

- AMMATTIOPETUKSEN ERITYIS-  
KYSYMYKSIÄ
- AY-LIIKKEEN KOULUTUS-  
TOIMINTA
- YLIOPISTOT JA AIKUIS-  
KASVATUS
- TASA-ARVOPOLITIIKKA
- KIRJALLISUUTTA

# **AIKUISKASVATUS 4/82**

KANSANVALISTUSSEURA  
&  
AIKUISKASVATUKSEN  
TUTKIMUSSEURA

# Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen  
aikakauslehti

numero 4/1982

2. vuosikerta

## *Päätoimittaja*

Jukka Tuomisto  
Tampereen yliopisto  
Pyynekintie 2  
33230 Tampere 23  
puh. 931-156 092

## *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 1983

## *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>Jukka Tuomisto</i>	Työstä ja aikuiskasvatuksesta .....	114
<i>Jukka Tuomisto</i>	Palkansaajajärjestöjen koulutustoiminnan kehityksen ja lähtökohtien tarkastelua .....	116
<i>Veikko Teikari &amp; Marianna Jääskeläinen &amp; Anne Mattila</i>	Etäisopetusta teknisellä alalla .....	127
<i>Seppo Matinvesi</i>	Kuntoutuskoulutus — eräs ratkaisuyritys .....	132
<i>Kari Pääskynen</i>	Aikuiskasvatuksen suunnittelusta Mikkelin läänissä .	136
<i>Hannu Valkama</i>	Yliopisto ja elämäнкаари -ekstension dialektiikka ...	139
<b>Keskustelua</b>		
<i>Esko Vesikansa &amp; Heljä Hätönen &amp; Seppo Kontiainen</i>	Millaista korkea-asteen täydennyskoulutusta? — kommentteja tieteellisestä täydennyskoulutuksesta ..	143
<i>Jaakko Virkkunen &amp; Kari Toikka</i>	Edellisen johdosta .....	147
	Tasa-arvo aikuiskasvatuksessa .....	148
<i>Urpo Harva</i>	Tasa-arvo ja kasvatusta .....	148
<i>Andragogi</i>	Tasa-arvopolitiikka eriarvoisuuden poistamista .....	151
<b>Katsaus</b>		
<i>Pentti Yrjölä</i>	Aikuiskasvatusta valtion vuoden 1983 budjetissa .....	152
	YK:n aseidenriisuntaviikko .....	153
<i>Unto Vesa</i>	Ydinaseeton Pohjola ja ydinaseeton Eurooppa: tavoitteet ja toimintamuodot .....	153
<i>T.I. Wuorenrinne</i>	Ihminen itsensä uhrina? .....	155
	Tieteessä tapahtuu .....	157
<b>Kirjallisuutta</b>		
<i>Yrjö Engeström</i>	Perustietoa opetuksesta (Juha Sihvonen) .....	158
<i>Osmo Lampinen .. et al.</i>	Koulutus käännekohdassa (Jukka Tuomisto) .....	159
<i>Johan Engelhardt</i>	Voksenopetuksen i Norden (Jukka Tuomisto) ..	161
<i>Derek Legge</i>	The education of adults in Britain (Jukka Tuomisto)	162
<i>Colin Titmus</i>	Strategies for Adult Education (Pentti Yrjölä) .....	163
<i>ACACE</i>	Continuing Education (Pentti Yrjölä) .....	163
<i>Työvoimaminist. ammatinvalinnan-ohjaustoimisto</i>	Tietoja aikuisopiskelusta (Pentti Yrjölä) .....	163
<b>Katsaus</b>		
<i>Helena Kekkonen &amp; Leena Fogelholm</i>	Kansainvälisen aikuiskasvatustiliiton ICAE:n kokous .	164
	Kirjoittajat	
	Aikuiskasvatuskirjoja	
	Aikuiskasvatuksen ilmestyminen	

## *Työstä ja aikuiskasvatuksesta*

*Työ voi joko ehkäistä tai edistää aikuisten opinnollisia harrastuksia. Paitsi työhön liittyviä ”objektiivisia esteitä”, jotka asettavat yksilöiden opinnollisille harrastuksille rajat, niin myös työn luonne voi ehkäistä yksilön itsensäkehittämisyrittämisen ja opinnollisen harrastuksen syntymistä. Kaikissa asiaa selvitelleissä tutkimuksissa on todettu yksinkertaisen, vähän virikkeitä antavan työn vaikuttavan ihmisen opinnollisiin harrastuksiin ehkäisevästi. Sen sijaan virikkeellinen, vaihteleva ja itsenäinen työ muodostaa hyvän lähtökohdan yksilön jatkuvalla persoonallisuuden kehittämiselle mm. opiskelun avulla. Tällä hetkellä työelämän eri henkilöstöryhmät ovat hyvin erilaisessa asemassa mitä tulee työn luonteeseen ja siihen liittyviin itsensäkehittämismahdollisuuksiin.*

*Kuten tässä lehdessä on jo aikaisemminkin todettu näki Zachris Castren vapaan sivistystyön perimmäisenä tavoitteena aikuisten vapaiden itsekasvatussyrittämysten herättämisen ja edistämisen. Tämä on edelleen vapaan sivistystyön toiminnan syvimpänä tavoitteena. Eräät aikuiskasvatuksen teoreetikot — mm. Alanen ja Harva — ovat todenneet, että koska työ lyö leimansa koko ihmisen olemukseen, niin kansansivistystyössä on pyrittävä korjaamaan työn aiheuttamia haitallisia vaikutuksia. Koska työelämä ei nykyisellään tarjoa kaikille työntekijöille mahdollisuuksia itsensä- ja kokonaispersoonallisuutensa kehittämiseen, niin aikuiskasvatuksen on tarjottava tässä suhteessa apuaan. Tämä voi Harvan mukaan tapahtua kahdella tavalla. Ensinnäkin, on koetettava kasvattaa ihmisen henkisiä voimia huolimatta työn haitallisista vaikutuksista. Toiseksi, on koetettava saada syntymään sopusointua työn ja ihmisen henkisen olemuksen välille. Harva pitää jälkimmäistä vaihtoehtoa parempana, koska se perustuu sille luonnonmukaiselle ja kasvatuksen kannalta ainoalle hyväksyttävälle käsitykselle, että työn pitää liittyä elimellisenä osana ihmisen koko persoonallisuuteen.*

*Meissner joka on tutkinut työn ja vapaa-ajan suhdetta on todennut, että työllä on pitkä käsi, se ulottuu myös ihmisten vapaa-aikaan asti. Se vaikuttaa myös aikuisten vapaa-ajan opiskeluharrastuksiin. On selvää, että työn luonteen vaikutus näkyy vielä enemmän työelämän koulutustoimintaan osallistumisessa. Työelämän koulutustoiminnan lähtökohtana ovat yhteiskunnan ja talouselämän tarpeet. Työelämän organisaatiot alkoivat*

kehittää koulutustoimintaansa erityisesti sen jälkeen, kun useissa tutkimuksissa 1960-luvulla osoitettiin, että koulutuksella on keskeinen merkitys työn tehostamisessa ja tuottavuuden kohottamisessa. Tällöin yksilölliset itsensäkehittämistarpeet unohdettiin lähes kokonaan tai ne alistettiin organisaatioiden tuotanto- ja tehokkuustavoitteille. Vähitellen kun automaatio on vallannut työmarkkinoilla yhä enemmän alaa, on jouduttu pohtimaan uudelleen työn merkitystä ja sen uudelleenmuotoilua. Tällöin kaikki ovat poikkeuksetta korostaneet sitä, että työn tulisi antaa ihmiselle mahdollisuus kehittää jatkuvasti itseään ja oppia uusia asioita. Paitsi että tämä on todettu yksilöpsykologisesti tärkeäksi motivaatiota vahvistavaksi tekijäksi, niin se on havaittu myös tärkeäksi innovaatiotekijäksi yritysten kilpaillessa koti- ja ulkomaisilla markkinoilla. Erityisesti viimeksi mainitusta syystä johtuen on yrityksissäkin työn uudelleen muotoiluun alettu suhtautua myönteisemmin kuin aikaisemmin. Tämä työelämän kehittämisen uusi näkökulma mahdollistaa ainakin periaatteessa vapaan sivistystyön kasvatusihanteen omaksumisen myös työelämän koulutustoiminnan lähtökohdaksi. Jos näin tapahtuu, niin näiden kahden aikuiskasvatuksen osa-alueen "vastakohtaisuus" lievenee ja häviää mahdollisesti vähitellen kokonaan.

Jos työelämää pystytään muuttamaan työn uudelleenmuotoilun ja -organisoinnin kautta kaikkien henkilöstöryhmien kohdalla entistä virikkeellisemmäksi ja kehittävämmäksi, niin tällä on vaikutusta koko aikuiskasvatukseen. Olisi siis pyrittävä aikaansaamaan sopusointua työn ja ihmisen henkisen olemuksen välille, kuten Harva asian ilmaisee. Missä määrin nykyisessä aikuiskasvatustieteessä on pyritty tähän? Näyttää siltä, että aikuiskasvatuksen suunnittelussa on työhön liittyvät "objektiiviset" tekijät otettu annettuina "tosiasioina" pyrkimättäkään vaikuttamaan niihin. Jos aikuiskasvatuksen avulla todella pyritään parantamaan aikuisten itsensäkehittämismahdollisuuksia, niin aikuiskasvatustieteen tulisi ulottua myös työelämään. Olisi pohdittava niitä tekijöitä, jotka tällä hetkellä työelämässä ehkäisevät ja estävät ihmisten itsensäkehittämisyrittämyksiä. Tässä ei tulisi pysähtyä vain näiden asioiden toteamiseen, vaan pitäisi pyrkiä niiden poistamiseen kaikin mahdollisin keinoin. Kaikille olisi luotava todelliset mahdollisuudet itsensäkehittämiseen sekä työssä että vapaa-aikana. Tämä on välttämätöntä aikuiskoulutuksen kehittämistä koskevassa periaatepäätöksessä mainitun jatkuvan kasvatuksen periaatteen toteuttamista ajatellen.

Jukka Tuomisto

# Palkansaajajärjestöjen koulutustoiminnan kehityksen ja lähtökohtien tarkastelua

*Tuomisto, Jukka 1982. Palkansaajajärjestöjen koulutustoiminnan kehityksen ja lähtökohtien tarkastelua. Aikuiskasvatus 2, 4, 116—127. — Artikkelissa tarkastellaan palkansaajajärjestöjen (SAK, TVK, STTK ja Akava) koulutustoimintaa ja sen kehitystä. Näiden järjestöjen kasvun myötä ovat myös niiden vaikutusmahdollisuudet yhteiskunnan koko koulutusjärjestelmään lisääntyneet. Samalla niiden oma koulutustoiminta on laajentunut. Erityisesti 1970-luku oli tässä suhteessa voimakasta kasvun kautta. Palkansaajajärjestöjen koulutustoiminta on muodostunut yhä keskeisemmäksi aikuiskasvatuksen osa-alueeksi. Toiminnan lähtökohtia ja kehityspiirteitä ei juurikaan ole tarkasteltu kokonaisvaltaisesti. Artikkelii pyrkii osaltaan poistamaan tätä puutetta.*

## 1. Tarkastelun lähtökohtia

Palkansaajajärjestöjen koulutustoiminnan tarkastelu on mielenkiintoista ja tärkeää useammastakin syystä. Tällaisia syitä ovat mm:

- 1) Palkansaajajärjestöjen vaikutusvalta on yhteiskunnassamme jatkuvasti lisääntynyt. Paitsi että ne toimivat tulopolitiikan eräänä keskeisenä ”arkkitehtinä”, niin ne ovat ulottaneet vaikutuksensa lähes kaikille muillekin yhteiskunnallisen elämän alueille, myös koulutukseen.
- 2) Niiden oma koulutustoiminta on laajentunut nopeasti parin viimeisen vuosikymmenen aikana, erityisesti 1970-luvulla.
- 3) Niiden koulutustoiminnan suhde muuhun koulutusjärjestelmään on joiltakin osin selkiytymätön.
- 4) Niiden koulutustoiminnasta muodostunut ”yleiskuva” on ilmeisesti liian yksipuolinen ja osittain jopa väärä.

Artikkelissa pyritään valottamaan mm. edellä mainittuja seikkoja. Tarkastelussa keskitytään pääasiassa teollisuuden piiriin. Julkisella sektorilla ja liike-elämässä tapahtunut kehitys noudattaa pääosiltaan samaa linjaa, mut-

ta siellä esiintyy lisäksi eräitä omia erityisiä piirteitä.

Työelämässä eri henkilöstöryhmiä edustavat palkansaajien *keskusjärjestöt*, niiden *jäsenlii-  
tot*, *paikallisosastot* ja *ammattiosastot*. Suomessa on tällä hetkellä neljä erilaista palkansaajien keskusjärjestöä, jotka kukin pyrkivät ajamaan oman jäsenkuntansa palkka-, sosiaali- ym. etuja. Nämä ovat:

**Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjestö** (SAK), joka edustaa lähinnä suoristustason työntekijöitä.

**Toimihenkilö- ja Virkamiesjärjestöjen Keskusliitto** (TVK) on nimensä mukaisesti toimihenkilöiden ja virkamiesten työmarkkinajärjestö.

**Suomen Teknisten Toimihenkilöjärjestöjen Keskusliitto** (STTK), johon kuuluvat eri aloilla toimivat tekniset toimihenkilöt ja eräät muut erityisammattiryhmät.

**Akava** on lähinnä ylioppilaspohjaisen erityiskoulutuksen saaneita toimihenkilöitä ja virkamiehiä edustava keskusjärjestö. Jäsenet ovat suurelta osin akateemisen loppututkinnon suorittaneita ja he toimivat yleensä johto-, suunnittelu- yms. tehtävissä.

**Taulukko 1.** Palkansaajien keskusjärjestöjen jäsenmäärät sekä jäsenjärjestöjen (-liittojen) lukumäärät vuonna 1980.

	Jäsenjärjestöjä/liittoja	Jäseniä
Työntekijät: SAK	28	1 004 151
Toimihenkilöt: TVK	19	324 623
STTK	13	115 200
AKAVA	49	162 213
Yhteensä	109	1 606 187

Palkansaajajärjestöt ovat järjestäytyneet osittain teollisuusliitto- ja osittain ammattikuntaperiaatteella. Edellinen tarkoittaa sitä, että työntekijät ovat järjestäytyneet liittoihinsa teollisuusaloittain (esim. Metallityöväen Liitto), jälkimmäinen taas sitä, että järjestäytymisen liittoihin on tapahtunut ammatin perusteella (esim. Sairaanhoidtajaliitto). Yleisperiaatteena on, että suoritustason työntekijät ovat Suomessa järjestäytyneet teollisuusliittoperiaatteen mukaisesti, kun taas toimihenkilöt ovat järjestäytyneet pääasiassa ammattialoittein. Tällä hetkellä tosin myös TVK:ssa ja STTK:ssa eräät liitot ovat järjestäytyneet "teollisuusliittoperiaatteella". Kehitys näyttäisi siellä jopa kulkevan tähän suuntaan (esim. TEHY). Akavalaiset liitot ovat sensijaan järjestäytyneet pääasiassa ammattikuntapohjaisesti.

Kaikista maan palkansaajista jo yli 80 % kuuluu neljän keskusjärjestön piiriin. Niiden jäsenmäärä edustaa yhteenlaskettuna yli 2/3 koko maan työvoimasta. Järjestäytymisen on kautta aikojen ollut aktiivisempaa työntekijöiden kohdalla (he ovat järjestäytyneet yli 90 %:sti), kun sen sijaan toimihenkilöiden järjestäytymisen on ollut aikaisemmin vähäisempää. Heidänkin järjestäytymisensä on tällä hetkellä jo ylittänyt 80 %:n rajan, joten järjestäytymisen ei voi kovin paljon enää määrällisesti lisäntyä. Palkansaajakoostumasta on enää järjestäytymättä vain noin 300 000 henkilöä (Borg 1980a, 6). Kaikkein vähäisintä järjestäytymisen on ollut Akavalaisilla työaloilla. Siellä järjestäytymisprosentti on noin 50.

Järjestäytymisperiaate ja -aste kuvastavat varsin hyvin sitä, miten vastakkaisina eri henkilöstöryhmät ja niitä edustavat palkansaajajärjestöt näkevät omat palkka- ym. etunsa työnantajien intressien kanssa. Tällä on oma vaikutuksensa eri palkansaajajärjestöjen omaksumaan koulutusstrategiaan.

## 2. Palkansaajajärjestöt ja koulutustoiminta

Palkansaajajärjestöt vaikuttavat yhteiskunnan koulutusjärjestelmään kahdella eri tavalla:

- a) ne *pyrkivät vaikuttamaan* yhteiskunnan yleiseen koulutusjärjestelmään omien intressiensä mukaisesti ja
- b) ne *järjestävät itse omalle jäsenistölleen koulutustoimintaa*.

Palkansaajajärjestöjen merkitys ja vaikutusmahdollisuudet ovat jatkuvasti parantuneet kummallakin alueella parin viimeisen vuosikymmenen aikana. Tämä johtuu paitsi niiden

jäsenvoiman (järjestäytymisasteen) kasvusta myös siitä, että ne ovat vähitellen vallanneet yhä keskeisemmän sijan suomalaisessa parlamentarisessa demokratiassa (Ks. Borg 1980 a ja 1980 b).

### 2.1. Palkansaajajärjestöjen vaikutusmahdollisuudet koulutuspolitiikkaan

Palkansaajien keskusjärjestöt voivat vaikuttaa yleiseen koulutuspolitiikkaan mm. a) sopimuksin, b) tekemällä aloitteita ja laatimalla lausuntoja, c) edustajiensa kautta erilaisissa valtiollisissa, työmarkkinallisissa tms. asioita valmistelemissa ja päätävissä elimissä sekä d) osallistumalla yleiseen koulutuskeskusteluun ja mielipiteenmuodostukseen.

a) Työnantajat ja palkansaajien keskusjärjestöt ovat solmineet keskenään *koulutussopimuksia*. Sopimusten perusteella työnantajat korvaavat työntekijöille kaikki sellaiset kustannukset ja ansionmenetykset, jotka aiheutuvat työnantajan lähettäessä henkilön jonnekin hänen ammattiinsa liittyvään koulutustilaisuuteen. Työnantaja korvaa myös sellaiset kustannukset ja ansionmenetykset, jotka johtuvat keskusjärjestöjen yhdessä taikka niiden yhteisten elinten järjestämistä taikka koulutusohjelmansa hyväksymistä koulutustilaisuuksista, jotka voivat liittyä mm. työturvallisuuteen, rationalisointiin, luottamusmiestoimintaan, työsuhteasioihin, yritystalouden tuntemiseen taikka henkilöstöhallintoon. Koulutusoppimus velvoittaa työnantajia antamaan myös vapaata ammattiyhdistyskoulutukseen osallistumista varten (enint. 3 kk), mikäli vapauttaminen ei vaaranna yrityksen toimintaa.

STK on solminut tällaiset koulutussopimukset SAK:n, TVK:n ja STTK:n kanssa. Lisäksi työnantajat ja palkansaajien keskusjärjestöt ovat solmineet eräitä muitakin sopimuksia, jotka osittain liittyvät koulutustoimintaan (esim. rationalisointi-, työsuojelu- ja tiedotussopimus).

b) Siitä kuinka paljon erilaisia koulutukseen liittyviä *lausuntoja tai aloitteita* eri palkansaajajärjestöt ovat laatineet ei ole tarkkaa tietoa. Nykyisin jokaiselta palkansaajien keskusjärjestöltä — samoin kuin työnantajapuolelta — pyydetään aina yleensä lausuntoa, jos kysymys on sellaisesta koulutuspoliittisesta uudistuksesta, joka tavalla tai toisella liittyy niiden toimintaan. Lisäksi kaikki palkansaajien keskusjärjestöt ovat laatineet 1970-luvulla omat koulutuspoliittiset ohjelmansa.<sup>1)</sup> Niihin on kirjattu sellaiset koulutuksen kehittämiseen liittyvät periaatteet ja kysymykset, joita kukin keskus-

<sup>1)</sup> Palkansaajien keskusjärjestöjen koulutuspoliit-

järjestö pitää tärkeinä ja pyrkii edistämään (Ks. Jukola-Aho 1981).

c) Erilaisissa koulutuksellissa hallintoelimiissä on eri keskusjärjestöillä myös omia *edustajiaan*. Näiden edustajien merkitys vaihtelee huomattavasti päätöksentekoon vaikuttamista ajatellen. Joissakin tapauksissa edustajat ovat lähinnä vain ”kuulolla”, kun taas joissakin tapauksissa he saattavat todella vaikuttaa tehtäviin päätöksiin. Vuonna 1976 keskusjärjestöillä oli edustajia erilaisissa koulutuksellissa elimissä seuraavasti: SAK 25, TVK 8, STTK 3 ja Akava 14 (Ay-liikkeen... 1978, 7).

d) Osallistuminen koulutuskeskusteluun tapahtuu toisaalta jäsenistön omassa keskuudessa ja toisaalta jäsenistön osallistuessa yleiseen koulutuspoliittiseen keskusteluun.

## 2.2. Palkansaaajajärjestöjen oma koulustoiminta

Tällä hetkellä kaikki *keskusjärjestöt* harjoittavat varsin laajaa omaan jäsenistönsä kohdistuvaa koulustoimintaa. Lisäksi keskusjärjestöjen alaisilla *jäsenliitoilla* on omaa koulustoimintaansa, joillakin jopa omia koulutuslaitoksiaan. Paikallisella tasolla koulustoitinnasta vastaavat *ammattilliset paikalliset järjestöt* ja *ammattiosastot*. Keskusjärjestöt pyrkivät koordinoimaan omaa, liittojensa sekä paikallistasolla tapahtuvaa koulustoimintaa siten, että koulustoiminta muodostaa yhtenäisen ja loogisesti etenevän koulutusjärjestelmän. Eri keskusjärjestöjen ”koulutusjärjestelmät” ovat järjestöjen erilaisesta ”luonteesta” ja historiallisesta kehityksestä johtuen melko eri tyyppisiä. Kun seuraavassa tarkastellaan

järjestöjen koulustoiminnan kehitystä, niin tarkastelutasona on lähinnä keskusjärjestötaaso. Tämä johtuu yksinkertaisesti siitä, että jo yksin liittotason mukaanottaminen laajentaisi artikkelia suhteettomasti (liittoja on 109).

### SAK:n koulustoiminta

SAK:n perustamisvaiheessa (1907) ay-liike harjoitti monenlaista agitaatio-, herätys-, valistus- ja järjestämistyötä, jonka tavoitteena oli työläisten yhteiskunnallisen tietoisuuden kohottaminen ja heidän saamisensa mukaan ay-toimintaan. Tätä vaihetta voidaan pitää SAK:laisen ay-liikkeen koulustoiminnan esivaiheena. Pian aloitettiin kuitenkin myös varsinainen kurssitoiminta (1909 alkaen) ja jo paria vuotta myöhemmin järjestettiin kuukauden mittaisia luentokursseja. (Ammattiyhdistyskoulutus... 1980, 1—7)

Kansalaissodan jälkeen Ammattijärjestöön (SAK:n edeltäjä) perustettiin erityinen valistusjaosto ja vuonna 1919 järjestö liittyi jäseneksi tuolloin perustettuun Työväen Sivistysliittoon. Liiton kautta tapahtuva luento- ja opintokerhotoiminta olikin keskeisessä asemassa ay-liikkeen koulutuksessa ennen toista maailmansotaa. Tärkeä asema oli myös 1930- ja 1940-luvuilla järjestetyillä SAK:n kesäkouluilla. Niiden pitopaikkana toimi Työväen Akatemia. Näillä kursseilla SAK sai koulutettua vielä tuolloin vaatimattomia toimitsijavoimiaan. Vähäisyydestään huolimatta koulustoiminta oli jo tuolloin järjestäytyntä ja jatkuva.

Sotien jälkeen koulustoiminta kasvoi räjähdysmäisesti. Tämä johtui jäsenmäärän lisääntymisestä ja siitä, että SAK:sta tuli tammi-kuussa 1940 työnantajien kanssa tehdyn sopimuksen (ns. tammikuun kihlaus) kautta tasa-

---

tisia ohjelmia ja kannanottoja:

**SAK:** — SAK:n aikuiskoulutuspoliittinen ohjelma ”Ammattiyhdistysliike ja aikuiskoulutus”. Hyväksytty SAK:n vuonna 1971 pidetyssä edustajakokouksessa. — Aikuiskoulutus — työläisen oikeus! Ammattiyhdistysliikkeen aikuiskoulutuspoliittinen seminaari 2.—4.5.1973 Seminaariraportti. — Koulutuspoliittinen ohjelma. Hyväksytty SAK:n XI edustajakokouksessa 17.—20.6.1976. — SAK:n III aikuiskoulutusseminaari 8.—9.1.1980. Seminaariraportti. — Ay-koulutus 80-luvulla. Hyväksytty kesälä 1981 pidetyssä SAK:n edustajakokouksessa.

**TVK:** — Koulutuspoliittinen ohjelma. Hyväksyt-

ty liittokokouksessa 4.6.1972. — Koulutuspoliittinen ohjelma, hyväksytty liittokokouksessa 5.—7.6.1978. — TVK XXII liittokokous 27.—29.5.1981 Hallituksen esitys koulutuspoliittiseksi kannanotoksi.

**STTK:** — Koulutuspoliittinen ohjelma. Hyväksytty STTK:n liittovaltuuston kokouksessa 5.5.1978. — Toimintalinja 1981—1985.

**AKAVA:** Akavan koulutuspoliittinen kannanotto. Hyväksytty Akavan II laajennetussa liittokokouksessa 4.—5.6.1979. — Akavan henkilöstöpoliittinen kannanotto. Hyväksytty 4.—5.6.1979. — Akavan järjestökoulutus. KTS vuosille 1981—1983.



veroinen sopijaosapuoli työmarkkinaneuvotte-  
luissa. Tästä syystä tehostettiin luottamusmies-  
koulutusta. Myöskin tuotantokomiteauudistus  
lisäsi tarvetta jäsenistön, erityisesti näiden  
edustajien kouluttamiseen. Tuossa vaiheessa  
alettiin suunnitella oman kurssikeskuksen pe-  
rustamista. Ammattiyhdistysopisto valmistui  
vuonna 1950 ja vuonna 1956 valmistui vielä  
toinen SAK:n opisto Haukiputaalle (Pohjolan  
Opisto). Lukuisat ay-aktiivit ovat opiskelleet  
näiden opistojen pitkällä tai lyhyillä kursseilla  
tai osallistuneet niissä järjestettyihin erilaisiin  
seminaareihin tms. Koulutustoiminta eriytyi  
omaksi alueekseen SAK:ssa juuri 1950-luvulla.

Tällä hetkellä SAK:n koulutustoiminta ta-  
pahtuu hyvin monimuotoisena ja tasoisena  
koulutuksena. Paikallisen tason opintokerho-  
toiminnan ja luento- ja lyhytkurssitoiminnan  
lisäksi SAK:n opistot järjestävät kurssitoimin-  
taa. Myöskin eräillä suurimmilla SAK:n liitoil-  
la on omia opistojaan (Murikan ja Siikaran-  
nan kansanopistot) ja kurssikeskuksiaan  
(KTV, Liikeliitto ja Merimies-Unioni).

Luento-, lyhytkurssi- ja opintokerhotoimin-  
nan keskuksina SAK käyttää nykyisin Työ-  
väen Sivistysliittoa (TSL) ja Kansan Sivistys-  
työn Liittoa (KSL).

**Taulukko 2.** SAK:n eri opintomuotoihin osallistuneiden opiskelijoiden lukumäärät vuosina 1977—1979.

Vuosi	Opintokerhot	Lyhyt <sup>1</sup> kurssit	Opisto <sup>2</sup> kurssit	Yhteensä	%-osuus SAK:n jäsenmäärästä
1977	15 200	13 800	9 500	38 500	3.9
1978	14 000	20 000	9 400	43 400	4.4
1979	13 200	30 300	9 700	53 200	5.3
1980	13 200	39 000	11 000	63 200	6.1
1981	13 400	52 000	9 500	74 900	7.2

(Ay-koulutuksen 1982,7)

Sisällöltään SAK:n koulutustoiminta on lähes kokonaisuudessaan yhteiskunnallista koulutusta. Suurimman osan koulutuksesta muodostavat järjestöaktiivien ja luottamushenkilöiden tarvitsemien tietojen ja taitojen opettaminen. SAK ei ole katsonut missään vaiheessa ammatillisen koulutuksen järjestämisestä omaksi tehtäväkseen, vaan lähinnä yhteiskunnan ja työnantajien velvollisuudeksi.

On kuitenkin huomattava, että nykyisin SAK:n koulutuksesta merkittävä osa liittyy tavalla tai toisella työhön. Tällaisia kursseja ovat mm. työsuojelu-, rationalisointi-, yritysdemokratia- yms. kurssit. Koulutuksen voidaan katsoa edistävän työntekijöiden yleisiä ammatillisia valmiuksia. Työnantajat korvaavat työntekijöille osan näille kursseille osallistumisesta aiheutuneista menoista (ansionmenetyksen ja ruokaiikustannukset).

### TVK:n koulutustoiminta

Henkisen Työn Keskusliiton (per. 1922, nykyisin TVK) rinnakkaisjärjestöksi perustettiin vuonna 1945 *Henkisen Työn Valistuskeskus*, jonka tarkoituksena oli ”ammattillisen ja yleisen valistustyön tekeminen henkisen työn alalla”. Yhdistyksen toiminta oli kuitenkin varojen puutteen vuoksi vaatimatonta ja lamaantui vähitellen kokonaan.

Vuonna 1959 TVK:n asettama koulutustoimikunta laati järjestölle suunnitelman, jossa hahmoteltiin pitkäjänteisen koulutustoiminnan suuntaviivat. Suunnitelma sisälsi mm. esityksen entisen HTV:n henkiinherättämisestä sekä oman opiston perustamisesta.

”Valistuskeskus” herätettiinkin henkiin vuonna 1960 ja sille annettiin uudeksi nimeksi *Toimihenkilö- ja Virkamiesjärjestöjen Opintokeskus*<sup>3</sup> (TVO).

TVK:n kaikki jäsenjärjestöt kuuluvat TVO:hon. TVK:n sisäinen ammattiyhdistys- ja järjestökoulutus on delegoitu kokonaisuudessaan sille. Tämän lisäksi TVO pyrkii vaikuttamaan myös laajemmin TVK:n jäsenistön opin-

<sup>1</sup> Mukana opintosuhteeri- ja ohjaajakoulutukseen osallistuneet

<sup>2</sup> Mukana liittojen kurssikeskusten opiskelijat ja muut opintokeskuslain alaiset viisi päivää ja sitä pidemmät kurssit

<sup>3</sup> Nykyisin nimi kuuluu Toimihenkilö- ja Virkamiesjärjestöjen Opintoliitto r.y. (TVO).

tomahdollisuuksiin ja ottamaan kantaa yleisiin ja aikuiskoulutuspoliittisiin kysymyksiin (TVO:n toimintasuunnitelma vuosille 1980—1981, 2—3).

TVK:ssa koulutustoiminta eriytyi omaksi toiminta-alueekseen 1960-luvun alussa. Tähän vaikutti se, että jäsenmäärä lähti 1960-luvulla tasaiseen nousuun. Vuonna 1961 perustettiin Virkailijain kansalaisopisto ja vuonna 1972 TVK-opisto. Kuten nimikin kertoo on Virkailijain kansalaisopisto luonteel-

taan kansalaisopisto. Tämä tarkoittaa sitä, että siellä voivat opiskella muutkin kuin TVK:n jäsenet. Oppiainehajonta on siellä huomattavan suuri, mutta suurimman opiskeltavan ryhmän muodostavat yhteiskunnalliset aineet.

TVK-opisto on taas kansankorkeakoulu, joka saa valtionapua kansanopistolain perusteella. Se on keskittynyt lähinnä järjestö- ja ammattiyhdistyskoulutuksen antamiseen TVK:laisille toimihenkilöille.

