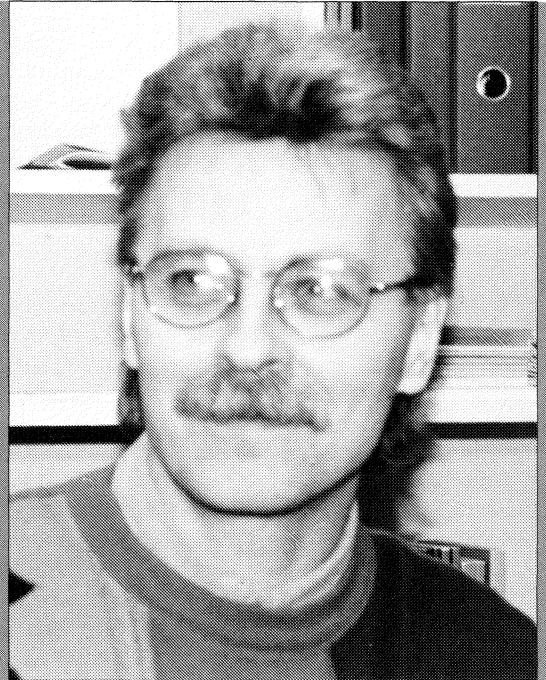


Kaiken kaikkiaan suomalainen aikuiskasvatus on eurokunnossa. Nykyaikaisen aikuiskasvatuksen tunnustamisessa osaksi koulutusjärjestelmää Suomi on edelläkävijöiden joukossa. Olemme myös aikuiskouluttajien koulutuksessa eurooppalaista kärkeä. Silti meilläkin on paljon kehittämistä. Suomalaista tutkimusta on pidetty korkeatasoisena ja aikuiskasvatuksen teoriaa rakentavana. Ongelmaksi vertailussa saattaa nousta tutkimuksemme etäisyys käytännön aikuiskasvatuksesta.



EERO PANTZAR

Eurooppalaista aikuiskasvatuspolitiikkaa etsimässä

Jatkuvan kasvatuksen ja yhteiskunnallisen muutoksen ympäristöissä eurooppalaisen kasvatuksen ja koulutuksen painopiste on siirtymässä yhä selvemmin aikuisuuteen. (vrt. Kuhlwein 1990, 4).

Aikuiskasvatuksen yhteiskunnallisen kontekstin muutokseen sisältyy kolme ulottuvuutta: demografiset muutokset, taloudellinen kehitys ja muu yhteiskunnallinen muutos. Demografiset muutokset ja taloudellinen kehitys ovat tunnettuja ja helposti tunnistettavia. (vrt. Lowen ja Raiolan artikkelit tässä lehdessä). Sen sijaan koulutukseen liittyvä muu yhteiskunnan muuttu-

mista koskeva vuoropuhelu saa jatkuvasti uutta sisällöllistä ilmettä.

Varsin yhdensuuntaisesti on havaittu, että aikuiskasvatuksen on välttämätöntä osallistua yhteiskunnallisen toimintaympäristönsä ongelmien ratkaisemiseen. Lähes poikkeuksetta kaikkialla Euroopassa rikollisuus, köyhyys, nouseva rasismi, huumeiden kauppa ja käyttö sekä ympäristöongelmat yhtä lailla kuin yksilön vaikeudet – vieraantumisen, stressin jne. – asettavat aikuiskasvatuksen uudenlaisten tehtävien eteen. (A synthesis 1992).

Eurooppalaisen aikuiskasvatuksen, kuten ympäröivän yhteiskunnankin, tulee kyetä jatkuvaan muutokseen ja olla aktiivinen, dynaaminen voima. Vaikka aikuiskasvatus on jo pitkään ollut liikkeessä, aikuiskoulutuspolitiikan keinoin, olemassa olevin rakentein ja tarjotuina opinto-ohjelmin ei ole aina kuitenkaan pystytty kohtaamaan uusia esiin nousevia yhteiskunnallisia ongelmia.

Eurooppalaisen aikuiskasvatuksen kokonaiskuvan kirkastamiseksi käynnistettiin vuoden 1991 lopulla EY:n jäsenmaat kattava aikuiskoulutuspolitiikan vertaileva tutkimus. Kahdenkymmenen neljän asiantuntijan voimin on tarkoitus kansallisten analyysien pohjalta etsiä yhteiseurooppalaisia tavoitteita EY:n aikuiskoulutuspolitiikan linjoiksi. Projektissa mukana olleet asiantuntijat määrittivät yhteisiksi vertailu-ulottuvuuksiksi (tertium comparationis, ks. Raivola 1991, 118; Siebert 1992, 48) seuraavat: aikuiskasvatuksen tarjonta ja organisaatio, ohjelmat ja sisältöalueet, aikuisopiskelija, aikuiskasvattaja sekä aikuiskasvatustutkimus.

