

Irmeli Luoma

ELINIKÄINEN OPPIMINEN SOSIAALISEN TODELLISUUDEN KONSTRUOIJANA

Itä-Suomen yliopisto

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Maaliskuu 2015

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta		Osasto Kasvatustieteiden ja psykologian osasto		
Tekijä Irmeli Luoma				
Työn nimi Elinikäinen oppiminen sosiaalisen todellisuuden konstruujana				
Pääaine	Työn laji	Päivämäärä	Sivumäärä	
Aikuiskasvatustiede	Pro gradu -tutkielma	<input checked="" type="checkbox"/>	15.3.2015	78
	Sivuainetutkielma	<input type="checkbox"/>		
	Kandidaatin tutkielma	<input type="checkbox"/>		
	Aineopintojen tutkielma	<input type="checkbox"/>		
Tiivistelmä				
<p>Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää mitä elinikäinen oppiminen tarkoittaa ja mistä siinä on kysymys. Elinikäinen oppiminen on koulutuspoliittinen periaate, jonka pohjalta Euroopan unionin jäsenmaat ovat sitoutuneet toteuttamaan elinikäisen oppimisen strategiaa johdonmukaisesti ja kokonaisvaltaisesti. OECD esitti oman elinikäisen oppimisen yhteiskuntapoliittisen strategiansa jo vuonna 1973. Sitä jalostettiin ja se toteutettiin Euroopan Unionissa. Elinikäisen oppimisen tarvetta perusteltiin maailman ja työelämän muuttumisella. Sittemmin elinikäisestä oppimisesta on tullut itsestäänselvyys. Poliittisena periaatteena se läpäisee kaikkia yhteiskunnan politiikkoja, erityisesti koulutus-, työ- ja elinkeino- sekä talouspolitiikkoja.</p> <p>Tutkimuksessa elinikäisen oppimisen ymmärtämistä pyritään syventämään tarkastelemalla sitä sosiaalista todellisuutta konstruoivana ilmiönä. Jürgen Habermasin mukaan sosiaalinen toiminta on aina intressisidonnaista, kommunikatiivista ja strategista toimintaa. Tutkimuksessa ilmiön taustalla olevien totuuskriteereiden tarkastelu perustuu Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaan. Totuuskriteerit muotoutuvat kielen, tulkinnan ja ymmärryksen kautta. Ne kuuluvat hermeneuttis-kriittiseen tutkimusotteeseen siten, että tutkittavaa ilmiötä lähestytään empiiris-analyttisesti, hermeneuttisesti ja kriittisesti. Tutkimuksessa käytetään Habermasin kehittämää tiedonintressiteoriaa jossa teknistä tiedonintressiä vastaa empiiris-analyttinen lähestymistapa, praktista tiedonintressiä hermeneuttinen lähestymistapa ja emansipatorista tiedonintressiä kriittinen lähestymistapa. Tutkimuksessa teknisen tiedonintressin aineisto muodostuu kirjallisuudesta, jonka avulla pyritään ymmärtämään elinikäisen oppimisen historiallista kontekstia. Praktisen tiedonintressin aineisto muodostuu yhdestä OECD:n ja neljästä EU:n asiakirjasta, joissa määritellään elinikäisen oppimisen tavoitteet, periaatteet ja toimintamallit.</p> <p>Tutkimus osoitti, että EU:n elinikäisen oppimisen periaate pohjautuu OECD:n laatimaan strategiaan. Elinikäinen oppiminen on verrattavissa ideologiaan. Se on osa yhteiskunnan toimintaa ja tapa ymmärtää todellisuutta. Elinikäisen oppimisen sisältämät merkitysyhteydet välittyvät käytännön toiminnan, puheen ja ajattelutavan sekä vallankäytön välineiden ja kasvatustoiminnan kautta kaikkeen sosiaaliseen toimintaan. Poliittisena ja strategisena toimintana se sisältää merkittävän vallankäytön momentin. Elinikäisellä oppimisella ei ole juurikaan tekemistä kasvatuksen kanssa sen perinteisessä merkityksessä. Elinikäisellä oppimisella pyritään tuottamaan työntekijöitä työ- ja elinkeinoelämän muuttuviin tarpeisiin ja ylläpitämään taloudellista kehitystä. Oppimisen tarvetta perustellaan maailman ja työelämän muuttumisella. Oppimisen tarkoituksen ja tavoitteet asettavat ennalta he, joidenka intressejä ne palvelevat. Elinikäisen oppimisen periaatteen noudattaminen tarkoittaa yksilön asettamista ennalta asetettuihin päämääriin, jolloin kasvatusta määrätty oppimiseksi ja redusoituu tekniikaksi.</p>				
Avainsanat Elinikäinen oppiminen, tiedonintressiteoria, kommunikatiivisen toiminnan teoria, sosiaalinen todellisuus, elinikäisen oppimisen historiallinen konteksti, elinikäisen oppimisen poliittiset tekstit.				

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty Faculty of Philosophy		School Department of Education and Psychology	
Author Irmeli Luoma			
Title Lifelong Learning as a Constructor of Social Reality			
Main subject	Level	Date	Number of pages
Adult Education	Pro gradu -tutkielma	<input checked="" type="checkbox"/>	15.3.2015
	Sivuainetutkielma	<input type="checkbox"/>	
	Kandidaatin tutkielma	<input type="checkbox"/>	
	Aineopintojen tutkielma	<input type="checkbox"/>	
Abstract			
<p>The aim of this study is to determine the meaning of lifelong learning and its field of research. Lifelong learning is a principle of educational policy, binding the European Union member states to carry out relevant strategy logically and comprehensively. OECD presented its own lifelong learning strategy already in 1973. It was refined and carried out by the European Union. The need for lifelong learning was justified with the change in the world and working life. Since then lifelong learning has become a matter of course. As a political principle it permeates all societal policies, especially education, work, living and economy policies.</p> <p>The study strives to deepen the understanding of lifelong learning by examining it as a phenomenon of social reality construction. According to Jürgen Habermas social activity is always interest liable, communicative and strategic. In this study, the analysis of the truth criteria in the background of the phenomenon is based on information in Habermas' theory of communicative activity. The truth criteria are molded through language, interpretation and understanding. They are covered by hermeneutic-critical research method by approaching the studied phenomenon empiric-analytically, hermeneutically and critically. The theory of knowledge interests developed by Habermas is used in the study. In it, technical knowledge interests correspond to empiric-analytic approach, practical knowledge interests to hermeneutic approach and emancipatory knowledge interests to critical approach. The studied material of technical knowledge interests comprises literature used for an effort to understand the historical context of lifelong learning. The material of practical knowledge interests comprises one OECD and four EU documents, which define the goals, principles and procedures of lifelong learning.</p> <p>The study indicated that the principle of EU lifelong learning is based on the strategy composed by OECD. Lifelong learning is comparable with ideology. It is a part of communal activity and a way to comprehend reality. The significance connections contained in lifelong learning are conveyed through practical activity, speech, way of thinking, tools of power as well as education to all social activity. As a political and strategic action it embodies a significant moment of use of power. Lifelong learning does not have much to do with education in its traditional meaning. Lifelong learning strives to produce employees for the changing needs of economic life and to maintain economic development. The need of learning is rationalized with the changes in the world and economic life. The meaning and goals of lifelong learning are set by those whose interests they serve. Complying with the principle of lifelong learning means positioning an individual towards preset goals, with education then being determined into learning and reduced into technique.</p>			
Keywords			
Lifelong learning, theory of knowledge interests, theory of communicative action, social reality, lifelong learning in historical context, political texts of lifelong learning.			

Sisällys

1 JOHDANTO	1
1.1 Elinikäinen oppiminen todellisuutta määräävänä ilmiönä	3
1.2 Tutkimusta ohjaavat tiedonintressit	4
1.3 Kriittinen tutkimusasetus	6
1.4 Tutkimuksen aineiston valinta	7
2 TODELLISUUDEN YMMÄRTÄMINEN	9
2.1 Sosiaalinen todellisuus ja kommunikatiivisen toiminnan teoria	10
2.2 Yhteiskunta sosiaalisena todellisuutena	12
2.3 Pedagoginen todellisuus	14
3 TUTKIMUSTA OHJAAVA METODOLOGIA	16
3.1 Hermeneuttis-kriittinen tutkimusote	17
3.2 Empiiris-analyttinen lähestymistapa	19
3.3 Hermeneuttis-historiallinen lähestymistapa	20
3.4 Ideologiakriittinen lähestymistapa	21
4 ELINIKÄISEN OPPIMISEN POLIITTINEN KONTEKSTI	22
4.1 Poliitiikan tekeminen	23
4.2 Elinikäisen oppimisen historiallinen konteksti	25
4.2.1 Sotien jälkeinen yhteiskuntakehitys	25
4.2.2 Uusliberalistinen yhteiskuntakehitys	27
4.2.3 Toimenpiteet Suomessa	31
4.2.4 Euroopan unionin siirtyminen elinikäiseen oppimiseen	33
4.3 Elinikäisen oppimisen poliittiset tekstit	36
4.3.1 OECD:n Recurrent education – a strategy of lifelong education	37
4.3.2 Valkoinen kirja elinikäisestä oppimisesta	42
4.3.3 Komission yksiköiden valmisteluasiakirja	50
4.3.4 Komission tiedonanto	56
5 ELINIKÄISEN OPPIMISEN YMMÄRTÄMINEN	60
5.1 Elinikäinen oppiminen käytäntönä	62
5.2 Elinikäinen oppiminen tapana ajatella	65
5.3 Elinikäinen oppiminen vallankäytön välineenä	67
5.4 Elinikäinen oppiminen kasvatuksena	68
6 POHDINTA	71
LÄHTEET	75

KUVIOT

- Kuvio 1. Sosiaalinen toiminta Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriassa (Habermas 1984, 333; Siljander 1995, 104; Kiilakoski & Oravakangas 2010, 15).
- Kuvio 2. Elämämaailma ja sosiaalinen todellisuus
- Kuvio 3. Vaikuttamisen välineet
- Kuvio 4. Tiedon muodostusta ohjaavat intressit
- Kuvio 5. Metodologiset lähestymistavat
- Kuvio 6. Poliitiikan tekemisen konteksti (Varjo 2007, 43)

1 JOHDANTO

Mitä on elinikäinen oppiminen? Mitä sillä tarkoitetaan? Jos sillä tarkoitetaan, että ihminen oppii koko elämänsä ajan, niin eikö kysymys ole itsestään selvästä ja luonnollisesta asiasta? Eikö oppiminen ole ihmiselle elossa pysymisen perustavaa laatua oleva edellytys? Näin varmasti onkin, mutta tarkoitetaanko elinikäisellä oppimisella juuri sitä, vai onko sillä muitakin merkityksiä? Käsitteen ymmärtäminen helpottuu, kun elinikäinen oppiminen kytetään työelämän ja koulutuksen kontekstiin, jolloin elinikäinen oppiminen ymmärretään työllistymisen edellytyksenä. Ymmärrys perustuu yleisesti hyväksytyyn totuuteen maailman ja työelämän muuttumisesta. Mutta mihin tämä totuus perustuu? Maailman on aina muuttunut ja sen mukana kaikki muukin. Käsitteeseen sisältyy oletus, että tulevaisuudesta voidaan tietää jotain; että on olemassa ennakkotietoa, jonka perusteella tiedetään työn muuttuvan niin, että ihmisten on opittava koko elämänsä ajan. Tosiasia kuitenkin on, ettei kukaan voi tietää tulevaisuudesta mitään, koska sitä ei ole vielä olemassa. Ihminen voi ainoastaan olettaa jotain tulevaisuudesta, ja sekin perustuu menneeseen. Tulevaisuutta voi ymmärtää vain historiasta käsin, koska oletukset perustuvat siihen, mitä jo tiedetään.

Vuonna 2000 Lissabonissa Eurooppa-neuvosto asetti Euroopan unionille tavoitteen tulla maailman kilpailukykyisimmäksi ja dynaamisimmaksi osaamistaloudeksi. Tavoitteen saavuttamiseksi sovittiin yhteisestä yhdensuuntaisesti toteutettavasta politiikasta, jossa keskiytään elinikäiseen oppimiseen. Päätöksen pohjalta jäsenmaat sitoutuivat toteuttamaan elinikäisen oppimisen strategiaa johdonmukaisesti ja kokonaisvaltaisesti. Euroopan unionin elinikäisessä oppimisessa korostetaan oppijan roolia, kaikille yhtäläisiä mahdollisuuksia oppia laadukkaasti ja tarkoituksenmukaisesti (Euroopan komissio 1996). Onko elin-

ikäisessä oppimisessa kyse eurooppalaisesta talouspolitiikasta vai koulutuspolitiikasta, kansalaiseen kohdistuvasta sivistysprosessista vai kansantalouksien tuottavuuden tehostamisesta? Joka tapauksessa elinikäinen oppiminen on se periaate, jota eurooppalainen ja siten myös suomalainen koulutuspolitiikka noudattaa.

Millainen on se kasvatuskäsitys, johon elinikäisen oppimisen periaatetta toteuttava koulu- tus perustuu? Vai tarvitseeko se lainkaan mitään kasvatuskäsitystä? Entä minkälaisiin arvoihin ja kenen intresseihin elinikäinen oppiminen perustuu ja miten ne ovat ohjanneet käsityksiämme todellisuudesta? Millainen on se ihmiskäsitys ja elämäkatsomus, johon elinikäinen oppiminen perustuu? Ilmiö herättää monia kysymyksiä, joihin tutkimuksen avulla on tarkoitus löytää vastauksia. Esittäessäni kysymyksen ”Mitä ymmärrät elinikäisel- lä oppimisella?” kahdelle eri ikäiselle ihmiselle sain luonnollisestikin kaksi erilaista vasta- usta. Vanhempi, noin 80 vuoden ikäinen, kertoi muistavansa, kun käsite ilmestyi puhee- seen ja ihmetteli, mitä sillä mahdollaan tarkoittaa. Nuorempi ei oikein osannut määritellä käsitettä, koska se oli hänelle niin itsestään selvä asia. Näiden kahden eri ikäisen ihmisen välillä ilmenevä erilainen tapa ymmärtää sama käsite ilmensi myös sitä, miten käsitys to- dellisuudesta määräytyy sen mukaan milloin, miten ja missä olemme elinaikanamme vai- kuttuneet. Toisin sanoen ymmärrys rakentuu perinteestä ja kulttuurista, samoin myös ta- pamme ajatella. Nuorempi näytti mieltävän elinikäisen oppimisen työllistymiseen liittyvänä ilmiönä, kun taas vanhempi mielsi sen osaksi ihmisen kasvua ja sivistysprosessia.

Saksalaisen yhteiskuntatieteilijän ja filosofin Jürgen Habermasin mukaan ymmärtämises- sä on kysymys itsensä asettamisesta perinteeseen tai johonkin kulttuuriin, toisin sanoen siihen kontekstiin, jossa kulloinkin elämme, ja siitä itsensä siirtämisestä oman välittömän kokemuksen ulkopuoliseen todellisuuteen, jolloin mennyt ja vieras kokemus tulevat tutuksi (Huttunen 2012, 221). Toisin sanoen siihen, miten ymmärrämme todellisuutta, vaikuttavat tekijät, joiden vaikutuksessa olemme eläneet. Siten myös elinikäinen oppiminen näyttäytyi nuoremmalle henkilölle itsestään selvänä ilmiönä, koska hänen elinaikanaan ilmiö on ollut osa käytäntöä. Toiselle ilmiö esiintyi uutena: tuttu käsite vieraassa merkitysyhteydessä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää, mistä elinikäisessä oppimisessa on ky- symys ja miten se on vaikuttanut käsitykseemme todellisuudesta. Poliittisesti kyse on ih- misen luomasta käsitteestä tai poliittiselle luomukselle annetusta nimestä, joka vaikuttaa siihen, miten ymmärrämme todellisuutta. Toisin sanoen kyse on todellisuutta määräävästä ilmiöstä, josta on tullut itsestäänselvyys. Siten ilmiön ymmärtämiseen ei riitä pelkkä positi- vistinen empiiris-analyttinen käsitteen määrittely. Tässä tutkimuksessa elinikäistä oppi- mista lähestytään hermeneuttis-kriittisen tutkimusmenetelmän avulla, toisin sanoen kol-

men eri tiedonintressin kautta. Vastaavanlaisia elinikäistä oppimista käsitteleviä tutkimusteemoja en tutkimukseni tueksi juurikaan löytänyt. Lukuun ottamatta kolmea tutkimusta, joissa elinikäisen oppimisen teema esiintyi yhteiskuntapoliittisessa kontekstissa. Tutkimuksen loogisuudesta johtuen niiden esittely on sijoitettu tutkimusraportin pohdintaan.

Hermeneuttis-kriittisen tutkimuksen motiivina on ymmärtää sitä kasvatustodellisuutta, jolle pedagoginen toiminta perustuu. Kriittisen koulukunnan mukaan kasvatustapahtuu aina tiettyssä yhteiskunnallisessa kontekstissa, jota ohjaavat poliittiset intressit. Tässä tutkimuksessa elinikäisen oppimisen ymmärtäminen perustuu ilmiötä käsitteleviin poliittisiin teksteihin, poliittisiin käytäntöihin ja toimenpiteisiin ja sitä kautta poliittiseen vaikuttamiseen. Tutkimusta ohjaa käsitys, että kasvatustodellisuus määräytyy aina kulloinkin vallitsevan todellisuuskäsityksen mukaan. Siten tutkimuksen lähtöoletuksena on, että elinikäisen oppimisen politiikka ja sen taustalla olevat intressit ovat vaikuttaneet siihen, miten todellisuus on ymmärrettävissä. Kasvatus ja kasvatustutkimus ovat aina osa yhteiskunnallispoliittista käytäntöä ja siten myös historiallisesti määräytyneitä. (Siljander 1988, 139; Habermas 1976, 131.) Tätä määräytyneisyyttä ymmärtämällä on myös mahdollista ymmärtää, mistä elinikäisessä oppimisessä on kysymys.

1.1 Elinikäinen oppiminen todellisuutta määrävänä ilmiönä

Alun perin elinikäisen oppimisen idea kytkeytyi aikuiskoulutukseen ja termiä käytettiin synonyminä aikuiskoulutukselle. Aikuisille suunnatusta koulutuksesta tuli 1960-luvulla osa yhteiskunnan suunnittelupoliittikkaa. Historiallisesti se tarkoitti sivistyspolitiikkaa myötäilevän aikuiskoulutuspolitiikan päättymistä. Siitä lähtien aikuiskoulutuksen merkitys on ymmärretty yhteiskunta-, talous- ja työvoimapolitiittisena tekijänä. Koulutuspolitiikan suunnittelukeskeinen kausi kesti aina 1980-luvun loppupuolelle, jota seurasi siirtyminen markkina-perusteiseen aikuiskoulutuspolitiikkaan. (Rinne 2003, 10-11.) Seuraavalla vuosikymmenellä aikuiskasvatuksesta tuli elinikäistä oppimista (Silvennoinen 2012, 316). Aikuiskoulutuspolitiikka on länsimaalaisittain kehittynyt hyvin samansuuntaisesti. Samoihin aikoihin kun Suomi liittyi Euroopan unioniin, alettiin unionissa julkisesti toteuttamaan ajatusta yhteisestä elinikäisen oppimisen politiikasta. Sittemmin siitä on tullut yhteiskuntapoliittinen itsestäänselvyys ja normi, jolle koulutuspolitiikka sekä opetussuunnitelmat perustuvat. Nykyisin elinikäinen oppiminen ymmärretään välttämättömyytenä ja työllistymisen edellytyksenä sekä aktiivista kansalaisuutta määrittävänä normina. Oppiminen kuuluu kaikille kansalaisille kehdestä hautaan.

Elinikäinen oppiminen näyttää määrittelevän monella tavalla todellisuutta, jossa elämme. Sosiaalisena järjestelmänä se kytkeytyy lähestulkoon kaikkiin yhteiskunnan osa-alueisiin. Simolan mukaan Bourdieu kutsuu tällaisia järjestelmiä erotteleviksi ja hierarkisoiviksi järjen ja totuuden järjestelmiksi, jotka "väärintunnistettuna" muodostavat doxan, toisin sanoen keskustelemattoman alueen, mikä on hyvin tiedetty, mutta huonosti tiedostettu, hyvin tunnistettu mutta huonosti tunnettu. (Simola 2008, 401.) Tällaisten itsestäänselvyyksien ja tiedostamattomien tunnistamiseen on Habermas kehittänyt ns. kommunikatiivisen toiminnan teorian. Habermasilaisittain ymmärrettynä teoria asettaa tehtäväkseen löytää ymmärrystä ja käsitteellistää tätä keskustelematonta "totuuden" aluetta. Ymmärryksen löytäminen toteutuu kolmen eri lähestymistavan avulla, joita vastaa kolme eri tiedonintressiä.

Tässä tutkimuksessa Habermasin tiedonintressiteorian tarkoituksena on purkaa tutkimuskohteena olevan elinikäisen oppimisen ideologioita rakenteita ja käsitteellistää siihen liittyviä merkityksiä. Käsitteellistäminen on emansipaation edellytys. Reflektointi mahdollistaa tiedostamattomana olevan tiedostamisen. Habermasin tarkoituksena on paljastaa tiedon ja tietämisen yhteiskunnalliset ehdot sekä perustella emansipatorisen intressin ja kriittisen teorian välttämättömyyttä (Huttunen 2012, 209). Kolmen tiedon intressin ja niitä vastaavien kolmen eri lähestymistavan avulla voidaan tavoittaa ymmärrykseen perustuvaa tietoa ja siten ymmärrys siitä, mistä elinikäisessä oppimisessä on kysymys.

1.2 Tutkimusta ohjaavat tiedonintressit

Todellisuus tavoitetaan ymmärtämisen välityksellä. Habermasin mukaan tiedon totuuskriteerit muotoutuvat kielen, tulkinnan ja ymmärryksen kautta. Siten Habermasin tarkoituksena on paljastaa tiedon ja tietämisen yhteiskunnalliset ehdot sekä perustella emansipatorisen intressin ja kriittisen teorian välttämättömyyttä (Huttunen 2012, 209). Kulttuurallis-yhteiskunnallinen todellisuus rakentuu merkitysyhteyksistä, joiden ymmärtäminen tekee mahdolliseksi ihmisten välisen vuorovaikutuksen. Ilman tätä praktista intressiä inhimillisten toiminta- ja vuorovaikutusyhteyksien ymmärtämiseen ei sosiaalista toimintaa ole ajateltavissa. (Siljander 1988, 139.) Habermasin mukaan hermeneutiikan pysähtyessä ainoastaan inhimillisen olemassaolon vaikutushistoriallisten yhteyksien ymmärtämiseen asettaa se samalla rajat reflektiolle, jolloin ymmärtävä reflektio jää vaikutushistoriallisten yhteyksien vangiksi, koska se jättää kyseenalaistamatta traditioon perustuvan auktoriteetin. (Siljander 1988, 139.) Kriittisen tieteen tarkoituksena on ylittää hermeneuttisten tieteiden praktinen intressi (Siljander 1988, 140).

Tässä tutkimuksessa teknisen tiedon avulla pyritään ymmärtämään, miten elinikäisen oppimisen järjestelmä on rakentunut eli toteutettu käytännössä. Sosiologisen teorian näkökulmasta teknisen tiedon intressinä on selittää ihmisten välisen toiminnan järjestäytymistä. Toisin sanoen tiedon avulla pyritään esittämään totuuksia, joiden perusteella voidaan tietää, miten sosiaalinen järjestys on kulloinkin ajateltavissa. Tekninen intressi ja havaintoihin perustuva empiiris-analyttinen tiede eivät objektiivisuuden nimissä ole kiinnostuneita subjektiiviseen ymmärtämiseen perustuvista totuusfilosofisista kysymyksistä. Empiiris-analyttinen tiede edustaa positivistista tieteenfilosofiaa, jonka mukaan tieto on todellista ja varmaa vain silloin, kun se perustuu tarkkoihin havaintoihin todellisuudesta eikä se ole kiinnostunut siitä minkälaiseen totuus käsitykseen havainnointi perustuu. (Habermas 1976, 134; Habermas 1994, 69.)

Teknisen tiedon, kuten informaation, avulla ihminen pyrkii selittämään itselleen olemassaolon merkityksellisyyttä ja hallitsemaan luontoa. Teknisen tiedon avulla voidaan sekä ymmärtää, miten sosiaalinen todellisuus on rakentunut että suunnitella tulevaa. Länsimaisessa traditiossa teknis-rationaalista tietoa käytetään työn, talouden ja yhteiskuntien toiminnan suunnittelussa. Empiiris-analyttisten tutkimusmenetelmien avulla pyritään tuottamaan järkeen perustuvaa, luonteeltaan objektiivista ja kausaalista tietoa.

Habermas (1976) on kritisoinut positivistiseen käsitykseen perustuvaa empiiris-analyttistä tutkimustietoa objektiivisuuden harhasta. Hänen mielestään mittaamiseen ja erilaisiin koejärjestelyihin perustuvilla menetelmillä ei tavoiteta tutkijan itseymmärrystä. Toisin sanoen tieto itsessään ei riitä tavoittamaan ymmärrystä siitä, miksi jokin ilmiö on mahdollinen. Ymmärrys perustuu aina jonkinlaiseen inhimilliseen tulkintaan. Tässä tutkimuksessa praktisen tiedon intressinä on ymmärtää, miten tieto on muodostunut ja mitkä ovat niitä tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet tulkintoihin ja siihen miten todellisuus ymmärretään. Kyse on historiaan perustuvasta tiedosta, jota ei voi ymmärtää traditiosta irrallisena. Ymmärrys rakentuu perinteestä käsin, ja siihen perustuvan tiedon avulla ihminen myös orientoituu toimimaan (Habermas 1976,132). Tässä tutkimuksessa praktisen tiedon avulla pyritään ymmärtämään sosiaalisen todellisuuden määräytyneisyyttä. Praktisen tiedon intressi on käytännöllinen, toisin sanoen tiedon merkitys konstruoituu vasta käytännössä.

Kriittisen teorian mukaan kaikki yhteiskunnassa tapahtuva inhimillinen ajattelu ja toiminta määräytyy yhteiskunnallis-poliittisten suhteiden ja intressien vaikutuksesta. Kriittisen teorian intressinä on emansipaatio. Onko kyse muuttumattomista lainalaisuuksista vai ideologisista itsestäänselvyyksinä pidettävistä kiinteytyneistä mutta muutettavissa olevista riippuvuussuhteista? (Habermas 1976, 133). Kriittisen teorian mukaan kasvatus nähdään

poliittis-yhteiskunnallisena toimintana, jossa rakennetaan yhteiskunnallisia luokkahierarkioita. Kriittisen analyysin yhtenä tehtävänä on purkaa koulutuspoliittisen ohjauksen taustalla olevaa ajattelua ja osoittaa sen yhteydet taloudelliseen epätasa-arvoisuuteen sekä rakentaa kriittinen kieli, jonka tuella asiantilat voidaan kyseenalaistaa. Kriittisen analyysin avulla pyritään tuomaan ilmi muun muassa luonnolliseksi väitettyjä pakkoja. (Kiilakoski & Oravakangas 2010, 10-11). Todellisuutta määrittelevät itsestäänselvytykset perustuvat usein ideologioihin sekä reflektomattomaan tietoon ja voivat siten olla vääristynyttä tietoisuutta. Näyttäytyessään totena ne kätkevät taustalla olevat todelliset intressit, jotka yhteiskunnallisten suhteiden kautta ylläpitävät eriarvoisuutta ja epäoikeudenmukaisuutta. (Siljander 1988, 195-196.)

Kasvatuksessa on suurelta osin kyse siitä, miten todellisuus nimetään. Kasvatukseen kytkeytyy aina tietty sosiaalisen uusintamisen prosessi, jossa pedagoginen kenttä on aina merkitysstruktuuria muuntava ja konstruoiva. Modernissa, strukturoidussa yhteiskunnassa kasvatusta toteutuu aina tiettyssä valta- ja hallintasuhteessa, jota ohjaavat taloudelliset ja poliittiset intressit. Ne välittyvät helposti itsestäänselvyksinä, koska ne ovat monimutkaisesti kietoutuneet vallitsevaan elämismailmaan ja siitä välittyvien merkitysten ymmärtämiseen. Näin ymmärretty todellisuus voi perustua harhaan. Tätä tutkimusta ohjaavan kriittisen perusasenteen tarkoituksena on ymmärtää, perustuuko elinikäisen oppimisen itsestäänselvyys harhaan vai onko siinä kyse luonnollisesta pakosta.

1.3 Kriittinen tutkimusasenne

Kommunikatiivisen toiminnan teoria asettaa tehtäväkseen etsiä kommunikatiiviseen arkiikäntöön järkeä. Toisin sanoen teorian avulla on mahdollista ymmärtää ymmärryksen taustalla olevia vaikuttimia eli kommunikaatiota ja toimintaa. Tiedonintressiteorian avulla todellisuutta lähestytään kolmen eri tieteenteorian kautta, jotka vastaavat edellä esitettyjä tiedonintressejä. Todellisuutta voi ymmärtää vain suhteessa historiaan ja suhteessa niihin merkitysyhteyksiin, joita ihmiset ovat toiminnallaan tuottaneet. Habermas kehitti kriittisen teorian tieteenteoreettisia perusteita täsmentääkseen tieteen sidonnaisuutta poliittis-yhteiskunnalliseen perustaansa. Tiedonintressiteorian tarkoituksena on auttaa yhteiskunnallisessa käytännössä kohdattujen teknologisten ongelmien hallintaa.

Tässä tutkimuksessa kriittinen asenne perustuu kommunikatiivisen toiminnan teoriaan siten, että tieto on aina intressisidonnaista ja siten myös sidoksissa sitä määrittävään perusintressiin. (Habermas 1976, 130.)

Kommunikatiivisen teorian avulla sosiaalinen todellisuus muodostuu kommunikatiivisesta ja strategisesta toiminnasta. Karkeasti määriteltynä kommunikatiivinen toiminta on avointa, jollaiseksi kulttuurinen todellisuus ymmärretään. Strateginen toiminta on teleologista eli tiettyyn tavoitteeseen tähtäävää toimintaa. Instituutiot vastaavat strategista toimintaa. Kommunikatiivisen toiminnan teoriassa strateginen toiminta voi olla peitettyä tai avointa. Peitetty toiminta voi olla tietoista pettämistä, jolloin kyse on systemaattisesti vääristyneestä kommunikaatiosta tai sitten se voi olla tiedostettua pettämistä eli manipulaatiota.

Tässä tutkimuksessa elinikäinen oppiminen määritellään strategiseksi toiminnaksi, koska siinä on kyse institutionalisoituneesta toiminasta, mutta myös poliittisesta strategiasta. Tutkimusta läpäisevän kriittisen perusasenteen tarkoituksena on ymmärtää, minkälaisesta strategisesta toiminnasta elinikäisessä oppimisessa on kyse ja minkälaiset intressit elinikäisen oppimisen taustalla vaikuttavat. Toisin sanoen kriittisen perusasenteen tavoitteena on ymmärtää, onko elinikäisessä oppimisessa kyse luonnollisesta pakosta vai ideologisesta itsestäänselvyytenä pidettävästä, kiinteytyneestä mutta muutettavissa olevasta riippuvuussuhteesta. Tutkimuksen tavoitteena on myös ymmärtää, mihin elinikäisen oppimisen poliittinen hallintavalta perustuu.

