



HEIKKI SILVENNOINEN

Työttömille koulutusta – miksi ja minkälaista?

Lama-aika panee aikuiskouluttajat keskustelemaan, miten koulutuksella pitäisi tarttua työttömyyteen.

Näkökulmia ja kantoja on useita.

Yhden mielestä työttömät on agitoitava toimintaan asemansa parantamiseksi ja työttömyyden syiden poistamiseksi. Toisen mielestä työttömät on ensi sijassa kurssitettava sopeutumaan paremmin vallitsevaan tilanteeseen. Kolmannen mielestä on tasapainoiltava näiden kantojen välissä. (Vrt. Kreitlow & al. 1981.)

Neljännän mielestä aikuiskoulutuksella ei ole mitään tekemistä tällaisten asioiden kanssa, vaan sen on vain tehokkaasti välitettävä ammattitaitoja koulutettavalle. Koulutusta ei pidä sotkea esimerkiksi tasa-arvoasioihin. Ne kuuluvat muille instituutioille; koulutus kvalifioi, eikä mahda suuriakaan yhteiskunnan rakenteista juontuvalle eriarvoisuudelle (esim. Cameron 1987).

Puolen miljoonan työttömän oloissa sietää kysyä, mitä annettavaa aikuiskoulutuksella on työttömille, ja vaikuttaako se työttömyyteen. Kysymys voidaan asettaa yleisemminkin: vaikuttaako koulutus niin, että ihmisten toiminnan rakenteelliset ehdot muuttuvat?

Mitä koulutus tekee ihmiselle?

Sekä kouluttautumisella että työnteolla on monia sellaisia funktioita, joita yksilö itse ei toiminnallaan tavoittele. Yhdestä näkökulmasta katsoen koulutus tekee samaa kuin hinnat tavaroille: hankittu koulutus on yksilöön kiinnitetty hintalappu.

Mutta koulutus tekee ihmiselle muutakin kuin varustaa työmarkkinoilla noteerattavalla ”arvopaperilla” (tutkinnolla). Erityisesti työttömien koulutuksesta puhuttaessa on muistettava, että koulutus on myös *prosessi*, ei vain *lopputulos*. Koulutus voi olla työttömälle itselleen terapeutista toimintaa, jos ei oikein keksi tai ole varaa tehdä muutakaan. Lisäksi koulutus valaa moniin uskoa tulevaisuuteen.

Korrespondenssi- eli vastaavuusteorian mukaan koulutus muistuttaa työelämää rakenteiltaan ja sosiaalisilta suhteiltaan: molemmat instituutiot on organisoitu hierarkkisesti, valtaa käytetään ylhäältä alaspäin, tehtävät ovat fragmentoituja, toiminnasta vieraantuneita ihmisiä motivoidaan ulkopuolisin palkkioin. Koulu opettaa kuuliaisuutta, täsmällisyyttä, auktoriteettien käskyihin alistumista jne. Nämä kaikki ovat ominaisuuksia, jotka sopeuttavat kansalaista hierarkkisesti järjestettyyn, usein tyystin mielenkiinnottomaan ja epäautonomiseen työhön.

Koulutus on alaluokilta lähtien keskeinen palkkatyön ideologian siirtäjä uusille sukupolville. Palkkatyötä taas pidetään jopa yhteiskunnallisen järjestyksen perustana. Laaja työttömyys uhkaa rapauttaa palkkatyöyhteiskunnan liitoksia.

Työnteon piiloiset funktiot tulevatkin näkyviksi juuri työttömyysaikoina. Nykyään koulutus ”työllistää” yhä useamman kansalaisen oloissa, joissa palkkatyötä on niukalti, eikä joutilaisuuttakaan hyväksytä. Muun muassa Hirsch (1983, 84–85) puhuu koulutuksesta osana sosiaalipolitiikkaa: rakenteellisen joukkotyöttömyyden oloissa erilaisin lyhytaikaisin työllistämisen ja koulutustoimenpitein pyritään pitämään ”vararmeija” kierrossa, jotta työnteon sosialisointivaikutukset eivät pääsisi unohtumaan, ja työ-

voimareservi pysyisi toimintakykyisenä ja työmarkkinaorientoituneena.

Seuraavassa tarkastellaan työnteon ja koulutuksen funktioiden yhteneväisyyksiä tarkemmin (vrt. Silvennoinen 1993).

