

Yhteiskunnan muutos ja koulutuksen tulevaisuus¹⁾

Antikainen, Ari. 1984. Yhteiskunnan muutos ja koulutuksen tulevaisuus. Aikuiskasvatus 4, 3, 116—123. — Artikkelissa tarkastellaan kasvatussociologisesti koulutusta sen yhteiskunnallisten tehtävien ja rakenteellisen aseman näkökulmasta. Koulutusrakenteita ja koulutuspolitiikka käsitellään kansainvälisessä kehyksessä, suomalaisen yhteiskunnan rakennemuutoksen puitteissa sekä lopuksi erilaisia koulutuksen kehittymisnäköymiä.

1. Johdanto

Samoin kuin ei ole olemassa yhtä kasvatus-tiedettä vaan sen sijaan monia kasvatustieteitä tai yhtä sosiologiaa vaan monia sosiologioita tai yhtä kasvatussociologiaa vaan monia kasvatussociologioita, ei ole myöskään olemassa yhtä tulevaisuuden tutkimus nimistä tutkimus-alaa. Tutkijoilla on tosiasiaa erilaisia käsityksiä esimerkiksi siitä, mikä tulevaisuus on tai onko tulevaisuuden tutkimuksen tavoitteena tuottaa tulevaisuutta koskevaa tietoa vai sitenkin tietoa nykyisyydestä tai onko tavoitteena tuottaakaan tietoa vaan sitä vastoin riisua tietämättömyyttämme verhoava tiedon naamio — siis tuottaa tiedon sijaan tietoisuus tietämättömyydestämme. Tämä tilanne perustuu pohjimmiltaan kaiken tieteellisen tiedon luonteeseen alustavana ja epävarmana tietona. Eri-tyisen selvästi se kuitenkin ilmenee tulevaisuuden tutkimuksessa, jossa ei yleensä ole sellaista pettävän varmuuden antavaa havaintoaineis-tooa, jota tutkija voisi käsitellä standardimeto-deilla ja uskoa tulosten tavoittavan todellisuuden. Tulevaisuuden tutkija joutuu siis vielä muita tutkijoita alttiimmin esittämään lähtö-kohtansa.

Varsin yleisen käsityksen mukaan tulevai-suus ei ole ennustettavissa eikä ennaltamäärätty, mutta tulevaisuuteen voidaan vaikuttaa. Saattaa olla niin, että näiden premissien syntyä on edesauttanut se seikka, että ne antavat ihmiskunnalle mahdollisuuden välttää tuhoutumisen. Joka tapauksessa hyväksyn ne olemas-saolevan tiedon pohjalta. Siten tutkimuksen tehtäväksi asetuu tulevaisuuden mahdolli-suuksien selvittäminen. Ihmisen valinnan mah-dollisuudet taas eivät ole rajattomat, vaan

luonnonvälttämättömyyksiksi sanomiemme ehtojen rajoittamat. Lisäksi ihmisen luomien historiallisten rakenteiden muuttaminen edel-lyttää yleensä aktiivista ponnistelua. Voimme sanoa, että ihminen on yhtä aikaa historian luoja ja vanki. Yhteiskuntatieteellisessä tutki-muksessa tämä johtaa korostamaan sitä, ettei ole erillistä tulevaisuuden yhteiskuntaa, vaan vallitsee menneisyyden, nykyisyyden ja tule-vaisuuden yhteys. Yhteiskunnan liikkeessä, yhteiskunnallisissa muutoksissa, nykyisyys on ikäänkuin Janus-kasvoinen portinvartija, jon-ka portista menneisyys astuu sisään ja tulevai-suus rientää ulos (Beck 1974). Menneisyyden kokemukset antavat leimansa portinvartijan kasvoille, mutta niitä valaisevat myös tulevai-suuden mahdollisuudet tai synkistävät sen uh-kat.

Kasvatus ja koulutus ovat tulevaisuuteen suuntautuvaa toimintaa. Siten on ymmärrettä-vää, että tänä 'epävarmuuden aikana' niihin kohdistuu suuria odotuksia. Kirjoituksessani tarkastelen vain koulutusta ja sitäkin makrota-solla koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien ja rakenteellisen aseman näkökulmasta. Silloin joudun ensimmäiseksi vastaamaan kysymyk-seen, onko koulutus muun yhteiskunnan tuote ja sille täysin alistainen vai onko koulutuksella suhteellista itsenäisyyttä ja se onkin yhteiskun-nan tuottaja eikä tuote (vrt. Takala 1981).

Korostaisin aluksi sitä, että kysymys on täy-sin aiheellinen ja jatkuvan keskustelun alainen kasvatussociologisessa kirjallisuudessa. Alan klassikko Emile Durkheim (1956) katsoi kou-lutuksen olevan "vain yhteiskunnan kuvan ja heijastuman", joka ... "jäljittelee ja toistaa yhteiskuntaa pienoiskoossa, se ei kehitä sitä luovasti". Samansuuntaiselle kannalle ovat asettuneet sekä monet funktionalistit että mar-xisteista esimerkiksi Althusser ja Bowles ja Gintis. Tästä "suoran uusintamisen mallista"

¹⁾ Perustuu Suomen Kasvatustieteellisen Seuran kasvatustieteen päivillä Oulussa 25.—26.11.1983 pidettyyn alustukseen.

poikkeavat käsitykset näkevät koulutuksella olevan suhteellista itsenäisyyttä ainakin jollakin tasolla. Niinpä interaktionistit katsovat usein ainakin implisiittisesti vuorovaikutus- tai tilannekontrollin tasolla vallitsevan itsenäisyyden, vaikka rakennetasolla tai sosiaalisen kontrollin tasolla vallitsisikin vastaavuus. Tätä on kutsuttu ”kahden tason malliksi” (Hargreaves 1980). ”Suhteellisen itsenäisyyden mallissa” taas koulutuksen yhteyden talouteen ja muuhun yhteiskuntaan ajatellaan olevan epäsuoran, välillisen ja monimutkaisen. Tulkitsen itse empiirisen tiedon tukevan suhteellisen itsenäisyyden mallia.