1.4 Tutkimuksen aineiston valinta

Tutkimuksen aineistoksi on valittu OECD:n ”Recurrent education – A strategy of lifelong education” vuodelta 1973. Valinta perustuu siihen, että aineisto edustaa nykyistä Euroopan unionin elinikäisen oppimisen koulutuspoliittista mallia. Oletuksena on, että se on alkuperäinen suunnitelma, jolle elinikäisen oppimisen strategia rakentuu. Muut tutkimukseen valikoituneet elinikäisen oppimisen asiakirjat sisältyvät Euroopan unionin elinikäisen oppimisen syntyprosessiin. Niitä ovat komission julkaisema valkoinen kirja ”Opettaminen ja oppiminen – kohti kognitiivista yhteiskuntaa” vuodelta 1996, Euroopan komission yksiköiden valmisteluasiakirja vuodelta 2000, komission tiedonanto vuodelta 2001 ja Euroopan neuvoston päätöslauselma elinikäisestä oppimisesta vuodelta 2002. Tutkimusaineistona ne ovat niitä poliittisia tekstejä, jotka muodostavat niin sanotun episteemisen regii-

min, toisin sanoen sen tiedon, jolla elinikäistä oppimista selitetään ja sen logiikan, jolla ilmiötä selittävää tiedollista päättelyä hallitaan (Varjo 2007, 16).

Tutkimuksessa on käytetty lähdekirjallisuutta, joka muodostaa historiallisen kontekstin niille hallinta- ja menettelytavoille, joihin elinikäinen oppiminen perustuu. Elinikäinen oppiminen on ymmärrettävissä historiasta käsin tiedostamalla ne yhteiskuntapoliittiset tapahtumat, toimenpiteet ja menettelytavat, jotka ovat mahdollistaneet elinikäisen oppimisen koulutuspolitiikan Euroopan unionissa. (Varjo 2007, 17.)

2 TODELLISUUDEN YMMÄRTÄMINEN

Yhteiskunta sosiaalisena todellisuutena rakentuu kulttuurista ja instituutioista. Yhteiskunnan olemassaolo perustuu päämäärälliseen eli teleologiseen toimintaan. Instituutiot ovat sosiaalisen järjestyksen sekä yhteistyön rakenteita ja toimintaa sääteleviä mekanismeja. Ne muodostavat systeemin, jonka avulla yhteiskunnan toimintaa ohjataan. Toisin kuin instituutiot systemaattisesti rakentuneina, kulttuuri rakentuu traditiosta sekä niistä henkistä ja aineellisista saavutuksista, joita ihmiset ovat toiminnallaan tuottaneet. Kulttuuriset tekijät vaikuttavat systeemin rakentumiseen ja toisaalta systeemi vaikuttaa kulttuurin muotoutumiseen. Yhdessä ne muodostavat kokonaisuuden, jonka ihminen ymmärtää ympärillään olevana yhtenä todellisuutena, vaikka todellisuuksina ne määräytyvätkin eri tavoin.

Kasvatuksen tarkoituksena on mahdollistaa ihmisen osallisuus tähän todellisuuteen. Opettaminen on se menetelmä, jonka avulla ihmisiä opetetaan ymmärtämään todellisuuden luonnetta ja ihmisenä olemisen merkitystä. Oppiminen osana kasvatusta tapahtuu sekä systeemin että kulttuurin kontekstissa. Koulutus muodostaa oppimisen institutionaalisen kontekstin. Frankfurtin koulukunnan kriittinen teoria korostaa, ettei ihmistieteitä, kuten kasvatusta ja oppimista, voi ymmärtää yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta kontekstistaan irrallisina (Kiilakoski & Oravakangas 2010, 7). Kasvatustodellisuutta voidaan ymmärtää vain suhteessa siihen todellisuuteen, jossa se toteutuu. Toisin sanoen kasvatusta, koulutusta ja oppimista määräävät niistä edellytyksistä, jotka yhteiskunnassa ovat kulloinkin mahdollisia.

2.1 Sosiaalinen todellisuus ja kommunikatiivisen toiminnan teoria

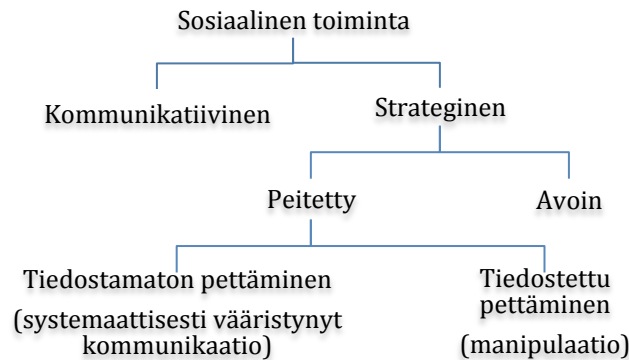
Yhteiskunta sosiaalisena todellisuutena konkretisoituu ihmiselle sekä ymmärtämisen että toiminnan kautta. Ihminen elää merkitysten maailmassa, jonka todellistuminen tapahtuu jatkuvassa tulkinnan ja ymmärtämisen prosessissa, jossa merkitykset ja niiden väliset yhteydet ovat jatkuvasti läsnä. Habermas määrittelee todellisuuden elämismaailmaksi, joka muodostuu kulturaalis-yhteiskunnallisista merkitysyhteyksistä. Merkitysten ja niiden välisten yhteyksien ymmärtäminen yhteisellä tavalla mahdollistaa ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja on edellytys sosiaalisen todellisuuden rakentumiselle.

Koska kulttuuri ja yhteiskunta institutionaalisenä systeeminä rakentuvat eri tavalla ja erilaisista intresseistä, muodostuu sosiaalisen todellisuuden ymmärtäminen ongelmalliseksi. Ongelman ratkaisemiseksi Habermas on kehittänyt kommunikatiivisen toiminnan teorian ja tiedonintressianalyysin. Kommunikatiivisen toiminnan teorian avulla pyritään ymmärtämään sosiaalisen todellisuuden rakentumista, sen olemusta ja määräytyneisyyttä. Tiedonintressianalyysin avulla pyritään ymmärtämään sekä käsitteellistämään niitä ilmiöitä, jotka määräävät todellisuutta inhimillisenä toimintana ja sitä tiedonmuodostusta, joka mahdollistaa sosiaalisen toiminnan. (Habermas 1976, 136.)

Habermasin (1984, 5) mukaan todellisuus rakentuu systeemistä ja toiminnasta. Toisin sanoen systeemi edustaa sitä rakennetta, jonka mukaan sosiaalinen toiminta yhteiskunnassa määräytyy. Systeemissä sosiaalisen toiminnan kohteena ovat ihmiset ja sosiaalinen todellisuus. Teoriassaan Habermas jakaa sosiaalisen toiminnan strategiseen ja kommunikatiiviseen (kuvio 1). Strateginen toiminta on välineellisesti orientoitunutta ja kommunikatiivinen ymmärrysorientoitunutta toimintaa. (Kiilakoski & Oravakangas 2010, 15.) Kommunikatiivinen toiminta perustuu yhteisymmärrykseen, jossa vuorovaikutus perustuu vastavuoroisuuteen, keskusteluun ja pakottomuuteen. Yhteisymmärrykseen suuntautunut asenne saattaa vuorovaikutuksessa olevat toisistaan riippuvaisiksi. Kulttuurinen todellisuus rakentuu kommunikatiivisen toiminnan intressistä. (Habermas 1994, 70-71.) Strateginen toiminta perustuu suunnitelmallisuuteen ja sen intressinä on esittää menestykseen tähtäävän toiminnan säännöt. Se ei täytä kommunikatiivisen toiminnan ehtoja kommunikatiivisen toiminnan edellyttämällä tavalla, joka pakottaa tarkastelemaan toimijoita sekä puhujina että kuulijoina.

Strateginen toiminta on normien säätelyä ja edellyttää asianosaisilta arvoja koskevaa yksimielisyyttä. Kommunikatiivisen ja strategisen toiminnan luonne määräytyy teleologisesti eli kummankin toiminta on päämäärään pyrkivää. Kommunikatiivisen toiminnan teo-

rian mukaan teleologinen toiminta muuttuu strategiseksi, kun siihen sisällytetään jonkun toisen tavoitteelliset odotukset. Kun siihen vielä liitetään hyötyä tavoitteleva momentti, se tulkitaan utilitaristiseksi. (Habermas 1994, 72-73.) Strateginen toiminta voi olla joko peitettyä tai avointa. Peitetty toiminta on joko tiedostettua pettämistä tai temaattisesti vääristynyttä kommunikaatiota. Tiedostetussa pettämisessä on kyse manipuloinnista.



Kuvio 1. Sosiaalinen toiminta Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriassa (Habermas 1984, 333; Siljander 1995, 104; Kiilakoski & Oravakangas 2010, 15)

Instituutiot muodostavat yhteiskunnan strategisen kontekstin. Koulutus on instituution säätelemää kasvatusta ja siten myös strategista toimintaa. Strategia perustuu aina kulloinkin yhteiskunnassa valtaa pitävien intresseihin. Koulutuksessa päämäärien saavuttamisessa käytettäviksi välineiksi voidaan ymmärtää esimerkiksi opetussuunnitelmat. Strategisina välineinä ne alistavat inhimillisen kommunikatiivisen toiminnan teknologiselle rationaalisuudelle. (Kiilakoski & Oravakangas 2010, 16.)

Habermasin tiedonintressiteoriaan perustuvan analyysin avulla voidaan ymmärtää sosiaalista todellisuutta inhimillisenä toimintana. Habermasin mukaan inhimillinen toiminta perustuu kieleen, työhön ja valtaan. Kieli mahdollistaa ihmisten välisen vuorovaikutuksen, mikä on sosiaalisen toiminnan edellytys. Kieli palvelee tiedon ja merkitysten ymmärtämisen intressiä. Työn avulla ihminen rakentaa todellisuutta. Se muodostaa prosessin, jossa yksilö ottaa itselleen yhteiskunnallisen roolin (Habermas 1994, 86). Työ on toiminnan edellytys. Poliittiset valtasuhteet vaikuttavat siihen, miten sosiaalinen eli inhimillinen toiminta

määräytyy. Koska vaikuttaminen tapahtuu kielen ja työn kautta, valtaapitävät käyttävät niitä vallankäytön välineinä. Valtaan liittyvä tiedonintressi perustuu ihmisen pyrkimykseen vapautua pakosta ja siten sen intressinä on emansipaatio. (Siljander 1988, 133.) Tiedonintressiteoria mahdollistaa sen, että todellisuutta voidaan lähestyä kolmen eri tieteenmenetelmän avulla.

2.2 Yhteiskunta sosiaalisena todellisuutena

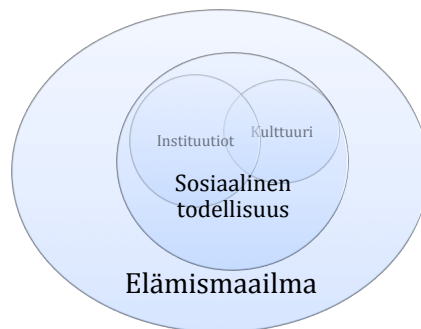
Yhteiskunta muodostuu useista eri toiminnan osa-alueista, jotka voidaan ymmärtää pienempinä yhteiskuntaan kuuluvina sosiaalisina todellisuuksina. Yhteistä niille on, että ne ovat olemassa vain sillä edellytyksellä, että ne perustuvat ihmisten väliseen kommunikatiiviseen toimintaan. Siten yhteiskunta voidaan ymmärtää myös siihen kuuluvien sosiaalisten todellisuuksien summana. Elämismaailma ei edellytä sosiaalista toimintaa, mutta mahdollistaa sen (kuvio 2). Elämismaailma näyttäytyy ihmiselle todellisuutena, jossa hän voi toimia ilman, että siihen sisältyy kommunikaatiota tai sosiaalista toimintaa. Elämismaailma voidaan ymmärtää *an sich*, ”se on”. Ihminen voi hyödyntää elämismaailmaa ja muokata sitä, mutta ei rajattomasti. Ihminen ei myöskään voi muuttaa elämismaailman olemusta. Elämismaailmalla on rajat ja se on omalakinen. Elämismaailmasta ei voi muodostaa systeemiä, koska ”se on”. Siten elämismaailma ja sosiaalinen todellisuus myös määräytyvät eri tavoin. Toisin sanoen elämismaailma ymmärretään tässä tutkimuksessa todellisuutena, jonka määräytyneisyyteen ei ihminen voi vaikuttaa laein ja normein.

Sen sijaan sosiaalinen todellisuus rakentuu traditiolle, joka kasvatuksessa välittyy sukupolvelta toiselle perinteen muodossa. Ihminen syntyy aina valmiiseen maailmaan ja kasvaa siihen niistä traditionaalisista lähtökohdista, jotka hänen elämänsä aikana vallitsevat. Perinne on historiallista tietoa, joka rakentuu edelleen ja välittyy sukupolvelta toiselle kasvatuksen kautta. Traditio ja kasvatustavat ovat sosiaalisen todellisuuden, sen jatkuvuuden ja sosiaalistumisen ehtoja. Systeemin ja toiminnan koherenssi luo edellytykset toiminnan jatkuvuudelle.

Sosiaalisessa todellisuudessa tieto ja informaatio ovat vaikuttamisen mekanismeja, ne muodostuvat symboleista muodostaen merkityksiä, joita ihminen ymmärtää suhteessa siihen todellisuuteen ja elämismaailmaan, jossa hän kulloinkin elää. Tieto ohjaa ihmisen orientaatiota. Maailman muuttuminen voidaan ymmärtää muutoksena, joka perustuu ihmisen sosiaaliseen toimintaan. Kuitenkin niin, että vain ihminen sosiaalisena olentona voi

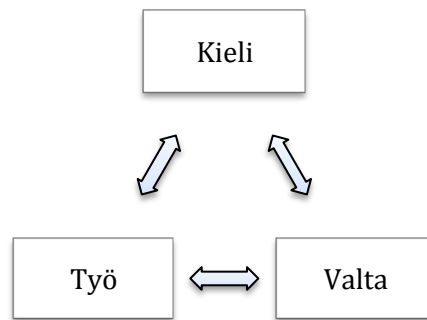
vaikuttaa ja muokata olosuhteita, jossa sosiaalinen toiminta on mahdollista ja vain niillä ehdoilla, jotka elämismaailma mahdollistaa. Ihmiselle prosessi näyttäytyy elämismaailman muuttumisena. Ihmisen toiminnan ja olemassa olevan tiedon vaikutuksesta rakentuvat merkitysyhteydet ja niiden suhde omaan elämismaailmaan vaikuttavat siihen, miten maailma ymmärretään ja siihen minkä ihminen ymmärtää todelliseksi.

Kulttuurinen todellisuus voidaan ymmärtää kenttänä, jossa toimijoiden aloitteita ja toimintoja ei rajoiteta. Se muodostaa alueen, jossa ihmiset voivat edistää yksilöllisiä valmiuksiaan. Kulttuurista todellisuutta ohjaa intuitiivinen tieto, joka välittyy tradition, käytännön ja informaation vaikutuksesta suhteessa vallitsevaan todellisuuteen, joka muodostuu sekä kulttuurista että systeemistä. Kulttuurinen toiminta edistää yksilön kommunikatiivista toimintaa ja suuntautuu interaktioon, jonka vaikutuksesta yksilön identiteetti muotoutuu. Yhteiskunnassa kulttuurinen ja institutionaalinen todellisuus määräytyvät samanaikaisesti toisiinsa vaikuttavina (kuvio 2).



Kuvio 2. Elämismaailma ja sosiaalinen todellisuus

Institutionaalinen toiminta on tavoitteellista ja siihen liittyy aina hallitsevien toimijoiden intressejä palveleva momentti. Vallan edellytys on systeemin toimivuus, mikä pyritään varmistamaan strategisen toiminnan avulla. Tavoite voidaan saavuttaa sillä edellytyksellä, että toiminnan kohteena olevat ymmärtävät siihen liittyvät merkitykset yhteisellä tavalla ja hyväksyvät ne (Habermas 1984, 17). Siihen, miten merkitykset ymmärretään sekä siihen, että ne ymmärretään yhteisellä tavalla, voidaan vaikuttaa välineellisesti kielen, työn ja vallan käytön avulla (kuvio 3). Kyse on merkitysten tuottamisesta ja toiminnasta, jossa yksisuuntaisesti esitetään menestykseen tähtäävän toiminnan säännöt.



Kuvio 3. Vaikuttamisen välineet

2.3 Pedagoginen todellisuus

Koulutus on instituutioiden säätelemää kasvatustoimintaa. Se muodostaa pedagogisen todellisuuden ja merkitysstruktuurin, jota Mollenhauer kutsuu pedagogiseksi kentäksi (Siljander 1988, 158). Pedagoginen kenttä on traditiota välittävä ja merkitysstruktuuria muovaava, mutta koska sen toiminta määräytyy strategisesti, se ei ole rajattomasti mahdollista. Kasvatustodellisuuden – jonka pedagoginen kenttä muodostaa – merkitysyhteydet määräytyvät ensisijaisesti pedagogisen kentän ulkopuolelta esimerkiksi opetussuunnitelmien muodossa. Siten pedagogisen kentän toiminta määräytyy strategisesti muun muassa sille asetettujen taloudellisten, kulttuuristen ja kasvatuksellisten ehtojen ja tehtävien puitteissa. (Siljander 1988, 160.)

Pedagogisen kentän tehtävänä on sosiaalista ihmisiä opetussuunnitelmien puitteissa. Toisin sanoen koulutus mahdollistaa sekä rationaalisen osallistumisen yhteiskunnallisen elämän toimintayhteyksiin että merkityssuhteiden muuttamiseen. Opetussuunnitelmien välityksellä pedagogiseen todellisuuteen tuotetaan merkityksiä, opitaan ymmärtämään niitä yhteisellä tavalla ja uudistetaan todellisuutta. Systeemiin perustuen jokainen ihminen tulee elämänsä aikana osallistumaan pedagogisen kentän sosiaalistavaan vaikutuspiiriin. Pedagogisessa kentässä merkitykset, niiden yhteinen ymmärtäminen ja välittyminen ymmärretään pääsääntöisesti ”ainoana oikeana”. Tämä ”ainoa oikea” välittyy kommunikaation ja toiminnan kautta kaikkeen sosiaaliseen todellisuuteen, mikä vahvistaa pedagogisen kentän ”totuudellisuuden” luonnetta.

Siljander (1988) puhuu pedagogisen aktin konstituutiovaikutuksesta. Sillä hän tarkoittaa, että jokainen kasvattajan ja kasvatettavan välillä tapahtuva pedagoginen akti vaikuttaa siihen symbolisesti strukturoituneeseen sosiaaliseen todellisuuteen, jonka osapuolia he ovat. Siten aktin ulkopuolelta tuleva kommunikatiivinen vuorovaikutus on mahdotonta. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että strategiset toimintamallit vaikuttavat suoraan pedagogisen toiminnan kommunikatiiviseen strukturiin. (Siljander 1988, 159.) Pedagoginen kenttä on merkittävä kulturaalis-yhteiskunnallisten merkityssuhteiden välittäjä, jonka legitimiys perustuu systeemiin.

3 TUTKIMUSTA OHJAAVA METODOLOGIA

Salosen mukaan kasvatustiede on parhaimmillaan synteesi, jossa yhdistyy sekä empiirinen kasvatustodellisuuden hahmottaminen että etiikkaan kuuluvia yhteiskuntafilosofiaa koskevia näkemyksiä. Hänen mielestään tutkijan vastuu edellyttää sosiaalisen todellisuuden ymmärrystä sekä myös kykyä tajuta utopistisiakin päämääriä. Kasvatustutkimuksen tulisi tuottaa tietoisuutta sekä arvoista että sosiaalisessa todellisuudessa todellistuvista päämääristä. (Salonen 1997, 172.)

Hermeneuttisen tieteen intressi suuntautuu ihmisten intersubjektiivisen toiminnan edellytysten ymmärtämiseen ja sen syventämiseen. Toisin sanoen ihminen tavoittaa todellisuuden vain ymmärtämisen kautta. Ymmärtäminen edellyttää tulkintaa. Elämismaailman konkretisoituminen ymmärrykseksi toteutuu jatkuvassa tulkinnan ja ymmärtämisen prosessissa. Praktinen tiedonintressi mahdollistaa ihmisiä saavuttamaan yhteisymmärryksen perinteestä käsin.

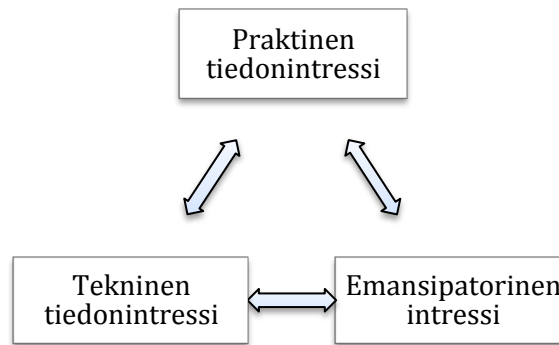
Tieteen totuuskriteerit muotoutuvat kielen, tulkinnan ja ymmärryksen kautta (Habermas 1976, 131). Todellisuus on monimutkaisten merkityssuhteiden muodostama kokonaisuus ja siten aina hermeneuttisesti lähestyttävää. Sitä on tutkittava uudelleen ja uudelleen (Siljander 1988, 181). Tutkimuskohteen luonteen vuoksi hermeneuttinen lähestymistapa muodostaa päättymättömän prosessin, jossa ei ole varsinaista alkua eikä loppua. Todellisuus, joka rakentuu tutkijalle tutkimuskohteeksi, on aina esiteoreettisesti tulkittua todellisuutta. Prosessi etenee tutkijan ja tutkimuksen välisenä vuoropuheluna siten, että tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan vastavuoroisesti sen osien kautta suhteessa kokonaisuuteen.

3.1 Hermeneuttis-kriittinen tutkimusote

Hermeneuttis-kriittinen kasvatustiede on yksi hermeneuttisen pedagogiikan pääsuunnista. Kyse on 1960–1970-luvun taitteessa henkítieteen traditiossa tapahtuneesta teoreettisesta murroksesta ja sen filosofisesta käänteestä Frankfurtin koulukunnan sosiaalifilosofiaan. Frankfurtin koulukunta kritisoí perinteisen henkítieteellisen kasvatustieteen kyvyttömyyttä tiedostaa kasvatuksen poliittisyhteiskunnallista määräytyneisyyttä. (Siljander 1988, 11.) Vaikka pedagoginen hermeneutiikka tuleeekin ymmärtää kriittisen teorian merkityksessä ideologia- ja yhteiskuntakritiikkinä, on hermeneuttis-kriittinen lähestymistapa ymmärrettävä sitäkin laajemmin (Siljander 1988, 133).

Hermeneuttis-kriittisen pedagogiikan tiedon muodostusta ohjaavana motiivina on emansipaatio. Kriittisen koulukunnan edustajien mukaan kasvatustapahtuu aina tiettyssä yhteiskunnallispoliittisessä kontekstissa, jota ohjaavat valtaapítävien poliittiset intressit. Koulukunnan mukaan kasvatustutkimuksessa tulisi tiedostaa tämä poliittisyhteiskunnallinen määräytyneisyys. Edellä esitetyn perusteella kriittinen kasvatustiede tuleeekin ymmärtää hermeneuttisen pedagogiikan itsekritiikkinä ja siten myös yhdeksi siihen kuuluvista suuntauksista.

Frankfurtin koulukuntaan kuuluva Habermas on kehittänyt kriittisen teorian tieteenteoreettisia perusteita täsmentämällä tieteen sidonnaisuutta sen poliittisyhteiskunnalliseen perustaansa. Habermasin mukaan tieto on aina intressisidonnaista ja siten myös sidoksissa sitä määrittelevään perusintressiin. Habermasin kehittämän tiedonintressiteorian tarkoitus on auttaa yhteiskunnan toiminnassa esiintyvien ongelmien teknistä hallintaa vapauttamalla ihmiset perinteen ohjaamasta ajattelusta ja olemisesta. (Siljander 1988, 138; Huttunen 2012, 210.) Teoria perustuu käsitykseen, että yhteiskunnilla on kolme erilaista tiedonintressiä ja niitä vastaavaa toiminnan sekä oppimisen muotoa: tekninen ja praktinen sekä emansipaatio luontoperäisestä pakosta (kuvio 4). Niistä käsin ihmisen on mahdollista ymmärtää todellisuutta; ihmistä, sosiaalista todellisuutta ja ympäröivää luontoa. Tekninen tieto auttaa ymmärtämään, miten sosiaalinen järjestys on kulloinkin ajateltavissa. Praktinen tieto auttaa ymmärtämään todellisuutta, toisin sanoen sitä, miten sosiaalinen järjestys on mahdollinen. (Habermas 1994, 64; Siljander 1988, 133.) Emansipaation tavoitteena on tehdä näkyväksi yhteiskuntaan sisältyviä valtasuhteita (Siljander 1988, 133). Yhdessä ne muodostavat loogismenetelmällisen, sääntöjen ja tiedonintressin välisen yhteyden (Habermas 1976, 130).



Kuvio 4. Tiedon muodostusta ohjaavat intressit

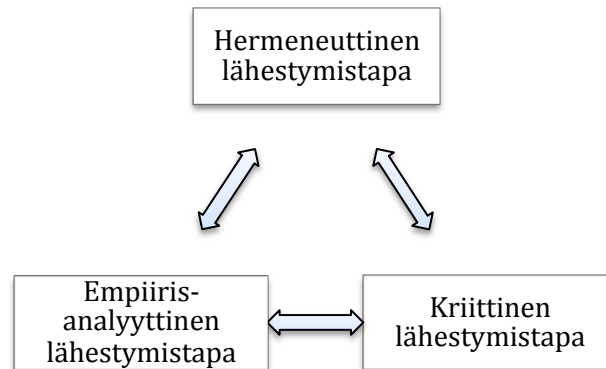
Tutkimuksessa on olennaista se, miten tiedon käyttökelpoisuutta arvioidaan eli millä perusteilla tutkimustieto joko hyväksytään tai hylätään (Siljander 1988, 138). Tiedonintressit vaikuttavat siihen, miten tutkittavana olevaa ilmiötä lähestytään. Tutkimusmenetelmä määräytyy tiedonintresseistä käsin.

Hermeneuttis-kriittisen suuntauksen edustajat painottavat ymmärtämisen historiallisuutta. Todellisuus on aina jonkin historiallisen prosessin ilmentymä ja kasvatuksen historialliset edellytykset ovat tosiasiallisesti yhteiskunnallis-poliittisia edellytyksiä. Siten kasvatustodellisuuden analyysi ilman poliittis-yhteiskunnallista analyysia ei ole ajateltavissa. Emansipatorisen intressin edellytyksenä on kasvatuksen poliittis-yhteiskunnallisten ehtojen analyysi ja tulkinta. (Siljander 1988, 182.)

Kolmen metodologian perusasenteessa on kyse loogisesta yhteydestä. Hermeneuttinen, empiirinen ja ideologiakriittinen ovat dialektisessa suhteessa toisiinsa (kuviot 5) (Siljander 1988, 170). Jokainen niistä sisältää edellytyksiä ja implisiittisiä oletuksia, joiden sisältö ja pätevyys on ainoastaan toisten metodologisten momenttien ja teoreettisten lähtökohtien avulla arvioitavissa ja koeteltavissa. Kolmen metodologian perusasenne suuntautuu metodipluralismia vastaan siten, etteivät menetelmät ole teoreettisesti perustellussa suhteessa eivätkä tiukasti tiettyyn metodologiseen lähtökohtaan pitäytyviä. Toisin sanoen ne eivät ole toisistaan riippumattomia eivätkä toisiinsa yhdistettävästi täydentäviä. Kriittisen pedagogiikan käsityksen mukaan ei myöskään ole rationaalista ajatella, että ne olisivat rinnakkaisia, kilpailevia paradigmoja. (Siljander 1988, 180.)

Lähestymistavat onkin ymmärrettävä toisiinsa sidoksissa olevina ja toistensa läpäisevinä interaktiivisina metodologisina aspekteina. Se edellyttää, että kunkin tradition sisällä esiin-

tyvät eksplisiittiset ”itsetulkinnat”, eli omista lähtökohdista kehitellyt metodologiset käsitykset reflektoidaan suhteessa toisiin teoreettisiin positioihin. (Siljander 1988, 199.)



Kuvio 5. Metodologiset lähestymistavat

3.2 Empiiris-analyyttinen lähestymistapa

Empiirisen lähestymistavan avulla ihminen käsitteellistää todellisuutta, ymmärtää olemassa olevaa ja ennakoi tulevaa. Empiiris-analyyttisen tutkimuksen avulla pyritään tuottamaan järkeen perustuvaa luonteeltaan objektiivista ja kausaalista tietoa, niin sanottua dataa. Sosiologisen teorian näkökulmasta sen intressinä on selittää ihmisten välisen toiminnan järjestäytymistä. Toisin sanoen empiirisen tutkimuksen avulla pyritään esittämään totuuksia, joiden perusteella voidaan tietää, miten sosiaalinen järjestys on kulloinkin ajateltavissa. (Habermas 1976, 134; Habermas 1994, 69.)

Empiiris-analyyttinen lähestymistapa ei kuitenkaan yksin riitä selittämään todellisuutta. Tekninen tieto edellyttää myös tulkintaa ja ymmärrystä. Empiristinen käsitys lähtee siitä, että hermeneuttisten menetelmien avulla voidaan pohjustaa tutkimusongelmia ja -hypoteeseja. Hermeneuttisia menetelmiä tarvitaan myös tulosten tulkinnassa, johtopäätösten teossa, tulosten soveltamisessa ja niin edelleen. Käytännössä hermeneuttinen analyysi toimii empiirisanalyyttisen tutkimusmenetelmän apuvälineenä ja siten mahdollistaa systemaattisen empiirisillä menetelmillä toteutettavan tiedonmuodostuksen. (Siljander 1988, 201.)

Tekninen tieto liittyy työhön eli toimintaan, jota voidaan todentaa havainnoimalla. Se on konkreettista dataksi muutettavaa tietoa. Empiiris-analyttinen lähestymistapa on kiinnostunut siitä, mistä ja miten tutkittava ilmiö rakentuu ja millainen se on. Objektivisen luonteensa vuoksi se ei tavoita ilmiön taustalla vaikuttavia motiiveja, toisin sanoen totuusfilosofisia kysymyksiä.