Työn ja koulutuksen yhtäläisyydet

Työ on ensi sijassa *toimeentulon perusta*. Sen sijaan ainakaan toistaiseksi koulutuksesta ei makseta palkkaa, vaikka sitäkin on kyllä vaadittu. Mutta joitakin yhtymäkohtia voidaan löytää. Pidemmän aikavälin historiallisessa tarkastelussa näkyy selvänä tendenssi, että työtä vaille jääneen kansalaisen on taloudelliset etuutensa lunastaakseen todistettava paitsi työ- myös koulutusvalmiutensa. Koulutus on työllisyyslaissa rinnastettu työhön: niin koulutuksesta kuin työstä kieltäytyjä menettää työttömyyskorvauksensa. Lisäksi opintososiaaliset etuudet itse asiassa vain kompensoivat puuttuvaa palkkatuloa. Kun 1980-luvun lopulla kohennettiin aikuisopintotukea, se vetikin jonkin aikaa aikuisia koulunpenkille. Erityisesti työllisyystilanteen heiketessä äkisti vuosikymmenen vaihteessa moni aikuinen turvautui opintotukeen – juuri ennen kuin sitä ryhdyttiin säästämisen nimissä peruuttamaan.

Työ ja koulutus sijoittavat ihmisen ulkoapäin asetettuun *rooliin ja normatiiviseen järjestykseen*. Työn tapaan koulutuskaan ei ole vapaamuotoista toimintaa, vaan paljolti kaavaista puurtamista. Kansankasvattajat tietävät vanhastaan, että kuri ja järjestykseen syntyvät vain harjaantumisen kautta – siitä, että lapsesta lähtien noudatetaan kuuliaisesti ehdottomia sääntöjä kurinpitäjän valvovan silmän alla (ks. Ojankangas 1992).

Sekä koulutus että työ *struktuuroivat ihmisten ajankäyttöä* ja rytmittävät päivittäistä, viikottaista ja vuotuista elämänkulkua muun yhteiskuntaelämän sykkeen mukaisesti. Työttömyys voi panna monen ”kunnon” kansalaisenkin elämän sekaisin. Toisaalta kyllä ahkera työnhakijakin saa päivänsä kulumaan nopeasti viettäessään työnhakupaikasta toiseen.

Työn lailla koulutus on sosiaalista toimintaa. Se antaa mahdollisuuden ihmisten väliseen *vuorovaikutukseen* perheen ja lähiympäristön ulkopuolella. Työ- ja opiskelukaverit ovat monelle koko toiminnan tärkein anti. Yksikseen moni masentuu tai joutuu hunningolle. Sosiaaliset suhteet ovat paitsi vuorovaikutus- ja ilmaisukanava ulospäin myös kontrollisuhteiden verkosto.

Työ ja koulutus ovat ihmisen *identiteetin* keskeisiä muovaajia. Koulutus on nykyisin käytännöllisesti katsoen ainoa keino hankkia perusta ammatti-identiteetille, kun ammattien pääsyaatimukset määritellään koulutustutkintoina. Koulutuksen ja työn kautta määrittyy kansalaisen yhteiskunnallinen asema. Prestiisin eli arvonannon määrä on suoraan verrannollinen hankitun koulutuksen pituuteen. Jos varsinkaan työkäinen ihminen ei tee töitä tai opiskele, hän "ei tee mitään", sanotaan. Naisille on perheen ja kodinhoito suonut vaihtoehdoisen roolin, johon turvautua työttömyyden oloissa. Miehiä työn puute koettelee kovakouraisemmin, kuten monet tutkimukset todistavat.

Sekä työ että koulutus antavat ihmiselle *tarkoitukseellisuuden ja päämääräbakuisuuden tunnetta*. Kansalaiset tekevät työtä ja koulutautuvat paitsi oman elantonsa tähden myös koko yhteiskunnan hyvinvoinnin eteen. Samalla he kytkeytyvät päämääriin, jotka ylittävät heidän yksityiset tavoitteensa.

Parhaimmillaan työ ja koulutus ovat molemmat *luovaa ja kykyjä kehittävää toimintaa*, jolla otetaan haltuun ja muokataan ympäröivää maailmaa. Ihminen tuntee samalla omatoimisesti saavuttavansa jotakin ei-materiaalisesti arvokasta - "henkistä pääomaa". Enimmäkseen kuitenkin työtä tehdään ja opiskellaan ulkoisten palkkioiden motivoimana ja vailla toiminnan itsensä tuottamaa tyydytystä - vaihtoarvon vuoksi.

