

Jatkuvan oppimisen reformi poliittisena päämääränä. Analyysi Opetus- ja kulttuuriministeriön jatkuvan oppimisen kehittämishankkeen perusteista

Mirja Kallinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kallinen, Mirja. 2020. Jatkuvan oppimisen reformi poliittisena päämääränä. Analyysi Opetus- ja kulttuuriministeriön jatkuvan oppimisen kehittämishankkeen perusteista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian laitos. 68 sivua.

Jatkuva oppiminen on yleisesti hyväksytty koulutusta, ihmisten toimintaa ja identiteetin rakentamista ohjaavaksi periaatteeksi. Se on asetettu koulutuspoliittiseksi päämääräksi niin Euroopan unionin tasolla kuin kansallisesti Suomessa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia jatkuvaa oppimista poliittisena päämääränä jatkuvan oppimisen perusteluja tarkastelemalla. Tutkimuksen aineistona on Opetus- ja kulttuuriministeriön aihetta koskevan hankkeen julkaisut ja raportit (Jatkuvan oppimisen kehittäminen 2018-2019, OKM).

Vastaan tutkimuksessa kysymykseen: Minkälaisia perusteluja jatkuvalla oppimiselle annetaan taloudellisten, demokraattisten ja henkilökohtaisten merkityksien näkökulmasta opetus- ja kulttuuriministeriön jatkuvan oppimisen kehittämishankkeessa? Perusteita tutkimalla arvioin pääseväni lähemmäksi jatkuvan oppimiseen liitettyjä käsityksiä ja arvostelmia. Tutkimukseni on luonteeltaan laadullista ja aineisto on analysoitu teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Tässä tutkimuksessa teoriaohjaavuus näyttäytyy aineistosta saatujen havaintojen peilaamista teoriassa tunnistettuihin jatkuvan oppimisen taloudellisiin, henkilökohtaisiin ja demokraattisiin merkityksiin.

Tulosluvussa erittelen perustelut teorialähtöisesti taloudellisiin, demokraattisiin ja yksilölähtöisiin perusteluihin. Jatkuvan oppimisen taloudelliset perustelut kytkeytyvät tiiviisti myös demokraattisiin ja yksilölähtöisiin perusteluihin ja muodostavan jatkuvan oppimisen kiistattomaksi ilmaistun pohjan. Jatkuvan oppimisen reformilla pyritään vastaamaan työelämän muutoksista johtuviin koulutustarpeisiin työn ja koulutuksen yhteensovittamista helpottavilla toimenpiteillä ja uudistuksilla.

Asiasanat: jatkuva oppiminen, elinikäinen oppiminen, työn murros, teknologia.

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	ELINIKÄINEN OPPIMINEN.....	7
	2.1 Elinikäinen oppiminen ennen ja nyt	8
	2.2 Elinikäisen oppimisen ulottuvuudet.....	12
	2.2.1 Elinikäisen oppiminen ja talous.....	13
	2.2.2 Elinikäinen oppiminen ja yksilö.....	15
	2.2.3 Elinikäinen oppiminen ja demokratia.....	17
3	JATKUVAN OPPIMISEN EETOS JA TYÖMARKKINAT	20
	3.1 Globaali uusliberalistinen jatkuva oppiminen	20
	3.2 Hallinta jatkuvan oppimisen politiikassa	22
	3.3 Aikuiskoulutus ja jatkuvan oppimisen yksilöllistyminen.....	25
	3.4 Pohjoismaiset työmarkkinat ja työelämän muutos	27
4	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	29
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
	5.1 Tekstiaineiston laadullinen tutkiminen	30
	5.2 Tutkimusaineisto	32
	5.3 Aineiston teoriaohjaava sisällönanalyysi.....	33
6	TUTKIMUKSEN ETIIKKA	37
7	TULOKSET	40
	7.3 Jatkuvan oppimisen taloudelliset perustelut.....	42
	7.3.1 Osaamisen kasvu	43
	7.3.2 Uuden osaamisen tuottaminen.....	45
	7.4 Jatkuvan oppimisen demokraattiset perustelut	48
	7.4.1 Eriarvoistuminen työmarkkinoilla	49

7.4.2	Eriarvoistuminen yhteiskunnassa	50
7.5	Jatkuvan oppimisen yksilölähtöiset perustelut	52
7.5.1	Jatkuva oppiminen yksilön mahdollisuutena	54
7.5.2	Jatkuva oppiminen yksilön vastuuna	55
8	POHDINTA	57
8.1	Jatkuva oppiminen poliittisena päämääränä.....	57
8.1.1	Jatkuvan oppimisen taloudellinen päämäärä: uusi osaaminen... ..	58
8.1.2	Jatkuvan oppimisen demokraattinen päämäärä: eriarvoistumiskehityksen pysäyttäminen	59
8.1.3	Jatkuvan oppimisen henkilökohtainen päämäärä: elämän merkityksellisyys.....	60
8.2	Lopuksi... ..	61
9	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA JATKOTUTKIMUS	62
	LÄHTEET	65

1 JOHDANTO

Kasvatuksen ja koulutuksen suhde yhteiskuntaan ja politiikkaan on muuttunut viime vuosikymmeninä. Kasvatus- ja koulutuskysymykset ovat politisoituneet ja kasvatustieteen tutkimuksen odotetaan painottuvan yhä enemmän yhteiskunnalliseen keskusteluun. (Simola 2008, 393-395). Jatkuvan oppimisen idea on vakiintunut kaikissa jälkimoderneissa yhteiskunnissa koulutuksen ja yleisesti aikuiselämän perustavoitteeksi. Yleisesti hyväksyttynä perusteena jatkuvalla oppimiselle on yhteiskunnallinen tarve osaaville ja muutoskykyisille yksilöille jatkuvasti muuttuvassa maailmassa. Opetushallituksen mukaan jatkuva oppiminen tulisi nähdä yhtä suurena koulutusjärjestelmän uudistuksena kuin yleisen oppivelvollisuuden toteutuminen. Jatkuvan oppimisen reformilla pyritään vastaamaan ennen kaikkea työelämän muutoksista johtuviin koulutustarpeisiin ja etsitään ratkaisuja työn ja opiskelun yhteensovittamiseen.

Jatkuvan oppimisen nykyiset merkityssisällöt ovat poliittisessa kontekstissa uusliberalistisia. Uusliberalistisessa, globaalissa markkinataloudessa koulutus on kytketty osaksi talouspolitiikkaa, joten talouspoliittiset päätökset vaikuttavat myös koulutuksen kehittämiseen. Ylikansalliset organisaatiot kuten OECD ja Euroopan unioni ovat aktiivisesti asettaneet erilaisia projekteja ja työryhmiä, joiden tarkoituksena on lähentää koulutus-, talous- ja sosiaalipolitiikkaa. Tämän myötä oppimisen käsitteistö on tuotu selittämään sosiaalisia ja taloudellisia ongelmia ja toisaalta samaan aikaan talouden käsitteistö on tuotu osaksi oppimis- ja koulutuspuhetta.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen jatkuvaa oppimista poliittisena strategiana, jolla pyritään vastaamaan sekä tämän hetkisiin, että uhkaaviin taloudellisiin ongelmiin. Jatkuva oppiminen on poliittinen väline, jolla pyritään muokkaamaan ja mukauttamaan koulutusjärjestelmää ja sen myötä ihmisiä palvelemaan ensisijaisesti yhteiskunnallisia ja taloudellisia tarpeita. Jatkuvan oppimisen politiikassa

otetaan voimakkaasti kantaa siihen, mikä on hyvää ja arvokasta sekä tavoittelemisen arvoista elämässä.

Käsitteinä elinikäistä oppimista (lifelong learning) ja jatkuvaa oppimista (continuous learning) voidaan pitää toistensa synonyymeinä. Käsitteiden käytössä on tapahtumassa siirtymä, jossa jälkimmäinen näyttää vakiintuneen virallisissa yhteyksissä. Tässä tutkimuksessa pidän niitä synonyymeinä, koska määritelmää käsitteiden mahdollisista eroista ei ole tehty ja tämänkaltainen käsiteanalyysi olisi kokonaan oma tutkimusalueensa. Tutkimusaineistona toimivassa opetus- ja kulttuuriministeriön jatkuvan oppimisen kehittämishankkeessa elinikäistä- ja jatkuvaa oppimista käytetään limittäin, eikä niiden välille tehdä eroa. Tutkimukseni teoreettisessa osassa käytän käsitteitä rinnakkain sen mukaan, kumpaa käsitettä alkuperäisessä yhteydessä on käytetty. Tutkimukseni analyysissä, tuloso- osassa ja pohdinnassa käytän selkeyden vuoksi vain jatkuvan oppimisen käsitettä.

2 ELINIKÄINEN OPPIMINEN

Jarvis (2008, 4) määrittelee oppimisen olemassaolon prosessiksi, joka alkaa yksilön syntymän hetkellä ja päättyy tietoisuuden loppumiseen. Elinikäinen oppiminen on elämänmittaisten prosessien yhdistelmä, jossa koko yksilön persoona, ruumis ja mieli, yhteydessä sosiaaliseen ympäristöön vaikuttavat yksilön ajattelun, tunteiden ja toiminnan jatkuvaan muutokseen yksilön elämänkulussa (Jarvis 2006, 134). Tämän laajan käsityksen mukaan elinikäinen oppiminen on yhtä erottamaton tapahtuma tai toiminto ihmisessä kuin hengittäminen. Oppimisen luonteeseen kuuluu, että se vain tapahtuu, joko tiedostamattomasti tai tiedostaen.

Elinikäisen oppimisen määrittelyssä on syytä ottaa kantaa käsitteen suhteesta myös koulutukseen ja kasvatukseen. Koulutusta ja "kouluttautumista" voidaan pitää eräänlaisena valmentautumisena ja valmistamisena tiettyyn toimintaan kuten työtehtävää varten. Sen tavoitteen toteutumisesta on perinteisesti huolehtinut koulutusjärjestelmä. Kasvatus voidaan nähdä taas monisyisenä toiminta- ja menetelmäkokonaisuutena, jonka tarkoituksena on luoda oppimista edistäviä olosuhteita. Kasvatus ei kuitenkaan sitoudu ainoastaan koulutusjärjestelmän piiriin vaan on oppimisen tavoin erottamattomasti kytköksissä elämään ja kaikkiin vuorovaikutussuhteisiin. (Tuomisto ja Pantzar 1997, 1-2.)

Tässä luvussa keskityn tarkastelemaan elinikäisen oppimisen historiallisesti muotoutuneita merkityksiä.

2.1 Elinikäinen oppiminen ennen ja nyt

Tässä luvussa otan vauhtia elinikäisen oppimisen määritelmän muotoutumiseen 1500-luvulta ja peilaan sitä käsitteen kehitykseen 1900-luvun loppupuolella. Tarkoituksena on luoda ensin laajempi katsaus käsitteen nykyiseen luonteeseen, ennen yksityiskohtaisempaa tarkastelua.

Johan Amos Comenius (Jan Amos Komensky, 1592-1670) oli jumaluusoppinut pappi, filosofi ja kasvattaja. Comeniuksen tuotantoa kuvaa lokeroimattomuus ja laajuus: Comenius oli kiinnostunut niin kasvatuksen, filosofian, yhteiskunnan, teologian kuin luonnontieteellisistä kysymyksistäkin – siis ihmisestä ja elämästä kokonaisuutena. Comeniuksen *Didactica Magna* (Suuri opetusoppi) on oman aikansa kasvatuksellinen ja opillinen asiakirja tai opetussuunnitelma, joka on suunnattu kaikille ”--inhimillisten laitosten esimiehille, valtioiden päämiehille, seurakuntien paimenille, koulujen johtajille ja lasten vanhemmille sekä holhoojille”. Suuren opetusopin tavoitteena oli esittää yleispätevän taito opettaa kaikkea kaikille. (Comenius 1927, 47.) Leinonen (2001, 105) huomauttaa, että Comeniuksen tuotannossa mielenkiintoista on se, että monet hänen ideansa ovat tulleet ajankohtaiseksi vasta satoja vuosia hänen jälkeensä. Comeniuksen ajattelusta on mahdollista poimia virikkeitä tämän päivänkin elinikäistä oppimista ja kasvatusta koskeviin kysymyksiin.

Comeniuksen opetusopin ydin on pansofisessa tiedossa. Ihminen rajallisena olentona ei voi saavuttaa kaiken rajatonta tuntemusta, mutta voi saavuttaa tiedon maailman ja elämän kokonaisuudesta. (Leinonen 2001, 111). Kokonaisuuden saavuttaminen vaatii ihmisen kehittymistä jokaisella tärkeällä osa-alueella. Näitä ulottuvuuksia Comenius nimesi kolme. Ensimmäinen ulottuvuus syntyy tiedollisista, taidollisista ja kielellisistä alueista, toinen ihmisen toiminnan yhteisöllisestä ja moraalisesta luonteesta ja kolmas sekä samalla ylimpänä periaattina ihmisen syvä, sisäinen yhteys Jumalaan, jota latinan kielessä kuvataan sanalla *pietas*, hurskaus. Comeniuksen ajattelussa ihmisen elämä jakautuu eri ikävaiheiden

mukaisiin elämänkouluihin: syntymän, varhaislapsuuden, lapsuusiän, varhaisnuoruuden, nuoruusiän, aikuisuuden, vanhuusiän sekä kuoleman kouluun. (Leinonen 2001, 118-119).

Maailman universaali parantaminen sekä yksilötasolla elämän laaja-alainen tarkastelu kuvaavat Comeniuksen ajatusta oppimisesta ja kasvatuksesta. Jatkuva oppiminen muodostuu siis vertikaalisesti etenevistä elämänkouluista sekä horizontaalisesti eri elämänpiireissä tapahtuvasta toiminnasta ja näiden integraatioista. Yksinkertaisesti, ihminen oppii siellä missä hän elää ja toimii, yksin tai yhteydessä muihin. Näin jokainen tässä elämänkoulujen rakennelmassa on saman aikaisesti opettaja ja oppilas. (Leinonen 2001, 120-122.)

Ajatus oppimisesta koulutusinstituutioihin sidottuna koko elinaikaa ja kaikkia elämänpiirejä koskevaksi toiminnaksi alkoi nousta 1970-luvulla. Tämä ajattelutavan muutos synnytti keskustelun, jossa perinteiset kasvatusta ja koulutusnäkemykset kyseenalaistettiin ja todettiin riittämättömiksi (Leinonen 2003, 17). Teollisen ajan elinikäisen oppimisen kannalta merkittävimpänä tekstinä pidetään Unescon niin kutsuttua Fauren raporttia (1974). Fauren raportissa elinikäisellä oppimisella tarkoitetaan läpi elämän eri yhteyksissä ja tavoilla tapahtuvaa oppimista, jolla tavoitellaan ihmisen jatkuvan kasvupyrkimyksen herättämistä, humanistisen ihmiskuvan, globaalin kansainvälisen näkökulman ja kasvatuksen ongelmien maailmanlaajuisen tiedostamista.

Fauren raportin tarkoituksena oli kartoittaa kasvatuksen tulevaisuudennäkymiä suurten muutosten keskellä (1972, 17). Tuomiston (2002, 18) mukaan raportin ensisijainen pyrkimyksenä oli vastata kasvatuksen avulla yhteiskunnallisiin haasteisiin tasoittamalla eri väestöryhmien välisiä eroja. Solidaarinen ajatus kolmansien maiden auttamisesta heidän kehityspyrkimyksissään ja toipumisprosesseissa kolonialismin jäljiltä nähtiin hyödyttävän myös länsimaisia kehittyneem-

piä maita (Faure 1972, 18). Elinikäisen oppimisen lähtökohtana on demokraattinen vaatimus kaikkien sivistysoikeudesta ja tasa-arvoisista mahdollisuuksista sekä pyrkimys maailmanrauhaan.

Raportti perustuu neljään lähtöoletukseen, joilla se oikeuttaa oman olemassaolonsa (1972, 7-8):

- 1) Tunnustetaan kansainvälinen yhteisö, joka moninaisuudestaan huolimatta kulkee kohti yhtä ja samaa tulevaisuutta.
- 2) Uskotaan sellaiseen kasvatukseen perustuvaan demokratiaan, joka sisältää jokaisen ihmisen oikeuden toteuttaa omia mahdollisuuksia ja osallistua tulevaisuuden rakentamiseen.
- 3) Kasvatuksen ja kehittämisen päämääränä on ihmisen itsetoteutus persoonallisuutensa koko rikkaudessaan ja kaikissa erilaisissa rooleissa.
- 4) Elinikäistä kasvatusta tarvitaan, jotta ihminen täydellistyisi yhä voimistuvien muospaineiden alla ja oppisi tiedon hankkimisen sijaan tiedon rakentamista koko elämänsä ajan.

Fauren raportti on osoitus humanistisesta projektista, yrityksestä ymmärtää ihmistä kokonaisvaltaisesti, mutta myös pyrkimyksenä ohjata ihmiskunnan kehityksen suuntaa. Biesta (2006, 171) osoittaa sen olevan historiallisesti merkityksellinen dokumentti ainakin kahdella tavalla: se esittää koulutuksen ratkaisevaksi tekijäksi maailman tulevaisuudelle ja toiseksi, se tuo esille sellaista tulevaisuusoptimismia, jossa pahimmatkin tulevaisuusskenaariot ovat vielä vältettävissä.

Elinikäisen oppimisen ”Unescon jälkeisenä” vaikuttajana toimi taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD. Muutos Unescon Fauren raportin ideoihin elinikäisestä kasvatuksesta OECD:n elinikäisen oppimisen merkityssisältöihin on merkittävä. Uusiksi elinikäisen oppimisen lähtökohdiksi asetettiin talous- ja yritys-elämän intressit. Elinikäiselle oppimiselle yhteisiä yhteiskunnallisia toimia

alettiin kutsua *vaatimuksiksi*. Vaatimuksina olivat työvoiman koulutuksen lisääminen ja elinikäisen oppimisen asettaminen tavoitteeksi taloudellisen tuottavuuden ja tehokkuuden sekä kansanvälisen kilpailukyvyn parantamiseksi. Tällä uudella elinikäisen oppimisen diskurssilla oli selkeästi siis poliittis-taloudellinen viitekehys. (Tuomisto 2002, 18).