Tämä artikkeli perustuu kirjoittajansa tekeillä olevaan vertailevaan tutkimukseen aikuiskasvatuksen suunnasta EY:ssä ja sen ulkopuolella. Perusaineistona on käytetty em. EY-projektin maa-kohtaisia aineistoja (7 maasta). EY:n ulkopuolista vertailuysikköä edustaa Suomi.

Kansallisten aikuiskasvatusorganisaatioiden Eurooppa

Euroopan kansallisten koulujärjestelmien väliset erot tiedetään. Aikuiskasvatusta ei tältä osin tunnetta yhtä hyvin. Kuitenkin juuri aikuiskasvatuksessa eriytyneet kansalliset ratkaisut ovat kuin osa koko toiminnan syvintä olemusta. Hallinnollisissa järjestelyissä, organisaatorakenteissa ja organisaation ylläpitovuorossa on maiden välillä niukalti yhtäläisyyksiä. Eri maiden aikuiskasvatuksen taustana on yleensä vahvasti kansallinen sivistys- ja kasvatuserinne. Siksi hajanaisuus tai paremminkin ratkaisujen moninaisuus on pätevin luonnehdinta eurooppalaisen aikuiskasvatuksen organisaatiosta ja järjestelyistä.

Aikuiskasvatusorganisaation ja sen ylläpito-

järjestelmien kehittämisessä EY-maiden välillä on selviä painotuseroja. Toimenpide-ehdotukset kohdistuvat yleisimmin hallinnon kokonaiskehittämiseen sekä aikuiskasvatuksen sisäisen ja ulkoisen yhteistyön tehostamiseen. Aikuiskasvatuksen taloudellisen perustan vahvistaminen nousee toistuvasti esiin kansallisia kehittämiskohteita määritettäessä.

Italiassa (De Natale 1992, 2) ja Isossa Britanniassa (McGivney & Munn 1992, 6-7) on kiinnitetty huomiota erityisesti alueellisen ja paikallisen aikuiskasvatuksen perustojen vahvistamiseen.

Aikuiskasvatuksen laajentuminen ja välttämättömän osallistumisen tarve erityisesti ammatillisiin opintoihin ovat lisänneet paineita tehostaa opintososiaalisia tukijärjestelmiä (esim. Matos & Lima 1992, 5). Hollantilaisten esittämä opintososiaalisen oikeudenmukaisuuden ratkaisumalli on varsin mielenkiintoinen. Yhtäläiset taloudelliset opiskelumahdollisuudet voitaisiin taata ehdotuksen mukaan ns. koulutusvouche-reilla. (Houtkoop & Pieters 1992).

Euroopan yhteisön yleiseurooppalaisen aikuiskoulutuspolitiikan odotetaan tukevan jäsenvaltioiden pyrkimyksiä korostaa kansalaisten oikeutta aikuiskoulutukseen. Yhteisön aikuiskoulutuspolitiikka painottaa myös vähiten kehittyneiden jäsenvaltioiden ja alueiden aikuiskasvatuksen tukemista. Jäsenvaltioille yhteiseksi tavoitteeksi asetetaan aikuiskoulutuspalvelujen vähimmäistarjonnan määrittäminen pyrkimyksenä luoda kaikille eurooppalaisille yhtäläiset perusmahdollisuudet aikuisopintoihin. (A synthesis 1992, 9).

Kansalliseen opetustarjontaan etsitään laajempaa perustaa

Eurooppalaisen aikuiskasvatuksen monimuotoisuus ja -mutkaisuus tulee erinomaisen selvästi esiin vertailtaessa eri maissa tarjolla olevia aikuiskoulutusohjelmia.

Viime vuosina yhteiskunnalliset tukitoimet ovat kaikissa Euroopan yhteisön maissa tuoneet kehittämisen etulinjaan ammatillisen koulutuk-

sen ohjelmat ja sisällöt. Aikuiskoulutuksen asiantuntijat eivät ole suinkaan yksimielisiä talous- ja työvoimapolitiikkaan ahtaasti kytkeytyneen suuntauksen kaikkivoipaisuudesta. Usein on puhuttu tarpeesta nähdä aikuiskasvatus laajempina kasvatuksellisenä toimintana (education) kapean kouluttamisen (training) sijasta. (Vrt. van Gent 1992, 30-31).

