

- KORKEA-ASTEEN TÄYDENNYS-
KOULUTUS
- AVOIN KORKEAKOULU
- VAPAAN SIVISTYSTYÖN
OLEMUS
- TASA-ARVO AIKUIS-
KASVATUKSESSA

AIKUISKASVATUS

3/82

KANSANVALISTUSSEURA
&
AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

Aikuiskasvatus

Aikiskasvatustieteellinen
aikakauslehti

numero 3/1982

2. vuosikerta

Päätoimittaja

Jukka Tuomisto
Tampereen yliopisto
Hämeenkatu 6 A
33100 Tampere 10
puh. 931-156 553

Toimitussihteeri

Pentti Yrjölä
Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki 10
puh. 90-406 632

Toimituskunta

Jukka Tuomisto, Paavo
Ruuhijärvi, Singa Sandelin,
Jaakko Virkkunen ja Pentti
Yrjölä

Toimitus

Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki 10
puh. 90-441 725
Postisiirtotili 18030-2

Tilaukset ja ilmoitukset

Toimituksen osoitteella.
Tilauhinta 40 mk/vsk 1982

Ilmoitushinnat:

Koko sivu 800 mk,
puoli sivua 500 mk.

Toimitusneuvosto

Timo Toiviainen (pj), Olavi Alkio,
Jouko Haavisto, Juhani Honka,
Yrjö-Paavo Häyrynen, Helena
Kekkonen, Seppo Kontiainen,
Veli Lehtinen, Isma Mäkelä,
Matti Peltonen, Jussi Pikkusaari
ja Tapio Vaherva.

Aikuiskasvatus ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Lehdessä julkaistaan tieteellisiä artikkeleita aikuiskasvatuksen alueelta sekä esitellään alan tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Tarkoituksena on myös osallistua aikuiskasvatuspoliittiseen keskusteluun sekä lisätä vuorovaikutusta alalla eri tehtävissä toimivien kesken.

Kansi: Elsa Ytti

Julkaisija

Kansanvalistusseura
ja Aikuiskasvatuksen
Tutkimusseura

ISSN 0358-6197

Oriveden Sanomalehti Oy —
Kirjapaino

Sisältö

| | | |
|---|--|-----|
| <i>Jaakko Virkkunen</i> | Millä ehdoilla korkea-asteen täydennys- koulutusta? | 74 |
| <i>Markku Linna</i> | Opetusministeriön tavoitteet korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittämisessä | 76 |
| <i>Jaakko Virkkunen & Kari Toikka</i> | Tieteellisen täydennyskoulutuksen suunnittelusta .. | 79 |
| <i>Ilkka Heiskanen</i> | Korkea-asteen koulutuksen yhteiskunnallisesta ja yksilöllisestä merkityksestä | 85 |
| <i>Esko Vesikansa</i> | Akateemisuudesta avoimeen yliopistoon | 87 |
| | Kulttuurielämän vuosikirja | 91 |
| <i>Jouko Kari</i> | Opettajien täydennyskoulutuksen ongelmat korkeakoulun näkökulmasta | 92 |
| <i>Kari Hyppönen</i> | Avoimen korkeakoulun kokeilu ja etäopetus | 95 |
| | Onnistuneet pidot Aulangolla | 98 |
| <i>Jukka Tuomisto</i> | Vapaan sivistystyön olemus ja päämäärät | 99 |
| <i>Urpo Harva</i> | Vapaan sivistystyön olemus | 100 |
| Katsaus | | |
| <i>Jukka Tuomisto</i> | Johtoryhmän puheenvuoro tasa-arvo- keskusteluun | 104 |
| Keskustelua | | |
| <i>Anita Haataja</i> | Tasa-arvotavoitteesta aikuiskoulutuksen suunnittelussa | 106 |
| <i>Ilkka Tervonen</i> | Ristiriitaista ja epämääräistä tasa-arvoa | 109 |
| | Vapaan sivistystyön XXVI vsk | 112 |
| | Kirjoittajat | 112 |
| | Seuraava Aikuiskasvatus | 112 |
| | Ohjeita kirjoittajille | |
| | Seminaareja ja luentotilaisuuksia | |

Millä ehdoilla korkea-asteen täydennyskoulutusta?

Aikuiskasvatuksen tärkein kysymys on, mitä opetetaan. Oikea, olennaiseen osuva tieto auttaa oppilaita ymmärtämään paremmin ja toimimaan viisaammin. Se virittää oppimaan edelleen. Kirvoittaakseen oppilaisa kehitystä, opetuksen tulee seurata tieteen kärkitietoa ja edistyneintä teoreettista ajattelua.

Tieteellisen tiedon uusiutumisenopeus on jatkuvasti kiihtynyt. Käsitys asioista saattaa monilla aloilla muuttua perusteitaan myöten alle kymmenessä vuodessa. Yhtä lyhyessä ajassa syntyy kokonaan uusia merkittäviä tiedon ja tekniikan aloja. Yhteiskunta on lisäksi päivittäisessä toiminnassaan yhä monimutkaisemmin riippuvainen tieteestä. Monimutkaisia käytännön ongelmia ei voida ymmärtää eikä ratkaista ilman teoreettista tietoa.

Etäisyys tieteellisen ajattelun kärjen ja aikuiskasvatuksessa välitettävien käsitysten välillä kasvaa entisestään ellei asiaan kiinnitetä vakavaa huomiota. Yksi ratkaisu ongelmaan on korkeakoulujen täydennyskoulutuksen tehostaminen. Siitä on meillä keskusteltu jo pitkään. Ensimmäisenä kiinnitettiin huomiota opettajien täydennyskoulutukseen. Systemaattisen täydennyskoulutustoiminnan käynnistämistä ovat kuitenkin hidastaneet sekä valtiontalouden ongelmat että korkeakoulujen perusopetuksen uudistaminen. Laajeneva täydennyskoulutus voi luoda uudenlaisia yhteyksiä korkeakoulujen tieteellisten asiantuntijoiden ja aikuiskasvatuksen kentän välille. Alusta pitäen tulisi pyrkiä siihen, että nämä yhteydet johtavat pitkäjänteiseen, yhteiseen tutkimus- ja kehittämistyöhön, jossa aikuiskasvatijat eivät ole vain uuden tiedon vastaanottajia, vaan osallistuvat myös sen tuottamiseen yhdessä yliopistojen tutkijoiden kanssa.

Professori Martti Takalan johtama täydennyskoulutustoimikunta teki vuonna 1976 suunnitelman korkeakoulujen täydennyskoulutuksen asteittaiseksi kehittämiseksi. Suunnitelman mukaan vuodet 1978—81 olisivat täydennyskoulutuksen käynnistämistyön aikaa. Koulutuksen aktiivi kehittäminen tapahtuisi vuosina 1982—1985. Vuodesta 1986 alkaen täydennyskoulutus olisi vakiintunut osa korkeakoulujen toimintaa. Kehitys on pääpiirteittäin noudattanut tätä toimikunnan alun pitäen varovaista aikataulua. 1970-luvun aikana korkeakoulut ja yksittäiset tiedekunnat laativat suunnitelmia täydennyskoulutuksen järjestämisestä. Opetusministeriön tänä vuonna laatimaan korkeakoulujen kehittämissuunnitelmaan vuosiksi 1984—1986 sisältyy erillinen luku täydennyskoulutuksen kehittämisestä. Tuota suunnitelmaa voisi ehkä pitää täydennyskoulutuksen aktiivisen kehittämisen linjanmäärityksenä.

Täydennyskoulutustoimikunta korosti mietinnössään, että täydennyskoulutus tulee sovittaa korkeakoulun antamaan peruskoulutukseen niin, että syntyy mielekkäitä jatkuvan koulutuksen ohjelmia. Olennaisen osan täydennyskoulutusta muodostaisivat toimikunnan mukaan laajat täydennyskoulutusohjelmat, joiden suunnittelusta vastaisivat tieteelliset laitokset tai monitieteelliset suunnitteluelimet. Korkeakoulujen tulisi myös täydennyskoulutuksessa mietinnön mukaan säilyttää itsenäisyytensä valtion keskushallintoon ja ulkopuolisiin tahoihin nähden. Tältä pohjalta täydennyskoulutuksen tulisi palvella yhteiskunnan eri toimintojen kehittämistä. Täydennyskoulutuksen tarvisijoista tulisi mietinnön mukaan asettaa etusijalle mm. henkilöt, joilla on keskeinen asema tiedon välittämisessä. Aikuiskasvattajat kuuluvat epäilemättä tähän ryhmään.

Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen tähänastinen kehitys on ollut hajanaista eikä ole kaikin osin noudattanut täydennyskoulutustoimikunnan määrittelemiä suuntaviivoja. Opetusministeriön laatima kehittämissuunnitelma näyttää nyt kuitenkin vahvistavan monia täydennyskoulutustoimikunnan esittämistä peruslinjoista. Tapa, jolla täydennyskoulutus tulevaisuudessa aiotaan rahoittaa ei kuitenkaan täysin vastaa korkeakoulujen itsenäisyyden periaatetta.

Kehittämissuunnitelmassa lähdetään siitä, että täydennyskoulutus on pääasiallisesti maksullista palvelutoimintaa. Täydennyskoulutusta voivat käytännössä tilata vain viranomaiset ja varakkaat työnantajat. Nämä tuskin tilaavat koulutusta, joka ei ole sopusoinnussa tilaajan ajattelutavan ja päämäärien kanssa, olipa kurssin sisältö tieteellisesti kuinka pätevä tahansa. Tilauskurssien ohella korkeakoulut voisivat järjestää maksullisia kursseja. Kurssikustannusten täysimääräinen periminen osanottajilta suosii niitä, jotka osallistuvat koulutukseen työnantajansa kustantamina. Se saattaa tehdä vaikeaksi täydennyskoulutuksen hankkimisen niille, jotka eivät tällaista tukea saa. Maksullisuus vähentää myös korkeakoulujen mahdollisuuksia itsenäisesti suunnata täydennyskoulutusta.

Jotta korkeakoulut voisivat välittää vapaasti tieteellistä tietoutta täydennyskoulutuksen avulla ja opettaa myös sellaisia asioita, jotka eivät vastaa vallitsevaa ajattelutapaa, niillä tulee olla mahdollisuus käynnistää täydennyskoulutusta myös omin varoin.

Jaakko Virkkunen

Opetusministeriön tavoitteet korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittämässä

Linna, Markku. 1982. Opetusministeriön tavoitteet korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittämässä. Aikuiskasvatus 2, 3, 76—78. — Artikkelissa esitetään opetusministeriön näkemyksiä korkeakoulujen täydennyskoulutustoiminnasta, kartoitetaan tämän toiminnan nykytilaa, mitoitusta ja resursseja. Kokonaisuutena tulisi korkeakouluissa olla v. 1990 noin 2500 ympärivuotista opiskelupaikkaa käytettävissä täydennyskoulutukseen ja pääasiassa se olisi maksullista toimintaa.

1. Täydennyskoulutus osana korkeakoulujen tehtävää

Yhteiskuntakehityksen nopeutuminen on luonut paineita myös koulutuksen kehittämislle. Perinteellisen lapsuuteen ja nuoruuteen rajoittuvan koulutuksen sijasta on alettu puhua jatkuvan koulutuksen periaatteesta. Sen mukaan oppiminen on koko ihmisen elämänsä jatkuvaa prosessiä, joka edellyttää kaikkiin ikäkausiiin kohdistuvia koulutuspalveluja. Jatkuvan koulutuksen periaatetta voidaan perustella yhteiskunnallisilla syillä, työtehtävien ja ammattien nopealla muutoksella sekä myös demokratian toteutumisen kannalta. Toisaalta jatkuvan koulutuksen periaatetta voidaan perustella myös ihmisen itsensä kannalta ihmisen koko elämän läpi jatkuvalla oppimisella ja henkisellä kasvamisella. Korkeakoulujen täydennyskoulutusta voidaan pitää yhtenä jatkuvan koulutuksen periaatteen sovellutuksena.

Korkeakoulujen perinteellisten tehtävien, peruskoulutuksen, tutkijankoulutuksen ja tutkimuksen ohella on täydennyskoulutus nyttemmin tunnustettu osaksi korkeakoulujen tehtäväkenttää. Näin ei suinkaan ole aina ollut eivätkä vielääkään kaikki ole sitä mieltä, että korkeakoulujen tulisi uhrata voimavarojaan täydennyskoulutukseen. Korkeakouluilta tullaan vastaisuudessa edellyttämään täydennyskoulutuspalveluja, jolla ammatissa toimivien henkilöiden tietoja saatetaan aika ajoin ajantasalle. Toisaalta tullaan edellyttämään myös täydennyskoulutusta työttömiksi joutuneille ja työttömyysuhan edessä oleville, heidän ohjaamiseen aloille, joilla työntekijöistä on puu-

retta. On selvää, että uusista täydennyskoulutustehtävistä eivät korkeakoulut selviä ilman tietoista uudelleenaseennoitumista ja kehittämistyötä. Esimerkiksi korkeakoulujen opettajilta edellytetään uudenlaisia tietoja ja uudenlaisia aseenoitumista, kun opiskelijajoukko muuttuu heterogeenisemmaksi ja mukaan tulee opiskelijoita, joilla on takanaan ehkä pitkäänkin toiminta asianomaisella ammattialalla.

Opetusministeriön suunnitelmassa täydennyskoulutuksen kehittämiseksi on täydennyskoulutus määritelty seuraavasti: *"Korkeakoulujen täydennyskoulutuksella tarkoitetaan kaikkea korkeakoulujen toimesta suunniteltua ja annettua lisäkoulutusta, joka ei johda tie-teellisiin tai ammatillisiin jatkotutkintoihin. Korkeakoulujen täydennyskoulutusjärjestelmään kuuluu ammatillisen täydennyskoulutuksen lisäksi myös ns. akateeminen työllisyyskoulutus ja avoin korkeakouluopetus."* Ministeriön käyttämä määritelmä on siis varsin laaja-alainen.

2. Täydennyskoulutuksen nykytila

Korkeakoulujen antama täydennyskoulutus on viime vuosina lisääntynyt voimakkaasti. Lähinnä työllisyyskoulutuksen aloittaminen korkeakouluissa on laajentanut korkeakoulujen täydennyskoulutusta ja samalla vaikuttanut kiinnostuksen lisääntymiseen täydennyskoulutusta kohtaan yleensäkin. Useissa korkeakouluissa on perustettu tai perusteilla erillinen täydennyskoulutusorganisaatio. Toistaiseksi on kuitenkin vain muutamissa korkea-

kouluissa voitu korkeakoulun normaalin tulo- ja menoarvion kautta palkata erityistä täydennyskoulutuksen suunnittelu- ja hallintohenkilökuntaa. Erilaisten tilapäisten rahoituslähteiden kautta palkatun täydennyskoulutuksen suunnitteluun erikoistuneen henkilöstön määrä on sen sijaan viime vuosina lisääntynyt nopeasti.

Korkeakoulujen täydennyskoulutukseen tällä hetkellä käyttämien varojen arviointi on vaikeata, koska koulutusta rahoitetaan varsin monista rahoituslähteistä ja koulutuksen järjestämistavat vaihtelevat. Koulutusta rahoitetaan mm. koulun oman budjetin kautta, työllisyyskoulutusvaroin, kuntien ja kesäyliopistojen kautta, eri hallinnonalojen budjettirahoituksena sekä maksullisena palvelutoimintana. Lisäksi on tietysti syytä todeta että suuri osa maamme nykyisestä täydennyskoulutustarjonnasta järjestetään muiden organisaatioiden kuin korkeakoulujen kautta.

Opetusministeriön suunnitelmissa on lähdetty siitä, että korkeakoulujen antaman täydennyskoulutuksen pääasiallinen kohdejoukko on korkeakoulututkinnon suorittaneet. Tätä rajausta ei kuitenkaan ole tarkoitettu ehdottomaksi, vaan korkeakoulut voivat edellytyksensä mukaisesti järjestää edustamiinsa tieteenaloihin ja tutkimukseen liittyvää täydennyskoulutusta, joka on suunnattu myös muille ryhmille. Ensisijainen täydennyskoulutusvastuu korkeakouluilla on luonnollisesti omista entisistä opiskelijoistaan. Koulutusaloikohtaisten tutkintoasetusten mukaanhan perustutkinnon suorittaneilla on oikeus osallistua oman koulutusohjelmansa opetukseen täydennyskoulutuksenaan.

3. Korkeakoulujen välinen työnjako ja yhteistyö

Korkeakouluilla näyttää tällä hetkellä olevan suurta halua täydennyskoulutuksen laajentamiseen. Varsinkin työllisyysvaroin järjestettävien työllisyyskursseiden osalta näyttää siltä, että eräissä tapauksissa korkeakoulut pyrkivät näiden kurssien avulla laajentamaan toimintaansa edustamiensa tieteenalojen ulkopuolelle. Monissa tapauksissa on myös kyseenalaista, kuuluvatko varsin käytännöllistavoitteiset ja käytännöllisiltä oisiet kurssit todella korkeakoulutasoisena koulutuksen piiriin. Joskus näyttää korkeakoulujen kesken syntyneen kiistelystä myös siitä, millä maantieteellisellä alueella kukin korkeakoulu voi täydennyskoulutusta järjestää.

Opetusministeriö pitää välttämättömänä, että korkeakoulujen täydennyskoulutusta kehitetään valtakunnallisesti ja korkeakoulujen välistä yhteistyötä ja työnjakoa kehittäen. Korkeakoulujen välisen työnjaon lähtökohtana tulee olla, että kukin korkeakoulu keskittyy täydennyskoulutuksessaan ensisijaisena niille koulutusaloille, jotka asianomaisessa korkeakoulussa ovat edustettuina. Pienillä tieteenaloilla ja erikoistuneilla ammattialoilla tulee täydennyskoulutus järjestää valtakunnallisesti ja tarvittaessa yhteistyössä eri korkeakoulujen kesken. Toisena lähtökohtana tulee pitää, että korkeakoulut järjestävät täydennyskoulutusta lähinnä omalla maantieteellisellä alueellaan. Mikäli asianomaisen korkeakoulun edustamalla erikoisalalla on tarvetta muualla maassa annettavaan koulutukseen, tulee sen tapahtua yhteistyössä asianomaisen alueen korkeakoulun kanssa. Korkeakoulujen tulisi täydennyskoulutuksessaan keskittyä tieteelliseen tutkimukseen perustuvaan koulutukseen ja jättää käytännöllistavoitteiset veneerakennus- ja lampaanhoitokurssit, niin tärkeitä kuin ne sinänsä ovatkin, muiden koulutusyksikköjen tehtäväksi.

4. Täydennyskoulutuksen mitoitus

Täydennyskoulutuksen tarpeen arviointi on vaikea tehtävä. Täydennyskoulutuksen tarpeeseen vaikuttavat luonnollisesti koulutukseen osallistumisen taloudelliset ehdot, muut koulutuksen järjestelykysymykset sekä koulutuksen tarjonta. Korkeakoulututkinnon suorittaneille tarjoavat täydennyskoulutusta tällä hetkellä korkeakoulujen lisäksi myös monet muut organisaatiot. Tämä vaikuttaa luonnollisesti korkeakoulujen täydennyskoulutuksen mitoittamiseen. Opetusministeriön suunnitelmissa on lähdetty siitä, että täydennyskoulutusta mitoitetaan lähinnä sen mukaan, miten arvioidaan korkeakoulujen nykyisillä resursseillaan sekä niille osoitettavissa olevilla lisäresursseilla kykenevän koulutusta tarjoamaan. Kysyntää koulutuksella tuntuu olevan joka tapauksessa sen verran kuin lähivuosina kyetään järjestämään. Kun kysymyksessä on korkeakouluille uusi toimintamuoto, ei voida lähteä siitä, että korkeakoulujen täydennyskoulutus muuttaman lähivuoden aikana voisi kasvaa täyteen mittaansa.

Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen keskeinen kohderyhmä ovat korkeakoulututkinnon suorittaneet, joiden määrä kasvaa nykyi-

sestä n. 150 000:sta 220 000:een kuluvan vuosikymmenen loppuun mennessä. Suunnitelmien mukaan pyritään korkeakoulututkinon suorittaneille järjestämään yhden opintoviikon laajuinen täydennyskoulutusjakso keran viidessä vuodessa vuosikymmenen loppuun mennessä. Tämä merkitsisi n. 40 000 opintoviikon laajuista täydennyskoulutuspanosta eli vuosittain n. 1 000 laskennallista ympärivuotista opiskelupaikkaa. Muun ammatillisen koulutuksen saaneiden korkeakoulutuksen täydennyskoulutuksen tarpeen arvioidaan lisääntyvän keskiasteen uudistuksen myötä. Ministeriön suunnitelmissa on tavoitteeksi asetettu, että tälle kohdejoukolle varattaisiin vuosikymmenen lopulla täydennyskoulutusta 10 000 opintoviikon verran eli käytössä tulisi olla n. 250 ympärivuotista opiskelupaikkaa v. 1990.

Ns. avointa korkeakouluopetusta pidetään opetusministeriön suunnitelmissa eräänä täydennyskoulutuksen muotona. Avointa korkeakouluopetusta on 1960-luvun alusta lukien annettu varsin laajasti kesäyliopistolaitoksen välityksellä. Kun avoin korkeakouluopetus osana korkeakoulujen täydennyskoulutustehtävää on tulossa korkeakoulujen normaaliksi toiminnaksi, on syytä arvioida myös kesäyliopistojen asema uudelleen. Tarkoituksena on, että kesäyliopistojen korkeakouluopetus kytetään vuoteen 1986 mennessä kiinteäksi osaksi korkeakoulujen täydennyskoulutusjärjestelmää.

Avoimen korkeakouluopetuksen laajuus on opetusministeriön suunnitelmissa arvioitu niin, että tavoitteeksi on asetettu vuosikymmenen lopussa 20 000 opintoviikon tarjontakapasiteetin saavuttaminen. Tämä merkitsisi sitä, että v. 1990 tulisi käytössä olla 500 laskennallista ympärivuotista opiskelijapaikkaa.

Korkeakoulujen antama työllisyyskoulutus, jota järjestetään pääasiassa työvoimapolitiittisin perustein, näyttää jatkuvan ainakin koko 1980-luvun ajan. Ministeriö on suunnitelmisaan arvioinut, että työllisyyskoulutukseen tul-

laan 1980-luvun aikana ottamaan 1 000—1 500 opiskelijaa vuosittain, mikä vastaa 500—750 laskennallista opiskelijapaikkaa.

Kokonaisuutena opetusministeriön suunnitelmat merkitsisivät siis sitä, että kuluvan vuosikymmenen loppuun mennessä korkeakouluissa tulisi olla vuosittain n. 2 500 ympärivuotista opiskelupaikkaa käytettävissä täydennyskoulutukseen. Arvio on lähtenyt siltä perustalta, että täydennyskoulutusta annettaisiin korkeakouluissa 40 opintoviikon aikana.

5. Täydennyskoulutuksen resurssit

Täydennyskoulutuksen tarvitsemat resurssit on tarkoitus järjestää siten, että koulutuksen perusresurssit osoitetaan korkeakouluille budjettiteitse. Osa täydennyskoulutuksen tarvitsemista resursseista korkeakouluilla on jo olemassa, mutta myös uusia resursseja tarvitaan. Tarkoituksena on, että täydennyskoulutuksen opettajat yleensä olisivat korkeakoulujen varsinaisia opettajia tai ulkopuolisia asiantuntijoita. Päätoimisia täydennyskoulutusopettajia ei ole tarkoitus palkata. Sen sijaan määräaikainen irroittautuminen täydennyskoulutustehtäviin olisi mahdollista. Suurelta osin täydennyskoulutus on tarkoitus resurssoida maksullisena palvelutoimintana. Tämä merkitsee sitä, että korkeakoulujen antama täydennyskoulutus olisi pääsääntöisesti maksullista. Maksu peritään joko koulutettavilta kurssimaksuina, kurssin tilaajilta, koulutettavien työnantajilta tai näiltä yhdessä. Maksutonta koulutus on niille, joilla tutkintoasetuksen mukaan on oikeus täydennyskoulutuksenaan osallistua opetussuunnitelmien mukaiseen koulutukseen.

Kaikissa korkeakouluissa tulee olla täydennyskoulutuksen hallinto-, yleissuunnittelu- ja toimistotehtäviä varten pysyvä henkilöstö, joka yleensä olisi tarkoituksenmukaista organisoida erilliseksi täydennyskoulutuskeskukseksi.

Tieteellisen täydennyskoulutuksen suunnittelusta

Virkkunen, Jaakko & Toikka, Kari. 1982. Tieteellisen täydennyskoulutuksen suunnittelusta. Aikuiskasvatus 2, 3, 79—84. — Artikkelissa arvioidaan korkeakoulujen täydennyskoulutuksen tavoitteita ja käytännön toteuttamista. Täydennyskoulutustarpeen määrittelyn nähdään olleen liiaksi joko oppituolikeskeistä tai käytäntökeskeistä. Kirjoittajat esittävät kolme teesiä täydennyskoulutuksen suunnittelun kehittämiseksi ja tarkastelevat artikkelinsa lopuksi mahdollisuuksia lisätä täydennyskoulutuksen ja tutkimuksen vuorovaikutusta.

Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen tehtävä

Viime vuosikymmenen alkupuolen koulutuskustelussa korostettiin voimakkaasti koulutuksen merkitystä teknisen kehityksen ja taloudellisen kasvun osatekijänä. Tämä näkökohta oli keskeinen myös tuolloin virinnessä korkeakoulujen täydennyskoulutusta koskeneessa keskustelussa. Täydennyskoulutusta katsottiin tarvittavan nopeasti uudistuvan tieteellisen ja teknisen tietouden välittämiseksi niille, jotka saattoivat soveltaa sitä yritysten ja julkisen hallinnon toiminnan kehittämiseen. Monista mietinnöistä ja seminaareista huolimatta korkeakoulujen täydennyskoulutuksen ”sosiaalinen tilaus” on kuitenkin jäänyt epämääräiseksi. Teknillisen ja kaupallisen korkeakoulutuksen neuvottelukunnan vuonna 1974 valmistuneessa mietinnössä (Kom.miet. 1974:78) täydennyskoulutusta katsottiin tarvittavan lähinnä peruskoulutuksen lyhentämiseksi sekä koulutuksen ja työn lähentämiseksi ns. jaksottaiskoulutuksen periaatteen mukaan. Myös eräissä korkeakoulujen täydennyskoulutussuunnitelmissa täydennyskoulutusta perustellaan viittaamalla koko eliniän jatkuvan koulutuksen periaatteeseen yleisin sanakääntein, mutta sitä ei kytketä suoranaisesti kvalifikaatiotavoitteisiin.

Korkeakouluhallinnossa täydennyskoulutus ja avoimen korkeakoulun idea on liitetty toisiinsa. Avoin korkeakoulu on meillä määritelty lähinnä opetuksen organisointitavan ja hallinnollisten kriteerien mukaan pyrkimättä perustelevaan sitä millään selvästi määritellyllä yhteiskunnallisella tarpeella. (Kom.miet. 1981: 36,21). Osa korkeakouluissa täydennyskoulutukseksi luetuista opintosuorituksista on alempiin tutkintoihin liittyvää jatkokoulutusta.

Suorittamalla tietyn yliopistokurssin tai erillisen arvosanan opistotasaisen tutkinnon omaava voi tietyissä tapauksissa pätevöityä ylempään virkaan. Käytännössä viime vuosina nopeimmin kehittynyt täydennyskoulutuksen muoto on ollut työllisyyskoulutus. Sisällöltään ja luonteeltaan se on enemmän uudelleen- ja peruskoulutusta kuin täydennyskoulutusta.

Tyypillistä suurelle osalle korkeakouluissa tähän mennessä toteutetusta täydennyskoulutuksesta onkin tietty peruskurssimaisuus. Kysymys on varsin usein perustietojen antamisesta niille, joilta ne syystä tai toisesta puuttuvat. Vain tietyillä aloilla täydennyskoulutuksessa on ollut kysymys tutkinnon suorittaneiden ja tutkintoa vastaavissa tehtävissä toimivien kvalifikaatioiden uudistamisesta.

Kuvaavaa korkeakoulujen täydennyskoulutuksen nykyiselle ”imagolle” lieneekin, ettei Teollisuuden Keskusliitto katso tarpeelliseksi lainkaan mainita hiljattain julkaisemassaan keskustelumuistiossa ”Teollisuus ja teknologia” korkeakoulujen täydennyskoulutusta keinona siirtää uutta tietoutta korkeakouluista yrityksiin. Myöskään valtioneuvoston äskettäisessä teknologiapolitiikkaa koskevassa periaatepäätöksessä ei korkeakoulujen täydennyskoulutuksen merkitystä korosteta.

Täydennyskoulutuksen organisaatio

Täydennyskoulutuksen motiivien hajanaisuus näkyy siinä, miten korkeakoulujen täydennyskoulutusorganisaatiot ja -resurssit ovat kehittyneet. Pikemminkin kuin yhteiskunnan eri toimintojen kehittämistarpeet täydennyskoulutuksen kehitystä näyttävät ohjanneen korkeakoulujen omat, usein sangen maalliset tarpeet. Täydennyskoulutuksen avulla korkeakoulut ovat voineet hankkia lisäresursseja, joi-

ta ilman ne muuten olisivat jääneet. Täydennyskoulutushankkeita on saatettu käynnistää osittain myös siksi, että korkeakoulu voisi tulevissa resurssitaisteluissa suoritein perustella resurssitarpeitaan. Myös aluepoliittiset intressit ovat vaikuttaneet kehitykseen.

Korkeakouluihin jo perustetut täydennyskoulutusyksiköt toimivat osittain itsekannattavuusperiaatteella. Tieteellisen täydennyskoulutuksen tarve tulee niiden toimintaa ohjaavaksi tekijäksi vain sikäli kuin korkeakoulun ulkopuolinen tilaaja tulee tuosta tarpeesta tietoiseksi ja tarve yhdistyy maksukykyyn. Korkeakoulujen täydennyskoulutuslaitokset joutuvat kilpailemaan muiden täydennyskoulutusyritysten kanssa. Taloudellinen tulos saattaa määrätä tieteellisiä kriteereitä enemmän koulutuksen suunnittelua. Kahden tai kolmen päivän tiedotusluonteisen täydennyskoulutustilaisuuden järjestäminen 100—200 hengelle on taloudellisesti hyvin kannattavaa. Uutta tietoa ei tällaisissa tilaisuuksissa kuitenkaan voida kunnollisesti opettaa. Työprosessien kehittämisesä niiden merkitys on varsin vähäinen.

Täydennyskoulutuksen toteuttamiseksi korkeakouluihin ei ole palkattu lisää tieteellistä henkilökuntaa, vaan suunnittelu- ja hallinto-henkilöstöä. Joiltain osin täydennyskoulutus näyttääkin saaneen tiedekunnissa tapahtuvasta tutkimustyöstä verrattain riippumattoman kurssitoiminnan luonteen. Tieteellisten laitosten osuus koulutuksen järjestämisessä saattaa rajoittua siihen, että niiden asiantuntijat käyvät pitämässä luentoja suunnittelijan ehdottamista aiheista. Tämä kurssitoiminta ei eroa suunnitteluperiaatteidensa, sisältönsä ja toteuttamistapansa puolesta mitenkään markkinoiden muusta "kurssitarjonnasta". Täydennyskoulutuksen suunnittelu perustuu täysin arkiajatteluun ja totunnaisiin mielikuviin kurssiopetuksesta. Tieteellisen täydennyskoulutuksen luonnetta, edellytyksiä ja muotoja ei siinä ole pohdittu eikä pyritty teoreettisesti erittelemään. Eräissä korkea-asteen täydennyskoulutusta koskevissa mietinnöissä tosin on esitetty näkökohtia korkeakoulujen täydennyskoulutuksen erityispiirteistä, mutta näitä periaatteita ei ole konkretisoitu täydennyskoulutuksen suunnittelun ja järjestämisen periaatteiksi ja menetelmiksi (Kom.miet. 1982:10).

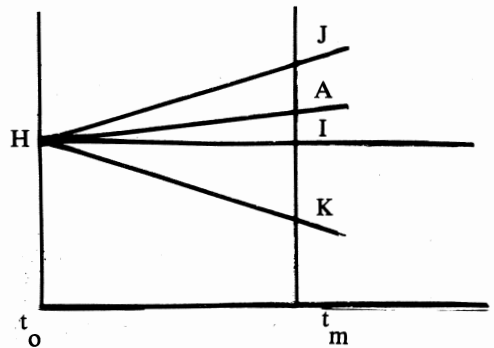
Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen metodinen kehittymättömyys on mahdollista nähdäksemme paljolti siksi, että tosiasiaa vain pieni osa täydennyskoulutuksesta tähtää todellisten työprosessien kehittämiseen ja niitä toteutettavien henkilöiden kvalifikaatioiden uudistamiseen tieteellisen asiantuntemuksen

avulla. Kiinteämpi suhde käytäntöön ja osallistuminen todellisten käytännön ongelmien ratkaisemiseen olisi — ja onkin eräissä tapauksissa pakottanut korkeakoulut paneutumaan syvällisemmin täydennyskoulutuksen metodisiin ongelmiin. Nykyisessä tilanteessa ymmärtää hyvin korkeakoulujen edustajien haluttomuuden luonnehtia korkeakoulujen antamaa täydennyskoulutusta tieteelliseksi.

Täydennyskoulutuksen tarpeen määrittely

Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen suunnittelussa koulutuksen tarpeen määrittely on ratkaiseva vaihe. Tarvittavan täydennyskoulutuksen sisällön määrittelemiseksi on käytetty lähinnä kahta menetelmää. Kutsumme näitä oppituolikeskeiseksi ja käytäntökeskeiseksi menetelmäksi.

Oppituolikeskeisessä täydennyskoulutuksen tarpeen määrittelyssä lähdetään olemassa olevan tutkinnon tai tietyn tieteenalan sisällössä tapahtuneista muutoksista. Entisen tutkinnon sisältöä verrataan nykyiseen ja "erotus" katsotaan aiemmin tutkintonsa suorittaneiden täydennyskoulutustarpeeksi. Ajattelutapaa kuvaa seuraava kaavio Helsingin Yliopiston Valtiotieteellisen tiedekunnan täydennyskoulustoimikunnan mietinnöstä vuodelta 1976.



Kuviossa piste t_0 on henkilön a valmistumishetki. m aikayksikköä myöhemmin $a:n$ tiedot ovat unohtamisen, tietojen vanhentumisen yms. takia laskeneet tasolta H tasolle K . Samaan aikaan tutkintoon on kuitenkin lisätty kokonaan uusia aineksia, joita kuviossa havainnollistetaan kolmiolla HAI . Jatkokoulutusta kuvaa kolmio HJA .

Tiedekunnan täydennyskoulutustehtävä on täyttää HAI -kolmion osoittama tietovaje. Kolmion sisältö ja ala voidaan määrittää karkeasti, jos tunnetaan henkilön valmistumisvuosi ja aineyhdistelmä; se on siis objektiivisesti todettavissa. Sen sijaan HKI -kolmio muodostuu sisällöltään ja laajuudeltaan yksilöllisesti.

Työssä olevien henkilöiden pätevyyden uudistamisen kannalta tämän koulutustarpeen määrittelytavan ongelmat ovat varsin ilmeiset. Täydennyskoulutuksen tarvetta ei tarkastella suhteessa yhteiskunnan eri toimintojen kehityksen ongelmiin ja tehtäviin, joita koulutettavilla on edessään. Koulutuksen suunnittelija ei siksi voi lainkaan tietää, onko annettavalla täydennyskoulutuksella merkitystä koulutettavien työssä ja voidaanko opetettuja asioita todella soveltaa. Yliopistolle katsotaan riittävän se, että se tarjoaa koulutusta. Koulutettavien tehtävä on arvioida, mitä he tarjolla olevasta tarvitsevat. Vastuu koulutuksen käytännön merkitsevyydestä jää näin koulutusta tarvitsevan harteille.

Ajattelutavan taustalla on melko alkeellinen käsitys tiedosta, oppimisesta ja ammattipätevyydestä. Täydennyskoulutettavat rinnastuvat tietosanakirjan tilaajiin, joille kustantaja lähettää aika ajoin täydennysosan. Tieto on määrällinen suure, tavaraa. Koulutettavan pää on säiliö ja tällaiseksi valittavan hatara. Se mikä kiinnostaa tiedekuntaa sen kasvattien tutkinnonjälkeisessä elämässä on tutkintovaatimusten *unohtaminen*. Sellainen mahdollisuus, että valtiotieteen kandidaatti voisi työssään *oppia*, oppia paitsi uusia, tutkintoon sisällyttämiä asioita myös vasta nyt todella kriittisesti omaksumaan tutkintotiedon, ja että tällä voisi olla seurauksia täydennyskoulutustarpeen kannalta, tuntuu olevan poissuljettu. Puhumattakaan siitä, että käytännön kokemuksilla saattaisi olla jotain annettavaa itse tieteen ja tutkintojen kehitykselle. Se joskus julkilausuttu käsitys, että yliopistojen peruskoulutuksen tavoitteena on antaa valmiudet itsenäiseen tutkimustyöhön ja alan tieteellisen kehityksen seuraamiseen, ts. oman pätevyyden

itsenäiseen kehittämiseen, ei näytä aina suodattuneen täydennyskoulutuksen suunniteluun saakka.

On helppo kuvitella, millaisia ongelmia itse opetustilanteessa syntyy, kun koulutusta suunnitellaan tältä pohjalta. Teorian ja käytännön todelliseen vuorovaikutukseen tuskin päästään. Yliopiston asiantuntijoiden ja käytännössä toimivien kohtaaminen muodostuu todennäköisesti kummallekin osapuolelle turhauttavaksi. Tilaisuudessa saatetaan ehkä ennen muuta oppia ”millaista harmia professori voi saada aikaan yrittäessään auttaa henkilöitä, joita hän ei tunne, suoriutumaan paremmin tehtävistä, joita hän ei ole ymmärtänyt” niin kuin erään täydennyskoulutushankkeen arvioija toteaa (Revans 1971, 149).

Oppituolikeskeinen täydennyskoulutuksen tarpeen määrittely saattaa menestyä paremmin sellaisilla tieteenaloilla, joilla teorian ja käytännön yhteys, tieteellisen tiedon yhteiskunnallinen käyttö on ”rakennettu sisään” jo itse tieteen tutkimuskohteeseen ja -traditioon esim. lääketieteessä ja teknisissä tieteissä. Niidenkin kohdalla teorian ja käytännön etäisyys on kuitenkin polttava ongelma.

Käytäntökeskeinen koulutustarpeen määrittely, jota erityisesti tiedekuntien ulkopuolella toimivat täydennyskoulutuksen suunnittelijat ovat harrastaneet, perustuu täydennyskoulutuksen kohderyhmien määrittelyyn sekä koulutettavien omien koulutustarvearvioiden koostamiseen. Tiedon tarpeita ja henkilöiden työssään kokemia ongelmia kartoitetaan haastatteluin ja kyselyin tai käymällä keskustelujäseniä. Tätä ajattelutapaa kuvaa ote Joensuun korkeakoulussa laaditusta koulutustarveselvityksestä. (Jaakkola & Turkulainen 1982, 72.)

Työtehtäviin liittyvien ongelma-alueiden ja koulutusaiheiden tärkeysjärjestyksien vertailu

| Koulutusaihe/ongelma-alue | Työtehtäviin liittyvien ong. mukaisessa järj. | Koulutusaiheiden mukaisessa järjestyksessä |
|---|---|--|
| Organisaation kehittäminen | 1. | 8. |
| Työn organisointi ja rationalisointi | 2. | 3. |
| Esittelijätehtävät/oman toiminta-alueen erikoistietämys | 4. | 1. |
| Kommunikaatio- ja yhteistyövalmiudet | 5. | 2. |
| Työelämän ihmistuntemus | 5. | 2. |
| Hallinnollinen suunnittelu ja tutkimus | 6. | 11. |
| Tiedottaminen | 7. | 7. |
| Työ- ja koulutuspolitiikka | 8. | 6. |
| Johtaminen | 9. | 9. |
| Henkilöstökoulutus | 10. | 13. |
| Automaattinen tietojenkäsittely | 11. | 5. |
| Vieraat kielet | 12. | 10. |
| Virastodemokratia | 12. | 12. |
| Paikallisten olosuhteiden tuntemus | 14. | 13. |
| Ympäristönsuojelu | 15. | 15. |
| Liiketalouden perusteet | 15. | 16. |

Ensinäkemältä tämä menettelytapa näyttäisi voivan ratkaista edellisen menettelytavan perusongelman ja kytkeä täydennyskoulutuksen kiinteästi koulutettavien työn ongelmiin. Lähempi tarkastelu kuitenkin osoittaa, että tällä tavalla päädytään hyvin samanlaisiin vaikeuksiin kuin oppituliokeskeisessä menettelytavassa. Itse asiassa kysymys onkin vain saman asian toisesta puolesta.

Tässä menettelyssä koulutustarpeen määrittely on jätetty koulutettavien subjektiivisen kokemuksen varaan. Se, miten koulutettavat määrittelevät ongelmansa ja koulutustarpeensa, on kuitenkin heidän nykyisen pätevyytensä funktio. Mitä puutteellisempi on pätevyys, mitä huonommin työ on tiedollisesti hallinnassa, sitä sattumanvaraisempia ja virheellisempiä ovat myös tulokset ongelmien syistä ja tarvittavan koulutuksen luonteesta. Jos ongelmien syyt on arvioitu virheellisesti, ei suunniteltu koulutus voi auttaa niiden ratkaisemisessa. Syntyy koulutusta, jossa korkeakoulujen edustajat "ovat antamassa oikeita vastauksia väärin kysymyksiin". Teorian ja käytännön hedelmälliselle vuorovaikutukselle ei ole luotu sen parempia edellytyksiä kuin edellisessäkään mallissa. Tieteellisellä asiantuntijalla ei tässäkään tapauksessa — vaikka hän sattuisi olemaan asiasta kiinnostunut — ole edellytyksiä osoittaa teoreettisen tiedon käytännöllistä merkitystä ja sovellettavuutta siitä syystä, että koulutettavien kautta käytännöstä välittyvä kuva saattaa olla väärä.

Tieteellisen asiantuntemuksen soveltamisen edellytys on käytännön tieteellinen käsittäminen.

Teesejä täydennyskoulutuksen perusteista

Suraavassa pyrimme teesimäisesti täsmentämään kritiikkiämme vallitsevaa täydennyskoulutuskäsitystä kohtaan ja hahmottelemaan eräitä positiivisia etenemismahdollisuuksia.

1. Koulutustarpeen määrittelyn yksiköstä.

Vastoin vallitsevaa käytäntöä koulutustarve ei ole niinkään tietyn (tutkinnon suorittaneen, koulutustarpeensa arvioivan) yksilön kuin pikemminkin työprosessiaan ja -organisaatioitaan kehittämään pyrkivän *kollektiivin* koulutustarve. Yksilöllis-käsitysmäisen puitteet jo aikaa sitten ylittäneessä, yhteiskunnallistuneessa työprosessissa ei koulutustarpeita aiheuttavia kehityspiirteitä voida ymmärtää yksittäisiä työtehtäviä tarkastelemalla. Saattaa olla, että yhden henkilön työssään kokemien

ongelmien syyt ovatkin hänen työkenttensä ulkopuolella ja edellyttävät aivan muiden henkilöiden kouluttamista tai aivan muita toimia kuin koulutusta. Koulutus, joka on suunniteltu vailla tietoa yksilön asemasta työprosessin kokonaisuudessa voi vain satunnaisesti vaikuttaa tämän työn ja pätevyyden tosiasialliseen kehitykseen. Mitä paremmin työprosessin kehitystä määräävät tekijät ja sen tämänhetkinen kehitysvaihe tunnetaan, sitä relevantimmaksi täydennyskoulutus voi muodostua. Koulutustarpeen analyysiksi ei siten riitä tutkintojen kehityksen tai subjektiivisten kokemusten selvittäminen. *Koulutustarpeen analyysi on ennen muuta yhteiskunnallisten työprosessien analyysia.*

2. Täydennyskoulutuksen sisällöstä.

Koulutuksen sisällöksi eivät näin ollen myöskään riitä tutkintojen uutuudet tai koulutettavien tärkeiksi kokemat erilliset asiat. Kyse ei ole erilaisista ja erillisistä määrällisistä "moduleista", joista voidaan koota kulloinkin tarpeellinen "paketti". Olennaista on sen sijaan, miten syvällinen ja jäsentynyt kokonaiskuva koulutettavalla on työprosessistaan ja siinä vaikuttavista teknisistä, taloudellisista, yhteiskunnallisista, psykologisista jne. lainmukaisuuksista. Tällainen kuva ei vielä synny työprosessiin nähden satunnaisista tiedoista eikä edes näiden "soveltamisesta", jonka ongelmallisuuteen viittasimme edellä^{*)}. Se edellyttää monitieteellistä, tutkivaa otetta työprosessiin. Tällaisen otteen tulisi olla myös täydennyskoulutustarpeen määrittelyä ohjaavana ammatillisena pätevyystavoitteena.

Oppiminen ei ole vain muistamista. Se edellyttää tiedon käyttöä. Vasta tässä saadut kokemukset tekevät mahdolliseksi oppimisen tiedon merkityksen, mahdollisuuksien ja rajojen sekä itse oppimisprosessin kriittisen arvioinnin. Tiedon käyttö taas ei ole valmiin tiedon "soveltamista" vaan pikemminkin hypoteettista, tutkivaa suhtautumista tiedon kohteena olevaan käytäntöön ja sitä kautta myös tietoon. Täydennyskoulutuksen sisältönä tulisi siis olla *sellainen teoreettinen ja menetelmätieto, joka auttaa koulutettavia itse osallistumaan oman työprosessinsa tieteelliseen analyysiin ja kehittämiseen*. Tällainen tieto ei ole vain työprosessin parantuneen hallinnan, kohonneen ammatipätevyyden ehto. Se on samalla myös itse täydennyskoulutuksen tarpeen ja sisällön pätevä määrittelyn ehto.

^{*)} Hyvä erittely erillisten tieteellisten tietojen ammatillisen käytön ongelmista sisältyy Chris Argyriksen analyysiin "ankaran tieteellisyyden sisäisistä ristiriidoista". (Argyris 1980)

3. Täydennyskoulutuksen muodosta.

Vallitsevan käsityksen mukaan koulutettavat ovat koulutusprosessin subjekteja korkeintaan esittäessään arkikokemukseensa perustuvia arveluja koulutustarpeestaan. Muutoin he ovat objekteja, tiedon siirron kohteita. Heidän asiantuntemuksensa aukot määritellään yliopiston asiantuntemuksen avulla, joka sitten täyttää nämä aukot. Tällainen asetelma on vain edellä epätydyttäväksi todetun teoria-käytäntö-suhteen personifikaatio. Se ikuistaa "käytännöttömän teorian" ja "teoriattoman käytännön" vastakohtaisuuden ja ulkoisen vuorovaikutuksen. Kuitenkin työn kehittyneempään tiedolliseen hallintaan päästään vasta, kun teorian ja käytännön, tieteellisten asiantuntijoiden ja käytännössä työtä tekevien yhteistyö ei jää ulkoiseksi, vaan ulottuu teoria-käytäntö-suhteen kummankin kohtion sisään. Työprosessin tieteellinen analyysi ei ole mahdollinen ilman tutkijanpätevyyttä; työprosessin analyysiin kykenevä tiede ei ole mahdollinen ilman käytännön tuntemusta. Siksi koulu-kaus ei käy päinsä. Täydennyskoulutuksen onnistuminen edellyttää koulutettavalta tutkimuksellista otetta ja kouluttajalta kiinnostunutta ja vastuullista suuntautumista koulutuksen kohteena olevan työprosessin todellisuuteen. Tällaisessa tutkimuksessa koulutuksessa tai kouluttavassa tutkimuksessa tutkimuksen ja koulutuksen, subjektin ja objektin raja häviää. Koulutettavasta tulee välttämätön osa yhteistoiminnallista subjektia. Subjekti on sitä paitsi kollektiivinen. Uuden teoreettisen tai teknisen tiedon käyttöönotto voi vain poikkeustapauksessa toteutua yksilöllisenä toimenpiteenä. Yleisempää on, että tiettyjä tehtäviä yhteistyössä toteuttavien henkilöiden on yhdessä omaksuttava uusi ajattelutapa ja toimintamalli. Uuden tiedon käyttöönotto on sosiaalinen muutostapahtuma. Sellaisen aikaansaaminen kouluttamalla erikseen työorganisaation yksittäisiä jäseniä on äärimmäisen vaikeata. Parempiin tuloksiin päästään, jos *työprosessin analyysi, koulutustarpeen määrittely, koulutus ja toiminnan kehittäminen uuden tiedon avulla muodostavat yhtenäisen kollektiivisen prosessin.*

Tutkimus täydennyskoulutuksena

Tieteellisen tiedon käytäntöön soveltamisen sekä teorian ja käytännön vuorovaikutuksen parantaminen on pitkään ollut tieteellisen keskustelun kohteena. Tätä keskustelua ei kor-

keakoulujen täydennyskoulutuksen kehittämisessä juurikaan ole seurattu eikä sitä ole käytetty hyväksi. Kurt Lewin totesi 1940-luvulla sosiaalisia muutoksia tutkiessaan, että tutkimustietouden välittäminen vain niistä kertomalla ja tulosten edellyttämiä uusia toimintatapoja opettamalla ei tuottanut toivottua toimintatavan muutosta. Sen sijaan muutoksia voitiin saada aikaan yhteistoiminnallisella tutkimuksella. Hän loi käsitteen 'toimintatutkimus' kuvaamaan tutkimusstrategiaa, jolle on ominaista tutkimuksen välitön käyttö sen kohteena olevien toimintojen muuttamisen apuneuvona sekä tutkijan ja tutkittavien tiivis vuorovaikutus.

Toimintatutkimuksen erilaisilla muunnoksilla on Lewinin työn jälkeen ollut keskeinen sija organisaatioiden kehittämisen ja työkäytäntöjen muutoksen teoriassa ja metodiikassa (ns. organization development). Lewiniläinen toimintatutkimuksen käsite on kuitenkin eräissä suhteissa rajoittunut. Se on suuntautunut empiiriseen psykologisten ja sosiaalisten tietojen kokoamiseen. Sen sijaan siitä puuttuu tietojen teoreettinen erittely ja sosiaaliin suhteisiin vaikuttavien tuotantoteknisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden analyysi. Näin tutkimuksen selitysvaivoisuus ja käytännön merkitys uhkaa jäädä vähäiseksi.

Toimintatutkimuksen idean pohjalta on pyritty kehittämään sellaisia osallistuvan, kehitettävän tutkimuksen strategioita, joissa toimintatutkimus kytkeytyisi tiiviimmin tieteenalan teorian kehittämiseen. (Ks. esim. von Detlef, von Elseman, Jäger 1982, Partanen 1982). Tällaisissa tutkimuksissa lähdetään siitä, että tutkimuksessa mukana olevat henkilöt eivät ole vain kyselylomakkeissa tai haastatteluisissa tietoja antavia tutkimuksen kohteita. He osallistuvat aktiivisesti yhdessä tutkijoiden kanssa tietojen hankkimiseen ja jäsentämiseen. Tämä edellyttää tieteellistä pätevyyttä — täydennyskoulutusta. Vasta se tekee mahdolliseksi tilanteen, jossa tutkimuksen kohteena olevat henkilöt eivät enää ole pelkkiä objekteja, vaan omaa työtään tutkivia subjekteja, jotka kykenevät toimimaan yhdessä tieteellisen asiantuntijan kanssa. Tutkimus edellyttää pitkäaikaista kahdensuuntaista vuorovaikutusta tutkijoiden ja kentän edustajien välillä. Tässä vuorovaikutuksessa syntyy uutta tietoa tavalla, joka merkitsee sekä tutkijoiden että kentän edustajien oppimista. Tämä tietysti edellyttää että paitsi tutkimuskohde, myös tutkija kykenee oppimaan ja opettamaan. Vuorovaikutuksen onnistumiseen ei riitä pelkkä tutkijan "käytännöllinen" tai toiminnallinen suuntautuneisuus.