3.3 Hermeneuttis-historiallinen lähestymistapa

Habermasin mukaan empiirisen tieteen havaintoihin, mittaamiseen ja erilaisiin koejärjestelyihin perustuvilla menetelmillä ei tavoiteta tutkijan eli tulkitsijan itseymmärrystä. Tieto itsessään ei riitä tavoittamaan ymmärrystä siitä, miksi jokin ilmiö on mahdollinen. Praktisen tiedon käytäntöön suuntautuva intressi edellyttää aina subjektiivista tulkintaa, toisin sanoen hermeneuttista lähestymistapaa. Tekninen tieto, sen tarkoitus ja mielekkyys sekä tutkijan ymmärrykseen vaikuttavat tekijät edellyttävät tulkintaa. Sitä edeltävä esiyymmärrys muodostaa käsityksen, jonka pohjalta havaintoja selitetään. Toisin sanoen pyritään selittämään sitä, miten tieto on muodostunut ja mitkä tekijät ovat vaikuttaneet tulkintoihin. Praktisen tiedon tavoitteena on ymmärtää, miten ihmisten välinen vuorovaikutus todellisuudessa määräytyy. Se on hermeneuttista tietoa, merkityksiä tulkitsevaa ja ymmärrykseen perustuvaa subjektiivista ja perinteen välittämää tietoa.

Tiedon avulla tulkitsija muodostaa kommunikaatioyhteyden kahden maailman – menneen ja nykyisen – välille. Ymmärrys rakentuu perinteestä käsin. (Habermas 1976, 132.) Hermeneuttis-historiallisen lähestymistavan ensisijainen intressi ei ole teoreettinen vaan käytännöllinen, eli tiedon merkitys konkretisoituu vasta käytännössä. Siljanderin (1988) mukaan kasvatustutkimuksen intressinä on tieto käytäntöä varten eikä teoriaa varten. Koska kasvatustodellisuuden merkitysyhteydet tulevat ensisijaisesti pedagogisen kentän ulkopuolelta – esimerkiksi opetussuunnitelmien muodossa – on hermeneuttisen lähestymistavan kyettävä murtautumaan kehästään. Ilman tätä murtautumista se jäisi käytännön vangiksi. (Siljander 1988, 183.) Pedagogista kehitystä ja sen muotoutumista ei voi ymmärtää traditiosta irrallisena.

3.4 Ideologiakriittinen lähestymistapa

Toisin kuin edellä esitetyt lähestymistavat ovat myös tutkimusmenetelmiä, ideologiakriittisellä lähestymistavalla tarkoitetaan perusasennetta, jolla tutkittavaa ilmiötä lähestytään. Voidaan myös kysyä millä edellytyksillä hermeneuttinen ja tekninen tiedonintressi ovat sovitettavissa emansipatoriseen intressiin? Voidaanko ideologisia riippuvuussuhteita paljastaa esimerkiksi klassisessa kokeellisessa analyysissä? (Siljander 1988, 202.) Itseymmärrys on tavoitettavissa vain kielellisesti välittyvää tietoa ja sen taustalla vaikuttavia motiiveja tulkitsemalla.

Kriittisyys on koko tutkimusprosessia läpäisevä perusasenne. Lähtökohtana on, että kaikki yhteiskunnassa tapahtuva inhimillinen ajattelu ja toiminta määräytyy yhteiskunnallispoliittisten suhteiden ja intressien vaikutuksesta. Siten ei myöskään ole ajateltavissa niistä irrallaan olevaa kasvatustodellisuutta tai pedagogista todellisuutta. Kriittisessä lähestymistavassa yhdistyy kriittisen yhteiskuntatieteen intressi selvittää, mihin hallintavalta perustuu: onko kyse muuttumattomista lainalaisuuksista vai ideologisista, itsestäänselvyyksinä pidettävistä, kiinteytyneistä mutta muutettavissa olevista riippuvuussuhteista (Habermas 1976, 133).

Todellisuutta määrittelevät itsestäänselvyydet ovat usein ideologioihin perustuvaa reflektimatonta tietoa ja siten sen voi määritellä vääristyneeksi tietoisuudeksi. Ideologiat voivat näyttäytyä totena mutta kätkeä taustalla olevat todelliset intressit, jotka yhteiskunnallisten suhteiden kautta ylläpitävät eriarvoisuutta ja epäoikeudenmukaisuutta. Vääristyneenä tietoisuutena siltä puuttuu todellisuutta muuttava ja uudistava voima. (Siljander 1988, 195-196.)

Kolmen eri tiedon intressin ja niitä vastaavien lähestymistapojen avulla voidaan purkaa tutkimuksen kohteena olevan elinikäisen oppimisen ideologisia rakenteita ja käsitteellistää siihen liittyviä merkityksiä. Käsitteellistäminen on emansipaation edellytys. Kriittisen lähestymistavan tavoitteena on tiedostamattoman tiedostaminen. Edellä esitettyjen kolmen lähestymistavan avulla tavoitellaan ymmärrystä siitä, miten elinikäisen oppimisen periaate on vaikuttanut käsitykseen todellisuuden luonteesta.

4 ELINIKÄISEN OPPIMISEN POLIITTINEN KONTEKSTI

Politiikka on teleologista eli tavoitteellista toimintaa, joka muuttuu strategiseksi, kun siihen liitetään vähintään yhden toimijan hyötyyn perustuva momentti. Sellaisessa markkinoinhin perustuvassa globaalissa talousyhteisössä kuten EU:ssa, jossa politiikat on integroitu talouspoliittiseen ohjaukseen, tarkoittaa se useamman toimijan hyötyyn perustuvaa tavoitteellista eli strategista toimintaa. Poliitikassa strategioiden toteuttaminen saavutetaan vaikuttamalla kollektiivien, kuten organisaatioiden ja kansalaisten, toimintaan. Siten politiikka on strategista toimintaa, jonka tavoitteena on ohjata ja vaikuttaa toimijoihin halutulla tavalla. Toisin sanoen kyse on tavasta hallita ja käyttää valtaa.

Varjon mukaan Dean jäsentää hallinnan tavan kolmen regiimin ulottuvuudella: epistemen, ethoksen ja technen (Varjo 2007, 16). Episteme käsittelee hallintaa ajatuksellisena toimintana. Toisin sanoen kyse on totuuksien järjestelystä, jossa tiedon, asiantuntemuksen, strategian, laskelmoinnin ja rationaalisuuden muodot ovat käytössä. Esimerkiksi ”elinikäinen oppiminen” ymmärretään vähemmän konkreettisesti ja institutionaalisesti. Sitä pidetään itsestäänselvyytenä ja se ymmärretään totuutena. Kyse on tavasta ajatella itsen ja yhteiskunnan välistä suhdetta.

Ethoksen ulottuvuus taas viittaa siihen, millainen yksilöiden ja kollektiivien identiteetti muutoksen ja toiminnan kohteena on. Toisin sanoen kyse on siitä, millaisia oletuksia, taipumuksia, kykyjä ja ominaisuuksia sekä velvollisuuksia yksilöillä ja kollektiiveilla oletetaan olevan sekä millaisia oikeuksia ja velvollisuuksia heillä on. Toiminnan eli työn kautta yksilöt ja kollektiivit alkavat tunnistaa sekä kokea itsensä näiden määreiden kautta. Eetos saa aikaan sekä edistää ja yhdistää tiettyjä ajatuksia, kykyjä ja ominaisuuksia toimijoihin. Ne

eivät ole yksilön tai kollektiivin itsensä määrittelemiä ominaisuuksia vaan enemmänkin käsitteitä, joilla toimijoiden vuorovaikutusta voidaan tarkastella. Elinikäinen oppiminen määrittelee yksilön yhteiskunnallisen roolin elinikäiseksi oppijaksi ja sitä kautta työntekijäksi. Yksilön rooliin kuuluu ottaa vastuu siitä, että hänen osaamisensa vastaa työelämän asettamia vaatimuksia. Elinikäisen oppimisen avulla yksilö voi sopeutua muutokseen. Hallinnan regiimissä toimijat joutuvat jatkuvasti etsimään ja tuottamaan eettisiä perusteluja toiminnalleen. (Varjo 2007, 17.)

Techne kolmantena hallinnan tavan ulottuvuutena liittyy niihin keinoihin, mekanismeihin, menettelytapoihin, sanastoihin, välineisiin ja taktikoihin, joihin valta perustuu. Tekniset keinot ovat hallinnan keinoja, joiden avulla asetetaan rajoja sille, mitä hallinnan avulla on mahdollista tehdä ja saavuttaa. (Varjo 2007, 17.) Muun muassa opetussuunnitelmat ovat tällaisia teknisiä hallinnan välineitä, joiden avulla ajattelua käännetään todellisuuden kielelle. Toisin sanoen tekstien, kuten myös poliittisten tekstien, eli kielen avulla muutetaan toiveita, suunnitelmia ja ajatuksia toimenpiteiksi.

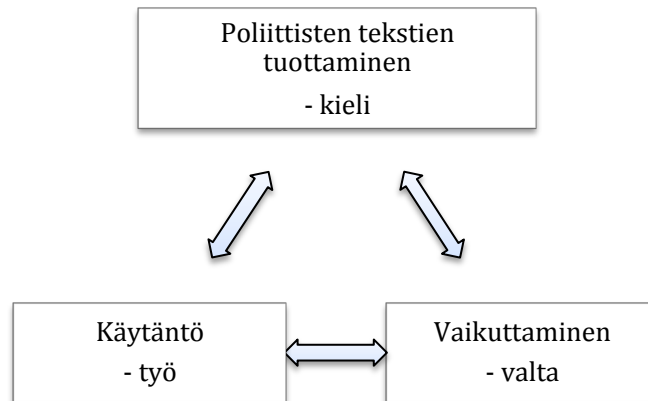
4.1 Poliitiikan tekeminen

Politiikka on yhteisten asioiden hoitamista, johon sisältyy merkittävä vallankäytön momentti. Poliitiikan tekeminen perustuu kielen ja toiminnan eli työn välityksellä tapahtuvaan vaikuttamiseen. Siten kieli, työ ja vaikuttaminen ovat vallankäytön välineitä. (Varjo 2007, 43.) Poliitiikassa vaikuttaminen konkretisoituu poliittisina teksteinä ja käytännön toimenpiteinä.

Politiikan tekemisen konteksti etenee syklimäisesti (kuvio 6). Vaikuttamisessa on kyse diskurssin luomisesta poliittisten tekstien ja käytännön toimenpiteiden avulla. Diskurssin avulla intressiryhmät pyrkivät vaikuttamaan ihmisten ajatusmaailmaan. Toisin sanoen kyse on epistemen ja eetoksen hallinnasta eli totuuksien järjestelystä ja halutun ajattelutavan edistämisestä. Diskurssin ja käytännön yhdistyessä tuotetaan merkitysyhteyksiä ja käsitteitä, jotka muokkaavat ihmisten käsitystä todellisuudesta. (Varjo 2007, 42.) Puheen ja toiminnan välillä vallitseva koherenssi, toisin sanoen merkitysyhteyksien ymmärtäminen, vahvistaa käsitystä todellisuudesta. Vaikutuksen teho perustuu uskottavuuteen. Riippuvuus syntyy, kun kohde haluaa samaa, mitä häneltä odotetaan. (Habermas 1994, 71.)

Käytännöllä on legitimoiva vaikutus. Siinä on kyse puheen konkretisoitumisesta ja sen saattamisesta toteen. Elinikäisen oppimisen kohdalla se tarkoittaa ilmiön ymmärtämistä

itsestäänselvyytenä, ”normaalina” käytäntönä sekä yksilöä ja yhteiskuntaa koskevana normina. Tällaiset itsestäänselvyydet saavat institutionaalisen muodon, kun ne määritellään laeilla ja normeilla.



Kuvio 6. Poliitiikan tekemisen konteksti (Varjo 2007, 43)

Politiikan tekemisen konteksti muodostaa teknisen keinon hallita eli käyttää valtaa. Se perustuu mekanismeihin, rakenteisiin ja menettelytapoihin, välineisiin, sanoihin ja taktiikoihin, joiden avulla tavoitellaan haluttua päämäärää. Strategiat ovat teknisiä hallinnan keinoja. Muun muassa suomalaisessa koulutuspolitiikassa 1990-luvulla näitä tekniikoita olivat informaatio-ohjaus, kansainväliset vertailututkimukset, resurssien niukkeneminen ja opetussuunnitelmat. (Varjo 2007, 17.)

Politiikan tekemisen konteksti ja sosiaalisen todellisuuden määräytyminen muodostuvat samoista vaikuttavista tekijöistä. Ne muodostavat sen institutionaalisen toiminnan mallin eli systeemin, jota voidaan ymmärtää niiden historiallista taustaa ja poliittisia tekstejä analysoimalla. Ne eivät ole toisistaan irrallisia ilmiöitä vaan ilmentyvät todellisuudeksi dialektisesti toistensa kautta ja toisiinsa vaikuttavina. Tässä tutkimuksessa historiallisen analyysin avulla pyritään ymmärtämään elinikäisen oppimisen kolmeen regiimiin – epitemes, ethos ja kieli – perustuvaa kontekstia. Toisin sanoen elinikäisen oppimisen poliittista periaatetta ja sen vaikutusta sosiaalisen todellisuuden määräytymiseen analysoidaan historiasta käsin käytännön toimenpiteitä ja poliittisia tekstejä tulkitsemalla.

4.2 Elinikäisen oppimisen historiallinen konteksti

Varhaisimmat maininnat elinikäisestä oppimisesta löytyvät brittiläisestä vuoden 1919 aikuiskoulutuskomitean asiakirjasta ja vuonna 1929 Basil Yeaxleen julkaisemasta teoksesta ”Lifelong Education”. Oppimisen sijasta käytettiin sanaa ”education”, jonka merkitys on voitu ymmärtää eri tavoin joko koulutuksena tai sivistyksenä, yleisemmin puhuttiin kasvatuksesta. Elinikäistä kasvatusta tai koulutusta käytettiin synonyymina aikuiskasvatukselle. Elinikäinen kasvatusta perustui filosofiseen käsitykseen yksilön ja yhteiskunnan keskinäisestä suhteesta. Kasvatusta ymmärrettiin olennaisena demokratiaan ja yhteiskuntakehitykseen vaikuttavana tekijänä. Demokratiahanteen mukaisesti siihen sisältyi käsitys ihmisestä vapaana mutta myös vastuullisena kansalaisena. (Autio 1991, 194; Kauppila 2006, 37; Tuomisto 1997, 25.) Yeaxleenin näkemyksen mukaan aikuisten oppimista ei tulisi jättää vain kokemuksen varaan, jolloin se jäisi kapea-alaiseksi. Hänen mielestään oppiminen oli jokaiselle kansalaiselle kuuluva perustarve. Oppimisella hän tarkoitti ihmisten välillä tapahtuvaa keskustelua, tiedon ja kokemuksen reflektointia, toisin sanoen sosiaalista kanssakäymistä. (Rinne & Salmi 1998, 138.) Ajan hengen mukaisesti elinikäinen kasvatusta ymmärrettiin osana kansallista sivistysprosessia. Toisen maailmansodan jälkeen aikuiskasvatusta alettiin mieltää yhä vahvemmin osaksi teknistyvää yhteiskuntaa. Elinikäinen kasvatusta alkoi saada uudenlaisia merkityksiä ja itse käsite muotoutua uudella tavalla. (Jokisaari 2010, 36.)

4.2.1 Sotien jälkeinen yhteiskuntakehitys

Toisen maailmansodan jälkeistä kehitystä on hallinnut maiden välinen yhteistyö, integraatiokehitys ja maailmanlaajuistuminen eli globalisoituminen. Sotien jälkeen maapallo näytti jakaantuneen kahteen leiriin, kommunistiseen ja liberaaliin. Liberaalit länsimaat vahvistivat asemiaan verkostoitumalla ja laatimalla erialaisia yhteistyösopimuksia eli integroitumalla. Uutta järjestystä rakennettiin muun muassa rahatalouden vakauttamiseen tarkoitettulla Bretton Woods -sopimuksella. Perustettiin erilaisia monikansallisia toimielimiä ja yhteisöjä kuten maailmanpankki, kansainvälinen valuuttarahasto IMF, OECD, YK ja Euroopan neuvosto. Myös pohjoismaat vahvistivat yhteistyötään perustamalla Pohjoismaiden neuvoston. (Harvey 2008, 17.) Keskeistä yhteistyön tiivistämisessä oli taloudellisen kehityksen ylläpitäminen ja edistäminen mutta myös rauhan turvaaminen. Yhteistyön tarkoitusta perusteltiin yleisesti rauhan ja hyvinvoinnin ylläpitämisen sekä sen edistämisen doktriinilla.

Perustetuista ylikansallisista toimijoista keskeisimpiä koulutuspolitiikkaan vaikuttavia tahoja ovat OECD ja EU (Silvennoinen 2012, 318).

Kansainvälinen OEEC, nykyinen OECD, perustettiin vuonna 1948 koordinoimaan Yhdysvaltojen myöntämää Marshall-apua. Avun myöntämisen tarkoituksena oli auttaa Euroopan maita niiden jälleenrakentamisessa ja estää kommunismin laajeneminen. OECD muodostui 18 Euroopan jäsenvaltiosta, Yhdysvallat ja Kanada mukaan lukien. Sittemmin järjestön varsinainen tehtävä muuttui, se lakkautettiin ja vuodesta 1961 lähtien se on toiminut OECD:nä eli Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestönä. (Sarjala & Laukkanen 2000, 10; Ruonala 2011, 21.) Suomi liittyi OECD:hen vuonna 1969 ja on alusta lähtien toiminut aktiivisena ja kuuliaisena jäsenenä erityisesti koulutukseen liittyvissä asioissa (Laukkanen & Kyrö 2000).

Talousyhteisönä OECD:n tehtäväksi vakiintui jäsenmaitensa kestävän ja taloudellisen kasvun sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen. Organisaation keskeisiin tehtäviin kuuluvat maiden kehittämistyön tehostaminen, harmonisointi ja kansainvälisen kauppajärjestelmän toiminnan edistäminen. Sen toiminta ulottuu lähes kaikkiin jäsenmaiden julkisten sektorien osa-alueisiin, erityisesti koulutussektorin alueelle. Koulutuspolitiikka on ollut 1950-luvulta lähtien OECD:n keskeisempiä osa-alueita ja sen koulutussektoriin kohdistuva toiminta on kehittynyt erittäin laaja-alaiseksi. Se perustuu siihen, että koulutus ymmärrettiin alusta lähtien keskeiseksi yhteiskunta- ja talouspolitiikkaan vaikuttavaksi tekijäksi. Koulutus paitsi heijastaa yhteiskunnan taloudellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia arvoja on myös riippuvainen niiden kehityksestä. (Sarjala & Laukkanen 2000, 10.) Vuonna 1968 OECD perusti koulutustutkimuksen ja innovaatioiden keskuksen CERI:n (Centre for educational research and innovation), jonka työtä koordinoi koulutuspolitiikkakomitea. Sen tehtävänä on tukea jäsenmaiden hallituksia tehokkaan ja vaikuttavan koulutuspolitiikan muotoilemisessa (Laukkanen & Palonen 2011, 6; Luostarinen 2011). OECD:n toiminta perustuu tietoon, jota se jäsenmaistaan kerää. Kokoamastaan tiedosta se tuottaa aineistoa, jota jäsenmaat hyödyntävät poliittisessa suunnittelussaan. OECD ei varsinaisesti itse laadi perustutkimusta vaan se julkaisee uusimpien innovatiivisten tutkimusten tuloksia. Julkaisut on tarkoitettu suuntaa antaviksi ja tarkoitettu lähinnä jäsenmaiden päätöksiä tekeville tahoille pyrkien olemaan kolmesta neljään vuotta edellä hallitusten päätösten tekoa. Aktiivisen yhteistyön ja tiedon välityksen seurauksena jäsenmaat samaistuvat järjestön arvoihin. (Kallo 2011, 107, 109.) OECD määrittelee itsensä eräänlaiseksi katalyytiksi eli muutoksen käynnistäjäksi (Papadopoulos 2006, 22).

Euroopan neuvosto perustettiin vuonna 1949 Ranskan, Benelux-maiden ja Britannian kesken. Yhdysvaltojen aloitteesta Ranska ja Saksa neuvottelivat sopimuksen yhteisestä hiili-, teräs- ja metalliteollisuuden ja asetuotannon perustamisesta. Sopimuksen myötä Eurooppaan syntyi merkittävät taloudellista ja poliittista valtaa käsittävät markkinat. Yhteistyösopimuksen pohjalta EHTY (Euroopan hiili- ja teräsyhteisö) aloitti toimintansa vuonna 1952 (Ruonala 2011, 21). Euroopan yhteisö (EEC) ja Euroopan atomienergiayhteisö perustettiin vuonna 1957. Eurooppa-neuvoston virallinen asema ”korkeana poliittisena neuvostona” vahvistettiin vuonna 1974. Taustalla vaikutti huoli yhteisön päämäärättömyydestä. Myöhemmin Eurooppa-neuvostosta muodostui unionin merkittävin poliittinen johtoelin. (Viinamäki 2007, 47.)

4.2.2 Uusliberalistinen yhteiskuntakehitys

Sotien jälkeen alkanut läntisten maiden yhteistyö tiivistyi entisestään. Niiden toiminta laajeni maiden ja monikansallisten organisaatioiden tekemien päätösten ja sopimusten pohjalta. Yhteiskunnat vaurastuivat ja samalla yhteiskunnalliset rakenteet alkoivat muuttua. 1960-luvulla usko markkinoihin ja niiden luonnonkaltaiseen voimaan alkoi rapauttaa sosiaaliliberalismiin perustuvaa yhteiskunta-ajattelua (Harvey 2008, 17). Uusliberalismi ja markkinaistuminen alkoivat hallita myös poliittista ajattelua. Globalisoitumisen myötä ongelmatkin globalisoituivat, mikä viritti vakavamman reaalipoliittisen keskustelun koulutuksen roolista ongelmien ratkaisijana. Ongelmina nähtiin muun muassa ikäluokkien koulutuksellisen eriarvoisuuden kehitys ja lisääntyvä koulutetun työvoiman tarve. Vanhemman sukupolven kouluttamattomuus sekä miesten ja naisten välinen epätasa-arvo nähtiin negatiivisena talouskehityksenä, jonka seurauksena aikuisikäläisille alettiin hakea uutta paikkaa yhteiskuntapolitiikassa. (Rinne & Salmi 1998, 138.) Ajatus elinikäisen oppimisen uudelleen muotoilusta tuli ajankohtaiseksi, kun Unesco, OECD ja Euroopan neuvosto alkoivat ratkoa näkyvissä olevia globaaleja ongelmia. (Jokisaari 2010, 36.) Työn teknistymisen myötä elinikäinen oppiminen alettiin nähdä universaalina kaikkien aikuisten saatavilla olevana koulutuksena (Kauppila 2006, 27). Sekä Unesco että OECD pitivät muodollisen koulutuksen mahdollisuuksia aivan liian rajallisina. Näkemys avasi oven koulujärjestelmän ulkopuolisten instituutioiden roolista käytävälle keskustelulle. (Rinne & Salmi 1998, 138; Rinne 2006, 194.)

Sekä Unesco että OECD julkaisi 1970-luvun alussa oman visionsa siitä, miten tulevaisuuden ongelmiin voitaisiin koulutuksen avulla vastata (Wain 2006, 104). Kummankin mieles-

tä perinteinen koulutus ei yksin riitä vastaamaan kansainvälisesti kehittyvien yhteiskuntien ja työelämän muuttuvia tarpeita, ja siksi koulutusta tulisi uudistaa niin, että se olisi mahdollista myös aikuisiällä. Unescon uudenlainen koulutusajattelu edusti perinteistä humanistista kasvatuskäsitystä, jossa koulutus ymmärrettiin jokaiselle yksilölle kuuluvaksi, yksilöstä ja hänen tarpeistaan lähteväksi oikeudeksi. Unescon visiossa elinikäinen oppiminen ei perustunut koulutusjärjestelmään, vaan se oli periaate, jolle koko järjestelmän tulisi perustua. (Rinne & Salmi 1998, 138.)

Unescon ohjelman ”Learning to be” tavoitteena oli edistää inhimillistä markkinoihin perustuvaa globaalia kehitystä humanistiseen kasvatuskäsitykseen perustuen. Ohjelman arvo-perustaa voi hyvin ymmärtää organisaation lähtökohdista käsin. Ensinnäkin, Unesco perustettiin vuonna 1945 YK:n kasvatuksen, tieteen ja kulttuurin edistämisyhteistyöksi, tehtävänä edistää maailmanlaajuisia inhimillistä kehitystä. Toiseksi, Marshall-sopimuksen yhteydessä sosiaaliset oikeudet liitettiin kansalaisyhteiskuntaan ja poliittisiin oikeuksiin kuuluviksi. Oikeus koulutukseen liitettiin myös luonnolliseksi osaksi demokraattista hyvinvointiyhteiskuntaa ja tasa-arvoa edistäväksi tekijäksi (Horsdal 2007, 33).

OECD:n visio perustui ”toistuvan koulutuksen” ideaan. Vuonna 1973 julkaistu ”Recurrent education – a strategy of lifelong learning” oli koulutuspoliittinen strategia, jonka tavoitteena ei ollut vain koulutusjärjestelmän uudistaminen vaan koko yhteiskuntajärjestelmän uudelleen organisointi koulutuksen avulla. Strategiassa koulutuspolitiikka kytkettiin osaksi talous- ja yhteiskuntapolitiikkaa. Omana aikanaan OECD:n koulutuspoliittisen strategian on täytynyt näyttää radikaalilta, sillä se perustui täysin uudennaisille arvoille ja yhteiskuntakäsitykselle. Siinä yhteiskunta nähtiin ikään kuin tuotantokoneistona, markkinoiden logiikkaan perustuvana systeeminä. OECD:n elinikäisen oppimisen strategiaa voi pitää nykyisen elinikäisen oppimisen protomallina. Se on kokonaisvaltainen esitys koulutusjärjestelmän uudelleenorganisoinnista niin, että siitä muodostuu väline, jonka avulla jäsenmaat voisivat yhdenmukaistaa kansallisia järjestelmiään (Ehlers, Larson & Wärvik 2012, 17). Strategia perustuu vahvasti maiden väliseen integraatioajatukseen. Ensinnäkin vuonna 1971 jäsenmaat olivat ministerikokouksessa myöntäneet OECD:lle merkittävän roolin toimia suunnannäyttäjänä koulutuksen kehittämisessä sekä suunnitella koulutuspoliittisia ohjelmia (Papadopoulos 2006, 25). Toiseksi sekä OECD että EU muodostuivat samoista jäsenvaltioista.

Yhteiskuntasuunnittelun ja politiikan merkitys korostui 1960-luvulla, ja samalla koulutus liitettiin osaksi tätä suunnittelua. Siten elinikäisen oppimisen strategia on ymmärrettävä aikaansa kuuluvana ilmiönä (OECD 1973, 75, 77). Tältä pohjalta se on ymmärrettävä ni-

menomaan talousyhteisön näkökulmasta. Strategia on ollut sikäli merkittävä, että se sisälsi käsityksen tulevaisuudesta, toisin sanoen eräänlaisen ennusteen, joka näytti olevan vuosikymmeniä aikaansa edellä. Mutta oliko se sitä? Visio perustui tulevaisuuteen, toisin sanoen strategian tavoitteena oli luoda yhteiskuntajärjestelmä, jolla voitaisiin vastata tulevaisuuden yhteiskunta-, työ- ja elinkeinoelämän tarpeisiin.

Mutta kuka voi tietää tulevaisuuden? Kysymykseen voi antaa kaksi vastusta. Se joka osaa ennustaa tai se joka sen suunnittelee. Vastaus näyttää löytyvän itse ohjelmasta. OECD piti suunnitelmaansa optimistisena ja realistisena. Sen mukaan on

optimistista pitää yllä näkemystä, että tulevaisuudessa on mahdollista organisoida koulutusjärjestelmä joka tulee olemaan tehokas sosiaalisen muutoksen instrumentti (OECD 1973, 31).

Realistisena tämä haave pitää kiinni siitä, että yhteiskunnan arvojen on muututtava ennen kuin koulutuksen tavoitteet, rakenteet ja sisältö saadaan muutettua (em., 31).

OECD:n pitkäaikainen koulutuspoliittinen johtaja George Papadopoulos on itse todennut, että yhteisön toiminnalla on ollut suuri merkitys koulutuspolitiikan suunnan muuttumiselle ja sille, että taloudellisten tavoitteiden saavuttamiselle on annettu yhä enemmän tilaa. Muutos on tarkoittanut sekä koulutuksen merkityksen että myös ihmisen aikuiseksi kasvamisen merkityksen muutosta. Se on mahdollistanut sen, että koulutuksen sekä kasvatuksen tarkoitus on voitu suunnata taloudellisen kehityksen ylläpitämiseen. Papadopoulos on muistuttanut, että on koko ajan pidettävä mielessä tavoitetta, jonka tarkoituksena on rakentaa hyvinvointiyhteiskuntaa markkinatalouden ehdoilla ja joka noudattaa uusliberalistista talousihannetta. (Papadopoulos 2006, 25.)

OECD:n elinikäisen oppimisen strategia oli suunniteltu tapahtuvan kolmessa eri vaiheessa, joita on luonnehdittu lyhyen, keskipitkän ja pitkän aikavälin vaiheiksi. Strategian mukaan ennen kuin uudenlainen yhteiskunta- ja koulutusjärjestelmä olisi mahdollista toteuttaa, on siitä luotava käsitys. Ohjelmassa toistuva ”born in mind” tarkoittaa sitä, että on luotava strategiaan perustuva käsitys siitä, miten maailma on muuttumassa ja mitä muutos tarkoittaa yksilön ja mitä yhteiskunnan näkökulmasta. Sen perusteella ymmärretään niitä toimenpiteitä, joita strategia edellyttää.

Toistuva koulutus tulee ymmärtää puitteena joka mahdollistaa merkittävän, mutta vähitellen tapahtuvan poliittisen uudelleen järjestäytymisen. Sitä ei tule ymmärtää nopeasti ja radikaalisti tapahtuvana muutoksena. (OECD 1973, 6.)

Onnistuakseen, näin suuri muutos tarvitsee huolellista suunnittelua, tutkimus- ja kehittämistyötä, ja ennen kaikkea se tarvitsee niitä osallistujia jotka voiva tehdä päätöksiä (em., 76).

Ohjelman mukaan vasta yhteisen ymmärryksen pohjalta voidaan luoda menetelmät, joiden puitteissa voidaan aloittaa suunnittelu toimenpiteiden käynnistämiseksi sekä aloittaa jäsenmaiden hallintatavan asteittainen uudelleenjärjestäytyminen. Muutos toteutettaisiin aikuiskoulutusvetoisesti. Se käsittäisi kaikkea oppivelvollisuuden jälkeen tapahtuvaa koulutusta eli sitä, mikä nykyisin ymmärretään toisen asteen koulutukseksi. Sen jälkeen olisivat vuorossa korkeakoulut. Kokonaisuudessaan koulutuksen uudelleenorganisoinnin tavoitteena oli tuottaa yhteismitallinen koulutusjärjestelmä, jonka johtaminen perustuisi ”top down” -periaatteeseen. Yhteismitallisuudella tarkoitettiin sitä, että maiden koulutusjärjestelmät olisivat sikäli yhdenmukaisia, että niiden tuloksellisuuden arviointi ja ”mittaaminen” olisi vertailukelpoista. ”Top down” -periaatteen ideana oli luoda instituutio, jolle kuuluisi koulutuksen ohjaus ja hallinnointi, toisin sanoen sillä tarkoitettiin tulosohjaukseen perustuvaa hallinnointia.