1990-luvulla elinikäisen oppimisen keskustelu kiihtyi huippuunsa ja vuosi 1995 julistettiin Euroopan unionissa elinikäisen oppimisen vuodeksi. Kyseisenä vuonna julkaistiin koulutuksen Valkoinen kirja "*Opettaminen ja oppiminen – kohti kognitiivista yhteiskuntaa*" (Euroopan komissio 1996). Valkoisen kirjan esipuheessa kiteytetään muutos, jota varten uudenlaista oppimista tarvitaan: talouden globalisoituminen ja teknologian kehittyminen, joka johtaa uudelleen työn syntymiseen yrityksissä, joka taas edellyttää koulutukselta uusien tietojen ja taitojen opettamista. (Euroopan komissio 1995, 2). Elinikäiselle oppimiselle oli nyt asetettu selkeä ylhäältäpäin ohjattu teknokraattinen tavoite, jota varten oppiminen tulisi valjastaa. Tämä tarkoittaa, että oppiminen sidotaan tiettyyn, ennalta päätettyyn tulevaisuuskuvaan ja sitä kuvaa strukturoitu tulos- ja suoritetietoisuus, joka perustuu virallisesti hyväksytyihin totuuksiin. (Järvinen 1996, 15). Euroopan unionin jäsenvaltioiden koulutuspolitiikkaan peilautuvat kiistatta ne muutokset joita kansallisvaltiot käyvät läpi uudessa postmodernissa maailmassa. Siinä missä kansallisvaltioiden rooli itsenäisinä ja riippumattomina murenee, myös koulutuksesta on tullut yhä enemmän ylhäältä ja etäältä standardoitua ja samaan aikaan yksilöllistettyä ja räätälöityä kulutustavaraa globaaleilla markkinoilla (Rinne 2002, 96). Tämänkaltaisen vaikuttaminen on Uljensin (2008, 283) mukaan mahdollista, koska kasvatus ja koulutus nähdään alisteisena politiikalle. Tämä johtaa kuitenkin normatiiviseen kasvatukseen, jonka tavoitteena on saada kasvatettava ajattelemaan ennalta määritellyllä tavalla.

Elinikäisen oppimisen hurskauden, sivistyksen ja valistuksen monta vuosisataa vallinneet ihanteet ovat muuntuneet viime vuosisadan loppuun mennessä työmarkkinakelpoisuuden saavuttamisen, kehittämisen ja ylläpitämisen vaateisiin.

2000-luvulla tullessa elinikäisen oppimisen päämääräksi näyttää kiteytyvän aktiivisen kansalaisen ihanne ja persoonalliset tavoitteet (Antikainen ja Rinne 2012, 475). Oppimisen määritelmän näkökulmasta (elinikäisen) oppimisen käsite on kehittynyt niin, että se lähestyy koulutuksen käsitettä. Tällöin sille voidaan asettaa tavoitteita ja päämääriä sekä ohjata yksilöitä toimimaan näiden päämäärien mukaisesti. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin elinikäisen oppimisen merkityssisältöjen vaihtelevuutta tämän päivän poliittis-taloudellisesti virittyneessä elinikäisen oppimisen puheessa.

2.2 Elinikäisen oppimisen ulottuvuudet

Elinikäisen oppimisen käsite on samanaikaisesti vaikeasti saavutettava ja itsestään selvä. Vaikeasti saavutettavuus ilmenee käsitteen monimerkityksisyytenä. Elinikäistä oppimista voidaan pitää merkitysyhdistelmänä, jonka eri osien tarkastelu erillisinä auttaa valaisemaan käsitteen luonnetta. Aspin ja Chapman (2001) erittelevät elinikäisen oppimisen kolmen agendan mukaan: 1) työllistettävyys ja talouskasvu, 2) henkilökohtainen kasvu ja kehitys ja 3) osallistuminen oikeudenmukaiseen ja osallistavaan demokratiaan. Niin ikään Biestan (2006, 173) luoman elinikäisen oppimisen triangelimallin mukaan elinikäisellä oppimisella on kolme ulottuvuutta: taloudellinen, henkilökohtainen ja demokraattinen.

Edellä kuvatut näkökulmat eivät ole toisistaan erillisiä tai erotettavissa vaan niiden välillä vallitsee vuorovaikutus. Jokaisen jatkuvan oppimisen ulottuvuudella on omat tavoitteenasettelut, jotka muodostavat jatkuvalla oppimiselle kompleksisen kentän. Jatkuva oppiminen nähdään samanaikaisesti niin osaavan työvoiman takeena, demokratian parantajana kuin jokaisen henkilökohtaista elämää rikastavana tekijänä. (Aspin ja Chapman 2001, 1-3).

2.2.1 Elinikäisen oppiminen ja talous

Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestöä OECD:ta voidaan pitää merkittävimpänä elinikäisen oppimisen taloudellisen puheen vakiinnuttajana. Talouskeskeinen diskurssi ohjaa jatkuvan oppimisen keskusteluja tänä päivänä. OECD:n mukaan kyse on luonnollisesta kehityksestä, suoranaisestä pakonomaisesta muutoksesta, johon elinikäinen oppiminen tarjoaa vastauksia. Osaamisen polarisaatio on väistämätöntä, joidenkin taitojen hävitessä ja toisten noustessa välttämättömyyksiä. Elinikäisen oppimisen tehtävä on ratkaista sellaisten yksilöiden pitäminen ja saaminen työmarkkinoille, joita uhkaa osaamisen vanhentuminen tai jotka ovat jääneet kokonaan työmarkkinoiden ja tarvittavan koulutuksen ulkopuolelle. (OECD 2007).

Talouden näkökulmasta jatkuvalla oppimisella on selkeä työllistettävyyteen ja kansallisen talouden kasvuun kytkeytyvä tehtävä. Jatkuvan oppimisen tulisi kehittää sellaisia tietoja, taitoja ja osaamista, joilla on yhteys työllistymiseen, sen työn kehittämiseen ja siinä menestymiseen. (Aspin ja Chapman 2001, 1.) Euroopan unionin tasolla tällaiset tekijät on huomioitu määrittelemällä elinikäisen oppimisen avaintaidot (Euroopan parlamentin ja Neuvoston suositus 2006,): 1) viestintä äidinkielellä; 2) viestintä vierailta kielillä; 3) matemaattinen osaaminen ja perusosaaminen luonnontieteiden ja tekniikan aloilla; 4) digitaaliset taidot; 5) oppimistaidot; 6) sosiaaliset ja kansalaistaidot; 7) aloitekyky ja yrittäjäyys; ja 8) tietoisuus kulttuurista ja kulttuurin ilmaisumuodot. Avaintaitojen välillä ei sanota olevan hierarkiaa, vaan kaikki taitoalueet vaikuttavat *onnistuneeseen elämään tietoyhteiskunnassa*. Suosituksessa jäsenvaltioita pyydetään kehittämään avaintaitojen opettamista kaikille kansalaisille osana elinikäisen oppimisen strategioita.

Perinteisesti Suomessa on pyritty julkisen vallan ohjaamaan keskitettyyn koulutussuunnitteluun. Koulutuskeskeisyys on näkynyt käytetyissä käsitteissä, kuten elinikäinen kasvatus ja jatkuva koulutus. 1990-luvun alusta lähtien koulutussuunnittelussa siirryttiin markkinaperusteisuuteen, elinikäisen oppimisen käsite

syrytytti koulutuskeskeiset sisarkäsitteet. Oppiminen haluttiin pois opetushallituksen monopolivallan alta koskettamaan kaikkia elämämpiirejä ja kaikkialla – ei vain koulussa tapahtuvaa oppimista. (Tuomisto 2002, 20). Paradigmasiirtymä näyttää pintapuolisesti mitättömältä, mutta sen seuraukset ovat olleet historialliset. Koulutusta ja kasvatusta harjoittavat instituutiot kääntyvät nykypuheessa *osaamisen kehittämisen palveluiksi*, ja oppiminen *henkiseksi pääomaksi ja investoinneiksi*. Tähän uuteen tapaan puhua oppimisesta ovat vaikuttaneet useat trendit, joita Biesta (2006, 17) kuvaa neljä: 1) uudet oppimisteoriat, kuten konstruktivismi, jossa painotetaan oppijan roolia oppimisprosessissa, 2) postmodernismi, joka asettaa rationaalisen ja kriittisen ajattelun kasvatuksen ja koulutuksen päämääräksi, 3) aikuisoppimisen räjähdysmäinen kasvu, josta ovat esimerkkejä runsas resursointi tietoiseen itsensä kehittämiseen useilla eri elämänaalueilla sekä 4) hyvinvointiyhteiskunnan rapistuminen, markkinaideologian ja uusliberalismin hallitessa.

Biesta (2006, 19) on havainnut ongelmia taloudellisen kielen käyttämisessä kasvat- ja koulutuspuheessa. Tässä kielessä oppija on asiakas, jolla on tarpeita tai jolle voidaan luoda tarpeita ja jossa opettaja, kouluttaja tai koulutusinstituutio on palveluntarjoaja. Ongelmaksi tämä uusi asetelma muodostuu silloin, kun oletetaan että oppija tietää tarpeensa, sen mitä hän haluaa. Tämä voidaan nähdä ristiriitaisena kasvatuksen ja koulutuksen *etsivää* luonnetta vastaan. Keskusteluilmapiirissä, jossa on tilaa vain kysynnän ja tarjonnan vuoropuhelulle, jää hyvin vähän tilaa kasvatuskysymysten avoimelle keskustelulle. Mikäli kasvatuksen ja koulutuksen sisältöihin liittyvät kysymykset jätetään markkinoiden ratkottaviksi, se riistää meiltä mahdollisuuden näiden kysymysten demokraattiselle tarkastelemiselle. (Biesta 2006, 23). Oppimistalouden diskurssi on asettanut painostusta elinikäisen oppimisen demokraattiselle potentiaalille, joka on Biestan mukaan yksi diskurssin huolestuttavimpia piirteitä (Biesta 2006, 45). Benner (Hinkkanen 2000, 164) huomauttaa, että jos poliittiset ja yhteiskunnalliset tahot voivat kontrolloimattomasti ja reflektioimattomasti asettaa kasvatuksen ja opetuksen päämääräkuvauksia, uhkaa keskustelu oppimiskykyisyyden perimmäisestä

luonteesta lakata. Tämän vuoksi on tärkeää säilyttää kasvatustutkimuksessa sekä yksilö, että yhteiskunnalliset lähestymistavat myös itsenäisinä.

2.2.2 Elinikäinen oppiminen ja yksilö

Elinikäisellä oppimisen yksilölähtöinen merkitys sisältää ajatuksen ihmisen henkilökohtaisesta, persoonallisesta ja moraalisesta kehittymisestä koko elämän ajan kokemusten kautta. Tarkoituksen etsiminen elämälle ja parempaan elämään pyrkiminen ovat merkkejä tämänkaltaisen elinikäisen oppimisen ulottuvuuden olemassaolosta. (Biesta 2006, 173). Elinikäisen oppimisen tarkastelu moraalisen ulottuvuuden kautta auttaa havaitsemaan elinikäisen oppimisen merkitystä erityisesti yksilölle tässä ajassa. Elinikäisen oppimisen oikeuttaminen pelkästään taloudellisin perustein jättää yksilön koko potentiaalin huomimoimatta. Yksilön potentiaali oppia levittäytyy paljon laajemmalle ja syvemmälle kuin välineellinen tavoitteenasettelu sen tehtäväksi määrittelee. Elinikäinen oppiminen on mahdollista nähdä hyvänä sellaisenaan, ilman ulkopäin ohjattuja tavoitteita. Tällöin elinikäinen oppiminen tähtää vain ja ainoastaan yksilön henkilökohtaiseen kasvuun. Se, miten tämä tulisi tapahtua, jätetään avoimeksi. (Aspin ja Chapman 2001, 1).

Digitalisaation myötä koulutuksesta ja sen mukana jatkuvasta oppimisesta on tullut yksilölle henkilökohtainen ja loputon projekti. Koulutus instituutiona häipyä näkyvistä ja jäljelle jää yksilön kyky, resurssit ja potentiaali hyödyntävät olemassa olevaa tietoa oman itse kehittämiseen. Zhao ja Biesta (2012, 333) kiteyttävät kyseessä olevan modernisaation myötä kehittyneestä prosessista, jota on mahdollista selittää niin Anthony Giddensin refleksiivisen minä-projektin kuin Charles Taylorin dialogisen 'minän' näkökulmista. Giddensin mukaan 'minä' ja sen kehittäminen on jälkimodernien yhteiskuntien tuotos. Giddens kuvaa tätä refleksiiviseksi projektiksi, joka ei ole yksilölle yksi vaihtoehto muiden mahdollisuuksien joukossa vaan välttämättömyys tai pakko. Tämä johtuu Giddensin

mukaan siitä, että jälkimodernit yhteiskunnat eivät tarjoa yksilön identiteeteille enää valmiita malleja tai ankkureita. Tilalla on jatkuva muutos ja sopeuttaminen.

Taylor (Zhao ja Biesta 2012, 340) argumentoi niin ikään 'minää' projektina, jonka keskeisenä luonteenä on sen joustavuus, mutta hän korostaa identiteetin muodostamisprosessissa erilaisia ulottuvuuksia, joista tärkeimpänä moraalisen ulottuvuuden. Taylorin mukaan yksilön 'minä' on olemassa vain toisten minuuksien kautta. Tämä "dialoginen minä" on olemassa kielen avulla. Kielellä Taylorin mukaan tarkoitetaan kaikkia ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa syntyvää ja sitä ohjaavaa toimintaa, kuten normeja, eleitä, perinteitä ja kulttuuria. Taylorin mukaan yksilöllä on olemassa moraalinen tila, johon hän toiminnassaan pyrkii. Itseä peilataan tuohon moraaliseen tilaan, joka sisältää tieto siitä mikä tavoittelemisen arvoista. Yksilöllä on siis hallussa kuva hyvästä elämästä, joka toimii kuin kompassina elämänvalinnoissa. Ilman tämän kaltaista horisonttia yksilön identiteetti kärsii. (Zhao ja Biesta 2012, 340, 341).

Elinikäisen oppimisen poliittisuus ilmenee sen pyrkimyksenä ohjata yksilöiden toimintaa johonkin ennalta määritellyyn 'hyvään' (Biesta 2006, 2). Zhao ja Biesta (2012, 343) muistuttavat, että vaikka identiteetit muokkautuvat sosiaalisessa todellisuudessa ne voivat myös *muokata* sitä reagoimalla annettuihin malleihin esimerkiksi muokkaamalla ja jopa uudistamalla sitä. Yleisesti hyväksytyyn 'paremman' määrittely on jotain, joka vaatii osakseen arviointia ja pohdintaa – siis kriittisyyttä. Kriittinen ajattelu asetetaan usein kasvatuksen ja opetuksen tärkeimpien päämäärien joukkoon. Kriittistä ajattelua ei voida kuitenkaan asettaa toiminnan malliksi ja sen sisältöjen määrittäminen on kriittisen ajattelun vastaista. Kriittisen ajattelun katsotaan syntyvän hyvään pyrkivän kasvatuksen ja kasvatettavan itsellisen luonteen tunnustamisen seurauksena. (Hinkkanen 2000, 164).

2.2.3 Elinikäinen oppiminen ja demokratia

Elinikäisellä oppimisella on myös selkeä demokraattinen tarkoitus. Sillä pyritään edistämään osallisuutta ja ehkäisemään eriarvoistumista. Demokratian näkökulmasta elinikäisen oppimisen avulla pitäisi pyrkiä takaamaan hyvinvoinnin jakautuminen mahdollisimman tasaisesti (Aspin ja Chapman 2001, 1). Demokratian idea yksinkertaisimmillaan on sellaista erilaisuudesta oppimista, jossa opitaan elämään 'toisten' kanssa (Biesta 2006). Nussbaum (2013, 25) katsoo, että osallistuminen itseään koskevaan poliittiseen päätöksentekoon on ihmisarvoisen elämän yksi perustekijöistä. Nussbaum (2000, 26) on kehittänyt luonnoksen ihmisen tarpeet huomioon ottavasta demokratiasta, jota hän kutsuu inhimillisen kehityksen malliksi. Malli perustuu ajatukseen, jossa kaikille ihmisille tarjotaan edellytykset elämään, vapauteen ja onnen tavoitteluun. Oleellista Nussbaumin mallissa on se, että valtiolla on tehtävä auttaa kansalaisiaan hankkimaan sellaisia kykyjä, jotta demokratian edellytykset täytyisivät yhteisössä.

Nussbaum (2011, 2) varoittaa kriisistä, jonka äärellä demokraattisesti hallitut yhteiskunnat ovat kaventaessaan koulutuksen sisältöjä ja päämääriä. Tämä näkyy konkreettisesti ympäri maailmaa systemaattisena humanististen oppiaineiden karsimisesta, joilla Nussbaum katsoo olevan keskeinen merkitys demokratian säilymisessä ja kehittämisessä. Nämä muutokset koulutusjärjestelmissä eivät ole olleet tarpeeksi näkyvästi keskusteluissa, jolloin niiden ei voida katsoa nauttivan myöskään yleistä hyväksyntää. Muutokset eivät ole siis demokratian tulosta vaan teknokratian tulosta. Koulutukselle asetetut teknologiset odotukset eli koulutuksen asenteellinen sopeuttaminen välineeksi tiettyä tarkoitusta varten ei Biestan (2006, 74) mukaan tue demokratian myönteistä kehittymistä, vaan on uhka sille. Mikäli talouskasvu asetetaan ainoaksi opetuksen, kasvatuksen ja koulutuksen päämääräksi, sillä on vaikutuksia demokratian myönteiselle kehitykselle. Biesta (2006, 119) muistuttaa, että demokratia tarvitsee rationaalisia, vapaasti ja itsenäisesti ajattelevia yksilöitä.