**Taulukko 3.** Virkailijain kansalaisopiston ja TVK-opiston opiskelijamäärien kehitys 1970-luvulla

Työkausi	Virkailijain kansalaisopisto <sup>1</sup>	TVK-opisto <sup>1</sup>	Yhteensä	%-osuus <sup>2</sup> TVK:n jäsenmäärästä
1970—1971	3070	—	3070	1.4
1971—1972	5203	—	5203	2.1
1972—1973	6353	40	6575	2.5
1973—1974	6720	1098	7818	2.8
1974—1975	7112	834	7946	2.8
1975—1976	7036	2103	9139	3.1
1976—1977	6540	2166	8706	3.1
1977—1978	6552	1663	8215	2.9
1978—1979	6420	2132	8552	2.8
1979—1980	6250	2200	8450	2.7
1980—1981	6118	2349	8467	2.6

TVK:n *liittojen* koulutus on lähes yksinomaan erilaista järjestö- ja ay-koulutusta. Ne eivät yleensä järjestä jäsenilleen ammatillista lisäkoulutusta, ellei huomioon oteta eräiden liittojen vuosittaisia neuvottelu- ja kokouspäiviä, joiden yhteydessä annetaan jossain määrin myös oman ammattialan täydennyskoulutusta (esim. sairaanhoitajapäivät). TVK:n yhteistyöjäsenellä Merkonomiliitolla on tosin oma koulutuskeskus Merkonomien Jatkokoulutuskeskus, jossa annetaan selvästi ammatillista lisäkoulutusta. Kokonaisuudessaan ammatillinen koulutus on kuitenkin hyvin vähäistä TVK:n ja sen jäsenjärjestöjen koulutustoiminnassa. TVK katsoo ammatillisen lisäkoulutuksen järjestämisen pääsääntöisesti valtion ja työnantajien tehtäväksi.

TVK käyttää opintokerho-, lyhytkurssi- ja luentotoiminnassaan apuna vuonna 1978 perustetun Toimihenkilöjärjestöjen Sivistyслиiton (TJS) palveluksia.

### STTK:n koulutustoiminta

Omaa koulutustoimintaa STTK alkoi harjoittaa jo ensimmäisenä varsinaisena toimintavuotenaan, eli vuonna 1947. Tuolloin keskusliitto järjesti silloisen Henkisen Työn Keskusliiton (nykyisin TVK) kanssa 10 paikkakunnalla tuotantokomiteakurssit.

1950- ja 1960-luvulla keskusjärjestö ei itse järjestänyt koulutustilaisuuksia, vaan päävastuu jäsenistön koulutuksesta oli jäsenliitoilla. 1970-luvulle tultaessa alettiin kiinnittää entistä enemmän huomiota työsuojeluun. Vuodesta 1971 lähtien keskusliitto järjesti vuosittain useita työsuojelukursseja ja myös kursseja työsuojelukouluttajille. Muina koulutusaloina tulivat mukaan järjestöpoliittiset seminaarit, yrittäjädemokratiaseminaarit sekä tulopolitiikan kurssit (Kontula 1975 a, 96—97).

Ammatillisen koulutuksen kehittämisestä STTK:n 1978 hyväksytyssä koulutuspoliittisessa ohjelmassa todetaan, että vaikka järjestö

<sup>1</sup> Tiedot perustuvat opistojen toimintakertomuksiin. On huomattava, että Virkailijain kansalaisopistossa voivat opiskella muutkin kuin TVK:n jäsenet. Ulkopuolisten osuus opiston opiskelijoista on noin 20 %.

<sup>2</sup> Opistojen koulutustoiminta on luonnollisesti vain osa TVO:n alaisesta koulutuksesta, joten %-osuus jäsenistöstä on vain viitteellinen.

pyrkiikin vaikuttamaan yleisten koulutuspalvelujen kehittämiseen, niin sen tehtävänä on — yhteistyössä liittojen kanssa — täyttää myös olemassa olevia koulutusaukkoja ja järjestää jäsenilleen ammatillista täydennyskoulutusta sekä tuottaa tähän materiaalia. Suhtautumisessaan ammatillisen koulutuksen järjestämiseen STTK poikkeaa siis selvästi kahdesta edellä esitellystä keskusjärjestöstä. Niinpä useat STTK:n liitot järjestävät jäsenilleen myös am-

matillista täydennyskoulutusta. Mm. Teknisten liitto, joka on STTK:n suurin jäsenliitto, aloitti tällaisten ammatillisten kurssien järjestämisen 1960-luvun alkupuolella ja niitä jatketaan edelleen (Kontula 1975 b, 116). Teknisten Liitto omistaa Majvikin koulutuskeskuksen, jossa sen koulutus pääasiassa tapahtuu. Siellä järjestetään myös suuri osa STTK:n ja sen muiden jäsenliittojen koulutuksesta.

**Taulukko 4.** Teknisten Liiton yhdysmieskoulutukseen, ammatilliseen koulutukseen ja luentopäiville osallistuneiden määrät vuosina 1977—1980

Vuosi	Yhdysmies- kurssit (2 viikon)	Ammatillinen koulutus	Luento- päivät	Yhteensä
1977	235	208	1750	2193
1978	255	321	1700	2276
1979	231	312	1800	2343
1980	177	409	2200	2786

(Teknisten Liitto 1981).

STTK:n koulutus muodostuu nykyisin viisi erilaista linjaa sisältävästä koulutusjärjestelmästä. Tasoittain etenevät linjat ovat: 1) työehtosopimuslinja, 2) järjestöpoliittinen ja hallinnollinen linja, 3) yhteistoimintalinja eri sopimusten yhteistoiminta-alueilla, 4) kouluttajalinja sekä 5) täydennyskoulutuslinja.

— Opintokerho-, lyhytkurssi- ja luentotoiminnassaan STTK käyttää Toimihenkilöjärjestöjen Sivistyслиiton (TJS) palveluksia.

### *Akavan koulustoiminta*

Vuonna 1950 perustetun Akavan toimintakertomuksissa mainitaan koulustoiminta ensimmäisen kerran vuonna 1970, jolloin sen toimesta järjestettiin järjestölliset kurssit. Seuraavana vuonna oli jo kolme iltakurssia jäsenjärjestöjen luottamusmiehille ja yhdyshenkilöille. Samana vuonna päätettiin, että keskusjärjestön toimesta pyritään keskitettyyn ylemmän asteen luottamusmieskoulutukseen ja jäsenliitot puolestaan hoitavat varsinaisen luottamusmieskoulutuksen kentällä.

**Taulukko 5.** Akavan (keskusjärjestön) koulustoimintaan osallistuminen, koulutettavien lukumäärä sekä osallistuneiden suhteellinen osuus koko jäsenmäärästä vuosina 1970—1980.

Vuosi	Koulutukseen osallistuneita	Koulutettavien päiviä	Koko jäsen- määrä	Osallis- tuneiden %-osuus
1970	30	30	42387	—
1971	265	222	42333	0.6
1972	500	597	54888	0.9
1973	1026	1484	62809	1.6
1974	1324	1507	71732	1.8
1975	1454	1958	103508	1.4
1976	1825	2201	130155	1.4
1977	1687	2454	146334	1.2
1978	1168	2094	150177	0.8
1979	972	2027	156657	0.6
1980	1263	2609	162213	0.8

Akavan jäsenliitot olivat järjestäneet jäsennilleen jo aikaisemminkin koulutusta, mutta se oli oman alan ammatillista lisäkoulutusta<sup>1</sup>. Järjestö- ja ay-koulutus oli kuitenkin niille uutta. Tällaisen koulutuksen tarve heijastelee Akavan piiriin järjestäytyneiden henkilöstöryhmien muuttunutta asemaa työelämässä. Akavan 1974 saavuttama tulopoliittisten neuvottelujen sopijaosapuolen asema aiheutti järjestökoulutuksen kehittämisen tarpeen, mikä näkyy mm. siinä, että ko. vuonna koulutustoiminta laajeni huomattavasti.

Keskusjärjestön koulutussuunnittelun lähtökohtana on työmarkkinallinen, yhteiskunnallinen ja järjestöllinen koulutus, mutta tulevaisuudessa suunnittelu tullaan ulottamaan myöskin ammatilliseen koulutukseen. Vuonna 1976 Akavassa saatiin luotua jatkuva useampiportainen koulutusjärjestelmä.

Vaikka Akavan koulutustoiminnassa tapahtui vuosina 1977—1979 selvää määrällistä laskua, niin samanaikaisesti jäsenjärjestöjen koulutustoiminta laajeni huomattavasti.

Keskusjärjestön koulutus on noin 20 % Akavan ja sen jäsenjärjestöjen antamasta kehitetystä koulutuksesta. Kun keskusjärjestön koulutus on luonteeltaan järjestö- ja ay-koulutusta, niin jäsenjärjestöjen koulutus on taas pääasiassa ammatillista lisäkoulutusta.

### 2.3. Koulutustoiminnan laajuus ja organisaatio

Edellä esitellyt palkansaajajärjestöjen koulutustoimintaa osoittavat osallistujaluvut ovat puutteellisia kaikkien muiden paitsi SAK:n osalta. Niiden perusteella voidaan kuitenkin karkeasti arvioida, että kaiken kaikkiaan palkansaajajärjestöjen koulutustoimintaan osallistuu vuosittain noin 90 000—100 000 henkilöä. Heistä noin ¾ osallistuu SAK:n (ja sen liittojen) ja ¼ toimihenkilöjärjestöjen (TVK, STTK ja Akava sekä niiden liitot) koulutustoimintaan.

Palkansaajajärjestöjen koulutustoiminnan organisoitumuodot vaihtelevat jonkin verran kuten seuraavasta kuviosta käy ilmi.

**Kuvio 1.** Palkansaajajärjestöjen koulutustoiminnan keskeiset organisaatiot (suluisia perustamisvuosi)

	Kansanopistot	Kansalaisopistot	Muut opistot	Opintokeskukset
<b>SAK</b>	Ammattiyhdistysopisto (1950) Pohjolan Opisto (1956) — Murikan kansanopisto (1980) MTL — Siikarantaopisto (1981) RTL		— Liikeliiton loma- ja kurssikeskus — KTV:n kurssikeskus — Merimiesunionin loma- ja kurssikeskus	Työväen Sivistysliitto (TSL) (1919) Kansan Sivistystyön Liitto (KSL) (1964)
<b>TVK</b>	TVK-Opisto (1972)	Virkailijain kansalaisopisto (1961)	— Merkonomien jatkokoulutuskeskus (1972)	Toimihenkilöjärjestöjen Sivistysliitto (TJS) (1978)
<b>STTK</b>			— Teknisten Liiton koulutuskeskus (1975)	TJS
<b>Akava</b>			— Ekonomisäätiön koulutuskeskus (1965) — Insinöörijärjestöjen koulutuskeskus (1963)	TJS

<sup>1</sup> Akavan liitoista ainakin kahdella on oma koulutuskeskuksensa. Insinööriliitto omistaa kolmen muun yhteisön kanssa Insinöörijärjestöjen koulutuskes-

kuksen (INSKO) ja Ekonomiliitto omistaa Ekonomisäätiön koulutuskeskuksen (SEFEK).

## 2.4. Koulutustoiminnan tavoitteet

Kaikkien keskusjärjestöjen koulutustoiminnan lähtökohtana on luottamusmiesten ja toimihenkilöiden tietojen ja taitojen kehittäminen niin, että he pystyvät mahdollisimman hyvin ajamaan työmarkkinoilla oman järjestönsä ja jäsenistönsä etuja. Koulutustoiminta nähdään myös eräänä keskeisenä välineenä jäsendemokratian edistämiseksi ja järjestöjen sisäisen yhtenäisyyden lujittamisessa. Nämä seikat tulevat esiin kaikkien keskusjärjestöjen koulutuspoliittisissa asiakirjoissa. Sen sijaan muilta osin järjestöillä on jossain määrin erilaiset tavoitteet ja painotukset. STTK ja Akava painottavat jonkin verran yksipuolisemmin kuin SAK ja TVK oman koulutuksensa järjestöpoliittista luonnetta. Erityisesti SAK painottaa enemmän jäsenistönsä tarpeitten laaja-alaista huomioonottamista. Tämä saattaa johtua siitä, että sen koulutustoiminta on aina tapahtunut pääosiltaan vapaan sivistystyön organisaatioiden kautta, joten näiden organisaatioiden laaja-alainen tehtävämäärittely on velvoittanut järjestöä ottamaan koulutustoiminnassaan huomioon myös muita kuin puhtaasti järjestöpoliittisia näkökulmia. On myös huomattava, että SAK:n opintokerhotoiminnan keskuksena toimivat TSL ja KSL ovat myös muille ryhmille avoimia, laaja-alaisia opinto- ja kulttuuri-

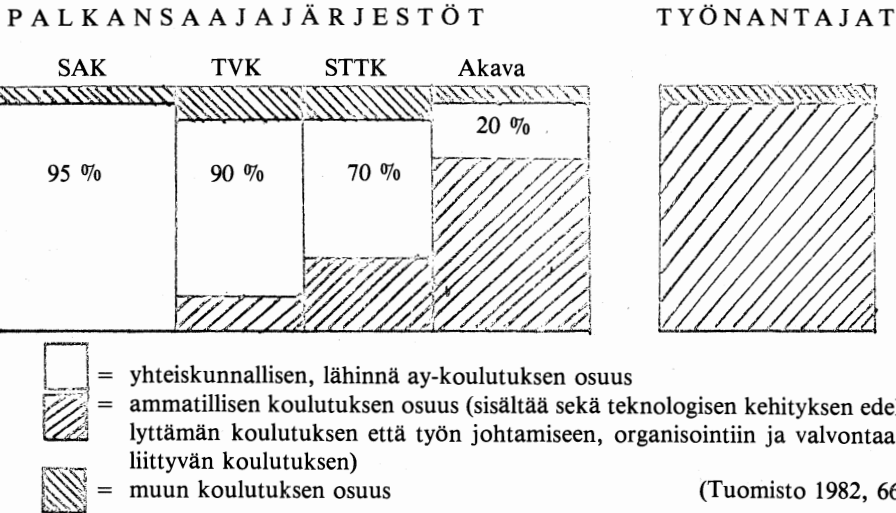
keskuksia. Näin ne ovat mahdollistaneet ja ohjanneet SAK-laista ay-liikettä monipuoliseen opinto- ja kulttuuritoimintaan. Toimihenkilöjärjestöjen Sivistysjärjestö palvelee yksinomaan toimihenkilöjärjestöjä (TVK, STTK ja Akava). Se on vielä verraten uusi, joten sen toiminta ei ole ehtinyt laajentua täyteen mitaansa. Käynnistämävaiheessa on painopiste jouduttu luonnollisesti asettamaan kaikkein kiireellisimpien koulutustarpeiden tyydyttämiseen.

Kaikki järjestöt katsovat ammatillisen lisäkoulutuksen olevan pääasiassa yhteiskunnan ja työnantajien velvollisuus, mutta STTK:n ja Akavan mielestä myös ammatillinen lisäkoulutus voi tietyissä rajoissa kuulua niiden tehtäviin.

## 2.5. Koulutustoiminnan sisältö

Seuraavassa kuviossa on pyritty havainnollisesti esittämään eri palkansaajajärjestöjen (keskusjärjestöjen ja niiden alaisten liittojen) koulutustoiminnan sisällöllinen jakautuminen pääpiirteissään. Vertailun vuoksi kuvio sisältää myös työnantajien koulutustoiminnan. Prosenttiluvut ovat arvionvaraisia ja osoittavat näin ollen vain koulutuksen pääasiallista jakautumista eri sisältöluokkiin.

Kuvio 2. Palkansaajajärjestöjen ja työnantajien koulutuksen sisällöllinen jakautuminen pääpiirteissään



On mielenkiintoista havaita, että koulutuksen sisältö vaihtelee eri järjestöissä selvästi. Tämä heijastelee näiden keskusjärjestöjen edustamien henkilöstöryhmien erilaista luokka-asmaa työpaikoilla.

**SAK:n** ja sen liittojen koulutuksessa pääpaino on sellaisten tietojen ja taitojen opettamisessa, jotka ovat luottamusmiehillä välttämättömiä heidän toimiessaan ay-liikkeen edustajina eri tehtävissä työpaikoilla. Koulutustarve

perustuu siis pääasiassa SAK:n etujärjestöluonteeseen.

Ammatillisen koulutuksen SAK katsoo koulutuksen kokonaisuudessaan työnantajien ja valtion velvollisuudeksi. SAK on aina pyrkinyt siihen, että yhteiskunta ottaisi vastatakseen mahdollisimman suuren osan koko koulutusjärjestelmästä, koska sen mielestä vain tällä tavoin voidaan koulutuksen yleinen suunnittelu saada yhteiskunnan demokraattisen päätöksenteon ja valvonnan piiriin.

SAK järjestää kyllä myös jonkin verran selaista täydennyskoulutusta, jota laajasti ottaen voidaan pitää "ammatillisena" tai ainakin työhön liittyvänä. Tällaista koulutusta on mm. työsuojelu-, työntutkimus-, rationalisointi-, koulutus. Tämä koulutus kuuluu työnantajien taloudellisen tuen piiriin. SAK järjestää myös jäsenistönsä erilaisiin harrastuksiin liittyvää opetusta ja kulttuuritoimintaa. On huomattava, että SAK on järjestänyt jonkin verran kurssitoimintaa myös työttömille jäsenilleen.

**TVK:n** koulutus on pääasiassa yhteiskunnallista luottamushenkilökoulutusta. Virkailijain kansalaisopistossa on jonkin verran myös yleisivistävää peruskoulutusta ja ammatillista lisäkoulutusta. Ammatilliseksi lisäkoulutukseksi voidaan katsoa myös joidenkin TVK:n alaisten liittojen vuosittaiset neuvottelupäivät. Yleensä TVK:ssa kuitenkin katsotaan, että ammatillisen koulutuksen järjestäminen ei kuulu keskusjärjestölle eikä sen liitoille, vaan se on lähinnä työnantajien (valtio, kunnat, yksityiset) tehtävä. Pääosa TVK:kin koulutuksesta liittyy jäsenistön etujen ajamisessa tarvittavien tietojen ja taitojen opettamiseen. Tällöin avainryhmänä ovat tietysti luottamustehtävissä toimivat henkilöt.

**STTK:ssa** on koulutuksen pääpaino edelleen sellaisessa yhteiskunnallisessa koulutuksessa, jota jäsenistö ja luottamushenkilöt tarvitsevat työpaikoillaan ajaessaan ja valvoessaan omia etujaan. Kuitenkin STTK ja sen liitot järjestävät myös sekä ammatillista perus- että lisäkoulutusta. STTK:n periaatteellinen kanta on, että ammatillista koulutusta voidaan järjestää silloin, kun sitä tarvitaan jäsenkunnan ammattitaidon ylläpitämiseksi ja parantamiseksi. Tämän tulee tapahtua kuitenkin vain eräänlaisena hätäapuna sellaisissa tapauksissa, kun yhteiskunnan tai työnantajien toimesta ei tällaista koulutusta ole järjestetty. Lisäkoulutusta pidetään tärkeänä, koska se voi edistää ammattitaitoa etenemistä. Osa STTK:n liittojen koulutuksesta tähtää siis ammattipätevyyslisäämiseen ja urallaetenemismahdollisuuksien

parantamiseen. STTK:ssa ammatillisella koulutuksella on siis selvästi keskeisempi asema kuin SAK:n ja TVK:n koulutuksessa. Kuten edellä todettiin, STTK:ssa järjestäytyminen on tapahtunut pääasiassa ammattikuntaperiaatteella. Näinollen ei ole ihme, että sen jäsenliitot ovat kiinnostuneita myös oman alansa ammatillisesta koulutuksesta.

**Akava** ja sen jäsenliitot poikkeavat selvästi muista järjestöistä, sillä koulutuksen pääpaino on siellä selvästi ammatillisessa täydennys- ja jatkokoulutuksessa. Akavan jäsenkunta edustaa kaikkein selvimmin työpaikalla työnantajan intressejä: monessa tapauksessa juuri he huolehtivat näiden intressien ajamisesta ja valvomisesta. Näin ollen yhteiskunnallinen koulutus on vähäistä Akavan jäsenliittojen koulutustoiminnassa. Sitä järjestää lähinnä keskusjärjestö luottamus- ja yhdyshenkilöille. On muistettava, että johtavista toimihenkilöistä vain noin puolet on järjestäytyneitä. Muut neuvottelevat itse suoraan työnantajan kanssa palkka- ym. eduistaan. Tämä osoittaa heidän erityisasemaansa työelämässä ja sitä, että heidän ja työnantajien intressien välillä ei ole suuria ristiriitoja.

Koska Akavan jäsenliitot ovat järjestäytyneet ammattikuntaperiaatteen mukaisesti ja sen jäsenistö edustaa työpaikoilla lähinnä työnantajan intressejä, niin on luonnollista, että sen koulutustoiminnassa on pääpaino ammatillisten tietojen ja taitojen lisäämisessä, eikä edunvalvontaan liittyvässä yhteiskunnallisessa koulutuksessa.

Mielenkiintoista edellä olevassa kuviossa on se, että mitä korkeammalle työelämän ammattihierarkiassa (suoritusasteen työntekijöistä johtajiin) siirrytään, sitä vähemmän esiintyy yhteiskunnallista koulutusta ja ammatillinen koulutus lisääntyy. Niinpä työnantajien ja Akavan koulutustoiminta muistuttaakin pääpiirteissään toisiaan. Edunvalvontaan liittyvä yhteiskunnallinen koulutus ei tällä hierarkiata-solla ole niin tärkeää, koska intressit ovat lähes yhteiset. Tämä johtuu osittain myös ammattitaito- ja urallaetenemiseen liittyvistä toiveista. Koska toimihenkilöillä näyttää etenemismahdollisuuksia ainakin teoriassa olevan, niin se lisää heidän ammatillisen lisäkoulutuksensa tarvetta. Koulutuksen avulla he voivat parantaa näitä mahdollisuuksiaan. Samalla se sitoo heidät entistä tiiviimmin työnantajan intresseihin, koska urallaeteneminen edellyttää aina ainakin tietynasteista lojaalisuutta työnantajan tavoitteille (ks. esim. Wilensky 1960; Schmitz 1978; Offe 1976).

Koska hierarkian alapäässä ovat edunvalvontaan liittyvät tiedot ja taidot tärkeitä, niin koulutus on siellä lähes yksinomaan yhteiskunnallista. Koska työ on tällä tasolla useimmiten kapea-alaista, yksitoikkoista ja vähän virikkeitä antavaa, niin se ei voi toimia yksilön itsensä kehittämisen lähteenä. Myöskin uralla eteneminen suoritustason tehtävistä suunnittelu-, hallinto- tms. tehtäviin on käytännössä lähes mahdotonta. Valinnat ylempiin toimiin tapahtuvat yleensä aikaisemmin saadun yleissivistävän ja ammatillisen peruskoulutuksen perusteella. Elintason kohottaminen voi siis tällä tasolla onnistua ainoastaan ay-liikkeen joukko-voimaa käyttäen. Näin ay-liikkeen toiminta-voimuuksia ja voimaa lisäävä koulutus muodostuu ensiarvoisen tärkeäksi.

### 3. Kehitysnäkymiä ja ongelmia

Palkansaajajärjestöjen koulutustoiminta on osa laajaa ja monenkirjavaa työelämän koulutustoimintaa. Yleensä työelämän koulutustoiminnan kehittämisen lähtökohtana mainitaan teknis-organisatorinen kehitys. Palkansaajajärjestöjen koulutustoiminnan kehitys on kuitenkin vain hyvin vähäiseltä osin perustunut tähän. Lähinnä vain toimihenkilöjärjestöjen harjoittama ammatillinen lisäkoulutus on tästä johtuvaa. Tältä osin järjestöjen koulutustoiminta on täydentänyt yhteiskunnan ja työnantajien järjestämää ammatillista lisäkoulutusta.

Suurimpana tekijänä palkansaajajärjestöjen koulutustoiminnan kehityksessä on ollut työelämän suhteitten kehitys/kehittymättömyys. Aikaisemmin kun työmarkkinoilla ei ollut vielä mitään vakiintunutta neuvottelujärjestelmää harjoittivat tällaista koulutustoimintaa vain työntekijöiden keskusjärjestö SAK. Tarkoituksena oli palkkatyöväestön herättäminen ajamaan omia etujaan joukkovoiman avulla. Samalla koulutusta tarvittiin myös toimisijoiden tieto- ja taitotason kohottamiseksi.

Toisen maailmansodan jälkeen järjestöjen koulutustoiminta on laajentunut sitä mukaa, kun jäsenmäärät ovat kohonneet ja kun on saatu aikaan erilaisia yhteistoimintaan liittyviä ja tulopoliittisia sopimuksia. Koulutustoiminnalla on palkansaajien luottamusmiehet pyritty perehdyttämään sopimusten sisältöön ja siihen, miten jäsenistön etujen tulisi ajaa työpaikoilla. Erityisesti juuri tulopoliittisen neuvottelumekanismin vakiinnuttua ja laajennuttua koskemaan lähes kaikkia palkansaajia on

myös järjestö- ja ay-koulutus jatkuvasti lisääntynyt. Palkansaajajärjestöjen koulutusjärjestelmät ovat näiltä osin tällä hetkellä suurin piirtein samanlaisia. Sen sijaan muilta osin niiden koulutuksessa on selviä eroja, kuten edellä on todettu.

Palkansaajajärjestöjen koulutustoiminnassa on havaittavissa tällä hetkellä ainakin seuraavia ongelmia:

1. *Koulutuksen heterogeenisuus.* Kuten edellä on tuotu esiin, nykyinen tarjonta on hyvin monipuolista. Tämä johtaa kysymään, mikä on järjestöjen koulutusvastuu? Tähän ei tässä pyritä antamaan vastausta. Se on tietysti järjestöjen itse tehtävä. Todettakoon vain, että keskeisin vastuualue järjestöillä on epäilemättä juuri yhteiskunnallisessa koulutuksessa. Ay- ja järjestökoulutus luontuu parhaiten niiden tehtäväksi. Näin varsinkin siitä syystä, että kukin järjestö haluaa harjoittaa tätä toimintaa omassa "henkisessä" ilmapiirissään.

Muiden koulutussisältöjen osalta palkansaajajärjestöjen koulutusvastuu riippuu luonnollisesti paljolti siitä, missä määrin sen jäsenistöllä esiintyy sellaisia tarpeita, joiden tyydyttämisestä muu aikuiskasvatusjärjestelmä ei riittävästi huolehdi.

2. *Suhtautuminen ammatilliseen lisäkoulutukseen.* Kuten edellä on käynyt ilmi harjoittavat Akavan ja STTK:n jäsenliitot myös tällaista koulutusta. TVK:ssakin on pieniä alkeita tällaisesta toiminnasta, mutta SAK:ssa sitä ei toistaiseksi esiinny. Sielläkin on kuitenkin viime aikoina herännyt yhä enemmän kiinnostusta ammatillista koulutusta kohtaan.

Ilmeisesti ammatillisen lisäkoulutuksen kehittäminen on vaikeampaa teollisuusliittoperiaatteella kuin ammattikuntaperiaatteella järjestäytyneessä ay-liikkeessä. Siellä tarkastelutapa on pakostakin yleisempi, eikä niin ammattikeskeinen kuin toimihenkilöjärjestöissä. Suoritustasolla ammatillisen lisäkoulutuksen tarve ei myöskään ole aina yhtä ilmeinen. Tällä hetkellä pohditaan varsin paljon työntekijöiden itsensäkehittämismahdollisuuksien lisäämistä työelämässä (ks. esim. Huuhtanen 1981). On selvää, ettei se voi tapahtua ilman työtehtävien ja työnjaon perusteellista uudistamista. Tästä syystä ay-liikkeen on paneuduttava työn uudelleenmuotoilun ja ammatillisen lisäkoulutuksen kysymyksiin aivan uudella tavalla. Tämä koskee ehkä kaikkein eniten SAK:laista ay-liikettä, sillä juuri sen edustamalla alueella näiden uudistusten tarve on suurin.

3. *Koulutuskustannukset.* Tällä hetkellä palkansaajajärjestöjen koulutustoimintaa rahoittavat valtio, työnantajat, järjestöt/liitot sekä osallistujat itse. Valtion tuki koulutustoiminnalle kanavoituu valtionapuna opistoille ja opintokeskuksille. Työnantajapuoli on taas solminut palkansaajajärjestöjen kanssa koulutussopimuksia, joiden perusteella he korvaavat osallistumisesta aiheutuneet kustannukset ja ansionmenetykset eräissä tapauksissa, kuten edellä on kerrottu.

Liitot maksavat puolestaan osan keskusjärjestöjen kurseista, omista kurseistaan, opintokerhoistaan jne. Jos liitolla on oma opisto, aiheutuu tästä myös luonnollisesti liitoille kustannuksia, sillä valtionapua ei saada kaikkiin menoihin. Lisäksi liitot maksavat tietyissä tapauksissa jäsenilleen päivärahaa, mutta useissa tapauksissa osallistujat menettävät palkan koulutusajaltaan.

Koulutuskustannusten jakautumisesta on saatavissa hyvin vähän tietoa. SAK:ssa vuonna 1977 koulutustoimintaan käytetyt varat jakautuivat seuraavasti:

Valtionavut	mk	%
— opintokerhojen	303 000	
— opistojen	3 720 000	21.6
— lyhytkurssien	734 000	
Työnantajien korvaukset (sovitut)	5 300 000	25.2
Ay-liikkeen kustannukset	11 000 000	52.2
<b>Yhteensä</b>	<b>21 057 000</b>	<b>100.0</b>

(Ammattiyhdistyskoulutus... 1980,32)

SAK:lainen ay-liike kustantaa siis itse noin puolet lähinnä yhteiskunnallis-yleissivistäväksi luonnehdittavasta koulutustoiminnastaan. Valtio ja työnantajat maksavat vuorostaan kumpikin siitä noin ¼:n. On muistettava, että työnantajien maksut kohdistuvat erityyppiseen koulutukseen — lähinnä rationalisointi-, työsuojelu-, luottamusmies- ja yhteistoimintakoulutukseen — kuin ay-liikkeen omat varat.

Olisi mielenkiintoista verrata kustannusten jakautumista eri keskusjärjestöjen koulutuksen osalta, mutta valitettavasti tällaista tietoa ei toistaiseksi ole ainakaan kovin helposti saatavissa. Voisi kuitenkin olettaa, että koska toimihenkilöjärjestöillä esiintyy enemmän myös puhtaasti ammatillista lisäkoulutusta, niin työnantajien ja järjestöjen oma osuus kustannuksista on suurempi.

Työnantajien tuki kohdistuu lähinnä erilaiseen työelämään liittyvään ”yhteistyökoulu-

tukseen” ja sellaiseen koulutukseen, jonka järjestäminen on työnantajillekin tärkeää. Työnantajat ovat näin jossain määrin voineet vaikuttaa myös palkansaajajärjestöjen koulutustoimintaan. Palkansaajajärjestöt eivät olekaan tyytyväisiä nykyiseen tilanteeseen, koska työnantajilla on viime kädessä päätävä valta siitä, missä tapauksessa koulutukseen osallistuva voi saada kustannuksista korvausta.

SAK, TVK ja STTK ovatkin jo jonkin aikaa vaatineet opintovapaalain edelleen kehittämistä ja työnantajilta tätä varten perittävän koulutusrahaston perustamista. Opintovapaalakihan ei ole Suomessa edistynyt palkatonta opintovapaa-oikeutta pitemmälle. Ruotsissa Laki työnantajan aikuiskoulutusmaksusta tuli voimaan vuonna 1975.

