

Koulutuksessa ja kehitysyhteistyössä tarvittavan asiantuntemuksen todellisuus

Tuomas Takala (2001). *Koulutus kaikille – tavoitteet ja kehitysmaiden todellisuus.* Tampere, DevEd Consulting (omakustanne)

Koulutusalan kehitysyhteistyötä 1980-luvulta alkaen konsulttina suunnitellut ja arvioinut professori Tuomas Takala kuvaa oppikirjaksi tarkoitettussa suppeassa teoksessaan kehitysmaiden perusopetuksen muutoksia. Suomenkielinen esitys antaa kansainvälistyvistä koulutuksesta ja kehitysyhteistyöstä kiinnostuneille sekä kehitysyhteistyötä suunnitteleville ja toteuttaville perustietoa koulutusalan kehitysyhteistyöhön olennaisesti vaikuttavista kansainvälisistä poliittisista tahdonilmauksista, päätöksistä, sopimuksista ja prosesseista. Kirjaan on tiivistetty yleiskuva koulutussektorin kansainvälisen yhteistyön keskeisestä teemasta *Education for All* (EFA) jäsentaustasta sekä koulutukseen osallistumisen kehityksestä. Lisäksi Takala tarkastelee kehitysyhteistyön roolia ja vaihtoehtoja peruskoulutuksen kysynnän, tarjonnan ja laadun kehittämiseksi.

Optimistisesti koulutuksen merkitykseen sosiaalisessa ja taloudellisessa kehityksessä suhtautuvalle Takalan kirja on melko surullista luetavaa. Koulutus kaikille on periaatteessa ollut maailmanlaajuisen yhteistyön tavoitteena jo vuodesta 1948, jolloin

YK määritteli perusopetuksen yhdeksi yleisistä ihmisoikeuksista. Yli 50 vuoden ajan kansainvälinen yhteisö on pohtinut tämän koulutuksellisen oikeuden toteuttamista sekä asettanut määrällisiä ja ajallisia tavoitteita. Vaikka suurin osa YK:n jäsenvaltioista tunnustaa perusopetuksen kansalaistensa oikeudeksi lainsäädäntönsä tasolla, on maita, joissa tämä oikeus edelleen merkitsee enemmänkin tavoitetta kuin todellisuutta.

Takala pohtii, miten vaikeaa on vertailla tietoja koulutukseen osallistumisen muutoksista. Monien maiden hallinnollinen kapasiteetti on riittämätön vertailuun tarvittavien luotettavien tilastojen tuottamiseen. Jos koulutuksen tuki riippuu tuloksista, pelkkiin tilastoihin perustuva tieto saattaa myös antaa todellisuutta kauniimman kuvan koulutukseen pääsyn ja opetuksen osallistumisen muutoksista. Lisäksi oppivelvollisuuden piiriin kuuluvien lasten ikärajat, koulutuksen kesto sekä laajuus ovat maakohteisesti määriteltyjä. Silti selvää on, että vain osa maailman väestöstä saa perusopetusta.

Kehitysmaiden erilaiset todellisuudet

Koulutus kaikille -tavoitteen näkökulmasta Takala tarkastelee kehitysmaiden todellisuutta lähes läpi kirjan otsikolla Saavutuksia ja ongelmia. Esimerkit erilaisista yh-

teiskunnallisista rakenteista ja kulttuurisista piirteistä sekä koulutuksen kontekstisidonnaisista merkityksistä valaisevat eri kehitysmaiden keskenään hyvinkin erilaisia todellisuuksia. Takala mainitsee, että osa aiemmin kehitysmaihin luokitelluista maista ei enää ole kehitysmaita. Koska luokittelukriteerit, tarkastelukulmat ja maiden sosioekonomiset tilanteet muuttuvat, kaipasin lukijan avuksi tässä yhteydessä viittauksia keskusteluun termien *teollistunut maa/kehitysmaa* ja *rikas/köyhä* valtiomäärittelystä (esim. Kantola ym. 1999).