Puolimatkan (1999, 234) mukaan demokratiaan yksilön potentiaalina voidaan suhtautua kahdella tavalla: ensinnäkin demokratia voidaan nähdä kriittisen kansalaisuuden tuotoksena, jolloin demokratia nojaa kansalaisten riittävään valvutuneisuuteen ja moraalisuuteen. Toisaalta demokratia voidaan nähdä asiana, joka on sellaisen indoktrinaation ja sosiaalistamisen tulosta, joka edistää demokratian eheyttä.

Biestan (2006) ja Jarvisin (2008) näkökulmista katsottuna koulutuksen ensisijainen tehtävä olisi tukea sellaisten taitojen ja asenteiden syntymistä, jotka tukevat rationaaliseen ja itsenäiseen ajatteluun. Biesta (2006, 119) kuitenkin varoittaa säilyttämästä koulutukselle koko vastuuta demokratian toteutumisesta tai toteutumattomuudesta. Yhtä lailla tulisi kiinnittää huomio yhteiskuntiemme toimintaan laajemmin demokratian toteutumisen näkökulmista. Esimerkiksi Euroopan unionia on toistuvasti kritisoitu demokratiavajeesta. Elinikäisen oppimisen kriittisessä tutkimuksessa Euroopan unionin harjoittamaa elinikäisen oppimisen politiikkaa on kuvattu luonteeltaan jopa totalisoivaksi (Silvennoinen, 2013).

Elinikäisen oppimisen perustana on pidetty kaikille avointa ja ilmaista koulutusjärjestelmää. Koulutuksesta ja kasvatuksesta on siirrytty kuitenkin yhä enemmän oppimisen- ja osaamisen puheeseen, joka korostaa yksilön kykyjä ja valmiutta oppia missä tahansa, myös informaalisissa ympäristöissä ja itsenäisesti. Valtiolla on tässä merkittävä rooli edellytysten luojana. 2000-luvulta lähtien on elinikäisen oppimisen keskusteluissa puhuttu jaetusta vastuusta, joissa yksilöllä ja valtiolla on rooli markkinoiden rinnalla. Valtiovallan rooli on noussut 1990-luvun ”kovan” taloudellisen paradigman jälkeen ainakin retorisella tasolla uudelleen elinikäisen oppimisen keskusteluun tasa-arvokysymyksissä ja marginaaliryhmien huomioimisessa. (Tuomisto 2012, 428, 432.) Yhteiskuntien hyvinvoinnin ja menestymisen kannalta kaikki elinikäisen oppimisen näkökulmia tarvitaan. On kuitenkin olemassa selviä viitteitä siitä, että elinikäisen oppimisen painopisteet ovat viimeisten vuosikymmenien aikana muuttuneet. Biestan (2006, 175) mukaan

elinikäinen oppiminen on muuttunut yksilön oikeudesta yksilön velvollisuudeksi toteuttaa ulkopäin ohjattua agendaa. Valtiolla on vastuullinen rooli pitkän-
tähtäimen sivistyksellisen koulutuspolitiikan toteuttajana, jossa yksilöt eivät jää
pelkästään markkinoiden armoille.

3 JATKUVAN OPPIMISEN EETOS JA TYÖMARKKINAT

Globaalista uusliberalistisesta talouspolitiikasta on tullut yleisesti hyväksytty, luonnollinen ja väistämätön kehityssuunta myös koulutuksen kentällä. Merkittävimpiä painopisteen muutoksia globalisaation tarinassa on ollut maatalous- ja teollisuus yhteiskunnista siirtyminen tieto- ja informaatioteknologian korkeaan kehittämisen yhteiskuntaan. Koulutuksen tehtävä on reagoida muutokseen. (Collin ja Apple 2010, 25). Jatkuvan oppimisen uudistamisessa on kyse osaamisen ja työmarkkinoiden mahdollisimman joustavasta kohtaamisesta muuttuvissa taloudellisissa ja yhteiskunnallisissa tilanteissa. Seuraavaksi tarkastelen jatkuvan oppimisen uusliberalistista luonnetta ja sen käyttöä poliittisena välineenä vastauksena työmarkkinoiden haasteisiin Suomessa.

3.1 Globaali uusliberalistinen jatkuva oppiminen

1990-luvun alun talouskriisiä ja sen jälkiseurauksia pidetään rajapyykkinä, jolloin kilpailukyvyistä tuli Suomelle kohtalonkysymys ja välttämättömyys. Muutoksen seurauksena uusia elämänalueita alettiin organisoida taloudellisen toimintakyvyn säilyttämisen ja kasvattamisen periaatteiden pohjalta. Suomi asetti tavoitteekseen olla maailman johtava tietoyhteiskunta, joka perustui uuteen tulkintaan inhimillisestä pääomasta (human capital). Uuden tulkinnan mukaan koulutus nähtiin yhteisen julkisen hyvän sijaan yksityisenä kilpailuetuna. Koulutuksen kentällä tämä tarkoitti koulutuksen muuntumista tuotteeksi. (Jalava, Simola ja Varjo 2012, 87.)

2000-luvulla valtioiden koulutuspoliittisia ratkaisuja ohjaavat ylikansalliset mallit ja liberalisoidun finanssi- ja tietokykykapitalismin vaatimukset. Kriittisen näkökulman mukaan itsenäistä kansallista koulutuspolitiikkaa ei enää ole vaan sen

on korvannut globaali markkinatalouden ohjaama koulutuspolitiikka. (Tervasmäki & Tomperi 2015, 176). Globaalia uusliberalistista koulutuspolitiikkaa ovat olleet luomassa ylikansalliset toimijat kuten aikaisemmin mainittu OECD ja EU, mutta myös kansainvälinen valuuttarahasto IMF ja Maailman kauppajärjestö WTO. Näiden toimijoiden välineinä ovat erilaiset jäsenvaltioiden välille luodut koulutuspolitiikkaa koskevat teemat, sopimukset, ohjelmat, periaatteet, normit, säännöt ja yhteiset toimintatavat. Jatkuvan oppimisen näkökulmasta erityisesti OECD:n vaikutus koulutuspolitiikan suuntaan voidaan pitää merkittävänä. OECD:n ohjausvalta perustuu tiedonhallintaan, joista PISA-tutkimus lienee tunnetuin. OECD:n tuottamaan tietoon koulutuksesta ja sen vaikuttavuudesta viitataan yleisesti poliittisessa päätöksenteossa. OECD tuottaa vertailukelpoista aineistoa eri maiden politiikoista, joiden perusteella pyritään edistämään parhaiden käytäntöjen leviämistä. (Tuomisto 251.)

Uusliberalistisessa jatkuvassa oppimisessä on kyse yksilön kyvyistä ja saavutuksista. Katkokset ja ongelmat esimerkiksi työurassa eivät palaudu enää yhteiskunnan rakenteisiin ja sen mahdollisiin puutteisiin vaan vastuu palautuu yksilöön. Syy, miksi ihmiset suostuvat toimimaan ja sopeutumaan näin kovien vaatimusten mukaisesti löytyy Harvey'n (2008, 11) mukaan uusliberalistisesta ajattelutavasta ja sen pohjimmaisista lähtökohdista: yksilönvapaudesta ja ihmisarvosta. Näiden arvojen kytkeminen osaksi uusliberalistista ajattelumallia ei ole luonnonvalintaa vaan tietoista politiikkaa. Harvey'n (mt.) mukaan mikään ajattelutapa ei voi saavuttaa valta-asemaa ilman käsitejärjestelmää, joka vetoaa yksilöiden intuitioon, vaistoihin, arvoihin ja haluihin sekä niihin mahdollisuuksiin, joita sosiaalinen ympäristömme voi tarjota. Uusliberalismin arvot vetoavat yksilöiden moraalitajuntaan. Tällä tavalla uusliberalismi on juurtunut ajattelutapaamme itsestään selvänä totuutena: sen lupaukset ovat vastustamattomia.

Jälkitekollisista yhteiskunnista voidaan käyttää monia nimityksiä, mutta yhtä kaikki tiedosta on tullut niiden suurin kilpailutekijä. Tieto ei kuitenkaan vielä itsessään ole mitään ilman osaamista, jolla tietoa voidaan käsitellä. Nicoll & Fejes

(2008), toteavat, että elinikäinen oppiminen ja oppiva yhteiskunta ovat ainoita keinoja pysyä mukana globaalissa kilpailussa. Jatkuvasta oppimisesta on tehty osa uusliberalistista reformipolitiikkaa, jossa jatkuva muutos on kilpailun lähtökohta osaamismarkkinoilla.

3.2 Hallinta jatkuvan oppimisen politiikassa

1990-luvun talouskriisin sysäyksestä syventynyt poliittinen ja taloudellinen integraation myös koulutuksen hallinto tuotiin vahvemmin osaksi kansainvälistä toimintaa. Euroopan unionin ja OECD:n kaltaisten järjestöjen toimesta tuotettiin uusia normeja ja malleja myös koulutuspolitiikan alueelle, jotka kannustivat kansallisen koulutuspolitiikan yhdenmukaistamiseen. (Jalava, Simola ja Varjo 2012, 88.) Tämän globaalin yhteistyön perusteena on jaettu käsitys keskinäisriippuvaisen talousjärjestelmän yhteisistä ongelmista ja yhteisistä tavoitteista. Viime vuosina Euroopan unionissa on pyritty yhtenäistämään jäsenmaiden koulutuspolitiikkaa Koulutus-yhteistyö -hankkeen (ET2020) voimin. Yhteisiksi ongelmiksi nimetään muun muassa ikääntyminen, työvoiman ammattitaidon puutteet, teknologian kehitys ja maailmanlaajuinen kilpailu. Näitä haasteita vastaamaan on Euroopan unionin toimesta nimetty neljä yhteistä tavoitetta: 1) elinikäisen oppimisen edistäminen ja ulkomailla opiskelu, 2) koulutuksen laadun ja tehokkuuden parantaminen, 3) tasapuolisuuden, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja aktiivisen kansalaisuuden edistäminen sekä 4) luovuuden, innovoinnin ja yrittäjyyden tukeminen. (ET2020).

ET2020 -projekti on selkeä esimerkki modernista hallintatavasta, jota kuvastavat hallinnon avoin koordinointi ja verkostot. Koulutus politiikan osa-alueena lukeutuu unionin toissijaisuusperiaatteen mukaisesti kansallisen päätöksentekovallan piiriin eikä se näin ollen voi suoranaisesti "käskeä" jäsenvaltioitaan toteuttamaan tietynlaista koulutuspolitiikkaa lainsäädännön voimin. Sen sijaan Euroo-

pan unioni käyttää pehmeämpää poliittista valtaa tekemällä ehdotuksia ja suosituksia. Euroopan unioni onkin kehottanut jäsenvaltioita harkitsemaan kansallisia toimenpiteitä yhteisten tavoitteiden ja vertailuarvojen saavuttamiseksi. Kysymykseksi jää, kuinka hyvin Euroopan unionin yhteiset tavoitteet vastaavat kansallisia ongelmia, jotka voivat olla hyvin vaihtelevia myös Euroopan unionin sisällä. On syytä muistaa, että Euroopan unioni koostuu keskenään erilaisten ongelmien parissa kamppailevista valtioista ja esimerkiksi julkisen sektorin vetovastuu, tehokkuus ja järjestelmällisyys eivät ole kaikissa jäsenvaltioissa itsestään selvyys.

Globaalin koulutuksen ideaa ylläpidetään ja kehitetään byrokratian ja hallinnan keinoin. Koulutuksen byrokratisoitumisen katsotaan olevan tulosta kapitalistisesta modernisaatiosta ja rationalisoitumisesta, joiden kehityskulkuja sekä suhdetta toisiinsa on tutkittu sosiologiassa laajasti. Habermas jakaa rationaalisuuden kahteen eri kategoriaan: kognitiivis-välineelliseen eli realistiseen ja kommunikatiiviseen järkiperäisyyteen. Kapitalismi on osoitus välineellisen järkiperäisyydestä ylivallassa, joka on kolonialisoinut suurimman osan elämästämme. Kapitalismi on rajoittanut sosiaalisuuden kommunikatiivista muotoa eli kykyä löytää muunlaisia ratkaisuja keskustelun ja neuvottelun voimin ja rationalisoinut sen. (Murphy ja Skillen, 2013, 86-87).

Koulutus tapahtuu sellaisella sosiaalisella alueella, joissa julkinen etu ja yksityiset huolet sekä intressit kohtaavat. Uudet hallinnalliset järjestelyt ovat yhdistelmiä, joissa hallinnolliset rakenteet, markkinoiden mekanismit ja yleishyödylliset organisaatiot kietoutuvat uudeksi tavaksi toimia ja ajaa politiikkaa (Bevir 2011, 2). Uusi hallinta on kehitetty vaikuttavuuden ja tulostavuuksien mekanismien varaan, jota voidaan kutsua uudeksi byrokratiaksi. Uuden byrokratian uskotaan olevan palveluiden laadun tausta sekä tukevan kulutuskulttuurin myös julkisissa palveluissa. Nämä uudet mekanismit ovat vaikuttaneet julkisiin palveluihin ja niiden kehityssuuntaan merkittävästi viime vuosikymmeninä. Suurimpia vaiku-

tuksia ovat koulutuksen kentällä koulutuksen asettaminen yhä tarkemman tarkastelun ja valvonnan alaiseksi. Tulostavastuullisten mekanismien ongelmaksi syntyy kuitenkin usein liian suuri raiio ideaalin ja todellisuuden välille. Todellisuus laahaa jäljessä niitä tiukkoja tavoitteita, joita koulutuksen tehtäviksi lastataan. On myös osoitettu, että tulostavastuu on rapauttanut opetuksen ammatillista vapautta, ”opetuksen ja kasvatuksen taidetta”. Mekanismit ovat vaikuttaneet opettajien ammatilliseen käyttäytymiseen, joka näyttäytyy esimerkiksi riskien otton vähentymisenä ja asioiden lykkäämisenä tai välttelynä. (Murphy ja Skillen, 2013, 90).

Euroopan unionin Koulutusyhteistyö -hanke esittelee byrokraatian ja poliittisen sääntelyn muotoja, joita koulutukseen pyritään yli kansallisten rajojen vaikuttamaan. Ensinnäkin koulutusyhteistyöhön pyritään sitouttamaan esittelemieni yhteisten strategisten tavoitteiden kautta, joita varten on luotu yhteiset vertailuarvot. Kansalliset tulokset näiden tavoitteiden toimeenpanossa ja toteutumisessa tulee saattaa julkiseen tietoon ja levitykseen, jota raportissa kutsutaan vertaisoppimiseksi: ”eurooppalaisen koulutusyhteistyön tulisi olla relevanttia ja konkreettista. Sen tulisi tuottaa selviä ja näkyviä tuloksia, joita olisi esitettävät, tarkasteltava ja levitettävä säännöllisesti ja järjestelmällisesti luoden näin pohjaa jatkuvalle arvioinnille ja kehittämiselle” (Neuvosto 2009, 119/4). Tulostavastuu, läpinäkyvyys, mitattavuus, jatkuva arviointi ja kehittäminen argumentoidaan siis hyvin tärkeiksi koulutuksen tehtäviksi ja ovat samalla modernin, jakautuneen ja jopa piiloutuneen hallintavallan tuntomerkkejä.

3.3 Aikuiskoulutus ja jatkuvan oppimisen yksilöllistyminen

Aikuisuus elämänvaiheena on muutoksessa jälkimoderneissa yhteiskunnissa. Sen ytimessä ovat postmodernille ominaiset yksilöllistyneet elämänvalinnat ja hyvinvointivaltiolle tyypillinen normatiivinen institutionaalisen sääntelyn välinen jännite (Koski ja Moore 2001, 368). Tässä luvussa tarkastelen aikuiskoulutuksen ja yksilöllistymisen suhdetta jatkuvan oppimisen ideaan.

Aikuisväestölle suunnatun kasvatuksen ja koulutuksen käsitteistön muutos Suomessa voidaan hahmottaa Ahosen (2012, 262) mukaan noin sadan vuoden ajanjaksolle (1910-2010). Terminologisesti aikuisväestön koulutuksessa ja kasvatuksessa on siirrytty kansanvalistuksesta kansansivistykseen, vapaaseen sivistystyöhön, aikuiskoulutukseen ja edelleen elinikäiseen ja jatkuvaan oppimiseen. Historiallisessa mielessä elämme siis elinikäisen ja jatkuvan oppimisen aikakautta. Perinteisesti aikuiskoulutukseksi on määritelty kaikki sellainen aikuisväestölle suunnattu koulutus, joka tapahtuu koulujärjestelmäkoulutuksen ulkopuolella. Koulujärjestelmäkoulutuksella tarkoitetaan nuorille suunnattu koulutus lukioidissa, ammatillisissa oppilaitoksissa ja korkeakouluissa. (Koski ja Moore 2001, 370.) Vielä 1980-luvulla aikuiskoulutuksen tavoitteena oli työelämän edistämisen ohella koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen ja yksilöllisen kehityksen tukeminen. 1990-luvun laman seurauksena aikuiskoulutuksen puheeseen vakiintui kuitenkin puhe työelämän osaamistarpeista ja jopa elinikäisen oppimisen paikasta. (Tuomisto 2012, 470.)