Työnantajat ovat suhtautuneet tähän asti koulutusrahastoon varsin penseästi. Yhteis-pohjoismaisessa työnantajien koulutuspoliittisessa puheenvuorossa ”Ammattitaito ja tulevaisuus” (1980-luvun alussa) esitettiin, että varat palkalliseen opintovapaaseen tulisi kerätä verovaroin. Tällä hetkellä työnantajatkin tosin näkevät välttämättömäksi pyrkiä kehittämään sellainen järjestelmä, jossa yritykset yhteistoiminnassa osallistuvat koulutuksen kustannuksiin, mutta heidän perusteluinaan on yritysten halu estää oman koulutuksen avulla luodun ”pääoman” (kvalifikaatioiden) siirtyminen muiden yritysten hallintaan (ks. Teollisuusneuvottelukunnan Työvoimapolitiinen kannanotto, syyskuu 1982). Lähtökohta on siis aivan toinen kuin palkansaajajärjestöjen vaatimuksissa. Vaikka näin on, niin ei tuntuisi aivan mahdollomalta pyrkiä yhdistämään nämä erilaiset intressit mahdollisesti perustettavassa koulutusrahastossa. Perusedellytyksenä tietysti on, että kerättävien varojen käytöstä päätäisivät eri osapuolet yhteistyössä.

#### Lähteet:

- Akavan toimintakertomukset vuosilta 1979—1980.
- Ammattitaito ja tulevaisuus. Pohjoismainen koulutuspoliittinen puheenvuoro. NAF-SAF-DASTK. Teollisuuden Kustannus Oy i.v.
- Ammattiyhdistyskoulutus 1980-luvulla. SAK:n koulutusvaliokunta 1980 (moniste).
- Ay-koulutuksen suuntaviivat 1982. Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjestö SAK r.y. Helsinki: Painomies Oy.
- Ay-liikkeen ajettava koulutuksellisia etuja. TVK — Toimihenkilö- ja Virkamiesjärjestöjen Keskusliitto ry:n äänenkannattaja 8/1978.
- Borg, Olavi. 1980a. Palkansaajien järjestövoiman kasvu 1945—80. Tampereen yliopisto. Poliitikan tutkimuksen laitos. Tutkimuksia 56.



# Etäisopetusta teknisellä alalla

## — kokemuksia työtekniikka- ja rationalisointitutkinnoista

*Teikari, Veikko & Jääskeläinen, Marianna & Mattila, Anne. 1982. Etäisopetusta teknisellä alalla, Aikuiskasvatus 2, 4, 127—131. — Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miksi ja millaiset työelämässä toimivat ihmiset hakeutuvat suorittamaan työtekniikka- ja rationalisointitutkintoja, millaiset ovat heidän opiskeluolosuhteensa ja miten tutkintojen suorittaminen vaikuttaa heidän työelämärooleihinsa. Tärkeimpinä opiskelumotiiveina korostuivat ammattitaidon kohottaminen ja toisiin tehtäviin pyrkiminen. Monista työn ohella tapahtuneen opiskelun vaikeuksista huolimatta opiskelun anti koettiin positiivisena. Tutkintojen suorittamisen koettiin useimmiten auttavan menestymistä työelämässä.*

### 1. Johdanto

Viime aikoina on painotettu aikuiskoulutuksen ja erityisesti ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisen tarvetta. OECD:n asiantuntijaryhmän selvityksen mukaan maamme jatkokoulutusmahdollisuudet eivät riitä edes kattamaan sitä varsinaista ja potentiaalista tarvetta, mikä ilmenee pelkän kansakoulun (peruskoulun) käyneiden parissa. Erilaisten aikuiskoulutuspoliittisten toimenpiteiden avulla olisi voitettava koulutukseen osallistumisen esteet. Kuitenkin meiltä puuttuu systemaattisesti hankittua tutkimus- ja selvitystietoa sekä koulu-

tusta tarvitsevista että koulutukseen halukkaita ihmisistä työelämässä.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan tavoitteelliseen etäisopetukseen perustuvaa ammatillista erityiskoulutusta teknisellä alalla. Samoin kartoitetaan koulutukseen hakeutuvien ihmisten piirteitä, koulutukseen osallistumisen aiheuttamia pulmia sekä koulutuksen seurannaisvaikutuksia.

Tietomiehen *työteknillisen koulun* tarkoituksena on täydentää jo entuudestaan oman alan hyvän ammattikokemuksen omaavien henkilöiden valmiuksia matemaattisteknistuotantotaloudellisilla tiedoilla. Tavoitteena on

Borg, Olavi. 1980b. Työelämän organisaatiot ja politiikka. Tampereen yliopisto. Poliitiikan tutkimuksen laitos. Tutkimuksia 55.  
Huuhtanen, Pekka. 1981. Työn sisällön ja järjestelyjen kehittäminen. Katsaus alan työnpsykologiseen tutkimukseen ja toimintaan Suomessa. Työterveyslaitos. Helsinki.  
Jukola-Aho, Marja. 1981. Koulutuspoliittinen tavoitteenasettelu Suomessa. Tutkimus puolueiden ja etujärjestöjen koululaitokselle asettamista tavoitteista sotien jälkeisenä aikana (1945—1975). Tampereen yliopisto. Valtio-opin lisensiaattitutkimus (julkaisematon).  
Kontula, Olavi. 1975a. 30 vuotta teknisten hyväksi. Suomen Teknisten Toimihenkilöjärjestöjen Keskusliitto 30 vuotta. Helsinki: STK.  
Kontula, Olavi. 1975b. Teknisten Liitto 50 vuotta. Teknisten Liitto ry. Tapiola: Weilin + Göös.

Offe, Claus. 1976. Industry and Inequality. London: Arnold Ltd.  
Schmitz, Enno. 1978. Leistung und Loyalität. Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen. Stuttgart: Klett-Cotta.  
Teknisten Liiton koulutusosaston moniste 24.2. 1981.  
Teollisuusneuvottelukunta. Työvoimapolitiittinen kannanotto. Syyskuu 1982. Helsinki.  
Tuomisto, Jukka. 1982. Työelämän aikuiskasvatus Suomessa: kehityspiirteiden ja nykytilan tarkastelua. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 18.  
TVK-opiston toimintakertomukset 1970—1981.  
Työmarkkinaopas. 1981. Helsinki: Sanomapaino.  
Virkaileijain kansalaisopiston toimintakertomukset 1970—1981.  
Wilensky, Harold. 1960. Work, careers, and social intergration. International social science journal, Vol. XII, No 4.

kouluttaa erikoisammattimiehiä, työnjohtajia, työsuunnittelijoita ja muita toimihenkilöitä. Vuonna 1980 työteknillisessä koulussa opiskeli 3 000 opiskelijaa 15:llä opintosuunnalla. Kolmen vuoden aikana suoritetaan kolme luokkaa kirjallisesti ohjattuna sekä käydään kertauskursseilla. Kokeet on opiskelijan suoritettava hyväksytysti päästäkseen seuraavalle luokalle. *Työtekniikka-nimityksen* myöntää Tietomiehen johtokunta hakemuksesta.

Työtekniikan ja tekniikan tutkintoja vertailtaessa voidaan todeta, että teknillinen koulu antaa laajasti ns. teknistä yleissivistystä, joka on tarpeen kaikissa teknisissä toimihenkilötehtävissä. Työteknillinen koulu puolestaan antaa käytännön faktatietoja aineissa, joista on eniten hyötyä tehtävissä, joihin työtekniikat sijoituvat. Maamme 13 000:n työtekniikan tutkintoa ei ole hyväksytty viralliseksi tutkinnoiksi. Teknikkokunta puolustaa etujaan ja työllisyyttään, mikä heijastuu siinä, että uusien ryhmien on vaikea saada virallistettua asemaa.

Rationalisointiliitto on valtakunnallinen rationalisointia edistävä keskusjärjestö. Liitolla on kolme alan ammattitutkintoa: *rationalisoinnin perustutkinto*, *rationalisointitutkinto* ja *ylempi rationalisointitutkinto*, joista kahta jälkimmäistä tarkasteltiin tutkimuksessa.

Rationalisointitutkinnon suorittaminen antaa tarvittavat tiedot itsenäisesti tehdä rationalisointitutkimuksia. Ylimmän tutkinnon suorittanut on pätevä itsenäisesti suunnittelemaan, johtamaan ja tekemään rationalisointitutkimuksia. Ylemmän tutkinnon perusvaatimuksena on joko alempi rationalisointitutkinto ja rationalisointijohdon kurssi tai jokin korkeakoulututkinto mahdollisesti vaadittavine lisäsuorituksineen. Näiden perusvaatimusten lisäksi kuuluu ylempään tutkintoon vähintään kahden vuoden itseopiskelu tentteineen ja työnäytteineen. Rationalisointitutkintoja on suoritettu runsas tuhat ja ylempiä runsas sata. Rationalisointitutkinnon suorittaminen on tarkoitus muuttaa vuoden 1982 aikana kirjeopistopohjaiseksi, jotta opiskelijoiden ohjaus tiivistyisi ja opiskeluprosessi jätteväytyisi.

Konkreettiset tutkimusongelmat olivat seuraavat:

- 1) Ketkä opiskelevat työtekniikka- ja rationalisointitutkintoja?
- 2) Miksi opiskellaan?
- 3) Minkälaisissa olosuhteissa opiskellaan?
- 4) Mitkä ovat opiskelun vaikutukset?

Tutkintojen opetukselliset sisällöt rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle.

## 2. Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmänä oli postikysely. Kysymykset esitettiin kymmenen työtekniikan ryhmällä. Työtekniikoille ja kummankin rationalisointitutkinnon suorittaneille lähetettiin käytännöllisesti katsoen samat kysymykset ja saatekirjeet. Vertailuryhmien kyselylomakkeeseen sisällytettiin kohderyhmien kysymykset niiltä osin kuin se oli mielekästä.

Kyselylomake lähetettiin 1980 toukokuussa 533:lle työtekniikolle, joista 140 oli Kone Oy:n palveluksessa ja loppujen osoitteet saatiin Tietomiehen oppilaskortistosta systemaattisella satunnaisotannalla. Rationalisointitutkintojen osalta otantaa ei voitu suorittaa, koska tulipalo oli tuhonnut osittain arkiston. Näytteeseen tulivat kaikki lähinnä 70-luvun loppupuolella 48 rationalisointitutkinnon sekä 59 ylemmän rationalisointitutkinnon suorittanutta.

Vertailuryhmiksi valittiin tekniikat ja ammattikoulun suorittaneet. Työtekniikan ammattillisen pätevyyden ajateltiin sijoittuvan näiden vertailuryhmien väliin. Otokseen poimittiin Kone Oy:n henkilöstökortistosta systemaattisesti aakkosjärjestyksessä 249 henkilöä. Vertailuryhmien koostumusta korjattiin ikärakenteen suhteen työtekniikkojen ikärakennetta vastaavaksi. Palautusprosentit ryhmittäin vaihtelivat 71—82:n välillä.

## 3. Tulokset

### 3.1. Ketkä opiskelevat työtekniikka- ja rationalisointitutkintoja?

Kolmekymmentä vuotta täytettyään aloitti vielä yli 60 % työtekniikoista (TT), puolet rationalisointitutkinnon (RAT) ja 66 % ylemmän rationalisointitutkinnon (YRAT) suorittaneista opiskelunsa. Lähes kolmasosalla työtekniikoista oli yleissivistävänä peruskoulutuksena pelkkä kansakoulu tai vähemmän. Ylioppilaita tässä aineistossa oli vain ryhmässä RAT (11 %) ja YRAT (33 %). Ammatillisena pohjakoulutuksena työteknillisen koulun oppilaista oli yli puolella ammattikoulu. Ryhmän RAT ammatillinen pohjakoulutus oli varsin kirjava. YRAT-ryhmässä pohjakoulutuksena oli yleensä teknillinen koulu, opisto tai korkeakoulu. Ryhmästä TT useimmat asuivat pienehkössä kaupungissa, samoin ryhmästä RAT. YRAT-opiskelijat asuivat useimmin Helsingissä tai sen välittömässä läheisyydessä.

Työtekniikoilla oli keskimäärin 10 vuoden työkokemus aloittaessaan kirjeopiskelunsa. RAT- ja YRAT-opiskelijoilla työkokemusta

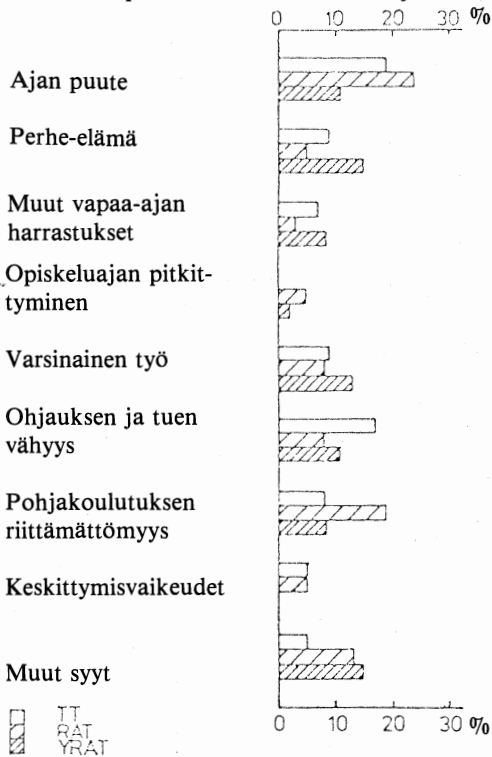
oli 11 vuotta, mikä ilmentää selvästi tutkintojen aikuiskoulutusluonnetta.

### 3.2. Miksi opiskellaan?

Ammattitaidon kohottaminen oli useimmin itseopiskelleen tärkein tai toiseksi tärkein motiivi. Työtekniikoilla korostui yhtä tärkeänä syynä toisiin tehtäviin pyrkiminen, kun taas RAT- ja YRAT-ryhmillä arvostus ja muodollinen pätevyys olivat useimmin etusijalla (katso myös kuvio 2).

### 3.3. Minkälaisissa olosuhteissa opiskellaan

Kuvio 1. Opiskelua vaikeuttaneet tekijät



Ajanpuute oli useimmin häirinnyt TT- ja RAT-ryhmien opintoja (kuvio 1). Ryhmässä YRAT olivat perhe-elämä ja muut syyt useimmin esillä. Työteknikot kärsivät eniten ohjauksen ja muun tuen vähydestä. Opintojen edistymisessä taas auttoivat kannustava perhe, esimiehen tuki, menestyminen kokeissa, työväenpöistoisiä annettu opetus jne.

Tämän tutkimusaineiston itseopiskelijat olivat voittopuolisesti työskennelleet suurissa yrityksissä. Vastaajien mukaan työnantajat olivat suhteellisen hyvin perehtyneitä opiskelun sisältöön. Yli puolet kaikissa ryhmissä arveli työnantajan arvostaneen tutkinnon suorittamista.

### 3.4. Mitkä ovat opiskelun vaikutukset?

Työteknikot olivat olleet runsaat kuusi vuotta töissä opiskelun päättymisen jälkeen. Ryhmän RAT uran pituus opiskelun jälkeen oli vajaa kolme vuotta, joten ei ole perusteltua tehdä näytteen perusteella kovin yleistäviä johtopäätöksiä. YRAT-tutkinnon suorittaneiden ryhmä oli keski-ikältään 51 vuotta ja sen jäsenet olivat ehtineet olla työelämässä jo niin pitkään, että tutkinnon suorittamisen vaikutusta oli melko mahdotonta yrittää jäljittää.

Kuviosta 2 ilmenevät opiskeluun ryhtymiseen vaikuttaneet syyt ja opiskelun vaikutukset (kts. seur. sivu).

Kuviossa 2 havaitaan, että toisiaan vastaavat seikat korostuivat syissä ja seurauksissa.

Kun tarkasteltiin työn luonteen muuttumista opiskelun jälkeen, jyrkin muutos tapahtui ryhmässä RAT, jossa muutenkin tehtiin mielekkäämpää työtä kuin työteknikkoryhmässä. Työteknikkojen työ näytti muistuttavan sisältöltään enemmän teknikkojen työtä kuin ammattikoulun käyneiden työtä. Tehtävämikkeistä pääteltyinä teknikkojen työt olivat kuitenkin vaatimustasoltaan korkeampia kuin työteknikkojen.

Tämän tutkimuksen kohteena olleet aikuisopiskelijat pitivät opiskeluaan kannattavana ponnistuksena. Kannattavimpana panostuksena opiskeluaan piti ryhmä YRAT, jossa ainakin jonkin verran hyödyttävänä opiskelunsa koki 81 %. Mitä ryhmien kokemuksen etenemisen ja ylenemismahdollisuuksiin tulee, voitiin todeta, että mahdollisuudet koettiin parempina opiskelun jälkeen kuin ne arvioitiin opiskelua aloitettaessa. Aikuisopiskelleet näkivät mahdollisuutensa parempina kuin virallisen koulujärjestelmän mukaan opiskelleet.

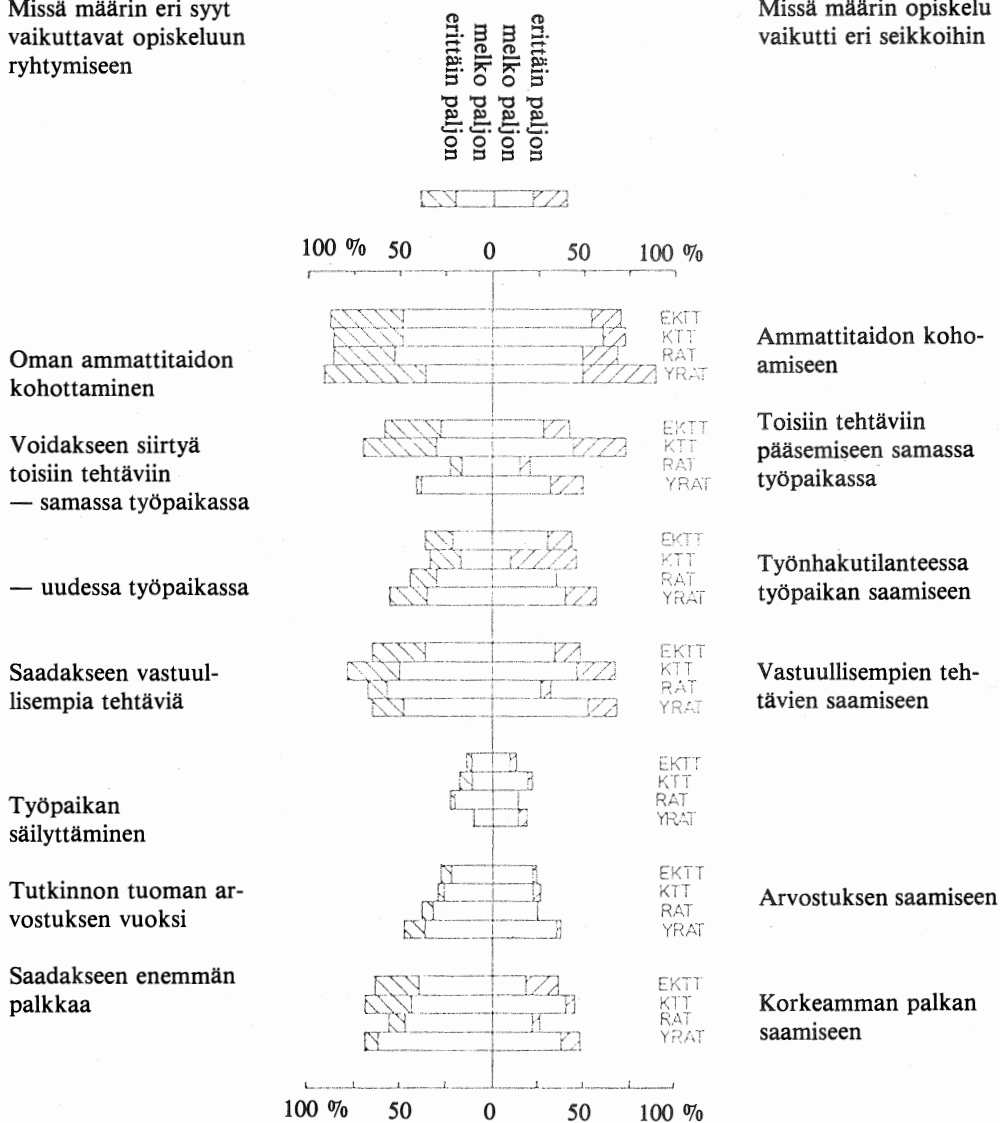
### 4. Tutkimuksen herättämiä ajatuksia

Itse- ja etäisopiskelun kehittämisen tarve korostuu, kun tarkastelemme työssäkäyvien mahdollisuuksia vastata nopeasti kehittyvän teollisuuden ja muun tuotantoelämän haasteisiin. Kohderyhmänä olleet työnteknikko- ja rationalisointitutkinnon opiskelijat nousevat juuri niistä ryhmistä työelämässämme, joiden asemaa automaatiokehitys pahimmin uhkaa. He kuuluvat usein juuri niihin lyhyen koulutuksen saaneisiin keski-ikäisiin, joihin asian tuntijoiden mukaan tulisi mitä pikimmin kohdistaa aikuiskoulutuspoliittisia toimenpiteitä sekä koulutuksellista tasa-arvoa että teollisuutemme kilpailukykyä ajatellen.

**Kuvio 2.** Miksi opiskelu aloitettiin ja miten tutkinnon koettiin vaikuttaneen.

Missä määrin eri syyt vaikuttavat opiskeluun ryhtymiseen

Missä määrin opiskelu vaikutti eri seikkoihin



E KTT Tietomiehen oppilaskortistosta poimitut työtekniikat

KTT Kone Oy:n palveluksessa olevat työtekniikat

Kun yhä useammat joutuvat vaihtamaan ammattiaan ehkä useamminkin kuin kerran työssäoloaikanaan, elinikäinen koulutus tulee ennenpitkää välttämättömyydeksi monella alalla. Lisäksi jatko- ja täydennyskoulutustarve tulee teknisen kehityksen myötä pakottavaksi myös samassa ammatissa. Työssäkäyvien keskuudessa löytyy opiskeluhalua ja olisi ymmärrettävä, mikä potentiaalinen ja tarpeelli-

nenkin voimavara yhteiskunnalla ja työorganisaatioilla on niissä ihmisissä, jotka omasta halusta ja kiinnostuksesta ryhtyvät opiskelemaan. Lisäksi he ovat valmiita uhraamaan siihen rahaa ja vapaa-aikaansa. Nämä ihmiset olisivat todennäköisesti halukkaita suuntaamaan voimiaan myös oman työnsä ja työyhteisönsä kehittämiseen, jos heille vain luotaisiin siihen todelliset ja tarkoituksenmukaiset mahdollisuudet.

Jos kehittyemis- ja opiskelumahdollisuuksia ei pystytä riittävässä määrin tarjoamaan työelämässä eikä virallisen koulujärjestelmän puitteissa, kannattaisi tukea etäisopiskelua. Tosin keskiasteen koulunuudistus pyrkii takaamaan kohtuulliset jatko-opiskelumahdollisuudet myös ammatillisen suuntautumisen valinneille. Huomattavasti vähemmälle huomiolle ovat kuitenkin jääneet jo nyt työelämään sijoittuneet keski-ikäiset ihmiset, jotka eivät voi lähtyä päätoimisiksi opiskelijoiksi työpaikastaan. Usein heidän peruskoulutuksensa on puutteellinen ja siten pääsy oppilaitoksiin on vaikeaa tai mahdotonta. Työelämässä koulutuksen puute saattaa olla esteenä uralla eteneemiseen, vaikka kyvyt, taidot ja -kokemus sitä edellyttäisivätkin. Silloin opiskelu esim. kirjeopistossa nähdään mahdollisuutena, joka vie työelämässä eteenpäin. Opiskelun motiiveja voidaan pitää varsin terveeltä pohjalta nousuvina.

Valtion vuonna 1980 antamat paremmat rahoitustukiedellytykset kirjeopistoille mahdollistaisivat etäisopetuksen kehittämisen ja hyödyntämisen. Esimerkiksi oppisopimuskoulutuksessa voitaisiin näin varmentaa myös teoreettisen tiedon välittyminen tähän asti painotuneen tekemällä harjoittelun rinnalla. Etäisopetuksen mukaan ottamista myös keskiasteen ammatillisissa oppilaitoksissa kannattaisi harkita varsinkin, jos opetusosalta puuttuu oppikirja tai päteviä opettajia ei ole saatavissa. Monet yritysten omat ammattikoulut käyttävätkin näin kirjeopistojen palveluja. Opiskelun vaikeuksista ei tosin tämän tutkimuksen pohjalta voida vetää kovin selviä johtopäätöksiä nykytilanteesta. Valtio- ja kuntasektorilla virallistetut ammattitutkinnot näyttävät olevan lä-

hes ainoa mahdollisuus selkeään uralla eteneemiseen. Sen sijaan yksityissektorilla itseopiskelu takaa selvästi parempia ylenemismahdollisuuksia. Tutkimusaineiston perusteella näytti siltä, että noin neljäsosa työtekniikoista toteaa opiskelustaan olleen vähän tai ei ollenkaan hyötyä.

Monessa aikuiskoulutustapahtumassa on havaittu aikuisten opiskelumotivaation olevan kiinteässä yhteydessä myös siihen välittömään hyötyyn, jota hän opiskelustaan odottaa saavansa. Tällöin olisi ensiarvoisen tärkeää, että käsitykset palkkioista ja niiden aikajänleistä olisivat yhtenevät sekä opiskelijalla että hänen työnantajallaan.

### **Kirjallisuusviitteitä**

- Alkio, O. Aikuiskoulutuksen kehittämissuunnitelmat, Suomen kunnat, 1979, 8, 545—550
- Lampikoski, K. Etäisopetus ammatillisissa oppilaitoksissa, Kasvatus, 1980, 11, 390—393
- Lintunen, A. Ammatillisen aikuiskoulutuksen toteutuksella kiire, Suomen kunnat, 1979, 8, 552—555
- Mattila, A. Työtekniiko- ja rationalisointitutkinnot ammatillisen aikuiskoulutuksen osana ja uralla etenemisen keinona, Teknillinen korkeakoulu, työpsykologian laboratorion, diplomityö, 1981.
- Seppälä, P. Teknisten toimihenkilöiden täydennyskoulutustarpeen selvitys. Teknillisen korkeakoulun, työpsykologian laboratorio, 1981.
- Smeds, R. Rationalisointialan koulutus Suomessa, Rationalisointiliitto, 1976. Teknillinen korkeakoulu, teollisuustalouden laboratorio, diplomityö
- Työtekniikkokoulutus osa yrityksen koulutuksen kokonaisuutta. Tehokas yritys, 1980, 2, 45—47.

# Seppo Matinvesi

## Kuntoutuskoulutus — eräs ratkaisuyritys

*Matinvesi, Seppo, 1982. Kuntoutuskoulutus — eräs ratkaisuyritys. Aikuiskasvatus 2, 4, 132—135. — Artikkelissa esitellään kuntoutuskoulutusta, sen tavoitteita, toteutusmuotoja sekä toiminnan sisältöjä. Kuntoutus nähdään laajana kokonaisuutena, johon kuuluu terveydenhoidon lisäksi mm. sosiaalista kuntoutusta. Kuntoutuskoulutuksen erityisorganisaation, Kuntoutussäätiön, toiminta-ajatus, käytännön toiminta, pedagogiset näkymät ja kuntoutushenkilöstön koulutusongelmat ovat lisäksi artikkelin tarkastelun kohteina.*

### Kuntoutuskoulutuksen tarve

Noin joka kymmenennellä suomalaisella on sellainen vika, vamma tai sairaus, että hän ei sen johdosta pysty osallistumaan yhteisönsä normaaliin elämään. Vammansa vuoksi hän on työtön, ihmiset syrjivät häntä tai uuden oppiminen tuottaa ylivoimaisia vaikeuksia. Menetelmää, jolla pyritään yhdentämään yhteiskunnassa tarjolla olevat palvelut em. vajaakuntoisuuden ongelmien voittamiseksi kutsutaan kuntoutukseksi.

Suomessa toteutetaan nk. normalisoinnin periaatetta. Vammainen henkilö saa palvelut tavallisesta palvelupisteistä. Työtä hän etsii työvoimatoimistosta, terveyspalveluja terveyskeskuksesta, tarvitessaan sosiaalitoimen palveluita asioi sosiaalitoimistossa jne. Kansainvälisissä vertailuissa Suomi kuuluu palveluiden määrässä aivan kansanvälisen huipun tuntuun.

Palvelupisteissä on työssä erittäin pitkälle koulutettu henkilöstö. Tämän henkilöstön käytössä on erittäin suuri määrä tarvittavia ”työkaluja”. Henkilöstön peruskoulutuksessa aikanaan istuneiden toimikuntien ja komiteoiden työn perusteella kuntoutus on yksi pääalueita.

Kaikesta huolimatta 1970-luvun loppuun mennessä sekä kuntoutuvien että kuntouttajien tyytymättömyys oli niin suurta, että kuntoutukseen liittyvät ministeriöt (STM, TVM ja OPM) katsoivat tarpeelliseksi nimittää kuhunkin ministeriön toimikunta tekeään parannusehdotuksia. Toimikunnat olivat sangen yksimielisiä eräistä ongelmista. STM:n toimikunnan asiantuntijat olivat sitä mieltä, että syinä ongelmiin olivat etenkin tiedoissa ja taidoissa olevat puutteet.

### Toiminnalliset ongelmat

Kuntoutusjärjestelmien toiminnallisia ongelmia on kartoitettu useaan otteeseen aiemminkin. WHO teki valtavan työn. Se päättyi siihen, että

- kuntouttavat toimenpiteet aloitetaan liian myöhään,
- kuntoutusjärjestelmä ei ole luonteva osa sosiaalipolitiikan kenttää,
- koordinoituisysteemi ei ole riittävän kehittynyt jne.

Suomalaiset asiantuntijat allekirjoittavat yleensä WHO:n käsitykset todeten niiden pätevän myös täällä. STM:n toimikunta piti suurimpina toiminnallisina vaikeuksina:

- kuntoutusarvioinnin sattumanvaraisuutta
- kuntoutusprosessin katkeamista

Osoituksena STM:n työn osuvuudesta oli, että tutkittaessa Helsingin työvoimatoimiston pitkäaikaistyöttömiä paljastui, että kolmanneksen heistä olisi tullut olla muualla: ensiksi kuntoutusarviossa ja sen kautta 2/3 kuntouttavissa toimenpiteissä ja 1/3 eläkkeellä. Peräti kolmanneksella työhönsijoittumisen esteenä oli terveydellinen haitta, mutta sitä ei oltu huomioitu.

### Kuntoutusjärjestelmä

Kuntoutusjärjestelmän runkona ovat viranomaisten palvelupisteet: työvoimatoimistot, sosiaalitoimistot, terveyskeskukset (ja sairaalat), koulut. Näiden lisäksi kuntoutuksessa on merkittävä tehtävä sosiaalivakuutuksella, joka Suomessa jakaantuu yksityiseen puoleen (keskitetty kuntoutuksen osalta) ja valtiolliseen (Kela).

Kuntoutusprosessi poikkeaa tavanomaisesta asiakasprosessista siinä, että kuntoutuva

yleensä tarvitsee monen eri hallintokunnan palveluita. Useimmiten kyseessä on terveyskeskus ja työvoimatoimisto. Prosessi eroaa myös sikäli, että kuntouttavat erityistoimenpiteet vaativat erillisen rahoituspäätöksen. Normaali-palveluthan ovat yleensä ilmaisia tai lähes ilmaisia. Useasti kuntoutuva ei kykene itsenäisesti viemään kuntoutusprosessiaan eteenpäin, vaan tarvitsee sille ulkopuolisen ohjaajan tai tukihenkilön.

Toimintaa kullakin organisaation osalla säätelee taustalla olevat lait. Päälait ovat Invalidihuoltolaki, Valtioneuvoston päätös eräistä pitkäaikaissairauksista, ammatinvalinnanohjauslaki, laki invalidien työhönsijoittamisen järjestämisestä, eläkelait, tapaturmavakuutuslait, kansaneläkelaki ja sairausvakuutuslaki. Kehitysvammalaki on oma järjestelmänsä. Järjestelmän päätöksenteossa on olennaista lainmukaisuus.

Toiminta on alkanut vapaaehtoisjärjestöjen aloitteesta ja voimin ja näillä on vieläkin merkittävä asema palveluiden tarjoajana (etenkin pienille erikoisryhmille) ja edunvalvojina sekä uusien ajatusten kehittäjinä.