Sen sijaan Durkheim lienee ollut oikeassa siinä, että vaikka koulutus on hyvin tärkeä tekijä yhteiskunnallisessa muuotuksessa, ei maailmanhistoria tunne sellaista muutosta, jossa koulutus olisi ollut primaari muutoksen käynnistäjä. Arvion tosin tekee hankalaksi se, ettei todellisuudessa voida erottaa erillistä kasvatus- tai koulutusta muusta sosiaalisesta todellisuudesta. Vielä on muistettava tulevaisuutta ajatellen se, ettei menneisyyttä koskevien yleis-

tysten tarvitse päteä tulevaisuudessa. Voimme toiminnallamme tehdä uudet yleistyksiset tai ”lainalaisuudet”.

Vastaukseni antaa siis edellytykset sille, että näen koulutuksen voivan vaikuttaa yhteiskuntaa kehittävästi. En kuitenkaan jaa tässä asiassa ehkä varsin yleisesti vallitsevaa korkeaa optimismia. Tulevaisuuden mahdollisten ja todennäköisyydeltään vaihtelevien vaihtoehtojen selvittämisen ohella voimme asettaa tulevaisuudelle tavoitteita ja tutkia niiden toteutumisen edellytyksiä. Tulevaisuuden tutkimus tarjoaa siis legitimiin mahdollisuuden arvojen esittämiseen. Entä onko toivottavia arvoja helppo löytää ja valita? Ymmärtääkseni vastaus on myönteinen. Jos esimerkiksi otamme vakavasti kansainvälisessä ja kansallisessa poliittisessa päätöksenteossa esitetyt tavoitteet, emmekä hyväksy niiden käyttöä todellisuuden kätkeytinä, on tehtävä helppo. Johan Galtungia (1980) mukaillen: on avoimesti esitettävät arvot joihin pyritään ja etsittävä yhteiskunnalliset tendenssit joilla tulisi ratsastaa sekä yhteiskunnalliset voimat jotka tulisi vapauttaa.

Taulukko 1. Koulutukseen päässeiden osuus ikäluokasta 1950—1975 (%)¹⁾

Koulutusaste	1950	1955	1960	1965	1970	1975
A. Perusaste						
Kaikki maat	59.9	65.9	72.0	79.9	83.7	86.5
Rikkaat maat	103.1	104.7	104.4	104.2	106.8	100.3
Köyhät maat	43.7	52.1	59.6	69.4	71.3	80.1
B. Keskiaste						
Kaikki maat	11.5	15.7	21.3	27.3	33.3	40.7
Rikkaat maat	26.7	37.4	44.1	52.2	59.2	66.9
Köyhät maat	5.3	7.0	11.8	16.6	19.4	24.7
C. Korkea-aste						
Kaikki maat	1.3	1.8	4.4	6.0	7.1	9.8
Rikkaat maat	3.7	4.7	8.4	12.1	13.6	18.9
Köyhät maat	0.6	0.8	2.1	2.7	3.4	4.5

(Ramirez & Boli-Bennet 1982, 16)

2. *Mihin olemme tulleet:*

kansainvälinen kehitys ja Suomi

Tarkastelen aluksi kansainvälistä kehitystä lähinnä kahden vertailevan tutkimuksen Altbachin et al. Comparative Education (1982) kokoomateoksen ja Ramirezin ja Meyerin Comparative Education: The Social Construction of the Modern World System (1980) artikkelin valossa. Aloitan määrällisestä muutoksesta.

Taulukosta 1. havaitsemme koulutuksen

valtavan kasvun toisen maailmansodan jälkeisenä kolmena vuosikymmenenä. Taulukko kertoo myös teollisuusmaiden ja kehitysmaiden välisen kuilun (ks. myös taulukko 2.). Koulutusta vaille jäävien määrä on jatkuvasti kohonnut niin, että vuonna 1975 120 miljoonaa peruskouluikäistä lasta jäi koulujen ulkopuolelle. Siten vaikka lukutaidottomien osuus

¹⁾ Luvut ovat prosenttilukujen keskiarvoja. Ne on saatu jakamalla sisäänotettujen määrä vastaavan ikäluokan määrällä. Siten ne voivat ylittää 100.0. Rikkaat maat käsittävät varakkaimman kolmanneksen maailman maista kansantulo/asukas tilaston mukaan.

15 vuotta täyttäneestä väestöstä on laskenut vuoden 1950 44 prosentista noin 30 prosenttiin vuonna 1980, on heidän määränsä kasvanut noin 700 miljoonasta noin 820 miljoonaan. Maailmassa on samanaikaisesti enemmän lukutaidottomia ihmisiä ja enemmän korkeasti koulutettuja ihmisiä kuin koskaan maailmanhistoriassa.