Vaaditaan kykyä tutkia konkreettisia työprosesseja.

Yhteistoiminnallinen kehittämistutkimus saattaa edetä esim. niin, että kentän edustajille opetetaan ensin sellaiset teoreettiset ja metodiset perustiedot, joita he tarvitsevat voidakseen tutkia toimintaympäristöönsä ja toimintansa ehtoja. Tietojen kokoaminen, niiden erittely ja yleistysten tekeminen tapahtuu tämän jälkeen tutkijoiden ja kentän edustajien yhteistyönä. Tietojen tuottaminen ja tiedon soveltaminen nivELYVÄT yhtenäiseksi oppimisprosessiksi. Tuo prosessi syventää ja rikastaa tutkijoiden teoreettista tietoa samalla, kun se auttaa käytännössä toimivia erittelemään kokemuksiaan paremmin ja ymmärtämään havaitsemiensa ilmiöiden syitä ja yhteyksiä teoreettisen tiedon avulla.

Tutkimustyöhön osallistumisen arvo kasvatuksen ja opetuksen keinona on ollut kauan tunnettu. Yliopistojen peruskoulutuksessa sitä on pidetty ainoana tapana välittää tieteellistä ajattelua aidosti. Täydennyskoulutukseen tutkimusta ei kuitenkaan yleensä ole yhdistetty. Poikkeuksia kuitenkin on. Yksi niistä on englantilainen liikkeenjohdon koulutuksen kehittäjä Reginald W. Revans. Hän on pyrkinyt tietoisesti ylittämään teorian ja käytännön välistä kuilua järjestämällä koulutusta, johon kuuluu olennaisena osana käytännön olosuhteiden tutkimus ja siihen perustuva kehittämistyö. Tuloksena on, että oppilaat kykenevät erittelemään yritystä toimivana järjestelmänä ja arvioimaan sen kehittämisen mahdollisuuksia konkreettisesti. Erillisten menetelmien soveltaminen korvautuu kokonaistilanteen syvemmällä analyysillä ja siihen perustuvalla ratkaisujen etsimisellä. Pelkällä kurssikoulutuksella on vaikea päästä todellisessa käytännön tilanteessa vaikuttavien moninaisten tekijöiden keskinäisten yhteyksien riittävään teoreettiseen erittelyyn. Tuollainen erittely on kuitenkin uudistuksen aikaansaamisen ehdoton edellytys.

Täydennyskoulutus tutkimuksena

Kurssimaisen täydennyskoulutuksen rinnalla meilläkin on toteutettu edellä kuvatun tapaisia tutkimusprojekteja, jotka perustuvat tutkijoiden ja kentän väliseen yhteistyöhön. Yhteistoiminnallisen kehittämistutkimuksen metodiikkaa ei kuitenkaan ole systemaattisesti analysoitu sen enempää täydennyskoulutuksen kuin tutkimuksenkaan näkökulmasta.

Monille kurssimuotoisessa täydennyskoulutuksessa opettaville tutkijoille opettamisen yhdeksi tärkeäksi motiiviksi on noussut mahdollisuus tutustua kentän ongelmiin. Nämä korkeakouluopettajat katsovat itse oppivansa täydennyskoulutuksessa käytännössä toimivilta oppilailtaan ja saavansa tutkimustyöhönsä merkittäviä virikkeitä. Tämä tutkijoiden oppiminen ja tiedonmuodostus täydennyskoulutuksessa jää nykyisessä täydennyskoulutuksessa kuitenkin satunnaiseksi ja tehottomaksi, koska siihen ei ole kiinnitetty tietoisesti huomiota. Yliopiston tutkijoiden ja käytännön työtä tekevien yhteistyö tiedon tuottamisessa voitaisiin kuitenkin ottaa täydennyskoulutuksen ja tutkimuksen metodiseksi periaatteeksi. Sen perusteella voitaisiin kehittää koulutusmuotoja, jotka palvelevat myös tutkimusta.

Olisi hyvin tärkeätä, ettei korkeakoulujen lähivuosina ilmeisesti voimakkaasti kehittyvä täydennyskoulutus luutuisi tutkimustoiminnasta riippumattomaksi kurssitoiminnaksi. Sellaisena se ei voi täysin täyttää tieteellisen täydennyskoulutuksen tehtäviä. Täydennyskoulutuksen menetelmien kehittämiseen tuo organisointitapa tarjoaa hyvin rajoitetut mahdollisuudet. Sen sijaan korkeakoulujen tieteellisten laitosten tutkimustyötä tulisi suunnata ammatillisen "kentän" tutkimukseen. Täydennyskoulutuksen tulisi liittyä kiinteästi tällaisiin tutkimushankkeisiin. Tämänlainen täydennyskoulutus parantaisi yliopistojen ja kentän välistä vuorovaikutusta tavalla, joka korostaa yliopiston roolia tieteellisen tiedon tuottajana. Täydennyskoulutuksen luomasta korkeakoulun ja kentän yhteydestä hyötyisi sekä yliopistojen tutkimus että perusopetus.

Lähteet

- Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö. Kom.miet. 1981:36
- Argyris, C. 1980. Inner contradictions of Rigorous Research. Academic Press. New York.
- Jaakkola, R. & Turkulainen, M. 1982. Pohjois-Karjalan läänin alueella toimivien johtavassa asemassa olevien virkamiesten ammatillinen täydennyskoulutustarve. Valtion koulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä no 4. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Partanen, J. 1982. Pieni muistio tutkimuspolitiikasta. Tiede ja Edistys 2/1982.
- Revans, R.W. 1971. Developing effective managers, a new approach to business education. Longman group. Ltd. Lontoo.
- Teknillisen ja kaupallisen korkeakouluopetuksen neuvottelukunnan mietintö VI. Kom.miet. 1974: 78.

Korkea-asteen koulutuksen yhteiskunnallisesta ja yksilöllisestä merkityksestä *)

Heiskanen, Ilkka. 1982. Korkea-asteen koulutuksen yhteiskunnallisesta ja yksilöllisestä merkityksestä. Aikuiskasvatus 2, 3, 85—87. — Artikkelissa tarkastellaan yliopistojen tehtäviä informaatioyhteiskunnassa. Kirjoittaja näkee korkeakoulujen ja korkea-asteen koulutettujen yhteiskunnalliseksi tehtäväksi toimia tiedollisen redundanssin ja vastädyn tuottajina, tallentajina ja käytäntöön siirtäjinä. Käyttämiensä käsitteiden pohjalta kirjoittaja näkee yliopistoilla olevan merkittävä tehtävä yhteiskunnallisen kehityksen osatekijänä.

Kaksi linjaa: kulttuuri ja tieteellis-tekninen tieto

Korkea-asteen koulutusta on perusteltu — tai voisi jopa sanoa myyty — kahden argumentaatiolinjan avulla. Ensimmäinen näistä linjoista puhuu kauniisti kulttuurista, toinen tieteellis-teknisestä tiedosta. Ensimmäinen linja korostaa yliopistojen ja korkeakoulujen merkitystä kansallisen kulttuurin ylläpitäjinä ja lippulaivoina, toinen taas korostaa tieteellistä tietoa taloudellisen ja yhteiskunnallisen kehityksen perusvoimana, yhteiskunnallisen kehityksen ja muutoksen demonisena alkulähteenä. Ensimmäinen linja lupaa korkea-asteen koulutetulle intellektuellin aseman ja siihen liittyvät palkinnot, toinen linja taas teknokraatin aseman ja siihen liittyvät palkinnot.

Nämä keskustelun kaksi linjaa voidaan jäljittää historiassa taaksepäin aina Wilhelm von Humboldtin yliopistomallin muotoutumiseen ja 19. vuosisadan puolivälin preussilaiseen koulukeskusteluun. Meillä näiden kahden ar-

gumentaatiolinjan välistä rajaa pyrki selvittämään ja ylittämään mm. Eino Kaila, joka 1940 julkaistussa kirjasessaan ”Kolmesataa vuotta suomalaista yliopistoelämää” kirjoitti:

”Tästä asiasta on kuitenkin esitetty toisenkinlaisia mielipiteitä, ja on paljon keskusteltu siitä, eikö tieteellisten opintojen erikoistuminen ja keskittyminen jo ole mennyt liiankin pitkälle. Toisaalta on jo huomautettu, että korkeampi tieteellinen sivistys ei sisälly vain siihen, että muodollisesti hallitaan tiettyjä tutkimusmenetelmiä ja harjaannutaan kriittiseen tieteelliseen ajatus-tapaan, vaan että lisäksi on saavutettava tietty henkisen näköpiirin avaruus ja kyky nähdä erikoisuuksia niiden suuremmissa yhteyksissä. Toisaalta taas on korostettu, että tieteellisen sivistyksen ytimenä kuitenkin on harjaantuminen itse tieteelliseen tutkimustapaan, ja se saavutetaan jonkun tietyn aineiston perusteellisella käsittelyllä eikä yleiskatsauksilla, jotka helposti jäävät pintapuolisiksi.”

Ja Kaila itse, kahden maailman ja kulttuurin kansalaisena, kysyy vastaamatta:

”Sata vuotta sitten tuli filosofiankandidaatin tietää jotakin vähäistä koko oman aikansa hengen- ja luonnontieteellisestä tutkimuksesta. Oli muutos, joka tässä on tapahtunut, korkeammalle tieteelliselle sivistykselle lopulta edullinen tai vahingollinen, valtava se ainakin on ja kehityksen suunta on selvä.”

*) Artikkelin perustuu Akavan Korkea-asteen täydennyskoulutuspäivillä 17.—18.5.82 pidettyyn esitelmään.

Teollisuus ja teknologia. 1982. Teollisuuden Keskusliitto. Keskustelumuistio 5. Helsinki.

Täydennyskoulutustoimikunnan mietintö, Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta. Helsinki 1976.

Valtioneuvoston periaatepäätös teknologiapoliitikkasta. 12.8.1982.

Valtionhallinnon johdon korkeakoulutasoisen täy-

dennyskoulutuksen toimikunnan mietintö. Kom. miet. 1982:10.

von Detlef, von Elseman, W. Jäger. 1982. Forschungs- und Arbeitnehmersinteresse, Probleme, Ehrfahrungen und Perspektiven einer ”humanisierungsorientierte” Sozialforschung. Soziale Welt 1/1982.

Keskustelu korkea-asteen koulutuksen kulttuuri- ja tieteellis-teknisistä funktioista elpyi maassamme korkeakoulujen tutkinnon uudistustaistelujen myötä. Uudistuksen alkupe- räinen pyhä kirja, FYTT-mietintö, lähti kyllä liikkeelle tieteellisen tiedon yleissivistävästä merkityksestä, mutta uskoi lujasti pyhään kolmiyhteyteen: yksi tiede, yksi teknologia, yksi didaktiikka. Niinpä *tutkinnon uudistuksen* viimeiset kamppailut käytiin jälleen vanhalla linjalla: *kulttuuriyliopisto versus teknokraattinen yliopisto*.

Olisi tietysti helppoa pujahtaa — Eino Kailan tapaan — molempien linjojen välistä ja sanoa, että korkea-asteen koulutus antaa yhteiskunnalle ja yksilöille sekä kulttuurilinjan että tieteellis-teknisen linjan hyötyjä. Ja että se tuottaa yhteiskunnalle kulttuuria ja knowhow'ta, yksilöille yleistä älyllistä kapasiteettia ja nyky-yhteiskunnan vaatimia tieteellis-teknisiä valmiuksia. Ja että kaikkeen tieteellistekniseen suuntaan erikoistuneeseen koulutukseen on liitettävä kulttuurialueitten tuntemusta lisäävää koulutusta ja kaikkeen humanistiseen koulutukseen on lisättävä tutustumista luonnontieteellisen ja teknologisen ajattelun viimeisiin saavutuksiin. Tai että tällainen riittävä, ristiinmenevä sivistäminen on saatava aikaan jo ennen korkeakouluopintojen alkamista, peruskoulu-, opisto- ja lukioasteilla.

Pyrin seuraavassa välttämään tätä kompromissia ja alkeellista yhteensovittamisratkaisua. Pyrin myös osoittamaan, miten pitemmälle menevät ratkaisut joutuvat nojaamaan täydennyskoulutusajatteluun — muodossa tai toisessa. Perustan ajatukseni erälle viimeaikaisille tietoa, tietämystä ja älykkyyttä koskeville tutkimuksille. Useimmat näistä tutkimuksista — niistä tutkimussuunnista, joita ne edustavat — ovat kriittisiä niin nyky-yhteiskuntaa kuin sen käyttämää tietoa ja sen tietovarantoja kohtaan. Pyrin kuitenkin kääntämään niiden johdopäätöksiä teknokraattiselle kielelle. Tällöin tarkasteluni keskeisiksi käsitteiksi nousevat ”tiedollinen redundanssi” ja ”vastaäly”.

Vaihtoehtotieto ja vastaäly

Voin aloittaa vanhalla kliseellä, että elämme informaatioyhteiskunnassa. Huomattavasti pienempi klisee on todeta, ettei informaatio ole älykkyyttä — ja että informaatio saattaa olla jopa älykkyyden vastaista. Jälleen informaation mahdollisesta ”älykkyyden vastaisuudesta” on paljon puhuttu, kun on ruodittu tarpeetonta informaatiota, soveltamiskelvotonta informaatiota ja informaatiotulvaa. En tarkoi-

ta näitä analyysilinjoja puhuessani informaation ”älykkyyden vastaisuudesta”. Tarkoitoin sitä, että tietyn lajin informaation hankkimisesta ja käytöstä voi tulla peli, joka sitoo peliin osallistujia ja estää heitä toimimasta älykkäästi. Älykkyyttä taas on se, että osataan irtaantua vanhan pelin informaatiopremisseistä ja alkaa uusi peli uuden informaatiotyypin turvin. Älykkäillä yksilöillä, yhteisöillä ja yhteiskunnilla on siis *tiedollista redundanssia, vaihtoehtotietoa* — tai pikemminkin vaihtoehtoiseen muotoon muokattua tietoa ja kykyä tällaisen vaihtoehtotiedon muokkaamiseen. ”*Vastaäly*” on taas tiedollista redundanssia suppeampi käsite. Tarkoitoin sillä kykyä analysoida yhteiskunnan informaatiopelejä ja niissä pelaavia yksiköitä ja paljastaa pelin todelliset ominaisuudet — ja myös sen heikkoudet vaihtoehtopelien aloittamisen ja läpiviennin kannalta.

Otetaan yksinkertainen ja tuttu esimerkki. Japanin taloudellinen menestys perustuu japanilaisen yhteiskunnan ja japanilaisten yritysten tiedolliseen redundanssiin ja vastaälyyn suhteessa länsimaiset yhteiskunnat ja yritykset. Voitammeko mitään, jos jäljittelemme japanilaisia? Tuskin. Jätän muut vaihtoehdot lukijoiden pohdittavaksi ja palaan korkea-asteen koulutuksen pariin.

Haasteet korkea-asteen opetukselle

Edellä esitetystä on yksinkertaista palata puhumaan korkea-asteen koulutuksen yhteiskunnallisesta ja yksilöllisestä merkityksestä. Voidaan näet väittää, että yliopistojen ja korkeakoulujen tehtävänä on nimenomaan tuottaa — pelkän informaation rinnalla ja sen yli — niin yksilöille kuin yhteiskunnallekin tiedollista redundanssia ja vastaälyä. Tätähän edellä lukemani Kaila-sitaatti tapaili puhuessaan ”henkisen näköpiirin avaruudesta” ja ”kyvystä nähdä erikoisseikkoja niiden suuremmissa yhteyksissä.”

Edellä esitetty ajatus tuntuu yksinkertaiselta ja selvästi ja itse asiassa sitä on usein sovellettu yliopistojen ja korkeakoulujen merkitystä eriteltäessä — joskin yleensä idealistisemmassa muodossa kuin mihin itse olen yllä sen formuloinut. Siinä on kuitenkin yksi selvä heikkous. Nyky-yhteiskunnan informaatiopelejä pelataan yliopistojen ja korkeakoulujen ulkopuolella. Tiede ja korkea-asteen opetus ovat valitettavan usein tietämättömiä näiden pelien luonteesta. Ne voivat tuottaa tiedollista redundanssia, mutta ne ovat kykenemättömiä vastaäly-toimintaan. Tästä johtuen niiden

Akateemisuudesta avoimeen yliopistoon

Vesikansa, Esko, 1982. Akateemisuudesta avoimeen yliopistoon. Aikuiskasvatus 2, 3, 87—91. Artikkelissa tarkastellaan yliopiston ja yhteiskunnan välisen vuorovaikutuksen lisäämistä. Eräänä keinona tähän kirjoittaja näkee korkeakoulujen täydennyskoulutuksen. Artikkelissa hän käsittelee erityisesti korkeakoulututkimuksen suorittaneille suunnatun täydennyskoulutuksen kehittämistä, todeten sen kuitenkin vain osaksi korkeakoulujen täydennyskoulutustehtävää. Kirjoittaja päätyy holistisen ajattelutavan mukaisesti toteamaan, että aktiivisella täydennyskoulutuksella voidaan muuttaa koko korkeakoululaitosta nykyistä akateemista instituutiota avoimemmaksi yliopistoksi.

Yliopiston tehtäväksi voidaan tiivistää tiedon tuottaminen, varastoiminen ja välittäminen. Helsingin yliopisto ”*edistää vapaata tutkimusta ja tieteellistä sivistystä sekä kehittää sen nuorisoa kykeneväksi palvelemaan isänmaata*”, sanotaan laissa vuodelta 1923 (L 191/1923). Muidenkin korkeakoulujen tehtävä on pääsääntöisesti sama. Nykyisin korkeakoulujen tehtäviä tarkasteltaessa tiedon välittäminen ja tutkimustulosten käytäntöön soveltami-

nen nähdään aiempaa tärkeämpänä. Vaatiihan teknologinen elämäntyyliimme ja informaatioyhteiskuntamme kehityksensä tueksi yhä enemmän ja nopeammin tieteellistä tietoa ja sen sovellutuksia. Niinpä uusimman korkeakoulumme, Lapin korkeakoulun tehtävänä onkin ”*edistää ja harjoittaa vapaata tutkimusta, antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta sekä muullakin tavoin palvella yhteiskuntaa*” (L 8/1979).

tuottama tiedollinen redundanssi on usein kohdentamatonta ja tuhlaantuvaa. Voidaan kysyä millä keinoilla sitä voidaan paremmin kohentaa ja sen tuottoa tehostaa.

Kysymykseen näyttää olevan kahta lajia vastauksia. **Ensiksikin** voidaan tietysti ajatella, että korkea-asteen opetukseen sisällytetään tietoa yhteiskunnan informaatiopoleista, jolloin korkea-asteen koulutetut ovat valmiimpia viemään läpi omaa itsenäistä ajatteluaan ja toimimaan tiedollisen redundanssin käytäntöön siirtäjinä. Tätähän on osin tapailtu tutkimusdistuksen yleisopinotojen ja eräiden syventävien opintojen korostamalla ”yhteiskunnan tunteuksella”. Tutkimusdistuksen lähes täydellinen epäonnistuminen näiltä osin osoittaa tämän strategian vaikeuden. Jos sitä halutaan käyttää, tarvitaan uutta systemaattista vastaälytutkimusta ja sille perustuvaa opetusta.

Toinen mahdollisuus on, että korkea-asteen koulutettavat ja koulutetut matkaavat useammin kuin vain kerran opinahjon ja käytännön työelämän välisen matkan. Tällöin he käytännössä oppivat sen informaatiopelit ja tulevat taas korkeakouluihin ja yliopistoihin noutamaan tiedollista redundanssia, jonka he sitten siirtävät käytännön toimintaan. Tässä strategiassa nousee keskeiseksi akateemisen tutkimuk-

sen ja käytännön väliset *yhteistyöapurahat, harjoittelu ja täydennyskoulutus*. Kaikkiin näihin on opetusministeriön toimesta kiinnitetty kiitettävästi huomiota viime vuosina. Vaikeutena on kuitenkin saada yliopistoja, korkeakouluja ja niiden opettajia irti vakiintuneista akateemisista kuvioista siinä määrin, että he vakavasti paneutuisivat näiden kolmen välineen kehittämiseen. Ilman tutkijain ja akateemisten opettajain panosta tiedollinen redundanssi ei kyllä liiku esimerkiksi täydennyskoulutuksen kautta.

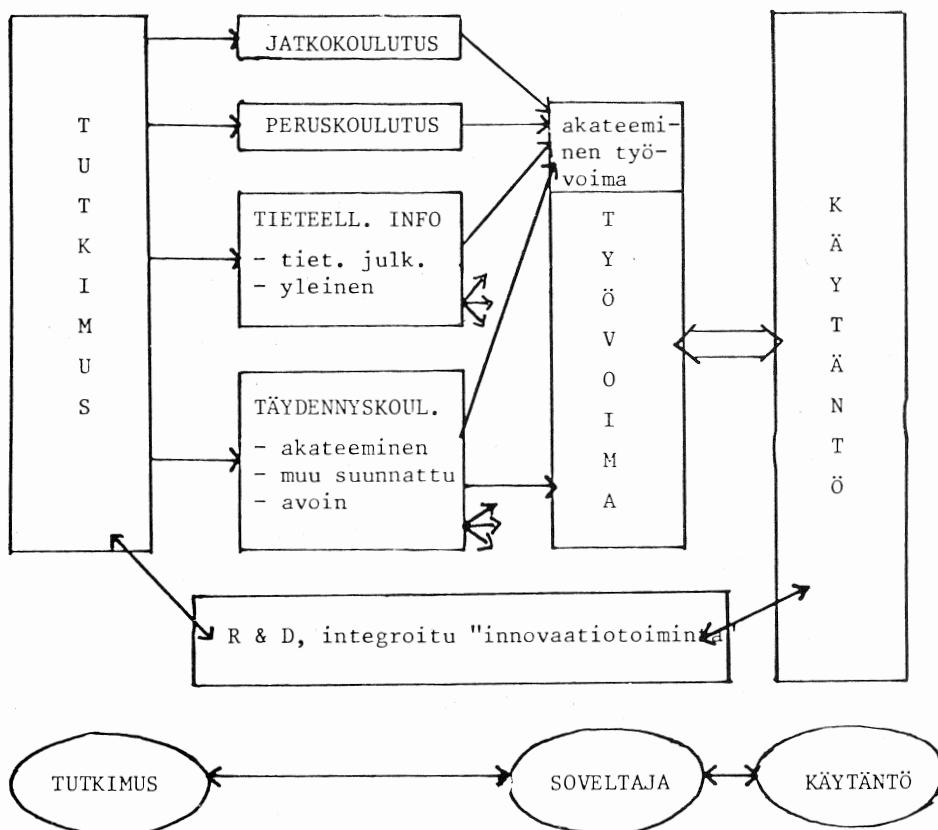
Uskon itse, että yliopistojen, korkeakoulujen ja korkea-asteen koulutettujen eräs keskeisin merkitys yhteiskunnassa on toimia edellä luonnostelemallani tavalla tiedollisen redundanssin ja vastaälyn tuottajina, tallentajina ja käytäntöön siirtäjinä. Tiedän myös omista tutkija- ja opettajakokemuksistani, että ne todella toimivat näissä funktioissa. Uskon myös, että kansakunnan etu vaatii näiden funktioiden voimistamista. Kokonaan toinen seikka sitten on, missä määrin yhteiskunnan päätöksentekijät ja vallanpitäjät todella haluavat tiedollista redundanssia ja vastaälyä. Molemmilla on näet heidän valta-asemaansa heikentäviä vaikutuksia.

Korkeakoulujen tehtävät jaetaan yleensä toimintoittain: tutkimus, peruskoulutus, tieteellinen jatkokoulutus ja tieteellinen informaatio. Yhteiskunnan muuttuessa muuttuvat näiden toimintojen keskinäiset painotukset. Samoin muuttuvat kuhunkin toimintaan kohdistuvat odotukset niin yliopiston sisällä kuin sen ulkopuolellakin. Perustutkimuksen tulee olla milloin tieteellispainotteinen, milloin ammattisuuntautunut, milloin kunkin yksilön omaan harkintaan perustuva kokonaisuus, milloin tarkasti ennalta suunniteltu. Samoin on laita tieteellisen jatkokoulutuksen: toisinaan korostetaan sen olevan nimenomaan tutkijakoulutusta, so. tiedeyhteisön sisäinen koulutusväylä, toisinaan korostetaan jatkokoulutuksen merkitystä tiedeyhteisön ulkopuolisiin ammattihenkilöihin kouluttavana "yleissivistävänä" toimintana. Myös tieteellisen informaatiotoiminnan painotukset muuttuvat: rinnan tieteelliselle yhteisölle suunnatun julkaisu- ja tiedeagentti-toiminnan kehittäminen kanssa on viime aikoina korostettu voimakkaasti laajalle yleisölle tarkoitettun tiedon-

välityksen merkitystä. Tätä tarkoitusta palvelevat mm. uusi lehti Tiede 2000 ja Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksessa käynnistetty tietokirjoittajakoulutus.