Ammatillisen ja yleissivistävän aikuiskasvatuksen vastakkainasettelua on pidetty myös turhana ja keinotekoisena. Tässä yhteydessä tuodaan esiin yhä useammin avainkvalifikaatioiden käsite. (Meisel 1989). Avainkvalifikaatiot (key qualifications/ Schlüsselqualifikationen) ovat perusvalmiuksia, joita jokainen tarvitsee voidakseen toimia aktiivisesti eri rooleissa (elämämaailmoissa): ammatissa, vapaa-aikoina, perhe-elämässä ja kansalaisena muutoin. Näiden avainkvalifikaatioiden määrittäminen näyttää olevan eurooppalaisten aikuiskasvatuksen asiantuntijoiden erityisen mielenkiinnon kohteena. Pohdinta on yhä selvemmin laajentunut yleissivistävän koulutuksen alueelta myös ammatilliselle. (Esim. Morgan 1986).

Ajoittain kiivaassakin keskustelussa ei kuitenkaan ole päästy kvalifikaatioiden määrittelyssä pintaa syvemmälle. Informaation käsittelyn taito, kommunikatiivinen kompetenssi, konfliktien hallinta, luovuus, kriittinen reflektio ja muut avainkvalifikaatioina mainitut osaamisen alueet kaipaavatkin konkretisointia, jonka tulisi tapahtua ammatillinen - yleissivistävä ulottuvuudella ja koulutusjärjestelmää elinikäisen oppimisen näkökulmasta tarkastellen.

Koulutusohjelmien ja aikuiskasvatuksen sisältöjen kehittämisestä kehkeytyvät eurooppalaisen aikuiskoulutuspolitiikan tavoitteet liittyvät sekä toiminnan muotoihin että sen sisältöihin. Ensin mainittuihin kuuluu pyrkimys lisätä muodollisten suoritusten vertailtavuutta ja edistää näin myös ammatillista liikkuvuutta. Avainkvalifikaatioiden saavuttamiseen johtavan malliopeussuunnitelman laatimisen ohella kiinnitetään sisällöissä erityisesti huomiota siihen, että Euroopassa vallitsisi yhtenäinen koulutuspoliittinen ajattelu yleissivistävän ja ammatillisen aikuiskasvatuksen samanlaisena arvostuksena. (A synthesis 1992, 13).

Aikuisopiskelijain muuttuva tausta haasteena

Eurooppalaisten aikuisopiskelijain tausta on aiempaa heterogeenisempi ja maittain eriytynyt, joskin yhteisiäkin taustapiirteitä löytyy.

Suomalaisellekin aikuiskasvatukselle tuttu kehityssuunta, väestön ikääntyminen on tyypillinen eurooppalainen ilmiö. Ikäihmiset muodostavatkin selväpiirteisen aikuiskoulutuspoliittisen kohderyhmän.

Muutoinkin kohderyhmäinen aikuiskoulutuspolitiikka näyttää voimistuvan kaikissa EY-maissa. Kohderyhmien kirjo on suuri. Se heijastuu myös aikuiskoulutuspolitiikan kansallisiin tavoitteisiin ja ratkaisuihin. Työttömät, ammattitaidottomat, lyhimmän koulutuksen saaneet, eri vähemmistöt, naiset ja monet muut ryhmät tarvitsevat ongelmiensa ratkaisuja edistäviä erityisohjelmia ja opetusta.

Tavoitteeseen pääsemisen vaikeutta kuvaa hyvin se tosiasia, että aikuiskoulutus on pikeminkin syventänyt kuin kaventanut kuilua koulutusmarkkinoiden heikompien ja vahvimpien ryhmien välillä. Esimerkiksi naisten osuus työelämän ammatillisesti pätevöittävässä koulutuksessa on pieni eikä sitä kompensoi heidän enemmistöasemansa väljätavoitteisissa opinnoissa.

Pitkäaikaistyöttömien osallistuminen ammatillisiin koulutusohjelmiin on ollut vähäistä.