Taulukko 2. Koulutukseen päässeiden osuus ikäluokasta (%)¹⁾

ALEMPI PERUSASTE	1960	1970	1980
— teollistuneet maat	106	106	107
— kehitysmaat	60	74	86
<u>Yhteensä</u>	77	84	91
YLEMPI PERUS- JA KESKIASTE			
— teollistuneet maat	55	70	78
— kehitysmaat	13	22	31
<u>Yhteensä</u>	27	36	43
KORKEA-ASTE			
— teollistuneet maat	13	23	30
— kehitysmaat	2	4	7
<u>Yhteensä</u>	6	11	14

(UNESCO, Statistical Yearbook 1982)

Miten tähän on tultu? Vertailevat tutkimukset osoittavat, ettei ole yhtä koulutuksen syntä ja laajenemista selittävää tekijää. Tietenkin on kysymys työvoiman uusintamisen edellytyksistä ja kvalifikaatiovaatimuksista, mutta sittenkin vertailu tuo ensimmäiseksi esiin kansallisvaltion muodostumisen ja sen vallan kasvun niin ensimmäisessä, toisessa kuin kolmannessakin maailmassa.²⁾ Kansallisvaltio tarvitsee koulutusta mm. valtion rajoja noudattavan yhtenäiskulttuurin luomiseen ja alakulttuurien hävittämiseen. Kansalaisena ei yksilöllä oppivelvollisuuskoulun suhteen ole ollut mahdollisuuttakaan evätä koulutusta ja palkkatyöläistymisen myötä valinta siitä hankkiiko ammatillista koulutusta vai ei, on tullut varsin näennäiseksi.

Entä kehitysmaiden tilanne, joka siis keskiä korkea-asteen koulutukseen kasvun mallin

1) Laskuoperaatiosta ks. taulukko 1. Teollistuneisiin maihin kuuluvat kaikki Euroopan maat, Neuvostoliitto, Yhdysvallat, Kanada, Japani, Israel, Australia, Uusi Seelanti ja Etelä-Afrikka.

2) Yliopiston synty sijoittuu tietenkin aikaan paljon ennen vahvaa valtiojärjestelmää.

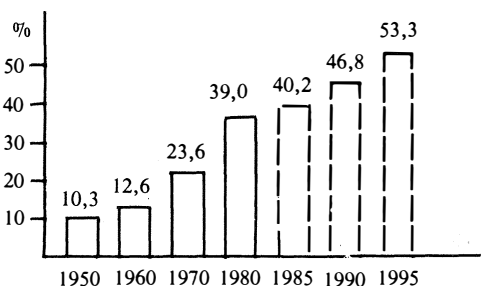
osalta muistuttaa teollistuneissa maissa tapahtunutta laajenemista, mutta perusasteen koulutuksen osalta ei ole saavuttanut teollistuneissa maissa vuosikymmeniä sitten vallinnutta tasoa? Kysymys ei ilmeisestikään ole ainoastaan resurssien niukuudesta suhteessa nopeaan väestönkasvuun vaan myös vallasta: vallassa olevat eliitit haluavat turvata omien lastensa "tulevaisuuden".

Suomi sijoittuu lähelle yleiseurooppalaista tasoa tavoitellen eräiden maiden tavoin keskiasteen koulutuksen ulottamista koko ikäluokalle. Korkea-asteellakin olemme saavuttamassa Euroopan keskiarvoa (ks. Unesco Statistical Yearbook 1982). Tehtyjen päätösten ja suunnitelmien mukaan koulutuksen nopea laajeneminen jatkuu ensi vuosikymmenelläkin (kuvio 1.).

Koulutusrakenteiden eroavuuksia selittävää kattavaa vertailevaa tutkimusta ei Ramirezin ja Meyerin mukaan ole. On kuitenkin pääteltävissä, että yleensä rakenteellinen eriytyminen lisääntyy koulutusasteen korkeuden ja koulutuksen elitistisyyden myötä. Valtion tiukassa ohjauksessa olevat koulutusjärjestelmät ovat vähemmän eriytettyjä kuin markkinavoimien muotoilemat järjestelmät. Tasa-arvon tavoitteen painottaminen on johtanut rakentelliseen yhtenäisyyteen alemmilla asteilla. Tässä asetelmassa Suomen koululaitos sijoittuu rakenteellisesti yhtenäisten järjestelmien joukkoon. Ensimmäisen tulevaisuuden haasteen tarjonnee se seikka, että yhtenäiskouluperiaatteen mukaisen järjestelyn toteuttaminen keskiasteella on monissa maissa merkinnyt korkeakoulutuksen eriyttämiseen kohdistuvien paineiden kasvua.

Koulutuksen vaikutuksista vertaileva tutkimus tuo selvimmän esiin yksilötasolla koulutuksen statusta määrittävän vaikutuksen, ryh-

Kuvio 1. Perusasteen jälkeisiä tutkintoja suorittaneen väestön osuus 15 vuotta täyttäneestä väestöstä (%) vv. 1950—1995



— Väestölaskenta-aineistot (sisältää myös opintojaan jatkavat)

--- Väestön koulutusrakenneennuste (Repo 1983, 38)

mätasolla ehkä uuden taloudellisen ja poliittisen auktoriteetin muodostumisen ja yhteiskuntatasolla taloudellisen vaurauden (Ramirez & Meyer emt., 393—394).