Viime vuosina on korkeakoulujen perinteisten toimintojen rinnalle oltu nostamassa uutta tehtävää: täydennyskoulutusta. Tällä tarkoitetaan kaikkea sitä korkeakoulun koulutustoimintaa, joka ei tähtää perus- tai jatkotutkimuksen suorittamiseen. Se on usein opetusmuodoltaan uutta toimintaa, sisällöllisesti se voi olla esim. peruskoulutuksen ja jatkokoulutuksen kaltaista, mutta myös tältä osin se yleensä on uudistunutta, samaan koulutukseen yhdistetään usein eri tieteenalojen tietoja integroiduksi kokonaisuudeksi. Useimmiten täydennyskoulutuksen päätavoitteena on pyrkimys tehostaa tieteellisen tiedon leviämistä ja käyttöä yhteiskunnassa kuviossa 1 esitetyillä tavoilla. Täydennyskoulutuksessa suunnataan "tietovirta" tutkimuksesta käytännön työelämässä toimivaan soveltajaan ("tieteen tulosten agenttiin").

Kuvio 1. Yliopiston täydennyskoulutus osana tutkimustulosten käytäntöön soveltamisen prosessia



Seuraavassa pohdin täydennyskoulutusta vain korkeakoulututkinnon suorittaneiden kannalta. Muita korkeakoulujen täydennyskoulutuksen muotoja ja kohderyhmiä (avointa korkeakouluopetusta, käytäntöön orientoituneita yliopiston tutkimus- ja koulutusprojekteja jne) en tässä yhteydessä käsittele. Monasti ne kuitenkin täyttävät saman tiedon käytäntöön levittämisen funktion, joskus jopa paremmin kuin akateemiseen väestöön kohdistuva täydennyskoulutus. Ne ovat olennainen osa sitä korkeakoululaitoksen avautumisen periaatetta, jota artikkelin lopulla kutsun avoimeksi yliopistoksi.

Korkeakoulututkinnon suorittaneiden täydennyskoulutus

Nykyisin korkeakoulututkinnon suorittaneet siirtyvät käytännön työelämään varustettuna sen hetken tieteen tiedoilla (tai valmistuessaan jo vähän jäljessä).

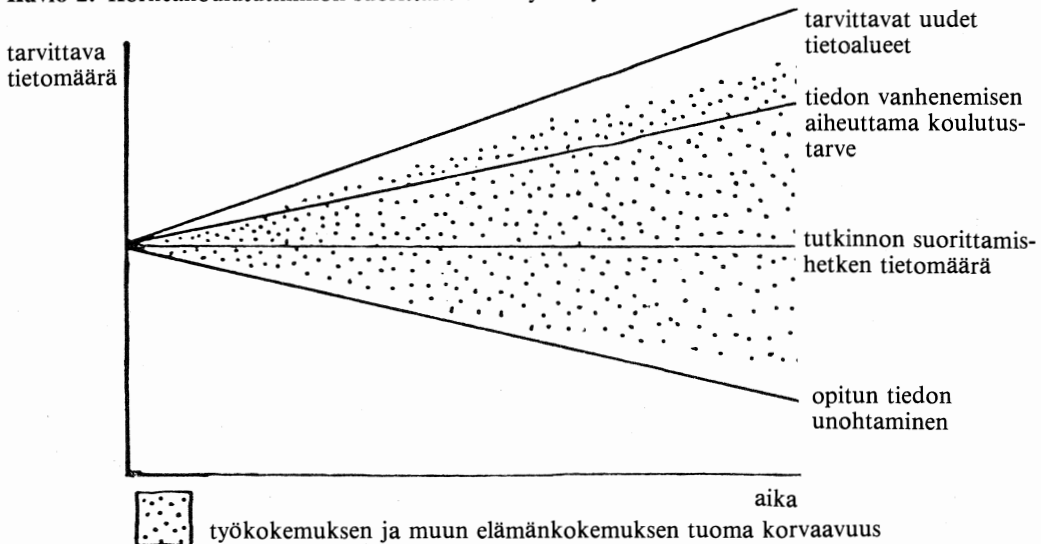
Näiden tietojen varassa heidän oletetaan soveltavan työssään käytäntöön tieteen tuloksia, tai ainakin koulutuksen oletetaan tarjoavan hyvän tiedollisen pohjan ammatissa toimimiselle. Korkeakouluneuvoston yhteiskuntatieteen jaoston näyttää uskovan hyvän peruskou-

lutuksen takaavan myös riittävät edellytykset tieteen jatkuvalle seuraamiselle, erityistä täydennyskoulutusta ei sen mielestä tarvita (Korkeakouluneuvosto 1982, 15). Korkeakoulujen täydennyskoulutuksella tarkoitetaan yksinkertaista sellaista koulutusta, jolla pyritään turvaamaan työelämään siirtyneiden tieteellisen tiedon ajan tasalla pysyminen. Täydennyskoulutuksella voidaan luoda jatkuva kytkentä korkeakoulun ja siitä valmistuneiden välille. Yhdistämällä täydennyskoulutuksen ja tieteellinen jatkokoulutuksen kehittäminen, voidaan tätä yhteyttä vieläkin parantaa: sama koulutus voi palvella molempia tarkoituksia, täydennyskoulutus voi innostaa työelämässä toimivia tieteellisiin jatko-opintoihin jne.

Täydennyskoulutuksen merkitys ei ole vain tietojen välittämisessä korkeakouluista ulospäin. Vähintäänkin yhtä tärkeää on, että se tarjoaa kahdensuuntaisen informaatioväylän tutkijoiden ja käytännön soveltajien välille. Tutkimustoiminnan suuntaamiseen tämä dialogi tarjoaa akutteja käytännön ongelmia, ei vain soveltavaan tutkimukseen vaan myös pitkällä tähtäimellä perustutkimusta suunnaten.

Professori John A. Niemi (1981) on havainnollistanut korkeakoulututkinnon suorittaneiden täydennyskoulutuksen tarvetta seuraavalla kuviolla 2:

Kuvio 2. Korkeakoulututkinnon suorittaneiden täydennyskoulutustarve



Tämäntyyppisen täydennyskoulutuksen tarve onkin, ainakin periaatteessa, melko hyvin arvioitavissa. Kun tunnetaan koulutusohjelman tuottamat valmiudet, tiedetään ammatitehtävän edellyttämät valmiudet ja selvitetään niissä molemmissa tapahtuneet muutokset (sekä kohdejoukossa tapahtuneet muutok-

set), niin voidaan tietyn koulutusammattiryhmän täydennyskoulutustarve laskea.

Esimerkiksi biotieteiden koulustoitimikunta teki ehdotuksensa alan täydennyskoulutuksen kehittämiseksi samassa yhteydessä kun perus- ja jatkokoulutuksen kehittämisehdotukset (Kom.miet. 1977:20). Alan täydennys-

koulutuksen tarpeeseen vaikuttavat toimikunnan mukaan mm:

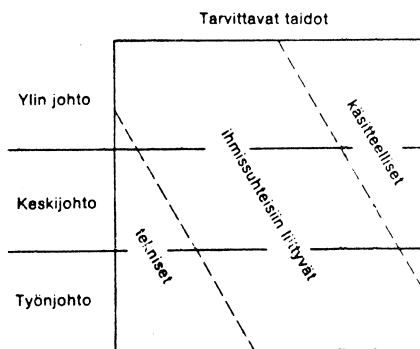
- biokemian solu- ja molekyylibiologian nopea teoreettinen kehitys ja sovellutusalueen laajentuminen
- ekologian kehittyminen
- tutkimus- ja mittausten menetelmien kehittäminen
- opettajakunnan tehtäväjaon muutokset
- yhteiskunnassa syntyneet uudet ammatit.

Toisin sanoen toimikunta on nähnyt täydennyskoulutustarpeita aiheuttavia muutospaineita sekä *biotieteissä tapahtuneessa kehityksessä, ammattien sisällä tapahtuneessa muuntumisessa että ammattirakenteen uudistumisessa*. Näitä eri näkökohtia arvioiden toimikunta teki ehdotuksensa biotieteiden täydennyskoulutuksen lähivuosien painopistealoiksi.

Ammatin vaihtamisen aiheuttamia ongelmia

Niin kauan kuin ihmiset toimivat siinä ammatissa, johon koulutusohjelmaa aikanaan suunniteltaessa on tähdätty, on täydennyskoulutuksen suunnittelu melko helppoa. Ammatillinen liikkuvuus tuo kuvaan mukaan sekaannusta. Yhteiskunnan ammattirakenne ei jäseny koulutusohjelmarakenteen mukaisesti. Ihmiset etenevät urallaan ylöspäin johtotehtäviin ja horisontaalisesti muille aloille (useimmiten spesiaalialoihin koulutetut hallintotehtäviin ja yleiskoulutetut spesiaalitehtäviin). Puhtaita tyyppisiä on vähän. Tosiasiassa suuri osa ihmisistä vaihtaa uransa aikana ammattia. Esimerkiksi uralla johtamistehtäviin edetessä saattaa peruskoulutuksen tuottama ammattipohja heiketä jatkuvasti ja eteen tulla uusia ammatti-vaatimuksia. Hersey ja Blanchard (1976, 17) ovat kuvanneet eri johtamistasoilla tarvittavia valmiuksia kuviolla 3.

Kuvio 3. Organisaation eri tasoilla tarvittavat liikkeenjohdolliset taidot



Korkeakoulututkinnon suorittaneet saavat useilla aloilla koulutuksensa aikana pääasiassa teknisiä tietoja, taitoja ja asenteita. Työuran aikana tapahtuu siirtymistä alimmasta johdosta (suunnittelijasta, insinööristä, tutkijasta yms.) keskijohtoon, joissa hallinnolliset ja "ihmissuhde"valmiudet ovat tärkeitä. Ylimmässä johdossa tärkeimmäksi ammattitaidoksi kohoaa käsitteellinen työ, kokonaisuuksien hahmottaminen, näkemys.

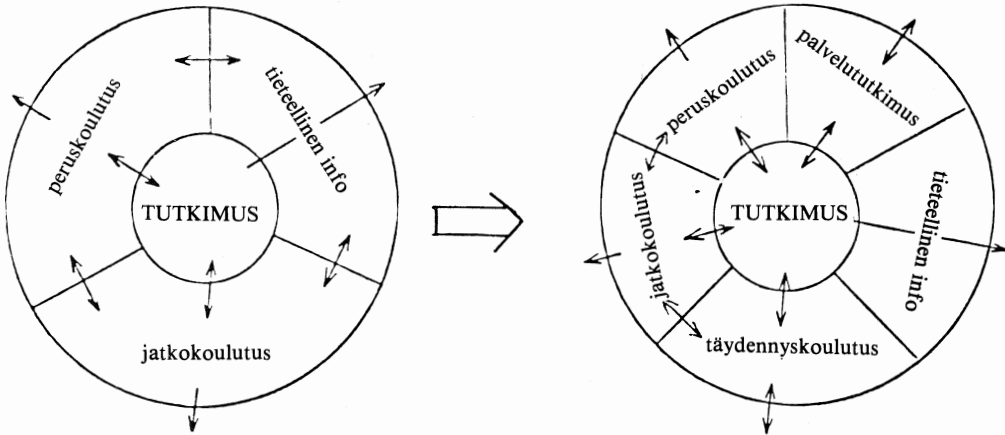
Tätä tilannetta on Asko Miettinen (1982) kuvannut "entisen insinöörin" dilemmana. Oma ammattitieto ja -taito ja usein myös asenteet liittyvät aikaisempaan työtehtävään, jossa tekninen osaaminen on ollut keskeistä. Uusi johtamistehtävä edellyttää uudenlaisia tietoja, taitoja ja asenteita. Entinen koulutus pohja ei riitä. Uuden tehtävän edellyttämiä valmiuksia ei perinteisen työyhteisö ehkä arvostakaan osaamisena. Tämentyyppisiä ongelmia on tullut Helsingin yliopistonkin eteen pohdittaessa johtamiskoulutuksen kehittämistä, mm. valtion ja kaupunkien johtavien virkamiesten koulutuksen suunnittelutyössä, jossa korkeakoulu tuntuvat olevan tällä erää kovin suosittuja.

Avoimeen yliopistoon

Korkeakoulututkinnon suorittaneiden jatkuva täydennyskoulutus on yksi tie nykyistä avoimempaan korkeakoululaitokseen. Muitakin tapoja lisätä korkeakoulun ja ympäröivän yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta toki on. Täydennyskoulutusta voidaan suunnata myös muille kohderyhmille tai sitä voidaan tarjota kokonaan avoimena korkeakouluopetuksena. Yliopiston tutkimustyö ja täydennyskoulutus yhteennivomalla voidaan osallistua aktiivisesti maatalouden sivuelinkeinojen kehittämiseen (esim. Padasjoki-projekti) tai pyrkiä kokonaisen tuotannonalan edistämiseen (turkisprojekti). Näiden laajojen mm. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksessa käynnistettyjen täydennyskoulutuskokeilujen esittelyyn ei tässä yhteydessä ole kuitenkaan mahdollisuutta (ks. esim. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen toimintakertomus 1980—81, 1982).

Korkeakoululaitoksen avautumiseen vaikuttaa myös palvelututkimustoiminnan lisääntyminen. Perus- ja jatkokoulutuksen sekä tieteellisen informaation uudistamisella voidaan edetä samaan suuntaan. Kaikki vaikuttaa kaikkeen. Aiemminkin esittämässäni kuviossa 4 (Vesikansa 1981, 276) olen yrittänyt kuvata ajatuksen "avoimesta yliopistosta", jossa yhdistämällä perinteisiin korkeakoulutoimintoi-

Kuvio 4. Akateemisesta yliopistosta avoimeen yliopistoon



hin uusia funktioita, muutetaan samalla koko yliopistoa. Tavoitteena on nykyistä aktiivisempi korkeakoululaitos, avoin yliopisto, jossa harjoitetaan vapaata tutkimusta ja samalla pyritään saamaan tieteen tulokset mahdollisimman nopeasti ja laajasti käyttöön. Avoimen yliopiston kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa.

Lähteet

Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 1982. Toimintakertomus 1980—1982. Helsingin yliopiston monistuspalvelu.

Hersey, P. ja Blanchard K. H. 1976. Organisaatio-ikäytymisen perusteet. Weilin + Göös, Tapiola.

Komiteanmietintö 1977: 20. Biotieteiden koulutus- toimikunnan mietintö. Helsinki 1977.

Korkeakouluneuvosto. 1982. Täydennyskoulutus- selvitys, Helsinki 1982.

Miettinen, Asko. 1982. Esko Vesikansan tekemien luentomuistiinpanojen mukaan maaliskuulla 1982.

Niemi, John A. 1981. Esko Vesikansan tekemien luentomuistiinpanojen mukaan joulukuussa 1981.

Vesikansa, Esko. 1981. Avoimempaan korkeakou- lulaitokseen. Elinikäinen kasvatus, toim. Alanen A. ja Sihvonen J. Gaudeamus, Porvoo 1981.

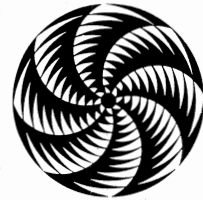
Kulttuurielämän vuosikirja

Suomesta on puuttunut mahdollisuus vuosittain yhtenäisesti seurata verra- ten laajojen katsausten avulla mm. taiteen eri alueiden kehitystä, ovathan täl- laisia katsauksia tarjonneet vain erityisjulkaisut. Niin ikään on ajankohtaisten kulttuurikysymysten tarkastelulta puuttunut vuosikirjan laatuinen paikka.

Tähän puutteeseen perustivat Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Kansan- valistusseura 1981 Suomalaisen vuosikirjan. Ensimmäisessä niteessä tarkaste- tiin lyriikkaa, elokuvaa, ooppera- ja konserttimusiikkia, tanssia ja arkkiteh- tuuria ja pohdittiin mm. keskiasteen koulutuksen uudistamista, kulttuuritoi- mintalakia, nuorisotyötä, perinteitä ja suomalaisten juuria. 1982:n vuosikirja käsitteli muotoilua, ju- listetaidetta, kuvanveistoa, teatteria, proosaa ja rockia sekä eri puolilta suomalaista identiteettiä.

Lokakuussa ilmestyyvä Suomalainen vuosikirja 1983 omistautuu kansainvälisyyden kysymyksiin monin artikkeleihin: mm. Kaksikymmentäviisi vuotta kansainvälisiä kulttuurisuhteita (*Kalervo Siikala*), Kansainvälisyyskasvatus — konferensseja vai käytäntöä (*Terttu-Liisa Ertola*), Suomalainen kulttuuri ja Martti Luther (*Tuomo Mannermaa*), Uudet uskonnot valtakulttuurin vaihtoehdoina (*Martti Junnonaho*), Ruotsinsuomalainen kulttuurikehitys (*Risto Laakkonen*), Arkkitehtuurin vuo- rovaikutuksesta (*Aarno Ruusuvaori*), Kuvataiteemme vaihtotaseet (*Lauri Ahlgrén*). Taiteen taholta käsitellään myös kansanmusiikkia, suomalaista näytelmää, tekstiilitaidetta, Rauta-aikaa, Komin Kullervo ja Rauhanjunaa. — Kaikkiin vuosikirjoihin liittyy kulttuurialan osoitteistoja.

Uutuuden hinta on tämän vuoden loppuun 60 mk, sitten 80 mk. Koko sarjan saa 135 mk:lla. Kir- jaa myyvät Kansanvalistusseura (Museok. 18, 00100 Hki 10, puh. 441 725) ja kirjakaupat.



Opettajien täydennyskoulutuksen ongelmat korkeakoulun näkökulmasta

Kari, Jouko. 1982. Opettajien täydennyskoulutuksen ongelmat korkeakoulun näkökulmasta. Aikuiskasvatus 2, 3, 92—95. — Artikkelissa käsitellään opettajien täydennyskoulutuksen organisointiin ja pedagogiseen toteuttamiseen liittyviä ongelmia. Havaintoesimerkkeinä jo toteutetusta täydennyskoulutuksesta tarkastellaan opettajankouluttajien lakisäätöistä jatko-opiskelua ja peruskoulun SIVA-koulutusta. Erityisesti painotetaan koulutustutkijain osallistumismahdollisuuksia täydennyskoulutuksen toteuttamiseen.

Opettajien täydennyskoulutus kaikilla koulujärjestelmän osa-alueilla ja aivan erityisesti yleissivistävien, ammatillisten sekä korkeasteen koulutuksessa on muodostumassa erääksi keskeiseksi kehittämistoiminnan kohteeksi 1980-luvulla. Maamme yliopistoille ja korkeakouluille on esitetty runsaasti haasteita tämän toiminnan edelleen kehittämiseksi. Tähän ongelmaan on kiinnitetty huomiota mm. luonnoksessa korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelman tarkistamiseksi vv. 1983—1986 (Opetusministeriö, korkeakoulu- ja tiedeosasto 11.5.1982).

Korkeakoulujen antamalla täydennyskoulutuksella tarkoitetaan kaikkea korkeakoulujen toimesta suunniteltua ja annettua lisäkoulutusta, joka ei johda tieteellisiin tai ammatillisiin jatkotutkintoihin. Uusina vivahteina tähän toimintaan ovat tulleet viime vuosina myös akateeminen työllisyyskoulutus ja avoin korkeakouluopetus.

Tehokkaimmillaan täydennyskoulutus on silloin, kun se liittyy korkeakoulussa annettuun perusopetukseen sekä asianomaisessa korkeakoulussa tehtävään tutkimukseen. Ei ole sen vuoksi ihme, että kentällä toimivien opettajien katseet toiveikkaina suuntautuvat korkeakouluihin täydennyskoulutuksen järjestelykysymyksissä. Opiskelun päällimmäisenä motiivina on luonnollisesti hankkia omassa ammatissa ja siihen kuuluvissa, ehkä muuttuneissakin tehtävissä tarpeellisia perustutkintoa korkeampia tai erikoistuneempia tietoja ja taitoja. Tietenkään ei pidä unohtaa myöskään niitä, jotka asettavat täydennyskoulutusjaksonsa tavoitteeksi yleissivistävät opinnot ja harrastukset yksilöllisten tavoitteenasettelujensa pohjalta. Myöskään korkeakoulututkin-

non suorittaminen ei ole yleensä välttämätön edellytys täydennyskoulutukseen osallistumiselle.

Tässä artikkelissa tarkastellaan opettajien täydennyskoulutuskysymyksiä lähinnä organisatorisesta ja hieman myös didaktisesta näkökulmasta katsoen eräiden esimerkkitapausten pohjalta.

Opettajien täydennyskoulutuksen järjestämisen periaatteita

Opettajat ovat perinteisesti olleet hyvin täydennyskoulutukseen halukkaita ammattihenkilöitä. Niinpä esimerkiksi Jyväskylä (seminaari, Kasvatusopillinen korkeakoulu ja nyttemmin Jyväskylän opisto) on jo vuodesta 1912 lähtien ollut opettajien perinteinen täydennyskoulutuspaikka erityisesti kesäisin.

Kesäyliopistoidea on sittemmin levinnyt laajalti koko maahan kaikkien korkeakoulujen vaikutusalueilla. On niin ollen varsin järkevää ja taloudellista kytkä nykyinenkin kesäyliopistojen korkeakouluopetus (korkeakoulujen opetussuunnitelman mukainen opetus) kiinteäksi osaksi korkeakoulujen opettajille tarjoamaa täydennyskoulutusta. Näin alueellinen aloitteisuus, opettajien koulutustarpeet ja toisaalta korkeakouluissa suunniteltavat opetusohjelmat voivat ainakin osittain sopeutua toisiinsa.

Olenaisinta parannusta täydennyskoulutuksen tehokkuudessa merkinnee kuitenkin se, että tulevaisuudessa koko maan kattava täydennyskoulutusjärjestelmä toimii periaatteessa ympärivuotisesti. Täydennyskoulutuskeskukset on alettu toden teolla perustaa pääyliopis-

tojen yhteyteen tai ns. sivukorkeakoulu-
kakunnille. Myös alueellista koulutusvastuun
jakoa on pohdittu sekä yksityisesti että valta-
kunnallisten työryhmien puitteissa viime vuo-
sina (Alikoski 1977.)

Varsinaista virkakoneistoa täydennyskoulu-
tustjärjestelmä tuskin kohtuuttomasti paisut-
taa. Välttämätöntä kai kuitenkin on luoda
kaikkiin korkeakouluihin täydennyskoulutuk-
sen hallinto-, yleissuunnittelu- ja toimistoteh-
täviä varten pysyvä henkilöstö. Mikäli pysyviä
näyttelyjä tai konsultointia sekä opetuksen de-
monstrointia halutaan sisällyttää käytännöllis-
inä ja yleisesti toivottuina sisältöinä koulu-
tukseen, lisäävät ne jonkin verran materiaalis-
ten resurssien tarvetta.

On suunniteltu, että täydennyskoulutuksen
opettajat olisivat yleensä korkeakoulujen var-
sinaisia opettajia tai ulkopuolisia asiantuntijoi-
ta. Eräänä tällaisten ulkopuolisten asiantunti-
jain ryhmänä tulevat varmasti kysymykseen
opettajien täydennyskouluttajina kasvatustieteen
ja erityisesti koulutuksen tutkijat. Kasvatustie-
teiden tutkimuslaitoksessa, joka toimii Jyväskylän
yliopiston erillislaitoksena, on lähes pari-
in vuosikymmenen ajan tehty runsaasti yleis-
sivistävään koulutukseen ja korkea-asteen
koulutukseen liittyvää tutkimusta ja kouluvi-
ranomaisten pyytämiä mm. koulun uudistus-
toimenpiteisiin liittyviä selvityksiä sekä syväli-
sempääkin kasvatustieteellistä ja oppimisyksik-
kologista tutkimusta. Myös ammatilliseen
koulutukseen liittyvä tutkimustoiminta on lai-
toksessa käynnistynyt aikaisempaa vireämpänä
1980-luvun alussa.

Uudessa koulutusjärjestelmässä näillä tutki-
joilla olisi myös kouluttajina tärkeä merkitys.
Tutkimuslaitoksen taholta onkin tehty aloite,
että tutkijoille tulisi varata aika ajoain mahdol-
lisuus täydennyskoulutustehtäviin. Tutkimus-
laitos voi rajoitetussa määrin toimia myös kou-
lutuspaikkana. Tutkimuksen hyödyntämistä
opettajien täydennyskoulutuksessa on tämän
kirjoittaja käsitellyt aikakauskirja Kasvatuk-
sen artikkelissa (Kari 1980).

Opettajien virkaehtosopimuksissa määritel-
tävä koulutus toteutetaan todennäköisimmin
säännöllisesti toistuvina lyhyinä jaksoina. Yh-
teistyössä opettajien itsensä, virallisen koulu-
hallinnon, esimerkiksi lääninhallitusten, ja
korkeakoulujen kanssa koulutusjaksot ja niiden
sisältö voitaneen järjestää opettajistoa tyy-
dyttäväksi.

Esimerkkejä eräiden opetta- jaryhmien täydennyskoulu- tuksen didaktisesta toteutta- misesta

Hyvin hyödylliseksi koettu — joskin meillä
vielä harvinainen — esimerkki läpi opettajan
virkauran kestävästä *jaksottaiskoulutuksesta*,
jossa koulutus ja työnteke vuorottelevat tar-
koituksenmukaisella tavalla, on opettajankou-
luttajina toimivien lehtoreiden lakisääteinen
jatko-opiskelu. Tämä koulutusmuoto käynnis-
tyi syksyllä 1974 (Sysiharju — Kari 1975, Sysi-
harju 1976). Seitsemän palveluvuoden välia-
join toistuvasta yhden lukukauden kestävästä
täydennyskoulutuksen muodosta on säädetty
opettajankoulutuslainsäädännössä 1970-luvun
alkupuolella.