Työn ja koulutuksen ristiriidat

Mutta ei koulutuksen ja työelämän vastaavuus suinkaan saumaton ole. Ne ovat monin osin suorastaan ristiriidassa keskenään.

Coleman & Husén (1985, 57-58) ovat esittäneet neljä huomiota koulutuksen aivan keskeisiin tehtäviin liittyvästä "yhteensopimattomuudesta" työelämään nähden.

Ensimmäinen huomio liittyy siihen, miten koulutus muokkaa ihmisen *työtapoja*. Coleman ja Husén väittävät, että koulutus ei tosiasiassa vaadi kurinalaisuutta samassa mielessä kuin useimmat työt. Niinpä esimerkiksi poissaolot ja hidas työskentelynopeus eivät ole koulutuksessa yhtäläillä kohtalokkaita kuin työssä. Opiskelu ei edellytä samalla tavoin yhtäjaksoista suoritusta kuin työnteko. Opiskelu jakautuu päivän mittaan moniin osiin, ja esimerkiksi yliopisto-opiskelu on mahdollista sovittaa epäsäännölliseenkin elämäntapaan. Opiskelu on itsenäisempää; työelämässä yhden viivästely haittaa paitsi työtovereita myös koko tuotantoprosessia.

Toiseksi koulutus muokkaa ihmisen *odotuksia*. Koulutus tietyllä tapaa laajentaa ihmisen näköpiiriä ja on tällä tavoin omiaan tekemään vähemmän haluttaviksi sellaiset työt, joissa ei voi toteuttaa itseään ja kehittää kykyjään. Koulutus saattaa korottaa ihmisen odotuksia jopa enemmän kuin taitotasoa: työvoiman odotukset voivat lisääntyä enemmän kuin mihin yhteiskunnan työpaikkarakenne pystyy vastaamaan. Voidaan sanoa myös, että koulutus vähentää ihmisten "työllistyvyyttä" nostamalla työntekijän vaatimuksia ja supistamalla heille soveltuvien tehtävien valikoimaa. Tässä ei ole kysymys vain koulutuksesta sinänsä, vaan laajemminkin modernin ja suhteellisen vauraan yhteiskunnan tietystä piirteestä, josta professionalisoitumistendensi on yksi ilmaus.

Kolmanneksi koulutus muokkaa ihmisen *asenteita*. Koulutus saa ihmiset suhtautumaan kielteisesti ruumiillisen työn ammatteihin. Tämä on sisäänrakennettuna koulutukseen: koulumenestyksen tavoittelua kiihdytetään ja koulutusintoa nostatetaan juuri sillä, että sitä kautta voi välttää joutumasta manuaalisiksi luokitettuihin, usein fyysisesti raskaisiin ja huonosti arvostettuihin töihin.

Neljänneksi koulutus pakottaa lykkäämään *vastuunottoa* omista ja muiden asioista. Toisin sanoen pitkittyvän koulutuksen myötä pitkitty myös siirtyminen palkkatyöyhteiskunnan "nor-

maaliin” aikuiselämään. Varsinkin työttömäksi joutuvat nuoret halutaan mieluummin pitää oppilaitoksissa kuin päästää tungeksimaan ylimiehityille työmarkkinoille.

Monilla vastavalmistuvilla on vaikeuksia sopeutua työ- ja aikuiselämään yleisemminkin: yhtäältä liian pitkän koulunkäynnin arvellaan tekevän nuorista epäitsenäisiä ja kypsymättömiä, toisaalta taas sen sanotaan tekevän heistä liian itsetietoisia tiukkoine vaatimuksineen. Vaikka koulutus onkin organisoitu paljolti samaan tyyliin työpaikkojen kanssa, oppilaitokset ovat toki tasa-arvoisempia ja demokraattisempia paikkoja kuin toimistot ja tehtaat, Carnoy ja Levin (1985) muistuttavat. Lisäksi koulutus jakautuu väestössä tasaisemmin kuin töiden status tai tulot, varallisuus ja pääoma. Työnantajien tyytymättömyys koulutuksen kvalifiointitehtävistä huolehtimista kohtaan kuuluu valituksissa vastavalmistuneiden sopeutumattomuudesta ja kaikenlaisesta ”osaamattomuudesta” sekä vääristä työasenteista.