Erityisesti Saharan eteläpuolisen Afrikan maissa, joiden koulutusta myös Suomi osaltaan tukee, koulutukseen pääsy on vaikeutunut ja opetuksen osallistuminen vähentynyt. Eri lähteiden perusteella Takala arvioi, että tämän alueen maissa yli kolmasosa oppilaista keskeyttää koulunkäynnin ennen perusasteen viidennen luokan suorittamista. Köyhyys, poliittiset ja aseelliset konfliktit sekä perusopetuksen puuttuminen näyttävät ruokkivan toisiaan. Saharan eteläpuolinen Afrikka onkin Takalan mukaan koulutuksen tarjonnan, laadun ja opetuksen osallistumisen näkökulmasta ongelmallisin alue. Botswanalainen koulutuksen tutkija professori Marope (2000, 105) toteaa asian huomattavasti painokkaammin: perusopetus on vakavassa kriisissä.

Perustellusti Takala toteaa, että koulutustarjontaan, opetukseen osallistumiseen ja koulutuksen laatuun vaikuttavat tekijät, erityisesti kehitysmaissa, ovat monimutkaisia ilmiöitä. Hän kuitenkin muistuttaa, että myös teollistuneissa maissa osa ihmisistä joko syrjäytyy perusopetuksesta tai opetukseen osallistumisesta huolimatta jää luku- ja kirjoitustaidottomaksi. Lisäisin tähän, että käsite *kaikki* (All) on myös muuttunut ja kattanut väestöä eri tavoin, riippuen yhteiskunnan tilasta, kulttuurista, ihmis- ja oppimiskäsityksistä. Esimerkiksi tällaisesta kehityksestä sopii vaikkapa Suomi, jossa säädettiin yleisestä oppivelvollisuudesta jo vuonna 1921. Koulunkäynti yleistyi vähitellen, kaupungeissa kuitenkin maa-seutua nopeammin. *Koulutus kaikille* on Suomessa kuitenkin toteutunut vasta vuonna 1997, kun oikeus osallistua perusopetukseen laajennettiin kattamaan myös syvästi kehitysvammaisiksi diagnosoidut lapset (Saloviita 2001, 140).

Kansalaisjärjestöjen toteuttamat koulutusalan yhteistyöhankkeet sivuutetaan kirjassa parilla maininnalla, koska ne ilmeisesti ovat liian merkityksettömiä kehitysmaiden koulutusjärjestelmien kokonaisuuden kannalta. Takala kuitenkin tunnustaa, että järjestöjen aloittama keskustelu erityisesti vammaisten lasten oikeudesta koulutukseen ja koulutusjärjestelmien tuottamasta marginalisoinnista on vaikuttanut kehitysmaiden näkemysten lisäksi myös Suomen tukemaan, kansalaisjärjestöjen kautta toteutettavaan sekä kansainväliseen monenkeskiseen ja bilateraaliseen

yhteistyöhön. Vuoden 2000 EFA-prosessin seurannassa Suomi nosti esiin EFA-keskusteluiden asialistalta usein unohtuvat asiat: niiden lasten oikeudet jotka tarvitsevat erityistä tukea oppimisessa tai jotka ovat vammaisia (Savolainen & Alasuutari 2000; ks. myös UNESCO 2001).

Takala tarkastelee ilahduttavan kriittisesti raporttien ja julkilausumien antamaa kuvaa EFA-prosessista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimukset ja keskustelut kehitysmaissa ovat tässä ohjanneet hänen ajatteluaan. Virallisten, koulutussektorin eri tasojen toimijoiden lisäksi Takala on jututtanut myös oppilaita. Monimuotoisen todellisuuskuvan hahmottamiseksi ovat kollektiivisissa kulttuureissa mielestäni tärkeä myös lapsia tai oppilaita ympäröivien sosiaalisten yhteisöjen ja perheiden näkemykset koulutuksesta.