Tämän koulutuksen järjestelyssä on alun pe-
rin pyritty hyvin opiskelijakeskeiseen toteutuk-
seen. Seuraavat periaatteet ovat olleet keskei-
siä:

- Koulutus on ollut ajallisesti riittävän laa-
jaa, jotta koulutettava ehtii uudistaa
omia opetus- ja kasvatustenettelyjään
sekä saada myös runsaasti uusia persoo-
nallisia virikkeitä.
- Lukukauden mittaisesta yksilöllisesti
laaditusta koulutusohjelmasta vain 2—3
viikkoa on käytetty yhteisiin seminaari-
hin ja kontaktiopetukseen.
- Koulutettavalta on vaadittu suppea
omaan työkenttään liittyvä tutkielma.

Koulutusta ovat yleensä johtaneet opetta-
jankoulutusyksiköiden professorit ja apulais-
professorit yhdessä opetusministeriön edusta-
jien kanssa.

Kentän opettajien täydennyskoulutusta tus-
kin voidaan yhtäkkiä käynnistää määrällisesti
kovin mittavana. Koko akateemisen työvoi-
man avainryhmien, esimerkiksi juuri opetta-
jien, laajan rintaman täydennyskoulutusrat-
kaisuissa kaivataan ehkä hiukan kiinteämpiä
koulutusmuotoja.

Jotkut edellä esitellyn koulutusmuodon tut-
kielmista, jotka on pyritty tietoisesti pitämään
hyvin lähellä käytännön opetustyötä, ovat toi-
saalta osoittautuneet hyödyllisiksi ja virikkeitä
antaviksi oppimateriaaleiksi opettajien perus-
ja täydennyskoulutuksessa laajemminkin.

Kun kysymyksessä on jonkin koulutusmuo-
don mittava uudistus, herää opettajistossa voi-
makas täydennyskoulutustarve, joka johtuu itse
uudistuksesta. Toisaalta akateemisten tut-
kintojen sisällön nopea vanhentuminen, am-

mattitehtävien muutokset sekä yhteiskunnan yleinen muuttuminen lisäävät täydennyskoulustarvetta opettajien keskuudessa, joiden tehtävä kulttuuriperinnän siirtämisessä ja uuden yhteiskunnan jäsenten kasvattamisessa on erittäin keskeinen.

Opettajien täydennyskoulutuksen toteuttaminen on erityisesti siirtymävaiheessa hyvin vaativa tehtävä, joka herättää herkästi myös koulutettavien kritiikkiä. Erään esimerkin tästä saamme, kun tarkastelemme jo historiaan jäänyttä peruskoulun siirtymävaiheen koulutusta (ns. SIVA-koulutus).

SIVA-koulutus oli opettajien virkavelvollisuuteen kuuluvaa täydennyskoulutusta, jota järjestettiin peruskoulujärjestelmään siirtyvien kuntien opettajille kolmen vuoden ajan alkaen sinä vuonna, jolloin kunta siirtyi peruskoulujärjestelmään.

Tämä esimerkki esitetään sen vuoksi, että siitä on käytettävissä systemaattisesti esitetty opetusteknologinen kritiikki (Renko — Taipale 1973), joka on muita siirtymävaiheen koulutustarpeita suunnitteleville kenties hyvin opettavainen.

Suunnitelma oli hyvin perusteellisesti laadittu. Kouluhallituksen toimesta valmistettiin kutakin koulutuspäivää varten kunnankouluttajien eli ohjaavien opettajien oppaat sekä opettajille tarkoitetut opintovihot. Kouluttajatehtävissä kunnan tasolla toimivat kuntien koulutoimenjohtajat tai opetuspäälliköt sekä yksityiskohtaisimmissa sovellutuksissa ohjaavat opettajat. Kuntatason kouluttajat oli valmennettu tehtäviinsä viisi päivää kestäneillä kursseilla, joissa puolestaan opettajina toimivat aluetason eli lääninkouluttajat. Heidät oli koulutettu tehtävänsä viiden päivän kurseilla, joissa opettajina olivat alansa korkeinta asiantuntemusta edustavat valtakunnan kouluttajat.

Kritiikin kärki kohdistui tuolloin mm. siihen, että:

- Koulutustarpeen yksilöllisyys jäi vaille huomiota; eri tehtävissä toimineiden opettajien erilaista koulutustarvetta ei huomioitu riittävästi.
- Myöskään oppimistulosten kontrollia SIVA-koulutukseen ei liitetty. Oppimistavoitteiden puutteellisen määrittelyn takia toisaalta ketään ei voitu vapauttaa ”täysin oppineena” ja toisaalta koulutuksen suuntautuminen ja vaatimustaso jäivät ilmeisesti kouluttajien varaan.
- Koulutuksen ajoituksessa eri opettajaryhmille esiintyi epätarkoituksenmukaisuutta.

Tekijät esittivät eräänä parannusehdotuksestaan koulutusjärjestelmän yksinkertaistamista mm. niin, että kolmiportainen koulutus korvattaisiin kaksiportaisella poistamalla kunnan kouluttajat, jolloin lääninkouluttajat, joiden määrää vain olisi lisättävä, toimitsivat suoraan kuntien koulutuspäivillä. Edelleen tekijät esittivät ehdotuksia luentomuotoisen ja ryhmätöinä toteutettujen opetusmuotojen keskinäisistä suhteista sekä radion ja television käytöstä käyttökelpoisena etäopetuksen muotona opettajien täydennyskoulutuksessa.

Arviointia nykytilanteesta

Kuten edellä esitetyt esimerkit antavat havainnollisesti ymmärtää opettajien täydennyskoulutusongelmat ovat toisaalta organisatorisia, koulutettavien määrästä ja laadusta riippuvia sekä toisaalta didaktisia, opetustilanteisiin liittyviä ongelmia.

Mikäli nykyisten ”voimassa olevien” suunnitelmien perusteella voidaan jotakin ennakoida, muodostunee yliopistojen täydennyskoulutuskeskuksia voimakkaasti hyväksi käytävä järjestelmä kehittämiskelpoiseksi opettajien täydennyskoulutustarpeita silmällä pitäen. Kritiikistäkin lienee jotakin opittu.

Opettajien jatkokoulutustoimikunnan mietinnön (1973:51) ilmestymisen jälkeen on tapahtunut paljon tämän ammattiryhmän täydennyskoulutuksen saralla.

Yleiset korkea-asteen täydennyskoulutuksen suuntaviivat on hahmotettu professori Martti Takalan johtaman täydennyskoulutustoimikunnan mietinnöissä jo 1970 luvun puolivälin tienoilla. Mietinnöissä kaavailtiin toteutus kolmivaiheiseksi.

1. Käynnistämisyksiön vaihe 1978—81
2. Kasvuvaihe 1982—85
3. Kehittynyt vaihe 1986— (Komiteamietintö 1975:57, 88; Lampi 1977)

Karkeasti arvioiden *opettajien* täydennyskoulutussuunnitelmien osalta esitetyssä aikataulussa ollaan vielä joten kuten kiinni. Koulutuksen määrällisten ehdotusten osalta varmaankin joudutaan tinkimään.

Toimikunta teki pedagogisesti myös erittäin huomionarvoisia ehdotuksia esittäessään, että pedagogiseen kehittämistyöhön varattaisiin 2,5 miljoona markkaa ja järjestelmän suunnitteluun 1 miljoona.

Toivottavasti nämä ehdotukset eivät jää mietintöjen vanhetessa pölyttymään, sillä opettajien täydennyskoulutus vaatii erityisesti alkuvaiheessaan huolellista suunnittelua ja jatkuvaa kehittelyä.

Avoin korkeakoulu ja etäopetus

Hyppönen, Kari. 1982. Avoimen korkeakoulun kokeilu Turussa ja korkean asteen täydennyskoulutus. Aikuiskasvatus 2, 3, 95—97. — Turun yliopiston avoimen korkeakoulun toiminnassa aloitettiin syksyllä 1980 koko valtakunnan kattava etäopetuskokeilu. Toiminnan edellyttämä yhteistyöorganisaatio on toiminut hyvin, mutta toiminnan häirtana ovat olleet puutteelliset henkilö- ja määräraharesurssit. Avoimen korkeakoulun toiminta edellyttää pysyvää suunnittelu- ja kansliahenkilökuntaa, opiskelijoiden huomioonottoa korkeakoulujen resurssointiperusteissa ja opiskelijoilta perittäviin maksuihin liittyvien kysymysten ratkaisemista. Etäopetuksena toteutettavaa avoimen korkeakoulun opetusta on koordinoitava valtakunnallisella etäopetussuunnitelmalla.

Opetusministeriön asettama avoimen korkeakoulun toimikunta jätti mietintönsä 31.8.1981. Toimikunta määritteli avoimen korkeakoulun käsitteen seuraavasti: *avoin korkeakoulu on koulutuksellista tasa-arvoa edistämään tarkoitettu opintojärjestelmä, joka korkeakoulujen ja eri aikuisoppilaitosten yhteistyöhön perustuen tarjoaa tavoitteellisten korkeakouluasteen opintojen mahdollisuuden valmiutensa eri tavoin hankkineille aikuisille siten, että opiskelupaikka ja -aika sekä opetusmenetelmät sopeutetaan aikuisväestön opintoedellytyksiin.*

Toimikunnan ehdottamaa määräaikaista avoimen korkeakoulun projektia ei toistaiseksi ole asetettu eikä aloitettu etäopetusta käsitte-

vän suunnitelman laadintaa. Opetusministeriö on kuitenkin entiseen tapaan tukenut eräiden korkeakoulujen ylläpitämiä avoimen korkeakoulun kokeiluja myös vuonna 1982. Valtion vuoden 1982 tulo- ja menoarviossa on mm. 900 000 mk:n määräraha täydennyskoulutuksen ja avoimen korkeakoulun kokeilun opetuspalkkioita varten. Tällä määrärahalla, jota on voitu käyttää myös oppimateriaalin laadintaan, avoimen korkeakoulun opetusta on voitu tukea aikaisempaa laajemmin.

Korkeakouluissa on päätyneenä kesänä ollut lausunnolla opetusministeriössä laadittu luonnos korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelman tarkistamiseksi vuosina 1983—86. Suunnitelmaan sisältyy ensimmäisen ker-

Lähteet:

- Alikoski, J. 1977. Korkeakoulujen täydennyskoulutusvastuusta. *Kasvatus* 8, (2), 53—55.
- Kari, J. 1980. Tutkimuksen hyödyntäminen opettajien täydennyskoulutuksessa 1980-luvulla. *Kasvatus* 11, (6), 383—384.
- Lampi, H. 1977. Korkea-asteen täydennyskoulutuksen kehittämisestä. *Kasvatus* 8, (2), 91—94.
- Renko, M. & Taipale, H. 1973. SIVA-koulutustutkimus I. SIVA-koulutussuunnitelman kuvaus ja opetusteknologian kritiikki. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu-ja 211.
- Sysiharju, A.-L. & Kari, J. 1975. Uusi edistysaskel täydennyskoulutuksessa, Suomen opettajankou-

luttajien lakisääteisen jatko-opiskelun käynnistyminen syksyllä 1974. *Opettaja* 70, (20), 20—21.

- Sysiharju, A.-L. 1976. Erään ammatillisen täydennyskoulutusprosessin pedagogista analyysia — esimerkkitapauksena korkeakoulujen opettajankoulutusyksiköiden lehtoreiden lakisääteisen jatko-opiskelun toteutus 1974—76. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 75.
- Opettajien jatkokoulutustoimikunnan mietintö, Komiteamietintö 1973:51, Helsinki 1973
- Täydennyskoulutustoimikunnan I osamietintö. Komiteamietintö 1975:57, Helsinki 1975
- Täydennyskoulutustoimikunnan II osamietintö. Komiteamietintö 1976:23, Helsinki 1976.

ran korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittämistä käsittelevä osa. Suunnitelman mukaan avoimen korkeakouluopetuksen tarjontaa lisätään erityisesti ympärivuotisena iltaja- etäopiskeluna työssäkäyvien opiskelun mahdollistamiseksi tieteellisen ja ammatillisen täydennyskoulutuksen ohella. Etäopetuksena tapahtuvasta täydennyskoulutuksesta ja avoimesta korkeakouluopetuksesta on tarkoitus laatia korkeakoulujen toimintaa ohjaava valtakunnallinen etäopetussuunnitelma, kuten jo avoimen korkeakoulun toimikunta ehdotti. Luonnoksessa on pyritty myös arvioimaan avoimen korkeakouluopetuksen tarjontaa ja kysyntää. Tavoitteeksi on asetettu tämän vuosikymmenen lopussa 20 000 opintoviikon tarjontakapasiteetin saavuttaminen, joten vuonna 1990 tulisi olla käytössä 500 kehittämislainsäädännössä tarkoitettua laskennallista opiskelijapaikkaa. Vuoden 1986 tavoitteeksi on määritelty 200 opiskelijapaikkaa. Opetusministeriön tarkoituksena on, että valtioneuvosto voisi vahvistaa kehittämissuunnitelman vuoden 1983 alussa.

Etäopetuskokeilut Turussa

Maamme tämänhetkisistä avoimen korkeakoulun kokeiluista käytettiin Turun yliopiston aloittamassa toiminnassa merkittävässä määrin hyväksi yleisradion sekä alue- että valtakunnanverkkoa. Aueradiolähteykset alkoivat syksyllä 1978, ja vuoden 1980 syksystä lähtien opetusta on radioitu koko valtakunnan alueelle. Tuolloin aloitettiin ympäristönsuojelun opetus yliopiston, yleisradion, kansalais- ja työväenopistojen, kansanopistojen, kesäyliopistojen sekä aikuisopintojen tutkintotoimikunnan yhteistyönä. Opetus perustui yliopiston opettajien laatimaan opintomonisteeseen, sitä tukeviin opintoradiolähteyksiin sekä opistoissa tapahtuvaan opintopiiriopiskeluun. Opistoissa tapahtuvasta opetuksesta ovat vastanneet paikalliset opettajat, jotka yliopiston avoimen korkeakoulun suunnitteluryhmä on perehdyttänyt tehtävänsä. Kurssin kuulustelut on järjestetty yhteistyössä Aikuisopintojen tutkintotoimikunnan kanssa. Tenttien tarkastajina ovat toimineet yliopiston opettajat. Opistoissa tapahtuvan opiskelun vaihtoehtona on ollut myös opintokerho-opiskelu tai itseopiskelu. Ympäristönsuojelun perus- ja jatkokurssit ovat tällä hetkellä tilattavissa joko kasetteina tai avokelanauhoina Valtion AV-keskuksesta.

Turun yliopiston avoimen korkeakoulun kokeiluun on sisällytynyt myös mm. varanotaa-

rin tutkintoon kuuluviin arvosanoihin liittyvää opetusta, jota on annettu iltaisin yliopiston tiloissa, sekä kansalais- ja työväenopistoissa ja yliopiston tiloissa annettua arvosana- ja opintojakso-opetusta. Myös tätä opetusta on osaksi tuettu alueradiolähteyksin. Kuluvana syksynä on yleisradion valtakunnanverkossa lähetetty yleissivistävä sodan ja rauhan maailma-kurssi.

Avoimen korkeakoulun toimintaa on johtanut yliopiston hallituksen asettama avoimen korkeakoulun suunnitteluryhmä, jossa ovat olleet edustettuina yliopiston tiedekunnat ja keskushallinto, Turun kaupunki, yleisradio ja opetusministeriö. Toiminnan aikana on lisäksi järjestetty neuvotteluja kokeiluun osallistuvien kansalais- ja työväenopistojen rehtorin ja lääninhallituksen kouluosaston kanssa. Kurssitarjonta on toistaiseksi määräytynyt eri yhteistyöosapuolten taholta tulleiden toivomusten ja yliopiston laitosten mahdollisuuksien mukaan. Laajoja koulutustarvekartoituksia ei viime aikoina ole suoritettu. Suunnittelu- ja toteutusorganisaation toiminnasta on saatu sangen myönteisiä kokemuksia ja eri osapuolten yhteistyö on sujunut hyvin.

Turun yliopistossakin avoimen korkeakoulun toiminnan laajentamista on rajoittanut sekä suunnittelu- että taloudellisten resurssien niukkuus. Perustutkintojen uudistaminen on tällä hetkellä vielä pahasti kesken, ja jatkotutkintojen uudistaminen vasta käynnistymässä. Kun näihinkään kehittämishankkeisiin ei ole ollut riittävästi resursseja käytettävissä, on selvää, että yliopisto ei ole kovin laajalla rintamalla käynnistänyt muita uusia kehittämishankkeita.

Kun avoimen korkeakoulun toimintaa on koko yliopistossa koordinoitunut yksi henkilö, jonka apuna on ollut vain virastotyöntekijöitä, virkamiesharjoittelijoita, siviilipalvelusmiehiä ja kesätyöntekijöitä, on selvää, että toimintaa ei ole voitu nykyisestäään laajentaa. Erityisesti etäopetuksena toteutettavat kurssit edellyttävät varsinaisen kurssisuunnittelun lisäksi jatkuvia yhteyksiä eri puolilla maata sijaitseviin opiskelijoihin ja opetuspisteisiin, joten pysyvän toiminnan ehdottomana edellytyksenä on vakinainen suunnittelu- ja kansliahenkilökunta. Turun yliopiston tarkoituksena on kuitenkin toistaiseksi jatkaa avoimen korkeakoulun toimintaa suunnilleen tähänastisessa laajuudessa.

Tähänastiset kokemukset ovat osoittaneet, että etäopetuskurssien suunnittelu on varsin työlästä, koska etenkin monitieteisten kurssien toteuttamisessa edellytetään useiden opettajien

yhteistyötä opetussisältöjen koordinoinnissa ja integroinnissa. Lisäksi on otettava huomioon, että korkeakouluopettajat eivät yleensä ole tottuneita radioesimintyjä, joten pelkkä mikrofonin puhumisen ilman läsnäolevaa kuulijajoukkoa saattaa jo sinänsä olla monelle häkellyttävä kokemus.

Mikäli avoimen korkeakoulun opetus koostuu vain olemassa olevien opintojaksojen toteuttamisesta lähiopetuksena, opetus ei luonnollisesti vaadi kovin paljon suunnittelua eikä toteuttaminenkaan ole vaikeata. Sen sijaan jo olemassa olevan kurssin tai opintojakson muuttaminen etäopetuskurssiksi vaatii huomattavan suunnittelu- ja toteutuspanoksen.

Yliopiston avoimen korkeakoulun toiminnassa ei tutkintoon johtavaa koulutusta, täydennyskoulutusta ja yleissivistävää opetusta ole pyritty jyrkästi erottamaan toisistaan. Esim. varanotaarin tutkintoon kuuluvien arvosanojen opetus on palvellut alueen virkamiehiä ja toimihenkilöitä täydennyskoulutuksena. Toisaalta koulutustarjonta on pyritty pitämään monipuolisena siten, ettei se ole yksinomaaisesti rajoittunut esim. yhteiskuntatieteisiin.

On selvää, että avoimen korkeakoulun kursistarjonta vaikuttaa rekrytoitavaan kohdejoukkoon. Kun Turun yliopiston avoimen korkeakoulun kokeilua on pyritty kohdentamaan tutkintoon johtavuuden osalta nimenomaan ei-ylioppilaisiin, opiskelijajoukko on saatu taustaltaan huomattavasti monipuolisemmaksi, joten keskiverto-opiskelija ei ole alle 30-vuotias ylioppilasnainen, kuten eräissä muissa kokeiluissa.

Tulevaisuuden ongelmia

Kun korkeakoulujen täydennyskoulutustoiminta pyrkii lähivuosina laajenemaan, on vaarana, että täydennyskoulutus suuntautuu sellaisille ammattillisen täydennyskoulutuksen alueille, joiden rahoittaminen on helpointa. Työllisyyskoulutuksena korkeakoulut ovat jopa eräissä tapauksissa toteuttaneet lähinnä yrittäjille tarkoitettuja kursseja, joiden järjestäjäksi kurssien luonne ja sisältö huomioonottaen olisi paremmin sopinut jokin muu taho kuin korkeakoulu. Toivottavasti korkeakoulut eivät kuitenkaan luovu laajemmalle kohdejoukolle tarkoitettusta ja luonteeltaan yleissivistävämmästä avoimen korkeakoulun opetuksesta.

Avoimen korkeakoulun kokeiluja toteuttavien korkeakoulujen kurssisuunnittelullinen yhteistyö ja koordinointi on toistaiseksi ollut

melko vähäistä. Näin ollen on jopa etäopetuksena pyritty tarjoamaan kursseja, joiden sisältöalueet ovat verraten lähellä toisiaan. Kun Turun yliopisto toteutti etäopetuksena ympäristönsuojelun kurssin, seuraavana valtakunnallisena kurssina radioitiin Kuopion korkeakoulun suunnittelema ympäristöterveyden kurssi. Vaikka molemmat aihealueet ovat sinänsä ajankohtaisia, myöhemmin laadittava valtakunnallinen etäopetuksen kokonaissuunnitelma koordinoinee toteutettavia hankkeita paremmin myös aihepiiriin osalta.

Etäopetuksen laajentamista on rajoittanut myös se, että yleisradio on voinut toistaiseksi lähettää valtakunnanverkossa vain yhden avoimen korkeakoulun kurssin kunakin lukukautena. Radioitavan etäopetuksen lisääminen edellyttää näin ollen joko avoimen korkeakoulun tähänastista suurempaa priorisointia yleisradion opetusohjelmien eri aihealueiden joukossa tai opetusohjelmien käytössä olevan kokonaislähetysajan lisäämistä nykyisestään. Avoimen korkeakoulun opetus soveltuu sinänsä hyvin yleisradion kansansivistystehtävään ja monipuolistaa opetusohjelmien sisältöä.

Koska yleisradion lähetysaikoja on ollut niukalti käytettävissä, niistä on syntynyt jonkin verran kilpailua korkeakoulujen kesken. Koska radio-opetuksena toteutettava etäopetus on suhteellisen kallista ja vaatii pitkäaikaisen suunnittelun ja kokemuksen, olisi järkevää, että radio-opetusta kokeilisivat lähitulevaisuudessa vain esim. Turun yliopisto ja Kuopion korkeakoulu, joiden radio-opetus on toistaiseksi ollut laajinta. Avoimen korkeakoulun etäopetuksen toteuttamisessa on myös yleisradion taloudellinen vastuualue jossakin määrin epäselvä.

Avoimen korkeakoulun toiminnan laajentamista on huomattavasti haitannut myös se, että opiskelijoilta perittävistä maksuista ei ole ollut selkeitä säännöksiä. Opetusministeriön tarkoituksena on, että avoimessa korkeakoulussa perittävistä maksuista säädetään myöhemmin erikseen asetuksella, sillä ministeriö on lähtenyt siitä, että korkeakoulujen järjestämä täydennyskoulutus ja avoimen korkeakoulun opetus on maksullista. Maksut on tarkoitettu perä joko koulutettavilta kurssimaksuina, kurssin tilaajilta, koulutettavien työnantajilta tai kaikilta tahoilta yhdessä. Mikäli opiskelijoilta ei voida perä maksuja, toiminta ei laajene kovinkaan nopeasti.

Lähteet:

Avoimen korkeakoulun suunnitteluryhmän raportti. 1980. Turun yliopiston avoimen korkeakou-

Onnistuneet pidot Aulangolla

Kanta-Hämeen kesäyliopisto ja Kansalais- ja työväenopistojen liitto järjestivät yhteistyössä aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaation kanssa 7.—8.6.1982 Aulangolla symposiumin ”Uudistuva aikuiskoulutus”. Tilaisuuden nimi viittaa siihen, että aikuiskoulutus uudistuu luonnon voiman tavoin ja että ihmisten pitäisi seurata sivusta tätä uusiutumista. Järjestäjien tarkoitus oli kuitenkin aivan päinvastainen. Haluttiin nimittäin, että osanottajat saisivat kokonaiskuvan siitä, mitä on tapahtumassa siinä suunnittelussa, joka on meillä valtion toimesta. Toisaalta haluttiin, että saamansa kokonaiskuvan sekä ennen muuta laajan asiantuntemuksensa mukaisesti aikuiskoulutuskentän edustajat lähettävät ’terveysiä’ valtion toimikuntien jäsenille siitä, mihin suuntaan kehitystä pitäisi tulevaisuudessa viedä.

Jotta meneillään olevasta suunnittelusta voisi saada jonkinlaisen kokonaiskuvan, tarvittiin siihen kymmenkunta — siis aika monta — alustuspuheenvuoroa aikuiskoulutuksen eri näkökulmista. Ja merkillistä kyllä alustajat todella pitäytyivät heille annettuun puolen tunnin aikaan, tilaisuus pysyi tältä helpoimmin haavoittuvimmalta osin hyvin aikatalussa ja — mikä tär-

keintä — esitysten perusteella, sen useat osanottajat toivat välittömästi julki, syntyi todella yleisnäkemyks kehittämisorganisaation työstä.

Alustukset siis loivat hyvän perustan eriytyneelle työskentelylle. Sitä vahvisti vielä se, että kolmessa ryhmässä oli kussakin oma alustuspuheenvuoro, joka käsitteli ryhmän pääteemaa. Eriytynyt ryhmätyöskentely tapahtui ammatillisen aikuiskoulutuksen, vapaan sivistystyön sekä aikuiskoulutuksen hallinnon jaostoissa. Kanta-Hämeen kesäyliopisto (puh. 917-22 562) julkaisee jaostotyön tulokset, niin että tässä yhteydessä voidaan rajoittua vain toteamaan niiden erittäin korkea asiantuntemus. Jaostotyöskentely moninaisine keskusteluineen ja erinomaisine tuloksineen muodostui symposiumin parhaimmaksi osaksi, jonka konkreettiset kehittämisohdotukset on kirjattu kesäyliopiston laatimaan loppuraporttiin.