Suomelle tyypillistä koulutuksen ”yliarvostusta” pitävät jotkut jopa vahingollisena kansantaloudelle: ”Opiskelusta tulee helposti henkinen este myöhemmälle kovalle ja armottomalle työnteolle. Pitkä yksitoikkoinen opiskeluputki veltoistuttaa monen sinänsä ahkeran ja yritteliään nuoren. Innostus työnteokoon tapetaan vuosikausien opiskelulla.” - ”Koulutuksen pilaamia työttömiä on meillä runsaasti.” (Arstila 1992.)

Onko koulutus kehittynyt ”liian” demokraattiseksi ja vapaamieliseksi instituutioksi valmentamaan tuotantoelämään? Kulkevatko työelämä ja koulutus vastaisuudessa yhä kauemmas toisistaan, kun työelämä vaatii kaikenlaisen joustavuuden nimissä ihmisiltä eri asioita kuin mitä yhä koulutetummat kansalaiset vaativat jälkmodernilta koulutukselta? Työpanostaan kauppaavasta kun saattaa tuntua, että työmarkkinoiden ”joustavoittaminen” ja ”deregulointi” vaativat sopeutumaan entistä enemmän heittopussin rooliin.

Mitä koulutuksen pitäisi antaa työttömille?

Koulutus on sosiaalisen ja kulttuurisen uusintamisen keskeinen laitos, minkä vuoksi siihen

kohdistuvat intressit ovat voimakkaat. Historiasta tiedämme mitä oleellisimmaksi kysymykseksi sen, ketkä määrittelevät koulutuksen intentiot (tarkoitukset, pyrkimykset). Koulutuksen julkitavoitteet ja opetussuunnitelmat ovat poliittisen kädenväännön tulosta heijastaen etupäässä yhteiskunnan valtaryhmien kulttuuria, ideologiaa ja käsitystä ”oikeasta” tiedosta (ks. esim. Apple 1992; Rinne 1984). Aikalaiset taas ottavat oikeaksi lyödyn tiedon yleensä epäproblemaattisena, kiistattomana, historiattomana - ”annettuna”.

Koulutuksen intentiot esitetään usein aivan kuin olisi löydetty ”hyvän elämän” ja ”ihmisen parhaan” *luonnollinen malli*, jota kohti koulutuksella käydään. Yhteiskuntatieteellisesti orientoituneet tutkijat jaksavat kuitenkin muistuttaa, että koulutuksen tavoitteet eivät ole myöskään yhteisesti sovittuja, eivätkä ne edes toteudu sellaisina kuin esimerkiksi opetussuunnitelmiin on kirjattu. Aina voidaan kysyä, mihin pyritään ja millä keinoin: ”Education cannot lead society to the promised land. There is no consensus as to where it is, how to get there or even whether we should go.” (Senior & Naylor 1987, 163.)

Työttömille koulutuksen anti voidaan listata vaikkapa seuraavina valmiuksina (Watts 1983, 81-82):

(1) **Työllistyvyyttä edistävät valmiudet** (‘employability skills’). Tavoitteena on varustaa ihmiset sellaisilla taidoilla, jotka lisäävät heidän mahdollisuuksiaan ensin löytää työpaikka ja sen jälkeen saada säilytettyä se itsellään. Tällaisia taitoja ovat: (a) työnteon ja työllistymisen edellyttämät yleiset sosiaaliset ja tekniset valmiudet; (b) työnhakutaidot; (c) työnsaantitaidot (haastattelutekniikat, työnhakulomakkeet jne.); (d) työpaikan säilyttämisen taidot; (e) kyky ennakoita työllisyysnäkyymiin vaikuttavia tekijöitä.

(2) **Joustovalmiudet** (‘adaptability awareness’). Tavoitteena on laajentaa ihmisten käsitystä niiden työmahdollisuuksien valikoimasta, jota he pitävät itselleen mahdollisena. Käytännössä joustovalmiuksilla tarkoitetaan ”uusille urille” hakeutumista sitä kautta, että tavoitetaso joustaa alaspäin. Koulutuksella voidaan laajentaa (a) tietoa muistakin kuin aiempaa kokemus-

ta vastaavista töistä sekä (b) tietoa mahdollisuuksista liikkua työhön totuttua kauemmas.