Olen samaa mieltä Takalan kanssa siitä, että taloudellisia tekijöitä merkittävämpää on poliittinen tahto koulutuksen järjestämisessä. Esimerkkinä Takala mainitsee sosialistiset yhteiskuntakokeilut esim. Tansaniassa ja Mosambikissa. Kun 1960- ja 1970-luvuilla itsenäistyneet maat pyrkivät tarjoamaan kaikille kansalaisilleen ilmaisen koulutuksen ja terveydenhoidon, mm. pohjoismaat tukivat niiden koulutusjärjestelmien ja koko julkisen sektorin kehittämistä, ja koulutustarjonta laajeni huomattavasti. Peruspalvelut tulivat kuitenkin näille valtioille liian kalliiksi, kun elinkeinoelämän kehittäminen jäi sivuun. Takala viittaaakin koulutussektorin asemaan vain

yhtenä osana laajempaa yhteiskunnallista infrastruktuuria. Tämä näkökulma olisi ansainnut vaikka oman alaotsikon luvuissa, joissa pohditaan koulutuksen kysyntään ja tarjontaan vaikuttavia tekijöitä. On esimerkiksi vaikea perustella koulutuksen merkitystä maatalouteen tai paimentolaisuuteen ja omavaraistalouteen perustuvassa yhteiskunnassa, jossa kollektiivinen kulttuuri arvostaa perinteistä kasvatusta ja jolle koulu edustaa ulkopuolista ja vierasta.

Entä kehitysmaiden taloudellinen tila maailmankaupan näkökulmasta? Takala näkee tärkeänä ainakin ylivoimaisten velkataakkojen poistamista ja niiden maksuun tarvittavien resurssien suuntaamista sosiaalisektorille. Taloudelliseen globalisaatioon ja kauppaan Takala ei kuitenkaan ota kantaa.

Paikallisyhteisöjen ja yksityiseen rahoitukseen perustuvien koulujen riskinä Takala näkee yhteiskunnallista eriarvoisuutta. On myös muistettava, että osa paikallisyhteisöistä saa tukea maan ulkopuolelta esimerkiksi uskonnollisten liikkeiden ja yhteisöjen ylläpitämien koulujen kuluihin. Toisaalta nämä koulut pyrkivät vastaamaan perusopetuksen tarpeisiin, kun valtiot eivät siihen kykene. Samalla ne kuitenkin saattavat muuttaa kulttuuria tai jakaa väestöä esim. uskonnon perusteella. Silti paikallisyhteisöt ovat mielestäni tärkeitä koulutussektorin yhteistyökumppaneita.

Muutamassa kohdassa Takala viittaa hiukan epämääräisesti kulttuuriin tekijöi-

hin, esim. pohtiessaan paikallisyhteisöjen osallistumista koulujen rakentamiseen talokootyönä. Hän vertaa Sambiaa ja Mosambikia. Kulttuurin sijasta perustelisin talkootyöhön osallistumisen eroja historiallis-yhteiskunnallisilla tekijöillä. Esimerkiksi Mosambikissa sisällissota rikkoi perinteisiä sosiaalisia yhteisöjä. Sambiassa formaalin koulutuksen status oli korkeampi ja koulustraditio ehti muodostua pidemmäksi, kun taas Mosambikissa väestölle tarjottiin peruskoulutusta vasta 1970-luvulla, mutta sisällissota keskeytti erityisesti maaseudun lasten koulunkäynnin. Aiemmin itsenäistynyt Sambia tarvitsi koulutettua väestöä, kun taas Mosambikin tuotanto ja teollisuus olivat maan itsenäistymiseen, eli vuoteen 1975 asti, portugalilaisten, brittien ja eteläafrikkalaisten johdossa.

Takala arvioi, että

Saharan eteläpuolisessa Afrikassa HIV/AIDS-epidemia uhkaa kokonaisten koulutusjärjestelmien toimintaa, opettajien, oppilaiden vanhempien ja jopa lapsien terveyttä ja elämää. Oppilasmääriä on vaikea ennustaa, lasten työnteko lisääntyy vanhempien sairastuessa ja opettajien koulutukseen tuhlautuu resursseja. Terveyden- ja sairaanhoito, samoin kuin koulutusjärjestelmänkin, ovat olleet keskusjohdettavia hallinnonaloja ja perustuneet ilmaisiin palveluihin. Takala pohtii realistisesti julkisen sektorin palveluiden maksuttomuuden ja maksullisuuden eri puolia, korruptiota, virallisia vs. epävirallisia maksuja, opettajien ja virkamiesten palkkauskehitystä ja resurssien käyttöä yleensäkin.