Seuraavan kerran elinikäinen oppiminen nousi pinnalle 1990-luvulla. Se ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, etteikö strategiaa olisi työstetty. Elinikäisen oppimisen toteutuminen edellytti kattavaa valmistelutyötä eikä sen toteuttamisessa tavoiteltu nopeaa muutosta.

*Olisi naiivia odottaa tai edellyttää merkittävää koulutuspolitiikan täyskään-
nöstä. Koulutus on liian sensitiivinen ja kompleksinen systeemi kirurgisiin
toimenpiteisiin. (OECD 1973, 5).*

*Tällainen kokonaisvaltainen suunnitelma ei ole mahdollinen ilman instituuti-
oita, ohjelmia ja sitä mahdollistavaa politiikkaa. OECD:n jäsenmaiden hallin-
to ja politiikka eivät vielä täytä tällaisen pitkän ajan strategian edellytyksiä.
(em., 29.)*

*Toistuvan koulutuksen tulee olla koko yhteiskuntaa kattava, käsittäen työn ja
vapaa-ajan organisaatiot ja sitä on vaikea toteuttaa ilman sosiaali-, kulttuuri-,
työmarkkina- ja talouspolitiikkoja. Se edellyttää, että samalla tavalla kehitty-
neissä maissa myös politiikat tulevat samanlaisiksi. (em., 26.)*

Ensimmäisen ja toisen aikavälin vaiheita työstettiin 1980-luvulla sekä OECD:ssä että EU:ssa. ”Born in mind” -työ eteni ja sen vaikutukset muuttuivat näkyvämmiksi. Uusliberalismista oli tullut 1980-luvulla sekä yritysjohtajien että poliitikkojen yhteisesti hyväksymä tapa hahmottaa asioita ja määrittää tavoitteita (Varjo 2007, 74). OECD:ssä ja sen ministerikokouksissa tehtiin lähinnä koulutusuudistukseen tähtääviä linjauksia. Vuonna 1984 pidetyssä kokouksessa osallistujat korostivat koulutuksen aktiivista roolia sosiaalisessa ja taloudellisessa muutoksessa, mutta eivät vielä nähneet koulutusta suoraan taloudelle alisteisena. Kokouksessa käsiteltäviä aiheita olivat koulutuksen laatu, työttömyys ja syrjäytyminen. Huomiota kiinnitettiin lähinnä koulutuksen ajantasaistamiseen, mutta perinteisten arvojen pohjalta. Tuolloin alettiin myös nähdä, ettei täystyöllisyyttä enää tulevaisuudessa saavutettaisi sen perinteisessä merkityksessä, mikä tarkoitti sitä, että muunlainen aktiivinen osallistuminen yhteiskunnan toimintaan tulisi nähdä osaksi täystyöllisyyden käsitettä. (Sarjala & Laukkanen 2000, 15.) Teknologisen kehityksen myötä työ muuttui ja ihmistyövoiman tarve väheni koko ajan. Negatiivinen työllisyyskehitys korosti koulutuksen merkitystä entisestään. Vuosikymmenen lopulla OECD totesi tehtyjen maatutkimusten perusteella, että kaikissa jäsenmaissa käytettiin opetussuunnitelmia talouden ohjauksen ja uudelleenmuotoilun strategisina välineinä. Samalla kuitenkin todettiin, etteivät ne yksistään riitä koulutuksen johtamisen välineiksi ja että rinnalle tarvitaan indikaattoreita sekä mittareita, joiden avulla saadaan tietoa, jota tarvitaan koulutusten arviointia ja vertailua varten. (Sarjala & Laukkanen 2000, 16.)

4.2.3 Toimenpiteet Suomessa

Seuraavalla vuosikymmenellä Suomen poliittinen ilmapiiri alkoi siirtyä yhä vahvemmin puoltamaan markkinatalouteen perustuvaa yhteiskuntamallia. Taustalla vaikutti 1990-luvulla vauhtia saanut globaali maailman uudelleenmuotoutuminen ja markkinoihin perustuva ajattelutapa. Markkinat alkoivat näyttäytyä evoluution kaltaiselta luonnonvoimalta. Suomessa 1990-luku osoittautui monella tavalla otolliseksi toteuttaa yhteiskunnallisia muutoksia. Keskitettyä hallintorakennetta hajautettiin ja koulutuspolitiikkaa uudistettiin voimakkaasti (Varjo 2007, 6; Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001, 11). Talouskriisiä ja korkeaa työttömyyttä vasten valtiotalouden leikkaukset näyttivät ymmärrettäviltä. Keskustelu hyvinvointivaltion kohtalosta nousi pinnalle ja instituutioita sekä organisaatioita sääteleviä normeja muutettiin (Varjo 2007, 79). Hallitusten välisen kansainvälisen yhteistyön myötä yhteinen ymmärrys elinikäisen oppimisen käytäntöönpanosta näyttäytyi kaikille jäsenmaille välttämättömyytenä (Sarjala & Laukkanen 2000, 17). Pohjoismaat hyväksyivät vuonna

1995 elinikäisen oppimisen poliittiseksi periaatteekseen. Hallinnollisten ja monien muiden rakenteellisten uudistusten myötä Suomea valmisteltiin monin tavoin EU-kelpoiseksi. Muutosten läpiviemisessä koulutuspolitiikalle asetettiin kaksi tehtävää: uudistaa koko koulutusjärjestelmä ja edistää muiden uudistusten läpivientä.

Onkin katsottu, että hyvinvointivaltion järjestelmäkeskeiseksi luonnehdittu koulutuspolitiikka loppui siirryttäessä 1990-luvulle (Varjo 2007, 89). Vuonna 1991 perustettu Opetushallitus on alusta lähtien tehnyt tiiviistä yhteistyötä OECD:n kanssa. Opetushallituksen perustamisen jälkeen suomalainen koulutuspolitiikka muuttui yhä OECD-vetoisemmaksi. Suomessa osallistuttiin useisiin OECD:n hankkeisiin ja toteutettiin johdonmukaisesti erilaisia lyhyen sekä pitkän aikavälin suunnitelmia (Kyrö 2000, 23). Monet uudistushankkeet toteutettiin aikuiskoulutusvetoisesti. Valtioneuvosto oli jo tehnyt vuonna 1987 periaatepäätöksen aikuiskoulutuksen rahoituksesta. Aikuiskoulutuksen markkinaistumista perusteltiin ”erilaisina koulutusmahdollisuuksina”, joita koulutuksen järjestäjät tarjoavat (Silvennoinen 1991, 215). Opetushallituksen perustamisen myötä koulutussuunnittelu siirtyi virkamiehille, ja muun muassa ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmatyö toteutettiin virkamiesvetoisesti yhdessä työ- ja elinkeinoelämän sekä muiden yhteiskuntaan kuuluvien intressiryhmien kanssa. (Kyrö 2000, 28.)

Järjestelmän uudistamistoimenpiteiden rinnalla toteutui myös kielellinen muutos. Sekä opetusministeriö että opetushallitus – muun muassa opetussuunnitelmien välityksellä – vaikuttivat uudenlaisen koulutuspoliittisen puhetavan ja markkinoita mukailevan retoriikan synnyssä (Varjo 2007, 99). Toimintatapojen, rakenteiden ja puhetavan muutoksen myötä uudenlainen koulutuspoliittinen kieli alkoi näyttää uskottavalta, mikä edesauttoi luomaan uudenlaista käsitystä todellisuuden luonteesta. Silvennoisen (2012, 316) mukaan ylikansallinen siirtymä aikuiskoulutuksesta elinikäiseen oppimiseen ei ollut vain kielellinen. Se sisälsi kokonaisen ideologian yksilöstä ja hänen paikastaan globaalissa maailmassa. Keskeisiksi arvoiksi nousivat yksilöllisyys, vapaus ja yrittäjyys. Yksilön omaa vastuuta alettiin korostamaan keskeisenä tekijänä. Yksilöille kuuluva vapaus ja valinnan mahdollisuus perustuivat siihen, että vastuu valintojen seurauksista kuului yksilölle itselleen periaatteella ”jokainen on viime kädessä oman onnensa seppä”. (Varjo 2007, 90.)

Yhteisen ymmärryksen lisääntyessä uudistusten ajaminen ja läpivieminen helpottui. Suomen hallintojärjestelmä muokattiin koalitionhallintokelpoiseksi ja aikaisemman hallintotavan rinnalle tuli informaatio-ohjaus sekä erilaisten kehittämishankkeiden toteuttaminen. Uudistusten läpiviemiseen apua antoi OECD:n Public Management -komitea (PUMA). (Temes, Helsingin yliopisto; Martin & Byrne 2003, 43; Pal 2014, 6.) Hallinnon uudistukset ulottuivat

kaikkiin sen osa-alueisiin, myös koulutukseen. Tulohajaukseen perustuva hallinnointi tarkoitti managerimaista ”top down” -ohjausta, mikä perustui niin sanottuun jälkikäteisohjaukseen eli jatkuvaan arviointiin ja tulosten mittaamiseen, joiden perusteella toimintaa ohjataan. Mallissa vastuu toiminnan tuloksista, toisin sanoen tulostavoitteiden saavuttamisesta, siirtyy toiminnan toteuttajalle. Uudessa systeemissä koulutuksesta muodostui keskeinen ja erottamaton osa yhteiskuntapolitiikkaa. Tässä kokonaisuudessa toimijoita ovat yhtäläillä yksityiset, eli yritykset ja yksilöt, kuin myös julkiset tahot ja erilaiset kollektiivit, kuten puolueet ja järjestöt, joiden keskinäisiä suhteita ohjataan ja säädetään markkinoiden, politiikan sekä erilaisten sopimusten perusteella. (Varjo 2007, 135.) Vuonna 1995 Suomi oli riittävän ”valmis” liittyäkseen Euroopan unioniin, osaksi sen yhteiseurooppalaisesta ”kansantaloutta”.

4.2.4 Euroopan unionin siirtyminen elinikäiseen oppimiseen

EU:ssa elinikäisen oppimisen strategia oli edennyt vaiheeseen, jossa se julisti vuoden 1996 ”elinikäisen oppimisen vuodeksi”. Euroopan komissio julkaisi ensimmäisen valkoisen kirjansa ”Teaching and learning – towards the learning society” (Commission of the European communities 1995), suomeksi ”Opettaminen ja oppiminen – kohti kognitiivista yhteiskuntaa” (Euroopan komissio 1996). Valkoiset kirjat ovat komission ehdotuksia toimenpiteistä, joita sen on tarkoitus unionissa toteuttaa. Niissä tuodaan esille muun muassa ehdotetun hankkeen tarkoitus ja sen toteuttamiseen tarvittavat toimenpiteet. Ne toimivat ajettavien hankkeiden kehittävävälineinä.

Historiallisesta perspektiivistä katsottuna strategia eteni seuraavina vuosina vauhdikkaasti. Vielä 1990-luvun loppupuolella Unesco, OECD sekä EU julkaisivat omat elinikäisen oppimisen ohjelmansa, joskaan suuria eroavaisuuksia niissä ei enää esiintynyt, lukuun ottamatta Unescon humanistista kasvatuskäsitystä, mutta siitäkin päästiin yksimielisyyteen vuonna 1997, kun Unesco muiden ohella siirtyi puhumaan elinikäisestä oppimisesta. Prosessin etenemisen kannalta tällä oli tärkeä merkitys. Nyt käsitettä voitiin käyttää kansainvälisesti kaikissa yhteyksissä niin, että sen merkitys ymmärrettiin samalla tavalla. Euroopan neuvoston samana vuonna pidetyssä ylimääräisessä ”työllisyyden ja sopeutumiskyvyn lisääminen koulutuksen avulla” -kokouksessa elinikäinen oppiminen kytkettiin osaksi Euroopan työllisyysstrategiaan perustuvaa laaja-alaista tavoitetta (Euroopan unioni 2002, C 163/1).

Vuonna 2000 Lissabonissa pidetyssä Eurooppa-neuvoston kokouksessa EU:lle myönnettiin mandaatti vahvistaa eurooppalaista ulottuvuutta yli kansallisten koulutuspolitiikkojen. Mandaatin avulla EU:n koulutuspolitiikka voitiin ulottaa jäsenmaiden koulutusjärjestelmiin, -hallintoon, arviointiin sekä laajalti eri koulutusalueisiin ja kansainväliseen opiskelijaliikkuvuuteen (Kallo 2009, 105). Lissabonin kokousta on pidetty käännteentekeväenä sen itsensä harjoittaman politiikan ja toiminnan kannalta. Kokouksessa EU asetti strategiseksi tavoitteeksi tulla maailman dynaamisimmaksi tietoon perustuvaksi taloudeksi. Samalla se julisti siirtyneensä tiedon aikakaudelle. Kokouksen päätelmissä vahvistettiin, että onnistunut siirtyminen tietopohjaiseen talouteen ja yhteiskuntaan edellyttää elinikäistä oppimista. (Euroopan yhteisöjen komissio 2000, 3.)

Samana vuonna Euroopan komissio julkaisi elinikäisen oppimisen valmisteluasiakirjan tarkoituksenaan käynnistää Euroopan laajuinen keskustelu elinikäisen oppimisen strategian toteuttamisesta yksilöiden ja instituutioiden tasolla sekä kaikilla julkisen ja yksityisen elämän aloilla (em., 3). Keskustelu jäi lyhyeksi, sillä jo seuraavana vuonna komissiolta ilmestyi tiedonanto eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttamisesta, jonka tarkoituksena oli edistää eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen perustamista. Vuoden kestäneen keskustelun aikana Eurooppa-neuvosto oli pyytänyt jäsenvaltioita, neuvostoa ja komissiota määrittelemään yhtenäiset strategiat ja käytännön toimenpiteet, jolla elinikäistä oppimista voitaisiin edistää. Vuoden 2001 tiedonannossa puhuttiin osaamisyhteiskunnasta. Se tarkoitti Euroopan laajuista elinikäisen oppimisen aluetta. Tiedonannossa pyrittiin määrittelemään elinikäisen oppimisen käsitettä, mikä jäi kuitenkin vajaaksi laajan merkityksensä vuoksi (Euroopan yhteisöjen komissio 2001).

Oppimisalue oli tarkoitus toteuttaa työllisyysstrategian puitteissa laittamalla käytäntöön erilaisia elinikäisen oppimisen kansallisella tasolla toteutettavia strategioita, joiden avulla edistettäisiin kaikkia koskevan oppimiskulttuurin luomista (em., 11, 15). Ensisijaisiksi toimiksi komissio esitti oppimisen arvottamista, jolla se tarkoittaa sitä, että kaikessa virallisessa ja epävirallisessa ympäristössä tapahtuva oppiminen ja oppimisen muodot olisi määriteltävä, arvoitettava ja tunnustettava. Tämän yhtälön ratkaisemiseksi komissio esitti seuraavaa:

On erittäin tärkeää, että oppimista tarjoavat tahot, työnantajat ja työmarkkinaosapuolet osallistuvat oppimisen arvottamiseen liittyvien välineiden kehittämiseen ja että arvottamiseen liittyvät menetelmät ja järjestelmät ovat päteviä, luotettavia ja oikeutettuja myös yksittäisten käyttäjien mielestä (Euroopan yhteisöjen komissio 2001, 17).

Lisäksi on kehitettävä välineitä, joiden ansiosta kansalaisten – niin nuorten kuin aikuisten – olisi helpompi esittää tutkintonsa ja osaamisensa avoimesti missä tahansa Euroopan unionin alueella (Euroopan yhteisöjen komissio 200117).

Komissio ei luonnollisestikaan puuttunut niihin toimenpiteisiin tai ohjeistanut, miten jäsenvaltioissa koulutuksen arvottamista kehitettäisiin saati siihen, miten niistä saataisiin yhteismitallisia. Tiedonannossa kuitenkin muistutettiin jäsenmaita siitä, että EU:n tarkoitus ei ole yhdenmukaistaa kansallisia järjestelmiä koskevia lakeja ja säännöksiä, mutta jäsenmaiden on huomioitava eräitä elinikäiseen oppimiseen liittyviä erityissääntöjä, joita Euroopan tasolla käsitellään. Niitä ei tosin mainittu. Tämän lisäksi muistutettiin, että jäsenmaiden on huomioitava, mitä perustamissopimuksessa on säädetty ammatillista koulutusta koskevasta politiikasta ja siitä miten yhteisössä on tarkoitus kehittää koulutuksen laatua niillä aloilla, jotka ovat merkittävässä asemassa Euroopan tasolla. Aloja ovat kansalaisuus, vapaa liikkuvuus, koulutus ja työllisyys. (em., 27.)

Komissio muistutti vielä siitäkin, että koska yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen järjestelmät sekä työmarkkinajärjestelmät ja poliittiset toimenpiteet ovat jäsenmaissa erilaisia, on jäsenmaiden toimenpiteiden oltava niiden mukaisia. Strategioiden tulee kuitenkin olla sellaisia, että ne noudattavat samaa yleistä linjaa ja ne on toteutettava yhtenäisesti, koordinoitusti ja taloudellisesti. Niiltä osin kuin EU:lla ei ole lainsäädäntövaltaa eikä perustamissopimuksen mukaisia prosesseja tulee jäsenmaiden noudattaa menettelytapoja, joiden perusteella voidaan toteuttaa jäsenmaiden välistä tiedonvaihtoa. Menettelytavan tarkoituksena oli kehittää eurooppalaisia toimintamalleja, joita voidaan sitten täydentää eurooppalaisella tasolla ja siten saada aikaan yhteisvaikutusta. Kaiken tämän tuli tapahtua avoimesti niin, että jäsenmaiden hyvistä käytännöistä kootaan tietokanta, joka on avoimesti saatavilla internetissä. (Euroopan yhteisöjen komissio 2001, 28.)

Seuraavana vuonna toteuttamista koskevan tiedonannon jälkeen EU:n neuvosto julkaisi päätöslauselman elinikäisestä oppimisesta. Päätöslauselmassaan neuvosto oli pannut merkille, ettei elinikäinen oppiminen monien kansalaisten kohdalla ollut edelleenkään toteutunut ja korosti, että elinikäinen oppiminen on ymmärrettävä kaikenlaiseksi koko elämän aikana tapahtuvaksi oppimistoiminnaksi. Samalla se vahvisti, että yhtenäisen elinikäisen oppimisen strategia on saatava aikaan ja kehotti jäsenvaltioita vastuualueidensa puitteissa laatimaan ja toteuttamaan kattavia ja yhtenäisiä strategioita, joissa noudatetaan komission tiedonannossa esitettyjä periaatteita ja jotka koskevat kaikkia alan toimijoita: työmarkkinaosapuolia, kansalaisyhteiskuntaa sekä paikallis- ja alueviranomaisia. Neuvosto kehotti komissiota edistämään jäsenvaltioiden tavoitteiden toteutumista seurantaohjel-

mien avulla ja lisäämään yhteistyötä alalla toimivien kansainvälisten järjestöjen, kuten Euroopan neuvoston, OECD:n ja Unescon, kanssa. Lopuksi se kehotti jäsenvaltioita ja komissiota ehdottamaan käytännön toimia annetun päätöslauselman sisällön toteuttamiseksi perustamissopimuksen soveltamisalalla ja edistämään kaikkien keskeisten toimijoiden välistä yhteistyötä. (Euroopan unioni 2002, C 163/2, 3.)

Tiedonannosta tulee hyvin esille, että EU:ssa ”top down” -johtamistapa oli hyvin sisäistetty, samoin myös vastuun korostaminen toimeksiannoissa. Toimenpiteet, jotka OECD oli esittänyt jo vuonna 1973, olivat realisoituneet Euroopan unionissa. Oli luotu yhteinen koulutuspolitiikka ja samalla uudistettu sekä yhtenäistetty jäsenmaiden hallintoja, ainakin Suomen osalta niin, että oltiin alettu noudattamaan uudenlaista hallintotapaa: tulosohjaus ja vastuuttaminen ”top down” -periaatteella. Maailma oli muuttunut, teknologia kehittynyt, tieto lisääntynyt ja tiede edistynyt. Uudelle vuosituhannele siirryttäessä oli siirrytty uuteen aikaan, jossa valtioiden hallinnot ja yksilöt ainakin näyttivät ajattelevan yhteisellä tavalla. Oli luotu monikansallinen järjestelmä, jossa kaikki näyttivät noudattavan yhteisiä pelisääntöjä, yhteisiä arvoja ja yhdenlaista totuutta. Mutta EU:n näkökulmasta elinikäinen oppiminen ei ollut vielä aivan kokonaan toteutunut. Sen oli ”toteuduttava seuraavana vuosikymmenenä” (Euroopan yhteisöjen komissio 2000, 3).

4.3 Elinikäisen oppimisen poliittiset tekstit

Elinikäisen oppimisen strategian työstäminen tulee esille sitä koskevista OECD:n ja EU:n poliittisista teksteistä. Strategia on lähtöisin OECD:stä, ja se on pantu käytäntöön yhteistyössä EU:n kanssa. Tekstit, jotka on valittu tähän tutkimukseen muodostuvat OECD:n alkuperäisestä toistuvan koulutuksen suunnitelmasta ja Euroopan komission julkaisemista asiakirjoista. Asiakirjat ovat ohjanneet strategian toteutumista. Niiden avulla on hallittu prosessin etenemistä ja vaikutettu erilaisiin kohderyhmiin niin, että prosessi on voinut edetä tavoitteen mukaisesti. Poliittisten tekstien tuottaminen ei ole ollut aivan ongelmaton, mikä tulee esille siinä, että niistä muodostuva kokonaisuus ei useinkaan ole sisäisesti selkeää ja yhtenäistä. Ilmaisut, joita teksteissä esitetään, saattavat muuttua, asiasisältöjen syvempi ymmärtäminen voi puuttua ja ne voivat sisältää suoranaisia ristiriitaisuuksia. (Varjo 2007, 43.)

Tekstien pitäisi kuitenkin vaikuttaa uskottavilta ja niissä esitettyjen toimenpiteiden välttämättömiltä. Niiden perimmäinen tarkoitus on ohjata toimintaa ja saavuttaa haluttu tavoite. Ohjaus voi olla peitettyä tai avointa. Demokratian periaatteisiin kuuluva yhteinen hyväk-

syntä edellyttää, että valtaosa uskoo tavoitteen olevan totuudellista ja hyvää. Pakottaminen, käskeminen ja määräys ilman yleistä hyväksyntää ja yhteistä sopimista ei kuulu demokratian periaatteisiin. Poliittisissa teksteissä ohjaus perustuu ”porkkanaan” ja ”keppiin” eli ne sisältävät ohjeita ja perusteluja, joilla pyritään vaikuttamaan lukijoihin halutulla tavalla. Poliittisia agendoja saadaan ajettua eteenpäin vain, jos niille saadaan riittävä hyväksyntä. Sen vuoksi poliittiset tekstit sisältävät paljon retoriikkaa. Retoriikalla ”ostetaan” ihmisten uskoa ja ”myydään” haluttua totuutta. Totuus voi olla harhainen, mikäli sen taakse kätkeytyy peitettyä tietoa. Tiedon peittäminen voi olla tarkoituksellista tai tahatonta. Asioiden peittäminen retoriikan avulla on keino yrittää myydä jotain sellaista, mitä ei todennäköisimmin haluta ostaa.

Poliittiset tekstit eivät muuta ihmisten ajattelua ja ymmärrystä nopeasti. Niillä on kuitenkin vaikutusta poliittisen diskurssin muotoutumiseen. Diskurssilla luodaan puheavaruutta, jossa vahvistetaan doxa. Doxa on ”totuus”, joka näyttäytyy yleisenä mielipiteenä ja itsensäselvyytenä. Poliittisten toimenpiteiden kautta doxa linkittyy yhteiskunnalliseen toimintaan instituutioiden ja järjestelmien välityksellä sekä niissä toimiviin yksilöihin työn ja oppimisen kautta. Poliittisen diskurssin avulla luodaan puheavaruutta, käytetään valtaa ja luodaan hegemoniaa. Puheavaruus muodostuu sanoista, symboleista, käsitteistä ja teeseistä. Kun ne ymmärretään yhteisesti ja hyväksytään totuuksiksi, ovat ne muuttuneet doxaksi. Kun haluttu ymmärrys, mielentila ja elämänkatsomus on saatu aikaiseksi, on siitä muodostunut eetos. Eetos on ideologian perusta ja ylläpitää haluttua totuutta. Tällainen juurruttamistyö on vähittäin tapahtuvaa ja se onnistuu tavoitteessaan parhaiten passiivisen osallistumisen kautta. Tavoite on saavutettu, kun kohde haluaa samaa, mitä siltä odotetaan.

4.3.1 OECD:n Recurrent education – a strategy of lifelong education

OECD:n ”Recurrent education – a strategy of lifelong learning” ilmestyi vuonna 1973. Se on esitys strategiasta, jonka tarkoituksena oli luoda kokonaan uudenlainen koulutusjärjestelmä mutta myös kokonaan uudenlainen yhteiskunta- ja talousjärjestelmä. Kenen luettavaksi se oli tarkoitettu? Sen perusteella, että OECD:n varsinaisena tehtävänä on edistää jäsenmaiden taloudellista kehitystä, se oli suunnattu jäsenvaltioille. Vahvana agendan asettajana OECD on aina pyrkinyt vaikuttamaan kaikkiin niihin osa-alueisiin, joissa valtioiden poliittisista ja taloudellisista toimenpiteistä päätetään. Sen perusteella voi ymmärtää, että teksti oli suunnattu niille, jotka voivat vaikuttaa siihen, millaista yhteiskuntapolitiikkaa

valtioissa toteutetaan. Sellaisia tahoja ovat poliitikot, talous- ja yhteiskuntajärjestelmien sekä valtionhallinnon korkeat virkamiehet sekä elinkeino- ja työelämän korkeat edustajat. Esimerkiksi Suomessa Teollisuuden ja työnantajain keskusliitto (TT) on ajanut vahvasti OECD:n koulutusstrategiaa jo ennen Opetushallituksen (OPH) perustamista ja perustamisen jälkeen liiton edustajat ovat vaikuttaneet opetushallituksen virkamiehinä. (Ahonen 2001, 162.)

OECD:n jatkuvan koulutuksen ohjelma sisältää ne elinikäisen oppimisen perusteet ja käsitteet, joille nykyinen elinikäinen oppiminen rakentuu. Keskeisimmät teesit rakentuvat käsitteelle ”muutos”: ”maailma muuttuu”, ”työ muuttuu” ja ”kiihtyvä muutos”. Muutospuheella annetaan ymmärtää, että yhteiskunnat tulevat muuttumaan ja sen vuoksi yhteiskuntajärjestelmienkin on muututtava. Muutosta perusteltiin teeseillä ”teknologia ja tiede kehittyvät” ja ”tieto lisääntyy”. Sen vuoksi organisaatiot tulevat muuttumaan ja samalla myös työn tekeminen. Yhteiskuntien muuttuessa muuttuu koko maailma. Muutoksen takia on myös koulutuksen muututtava. Retoriikan avulla muutos saadaan näyttämään kaikkialla samalla tavalla tapahtuvaksi luonnonilmiöksi, joka etenee evoluution kaltaisesti. Muutokseen vaikuttavia voimia ovat tiede ja tekniikka sekä tiedon laajentuminen. Ristiriitaista puheessa on se, että jotkut asiat vain muuttuvat ja joitain asioita on muutettava. Itsestään muuttuvia ovat ne asiat, joiden takia koulutusta on muutettava.

”Muutoksen” luonne kuitenkin muuttuu, kun siihen yhdistetään ennuste eli se tila, mihin muutos johtaa. OECD:n tulevaisuuden visio luo käsityksen jostain väistämättömästä uudesta olotilasta, jota ei koskaan aikaisemmin ole ollut. Tulevaisuus tulee olemaan jotain aivan uutta ja niin uutta, että se edellyttää koulutusjärjestelmän sekä koko yhteiskuntajärjestelmän uudelleenorganisointia. Vaihtoehtona esitetään, että perinteisellä koulutus- ja yhteiskuntajärjestelmällä jatkaminen tarkoittaisi näkyvissä olevien uhkien ja ongelmien realisointia. Niitä olisivat muun muassa työttömyyden ja epätasa-arvon lisääntyminen sekä syrjäytyminen. Ohjelmassa esitetään vain yhdenlaista vaihtoehtoa: elinikäisen oppimisen strategiaa, jonka avulla sopeudutaan muutokseen. Todellisuus näyttääkin määrättyvän jostain muusta kuin ihmisten toiminnasta. Jokin ihmistä suurempi voima näyttää hallitsevan sosiaalista todellisuutta ja koko elämismailmaa.

”Recurrent education – a strategy of lifelong learning” on koulutus-, yhteiskunta- ja talouspoliittinen ohjelma. Se sisältää uudenlaisen käsityksen yhteiskunnan ja yksilön välisestä roolista, jota perustellaan muun muassa yksilön vapaudella:

Elinikäinen oppiminen on esitys vaihtoehtoisesta koulutusstrategiasta jonka ohjaavana periaatteena on, että yksilöllä kuuluu olla perustavanlaatuinen oikeus päättää omasta tulevaisuudestaan (OECD 1973, 32).

Ohjaavaan periaatteeseen kuuluu, että yksilö itse ylläpitää ja kontrolloi oppimistaan ja kehittymisprosessiaan. Siten elinikäisen oppimisen tarkoitus on, että opiskelumahdollisuudet ovat järkeviä, jotta yksilöllä olisi mielenkiintoa panostaa itsensä kehittämiseen sekä toteuttaa mielekkäästi rooliaan kotona, työssä, yhteiskunnassa, kulttuurissa ja politiikassa (OECD 1973, 34). Koska ”yhteiskunnasta tulee enemmän ja enemmän tietoyhteiskunta”, työ tulee muuttumaan tietotyöksi. Siten osaaminen ja tieto tulevat olemaan tärkeässä roolissa. Työn kuva muuttuu tietopohjaisemmaksi ja itsenäisemmäksi ja se edellyttää työntekijältä kykyä johtaa itse itseään. (em., 44.)

Muutos, jota strategialla tavoitellaan, perustuu tavallaan ennakkotietoon tulevasta mutta myös visioon uudenlaisesta sosiaalisesta todellisuudesta ja yksilön roolista. Eurooppalaisittain jatkuvan koulutuksen malli, sen arvomaailma ja tavoitteet näyttivät vielä 1970-luvun alkupuolella liian uusilta, eivätkä ne vastanneet totuttuja arvoja ja sitä ideologiaa, jolle yhteiskuntia oli rakennettu. Olisi ollut radikaalia perustella koulutuksen tarkoitusta ”välineenä taloudelliselle kasvulle”, kuten OECD ohjelmassaan asian ilmaisee. Kokonaisuudessaan strategia edustaa täysin uudenlaista ideologiaa, totuuskäsitystä ja arvomaailmaa, jossa kaiken toiminnan moraalisenä koodina on tehokkuus. Jos yhteiskuntien olemassaolo perustuu taloudelliselle kasvulle, on niiden toiminnan oltava tuottavaa, ja vain tehokas toiminta voi olla sellaista.