(3) **Selviytymistaidot** ('survival skills'). Tavoitteena on varustaa ihmiset sellaisilla valmiuksilla, jotka auttavat selviytymään työttömänä. Tällaisiin valmiuksiin kuuluvat mm. (a) tieto työttömyyskorvauksista ja erilaisista avustuksista; (b) tieto irtisanomissuojasta ja siihen liittyvistä oikeuksista; (c) tieto sosiaalisista oikeuksista yleisemminkin; (d) valmius pitää kiinni oikeuksistaan ja viedä vaateitaan eteenpäin; (e) kyky tulla toimeen niukalla budjetilla; (f) tieto paikallisista mahdollisuuksista tehdä palkkatyön puutteessa muita "hommia"; (g) tieto työttömyyden psyykkisistä vaikutuksista ja kyky käsitellä niitä; (h) tieto työttömiin kohdistuvista sosiaalista paineista ja kyky tulla toimeen niiden kanssa; (i) tieto erilaista tukipalveluista.

(4) **Yhteiskunnallinen ymmärrys** ('contextual awareness'). Tavoitteena on auttaa ihmisiä ymmärtämään, missä määrin he itse ja missä määrin ympäröivä yhteiskunta ovat vastuussa heidän työttömydestään. Tämän vuoksi on lisättävä (a) tietoa palkkatyöstä työn yhtenä historiallisena muotona; (b) ymmärrystä palkkatyön vieraannuttavista vaikutuksista; (c) tietoa muuttuvan teknologian vaikutuksista työttömyyteen; (d) tietoa työttömyyden taloudellisista ja poliittisista ratkaisuvaihtoehdoista; (e) tietoa palkkatyölle ja työttömyydelle vaihtoehdoista toimintamuodoista.

(5) **Vapaa-ajan käyttöön liittyvät taidot** ('leisure skills'). Tavoitteena on antaa ihmisille tietoja ja taitoja, jotka auttavat heitä hyödyntämään työttömyyden myötä lisääntyntä "vapaa-aikaa". Vapaa-ajan hyödyntämiseksi on lisättävä (a) tietoa koulutusmahdollisuuksista; (b) tietoa paikallisista mahdollisuuksista vapaaehtoistyöhön, erilaisiin ihmisten välisiin yhteistyömuotoihin jne.; (c) ajankäyttötaitoja.

(6) **Tieto vaihtoehtoisista mahdollisuuksista** ('alternative-opportunity awareness'). Tavoitteena on saada ihmiset tuntemaan työn ja työttömyyden viralliset vaihtoehdot, kuten (a) koulutusmahdollisuudet ja (b) työllistämisohjelmat.

(7) **Mahdollisuuksien luomisen taidot** ('opportunity-creation skills'). Tavoitteena on

varustaa ihmisiä itsensä työllistämiseen tarvittavilla tiedoilla ja taidoilla, joita ovat mm. (a) työn uudelleen jakamiseen liittyvien mahdollisuuksien ja menetelmien tietous; (b) itsensä työllistämisen mahdollisuuksiin sekä niiden lainsäädännöllisiin ja sosiaalisiin turva- ja tukimuotoihin liittyvä tietous; (c) itseään ylläpitäviin vaihtoehtoihin elämäntapoihin liittyvä tietous; (d) valmius suhtautua työhön pikemmin "proaktiivisesti" kuin "reaktiivisesti".

Koulutuksen yksilölliset vaikutukset riippuvat osin siitä, mihin kohtaan työttömyysjaksoa koulutus ajoittuu. Työttömyyden nk. vaihtoehtoisissa työttömyyskokemukset tyypitellään suhteellisen selvärajaisiksi kausiksi: alkushokkia seuraa tilanteen kieltämisen ja työnhakubuumin nostattama optimismi, mikä kuitenkin kääntyy ennen pitkää toivottomuuden tunteusten kautta alistuneeksi fatalismiksi. Esim. Manninen (1991) korostaa akateemisista työttömistä tekemässään tutkimuksessa, että juuri elämäntilanteiden muutokset ovat erilaisten interventtioiden kannalta otollista aikaa: liikkeessä oleviin prosesseihin on helpompi vaikuttaa kuin jo paikalleen jämähtäneeseen staattiseen tilanteeseen.

Tavoitteet ja todellisuus: vaikuttaako koulutus ja mihin?

Helposti nähdään, että edellä esitetyt tavoitteet eivät ole sopusoinnussa keskenään. Ne ryhmittävät eri leireihin ja voidaan lopulta pelkistää kahdeksi lähestymistavaksi. Yhtäällä ovat tavoitteet 1 ja 2, joissa on ensisijaisena huolena työllistyminen. Toisaalla tavoitteisiin 3-7 sisältyy pyrkimys auttaa työttömiä tulemaan toimeen työttömyytensä kanssa sekä reagoimaan siihen eri tavoin. Osa näistä tavoitteista ohjaa tarttumaan työttömyyteen passiivisemmin, osa aktiivisemmin.