Koulutusalan yhteistyö tulevaisuudessa

Kehitysyhteistyön

kritiikkiä tarkastellut Riikka Härkönen (Kantola ym. 1999, 88) on todennut, että apu väsyttää. Avun saajan tarpeita arvioidaan, mutta tukea toteutettaessa tärkeämpiä ovatkin kehitysapua antavien maiden poliittiset ja taloudelliset edut. Päteekö tämä Suomen yhteistyöhön kehitysmaiden koulutussektorin kehittämisessä? Mitä etuja Suomelle on koulutussektorin kehitysyhteistyöstä? Takala ei näitä kysymyksiä pohdi, mutta oletan, että Suomea kiinnostaa kansainvälisen asiantuntijan profiili kehityksen tukemisessa. Takala mainitsee, että Suomella on tähän hyvät edellytykset, koska maalla ei ole kolonialismin historiallista taakkaa. Samanlaisia ajatuksia esittävät Kantola ym. (1999, 268–269); asiantuntevaa välittäjää tarvitaan monesti ristiriitaisten näkemysten yhteensovittamisessa. He ehdottavat, että Suomi ottaisi aikaisempaa aktiivisemmän roolin tulevaisuudessa, tarkastelisi kriittisesti kehitystä ja näyttäisi suuntaa yhteistyölle.

Suuntaa rakentaa

käytännön, tutkimuksen ja kehittämisen vuorovaikutus, esimerkiksi toimintatutkimuksen tyyppisenä. Hyvänä esimerkkinä Takala mainitsee Mosambikin Koulutuksen kehittämisinstituutin (INDE) tutkimukset, joissa tarkastellaan kansallisessa opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden saavuttamista. Kehitysyhteistyön yksi tavoitehan on nimenomaan hallinnollisen kapasiteetin vahvistaminen,

mitä eri näkökulmia edustavien asiantuntijoiden dialogit nähdäkseni tukevat. Yhteistyötä suunnittelevana ja toteuttavana pidän tärkeänä kehitysmaiden oman asiantuntumuksen kunnioittamista ja kehittämistä rakentavan dialogin kautta.

Koulutusalan kehitysyhteistyö

on 2000-luvun alussa tienhaarassa, jossa Takala näkee vain kaksi vaihtoehtoa suuntaa. Eteenpäin, siis kohti kaikille tarjottavaa koulutusta, vie Takalan mukaan vain sektorityyppinen yhteistyö, jossa rahoittajat tukevat kehitysmaiden koulutusta yleisesti suuntaamatta varoja omien näkemystensä ja painotustensa mukaisesti. Maailmanpankki ja UNDP pyrkivät kohti tällaista sektoriohjelmiin perustuvaa yhteistyötä. Olettaisin, että kehitysmaiden näkökulmasta sektoriohjelmien etuna on se, että näin apu ei niin väsytä, kun jokaisen rahoittajan kanssa ei tarvitse erikseen neuvotella suunnitelmista ja tarkastella raportteja toiminnasta. Aikaa jää enemmän itse toimintaan, koulutuksen ja opetuksen järjestämiseen. Projektimuotoista apua Takala pitää umpikujana. Lukuisat hankkeet eivät ole tuottaneet mitään laajamittaisia muutoksia koulutukseen pääsyyn, osallistumiseen ja opetuksen laatuun.