Elinikäisen oppimisen strategiassa ei puhuta kasvatuksesta vaan oppimisesta. Se on keskeinen strategiaan kuuluva käsite, jolla tarkoitetaan oppivelvollisuuteen kuuluvan koulutuksen ja muodollisen koulutuksen lisäksi kaikkea sitä työelämän tarpeisiin sopivaa oppimista, mitä työssä ja muussa yhteiskunnallisessa elämässä tarvitaan. Oppimisen kohteena olevia asioita määritellään työelämässä tarvittavina tietoina, taitoina ja kyvykkyytenä. Tieto on toinen keskeinen käsite. Tieto lisääntyy, laajenee ja sillä tulee olemaan keskeinen rooli tulevaisuudessa yhteiskunnassa ja ihmisten tekemässä työssä. Yhteiskunnat muuttuvat tietoyhteiskunniksi, ja yksilöiden on tulevaisuudessa osattava sekä käyttää tietoa että myös luoda uutta tietoa. Asiakirjan mukaan tulevaisuudessa tieto ja osaaminen tulevat olemaan keskeisiä yksilön kyvykkyyttä määritteleviä tekijöitä. Se, mitä tiedolla tarkoitetaan, jää kuitenkin avoimeksi. Avoimeksi jää myös se, miten tieto lisääntyy ja suhteessa mihin? Liittykö käsitys tiedon roolista siihen, että tietokone oli jo keksitty? Kooltaan ne olivat vielä suuria mutta niiden toimintamekanismi tiedettiin ja siten myös se, että

joskus niitä pystytään muokkaamaan pienempään tilaan. Lisäisivätkö tietokoneet tietoa ja, jos lisäisivät, millaista tietoa se voisi olla? Historian horisontista katsottuna tiedetään ainakin se, että tiedon välittyminen on nopeutunut ja sitä on alkanut tulla sisään ovista ja ikkunoista.

Vastuun käsitteellä määritellään yksilöiden tulevaa yhteiskunnallista roolia. Yksilön vastuulla on rakentaa itseään koko ajan niin, että hän voi oppia, työllistyä ja sopeutua työelämän tarpeisiin. Vastuun laiminlyömisestä ei puhuta. Sen sijaan puhutaan mahdollisesta syrjäytymisestä ja epätasa-arvoistumisesta. Uusi järjestelmä loisi yksilöille vapaita ja joustavia mahdollisuuksia rakentaa itseään koko elämänsä ajan; oppia ja työllistyä. Oikeanlaisen rakentumisen avulla yksilö välttäisi syrjäytymisen ja epätasa-arvoiseen asemaan joutumisen. Vastuulla tarkoitetaan muun muassa sitä, että yksilön on kyettävä ottamaan kohdansa omiin käsiin (OECD 1973, 18). Vapaus ja oikeus ovat tärkeitä käsitteitä. Ne ovat ihmiselle kuuluvia perusoikeuksia ja arvoja, jotka kuuluvat demokratiaan sekä liberalismiin. Elinikäinen oppiminen tulee olemaan ”vaihtoehto, jossa yksilöllä on fundamentti oikeus päättää tulevaisuudestaan” (em., 32). Tämä fundamentti oikeus sisältyy strategiaan ja toteutuu irtautumalla vanhasta systeemistä, joka ”tyrkyttää arvojaan ja tavoitteitaan opiskelijoilleen ja tekee päätöksiä heidän yli” (em., 32). Elinikäinen oppiminen vapauttaa ihmisen muun muassa ”sosio-ekonomisesta pakosta”, koska oppimisen avulla hän pystyy työllistämään itsensä ja ”sopeutumaan yhteiskunnan tarpeisiin” (em., 48). Muita käsitteitä, jotka esiintyvät elinikäisen oppimisen strategiassa, ovat liikkuvuus, työssä oppiminen ja itseohjautuvuus sekä osaamisen tunnustaminen.

Elinikäisen oppimisen strategia on kokonaisvaltainen strategia, joka perustuu ennakkotietoon tulevaisuudesta. Toisin sanoen elinikäisen oppimisen strategian avulla on tarkoitus luoda koulutusjärjestelmä, jonka avulla vastataan tulevaisuuden tarpeisiin sekä luodaan uudenlainen yhteiskunta- ja talousjärjestelmä.

Jatkuva koulutus tulee ymmärtää puitteena joka mahdollistaa merkittävän mutta vähitellen tapahtuvan poliittisen uudelleen järjestäytymisen. Sitä ei tule ymmärtää nopeasti ja radikaalisti tapahtuvana muutoksena. (OECD 1973, 6.)

Strategia muodostuu pitkän, keskipitkän ja lyhyen aikavälin toimintojen suunnitelmista. Niitä ei ole ohjelmassa erikseen määritelty, mutta vaiheisiin kuuluvat toimenpiteet tulevat esille itse tekstistä. Ensimmäisen vaiheen tarkoituksena on antaa tietoa tulevaisuudesta eli siitä, millaisia muutoksia globalisoituvassa taloudessa tulee tapahtumaan ja luoda käsitys siitä, miten hallitusten tulisi toimia sekä vastata tuleviin ohjelmassa esitettyihin haas-

teisiin. Tavoitteena on luoda ymmärrys strategian tarpeellisuudesta. Toisen vaiheen tarkoituksena on sekä suunnitella että toteuttaa jäsenvaltioissa tarvittavat rakenteelliset muutokset.

Onnistuakseen näin suuri muutos tarvitsee huolellista suunnittelua, tutkimus- ja kehittämistyötä, ja ennen kaikkea se tarvitsee niitä osallistujia jotka voivat tehdä päätöksiä (OECD 1973, 76).

Ennen kuin uusi järjestelmä voidaan luoda, on jäsenmaiden toteutettava rakenteellisia muutoksia omissa järjestelmissään.

- - suurimmassa osassa jäsenmaita esitetty poliittinen ja hallinnollinen struktuuri ei sovellu tällaiseen pitkän aikavälin strategiaan (OECD 1973, 21).

Tulevaisuuden koulutusjärjestelmän saavutettavuus on mahdollista poliittisten tavoitteiden ja toimintojen käytäntöön panon vuorovaikutuksella. Ohjelman mukaan tulevan koulutusjärjestelmän organisointi tulee osoittautumaan vaikuttavaksi instrumentiksi, joka mahdollistaa sen, että tarvittava yhteiskunnallinen muutos saadaan aikaiseksi (em., 31). Toisin sanoen koulutussuunnittelu sekä itse koulutus olisivat instrumentteja, joiden avulla kokonaisvaltaisempi strategia voitaisiin toteuttaa.

Hyvällä syyllä voimme uskoa, että muutoksen avulla saavutetaan myös muita avaintavoitteita esimerkiksi tasa-arvoiset mahdollisuudet - - (OECD 1973, 32).

Toiseksi, ja tämä on tärkeää, tavoitteiden saavuttamiselle on paremmat mahdollisuudet, kun yhteiskunnalliset tavoitteet yhdistetään ohjelman mukaisesti muihin tahoihin, joita ovat; työmarkkinapolitiikka, talouspolitiikka, sosiaalipolitiikka, finanssipolitiikka, asumispolitiikka ja hyvinvointipolitiikka sekä työelämäorganisaatiot (em., 32).

Koulutusjärjestelmän kytkemisellä työmarkkinapolitiikkaan tarkoitetaan työmarkkinoiden osallisuutta myös koulutussuunnittelussa aina opetussuunnitelmia myöten sekä sitä, että työssäoppiminen sisällytettäisiin kaikkiin koulutuksiin. Toistuvan koulutuksen suunnittelu, toiminta ja päätöksenteko olisi tarkoitus toteuttaa yhteistyössä työ- ja elinkeinoelämän kanssa. Myös opettajan roolia tulisi muuttaa niin, että se sisältäisi opettamisen lisäksi työhön, sosiaalisiin ongelmiin ja tekniseen erityisosaamiseen liittyvää osaamista. Jotta tavoitteet olisivat mahdollisia toteuttaa, edellyttäisi se nykyisen koulutushallinnon purkamista ja uuden luomista. Hallintouudistuksessa oli kyse hallinnon hajauttamisesta, toisin sanoen vastuun hajauttamisesta, mutta keskusjohtoisessa ohjauksessa. Strategian tavoitteena oli

luoda kysyntään perustuva koulutusjärjestelmä. Vastuun hajauttaminen tarkoittaa tuottajan vastuuta ja keskusjohtoinen ohjaus budjettiohjausta. Tavallaan kyse oli markkinoiden logiikalla toimivasta koulutusjärjestelmästä. Markkinalogiikka tulee esille useissa strategiaan kuuluvissa asiayhteyksissä, kuten esimerkiksi siinä, että oppijoista puhutaan ”kuluttajina” ja ”asiakkaina”.

Kokonaisvaltainen uudelleenjärjestäytyminen perustui integraatioajatukseen, jonka mukaan politiikkojen integrointi talouspoliittiseen ohjaukseen parantaisi kilpailukykyä, jonka seurauksena edistyisi muukin yhteiskunnallinen toiminta. Siten käsitys hyvinvointivaltiosta näyttäisi strategian perusteella tarkoittavan laajennettua investointi- ja sääntelyjärjestelmää, jossa koulutus määräytyisi investoinniksi ja kansalaiset investoinnin kohteiksi.

4.3.2 Valkoinen kirja elinikäisestä oppimisesta

Euroopan komission vuonna 1996 julkaistu ensimmäinen valkoinen kirja käsitteli elinikäistä oppimista. Valkoiset kirjat ovat komission laatimia asiakirjoja, joissa se esittää ja ehdottaa jonkin erityisalan toimintaan liittyvää yhteistyötä. Mikäli neuvosto hyväksyy ehdotuksen esityksestä, voidaan tehdä kyseistä alaa koskeva toimintaohjelma. Komission elinikäistä oppimista käsittelevä valkoinen kirja ”Opettaminen ja oppiminen – kohti kognitiivista yhteiskuntaa” ei poikkea OECD:n elinikäisen oppimisen strategiasta. Päinvastoin, se jatkaa samalla muutoksen eetoksella ja samoilla tavoitteilla. Asiakirjan henki ja sisältö myötäilee 1990-luvulla alkanutta uusliberalistista koulutusaaltoa ja on arvomaailmaltaan sen mukainen. Markkinalogiikkaan perustuva koulutusaalto oli osa globaalia yhteiskunta- ja talouspoliittista ilmiötä; pyrkimystä keventää valtiollista hallintoa ja lisätä paikallista autonomiaa eli vastuun siirtämistä toimijoille itselleen. (Varjo 2007, 6.)

Siinä vaiheessa kun valkoinen kirja ilmestyi, oli elinikäisen oppimisen koulutuspolitiikkaa työstetty EU:n ja OECD:n jäsenmaissa jo pitkään. Suomessa uudistuksia oli toteutettu aikuiskoulutusvetoisesti Opetushallituksen ohjauksessa. Terminologisesti ”toistuvan koulutuksen” käsite oli vaihdettu ”elinikäiseen oppimiseen”. Vaikka elinikäisen oppimisen strategiaa oli työstetty johdonmukaisesti, lähestyi valkoinenkin kirja lukijoitaan edelleen samalla tavalla kuin ”Recurrent education” korostaen johdannossaan, ettei sen tarkoituksena ole esittää uutta koulutuspoliittista mallia.

Tarkoitus on hahmotella tietä kohti uutta yhteiskuntaa tunnistamalla Euroopan unionille koulutuksen alalla avautuvia toimintalinjoja, tehdä ehdotuksia ja antaa suuntaviivoja ja tavoitteita tukemaan ja täydentämään koulutuspolitiikkaa joka kuuluu ensisijaisesti ja olennaisesti kansallisten, alueellisten ja paikallisten viranomaisten vastuualueeseen. Tarkoituksena ei ole määrätä yhteisiä sääntöjä vaan tuoda esiin laajan keskustelun pohjalta tämänhetkisiin kysymyksiin sopivia lähentymiskohtia ja välineitä. (Euroopan komissio 1996, 18.)

Kenelle asiakirja oli tarkoitettu luettavaksi? Ensinnäkin Euroopan komission valkoiset kirjat ovat ehdotuksia Euroopan neuvostolle. Toiseksi unionin toiminnan kohteena, kuten myös OECD:n, ovat kansallisen tason toimijat, päättäjät ja vaikuttajat sekä itse kansalaiset. Mutta kun OECD tarvitsee ohjelmilleen hyväksyntää valtioiden hallituksilta, niin EU:n on saatava hyväksyntä kansallisvaltioilta, toisin sanoen niiden toimijoilta ja kansalaisilta. EU:n päätöksenteko perustuu konsensukseen eli siihen, että enemmistön päätöksestä huolimatta huomioidaan myös vähemmistö. Konsensuspolitiikassa yhteisellä ymmärryksellä on merkitystä. Toimenpiteiden käytäntöönpano edellyttää jäsenvaltioiden hyväksyntää. EU voi vaikuttaa siihen välillisesti, vaikuttamalla jäsenvaltioiden päätöksentekijöihin. Valkoisen kirjan tavoitteena on saada aikaan toivottu vaikutus. Suoraan kansalaisille valkoista kirjaa ei suunnattu, sellaisen EU julkaisi vasta vuonna 2000 (Lifelong learning the contribution of education systems in the member states of the European union). Edellä esitetyn perusteella voidaan ymmärtää, että asiakirja oli suunnattu kansallisten, alueellisten ja paikallisten viranomaisten vastuualueisiin kuuluville päätöksentekijöille ja vaikuttajille, kuten poliitikoille.

Asiakirjan laatimisen on täytynyt olla haasteellista, sillä tahot, joille valkoinen kirja oli suunnattu, ovat hyvin heterogeenisia. Ensinnäkin niihin kuuluu toimijoita useilta yhteiskunnan eri osa-alueilta ja toiseksi niiden toimintaa määrittelevät hyvin erilaiset intressit. Oppilaitosten, työelämän, kuntien ja kansanedustajien sekä elinkeinoelämän edustajien intressit ja toimintaa ohjaavat arvot määräytyvät erilaisista lähtökohdista käsin. Jotain yhteisiä intressejä ja arvoja niillä kuitenkin on, kuten demokratia, tasa-arvo, vapaus ja hyvinvointi. Ne ovat niin sanottuja perusarvoja, joille elinikäinen oppiminen ja valkoisen kirjan tekstit – ainakin lukijalle – näyttävät perustuvan. Arvoilla on merkittävä vaikutus siihen, miten asioita ymmärretään sekä hyväksytään tai hylätään.

Elinikäisen oppimisen perimmäisenä tarkoituksena on vastata työ- ja elinkeinoelämän tarpeisiin ja varmistaa niille sopivan työvoiman saanti. Jotta tarkoitus ei näyttäisi niin utilitaristiselta, on se esitettävä ”kaikki voittaa” -periaatteella. Teleologisen toiminnan edellytyksenä on yhteisen ymmärryksen avulla saavuttaa yhteinen hyväksyntä. Sen vuoksi asiat

on pyritty esittämään niin, että hyväksyntä saataisiin aikaiseksi. Hyväksyntää tarvittiin siksi, että systeemin rakentaminen oli jo aloitettu ja valtioiden välisiä yhteistyösopimuksia tehty. Yhteinen koulutuspolitiikkakin oli jo hyväksytty ja sen mukana omaksuttu uudenlainen kilpailukykyyn perustuva puhetapa. Valkoinen kirja jatkoi teeseillä, jotka perustuivat käsitteelle ”muutos”.

Euroopan yhteiskunnassa on tapahtunut lukuisia muutoksia, joista kolme liikkeelle panevaa tekijää ovat erityisen selvästi havaittavissa. Näitä tekijöitä ovat maailmanlaajuistuminen, tietoyhteiskunnan kehittyminen ja teknisen vallankumouksen nopeutuminen. (Euroopan komissio 1996, 5.)

Nämä kolme tekijää ovat nyt niin sanottuja ”liikkeelle panevia” tekijöitä, jotka muuttavat yhteiskunnan, ihmisen ja työn välistä toimintaa ja niitä perustellaan tietoyhteiskuntaan, globalisaatioon sekä tieteelliseen ja tekniseen kulttuuriin sisältyvillä tekijöillä.

Valkoisessa kirjassa kerrotaan, että tietoyhteiskunnassa työn luonne ja tuotantoorganisaatiot muuttuvat: ”toistuvat rutiinitehtävät, joita suurin osa työntekijöistä ennen suoritti, väistyvät vaihtelevimpien ja itsenäisempien tehtävien tieltä”. ”Siitä seuraa erilainen suhtautuminen yritykseen ja inhimillisten tekijöiden merkitys kasvaa.” (Euroopan komissio 1996, 5.) Sen mukaan myös tiedetään, että yksilöllä tulee olemaan vastassaan monimutkainen verkko, joka edellyttää sopeutumista. Miten työn luonne tai rutiinitehtävät sitten muuttuvat, sitä ei valkoisessa kirjassa kerrota. Voisiko se liittyä tietoon tai kenties tietotekniisiin laitteisiin? Kysymystä, miksi suhtautuminen yritysten ja inhimillisten tekijöiden merkitykseen kasvaa, ei myöskään selvennetä. Esitettyjen totuuslauseiden avulla perustellaan sitä, miksi yksilöiden on sopeuduttava tulevaan ja otettava vastuu omasta osaamisestaan. Maailmanlaajuistumisen eli globalisaation myötä

- - maailmanlaajuiset työmarkkinat tulevat olemaan lähempänä kuin on yleisesti ajateltu (em., 6).

Kilpailukykyvystä ja työllisyydestä komissio on selvästi avoimuuskehityksen kannalla korostaen eurooppalaisen yhteiskuntamallin säilyttämisen merkitystä (em., 6).

Valkoisessa kirjassa Euroopasta puhutaan yhteiskuntana ikään kuin se olisi aina ollut yksi ja samanlainen. Kansakuntien harmonisoinnin yhdeksi yhteiskunnaksi ja samalla maiden rajojen hämähäyttämisen tarkoituksen voi ymmärtää usealla eri tavalla. Yhtenä tavoitteena voi olla pyrkimys luoda Euroopasta vapaiden markkinoiden alue ja luoda ihmisille käsitys mahdollisuudesta liikkua vapaasti yli maiden rajojen. Liikkuvuus onkin yksi valkoisen kirjan

keskeinen teema, joka tulee esille useissa eri asiayhteyksissä. Yhdestä yhteiskunnasta puhuminen voi myös olla pyrkimystä rakentaa Eurooppa-kansalaisuuteen perustuvaa uutta identiteettiä.

Tieteen ja tekniikan rinnastaminen toisiinsa toistuu valkoisen kirjan teksteissä. Taustalla voi olla strategian suunnittelijoiden oma käsitys ja mielikuva siitä, että ne kuuluvat yhteen. Kyse voi myös olla tarkoitushakuisesta vaikuttamisesta, siitä, että tiede ja tekniikka kytkeytyisivät toisiinsa lukijan mielessä. Valkoisessa kirjassa puhutaan ”tieteellisestä ja teknisestä kulttuurista” ja sen vaikutuksesta tulevaisuuteen.

Tieteen kehittyminen ja soveltaminen tuotantomenetelmiin sekä sen seurauksena syntyvät yhä monimutkaisemmat tuotteet käsitetään paradoksaalisesti uhaksi (Euroopan komissio 1996, 6).

Huolimatta tieteen ja tekniikan kehityksen yleishyödyllisyydestä kehitystä pidetään uhkaavana ja se herättää järkeen perustumatonta pelkoa yhteiskunnassa (em., 6).

Useammat Euroopan maat ovat päättäneet helpottaa tukalaa tilannetta edistämällä tieteellistä ja teknistä kulttuuria jo koulusta alkaen sekä määrittelemällä eettiset säännöt erityisesti biotekniikan ja tietotekniikan aloilla (em., 6).

Ohjelmassa korostetaan, että elinikäisen oppimisen periaatteeseen kuuluu pyrkimys tukea yksilöä, ymmärtää ja tiedostaa hänen pelkojaan, mutta myös luoda optimismia tuottamalla ymmärrystä, jotta ihminen pystyisi ajattelemaan järkevästi, mikä poistaisi pelot. Pelot ja uhat näyttävät perustuvan yksilön omiin vääristyneisiin käsityksiin. Tekstiin sisältyy oletus, että koulutuksessa yksilölle muodostuu oikea käsitys todellisuudesta. Toisin sanoen opetuksen tulisi sisältää ”todellisuusoppia”. Todellisuus tosin näyttää kutistuvan teknisrationaaliseksi ajatteluksi, jossa pelkoja hallitaan sääntöjä asettamalla. Elinikäisen oppimisen strategiassa näytetään ymmärtävän ihmistä ja erityisesti hänen tulevaisuuden pelkoon.

Elinikäisen oppimisen tekstissä esiintyy ristiriitainen käsitys sen tarkoituksesta ja siitä, onko muutoksen suunta kielteinen vai myönteinen. Tekstissä annetaan ymmärtää, että strategian tavoitteena on edistää maiden taloudellista kasvua globaalilla tasolla sekä edistää tieteen ja tekniikan kehitystä, koska ne edistävät taloudellista kasvua ja sitä kautta kaikkea hyvinvointiin liittyvää. Kehitys ymmärretään positiivisena ja tavoittelemisen arvoisena asiana, mutta toisessa yhteydessä samat asiat ymmärretään negatiivisia vaikutuksia aiheuttavina, jolloin elinikäisen oppimisen tarkoituksena onkin niiden ehkäiseminen.

Valkoisessa kirjassa tarjotaan kahta ratkaisua, jotka koulutuksella on tarjottavana edellä mainittujen liikkeellepanevien tekijöiden kielteisten vaikutusten poistamiseen. Tarkoituksena ei ole antaa tyhjentäviä ratkaisuja. (Euroopan komissio 1996, 6.)

Valkoisessa kirjassa esitetään ratkaisuja; ”yleissivistys on palautettava arvoonsa” ja ”työhön vaadittavia valmiuksia on kehitettävä” ja ”on luotava oppimisyhteiskunta”. Ristiriita kätkeytyy osin siihen, että elinikäisen oppimisen strategiaa ”myydään” uskomuksilla tulevaisuudesta ikään kuin se voitaisiin ennalta tietää, eli tiedetään jotain, jota varten pitää varustautua, jotta siihen voitaisiin sitten sopeutua. Kuitenkin samassa yhteydessä puhutaan luomisesta, eli strategiassa onkin kyse siitä, että luodaan ”sellainen” yhteiskunta. Kummasta loppujen lopuksi on kysymys? Sillä ei oikeastaan ole merkitystä. Sen sijaan merkitys näyttää olevan siinä, että strategia tuntuu uskottavalta ja se hyväksytään, jotta voidaan edetä suunnitelman mukaisesti.

Valkoisessa kirjassa ei erikseen määritellä, mitä käsitteellä ”sivistys” tarkoitetaan, mutta se rakentuu tekijöistä, jotka liittyvät yksilön kykyyn ymmärtää asioita, olla luova, arvioida ja tehdä päätöksiä. Koulutuksen avulla yksilö voi hankkia niihin perustuvaa sivistystä, jonka avulla hän sitten ”pystyy tulevaisuudessa ymmärtämään monimutkaisia tilanteita, jotka kehittyvät odottamattomalla tavalla mutta joita kaikesta huolimatta pitäisi pystyä hallitsemaan paremmin tieteen edistymisen ansiosta” (Euroopan komissio 1996, 26).

Valkoisessa kirjassa otsikon ”Yleissivistys on palautettava arvoonsa” alla ihmisistä puhutaan yksilöinä, jotka joutuvat tulevaisuudessa kohtaamaan asioita, esineitä ja tietoa, joita heidän on osattava tulkita ja analysoida (em., 26). Näiden uusien asioiden kohtaaminen ”sisältää vaaran, että eurooppalainen yhteiskunta jakautuu niihin, jotka ymmärtävät, niihin jotka vain käyttävät, ja niihin jotka ovat syrjäytyneet yhteiskunnasta, toisin sanoen yksilöihin jotka osaavat ja yksilöihin, jotka eivät osaa” (em., 26). Oppivassa yhteiskunnassa koulutuksen avulla vähennetään näiden ryhmien eroavaisuuksia kehittämällä yksilöiden inhimillisiä voimavaroja.

Maailman ymmärtäminen on helppoa, kun yksilö pystyy tajuamaan sen merkityksen, ymmärtämään sen toimintaa ja löytämään tiensä siinä. Samaten yleissivistyksen (kyky tajuta asioiden merkitys, ymmärtää ja muodostaa mielipiteitä) parantaminen on ensimmäinen tekijä, jonka avulla voidaan sopeutua talouden ja työllisyyden kehitykseen. (Euroopan komissio 1996, 26.)

Naiivi käsitys sivistyksestä ja yksilöstä antaa ymmärtää, ettei tekstin laatijoilla itsellään ole käsitystä kasvatuksesta, sivistyksestä saati yksilön kehityksestä. Valkoisessa kirjassa ei

käsitettä kasvatus edes käytetä. Sen sijaan puhutaan oppimisesta. Kasvattamisen ja oppimisen paradigman muutos näyttää olevan strategian tavoite. Unescon ”elinikäisen oppimisen” ohjelmassa puhuttiin kasvatuksesta, mutta OECD:n ja EU:n ohjelmissa oppimisesta. Oppimis-puheessa vältetään käsittelemästä sellaisia asioita, jotka olennaisesti kuuluvat kasvatukseen, kuten ihmisen arvo ja tarkoitus. Toisin sanon humanistiset ja filosofiset ulottuvuudet eivät näytä kuuluvan elinikäisen oppimisen kontekstiin. Kasvatuksessa on kyse inhimillisen kasvun edistämisestä. Oppimisessa – ja erityisesti elinikäisessä oppimisessa – on kyse taloudellisen kasvun edistämisestä.

Elinikäisen oppimisen mallissa yksilöt voivat sivistyksen avulla lisätä teknistä pätevyyttään. Tästä näkökulmasta katsottuna sivistys näyttyy välineenä, jonka avulla voidaan edistää teknis-rationaaliseen ajatteluun perustuvaa ymmärrystä, vertaa ”yleissivistyksen merkitys on palaamassa maailman ymmärtämisen välineeksi varsinaisen opetuksen ulkopuolella” (Euroopan komissio 1996, 27). Lause voidaan ymmärtää niinkin, että perinteinen koulutus ei pysty tuottamaan riittävää yleissivistystä ja siksi se on integroitava osaksi koko yhteiskuntaa, erityisesti työelämään. Tavallaan kyse on laajennetusta pedagogisesta kentästä, jossa muut yhteiskunnan osa-alueet tulevat täydentämään koulutuksen puutteellisia valmiuksia ja opettamaan yksilöille sellaista yleissivistystä ja ymmärrystä, minkä avulla he voivat rakentaa identiteettiään ja omaksua maailmasta erilaisia tietoja. (em., 27.) Ketkä sitten ovat laajennetussa pedagogisessa kentässä opettajia tai ketkä oppimista ohjaavat? Vai onko kyse itseohjautuvasta oppimisesta? Yleissivistys näyttää – ainakin valkoisen kirjan mukaan – jäävän yksilön itseohjautuvuuden varaan. Avuksi esitetään ns. ”villejä kasvattajia”, kuten filosofista kirjallisuutta, kulttuuria, brittiläisen BBC:n ja ranskalaisen TV5:n tv-kanavien opetusohjelmia (em., 28). ”Vankka sivistys tarjoaa kansalaisille keinon suunnistautua tietoyhteiskunnassa eli se antaa hänelle kyvyn sijoittaa ja ymmärtää kriittisesti monelta eri taholta tulevat kuvat ja tiedot” (em., 28).

Valkoisen kirjan ratkaisut yleissivistyksen osalta ovat esityksiä, joita on koottu OECD:n jatkuvan koulutuksen ohjelmasta. Ne ovat irrallisia ja epäloogisia, mutta ne saadaan retoriikan avulla näyttämään uskottavilta ja tarkoituksenmukaisilta. Asioita esitetään ja perustellaan yleisesti hyväksytyjen arvojen avulla, kuten demokratialla ja muilla yksilön näkökulmasta edullisilla vaikutuksilla. Tekniikka, tiede ja tieto ovat keskeisiä käsitteitä, jotka toistuvat useissa eri yhteyksissä. Kokonaisuudessaan yleissivistyksen ratkaisuesitys on puhdasta retoriikkaa, jonka tarkoituksena on vakuuttaa lukija elinikäisen oppimisen ainutlaatuisuudesta ja välttämättömyydestä.

Valkoisen kirjan mukaan elinikäisen oppimisen mallissa koulutuksen keskeisimmäksi tarkoitukseksi muodostuu työpaikkojen ja elinkeinoelämän luominen. Otsikon ”Työhön vaadittavia valmiuksia on kehitettävä” alla kysytään, mitä nämä vaadittavat valmiudet ovat ja miten ne voidaan hankkia. Kyse ei siis ole yhteiskunnan, elinkeinoelämän tai yritysten valmiuksista vaan yksilöiden valmiuksista. Mikä sitten on se mekanismi, jolla nämä yksilöiden hankkimat valmiudet luovat työpaikkoja ja elinkeinoelämää? Sitä ei valkoisessa kirjassa kerrota. Toisaalta voidaan ymmärtää, että yksilöiden osaamisen myötä syntyy uudenlaisia yrityksiä, palveluita ja ideoita, jotka sitten myöhemmin synnyttävät yritystoimintaa ja sitä kautta uutta elinkeinoelämää ja työpaikkoja. Millaisia valmiuksia yksilöillä sitten tulisi olla, jotta he voisivat sijoittua työelämään? Taustalla on artikuloimaton käsitys, että yksilöt kyllä työllistyvät, jos heillä on oikeanlaista osaamista. Toisin sanoen työpaikkoja näyttääkin olevan olemassa mutta ei oikeanlaisia osaajia tekemään sitä. Toisaalta puhutaan Eurooppaa vaivaavasta työttömyydestä.

Euroopan maissa vallitsee huomattava työttömyyden ja syrjäytymisen taso, koska muutoksia ei ole osattu ennakoita (Euroopan komissio 1996, 2).

Jos esimerkiksi välittömästi ilmaantuisi kymmenen miljoonaa työpaikkaa, yrityksillä olisi hyvin suuria vaikeuksia löytää kyvykkäitä ehdokkaita kaikkiin työpaikkoihin puutteellisen pätevyyden vuoksi, vaikka Euroopassa on 18 miljoonaa työtöntä (em., 2).

Miten on mahdollista, että työ olisi muuttunut jossain vaiheessa niin vaikeaksi, etteivät ihmisten kyvyt enää riitä työn vastaanottamiseen? Ja kuitenkin annetaan ymmärtää, että oppimista pitäisi tapahtua työelämässä, jotta ihmiset saisivat riittävän osaamisen, tiedon ja taidon voidakseen työllistyä. Työpaikat ja markkinat näyttävätkin olevan täysin itsestään kehittyviä. Toiminnot kehittyvät, mutta työntekijät eivät.