Mitä tämän kaiken perusteella voimme päätellä tulevaisuudesta? Koulutus laajenee ja kehitysmaiden ja teollisuusmaiden erot kasvavat ellei mitään tehdä. Jos taas asetetaan vakavasti tavoitteeksi eriarvoisuuden vähentäminen, joudutaan kysymään koulutuksen laajentamisen oikeutusta rikkaissa maissa. Kysymys ei ole täysin perusteeton, kun muistetaan koulutuksen merkittävän tiedon hallinnan — siis ideologisen vallan — ohella saajalleen taloudellista turvallisuutta, sosiaalista statusta ja valtaa. Se, ettei kysymystä yleensä esitetä johtunee siitä että potentiaaliset esittäjät ovat korkeasti koulutettuja. Kiiruhdan toteamaan, että kasvatukselle kansainväliseen ymmärtämykseen, yhteistyöhön ja rauhaan esimerkiksi niin että opetuksen sisältöä muutetaan kaikessa koulutuksessa vastaamaan UNESCO:n kansainvälisyyskasvatuksen suositusta, korkeasti koulutettujen edellytetään työskentelevän kehitysmaiden hyväksi ja eriarvoisuuden poistamiseksi, on osoitettavissa monia muita pitävämpiä perusteluja kuin esittämäni. Vaikuttavin tekijä tässä suhteessa saattaa kuitenkin olla sodan, elinympäristön vaurioitumisen ja esimerkiksi avoimien kansantalouksien perustan murenemisen uhkat, jotka ovat pakottamassa kansainväliseen yhteistyöhön joko maailman valtiojärjestelmän tai jonkun muun organisaation puitteissa. Kansainvälisen yhteistyön rakentaminen voi merkitä suuria muutoksia koulutusjärjestelmässämme. On esimerkiksi vaikea kuvitella, että voisimme edelleen estää siirtolaisten maahanmuuton ja säilyttää koulujen kulttuurisen homogeenisuuden. Koulujen ohella kansainvälisyyskasvatuksen vaatimus kohdistuu luonnollisesti koko muuhun yhteiskuntaan.

3. Yhteiskunnallisen muutoksen uusi vaihe:

rakennemuutoksesta hyvinvointivaltion ja työyhteiskunnan kriisiin

Antero Heikkinen (1983) kirjoittaa koulutuksen historiaa Suomessa käsittelevän teoksensa saatesanoissa mm. seuraavasti:

”Suomalainen on tottunut kunnioittamaan oppiarvoja, koulutusta, opetusta. Hän pitää itseään iänikuisen tietäjän Väinämöisen jälkeläisenä ja katsoo, että koulutus avaa arvaamattomia mahdollisuuksia.

Suomi on aina ollut periferiaa, syrjäseutua, joten ulkomaalaiset ovat etsineet täältä vain poikkeustapauksessa korkeakulttuurin hienoimpia saavutuksia. Mutta suomalaisia ei ole ylenkatsottu, vaan pikemminkin on Suomeen tähälty ihailleen ja hieman pelätenkin villin luonnon ja salatun tiedon tyyssijaa.”

Vahva koulutusoptimismi näkyy kaikessa yhteiskunta-, kulttuuri- ja koulutuspoliittisessa keskustelussamme, kiinnittää heti ulkopuolisen arvioijan huomiota (esim. OECD 1982) ja näyttää ulottuvan ihmisten arkielämään. Etsittäessä optimismin selitystä kiinnittyy ensimmäiseksi huomio siihen, että valtiollisen koulutussuunnittelun edustajat ovat levittäneet ja valvoneet ideologiaansa hyvin tehokkaasti. Olisi kuitenkin liioiteltua olettaa tämän seikan yksin tai edes yhdessä sen kanssa, ettei valtion koulutusbudjettia ole viime vuosina leikattu kansainvälisten esimerkkien mukaisesti, ratkaisevan perusasenteemme. Optimismin juuret voivat tosiaan olla syvemmillä kansallisessa historiassamme lännen ja idän keskusten välissä sijaitsevana puskuriperiferiana (interface periphery, ks. Alapuro 1980), mutta tarjoaisin siltäkin viime vuosikymmenten kehitykseen liittyvää hypoteesia.

Raju elinkeino-, alue- ja koko sosiaalisen rakenteen muutos 60- ja 70-luvulla on edellyttänyt ja sallinut sellaista sosiaalista liikkuvuutta, jonka väylänä ja yksilön resurssina koulutus on paljolti ollut. Esimerkiksi ns. suurissa ikäluokissa vain joka kymmenes maanviljelijän lapsi on pysynyt maanviljelijänä (Pönttinen 1982, 155). Vaikka ammattirakenteen muutos ei olekaan jatkuvasti ja johdonmukaisesti taasoittanut mahdollisuuksien eriarvoisuutta, on muutto maaseudulta kaupunkiin ja usein suoraan valkokaulusammattiin sekä yleisesti se, että tarjolla on ollut enemmän ”herran paikkoja” kuin koskaan ennen, ruokkinut koulutuksen arvostusta (vrt. Pönttinen emt. ja 1983). Koulutuksen ammatti- ja statuskytkennät ovat taas säilyneet työvoiman tarpeeseen perustuvan koulutuksen määrällisen mitoituksen johdosta.

Hypoteesi sisältää myös viitteen tulevaisuuteen. Kun rakennemuutos on makrotasolla tyyntynyt, on esitetylle perustalle rakentuva koulutusoptimismi joutumassa koetteille. Samanaikaisesti on yhteiskunta uusien ongelmien edessä. Toisen maailmansodan jälkeinen taloudellisen kasvun ja hyvinvointivaltion rakentamisen kausi, jota myös hyvinvointikapitalismin kaudeksi nimitetään, on pysyvästi taittunut.

Hyvinvointivaltion ongelmat eivät ole vain taloudellisia rahoitusongelmia vaan myös poliittisia, valtiollisumien mukanaan tuomia kansalaisten ja valtiokoneiston välisen suhteen ongelmia. Rahoitusongelmien vaikutusta koululaitokseen kuvaa Taloudellisen suunnittelukeskuksen (1981, 53) raportti Suomi 1995 seuraavasti:

”Taloudellisen kehityksen jääminen hitaaksi merkitsisi julkisen kulutuksen ja julkisten tulonsiirtojen kasvun hidastumista. Opetussektorilla tämä lisäisi paineita tinkiä sekä koulutuskapasiteetin määrällisistä tavoitteista että opetuksen laadullisista tekijöistä. Opetusryhmät pyrittäisiin pitämään suhteellisen suurina ja uusien kouluyksiköiden perustamista vältettäisiin. Korkeakoulujen uusien virkojen ja toimien perustamista hidastettaisiin. Opintososiaalisia uudistuksia ei toteutettaisi. Opetuksessa tarvittavien apuvälineiden hankkiminen hidastuisi ja koulujen tukitoimintojen kasvua jarrutettaisiin. Koulutuskapasiteetti pyrittäisiin mitoittamaan entistä ahtaammin ikäluokkapohjaiseen tarpeeseen.”