Miten sitten Suomi

osallistuu koulutussektorin ohjelmien toteuttamiseen? Muiden EU-maiden tavoin Suomi korostaa kehitysyhteistyön linjauksessaan laadukasta ja kaikille kansalaisille tarjottavaa peruskoulutusta, minkä nähdään edistävän ihmisoikeuksia, demokratiaa ja hyvää

hallintoa. Liisa Laakso arvioi, että Saharan eteläpuolisessa Afrikassa demokratia ja ihmisoikeudet vaikuttavat kuitenkin abstrakteilta ja käytännön elämässä kaukaisilta käsitteiltä (Kantola ym. 1999, 279). Ihmiset kuitenkin arvostavat kriittistä lehdistöä ja vapaata kansalaistoimintaa. Laakso painottaa kansainvälisen yhteisön vastuuta siinä, että valtioita tuetaan kansalaisoikeuksien toteuttamisessa.

Koulutuksellisen oikeuden toteuttamista tukevassa yhteistyössä Suomen rooli on Takalan mukaan melko merkityksellinen, koska peruskoulutuksen kehittämiseen käytettävä summa on niin pieni. Kaiken kaikkiaan kangen pieni osa Suomen bruttokansantuotteesta käytetään kehitysyhteistyöhön. Äärimmäisen köyhyyden vähentämiseksi Suomen kehitysyhteistyö painottuu opetuksen ja terveydenhuollon peruspalveluiden tukemiseen. Suomi pyrkii vahvistamaan erityisesti naisten ja tyttöjen osallistumismahdollisuuksia. Takala ehdottaa näiden linjausten mukaisesti, että Suomi voi rahan sijasta tarjota asiantuntemusta.

Takalan mukaan Suomella on asiantuntemusta ja kansainvälistä kokemusta yhteistyöstä erityisopetuksen tai inklusiivisen koulun kehittämässä, oppikirjojen tuotannossa, koulujen rakentamisessa ja koulutuksen laadun parantamisessa. Siirtymien sektoriohjelmien muotoiseen tukeen merkitsee sitä, että asiantuntijat rekrytoidaan koulutussektorin tehtäviin kansainvälisen kilpailun perusteella. Kansainvälisten ajan-

kohtaisten kehityskysymysten tuleekin olla tärkeä osa suomalaisen asiantuntemuksen vahvistamista. Takalan teos pyrkii omalta osaltaan vastamaan alan asiantuntijoiden koulutuksen tarpeisiin.

Ministeri Satu Hassi (Suomen kehitysyhteistyö 2000, 9) korostaa pitkäaikaista yhteistyötä, jatkuvaa seuranta- ja arviointia sekä kehitysmaiden tilanteiden mukaan tukimuotojen muuttamista. Asiantuntemukseen kuuluu olennaisesti kehitysmaiden omien prioriteettien tuntemus. Annettavan tuen on oltava niiden mukaisia.

Lähteet

- KANTOLA, A., Auvinen, J., Härkönen R., Lahti V.-M., Pohjolainen, A.-E. & Sipola, S. 1999. Maailmantila ja Suomi. Helsinki: Ulkoasiainministeriö, Kehitysyhteistyöosasto.
- MARQUE, P. T. M. 2000. Quality basic education for all in in Sub-Saharan Africa: Persisting challenges and promising strategies. Teoksessa L.-E. Malm-

- berg, S.-E. Hansén & K. Hejro (toim.) Basic education for all: A global concern for quality, Report from the 1999 NA-SEDEC conference. Vasa, Åbo Akademi University, 85–107.
- SALOVIITA, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarienen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle, Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–166.
- SAVOLAINEN, H. & Alasuutari, H. 2000. Introduction. Teoksessa H. Savolainen, H. Kokkala & H. Alasuutari (toim.) Meeting Special and Diverse Educational Needs, Making Inclusive Education a Reality. Helsinki, Ministry for Foreign Affairs of Finland, Department for International Development Cooperation & Niilo Mäki Institute, 10–16.
- Suomen kehitysyhteistyö 2000. Ulkoasiainministeriön kehitysyhteistyökertomus eduskunnalle vuodelta 2000. 2001. Ulkoasiainministeriö, Kehitysyhteistyöosasto.
- UNESCO. 2001. Including the Excluded: Meeting Diversity in Education. Example from Uganda

Elina Lehtomäki