Luonteenomainen työmenetelmä on tiimityö, jolla pyritään yhdistämään eri tieteiden ja eri hallintokuntien panos vajaakuntoisuuden ongelmien ratkaisuksi. Ideana koko toiminnalla on yhdistää vammaisen yhteiskunnan jäseneksi siten, että vammaisuudesta olisi seurauksena mahdollisimman vähäinen vajaakuntoisuus.

### **Henkilöstön peruskoulutus**

Kuntoutuskoulutus ei ole saanut tiedekunnissa eikä opistoissa sille kuuluvaa asemaa. Lääketieteellisissä tiedekunnissa varsinaisen kuntoutuskoulutuksen osuus on 10—20 tuntia. Pääosan vie lainsäädännön esittely erillisiin kuntouttaviin toimenpiteisiin tutustumisen ohella. Sairaanhoido-opistoissa tilanne on sama.

Psykologiksi voi valmistua kohtaamatta edes sanaa kuntoutus ja sama koskee sosiaalityötä. Molemmilla on mahdollista valinnanvaraiseen kirjallisuuteen ja opinnäytteisiin ottaa kuntoutus mukaan. Tampereen yliopiston opetusjaoksessa on kuntoutusopin lehtoraatti, mutta tiedekunnissa opiskelevat eivät hyödynnä sitä.

Peruskoulutuksen opetusohjelmien läpikäynti osoittaa, että samat alueet saavat vain vähäisesti huomiota kuin mitkä ovat järjestelmän toiminnallisia ongelmia:

- kuntoutusaloitteen tekeminen
- kuntoutusarvio

- kuntoutusohjaus
- kuntouttavien toimenpiteiden yhdistäminen prosessiksi

## **Täydennyskoulutuksen järjestäminen**

Täydennyskoulutusta on järjestetty eri järjestöissä ja kesäyliopistoissa. Kuntoutussäätiö on järjestänyt systemaattista täydennyskoulutusta vuodesta 1968. Tässä yhteydessä kannattaa mainita, että sen työkyvyn ja kuntoutusmahdollisuuksien arviointikurssi on kansainvälisestikin edelleen ainoa systemaattisesti toteutettava kurssi, jolla lääkärit, psykologit ja sosiaalityöntekijät ovat yhtä aikaa samalla kurssilla.

Kuntoutus on monitieteistä (lääketiede, sosiaalitiede, käyttäytymistiede ja insinööritiede) ja monen hallinnonalan yhteistyötä (sosiaali- ja terveysministeriö), työvoimaministeriö ja opetusministeriö). Se on tyyppillinen väliinpuotoaja, joka kuuluu kaikille ja siten ei kenellekään. Valtiovallan toimin onkin perustettu hallinnollinen kummajainen Kuntoutussäätiö kehittämään kuntoutusta. Säätiö on yksityisoikeudellinen, mutta sen hallinnossa on viranomaisella sanavalta ja viranomaispäätöksiin rahoitetaan suureksi osaksi sen toiminta. Tämä säätiö tekee kuntoutusentutkimusta, kouluttaa kuntoutushenkilöstöä ja tekee myös käytännön asiakastyötä.

Olemassaolevien tosiasioiden kartoitus osoitti, että kuntoutuskoulutukseen voidaan käyttää pääasiassa lyhyitä kursseja ja hyvässä tapauksessa niitä voidaan jatkaa pitkäjänteisesti konsultaatioin ja neuvontapalveluin ja parhaassa tapauksessa muutaman vuoden ohjausjaksona.

Lyhyet kurssit toivat mukanaan opetusteorian ongelman. Pitkäjaksoisessa koulutuksessa voidaan erilaisia menetelmiä ja teorioita soveltaa, mutta viikon tai sen alle kestävä kurssi on oltava melko strukturoitu eikä tilaa ole kuin yhdelle teorialle.

S-R teoriat ovat erinomaisia, kun opetetaan jokin mekaanisesti suoritettava tehtävä. Inbascet menetelmällä esimerkiksi lomakkeen täyttö ja edelleen lähettäminen näiden teorioiden nojalla on nopeasti opittu. Sen sijaan näiden teorioiden nojalla rakennetut opetusmenetelmät eivät mahdollista yksilöllisten ongelmien näkemistä ja luovaa ongelman ratkaisua. Jos tilastollisin menetelmin voidaan tehdä päätös, niin silloin S-R teoriat vielä pelaavat.

Kognitiiviset teoriat puolestaan edellyttäisivät, että olisi olemassa yhteinen käsitteistö,

jonka varassa toimia. Tätä ei ole monen hallinnonalan ja tieteen yhdentävässä kuntoutuksessa. Akateeminen yhteisöhan määrittää itsenäisen tieteen nimenomaan tutkimusmenetelmien ja käsitteistön itsenäisyyden perusteella.

Tässä vaiheessa tilanne oli seuraava: täydennuskoulutuksen tarve on huutava. Sen rahoitus- ja osallistumisedellytykset eivät salli muita kuin lyhyitä kursseja. Oppimisteoriat puolestaan eivät kuntoutuksen kohdalla sovellu lyhyille kursseille, vaan vaatisivat pitkäaikaista työtä äärellä oppimista.

Ratkaisun avaimet löytyivät kognitiivisten teorioiden puolelta. Ausubel tähdentää orientoivia ennakkojäsentäjiä. Suomessa tätä puolta on korostanut Valtion Koulutuskeskuksen henkilöstö. Rudolf Steinerin Vapauden Filosofia antoi tietoteoreettisen pohjan. Itse käsitteistön muokkaamisessa ratkaiseva oli Netherlands Pedagogisk Instituutin luoma kuvausjärjestelmä. Työ on vielä alustavaa.

Monitieteisen ja monen hallinnonalan toiminnan koordinointi voi tapahtua vain ihmisten tietoisuudessa eli toimijoilla on oltava ainakin tiettyssä määrin yhteiset käsitteet. Luotuja käsitteitä on käytetty Kuntoutussäätiön koulutuksessa vuoden verran ja ne näyttäisivät toimivan käytännössä. Huomiota kiinnittää, että mitä enemmän henkilöllä on kokemusta asiakastyöstä, sitä helpommin hän esitettyjen käsitteiden varassa jäsentää kokemusmaailmaansa. Sen sijaan vasta perusopetuksesta tuleva henkilö on voinut pitää orientointia pelkästään tarpeettomana "filosofiana".

### *Esimerkkejä käsitteistöstä*

Ensiksi oli tehtävä töitä käsitteen "kuntoutus" kanssa. Tämä käsite viittaa tiettyyn koko-

naishahmoon. Alkuun yritettiin määrittellä sitä eri tavoin, mutta tästä luovuttiin tehottomana ja ryhdyttiin kuvaamaan miten tämän käsitteen käyttö on kehittynyt ajan mukana.

Alussa kuntoutuksen kohdehenkilöinä olivat vain liikunta- ja aistivammaiset ja sanalla tarkoitettiin tarkoin rajattua toimenpiteiden joukkoa. Nykyisin kohderyhmiin pyritään liittämään myös ns. marginaaliryhmät. Painopiste toimenpiteissä oli alussa jälkihoidollinen. Nykyisin korostetaan varhaisuutta ja ehkäisyä. Henkilöön kohdistuvien toimenpiteiden ohella voidaan niitä nykyisin kohdistaa myös ympäristöön ja henkilön ja ympäristön vuorovaikutukseen.

Toisena törmättiin ongelmaan "ihminen". Mitä on koko ihminen? Tähän ei löydetty muuta ratkaisua kuin luokitella ihmistä tutkivat tieteet sen mukaan, minkälaisia piirrettä ne ihmisessä tarkastelevat:

- ihmistä fysikaalis-kemiallisena olentona tutkivat tieteet,
- ihmistä elävänä organismina tutkivat tieteet,
- ihmistä yhteisöllis-oppivana olentona tutkivat tieteet ja
- ihmistä ainutlaatuisena persoonana tutkivat tieteet.

Tämä yksinkertainen luokitus on toiminut yllättävän hyvin ja auttanut saamaan otetta, mitä on "koko ihminen". Myös "koko yhteiskunta" oli ongelma. Siihen löydettiin avain Sosiaalityön koulutuskomitean mietinnöstä, jossa yhteiskuntapolitiikka jaettiin talouspolitiikkaan, sosiaalipolitiikkaan ja kulttuuripolitiikkaan. Liittämällä näihin ihmistä koskevat käsitteet: työntekijä, kansalainen ja ajatteleva ihminen saatiin yhdistetyksi sangen konkreetti-

	lääkinnällinen	ammattillinen	sosiaalinen	kasvatuksellinen
aineellinen (liikkuminen ja aistit)				
työelämä (having)				
ihmissuhteet (loving)				
ajattelu (being)				



sesti ihminen ja se, mihin häntä kuntoutuksessa pyritään integroimaan.

Kuntoutusprosessin suhteen on päästy alkuun jäsentämällä se neljään peräkkäiseen vaiheeseen: aloitus, kuntoutusarvio, kuntouttavat toimenpiteet ja jäsentyminen. Tämä jäsenys antoi myös pohjan sille, minkäsyvyistä kuntoutuskoulutusta eri henkilöt tarvitsevat. Parhailaan on työn alla prosessin dynamiikkaa kuvaavat käsitteet, mutta niiden suhteen ollaan vielä alkutekijöissä.

Yleisessä kielenkäytössä puhutaan vajaa-kuntoisuudesta vammaisuuden synonyymina. Kuntoutuksen parissa työskentelevät käsittävät tämän termin henkilön ominaisuuksien sijasta henkilön ominaisuuksien ja ympäristön vaatimusten ristiriidaksi. Mahdolliset ympäristöt saatiin yhdistämällä WHO:n luokitus sairastamisen sosiaalisista seurausvaikutuksista ja Allardtin hyvinvoinnin ulottuvuudet.

Nämä puolestaan taulukoitiin ristiin kuntoutuksen päätoimintamuotojen: lääkinnällisen, ammatillisen, sosiaalisen ja kasvatuksellisen kuntoutuksen kanssa (edell. sivulla).

Taulukko on ollut hyvänä apuna, kun on pyritty välittämään kuva siitä, mitä kaikkea kuuluu käsitteen ”kuntouttavat toimenpiteet” alle.

Edellä olevat esimerkit osoittanevat, että vastoin yleistä käsitystä orientoivat ennakkojäsentäjät on jouduttu kehittämään ”purkamalla” liian abstrakteja käsitteitä konkreettiseksi ja siirtymällä määritelmistä kuvauksiin. Näiden käsitteiden käytöstä on kirjoittajalla jonkin verran kokemusta myös kehityksmaasta (Sambia) ja ne ovat toimineet myös siellä. Suunta, johon on lähdetty näyttäisi tähän astisen kokemuksen valossa oikealta.

## *Tulevia ongelmia*

Tähän mennessä kehitettyjä johdattavia käsitteitä on käytetty vain Kuntoutussäätiössä ja käyttäjänä on ollut niiden luomisessa mukana ollut henkilöstö. Ei ole tietoa siitä, miten jokin toinen kouluttaja saa niiden avulla välitetyksi johdatuksen kuntoutukseen.

Toinen ongelma, johon ollaan törmäämässä

liittyy yleiseen ajatteluun. Kuntoutuksen parissa käydään melko paljon keskustelua tilastollisten menetelmien ja kliinisen intuition paremmuudesta ennusteita laadittaessa.

Tilastollisissa menetelmissä päähuomio kiinnitetään yksittäisiin muuttujiin ja niille yritetään laskea painoarvot. Kliinisessä intuitiossa pyritään asiakkaasta tehdyistä havainnoista saamaan ote kokonaishahmosta. Tilastollinen menetelmä mittaa erilaisia mahdollisimman objektiivisia lähtökohtatietoja ja näitä aletaan käsitellä loogisesti. Kliininen intuitio saa lähtökohtatiedot havainnoimalla ja pyrkii intuitiivisesti saamaan niille kokoavan käsitteen. Ne eivät välttämättä ole toisensa poissulkevat menetelmät ja sama henkilö voi olla hyvä kummankin tapaisessa ajattelussa.

Asiakastyössä henkilön ominaisuuksien ja ympäristön vaatimusten vuorovaikutus tuo ajan olennaiseksi tekijäksi. Kummankin ominaisuudet muuttuvat ajan mukana. Samoin tiimityössä näyttää tieteet yhdentäväksi tekijäksi muodostuvan asiakkaan elämäntietoa (tähänastinen ja tuleva). Sekin on ajassa tapahtuva ilmiö so. aika on siinä olennainen tekijä.

Logiikka pystyy hyvin esineelliseen ajatteluun ja käsittelemään yksityiskohtia. Intuitio löytää yksittäiset havainnot kokoavan käsitteen, mutta ajassa tapahtuvat muutokset edellyttävät kehityksen ja metamorfoosin käsitteitä, jotka sisältävät laadullisen muutoksen. Ilmiössä tapahtuvasta laadullisesta muutoksesta saa otteen vain kuvallinen ajattelu, imaginaatio.

Loogisen ajattelun koulutukseen tarvitaan loogista ajattelua vaativia harjoituksia; intuitio kouliintuu, kun sitä harjaannutetaan (useimmiten käytetty menetelmä on työnohjaus), mutta imaginaation koulutus edellyttää jotain, mitä tieteellinen yhteisö ei tahdo oikein hyväksyä — taidetta. Kuvien luominen on ainoa menetelmä oppia luomaan kuvia. Kuntoutussäätiön järjestämällä kuntoutuspäivillä on pariin kertaan kokeiltu ”kuvien luomista” — näytelmää ja runoa — melko hyvällä menestyksellä, mutta tämäntyyppisen koulutuksen saaminen henkilöstökoulutukseen kohdannee poikkeuksellisen suuria ennakkoluuloja.

*Kari Pääskynen*

# Aikuiskasvatuksen suunnittelusta Mikkelin läänissä

*Pääskynen, Kari. 1982. Aikuiskasvatuksen suunnittelusta Mikkelin läänissä. Aikuiskasvatus 2, 4, 136—139. — Artikkelissa tarkastellaan läänikohtaista aikuiskasvatuksen kehittämisprojektiä Mikkelin läänissä, sen periaatteita, suunnitteluotetta ja lähestymistapaa. Pyrkimyksenä on luoda laaja, kansanvaltainen osallistumisjärjestelmä. Yhteistyöhön perustuva suunnittelutoiminta nähdään tiedostamisen ohella myös oppimisena, jonka avulla voidaan luoda uusia ideoita ja tehdä hyviä päätöksiä.*

Mikkelin läänin maaherran asettaman johdoryhmän ohjauksessa muotoutuu vähitellen ammatillista aikuiskoulutusta, vapaata sivistystyötä sekä avoimen korkeakoulun muotoista opetusta koskeva läänin aikuiskoulutuksen kehittämissuunnitelma.

Emme tiedä vielä, millaisia konkreettisia toimenpiteitä suunnitelma loppujen lopuksi tulee sisältämään. Tällä hetkellä voimme jo nähdä, mitä olemme oppineet valmistelun aikana.

Kajoan artikkelissani lähinnä kansalais- ja työväenopistojen sekä kansanopistojen osuuteen suunnittelussa. Voimme kysyä: mikä tässä kehittämistyössä on ollut tyypillistä ja ehkä joistakin muista hankkeista poikkeavaa?

- Suunnittelutyötä on suoritettu siten, että lähes kaikki toteuttajat ovat olleet mukana vaikuttamassa toimialansa, tässä tapauksessa toisaalta kansalais- ja työväenopistojen ja toisaalta kansanopistojen osuuteen.
- Suunnittelua on valmisteltu työseminaareissa, jotka ovat edenneet oppimisprosessina vaiheesta toiseen.
- Toisaalta suunnitelma kuvaa niitä yleisiä pyrkimyksiä ja toimia, joita on tarkoitus virittää ja toisaalta suunnitelma kertoo, mikä on kunkin toteuttajatahon panos yhteisessä kokonaisuudessa.

Tällaisen ns. osallistuvan suunnittelun ideaa on verraten seikkaperäisesti kuvannut Seymour Gold.

Jos tällaiseen kehittämisotteeseen on päädytty, niin jokin on tehnyt tämän etenemistavan mahdolliseksi. Ensimmäinen ehto on ollut se, että Mikkelin lääninhallituksen kouluosasto, jolla on keskeinen rooli työn toteuttamisessa, on innolla ja kenttään kohdistuvalla luottamuksella tehnyt kehittämistoiminnan mahdol-

liseksi. Toisena ehtona on se, että toteuttajien kesken on vallinnut useampivuotista yhteistyötä, jota ovat vauhdittaneet monet erilaiset tarpeet. Tällaisia tarpeita ovat: pyrkimys vakiinnuttaa oppilaitoksen asema, halu vaikuttaa tulevaan kehitykseen, halu varautua tulevaisuuden moniin, ehkä yllättäviinkin muutoksiin. Kolmas ehto on ollut halu selkiinnyttää itseohjautuvan yhteisön filosofiasta käsin sitä osallistumisjärjestelmää, jolla toiminta turvataan sekä yhdistää osallistumisen ja ohjauksen menetelmät hedelmällisellä tavalla. Neljäntenä ehtona toiminnan suuntaamiseen on epäilemättä vaikuttanut käsityksemme kansanvallan toteuttamisesta, sen taustaideoista ja periaatteista. Viidentenä ehtona olemme selkiinnyttäneet sitä suunnitteluotetta, jolla kannattaa edetä.

## *Lääninhallinnon rooli*

Parhaassa tapauksessa lääninhallinto koostuu yhteensä niistä organisaatioista, jotka työskentelevät samalla toimialalla. Toimialakohdainen valmistelu on erityisen tuloksellista silloin, kun läänissä on sovittu koko läänin kannalta keskeisistä kehittämisistä ja suuntaviivoista. Mikkelin läänin kouluosasto ja siellä työskentelevät vapaan sivistystyön tarkastajat ovat 1970-luvun ja kuluvan vuosikymmenen ajan saattaneet oppilaitoskenttää yhteen ja perinteisen tarkastusmentaliteetin sijasta konsultoineet oppilaitoksia. Toisena vaihtoehdona lääninhallinto olisi voinut voimakkaasti ohjata oppilaitoksia lääninhallinnon asettamien mutta oppilaitoskentälle vieraiden arvojen ja periaatteiden suuntaan. Lääninhallinnon näkökulmasta kehittämissuunnittelu luo toimintaa ennustettavaksi ja säädeltäväksi.

## Osallistumisjärjestelmä

Suunnittelun tehtävänä on vähentää tulevaisuuteen liittyvää epävarmuutta. Suunnittelu lisää ennustettavuutta. Suunnittelu helpottaa säätelyä. Osallistumisjärjestelmä voi olla autoritaarisen hengen tuote. Silloin pieni suppea, "luotettava" ryhmä sopii asiat, sitten nuo asiat siunataan lähinnä kumileimasimena toimivassa neuvottelukuntatyypissä elimessä. Tämän kaltainen osallistumisjärjestelmä on demokraattinen pelkästään muodoltaan. Se tekee mahdolliseksi keskusjohtoisen säätelyn, jopa Fahrenheit-yhteiskunnan.

Osallistumisjärjestelmä voi olla myös aidon kansanvaltaisiin periaatteisiin nojaavan asennoitumisen tuote. Silloin koetetaan mahdollisimman laajapohjaisesti, vaihteittain toimien ja yhdessä oppien löytää mielekäs ratkaisu. Itseohjautumiskykyinen yhteisö perustuu juuri kuvattuun osallistumisjärjestelmään.

Kansanvaltaista osallistumisjärjestelmää vastaan kohdistuu runsaasti kritiikkiä, joka perustuu väärinkäsitykseen. Voidaan esimerkiksi sanoa, että kun saman alan organisaatiot pannaan yhteen suunnittelemaan, syntyy hedelmätöntä riitaa reviiereistä, eduista yms. Tällaiset riidat syntyvät atomisoituneissa, toisistaan eristyneissä yksiköissä, joita hallitaan kutakin erikseen keskusohjatusti ylhäältä päin. Jos siis reviiirikiistoja esiintyy kehittämistyötä lukkiuttavalla tavalla, ongelman ydin löytyy autoritaarisesta ohjausjärjestelmästä.

Vapaa sivistystyö ei ole "kilpailu" alue. Siksi Mikkelin läänin oppilaitoskentässä ei avoimessa keskustelussa hahmottunut mitään oleellisia ristiriitoja.

## Kansanvaltaisuus

Osa päätöksistä pyritään tekemään kansalaisista huolimatta, osa heidän näkemyksensä huomioonottaen. Vaikka tie on kuljettavana silloin, kun päätökset koitetaan valmistella kansalaisten omatoimisen työskentelyn tai myötämääräämisen avulla. Suomessa lienee tilanne se, että kun valmistelu tapahtuu suppeissa elimissä, itse toimeenpano on täynnä viiveitä, muutosvastarintoja ja kitkoja. Japanin tilanteesta olen kuullut, että suunnitteluprosessi on yleensä pitkä laajapohjaisen yhteisen valmistelun vuoksi, mutta varsinainen toimeenpano sujuuikin vaivattomasti, koska asiat on sisäistetty. Pyrimme mahdollisimman avoimeen ja laajapohjaiseen valmisteluun. Emme tiedä vielä, miten eri toimenpiteideat lähtevät toteutumaan.

Kansalaisopistojen vuotuiset opetussuunnitelmat syntyvät melko tavalla rehtorin ja opet-

tajien sekä heidän aktiivisilta kansalaisilta saamiensa vihjeiden perusteella. Toisaalta opetussuunnitelmat ovat usein myös aika tavalla kysyntälähtöisiä. Seuraava kehitysvaihe voisi olla se, että opistot kokoavat mahdollisimman edustavan joukon toimialueensa ihmisiä työseminaariin tekemään luonnosta seuraavan tai seuraavien vuosien ohjelmaksi.

## Suunnitteluote

Mikäli Mikkelin läänin aikuiskasvatuksen kehittämisuunnittelussa olisi pyritty noudattamaan olemassa olevia suosituksia, pitäisi suunnitteluprosessin olla seuraava:

1. Nykytilan kuvaus
2. Kehittämistavoitteiden kuvaus
3. Tarpeet
4. Toimenpiteet
5. Aikataulu ja budjetti.

Valitsemamme suunnitteluote pohjautuu muutamiin oletuksiin, jotka väistämättä tuottavat edelliseen verrattuna poikkeavan suunnitteluprosessin.

- a. voimme kuvata sellaisen mallin, joka kuvaa opistoliikkeen peruselementtejä ja opistoliikkeen vaikuttavia ympäristötekijöitä
- b. voimme luoda käsikirjoituksia (skenaariorioita) siitä, millaisissa tulevaisuudentilanteissa opistot voivat toimia: millainen on opistojen toimintaympäristö esimerkiksi vuonna 2000
- c. voimme hahmotella tekijöitä ja niiden välisiä suhteita jotka yhdessä osoittavat, miten luomamme tulevaisuuden tilanne saattaa syntyä
- d. voimme jäsentää ne toimenpiteet, joiden avulla opistot pyrkivät toisaalta vaikuttamaan suotavien tulevaisuuden tilojen toteutumista ja toisaalta ehkäisemään kielteisiä, masentavina pidettävien tulevaisuudentilojen toteutumista
- e. voimme kuvata ne menestystekijät tai vahvat puolet, joihin opiston tehtävän suorittaminen perustuu
- f. voimme arvioida ne epäkohdat, jotka on hoidettava, jotta opisto saisi hyviä tuloksia
- g. voimme määritellä ne toimenpiteet, joita kaikkiaan tarvitaan opiston suhteessa tulevaan toimintaympäristöön, opiston menestystekijöiden kehittämiseksi ja epäkohtien korjaamiseksi.
- h. voimme sopia niistä yhteisistä toimenpiteistä ja tavoitteista, jotka vievät vapaan sivistystyön kehitystä koko läänissä eteenpäin.

Ympäristöpsykologisesta näkökulmasta ky-  
symyksessä on merkittävä kahden erilaisen  
suunnitteluotteen ero. Ensin kuvatussa mallis-  
sa on kyse territoriaalisesta, lähinnä ulkoisten  
ja hyvin konkreettisten asioiden hahmottelus-  
ta. Jälkimmäisessä prosessissa on kyse distee-  
misestä tilakokemuksesta, siis pyrkimyksestä  
ymmärtää käsitteellisellä tasolla ja ilmiönä sitä  
työtä ja arvomaailmaa, jossa eletään ja tullaan  
elämään.

Suunnitteluluote voi Richard Normannin  
mukaan olla joko tavoite-keino -lähtöinen tai  
prosessinäkemukseen perustuva.

*Tavoite-keino -suunnittelu* tähtää varmassa  
toimintaympäristössä jonkin selväpiirteisen  
asian saavuttamiseen. *Prosessinäkemystä* tar-  
vitaan silloin, kun toiminnan vaikutukset eivät  
ole välttämättä selvästi nähtävissä, kun ympä-  
ristö on epävarma ja kun valmistelijat haluavat  
nähdä suunnittelun oppimisprosessina.

Mikkelin läänin aikuiskasvatuksen kehittä-  
missuunnittelussa olemme saaneet hyviä koke-  
muksia suunnitteluotteesta, jossa lähdetään  
liikkeelle tulevaisuuden käsikirjoituksista (to-  
sin aika alustavalla ja diffuusilla tasolla) ja jos-  
sa edetään suurelta osin prosessinäkemysten  
varassa.

Suomalaisessa, usein toimikuntapohjaisessa  
valmistelussa lienee yleistä se, että melko nope-  
asti ja alkuvaiheessa pyritään konkretisoimaan  
mistä on kysymys, mistä periaatteista ja mistä  
tavoitteista pidetään kiinni.

Tällainen valmistelu on epämieliekästä use-  
asta eri syystä:

1. valmistelutapa rikkoo inhimillisen on-  
gelmanratkaisun keskeisen lainalaisuuden (Kolbin oppimisprosessi, Kehittä-  
mistyö — kurssikirja), jonka mukaan  
tarkasteltavan ilmiön tiedostaminen ete-  
nee alustavasta hahmottelusta (mieliku-  
vista) ilmiön piirteiden, rakenteen ja pe-  
riaatteiden tarkasteluun, sitten ilmiön  
täsmälliseen rajaamiseen ja näkemysten  
karsimiseen sekä vihdoin käsiteltävän  
asian sopimiseen, toimeenpanoon
2. valmistelutapa ehkäisee oppimisproses-  
sissa välttämättömän rekursiivisen toi-  
minnan: on palattava välillä alkuun ja  
tarkistettava aikaisemmin sovittuja asi-  
oita
3. valmistelutapa vähentää demokraattisen  
päättöksenteon mahdollisuuksia koska  
useimmiten vaikutusvaltaiset tahot ja  
persoonallisuudet sanelevat sen, miten  
asioista pitää ajatella.

Olemme pyrkineet ja pyrimme jatkossakin  
viipymään mielikuvissa ja luonnostelmissa.

Odotamme, että voimme yhdessä löytää syn-  
teesin erilaisten näkemysten ja mielikuvien vä-  
lillä. Ennen kaikkea koetamme ymmärtää, mi-  
tä tapahtuu meidän tietoisuudessamme ja mitä  
tapahtuu kentällä, jos joitakin ideoita luodaan  
ja pannaan elämään käytännössä.

## *Kansanopistoryhmän hankkeista*

Olemme kansanopistoryhmässä alustavasti  
sopineet seuraavista yhteisistä toimenpiteistä:

1. Pidämme vuosittain yhteiskokouksen,  
jossa pohdimme ajankohtaisia ympäris-  
tössä tapahtuvia muutoksia (aiemmin  
selvitimme pinnallisesti sitä, mitä opis-  
toille kuuluu), kuluneen työvuoden tu-  
loksia ja ongelmia, alkavan työvuoden  
tärkeimpiä hankkeita ja uusia työmuo-  
toja.
2. Järjestämme seminaarin, jossa kukin  
opisto täsmentää oman kehittämissohjel-  
mansa.
3. Sovimme siitä, miten jäntevöitämme  
koulutus- ja kasvatustoiminnan kehittä-  
mistyötä tätä toimintaa kuvaavan mal-  
lin pohjalta.
4. Sovimme siitä, miten järjestämme hen-  
kilöstölle valmennusta ammattitaidon ja  
kehittämissuunnittelun ylläpitämiseksi.
5. Teemme yhteisen ehdotuksen aikuiskas-  
vatuksen jatkuvan kehittämisen varmis-  
tamiseksi Mikkelin läänissä.
6. Sovimme tiedotusyhteistyöstä vuosit-  
tain.
7. Selvitämme opistokohtaisesti, millä ta-  
voin opistot suuntaavat voimavarojaan  
ja toimintaansa Mikkelin läänin ja sen  
väestön olojen kehittämiseksi.

Kansanopistotyöryhmän väliraportti sisältää  
seuraavat pääkohdat:

1. Konkreetti toimenpideohjelma lähi-  
vuosiksi.
2. Ympäristöanalyysi, jonka osatekijöinä  
ovat yhteiskunnallinen päätöksenteko,  
elämäntavat, arvot, elinympäristö, de-  
mokratia, talouspolitiikka, teknologia,  
kulttuuri ja koulutuksellinen tasa-  
arvo.
3. Opistokohtainen näkemys siitä, millai-  
sia koulutustarpeita kukin opisto pyr-  
kii toiminnassaan ottamaan huomioon  
ympäristöanalyysin perusteella.
4. Arviointi kansanopistojen koulutus-  
palvelujen saavutettavuudesta sekä tä-  
hän liittyen ennuste opistojen opiskeli-  
jä määrän kehityksestä.

# Yliopisto ja elämänkaari — ekstension dialektiikka

*Valkama, Hannu. 1982. Yliopisto ja elämänkaari — ekstension dialektiikkaa. Aikuis-  
kasvatus 2, 4, 139—143. — Artikkelissa tarkastellaan yleisesti koulutuksen suhdetta  
yhteiskuntaan sekä yksilön elämänkaareen. Erityisesti selvitetään yliopiston tehtävien  
muuttumista sekä kehitystä eliitti- ja massayliopiston suhteessa. Ongelmaksi nähdään  
yliopiston laajenemistoiminnan suhde yliopiston perustehtävään ja kansansivistysteh-  
tävään.*

Aikuiskasvatus-lehden n:ossa 3/82 Esko Ve-  
sikansa on ”yrittänyt kuvata ajatuksen ’avoim-  
esta yliopistosta’, jossa yhdistämällä perin-  
teisiin korkeakoulutoimintoihin uusia funkti-  
oita, muutetaan samalla koko yliopistoa”.  
Tässä artikkelissa yritetään kuvata sama asia  
*objektiivisena historianprosessina*, tavoittaa  
ajatus avoimesta korkeakoulusta ylimmän  
opetuksen laajentumiskehityksen tietyn histori-  
allisen kerroksen heijastumana. Tarkastelun  
pohjaksi esiteltävä *abstraktio* koulutuksen ja  
yhteiskunnan suhteesta jättää syvenevän,  
konkreettis-historioivan tutkimustyön tehtä-  
väksi sellaisten koulutusprosessin muovautu-  
mista ja sisältöä determinoivien tekijöiden sel-

vittelyn, jotka liittyvät koulutuksen taloudelli-  
siin määreisiin, tuotanto-, yhteiskunta- ja  
luokkasuhteiden kehitykseen konkreetimmalla  
tasolla.

## Koulutus ja yhteiskunta

Koulutuksen ja yhteiskunnan vuorovaikutus  
voidaan nähdä ihmisen, yhteiskunnallisen sub-  
jektin, ja hänen historiallisen käytäntönsä suh-  
teena. Koulutuksen tehtävänä on tällöin uusinta  
tuon käytännön subjektiivisia edellytyksiä,  
siis subjektin jatkuvan oppimisprosessin yhte-  
nä muotona osallistua tuon käytännön vaati-  
man ihmisen luomiseen. Ihmisen ja hänen käy-  
täntönsä alituisen uusiutuva epäsuhta on siten

5. Opistokohtainen kuvaus opiston kes-  
keisistä menestystekijöistä.
6. Suppea näkemys koulutuspalvelujen  
kehittelytyöstä.
7. Kuvaus yhteistyöstä eri aikuiskoulutus-  
tahojen sekä opistojen kesken.
8. Alustava kuvaus opistojen asemasta ja  
tehtävistä läänin aikuiskasvatuksen ko-  
konaisuudessa.
9. Idealista opistojen uusista koulutus-  
tehtävistä. Nämä tehtävät on ideoitu ja  
 johdettu useista eri lähteistä: nykyisistä  
koulutusohjelmista, sidosryhmien toi-  
vomuksista, opiston toimintaideasta,  
toivottavasta, todennäköisimmästä ja  
masentavasta tulevaisuudenkuvaukses-  
ta, opiston henkilöstön (lähinnä opet-  
tajien)tieto — taito -pääomasta sekä  
Mikkelin läänin tarpeista.
10. Opistojen suhde keskiasteen koulutuk-  
seen.
11. Opistojen suhde aikuisten ammatilli-  
seen koulutukseen.
12. Opiskelijoiden rekrytointi.