Jatkuvan oppimisen kontekstissa aikuiskoulutuksen on siis korvannut puhe elinikäisestä ja jatkuvasta oppimisesta. Käsitteiden käyttö synonyymeina sisältää kuitenkin jännitteitä, jotka liittyvät ”koulutuksen” ja ”oppimisen” määritelmällisiin eroihin. Fidsenin ja Formosan (2012, 22) mukaan oppimisen ja koulutuksen käsitteet tulisi määritellä toisistaan erillisiksi. (Jatkuva) oppiminen tulisi ymmärtää ensisijaisesti pragmaattisessa mielessä, ei poliittisesti. Koulutus on sen sijaan

oppimisen institutionalisoitu muoto ja siten poliittinen. Jatkuvan oppimisen käsitteen käyttäminen koulutuksen sijaan ei perustu sen oikeellisuuteen vaan pikemminkin trendikkyyteen.

Oppiminen sisältää elinikäisyyden lisäksi myös laajuus-aspektin, joten sitä ei voida sellaisenaan kytkeä vain formaaliin muotoon. Koulutus taas pitää itsessään sisällään formaaliuden, mutta myös oppimisen sen systemaattisessa ja intentionaalisessa merkityksessä. Näistä käsitteellisistä eronteista huolimatta, jatkuvaa oppimista käytetään usein kuvaamaan koko eliniän tapahtuvaa *koulutusta*, jolloin elinikäisellä tai jatkuvalla oppimisella ja aikuiskoulutuksella voidaan tarkoittaa samaa asiaa. Koulutuksella ja oppimisella on siis selkeä laadullinen ero: koulutus käsitetään yleisestä asiaksi, joka tapahtuu kouluttajan/opettajan ja oppilaan/opiskelijan välillä. Se on siis kahdensuuntainen. Oppiminen sen sijaan voidaan käsittää tapahtuvaksi myös itsenäisesti, informaalisti tai non-formaalisti, esimerkiksi harrastus- ja järjestötoiminnan kautta. Tätä muutosta voidaan kutsua elinikäisen oppimisen yksilöllistymiseksi. (Biesta 2006, 175).

Yksilöllistyminen yhdistetään usein käsitykseen aidosta 'minän' etsimisestä ja sen kehittämisestä. Tätä käsitystä tuetaan kasvatuksella, jossa pyritään jokaisen oman potentiaalin ja persoonan täyteen kukoistamiseen. Elinikäisen oppimisen idean nimissä tätä työksikin kutsuttua oman itsen kehitys- ja kasvuprosessia jatkamme yhä tietoisemmin läpi elämän. Bauman (2005, 18) katsoo, että yksilöllistymisessä on kyse tehtävästä, jonka yhteisö asettaa osallisilleen. Biestan (2006, 175) mukaan tämänkaltaiset yksilöllistymisen markkinat ovat johtaneet non-formaalin oppimisen räjähdysmäiseen kasvuun, joista hyvinä esimerkkeinä toimivat erilaiset elämäntapavalmennukset, self-help, ja kehonmuokkaus. Tämänkaltaisen oppiminen keskittyy ympäröivän yhteisön sijaan oman itsen ongelmien ratkaisemiseen, jolloin kehittämisen kohteeksi voi muodostua esimerkiksi vartalo, mieli ja ihmissuhteet.

Yksilöllistyminen voidaan nähdä siis vaateena, joka esitetään ja toistetaan päivittäisessä elämässä. Kuten edellä esitin, selvitäkseen ja menestyäkseen jatkuvassa

epävarmuudessa ja hajanaisissa sosiaalisissa suhteissa vaatii se yksilöltä tiettyjä ominaisuuksia. Sennet (2006, 4) jakaa nämä ominaisuudet vastaamaan kolmeen eri haasteeseen: hektisyyden sietäminen, kyvykkyyden ylläpito ja pysyvyydestä irti päästäminen. Nämä kolme linkittyvät tiiviisti toisiinsa muodostaen haastavan ympäristön elää ja työskennellä. Yksilöllistymisen vaatimukset johtavat Beckin (2002, 5) mukaan voittajien ja häviäjien yhteiskuntaan. Yksilöllisyyden vapaus ei siis yllä koskettamaan kaikkia, koska kaikki eivät pysty vastaamaan sen vaatimuksiin. Elinikäisen oppimisen yksilöllistymisen voidaan katsoa vapauttaneen oppimisen kaikkiin ympäristöihin ja lisänneen oppimisen monimuotoisuutta ja valinnanvapautta. Tästä valinnanvapaudesta huolimatta elinikäiselle oppimiselle on asetettu tehtäviä, joista työelämän muutokseen vastaaminen voidaan nähdä keskeisimpänä.

3.4 Pohjoismaiset työmarkkinat ja työelämän muutos

Pohjoismaista työmarkkinamallia on rakennettu sekä sosiaalidemokraattiselle ihanteelle, että korporatiivisessa valtion ja työmarkkinaosapuoltenkolmikantayhteistyössä työmarkkinaneuvotteluissa ja tulopoliittisissa sopimuksissa. Pohjoismaisessa mallissa myös työntekijäosapuolella on tunnustettu neuvotteluasema ja yritysten toimia ohjaillaan muun muassa työehtosopimusten, työnantajien ja työntekijöiden sosiaalisissa oikeuksien ja henkilöstöpoliittisien asioiden osalta. Tämänkaltaisten institutionaalisen sääntelyn on ajateltu ylläpitävän työllisyyttä, tuottavan laadukasta ja hyvää työelämää sekä tasoittavan eriarvoisuutta. (Mustosmäki 2017, 8). Viime vuosikymmenien vauhdikas teknologinen kehitys on kuitenkin johtanut mittaviin rakennemuutoksiin työmarkkinoilla. Teknologisen murroksen ja automaation on katsottu iskevän erityisesti keski-luokkaiseihin työpaikkoihin ja niiden kehitykseen (ks. esim. Autor 2015).

Työmarkkinat ovat olennainen osapuoli jatkuvan oppimisen poliittisissa keskusteluissa ja päätöksenteossa. Työmarkkinaosapuolet luovat tällä hetkellä erittäin

aktiivisesti puhetta jatkuvan oppimisen välttämättömyydestä osaamisen ja työllisyyden tulevaisuuden kannalta. Keskeistä näissä ulostuloissa on työn *muutos*, joka on seurausta teknologian kehitymisestä. Teknologinen kehittyminen on vääjäämätöntä ja sen on huomattu aiheuttavan positiivisten vaikutusten lisäksi yhteiskunnallisia riskejä, kuten työttömyyttä ja eriarvoistumista (Mustosmäki 2017, 3).

Työelämän uusi normaali on jatkuva muutos. Yhtenä suurimpana työmarkkinoita ja työelämää muuttavana ilmiönä voidaan pitää digitalisoitumista ja siitä johtuvaa automatisaatiota. Kehitys on johtanut työn uudelleen muotoutumiseen, jossa osa töistä lakkaa, uusia syntyy ja olemassa olevat mukautuvat. Näiden muutosten kehittymisen suhde on vielä osin arvaamaton. Tämänhetkiset teknologiset harppaukset työelämän ja sitä myöten koulutuksen kentillä eivät ole avoimen demokratian tulosta. Työelämän ulkopuolelle jääminen tai joutuminen elinikäisen oppimisen näkökulmasta merkitsee epäonnistumista ja kurjistumista, vapaudesta luopumista. Tämä muutos tuo mukanaan kolme uhkaavaa tekijää: globaalin työvoiman tarjonta, automatisaatio ja ikääntymisen hallinta (Sennet 2006, 86). Sennet (2006, 84) muistuttaa, että suuri osa työttömiksi jääneistä hyvinvointivaltion kansalaisista ovat työkykyisiä ja ammattitaitoisia ihmisiä. Ongelma on, se että heidän osaamistaan ei enää tarvita täällä vaan työvoima hankitaan jostain halvemmalla tai automatisoidaan.

4 TUTKIMUKSEN TARCOITUS JA TUTKIMUSKY- SYMYS

Tutkimukseni tehtävä on tutkia jatkuvaa oppimista poliittisena päämääränä reformin perusteluista käsin. Tarkastelen elinikäisen- ja jatkuvan oppimisen perusteita Opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämishankkeen selvityksistä ja julkaisuista. Jatkuvan oppimisen perusteiden voidaan ajatella paljastavan käsitellyn aiheen todellisen arvopohjan. Niinpä perusteita tutkimalla arvioin pääseväni lähemmäksi jatkuvaan oppimiseen liitettyjä käsityksiä ja arvostelmia. Tutkimuskysymyksenä on:

1. Minkälaisia perusteluja jatkuvalla oppimiselle annetaan taloudellisten, demokraattisten ja henkilökohtaisten merkityksien näkökulmasta opetus- ja kulttuuriministeriön jatkuvan oppimisen kehittämishankkeessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä pro gradu-tutkimus on jatkoa kandidaatin tutkielmalleni elinikäisen oppimisen pakon ja vapauden piirteistä Euroopan unionin koulutusyhteistyössä (ET2020). Opintojeni aikana olen tarkastellut elinikäistä ja jatkuvaa oppimista monista eri näkökulmista ja teeman tutkimisen syventäminen pro gradu-tutkimukseksi on luonnollinen jatkumo aikaisemmalle työlleni. Olen hyödyntänyt teoriaosassa soveltuvin osin kandidaatin tutkielmani teoriaa sekä aikaisempia teoreettisia pohdintoja. Tässä luvussa esittelen tutkijana oman esiyymmärryksen jatkuvasta oppimisesta, josta muodostuu tutkimukseni tulkinnalliset lähtökohdat, tutkimuskohteen ja aineiston sekä analyysin menetelmällisen viitekehyksen.

5.1 Tekstiaineiston laadullinen tutkiminen

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullista. Sen tarkoituksena on ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa jatkuvan oppimisen käsitettä laajemmin ja syvemmin. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 73). Tieteenfilosofisella tasolla tutkimukseni sijoittuu sosiaalisen konstruktivismin viitekehykseen. Tieteenfilosofisessa keskustelussa alettiin 1960-luvulla esittää kriittisiä äänenpainoja ihmisen sosiaalisen toiminnan sulauttamisesta luonnontieteellisten käsitteiden, metaforien ja menetelmien muottiin. Kritiikin seurauksena tapahtui kielellinen käänne, jonka seurauksena käsitys kielen luonteesta suhteesta todellisuuteen muuttui merkittävästi. Kieltä ei nähty enää viattomana maailman kuvaajana vaan todellisuuden ja tiedon aktiivisena rakentajana. (Heikkinen, Huttunen, Niglas ja Tynjälä 2005, 342).

Sosiaalisessa konstruktivismissa ihmisen maailma käsitetään erillisenä fyysisestä maailmasta, jolloin ei voida olettaa fyysistä, ihmisen ulkopuolista "totuutta" vaan tutkia erilaisia konstruktioita siitä. (Patton 2002, 96). Biesta (2006, 13) korostaa, että jos ajatteleme kieltä vain todellisuuden kuvaajana, jää koulutuksen ja kasvatuksen kysymyksiin vain vähän sanottavaa. Tässä tilanteessa kas-

vatus on asia, joka vain "on" ja kieli näyttäytyy ainoastaan sen kuvaajana, milaista kasvatusta on. Kieltä ei siis tulisi nähdä ainoastaan todellisuuden neutraalina kuvaajana vaan ennen kaikkea aktiivisena toimintana, jonka avulla mahdollistamme ja teemme mahdolliseksi.

Kasvatustieteellisen tutkimuksen perustehtävä on Hirsjärveä (1985, 47) mukailleen kasvatuksen perusteiden, edellytysten ja aikaansaannosten perusteellinen selittäminen ja ymmärtäminen. Tässä tutkimuksessa keskityn erityisesti jatkuvan oppimisen ilmiön filosofisiin painotuksiin eli sen perusteiden analysointiin. Jatkuvan oppimisen politiikka perustuu julkilausuttuun ja yleisesti hyväksyttyyn "hyvään" eli kokonaisuustuottavuuden kasvattamiseen koulutuksen ja osaamisen välityksellä. Tämänkaltaisen toiminnan perustelujen tarkastelulla on siis väistämättä eettinen vire: samalla kun luodaan jatkuvalla oppimiselle toimintaehtotuksia ja tehdään sen mukaisia uudistuksia esimerkiksi koulutusjärjestelmään, muokataan yksilöiden valinnanmahdollisuuksia, elämänpolkuja, identiteettejä ja koko todellisuutta tietyn suuntaiseksi. Bourdieuta mukaillen jatkuvaa oppimista voidaan tarkastella eräänlaisena järjestelmänä - doxana, joka kiistämättömyydessään ja keskustelemattomuudessaan on hyvin tiedettyä, mutta huonosti tiedostettua, hyvin tunnistettua, mutta huonosti tunnettua (Simola 2008, 401).

Olen tutkijana siis osa tutkimukseni kohdetta, samaa maailmaa ja todellisuuskäsitystä. En voi saada tutkimukseni kohteesta näin ollen objektiivista tietoa, mutta voin pyrkiä laadullisen tutkimuksen keinoin ymmärtämään sen sisältöjä ja annettuja merkityksiä. Tästä lähtökohdasta käsin on todellisuuden kuvaamisen näkökulmasta olennaisempaa se, että tutkitaan sitä, miten todellisuutta kuvataan, synnytetään ja uusinnetaan.

5.2 Tutkimusaineisto

Elinikäiseen ja jatkuvaan oppimiseen liittyvänä taustakäsityksenä ja kontekstina toimii kandidaatin tutkielmassa tekemäni diskurssianalyysi Euroopan unionin elinikäistä oppimista koskevista strategioista. Esiymmärrykseni teemaan liittyen perustuu analyysiin elinikäisen oppimisen politiikan toteuttamisesta 1990-luvun lopulta 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen Euroopan unionissa. Elinikäisen oppimisen retoriikan voimistuminen ja siihen liittyvä reformipuhe edellisen ja nykyisen hallituksen toimesta Suomessa tuo elinikäisen oppimisen tarkastelemaan uuden perspektiivin ja runsaasti uutta materiaalia.

Pro graduni tutkimuskohteeksi valitsin Opetus- ja kulttuuriministeriön jatkuvan oppimisen kehittämishankkeen puitteissa tuotetun tekstimuotoisen julkisen dokumenttimateriaalin. Aineisto on koottu Opetus- ja kulttuuriministeriön hankesivulta. Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan jatkuvan oppimisen kehittämiseksi vastataan tarpeeseen uudistaa osaamista elämän ja työuran eri vaiheissa. Kehittämishanke on osa jatkuvan oppimisen uudistamista, jossa uudelleen tarkastellaan koulutuksen tarjontaa, rahoitusta ja opintojen aikaista toimeentuloa erityisesti työikäisten osaamisen kehittämisen näkökulmasta. Kokonaisuudessaan uudistuksen linjaukset tulevat voimaan vuoden 2020 lopussa ja uudistusten toteuttamista jatketaan luonnollisesti yli hallituskauden.

Jatkuvan oppimisen kehittämishankkeen toimikausi alkoi 20.12.2018 ja päättyi 31.12.2019. Varsinaista toimikautta edelsi Sitran kanssa yhteistyössä toteutettu hanketta valmisteleva kolmivuotinen Osaamisen aika -projektikonaisuus. Kehittämishankkeen aikana on tehty ehdotuksia, joilla vahvistetaan kannusteita työuran aikaiseen opiskeluun, lisätään osaamisen kehittämisen suunnitelmallisuutta, parannetaan työn ja opiskelun yhteensovittamista ja kohdennetaan koulutusta digitalisaation ja työn murroksen aloille. (OKM). Lopulliseksi aineistoksi valikoitui seuraavat julkiset dokumentit:

1. "Kohti osaamisen aikaa – 30 yhteiskunnallisen toimijan yhteinen tahtotila elinikäisestä oppimisesta" (Sitran selvityksiä 146, 2/2019).
2. "Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsaus. Maailman osaavimmaksi kansaksi" (Valtioneuvoston julkaisusarja 21:2018)
3. "Jatkuvan oppimisen Suomi – Osaamisen tulevaisuuspaneelin kannanotto" (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018)
4. "Työn murros ja elinikäinen oppiminen – Elinikäisen oppimisen kehittämistarpeita selvittävän työryhmän raportti" (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:8)
5. "Jatkuvan oppimisen kehittäminen – työryhmän väliraportti" (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:19)

Aineistot 1-3 ovat hanketta edeltäneiden keskustelujen ja vaikuttamisen tuotoksia ja raportit 4 ja 5 jatkuvan oppimisen kehittämisen työryhmän julkaisuja. Aineisto valikoitui hankkeen puitteissa tuotetusta materiaalista.

5.3 Aineiston teoriaohjaava sisällönanalyysi

Tutkimukseni aineisto on analysoitu laadullisella sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysin tarkoituksena on saada empiirisestä aineistosta tulkintojen ja päätelyn avulla teoreettista tietoa ja ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 93). Käsitteiden mahdollisimman tarkka määrittely ja niiden sisältöjen analysointi ovat tieteen tekemisen pohja ja todellisuuden ymmärtämisen edellytys (Puusa 2008). Tämän tutkimuksen tarkastelupisteessä ovat jatkuvan- ja elinikäisen oppimisen käsitteet. Jatkuva oppiminen on muodostunut ajatuksissamme luonnolliseksi osaksi toimintaa ja identiteetin rakentamista. Se on voimakas poliittinen käsiteyhdistelmä, jonka tarkastelun avulla voimme paremmin ymmärtää koulutuksen kehittämistä, sitä muokkaa-

via voimia ja mekanismeja. Elinikäinen oppiminen, jatkuva osaamisen kehittäminen ja jatkuva oppiminen ovat esimerkkejä tästä alati muotoutuvasta käsitteestä, joka koulutuksen tai nykyisin termein osaamisen kehittämisen palveluiden päätehtäväksi on lausuttu. Yhteistä niille on tekstin laatijoiden oletus siitä, että niiden sisältö on yhteinen, ja että lukija jakaa nämä käsitykset automaattisesti.