Vaikka tavoitteiden välillä on jännitteitä ja ristivetoa, ne eivät ole täysin erillisiä tai sulje pois toisiaan. Watts (1983) on sijoittanut tavoitteet oheiseen kahden ulottuvuuden asetelmaan. Perusulottuvuudet ovat suhde vallitseviin oloihin ja tavoiteltujen vaikutusten pääasiallinen kohde. Vastaavaan tapaan Nordhaug (1986) määrit-

ORIENTAATIO

IDEOLOGIA

	status quo	muutos
yksilö	(A) yksilöllinen selviytyminen 3 ja 5	(B) yksilöllinen muutos 1, 6 ja 7
yhteiskunta	(C) sosiaalinen kontrolli 2	(D) yhteiskunnallinen muutos 4

Asetelma: Koulutuksen tavoitteet orientaation ja ideologian ulottuvuuksilla.

telee aikuiskoulutuksen ja -kouluttajien *sosiaalisen sitoutuneisuuden* (social commitment) sen mukaan, onko koulutus yksilöllisesti vai kollektiivisesti suuntautunutta ja pyritäänkö koulutuksella muuttamaan vai ylläpitämään vallitsevia yhteiskuntaoloja. Toisin sanoen koulutusta voidaan jäsentää sen ideologian (suhde vallitseviin oloihin) ja orientaation (koulutuksen kohde) mukaan.

Kentässä A orientaatio on pikemmin yksilökuin yhteiskuntakeskeinen, ja samalla pyritään status quon säilyttämiseen. Toisin sanoen koulutettavia varustetaan sellaisilla valmiuksilla, jotka tähtäävät yksilölliseen selviytymiseen vallitsevissa oloissa: ilman työtä olisi parasta oppia tulemaan säyseästi toimeen. Kun työttömänä joutuu esimerkiksi tyytymään aiempaa vähäisempiin aineellisiin resursseihin, on vastaavasti opittava elämään varojensa mukaisesti. Lisääntyneen vapaa-ajan voi käyttää hedelmällisesti muuhun kuin (epä)sosiaaliseen häiriköintiin. Näin suuntautunut koulutus ei ole lainkaan ”sosiaalisesti sitoutunutta”; ote on lähinnä psyyllisiä.

Muutospyrkimyksen ja yksilöllisen painotuksen yhdistelmällä (B) päädytään varustamaan ihmisiä sellaisilla valmiuksilla, jotka edistävät heidän työllistymistään joko palkkatöihin tai omiin töihin.

Kun orientaatio on yhteiskunnallinen ja suhde muutokseen vastustava, voidaan puhua sosiaalista kontrollia korostavista tavoitteista (C). Karkeasti ottaen tarkoitus on enintään siirrellä ihmisiä lokerosta toiseen sosiaalisessa rakenteessa. Nordhaug (1986, 47) mainitsee esimerkkeinä vajaakuntoisille sekä lukutaidottomille, siirtolaisille, vangeille ja yksinhuoltajille järjestetyn koulutuksen. Koulutusta tarjoavat sekä julkinen valta että vapaaehtoisjärjestöt. Kun huono-osaisten kansalaisten elämänolojen muuttuminen ”sosiaalisesti ongelmaksi” vältetään, taltutetaan samalla mahdollista kapinamieltä. ”Erityisryhmiksi” leimattujen ihmisten olojen parannuksiin pyritään pienin askelin ja maltillisesti ilman, että asiaa päästetään poliittoisitumaan.

Yhteiskunnalliseen muutokseen tähtäävät tavoitteet sijoittuvat kenttään D, jossa koulutuksen päämääränä on saada ihmiset näkemään työttömyys yhteiskunnallisissa yhteyksissään: työttömyys voidaan ratkaista vain poliittisesti, talouteen puuttuvilla rakenteellisilla muutoksilla. Esimerkkeinä käyvät avoimen luokkakonfliktin maiden poliittinen koulutus tai sissikoulutus. Tyyppiin voidaan sijoittaa myös ammattijärjestöjen työntekijöille järjestämä koulutus tarkoituksena parantaa työoloja ja laajentaa yrittäjädemokratiaa, suoran toiminnan ympäristöjärjestöjen koulutus tai vaikkapa naisjärjestöjen

antama koulutus tavoitteena murtaa tietoisella toiminnalla naisten syrjintää ylläpitäviä instituutioita.