Olemme tiedostamassa, mikä voisi olla ku-  
vatun kehittämissuunnittelun idea. Ei ole niin-  
kään tärkeää, mitä ryhdytään toimeenpane-

maan vaan se, miten ryhdytään tuottamaan  
toimenpide-ehdotuksia. Ja vielä tätäkin tär-  
keämpää on mielestäni oivaltaa, miksi olemme  
päätyneet joihinkin menettelytapoihin. Sa-  
moin olemme tiedostamassa, ettei päätarkoi-  
tuksena ole saada aikaan suunnitelmaa, vaan  
osua oikeaan kahdella muulla suunnalla: saa-  
vuttaa yhteisiä oppimiskokemuksia ja toiseksi  
päästä hyvien päätösten kautta hyviin tulok-  
siin.

## Kirjallisuutta

- M. Gold, Seymour. Recreation Planning and De-  
sign, McGraw-Hill, Inc. 1980.
- Horelli, Liisa. Ympäristöpsykologia, Weilin &  
Göös, Espoo 1982.
- Hynynen, Pertti & Leppo, Tapio & Puikkonen, Ju-  
hani & Alsta, Kaarina. Skenaariomenetelmä tu-  
levaisuuden tutkimuksessa. Valtioneuvoston  
kanslian julkaisuja. Käännös ranskankielisestä  
julkaisusta. 1979:1. Helsinki 1979.
- Torpe, Helge, Kobayashi, Shigeru. Luova johtamis-  
tapa. Suom. ruotsinkielisestä käännöksestä, Rit-  
va Liljamo. Weilin & Göös, Espoo 1980.
- Normann, Richard. Luova yritysjohto. Weilin &  
Göös, suom. Leif Sonkin. Tapiola 1976.
- Pääskynen, Kari. Kehittämistyö. Suomen Nuorisoi-  
opiston johtamiskoulutuksen julkaisematon  
kurssikirjamoniste 1980.

yhteiskunnallisen koulutusprosessin liikkeelle-paneva voima, uusien sukupolvien jatkuvan kouluttamisvälttämättömyyden perusta.

Nimitettäköön sitä yhteiskunnallisesti *välttämätöntä koulutusta*, joka kulloisessakin ikäluokassa aina on realisoitava, yhteiskunnan *koulutusminimiksi*. Koulutusminimin kohominen näkyy yhteiskunnan koulutukseen käyttämän suhteellisen ajan kasvuna (ks. esim. Afanasyev 1975, 9-46). Sen ilmauksena yhteiskunnallisesti organisoitu koulutus, erityinen kvalifikaatio- ja sosialisatioprosessi, laajenee, paitsi koskemaan enenevää osaa ikäluokasta, myös kattamaan useampia yhteiskunnallisen elämän eri alueita ja ulottumaan pidemmälle yksilön elämänsäkaassa. Se laajenee siis myös, kuten Artur Meier (1974, 47-48) asian ilmaisee, horisontaalisessa ja vertikaalisessa suunnassa.

Tarkasteltakoon nyt niitä *keinoja*, joilla kasvava koulutusminimi on realisoitavissa. "Keinot" eivät tässä tarkoita mitään tietoisia koulutusstrategioita, vaan yksittäisten koulutusratkaisujen historiallisessa kertymisessä ilmenevää logiikkaa ja siinä tapahtuvia laadullisia siirtymiä. Ensimmäinen keino on (1) *nuoruusiän koulutuksen laajentaminen*. Kysymys on sekä ylipäänsä laajenevan osan ikäluokasta vetämisestä koulutuksen piiriin että erilaisten uusien nuoren ikäluokan koulutusmuotojen pystyttämistä. Toinen koulutuksen historiallinen keino on (2) *aikuisiän opiskelun organisointi*. Käsitettäköön tämä "aikuiskasvatuksen" loogiseksi synnyksi, joka on paikannettavissa siihen subjekti/käytäntö-ristiriidan kehityksen struktuurisesti erikoiseen vaiheeseen, jossa ikäluokan lisäkoulutus yhteiskunnallisesti merkittävässä laajuudessa käy välttämättömäksi.

"Aikuiskasvatus" siis astelee historiaan lisäkoulutuksena, koulutusprosessin erityisenä vaiheena, joka konstituoi subjektin ja käytännön epäsuhtaan erikoisesta uusiutumisesta tietyn historiallisen ikäluokan elämänsäkaaren puitteissa. Niinikään, kun tuo epäsuhta nähdään "aikuiskasvatuksen" konstituutioperustana, on ymmärrettävissä myös elämänsäkaassa operoivan koulutusprosessin kahden vaiheen vastakkaisuus. Aikuisiän lisäkoulutus ikäänkuin "negeeraa" (kieltää, kumoo) ikäluokan nuoruusiän koulutuksen/kouluttamattomuuden (ks. Valkama 1979a, 72-73). Näin muovautuneen koulutusprosessin kahden vaiheen pohjalle rakentuu historiallisesti koulutuksen kolmas keino: (3) *koulutuksen uudelleen jäsentäminen elämänsäkaassa*. Kun kaksi ensinmainittua keinoa merkitsevät yksinkertai-

sesti suhteellisen koulutusajan lisääntymistä, on kolmannessa kysymys myös mahdollisuudesta koulutusajan tietoiseen sääntelyyn. Seuraavassa selvitetään tarkemmin koulutuksen elämänsäkaassa tapahtuvan uudelleen jäsentämisen strategiaa ja sen historiallisia ehtoja.

## *Koulutus ja elämänsäkaari*

Karl-Friedrich Wessel erottaa kaksi lähtökohtaa koulutusprosessin tarkastelussa: (1) koulutuksen ja kasvatuksen evoluutioteorian ja (2) koulutus- ja kasvatusprosessin tarkastelun yksilön elämänsäkaassa (Wessel 1975, 58). Ensimmäiseltä näkökulmalta koulutuskehitystä tarkastellaan työprosessin momenttina, yhteiskuntamuodon määrittämänä ilmiönä. Wessel tarjoaa esimerkin yhteiskunnallisen työnjaon vaikutuksesta koulutukseen; työnjaon kehitys on vähentänyt yleistietoon kohdistuvan koulutuksen välttämättömyyttä ja ollut ylipäänsä edellytyksenä yleis- ja erikoiskoulutuksen suhteen kehitykselle. Yleis- ja erikoiskoulutuksen suhde voi hänen mukaansa toteutua positiivisena ainoastaan yhteiskunnassa, joka pyrkii koulutuksen ykseyteen (emt., 62). Toisesta lähtökohdasta Wessel tarkastelee koulutusprosessin kannalta olennaisia geneettisiä ja struktuurisia yhteyksiä yksilön elämänsäkaassa. Lastentarha, koulu, ammattikoulutus ja edelleen koulutus muodostavat elämänsäkaassa oman struktuurinsa, mutta kukin on yhteydessä vastaavan geneettisen vaiheen elämänyhteyksien struktuuriin (emt., 97-98, vrt. myös Séve 1973, 356-357).

Wesselin analyysiesimerkkiin nojautuen voidaan määritellä koulutuksen uudelleen jäsentämisen adekvaatti ydin: se yhdentää kaksi koulutuksen erillistä vaihetta kokonaisuudeksi, *ykseydeksi*, joka jäsentyy uudelleen persoonallisuuden kehityksen kannalta lainomaisten geneettisten ja struktuuristen yhteyksien mukaan. Strategia on kuitenkin kiinni historiassa. Koulutusprosessin erillisten vaiheiden yhdentäminen ja suhteellisen koulutusajan tietoinen sääntely edellyttää perusvaiheen koulutuksen järjestelmän ja aikuisiän opiskelun organisaation *realista* liittämistä ja uudelleen jäsentämistä. On syytä tarkastella asiaa kouluttamisvälttämättömyyden kehityksen kannalta. Voidaan nähdä, että koulutusprosessin ykseys saattaa muodostua vasta yhteiskunnallisen käytännön aktualisoidessa *kokonaispersoonallisuuden* kehittymisen historiallisena välttämättömyytenä. Voidaan myös sanoa, että aikuisiän opiskelun historiallisesti synnyttänyt "yhteiskunnallisen muutosprosessin nopeutu-

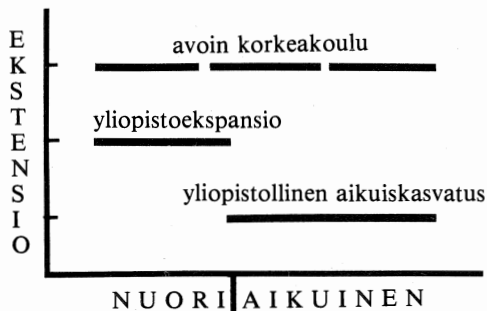
minen” ei niinkään ole omiaan korostamaan aikuiskasvatuksen merkitystä (vrt. Tuomisto 1982, 99-100), vaan pikemminkin luodessaan painetta suhteellisen koulutusajan lisääntymisen suuntaan jouduttaa ”aikuiskasvatuksen” sulautumista kasvatusprosessin *totaliteettiin*. ”Elinikäinen kasvatus” ei realisoidu aikuisikään siroteltujen koulutustehtävien toimeenpanona, vaan persoonallisuuden kaikinpuolisen kehityksen yhteiskunnallisena organisoitina (ks. esim. Alanen 1981, 16-19).

## Yliopistoekstension historialliset kerrokset

Lienee selvää, että tieteenharjoitus on *yliopiston differentia spesifika*, piirre, joka antaa instituutiolle identiteetin. Tieteen edistämisen ja sen jälkikasvusta huolehtimisen suhde yliopiston muihin funktioihin, professionaaliseen koulutukseen ja kulttuuriin vaalimiseen, taas vaihtelee historiallisesti. Vain eliittiyliopistossa on tieteenharjoitus voinut esiintyä muut funktiot läpikäyvässä, koko instituutiota luonnehtivana periaattina. Humboldt’lainen ”Bildung durch Wissenschaft” on historiallisesti yliopistokehityksen elitistisen vaiheen kategorinen periaate. Massayliopistossa instituution funktiot eriytyvät ja toiminnan periaatteet murtuvat, ammattihenkilöstön valmennus itsenäistyy ja tiedossa edistymisen, oppimisen ja tutkimuksen ykseys hajoaa (ks. Valkama 1979b, 3).

Ylimmän opetuksen laajentuminen, *ekstensio*, on ymmärrettävissä koulutusminiminin kohoamisen seuraukseksi. Se on tätä suoraan, tieteen käytännöllisen ominaispainon lisääntymisen kautta, ja toisaalta välillisesti, alemman opetuksen rakenteellisen vinoutumisen kautta. Yliopistoekstensiossa ei myöskään ole kysymys suoraviivaisesta kehityksestä esim. eliitti-instituutiosta nykyiseen massayliopistoon. Siinä on nähtävissä *laadullisia siirtymiä eri keinojen välillä* realisoida koulutusminimin kasvu. Ekstensiossa voidaan nähdä historiallisia kerroksia, jotka eroavat toisistaan siinä miten ne ikäänkuin koulustrategioina operoivat kulloistenkin ikäluokkien elämänsäkaressa. Asiaa valaissee heuristinen kuvio.

**Kuvio:** Yliopistoekstension historialliset kerrokset



Kuvio on karkea ja tekee ehkä historialle vääryyttä ekstension eri muotojen ajallis-paikallisen seuraannon kannalta. *Yliopistollisella aikuiskasvatuksella* tarkoitetaan tässä toiminnan ”ekstramuraalisia” muotoja valistusajan innoittamasta tieteen popularisoinnista 1800-luvun jälkipuoliskon ”yliopistolajennukseen”. Historiallisesti nimenomaan laajennusliikkeessä on kysymys yliopistollisen opiskelun organisoinnista ns. tavallisen kansanosan parissa, erityisesti työväestön keskuudessa. Suomessa kehitys kulkee spesifeille uomille: yksi polku jatkuu yliopistoyhteisössä heräävänä kansanvalistusharrastuksena, toinen vie comtelaisen positiivisen tieteen innoittamaan työväenopistotraditioon, kolmas muovautuu kotoisena ”yliopistolajennuksena”, myöhemmin esim. kesäyliopistotoimintana. Yhtä kaikki kysymys on aikuisväestön parissa tapahtuvasta toiminnasta. Ja taustalla tapahtuu prosessi, jossa itse tiedeinstituutio, yliopisto, käy läpi kehityskulun eliitin ideologisesta instituutiosta akateemista työvoimaa kvalifioivaksi massayliopistoksi.

Perinteisen yliopiston sisällä siis toiminnan funktiot eriytyvät ekstensiokehityksen myötä, mutta ekstension erään muodon, kapea-alaisen erityiskorkeakoulujen esiinmarssin, kautta koko instituutio alkaa menettää differentia spesificansa. Nimitettäköön näitä kehityskulkuja *yliopistoekspansioiksi*, joka Suomessa saa huippunsa vasta 1900-luvun puolivälin jälkeen. Ekspansio on nimenomaan koulutuksen laajentumista nuoren ikäluokan kohdalla. Ylimmän opetuksen ekstension viimeisimpänä kerroksena *avoin korkeakoulu*, joka Suomesakin hakee esikuvansa Englannin ”eetteri yliopistosta”, edustaa koulutusstrategian laadullista muutosta. Se ei enää ole ”yliopistollisen aikuiskasvatuksen” muotojen lailla välitöntä reaktiota lisäkoulutustarpeiden realisoinniseksi, vaan pyrkimystä koulutuksen uudelleen jäsentämiseen elämänsäkaressa.

## Avoin korkeakoulu

Uuden opiskelujärjestelmän suomalainen tuotekehittäjä (ks. Valkama 1979b, 6-8) huipeutuu ideaan ”tulevaisuuden korkeakoulusta.” Se esittäytyy komitearaporteissa (ks. mietinnöt 1976 ja 1981) sympaattisena *multimediam* ympäristönä, jossa eteenpäin pyrkivän nuoren elämänsäkaari taittuu tyytyväiseen vanhuuteen työn ja opiskelun vuorotteluna koulutusrupeamien käynnistyessä aina välittömien tarve-elämysten pohjalta. *Aika, paikka* ja *menetelmä* menettävät merkityksensä — avoin korkeakoulu vahvistaa ajan ja avaruuden suhteellisuuden.

Aitoliberalistisen opiskelujärjestelmän luomista korkeakoulutasolle on pohjustettu argumentein, joissa on vahva yliannostus koulutus-

sektorillekin pesiytyneeseen palveluyhteiskunnan ideologiaan pohjautuvaa individualismia ja faktoillaan vetoavaa pedagogista empirismä. Miten avoin korkeakoulu menestyy suhteellisen koulutusajan manipuloinnin pyrki- myksessä, onko kasvatuksen ja koulutuksen totaliteetti reaalisesti muodostunut tai muodostaako avoin korkeakoulu sitä osaltaan, onko yhteiskunnallinen käytäntö aktualisoinut persoonallisuuden monipuolisen kehityksen tai avaako avoin korkeakoulu itsessään tälle joitakin väyliä? Näihin *kohtalonkysymyksiin* on olemassa suomalaisiakin, joskin puutteellisia, vastauksia opetuksen hajauttamiskokeiluista tehdyn tutkimustyön pohjalta (esim. Valkama 1979c). Tutkimukset kertovat vaatimusten ja valmiuksien välisestä kuilusta, osa-aika- opiskelun vaikeuksista, opiskeluprosessin pirstoutumisesta ja perinteisen opintoyhteisön hajoamisesta sekä tasa-arvotavoitteet kyseenalaistavasta valikoitumismekanismista. Avoin korkeakoulu ei suinkaan näytä olevan koulutuksen ja elämän vuorovaikutuksen välttämättömiä geneettisiä ja struktuurisia yhteyksiä myötäilevä opiskelujärjestelmä.

Illusorisen avoimuuden pyrkimyksen edessä on *paradoksi*: mitä avoimempaa opetus on, sitä harvemmalle se soveltuu. Modernia opetus- teknologiaa soveltavan Open Universityn ”jokamiehen oppisisällön”-ongelmaan tarjoama ratkaisu, yksilöllinen etäisopetus, paitsi implikoi käytännössä klassisen yliopistoidean viimeistenkin rippeiden kumoutumisen, ratkoo lisäksi väärää ongelmaa. Avoimen korkeakoulun *todellisuus*, meritokraattinen selektivismi, samalla kun se osoittaa avoimuuden pyrki- myksen illusoriseksi, se siirtää avoimuuden paradoksin syrjään opiskelujärjestelmän välttämättömien ongelmien joukosta. Mutta paljaassa käytännössä paljastuvat myös tulevai- suuden korkeakoulua siivittävät määreet: taloudellisuus, hallinnollinen sujuvuus ja opiske- lun pragmaattisuus.

## Koulutusvälttämättömyyden ilmauksia

Avoin korkeakoulu on siis nähtävä historiallisena, määreellisenä ilmiönä. Sen idea nousee todellisuudesta, kokoaa reaalisia koulutus- haasteita, ja pyrkii esittämään ratkaisun niihin vastaamiseksi. Adekvaatteina on pidettävä sekä akateemisten kansalaisten täydennyskoulutusta että myös sellaista tieteen ja ammatillisen käytännön vuorovaikutusta, johon osallistuvat henkilöt eivät ole akateemisesti koulittuja. Lienee katsottava myös ”tieteenomaisuuden” edistävän aikuisväestön omaehtoisia sivistys- harrastuksia, nähtävä yliopisto-oppien käsitte- ly vapaan sivistystyön laitoksissa mielekkääksi. *Tieteellinen täydennyskoulutus* ja *yliopis- tollinen aikuiskasvatus* ovat koulutusvälttä-

mättömyyden ilmausta, tieteen sivistysfunkti- on perusteltua laajentamista. Ne eivät ole suhteellisen koulutusajan manipuloinnin instru- mentteja, jollaisena ”avoin korkeakoulu” esittäytyy. Ne viittaavat koulutuksen elämän- kaaressa tapahtuvan uudelleen jäsentämisen välttämättömyyteen ja ovat kasvatuksen ja koulutuksen totaliteettikehityksen momentte- ja.

## Käytäntö ja tutkimus

Toisaalla olen esittänyt, että nykyisessä tie- teen sivistysfunktion laajentumisen tutkimuk- sessa perusprobleemiksi asettuu tieteen ja kan- sansivistyksen konkreetti suhde (ks. Valkama 1981, 93). Samassa yhteydessä olen niinkään esittänyt joitakin ”positiivisia” tutkimuson- gelmia liittyen lähinnä tieteen didaktisiin ja si- sällöllisiin aspekteihin. Näiden taustana näkyy yhteiskunnan sivistyselämää jakava dualismi, tieteellisen ajattelutavan ja arkielämän ajatus- muotojen välinen kuilu.

Tämän dualismin kaventamisen välttämät- tömyys on ymmärrettävästi ollut juuri yhtenä tekijänä yliopistotoiminnan ekstramuraalien muotojen kehittämisessä. Tämän päivän am- matillinen käytäntö on aktualisoinut tieteelli- sen täydennyskoulutuksen myös ei-akateemi- silla aloilla ja tehtävissä. ”Positiivisia” tutki- mustehtäviä voidaan siis löytää itse yhteiskun- nallisen käytännön piiristä, niistä *momenteis- ta*, joissa tieteen ja kansansivistyksen suhde problematisoituu käytännöllisesti ja hakee tee- reettista ratkaisua.

## Lähteet

- Afanasyev, V.G. 1975. The Scientific and Techno- logical Revolution — Its Impact on Management and Education. Moscow: Progress Publishers.
- Alanen, Aulis. 1981. Elinikäisen kasvatuksen käsite, teoksessa Elinikäinen kasvatusta, Alanen — Sih- vonen (toim.). Porvoo.
- Meier, Artur. 1974. Soziologie des Bildungswesens. Berlin: Volk und Wissen.
- Mietintö. 1976. Suomen kulttuurirahaston avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö. Helsinki.
- Mietintö. 1981. Avoimen korkeakoulun toimikun- nan mietintö. Komiteamietintö 1981:36. Hel- sinki.
- Sève, Lucien. 1973. Marxismus und Theorie der Per- sönlichkeit. Frankfurt/Main: Verlag Marxistische Blätter.
- Tuomisto, Jukka. 1982. Työelämän aikuiskasvatus. Lisensiaattitutkimus. Tampereen yliopisto. (mo- niste).
- Valkama, Hannu. 1979a. Aikuiskoulutustyöstä persoonallisena käytäntönä — aineksia keskuste- lulle, julkaisussa Aikuiskasvatus erityistieteenä — johdatusta tiedeanalyysin probleemioihin, Lehtonen — Kämäräinen (toim.). Tampereen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitok- sen julkaisu E8/79.



# Millaista korkea-asteen täydennyskoulutusta?

— kommentteja tieteellisestä täydennyskoulutuksesta

Tieteellinen täydennyskoulutus on kantavana käsitteenä Jaakko Virkkusen ja Kari Toikan artikkelissa Aikuiskasvatus 3/82 -lehdessä. Koska kirjoittajat eivät vaivaudu käsitettään paremmin määrittelemään, riittänee, kun tulkitsemme sen tarkoittavan jollain tavalla ”hyvää” korkeakoulun perusluonteen mukaista täydennyskoulutusta. Helsingin yliopiston täydennyskoulutuksen suunnittelutyössä usean vuoden mukana olleille artikkeli on herättänyt useita kysymyksiä, vastaväitteitäkin.

## *1. Täydennyskoulutuksen lähtökohdat*

Kirjoittajat näyttävät tunnevan kovin huolestusti korkeakoulujen täydennyskoulutusta. Tietolähteenä näyttää olleen muutama komiteamietintö (joista osaa Virkkunen on ollut tekemässä). Tutustuminen itse toimintaan ja sen suunnitteluun on jäänyt puutteelliseksi. Asian-tuntemattomuus tulee kiusallisesti esiin sekä toiminnan laadun (”peruskurssimaisuus”), että sen suunnittelun (”korkeakoulujen omista, maallisista lähtökohdista tapahtuva kehitys”, ”oppituolikeskeinen” tai ”käytäntökeskeinen” suunnittelutapa jne.) arvioinnissa. Kirjoitta-

jien näkemys on, että korkeakoulujen täydennyskoulutuksessa ei yleensä ole kyse akateemisen työvoiman kvalifikaation uudistamisesta. Tuen tälle käsitykselle he löytävät siitä, ettei Teollisuuden keskusliiton ”Teollisuus ja teknologia -muistiossa tai valtioneuvoston teknologiapolitiikkaa koskevassa periaatepäätöksessä korosteta korkeakoulujen täydennyskoulutuksen merkitystä uuden tiedon käytäntöön siirtäjänä. Asian voisi nähdä päinvastaisenaikin, Ilkka Heiskasen artikkelia (Aikuiskasvatus 3/82) lainaten: ”Kokonaan toinen seikka on, missä määrin yhteiskunnan päätöksentekijät ja vallanpitäjät todella haluavat tiedollista redundanssia ja vastaalyä. Molemmilla on näet heidän valta-asemaansa heikentäviä vaikutuksia.” Elikä kirjoittajien ”kuvaavaa korkeakoulujen täydennyskoulutuksen nykyiselle imagolle”, voikin todellisuudessa tarkoittaa enemmän jonkun muun toiminnan imagoa kuin korkeakoulujen täydennyskoulutuksen.

Jonkinlaisen mielikuvan korkeakoulujen täydennyskoulutuksesta saanee luettelomalla esimerkinomaisesti Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen kursseja viimeisen kuukauden osalta: lukion maantieteen kurssi sekä evoluutiokurssi opettajille,

---

Valkama, Hannu. 1979b. University Extension in Finland. Adult Education in Finland n:o 4/1979.  
Valkama, Hannu. 1979c. Avoimen korkeakoulun opistokokeilu 1978—79. Kansalais- ja työväenopistojen kokeiluraportteja 2/79. Kouluhallitus,  
Valkama, Hannu. 1981. Avoin korkeakoulu; tutkimus- ja kehitystyön problematiikka; teoksessa

Aikuiskasvatus 80-luvulla, Taskinen — Tuomisto (toim.). Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 16/1981. Tampereen yliopisto  
Vesikansa, Esko. 1982. Akateemisuudesta avoimeen yliopistoon. Aikuiskasvatus 3/82.  
Wessel, K.-F. 1975. Pädagogik in Philosophie und Praxis. Berlin: VEB.

neurologian sekä iho- ja sukupuolitautien kurssi yleislääketieteen erikoislääkäreille, tietokirjoittajakurssi tutkijoille, kouluttajaforum työelämän aikuiskouluttajille, ryhmätyökurssi terveyskasvattajille, kurssi kehityksmaista työnantajana kehitysprojekteja suunnitteleville, vero-oikeuden kurssi lääninoikeuksien esittelijöille, työllisyyskoulutuksena hallinnollisen alan ATK:n hyväksikäyttökurssi, asuntotoimen kurssi, kehityksmaatyön kurssi sekä laajoina koulutus- ja tutkimusprojekteina useita maatalouden ja teollisuuden kehittämishankkeita. Lisäksi annetaan avoimena korkeakouluopetuksena approbatur- ja cum laude -taasoista opetusta kymmenkunnalla tieteenalalla.

Vastaavia luetteloja voisi laatia joka kuu-kaudelta. Muiden korkeakoulujen toiminta mukaan lisäten tulotaisiin varsin laaja eri tieteenalat kattava tieteellisen täydennyskoulutuksen kirjo. Tässä jää kuitenkin tarkemmin

osoittamatta, ettei tätä koulutustoimintaa voi kirjoittajien tavoin luonnehtia peruskurssimaiseksi, vaan se on jotain enemmän ("tieteellistä"?).

Koska koulutuksen luettelointi jo osoittaa moninaisuuden, on selvää, että myös suunnittelussa on lähdetty liikkeelle huomattavasti laajemmista näkökulmista kuin "oppituulikeskeisesti" tai "käytäntökeskeisesti". Kuviossa 1 on esitetty joitakin niistä tekijöistä, joiden mm. on katsottu vaikuttavan (eri tilanteissa eri tavoin painottuen) yliopiston täydennyskoulutuksen suunnitteluun. Ihanteellista tietenkin olisi, että suunnitteluun vaikuttavia eri tekijöitä voitaisiin monipuolisesti käyttää suunnittelun perustana ja ettei jouduttaisi tinkimään tekijöiden välisissä painotuksissa siten, että lopputulos onkin nolla kaikkien tekijöiden suhteen

**Kuvio 1.** Korkeakoulujen täydennyskoulutuksessa ja sen suunnittelussa vaikuttavia tekijöitä

TASO \ ROOLI	KOULUTETTAVA	KOULUTTAJA
YKSIÖ	Koulutettava — ihmisenä — ammatissaan	Kouluttaja (kurssinjohtaja, luennoitsija, opettaja) — ihmisenä — ammatissaan — opettajana, kouluttajana
YKSIÖN TYÖORGANISAATIO	Työyhteisöt/organisaatiot, joista koulutettavat tulevat	Koulutusorganisaatio: — Helsingin yliopisto — Muiden kouluttajien organisaatiot
TIEDE	Koulutettavien aikaisempi tiedeperusta (perustutkinto) ja käytännön kokemus	Se tiede/ne tieteet, joiden piiristä perusaines valitaan ja sen tieteen kehitys
YHTEISKUNTA	Yhteiskunnalliset ratkaisut: — pätevyyskysymys — ammatteja koskevat ratkaisut (työnjako) — järjestöt ym.	Yhteiskunnalliset ratkaisut: — kouluttajia koskevat tiedettä koskevat — koulutusorganisaatiota koskevat Muut koulutusorganisaatiot

Suunnitteluprosessissa on tietenkin hyvä pystyä identifioimaan koulutusprosessiin liittyviä tekijöitä kuten edellä. Ainakin näiden osatekijöiden mieltäminen saattaa suunnata sellaisten näkökohtien huomioon ottamiseen,

jotka helposti jäävät rutiinisuunnittelussa syrjään. Kuitenkaan mikään luettelo ei voi sinänsä edistää täydennyskoulutusta, jos ei pystytä näkemään eri osatekijöiden välisiä suhteita ja vaikutuksia itse prosessissa.

Koulutusta voidaan tarkastella useasta näkökulmasta. Täydennyskoulutuksen painotus saattaa eri tilanteissa muodostua erilaiseksi. Seuraava nelikenttä kuvaa pelkistyneesti koulutusorientaation suuntaa suhteessa yksilön ja työyhteisön tarpeisiin:

**Kuvio 2.** Täydennyskoulutuksen painotuksia  
Työyhteisön tarpeet

Yksilön tarpeet	+	1. + +	2. + -
	-	3. - +	4. - -

Virkkusen ja Toikan artikkeli johtaa ajattelemaan, että yliopistojen ja korkeakoulujen täydennyskoulutus on lähinnä luokiteltavissa vaihtoehdon 4 mukaan: koulutus ei vastaa työyhteisön eikä yksilön tarpeita, on puhtaasti koulutusorganisaatio- tai ”oppituolikeskeistä”. Tähän näkemykseen emme yhdy. Virkkusen ja Toikan oman ratkaisun lähtökohtana on työyhteisön kollektiivinen työprosessi. Koska siinä ei tarkastella yksilön osuutta, on sen arviointi nelikentän avulla hankalaa. Me näemme yksilön kollektiivisessakin työssä tärkeänä.

Kirjoitus kuvaa myös osaltaan sitä käsitteellistä sekavuutta, minkä täydennyskoulutuksen kehittyvä kenttä on sallinut. Korkeakoulujen täydennyskoulutuskenttää kapeuttaa, jos esim. tutkimus nähdään pelkästään lewiniläisesti yhteistoiminnallisena tutkimuksena.

Virkkunen esittää pääkirjoituksessaan (Aikuiskasvatus 3/82) huolestuneisuutensa siitä, että täydennyskoulutus puhtaasti maksullisena palvelutoimintana suuntautuu yhteiskunnan tarpeiden kannalta vinoon, liiaksi kohti maksukykyistä kysyntää. Tästä kehitystendenssistä olemme Virkkusen kanssa samaa mieltä, täydennyskoulutuksella pitää olla myös viranomaisten ja varakkaiden työnantajien ajankohtaisista intresseistä riippumattomia kehittämismahdollisuuksia. Maksukykyinen kysyntä osoittanee kuitenkin nykyisen täydennyskoulutuksen tulleen käytännössä tällä kriteerillä osoitetuksi tarpeelliseksi.

## 2. Sisällön kehittäminen

Kirjoittajat esittävät kritiikkinään kolme täydennyskoulutuksen kehittämisteesiä:

1. Koulutustarpeen arviointi on ennen muuta yhteiskunnallisen työprosessin analyysia. Koulutustarpeen määrittelee kollektiivin, ei yksilön koulutustarve.

2. Täydennyskoulutuksen sisältönä tulisi olla sellainen teoreettinen ja menetelmätieto, joka auttaa koulutettavia itse osallistumaan oman työprosessinsa analyysiin ja kehittämiseen.
3. Parempiin tuloksiin päästään, jos työprosessin analyysi, koulutustarpeen määrittely, koulutus ja toiminnan kehittäminen uuden tiedon avulla muodostavat yhtenäisen kollektiivisen prosessin.