Yksittäisistä esityksistä mainittakoon tässä Aikuiskoulutuksen johtoryhmän puheenjohtaja Pentti Öhmanin alustus aikuiskoulutuksen kehittämislinjoista. Koska muodollisuuksista huolimatta kyseessä oli henkilökohtainen — ei johtoryhmän virallinen — puheenvuoro, voitaneen puhua ”Öhmanin ohjelmas-

ta”. Lyhyesti sanottuna sen sisältö oli seuraava: kehittämisorganisaation työn tuloksena valmistuu useita mietintöjä, jotka yhteensä sisältävät huomattavan määrän uusia kustannuksia merkitseviä ehdotuksia. Tästä syystä uudistukset on ajallisesti porrastettava ja välttämättä pantava myös tärkeysjärjestykseen.

Loppupuheenvuorossaan symposiumin johtajana ollut Timo Toiviainen totesi mm., että mahdolliset uudistukset voivat tuntua kenttätasolla vasta vuosien kuluttua ja että siksi on tärkeää jatkaa kehittämistyötä perusyksikkötasolla jämäkösti odottamaan kehittämisorganisaation työn mukanaan tuomia haasteita; niihin voidaan vastata sitä paremmin, mitä paremmin paikallistason kehittäminen on voitu järjestää.

Symposiumissa oli n. 75 osanottajaa, jotka tuntuivat olleen ”Aulangon ensimmäisiin aikuiskoulutuspitoihin” tyytyväisiä. Ensimmäisistä pidoista oikeuttaa puhumaan se, että pitojen isäntä, kouluneuvos Esko Kangas piti mahdollisena vastaavanlaisten tilaisuuksien järjestämisen jatkamista juuri Aulangolla. Ensimmäisten pitojen pöytä oli niin hyvin katettu, että mielellään siitä nauttisi toisenkin kerran.

lun suunnitteluryhmän selvityksiä 1/80. Turku. Heinonen, Arto & Mäkelä, Keijo. 1981. Korkeakoulujen keskityttävä tieteellisyyteen. Aikuiskasvatus 1. 3—4. 102—104.

Luonnos korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelman tarkistamiseksi vv. 1983—1986. 1982. Opetusministeriön korkeakoulu- ja tiedeosasto. Helsinki.

Mietintö 1976. Suomen kulttuurirahaston avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö. Helsinki.

Mietintö 1981. Avoimen korkeakoulun toimikun-

nan mietintö. Komiteamietintö 1981:36. Helsinki.

Salmelin, Pentti. 1980. Alueellinen avoin korkeakoulu. Selvitys avoimen korkeakoulun toteuttajista ja toteutusedellytyksistä Pirkanmaalla, Kanta-Hämeessä ja suomenkielisellä Etelä-Pohjanmaalla. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja A 1/80. Tampere.

Tuomikoski-Leskelä, Paula. 1981. Korkeakoululaitos ja avoin korkeakoulu, KTTS:n julkaisusarja 31. Rauma.

Vapaan sivistystyön olemus ja päämäärät

Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus järjesti yhteistyössä Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran kanssa 17.—18.5.82 seminaarin aiheesta "Vapaan sivistystyön olemus ja päämäärät". Avauspuheenvuorossaan Tutkimusseuran esimies totesi, että seminaari voidaan nähdä jatkona vuosina 1967 ja 1968 pidetyille aikuiskasvatuksen tavoitteita ja arvoperusteita käsitelleille seminaareille, joiden aineistosta kerättiin aikoinaan Erkki Karjalaisen toimesta kirja "Vapaan sivistystyön tavoitteet" (1970). Koska olemus ja päämääräkysymykset ovat kuitenkin tavallaan kaikkia alalla työskenteleviä koskettava "ikäisyyskysymys", niin tällainen seminaari oli nähty tarkoituksenmukaiseksi jälleen järjestää. Seminaarin järjestäminen oli hänen mukaansa tärkeää myös siksi, että Aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaation työskentelyn yhteydessä on jouduttu jälleen pohtimaan ja palaamaan tällaisiin alan peruskysymyksiin. On myös huomattava, että runsaan kymmenen vuoden aikana alalle on tullut paljon uusia työntekijöitä, jotka eivät omakohtaisesti ole näitä kysymyksiä juurikaan pohtineet.

Kokouksen ensimmäisen alustuksen piti prof. Urpo Harva aiheesta "Vapaan sivistystyön olemus". (Koska hänen alustuksensa on julkaistu kokonaisuudessaan toisaalla tässä lehdessä, niin sitä ei esitellä tässä sen enempää.) Hänen jälkeensä puhui prof. Kosti Huuhka "Vapaan sivistystyön päämääristä". Hänen mukaansa vapaassa sivistyössä eletään "pelkojen ja epäilyjen aikaa". Hän näki vapaan sivistystyön tunnus-

piirteinä seuraavat kolme seikkaa: 1) se on vapaaehtoisesti harjoitettua toimintaa, 2) siihen osallistuminen on vapaaehtoista ja 3) sillä on jokin arvopohjainen koulujärjestelmän ulkopuolinen tarkoitus. Vapaan sivistystyön tarkoituskohdat on määritelty hänen mukaansa laeissa ja aseuksissa vain suhteellisen yleisellä tasolla. Niissä ilmenee vain minkälaisessa henkisessä ilmapiirissä toiminta tapahtuu ja ketkä ovat toiminnan kohteena. Hän piti huolestuttavana sitä, että tällä hetkellä kansansivistystyön arvot ja ideologiat tulevat ulkoapäin, eikä kansansivistäjillä ole niihin juurikaan sanottavaa. Tällöin nämä sivistystyön ulkopuoliset — useinkin varsin kapea-alaisiin ja ahtaisiin tavoitteisiin tähtäävät — organisaatiot rajoittavat ja ehkäisevät sivistystyön perimmäistä päämäärää, kokonaispersoonallisuuden kehittämistä.

Kansanopistojen edustaja, rehtori Paavo Suvanto totesi kommenttipuheenvuorossaan, ettei hän hyväksy kansanopistojen sijoittamista yhteiskunnan koulutusjärjestelmän osaksi. Vapaan sivistystyön organisaatioista kansanopistot sopivat hänen mielestään kaikkein huonoimmin koulutusjärjestelmän osaksi, koska kansanopistoilla on seuraavat kolme tunnusomaista piirrettä: 1) ne ovat sisäoppilaitoksia, 2) niissä vallitsee hyvin pitkälle ideologinen ja pedagoginen vapaus ja 3) niillä on omavastuinen tehtävänkoko.

Sivistysjärjestöjen edustaja, pääsihteeri Jussi Pikku-saari totesi, etteivät järjestöt yksin riitä yhteydenpitokanavaksi laajoihin kansalaispiireihin, koska ne tavoittavat järjestöistäkin lähinnä vain erilaiset luottamushenkilöt, ja

muut kansalaiset jäävät lähes kokonaan niiden ulkopuolelle. Tästä syystä hän esitti sivistysjärjestöjen työn kehittämistä seuraavien vaiheiden kautta: 1) lähtökohtana tulisi olla "vapaat kansalaiset", 2) seuraavaksi olisi huomioitava vapaat kansanliikkeet, 3) primaarijärjestöt sekä 4) muut sivistystyöinstituutiot. Siitä missä määrin edellä mainitut tahot kyetään todella ottamaan kehittämisessä huomioon, riippuu paljolti sivistysjärjestöjen asema tulevaisuuden yhteiskunnassa.

Puheessaan vapaudesta ja sidonnaisuudesta vapaassa sivistystyössä lehtori Veikko Veilahti korosti sitä, että vapaa sivistystyö lähtee ihmisen itsesääntöisyyden perusajatuksesta. Koulumaisen opetuksen osuuden hän arveli viime vuosina lisääntyneen. Vapaa sivistystyökin näyttää muuttuvan yhä enemmän "kunnalliseksi aikuiskoulutukseksi". Tätä Veilahti piti huolestuttavana piirteenä, koska tämä kehitys saattaa johtaa vapaan sivistystyön pedagogisen vapauden katoamiseen. Yhteistyön tehostaminen kunnallisella tasolla on toki tärkeää, mutta siihen on löydettävä sellainen menettelytapa, ettei se vaaranna vapaan sivistystyön perinteistä vapautta, totesi Veilahti.

Olemus- ja päämääräkysymysten teoreettisen pohdiskelun lisäksi seminaarissa tarkasteltiin vapaan sivistystyön asemaa nyky-yhteiskunnassa myös käytännölliseltä kannalta. Niinpä osastopäällikkö M. E. Virtanen tarkasteli esityksessään vapaan sivistystyön suhdetta koululaitokseen ja kulttuurineuvos Risto Kivelä kulttuuritoimintalakiin. Edellistä esitystä kommentoi koulutoimenjohtaja Alpo Reini-vaara ja jälkimmäistä kult-

Vapaan sivistystyön olemus

Harva, Urpo. 1982. Vapaan sivistystyön olemus. Aikuiskasvatus 2, 3, 100—103. — Artikkelissa tarkastellaan vapaan sivistystyön sekä myös laajemmin aikuiskasvatuksen lähtökohtia. Aikuiskoulutuspolitiikka ja yhteiskuntapolitiikka nähdään terminologisesti täsmennyttävänä, sekä niiden sisältämät tavoitteet vieraina humanistiselle traditiolle. Kirjoittajan näkemyksen mukaan vapaan sivistystyön olemukseen kuuluu vapaan itsekasvatuspyrkimyksen herättäminen ja edistäminen. Artikkelin lopussa tarkastellaan työn, vapaa-ajan ja sivistyksen välisiä suhteita.

Juha Sihvosen mukaan (1982) vapaan sivistystyön olemus on vaarassa: Valtiollinen säätely riistää vapaalta sivistystyöltä autonomian ja pyrkimys hahmotella yhteinen ihmiskuva kaiken aikuiskasvatuksen pohjaksi syrjäyttää Castrénin omaksuman ihmiskuvan, joka on tähän asti ollut vapaan sivistystyömme perustana. Vapaata sivistystyötä muutetaan nyt ”kunnalliseksi aikuiskoulutukseksi”, mistä seuraa vapaan sivistystyön katoaminen.

Castrénin näkemyksen omaksuminen merkitsee vapaan sivistystyön demokraattisen vapauden puolustamista valtion holhousta vastaan. Sihvosen mielestä Castrénin sivistysajatuksen ytimenä on sivistynyt ihminen. Castrénin sivistyskäsitelmä nojaa Snellmanin kautta klassiseen saksalaiseen idealismiin. Lisättäköön tähän, että tuohon idealismiin liittyy uushumanismi, jonka juuret ovat antiikin humanismissa. Castrénin ihmiskäsitelmä on siis humanistinen ja näin ollen voidaan sanoa, että Sihvosen näkemänä vaarana on antihumanismi.

Aikuiskasvatus ja koulutuspolitiikka

Antaako meneillään oleva kehitys aiheuttaa Sihvosen tuntemaan huoleen, eletäänkö todella vaaran vuosia? Kun minulla ei ole enää kokemusta aikuiskasvatuksen kentältä rajoitun etsimään vastausta kirjallisuudesta.

Aikuiskoulutuskomitean mukaan aikuiskoulutus on koulutusjärjestelmän ”elimellinen osa” ja aikuiskoulutuspolitiikka on koulutuspolitiikan osa. Koulutuspolitiikan yleistavoitteet määräytyvät yhteiskuntapolitiikan yleistavoitteista, joihin ne on kiinteästi ankkuroitava.

Koulutuspoliittisista suunnitelmista on mahdoton saada täsmällistä kuvaa terminologisen epätäsmällisyyden vuoksi. Määrittelemättä näet jätetään mitä tarkoittaa koulu, koulujärjestelmä, koulutus, koulutusjärjestelmä, koulutuspolitiikka, kasvatus, kasvatusjärjestelmä ja kasvatuspolitiikka. Tämä puute on esimerkiksi aikuiskoulutuskomitean ja koulutusko-

tuuritoimenjohtaja Timo Kukkasmäki. Alustus- ja kommenttipuheenvuorot virittivät vilkkaan keskustelun, josta ilmeni osanottajien huolestuneisuus vapaan sivistystyön perinteisestä vapaudesta ja autonomiasta. Hälyyttä-

vimpänä tilanne nähtiin kansalaisopistojen kohdalla, koska niiden liittämistä tiiviimmin kunnan kouluhallinnon piiriin on jo suunniteltu. Tällaisen ratkaisun pelättiin johtavan opistojen autonomian ja perinteisen sivistysajattelun

näivettymiseen. — Seminaariin osallistui noin 50 aikuiskasvattajaa vapaan sivistystyön eri tehtävälaitoilta.

Jukka Tuomisto

mitean (1971) mietinnöissä sekä Reijo Raivolan (1982) ja Jukka Sarjalan (1982) teoksissa. Sekaannusta voi aiheuttaa myös se, että aikuiskasvatus ja aikuiskoulutus sanoja käytetään ilmaismatta, ovatko ne synonyymeja. Jukka Tuomisto toteaa (1977), että aikuiskoulutussanan käyttöönotto 1960-luvulla kuvastaa sitä tendenssiä, että aikuiskasvatus halutaan tehdä kokonaisuudessaan, siis myös vapaa sivistystyö mukaanluettuna, koulutusjärjestelmän osaksi.

Koulutusjärjestelmästä puhutaan usein sanomatta, kuuluvatko siihen esimerkiksi auto-, konekirjoitus- ja tanssikoulut sekä moninainen kurssitoiminta. Koulutuspolitiikasta saadaan puutteellinen kuva, ellei sanota, harjoittavatko sitä valtion ja kunnan lisäksi myös muut yhteisöt. Kun tätä ei sanota tahdotaan ehkä tahallisesti salata koulutuspolitiikan harjoittaja silloin kun sitä harjoittaa valtio. Suuri osa kansalaisia näet pitää valtiojohtoisuutta sivistyselämässä demokratian vastaisena.

Kun sanotaan, että koulutuspolitiikka on valtion määräämää, herää kysymys kenen määräämää se silloin oikein on. Onko se eduskunnan, hallituksen, opetusministeriön vai kouluhallituksen määräämää vaiko kansan? Tuskinpa vain. Raivola sanoo, että suuri vaikutus koulutuspolitiikkaan on kouluhallinnon virkamiehillä, siis byrokraateilla.

Mitä on sivistys?

Castrénin käyttämä sana sivistys oli tuolloin kielessämme melko nuori (Harva 1943). Se oli vastine uushumanismin *bildung*-sanalle, jolla tarkoitettiin kreikkalaisten humanistien *paideiaa*.

Koska olen kirjoittanut paideiasta muissa yhteyksissä (esim. 1977, 1979, 1981), puhun siitä tässä mahdollisimman niukasti.

Koko yhteiskunnan tuli palvella paideiaa, mm. lainsäädännön. Aristoteles sanoo: "Lainsäätäjän tekona on kasvatus suuressa, kasvatus on lainsäädäntöä pienessä".

Kun koko kasvatus, myös aikuiskasvatus, vapaata sivistystyötä myöten ankkuroidaan yhteiskuntapolitiikkaan, pannaan palvelemaan sen tavoitteita, ollaan antihumanismin tiellä. Aikuiskoulutuskomitea ilmeisesti haluaisi pitää kiinni humanistisesta traditiosta: siksi se sanoo, että koulutuspolitiikassa on perusarvona humanisuus ja että "yhteiskuntapolitiikan on kokonaisuudessaan rakennettava ihmisyyden perusarvoille". Mutta noihin aikoihin oli jo voimakkaasti vaikuttamassa yhteiskuntakeskeinen ihmiskäsitys: sen tähden ko-

mittea alistaa koulutuspolitiikan yhteiskuntapolitiikalle.

En syvenny tässä yksilön ja yhteiskunnan suhteeseen, totean vain lyhyesti, että humanistinen ihmiskäsitys on individualistinen, yksilökeskeinen ei yhteiskuntakeskeinen. Yksilöt eivät ole valtiota varten, vaan valtio on yksilöitä varten. Tämä ei tietenkään merkitse, että humanismi kieltäisi ihmisen sosiaalisen puolen.

Aikuiskoulutuskomitean vaatimus, että yhteiskuntapolitiikka on rakennettava ihmisyyden perusarvoille, jää tietenkin vain hurskaaksi toiveeksi. Kasvatuksen instituutioillahan ei ole poliittista valtaa asettaakseen yhteiskuntapolitiikan tavoitteet kasvatuksen maailmassa ehkä omaksuttujen humanististen perusarvojen mukaisesti. Komitean mielestä näiden perusarvojen mukaista on aikuiskoulutuspolitiikan asettuminen tuotantoideologiaa vastaan, mutta tämä merkitsisi asettumista vallitsevaa yhteiskuntapolitiikkaa vastaan ja tätähän aikuiskoulutuspolitiikka ei saa tehdä, koska sen pitää määräytyä yhteiskuntapolitiikan yleistavoitteista.

Tästä ristiriidasta voi pelastaa vain kasvatuksen autonomia, ideologinen vapaus. Kasvatuksella ei kaikissa vaiheissaan voi olla samalaista autonomiaa. Esimerkiksi peruskoulun pitää suuressa määrässä palvella yhteiskuntapolitiittisia tavoitteita, joskin monet pedagogit ovatkin sitä mieltä, että se palvelee liikaa esimerkiksi tuotantoideologiaa. Mutta vapaalla sivistystyöllä voi ja sillä pitää olla humanistisen katsomuksen mukaan suuri autonomia. Tällöin sen piirissä on mahdollista, jos vain halutaan, syventyä esimerkiksi tuotantoideologian kritiikkiin. Jos tämä johtaa asettumiseen tuotantoideologiaa vastaan, se ilmenee aikuisopiskelijoiden osallistuessa kansalaisina poliittiseen elämään.

Tarkoitan yleisellä koulujärjestelmällä peruskoulun, lukion ja ammatillisen koulun muodostamaa kokonaisuutta ja koulupolitiikalla tämän kokonaisuuden säätelyä julkisen vallan toimesta. Koulujärjestelmällä saa ja pitääkin olla yhteiskuntapolitiittinen tehtävä.

Vapaan sivistystyön pitää olla koulujärjestelmän ulkopuolella, muuten se kadottaa olemuksensa. Juuri tällöin sillä on myös tärkeä yhteiskunnallinen funktio, kuten muulla vapaalla sivistyselämällä: lehdistöllä, kirjallisuudella, taiteella, tieteellä.

Nykyisin puhutaan yleisesti vain koulutusjärjestelmästä ja koulutuspolitiikasta juuri-kaan erittelemättä osa-alueita ja tutkimatta niiden erityistä luonnetta. Tärkeätä olisi kuitenkin selvittää, mitä koulutusjärjestelmään

kuuluu koulujärjestelmän lisäksi. Koulujärjestelmän ulkopuolellahan on monenlaista koulutusta. Jos senkin hoitamista nimitetään koulutuspolitiikaksi on todettava, että huomattavaa osaa siitä ei hoida valtio tai kunnat, vaan monenlaiset yhteisöt, esimerkiksi firmat. Mainitakoon, että Sarjala käsittelee teoksessaan Suomalainen koulutuspolitiikka koulupolitiikka ja aikuiskoulutuspolitiikkaa mutta ei korkeakoulupolitiikkaa.

Kun puhutaan yleensä vain koulutuspolitiikasta herää epäily, että kaikki koulutus — myös aikuiskoulutus sekä korkeakoulujen ja yliopistojen antama koulutus — halutaan valtaa yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, jota säätelee valtion hallitsema koulutuspolitiikka ja jonka tavoitteet määräytyvät yhteiskuntapolitiikan tavoitteista. Pyrkimys ensin valtiollistaa yksityiset yliopistot ja sitten uudistaa yliopistojen tutkinnot ammattipainoisiksi viittaa tähän suuntaan.

Tällainen totalitaarinen kasvatuserjestelmä onkin sosialistisissa maissa, siinä ei ole mitään sijaa vapaalle sivistystyölle castrenilais-humanistisessa merkityksessä.

Minun vakaumukseni mukaan on puolustettava vapaata sivistystyötä, jonka olemukseen kuuluu kuten Castrén kuuluisassa määritelmässään sanoo **vapaan itsekasvatuserkityksen herättäminen ja edistäminen**. Ellemme sotte perin pohjin käsitteitä, sitä ei voi nimittää koulutukseksi, ei kukaan puhu itsekoulutuksesta. Itsekasvattaja asettaa tavoitteensa itse kun taas koulutuksen tavoitteet asetetaan ulkoapäin.

Vapaa sivistystyön puolustaminen on entistä tärkeämpää siitä syystä, että sivistysyliopiston idea on joutunut vaaraan yliopiston muuttuessa yhä enemmän korkeimman ammattikasvatuksen laitokseksi. Sivistysyliopisto — *Bildungsuniversität* — ja vapaa sivistystyö — *Freie Bildungsarbeit* — ovat siinneet samasta hengestä — humanismin hengestä.

Vapaa sivistystyö ja ammattisivistys

Vapaan sivistystyön suhde ammattisivistykseen on ollut jatkuvan pohdinnan kohteena.

Sivistysyliopistossa uskottiin, että tiede sivistää — *Bildung durch Wissenschaft* — työn arvoa korostavat ovat väittäneet, että työ sivistää — *Bildung durch Arbeit*. Edellinen lause on menettänyt totuuttaan sitä mukaa kuin tiede ovat specialisoituneet yhä pitemmälle, jäl-

kimmäinen taas työn specialisoituessa usein pelkäsi mekaaniseksi toiminnaksi.

Castrénin mukaan puhdas ammattisivistys ei kuulu vapaaseen sivistystyöhön. Yleissivistys kylläkin karttuu elämän harrastusten yhteydessä, joihin myös ammattityö ”onnellisissa tapauksissa” kuuluu. Tässäkin Castrén on humanismin perillinen.

Kreikkalaisen käsityksen mukaan eniten ihmisen olemuksen mukaista on todellisuuden henkinen katselu, teoreettinen elämä — *bios theoretikos*, latinaksi *vita contemplativa*. Se edellyttää vapaa-aikaa — *skhole* — täydellistä vapautumista työstä, minkä kreikkalaisessa yhteiskunnassa teki mahdolliseksi orjalaitos. Aristoteles unelmoi ajasta, jolloin koneet korvaavat orjat. Työtä tehdään vapaa-ajan saamiseksi, joten työllä on vain välinearvo.

Vapaa-ajan omaaminen asettaa ihmiselle korkean eettisen velvoitteen: vapaa-aika on täytettävä vapaalla toiminnalla — *elleutheron ergon* — tieteiden ja taiteiden harrastuksella (*artes liberales*).

Teoreettista elämäntapaa alempi on praktinen elämäntapa — *bios praktikos*, latinaksi *vita activa*, johon mm. työ kuuluu. Sen luonteen määräävät elämän välttämättömyydet *tanankaia*, siksi praktinen toiminta on epävapaita toimintaa ja siihen tarvittavat taidot ovat epävapaita orjallisia (*artes serviles*: servus merkitsee orjaa). Serviilit tiedot ja taidot ovat siis ammatillista sivistystä ja niiden vastakohta on vapaa sivistys.

Uskonpuhdistus loi kokonaan toisenlaisen työnfilosofian julistaen työn arvoa ja korotuksen työn jopa jumalanpalvelukseksi. Marxin työnfilosofia vahvisti tätä käsitystä joskin Marxilla on työnfilosofiassa myös aristoteelinen elementti (Harva 1977), se on jäänyt kuitenkin unholaan, vaikka Marxin vävy Lafarquet on koettanut tuoda sitä esiin 1880 ilmestyneessä kirjassaan.

Me olemme siinä määrin protestanttis-marxilaisen työnfilosofian kammitsoissa, että kreikkalainen käsitys työstä tuntuu meistä melkein mielettömältä. Tuotantovoimien kehitys on kuitenkin ruvennut avaamaan silmiä. Työn rationalisoinnin, energiankäytön tehostumisen ja automaation vaikutuksesta miljoonat ovat joutuneet työttömiksi. Työttömyys ei kuitenkaan merkitse heille onnellista vapaa-aikaa — *skhole* — vaan onnettomuutta ja sivistys-harrastusten lamaa.

Kun yhteiskunta kumminkin pystyy elättämään työttömät on havaittu, että toimeentulon kytkentä työhön ei ole teollisessa yhteiskunnassa enää välttämätöntä. Toimeentulo

voidaan taata jokaiselle maksamalla kohtuullinen perustulo.

On ruvettu myös oivaltamaan, ettei ole enää tarpeen kytkeä yhteen työtä ja koulutusta. Tosin monet ajattelevat vieläkin, että koulutuksen pitää tähdätä työvalmiuteen (tämä oli tutkinnonuudistuksen perusajatuksia) ja että ihmisten pitää saada koulutustaan vastaavaa työtä. Itä-saksalainen filosofi Rudolf Bahro on terävästi kritikoinut tällaista kytkentää, jossa sivistys alennetaan pelkäksi välineeksi ja kielletään oikeus vapaaseen sivistykseen. Ergosentrinen ihmis- ja sivistyskäsitys on siis jo saanut kriittikkonsa. *Ergolatria* — työnpalvonta — on ruvennut tuntumaan irvokkaalta miljoonien ollessa vailla työtä.

Eteemme on auennut mahdollisuus astua vapaa-ajan kulttuuriyhteiskuntaan, jossa työtä ei tehdä rajattomaan taloudelliseen kasvuun pyrkien, vaan jossa tyydytään kohtuulliseen toimeentuloon ja jossa työn perimmäisenä tarkoituksena on lainatakseni Aristotelesta vapaa-ajan saaminen.

Kaksi unelmaa

Ihmiskunta on aina unelmoinut rauhasta ja vapautumisesta työn ikeestä. Aristoteles sanoi, että ne ovat vapaan sivistyksen välttämättömiä edellytyksiä.