Valkoisen kirjan mukaan vaadittavia valmiuksia ovat perusosaaminen eli lukeminen, kirjoittaminen ja laskeminen. Niissä ei ole mitään uutta mitä koulutus ei olisi jo antanut. Uusiksi valmiuksiksi esitetään teknistä osaamista ja kielten osaamista. Nämäkään eivät ole varsinaisesti uusia asioita, mutta kielten osaamisessa edellytetään, että äidinkielen lisäksi yksilöiden tulisi hallita kahta vierasta kieltä. Kielten osaamisessa on kyse liikkuvuudesta.

Usean kielen hallitsemisesta on tullut ehdoton edellytys, joka antaa unionin kansalaisille mahdollisuuden hyötyä laajojen, ilman valtioiden välisiä rajoja muodostettujen sisämarkkinoiden toteuttamisen myötä tarjoutuvista uusista ammatillisista ja henkilökohtaisista tilaisuuksista (Euroopan komissio 1996, 67).

Liikkuvuudella tarkoitetaan sekä koulutukseen että työhön perustuvaa liikkuvuutta. Kyse on EU:n tärkeimmän voimavaran ja pääoman liikkuvuudesta. Liikkuvuuden näkökulmasta katsottuna työllistyminen näyttää todennäköisemmältä, jos yksilöllä vain on vaadittavat valmiudet. Liikkuvuuden yhdistäminen työllisyyteen tarkoittaisi sitä, että yksilöt siirtyisivät aina sinne, missä hänen osaamistaan tarvitaan. Liikkuvuus, puhe yhdestä yhteiskunnasta ja eurooppalaisesta identiteetistä ovat osa pyrkimystä luoda mielikuvia, jotka edistäisivät eurooppalaista integraatiokehitystä.

Teknisen osaamisen tarvetta perustellaan sillä, että se on tietotaitoa, jonka avulla yksilö pääsee ammattiin sisälle. Millaista tällainen tekninen tietotaito sitten on? Onko se jotain erilaista mitä ei ammattiin oppimisessa ole aikaisemmin osattu huomioida? Puhe tekniikasta on ikään kuin jotain uutta, jota tarvitaan mausteeksi kaikkeen, jotta lopputulos olisi riittävän hyvä. Onko kysymys tietotekniikan osaamisesta eli tietokoneen käyttämisen osaamisesta vai teknisten laitteiden käyttämisestä? Se jää avoimeksi. Samassa yhteydessä puhutaan tietyistä avainpätevyyksistä, mutta sekin jää avoimeksi, mitä niillä tarkoitetaan. Avainpätevyydet (avaintaidot) tulevat esille myös OECD:n ohjelmassa, mutta sieläkään ei niitä sen enempää ole yksilöity. Myöhemmin vuonna 2005 Euroopan parlamentin neuvosto esitti suositukset elinikäisen oppimisen avaintaidoista (Euroopan yhteisöjen komissio 2005). Niitä ovat viestintä äidinkielellä ja vieraalla kielellä, matemaattinen osaaminen sekä perusosaaminen luonnontieteiden ja tekniikan aloilla, digitaaliset taidot ja oppimistaidot. Avaintaitoihin ei sisälly perinteisiä sivistyskasvatukseen kuuluvia taitoja. Avaintaidoista puhuttiin jo OECD:n ohjelmassa, jossa myös todettiin, että opetussuunnitelmia on muutettava niin, että raskas humanistinen painotus korvataan teknisteollisemmaksi, ”jota on suuresti laiminlyöty perinteisessä opetuksessa” (OECD 1973, 53).

Valkoisessa kirjassa korostetaan erityisesti, että ihmiset ovat EU:n tärkein voimavara ja harmaat aivosolut sen pääasiallinen raaka-aine (Euroopan komissio 1996, 74). Sen vuoksi työhön vaadittavien valmiuksien hankkiminen on tehtävä kaikille yksilöille mahdolliseksi elämän eri vaiheissa. Ja jotta yksilö voisi ottaa entistä enemmän vastuuta ammattitaitonsa parantamisesta, on hänellä oltava mahdollisuudet integroitua vakiintuneisiin koulutusjärjestelmiin. Yksilöllä tulee olla valmiudet työhön ja itsenäisyyteen sekä kyky sopeutua. Niiden avulla hän luo ja rakentaa pätevyytensä itse eri työympäristöistä ja koulutuksesta saamansa osaamisen avulla. Siksi ihmisten erilaisia ja eri tavoin hankkimia osapätevyyksiä tulisi tunnustaa ja siten edistää heidän koulutukseen pääsyään. Siihen, miten tunnustaminen toteutettaisiin ja liitettäisiin osaksi koulutusta, ei puututa ja todennäköisesti siksi, ettei siihen soveltuvaa toimintamallia ollut vielä keksitty, mutta itse ideaa kylläkin työstyty. Liikkuvuuden näkökulmasta katsottuna tunnustamisen mahdollistuminen edellyttäisi hal-

linnollisia ja verotuksellisia uudistuksia, oikeudellisten ja sosiaaliturvaan liittyvien esteiden purkamista sekä yhteismitallista tunnustamisen järjestelmää koko EU-alueella. Edellä mainitut muutokset ja esteiden purkamiset edistäisivät yhdentymistä entisestään, mikä mahdollistaisi todellisen Eurooppa-yhteiskunnan ja siten myös yhtenäisen, täysin vapaan, ilman rajoja olevan markkina-alueen. Tällä hetkellä suurimpana esteenä on sosiaalijärjestelmien erilaisuus. Kun se saadaan yhdenmukaistettua, ei maiden välisillä rajoilla enää ole merkitystä kaupan, työvoiman ja opiskelijoiden liikkuvuuden suhteen. Elinikäisen oppimisen EU-versio on tässäkin toteuttanut OECD:n agenda muun muassa asettamalla tavoitteeksi koulutusjärjestelmien yhdentämisen, koulutuksen joustavuuden lisäämisen sekä uudenlaisten rahoittamismuotojen ja arvioinnin kehittämisen. ”Top-down” -periaatteen mukaisesti kehittämistyö ja käytäntöönpano jätetään valtioiden itsensä ratkaistavaksi.

4.3.3 Komission yksiköiden valmisteluasiakirja

Euroopan komission elinikäisen oppimisen valmisteluasiakirjan (2000) tehtävänä oli laittaa alulle Euroopan laajuinen keskustelu elinikäisen oppimisen toteuttamisesta ja käynnistää elinikäisen oppimisen strategiat kaikissa sen jäsenvaltioissa. Aikaa keskustelulle annettiin yksi vuosi. Eurooppa-neuvosto oli noin puoli vuotta aikaisemmin julistanut EU:n siirtyneen onnistuneesti tietopohjaiseen talouteen ja yhteiskuntaan. Elinikäisen oppimisen merkitys oli myös vahvistettu EU:n korkeimmalla tasolla tarkoituksena tehdä EU:sta maailman dynaamisin tietoon perustuva talousalue ja esimerkki koko maailmalle. Näiden mahtavien tulevaisuuden visioiden täyttymiseksi Euroopan komissiolle myönnettiin mandaatti vahvistaa koulutuksen eurooppalaista ulottuvuutta yli kansallisten koulutuspolitiikkojen. Käytännössä se tarkoitti sitä, että elinikäisen oppimisen strategiassa siirryttiin vaiheeseen, jossa jäsenvaltioiden oli luotava yhteensopivat elinikäisen oppimisen strategiansa, EU:n ohjauksessa. Toisin sanoen oli edetty siihen vaiheeseen, että vastuu elinikäisen oppimisen käytäntöön panosta voitiin siirtää jäsenvaltioille.

Jäsenvaltiot ovat vastuussa koulutusjärjestelmistään, ja niiden olisi johdettava tätä keskustelua, jota olisi käytävä jäsenvaltioissa eikä pelkästään Euroopan tasolla. Elinikäinen oppiminen liittyy jokaisen tulevaisuuteen erityisen yksilöllisellä tavalla, ja keskustelua olisikin käytävä mahdollisimman lähellä kansalaisia. Komissio aikoo laatia syksyllä 2001 raportin käytävän keskustelun tuloksista. (Euroopan yhteisöjen komissio 2000, 3.)

Asiakirjasta tulee esille Euroopan unionin tapa toimia. EU esittää, mitä jäsenvaltioiden on tehtävä, asettaa reunaehdot ja valvoo niiden toteutumista. Toteuttamisen päänaiva jää

kokonaan jäsenvaltioille itselleen. Kätevä tapa toteuttaa EU-demokratiaa on ilmoittaa, että keskustelu olisi käytävä mahdollisimman lähellä kansalaisia. Koko keskustelun tarkoitus näyttäytyy näennäisdemokratiana, sillä tehtyjen päätösten ja mandaatin avulla elinikäisen oppimisen strategiassa voitiin edetä käsikirjoituksen mukaan ilman esteitä.

Lissabonin kokouksessa oli myös päätetty yhteisestä työllisyys- ja koulutuspolitiikasta. Toisin sanoen koulutuspolitiikka yhdistettiin työllisyyspolitiikkaan ja elinikäinen oppiminen osaksi sen laaja-alaista työllisyysstrategiaa. Käytännössä kytkös tarkoitti koulutuksen määräytymistä työelämän tarpeiden mukaan. Asiakirjassa sanotaankin, että elinikäistä oppimista koskevassa kattavassa ja yhtenäisessä eurooppalaisessa strategiassa olisi pyrittävä ”mukauttamaan koulutuksen tarjontatapoja ja työelämän organisointitapoja niin, että ihmiset voivat osallistua oppimiseen läpi elämän ja suunnitella, miten he yhdistävät oppimisen, työn ja perhe-elämän” (Euroopan yhteisöjen komissio 2000, 5). Elinikäisen oppimisen ”liimalla” luotiin asiakokonaisuus, josta voidaan puhua käyttämällä samaa terminologiaa, mikä tulee esille asiakirjan sisällöstä.

Asiakirjassa korostetaan elinikäisen oppimisen kohdistuvan ensisijaisesti yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen järjestelmiin, eli OECD:n vuonna 1973 esitetyn strategian mukaisesti. Johdannossa kuitenkin korostetaan, että ”elinikäinen oppiminen ei ole enää vain yksi yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen osa-alue, vaan siitä on tullava opetuksen antamisen ja opetukseen osallistumisen kantava periaate kaikissa oppimisympäristöissä” (em., 3). Mikä tarkoitti sitä, että elinikäisen oppimisen periaate tai ideologia ulottuu koko yhteiskuntaan. Elinikäisen oppimisen strategian onnistumiseksi

- - on luotava tunne, että vastuu elinikäisestä oppimisesta jakaantuu kaikkien tärkeimpien toimijoiden kesken. Näitä tärkeimpiä toimijoita ovat jäsenvaltiot, toimielimet, työmarkkinaosapuolet, yritysmaailma, alue- ja paikallisviranomaiset, kaikki yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen alla toimivat, kansalaisjärjestöt, yhdistykset ja ryhmittymät sekä tietenkin itse kansalaiset. Yhteisenä tavoitteena on luoda Eurooppa, jossa jokainen voi kehittää mahdollisuuksiaan täysimittaisesti, tuntea pystyvänsä osallistumaan ja tuntea kuuluvansa joukkoon”. (Euroopan yhteisöjen komissio 2000, 5.)

Kenelle asiakirja oli tarkoitettu luettavaksi? Keskustelun käynnistämisen perusteella se oli kohdennettu niille jäsenvaltioiden toimijoille, joiden vastuulla toteuttaminen tulisi olemaan. Koska elinikäisen oppimisen toimeenpaneminen ulottui lähes kaikkiin yhteiskunnan osa-alueisiin, voi olettaa, että tahot ovat yhteiskunnan instituutioita edustavia henkilöitä, jotka sijoittuvat eri politiikkojen alueille. Keskustelun kiireellisyyttä perusteltiin tutuilla teeseillä: yhteiskunnallisella ja taloudellisella muutoksella ja niiden toisiinsa kytkeytymisellä. Tosin

analogia, jolla kiireellisyyttä perustellaan, jää arvaittavaksi. Sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kun yhteiskunta ymmärretään taloutena, ymmärretään myös se, että hidas eteneminen heikentää taloudellista kehitystä. Elinikäisessä oppimisessa näyttää olevan kysymys yhteiskunnan tekemästä investointisuunnitelmasta, jonka tavoitteena on tuottaa aktiivisia eli tehokkaita ja tuottavia kansalaisia.

Eurooppa on siirtynyt kohti osaamisyhteiskuntaa ja -taloutta. Ajantasaisen tiedon saannista samoin kuin motivaatiosta ja kyvystä käyttää resursseja järkevästi omasta puolestaan ja koko elinyhteisön puolesta on tulossa aikaisempaa ratkaisevampia tekijöitä Euroopan kilpailukyvyn vahvistamiseksi ja työvoiman työllistettävyyden ja sopeutumiskyvyn parantamiseksi. (Euroopan yhteisöjen komissio 2000, 5.)

Tämän päivän eurooppalaiset elävät yhteiskunnallisesti ja poliittisesti monimutkaisessa maailmassa. Ihmiset haluavat aikaisempaa enemmän suunnitella omaa elämäänsä, heidän odotetaan osallistuvan aktiivisesti elämiseen kulttuurillisten, etnisten ja kielellisten eroavuuksien keskellä. Koulutus laajimmassa merkityksessä on ratkaisu sen oppimiseen ja ymmärtämiseen, miten näihin haasteisiin voidaan vastata. (em., 5.)

Osaamistaloudessa henkilöresurssien täysimittainen kehittäminen ja hyödyntäminen ovat ratkaisevia tekijöitä kilpailukyvyn säilyttämiseksi (em., 16).

Valmisteluasiakirjan erityisenä tehtävänä näyttää olevan elinikäisen oppimisen doxan vahvistaminen sekä uudenlaisen yhteiskunta- ja osaamisymmärryksen, puhutavan ja käsitteiden tuottaminen, eli talous- ja työllisyysdiskurssin yhdistäminen koulutusdiskurssiin. Toisin sanoen kyse on samasta, jo OECD:n strategiassa esitetystä tavoitteesta luoda uudenlainen tapa ajatella – ”born in mind”. Valmisteluasiakirjassa luodaan kuvaa uudenlaisesta tulevaisuudesta, yhteiskunnasta, työn tekemisestä ja erityisesti yksilön uudesta roolista elinikäisenä oppijana. Retoriikka näkyy tavassa, miten asioita esitetään ehdottomina ja velvoittavina totuuksina. Retoriikassa totuuslauseet ja perustelut saadaan kuulostamaan uskottavilta, mutta tarkemmin analysoituna ne jättävät jälkeensä joukon kysymyksiä. Asiayhteydet voivat olla ristiriitaisia ja perustelujen taustalla voi olla usein pelkästään asianomaisen oma auktoriteetti. Retorisilla lauseilla pyritään vaikuttamaan lukijan ymmärrykseen, totuuskäsitykseen ja orientaatioon eli toimintaan:

Tämän päivän Eurooppa on keskellä muutoksia, joiden laajuus on verrattavissa teolliseen vallankumoukseen (Euroopan yhteisöjen komissio 2000, 7).

- - *muutos voi tapahtua vain jäsenvaltioissa ja niiden toiminnan kautta* (Euroopan yhteisöjen komissio 2000, 6).

- - *sillä jäsenvaltiolla on pääasiallinen vastuu koulutusjärjestelmistään* (em., 6).

- - *käytännössä näiden järjestelmien saavutukset riippuvat eri yhteiskunta- ja talouselämän aloilta tulevien lukuisten toimijoiden, myös työmarkkinaosa-puolten, panoksesta ja sitoumuksesta ja suureksi osaksi ihmisten omista pyrkimyksistä. Hehän viime kädessä ovat vastuussa omasta oppimisestaan* (em., 6).

Ihmiset ovat osaamisyhteiskunnan päätekijöitä. Tärkeintä on inhimillinen ky-ky jatkuvasti muuttuvissa oloissa luoda tietoa ja hyödyntää sitä tehokkaasti ja viisaasti. Voidakseen kehittää tämän kyvyn huippuunsa ihmisten on halut-tava ja pystyttävä ottamaan elämänsä omiin käsiinsä eli lyhyesti sanottuna tultava aktiivisiksi kansalaisiksi (em., 7.)

Erityistä huomiota asiakirjassa osoitetaan yksilöön ja hänen uuteen yhteiskunnalliseen rooliinsa elinikäisenä oppijana. Asiakirjassa tiedetään kertoa, millaisia eurooppalaisia ih-miset ovat ja mitä he haluavat. Ja hehän ovat juuri sellaisia ja haluavat juuri sitä, mitä elin-ikäisen oppimisen strategia edellyttää. Eurooppa esitetään ikään kuin se olisi homogeeni-nen yhteiskunta, jossa kansalaiset ajattelevat samalla tavalla.

Ihmiset suunnittelevat koko eliniän jatkuvaa oppimista vain, jos haluavat op-pia (Euroopan yhteisöjen komissio 2000, 8).

He eivät halua jatkaa opiskelua jos opiskelumahdollisuudet eivät ole sopivia aikataulun, sijainnin tai hinnan vuoksi (em., 8).

He eivät ole motivoituneita jos - - asiantuntemusta ei tunnusteta (em., 8).

Eivätkä he halua investoida aikaa, vaivaa ja rahaa jatko-opiskeluun, jos han-kittuja tietoja ja taitoja ja asiantuntemusta ei tunnusteta - - (em., 8).

Toisin sanoen pyritään luomaan tietynlaista käsitystä sekä eurooppalaisuudesta että eu-rooppalaisista. Samalla luodaan aasinsiltoja omaan agendaan. Yksilöiden uudesta roolis-ta puhuttiin jo OECD:n elinikäisen oppimisen strategiassa. Siinä esitettiin yksilölle uutta työhön ja oppimiseen perustuvaa roolia. Sitä perusteltiin muun muassa sillä, että tulevai-suudessa työtä ei tule olemaan tarjolla entiseen malliin ja siksi oppimisesta olisi myös tarkoitus luoda työn kaltainen, yksilön yhteiskunnallista roolia määrittelevä tekijä.

Asiakirjassa toistetaan tuttuja teesejä ”maailman muuttumisesta” ja ”uuteen aikakauteen siirtymisestä”, ”tietojen ja taitojen oppimisesta”, ”syrjäytymisen vaarasta” ja niin edelleen. Uusia teesejä ovat oppiminen ”kehdestä hautaan” ja ”kohti integraatiota”. Tuttuja käsitteitä toistetaan: ”syrjäytyminen”, ”sopeutuminen”, ”tunnustaminen” ja ”liikkuvuus”. Tiettyjen teesien ja käsitteiden toistamisella vahvistetaan doxa. Käsitteet alkavat toistua myös diskursseissa ja niistä tulee luonnollinen osa arkista keskustelua, yleistä puheavaruutta ja yhteistä ymmärrystä. Käsitteiden avulla luodaan mielikuvaa tulevaisuudesta, jonka vain elinikäinen oppiminen mahdollistaa. Asiakirjassa maalataan tulevaisuutta haluttuun kuosiin.

- - tieto- ja osaamisaikakaudessa digitaalitekнологia tulee muuttamaan elämän kaikkia osa-alueita ja biotekнологia taas saattaa jonain päivänä muuttaa itse elämää (Euroopan yhteisöjen komissio 2000, 7).

Tuolloin taidettiin todellakin uskoa, että ihminen voi muuttaa elämän kulkua, olihan hän jo ehtinyt kloonata yhden lampaan.

- - maailmalaajuinen kauppa, matkustaminen ja viestintä laajentavat ihmisten kulttuurillista näköpiiriä, ja ne ovat muuttamassa tapoja, joilla taloudellista kilpailua käydään (em., 7).

- - moderni elämä tarjoaa ihmisille enemmän mahdollisuuksia ja elämäntapoja, mutta heillä on myös vastuu oman elämänsä muovaamisesta (em., 7).

Analogia kulkee usein juuri näin päin, että esittämällä mahdollisuuksia päästään esittämään varsinainen asia, kuten yksilön vastuu, vapaat markkinat ja bioteknologian hyödyntäminen. Yksilön vastuu onkin keskeisimpiä asiakirjaan sisältyvistä teemoista sopeutumisen rinnalla. Nostettaessa yksilö strategian keskiöön asetetaan hänet myös melkoiseen ristivetoon. Osaamisyhteiskunnan päätekijöinä, Euroopan tärkeimpänä voimavarana ja poliitikkojen keskipisteenä olemisesta edetään sujuvasti esittämään asioita, joita ihmisten odotetaan tekevän, miten toimivan ja millaista vastuuta heidän on otettava, jotta odotukset yhteiskunnan taholta täyttyisivät.

Tässä asiakirjassa määritellään uudet perustaidot sellaisiksi, joita vaaditaan, jotta pystyy osallistumaan aktiivisesti osaamisyhteiskuntaan ja -talouden toimintaan – työmarkkinoilla ja työssä, reaaliaikaisissa ja virtuaaliyhteisöissä sekä demokratiassa – ja kehittymään ihmiseksi, jolla on selkeä identiteetti ja suunta elämässä (Euroopan yhteisöjen komissio 2000, 11).

Virkkeessä tulee esille elinikäisen oppimisen filosofia eli ihmis- ja yhteiskuntakäsitys. Koko asiakirjaa leimaa yksipuolinen käsitys ihmisenä olemisen tarkoituksesta ja elämisen

merkityksestä. Se perustuu ideologiaan uudenlaisesta arvoyhteiskunnasta, jossa ihmiset ymmärretään jokseenkin kyvyttömiksi määrittelemään itse sitä, mitä heidän pitäisi osata ja oppia. Ikään kuin he eivät oma-aloitteisesti pystyisi vastaamaan omasta elämästään ja ottamaan vastuuta siitä ilman, että tarvitaan jokin elinikäisen oppimisen ohjelma sitä heille valottamaan. Elinikäinen oppiminen alkaa näyttää utilitaristiselta ja elitistiseltä. Miksi kaikkien ihmisten pitäisi kehittyä huippuunsa ja olla tehokkaita? Miksi sitä on haluttava? Entä jos ei halua? Ja jos sitä joku muu haluaa, niin miksi minun on otettava siitä vastuu? Ja mistä voin tietää, että olen saavuttanut aktiivisen kansalaisen kriteerit?

”Yksilö keskipisteessä” -osaamisyhteiskunnassa yksilön harteille pudotetaan vastuu ”oikeanlaisesta” osaamisesta ja loppujen lopuksi koko yhteiskunnan kehityksestä. Tosin osaamisyhteiskunta tarjoaa yksilölle kaikki mahdollisuudet täyttää nämä vaatimukset, jos hän vain itse sitä haluaa. Vapaassa yhteiskunnassa ihmisellä on sentään vapaus. Vai onko? Elinikäisen oppimisen retoriikkaan sisältyy vahvasti ”porkkana ja keppi” -periaate. Porkkanan tarkoitus on saada ihminen haluamaan ja kepillä ohjataan oikeaan suuntaan. Toimintaohjeiden suunnittelu on ”helppoa”, kun tiedetään, miten ihminen toimii.

Asiakirjassa elinikäinen oppiminen nähdään ikään kuin yhden objektin läpi. Siinä puhutaan Euroopan unionin alueesta ikään kuin se jo olisi yksi yhteiskunta, jossa ihmiset, toiminta ja tavat ajatella ovat yhdenmukaisia. Silti se julistaa elinikäisen oppimisen nimissä erilaisuuden ja kulttuurien tuntemista, mahdollisuuksista tehdä yksilöllisiä valintoja, joita se ei kuitenkaan itse ohjelmassaan huomioi. Asiakirjassa esitetään vaatimuksia ja toimenpiteitä, jotka sysätään jäsenmaiden ja kansalaisten vastuulle.

Jäsenvaltioiden on edelleen kehitettävä elinikäistä oppimista koskevaa kattavaa strategiaa, jonka avulla voidaan laatia ja panna käytäntöön koordinoituja poliittisia toimenpiteitä jotka tekevät elinikäisestä oppimisesta todellisuutta kaikille kansalaisille (Euroopan yhteisöjen komissio 2000, 23).

Liikkeelle panevana voimana EU antaa oman panoksensa yhteistyön ja nykyisen politiikan kautta. ”Euroopan sosiaalirahastolla on erityinen tehtävä osallistua toimiin”, mikä tarkoittaa, että jäsenmaissa toteutettaviin hankkeisiin voidaan anoa ESR-rahoitusta. Muutoin jäsenvaltioita kehoitetaan pontevasti jatkamaan elinikäisen oppimisen politiikkaansa ja infrastruktuurin rakentamista. (em., 23.)

4.3.4 Komission tiedonanto

Seuraavana vuonna (2001) Euroopan komissio julkaisi tiedonannon ”Eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen”, jonka tarkoituksena oli edistää alueen perustamista. Asiakirjan otsikon alle oli sijoitettu kiinalaisen ajattelijan sanat ajalta n. 645 eKr.

Jos teet suunnitelmia vuodeksi, kylvä viljaa. Jos teet suunnitelmia vuosikymmeniksi, istuta puita. Jos teet suunnitelmia eliniäksi, kouluta ihmisiä. (Euroopan yhteisöjen komissio 2001.)

Asiakirja perustui Eurooppa-neuvoston Feirassa vuonna 2000 annettuun toimeksiantoon, jossa jäsenvaltiot, neuvosto ja komissio toimivaltansa puitteissa määrittelivät yhtenäiset strategiat ja käytännön toimenpiteet, joilla edistetään kaikkien ihmisten elinikäistä oppimista. Tällä kertaa asiakirjassa kerrottiin, että se oli kohdistettu kansalaisille. Kuitenkaan varsinaisesti kansalaisille sitä ei oltu laadittu mutta ne toimenpiteet, joita asiakirjassa esitettiin, kohdistuivat kansalaisiin. Sen sijaan kansalaisille laadittiin erillinen teos ”Lifelong learning: the contribution of education systems in the member states of the European union”, joka julkaistiin samana vuonna (European commission 2000).

Komission asiakirjassa esiteltiin edellisen vuoden keskustelun tuloksia. Kuulemisprosessi oli osoittanut ”selvästi, että muutokset merkitsevät Euroopan unionille ja sen kansalaisille sekä etuja että vaaroja” (em., 3). Asiakirja ja keskustelusta johdetut tulokset sisälsivät sekä porkkanoita että keppejä. Aloitetaan kepeistä: ”syrjäytyminen ja eriarvoisuus lisääntyy”, mikä oli tiedetty jo 1970-luvulta lähtien. Herääkin kysymys, miksei asialle ollut vielä kukaan tehty mitään. Asiakirjassa todetaan, että

- - muutoksen laajuus edellyttää uudenlaisia yleissivistävän ja ammatillisten koulutuksen järjestelmiä. Nykyinen taloudellinen epävarmuus korostaa lisäksi elinikäisen oppimisen tärkeyttä. (Euroopan yhteisöjen komissio 2001, 3.)

On käynyt yhä selvemmäksi, että yhteisön perinteinen politiikka ja perinteiset toimielimet eivät valmista kansalaisia riittävästi globalisoitumisen, väestörakenteen muutoksen, digitaalitekniikan ja ympäristövahinkojen seurauksiin (em., 3).

Porkkana on itse asiakirja eli elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen, jonka avulla estetään negatiivinen kehitys. Edellisenä vuonna käyty keskustelu ei siten ollut tuonut mitään uutta vaan vahvistanut sen, mikä oli ollut jo tiedossa.

Asiakirjassa esitettiin, että elinikäisen oppimisen kehitystä vauhditetaan yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen sekä nuoriso- ja työllisyyspolitiikan avulla. Ensisijaisena toimena olisi saavuttaa Euroopan laajuinen ulottuvuus elinikäiselle oppimiselle. Se tarkoitti vapaata liikkuvuutta. Toiseksi oppimiseen olisi sijoitettava enemmän aikaa ja rahaa. Se tarkoitti, että jäsenvaltioiden olisi investoitava enemmän koulutukseen. Kolmanneksi olisi kehitettävä innovatiivisia opetusmenetelmiä, mikä tarkoitti muutosta opettajien ja oppijoiden rooleissa.

Asiakirjassa tuotiin esille, että edellisen vuoden keskusteluista laaditun muistion ja kuulemisprosessin perusteella toivottiin elinikäisen oppimisen käsitteen määritelmää ja komissiolta pyydettiin, ”että elinikäiselle oppimiselle annetaan määritelmä, joka ei rajoittuisi pelkästään taloudellisiin näkökohtiin tai aikuisten oppimiseen” (Euroopan yhteisöjen komissio 2001, 3). Asiakirjan mukaan kuulemisprosessissa tuli esille, että elinikäisen oppimisen käsitteen tulisi tarkoittaa myös oppimisen jatkumista esikoulusta eläkeikään ja sisältää kaikki virallisen, epävirallisen ja arkioppimisen muodot. Samoin siihen tulisi sisällyttää sellaisia oppimisen tavoitteita kuin aktiivinen kansalaisuus, henkilökohtaisten toiveiden toteuttaminen, yhteiskuntaan sopeutuminen ja työllistyminen. Asiakirja antaa ymmärtää, että käsitteen määrittely perustui laajaan keskusteluun. Kuitenkin määrittelyssä esitetyt asiat olivat kuuluneet jo OECD:n ohjelmasta lähtien elinikäisen oppimisen ideaan ja strategiaan.

Asiakirjassa käsiteltiin käytännön toimenpiteitä, joilla elinikäisen oppimisen alue toteutettaisiin kaikilla tasoilla. Sillä tarkoitettiin niitä toimijoita, jotka ovat vastuussa itse toiminnan toteuttamisesta, kuten viranomaiset, jotka vastaavat resurssien riittävydestä ja johtavat elinikäisen oppimisen strategioiden laatimista. Heidän tehtävänä olisi myös toteuttaa aktiivisia työmarkkinatoimenpiteitä. Työnantajilla olisi päävastuu työvoiman pätevyyden kehittämisestä. Ammattijärjestöt tarjoaisivat jäsenilleen koulutusta. Työmarkkinaosapuolet kävisivät sosiaalista vuoropuhelua kaikilla tasoilla, neuvottelisivat ja panisivat käytäntöön työhön ja koulutukseen liittyviä sopimuksia. Koulutuksen tarjoajat olisivat vastuussa siitä, että heidän toimintansa on laadukasta ja tarjonta yhdenmukaista. Kunta- ja vapaaehtoisjärjestöillä olisi ”ainutlaatuinen mahdollisuus” tarjota kohdennettua koulutusta. Kaikkien toimijoiden yhteisenä vastuualueena olisi tukea yksilöitä elinikäiseen oppimiseen liittyvissä asioissa, kun nämä ottavat vastuun omasta oppimisestaan. (Euroopan yhteisöjen komissio 2001:12.)

Toteuttamissuunnitelma noudattaa perinteeksi muodostunutta ”top-down” -periaatetta. Komissio esittää, mitä pitää tehdä ja jäsenmaat saavat itse keksiä, miten sen toteuttavat,

kuitenkin niissä puitteissa, jotka määräytyvät EU:n direktiivien, sopimusten ja periaatepäätösten mukaan.