Jatkuvan oppimisen sisällöllinen analyysi on konstruktioiden tutkimista, jatkuvan oppimisen merkitysten hahmottamista ja esiin tuomista. Teoriaohjaavuutta edustaa teoriaan nojaava käsitys jatkuvan oppimisen moniulotteisuudesta (ks. Biesta 2008). Jatkuvan oppimisen taloudellinen, demokraattinen henkilökohtainen sekä moraalinen ulottuvuus ovat tunnistettu alan tutkimuksissa, että tutkimukseni kohteena olevissa julkaisuissa ja raporteissa. Sen sijaan, että etsisin teksteistä yhtä vakiintunutta jatkuvan oppimisen määritelmää, odotin löytäväni vaihtuvia määrittelyitä, jotka voivat olla jopa ristiriidassa keskenään.

Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta kuten aineistolähtöisessäkin sisällönanalyysissä, mutta aikaisemman tiedon ohjaamana. Teoria toimii aineistosta saadun tiedon tukena. Aineistosta oletetaan tunnistettavan aikaisemman aiheesta olevan tiedon vaikutus, mutta sen merkitys ei ole teoriaa testaava vaan ennemminkin teoriaa uudelleenohjaava tai syventävä. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 109). Teoriaohjaavan analyysin logiikka piilee abduktiivisessa päättelyssä. Tämä tarkoittaa, että tutkijan ajatteluprosessi sisältää sekä aineistolähtöisyyden, että asiasta tiedossa olevat valmiit mallit, joita hän pyrkii yhdistämään luovalla tavalla. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 110). Teknisesti teoriaohjaava sisällönanalyysissä edetään aineiston ehdoilla, kuten aineistolähtöisessäkin analyysissä. Analyysi koostuu siis 1) aineiston pelkistämisestä 2) aineiston ryhmittelystä ja 3) teoreettisten käsitteiden luomisesta eli abstrahoinnista. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin eroavaisuus suhteessa aineistolähtöiseen lähestymistapaan analyysissä tulee kuitenkin huomioida viimeistään aineiston abstra-

hointivaiheessa, jossa aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi ja Sara-järvi 2018, 122, 133). Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa aineistosta saatujen havaintojen peilaamista jatkuvan oppimisen taloudellisiin, henkilökohtaisiin ja demokraattisiin tarkoituksiin.

Tutkimukseni tehtävä on tutkia jatkuvaa oppimista poliittisena päämääränä reformin perusteluista käsin. Aloitin analyysini tutustumalla valittuihin raportteihin ja julkaisuihin lukemalla niitä useita kertoja läpi. Tässä vaiheessa en kiinnittänyt vielä huomiota tutkimuskysymykseen, vaan annoin tekstistä nousta esiymärrykseni pohjalta asioita ikään kuin testaten mihin huomioni ensimmäiseksi kiinnittyi. Seuraavassa vaiheessa aloin lukea raportteja tutkimuskysymyksen suodattamana ja teoriaohjaavasti eli aloin pelkistää aineistosta perusteluihin viittaavia ilmaisuja. Perustelut eivät esiinny aineistossa selkeinä erillisinä ilmauksina tai listauksina vaan ne kytkettyvät osaksi laajempaa argumentointikokonaisuutta. Tämän vuoksi pelkistin aineistosta ensimmäiseksi laajempia ilmauksia. Ilmaukset ryhmittelin teemojen mukaan seuraaviin alaluokkiin: osaamisen kasvu, osaamisen tuottaminen, eriarvoistumisen ehkäisy, yksilön mahdollisuudet ja yksilön velvollisuudet. Näistä jatkuvan oppimisen perusteluista muodostin tulosluvun rakenteen. Lopuksi jaoin alaluokat tulosluvun pääotsikoinnin mukaisesti yläluokkiin: taloudelliset perustelut, demokraattiset perustelut ja yksilölähtöiset perustelut. Taloudellisten perustelujen alla esittelen osaamisen kasvuun ja tuottamiseen liittyviä perusteluja, demokraattisten perustelujen alla eriarvoistumiseen liittyviä perusteluja ja yksilölähtöisten perustelujen alla yksilön mahdollisuuksiin ja velvollisuuksiin liittyviä perusteluja. Tuloksista muodostuu kuva jatkuvasta oppimisesta poliittisena päämääränä.

Taulukossa esimerkki analyysin etenemisestä:

Esimerkki analyysin vaiheista Tuomen ja Sarajärven (2018, 132) mukaan			
Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
<i>"Suomella ja Euroopan unionilla on yhteisenä tavoitteena osaamiseen perustuva kasvu ja hyvinvointi" (2., 10).</i>	Osaamisen kasvu tavoitteena jatkuvan oppimisen reformissa	Osaamisen kasvu	Jatkuvan oppimisen taloudelliset perustelut

6 TUTKIMUKSEN ETIIKKA

”Tieteen etiikan kiellot ovat samat, joiden varaan koko inhimillinen yhteiselämä rakentuu: älä ota toisen omaa, älä valehtele, älä petä” (Hallamaa 2002, 1).

Tieteen ihanteisiin kuuluvat riippumattomuus ja oma päämääränasettelu. Tiede tulisi nähdä laajemmin kuin vallalla olevan hallituksen ohjelman kirjauksina, tutkimushankkeina tai projektisuunnitelmina. Kuitenkin, tiede, kuten ei ihminenkään voi kuitenkaan elää yhteiskunnastaan ja ajastaan irrallisina. Tiede tarvitsee sitä ylläpitävää politiikkaa ja talousjärjestelmää ja toisinpäin. (Hallamaa 2001, 1). Jotta luotettavan tutkimuksen tekeminen tässä maastossa, erilaisten intressien paineessa olisi mahdollista, tarvitaan tutkimusta ohjaava eettinen säännöstö. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) on luonut yleistettävän hyvän tieteellisen tutkimuksen käytännön. Olen noudattanut tutkimuksessani tutkimuseettistä ohjeistusta. Sen mukaan tutkimuksessa tulee soveltaa tieteellisen tutkimuksen kriteerit täyttävää ja eettisesti hyväksyttäviä tutkimusmenetelmiä ja harjoittaa avoimuutta sekä vastuullisuutta tutkimuksen tuloksien julkaisemisessa. Tutkimusta tehtäessä tulee kunnioittaa muiden tutkijoiden työtä asianmukaisilla viittauskäytännöillä ja arvonnolla. Tutkimuksesta syntyvä tieteellinen tieto tallennetaan tiedeyhteisön hyväksymällä tavalla ja hankitaan tarvittavat tutkimusluvut sekä tehdään tutkimustiedon hankintaan edellytettävä eettinen ennakkoarviointi. Ennen tutkimushankkeen aloitusta kaikkien osapuolten kesken sovitaan kunkin ryhmän jäsenen oikeudet, velvollisuudet ja vastuut sekä tutkimuksen tekemisen periaatteet kaikkien osapuolten hyväksymällä tavalla. Tutkimuksen rahoituslähteet sekä muut mahdolliset sidonnaisuudet tulee tiedottaa asianosaisille avoimuutta noudattaen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tutkimuksen kohteen oleva aineisto on julkista, joten sen käsittelyyn ja tutkimiseen en ole tarvinnut erillistä lupaa eikä se sisällä myöskään salassa pidettävää materiaalia. Aineiston julkisuus lisää osaltaan myös tutkimuksen luotettavuutta, koska analyysin kohteena olevat sisällöt ovat kaikkien saavutettavissa.

Tutkimuksen eettisesti hyvän tutkimuskäytännön lisäksi tulisi eettisessä tarkastelussa huomioida myös tutkimuksen sisällöllinen ja laadullinen tehtävä. Atjonen (2008, 116) muistuttaa, että kasvatustieteellisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä tarkasteltaessa tulee muistaa, että kasvatusta on aina aikansa arvojen ilmentymä. Kasvatuksen perusluonteeseen kuuluu kriittinen ajattelu. Kasvatus ei ole vain sopeuttamista kunkin ajan yhteiskunnallisia tarpeita varten varustamalla kasvatettava yhteiskunnan vaatimien sosiaalisten taitojen piiriin. Kasvatuksen tulee valmistaa yksilöitä kriittiseen kansalaisuuteen. Tässä tutkimuksessa elinikäisen- ja jatkuvan oppimisen käsitteet on asetettu eettisen tarkastelun kohteeksi. Jatkuva oppiminen on lähtökohtaisesti omaksuttu kaikissa teollistuneissa maissa kasvatusta- ja koulujärjestelmän sekä yritysten henkilöstöhallinnon ja kehittämisen kiinteäksi lähtökohdaksi (Tuomisto 2002, 15). Kyseessä on siis yleistä hyväksyntää ja legitimizeettiä nauttiva käsitteemuodostelma. Tutkimukseni filosofisen lähtökohdan mukaisesti olen problematisoinut jatkuvan oppimisen annettuna otetun luonteen ja perustellut tämän asetelman tuomalla esiin käsitteen teoreettisia lähtökohdita ja peilaamalla niitä analyysissäni havainnoituun. Atjosen (2008, 115) mukaan etiikan tehtävänä on auttaa tutkijaa tulemaan tietoisiksi tutkimuksensa piilokysymyksistä ja selviytymään niiden kanssa. Etiikka ei anna tähän yksinkertaisia ratkaisuja, mutta haastaa sellaisen tutkimuksen tekemisen äärelle, jotka pakottavat tarkastelemaan epätasa-arvoa ja epäoikeudenmukaisuutta tuottavia vallan ja totuuden järjestelmiä.

Kasvatustieteen perustehtävä on luoda ja tuottaa perusteltua tietoa tutkimuskohteestaan sekä teoreettisesti, että empiirisesti. Tällä tavoin saatua luotettavaa tietoa tulee käyttää opetus- ja kasvatustieteen asiantuntijoiden kouluttamista varten. (Atjonen 2008, 117.) Tutkimukseni tarkoituksena on tuoda elinikäisen- ja jatkuva oppiminen eettisen keskustelun piiriin tuomalla näkyväksi sen tämän hetkisiä tavoitteita, keinoja ja perusteita ja niiden erilaisia näkökulmia. Jatkuva oppimisen politiikka koskettaa kaikkia ihmisiä ja sen poliittisten tavoitteiden toteutta-

jina on eri intressiryhmiin kuuluvia instituutioita ja organisaatioita. Kyse on valtakamppailusta, jossa yhteiseksi nimetty jatkuvan oppimisen tahtotila on kaikkea muuta kuin yksimielinen siitä, *miten* sitä tulisi tavoitella.

7 TULOKSET

Tässä tulosluvussa erittelen esiin nousseita jatkuvan oppimisen perusteluja Opetus- ja kulttuuriministeriön jatkuvan oppimisen kehittämishankkeessa. Havainnostani muodostuu jatkuvan oppimisen poliittiset päämäärät. Ensimmäiseksi tarkastelen jatkuvan oppimisen taloudellisia perusteluja, mitä seuraa demokraattisten ja yksilölähtöisten perustelujen esittäminen. Aineistosta esiin nostetut sitaattit ja lainaukset on numeroitu 1-5 seuraavasti:

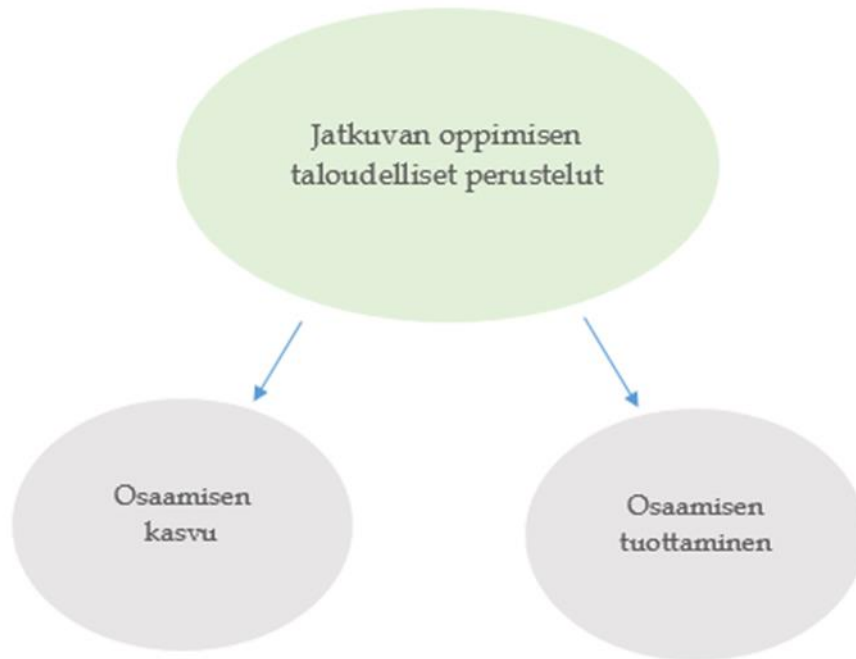
1. "Kohti osaamisen aikaa – 30 yhteiskunnallisen toimijan yhteinen tahtotila elinikäisestä oppimisesta" (Sitran selvityksiä 146, 2/2019).
2. "Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsaus. Maailman osaavimmaksi kansaksi" (Valtioneuvoston julkaisusarja 21:2018)
3. "Jatkuvan oppimisen Suomi – Osaamisen tulevaisuuspaneelin kannanotto" (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018)
4. "Työn murros ja elinikäinen oppiminen – Elinikäisen oppimisen kehittämistarpeita selvittävän työryhmän raportti" (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:8)
5. "Jatkuvan oppimisen kehittäminen – työryhmän väliraportti" (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:19)

Kuviossa 1 on esitetty, miten etenen tutkimuskysymykseni mukaisesti jatkuvan oppimisen eri ulottuvuuksien tarkastelussa:



7.3 Jatkuvan oppimisen taloudelliset perustelut

Jatkuvan oppimisen taloudelliset perustelut jakautuvat osaamisen kasvun perusteluihin ja osaamisen tuottamisen perusteluihin (kuvio 2).



Jatkuvan oppimisen reformia valmisteleavassa hanketyössä osaamiseen perustuva talouskasvu ja hyvinvointi nostetaan ensimmäiseksi ja tärkeimmäksi jatkuvan oppimisen merkitystä korostavaksi tekijäksi ja tavoitteeksi:

"Suomella ja Euroopan unionilla on yhteisenä tavoitteena osaamiseen perustuva kasvu ja hyvinvointi" (2., 10).

"Osaamisen kehittämiseen investoiminen on välttämätöntä talouskasvun ylläpitämiseksi ja nykyistä korkeampaan työllisyysasteeseen pääsemiseksi. Osaaminen tuotannontekijänä tulee 2020-luvulla olemaan merkittävin kasvun edellytys - -" (5., 16)

"Suomen tulevaisuus rakentuu jatkuvalle oppimiselle." (3., 4).

Jatkuvan oppimisen taloudelliset perustelut ja niiden talouslähtöinen päämääränasettelu pohjautuvat jatkuvan oppimisen nykyiseen arvopohjaan: yksilön kiinnittyminen yhteiskuntaan tapahtuu pääasiassa tuottavaan työhön osallistumalla ja työllistettävyys ja työmarkkinakelpoisuus edellyttävät jokaiselta jatkuvaa oppimista (1., 7). Tarvitaan siis osaamisen kasvua ja sitä tehokkaammin tuottavia koulutusjärjestelmiä. Osaamisen kasvu ja uuden osaamisen tuottaminen muodostavat jatkuvalla oppimiselle taloudelliset perusteet, joita tarkastelen seuraavaksi.

7.3.1 Osaamisen kasvu

Osaamisen kasvuun liittyvät argumentit muodostavat ensimmäisen perusteluketjun jatkuvan oppimisen uudistamisen ympärille. Osaamisen kasvulla katsotaan olevan ratkaiseva merkitys suomalaisen yhteiskunnan hyvinvoinnille. Kilpailukyvyn säilyttäminen ja osaamisen kasvattaminen etenkin teknologisessa sovelluskehityksessä näyttää muodostavan jatkuvalla oppimiselle vankan perustan:

"Suomen taloudellinen menestys on perinteisesti rakentunut korkeaa osaamista hyödyntäville ja korkeaa lisäarvoa tuottaville vientialoille - - Osaamista tarvitaan, jotta voimme (Suomessa) kehittää ja soveltaa entistä tuottavampia teknologioita." (1., 8)

"Jos osaaminen ja teknologia taas kehittyvät samassa tahdissa, syntyy uusia työpaikkoja, yrityksiä ja taloudellista hyvinvointia kaikkien hyödyksi" (3., 5).

"Tuottavuuden kehitykseen vaikuttaa merkittävästi uuden teknologian käyttöönotto" (1., 10).

Jatkuvan oppimisen reformia perustellaan tuomalla esille myös uhkia, joita osaamisen kasvun pysähtyminen ja hidastuminen tuovat tullessaan. Osaamisen kasvun kehitykseen vaikuttaa kahtalainen paine: samaan aikaan kun teknologisen

kehittymisen myötä työelämän osaamisvaatimukset muuttuvat vauhdilla, koulutustason nousun on todettu hidastuneen, jopa kääntyneen laskuun (4., 17). Osaamisen kasvun hidastuminen nähdään riskinä ja ongelmana:

” – työikäisten väestön koulutustaso on kokenut pitkän yhtämittaisen nousun, joka on päättyneessä koulutustason nousun selvään hidastumiseen ja tason vakiintumiseen. – Kansainvälisesti Suomen sijoitus nuorissa ikäluokissa on lähellä kehittyneiden maiden keskitasoa, mutta heikkenee nykytahdilla lähivuosina.” (4., 17).