TASKU kuitenkin toteaa edelleen, että esitettyjen toimenpiteiden kansantaloudellinen nettöhyöty on kyseenalainen. Vielä on todettava, että rahoitusongelmat ovat tietenkin suhteellisia ja sidoksissa mm. verotukseen.

Valtion ja kansalaisyhteiskunnan suhteen ongelmien heijastumista koulutukseen on vaikeampi lyhyesti kuvata. Itse ilmaisisin sen niin, että tiukasti valtiollisesti ohjatun ja byrokraattisesti säännellyn — siis Weberin esittämän kaupan päämäärarationaalisuuden läpitunkeman — koululaitoksen on hyvin vaikea onnistua kasvatustehtävässään. Tiedon käsittäminen esineellisenä ja annettuna, koulukulttuurin passivoiva vaikutus ja vaikkapa opettajakunnan jähmettyminen tulon- ja tuntijakotaistelujen osapuoleksi ovat esimerkkejä kehityksestä.

Hyvinvointivaltion kriisiin voidaan tietenkin vastata monella tavoin. Varsin eittämättömän ja toisaalta myös toivottavan kehityssuunnan tarjoaa hajauttaminen, lähiyhteisöjen tukeminen ja omatoimisuuteen kannustaminen. Koulutuksen kehittämissähän tämä on usein esitetty vaihtoehto (esim. Lampinen ym. 1982; Antikainen 1981).

Toinen keskeinen haaste on teknologian, talouden ja työn muutos. Kansallisvaltioiden toiminnan logiikkaan näyttää kuuluvan kilpailukyvyistä huolehtiminen (Andersson 1982; Kosonen 1983). Se saa eri muotoja asevarustelusta kansallistunteen nostamiseen taiteen ja kulttuurin avulla. Taloudellinen kilpailukyky on luonnollisesti keskeinen lohko. Itse asiassa useimmat teollisuusmaat ovat ilmoittautuneet

kilpailuun taloudellisen kasvun ja kilpailukyvyn kohottamisesta uuden tekniikan avulla. Kuten kilpailuissa yleensäkin, tässäkin kilpailussa tulee olemaan voittajia ja häviäjiä. Koulutuksen osalta esimerkiksi Ruotsissa on laadittu ehdotus — komiteanmietintö — siitä, miten koululaitos voisi edesauttaa tässä uuteen tekniikkaan ja tietoon investoimisen ohjelmassa (Utbildningsdepartementet 1983). Esitän poimintoja ohjelmasta:

- koulutuksen laatu, suuntautuminen ja sisältö ovat yleisesti koulutuksen laajuutta tärkeämmät
- on luotava koulutuksen ja talouselämän välinen signaalijärjestelmä
- on panostettava ”tulevaisuuden aloihin” (esim. biotekniikka, avaruustekniikka, meritekniikka, ympäristönsuojelu, projektivienti)
- tulee antaa aktiivinen rooli sellaiselle koulutukselle joka on lähellä tutkimusta ja kehitystyötä
- työorganisaatioita on kehitettävä todella käyttämään tietoa ja antamaan oppimismahdollisuuksia
- on punnittava työttömyyden vs. ammattiosaamisen säilyttämisen merkitystä
- perusasteen ongelmana on mm. opettajien asennoituminen työelämään; lukemisen ja laskemisen rinnalle on tuotava ohjelmointi
- keskiasteen koulutuksessa olisi mm. tehostettava yhteydenpitoa koulun ja alueen ja paikkakunnan talouselämän välillä
- korkeakoulutuksessa olisi mm. nähtävä tiedon kehitys dialektisena prosessina, jonka osapuolina ovat tiedeyhteisön lisäksi työelämä ja muu yhteiskuntaelämä
- koulutuksen ammatillinen kytkentä on tärkeä, myös ja erityisesti aikuiskoulutuksessa
- on etsittävä koulutuksen organisoinnin uusia keinoja yhdistämällä eri tavoin teoria ja käytäntö, kombinoimalla uusilla tavoin valtion, koulutusorganisaation ja yksilön vastuu suunnittelusta, rahoituksesta ja toteutuksesta.

Ei tarvita ennustajaeukon lahjoja todettaessa, että vastaavan suunnitelman tekeminen Suomen koululaitosta varten vastaa taloudellisen ja poliittisen johtajiston intressiä.

Yhteiskuntatutkijoita on talouden muutoksessa kiinnostanut erityisesti se puoli, jota voidaan kutsua työ- ja kulttuurin murrokseksi tai työyhteiskunnan kriisiksi. Sen keskeinen tunnuspiirre on palkkatyön pysyvä vähentyminen ja siten nykyisten rakenteiden vallitessa joukkotyöttömyys. Kysymys on tietenkin teknologian kehityksen seurauksista, se on vapauttanut ihmistyötä. Tähän asti teollisuudesta vapautunut

työvoima on voitu suurelta osin imeä palvelusten ja erityisesti julkisten palvelusten tuottamiseen. Esimerkiksi Klaus Mäkelän (1983) mukaan kaksi seikkaa antaa aihetta epäillä, ettei tämä voi jatkua. Toinen tekijä on edellä mainitsemani hyvinvointivaltion ehtyminen. Toinen on se, että automaatio vähentänee tulevaisuudessa työvoiman tarvetta juuri niillä aloilla, jotka tähän asti ovat työllistäneet tavaroiden tuotannosta vapautuneen työvoiman (esim. Uusitalo 1982).