Teesien lähtökohtana kirjoittajille on se, että työprosessit ovat kehittyneet niin yhteiskunnallisiksi, ettei yksilölliskäsityömaisiin puitteisiin ahtautuva, tietoja jakava kurssimainen täydennyskoulutus enää täytä tehtävänsä. Tätä työn yhteiskunnallistumista olisi kuitenkin syytä tämentää tarkastellen suuria akateemisia ammattiryhmiä. Kuinka pitkälle esim. opettajan tai lääkärin työ on edelleenkin ”yksilöllis-käsityömaistä”, vaikka koulun tai terveydenhuollon ulkoiset ehdot ovatkin muuttuneet? Eikö opettajan edelleenkin pidä hallita ajan tasalla oleva tieto evoluutioteoriasta tai lääkärin neurologiasta? Näiden tietojen välittämiseen kurssimuotoinen täydennyskoulutus on yksi hyvä keino. Kirjoittajat luottavat tältä osin yliopiston peruskoulutukseen, joka antaa valmiuden oman alan tieteellisen kehityksen seuraamiseen. Seuraaminen edellyttää ilmeisesti vain gutenbergiläistä tiedonsiirtoa. Riittääkö se käytännössä? Onko kaikilla alan tutkinnon suorittaneilla ajan tasalla oleva tieto hallussaan ilman täydennyskoulutusta? Lisäksi yliopiston perusopetuksen varaan luottava ajattelu johtaa helposti siihen, että unohdetaan, ettei kaikilla ihmisillä ole akateemista peruskoulutusta. Kuitenkin heidän joukossaan on paljon niitä, jotka tarvitsisivat tieteellistä tietoa jatkuvasti työssään. Tieteestä tiedottavan koulutuksen tulevaa merkitystä voi tässä vaiheessa vain arvailla.

Nähdäksemme kirjoittajien vaatimus täydennyskoulutuksesta, joka yhdistää yhteiskunnallisen työprosessin analyysin, koulutustarpeen määrittelyn, koulutuksen ja itse toiminnan (työprosessin) kehittämisen kollektiiviseksi prosessiksi on liian yleisluontoinen haaste koko korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittämiseksi.

Lisäksi siinä väheksytään yksilöä toimijana, yksittäisen ihmisen mahdollisuutta toimia uuden tiedon virikkeiden avulla omaa työtään uudistaen.

### 3. Tutkimus ja täydennyskoulutus

Virkkusen ja Toikan keskeisin ehdotus korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittämiseksi on tutkimuksen käyttöönotto täydennyskoulutuksena ja muutenkin täydennyskoulutuksen ja tutkimuksen kiinteä yhteennivominen. Tämä on suunta, johon pitäisi edetä nopeammin kuin korkeakoulujen täydennyskoulutuksen nykykäytäntö etenee. Perustuuhan kurssitoimintakin tutkimustulosten varaan. Mutta tietoisessa tutkimustyön käytössä täydennyskoulutuksen välineenä on otettu vain pieniä askelia, Virkkusen ja Toikan artikkeli rohkaisee ripeämpään kulkuun.

Tutkimustoimintaa käsitellessään kirjoittajat rajautuvat välittömästi työprosessia kehittävään tutkimukseen, kollektiiviseen yhteistoinnalliseen kehittämistutkimukseen. Yksilöllisempää tutkimustyötä, esim. henkilön omista työntrenseistä vapaata, henkistä kasvua tukevaa tieteellistä tutkimustyötä eivät kirjoittajat ajatusmalliinsa mahtaneet. Se kuitenkin saattaisi olla erinomainen tapa kehittää Heiskasen samassa Aikuiskasvatus-lehdessä tivaamaa tiedollista redundanssia ja vastaälyä.

Kehittämis ehdotuksessaan kirjoittajat jää-

vät kauas tutkimustiedon leviämistä koskevan tutkitun tiedon, tieteen tutkimuksen nykytilasta. Lewiniläinen toimintatutkimus ja sen eri tyyppiset OD-kehittelmät ovat vain yksi, eikä välttämättä tärkein tutkimustiedon käytäntöön leviämisen tapa. Teorian ja käytännön suhteita pohtiva eri tieteenaloihin kiinnittyvä kirjallisuus on laaja, tieteen soveltamista koskeva kirjallisuus niin ikään. Varmaan on totta kirjoittajien huomautus, että tätä tutkimustietoa ei ole täysimääräisesti osattu täydennyskoulutuksen kehittämisessä soveltaa käytäntöön. Tuskinpa se kuitenkaan on täydennyskoulutuksen suunnittelijoille aivan vierasta.

Yhteenvetona artikkelista voi todeta, että se antoi virikkeitä oman työmme, yliopiston täydennyskoulutuksen perusteiden pohtimiselle. Asetammeko tavoitteeksemme hyvän täydennyskoulutuksen, tietoja välittämällä kahdensuuntaista yhteyttä teorian ja käytännön välille rakentavan sillan tarjoamisen suhteellisen suurelle joukolle korkeakoulututkinnon suorittaneita. Vai onko meillä lähivuosisikymmeninä mahdollisuuksia kehittää kaikille akateemisille ”parempaa”, tieteellistä täydennyskoulutusta.

## Edellisen johdosta

Esko Vesikansa, Heljä Hätönen ja Seppo Kontiainen toteavat kriittisten kommenttiensa päätteeksi, että artikkelimme antoi virikkeitä heidän työnsä, yliopiston täydennyskoulutuksen perusteiden pohtimiselle. Samaa tähtäsi artikkelimme. Keskustelulla on siis yhteinen pohja. Sen vahvistamiseksi muutama jatkokommentti.

1. Se mitä kirjoittajat pitävät ”asiantunte mattomuutena”, liittyy tarkastelutapojamme erillaisuuteen. Kun me pyrimme hahmottamaan eräitä täydennyskoulutuksen taustalla esiintyviä, enemmän tai vähemmän tietoisia metodisia ajattelutapoja, pyrkivät Vesikansa, Hätönen ja Kontiainen osoittamaan tarkastelumme riittämättömäksi esittämällä listan Lah-

den tutkimus- ja koulutuskeskuksen kurssista. Tässä puhutaan eri asioista. Yhteiseen kieleen päästään, kun keskustellaan siitä, millainen teoreettinen ja metodinen ajattelu on esim. johtanut pitämään ryhmätyökurssia terveydenhoitajien ammattikäytännön kehittämisen kannalta olennaisena. Kommentissa esitetty taulukko "tasoinen" ja "rooleinen" ei vielä vastaa tähän. Pikemminkin se osoittaa, että koulutustarpeen määrittelyn yhtenäisen metodiikan kehittäminen on vasta melko alussa. Meidän esittämämme lähestymistapa perustuu yksilön kvalifikaatioiden tarkasteluun yhteydessään, yhteiskunnallisten työprosessien ja niiden perustana olevien tieteiden kehitysmahdollisuuksiin ja -välttämättömyyksiin. Se ei ole ristiriidassa kommentin taulukon kanssa. Päinvastoin luulisimme, että sen pohjalta taulukon erilliset "tasot" ja "roolit" voidaan nähdä yhtenäisen kokonaisuuden osina. Väärinkäsitysten välttämiseksi todettakoon, että näemme Helsingin yliopiston Lahden täydennyskoulutuskeskuksen hankkeissa paljon metodisesti tärkeää ja mielenkiintoista — nimenomaan sekä "oppituolikeskeisen" että "käytäntökeskeisen" näkökulman ylittävää — pyrkimystä, joten on hyvä, että asia tulee Vesikansan, Hätösen ja Kontiaisen toimesta esiin.

2. Kirjoittajat pelkäävät, että esittämämme lähestymistapa merkitsee työyhteisön korostamista yksilön kustannuksella. "Kuinka pitkälle esim. opettajan tai lääkärin työ on edelleenkin 'yksilöllis-käsityömaista', vaikka koulun tai terveydenhuollon ulkoiset ehdot ovatkin muuttuneet? Eikö opettajan edelleenkin pidä hallita ajan tasalla oleva tieto evoluutioteoriasta tai lääkärin neurologiasta?" Kyllä toki. Mutta se, miten opettaja kykenee opettamaan oppilaitaan, riippuu ratkaisevasti myös hänen työnsä yhteiskunnallisista ehdoista. Tässä suhteessa nykyisen peruskoulun opettajan ja vuosisadan alun kyläkoulun opettajan välillä on oleellinen ero. Nykyisen opettajan työ on aivan eri tavoin työnjaollista ja ohjattua työtä kuin perinteinen opettajan työ. Myös oppilaiden kehityshehdot ovat muuttuneet radikaalisti mm. siksi, että he saavat entistä enemmän vaikutteita ja tietoja myös koulun ulkopuolelta. Tapahtunut kehitys on luonteeltaan hyvin ris-

tiriitaista. Yhtäältä puhutaan koulun työrauhaongelmista, toisaalta tilanteen on katsottu luoneen uudenlaisia mahdollisuuksia keskittää opetuksen tieteellistä tasoa (ks. Engeström 1982). Johtaako evoluutioteorian kurssi tosiasiallisesti opettajan työn kehittymiseen, on siten kysymys, johon ei voida vastata tarkastelemalla vain yksittäistä opettajaa ja hänen tietojaan. Yksilön mahdollisuudet kehittää luovasti työtään ovat sitä paremmat mitä syvällisemmin hän ymmärtää työnsä yhteiskunnallisia ehtoja. Tarvitaan tietoa opettajan työn reaalisesta/yhteiskunnallisesta luonteesta ja kehitysheidoista. Paras, ellei ainoa, tie tällaiseen tietoon on koulutuksen ja kasvatuksen tutkijoiden sekä opettajien yhteistyö, artikkelissamme hahmottelemamme yhteistoiminnallinen ja kouluttava tutkimus. Täydennyskoulutuksen edellyttämä ainoa tutkimusmuoto se ei tietenkään ole.

3. Meillä ei ole mitään kurssimuotoista täydennyskoulutusta vastaan sinänsä — kysymys on koulutuksen yhteydestä koulutettavien todellisiin työprosesseihin. Missään tapauksessa ei pidä paikkaansa, että "kirjoittajat luottavat tältä osin yliopiston peruskoulutukseen". Päinvastoin katsomme, että hahmottelemamme tutkimuksellinen täydennyskoulutus voisi olla hyödyllinen itse peruskoulutuksen kehityksen kannalta tuottaessaan muuten vain vaikeasti saavutettavaa tietoa tieteiden tosiasiallisesta yhteiskunnallisesta käytöstä ja siinä esiintyvistä ongelmista.

4. Mekin korostamme täydennyskoulutuksen merkitystä mm. "vastaällyn" luojana. Luullaksemme työprosessien analyysiin perustuva täydennyskoulutus juuri tekee mahdolliseksi sen, ettei tuo "vastaäly" työelämän ankarassa todellisuudessa jää pelkäksi yksilölliseksi ylellisyydeksi, vaan pystyy myös realisoitumaan käytännössä. Tämä on tietysti erittäin vaativa haaste täydennyskoulutuksen suunnittelulle. Se on kuitenkin täydennyskoulutuksen metodisen kehittämisen kannalta keskeinen.

**Lähde:** Engeström, Y. 1982 Opettajan ja oppilaan työ muuttuu. Koulutyöntekijä 1/82, 8—13.

*Jaakko Virkkunen  
Kari Toikka*

# Tasa-arvo aikuiskasvatuksessa

Aikuiskoulutuksen johtoryhmä julkaisi viime keväänä muistion tasa-arvosta aikuiskoulutuksen suunnittelun lähtökohtana. Muistio on käynnistänyt keskustelun yleensä tasa-arvosta aikuiskasvatuksessa. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura järjestivät 1.11.1982 Helsingissä keskustelutilaisuuden "Tasa-arvo aikuiskasvatuksessa". Tilaisuuteen osallistui kolmisenkymmentä aikuiskasvatuksen eri aloilla työskentelevää henkilöä. Pyydetty puheenvuoro käyttivät tilaisuudessa toiminnanjohtaja Timo Toiviainen, joka toimii johtoryhmän sihteerinä, dosentti Aulis Alanen Tampereen yliopistosta sekä Anita Haataja tasa-arvoasiain neuvottelukunnasta. Toiviainen puhui tasa-arvosta aikuiskoulutuksen suunnittelussa, Alanen vapaudesta ja tasa-arvosta aikuiskasvatuksessa ja Haa-

taja sukupuolten yhdenvertaisuuden toteutumisesta käytännössä.

Opetusministeriön tasa-arvotyöryhmä järjesti 7.12. lähinnä sukupuolten tasa-arvoa ja osallistumista aikuiskoulutuksessa käsittelevän seminaarin. Seminaariin osallistui noin sata henkilöä.

Keskustelu tasa-arvosta jatkuu edelleen. Mm. professori Urpo Harva, ja nimimerkki Andragogi tuovat tämän numeron artikkeleissa esiin ajatuksiaan siitä. Koska koko aikuiskasvatuksen suunnittelu tulisi periaatepäätöksen mukaan pohjautua tasa-arvoajattelulle, niin keskustelu ei totisesti ole käynnistynyt liian aikaisin. Päätöshän annettiin jo vuonna 1978. Toivottavasti keskustelu täsmentää ainakin joitakin osin käsityksiämme yleensä tasa-arvosta ja sen käyttömahdollisuuksista aikuiskasvatuksen suunnittelussa.

*Urpo Harva*

## Tasa-arvo ja kasvatus

### *Kasvatus ja koulutus*

*Kasvatus* sisältää mm. koti-, koulu- ja korkeakoulukasvatuksen sekä aikuiskasvatuksen. Ne kuuluvat *kasvatusjärjestelmään*.

*Koulutusta* harjoittaa *koulujärjestelmä* (peruskoulu, lukio ja ammatilliset koulut) sekä korkeakoululaitos. Ne muodostavat yhdessä *koulutusjärjestelmän*. Siihen kuuluvat myös jonkin formaalisen pätevyuden tuottavat kurssit.

*Aikuiskasvatusta* suorittavat vapaa sivistystyö, avoin yliopisto ja formaaliseen pätevyyteen tähtäävä aikuiskoulutus, johon avoin yliopisto kuuluu silloin, kun tähdätään arvosanojen suorittamiseen.

On jyrkästi vastustettava sellaista *koulutus-sanan väärinkäyttöä*, josta esimerkkinä on ai-

kouluksellisuuden johtoryhmän mietintö Tasa-arvo aikuiskoulutuksen suunnittelun periaatteena. Muuten ruvetaan kai puhumaan itse koulutuksesta ja persoonallisuuden koulutuksesta sekä koulutustieteestä. Prof. Seppo Rاندell valitti minulle, että koulutus-sanan väärinkäyttö on tunkeutunut jo yliopistoonkin.

Vapaa sivistystyö ei siis ole koulutusta eikä kuulu koulutusjärjestelmään, mutta formaaliseen pätevyyteen tähtäävä aikuiskoulutus kuuluu siihen.

Koulutus sisältyy kasvatukseen. Puhumme kasvatuksesta silloin kun ajattelemme persoonallisuuden kehittämistä (esim. opettajien kasvatusta) ja koulutuksesta silloin, kun ajattelemme muodolliseen pätevyyteen tähtäävää opetusta (esim. opettajien koulutus).

## Tasa-arvo

Aristoteleen mukaan ihmisten tasa-arvoa eli tasa-arvoisuutta, samanarvoisuutta, tasavertaisuutta (*égalité*, equality, Gleichheit, jämlikhet) ei tarvitse perustella (eikä sitä voikaan). Sen sijaan ihmisten eriarvoinen kohtelu pitää perustella. Aristoteles ei siis hyväksy tasa-arvoisuutta yleispäteväksi normiksi.

Näin ei tee myöskään Ranskan vallankumouksen ihmisoikeuksien julistus. Sen mukaan tasa-arvoisuudesta on pidettävä kiinni mikäli yhteishyvä (*bonum commune*) ei toisin vaadi. Myöskään marxismi ei pidä tasa-arvoisuutta yleispätevänä normina.

Aristoteles erottaa *formaalisen* ja *proportionaalisen* tasa-arvon. Edellinen ei kiinnitä huomiota ihmisten ja heidän yhteiskunnallisen asemansa erilaisuuteen. Toteutettaessa proportionaalista tasa-arvoa on jokaiselle annettava hänen oman mittansa mukaan. Ei saa käsitellä erilaisia samanlaisina eikä samanlaisia erilaisina. Formaalin tasa-arvo vaatii, että kaikille annetaan housut, mutta proportionaalisen tasa-arvon mukaan suurikokoisille on annettava suuremmat housut kuin pienikokoisille (Tasa-arvoa olen käsitellyt kirjassani *Ihminen hyvinvointivaltiossa*, 1964).

*Egalitarismi* pyrkii vain formaaliseen tasa-arvoon eli samanlaisuuteen, tasapäisyyteen.

## Tasa-arvon määritelmää

Vuoden 1971 koulutuskomitean mukaan tasa-arvon lisääminen tarkoittaa *koulutuserojen pienentämistä*. Tasa-arvo toteutuisi siis vasta sitten kun kaikki tulisivat tohtoriksi.

Komitea tarkoittaa tasa-arvolla myös *samanlaisia mahdollisuuksia koulutukseen osallistumiseen*. Sen saavuttamiseksi on luotava mm. alueellinen tasa-arvoisuus eli osallistumisen maantieteelliset esteet on poistettava. On kai siis esim. perustettava joka pitäjään yliopisto.

Johtoryhmän mukaan tasa-arvoehtona perus- ja keskiasteen koulutuksessa on, että käytännöllisesti katsoen *oppimistulokset ovat samat kaikilla* tietyn perusjoukon yksilöillä. Tasa-arvoon siis päästään kun kaikille oppilaille annetaan kaikissa aineissa sama numero (viitonen vaiko kymppi?).

Näiden egalitarististen *koulutuksellisen tasa-arvon* määritelmien mukaan tasa-arvo on mahdollon saavuttaa. Jo tehokas pyrkimys tasa-arvoon johtaisi mielettömyyksiin.

Sen sijaan kohtuullinen pyrkimys esim. oppimisvaikeuksien voittamiseen ja huono-osaisien auttamiseen on mielekäästä. Kun kuitenkin

resurssit ovat rajalliset, on vaarana se, että hyvälahjaisten ja hyväosaisten oppimismahdollisuuksia kavennetaan, mikä saattaa olla haitaksi yhteishyväälle.

Tasa-arvo on määritelty myös *samanlaiseksi pääsymahdollisuudeksi koulutukseen*. Tämä onkin toteutunut peruskoulun kohdalla. Tasokurssien poistamisen jälkeen kaikilla on myös formaalinen mahdollisuus päästä lukioon, muttei reaalisia mahdollisuuksia, koska pyrkijät seulotaan. Myös korkeakoulut suorittavat opiskelijavalintaa.

Voiko valikointi tapahtua tasa-arvoa loukkaamatta?

On sanottu, että valikointi tai valikoituminen tapahtuu tasavertaisesti silloin, kun lukiossa ja korkeakouluissa opiskelee suhteellisesti yhtä paljon eri yhteiskuntaryhmistä ja eri alueilta olevia. Vinoutumat eivät kuitenkaan johdu enää paljoakaan opiskeluun pääsyn esteistä, esim. köyhyydestä, vaan siitä, että eri ryhmät arvostavat opiskelua eri tavoin. Näin ollen ei olisi mielekäästä pyrkiä tasavertaiseen valikoitumiseen.

Egalitaristit ovat tehneet ylioppilastutkinnon jokseenkin samanlaiseksi kaikille, jotta se antaisi samanlaiset pääsymahdollisuudet korkeakouluihin. Tämä on kuitenkin vienyt alueelliseen eriarvoisuuteen siten, että pohjoissuomalaisten ylioppilaiden arvosanat ovat huomattavasti korkeampia kuin eteläsuomalaisten, koska tutkinnon sisältö motivoi edellisiä heikommin heidän erilaisen sosiokulttuurisen taustansa takia.

Kun tasa-arvon nimissä koulutus suunnitellaan samanlaiseksi kaikille riippumatta koulutettavien taustasta ja arvojärjestelmästä, tulee suunnittelun pohjaksi huomaamatta suunnittelijoiden oma arvojärjestelmä.

*Kasvatuksellisella tasa-arvoisuudella* tarkoitetaan muun muassa, että *kaikki saavuttavat samalla tavalla* esim. *koulun kasvatustavoitteet*, joten kaikilla on esim. samanlaiset edellytykset itsensä toteuttamiseen ja monimuotoiseen osallistumiseen. Tällainen pyrkimys persoonallisuuksien valamiseen samassa muotissa on sekä mahdotonta että mielettöntä.

*Sivistyksellisellä tasa-arvoisuudella* tarkoitetaan tavallisesti, että *sivistymisen mahdollisuudet jakaantuvat tasaisesti* yksilöiden, ryhmien ja alueiden kohdalla. Tämä ei ole mahdollista eikä siihen mielestäni tule pyrkiäkään. Yksilön, ryhmän ja alueen sivistyksen pitää olla omaleimaista. Kehitettäessä sivistymisen mahdollisuuksia (kulttuuria) on omaleimaisuus otettava huomioon.

Samanlaisia asioita on pakko pitää samanarvoisina, mutta voimme pitää samanarvoisina

myös erilaisia asioita. Egalitarismi pitää kuitenkin erilaisia asioita eriarvoisina. Se ei pidä esim. talonpoikais- ja työläiskulttuuria tasa-arvoisina. Siksi kulttuuri ja sivistys pitää samantasaista. On helpompi suunnitella ja hallita yhdenmukaista koulutus- ja kulttuuripoliittikkaa. Sen avulla voidaan myös eliminoida vaaralliset toisina jätettävät.

Näistä syistä halutaan myös aikuiskasvatus käsittää koulutukseksi ja tehdä koulutusjärjestelmän osaksi.

## Itsensätodellistaminen

Tasa-arvo määritellään myös sanomalla, että jokaisella pitää olla *mahdollisuus itsensätodellistamiseen*. Tämä määritelmä vie ristiriitaan kaikkien egalitarististen tasa-arvomääritelmien kanssa paitsi sen, että kaikkien pitää päästä peruskouluun. Jos siitä pidetään kiinni, on tasokurssit tai jokin vastaava opetuksen eriyttäminen säilytettävä, mikä merkitsee erivertaisuutta oppimistuloksissa ja pääsyssä lukioon ja korkeakouluihin.

Viimeaikaisten mietintöjen sekavuus ja ristiriitaisuus johtuu siitä, että niissä yritetään yhdistää vesi ja tuli: samanlaisuus ja itsensätodellistaminen. Siksi myös tasa-arvon määrittely koetaan vaikeaksi.

## Yhteishyvä

Siitä, minkälaiseksi yhteishyvä eli yhteiskunnan arvojärjestelmä käsitetään, riippuu, miten tasa-arvo toteutuu elämän eri aloilla.

Jos esim. katsotaan, että loistavat urheilusaavutukset kuuluvat kansakunnan yhteishyvään, on ilmeistä, että urheilullisten valioyksilöiden kasvatukseen jo koulussa pannaan suuri paino, kuten tapahtuu Itä-Saksassa.

Itäsaksalaiset, kuten muutkin marxilaiset selittävät, että tasa-arvo on abstraktinen prinssiippi, joka ei ole yleispätevä. Siinä konkreettisesti tilanteessa, jossa sosialistiset maat nyt ovat, tasa-arvoa ei pidä soveltaa kasvatukseen. Sosialismin rakentamiseksi tarvitaan myös sellaisia kouluja, jotka ovat huippulahjakkaita varten. Sosialismin rakentaminen on korkeampi arvo kuin tasa-arvo.

## Yhteiskunnan tasa-arvoistaminen

Sanotaan, että koulutuksen tavoitteet pitää johtaa yhteiskuntapolitiikan tavoitteista. Eräs yhteiskuntapolitiikan tavoite on taloudellinen tasa-arvoisuus.

Keskeinen talouspolitiikan tavoite on nyt taloudellinen kasvu ja kansainvälisen kilpailukyvyn turvaaminen. Näistä tavoitteista seuraa kuitenkin erivertaisuutta, nimittäin suuret tuloerot ja työttömyys. Tuloerot näyttäivät välttämättömiltä kasvuun pyrittäessä.

Sangen yleinen on sellainen kuvitelma, että koulutuksellisesta tasa-arvoisuudesta seuraa taloudellinen tasa-arvoisuus. Jo arkkikokemus osoittaa tämän harhaksi. Esim. kaikki akateemisen tutkinnon suorittaneet eivät ole likimainkaan samalla tulotasolla. Christopher Jencks on osoittanut, että tasavertaiset mahdollisuudet koulutukseen eivät tuota taloudellista tasavertaisuutta (Inequality, 1972, New York). Tuloerot riippuvat monista seikoista, joita koulutus ei pysty poistamaan.

## Tarpeet

Johtoryhmän mukaan deprivoituneet ihmiset on tasa-arvon tähden saatava mukaan koulutukseen. Tämä edellyttää, että on lähdeittävä heidän koetuista koulutustarpeistaan tai ellei sellaisia ole, ne on herätettävä tai luotava.

Ammatillinen koulutus edistää yksilön tasa-arvoistumista. Siksi tarve siihen on herätettävä, päättelee johtoryhmä.

(Aikuis)kasvatuksen teorian ja myös tasa-arvo-ongelman keskeisiä käsitteitä on tarve (koulutus-, sivistystarve). Mikä on koettu ja tiedostamaton, oikea ja väärä (väärästynyt, vieraantunut), aito ja keinotekoinen tarve? Voidaanko tarpeita luoda? Kuka niitä luo? Onko kaikilla samat aidot tarpeet? Saavatko mainonnan, kapitalistisen yhteiskunnan, luomat tarpeet aikaan eriarvoisuutta?

Tässä on tyydyttävä vain mainitsemaan, että eräät nykymarxilaiset ovat rakentamassa valaisevaa tarveteoriana.



# Tasa-arvopolitiikka eriarvoisuuden poistamista

Nykyistä tasa-arvokeskustelua häittää tasa-arvo -käsitteen teoreettinen selkiytymättömyys. Tuntuu siltä, että tähän käsitteeseen asetetaan suunnittelun lähtökohtana joskus liikaakin odotuksia. Mikä tasa-arvolähtökohdan merkitys voisi olla aikuiskasvatuksen kehittämistyössä?

Allardt on eräässä artikkelissaan jakanut tasa-arvo -käsitteen aritmeettiseen ja suhteelliseen tasa-arvoon. Edellinen käsite tarkoittaa "täydellistä" tasa-arvoa kaikkien asioiden suhteen. Lienee selvää, että tällainen aritmeettinen tasa-arvo on eräänlainen utopia, jota ei voida koskaan saavuttaa. Ei edes Marxin kommunistisen yhteiskunnan utopia lähde tällaisesta tasa-arvonäkemyksestä. Siinäkin lähdetään periaatteesta, että "jokaiselta kykyjensä mukaan, jokaiselle tarpeittensa mukaan". Lausuma kertoo jo sellaisenaan, että ihmiset ovat kyvyiltään ja tarpeiltaan erilaisia, ja heihin on näinollen myös suhtauduttava erilailla. Toisin sanoen on tunnustettava ihmisten erilaisuus inhimillisen olemassaolon eräksi keskeiseksi lähtökohdaksi.

Suhteellinen tasa-arvo taas tarkoittaa, että ihmisten tasa-arvoisuutta mitataan aina suhteessa johonkin asetettuun tavoitteeseen tai olemassa olevaan kriteeriin. Se on siis todella aina "suhteellinen". Samalla se on myös aina luonteeltaan historiallinen. Tämä merkitsee sitä, että historian kuluessa ihmisten käsitykset tasa-arvosta ovat muuttuneet ja muuttuvat epäilemättä edelleen. On ollut aikoja jolloin esim. kirkko on sinunnut ihmisten eriarvoisuuden. Näin ei enää ainakaan virallisesti nykyisin tapahdu. Jokainen sukupolvi asettaa itse omat tasa-arvotavoitteensa. Ranskan valankumouksen aikoihin tavoite tiivistyi poliittisen tasa-arvon vaatimukseen. Nykyisin se on yhä useammin asetettu myös taloudellista tasa-arvoa koskevaksi.

On myös huomattava, että eri yhteiskuntaryhmillä saattaa olla erilainen näkemys tasa-arvosta ja sen merkityksestä. Tasa-arvo on siis mitä suurimmassa määrin myös yhteiskunnallinen

kysymys. Sitä on käytetty ja käytetään poliittisen valtataistelun välineenä. Päivakohtaisessa politiikassa yhä useammat elämäalueet on otettu tarkasteltavaksi tasa-arvon näkökulmasta. Tähän antaa perusteen se tosiasia, että yhteiskunnallista eriarvoisuutta on vaikea perustella eettisesti. Tosin tätäkin yritetään, nykyisin jopa yhä suuremmassa määrin. Tästä on osoituksena länsimaissa vilkkaana käytävä keskustelu sosiobiologismista, jossa ihmisten erilaisuuden perusteella yritetään perustella heidän eriarvoista kohteluaan. Humanistinen ajattelu, joka on länsimaisen ajattelun peruspilareita, lähtee kuitenkin siitä, että jokaiselle ihmiselle on yhtä lailla tunnustettava ihmisarvo.

Aikuiskoulutuksen johtoryhmä ei esittänyt muistiossaan tasa-arvon määritelmää. Koska tasa-arvo on, kuten edellä todettiin, suhteellinen käsite, ei sitä voidakaan ylihistoriallisesti täsmällisesti määritellä. Jos se halutaan määritellä jossakin historiallisessa tilanteessa, se täytyy määritellä negaationsa kautta, eli tarkastelemalla, mitkä seikat koetaan tiettyssä historiallisessa vaiheessa sosiaalisena eriarvoisuutena. Tasa-arvon edistäminen aikuiskasvatuksessa merkitsee siis sellaisten nyky-yhteiskunnassa havaittavien eriarvoisuuksien poistamista, jotka ovat aikuiskasvatuksen keinoin mahdollisia. Mitä nämä eriarvoisuudet sitten ovat? Se on kiistanalaista. Jossain määrin niistä lienee mahdollista päästä sopimukseen. Tällaisina aikuiskasvatukseen liittyvinä eriarvoisuuksina on mainittu yleensä mm. sivistyksellinen, alueellinen, sukupuolten ja sukupolvien välinen sekä opistososiaalinen eriarvoisuus. Aikuiskasvatuksella voitaneen ainakin jossakin määrin vähentää em. eriarvoisuuksia. Sen sijaan esim. taloudellisen eriarvoisuuden poistaminen on tuskin mahdollista aikuiskasvatuksen keinoin, vaikka opiskelulla saattaa olla vaikutusta yksittäisen opiskelijan taloudelliseen asemaan. Kun tasa-arvoa halutaan edistää aikuiskasvatuksen avulla, on suunnittelijoiden pohdittava, mitkä seikat asettavat aikuiset ihmiset eriarvoiseen asemaan opintopalvelusten tavoitettavuuden, opintososiaalisen aseman ja oppimisen suhteen sekä lähdettävä pohtimaan niitä toi-

## Aikuiskasvatus valtion vuoden 1983 budjetissa

Ensi vuoden valtion budjetin loppusumma on noin 72 100 milj.mk, josta opetus, tiede ja kulttuuri saavat noin 12 300 milj.mk (17 %). Tästä summasta kuluttaa yleissivistävä opetus noin 5 000 milj.mk, ammattiopetus 2 400 milj.mk ja korkeakouluopetus 1 700 milj.mk. Aikuiskoulutuksen käyttöön on osoitettu 1 200 milj.mk sekä kirjastoille 334 milj.mk. Aikuiskoulutuksen osuus opetusministeriön hallinnonalan menoista on noin 10 % ja koko budjetin menoista noin 1,7 %.

Budjetin yleisperusteluissa todetaan kuten edellisinäkin vuosina, että aikuiskoulutuksen kehittämistä valmistellaan valtioneuvoston 1978 tekemän periaatepäätöksen mukaisesti. Ensimmäisen suunnitteluvaiheen koulutusala-kohtaisten kehittämissuunnitelmien on määrä kokonaisuudessaan valmistua vuoden 1983 aikana.

Heikon työllisyystilanteen vuoksi on ammattikurssitoiminnan menoihin ehdotettu 16 % lisäystä. Ammattikurssikeskuksissa pyritään erityisjärjestelyin tarjoamaan koulutusta noin 36 500 henkilölle.