Yksittäisten valmiuksien sijoittaminen ehdottomasti vain yhteen kenttään ei ole kiistatonta.

Niinpä esimerkiksi Ward ja Taylor (1986, 111-112) mainitsevat sosiaalisen kontrollin tyyppistä (C) uudelleentyölistymisen tarkoituksessa tarjottavan ja uramuutokseen tähtäävän koulutuksen, joka lienee lähinnä 1-ryhmään kuuluvia valmiuksia. Yksilöllisestä muutoksesta (B) he taas ottavat esimerkiksi koulutuksen, jonka tarkoituksena on avata portteja jatko-opiskelulle itseluottamusta ja muita henkilökohtaisia valmiuksia kohentamalla. Se voi parantaa yksittäisen ihmisen asemaa, muttei muuta miksiäkään rakenteita, joiden puitteissa se tapahtuu.

Yhteiskunnan kaikkien jäsenten yhtäläinen menestyminen on mahdottomuus jo siksi, että ammattien, asemien ja vallan järjestelmä on hierarkkinen monopolisoituine etuoikeuksineen. Esimerkiksi nk. koulutuksellisen tasa-arvon aate ylläpitää sosiaalisen eriarvoisuuden yhteiskunnassa mitä suurimmassa määrin myös kaikille avointen mahdollisuuksien mielikuvaa, ei vain faktuaalista liikkuvuutta.

Lähemmin tarkastellen kenttien rajat lavenevat entisestään: esimerkiksi kun koulutuksella on tarkoitus vankentaa ihmisten valmiuksia ja motivaatiota etsiä töitä, pitäisi työttömyys nähdä työllistymisen lailla asiana, joka on lopultakin "itsestä kiinni"; ja kansalaisten kamppaillessa keskenään rauhanomaisesti koulutuksen keinoin yhteiskunnan järjestys säilyy vakaana.

Oikea tapa onkin nähdä kentät toistensa kanssa osin päällekkäisinä jatkumona. Kenttien väliset rajat ovat joka tapauksessa hämärät. Järjestys A-B-C-D kuvaa sosiaalisen sitoutuneisuuden astetta. Yhteiskunnallisesti sitoutunut koulutus (D) pyrki aktiivisesti muuttamaan huono-osaisen elämää määrittäviä ehtoja ja olosuhteita.

Varauksista huolimatta nelikenttä voi olla heuristinen apuväline työttömyyden ja koulutuksen tarkastelussa. Ideologian (muutos vs. status quo) ja orientaation (yksilökeskeisyys vs. yhteiskunnallisuus) ulottuvuudet kun jäsentävät olennaisella tavalla työttömyyden ja koulutuksen välistä problematiikkaa. Mutta *käytännös-*

sä esimerkiksi rakenteellisten muutosten tavoittelu koulutuksella jääneekin tavoittelun tasolle. Koulutuksessa ihmiset voivat vaikkapa kasvaa tyytymättömiksi oloihinsa, mutta se, miten ja mihin tyytymättömyys kanavoituu, lienee jo koulutuksen ulottumattomissa.

Toisaalta koulutus on kyllä ollut tärkeässä asemassa yhteiskunnan "modernisoitumisessa" ja ihmisjoukkojen muuttumisessa kansalaisiksi yksilöihin kiinnitettyine oikeuksineen ja velvollisuuksineen. Koulutuksella on saatu ihmiset identifioitumaan kansallisiin symboleihin ja ohjelmiin (vrt. Kivinen 1988; Naumanen 1990). Sillä on väitetty rakennetun kansakuntia. - Mutta eivätköhän pakko- ja väkivalta ole sentään olleet koulutusta primaarimpi voima niin kansakunnan rakentamisessa ja valtiouskollisuuden luomisessa kuin lainkuullaisuuden lujittamisessa?

On vaikea kuvitella radikaalia aikuiskoulutusta nykypäivän Suomessa. Pääasiassahan aikuiskoulutus on joko harmitonta ajanvietettä tai ammatillista lisäpätevyöitymistä, joka taas on tavoitteenasetteluissaan läpeensä yksilökeskeistä. Tämä on täysin ymmärrettävää, kun muistamme, että koulutuksen keskeisin yhteiskunnallinen rooli liittyy sen tehtävään valikoida ihmiset työmarkkinoille ja yhteiskuntahierarkiaan. Paljolti juuri tästä koulutus saa myös yhteiskunnallisen integroijan ja uusintajan roolinsa. Mikään kun ei integroi yksilöitä tehokkaammin kuin usko, että sosiaalisissa rakenteissa voi parantaa asemaansa vain kouluttautumalla, joka taas on viime kädessä "itsestä kiinni".