Onko noiden unelmien todellistaminen aikuiskasvatuksen, vapaan sivistystyön päämääriä? Yleisemmin kysyen, onko päämääränä parempi yhteiskunta ja täydellisempi ihminen?

Niin Fauren raportin kuin Botkinin raportin vastaus on myönteinen, samoin Castrénin vastaus. Vapaan sivistystyön tulee hänen määritelmänsä mukaan pyrkiä siihen, että ihmiset ”täydellisemmin kehittyisivät sivistyneiksi ihmisiksi ja vastuukykyisiksi yhteiskunnan jäseniksi”.

Fauren raporttia vastaan on sanottava vain, ettei päämääräksi saa asettaa täydellistä ihmistä, humanismin näkökulmasta tämä on hybristä. Castrén puhuu vain täydellisemmästä ihmisestä, humanismi tyytyy tähän tietäen ihmisen rajoittuneisuuden. Humanistit nimittävätkin humanistisia tieteitä eli niitä tieteitä joiden harrastaminen tekee ihmisen humaanisemmaksi sanalla humaniora, joka on humanus-sanan komparatiivi.

Kirjallisuus

- Botkin, J. ym. 1979. No limits to learning.
Fauren raportti Learning to be, 1972. Sen suomenoksen nimi Opiskelu on elämää (1976) kääntää teoksen perusajatuksen päivävästaiseksi.
Harva, U. 1981. Kohti elinikäistä kasvatusta. Teoksessa Elinikäinen kasvatustieteellinen tutkimus. Ihmiskäsitys, ihmiskasvatustieteellinen tutkimus 1/1982.
Vapaa-ajan käsite. Vapaan sivistystyön vuosikirja XXI, 1977.
Vapaa kansansivistystyö. 1943.
Yleissivistyksen historiasta ja elinikäisestä kasvatuksesta. Vapaan sivistystyön vuosikirja XXIII, 1979.
Lafarque, P. La droite à la paresse. 1880. Väinö Tannerin suom. Oikeus laiskuuteen. 1907, 1981.
Neues Pädagogisches Lexikon, 5. painos 1971. Sisältää Bildung-sanan merkityshistoriaa ja hyvän bibliografian.
Raivola, R. 1982. Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eduskuntapuolueiden ohjelmien valossa.
Sarjala, J. 1982. Suomalainen koulutuspolitiikka.
Sihvonen, J. Vapaasta kansansivistystyöstä kunnalliseen aikuiskoulutukseen. Aikuiskasvatustieteellinen tutkimus 1/1982.
Snellman ja sivistys. 1981. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. Julkaisu 14.
Tuomisto, J. 1977. Kansanvalistustyöstä aikuiskoulutukseen. Vapaan sivistystyön vuosikirja XXI.

Johtoryhmän puheenvuoro tasa-arvokeskusteluun

Aikuiskoulutuksen nykyistä kehittämistyötä ohjaava "aikuiskoulutuksen johtoryhmä" on omaksunut toiminnassaan keskustelemaan pyrkivän etenemistavan. Niinpä johtoryhmä julkaisi viime vuoden lopulla raportin "Aikuiskoulutuksen ihmiskuva". Raportin oli laatinut johtoryhmän toimeksiannosta apulaisprofessori Tapio Vaherva Jyväskylän yliopistosta. Aikuiskasvatuslehdessä otettiin ihmiskuvareporttiin välittömästi kantaa (1/1982) ja sitä on arvioitu monissa eri seminaareissa ja keskustelutilaisuuksissa. Tämä keskustelu jatkuu edelleen.

Viime keväänä ilmestyi johtoryhmältä uusi raportti "**Tasa-arvo aikuiskoulutuksen suunnittelun periaatteena**".¹⁾ Tässä 45 sivua käsittävässä muistiossa ei mainita erikseen sen laatijan nimeä, joten se on katsottava johtoryhmän kollektiivisen työn tulokseksi.

Tasa-arvoraportin asema kokonaissuunnittelussa

Jo aikuiskoulutuskomitea piti aikuiskoulutuspolitiikan eräänä keskeisenä perustavoitteena koulutuksellisen tasa-arvon lisäämistä. Muihin perustavoitteisiin verrattuna se asetettiin erityisasemaan. Pidettiin välttämättömänä, että se ohjaa koulutuksen suunnittelua kaikessa aikuiskoulutuksessa. Komitean mukaan tasa-arvotavoite merkitsee aikuiskoulutuspolitiikassa pyrkimystä taata kaikille aikuisille samanlaiset mahdollisuudet jatkuvaan opiskeluun ja itsensä kehittämiseen.

Valtioneuvoston aikuiskoulutusta koskevasa periaatepäätöksessä vuodelta 1978 tasa-arvotavoitteelle annettiin korostettu asema. Se valittiin yhdeksi niistä neljästä kehittämisperi-

aatteesta, joille koko suunnittelun tulee rakentua.

Aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaation laatimaan aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitelmaan kuuluu laaja ja moniosainen perusprojekti. Sen eräänä osatehtävänä on koulutuksellista tasa-arvoa lisäävien toimenpiteiden suunnittelu. Tämän tehtävän tavoitteeksi on asetettu ensinnäkin koulutuksellisen *tasa-arvon käsitteen määrittely* ja toiseksi *esityksen tekeminen niiksi periaatteiksi ja koulutusstrategioiksi, joita koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen aikuiskoulutuksen eri tehtäväalueilla vaatii*.

Aikuiskoulutuksen johtoryhmän toimeksiannossa todetaan, että sen tehtävänä on mm. "koordinoida ja ohjata opetusministeriön apuna osaprojektien työtä...". Johtoryhmä on julkaissut tasa-arvomuistion juuri tässä mielessä, eli voidakseen koordinoida eri osaprojektien suunnittelua ja antaakseen toimikunnille teoreettisia aineksia niiden suunnittelussa koulutuksellisen tasa-arvon lisäämistä omilla toimintaloikoillaan ja suunnitelmissaan. Näin ollen muistiota arvioitaessa tulisi lähteä siitä, kuinka hyvin siinä on onnistuttu hahmottamaan suunnittelussa hyväksytyt tasa-arvolähtökohta ja kuinka hyvin eri toimikuntakuntien on mahdollista käyttää sitä apuna omissa suunnittelutyössään.

On kuitenkin huomattava, että johtoryhmä on julkaissut muistion eräänlaisena väliraporttina, jossa koulutuksellisen tasa-arvokäsitteen teoreettista määrittelyä ei ole haluttu/osattu lopullisesti muotoilla. Sillä, että itse käsitettä ja sen vaatimia toimenpiteitä pohditaan samanaikaisesti on johtoryhmän mielestä etunsa, "koska näillä osatehtävillä on kiinteä vuorovaikutussuhde keskenään".

¹⁾ Molempia raportteja saa Kansalais- ja työväenopistojen liitosta (KTOL), Cygnaeuksen k. 4 B 10, 00100 Helsinki 10. Puh. 90-499128. Hinta á 12 mk.

Muistion keskeinen sisältö ja johtopäätökset

Muistion loppuun on koottu tiivistetyssä muodossa siinä esitetyt keskeisimmät näkökohdat ja johtopäätökset. Ne ovat seuraavat:

- Niitä tasa-arvon tulkintoja, joita käytetään varsinaisen koulujärjestelmän puolella, ei voida sellaisenaan siirtää aikuiskoulutuksessa sovellettaviksi, koska näiden toimintajärjestelmien lähtökohdat ovat olennaisesti toisistaan poikkeavat.
- Aikuiskoulutuksen tasa-arvopolitiikan perustana on yksilön oma arvojärjestelmä ja normisto, jotka saattavat ja saavat olla ristiriidassa yhteiskunnan vastaavien järjestelmien ja normistojen kanssa, sekä yhteiskunnan määrittelemä käsitys tasa-arvosta. Mikäli nämä kaksi perustaa ovat keskenään ristiriidassa, on koulutuksen otettava lähtökohdakseen yksilön arvojärjestelmä ja normisto. Näiden kahden eri lähtökohdattamahdollisuuden tiedostaminen suunnittelussa on välttämätöntä, koska ne johtavat erilaisiin koulutusstrategioihin.
- Koulutuksen suunnittelussa ei voi suoraanaisesti vaikuttaa yhteiskuntapolitiikan muilla alueilla tehtäviin ratkaisuihin. Kuitenkin vähintään, mitä tulee tehdä, on osoittaa ne muilla yhteiskuntapolitiikan aloilla olevat epäkohdat, joiden poistaminen on sivistyksellisen yhdenvertaisuuden toteuttamisen ehto. Sen lisäksi on hakeuduttava tähänastista kiinteämpään yhteistyöhön yhteiskuntapolitiikan eri sektoreiden kesken koulutukseen liittyvien tehtävien kokonaisvaltaiseksi suorittamiseksi.
- Koulutuksen suunnittelija ohjaa aina tietoisesti tai tiedostamatta jokin kuva ihmisestä ja yhteiskunnasta. Tasa-arvopolitiikan onnistumisen eräänä perusedellytyksenä on se, että suunnittelulle pohjaa luova ihmiskuva on riittävän selvästi tiedostettu ja sen keskeiset ainekset ilmi lausuttu. Muussa tapauksessa tehdyt ratkaisut ovat sattumanvaraisia, ja ne voivat johtaa jopa koulutuksellisen eriarvoisuuden lisääntymiseen. Koulutuksellista tasa-arvoa ei voida lisätä ilman, että siihen määrätietoisesti pyritään.
- Avainongelmaksi muodostuu usein se, miten deprivoituneet tai muuten passiiviset ihmiset ja ryhmät saadaan tiedostamaan omat kehitysmahdollisuutensa ja tarpeensa. Tähän tiedostamiseen voidaan pyrkiä mm. siten, että koulutuksessa ja muissa sivistyksellisesti aktiivisissa toiminoissa tarjotaan mahdollisuus arvojen ja asenteiden syvälliseen kokeamiseen. Tässä tarkoituksessa tulee voimakkaasti tukea kansalaisten omaehtoisia sivistyksellisiä pyrkimyksiä omien pienyhteisöjensä kehittämiseksi.
- Koulutuksellista tasa-arvoa on tähän asti pyritty lisäämään pääasiassa parantamalla koulutustarjontaa. Erityisesti ammatillisen koulutuksen tarjontaa on edelleenkin kehitettävä, mutta on rokotettava myös siitä, että tarvitaan muitakin toimenpiteitä — pelkkä palvelujen määrän lisääminen ei yksin riitä.
- Paras tulos voidaan saavuttaa yhdistämällä erilaatuisia toimenpiteitä. Tämä edellyttää — asenteisiin vaikuttamista, — tiedottavan ja muun opintoneuvonnallisen toiminnan lisäämistä, — opetustavoitteiden ja -sisältöjen sekä työtapojen tarkistamista, — opintososiaalisten esteiden poistamista sekä — muiden esteiden minimoimista. Toivotun tuloksen kannalta on välttämätöntä, että toimenpiteet kohdistetaan strategisesti oikeisiin aikuisryhmiin ja että toimintoja kehitetään aikuisten elämäntilanteesta ja tarpeista lähtien.
- Deprivoituneen tai muutoin passiivisen ihmisen maailma ei ole 'hallinnonaloittain järjestyksessä'. Sen lisäksi hän saattaa tuntea suoranaista pelkoa koulutusta ja sen edellyttämiä formaliteetteja kohtaan. Tämän vuoksi tulisi häivyttää tai ainakin madaltaa koulutuksen ja muiden sivistyksellisten toimintojen välisiä raja-aitoja. Koulutuksen ja muun yhteiskunnan vuorovaikutusta on lisättävä. Aikuiskoulutuksen tehtävänä ei ole pelkästään toteuttaa yhteiskuntapolitiikan tavoitteita, vaan myös vaikuttaa niihin.
- Suunnitteluperiaatteena tasa-arvo ulottuu kaikille aikuiskoulutuksen tehtäväalueille. Sen sovellukset vaihtelevat kuitenkin suuresti tehtäväalueittain, jopa saman tehtäväalueen sisälläkin.
- Yhteiskunnalla on eettinen velvoite vähiten koulutettuja kohtaan. Tämän lisäksi sen on tarkoituksenmukaista hyödyntää kaikki ne lahjakkuusreservit, joihin voidaan vielä aikuiskoulutuksen välityksellä vaikuttaa. Vain yksilö, jolla on ollut mahdollisuuksia kehittää itseään, voi olla tuottava, luova ja onnellinen sekä kasvaa omien mahdollisuuksiensa mittaan.
- Koulutuksellisen tasa-arvon toteuttaminen saattaa vaatia siitä, että oppijalle on luotava halu oppimiseen. Yhteiskunnalla ja hänellä itsellään saattaa olla kuljettavanaan pitkä ja vaikea tie, mutta maailmanlaajuiset ongelmat vaativat kaikkien inhimillisten voimavarojen käyttöä ja kehittämistä.

Tasa-arvotavoitteesta aikuiskoulutuksen suunnittelussa

Aikuiskoulutuksen johtoryhmä on tuottanut muistion nimeltä ”Tasa-arvo aikuiskoulutuksen suunnittelun periaatteena”. Muistio on tarkoitettu aikuiskoulutuksen kehittämistyössä mukana oleville eri osaprojekteille pohjapaperiksi, kun projektit kukin tahoillaan suunnittelevat toimenpiteitä koulutuksellisen tasa-arvon lisäämiseksi.

Aikuiskoulutuksen johtoryhmä ei kuitenkaan ole antanut keskeiselle tasa-arvokäsitteelle täsmällistä sisältöä tai edes ”suositusta koulutuksellisen tasa-arvon lisäämiseksi”, vaan siirtänyt määrittelyn myöhempään ajankohtaan.

Muistiosta ei käynyt selväksi, onko johtoryhmässä varsinaisena ongelmana ollut *itse sana* tasa-arvo ja sen herättämät abstraktit, tunnepitoiset miellelyhtymät, *vai itse asia*; yksimielisyyteen pääsy käsitteen sisällöstä sovittaessa.

Muistiosta esitetään tasa-arvokäsitteelle (salle?) synonyymeiksi ”tasa-vertaisuutta”, ”yhdenvertaisuutta” ja ”koulutuksellista oikeudenmukaisuutta”. Miten muuten olisi yksi rinnastus lisää: samanarvoisuus? Tasa-arvokäsitteen (sanat?) vastakohtaksi on muistiosta nimittäin valittu käsite (sana?) eriarvoisuus kielellisistä eikä esimerkiksi käsitteellisistä syistä.

Muistiosta on, ainakin aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaation ulkopuolisen, mutta tasa-arvon parissa päivittäin työskentelevän, vaikea saada otetta. Mukana tuntuu olevan aineksia lähes kaikista eettisestä, ymmärtävästä ja sallivasta ajattelusta, mitä kaiken mahdollisen hyvän toteutumiseksi voisi ajatella — myös maininnat sukupuolten tasa-arvosta!

Liittykö koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseen ei-toivottujakin piirteitä?

Tavallisessa elämässä, tulevaisuuden suunnittelussa jne. on ehkä helpompi määritellä, mitä ei missään nimessä halua, kuin mitä täsmällisesti haluaa tai toivoo. Miksi ei näin voitaisi menetellä myös niinkin ihmisläheisessä ja konkreettisesti asiassa kuin aikuiskoulutuksen

suunnittelussa — edes toistuvien väärinymmärrysten välttämiseksi. Otanpa esiin pari esimerkkiä.

Peruskoulu-uudistuksen yhteydessä yläasteiden tasokurssijärjestelmää puolustettiin mm. sillä, että kurssittoman ”tasa-arvojärjestelmän” pelättiin *tasapäistävän* kasvavan sukupolven. — Ja *tasapäistävän* nimenomaan tulevat kansankynttilät keskinkertaisuuden harmaaseen massaan.

Tunteisiin vetoava *tasapäistämispelko*, kuten sivusta asiaa seuraavista saattoi näyttää, siirsi rinnakkaiskoulujärjestelmän peruskouluun. Nyttemmin tasokurssista ollaan luopumassa, ei tosin yleisen tasa-arvon nimissä vaan siksi, että järjestelmä tuotti naisylioppilaita kaksi kertaa enemmän kuin miesylioppilaita.

Keskusteluun sukupuolten tasa-arvosta liittyy aina myös henkilökohtaisia tunteita ja asenteita. Vieläkin törmää päivittäin enemmän tai vähemmän pelkoon, että sukupuolten tasa-arvo tuhoaa sukupuolisen kyvykkyyden, seksuaalisen vetoimman tai eroittisuuden.

Tasa-arvo siis *samanlaistaisi* naiset ja miehet. Pelon takana on toisaalta perinteiseen miehenrooliin sisäistynyt näkemys, jossa miehisyyteen on samastunut ylemmyyden tunne naista kohtaan. Toisaalta naisenrooliin on sisäistynyt näkemys, jossa naisellisuus elää sopuoinnussa luopumisen ja alistumisen kanssa. Todellisuudessa lisääntyvä henkinen samanarvoisuus naisen ja miehen välillä tuskin *samanlaistaisi* tai *latistaisi* elämää, koska mm. ”*keksijöitä*” vapautuisi lisää.

Onko aikuiskoulutuksen tasa-arvotavoitteella pelottavia myyttejä? *Tasapäistäminen*, *yhdenmukaistaminen*, ”*ylhäältä*” yhteiskunnasta tuleva aikuiskoulutusvaatimus, aikuisten häirintä? Vaikka tällaisten tasa-arvopeikkojen esiin manaaminen saattaa tuntua liian yksinkertaiselta suunnittelijoista itsestään, olisi näiden peikkojen yksiselitteinen tunnistaminen ja torjuminen jo varhaisessa vaiheessa ollut perusteltua: suunnittelu konkreetisoituisi, ennakkoluulot vähenisivät, mahdollisissa erimielisyyksissä olisi kyse erimielisyyksistä, eikä erilaisista miellelyhtymistä samassa asiassa.

Ihminen — yhteiskunta

Muistio ei käsittele suoraan tasa-arvo-tavoitteiden tiellä olevia ennakkoluuloja, mutta tekee eräitä valintoja ja rajauksia, ikään kuin niitä olisi olemassa.

Tasa-arvoisältöisen suunnittelun lähtökohdaksi on valittu yksilö sekä yksilön omat arvojärjestelmät ja normistot. Nämä puolestaan "saavat olla ristiriidassa yhteiskunnan vastavien järjestelmien kanssa". Hyvä! Aikuiseen suhtaudutaan siis aikuisena! — Rajatta?

Tasa-arvokäsite on myös sidottu tietoiseen toimintaan siten, että yksilöä voidaan pitää tasa-arvoisena muihin nähden, kun tämä tekee tietoisia valintoja koulutuksessaan, olivatpa ratkaisut mitä tahansa. Entä sitten suhtautuminen aikuiskoulutukseen yhteiskunnallisesti hyväksyttynä ajanviettotapana tai elämän muotona, joka *ei sisällä* tietoisia valintoja?

Yksilökohtaisuus on valittu *vastakohtana* yhteiskunnan arvojärjestelmästä ja normistosta lähtevälle suunnittelulle. Muistiossa yhteiskunnan lähtökohta samastetaan ulkokohtaisuuteen ja jonkinlaiseen yhteiskunnan hyötyyn, joka ei ole ottanut huomioon vähiten koulutettujen ja "passiivisten" ihmisten tarpeita. Ikään kuin meillä siis olisi olemassa jokin yksimielinen, yksiselitteinen ja yksilöä rajoittava näkemys yhteiskunnasta. — Yhteiskunnassa vaikutusvallasta kilpailevat todellisuudessa monet erilaiset intressiryhmät ja arvostukset.

Muulla muistiossa, esimerkiksi toimenpiteiden kohdentamisosassa, yhteiskunta on käsitetty demokraattiseksi ja sellaiseksi, jossa ei eettisesti voida hyväksyä sivistyksellisten ja aineellisten etujen ohjautumista pelkästään hyvässä asemassa oleville. Sellainen yhteiskunta ei myöskään voi olla pelottava! Sellainen yhteiskunta on jäsentensä yhteiskunta ja tasa-arvoinen. Mikä on siis todella johtoryhmän käsitys yksilöstä ja yhteiskunnasta?

Puutuin tähän yksilö-yhteiskunta -kysymyksen siksi, että se on tasa-arvoproblematiikassa varsin oleellinen. Käsiteltävänä olevassa muistiossa on käsite yhteiskunta nähty mielestäni yksioikoisesti asettamalla se yksilön vastakohdaksi. On muistettava, että johtoryhmänkin paperi edustaa yhteiskunnan näkemystä, sillä se on asetettu yhteiskunnan (tässä: opetusministeriön) toimesta. Voiko muistion sanomaan, että se asettuu kuitenkin kunnioittamaan yksilöjänseniään ja kantamaan huolta vähiten koulutusta saaneista, siis luottaa?

Käsitteiden sisällöstä sopiminen tavalla, joka olisi karsinut myyttejä, lisännyt yksiselitteisyyttä, mutta tarjonnut käytännöllisiä vaih-

toehtoja, olisi ollut tasa-arvoa edistävä toimenpide suunnittelussa.

Tasa-arvo kehittämisen organisaation suunnittelutyössä

Tasa-arvo on muistionkin mukaan moniulotteinen käsite ja tasa-arvotavoitteiden toteuttaminen edellyttää useita samanaikaisia toimenpiteitä. Sukupuolten tasa-arvon edistämässä, joka on myös aikuiskoulutuksen eräs tehtävä, on nähty esimerkiksi seuraavien kolmen näkökulman liittyvän toisiinsa:

1. Laadullinen tasa-arvo,

jolla tarkoitetaan eri väestöryhmien, kulttuurien, intressiryhmien sekä naisten ja miesten (joita kumpiakin on useimmissa ryhmissä) arvostusten, tarpeiden, kokemusten jne samanarvoisuutta. Osoitus eri ryhmien ja arvojen *samanarvoisuudesta* näkyy käytännössä myös

2. edustuksellisen tasa-arvon turvaamisena.

Toisin sanoen asianomaisia koskevassa valmistelutyössä, päätöksenteossa sekä arvostusten ja normistojen kehittämistoiminnassa tulisi eri tahojen olla edustettuina. Toistaiseksi meillä onkin hyväksytty edustuksellisuus poliittisessa, alueellisessa tms. mielessä, mutta ei esim. sukupuolten samanarvoisuutena. Vasta edustuksellinen tasa-arvo tekee eri elimistä *asiantuntevan* suunnittelemaan, ratkaisemaan ja hienosäätämään

3. tasa-arvoa edistäviä toimenpiteitä,

sillä samaan tulokseen pääsy (esim. tietoisia valintoja tekevät, luovat yksilöt) edellyttää eri väestöryhmissä *erilaisia toimenpiteitä*. Tasa-arvoa edistäville toimenpiteille tarkoitetaan syrjityssä ja huonoimmassa asemassa olevien aseman parantamista (ei jo ennestään aktiivisten ja luovien toiminnan sammuttamista). Tasa-arvoajattelun taustalla on *myönteinen ihmiskuva*: naapurin hyvinvointi lisää minunkin hyvinvointiani.

Muistiossa on tunnustettu ainakin viimeksi ja osittain myös ensinmainittu tasa-arvonäkökulma. Näkökulmat ovat kuitenkin jääneet melko abstrakteiksi, koska niitä yhdistävä ja niiden edellytyksenä oleva edustuksellinen tasa-arvotavoite organisaatioissa on jäänyt oivaltamatta (aikuisten osallistumista henkilökohtaista koulutustaan koskevaan suunnitteluun en pidä riittävänä).

Aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaatio on tyypillinen esimerkki organisaatiosta, jossa

sukupuolten tasa-arvoinen edustuksellisuus on jäänyt turvaamatta.

Aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaatiota ei tosin voi syyttää miesenemmistöisestä kokoonpanostaan, koska se ei ole itse itseään nimittänyt. Tulee kuitenkin mieleen, olisikohan muistio ollut toisenlainen, jos sitä valmistavan johtoryhmän sukupuolirakenne olisi ollut päinvastainen!

Itse uskon, että sukupuolella on merkitystä niin suunnittelu — kuin toteutuspuolella. Oman sukupuolen käytöstä on helpompi ymmärtää, sillä esimerkiksi deprivoituminen, aktiivisuus, tuen tarve tai luovuus voivat ilmetä naisissa ja miehissä eri tavalla. Valitettavaa on, että johtoryhmän käyttöönsä tilaama, Tapio Vahervan laatima ihmiskuvamuistiokaan ei käsittele näitä asioita. Muistion ihmiskuva istuu sukupuolettomana enemmän miehelle kuin naiselle. Tämä ei puolestaan ole ihme, koska Vahervan lähdeluettelosta ei löydy ainuttakaan naisen kirjoittamaa ihmiskuvanalyysia, vaikka naistutkimuksen piirissä on viime aikoina tuotettu runsaasti kriittistäkin alan kirjallisuutta.

Joitakin päämääriä tasa-arvotavoitteelle aikuiskoulutuksessa

Yleissivistävän pohjakoulutustason kohottaminen

Vähiten yleissivistävää ja ammatillista koulutusta saaneet aikuiset ovat suuri koulutusryhmä. Käytännössä ongelma on kasaantuva, vaikka uusien sukupolvien pohjakoulutustaso paranee jatkuvasti, sillä vähiten koulutusta saaneilla on pienimmät mahdollisuudet olla myös omien lastensa koulunkäynnin tukena. Koulujen ja kotien yhteistyössä heikoimmin menestyneiden lasten vanhemmat toimivat usein kaikkein passiivisimmin.

Aikuisväestön pohjakoulutustason kohottamissuunnittelu voisi lähteä esimerkiksi tämän tilanteen tunnistamisesta siten, että aikuisille ja kouluväelle järjestetään suoria ja tasa-arvoisia vuorovaikutustilanteita. Uudet koululait antanevat paikallistasolla lisää vapauksia opetussuunnitelmien laatimisessa. Aikuisopiskelijat voisivat antaa kouluviranomaisille näkemyksiä juuri kouluvaikeuksista tai -haluttomuudesta kärsivien oppilaiden kohdalla.