”Inhimillisen pääoman riittämättömyys ja osaamisen kohtaanto-ongelmat ovat muodostamassa esteen kasvulle, työllisyysasteen nostamiselle ja yhteiskunnan uudistamiselle.” (2., 10)

”Jos osaaminen ei vastaa teknologista kehitystä, se vaikuttaa niin yksilöön kuin yhteisöönkin. Tulee työttömyyttä ja osattomuuden kokemusta ja taloudellinen hyvinvointi heikkenee.” (3., 5).

Muutokset niin elinkeinorakenteessa, väestöpohjassa, työelämässä kuin ilmastossa muodostavat perustelupatteriston jatkuvan oppimisen reformin toteuttamisen legitimoimiselle. Näihin muutoksiin liittyy riskitekijöitä, kuten taloudellisen ja alueellisen eriarvoisuuden sekä syrjäytymisen lisääntyminen, demokratian ja yhteiskuntarauhan järkkäminen, tiedon ja tieteen aseman heikkeneminen yhteiskunnallisessa keskustelussa, väestön ikääntyminen ja ikäsidonnaisten menojen kasvaminen, ekologinen kriisi ja maahanmuutto. (2., 10-11.) Nämä ovat esimerkkejä hyvinvointijärjestelmämme uhkista, joihin jatkuvan oppimisen mukaisella koulutusjärjestelmän ja osaamisen uudistamisella, kehittämisellä ja tarkoituksenmukaisella tuottamisella katsotaan olevan mahdollisuuksia vaikuttaa. Seuraavaksi tarkastelen, miten jatkuvaa oppimista perustellaan uuden osaamisen tuottamisen näkökulmasta.

7.3.2 Uuden osaamisen tuottaminen

Osaamisen tuottavuuden kannalta olennaista on sellainen osaaminen, joka tuottaa lisäarvoa eli on kytköksissä palkkatyöhön. Jatkuvan oppimisen reformissa osaamista uudistetaan ensisijaisesti työelämän tarpeita varten (1., 14). Osaamisen uudistaminen muodostaa jatkuvan oppimisen taloudellisen perustelujen toisen selkeän perustelurakenteen. Osaamisen tuottamisen uudistamisella työn näkökulmasta on kaksi tehtävää. Ensimmäiseksi koulutusjärjestelmän tulee uudistua niin, että se pystyy vastaamaan tämän hetken työelämän murroksen aiheuttamiin osaamistarpeisiin ja toiseksi koulutusjärjestelmän tulee uudistua niin, että se tukee työelämän uudistumista tulevaisuudessa.

"Työelämän nopea muutos edellyttää vahvan perusosaamisen lisäksi soveltavaa erityisosaamista" (2., 16).

"Suomessa siirrytään ennakoivien rakenneuudistusten aikaan, mikä varmistaa työvoiman osaamisen jatkuvan kehittämisen ja pidentää työuria" (1., 25).

Työelämän tarpeisiin vastaaminen näkyy suunnitelmissa, jossa sekä koulutustarjonta että koulutusta tarjoavat tahot vapautettaisiin ja näin lisättäisiin vaihtoehtoja ja valinnanvapautta. Koulutukselle ja yrityksille sekä innovaatiotoiminnan yhteistyölle esitetään kiistattomasti entistä suurempaa roolia, jotta työssä tarvittavaa "tarkoituksenmukaista osaamista" saataisiin vahvistettua:

"Yleisesti hyväksytty tavoite on, että koulutus tapahtuu tiiviisti työn yhteydessä ja kytketään työpaikkojen kehittämiseen. Tällöin koulutus sekä lisää tarkoituksenmukaisella tavalla yksilön osaamista, että kehittää organisaatiota" (4., 24).

" - - osaamisjärjestelmää määriteltäessä on huomioitava osaamisen tuottamisen perustavanlaatuisuus yhteys innovaatiopolitiikkaan, tutkimus- ja kehittämistoimintaan ja tuotekehitykseen. Näin varmistetaan yhtäältä se, että koulutusjärjestelmämme tuottaa selkeää osaamista, jota työelämässä kyetään tehokkaasti hyödyntämään" (1., 10).

”Suomalaisten yritysten tulisi osallistua enemmän uusien työntekijöiden kouluttamiseen omiin tarpeisiinsa” (3.,10).

Uuden osaamisen tuottamisen toimintamallia kuvataan ”kansallisen osaamis-
pääoman turvaamiseksi” ja ”osaamisen tuottamisen uudelleenjärjestämiseksi ja
osaamistason nostamiseksi”. (4., 24.) Hankkeessa esitetään, että tulevaisuuden
koulutusjärjestelmä mahdollistaa jatkuvan oppimisen ja etenemisen koulutusta-
solta ja -alalta toiselle riippumatta aikaisemmista koulutusvalinnoista. Osaamis-
järjestelmän palveluntarjoajiksi esitetään nykyisen koulutusjärjestelmän lisäksi
yksityiset palveluntarjoajat, työnantajat, kolmannen sektorin toimijat sekä oppi-
misteknologian kehittäjät (1., 5). Julkisen talouden kestävyuden kannalta on olen-
naista kysyä, miten tällainen uudistus rahoitetaan. Jatkuvan oppimisen refor-
missa koulutuksen rahoitusta ei kuitenkaan varsinaisesti lisätä vaan kyse olisi
uudelleenjaosta:

*”Osaamiseen voidaan investoida nykyistä tuottavammin uudistamalla osaamisen tuot-
tamisen ja hankkimisen tapoja sekä jakamalla nykyisiä resursseja uudella tavalla” (1., 4)*

Työn murros ja teknologinen kehitys luovat painetta koulutusjärjestelmän uu-
distamiselle ja siihen investoimiselle. Osaamiseen ja uuteen osaamisjärjestelmään
investoimista tarvitaan talouskasvun ylläpitämiseen ja nykyistä korkeamman
työllisyysasteen saavuttamiseen (5, 16). Uudistamista perustellaan ensisijaisesti
teknologisella muutostrendin nopeudella ja pysyvyydellä ja sen vaikutuksella
kulttuuriin sekä rakenteisiin. Työn ja koulutuksen suhdetta argumentoidaan
”kilpajuoksuna”, joka on kiihtymään päin. (3., 5). Uuden osaamisjärjestelmän tar-
koituksena on vahvistaa kannusteita työuran aikaiseen opiskeluun, lisätä osaa-
misen kehittämisen suunnitelmallisuutta ja ohjausta, parantaa työn ja opiskelun
yhteensovittamista sekä kohdentaa koulutusta digitalisaation ja työn murroksen
aloille (4., 24-26). Uudistuksen myötä osaavan työvoiman saatavuus helpottuu ja
työn tuottavuus kasvaa.

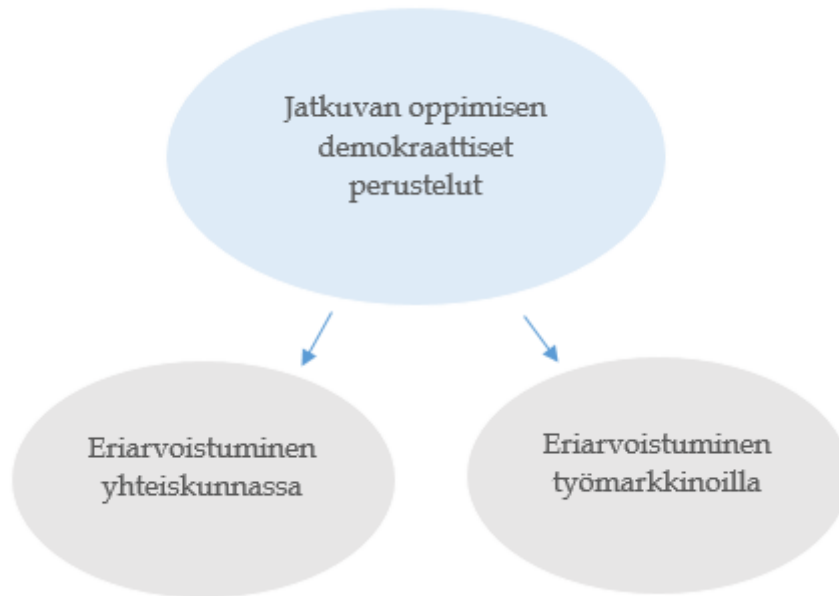
Koulutusjärjestelmän uudistamista koulutuksen ja työn kohtaannon näkökulmasta perustellaan myös kulttuurisilla ja rakenteellisilla muutoksilla. Kulttuurisilla muutoksilla viitataan työn teon kulttuuriin, jossa kansainvälisyys ja globaalit suhteet tiivistyvät, työsuhteet ja yritysten elinkaaret lyhenevät ja työurat monipuolistuvat (3., 5). Rakennemuutoksilla viitataan suomalaiseen ikääntyvään väestöön, jolloin teknologian odotetaan paikkaavan syntyvää kestävyysvajetta lisäämällä työn tuottavuutta. Koulutuksen tulisi pystyä vastaamaan myös tämänkaltaisten haasteiden ratkaisemiseen. (3., 5) Teknologian vaikutukset ammatteihin, osaamiseen ja työhön jaetaan suoriin ja epäsuoriin vaikutuksiin: teknologian nopea kehittyminen edellyttää luonnollisesti nopeasti reagoivaa uudeleenkouluttautumista ja uutta osaamista työpaikoilla ja automatisaation myötä ihmisen tehtäväksi jäävät sellaiset työt, joissa korostuvat luovuus, suunnittelu, ihmisten välinen kanssakäyminen, kriittinen ajattelu, henkilökohtainen auttaminen ja personointi. (1., 11).

Konkreettiseksi toimenpiteiksi luetellaan muun muassa korkeakoulujen vähentäminen, vaikuttavuuden, työelämälähtöisyyden, kansainvälisyyden, tutkintojärjestelmien joustavuuden ja avoimuuden lisääminen sekä lainsäädännön, ohjauksen ja rahoitusperiaatteiden uudistaminen. Tämän lisäksi kielten osaamista on parannettava ja luotava digitaalinen jatkuvan oppimisen palvelukokonaisuus ja uudet tutkintokoulutuksen rinnakkaisjärjestelmät (jatko- ja täydennyskoulutus) sekä tuotettava tutkimus- ja ennakoitietoa jatkuvan oppimisen etenemisestä ja tavoitteiden toteutumisesta. Uudistuksessa ei ole kyse vain koulutuspolitiikasta, mikä tulisi huomioida myös erityisesti perhe- ja maahanmuuttopolitiikassa sekä sosiaaliturvauudistuksissa. (2., 16-18.)

Osaamisen kasvu ja uuden osaamisen tuottaminen muodostavat jatkuvan oppimisen reformin taloudelliset perustelut. Seuraavaksi tarkastelen, millaisia demokratian ihanteisiin liitettäviä perusteluita jatkuvalla oppimiselle argumentoidaan.

7.4 Jatkuvan oppimisen demokraattiset perustelut

Jatkuvan oppimisen demokratiaan liittyvät perusteet kytketään tiiviisti eriarvoistumiskehityksen ehkäisemiseen (kuviot 3). Erittelin eriarvoistumiskehityksen yhteiskunnasta eriarvoistumiseen ja työmarkkinoilta eriarvoistumiseen.



Jatkuvan oppimisen ja demokratian suhteesta todetaan jatkuvan oppimisen hankkeessa seuraavaa:

"Talouden ja työelämän tarpeet esitetään(kin) usein jatkuvan oppimisen perusteluksi, mutta eivät yksinomaan ne. Myös EU:n koulutuspolitiikassa elinikäinen oppiminen nähdään unionin kilpailukyvyn ja työllisyyden edellytyksenä, mutta myös keinona ehkäistä sosiaalista syrjintää ja edistää aktiivista kansalaisuutta mikä on toimivan demokratian kannalta olennaista" (4., 13).

"Elinikäisen oppimisen mahdollistama yleissivistys parantaa myös demokraattista päätöksenteon legitimitettä ja vahvistaa kansalaisten toimijuutta. Toimiva kansanvalta edellyttää sivistyneitä kansalaisia." (1., 8).

Seuraavaksi tarkastelen eriarvoistumiskehitykseen liitettyjä perusteita työmarkkinoilta ja yhteiskunnasta eriarvoistumisen näkökulmista.

7.4.1 Eriarvoistuminen työmarkkinoilla

Jatkuvan oppimisen demokraattiset perustelut kiinnittyvät erityisesti työn murroksesta johtuvan eriarvoistumiskehityksen ympärille. OECD:n arvion mukaan automatisaatio uhkaa 6,5% suomalaisista työtehtävistä ja 21% työtehtävistä muuttuu merkittävästi 10-20 vuoden aikana (5., 13). Muutoksesta johtuva eriarvoistumiskehitys otetaan jatkuvan oppimisen reformissa tosissaan:

"On vaarana, että isompi osa kansasta jää syrjään, jos tarjolla oleva työ ja olemassa oleva osaaminen eivät kohtaa" (3., 12).

"Ammatit muuttuvat korkeampaa osaamista edellyttäviksi, ja muutosvauhti on niin nopea, että yksinomaan nuorten ikäluokkien koulutuksella uuden osaamisen tarvetta ei kyetä tyydyttämään" (5., 13)

Työn murros ei vaikuta ainoastaan työn sisältöön vaan myös sen rakenteisiin ja organisointiin. Yksinyrittäminen, keikka-, vuokra- ja osa-aikatyön määrä lisääntyy. Tämänkaltaisissa työsuhteissa olevilla ei ole osaamisen kehittämisessä nykyisen kaltaista työnantajan antamaa tukea. Työikäisten koulutustarve olisi kuitenkin hoidettava niin, ettei se vähennä työvoiman määrää työmarkkinoilla. (5., 13-14.) Yhteiskunnan tehtävänä on ennakoida murroksesta syntyviä vaikutuksia ja tarjota turvaa, vaihtoehtoja sekä ratkaisuja muutoksessa (3., 12). Tämä tapahtuu niin sosiaaliturvajärjestelmää kuin koulutusjärjestelmää uudistamalla. Suurin vastuu eriarvoistumisesta johtuvien sosiaalisten ongelmien ratkaisemisessa lausutaan kuitenkin koulutusjärjestelmälle:

"Paras keino eriarvoisuuden ehkäisyyn on kuitenkin hyvä ja joustava koulutusjärjestelmä, johon kohdistuu jatkossa suuria odotuksia" (3., 12)

" - - koulutuksen odotetaan ratkaisevan yhä monimutkaisempia yhteiskunnan haasteita"
(2., 11)

"Aikuiskoulutusjärjestelmät auttavat vastaamaan niin poliittisiin, taloudellisiin, sosiaaliin ja jopa luonnonvoimiin liittyviin haasteisiin, väestömuutoksista globalisaatioon, tasa-arvosta ekologisiin haasteisiin" (4., 14).

7.4.2 Eriarvoistuminen yhteiskunnassa

Eriarvoistuminen ei ole ainoastaan työmarkkinoiden uhka. Eriarvoistumisen vaikutukset yhteiskuntaan tunnistetaan laajemmin ja sitä pidetään riskinä erityisesti siksi, että se rapauttaa yksilöiden luottamusta, jota pidetään demokraattisen mallin säilymisen edellytyksenä (2., 11). Jatkuvan oppimisen reformin tulisi vastata osaamistarpeisiin myös työn ulkopuolella:

"On huolehdittava siitä, että kasvavalla vanhusväestöllä on edellytykset pärjätä teknologisoituvassa ja globalisoituvassa Suomessa." (1., 4)

"Yhteiskunnan jäsenenä toimiminen edellyttää nykypäivänä ja tulevaisuudessa kykyä toimia ja hankkia tietoa ja palveluja hyvin erilaisissa ympäristöissä kuin aikaisemmin."
(4., 16)

"Kokonaan oma lukunsa on se, että myös seniorikansalaisiksi siirtyneet tarvitsevat hyviä perustaitoja – mukaan lukien tietotekniikkataidot – säilyttääkseen toimintakykynsä ja selviytyäkseen muuttuvassa maailmassa" (4., 14).

Jatkuva oppimisen reformi esitetään luonteeltaan demokraattisen yhteiskuntaidean mukaisesti. Jatkuva oppiminen nähdään ideaalina, johon jokaisella suomalaisella tulisi olla oikeus ja mahdollisuus:

"Sen (jatkuvan oppimisen) kautta jokainen suomalainen saa mahdollisuuden taitojen ja osaamisen kehittämiseen koko elämän ajan" (3., 6).

"Jokaisen on mahdollista täydentää ja uudistaa osaamistaan työttömyydestä, osatyökykyisyydestä, nykyisen työn luonteesta, iästä, taustasta ja syntyperästä, työsuhteen tai muun työntekemisen muodosta tai työpaikkarakenteesta riippumatta" (1., 17).

Reformia tarvitaan, koska nykytilanne uhkaa talouden kasvun hidastumisen myötä yhteiskuntajärjestelmäämme ja sitä kautta kansalaisten luottamusta ja hyvinvointia. Huolestuttavia signaaleiksi argumentoidaan muun muassa puutteelliset perustaidot niin peruskoulun lopettavilla kuin aikuisilla sekä aikuiskoulutukseen osallistumisen kasautumista. Puutteelliset perustaidot heikentävät edellytyksiä työuran aikaiseen osaamisen kehittämiseen ja siten jatkuvaan oppimiseen. (4., 18-19.) Käytössä olleet keinot, kuten koulutuspaikkojen lisääminen, nuorten työmarkkinatuen rajaaminen koulutukseen hakeneille, opiskelijavalinnan muutokset tai keskeyttämisen vähentämisen ohjelmat eivät ole olleet riittäviä ratkaisemaan ongelmia (4., 17). Yhteiskunnan tehtäväksi nähdään se, että kaikille taataan perusopetuksen ja toisen asteen tutkintoa vastaavat perustaidot, jotka ovat EU:n määrittämät elinikäisen oppimisen avaintaidot:

"Turvaamme kaikille riittävän taito- ja osaamistason, joka on välttämätöntä työelämässä ja yhteiskunnassa pärjäämisen kannalta - - taso on tarjottava ja turvattava myös maahanmuuttajille, ja heille, joilta nämä taidot puuttuvat" (1., 21).