Palkkatyön vähenemiseen voi yrittää vaikuttaa monella tavoin, mutta kiinnostavalta tuntuu työajan lyhentämiseen ja avoimesti kaksijakoiseen talouteen, duaalitalouteen, siirtymiseen perustuva strategia. Sen mukaan meitä ei enää tulisikaan sitoa protestanttisen etiikan mukainen käsitys työstä velvollisuutena tai tavoitteena ei enää olisikaan työväenliikkeen pyrkimys työn vapauttamiseen vaan konkreettisesti työstä vapautuminen. Palkkatyötäkin riittäisi toki vähän jokaiselle, jos yhteiskunta niin haluttaisiin organisoida, mutta samalla olisi kysymys vapaa-ajan yhteiskunnasta. Muutos edellyttäisi tietenkin työn uudelleenjakamisen ohella esimerkiksi elämäntavan muutosta eikä siten olisi tuskaton.

Koulutuksen kannalta duaalitalous avaisi aivan uuden näköalan. Koko koululaitoshan rakentuu paljolti sen varaan, että koulutus on ammattiin sosiaalistumista, kvalifikaatioiden muodostumista ja ammatti-identiteetin omaksumista. Oppilas, joka vastaa kysyttäessä mikä hänestä tulee isona, ”monipuolisesti kehittynyt kokonaispersoonallisuus” (tietenkin omin sanoin), asettaa nykyisen koululaitoksen hyväksyttävyyden koetteille. Toisin olisi duaalitalouden yhteiskunnassa. Siellä Gunnar Adler-Karlssonin (1983) neuvo oppilaille olisi perusteltu: Valitse koulussa sitä, mistä uneksit, sitä mikä antaa sinulle elämän eikä vain työelämän (ks. myös Eskola 1983, 6). Koululla olisi siis sivistystehtävä tai se vahvistaisi oppilaiden sisäistä reviiiriä, kuten Adler-Karlsson asian kuvaa. Hänen mukaansa silloin voitaisiin lukea sitä, mikä on tärkeää: klassikoita, kirjallisuutta, filosofiaa, klassisia kieliä, uskonto, historiaa. Lisäksi koulussa tai muissa opintoyhteisöissä opeteltaisiin käytännön taitoja uuden elämäntavan vaatimusten mukaisesti. Ja tietenkin vielä tarvittaisiin ammatillista ja tieteellistä opetusta sitä toista lohkoa varten. Kun tiedämme miten tällaisissa olosuhteissa on mahdollista syntyä aikaisemmin palkkasuhteen ja työn osittamisen tukahduttama aito innostus asioihin, saattaisivat tuloksetkin olla erinomaisia.

4. *Galtungin vaihtoehto:*

rakenteellisen pluralismin koulu

Kun edellä olen tarkastellut pelkästään yhteiskunnan vaikutusta koulutukseen on jo aika vaihtaa näkökulmaa. Sen lisäksi, että tarkastelu tapahtuu koulutuksesta käsin, muutan myös tarkasteluotetta ”realistisesta” ”futuristiseksi”.

Johan Galtung (1980) esittää eräässä Unescon koulutussuunnittelun seminaarin raportissa oman vaihtoehtonsa nykyiselle koululle. Sitä voisi nimittää rakenteellisen pluralismin periaatteen mukaiseksi kouluksi. Pohdintansa hän aloittaa provosoivalla esityksellä ihmisen tarpeita ja niille perustuvista organisaatioista.

Ihmisen tarpeisiin ja hyvinvoinnin osatekijöihin kuuluu mm. ravinto, terveys ja kasvat. Tällä seikalla on joskus perusteltu sitä, että valtioilla on yleensä opetusministeriöt. Mutta miksi ei ole ruokailuministeriöitä, vaikka ravinto kuuluu perustarpeisiin. Galtung esittää ajatusleikin puutteen korjaamiseksi. Perustetaan siis ruokailuministeriö ja annetaan sille tehtäväksi kehittää ruokailua. Tulos voisi olla seuraava. Ruokailulaitoksen perustehtäväksi määriteltäisiin saattaa ihmiset tietoisiksi maku- ja ruokailun taitoista. Se olisi mahdollista organisoimalla ruokailu eriytyviksi linjoiksi, joista tulee valita. Tasajako taas tarvittaisiin sen vuoksi, että maun kehitys on tietenkin ikäspesifinen prosessi. Perusasteen ruokailu monine ruokalajeineen tapahtuisi vielä hyvin yksinkertaisen ruoan tasolla. Sen sijaan keskiasteella oltaisiin jo kypsiä tekemään perusvalintoja ja laatu olisi parempi. Korkean asteen ruokailussa eriytyminen olisi johtanut jo erikoistumiseen ja kehittynyt maku todella edellyttäisi laatua. Tietenkin olisi kuitenkin valitettavasti ihmisiä, joiden makutietoisuus ei olisi vielä kehittynyt ratkaisevassa 14 ja 19 vuoden iässä. Siihen tarvittaisiin omat organisaatiojärjestelyt, joiden kuvaukselta lukija kuitenkin onneksi säästyy.

Galtungin tavoite on selkeä. Hän kohdistaa kritiikkinsä yhteiskunnan ja koulutuksen hierarkkisiin rakenteisiin ja samalla individualismiin sekä ihmisten prosessointiin ja korvattuuteen talous- ja yhteiskuntaelämässä.