Erityisen paljon aikuiskasvatuksen voimavaroja on uhrattu viime vuosina erilaisten maahanmuuttajaryhmien koulutusohjelmiin kaikissa merkittävässä siirtolaisten vastaanottajamaissa. Etnisistä vähemmistöistä erityiskoulutuksen kohteena on ollut mm. mustalaisväestö.

EY-maiden aikuiskasvatuksen sivistyksellistä tasa-arvoa edustavat pyrkimykset ovat osaksi kaatuneet osallistumisesteisiin. Osa niistä on tuttuja meilläkin. Informaation puute, ohjaus- ja neuvontapalvelujen kehittymättömyys, koulutuksen saavutettavuuden ongelmat, ajanpuute sekä taloudelliset ja sosiaaliset ongelmat vaikeuttavat monen eurooppalaisen aikuisen osallistumista opintoihin.

Osallistumista vaikeuttavien esteiden poistamiseksi EY-maat näyttävät painottavat erilaisia ratkaisuja. Hollannissa (Houtkoop & Pieters 1992) ja Portugalissa (Matos & Lima 1992) on kiinnitetty erityistä huomiota aikuisten valvutuneisuuden ja opiskeluasenteiden kohentamiseen. Toisaalta esimerkiksi Englannissa (Mc Givney & Munn 1992) on nähty sosiaalisten esteiden (lasten hoidon järjestäminen jne.) poistaminen merkittävänä, osallistumista edistävänä keinona.

Yleiseurooppalaisen aikuiskoulutuspolitiikan suuntaviivojen keskeinen ajatus on nyt lisätä aliedustettujen ryhmien osallistumista, erityisesti kohdennuttua opintotarjontaa tehostamalla. Huomiota kiinnitetään myös opinto-ohjauksen kehittämiseen ja erilaisten tukijärjestelmien vahvistamiseen. Yleiseurooppalaisista tavoitteista merkittävänä on pidettävä edellisten lisäksi pyrkimystä löytää EY-maiden yhteiset opintovapaata koskevat perusratkaisut.

Aikuiskasvatuksen opetus ja tutkimus heikoilla

Aikuiskasvatuksen kehittyminen on suunnannut paineita aikuiskasvatuksen opetukseen ja tutkimukseen. Aikuiskasvatuksen opetuksessa on kysymys aikuiskasvattajien perus- ja lisäkoulutuksesta yleensä ja yliopistokoulutuksena erityisesti. Yliopistoissa tapahtuvaan opetukseen kytkeytyy myös kysymys aikuiskasvatustutkimuksesta.

Aikuiskasvattajien koulutuksen kehittäminen on yksi tärkeimmistä yleiseurooppalaisista aikuiskoulutuspoliittisista haasteista. Tilanne EY-maissa on erilainen. Eteläeurooppalaisissa jäsenmaissa aikuiskasvattajien koulutus, yleisenä ja akateemisena koulutuksena, on selvästi heikoimmassa jamassa. (A synthesis 1992, 18). Myös muissa EY-maissa tilanne on selvästi huonompi kuin esimerkiksi Suomessa. Aikuispedagogisen koulutuksen vähäisyys on ollut omiaan vaikuttamaan negatiivisesti aikuiskasvattajien ammatilliseen statukseen, mikä ei voine olla heijastumatta myös käsityksiin koulutuksen ja opetuksen laadusta. Vieläkin usein esiintyvä käsitys, jonka mukaan aikuisopetuksessa ei tarvittaisi erityisiä pedagogisia lähestymistapoja ja didak-

tisia ratkaisuja, on heikentänyt varsinkin yleisivistävän aikuiskasvatuksen opetuksellista imagoa. Näitä käsityksiä muokkaa voimaakkaasti myös aikuiskasvatuksen tieteellisen eriytymisen aste.

Aikuiskasvattajien koulutustarve on entistä monipuolisempi uusien medioiden ja metodien vallatessa tilaa opetuksessa. Yleiseurooppalaisen aikuiskoulutuspolitiikan nimissä asetetaan tavoitteeksi investoida lisää aikuiskasvattajien koulutukseen ja näin edistää professionalisaatiokehitystä.