"Jatkuvan oppimisen reformin kautta jokainen suomalainen pääsee koulutukseen tai osaamisen kehittämisen pariin tarvittaessa lukuisia kertoja elämänsä aikana" (3., 8)

Myös maahanmuuttopolitiikka tuodaan esille niin yhteiskunnallisen integraation, että huolestuttavan demografisen kehityksen näkökulmista. Väestön ikäänntyminen suhteessa työikäiseen väestöön lisääntyy, eikä Suomella ei ole näin ollen

”varaa” menettää työkäistä väestöä, koska tilanne on nykyiselläänkin jo huolestuttava. Siksi kaikki on saatava jatkuvan oppimisen piiriin. Vuoden 2018 väestöennusteen mukaan työkäisen väestön määrä supistuu merkittävästi ilman maahanmuuttoa (1., 12).

Demokratiaan liittyvillä keskusteluilla on vahva sija jatkuvan oppimisen reformissa. Keskustelu liittyy jatkuvan oppimisen taloudelliseen päämäärään eli osamiseen perustuvaan kilpailukykyyn. Se on perusta, jolla suomalainen hyvinvointivaltio ja demokratia lepäävät. Seuraavaksi tarkastelen, minkälaisia perusteluja jatkuvalla oppimiselle annetaan yksilön näkökulmasta.

7.5 Jatkuvan oppimisen yksilölähtöiset perustelut

Jatkuvan oppimisen yksilölähtöiset perustelut erittelin yksilön mahdollisuuksin ja yksilön vastuisiin (kuvio 4).



Tähän mennessä olen tarkastellut jatkuvan oppimisen reformia etenkin rakenteellisena muutoksena. Jatkuvan oppimisen reformi tarkoittaa rakenteellisia muutoksia niin koulutusjärjestelmään, sosiaalijärjestelmään kuin työmarkkinoilla. Yksilöiden tasolla kysymys on kuitenkin ennen kaikkea ajattelutavan

muutoksesta, joka perustellaan ihmisen halulla kokea elämänsä merkitykselliseksi:

"Ihmisen aktiivisuus ja halu kehittyä luovat edellytykset yksilön ja yhteiskunnan hyvinvoinnille" (1., 16).

" - tulevaisuuden osaajat haluavat rakentaa omanlaisensa osaamisen kokonaisuuden - - " (3., 6)

"Suomi on maa, jossa tekee mieli oppia koko ajan uutta" (4., 11).

Koska oppiminen ja osaaminen nähdään elämän merkityksellisyyden ytimenä, on luontevaa olettaa, että osaamisen kehittämistä tapahtuu myös vapaa-ajalla. Vapaa-aika niin harrastuksissa, järjestöissä kuin vapaan sivistystoiminnan piirissä nähdään jatkuvan oppimisen reformissa mahdollisuutena tunnistettavan ja tarpeellisen osaamisen kehittämisessä:

"Osaamisen uudistaminen ei kuitenkaan voi tarkoittaa kaikissa tapauksissa uuden tutkinnon tai tutkinnon osan opiskelemista, vaan kouluttautumisen, työnteen sekä vapaa-ajan yhdistäminen tavoitteellisen oppimisen kokonaisuudeksi on tulevaisuudessa tehtävä mahdolliseksi kaikille" (1., 12).

"Kansalaisyhteiskunta on syytä ottaa aktiivisemmin mukaan osaamisen jatkuvaan kehittämiseen ja varmistaa, että yhdistysten ja järjestöjen arvokas käytännön kokemus työelämän murroksesta hyödynnetään" (3., 8)

Näiden lähtökohtien viitoittamana tarkastelen seuraavaksi tarkemmin jatkuvan oppimisen yksilölähtöisiä perusteluja mahdollisuuksien ja vastuun näkökulmista.

7.5.1 Jatkuva oppiminen yksilön mahdollisuutena

Jatkuvan oppimisen yksilölähtöisistä perusteluista voidaan havaita sen kytkös yksilöiden hyvinvoinnin kehittämiseen. Tämä perustuu käsitykseen siitä, että hyvinvoivista ja luovista yksilöistä rakentuu hyvinvoiva ja luova yhteiskunta (2., 12). Jatkuva oppiminen antaa siis mahdollisuuden yksilölle rakentaa hyvä ja mielekäs elämä. Jatkuvan oppimisen argumentoidaan tuottavan yksilöille ainakin kolmenlaisia hyvinvointiin vaikuttavia hyötyjä. Se tarjoaa avaimia taloudelliseen menestykseen, kykyä demokraattiseen osallistumiseen ja mahdollisuuden jatkuvaan ihmisenä kasvamiseen. Jatkuvan oppimisen nähdään auttavan niin kompleksisen maailman ymmärtämisessä sekä oman elämän tarkoituksen hahmottamisessa. (1., 9.) Niin taloudelliseen menestymiseen kytkeytyvää työkykyisyyden ylläpitämistä, osallisuutta sekä aktiivista kansalaisuutta kuin elämän merkitykselliseksi kokemista perustellaan yksilön henkilökohtaisen hyvinvoinnin kannalta keskeisenä:

”Jos työntekijä jää oman osaamisensa kehittämässä liiaksi takamatkalle suhteessa työn edellyttämään uudenlaiseen osaamiseen, uhkana on pahimmillaan terveyden vaarantava psykososiaalinen kuormitus” (1., 9).

”Osallisuus ja aktiivinen kansalaisuus luovat hyvinvointia, avoimuutta ja turvallisuutta” (2., 12).

”Merkitykselliseksi elämänsä kokeva ihminen tuntee vastuuta myös toisista ja ympäristöstään. Hän arvostaa terveyttä ja huolehtii siitä.” (2., 12)

”Ihmisen perustarpeista ja hyvinvoinnista on pidettävä huolta, jotta hän voi oppia” (1., 20).

Yksilöiden korkea hyvinvointi palautetaan kasvutekijöihin. Ihmiselle on luotava mahdollisuus osaamispääoman kasvattamiselle. Mahdollisuus elämän merkitykselliseksi kokemiseen ja itsensä toteuttamiseen nähdään edellytyksenä taloudelliselle menestykselle:

"Parhaat innovaatiot ja tulokset syntyvät mahdollisuudesta tehdä kutsumuksellista, vaikuttavaa ja innostavaa työtä" (2., 12).

7.5.2 Jatkuva oppiminen yksilön vastuuna

Jatkuvan oppimisen oikeuden mukana nimetään myös vastuita. Yksilöiden odotetaan ottavan entistä vahvemmin omistajuus omasta oppimisesta ja osaamisen kehittämisestä. Avainasemassa tässä prosessissa ovat hyvät oppimistaidot eli valmius ja kyky oppia uutta joustavasti tarpeen vaatiessa. Muutoksissa tarvitaan myös motivaatiota ja innostusta sekä kykyä sietää epävarmuutta. Yhteiskunnan vastuulla on tarjota työkaluja ja turvaa muutoksessa. Jatkuvan oppiminen yksilön oikeutena ja vastuuna saa perusteluvoimansa tuottavan työn kautta tapahtuvalla yhteiskunnallisesta integraatiosta. Työllistettävyys ja työmarkkinakelpoisuus edellyttävät tänä päivänä jatkuvaa oppimista. Jatkuvan oppimisen yksilöön kohdistuva vastuuttaminen näyttäytyy ilmaisuissa, jossa viitataan yksilön kyvykkyyteen ja ajattelutavan muutokseen. Ajattelutavan muutos pitää sisällään sekä tunteita, että asenteita:

"Tulevaisuudessa jokaisen on entistä vahvemmin otettava omistajuus oman osaamisen kehittämisestä - - tärkeintä on kyky oppia joustavasti uutta, myös töiden ohessa ja aikana" (3., 8).

"Suurissa muutoksissa tarvitaan motivaatiota ja innostusta uusien taitojen ja jopa uuden ammatin hankkimiseen, sekä joustavuutta ja kykyä sietää epävarmuutta" (3., 8)

Kokonaisuudessaan jatkuvan oppimisen yksilölähtöiset perustelut kytketään taloudellisiin perusteluihin, kuten työkykyisyyden ylläpitämiseen ja osaamisen kehittämisen avulla läpi elämän. Yhteiskunnan tehtävänä on tukea ehtymätöntä halua oppia. Oppimiselle on kuitenkin asetettu myös rajoja: arvokkainta on sellainen oppiminen, jota hyödynnetään työssä ja tuottaa näin lisäarvoa. Yksilön henkilökohtainen elämän merkityksellisyyden kokemus ja henkiset kasvupyrkimykset tulisivat tukea tätä tavoitetta myös vapaa-ajalla.

8 POHDINTA

Metsämuurosen (2008, 247) mukaan tekstianalyysi hyödyntää diskurssianalyysin peruskysymyksiä: kuka sanoi, mitä sanoi, mitä tarkoitti, miksi sanoi, mihin pyrki ja keihin pyrki vaikuttamaan? Tämänkaltaisista kysymysten esittäminen ja niihin vastaaminen sytyttävät tutkimuksen kriittisen näkökulman aineiston analyysissä ja tulosten pohdinnassa. Näitä kysymyksiä hyödynnän myös tässä tuloksia esittelevässä pohdintaluvussa.

8.1 Jatkuva oppiminen poliittisena päämääränä

Elinikäisellä ja jatkuvalla oppimisella on ollut kautta aikain johonkin ideologiaan kytkeytyvä päämäärä. Näitä esittelin tutkimukseni teoriaosassa muun muassa Comeniukseen, Fauren raporttiin, OECD:n ja EU:n elinikäisen oppimisen määrittelmiin viitaten. Elinikäisen ja jatkuvan oppimisen päämäärät ovat vaihdelleet sivistyksellisistä uskonnollisiin ja taloudellisiin. Yhteistä päämäärille on ollut parempaan elämään ja yhteiskuntaan pyrkiminen. Se, millainen tämä 'parempi' elämä ja yhteiskunta ovat, sekä miten näihin tavoitteisiin on sopivaa pyrkiä, on jatkuvien valtakamppailujen kohteena. Valtiolla, yrityksillä, koulutusinstituutioilla ja yksilöillä itsellään on kullakin omia intressejään mitä tulee oppimiseen ja elämiseen. Yleisesti hyväksytyyn 'paremman' määrittely on jotain, joka vaatii osakseen arviointia ja pohdintaa – siis kriittistä ajattelua.

Tutkimukseni kohteena oli opetus- ja kulttuuriministeriön jatkuvan oppimisen kehittämishanke eli jatkuvan oppimisen yhteiskunnallinen näkökulma. Jatkuvalle oppimiselle asetetaan yhteiskuntaa palveleva tehtävä, jonka tarkoituksena on kansantalouden kasvu, demokratian eheys ja näihin toimintoihin aktiivisesti osallistuva yksilö. Teoriaohjaavuuden mukaisesti etsin jatkuvan oppimisen kehittämishankkeen perusteista niin taloudellisia, demokraattisia kuin henkilökohtaisia viittauksia. Analyysini edetessä oli kuitenkin muokattava niin kutsuttua

triangelimallia (ks. Biesta 2006), jossa jatkuvan oppimisen ulottuvuudet esiintyivät tässä poliittisessa kontekstissa tasapuolisesti suhteessa toisiinsa. Kyse on enemmänkin jatkuvan oppimisen taloudellisesta kehyksestä, joka sisältää ilmiön demokraattisten ja yksilölähtöisten ulottuvuuksien erittelyä, mutta jotka eivät omissa tavoitteissaan ja arvopäämäärissään voi ylittää taloudellisten päämäärien asettamia reunaehtoja.

8.1.1 Jatkuvan oppimisen taloudellinen päämäärä: uusi osaaminen

Jatkuvan oppimisen taloudelliset päämäärien vahvimmat perustelut löytyvät työmarkkinoiden murroksesta ja sen myötä uudenlaisien osaamistarpeiden syntymisestä. Talouskeskeinen diskurssi on ohjannut elinikäisen- ja jatkuvan oppimisen keskusteluja jo usean vuosikymmenen ajan. Kun puhumme jatkuvasta oppimisesta, puhumme siitä todennäköisesti tavalla, jonka ovat luoneet ylikansalliset toimijat kuten OECD ja Euroopan unioni. Tällöin sen sisällöt, kuten päämäärät ja arvot kytkeytyvät näiden toimijoiden asettamiin arvoihin ja päämääriin, jotka tässä tapauksessa ovat talouden kasvattaminen koulutusta tehostamalla ja työllistävyyttä parantamalla.

Oli siis oletettavaa, että myös opetus- ja kulttuuriministeriön jatkuvan oppimisen reformin näkyvimmit ja ensisijaiset perusteet ovat taloudellisia. Taloudellisten perusteet muodostavat kehittämishankkeen poliittisen päämäärän eli yhteiskunnan ylläpito ja kehittäminen talouskasvun avulla. Jatkuvan oppimisen taloudellisesta näkökulmasta näyttää siltä, että tärkeimmäksi koulutuksessa ja oppimisessa muodostuu se, mitä ja miten nopeasti opitaan. Tästä esimerkkeinä ovat jatkuvan oppimisen reformissakin esitetyt Euroopan unionin nimeämät elinikäisen oppimisen avaintaidot (ET 2020). Kokonaisen uuden tutkinnon tai sen osien opiskelua työelämän ulkopuolella ei nähdä mahdollisuutena jatkuvan oppimisen reformissa. Jatkuvan oppimisen reformissa muotoillaan osaamista uudelleen. Tämä edellyttää uudenlaisen osaamisjärjestelmän kehittämistä, joissa oppimisympäristön muodostaa laajeneva kenttä myös yrityksiä ja kolmannen sektorin

toimijoita. Jatkuvan oppimisen reformi hylkää koulutuksen käsitteen ja oppiminen ja osaaminen valjastetaan tukemaan poliittisia päämääriä. Oppimisen ja (aikuis)koulutuksen käyttö synonyymeina sisältää kuitenkin jännitteitä, jotka liittyvät ”koulutuksen” ja ”oppimisen” määritelmällisiin eroihin. (Jatkuva) oppiminen tulisi ymmärtää ensisijaisesti pragmaattisessa mielessä, ei poliittisesti. Koulutus on sen sijaan oppimisen institutionalisoitu muoto ja siten poliittinen. Kriittisen näkökulman mukaan jatkuvan oppimisen käsitteen käyttäminen koulutuksen sijasta ei perustu sen oikeellisuuteen vaan pikemminkin trendikyyteen. (Fidsen ja Formosa 2012, 22)

Hankkeen taloudelliset perusteet mukailevat siis tarkasti teoreettista näkemystä elinikäisestä ja jatkuvasta oppimisen kehittämisestä työllistettävyyden edistämiseksi (Aspin ja Chapman 2001). Hankkeessa toistetaan sekä OECD:n että Euroopan unionin lausumat koulutustavoitteet ja se sitoutuu noudattamaan ylikansallisia toimintamalleja. Jatkuvan oppimisen demokraattiset ja henkilökohtaiset ulottuvuudet palautetaan reformissa talouden kasvutekijöihin ja niiden edellytysten kehittämiseen. Näiden suhdetta arvioin seuraavaksi.

8.1.2 Jatkuvan oppimisen demokraattinen päämäärä: eriarvoistumiskehityksen pysäyttäminen

Perinteisessä hyvinvointivaltion ideaalin mukaisessa jatkuvan oppimisen eetoksessa on ollut kyse tasa-arvoistavasta koulutuspolitiikasta, joka perustuu oppilaitoksissa tapahtuvan systemaattisesti etenevään koulutukseen. Jatkuvan oppimisen reformissa pyritään selvästi eteenpäin tästä ajattelu- ja toimintamallista kohti uutta koulutuksellista strategiaa. Uudessa strategiassa keskeiseksi muodostuvan informaalit ja arkipäiväiset oppimisympäristöt sekä itseohjautuva oppiminen. Jälkimmäinen strategiassa tulee ottaa huomioon niin työelämä, kansalaisyhteiskunta, perhe-elämä ja vapaa-ajan toimijat. (Tuomisto 2012, 433). Kokonaisuudessaan koulutukselle asetetaan vahvoja odotuksia tulevaisuuden haasteiden ratkaisijana niin talouden, demokratian kuin yksilöiden henkilökohtaisen

kehittymisen näkökulmista. On selvää, että nykyisenkaltaisella koulutusjärjestelmän puitteissa näihin odotuksiin ja tehtäviin ei voida vastata.

Uuden teknologian käyttöönotto ja sen edelleen kehittäminen nähdään luonnollisena pakkona, johon on tartuttava viipyilemättä. Teknologian kehittymisen on huomattu aiheuttavan kuitenkin positiivisten taloudellisten vaikutusten lisäksi yhteiskunnallisia riskejä, kuten työttömyyttä ja eriarvoistumista (Mustosmäki 2017, 3). Demokratian näkökulmasta jatkuvan oppimisen reformia valmistele- vassa kehittämishankkeessa vedottiin jatkuvan oppimisen jaettuun vastuuseen. Jaetun vastuun näkökulmasta sekä valtiolla, yrityksillä ja kolmannella sektorilla sekä yksilöillä on kaikilla erikseen luetellut tehtävänsä, oikeutensa ja vastuunsa jatkuvan oppimisen toteuttamisessa (Tuomisto 2012, 428). Toiminnan peruste on kuitenkin yhteinen: jatkuvaa oppimista tarvitaan talouden kasvuun ja työelä- markkinoiden murrokseen sopeutumiseen. Jatkuvan oppimisen poliittinen pää- määrä pitää ensisijaisesti sisällään kilpailukyvyyn ylläpitämisen ja työn murrok- sesta aiheutuvien riskien hallinnan, joista eriarvoistumiskehityksen ehkäisemi- nen nähtiin olennaisimpana.