Esimerkiksi tasa-arvoon tulisi pyrkiä rakenteita muuttamalla eikä tyytyä jakautumien tasoitumiseen. Hierarkkinen koululaitos on osaltaan vahvistamassa ja uusintamassa hierarkkista sosiaalista rakennetta. Mikä hänen koulutuksen muutosohjelmansa ja samalla siis yhteiskunnan muutosohjelmansa sitten on?

Mitä horisontaalisen vaihtoehdon toteuttaminen merkitsisi? Lyhyesti seuraavaa:

1. Eriyttämisen uudeksi ideologiaksi olisi valittava ajattelu, jossa eriyttäminen pohjautuisi lahjakkuuden sijasta mieltymykseen.

2. Tutkinnot olisi poistettava, jotta edesautettaisiin lajittelun ja valikoinnin vähenemistä. Tutkintojen pedagogisen merkityksen korvaamiseksi opiskelijat voisivat tehdä seminaariraportin. Tulisi kuitenkin edellyttää opiskelijoiden osallistumista aiheen valintaan, sekä yksilöllistä että kollektiivista työskentelyä, riittävän pitkää ja joustavaa periodia ja tarvittavia välineitä opiskelijain käyttöön, seminaarin käsittelemien asioiden merkityksellisyttä ja seminaariin sisältyvää kritiikki-istuntoa, jonka pohjalta olisi laadittava raportin uusi versio. Keskeisenä tavoitteena olisikin, että osallistujat oppisivat ottamaan huomioon perustellun kritiikin. Seminaarin tulisi kaiken kaikkiaan muistuttaa ystävyyttä, rakkautta tai perhe-elämää.

3. Opintojen sisällön suhteen tulisi toteuttaa mahdollisimman suuri valinnanvapaus. Riittävän yhtenäisyyden takaamiseksi voitaisiin tosin käyttää hajontasääntöä esimerkiksi niin, että kolmannes opinnoista edellytettäisiin liittyvän tiettyyn ammattiin tai tiedonalaan. Opintojen korkean tason takaamiseksi valinnanvapauden olosuhteissa Galtung näkee kaksi ratkaisumahdollisuutta. Radikaalin näemyksen mukaan voidaan lähteä siitä, että koulutus on resurssi ja opiskelijan intressinä on siten tämän resurssin hankkiminen. Kun vielä opinnot koostuisivat itseopiskelun ohella keskusteluryhmistä, olisi opiskelijoiden mahdollista niissä arvioida oppimaansa. Maltillisempi näkemys voisi perustua siihen, että opiskeluaika olisi yksilöllisesti joustava ja siis riittävä.

4. Voitaisiin toteuttaa kouluttomuus opetuksen ammatillisuuden purkamisen (deprofessionalisaation) avulla. Galtung ei siis hyväksy sitä, että opettajilla on opettamisen monopoli. Pohdinnan jälkeen hän kuitenkin päätyy opettajan ammatin uudistamiseen (reprofessionalisaation). Opettajat voisivat toimia keskustelun organisaattoreina ja materiaalin hankkijoina perustettavissa koulutuskahviloissa ja -ravintoloissa.

5. On luotava joustavampi aikakosmologia. Koulutusrakenteen perustuvat paljolti siihen oletukseen, että koulutus sijoittuu lapsuuden ja työelämän väliin. Tämä ei vastaa inhimillisen kehityksen kulkua. Aikakäsitystä voidaan muuttaa ”sekoittamalla” lapsuutta, koulutusta, työtä ja eläkeläisyyttä keskenään. Yksi tunnettu tapa on koulutuksen ja työn lähentä-

minen tai vuorottelu. Toinen on päätyminen elinikäiseen koulutukseen. Se ei kuitenkaan Galtungin mielestä saa olla sananmukaisesti jatkuvaa koulutusta, joka taas mahdollistaa rakenteellisen väkivallan. (Toisessa yhteydessä hän vertaa 20 peräkkäistä vuotta koulussa ekologisen tasapainon horjumiseen: se on ihmisluonnon saastuttamista). Sen sijaan koulutuksen tulee olla ajoittaista ja vaihteittaista. Sapatitjärjestelmä on hyvä keino tuoda eläkeläisikää muihin vaiheisiin.

Miten tämä kaikki voitaisiin toteuttaa? Suurin este on luonnollisesti taloudellisen ja hallinnollisen eliitin vastustus. Sen vuoksi kannattaisi Galtungin mukaan lähteä liikkeelle keskustan sijaan periferiassa. Hän katsoo, että kaksi ryhmää voisi olla avainasemassa. Toisaalta koulupiirien, siis koulun lähiympäristöineen, tulisi vaatia autonomisempaa asemaa voidakseen aloittaa toivotun kehityksen. Toinen avainryhmä on lukion tai vastaavan kouluasteen ja -muodon oppilaat. He voisivat aloittaa esimerkiksi tekemällä ylioppilaskirjoituksia koskevan lakon.

Muistutan, että kaiken tämän tavoitteena on vaikuttaa myös työelämän rakennetta ja koko sosiaalista rakennetta muuttavasti.

Teoksessa on myös Unescon virkailijan Daven kommentti Galtungin ajatuskulkuun. Hän toteaa sen olevan varteenotettavaa ajattelun ruokaa. Vaikka se on tänään utopia, on muistettava, että esimerkiksi yleinen oppivelvollisuus oli aikanaan utopia. Eniten Dave epäilee tutkintojen poistamisen vaikutusta pohtien voiko se yksin saada sosiaalista muutosta aikaan.