Komission esitykset perustuvat jäsenmaiden yhteisiin päätöksiin, siksi muun muassa ”oppimiskulttuurin luominen edellyttää, että tehdään yhteinen päätös siitä, kuinka virallisissa, epävirallisissa ja arkielämän ympäristöissä tapahtuvaa oppimista arvotetaan” (Euroopan yhteisöjen komissio 2001, 16). Euroopan unionissa uusia kulttuureita luodaan samalla periaatteella kuin uusia yhteiskuntiakin. Elinikäistä oppimista edistämään luodaan oppimiskulttuuri yhteisellä päätöksellä. Mutta miksi se edellyttää oppimisen arvottamista? Arvottamisella tavoitellaan toiminnan yhteismitallistamista. Toisin sanoen strategia perustuu systeemiin, jota hallinnoidaan niin sanotun tulosjohtamisen periaatteella, mikä perustuu jälkikäteisohjaukseen. Ensinnäkin toimintaa on voitava arvioida tuloksellisesti. Oppimisen idea ei perustu ainoastaan oppimiseen tai sivistymiseen vaan kyse on myös tuottavuudesta. Tuottavuutta ymmärretään luvuilla; niiden avulla voidaan tehdä vertailuja ja arvioida toiminnan tuottavuutta. Luvuilla ohjataan toimintaa. Esimerkiksi kvartaalitaloudessa arvioidaan toiminnan tuottavuutta neljännesvuosittain, minkä perusteella tunnistetaan, mitä on saatu aikaiseksi. Jos luvut ovat hyviä, todennäköisesti toimintakin on ollut hyvää, ja päinvastoin. Koska yhteismitallisuuden olisi toteuduttava koko EU-alueella, edellyttää se jäsenmaiden järjestelmiltä samankaltaisuutta ainakin siinä suhteessa, että ne ovat keskenään vertailukelpoisia.

Vertailukelpoiset tiedot ja tilastolliset menetelmät ovat keskeisiä kehitettävissä ja toteuttaessa johdonmukaista ja kattavia elinikäisen oppimisen strategioita (em., 30).

Arvottaminen liittyy myös liikkuvuuteen. Virallisten tutkintotodistusten tulisi olla sellaisia, että ne vastaavat yhteisiä standardeja. Siksi asiakirjassa esitettyihin toimenpiteisiin kuuluu olennaisena osana indikaattoreiden kehittäminen. Asiakirjassaan komissio kehottaakin jäsenvaltioita ja muita Euroopan maita tukemaan tätä työtä.

Jäsenvaltioiden ja muiden Euroopan maiden olisi erityisesti Euroopan tilastojärjestelmän yhteydessä tekemässään yhteistyössä luotava omista tilastoistaan ja indikaattorijärjestelmistään niin vertailukelpoisia kuin mahdollista (Euroopan yhteisöjen komissio 2001, 30).

Uusia indikaattoreita kehittäessään komissio käyttää työnsä pohjana nykyisiä kansallisia ja kansainvälisiä lähteitä erityisesti yhteistyössä OECD:n kanssa sekä hyödyntää mahdollisimman tarkasti Euroopan tilastojärjestelmän nykyisiä lähteitä ja rakenteita sekä muita käytettävissä olevia resursse-

ja, kuten koulutusta ja tilastotietoja käsittelevää työryhmää, jolla on vastuu teknisistä näkökohdista (Euroopan yhteisöjen komissio 2001, 30).

Asiakirjassa tulee useaan otteeseen esille yhteistyö OECD:n kanssa. Unescokin yhteistyökumppanina mainitaan, mutta harvemmin. Yhteistyö OECD:n kanssa perustuu tietoon, jota se tuottaa mittaamalla, arvioimalla ja tekemällä maatutkimuksia jäsenmaissaan. Jotta elinikäisen oppimisen politiikkaa voidaan kehittää ja ylläpitää, edellyttää se kansallisten politiikkojen koordinoitua, ja siihen komissio esittää perustettavaksi korkean tason työryhmää, jolla on päävastuu elinikäisestä oppimisesta. Ryhmän vastuulla olisi prosessin yhdenmukaisuus ja toteutus. Sen vastuulla olisivat kaikki koulutusmuodot. Tämä korkean tason ryhmä muodostuisi ministeriöiden edustajista.

5 ELINIKÄISEN OPPIMISEN YMMÄRTÄMINEN

Voi vain arvailla, millaisessa todellisuudessa eläisimme, jos elinikäinen oppiminen olisikin perustunut Unescon kasvatuspoliittiseen ohjelmaan. Miten ajattelisimme ja millaisena ymmärtäisimme koulutuksen ja oppimisen merkityksen ihmisen, työn ja yhteiskunnan kannalta? Unescon visio perustui yhtäläillä käsitykseen muuttuvasta maailmasta, jossa tiede ja tekniikka kehittyvät, tieto lisääntyy ja maailma muuttuu. Vaikka ohjelmassa tulevaisuus nähtiinkin markkinatalouteen perustuvana, ei siinä kuitenkaan hyväksytty käsitystä, että kasvatusta toteutettaisiin markkinatalouden ehdoilla.

Koska kasvatusta itsessään ei kykene parantamaan yhteiskunnan sairauksia, sen olisi pyrittävä lisäämään ihmisten kykyä valvoa omia kohtaloitaan. Auttamalla jokaista yksilöä kehittämään henkilökohtaisia taipumuksiaan sen olisi pyrittävä vapauttamaan joukkojen luovat voimat, ottamaan käyttöön satojen miljoonien ihmisten potentiaalinen energia. Ja ottaen huomioon liiallisen teknologiseen kehitykseen liittyvät pelot kasvatuksessa olisi ryhdyttävä toimiin elämän asteittaisen epäinhimillistymisen estämiseksi julistamalla humaaneja perusmääriä. (Faure 1976, 119-120.)

Unescon ja OECD:n elinikäisen kasvatuksen ja oppimisen esitykset olivat filosofialtaan hyvin erilaisia. Unescon esitys edusti humanistista kasvatuskäsitystä, jossa kasvatusta ymmärrettiin yksilöön kohdistuvana sivistysprosessina. OECD:n esitys taas edusti uudenlaista koulutuspolitiikkaa, jonka tarkoituksena oli vastata työvoima- ja elinkeinoelämän muuttuviin tarpeisiin (Wain 2006, 102-105). Samalla se edusti uudenlaista tapaa ymmärtää todellisuutta, ja siten myös koulutuksen sekä oppimisen tarkoitusta, eikä se sisältänyt millään tavalla kasvatustilafilosofisia tekijöitä. Unescon esityksessä ei kasvatukselle asetettu ennalta määrättyä tavoitetta. Faure ei myöskään tähännyt kasvatuskäsityksensä avulla luomaan uutta yhteiskuntajärjestelmää tai muuttamaan yhteiskunnan poliittisia rakenteita

toisin kuin OECD:n koulutuspoliittinen malli, joka perustui ennalta asetettuun käsitykseen tulevaisuudesta ja strategiaan, minkä avulla sopeudutaan muutokseen valmistautumalla työ- ja elinkeinoelämän esittämiin muuttuviin tarpeisiin.

OECD:n elinikäisen oppimisen strategia perustui uudenlaiseen tapaan ymmärtää todellisuutta tarkoituksenaan luoda kokonaan uudenlainen yhteiskuntajärjestelmä uudenlaisen oppimiskäsityksen ja koulutusjärjestelmän avulla. Strategia, jonka suuntaviivat luotiin jo 1960-luvulla (Rinne 2006, 194) oli kokonaisvaltainen ja konkreettinen malli kaikkia politiikkoja läpäisevästä koulutuspolitiikasta, jonka tavoitteet ja tarkoitus määräytyvät talouspoliittisista intresseistä. Toisin sanoen kyse oli toisen maailmansodan jälkeen käynnistyneestä integraatiopolitiikasta ja yhteiskuntajärjestelmän luomisesta, jollaista Jokisaaren mukaan Wright nimittää teknosysteemiksi (Jokisaari 2010, 31). Systeemissä kasvatustoimintakin on strategista toimintaa, joka muotoutuu aivan uudella tavalla saaden sosioteknologisen merkityksen ja välineellisen tarkoituksen. Sosioteknologiaan perustuvassa kasvatuksessa pedagogiikka alistetaan teknologiselle rationaalisuudelle, jolloin sen perusintentiona ei enää täyty kommunikatiivisuuden ehtoja. Toisin sanoen kommunikatiiviselle toiminnalle luonteenomainen yhteisymmärrys on alistettu sosiopoliittisten rakenteiden määräytyvyyteen, jolloin yksilöiden on enää vaikea tiedostaa toimintansa ”objektiivisesti motivoituja” taustastruktuureja. (Siljander 1995, 105.)

OECD:n strategiassa tulee avoimesti esille sen tarkoitus ja tavoitteet. Se on peittelemätön esitys siitä, miten tulevaisuus voidaan ottaa strategisesti ”haltuun”. Myöhemmissä EU:n elinikäisen oppimisen teksteissä sama avoimuus on häivytetty retoriikan avulla. Retoriikan kaunopuheisuudella pyritään vaikuttamaan kuulijaan ja saada tämä vakuuttumaan kuulemastaan. Retoriikan avulla luodaan halutunlaista maailmankuvaa ja käsitystä todellisuudesta. Kriittikittömästi vastaanotettuna se muokkaa tapaamme ajatella ja ymmärtää todellisuutta. Retoriikan tunteisiin ja järkeen vetoavalla esitystavalla pyritään vaikuttamaan kuulijoihin niin, että he uskovat puhujaa, ymmärtävät hänen esittämiään vaatimuksia ja omaksuvat ne osaksi omaa ajattelua ja toimintaa. Toisin sanoen retoriikan avulla pyritään ohjaamaan järkeä tunteella. Harveyn mukaan esimerkiksi toimintastrategioita voidaan peittää poliittisten iskulauseiden ja epätasällisen retoriikan alle (Harvey 2008, 52).

Koska OECD:n strategia perustui käsitykseen maailman muuttumisesta ja välttämättömyyksiin, joita se saa aikaan, oli välttämättömyydet saatava näyttämään uskottavilta. Puheella ”taloudellinen kasvu on mahdollista vain uudenlaisen koulutuksen avulla ja vain sen avulla voidaan vastata tulevaisuuden tarpeisiin” ja ”vanhalla järjestelmällä jatkaminen joutaisi väistämättömään kriisiin” (OECD 1973, 7–8) tulevaisuus ikään kuin sinetöitiin ja lyö-

tiin lukkoon. Voiko ja pitäisikö tällaista oraakkeliin julistamaa totuudenomaista tietoa kyseenalaistaa? Retoriikalla höystetyn tiedon avulla peitetään ne perimmäiset motiivit, joille esitetty välttämättömyys perustuu. Tosiasiassa tulevaisuus on aina avoin. Sellaista kristallipalloa, joka kertoisi tulevaisuuden, ei ole olemassa. Tulevaisuutta voidaan arvioida aikaisemman tiedon perusteella ja suunnitella halutulla tavalla. ”Tieto ja valta ovat yhtä” (Silvennoinen 2014, 135). Tiedon avulla voidaan ohjata ihmisten toimintaa ja orientaatiota. Siksi tieto on myös vallankäytön väline. Oraakkeliin julistama totuudenomainen tieto tulevaisuudesta voi olla yhtäläillä harhaa tai totta. Sitä voi uskoa, kyseenalaistaa tai olla uskomatta. Tiedon uskottavuus on aina koeteltava ja se on mahdollista kriittisen analyysin avulla historiasta käsin.

5.1 Elinikäinen oppiminen käytäntönä

Silvennoinen on esittänyt elinikäisen oppimisen ja aikuiskoulutuksen kehityksen kolmevaiheisena tapahtumana. Muutokset kytkeytyvät työelämässä ja yhteiskunnassa tapahtuneisiin muutoksiin. Sivistyspolitiikkaa myötäilevä aikuiskoulutuksen kausi kesti 1960-luvun lopulle. Tuolloin OECD, Euroopan unioni ja Unesco alkoivat tahoillaan kehittää elinikäisen oppimisen ideaa. Sitä seurasi suunnittelukeskeinen aikuiskoulutuspolitiikan kausi, jota kesti 1980-luvun loppupuolelle. OECD:n pitkän aikavälin strategia toteutui 1990-luvulla, mikä tarkoitti integraatioon tähdänneen ylikansallisen siirtymän toteuttamista EU:n toimesta (Silvennoinen 2012, 316). Muutos tarkoitti instituutioiden, ohjelmien ja politiikkojen muutosta, jotta siirtyminen uusliberalistiseen markkinatalouteen mahdollistui. Samalla aikuiskoulutuspolitiikka muuttui markkinaperusteiseksi. Elinikäisen oppimisen mahtipontinen paluu järjestöjen julkilausumiin tapahtui 1990-luvun lopulla. (Rinne 2003, 10-11.) Yhteinen konsensus elinikäisessä oppimisessä saavutettiin ennen vuosituhannen vaihtumista. Käytännössä se tarkoitti OECD:n elinikäisen oppimisen strategian realisoitumista EU:ssa. Suomessa 1990-luvulla uudistettiin sekä koulutusjärjestelmä että opetussuunnitelmat. Uudistuksessa koulutus ja opetussuunnitelmat kytkettiin yhä tiiviimmin vastaamaan työelämän tarpeita. Työssäoppimisesta tuli osa koulutusta. Käytännössä se tarkoittaa pedagogisen kentän laajentumista työelämäsektorille ja sitä kautta kaikkeen yhteiskunnalliseen toimintaan. Työ- ja elinkeinoelämän vaikutus opetussuunnitelmatyössä vahvistui. Samalla koulutuspolitiikasta tuli kaikkia politiikkoja läpäisevä.

Toistuvan koulutuksen tulee olla koko yhteiskuntaa kattava, käsittäen työn ja vapaa-ajan organisaatiot ja sitä on vaikea toteuttaa ilman sosiaali-, kulttuuri-,

työmarkkina- ja talouspolitiikkoja. Se edellyttää, että samalla tavalla kehittyneissä maissa myös politiikat tulevat samanlaisiksi. (OECD 1973, 26.)

Suomessa hallintorakenteita muutettiin OECD:n strategian periaatteiden mukaisesti, uudistettiin koulutushallinto, liitettiin Euroopan unioniin ja hyväksyttiin yhdenmukainen politiikka. Uusi Opetushallitus teki alusta lähtien tiivistä yhteistyötä OECD:n kanssa noudattaen sen ohjausta yhdessä työ- ja elinkeinoelämän kanssa. Koulutuksen rakenteita, tavoitteita ja sisältöä muutettiin ja koulutuksesta luotiin ”tehokas instrumentti”, jonka avulla voitiin toteuttaa strategiaan perustuva sosiaalinen muutos ja ylläpitää sitä ylläpitävää järjestelmää.

On optimistista pitää yllä näkemystä, että tulevaisuudessa on mahdollista organisoida koulutusjärjestelmä joka tulee olemaan tehokas sosiaalisen muutoksen instrumentti (OECD 1973, 31).

Tällainen kokonaisvaltainen suunnitelma ei ole mahdollinen ilman instituutioita, ohjelmia ja sitä mahdollistavaa politiikkaa (em., 29).

- - yhteiskunnan arvojen on muututtava ennen kuin koulutuksen tavoitteet, rakenteet ja sisältö saadaan muutettua (em., 31).

Koulutuspolitiikan muutosta perusteltiin maailman muuttumisella, taloudellisen kehityksen välttämättömyydellä ja hyvinvoinnin kasvulla. Kommunikatiivisen toiminnan teorian näkökulmasta koulutuspolitiikan muutos on ollut suunnitelmallista ja se on toteutettu OECD:n strategian mukaisesti. Siten muutoksessa ei ole kyse evoluution kaltaisesta kehityksestä vaan tietoisesti toteutetusta strategiasta.

Olisi naiivia odottaa tai edellyttää merkittävää koulutuspolitiikan täyskäännyöstä. Koulutus on liian sensitiivinen ja kompleksinen systeemi kirurgisiin toimenpiteisiin. (OECD 1973, 5.)

Kommunikatiivisen toiminnan teorian mukaan kyse on ollut strategisesta peitetystä toiminnasta. Koulutuspolitiikan uudistamista ja elinikäisen oppimisen doxa ei perusteltu avoimesti OECD:n strategiaan perustuvana prosessina tai tavoitteena ymmärtää todellisuutta uudella tavalla. Toisaalta kyseessä ei myöskään ollut systemaattisesti vääristynyt kommunikaatio vaan paremminkin manipulaatio eli tiedostettu pettäminen. Alkuperäisessä OECD:n strategiassa tuotiin selvästi esille, että tavoitteen toteutuminen edellyttää uudenlaista tapaa ajatella ja joka on synnyttävä ihmisten mieliin – ”born in mind” (em., 7).

Toistuva koulutus tulee ymmärtää puitteena joka mahdollistaa merkittävän, mutta vähitellen tapahtuvan poliittisen uudelleen järjestäytymisen. Sitä ei tule

ymmärtää nopeasti ja radikaalisti tapahtuvana muutoksena. (OECD 1973, 6.)

EU:n asiakirjoissa tavoitetta perusteltiin maailman ja työelämän muuttumisella niin, että se edellyttää yksilöiltä elinikäistä oppimista. Siten elinikäisen oppimisen käsitettä ei tule ymmärtää ainoastaan koulutuspoliittisena vaan myös talous- ja yhteiskuntapoliittisena periaatteena, toisin sanoen eräänlaisena yläkäsitteenä kokonaiselle ideologialle, jonka avulla on voitu toteuttaa uusliberalistinen markkinatalous. Elinikäinen oppiminen voidaan myös ymmärtää instituutioksi, yhteiskuntarakenteeseen kuuluvaksi järjestelmäksi.

Raportin pääsanoma on; elinikäinen oppiminen ei ole vain koulutuspoliittinen strategia, vaan yhteiskunta- ja talouspoliittinen strategia. Toinen pääsanoma on; strateginen toteutus ja systeemin luominen on mahdollista vain kaikkien esitettyjen politiikkojen välisellä yhteistyöllä. Toisin sanoen koulutuspolitiikka muiden politiikkojen kanssa muodostaa elinikäisen oppimisen politiikan. Se käsittää kaikkia yhteiskuntaan liittyviä ulottuvuuksia. (OECD 1973, 89.)

Samalla kun markkinaperusteinen globaali talous on tarvinnut ideologiaansa ylläpitävää koulutuspolitiikkaa ja -järjestelmää, on se vahvistanut vaikutustaan koulutuksen toteuttamisessa (Filander 2012, 263; Silvennoinen 2014 134). Oppilaitosten markkinaistumisen myötä ekonomia on korostunut paitsi toiminnan harjoittamisessa myös tavassa, jolla ihmisten toimintaa ohjataan. Siten koulutus on strategisesti merkittävä vallankäytön väline ja siksi sen toiminnan lähtökohtana olevia intressejä on hyvä tiedostaa. Elinikäisen oppimisen politiikka on ylikansallista kaikkia politiikkoja yhdistävää politiikkaa. Kyse on teknosysteemistä, jonka avulla ylläpidetään markkinataloutta. Jokisaaren mukaan teknisen hallinnan periaate on korostunut toisen maailmansodan jälkeen ja sen seurauksena kasvatuskin on alettu ymmärtää tekniikkana. (Jokisaari 2010, 36-37.) Tätä vasten on ymmärrettävää, miksi opetussuunnitelmien uudistaminen oli yksi keskeisimmistä elinikäisen oppimisen koulutuspoliittisista uudistuksista. Menetelmällisyys ja tarve hallita kaikkea toimintaa tehokkuuden aikaansaamiseksi ei ole kasvatuksen toiminnalle avoin. Elinikäisessä oppimisessä koulutus, opettaminen eli kasvatus, määräytyy taloudellisten intressien ennalta määritellyistä tavoitteista. Jokisaaren mukaan teknistä rationaliteettia luonnehtiva luonnonhallinnan periaate korostaa oppimismenetelmiin ja mittaamiseen perustuvaa kasvatus- ta, jossa kasvatus määrittyy oppimiseksi ja redusoituu tekniikaksi (Jokisaari 2010, 33).

Ojakangas on todennut, ettei nykyaikaisella koululaitoksella ole juurikaan tekemistä kasvatuksen kanssa (Jokisaari 2010, 33). Opetussuunnitelmat teknisinä, toimintaa ohjaavina välineinä määrittelevät koulutuksen tarkoituksen ja osaamisen standardit. Tieto, jota kouluissa opitaan, perustuu ulkoapäin asetettuihin vaatimuksiin, mikä voidaan ymmärtää

myös ”born in mind” -työksi. Elinikäisen oppimisen koulutusperiaatteen mukaan yksilö ohjautuu elämänsä aikana useita kertoja koulutukseen ja työhön, jossa elinikäisen oppimisen koulutusperiaate realisoituu sekä käytäntönä että tapana ajatella. Samalla elinikäisen oppimisen periaate ulottuu kaikkeen yhteiskunnan toimintaan. Sen perusteella voidaan ainakin teoreettisesti puhua ”oppivasta yhteiskunnasta”.

Integraation ja harmonisoinnin tuloksena OECD ja EU-maat ovat muodostaneet monimutkaisen poliittisen järjestelmän, jonka ohjauksessa kansallisvaltiot ylläpitävät markkinatalouden edellyttämää infrastruktuuria sekä työ- ja elinkeinoelämän tarvitsemaa osaamis-pääomaa. Samalla poliittinen valta, talous- ja koulutuspoliittinen ohjaus ja päätöksenteko on siirtynyt kansallisvaltioiden ulkopuolelle ja yhä etäämmälle kansalaisista. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että OECD – jolta puuttuu legitimizeettivalta – ohjaa muun muassa koulutuspoliittista päätöksentekoa EU:n kautta. Ohjaus perustuu jatkuvaan maakohtaisten koulutusten seurantaan ja arviointiin. Niiden pohjalta OECD tuottaa tilastoja, ”ennusteita” ja tutkimuksia, joita EU käyttää päätöksenteossaan. Legitimizeettivaltansa avulla – myönnettyt mandaatit sekä toimivalta asettaa direktiivejä – EU voi määräyttää jäsenmaitaan toimimaan sovitulla tavalla. Kun Maastrichtissa päätettiin EU:n keskeisestä koulutuspoliittisesta linjajaosta ja Lissabonissa tietoon perustuvasta taloudesta, menettivät jäsenvaltioiden koulutussektorit itsenäisen roolinsa taloudellisessa päätöksenteossa. (Rinne 2006, 194-195.) Elinikäisen oppimisen periaatteen ja EU:n poliittisen päätöksenteon avulla on luotu koulutusjärjestelmä, sosiaalteknologiaan perustuva toimintamalli, joka määrittelee itse itsensä. Toisin sanoen on luotu instrumentti, joka perustuu itsestäänselvyydelle, jota ei enää tarvitse perustella.

5.2 Elinikäinen oppiminen tapana ajatella

Suomen liittyminen Euroopan unioniin vuonna 1995 merkitsi myös liittymistä osaksi sen teknoysteemiä. Teknoysteemi pitää sisällään oman ideologiansa ja sen vuoksi se ei enää tarvitse erillistä ideologiaa, johon kansalaiset voisivat esimerkiksi vaaleissa ottaa kantaa (Jokisaari 2010, 31). Tavallaan se tarkoittaa systeemin irrottautumista kansalaisten intresseistä ja muuttumista yhä omalakisemmaksi. Yksilön näkökulmasta systeemi, jonka instituutiot muodostavat ja niiden sisältämät todellisuudet – kuten pedagoginen todellisuus – on koettava mielekkäiksi. Elämänkaarensa institutionaalisesti ennalta määräytyissä vaiheissaan yksilö ilmentää merkitystä, joka tekee systeemistä subjektiivisesti uskottavan. Kuten Berger ja Luckman ovat asian esittäneet: instituutioiden tradition tärkeimmät elementit pitää ”selittää” ja oikeuttaa, toisin sanoen legitimoita. Legitimointi sisältää normatiiv-

visen ja kognitiivisen ulottuvuuden ilmentäen sekä ”arvoja” että ”tietoa”. Legitimaatio kertoo yksilölle, miksi ja miten pitää toimia sekä myös sen, miksi tietyt asiat ovat niin kuin ovat. Tieto edeltää arvoja instituutioiden legitimoinnissa. (Berger & Luckman 1994, 108-109.)

Tiedon välittyminen puheeseen ja osaksi käytäntöä tuottaa merkitysyhteyksiä, joiden ymmärtäminen muokkaa yksilöiden ja kollektiivien käsitystä todellisuudesta. Toisin sanoen todellisuus, jollaisena se ymmärretään, muodostuu sekä kommunikatiivisesta että strategisesta toiminnasta. Strategisen toiminnan mielekkyys suhteessa käytäntöön vaikuttaa toiminnan uskottavuuteen ja tapaan, miten ymmärrämme ja ajattelemme todellisuuden rakentuvan. Koulutuspolitiikan kytkeminen osaksi työllisyyspolitiikkaa on vahvistanut työelämälähtöistä käsitystä koulutuksen tarkoituksesta ja oppimisen tavoitteista. Elinikäisen oppimisen periaatetta toteuttamalla pedagoginen kenttä on laajentunut työelämään ja sitä kautta kaikkeen yhteiskunnan toimintaan. Ulottuessaan sekä kommunikatiiviseen että strategiseen toimintaan se tulee määritelleeksi kaikkea sosiaalista toimintaa arjessa ja työssä, mikä ymmärretään osaksi todellisuuden luonnetta.

Elinikäisen oppimisen totuutta on perusteltu maailman muuttumisella, tiedon lisääntymisellä ja taloudellisen kasvun välttämättömyydellä. Näiden ”totuuksien” pohjalta OECD:n ja Euroopan komission asiakirjoissa esitetyt tavoitetilat on rakennettu tietyille itsestäänselvyyksinä otetuille julkilausumattomille etukäteisoletuksille. Tarkemmassa analyysissä ne voidaan tulkita ideologiseksi suostutteluksi. (Silvennoinen 2012, 317.) Kyseenalaistamattomina totuuksina markkinoiden ehdoilla muuttuva maailma ja tiedon lisääntyminen näyttävät evoluution kaltaisilta luonnonvoimilta, joihin ihmisten on sopeuduttava. Tosiasiasa todellisuus, jossa elämme, on ihmisen tuottamaa todellisuutta ja siten se voisi olla toisenlaistakin. Euroopan komission (2001) siteeraamat kiinalaisen ajattelijan sanat; ”jos teet suunnitelmia eliniäksi, kouluta ihmisiä” sisältävät elinikäisen oppimisen tarkoituksen ylläpitää järjestelmää ja varmistaa sen säilyminen. Elinikäiseen oppimiseen voi sisällyttää kokonaisen ideologian, tavan ajatella ja ymmärtää olemassa olemisen merkitystä.

Koulutuksen avulla välitetään tietoa, jonka avulla yksilöt voivat integroitua yhteiskuntaan. Koulutuksen kautta vaikutetaan arvojen muotoutumiseen, ylläpidetään kielellistä yksimielisyyttä ja ohjataan sosiaalista liikennettä (Habermas 1994, 95). Opetussuunnitelmat määrittelevät tiedon tärkeyden ja tarpeellisuuden. Tieto ohjaa yksilöiden orientoitumista ja toimintaa. Se muokkaa käsitystämme maailmasta. Yksinkertaisimmillaan opetussuunnitelmat voidaan ymmärtää suunnitelmina, jotka sisältävät tiedon siitä, minkälaista tietoa, taitoa ja asennetta yksilön on opittava, jotta hän voi sopeutua jatkuvaan muutokseen. Todel-

lisuudessa opetussuunnitelmiin sisältyy myös eettinen ulottuvuus. Ne välittävät moraalista koodia, jolle koko järjestelmä perustuu. Elinikäisen oppimisen moraalinen koodi on tehokkuus. Se välittyy yksilöön kohdistuvista osaamisen tavoitteista eli niistä tiedoista, taidoista ja asenteista, jotka opetussuunnitelmassa on määritelty. Kielellisesti käsitteet, kuten asiakas, yrittäjyys ja itseohjautuvuus, sisältävät merkitysyhteyksiä yksilön yhteiskunnallisesta roolista.

Elinikäinen oppiminen ymmärretään yksilön rakentumisena tiettyjä työelämän tarpeita varten ja sopeutumisenä muutokseen. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että koulutuksen tehtävänä on tuottaa työelämän tarpeita vastaavia yksilöitä. Markkinatalouden terminologiaa käyttäen kyse on yhteiskunnan investoinnista inhimilliseen pääomaan. Elinikäisen oppimisen ja elinikäisen kasvatuksen ero tulee esille tavassa ajatella koulutuksen tarkoitusta joko työ- ja elinkeinoelämän tarpeisiin perustuvana oppimisprosessina tai yksilön kasvatukseen kohdistuvana sivistysprosessina. Elinikäisen oppimisen periaate tukee konstruktivistista oppimiskäsitystä ja teknis-rationaalista ajattelutapaa. Toisin sanoen, oppimisessa on kyse yksilön itsensä toteuttamasta elinikäisestä prosessista rakentaa identiteettiään noudattamalla elinikäisen oppimisen periaatteita ja täydentämällä osaamistaan työ- ja elinkeinoelämän tarpeista käsin. Elinikäisen oppimisen toimintamallissa yksilöstä tulee osa teknoosysteemiä, joka toteuttaa itsestään selvyutenä pidettävää ajattelu- ja toimintamallia. Ball (2012, 51) sanoo, että muutos tapahtuu parhaiten, kun se on päämme ja sielumme sisällä. Itsestäänselvyutenä pidettävät ”totuudet” omaksutaan passiivisen osallistumisen kautta, toisin sanoen silloin, kun niitä ei kyseenalaisteta. Sen seurauksena sosiopoliittiset rakenteet voivat määrätä toimintaamme siinä määrin, ettei niiden taustalla olevia tekijöitä tiedosteta ja tunnisteta.

5.3 Elinikäinen oppiminen vallankäytön välineenä

Kriittisen teorian mukaan kaikki yhteiskunnassa tapahtuva inhimillinen ajattelu ja toiminta määräytyy yhteiskunnallis-poliittisten suhteiden ja intressien vaikutuksesta. Koska tieto ja valta ovat yhtä, on ymmärrettävää, että tiedon avulla valtaa pitävät toteuttavat intressijään ja pyrkivät ohjaamaan toimintaa haluamallaan tavalla. ”Hallintavalta toimii parhaimmillaan silloin, kun yksilöt vapaasta tahdostaan päättävät omaan vapaaseen harkintaansa perustuen toimia niin, että toteuttavat taloudellista hyötyä tuottavan toimijan ideaalia.” (Silvennoinen 2014, 134.) Elinikäinen oppiminen poliittisena luomuksena sisältää merkittävän vallankäytön momentin. Se perustuu merkitysten tuottamiseen. Elinikäinen oppiminen on

toiminut poliittisella tasolla välineenä, jonka avulla on voitu sekä toteuttaa että legitimoida ideologinen ja rakenteellinen muutos (Filander 2007, 262).