Yliopistojen panos aikuiskasvatuksen kehittämisessä perustuu mahdolliseen aikuiskasvatuksen korkeimman opetuksen ja alan tutkimuksen harjoittamiseen. Aikuiskasvatuksen opetus, erityisesti aikuiskasvattajien perus- tai lisäkoulutuksen kulmakivenä, on EY-maiden yliopistoissa organisoitu hyvin eri tavoin. Useimmissa maissa järjestetään lähinnä täydennyskoulutusjaksoja ja laajempi aikuiskasvatuksen perusopetus on vasta orastavaa toimintaa (vrt. van Gent 1992, 25–26 ; Leirman 1992, 16). Suomen tai Saksan kaltainen koulutusohjelmatasoinen, eriytynyt koulutus on muualla Euroopassa harvinaista. Sen sijaan on yleisempää, ettei aikuiskasvatuksen opetusta ole yliopistoissa oikeastaan lainkaan. (esim. Lima 1992,187).

Aikuiskasvatustutkimuksen ratkaisut EY-maissa näyttävät perin kansallisilta. Yliopistot ovat mukana tutkimuksessa erilaisin panoksin. Erillisiä aikuiskasvatustutkimuslaitoksia on vähän. Aikuiskasvatukseen kohdistuvaa tutkimusta tehdäänkin useimmin yleisen kasvatustieteen ja yhteiskuntatieteiden piirissä. Käytännön aikuiskasvatusta lähellä olevaa ja sitä välittömästi palvelevaa tutkimus- ja kehittämistyötä varten on perustettu joissakin maissa (esimerkiksi Tanskassa) erillisiä kehittämiskeskustoja. (Danish Research 1991). Usein tällaisten laitosten tutkimuspolitiikka korostaa ruohonjuuruunautunutta tutkimusnäkemystä.

Aikuiskasvatustutkimuksen käyttökelpoisuus koulutuksessa ja opetuksessa riippuu pitkälle siitä, minkä tieteenalan puitteissa tutkimusta tehdään ja mikä näin ollen on tutkimusten ongelmanasettelu. Parhaiten sovellettavuus taataan kasvatustieteiden, erityisesti aikuiskasva-

tuksen teoreettisessa viitekehyksessä. Aikuis-
kasvatustutkimuksen keskeisten teema-alueiden
määrittelyssä EY-maiden näkemykset ovat
keskenään kovin erilaisia. Oppimisen ja oppi-
misen muotojen tutkimus on yksi useimmin
esiin nostetuista tutkimusteemoista. (Houtkoop
& Pieters 1992, 19–21; Wildemeersch & De
Blende 1992, 17). Myös avainkvalifikaatiota
(key qualifications) koskevaa tutkimusta pide-
tään yleisesti välttämättömänä.

Kansallisen aikuiskoulutuspolitiikan, tutki-
muksen kehittämiseen liittyvinä tavoitteina mai-
nita useimmin tarve tukea yliopistotasoista teo-
reettista ja soveltavaa aikuiskasvatustutkimusta.
Yleiseurooppalaisen tutkimuspolitiikan nimissä
pyritään vahvistamaan tutkimuksen perusra-
kennetta, lisäämään dokumentaatio- ja infor-
maatiotointimintaa sekä edistämään aikuiskasva-
tuksen ammattilaisten ja tutkijoiden kansainvä-
listä vaihtoa.

Suomalainen aikuiskasvatuspolitiikka yhdyntävässä Euroopassa

Suomalaista aikuiskoulutuspolitiikka voi sa-
noa harjoitetun 1970-luvulta alkaen, jolloin Ai-
kuiskoulutuskomitea työskenteli. Viime vuosi-
na aikuiskoulutuksen suunnittelu on tapahtu-
nut jatkuvan koulutuksen periaatteella toteute-
tun yleisen koulutuspolitiikan osana. (Pantzar
1991, 7–13). 1980-luvun lopulta lähtien on jul-
kaistu runsaasti asiakirjoja, joiden voi katsoa
suuntaavan myös 1990-luvun suomalaista ai-
kuiskasvatusta. (Vnp 1988; Opm 1989; Selonte-
ko 1990). Onko suomalainen aikuiskoulutuspo-
litiikka sitten eurooppalaisia? Olemmeko tältä
osin valmiita yhdyntävään Eurooppaan?

Useimpien EY-maiden aikuiskasvatus nojaa
suomalaista nuorempaan ja hajanaisempaan
kansansivistystraditioon. Myös nykyaikaisen ai-
kuiskasvatuksen tunnustamisessa osana koulu-
tusrjestelmää Suomi on ollut edelläkävijöiden
joukossa.

Suomalaista aikuiskoulutusorganisaatiota,
hallinto mukaanlukien, on pidetty joskus haja-
naisena. Eurooppalaisittain järjestelmämme in-
tegroitumisaste on kuitenkin korkea. Onko tä-
mä saavutettu joustavuuden kustannuksella, on

toinen, ei kuitenkaan merkityksetön kysymys,
onhan joustavuus yksi tärkeimmistä eurooppa-
laisen aikuiskoulutuspolitiikan periaatteista.