Aikuiskoulutukseen varattu määräraha jakaantuu seuraavasti:

Ammattikurssit	842 milj.mk
Yhteiskunnallinen sivistystyö	
— Kansanopistot	141 milj.mk
— Kansalais- ja työväenopistot	200 milj.mk
— Opintokeskukset	38 milj.mk
— Sivistysjärjestöt	10 milj.mk
— Muut	2 milj.mk
yht.	1 233 milj.mk

Yhteiskunnallisen sivistystyön kohdalla on ilmoitettu palkattavien henkilöiden määrä kunkin toimintamuodon osalta. Kansanopistoihin saadaan 1983 palkata valtionavun turvin kahdeksan uutta henkilöä ja valtionapuun oikeutettuja henkilöitä saa palkata kaikkiaan 1 603 henkilöä. Työväenopistoihin luvataan kaksikymmentä uutta henkilöä ja apuun oikeutettuja henkilöitä saa olla enintään 1 090. Opintokeskuksissa saa ansionsa enintään 183 valtionapuun oikeutettua henkilöä.

menpiteitä, joilla näitä eriarvoisuutta aiheuttavia tekijöitä voidaan lieventää tai poistaa. Mitä eriarvoisuustekijöitä halutaan poistaa tai lieventää on siis pitkälle (aikuiskoulutus)poliittinen kysymys. Siitä miten vaikea tämä eriarvoisuuden poistaminen käytännössä saattaa olla, on osoituksena esim. opintovapaa järjestelmän jumiutumisen ”palkattoman” opintovapaa tasolle. Kestänee kauan ennenkuin tässä maassa arvostetaan kaikkea opiskelua samalla tavoin ja kaikkien väestöryhmien opiskelua tuetaan samalla lailla, kuin tällä hetkellä esim. yritysten johtoportaan ”opinnollista” osallistumista.

Eräs keskeinen ongelma tasa-arvon toteuttamisessa käytännössä on syntynyt nyky-yhteiskunnassa siitä, että meillä on vapaaehtoisuuden perustuvan opiskelun rinnalle kehittynyt velvoiteluontoinen opiskelujärjestelmä. Tämä on luonteenomaista nimenomaan työelämän

koulutustoiminnassa. Kun työnantajat järjestävät omalle henkilöstölleen koulutusta, niin valikointi ja osallistujien koulutustarpeen määrittely tapahtuu yleensä työnantajan toimesta. Työnantajan valintaperuste saattaa kuitenkin olla aivan joku muu, kuin tasa-arvon edistäminen. Näin tasa-arvopolitiikan edistäminen työelämässä kohtaa työnantajien asenteisiin ja heidän lyhyen tähtäimen taloudellisiin etuihinsa liittyviä esteitä. Ongelmana on, miten aikuiskasvatuksen suunnitteluorganisaatio voi vaikuttaa työnantajien asenteiden muuttamiseen tasa-arvoisempaan suuntaan? Ainakaan tällä hetkellä tilanne ei näytä valoisalta, sillä työnantajien koulutustoiminnan keskeisimpänä lähtökohtana ovat taloudelliset edut ja tehokkuuden lisääminen.

*Andragogi*

# YK:n aseidenriisuntaviikko

Koko maailmassa vietettiin lokakuun lopulla YK:n aseidenriisuntaviikkoa. Näkyvimpänä muotona tästä olivat eri puolilla maailmaa järjestetyt rauhanmarssit, joihin osallistui ennennäkemättömän laajat kansalaisjoukot. Suomessa 27.10. järjestettyihin rauhanmarsseihin osallistui yhteensä noin 150 000 kansalaista. Tämä on tietysti huomattava joukko ihmisiä, mutta tähänkään määrään ei voida vielä olla tyytyväisiä, sillä suurimmalle osalle suomalaisia rauhanasia näyttää kuitenkin olevan kaukainen asia tai sitten marssimisella ei koeta sitenkään voitavan vaikuttaa rauhan edistymiseen. Tähän apatiaan ei ole muuta lääketä kuin entistä aktiivisempi toiminta kaikilla tasoilla. Siinä tarvitaan todenmukaista tietoa rauhasta ja meidän mahdollisuksistamme edistää sitä. Toisaalta tarvitaan aivan uudenlaista ihmiskäsitystä sekä historiallista näke-

mystä ihmisestä ja hänen kehittymismahdollisuuksistaan maailmanlaajuiseen solidaarisuuteen ja vastuuseen. Seuraavissa artikkeleissa pyritään antamaan aineksia nykytilanteen tarkastelulle ja tuomaan esiin sitä problematiikkaa, joka on syntynyt nykytieteen saavutusten asettaessa ihmisen olemassaolon vaakalaudalle.

Unto Vesa toimii tutkijana Rauhan- ja konfliktitutkimuksen laitoksella Tampereella ja T.I. Wuorenrinne, joka täytti viime keväänä 90 vuotta on taas koko pitkäaikaisen toimintansa ajan kansansivistystyön eri tehtävissä puhunut yhteisvastuullisuudesta ja rauhasta humanistisen ihmiskäsityksen korkeimpana tavoitteena. Wuorenrinne on korostanut erityisesti kansansivistäjien vastuuta tässä uuden ihmisen luomistyössä.

*Unto Vesa*

## Ydinaseeton Pohjola ja ydinaseeton Eurooppa: tavoitteet ja toimintamuodot<sup>1</sup>

Viime vuonna laaditun tutkimuksen mukaan kolme huolen aihetta kohoa suomalaisien mielissä muiden yläpuolelle: ydinsodan uhka, sodat eri puolilla maailmaa ja nälänhätä eri puolilla maapalloa. Tiedetään, että nämä uhkakuvat ja vaarat eivät ole mitään kuvitelmia tai aiheettomia pelkoja, vaan perustuvat kansainvälisen tilanteen kehitykseen. Tiedetään, että samat pelot ovat ihmisten mielissä päällimmäisenä muuallakin. Miten ihmiset, kansat näihin vaaroihin ja niistä kertoviin tietoihin reagoivat? Miten pitäisi reagoida?

Nyt tunnemme jo erään valtareaktion. Se ei ole toivottomuus, apatia, eikä toimettomuus, vaan herääminen toimintaan sodan vaaraa vastaan, kamppailuun ydinaseita vastaan, lisääntyvä kansainvälinen solidaarisuus. Rauhanliikkeen valtaisa voimistuminen parin viime vuo-

<sup>1</sup> Puhe Tampereen rauhanmarssitilaisuudessa 27.10.1982

den aikana on rohkaiseva merkki, koska se osoittaa, että sotia, asevarustelun jatkumista, alikehitystä ei nähdä miksikään vääjäämättömiksi, luonnonvoiman kaltaisiksi ilmiöiksi, vaan yhteiskunnallisiksi ilmiöiksi, joiden jatkuminen tai suunnan kääntäminen riippuu ihmisten tahdosta, yhteiskunnallisen kamppailun ja voimasuhteiden tuloksesta. Rauhanliikkeen nousu on rohkaisevaa myös, koska se osoittaa, että asioita ei haluta eikä aiota jättää vain poliitikkojen ja valtiomiesten ratkaistavaksi. Kun on kyse kansojen, koko ihmiskunnan kohtalosta, on oikein, että kansojen oma ääntä kuunnellaan. Mitä enemmän rauhanliike kokoa yhteiskunnallisia voimia taakseen, sitä enemmän sitä kuunnellaan. On rohkaisevia näyttöjä siitä, että rauhanliikkeen ääni painaa yhä enemmän. Se vaikuttaa hallitusten politiikkaan. Tänä vuonna yhä useammat valtiomiehet ovat painottaneet, että olisi väärin jät-

tää huomiotta kasvava rauhanliike, asevarustelun ja väkivaltapolitiikan vastainen yleinen mielipide.

Rauhanliike ei ole mikään yksi-ilmeinen, johonkin järjestöön tai joihinkin järjestöihin samastettavissa oleva liike. Se on maailman laajuinen, eri yhteiskunnallisia näkemyksiä ja voimia yhdistävä liike. Sen tavoitteet ja toimintamuodot vaihtelevat ajallisesti ja paikallisesti eri järjestöjen ja erilaisten voimien harkinnan ja ajankohtaisen tilanteen vaatimusten mukaan. Yhdysvalloissa rauhanliikkeen keskeinen tavoite tällä hetkellä on "freeze", vallitsevan tilanteen jäädyttäminen, kilpavarustelun pysäyttäminen. Euroopassa tärkein tavoite juuri nyt on uusien ohjusten sijoittamisen estäminen ja tuonnettuina, ydinaseeton Eurooppa. Meillä Suomessa ja Pohjolassa keskeisin rauhanliikkeen tavoite on ydinaseeton Pohjola. Nämä erilaiset tavoitteet ja tunnuksot eivät tietystikään ole toisensa poissulkevia, vaan ne päinvastoin tukevat toisiaan. Kaikille mainitsemilleni päämäärille on yhteistä ensi vaiheessa se, että estetään tilanteen huonontuminen, torjutaan lisävarustautumisen mukaantuomat vaarat.

Tämän aseidenriisuntaviikon ja rauhanmarssin tunnus on "yhteistyöllä ydinaseettomaan Pohjolaan — ydinaseettomaan Eurooppaan". Se on hyvä ja realistinen tunnus. Tiedämme, että ihmisten enemmistö kaikissa pohjoismaissa tukee ydinaseettoman Pohjolan vaatimusta. Kyse ei ole vain jostakin gallupein mitatusta mielipide-enemmistöstä — vaikka sekin on olemassa — vaan samalla myös järjestäytyneestä mielipiteestä, rauhanliikkeiden, kansalaisjärjestöjen, poliittisten ryhmittymien kannasta. Viime vuonna pohjoismaiden ulkoministerit ensi kertaa hyväksyivät vyöhykeajatuksen kokouksensa tiedonantoon. Viime vuonna Neuvostoliiton taholta ensimmäistä kertaa ilmoitettiin sen olevan valmis keskustelemaan omaa aluettaan koskevista toimista vyöhykkeeseen liittyvällä alueella, mitä Skandinavian maat ovat pitäneet tärkeänä vyöhykkeen ehtona. Ensimmäisen kerran lähes kahdenkymmeneen vuoteen vyöhykesuunnitelman toteutumisedellytykset parina viime vuotena selvästi kohenivat.

Tätä taustaa vasten mielestäni onkin varsin merkillistä, että viime aikoina eräissä kommentteissa Suomessa on yritetty väittää Pohjolan ydinaseettoman vyöhykkeen ajatusta epärealistiseksi tai aikansa eläneeksi. Pakostakin joutuu kysymään, mitä epärealistista on ajatuksessa, jonka ihmisten enemmistö hyväksyy, jonka pohjoismaiden hallitukset ovat ilmais-

set hyväksyvänsä ja jonka reaalinen sisältö on vallitsevan tilanteen vahvistaminen.

Professori Klaus Törnudd on eräissä äskettäisessä julkaisussaan todennut näin: "Pohjola on tällä hetkellä ydinaseeton alue, Pohjola on aina ollut ydinaseeton ja tulee otaksuttavasti myös jäämään ydinaseettomaksi". Mutta Suomen politiikan tavoitteena on Kekkosen suunnitelman esittämisestä alkaen ollut vahvistaa tämä tosiasiallinen tilanne keskinäisellä sopimuksella, koska sillä voidaan torjua alueen vakaisuutta horjuttavat ydinaseestrategiset spekulatiot ja näin lujittaa koko Pohjolan turvallisuutta.

Pohjolan ydinaseeton vyöhyke ei ole menettänyt ajankohtaisuuttaan. Päinvastoin, juuri ydinaseestrategian, -teknologian ja -doktriinien kehitys on tehnyt siitä entistä ajankohtaisemman ja kiireellisemmän tavoitteen. Tukholman kansainvälisen rauhantutkimuslaitoksen, SIPRIn tuoreimmassa vuosikirjassa käsitellään perusteellisesti Pohjolan ydinaseettoman vyöhykkeen toteuttamisen vaihtoehto ei ole tilanteen jatkuminen entisellään, Pohjolan pysymisen rauhallisena maailmankolkkana, vaan turvallisuustilanteen kärjistyminen. Vyöhykkeen aikaansaaminen on keino torjua tämä uhkaava näkymä.

Tietysti tiedämme, että Pohjolan ydinaseeton vyöhyke ei ratkaise kaikkia ongelmia, se ei ratkaise Euroopan ydinaseistusta eikä estä ydinsodan vaaraa. Mutta se on eräs toimi, jolla ydinaseriisuntaa ja eurooppalaista aseidenriisuntaa voidaan edistää. Kuten tänä vuonna Nobelin rauhanpalkinnon saanut Alva Myrdal on painottanut, työ Euroopan riisumiseen ydinaseista voi alkaa Pohjolasta tai Balkanilta, se voi alkaa Ruotsista ja Suomesta tai Euroopan kaikista puolueettomista maista, mutta jostakin sen tulee alkaa.

Tämän vuoden Nobelin rauhanpalkinnon saajat Alva Myrdal ja Alfonso Garcia Robles, ovat molemmat vuosikymmenien ajan painottaneet aseidenriisunnan merkitystä, kansojen rauhanliikkeen ja yleisen mielipiteen merkitystä ja kummankin tunnetuimmat ehdotukset liittyvät juuri ydinaseettomiin vyöhykkeisiin, tienä ydinaseriisuntaan ja rauhaan.

Olemme oikealla tiellä. Yhteistyöllä kilpavarustelun mielettömyydelle ja sodan vaaralle voidaan panna sulku. On tehtävä Pohjolasta ydinaseeton vyöhyke, on edettävä ydinaseettomaan Eurooppaan, on kiellettävä ydinaseet.

## Ihminen itsensä uhrina?

Viime vuosisadan loppupuoli oli voimakasta kansallisen heräämisen ja kansansivistystyön laajenemisen aikakautta. Kansakoulu ja suomenkielinen oppikoulu juurtuivat vähitellen suomalaiseen maaperään, nämä laitokset, jotka omilla tahoillaan loivat pohjaa yleiselle nuorisoseuraliikkeelle, kansanopisto- ja työväenopistoaatteelle, samoin opintokerhotoyle, lyhyesti: sille monitahoiselle, vapaalle kansansivistystoimelle, joka näyttelee nykyajan suomalaisessa yhteiskunnassa niin siunauksellista osaa.

19. vuosisadan loppupuoli merkitsi ihmishengen mahtavaa nousua niin sivistyksellisellä kuin taloudellis-yhteiskunnallisillakin aloilla. Ja mikä erityisesti merkillepantavaa: yksilön tilalle astuu yhteisö. Individualistinen elämäkäsitelmä muuttuu joukkotahdoksi. Monesti itse ihminen unohtuu — järjestö, puolue astuu tilalle. Tästäkö johtuu, että epäily, suorastaan pessimismi alkaa — kaiken edistyksen, kaiken kuohunnan ohella — tehdä myös tuloaan näyttämölle ja uhata sitä idylliä, joka kuitenkin oli leimallinen tälle aikakaudelle.

Ei olekaan perää vailla ruotsalaisen kulttuurikriitikon *Gotthard Johanssonin* toteamus: ”Vuosisadan loppu päättyi raukeaan eettiseen, omasta resignatiostaan nautiskelemaan pessimismiin.”

Tämä negativismi ei meillä juuri näyttänyt, vaan päinvastoin oli kaikkialla havaittavissa hyvinkin virkeätä elämänmenoa. Korkeintaan oli tuo pessimismi ja resignatio havaittavissa vuosisadan alun lyriikassa ja ehkä myös siinä estetisoivassa maisterikulttuurissa, josta *Ernst Nevalinna* varoitteli ylioppilaita vielä toisellakin vuosikymmenellä.

Ihmiskunta syöksyi 1914 ensimmäiseen maailmansotaan. Tämä sota merkitsi paitsi mittamattomia kärsimyksiä myös päättyessään kaikkien arvojen uudelleen arvioimista. Yksilöllinen epätoivo muuttui **sosiaaliseksi pessimismiksi**, mikä vaikutti sen, että ne yhteiskuntaluokat, joille 1800-luvun jälkipuolisko merkitsi sisäisen ja ulkoisen riippumattomuuden julistusta ja joille suursota näytti avaavan portit selkosen selälleen, alkoivat vetää hirttosilmukkaa omaan kaulaansa, kuten ruotsalainen kulttuurifilosofi *Alf Ahlberg* teoksessaan ”Tankelivets frigörelse” sitovasti osoittaa. On paradoksaalista todeta, että joukot saivat vapauden tuhotakseen itse tuon vapauden.

Yhteiskunnallisen pessimismin maaperässä iti sitten vaarallinen kasvain: diktatuuri, joka esiintyi poliittisella alalla valtiokaikkeutena, **totalismina** ja josta meidät — *Väinö Voionmaan* mukaan — täällä pohjolassa pelasti vain ikivanha, kotoinen **demokratiamme**, mutta joka saastutti varsin monet suuretkin kansat. Ja niinpä kävikin, että joukot itse kohottivat huomattavan laajalti diktaattoreiksi miehiä, jotka alkoivat orjuuttaa ei vain omia kansalaisiaan, vaan pyrkivät maailmanvaltahaaveissaan kuristamaan koko ihmiskuntaa, pyrkimys, joka johti uuteen, entistä hirveämpään maailmanpalloon.

Jos ensimmäinen maailmansota seurauksi-neen oli kauhistuttava, oli toinen sitä vielä enemmän: se merkitsi vuosisataisten arvojen ja ihmiselämän halveksuntaa siinä määrin, ettei mitään siihen verrattavaa oltu ennen nähty. Ei ihme, että neljännesvuosisata sitten koettu tur-tumus ja sosiaalinen epätoivo muuttui nyt suorastaan **metafyysilliseksi pessimismiksi**, kysymykseksi ihmisen koko olemassaolosta, hänen asemastaan ja tehtävistään universumissa. Tämän tuskallisen ongelman erittelypyrkimys ilmenee selvimpänä *Paul Sartren* kaavailemassa **eksistentialismissa**, vaikka tuon ahdistavan probleeman painajainen tuntuu yleensäkin kaikkialla sodanjälkeisessä elämässä, tuntuu yhtä hyvin sivistyksellisillä ja taloudellisilla kuin yhteiskunnallisilla ja valtiollisilla aloilla.

Missä pelastus? Kuulee usein vastattavan: **tieteessä**. Mutta se **laboratoriotiede**, kuten *Eino Sormunen* on huomauttanut, joka nykyisin on maineessa, tuskin pystyy ihmiskuntaa pelastamaan, nostamaan siitä epävarmuuden ja suoranaisen hädän ja ahdistuksen alhosta, jossa se yhä — vaikka toisen maailmansodan päättymisestä onkin kulunut lähes 40 vuotta — levottomana huokaa. Asia onkin pikemmin päinvastoin. Juuri tiede on laboratorioissaan keksinyt menetelmiä ja manannut esiin voimia, jotka uhkaavat tuhota itse ihmisen. On niin, että mitä enemmän äly on kehittynyt, sitä etäämmälle näyttää ihminen kaikonneet alkuperästään: siitä Jumalan kuvasta, joksi hänet kerran luotiin.

Ihmisen **mammuttiaivoille**, kuten Pentti Eskola — meidän maailmankuulu tiedemiehemme — sanoo, ei näytä mikään mahdolltomalta. Avaruuden valloitus on jo osin tapahtunut. Ehkäpä 50 vuoden kuluttua suuntautuu liiken-

ne täältä ”pallerolta” — F.E. Sillanpään nimitystä käyttäkseni — toisiin taivaankappaleihin. Sen ennakkovalmistelua ovat ne lukematomat satelliitit, joita vuosien vieressä on laukaistu avaruuteen, vieläpä huippuna itse kuussa käyntikin. Samojen aivojen avulla on atomifysiikan alalla päästy tuloksiin, jotka uhkaavat tuholla, jos kolmas maailmansota vielä syttyisi, koko meidän planeettaamme.

Nykyisen hädän ja pessimismin aallon pyyhittämisiksi tarvitaan siis jotakin muuta kuin mämmuttiaivot, tarvitaan **mämmuttisydän**, josta huokuu totuudellisuus, suvaitsevaisuus, toinen toisensa ymmärtäminen. Tämä on oivallus, joka ei ole yhtä helposti ratkaistavissa kuin  $2 \times 2 = 4$ . Jos tahtois mainita vain yhden sanan, joka saattaisi johtaa tälle tielle, se olisi silloin **humanitas**, tuo sana, jonka ylevästä sisällyksestä kärsivä ihmiskunta on jo antiikin ajoista lähtien pyrkinyt parhaimpina hetkinään lohtua saamaan.

Siinä se linja, jonka varassa saattaa nousta **optimismin aalto**, se tila, jolloin ihminen ei enää ole tekniikan orja, robotti, vaan todellinen luomakunnan kruunu, joka suhtautuu varmana ja luottavana omaan aikaansa ja tulevaisuuteen.

Mutta tällöin on siirryttävä laboratorioista, niin uskon, henkিতieteitten piiriin, jotka eivät vetoa vain älyyn, vaan jalostavat myös meidän sisintämme, valavat sitä tietoa, jossa niinikään sydän on mukana. Tämä on asia, jota Esaias Tegner tarkoittaa toteamuksellaan: ”Kirkas ja terävä pää, jos se lepää huonon sydämen päällä, lepää yhtä heikolla perustalla kuin kirkko, joka on rakennettu ryöväri­linnan päälle.”

Ymmärrän hyvin, että me tarvitsemme luonnontieteitten suursaavutuksia (ajatelkaamme esim. nykyaikaisen lääketieteen tuloksia) ja tarvitsemme valtavasti kehittyneen tekniikan ihmeluomuksia, koska ne helpottavat meidän elämäntaisteluaamme. Mutta toisaalta on sanottava, että aineelliset arvot — niin tärkeitä kuin ne ovatkin — eivät kohota meitä **ihmisenä**. Tähän kaivataan **persoonallisuuden kasvatusta**, ”dass wir fähig sind uns innerlich meistern zu können” (että me pystymme itsemme myös sisäisesti hallitsemaan), kuten etevä saksalainen kansansivistysmies, aikanaan Würtembergin opetusministeri, *Theodor Bäuerle*

minulle kerran ajatuksensa ilmaisi. Juuri tässä onkin ”des Pudels Kern”: ajatuksen ydin. Taivoitteena on näin ollen Egon Friedellin **apollo-ninen ihminen**: vastuuntuntoinen, moraalisesti voimakas, tasapainoinen kansalainen, joka vaikeissakin tilanteissa pystyy itsensä hillitsemään ja hallitsemaan.

Tämäntapaisen ihmisen muovaamisessa on myös meillä vapaassa sivistystyössä oma arvo­kas työkentämme, tarkoitan: sellaisen ihmisen kasvattamisessa, joka ei elä vain itseään varten, vaan liittyy elimellisenä osana yhteiskuntaan ja kansakokonaaisuuteen, tähän yhteiseen suomalaiseen isänmaahan.

Mutta samalla pyydän korostaa, että meidän jokaisen on sisäisen minämme jalostamisessa pyrittävä todelliseen altruismiin: emme saa aina esiintyä vaatien ja muita herruttamaan yrittäen, vaan myös palvelen ja toimien kanssaihmistemme hyväksi — niin, tämä on se päämäärä, jota me todella parhaimmillamme vapaassa sivistystyössä tavoittelemme. Ja se on myös sellainen ihminen, joka ei umpioidu kuo­reensa, vaan joka näkee kansojenkin liittyvän läheisesti toisiinsa ja jolle *humanitas* on todella kaivattu päämäärä: koko ihmiskunnan onni ja menestys on korkein ihanne.

Meidän on hartaasti toivottava, että ennen kaikkea supervaltojen johtajat tuntisivat todella vastuunsa, etteivät ihmisavoista lähteneet jättiläissaavutukset tuhoaisi itse ihmistä ja samalla koko elollista elämää. Meidän on luotettava siihen, että ihminen lopulta löytää itsensä ja kohoaa — toistan sen vielä — siksi luomakunnan kruunuksi, jonka aseman hän kerran aikojen alussa sai.

Tämä on se toive, jota kohti ihmiskunnan on pyrittävä kulkemaan. On luotava yleinen, vankkumaton **rauhantahto**, mikä merkitsee sitä, että meistä ei tule niiden valtavoimien, jotka ihmisjärki on luonut, uhreja, vaan että me kehitymme vapaina, jalostuneina yksilöinä ja kansoina. Tällöin se uhka, joka nyt yllämme väreilee, poistuu kokonaan — niin että aikamme on lopultakin merkitsevä sisäistyneen ihmisen huomenkoittoa.

Toistan vakavasti, että se sektori, jolla me työskentelemme: vapaan sivistystyön sarka koko laajuudessaan asettaa meille ihmisen suoje­lijoina aivan erityisiä velvollisuuksia. Täyttäkäämme ne.

# Tieteessä tapahtuu

Kasvatustieteiden tohtori Tapio Vaherva on nimitetty Tampereen yliopiston kanslerin päätöksellä aikuiskasvatuksen dosentiksi Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan 1. päivästä marraskuuta 1982 lukien.

\*

Yhteiskuntatieteiden tohtori Aulis Alanen on toiminut Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan aikuiskasvatuksen dosenttina jo vuodesta 1981 lähtien.

\*

Entisen Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen assistentin, nykyisen Valtion koulutuskeskuksen suunnittelijan FL Ritva Jakku-Sihvosen väitöskirja "Vanhempien lastenkasvatustehtävä opiskeluhallituksen pontimena" tarkastettiin Helsingin yliopistossa marraskuun 26. päivänä. Vastaväittäjänä toimi dosentti Pentti Pitkänen ja kustoksena prof. Erkki A. Niskanen.

\*

Oulun yliopistossa tarkastettiin 26.11. KL Pauli Siljan-derin väitöskirja, jossa selvitetään kansanopistoaatteen isän, tanskalaisen N. F. S. Grundtvigin sivistysnäemyksen olennaisempia piirteitä sekä kansanopistojen tavoitteenasettelun perusteita ja tehtävänkuvan muotoutumista Suomessa. Vastaväittäjänä oli prof. Veli Nurmi ja kustoksena prof. Martti Jussila.

Keväällä 1982 tarkastettiin aikuiskasvatuksen assistentin YK Jukka Tuomiston lisensiaattitutkimus "Työelämän aikuiskasvatusta: työmarkkinajärjestöjen koulutustoiminnan teoreettis-historiallista tarkastelua". Vastaväittäjänä toimi DI Juhani Honka sekä tarkastajina professori Matti Peltonen ja yliopettaja Matti Kaasinen.

\*

Helsingin yliopistoon Lahden kaupungin lahjoitusvaroin vuonna 1980 perustettua kasvatustieteen, erityisesti aikuiskoulutuksen professorin virkaa haki määräaikaan mennessä seitsemän henkilöä. Kaksi heistä on myöhemmin perunut hakemuksensa, joten jäljellä on viisi hakijaa. He ovat dosentti Pentti Holopainen, dosentti Seppo Kontiainen, apulaisprofessori Jarkko Leino, dosentti Asko Miittinen ja dosentti Pentti Pitkänen. Asiantuntijoiksi Helsingin yliopiston kasvatustieteiden osasto valitsi professori Väinö Heikkisen (Tampereen yliopisto), professori Matti Peltosen (Tampereen yliopisto) ja professori Annika Takalan (Joensuun korkeakoulu). Kaikki asiantuntijat eivät ole vielä jättäneet lausuntojaan, joten jännittynyt odotus jatkuu edelleen. Mielenkiintoista on nähdä, miten hakijoiden yleiset ja aikuiskasvatukselliset meriitit arvioidaan ja painotetaan. Lausunnoilla saattaa olla laajempaakin merkitystä, koska virka on uusi Helsingin yliopistossa ja näin

ollen ei yliopiston sisältä ole löydettävissä aikaisemmin viralle asetettuja kriteerejä.

Virkaan kuuluu tiedekuntaprofessorin tehtävien lisäksi tehtäviä Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksessa. Viran vt. hoitaja on vuodesta 1980 lähtien toiminut keskuksen esimiehenä.

\*

Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen apulaisprofessorin virkaa hakivat määräaikaan mennessä YT Aulis Alanen ja FT Sinikka Ojanen. Kasvatustieteiden tiedekuntaneuvosto valitsi asiantuntijoiksi professori Urpo Harvan ja professori Seppo Randellin. Asiantuntijat saanevat lausuntonsa valmiiksi lähiaikoina. Vt:nä virkaa hoitaa dosentti Aulis Alanen.

\*

Tampereen yliopistoon Hämeenlinnan kaupungin lahjoitusvaroin perustettua kasvatustieteen, erityisesti ammattikasvatuksen, professorin virkaa hakivat määräaikaan mennessä seuraavat neljä henkilöä: FT Matti Peltonen, FT Matti Suonperä, FT Matti Telemäki sekä FT Pekka Ruohotie. Kasvatustieteiden tiedekuntaneuvosto valitsi asiantuntijoiksi professori Seppo Randellin (Tampereen yliopisto), professori Erkki Viljasen (Helsingin yliopisto) sekä professori Annika Takalan (Joensuun korkeakoulu). Asiantuntijat eivät vielä ole jättäneet lausuntojaan.

# Kirjallisuutta

*Yrjö Engeström: Perustietoa opetuksesta.* Valtiovarainministeriö. Valtion painatuskeskus. Helsinki 1982. 172 s.

Yrjö Engeström on kirjoittanut erinomaisen kirjan. Kirja on otsikoitu Perustietoa opetuksesta ja sen julkaisijana on valtiovarainministeriö. Kirja on tarkoitettu niille, jotka erilaisissa organisaatioissa joutuvat suunnittelemaan koulutusta ja opettavat aikuisia ja nuoria. Erityisesti kirja on tarkoitettu työelämän aikuiskoulutukseen, mutta monet sen ajatuksista soveltuvat myös vapaaseen sivistystyöhön.

Missä suhteessa kirja sitten on erinomainen? Otan tähän vain muutaman sellaisen seikan, jotka minun mielestäni ansaitsevat erityistä huomiota osakseen. Kirja on ensimmäinen Suomessa ilmestynyt opaskirja opetuksesta, joka nojautuu kognitiiviseen oppimiskäsitykseen ja psykologiseen toiminnan teoriaan. Tässä mielessä Engeströmin työ ei ole pelkästään uraauurtavaa, sitä voidaan pitää myös rohkeana. Ei nimittäin ole mitenkään itsestään selvää, millaisia käytännön sovellutuksia pitäisi tehdä siitä varsin monelle taholle etenevästä ja voimakkaassa kehitysvaiheessa olevasta kognitiivisesta oppimisteoriasta, joka muodostaa kirjan teoreettisen perustan. Mielestäni Engeström on eräin varauksin — joista tarkemmin alla — onnistunut tässä tehtävässä hyvin. Silti lienee odotettavissa, että uusintapainosten mukana kirja vielä tarkentuu varsinkin viimeisten lukujen osalta teoreettisen tietämyksen täsmennyksessä ja kokemusten karttuessa.