Aikuisopiskelijoiden opintosuunnitelma peruskoulun tai lukion suorittamiseksi voitaisiin tässä tapauksessa laatia esim. siten, että ensin olisi mahdollista kerrata ja pohtia oman ajan

koulua: Mitä oman ajan koulussa ja elämässä oli sellaista, mikä vei opiskeluhaluja. Uuden oppimiseen voisi vuorostaan kytkeä mm. seuraavia näkökulmia: Miten nykyinen koulu/opetussuunnitelma toistaa samoja virheitä? Mitä eväitä aikuisilla olisi omasta elämänsä katsomuksesta antaa tämän päivän koululle, koululaisille ja kasvatukselle yleensä?

Toinen kannustin yleissivistävän tietouden kohottamiseksi voisi olla käytännössä näkyvä arvostus sivistys- ja kulttuuriharrastuksia kohtaan. Esimerkiksi valittaessa henkilöitä kuntien ja valtion luottamustoimiin — alasta riippumatta — pidettäisiin huolta, että joukossa on riittävästi henkilöitä, joilla on näkemystä ja kokemusta kulttuuri- ja sivistysharrastuksista. Nykyinen ”asiantuntija” -käsite ymmärretään niin kapeasti, että riman ylittävät usein vain ahkerimmat saunakaverit, joilla ei ole aikaa harrastaa muuta.

Ammatillisesta koulutuksesta

Ammatillista aikuiskoulutusta, uudelleen koulutusta ja uraa edistävää koulutusta järjestetään niin työnantajien kuin yhteiskunnan, valtion ja kuntien toimesta. Ammatillinen koulutus on useammin naisten kuin miesten ongelma ja ikäryhmittäin tarkasteltuna vanhimman väestönosan ongelma. Koko ammatillisen koulutuksen ongelma on sukupuolen mukaan eriytyneet koulutusalat siten, että vain 4 % kaikista ammatillisesta koulutusta saaneista on saanut koulutusta aloille, jossa kumpaakin sukupuolta on suunnilleen yhtä paljon (40—60 %).

Ammatissa toimiminen on eriytynyt lähes yhtä jyrkästi. Työelämän jakautuminen naisten ja miesten töihin (sekä naisten ja miesten palkkatasoihin) näyttää olevan myös itseään täydentävää ja kiihtyvää, kuten Marja-Liisa Anttalaisen tasa-arvoasiain neuvottelukunnalle teettämästä tutkimuksesta on käynyt ilmi (Valtioneuvoston kanslian julkaisuja 1980:1).

Työelämä, joka ohjaa ihmisystävällisyyden, huolenpidon ja palvelualltiuden vain naisille sopivina pidetyille huolto-, hoito- ja palvelu-aloille, tukee maailmaa, jonka rakenteet ja elämisen ehdot ovat kovia ja epäinhimillisiä. Asuinalueiden suunnittelu, asuintalojen ja viirastojen rakentaminen, liikenteenjärjestely, yhteisten asioiden hoito (politiikka) voi tapahtua henkilöiden toimesta, joilla ei ole omakoh- taista tietoa jokapäiväisten asioiden hoitamisesta, ihmisten käyttäytymisestä tai inhimillisten kontaktien luonteesta.

Aikuisten maailma on malli nuorten valinnoille ja arvostuksille. Siksi yhtenä keskeisenä

Ristiriitaista ja epämääräistä tasa-arvoa

Edisty ei aina edisty. Tältä näyttää, kun lukee aikuiskoulutuksen johtoryhmän toimesta julkaistuja muistioita. Vaikka Tapio Vahervan aikuiskoulutuksen ihmiskuvasta laatiman selvityksen perusteista saattoi olla radikaalisti eri mieltä, oli muistio sentään tehty tiedemiehen rutiinilla ja joltisellakin loogisella eleganssilla. Samaa ei voi sanoa johtoryhmän uusimmasta muistiosta "Tasa-arvo aikuiskoulutuksen suunnittelun periaatteena".

Johdonmukaisuus on kaiken järkevä kes-

kustelun lähtökohta: logiikan alkeistotuuden mukaan ristiriitaisesta lauseesta voidaan päätellä mitä tahansa, esimerkiksi kaksi toisensa poissulkevaa lausetta, mikä johtaa ajatukselliseen anarkiaan. Tasa-arvomuistiosta esiintyy kahdenlaisia ristiriitoja: ensinnäkin julkilauttujen ajatusten välisiä ristiriitoja ja toiseksi julkilauttujen ajatusten ja tosiasiallisten lähtökohtien välisiä ristiriitoja.

Muistion kieli on perin kiemuraista. En kuulu niihin ihmisiin, jotka periaatteessa karsasta-

tavoitteena ammatillisessakin aikuiskoulutuksessa pitäisin kahtiajakautuneiden työmarkkinoiden murtamista: huolenpitoa ihmisestä teknistyvässä yhteiskunnassa sekä yleistä arvontoa ja urallaetenemismahdollisuuksia naisvaltaisille hoito- ja palvelualoille.

Koulutusta aikuisuuteen

Tänä päivänä noin joka kuudes lapsiperhe on yksinhuoltajaperhe. Vuosittain solmitaan noin 30 000 avioliittoa ja 10 000 avioliittoa purkautuu. Yhden hengen ruokakuntia on yhtä paljon kuin "normaalina" pidettyjä neljän hengen ruokakuntia. Yhä useampi ihminen kokee elämänsä aikana monta eri vaihetta, vaikka olikin aikuisuuteen astuessaan suunnitellut ehkä vain yhtä yhdistelmää: työtä, perhettä ja lapsia.

Yksinäisyyteen tai yksinhuoltajuuteen ovat naiset saaneet paremmin valmennusta, ei tosin niinkään koulun vaan usein kantapäähän kautta: sukupuoleensa kohdistuvista rooliodotuksista tytöt imevät itseensä huonon omantunnon siivoamattomasta kodista, laittamattomista ruoista, poissaolostaan kotoa niin työn kuin iltaisen kokoustenkin ansiosta. Niinpä naisista kehitty monitaitoisia, eri asioiden yhteensovit-

tamiskykyisiä olentoja, joilla kuitenkin on tunne, etteivät ole riittävän hyviä. Kukaan ei myöskään kiitä kotona tehdystä työstä, koska ruoan lentäminen valmiina pöytään on muille perheenjäsenille itsestänselvyyttä.

Koska naiset tottuvat puuhaamaan kotona, sovittamaan yhteen työ- ja vapaa-ajan ongelmia ja koska jopa monet naisten harrastukset (esim. lukeminen ja kutominen) sopivat kotitiloihin, ei yksinhuoltajuus tai oman olonsa viihtyisäksi tekeminen ole naisille niin iso ongelma kuin miehille.

Toivoisikin, että miesenemmistöinen aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaatio käyttäisi nyt miehistä asiantuntemustaan: millä keinoin ja miten toteutettuna miehille voitaisiin järjestää koulutusta taidossa viihtyä ja tulla yksinkin toimeen. Tällainen taito kypsyytää ihmistä aivan toisella tavalla myös uusiin, tasa-arvoisempiin ja muita huomioon ottaviin ihmissuhteisiin.

Sen sijaan naisten asiantuntemusta tarvittaisiin aikuiskoulutus suunnittelussa tavoitteessa, jonka tarkoituksena olisi kohottaa naisten itsetuntoa ja rohkeutta tuoda esiin ja puolustaa näkemyksiään yhteiskunnassa, jossa oikeana mittana on perinteisesti pidetty "miehen mittaa", pirstoutunutta ihmistä: nyt kun päätetään asioista, on tunteet jätettävä kotiin!?

vat vieras- ja tieteellisperäistä terminologiaa ja monimutkaisia virkkeitä. Kielen on oltava riittävän erottelukykystä suhteessa tarkastelukulmaan. Tasa-arvopaperissa ilmenee kuitenkin kielellistä koristelua, terminologista pursotusta ja rakenteellista epäselvyyttä. Esimerkistä käynee seuraava virke:

”Koulutussuunnittelun lähtökohtana on syytä ottaa huomioon, ettei deprivoituneiden ihmisten tai ryhmien koulutuksellisia ongelmia voida ratkaista pelkästään koulutuspoliittisin toimenpitein, vaan ne edellyttävät yhteiskuntapolitiikan eri sektoreiden kiinteää ja jatkuvaa yhteistyötä sekä sellaisia koulutuksellisia ja sivistyksellisiä järjestelyjä, jotka vastaavat aikuisen elämäntilanteen konkreettisiin oppimistilanteisiin.”

Kieli, josta nykyisin tietääkseni myös valtiohallinnossa pyritään pois, näyttää nousseen muistion tyylilliseksi ihanteeksi. Tietysti tällaisella kielellä on myös hyvät puolensa: sen poi- muista on yhtä vaikea havaita ajatus kuin sen puuttuminenkin.

Kaksi vaihtoehtoa

Muistion ajatuksellisena lähtökohtana on kaksi mahdollisuutta ymmärtää tasa-arvoa aikuiskoulutuksessa: hieman pelkistäen sanottuna nämä vaihtoehdot ovat lähteminen yhteiskunnan tai lähteminen yksilön arvomaailmasta. Ilmeisesti kritiikki, jossa johtoryhmän aiempia muistioita on arvosteltu ihmisen unohtamisesta, byrokraattisuudesta ja teknokraattisuudesta, on vaikuttanut: muistiossa on valittu yksilökeskeinen lähtökohta tasa-arvon hahmottelussa.

Kuitenkin synnintunto ilmenee väärässä asias- sa. Niin yhteiskuntatieteiden kuin terveen lautamiesjärjenkin mukaan tasa-arvo on tyypillisesti yhteiskunnallinen ilmiö: se ei koske yksilöitä sinänsä, vaan yksilöiden välisiä sosiaalisia suhteita. Muistiossa tehty ratkaisu on nähdäkseni virheellinen.

Ilmeisesti johtoryhmällä on kuitenkin ollut aivan hyvä pyrkimys, mutta ajattelun hämäryys on johtanut loogiseen kömmähdykseen. Luulen, että johtoryhmä on yrittänyt sanoa yksilöiden olevan varsin erilaisia ja esittää tämän erilaisuuden kunnioittamista.

Näin pitkälle kaikki on hyvin. Jos kuitenkin yksilöiden välisen erilaisuuden kunnioittamisen ymmärretään merkitsevän sitä, että lähtökohtana on yksilön arvomaailma, on kömmähdyksistä väistämätön. Se, muuttuuko erilaisuus eriarvoisuudeksi, on tyypillisesti yhteiskuntaan liittyvä piirre. Tämä on myös tasa-arvopolitiikan

ydinkysymys kaikilla sosiaalisen elämän alueilla.

Vaikka en halua olla pikkumainen, en kuitenkaan voi olla huomauttamatta sinänsä mittaamattoman tuntuista mutta periaatteellisesti laajakantoisesta käsiteseakaunnuksesta: lähtökohtavaihtoehtoja hahmoteltaessa muistiossa samaistetaan johonkin ryhmään, lajiin tai muuhun kokonaisuuteen kuuluvaa individua; ihminen siis viittaa lajiin, johon yksilö kuuluu. Jos lähtökohtana olisi ollut ihminen, koko problematiikka olisi jäsentynyt varsin eri tavoin kuin nyt.

Muistion epäjohtonmukaisuus näkyy jatkossa mm. siten, että julkilausutusta yksilökeskeisestä lähtökohdasta luovutaan välittömästi, kun tasa-arvoa ryhdytään lähemmin kehittelemään. Harppaus ei tapahdu tasa-arvon käsitteen yhteiskunnalliseen vaan suorastaan totalitaristiseen tulkintaan.

Julkilausumaton kuperkeikka

Muistiossa arvostellaan tähänastisia tasa-arvopyrkimyksiä — tosin niitä sen kummemmin dokumentoimatta ja yksilöimättä — ulkokoh- taisuudesta ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Omana — hedelmällisempänä — vaihtoehtonaan muistio esittelee tasa-arvopyrkimysten sitomisen ”yksilön omiin potentiaaliin mahdollisuuksiin sekä hänen omaksumaansa arvomaailmaan”. Tästä pitäisikin sitten jo seurata ”osallistujien ehdoilla” toteutettava koulutuspolitiikka.

Jokseenkin välittömästi kuitenkin ilmenee, mitä näillä julkilausutuilla ”osallistujien ehdoilla” **tosiasiallisesti** tarkoitetaan: muistion mukaan ihmisten ja ryhmien ”**on havaittava** oma tilansa”, heidän **on oivallettava** myönteistä muutosta sisältävät mahdollisuudet, joihin heiltä on mennyt usko”, jos joltakin puuttuu halu osallistua koulutukseen, ”**on** se hänessä **herätettävä** koulutus- ja muun yhteiskuntapolitiikan keinoin”.

Näin siis tehdään täydellinen kuperkeikka. Yksilön potentiaalisten mahdollisuuksien sijaan astuvat valtion resurssit ja yksilön arvomaailman sijaan johtoryhmän arvomaailma. Julistetusta subjektista, yksilöstä, tehdään objekti, jolle johtoryhmä alkaa esittää omia vaatimuksiaan.

Tämän looginen seuraus näkyikin sitten johtopäätöksissä: ”deprivoituneen tai muutoin passiivisen ihmisen maailma ei ole hallinnon-

aloittain järjestyksessä' ". Ihmisestä tulee siis objekti, jonka tajuntaa järjestetään hallinnon-aloittain.

Kuperkeikan takana on ilmeisesti se arkikokemukseen perustuva realistinen oletus, että on varsin suuri joukko yksilöitä, joiden arvojärjestelmässä ei koulutuksella ole sijaa. Jos johtoryhmä ottaisi tämän lähtökohdaksi, voisi se lopettaa työnsä välittömästi. Koska tämä ei ole mahdollista, täytyy nämä ihmiset uudelleenkasvattaa. Niinpä sitten päädytäänkin tulkitsemaan näiden ihmisten puolesta, millainen heidän yksilöllinen arvojärjestelmänsä tulisi koulutuksen osalta olla. Tämä sitten jo sisältääkin vaarallisen totalitarismin siemenen.

Muistiossa luovutaan myös toisellakin tavalla yksilökeskeisestä lähtökohdasta. Tasa-arvopolitiikan kohteet määritellään ryhminä. Ihmiset eivät kuitenkaan jakaannu yksilöiksi vaan demografisiksi väestöryhmiksi iän, sukupuolen, koulutuksen ja muiden vastaavien tekijöiden perusteella. Koska tällaisten ryhmien ominaisuudet poikkeavat yksilöiden ominaisuuksista, eivät näihin ryhmiin kohdistuvat toimenpiteet voi ottaa huomioon yksilökeskeistä lähtökohdasta.

Mitä siis jää käteen yksilökeskeisestä lähtökohdasta? Olisi väärin sanoa, ettei mitään. Todellisuudessa sanojen takaa paljastuvat hyvinkin totunnaiset tasa-arvopolitiikan perusolettamukset valtiollistuneessa muodossa.

Käsittämätön peruskäsite

Tasa-arvokäsitteen merkityssisältö jää avautumatta. Jo muistion alkupuolella todetaan, että siinä "ei esitetä suosituksena koulutuksellisen tasa-arvon määritelmää, mutta pyritään antamaan aineksia sen myöhemmin tapahtuvaa muotoamista varten". Todellakin: muistiossa ei esitetä koulutuksellisen eikä minkään muunkaan tasa-arvon määritelmää, ei suosituksena eikä muutenkaan.

Johtoryhmä on kuitenkin ollut peloton. Huolimatta näin hatarasta pohjasta, se on uskonut pystyvänsä esittämään "tasa-arvopolitiikan yleisiä lähtökohdita", luonnehtimaan "tasa-arvoa lisäävän koulutuspolitiikan tunnuspiirteitä" ja ehdottelemaan "tasa-arvoa lisäävien toimenpiteiden kohdentamista".

Kysymys on kuitenkin hiekalle rakentamisesta. Tosiasiassa jää auki, **minkä** politiikan yleisistä lähtökohdista, **mitä** lisäävän koulutuspolitiikan tunnuspiirteistä ja **mitä** lisäävien toimenpiteiden kohdentamisesta on kyse.

Muistion anti?

Muistiossa on käytetty vanhaa tuttua jakoa aikuiskoulutuksen osa-alueisiin, siis yleissivistävään, ammatilliseen, yhteiskunnalliseen ja harrastusopintoihin. Tämä jako nähdään edelleenkin niin ongelmattomana, ettei vaivauduta edes mainitsemaan esille nousseista ongelmista.

Muistiossa viittaillaan laajoihin kansainvälisiin vertaileviin aineistoihin ja niiden tuloksiin, edes mainitsematta mistä aineistoista on kyse. Edelleen johtoryhmä hahmottelee aikuisuuden luonnetta viittaamalla ainoakaan tutkimukseen. Yhteiskunnan ja tasa-arvon välistä yhteyttä koskevat perustavat pohdiskelut on korvattu muutamalla hajanaisella ja pinnallisella trivaliteetilla.

En tunne, millaisen työprosessin tuloksena tasa-arvomuuisto on syntynyt. Mutta jos johtoryhmä on panostanut siihen merkittävästi resurssejaan, niin näen tilanteen synkkänä enkä voi nähdä kehittämisorganisaatiolla olevan olennaisesti myönteistä annettavaa ainakaan vapaalle sivistystyölle.

Vapaan sivistystyön tehtävä tehokkuuden maailmassa

Vapaan sivistystyön XXVI vuosikirja ilmestyi kesän alussa -82. Vuosikirja on koottu pääasiassa XI yleisessä kansansivistyskokouksessa Jyväskylässä 1981 pidetyistä alustuksista. Sisällöstä mainittakoon:

- Katsaus vapaan sivistystyön tapahtumiin edellisen kokouksen jälkeen (Kosti Huuhka)
- Humanistinen elämänasenne (Oiva Ketonen)
- Oppi, sivistys ja aikuiskasvatus (Kari E. Turunen)
- Tehokkuusajattelu aikuiskasvatuksessa (Timo Ristimäki)
- Aikuiskasvatuksen kehittämissuunnitelmat (Veli Lehtinen, Mauri Lehtovirta, Hannes Kemppainen)
- Kokouksen jaostotyöskentelyn alustukset ja raportit
- Avauspuheenvuorot sekä loppuasiakirja ja vetoamukset

Omana erillisenä jaksanaan vuosikirjassa on Suomen aikuiskasvatuksen bibliografia 1980.

Vuosikirjaa on saatavissa kirjakaupoista ja KVS:n toimistosta.

Kirjoittajat

Anita Haataja, FK, Suunnittelija valtioneuvoston kanslian tasa-arvoasiain neuvottelukunnassa

Urpo Harva, Tampereen yliopiston eläkkeellä oleva aikuiskasvatuksen professori

Ilkka Heiskanen, VT, Helsingin yliopiston valtio-opin professori

Kari Hyppönen, FK, Turun yliopiston opintoasiain toimiston toimistopäällikkö

Jouko Kari, KT, Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen johtaja

Markku Linna, VT, Opetusministeriön korkeakoulu- ja tiedeosaston osastopäällikkö

Ilkka Tervonen, YK, Kansalais- ja työväenopistojen liiton tiedotussihteeri

Jaakko Virkkunen, FK, Valtionvarainministeriön järjestelyosaston apulaiskoulutus-päällikkö

Kari Toikka, VTK

Jukka Tuomisto, FL, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen assistentti

Esko Vesikansa, VTK, Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuk-sen koulutus-päällikkö

Seuraava Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatus 4/1982:een tarkoitettujen artikkeleiden tulisi olla toimituksessa vii-meistään 25.10.1982. Kirjoittajille tarkoitetut ohjeet ovat seuraavalla sivulla.

Ohjeita kirjoittajille

Yleistä

Aikuiskasvatuksessa julkaistaan tieteellisiä artikkeleita aikuiskasvatuksen alueelta, sekä esitellään alan tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Lehti osallistuu myös aikuiskasvatustieteelliseen keskusteluun ja pyrkii lisäämään vuorovaikutusta alalla eri tehtävissä toimivien välillä.

Varsinaisten tieteellisten artikkeleiden (pituus 5—10 normaalia konekirjoitusliuskaa) lisäksi lehdessä julkaistaan katsaus- ja keskusteluartikkeleita (2—8 sivua), kirja-arvioita (2—5 sivua) sekä muita alaan liittyviä kirjoituksia.

Artikkelit

Artikkelit lähetetään kahtena kappaleena. Niitä ei palauteta. Otsikoiden tulee olla lyhyitä. Tarvittaessa on käytettävä väliotsikoita. Jos artikkelin pituus poikkeaa edellä mainituista rajoista, on syytä ottaa yhteys päätoimittajaan tai toimitussihteerin.

Abstraktin eli tiivistelmän tulee sisältää suppea (enintään 150 sanaa), mutta valaiseva yhteenveto kirjoituksen sisällöstä ja johtopäätöksistä, ja sen tulee ohjata kirjoituksen sisältämiin uusiin tietoihin. Abstraktia laatiessaan kirjoittajan tulee luonnehtia myös artikkelinsa käsittelytapaa. Abstrakti palvelee lukijoita, tiivistelmälehkien tekijöitä ja tieteellistä informaatiopalvelua.

Kuvioissa ja taulukoissa tulee olla nimi ja numero. Kuviot ja taulukot on painoteknisistä syistä sijoitettava omille papereilleen. Käytetyt lyhennykset tulee ilmoittaa kuvion yms. alaosassa.

Lähdeviitteet merkitään tekstin sisään, esim. (Skinner 1960, 15—19).

Lähteet (lähdeluettelo) esitetään seuraavan mallin mukaan; Skinner, B. F. 1960. *The technology of teaching*. New York: Appleton Century-Crofts.

Muuta

Lehden toimitus ottaa mielellään vastaan alaa käsitteleviä artikkeleita. Artikkeleiden julkaisemisesta päättää toimituskunta. Julkaistuista artikkeleista kirjoittajille maksetaan palkkiota toimituskunnan päätöksen mukaisesti ja lisäksi lähetetään viisi lehden irtonumeroa. Kirjoittajille voidaan pyydettyä lähettää useampia lehden numeroita, joiden hinta vähennetään kirjoituspalkkiosta.

Kansanvalistusseura järjestää Ruotsalais-suomalaisessa kulttuurikeskuksessa Espoon Hanasaareissa 18.—19.10.82 seminaarin

Vapaa sivistystyö ja julkinen sana

Seminaarin tavoitteena on käsitellä tiedotusvälineiden ja vapaan sivistystyön välisiä suhteita, selvittää julkisen sanan aineiston valintaa sekä tiedotusvälineiden asennoitumista aikuiskasvatukseen.

Seminaarin osanottomaksu 350 mk kattaa ohjelman, majoituksen ja ateriat. Ilman majoitusta 240 mk.

Ilmoittautumiset 11.10. mennessä Kansanvalistusseuraan, Museokatu 18, 00100 Helsinki 10. Puh. 90-441725.

OHJELMA

Maanantai 18.10. Teemana vapaa sivistystyö päivä- ja aikakauslehtien näkökulmasta

- klo 10.00 Ilmoittautuminen
10.30 Seminaarin avaus ja lähtökohdat — toiminnanjohtaja *Aarne Laurila*, Kansanvalistusseura
- 11.10 Aikakauslehden kokonaisuus ja kulttuuripolitiikka — päätoimittaja *Mikko Pohtola*, Suomen Kuvalehti
- 11.45 Lounas
- 12.45 Valtakunnallisen päivälehdien kokonaisuus ja kulttuuripolitiikka — päätoimittaja *Keijo Kulha*, Helsingin Sanomat
- 13.15 Keskustelu aamupäivän alustusten pohjalta
- 14.30 Maakuntalehti tiedottajana ja vaikuttajana — päätoimittaja *Jukka Vehkasalo*, Eteenpäin ja kulttuuritoimittaja *Anja Penttinen*, Keski-suomalainen
- 15.30 Iltapäiväkahvi
- 16.00 Keskustelu edellisistä alustuksista
- 17.00 Naisten lehdet ja kulttuurielämä — toimittaja *Eeva-Helena Jokitaipale*, Anna. Alustus ja keskustelu
- 18.00 Päivällinen
- 19.00 Vapaa sivistystyö ja sanomalehden kulttuuriosasto — alustajina toimittajat *Matti Rinne*, Ilta-Sanomat ja *Perti Jokinen*, Kansan Uutiset

Tiistai 19.10. Teemana vapaa sivistystyö radiossa ja televisiossa

- klo 9.00 Vapaa sivistystyö — uutisen arvoinen asia? Alustajana toimitussihteeri *Pekka Rautio*
- 10.15 Vapaa sivistystyö alueohjelmissä. Alustajana aluepäällikkö *Helvi Kolehmainen*
- 11.30 Vapaa sivistystyö ja radion kulttuuriohjelmat. Alustajana fil.maist. *Paa-vo Eini*
- 12.30 Lounas
- 13.30 Mikä voi yleisessä sivistystyössä kiinnostaa televisiota? Keskustelu, alustajina toimituspäällikkö *Mikko Valtasaari* ja toimitussihteeri *Paula Lehdistö*, Yleisradio ja toimituspäällikkö *Esko Tommola* Mainos-Televisio
- 15.30 Päätös

Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö järjestää mm. seuraavat seminaarit:

— **Avoin korkeakoulu** — vapaan sivistystyön näkökulma sen toteuttamisessa. Yhdessä Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran kanssa 24.11. Helsingin ruotsinkielisessä työväenopistossa.

— **Aseistariisunta ja aikuiskasvatus** 13.12. Alustavat ilmoittautumiset 15.10. mennessä

Tiedustelut VSY:n toimistoon Hietalahdenkatu 8, 00180 Helsinki 18, puh. 90-608219.