5. Lopuksi

Olen kirjoituksessani osoittanut eräitä perustavanlaatuisina pitämiäni yhteiskunnan haasteita koulutukselle ja koulutusmuutoksen mahdollisuuksia. Systemaattiseen vaihtoehtojen kartoitukseen en ole pyrkinytkään. En edes ole täysin vakuuttunut sellaisen tarpeellisuudesta, mikäli se merkitsisi historiallisesta ja yhteiskunnallisesta yhteydestään erillisten skenaaroiden kirjoittamista.

Kirjoituksessani olen tietoisesti välttänyt esimerkiksi informaatioyhteiskunnan käsitettä. Se on minusta äärimmäisen ongelmallinen. Eivätkö kaikki yhteiskunnat kautta historian ole tarvinneet sellaista informaatioita, että ovat pysyneet elossa? Mikä tässä suhteessa on muuttunut? Onko informaatio tosiaan astunut jonkun toisen tekijän, esimerkiksi tuotannon sijaan? Toisaalta tällaiset rajoittuneet käsitteet ja käsitykset antavat koulutuksen tutkijalle

mahdollisuuden esittää oma vaihtoehtonsa. Se voisi olla "oppimisyhteiskunta", jossa siis tuotannon sijaan oppiminen on astunut yhteiskuntaelämän perustaksi. Oppimisyhteiskunnalle on kirjallisuuden mukaan ominaista ainakin kolme seikkaa: elinikäinen koulutus, itseopiskelu formaalin opetuksen rinnalla ja yhteisöjen muodostuminen oppimisyhteisöiksi.

Lopuksi haluan todeta, että tutkimuksella ja tutkijoilla on oma tärkeä asemansa kehityksessä. Alussa esittämäni lähtökohtien mukaan tutkimus on osaltaan sosiaalisen todellisuuden rakentamista. Siten on hyvin tärkeä kysymys erityisesti metatutkimuspoliittisella tasolla ja ihmiskunnan tasolla se, mitä me haluamme tietää ja "mitä meidän pitää tahtoa tietää" (Habermas Hilpelän 1983 mukaan.).

Lähteet

- Adler-Karlsson, G. 1983. Skolan — parkeringsplats för onödiga eller vägar till det inre reviret. Stockholm: Prisma.
- Alapuro, R. 1980. Finland: An Interface Periphery. Research Group for Comparative Sociology, University of Helsinki Research Reports no 25.
- Altbach, P.G. & Arnove, R.F. & Kelly, G.P. (eds.) Comparative Education. New York: Macmillan.
- Andersson, J.-O. 1982. Den förbryllande nationalstaten. Arbejdsrapport fra NSU nr 13, Aalborg.
- Antikainen, A. 1981. Koulutuksen tulevaisuuden luonnostelmia. Seppo, S. (toim.) Ihmisen kasvu ja sosiaalistuminen Joensuun korkeakoulun julkaisu, Sarja A no 20.
- Beck, R.H. 1974. Values for Forecasts. Hencley, S.P. & Yates, J.R. (eds.) Futurism in Education. Berkeley: McCutchan.
- Durkheim, E. 1956. Education and Sociology. New York: Free Press. (1922)
- Eskola, K. 1983. Koulukerhot harrastuksen väylänä. Helsinki: Euroopan Neuvoston kulttuuriyhdistyksen neuvoston (CCC) 21 kaupungin kulttuuritoimintaprojekti. Suomen projektin julkaisuja no 8.
- Galtung, J. 1980. Schooling and Future Society. Weiler, H.N. (ed.) Educational Planning and Social Change. Paris: Unesco, IIEP.
- Hargreaves, A. 1980. Synthesis and the Study of Strategies: A Project for the Sociological Imagination. Woods, P. (ed.) Pupil Strategies. London: Croom Helm.
- Heikkinen, A. 1983. Perinneyhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Hilpelä, J. 1983. Rauhan mahdollisuuden ehdot. Alustus Joensuun korkeakoulun rauhankasvatuksen luentosarjassa syksyllä 1983 (moniste).
- Kosonen, P. 1983. Maailmantalous, pohjoismaiset kansallisvaltiot ja julkisten menojen ongelma. Sosiologia 20, 2.
- Lampinen, O. & Savola, M. & Välke-Salmi, R. 1982. Koulutus käännekohtassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Mäkelä, K. 1983. Yhteiskunnallinen työ ja sen jakaminen. Sosiologia, 20, 3.
- OECD 1982. Reviews of National Policies for Education: Finland. Paris: OECD.
- Pöntinen, S. 1983. Social Mobility and Social Structure. Helsinki: Commentationes Scientiarum Socialium no 20.
- Pöntinen, S. 1982. Sotasukupolvi, sotanuoret, sotilapset ja suuret ikäluokat: koulutus ja sosiaalinen nousu. Sosiologia, 19, 3.
- Ramirez, F.O. & Boli-Bennet, J. 1982. Global Patterns of Educational Institutionalization. Teoksessa Altbach et al.
- Ramirez, F.O. & Meyer, J.W. 1980. Comparative Education: The Social Construction of the Modern World System. Annual Review of Sociology, Palo Alto, California.
- Repo, A. 1983. Väestön tutkinto- ja koulutusrakennemuutokset 1981—1995. Helsinki: Tilastokeskuksen tutkimuksia no 94.
- Takala, A. 1981. Tulevaisuuden haasteet varhaiskasvatukselle. Lastentarha no 7.
- Taloudellinen suunnittelukeskus 1981. Suomi 1995. Helsinki: Tasku.
- Utbildningsdepartementet 1983. Utbildning för framtid. Slutrapport från utbildningsekonomin utredningen. Stockholm: Ds U 1983:9.
- Uusitalo, P. 1982. Työttömyys ja teknologian muutos. Yhteiskuntasuunnittelu, 20, 4.