Koulutuksen kautta elinikäisen oppimisen ”filosofia” tavoittaa kaikki yksilöt. Vallankäytön momentti perustuu siihen, miten elinikäisen oppimisen puheella kuvataan todellisuutta, rakennetaan tulevaisuutta ja koulutetaan yhteiskunnan edun ymmärättäviä, järkeviä yksilöitä, joiden varaan hyvinvointi ja tulevaisuus rakentuu. Valta toteutuu yksilöiden kautta ja se ilmentyy työvoiman hallintana. (Silvennoinen 2012, 317; 2014, 135.) Fieldsin mukaan elinikäisessä oppimisessä ei pohjimmiltaan ole kyse demokratiasta tai sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta vaan taloudellisten tavoitteiden saavuttamisesta (Fields 2007, 381, 384).

OECD:n elinikäisen oppimisen strategisena tavoitteena oli luoda järjestelmä, jonka avulla voidaan toteuttaa markkinatalouden ideaalia. Strategiassa järjestelmän toiminta perustui ”top-down” -periaatteeseen, toisin sanoen integraatioon ja poliittiseen hallintaan, mikä määräytyy taloudellisista intresseistä käsin. Kyse on työvoiman, eli inhimillisen pääoman, hallinnasta. Ylintä poliittista hallintavaltaa käyttää EU, jonka päätöksentekoon vaikuttavat muun muassa OECD:n maakohtaiset arvioinnit ja niiden pohjalta tehdyt taloudellista kehitystä ohjaavat arviot. Valtioiden vastuulla on poliittisten päätösten käytäntöön pano. Työ eli toiminta tapahtuu valtioissa, niin myös pääoman tuottaminen. Yksinkertaisimmillaan systeemin toimintaa ohjaava logiikka perustuu siihen, että vastuuta tehokkuuden ja tuottavuuden toteutumisesta siirretään ylhäältä alas. Toisin sanoen elinikäisen oppimisen keihäänkärki kohdistuu yksilöön eli järjestelmän pienimpään toimijaan. Elinikäisen oppimisen periaate, jonka moraalinen koodi on tehokkuus, tarkoittaa, että yksilö itse kantaa vastuun tehokkuudestaan eli tuottavuudestaan. Yksilö vastaa itse omasta menestymisestään ja epäonnistumisestaan, toisin sanoen siitä, että hänellä on oikeat tiedot, taidot ja asenteet. Se, miten yksilö on sisäistänyt moraalisen koodin ja onnistunut kantamaan vastuunsa tuottavuudestaan, realisoituu työelämässä.

5.4 Elinikäinen oppiminen kasvatuksena

Ojakangas on todennut, ettei nykyaikaisella koululaitoksella ole juurikaan tekemistä kasvatuksen kanssa (Jokisaari 2010, 33). Opetussuunnitelmat teknisinä, toimintaa ohjaavina välineinä määrittelevät koulutuksen tarkoituksen ja osaamisen standardit. Tieto, jota kouluissa opitaan, perustuu ulkoapäin asetettuihin vaatimuksiin. Jokisaaren mukaan enää

edes kasvatustutkimuksessa ei ole kyse kasvatuksesta vaan oppimisesta. Kasvatuksen muuttuminen oppimaan oppimiseksi ja resurssien hallinnaksi vaikuttaa siihen, millaiseksi kasvatuksen tarkoitus ymmärretään. Kasvatus on niin kuin se nimetään. Elinikäinen oppiminen kuuluu kasvatukseen, mutta missä merkityksessä? Pedagoginen kenttä on aina merkitysstruktuuria muokkaava ja konstruoiva. Se välittää traditiota ja konstituoi merkityksiä vuorovaikutussuhteessa. Toisin sanoen pedagogisessa toiminnassa – puheessa ja tavassa toimia – luodaan reaaliset edellytykset yhteiskunnallisten toimintojen uusintamiselle. (Siljander 1988, 160, 162.)

Elinikäisen oppimisen periaatetta noudattamalla ja ikuiseen talouskasvuun perustuvalla uskomuksella koulutuksen fokus on siirtynyt yksilöstä talouteen. Elinikäisen oppimisen periaatteessa ei ole enää kyse aikaisempaan traditioon liittyvästä kasvatuksesta sivistysprosessina. Uudessa elinikäisen oppimisen traditiossa korostetaan tieteellistä ja teknistä osaamista, toisin sanoen teknis-rationaalista tapaa ajatella ja ymmärtää todellisuutta. Tekninen intressi ja havaintoihin perustuva empiiris-analyttinen tiede ei objektiivisuuden nimissä ole kiinnostunut subjektiiviseen ymmärtämiseen perustuvista totuusfilosofisista kysymyksistä. Se edustaa positivistista tieteenfilosofiaa, jonka mukaan tieto on todellista ja varmaa vain silloin, kun se perustuu tarkkoihin havaintoihin todellisuudesta, eikä se ole kiinnostunut siitä, minkälaiseen totuuskäsitykseen havainnointi perustuu. (Habermas 1976, 134; Habermas 1994, 69.)

Uudessa traditiossa oppimista ja siten myös kasvatustoimintaa on alettu mitata taloustieteen mittareilla. Silloin kun kasvatuksen tarkoitus ja jopa sitä käsittävä tutkimus perustuu vertailuun ja mittaamiseen, on se alistanut itsensä teknokulttuurin traditiolle. Oppiminen muuttuu mitattavaksi määreeksi ja järki asettuu yhtäläiseksi matemaattisen päättelykyvyn kanssa (Jokisaari 2010, 33). Kehityksen rinnalla kielellinen muutos on ollut luonnollinen ilmiö. Kun käsitteet ja määritelmät toistuvat opetuksessa ja kaikessa siihen liittyvässä toiminnassa, myös tapa ajatella ja ymmärtää todellisuutta muuttuu. Elinikäisessä oppimisessa sivistyskin välineellistyy palvelemaan taloudellista kasvua (Ahonen 2001, 156). Jokisaaren mukaan toisen maailmansodan jälkeen teknisen hallinnan periaate on korostunut ja siitä on seurannut, että kasvatukseenkin on alettu käsittää tekniikkana (Jokisaari 2010, 36-37). Menetelmällisyys ja tarve hallita kaikkea toimintaa tehokkuuden aikaansaamiseksi ei ole kasvatuksen toiminnalle avoin. Kasvatus, siihen kuuluva koulutus ja opettaminen määrytyvät talouteen liittyvistä objektiivisista intresseistä eivätkä yksilöiden subjektiivisista intresseistä. Kasvatustoimintaa ohjaa traditio, jossa sosiaalinen todellisuus, toiminta ja tavoitteet määritellään etukäteen. Mutta mihin ne perustuvat ja kuka ne määrittelee, millä perusteilla ja miksi? Vastaukseksi annetut ”maailman nopea muuttuminen” ja ”elinikäisen

oppimisen välttämättömyys” ovat yleisesti hyväksytyjä totuuksia ja itsestäänselvyyksiä joilla ohjataan yksilöiden toimintaa yhteiskunnassa. Vastukset eivät ole täysin avoimia, ne antavat ymmärtää, että kasvatuksen tavoitteet perustuvat tietoon tulevaisuudesta. Toisin sanoen tietoon, joka perustuu työ- ja elinkeinoelämän asettamiin tarpeisiin. Kyse on inhimillisen pääoman hallinnasta, jossa käsitteisiin perustuvalla retoriikalla oikeutetaan kasvatuksen tavoitteet ja sopeutetaan yksilöt ennalta asetettuihin päämääriin. Jokisaaren mukaan kasvatuksessa tapahtunutta muutosta voi luonnehtia teknis-rationaaliseksi luonnonhallinnaksi, mikä korostaa oppimismenetelmiin ja mittaamiseen perustuvaa kasvatusta jossa kasvatusta määrittää oppimiseksi ja redusoituu tekniikaksi (Jokisaari 2010, 33).

Elinikäisessä oppimisessa puhe kasvatuksesta muodostuu ongelmalliseksi. Tehokkuuteen ja tuottavuuteen perustuvaa kasvatuskäsitystä on vaikea ”myydä”. Terminologisesti ”oppiminen” on paljon toimivampi käsite. Oppiminen voidaan mieltää investoinniksi ilman, että tarvitsee puhua inhimillisestä pääomasta. Oppimis-puheella voidaan ohittaa liiallinen humanismi – kuten Euroopan komissio ja OECD ovat asian ilmaisseet – ja keskittyä tekniseen osaamiseen, tiedon, taidon ja asenteiden hallintaan, mitä EU ja OECD kutsuvat sivistykseksi. Oppimisen voi määritellä teknisesti eikä sen tarvitse sisältää kasvatuksen tarkoitukseen kuuluvaa eksistentiaalista ulottuvuutta. Elinikäisen oppimisen ideologia perustuu tekniikkaan ja rationaaliseen havainnointiin, toisin sanoen teknis-rationaaliseen tapaan ajatella ja ymmärtää todellisuutta.

Gill sanoo, että kansalaiset, tai edes aikuiskasvatuksen tutkijat, harvoin artikuloivat elinikäisen oppimisen yhteiskunnallisia perusteita luokkien välisenä asetelmana (Gill 2011, 228). Poliittisena luomuksena elinikäinen oppiminen on tietyn tahon intressejä toteuttava hanke, jonka kohteena ovat kansalaiset, yksilöt, työntekijät. Elinikäinen oppiminen määrittelee yksilön yhteiskunnallisen merkityksen kyseenalaistamattomalla tavalla. Sama kyseenalaistamaton käsitys yksilöstä toistuu opetussuunnitelmissa.

Kriittinen ajattelu ilman tietoisuutta niistä moraalisisista ja poliittisista päämääristä, joita sen avulla tavoitellaan, tukee itse asiassa sorrettavien ja epäoikeudenmukaisten rakenteiden ylläpitämistä (Holm 2013, 98). Nussbaum on esittänyt aiheellisen kysymyksen: Onko talouskasvu ainut päämäärä, joka voidaan asettaa kansakunnan rakentamiselle ja kansalaisten kasvattamiselle (Nussbaum 2011, 39)? Voiko koulutuksen perimmäinen tarkoitus olla se, että tuotetaan tehokkaita elinkeinoelämän tarpeisiin sopeutuvia yksilöitä? Kinnarin (2013, 115) mukaan ihmiset odottavat elinikäiseltä oppimiselta muutakin kuin vain työtä.

6 POHDINTA

Tutkimusprosessin alkaessa etsin Suomessa tehtyjä elinikäistä oppimista käsitteleviä tutkimuksia. Löytämäni tutkimukset edustivat pääsääntöisesti positivistista tieteenfilosofiaa ja empiiristä tutkimusotetta, joissa elinikäinen oppiminen oli ymmärretty yksilön elämänkaareen sijoittuvana oppimisen prosessina. Tutkimusten aineisto muodostui yksilöiden koulutukseen, työhön ja oppimiseen liittyvistä kokemuksista. Niissä elinikäinen oppiminen ymmärrettiin ihmisen elinkaaren aikana tapahtuvana koulutukseen ja työhön liittyvänä oppimisena. Omassa tutkimuksessani olen viitannut Ehlersin ym. (2012) tekemään tutkimukseen Pohjoismaiden elinikäisen oppimisen strategioista. Se oli yksi kahdesta löytämästäni suomenkielisestä tutkimuksesta, joissa elinikäisen oppimisen järjestelmää tutkittiin yhteiskuntapoliittisena ilmiönä. Oma tutkimusotettani lähimpänä oleva tutkimus löytyi Aikuis-kasvatus-lehden sivuilta, jossa Heikki Kinnari (2013) esitteli pro gradu -työtään. Hän oli tutkinut elinikäisen oppimisen diskurssia ja sen konstruoivaa vaikutusta sosiaaliseen todellisuuteen edustaen kriittistä tutkimusotetta. Tutkimusaineisto muodostui vuoden 2006 Helsingin Sanomien Mielipide ja Vieraskynä -teksteistä, jotka käsitelivät elinikäistä oppimista. Kallo (2009) taas on tutkinut OECD:n koulutuspolitiikkaa korkeakoulutuksen näkökulmasta. Tutkimuksessaan hän sivusi elinikäisen oppimisen historiallista taustaa.

Aloitin tutkimusprosessini perehtymällä kirjallisuuteen, jossa elinikäistä oppimista tarkasteltiin kriittisesti, toisin sanoen se ymmärrettiin yhteiskuntapoliittisena ilmiönä. Kirjallisuuskatsauksen perusteella tutkimusaineistoksi valikoitui OECD:n alkuperäinen elinikäisen oppimisen strategia sekä EU:n elinikäisen oppimisen koulutuspoliittiset asiakirjat. Tutkimusaineiston perusteella ymmärsin, että elinikäisessä oppimisessä ei ole kyse vain käsitteestä vaan kokonaisesta ideologiasta ja siihen perustuvasta yhteiskuntakehityksestä. Toisin sanoen kyse oli todellisuutta konstruoivasta ilmiöstä eli puheesta ja käytännöstä,

jotka ovat vaikuttaneet siihen, miten käsitys todellisuudesta ja kasvatuksen tarkoituksesta ovat muuttuneet. Siten tutkimusmenetelmäksi valikoitui Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria, jossa tutkittavaa ilmiötä lähestytään hermeneuttis-historiallisesti ymmärtämällä niitä merkityksiä, joista ilmiö rakentuu.

Tutkimusmenetelmän valinta perustui siihen, että elinikäisen oppimisen tutkiminen käsitteenä olisi tarkoittanut ilmiön tarkastelua teknis-rationaalisesti havaintoihin perustuvana ilmiönä, jolloin sen sosiaalista todellisuutta konstruoiva merkitys ei olisi tullut esille. Habermasin tiedonintressiteorian avulla ilmiötä voitiin tarkastella kokonaisuutena tulkitsemalla toimintaa, kieltä ja valtaa toisiinsa vaikuttavina ja toisistaan riippuvaisina historiasta käsin. Lähestyminen edellytti sekä objektiivista että subjektiivista tulkintaa. Pelkkä objektiivinen empiiris-analyttinen lähestymistapa olisi tarkoittanut sitä, että ilmiön ymmärrettäisiin rakentuvan ikään kuin Lego-palikoista. Toisin sanoen elinikäinen oppiminen olisi legorakennelma, jota voisi selittää siinä olevan yksittäisen legon perusteella. Todellisuudessa ilmiötä ei ole olemassa eikä siten myös ymmärrettävissä ilman kaikkien legojen – osatekijöiden – läsnäoloa.

Tutkimusprosessin haasteet olivat suurelta osin teknisiä, kuten rajaaminen ja lähestymistavan sekä tutkimusmenetelmän ilmentäminen lukijalle ymmärrettävään muotoon. Haasteet muodostuivat tutkimuksessa käytettyjen teorioiden ja lähestymistapojen moniulotteisuudesta ja niiden yhteensovittamisesta. Kokonaisuuden ymmärrettävyyttä havainnoin triangeleilla eli kolmella ulottuvuudella. Tutkiessani elinikäisen oppimisen historiallista kontekstia perehdyin Varjon (2007) tutkimukseen ”Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen”. Tutkimuksessa tarkasteltiin Suomessa 1990-luvulla toteutunutta koulutuspoliittista käännettä. Varjo oli tutkimuksessaan kuvannut politiikan tekemisen kontekstia kolmiulotteisena prosessina (kuvio 6). Esitysmalli ilmensi hyvin Habermasin tiedonintressiteoriaa ja auttoi hahmottamaan sitä, miten todellisuus on ymmärrettävissä poliittisesti luotujen totuuskriteereiden - työn, kielen ja vallan – kautta. Muodostamalla kolmiulotteiset kuviot (3, 4, 5 ja 6), ja sijoittamalla ne päällekkäin niistä muodostui se kokonaiskuva, jonka avulla todellisuus ja sen ymmärtäminen oli mahdollista esittää visuaalisesti.

Tutkimukseni perimmäinen tarkoitus ei ollut tiedon tuottaminen tai totuuden löytäminen vaan elinikäisen oppimisen syvempi ymmärtäminen. Itse tieto tulee tutkimuksen ohessa, jonka tarkoituksena on täyttää tutkimuksen objektiivisuusvaatimus eli tehdä näkyväksi se, mihin ymmärrykseni perustuu. Totuus jää tulkitsijalle. Subjektiivinen totuus perustuu siihen, mihin uskotaan ja subjektiivinen usko siihen, mitä pidetään totena. Tutkimusta läpäisevän kriittisen lähestymistavan tavoitteena oli vapautuminen ihmisiä orjuuttavista yhteis-

kunnallisista ”pakoista”, jotka ovat muutettavissa. Tutkimuksessani olen tuonut esille ja pyrkinyt ymmärtämään yhteiskunnassa esiintyviä lainalaisuuksia ja riippuvuussuhteita, jotka voivat olla muuttumattomia tai muutettavissa olevia. Tutkimuksen tuloksena elinikäisen oppimisen itsestänselvyyys on voitu purkaa ja saattaa kommunikatiiviseen muotoon. Toisin sanoen ilmiön totuuskriteereiden tiedostaminen ja käsitteellistäminen mahdollistaa sen, että totuuskriteerit ovat avoimia ja niiden ideologisia rakenteita voi ymmärtää ja kritisoida. Tutkimuksessa toteutui ideologiakriittisen lähestymistavan tavoite, toisin sanoen elinikäisen oppimisen käsitteellistäminen, mikä on emansipaation edellytys ja, mikä mahdollistaa vapautumisen valtaa pitävistä riippuvuussuhteista. Aidon demokratian toteutuminen on mahdollista vain silloin, kun se täyttää kommunikatiivisuuden ehdot eli valtaa pitävien todelliset intressit ovat avoimesti tiedostettavissa.

Emansipaatio edellyttää tietoisuutta vallitsevista ideologioista, väärästä tietoisuudesta ja instituutioihin kätkeytyvistä vallan ja herruuden rakenteista. Kaikki sosiaalinen toiminta sisältää kasvatuksellisen ulottuvuuden ja institutionaalinen kasvatustoiminta sisältää legitiimoivan ulottuvuuden. Minkälaiset merkitykset ohjaavat näitä kasvatuksellisia ulottuvuuksia? Minkälaisia merkitysyhteyksiä niissä rakennetaan tietoisesti ja tiedostamatta? Minkälaisia vaikutuksia niillä on tulevaisuuteen? Martha C. Nussbaum (2011, 16, 39) väittää, että koulutuksen kriisiä ei olla vielä tiedostettu ja kysyy, onko koulutuksen tarkoituksena olla vain talouskasvun väline ja voiko talouskasvu olla ainut päämäärä kansalaisten kasvattamiselle sekä yhteiskunnan hyvinvoinnille. Voimmeko uskoa ja luottaa tulevaisuus-orientoituneessa todellisuudessa elinikäisen oppimisen nimissä olevaan pelastusohjelmaan? Oma näkemykseni on, että kasvatusta on kriisissä ja se johtuu koulutuksen teknologisoitumisesta. Miten elinikäisen oppimisen periaate realisoituu opetussuunnitelmien kautta todellisuuteen? Onko koulutuksesta ja opetussuunnitelmista tullut pelkkiä teknisiä hallintavälineitä?

Kasvatuksessa on kysymys ihmiskunnan kehityksestä eli siitä, millaista traditiota tahdomme välittää ja millaista tulevaisuutta tahdomme olla tekemässä. Mikä on se moraalinen koodi, johon kasvatusta perustuu? Jos koodina on hyvinvointi, on meidän tiedettävä, mitä sillä tarkoitetaan ja mihin se perustuu. Jos koodina on tehokkuus, on meidän tiedettävä, mitä sillä tarkoitetaan ja mihin se perustuu. Kasvatustutkimusten tulisi sisältää myös historian tuntemista. Historiasta käsin voimme ymmärtää nykyisyyttä ja peilata tulevaisuutta. Opetussuunnitelmauudistuksia ja eri koulutusasteiden opetussuunnitelmien sisältöjä tutkimalla voitaisiin selvittää, miten kasvatuksen merkitys on muuttunut elinikäisen oppimisen historiassa. Sen tiedostaminen voisi vapauttaa meidät pakonomaiselta tavalla ymmärtää todellisuutta ja vapauttaa meidät ajattelemaan uudella tavalla. Tuntemalla historian

voimme ymmärtää tulevaisuutta. Kyseenalaistamalla vallitsevia käytäntöjä ja käsityksiä voimme vaikuttaa muutokseen sosiaalisessa todellisuudessa. Jatkotutkimuksen aiheita voisivat myös olla poliittiseen retoriikkaan kuuluvat käsitteet kuten syrjäytyminen, itseohjautuvuus ja yrittäjäys. Millaisia merkitysyhteyksiä ne sisältävät ja miten niitä tulisi ymmärtää? Ovatko ne avoimia vai peitettyjä käsitteitä.

Tutkimus vahvisti omaa totuuskäsitystäni siitä, että itsestäanselvyyksinä pidettäviä totuuksia on voitava kyseenalaistaa. Tutkimukseni myös vahvisti käsitystäni siitä, että elinikäinen oppiminen on pitkäkestoinen poliittinen ja strategisesti edennyt prosessi. Kyse ei ole vain tietoisesta pettämisestä, vaan paremminkin poliittisesti etenevästä prosessista, jota on ohjannut markkinaistunut toimintamalli. Poliitikassa ja demokratiassa on aina kyse vallan myöntämisestä ja vallan käyttämisestä. Niiden välinen tasapaino tai epätasapaino vaikuttaa siihen miten sosiaalinen todellisuus määräytyy.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua – 1990 luvun koulutuspoliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Autio, T. 1991. Some aspects concerning the concept of lifelong education. Teoksessa R. Raivola, E. Ropo (toim.) Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. Tampere. Tampereen yliopisto.
- Ball, J. S., 2012. Our days are Numbered! Neoliberalism, metagovernance and performativity. Teoksessa J. Kiviranta, A. Jauhiainen, P. Seppänen, T. Kaunisto (toim.) Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Turku. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Berger, P. L. & Luckman, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki. Gaudeamus.
- Commission of the European communities. 1995. White paper on education and training. Teaching and learning – toward the learning society. Brussels. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com_95_590_en.pdf (luettu 3.2.2013)
- Ehlers, S., Larson, A. & Wärvik, G-B. 2012. Elinikäinen oppiminen – Pohjoismaiden tehokkaat strategiat. Toim. T. Geiger. Pohjoismaiden ministerineuvosto. Kööpenhamina. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:701671/FULLTEXT01.pdf> (luettu 1.7.2014)
- European commission. 2000. Lifelong learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union. Brussels. Eurydice European Unit.
- Euroopan komissio. 1996. Opettaminen ja oppiminen – Kohti kognitiivista yhteiskuntaa. Valkoinen kirja koulutuksesta. Luxemburg. Euroopan komissio.
- Euroopan unioni. 2002. Neuvoston päätöslauselma elinikäisestä oppimisestä. Eurooppa yhteisön virallinen lehti (2002/C 163/01). [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002G0709\(01\)&from=FI](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002G0709(01)&from=FI) (luettu 7.6.2014)
- Euroopan yhteisöjen komissio. 2000. Komission yksiköiden valmisteluasiakirja – Elinikäinen oppiminen. Bryssel. http://europa.eu.int/comm/employment_social/soc-dial/labour/78ec/ad:fi.pdf (luettu 3.2.2013)
- Euroopan yhteisöjen komissio. 2001. Komission tiedonanto. Eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen. Bryssel. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&from=FI> (luettu 3.2.2013)
- Euroopan yhteisöjen komissio. 2005. Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista. Bryssel. [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com//com_com\(2005\)0548_/com_com\(2005\)0548_fi.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com//com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_fi.pdf) (luettu 3.2.2013)
- Faure, E. 1976. Opiskelu on elämää. Suomentanut Pekka Haapakoski. Porvoo. WSOY.

- Fields, M. 2007. Lifelong learning in civil society organisations – education for what? Teoksessa R. Rinne, A. Heikkinen, P. Salo (toim.) *Adult education - Liberty, fraternity, equality?* Turku. Finnish educational research association.
- Filander, K. 2008. Ironia managerialistisen hallinnan vastapuheena. Teoksessa P. Siljan-der, A. Kivelä (toim.) *Kansantieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat mitä jäi jäljelle?* Turku. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Gill, S. 2011. *Valta ja vastarinta*. Helsinki. Gaudeamus.
- Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.) *Yhteis-kuntatieteiden filosofiset perusteet I*. Hämeenlinna. Karisto.
- Habermas, J. 1984. *The theory of communicative action. Vol. 1. Reason and the rationali-zation of society*. Boston, Massachusetts. Beacon press.
- Habermas, J. 1994. *Järki ja kommunikaatio. Valikoinut ja suomentanut Jukka Kotkavirta. 2. uudistettu painos*. Helsinki. Gaudeamus.
- Harvey, D. 2008. *Uusliberalismin lyhyt historia*. Suomentanut Kaisa Koskinen. Tampere. Vastapaino.
- Holm, K. 2013. Kriittinen ajattelu kasvatuspäämääränä. *Niin & näin* 78 (3), 97-102.
- Horsdal, M. 2007. The discourse of lifelong learning in a knowledge economy. Teoksessa R. Rinne, A. Heikkinen, P. Salo (toim.) *Adult education - Liberty, fraternity, equality?* Turku. Finnish educational research association.
- Huttunen, R. 2012. Jürgen Habermas - Tiedon intressit ja kommunikatiivisen toiminnan teoria. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjät*. Helsinki. Gaudeamus.
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. 2001. Globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Jokisaari, O-J. 2010. Tapausfilosofinen analyysi myöhäismodernin kasvatuksen metafy-siikasta. *Kasvatus & aika* 1 (4), 27-40.
- Kallo, J. 2009. *OECD education policy – A comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education*. Jyväskylä. Fera.
- Kallo, J. 2011. OECD:n arviointi Suomen korkea-asteen koulutuksesta (2006): tarkastelua järjestön hallinnan tavoista kansallisella tasolla. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen & M. Broberg (toim.) *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyyk-sessä*. Turku. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kauppila, J. 2006. Elinikäinen oppiminen suomalaisessa oppimisyhteiskunnassa. Teok-sessa J. Suoranta, J. Kauppila, H. Rekola, *Aikuiskasvatuksen risteysasemalla johdatus aikuiskasvatukseen*. Joensuu. Joensuun yliopisto.
- Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. 2010. Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. *Kasvatus & Aika* 4 (1), 7-25.

- Kinnari, H. 2013. Miten elinikäisestä oppimisesta puhutaan? *Aikuiskasvatus* 33 (2), 107-117.
- Kyrö, M. 2000. Koulutuspolitiikan analyysi ja kansallinen kehittäminen. Teoksessa R. Laukkanen & M. Kyrö (toim.). *Oppia OECD:n analyyseista*. Helsinki. Opetushallitus.
- Laukkanen, R. & Kyrö, M. 2000. *Oppia OECD:n analyyseista*. Helsinki. Opetushallitus.
- Laukkanen, R. & Palonen M. 2011. OECD:n koulutuspolitiikka Suomen kannalta. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) *Tiedosta käytännöksi OECD tietoon perustuvan koulutuspolitiikan tukena*. Helsinki. Opetushallitus.
- Luostarinen, J. 2011. OECD vietti viisikymppisiä. Etusivu. Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkolehti. <http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2011/0906/oecd.html?lang=fi> (luettu 22.11.2014)
- Martin, B. & Byrne, J. 2003. Implementing e-government: widening the lens. *Electronic Journal of e-government* 1 (1), 40-51. Melbourne. RMIT University. www.ejeg.com/issue/download.html?idArticle0217 (luettu 24.8.2014)
- Nussbaum, M.C. 2011. Talouskasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä. Suomentanut Timo Soukola. Helsinki. Gaudeamus.
- OECD. 1973. *Recurrent education: A strategy for lifelong learning*. Paris. OECD.
- Pal, L.A. 2014. *Inversions without End: The OECD and global public management reform*. School of public policy and administration Carleton University. <http://www3.carleton.ca/cgpm/Projects/reform/Inversions%20without%20End.pdf> (luettu 27.8.2014)
- Papadopoulos, G. 2006. The OECD and the evolution of national policies for education 1960-1990: an overview. Teoksessa J. Kallo & R. Rinne (toim.) *Supranational regimes and national education policies – Encountering challenge*. Turku. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rinne, R. 2003. Arjen, työn ja kulttuuristen merkitysten jäljillä. Haasteita 2000-luvun aikuiskoulutukselle. Teoksessa J. Manninen, A. Kauppila, A. Puurula, S. Kontiainen (toim.) *Aikuiskasvatus tutkijoiden silmin – tutkimusta 2000-luvun taitteessa*. Vantaa. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Rinne, R. 2006. Like a model pupil? Globalisation, Finnish educational policies and pressure from supranational organizations. Teoksessa J. Kallo & R. Rinne (toim.) *Supranational regimes and national education policies – Encountering challenge*. Turku. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rinne R., & Salmi, E. 1998. *Oppimisen uusi järjestys*. Vastapaino. Tampere.
- Ruonala, M. 2011. *EU-perusteos*. Helsinki. Ulkoasiainministeriö.
- Salonen, T. 1997. Kasvatustieteen luonteesta ja mahdollisuuksista. Teoksessa Siljander, P. (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio*. Turku. Gaudeamus.
- Sarjala, J. & Laukkanen, R. 2000. OECD:n näkökulma lähihistorian koulutuspoliittisessa keskustelussa. Teoksessa R. Laukkanen & M. Kyrö (toim.) *Oppia OECD:n analyyseistä*. Helsinki. Opetushallitus.

- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset – Main orientations in hermeneutic pedagogics. Oulu. Oulun yliopisto.
- Siljander, P. 1995. Johdatus kasvatustieteenteoreettisiin perusteisiin. Oulu. Oulun yliopisto.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki. Otava.
- Silvennoinen, H. 1991. Aikuiskoulutusmarkkinoiden lohkoutuminen. Teoksessa R. Raivola, E. Ropo (toim.) Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. Tampere. Tampereen yliopisto.
- Silvennoinen, H. 2012. Yhteiskuntaluokat, valta ja koulutus. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Seppänen, T. Kaunisto (toim.) Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Jyväskylä. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Silvennoinen, H. 2014. Elinikäinen oppiminen hallintavallan muotona. *Aikuiskasvatus* 14(2), 134-138.
- Simola, H. 2008. Kasvatustiede yhteiskuntatieteenä – pohdintoja suomalaisen kasvatustieteen edellytyksistä yhteiskuntakritiikkiin ja –analyysiin. Teoksessa P. Siljander, A. Kivelä (toim.) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Turku. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Temes, M. Valtionhallinto – jatkuvuutta ja muutosta. Helsingin yliopisto.
<http://blogs.helsinki.fi/vol-spj/valtionihallinto/jatkuvuutta-ja-muutosta> (luettu 5.8.2014)
- Tuomisto, J. 1997. Elinikäisen oppimisen teoreettiset ja historialliset lähtökohdat. Teoksessa: Näkökulmia elinikäiseen oppimiseen. Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön 1997:14 liite. Helsinki. Opetusministeriö.
- Varjo, J. 2007. Kilpailuvallion koululainsäädännön rakentuminen – Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsinki. Helsingin yliopisto.
- Viinamäki, O-P. 2007. Eurooppahallinto ja Suomi. Helsinki. Gummerus.
- Wain, K. 2006. Some reflections on the learning society in postmodern world. Teoksessa J. Kallo & R. Rinne (toim.) Supranational regimes and national education polices – Encountering challenge. Turku. Suomen kasvatustieteellinen seura.