Suomalaisen aikuisen monipuoliset opiskelu-
mahdollisuudet on taattu alueellisesti kattavan
vapaan sivistystyön organisaation muodossa.
Myös ammatillisen aikuiskoulutuksen saavutet-
tavuutta voi pitää hyvänä. Kohderyhmäinen ai-
kuiskasvatus on jäänyt meillä eurooppalaisin
mittarein arvioiden huonoon jamaan, mikä osit-
tain johtuu väestörakenteestamme. Aikuisten
osallistumista edistävien opintososiaalisten tu-
kijärjestelmien kehittämistä näyttää meillä hait-
taavan samat, taloudellista tilanteesta johtuvat
tekijät kuin muuallakin Euroopassa.

Aikuiskouluttajien koulutuksessa Suomi on
ehdottomasti eurooppalaista kärkeä, jopa niin,
että meillä olisi siinä selvästi jotain annettavaa
muille. Silti meilläkin on paljon kehittämistä.
Suomalaista tutkimusta on pidetty korkeatasoi-
sena ja erityisesti aikuiskasvatuksen teoriaa rak-
entavana. (Rubenson 1989, 7–9). Eurooppa-
laisessa vertailussa tutkimuksemme ongelmaksi
saattaa nousta etäisyys käytännön aikuiskasva-
tuksesta.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että suoma-
lainen aikuiskasvatus on kaikin puolin riittävässä
eurokunnossa. Mahdollisen integroitumisen
yhteydessä aikuiskasvatuksella ei tule olemaan
sopeutumiso ongelmia.

LÄHTEET

- A synthesis 1992. Adult education in the 1990's. A synt-
hesis of the adult education situation in Europe. Working
document.
- Danish Research 1991. Qualifications in the year 2001.
Danish Research and Development Centre for Adult Edu-
cation. Copenhagen.
- De Natale, M. 1992. Adult Education in Italy. Working do-
cument.
- Gent, B. van. 1992. The Netherlands. In: Jarvis, P. (ed.).
Adult Education and Training in Europe. Kreiger. Malabar.
Pp. 19–33.
- Houtkoop, W. & Pieters, J. 1992. Needs, perspectives
and policy recommendations on adult education in EC:
The Netherlands. Working document.

- Kuhlwein, E. 1990. Im Blickpunkt: Weiterbildungspolitik und europäischer Binnenmarkt. GdWZ 1, 4–6.
- Leirman, W. 1992. Belgium. In: Jarvis, P. Op.cit. Pp. 1–17.
- Lima, L. 1992. Portugal. In: Jarvis, P. Op. cit. Pp 178–188.
- McGivney V. & Munn, P. 1992. Adult Education: Policy, Provision and Needs. A Perspective from the UK.
- Matos, L. & Lima, L. 1992. Adult Education in the European Community. Portugal. Working document.
- Meisel, K. 1989. Schlüsselqualifikationen in der Diskussion. PAS. Frankfurt.
- Morgan, G. 1986. Images of Organization. Sage. Beverly Hills.
- Opm 1989. 69 toimenpidettä aikuiskoulutuksen kehittämiseksi. Opetusministeriön työryhmien muistioita 59. Helsinki.
- O'Sullivan, D. 1992. Eire. In: Jarvis, P. (ed.) Op.cit. Pp. 336-355.
- Pantzar, E. 1991. Jatkuvaa koulutusta tunnistamassa. TAY. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 28.
- Raivola, R. 1991. Opettajan ammatin historia. TAY, Kasvatustieteen laitos, A 44.
- Rubenson, K. 1989. Aikuiskasvatuksen tiedeluonteesta. Aikuiskasvatus 8 (2), 4–12.
- Selonteko 1990. Suomem koulutusjärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämisen linjat. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko Eduskunnalle VAPK. Helsinki.
- Siebert, H. 1992. Deutsche und polnische Lerngesichten. In. Czerniawska, O. et al. Lernprojekte Erwachsener. Universität Hannover.
- Wildemeersch, D. & De Blende, H. 1992. Adult and Continuing Education in Belgium. The Flemish Perspective. Working document.
- Vnp 1988. Valtioneuvoston periaatepäätös ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisestä, 24.3.1988