Kouluttautumisen motiivit ovat kaiken kaikkiaan individualistiset, samoin kuin hankitun tutkinnon varassa solmittava palkkatyösuhteenkin on yksilökohtainen.

Tätä taustaa vasten ei tarvitse olla lainkaan kyynikko päätyäkseen ajatukseen (Yrjölä 1985), että "sosiaalisesti sitoutuneiden aikuiskasvattajien liittokin" lienee "länsimaiden hyvinvoivien aikuiskasvattajien ja tutkijoiden kerhona" sitenkin ennen muuta "'edistyksellisten' voimien uskonvahvistusorganisaatio". Toisaalta sosiaalisen sitoutuneisuuden on eletävä muutosten mukana. Työttömyyden, työttömien ja koulutuksen keskinäiset yhteydet joutunevat piak-

koin kokonaan uudenlaisten arviointien eteen, kun jo teollisuusjohtajatkin ovat ryhtyneet puhumaan ”uuden teollisen vallankumouksen” radikaaleista yhteiskunnallisista vaikutuksista. Suurin harppauskin kehittyvän teknologian ansiosta tuottavuus jatkuvasti nousee, eikä inhimillistä työpanosta tarvita itse tuotantoprosessissa lähellekään entistä määrää.

Miten arvioidaan työttömille suunnatun koulutuksen laatua ja tuloksellisuutta sellaisessa mahdollisessa tulevaisuudessa, jossa useamman sadantuhannen työhalukkaan kansalaisen työllistyminen palkkatyöhön on rakenteellisesti mahdoton tehtävä? Ja mitä koulutuksella silloin ylipäätään tavoitellaan? Mikä on työtä vaille jäävän yhteiskuntaluokan koulutuksen sisältö ja olemus?

LÄHTEET

- Apple, M. 1992. The Text and Cultural Politics. *Educational Researcher* 21 (7), 4–19.
- Arstila, A. 1992. Yliarvostammeko koulutusta? *Tiedepoliitikka* 17 (1), 49–52.
- Cameron, C. 1987. Adult Education as a Force toward Social Equity. *Adult Education Quarterly* 37 (3), 173–177.
- Carnoy, M. & Levin, H. 1985. *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford: Stanford University Press.
- Coleman, J.S. & Husén, T. 1985. *Becoming Adult in a Changing Society*. Paris: Centre for the Educational Research and Innovation, OECD.
- Hirsch, J. 1983. *Turvavaltio*. Tampere: Vastapaino.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. *Annales Universitatis Turkuensis C* 67. Turku: Turun yliopisto.
- Kreitlow, B.W. & al. 1981. *Examining Controversies in Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Manninen, J. 1991. Akateemisen työttömän elämäntilanne. (Julkaisematon lisensiaatintutkimus.) Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Naumanen, P. 1990. Kansalaisyhteiskunta Suomessa. Koulutussosiologian tutkimusyksikön raportti 6. Turku: Turun yliopisto.
- Nordhaug, O. 1986. Adult Education in the Welfare State: Institutionalization of social commitment. *International Journal of Lifelong Education* 5 (1), 45–57.
- Ojakangas, M. 1992. 'Kuri käsittää koulun koko elämän...' Viime vuosisadan vaihteen suomalainen kansakoulupedagogiikka ja ruumiin poliittiset teknologiat. *Sosiologia* 29 (4), 277–293.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. *Annales Universitatis Turkuensis C* 44. Turku: Turun yliopisto.
- Senior, B. & Naylor, J. 1987. *Educational Responses to Adult Unemployment*. London: Croom Helm.
- Silvennoinen, H. 1993. The Effects of Recession and Unemployment on Education. *Life and Education in Finland* 30 (3), in print.
- Ward, K. & Taylor, R. (Eds) 1986. *Adult Education and the Working Class: Education for the Missing Millions*. London: Croom Helm.
- Watts, A.G. 1983. *Education, Unemployment and the Future of Work*. Milton Keynes: Open University Press.
- Yrjölä, P. 1985. Social Commitment in Adult Education. *Aikuiskasvatus* 5 (2), 82–84.