8.1.3 Jatkuvan oppimisen henkilökohtainen päämäärä: hyvinvoiva yksilö

Hyvinvoivista yksilöistä ajatellaan syntyvän hyvinvoiva yhteiskunta. Jatkuva oppiminen näyttäytyy yksilön elämässä mahdollisuuksina ja vastuina, joiden päämääränä on kiistaton hyvinvointi. Vapaus ja vastuu asetettiin klassisesti ko- likon kääntöpuoliksi: kun yksilö sitoutuu toteuttamaan jatkuvaa oppimista yh- teisillä pelisäännöillä, hän lunastaa paikkansa yhteiskunnassa menestyvänä, hy- vinvoivana ja osallistuvana kansalaisena. Markkinaideologien mukaisesti on kuitenkin kyse valinnanvapaudesta, ennalta määriteltyjen vaihtoehtojen valitse- misestä. Jatkuvalle oppimiselle luodaan hankkeessa toimintaehdotuksia ja teh- dään sen mukaisia uudistuksia esimerkiksi koulutusjärjestelmään, muokataan yksilöiden valinnanmahdollisuuksia, elämänpolkuja, identiteettejä ja yksinker- taisesti koko todellisuutta tietyn suuntaiseksi. Reformi muuttaa ihmisten käsi- tyksiä koulutuksesta ja oppimisesta ja sitä myöten myös itsestään. Koulutus ei

ole enää luonteeltaan kertaluontoinen tulevaisuusinvestointi vaan jatkuvaa uudelleen kouluttautumista, muovautumista ja uudistumista. Tämänkaltainen vaikuttaminen on Uljensin (2008, 283) mukaan mahdollista, koska kasvatus ja koulutus nähdään alisteisena politiikalle. Tämä johtaa kuitenkin normatiiviseen kasvatukseen, jonka tavoitteena on saada kasvatettava ajattelemaan ennalta määritellyllä tavalla. Jatkuvan oppimisen ideaalissa yksilö on sisäistänyt jatkuvan oppimisen tarpeen osaksi ”minuusprojektia”.

Jatkuvan oppimisen poliittisuus ilmenee siis yksilöiden toiminnan ohjaamisena johonkin ennalta määritelyyn ’hyvään’ (Biesta 2006, 2). Zhao ja Biesta (2012, 343) muistuttavat, että vaikka identiteetit muokkautuvat sosiaalisessa todellisuudessa ne voivat myös *muokata* sitä reagoimalla annettuihin malleihin esimerkiksi muokkaamalla ja jopa uudistamalla sitä. Tällaista vastavuoroista toimintaa, dialogia tarvitaan yhteiskunnan ja koulutusinstituutioiden ja yksilöiden välillä, jotta voidaan puhua demokratiasta. Tämä ei kuitenkaan onnistu, jos koulutuksessa keskitytään liian yksipuolisesti vain sellaisten taitojen kehittämiseen, jotka tähtäävät työllistymiseen ja mahdollisimman tuottavaan osaamisen hyödyntämiseen kulloisenkin markkinatilanteen mukaisesti.

8.2 Lopuksi

Jatkuvan oppimisen reformin perusteita tutkiessa herää kysymys, onko kyse pännikoivasta pakkopolitiikasta vai suunnitelmallisesta pitkäntähtäimen sivistyspolitiikasta? Jatkuvan oppimisen reformia perustellaan sekä kilpailukyvyn edistämisen, että sivistyksellisistä ideaaleista käsi. Nämä kaksi esitetään saumattomina ja tavoitteissaan yhdensuuntaisina toisiinsa nähden. Pulkki (2008, 18) toteaa, että sivistyksen ja kilpailukyvyn päämäärät ovat luonteeltaan kuitenkin hyvin erilaisia. Sivistyksellä kuvataan ihmisen henkistä kypsyä sekä taviotteellista pyrkimystä kohti sivistysideaaleja. Kilpailukyky taas kuvaa valtion tai yrityksen kykyä pärjätä markkinoilla kilpailijoitaan paremmin. Kilpailussa tärkein päämäärä on voitto, sivistyksessä toisen olevaisen dialoginen ja myötätuntoinen kohtaaminen.

Jatkuvassa oppimisessa on ennen kaikkea kyse valtakamppailusta, jossa yhteiseksi nimetty jatkuvan oppimisen tahtotila on kaikkea muuta kuin yksimielinen siitä, miten sitä tulisi tavoitella. Kysymys siitä mitä jatkuvalla oppimisella tavoitellaan, nauttii todennäköisesti suurempaa yksimielisyyttä ja hyväksyntää kuin se, miten tavoitteisiin pyritään. Sekä Suomen Elinkeinoelämän keskusliitto, että Suomen ylioppilaskuntien liitto ovat jättäneet eriävän mielipiteensä koskien Opetus- ja kulttuuriministeriön väliraportissa esiteltyistä jatkuvan oppimisen toimenpide-ehdotuksia. EK:n kritiikki kohdistuu työikäisten osaamiskartoitusten käyttöönottoa, joka mahdollistaisi yritysten osaamisen kehittämisen strategisen sääntelyn ulkoapäin. EK myös odottaa, että näin mittavan murroksen äärellä julkisesti rahoitetun koulutusjärjestelmän tulisi vastata haasteisiin ensisijaisesti, ei yritysten. SYL esittää eriävän mielipiteensä jatkuvan oppimisen uusia rahoitusmalleja kohtaan. Rahoitusmallissa esitetään muun muassa toisen tutkinnon maksullisuutta. SYL:n mukaan tämä ei edistä vaan estää jatkuvan oppimisen mahdollisuuksia.

9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI JA JATKOTUTKIMUS

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei välttämättä voida soveltaa perinteisesti määrälliseen tutkimukseen liitettyjä luotettavuuden kriteerejä, kuten reliabiliteetti ja validiteetti, jotka mittaavat mittaustulosten toistettavuutta ja tarkkuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus koostuu käsikirjoituksen läpinäkyvyydestä ja tarkkuudesta. Tutkimuksessa tulisi siis mahdollisimman tarkasti kuvata sitä mitä on tehty, millä menetelmillä ja kuinka tehdyt johtopäätökset sopivat aiempaan selitykseen. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2003, 214).

Tutkimukseni kohteena oli lyhyen ajanjakson hanke, joka on osa suurempaa kokonaisuutta ja jatkumoa kansainvälisellä talouden- ja koulutuksen kehittämisen

kentällä. Tässä suhteessa tutkimukseni yhtenä rajoittajavana tekijänä voidaan pitää aineiston suppeutta. Aineistosta itsessään ei voida saada tietoa juurikaan käsitteen muutoksesta tai vaihtelevuudesta historiallisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta. Vertailevaa analyysia varten tutkimuksen aineistoa tulisi laajentaa esimerkiksi ylikansallisiin tai verrokkimaiden materiaaleihin jatkuvasta oppimisesta. Toisena rajoitteena tutkimuksessani voidaan pitää tarkastelun rajaamista teoreettisen tiedon pohjalta jatkuvan oppimisen taloudellisiin, demokraattisiin ja henkilökohtaisiin ulottuvuuksiin. Voidaan kysyä, voisiko aineistosta nostaa esiin muunlaisia kategorioita ilman teoreettista rajausta?

Käsitteellisesti tutkimukseni osui taitekohtaan, jossa elinikäisestä oppimisesta ollaan siirtymässä jatkuvan oppimisen puheeseen. Vastausta siihen, kenen toimesta ja miksi käsite on vaihdettu kesken hankkeen toimintakautta en yrityksistä huolimatta saanut. Käsitteellisellä tasolla tutkimuksen tekeminen asetti siis haasteita. Käsitteellistä siirtymää silmällä pitäen olisi tarpeellista tutkia myös itse käsitteitä ja niiden diskursseja. Sisällönanalyysini vastaa kysymykseen siitä, mitä elinikäisestä ja jatkuvasta oppimisesta sanotaan Opetus- ja kulttuuriministeriön jatkuvan oppimisen kehittämishankkeessa. Syvempi käsitteellinen katsaus olisi vaatinut diskurssin tutkimusta, jotta olisi päässyt käsiksi siihen, miten erilaiset käsitykset muodostetaan. Aineistosta tehtyjä tulkintoja arvioitaessa on syytä tiedostaa laadullisen tutkimuksen hermeneuttinen ongelma. Hermeneuttisen ongelman mukaan pyrimme luontaisesti ymmärtämään maailmaa, ilmiöitä, ihmisiä ja toimintaa omasta kokemusmaailmasta ja ymmärryksestämme käsin. Oleellisin seikka ongelman ratkaisemiseksi on se, että tulkinta ja ymmärtäminen noudattavat tiettyä menetelmällistä kulkua. (Varto 1993, 58.) Tutkimuksessa tulisi siis kuvata analyysimenetelmää ja sen etenemistä mahdollisimman tarkasti.

Määrittelin johdannossa tutkimusaiheeni pohjimmiltaan eettiseksi. Jatkuvan oppimisen reformissa on kyse loppu viimein todellisuuden muokkaamisesta ja ihmisten elämänvalintoihin vaikuttamisesta. Pelkästään talouden näkökulmasta tarkasteltuna jatkuvan oppimisen pohdinnat typistyvät tuloksen hyödyllisyyden

eli saavutettujen voittojen arviointiin. Talouden mittareiden soveltaminen koulutuksen ja oppimisen mittaamiseen on kuitenkin ongelmallista. Kasvatusfilosofisesta näkökulmasta oppimisella ja kasvulla on kiistämätön itseisarvo. Jatkuvan oppimisen päämääriä ei tästä näkökulmasta voida typistää vain taloudellisten hyötyjen tavoittelemiseen.

Tutkin jatkuvan oppimisen poliittisia perusteita, sellaisina kuin ne esiintyvät Opetus- ja kulttuuriministeriön jatkuvan oppimisen kehittämishankkeessa. Jatkuvan oppimisen poliittinen päämäärä yhteiskuntaa ylläpitävänä kasvumoottorina perustuu talouskasvun voimaan osaamiseen investoimalla. Tavoitteen asettaminen ei vielä kuitenkaan takaa sitä, että tavoite saavutettaisiin sellaisenaan. Siksi olisi tärkeää tutkia sitä, oliko toiminnalla tarkoitettua vaikuttavuutta, ja toisaalta mitä vahinkoa mahdollisesti aiheutetaan. Tämänkaltainen laaja yhteiskunnallinen reformi vaatii osakseen sekä seurantatutkimusta, että kriittisiä katsantoja. Kasvatustieteellisen tutkimuksen tarkoitus ei kuitenkaan ole palvella poliittisia tarkoituksia vaan ennemminkin tutkia itse politiikkaa kasvatuksen arvolähtökohdista niiden edistämisestä käsin. Kasvatusfilosofisesta näkökulmasta oppimisella, kasvatuksella ja koulutuksella tulisi olla ennen kaikkea sivistyspäämäärä eli ihmisen henkinen kasvu. Kyse on itseksi kasvamisen prosessista, jossa yksilöllä annetaan kasvatuksen avulla tila ja mahdollisuus omien inhimillisten kykyjen toteuttamiseen ja kehittämiseen.

LÄHTEET

Antikainen, A., Rinne, R., Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. WSOY Oppimateriaalit Oy. Helsinki.

Autor, D. H. 2015. Why Are There Still So Many Jobs? The History and Future of Workplace Automation. Journal of Economics Perspectives. Volume 29. Viitattu 18.12.2019 <https://economics.mit.edu/files/11563>.

Apple, M. 2010. Global crises, social justice, and education. Routledge Ltd.

Aspin, D., Chapman, J. 2001. Lifelong learning: concepts, theories and values. University of East London. Katsottu 12.12.2019 http://www.leeds.ac.uk/bei/Education-line/browse/all_items/125701.html

Atjonen, P. 2008. Vieläkö etsimme oikeaa ja hyvää: aikamme kasvatuksen ja kasvatustieteen eettisiä haasteita. Teoksessa P. Siljander ja A. Kivelä (toim.) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku.

Bauman, Z. 2005. Liquid Life. Cambridge: Polity.

Beck, U., Beck-Gernsheim, E. 2002. Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences.

Berndtson, E. Eurooppalainen korkeakoulupolitiikka: Euroopan komissio Bolognan prosessin määrittäjänä. Teoksessa J. Kähkönen, K. Paakkunainen (toim.) Johdatus Euroopan unionin politiikkaan. Poliitikan ja talouden tutkimuslaitos: Helsingin yliopisto, 285-305.

Biesta, G. 2006. What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. European Educational Research Journal. Vol. 5.

Comenius, J.; Tammio, E. J. (Suom). 1931. Suuri opetusoppi. WSOY: Porvoo.

Faure, E.; Haapakoski, P. (suom.) 1976. Opiskelu on elämää: kasvatuksen maailma tällä hetkellä ja tulevaisuudessa: Unescon asettaman kansainvälisen kasvatuksenkehittämiskomission raportti. Porvoo.

Fejes, A. (2008a) Historicizing the lifelong learner: governmentality and neoliberal rule. Teoksessa A. Fejes & K. Nicoll, K. (toim.) 2008. Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject. Abingdon: Routledge, 87–99.

Fidsen, B., Formosa, M. 2012. Lifelong learning in later life: A handbook of older adult learning. SensePublishers

Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista. 2006. Euroopan unionin virallinen lehti. Viitattu 5.12.2019 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=FI>

ET2020. Koulutusyhteistyön strategiset puitteet. EU:n rooli koulutuksen alalla. Viitattu 24.9. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_fi

Hallamaa, J. 2002. Tieteen etiikka: ei mitään sensaatioiden siveysoppia. Viitattu 1.12.2019 <https://journal.fi/tt/issue/view/4081>

Harvey, D. 2008. Uusliberalismin lyhyt historia. Suomenkielinen laitos. Vastapaino: Tampere.

Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas K., Tynjälä, P. 5/2015. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5) 340-354.

Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteen filosofiaan. Kirjayhtymä: Helsinki.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi: Helsinki.

Jalava, M., Simola, H., Varjo, J. 2012. Hallinnosta hallintaan. Koulutuksen hallinnon muutos 1960-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa P. Kettunen ja Simola H. (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Jarvis, P. 2008. Democracy, lifelong learning and the learning society. Active citizenship in a late modern age. Routledge: New York.

Järvinen, H. 1996. Jatkuvan koulutuksen ideologia: yhteiskunta- ja diskurssianalyysin kautta tulkintaan. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja 57: Tampereen yliopisto

Kauppi, N. 2014. Demokratia, yhteiskunnalliset resurssit ja poliittinen valta EU:ssa. Teoksessa J. Kähkönen, K. Paakkunainen (toim.) Johdatus Euroopan unionin politiikkaan. Poliitiikan ja talouden tutkimuslaitos: Helsingin yliopisto, 339-352

Koski, L., Moore, E. 2001. Aikuisten koulutus elinikäisen oppimisen yhteiskunnassa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne ja J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Painosalama oy.

Murphy, M. (ed.) 2013. Social Theory and Education Research: Understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida. New York: Routledge.

- Mustosmäki, A. 2017. Pohjoismaisen työmarkkinamalli digipaniikin aikakaudella. Kalevi Sorsa säätiö. Katsottu 18.12. 2019 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55017/mustosmakipohjoismainentyomarkkinamallidigipaniikinaikakaudellasorsasaatioweb.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Neuvosto 2009. Euroopan unionin toimielinten ja elinten antamat tiedotteet. Euroopan unionin virallinen lehti. Viitattu 20.10. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- Neuvoston päätelmät eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategisista puitteista (ET2020). 2009. Euroopan unionin virallinen lehti. Viitattu 11.11.2019 [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=FI](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=FI)
- OECD, 2007. Viitattu 10.10.2019 <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/38465471.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 22.10. 2019 <https://minedu.fi/jatkuva-oppiminen>
- OKM. Viitattu 22.10.2019 <https://minedu.fi/hanke?tunnus=OKM001:00/2019>
- Patton, M. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks: CA.
- Pulkki, J. 2008. Onko sivistyksellinen kasvatustajattelu mahdollista kilpailukykyopolitiikassa? Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä. Kasvatustieteen päivät. Turku.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatus ja filosofia. Kirjayhtymä Oy: Helsinki.
- Puusa, A. 4/2008. Käsiteanalyysi tutkimusmenetelmänä. Premissi. Viitattu 27.11.2019 https://www.academia.edu/3310906/K%C3%A4siteanalyysi_tutkimusmenetelm%C3%A4n%C3%A4
- Rinne, R. 2002. Kansallisen koulutuspolitiikan loppu? Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi. Vammalan Kirjapaino Oy: Tampere, 93-121.
- Silvennoinen, H. Elinikäinen oppiminen hallintavallan muotona. Paradigman jäljillä. Aikuiskasvatus 2/2014.
- Tuomisto, J. 2002. Elinikäisen oppimisen retoriikka ja vallankäyttö. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi. Vammalan Kirjapaino Oy: Tampere, 15-35.
- Tuomisto, J. 2012. Elinikäinen oppiminen: oikeus vai pakko? Teoksessa P. Kettunen ja H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle.
- Tuomi, J., Sarajarvi A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Tammi: Helsinki.

Sennet, R. 2006. *The Culture of New Capitalism*. Yale University Press.

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?* Suomen kasvatustieteellinen seura.

Uljens, M. 2008. Mitä on (suomalainen) kasvatustieteellinen filosofia? Teoksessa P. Siljander ja A. Kivelä (toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku.

Varto, J. 1993. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä: Helsinki.

Zhao, K., Biesta, G. 2012. The Moral Dimension of Lifelong Learning: Giddens, Taylor, and the “Reflexive Project of the Self”. *Adult Education Quarterly* 62(4) 332-350. Sage Public.