Kognitiivisessa oppimisteoriassa oppimista pidetään ih-

Kaavio: Opetuksen ulkoiset ja sisäiset tekijät

## OPETUKSEN

ULKOISET TEKIJÄT = keinot, joilla hallitaan oppilaiden havaittavaa käytäytymistä ja tilannetta	SISÄISET TEKIJÄT = keinot, joilla ohjataan oppilaiden henkistä työskentelyä
OPETUSTAVOITTEEN MÄÄRITTELY kuvataan valmis loppusuoritus eli päätekäyttätyminen →	OPETUSTAVOITTEEN MÄÄRITTELY kuvataan opittava sisäinen tieto- ja ajattelumalli eli suorituksen orientaatioperusta
↓	↓
OPISKELUN MOTIVOINTI käytetään ärsykeitä, viihdykkeitä, palkintoja ja → rangaistuksia oppilaan huomion vangitsemiseksi	OPISKELUN MOTIVOINTI viritetään tiedollisten ristiriitojen avulla mielenkiinto sisältöön
↓	↓
OPETUKSEN SISÄLLÖN VALINTA opetetaan "valmiita" tosi- ← asioita ja suorituskaavoja → tai muodollisia ominaisuuksia	OPETUKSEN SISÄLLÖN VALINTA opetetaan laajasti soveltamiskelpoisia periaatteita, tietorakenteita
↓	↓
OPETUSMENETELMIEN VALINTA vaihdellaan opetuksen muotoja; tavoitteena viihtyvyys, → vireyden ylläpitäminen ja oppilaiden ulkoisen aktiivisuuden turvaaminen	OPETUSMENETELMIEN VALINTA suunnitellaan aiheen opetussellinen kokonaiskäsittely ja määritellään kunkin opetusvaiheen opetussellinen tehtävä oppimisprosessin kannalta; tavoitteena asian täydellinen oppiminen ja kyky soveltaa opitua itsenäisesti
↓	↓
SUUNNITTELUN TUOTOS laaditaan aikataulu ja luentorunko, tuotetaan opetus- → materiaali	SUUNNITTELUN TUOTOS laaditaan opetussuunnitelma, jossa kuvataan opetuksen eteneminen sisäisten tekijöiden kannalta
↓	↓
OPETTAJA OPETUSTILANTEESSA (OPETUSTAITO) etusijalla ovat esiintymistaito, sosiaalisen vuorovaikutuksen hallinta, järjestelytaito ja havainnollistamistekniikka	OPETTAJA OPETUSTILANTEESSA (OPETUSTAITO) etusijalla ovat opettavan asian sisällöllinen hallinta, nojautuminen opetussuunnitelmaan ja opettajan etiikka



misen tietoisena ja tavoitteisena henkisenä toimintana, joka tähtää ympäröivän todellisuuden ymmärtämiseen ja hallitsemiseen. Opetus on tämän toiminnan virittämistä ja ohjaamista. Kirjan läpikäynnä ajatuksena on tarkastella niitä eroja, joita vallitsee opetuksen sisäisten ja ulkoisten tekijöiden välillä. Perinteisessä tavassa tarkastella opetusta on huomio kiinnitetty ensisijaisesti opetuksen ulkoisiin tekijöihin. Kognitiivisessa oppimisteoriassa ja sen mukaisessa opetuksessa lähtökohtana ovat opetuksen sisäiset tekijät, joiden kautta tarkastellaan myös opetuksen ulkoisia tekijöitä. Se mitä Engeström sisällyttää opetuksen sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin, ilmenee oheisesta kaaviosta.

Tämä kaavio muodostaa kirjan orientaatioperustan "alkusolun", josta lähtien Engeström kehittää kokonaisnäkömyksen koko opetusprosessista. Juuri tähän kehittelyyn, joka tulee erityisen havainnollisesti esille oppimisen mallin täydentymisenä, sisältyy tämän kirjan paras anti. Tutustuminen tähän kehittelyyn toteuttaa itsessään täydellisen oppimisprosessin, joka on hyvän opetuksen tavoitteena. Mutta siihen ei ole oikotietä, kirja on luettava itse.

Kahteen seikkaan haluaisin kuitenkin puuttua. Niiltä osin Engeströmin käsittely jää mielestäni jotenkin kesken. Ensimmäinen liittyy jaksoon oppiminen sosiaalisena tapahtumana, joka on erityisen mielenkiintoinen juuri aikuiskasvatuksen kannalta. Engeström tarkastelee asiaa lähinnä kysymyksenä siitä, miten sosiaalista vuorovaikutusta voidaan käyttää oppimisen edistäjänä. Tämä on tietenkin tärkeä kysymys, mutta aikuiskasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa oppimisen sosiaalinen luonne on totuttu näkemään laajemmin. Ennen kaikkea tällöin on haluttu tuoda esille niitä ongelmia, joita aiheutuu aikuisopiskeli-

joiden kokemustaustan erilaisuudesta, aikuisopiskelijoiden elämäntilanteesta aiheutuvi- ta monenlaisista opintoesteistä jne. Miten esimerkiksi aikuisopiskelijoiden opintoryhmän heterogeenisuus pitäisi ottaa huomioon opetuksen orientaatioperustaa hahmotettaessa? Aikuiskasvatuksessa on myös kauan puhuttu opetuksen eriyttämisen tarpeesta, mutta Engeström ei juurikaan käsittele tätä ongelmaa.

Toinen seikka, johon haluaisin saada tarkennusta, on jakso 6 Opetusmenetelmät. Tässä jaksossa Engeström tekee aluksi jaon opetusmenetelmien ulkoiseen puoleen, johon kuuluvat opetusmuodot ja sosiaalimuodot, ja niiden sisäiseen puoleen, johon kuuluu opetukselliset tehtävät. Opetusmuodoissa käydään läpi esittävä opetus, tehtäviä antava opetus ja yhteistoiminnallinen opetus. Sosiaalimuotoihin sisältyvät luokkaopetus, yksin tapahtuva työskentely, pienryhmätyöskentely, parityöskentely ja osastoja koinen työskentely. Opetukselliset tehtävät taas koostuvat motivoinnista, orientoinnista, uuden tiedon välittämisestä, kertaamisesta, systemoinnista, harjoituksesta, soveltamisesta ja kontrollista. Tähän asti kaikki tuntuu selvältä, mutta kun seuraavaksi siirrytään käsittelemään opetuksellista kokonaiskäsittelyä, oppilastehtävien käyttöä opetuksessa, opetuksen analysointia ja opetusmenetelmien valitsemista, tuntuu siltä kuin käsitteet alkaisivat mennä solmuun. Tämä jakso on siis mielestäni käsitellyltään sekava ja raskas omaksua. Tämä seikka korostuu semminkin, kun kirja muuten on kirjoitettu erittäin ymmärrettäväksi.

Nämä reunahuomautukset ovat kuitenkin sivuseikkoja sen tosiasian rinnalla, että nyt meillä on käytössämme kokonaisuudessaan johdonmukaisesti etenevä, yhtenäisen teoreettiseen perustaan nojautuva ja hyvin kirjoitettu teos

opetuksen perusteista. Nämä ovat seikkoja, joita ei ole tavattu läheskään kaikista viime aikoina ilmestyneistä opetusaloista. Suosittelemme siis lämpimästi tutustumista kirjaan.

*Juha Sihvonon*

*Lampinen, Osmo & Savola, Marita & Välke-Salmi, Riitta: Koulutus käännekohtassa. Jyväskylän Gummerus. 1982.*

Kolme opetusministeriön virkamiestä on julkaissut kirjan, jossa he pyrkivät arvioimaan suomalaista koulutuspolitiikkaa yleisiä yhteiskunnallisia kehitystekijöitä vasten tarkasteltuna. Kirja on luonteeltaan poleeminen, mutta sisältää kuitenkin erityisesti koulutuksemme varhaisempia vaiheita tarkastellessaan myös asiapohjaisempaa tekstiä. Kirjoittajien mielestä koulutusjärjestelmämme on läpikäynyt kaksi suurta murrosta. Ensimmäinen murros tapahtui viime vuosisadan lopulla, jolloin suomalaisuusliike otti asiakseen kansansivistyksen levittämisen. Tekijät toteavat, että sen jälkeen kun ajatus kaikkiin kansankerrokseen ulottuvasta yleisestä koulusta on kerran esitetty, on vaikea enää esittää yhtä vallankumouksellisia ajatuksia. Vaikka suomalaisuusliikkeellä olikin epäilemättä huomattava vaikutus kansanopetuksen laajentamiseen, niin totuuden ja tasapuolisuuden nimessä on muistettava, että asian etenemiseen vaikuttivat monet muutkin seikat, mm. teollistuminen, elinkeinovapauslaki, teollisuusyöväestön synty, elinkeinorakenteen muutos sekä opetustoimen irtautuminen kirkon holhouksesta.

Tämän ensimmäisen murroksen tekijät käsittelevät hyvin lyhyesti. Sen merkitys ei kirjan kokonaisuuden kannalta olekaan kovin keskeinen, mutta historiallista perspektiiviä se joka tapauksessa tarkastelulle antaa. Koulutuksen toinen murros sai alkuvauhtinsa 1950-luvulta, jolloin sotia ennen alkanut taloudellinen vaurastuminen jatkui.

Suomalaisen yhteiskunnan yleisideologiaksi vakiintui kirjoittajien mukaan parin vuosikymmenen ajaksi taloudellisen kasvun ja yhteiskuntarakenteen muutoksen linja. Tämä näkyi selvästi 1960- ja 1970-lukujen koulutuspolitiikassa. Tätä vaihetta kirjoittajat käsittelevät hiukan pitempään ja perusteellisemmin. Kuvaavaa tälle kaudelle oli, että koulutusta alettiin tarkastella yhä enemmän taloudellisen kasvun näkökulmasta ja koulutuksen taloustieteen menetelmin. Tässä jaksossa kuvataan lyhyesti kaikki kyseiselle ajanjaksolle keskeiset koulutuspoliittiset hankkeet ja uudistustoimenpiteet. Tämän toisen murroksen seurauksena on kirjoittajien mukaan jouduttu informaatioyhteiskuntaan, joka on uudenvuorokas suoritustyhteiskunta. Se painottaa entistä enemmän teoreettisen tiedon ja koulutuksen merkitystä. Kun kaikille tarjotaan potentiaalinen mahdollisuus kouluttaa itseään ammattiin, on kohtalo niille, jotka putoavat oravanpyörästä, entistä julmempi. Näin koulutuksen valikointitehtävä on kirjoittajien mielestä tullut entistä tärkeämmäksi. Tämä väite on jossain määrin kyseenalainen, sillä viimeaikaisessa keskustelussa on usein todettu, että kun koulutus yleistyy, sen merkitys valikoijana saattaa jopa vähetä. Näin asia näyttää olevan ainakin yleiseltä kannalta tarkastellen. Eri asia on, että nykyisessä koulutuksessa on sisäänrakennettuna systeeminä vahvoja eriarvoisuutta ylläpitäviä elementtejä, joista on alettu kiinnostua esim.

Ruotsissa ja muualla maailmassa entistä enemmän (Den dolda läroplanen). Koulutuksen tätä puolta ei kirjassa kuitenkaan tuoda lainkaan esiin. Näiltä osin kirjassa ei siis päästä pintaa syvemmälle, vaan siinä on toistettu ne yleiset, sinällään paikkansapitävät perusasiat, jotka ovat jo kaikkien tiedossa.

Ennen loppulukua, joka sisältää kaksi tulevaisuudennäkemystä koulutuksen kehityksestä, tarkastellaan koulutusta työttömyyden, miesten ja naisten roolien, nuorison koulutushalukkuuden ja jatkuvan koulutuksen näkökulmista. Nämä ekskursiot jäävät kuitenkin jokseenkin irralleen kirjan teemasta, vaikka yhteyksiä koulutuksen muutokseen toki löytyy ja esitetään. Osittain näiden erityisongelmien tarkastelussa on eksytty liian yksityiskohtaiseen ja itsetarkoitukselliseksi jäävään käsittelyyn.

Aikuiskasvattajien kannalta mielenkiintoinen luku on tietysti "Ihmisen elämänikäinen kasvatus ja jatkuvan koulutuksen periaate". Valitettavasti jakso on kuitenkin varsin lyhyt ja pintapuolinen. Kaiken lisäksi se sisältää useita käsite- ja asiavirheitä. Tuntuu hiukan oudolta, että kirjoittajat ovat nähneet tarpeelliseksi tuoda alan "käsitekeittöön" vielä omat aineksensa. Tällainen on esimerkiksi kirjassa käytetty "elämänikäinen kasvatus". Termi ei mielestäni ole missään suhteessa parempi yleisesti hyväksyttyä "elinikäinen kasvatus" -termiä. Kirjassa puhutaan myös "aikuisten vapaan sivistystyön" kehittämisestä ikäänkuin Aikuiskoulutuskomitea olisi käyttänyt tällaista käsitettä. Ihmetellä täytyy, mistä tällainen tautologinen käsite on tullut mukaan. Myöskin muilta osin käsitteistö on luvattoman epätasua.

Pahin asiavirhe lienee se, että kirjan mukaan ensimmäiset työväenopistot perustettiin kansalaissodan jälkeen. Ensimmäinen työväenopistohan

perustettiin Tampereelle jo vuonna 1899 ja vuonna 1920 oli toiminnassa 24 työväenopistoa.

Kun elinikäisen kasvatuksen merkitys on tuotu kirjassa korostetusti esiin, niin olisi odottanut kirjoittajilta hieman syvällisempää perehtymistä asiaan. Tähän kun olisi ollut mahdollisuuksia esim. vuonna 1981 ilmestyneen "Elinikäinen kasvatus" -kirjan avulla. Kirja on tosin mainittu lähdeluettelossa, mutta ilmeisesti sen lukeminen on jäänyt vähäiseksi. Toinen keskeinen kirja, jonka sisältö ei näytä avautuneen kirjoittajille on Botkinin ym. No limits to learning. Siinä esitetyt ajatuksia olisi luultavasti voinut hyödyntää huomattavasti enemmän kirjan loppuosassa, jossa esitetään kaksi erilaista tulevaisuudennäkemystä.

Ensimmäinen näistä on "informaatioyhteiskunnan malli", joka lyhyesti ilmaisten merkitsee nykyisenkaltaisen kehityksen jatkumista sellaiseenaan myös tulevaisuudessa. Toinen malli on "omaehtoisen kehityksen malli", joka monessa suhteessa muodostaa vastakohtan edelliselle, tehokkuuteen ja kilpailukyvyyn säilyttämiseen pyrkivälle mallille. Omaehtoisen mallin muotoutumisen perustana on yhteiskunnassa tapahtuva marginalisoituminen. Tekijät esittävät, että nämä marginaaliryhmät alkavat etsiä uusia arvoja elämäänsä ja vaihtoehtoisia elämäntyyliä. Tällaisina marginaaliryhminä mainitaan työttömät, sairaat, työrajoitteiset, vähän koulutusta saaneet, syrjäseudulla asuvat jne. Näiden lisäksi etenkin naisilla ja nuorilla on sopeutumiso ongelmia suoritusyhteiskunnan maskuliinisiin arvoihin, todetaan edelleen.

Mitä nämä erilaiset tulevaisuudennäkemysmallit sitten vaikuttavat koulutuksen suunnitteluun? Kaiken kaikkiaan on todettava, että erot eivät tule kirjassa kovinkaan selvästi esille. Selvin ero lienee se, että informaatioyhteiskunnassa —

kirjoittajien mukaan — luoteaan enemmän formaaliin koulutusjärjestelmään, kun omaehtoisessa tulevaisuudenmallissa koulutuksen muutos lähtee liikkeelle oppilaista, eli myöskin kasvatuksellista luonteeltaan informaalisempaa ja sitä tapahtuu monissa erilaisissa inhimillisissä toimintajärjestelmissä. Kysymys on siis koulutuksen ”horisontaalisesta integraatiosta”, josta jatkuvan kasvatuksen teoreetikot ovat puhuneet parinkymmenen vuoden ajan. Tulevaisuuden mallien käyttö koulutuksen muutoksen kuvauksessa on jäänyt kirjassa keskeneräiseksi. Kirjoittajat eivät ole kyenneet syntetisöimaan sitä tieto- ja asiakokonaisuuksia, jonka he ovat kirjaan keränneet. Jos heidän pääpyrkimyksensä on ollut näiden koulutuksen tulevaisuudenmallien hahmottaminen, niin täytyy sanoa, että näiltä osin kirja on jäänyt valitettavan kevyeksi. Sivumäärältäänkin tämä jakso on vain hiukan yli 10 sivua. Pääpaino kirjassa on suomalaisen koulutuspolitiikan kehityksen ja nykytilan tarkastelussa. Eräiltä osin tämä on tehty asiantuntumuksella ja sujuvasti tapahtunutta kehitystä kuvaillen. Valitettavasti juuri jatkuvan kasvatuksen osalta kirja jää varsin pinnalliseksi. Lopputuloksen kannalta olisi epäilemättä ollut eduksi, jos kirjoittajat olisivat antaneet käsikirjoituksen myös jonkun aikuiskasvatuksen asiantuntijan luettavaksi. Positiivisena seikkana on pidettävä sitä, että he ovat joka tapauksessa pyrkineet kirjassaan ottamaan aikuiskasvatuksen huomioon yhteiskunnan kasvatustajärjestelmän yhtenä olennaisena osana.

Kirjassa ei pohdita sitä kumpi esitetyistä koulutuksen tulevaisuudenmalleista on todennäköisempi. Luultavasti kumpikaan malleista ei toteudu ”puhtaasti” (sikäli kun mallien avulla on hahmotettavissa kaksi erilaista tulevaisuudenkuvaa). Tällä hetkellä

vaikuttaa siltä, että omaehtoisesta mallin toteutumismahdollisuudet (tai mahdollisuudet vaikuttaa edes osittain harjoitettavaan koulutuspolitiikkaan) ovat valitettavan vähäiset. Tämä johtuu siitä, että omaehtoisesta mallin katalysaattoreina toimivat marginaaliryhmät eivät toistaiseksi muodosta sellaista yhtenäistä ryhmää, jolla on laajempaa merkitystä yhteiskunnallisena painostusjärjestönä.

*Jukka Tuomisto*

*Johan Engelhardt (red.):  
Voksenundervisningen i Norden.* Nordisk Ministerråd. København 1982. 286 s.

Kirja on parannettu ja nykykaistettu painos 1974 ilmestyneestä *Voksenopplæring i de nordiske land — en kartlegging*. Se alkaa Johan Engelhardtin toimittamalla 43 sivuisella aikuiskasvatuksen asemaa ja tehtäviä eri pohjoismaissa koskevalla yleiskatsauksella ja arvioinnilla. Katsauksensa hän on koonnut eri maiden erillistä esittelyistä. Suomen aikuiskasvatuksen järjestelmän esittelyn on suorittanut Aulis Alanen, Islannin Birna Bjarnadóttir, Norjan Bitten Kallerud, Ruotsin Eva-Stina Hultinger sekä Tanskan Johan Engelhardt. Eri maiden esittelyissä on käsitelty seuraavia asiakokonaisuuksia: Tavoitteet ja kehityspiirteet, hallinto ja talous, aikuiskasvatuksen

eri muodot, opiskelijoiden rekrytointi ja opintososiaaliset järjestelyt, erityisryhmille tarkoitettu aikuiskasvatus, aikuiskasvattajat ja heidän koulutuksensa sekä aikuiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämistoiminta. Yhtenäinen esittelyrunko samoin kuin alkuun laadittu yleiskatsaus helpottavat eri maiden järjestelmien vertailua. Vaikka kirjassa on pyritty varsin tiiviiseen asioiden käsittelyyn, niin siinä on kuitenkin sivuja 286. Kirjan lopussa olevan ”bibliografian” merkitystä on vaikea ymmärtää, varsinkin kun se sisältää suppeudeltaan huolimatta Suomen osalta useita virheitä. Sen olisi voinut jättää aivan yhtä hyvin pois. Bibliografialla olisi kyllä ilmeisesti ollut merkitystä, jos se olisi koottu kunnollisesti.

Pohjoismaisten yhteishankkeiden yksi ongelma on yleensä ollut se, että niiden valmistuminen pyrkii viivästymään. Tämänkin kirjan käsikirjoitukset olivat muiden maiden kuin Tanskan osalta valmiina jo vuoden 1981 alkupuolella. Kun vaatimuksena oli, että kirjassa esitetyt tiedot ei uloteta kesän 1980 jälkeisiin tapahtumiin, ovat monet ajankohtaiset tiedot nyt jo julkaistaessa vanhentuneita.

Kirjan luettavuutta suomalaisten kannalta haittaa jälleen kerran se, että siinä ovat kaikki muut kuin suomalaiset saaneet ilmaista itseään omalla äidinkielellään, eli siinä on käytetty tanskaa, ruotsia ja norjaa. Suomen osuus on käännetty ruotsiksi. Vaikka osaakin ruotsia, niin norjan ja erityisesti tanskan lukemisen saattaa tuottaa suomalaiselle lukijalle vaikeuksia. Tästä syystä olisi toivottavaa, että kirja käännettäisiin kokonaisuudessaan suomeksi. Tällöin on kuitenkin lähdettävä siitä, että kääntäminen suoritetaan kunnolla, eikä siten kuin tapahtui edellisen esittelyn yhteydessä. Se oli suomenkielisessä asussaankin paikka paikoin käsittämätön.

*Jukka Tuomisto*

*Derek Legge: The education of adults in Britain.* The Open University Press. Milton Keynes 1982. ss. 222 + liitteet.

Manchesterin yliopiston aikuiskasvatustieteiden entinen, nykyisin eläkkeellä oleva, johtaja Derek Legge on kirjoittanut laaja-alaisen kuvauksen aikuisten kasvatustoiminnasta Isossa-Britanniassa. Kirjan esipuheessa professori H.A. Jones toteaa, että nyky-yhteiskunnassa on olemassa vain harvoja alueita, jotka eivät sisältäisi ainakin latenttia kasvatuksellista ulottuvuutta. Koska Aikuis- ja jatkuvan kasvatuksen neuvosto (The Advisory Council for Adult and Continuing Education) on juuri äskettäin jättänyt jatkuvan kasvatuksen strategiaa Englannissa koskevan pääraporttinsa, niin käsite on tulosylyyseen käyttöön ja se siis koskee myös osaltaan aikuiskasvatusta. Kun myös UNESCO:n että OECD:n taholta elinikäinen kasvatustieteiden (jatkuva kasvatustieteiden) on tuotu esiin koulutuksen suunnittelun peruslähtökohdaksi, niin näyttää siltä, että samanlaisia haasteita kasvatustieteiden uudistamiselle asetetaan useammaltakin taholta. Näiden suunnitelmien toteuttamiseksi on tärkeää tietää, mistä tarkkaan ottaen joudumme lähtemään liikkeelle. Professori Jones toteaa, että Leggen kirja on laadittu juuri tässä tarkoituksessa. Se tarjoaa tähänastista laajemman ja perinpohjaisemman esityksen aikuisten kasvatustoiminnasta Englannissa. Hän toteaa edelleen, että koska englantilaiset ovat aina olleet aikuiskasvatustoiminnassaan innovatiivisia, niin kirjasta löytyy epäilemättä runsaasti sellaisia asioita, jotka kiinnostavat myös ulkolaisia lukijoita.

Derek Leggen kirja kuvaa siis Englannin aikuiskasvatustoimintaa kaikessa laajuudessaan ja kirjavuudessaan. Kun kuvattavana on näin laaja

alue, onhan Englannin aikuiskasvatuksella pitkät ja kunniaakkaat perinteet, niin kirjoittajan on täytynyt omaksua varsin yleinen tarkastelutaso. Näin siinä ei voida pureutua kovin syvälle eri alojen ongelmiin. Leggen omaksuma tyyli kertoo laaja-alaisesta alan tuntemuksesta. Hän on toiminut aikuiskasvatuksen alueella yli 40 vuotta. Suomalaisella lukijalla saattaa paikoittain olla hankaluuksia seurata hänen vuolasta kerrontaansa. Kokonaiskuvan hahmottaminen Englannin aikuiskasvatuksesta kuitenkin onnistunee varsin hyvin. Kirja on varsin käyttökelpoinen käsikirjana. Siinä on myös asiahakemisto, jonka avulla asioiden löytäminen kirjasta on helppoa.

Kirjan ensimmäisessä luvussa Legge esittelee eräitä aikuiskasvatuksessa käytettyjä määritelmiä ja niihin liittyviä ongelmia (mm. vocational/non-vocational, adult education, recurrent education, lifelong education, community education, continuing education). Itse hän päätyy käyttämään ilmaisua "the education of adults", koska hän pelkää että jonkin aikaisemman käsitteen ottaminen lähtökohdaksi saattaa aiheuttaa lukijoille väärinkäsityksiä sen mukaan, mitä he ymmärtävät käsitteellä. Hän toteaa, että hänen käyttämänsäkin ilmaisu sisältää kyllä omia vaikeuksia sen venyvyydestä johtuen.

Toisessa luvussa käsitellään tavoitteita ja tarpeita, eli miksi aikuisia tarvitsee kasvattaa? Koulutustarpeen lähtökohdaksi hän tuo esiin yksilön ja yhteisön tarpeet sekä koko nykyisen ihmisyyden, eli maailmanmittakaavassa havaittavat koulutustarpeet.

Kolmannessa luvussa luodaan lyhyt yleiskatsaus eri aikuiskasvatusta järjestäviin organisaatioihin ja niiden talouteen. Seuraavissa neljässä luvussa lähestytään aikuisten opiskelua jostakin tietystä näkökulmasta. Tällöin tarkastellaan samoja organisaatioita useampaankin kertaan, mutta

eri näkökulmasta käsin. Tästä tulee esiin se seikka, että aikuiskasvatustieteiden toteuttavat käytännön toiminnassaan hyvinkin monenlaisia tehtäviä. Nämä neljä eri näkökulmaa joista aikuiskasvatustieteiden organisaatioita tarkastellaan ovat: työhön liittyvät opinnot (work-related studies); mikä pedagoginen vaikutus on sillä, että henkilö voi irrottautua opiskelunsa ajaksi johonkin sisäoppilaitokseen, kurssikeskukseen tai jollain muulla tavalla (Residential and quasi-residential education); itse opiskelu (Self-education: home study, distance learning and broadcasting) sekä vapaa-ajan opinnot (Leisure-related studies).

Edellä olevat näkökulmat ja niihin sisältyvät ongelmat ovat mielenkiintoisia myös suomalaisista aikuiskasvatustieteilijöille.

Seuraavissa kahdessa luvussa käsitellään asioita jälleen enemmän organisaatiopohjalta. Ensin tarkastellaan vapaaehtoisorganisaatioita ja ei-muodollista (non-formal) kasvatusta. Sitten käsitellään kirjastoja, museota, taidegallerioita sekä taide- ja kulttuuriryhdistyksiä. Voidaan havaita, että Legge ei ole rajannut tarkasteluaan ahtaasti perinteiseen aikuiskasvatukseen, vaan hän on laajentanut sen koskemaan kaikkia aikuisten opiskelu-, taide- ja kulttuuriharrastuksia.

Kirjassa käsitellään myös kasvatusta yhteiskunnallisesta näkökulmasta, kasvatuksen asemaa yhteiskunnallisessa muutoksessa, kansalaiskasvatusta ja erityisesti kasvatuksen sosiaalipoliittista merkitystä. Niinpä siinä tarkastellaan mm. henkisesti ja/tai fyysisesti vammaisten sekä mm. entisten vähemmistöryhmien, vanhusten ja vankien kasvatusta.

Seuraavaksi tarkastellaan edellä esiteltujen moninaisten aikuiskasvatustieteiden yhteistyötä ja yhteistyöelimistä. Sitten käsitellään aikuiskasvatuksen piirissä työs-

kentelevän henkilöstön asemaa ja koulutusta, eri ryhmien ammatillisia yhdistyksiä ja yleensä professionalisointion ongelmaa.

Lopuksi tarkastellaan vielä aikuiskasvatuksen kehitystrendejä ja tulevaisuudennäkymiä.

Kuten edellä on jo tullut todettua, antaa kirja lukijalle hyvän yleiskuvan Englannin aikuiskasvatuksen tämän hetkisestä tilanteesta. Monet kysymykset on tosin jouduttu ohittamaan lyhyellä maininnalla, mutta kunkin luvun lopussa olevien kirjallisuusviitteiden perusteella on helppo lähteä etsimään asioista lisätietoa. Koska kirja on kirjoitettu ensisijaisesti oppikirjaksi englantilaisille alan opiskelijoille, niin se on osittain hiukan "sisäänlämpiävä", toisin sanoen joitakin asioita pidetään itsestäänselvyyksinä. Ulkomaalaiselle lukijalle asiat eivät aina tästä syystä täysin välity. Kirjan rakenneratkaisussa on selvästi pyritty pedagogiseen lähestymistapaan. Asioita lähestytään useammasta näkökulmasta, jolloin aikuiskasvatuksen sisällöllinen ja organisatorinen rikkaus tulee selvästi esille. Näin ei olisi ilmeisesti tapahtunut, jos asioita olisi käsitelty tiukan loogisesti jostakin formaalisesta luokittelusta lähtien. Kirjan paras anti onkin ehkä juuri tässä uusien näkökulmien etsimisessä ja avaamisessa aikuiskasvatuksen moniaineiseksi todellisuuteen.

*Jukka Tuomisto*

*Colin Titmus: Strategies for Adult Education, Practices in Western Europe. The Open University Press, Milton Keynes 1981, 239 s.*

Arvostettu englantilainen aikuiskasvatuksen asiantuntija on laatinut esittelyn kahdeksan Euroopan maan aikuiskasvatustajajärjestelmistä. Tarkasteltavina ovat Yhdistyneen Kuningaskunta, Ruotsi, Saksan liittotasavalta, Ranska, Norja, Alankomaat, Tanska ja Italia. Kirjassa ei ole pyritty antamaan kokonaiskuvaa kunkin maan aikuiskasvatuksen lainsäädännöstä, organisaatioista ja historiasta, vaan on pyritty löytämään toiminnan oleelliset tunnuspiirteet maan aikuiskasvatuksen perinteen ja yhteiskuntarakenteen pohjalta.

*Pentti Yrjölä*

*ACACE: Continuing Education: From Policies to Practice. ACACE, Leicester 1982, 213 s.*

Jos Jukka Tuomiston esitteleämä Leggen teos on englantilaisen aikuiskasvatuksen yleisteos, niin tämä kirja on englantilaisen aikuiskasvatustajapolitiikan perusteos. Kirja on ACACE:n (Advisory Council for Adult and Continuing Education) toimesta koottu raportti elinikäisen kasvatuksen järjestelyn kysymyksistä. Kirjan alaotsake kuvaa hyvin tarkoitusta "A report on the future development of a system of continuing education for adults in England and Wales". Vuonna 1979 ACACE julkaisi ensimmäisen keskustelumuistionsa Towards Continuing Education ja nyt esiteltävä kirja on koottu sen saaman palautteen pohjalta. Kirjassa esitellään käytännön sovellutuksia elinikäisen kasvatuksen toteuttamiseksi. Mukana on myös perustutkimusta aikuiskasvatukseen

osallistumisesta. Kirjan lukujen otsikoista mainittakoon:

The case for a comprehensive system of continuing education

Education after school — the present pattern

Barriers to access

Information, advisory and counselling services

Ways in and through the education system

Accessibility of institutions

New patterns of learning

Financing of institutions

Financial support for learners

Staffing and training

Priorities for action

*Pentti Yrjölä*

*Tietoja aikuisopiskelusta. Työvoimaministeriön ammatinvalinnanohjaustomisto. Libris Oy, Helsinki 1982, 93 s.*

Kirjanen on tarkoitettu aikuiselle joka on kiinnostunut opiskelusta ja haluaa tietoa erilaisista mahdollisuuksista. Nähdäkseni tämän tehtävän opas täyttää hyvin. Kattavan sisältönsä, selvän ryhmittelynsä lisäksi kirjanen on myös ulkoasunsa suhteen onnistunut. Ulkopuolelle on jätetty mm. auto-, kieli-, tanssi-, hengenelämän yms. koulutuslaitokset ja -järjestöt, joita ei normaalisti sisällytetä järjestäytyneeseen aikuiskasvatukseen.

Kirjaseen toimittaja on tehnyt hyvää työtä. Toivottavasti tämän oppaan koepainos leviää aikuisoppilaitoksiin ja erityisesti opiskelusta kiinnostuneille sekä saa rakentavaa palautetta.

*Pentti Yrjölä*

## Helena Kekkonen & Leena Fogelholm

### Kansainvälisen aikuiskasvatusliiton ICAE:n kokous Pariisissa 25.—31.10.1982

Aihe: ”Kohti autenttista kehitystä — aikuiskasvatuksen rooli”

#### Yleistä

Kokouksen avajaisissa 25.10. Unesco:n päämajassa oli läsnä yli tuhat aikuiskasvattajaa n. 110 maasta. Avajaisissa puhuivat mm. Ranskan presidentti ja Unesco:n pääjohtaja.

*Francois Mitterrand* katsoi, että aikuiskasvatus joutuu aikamme talouskriisissä näyttämään varsin keskeistä osaa johtuen siitä, että olemassaolevat valtiolliset kasvatusjärjestelmät eivät kykene kriisin aiheuttamia ongelmia kohtaamaan. *Mitterrand* näki, että yhteistyö kehitysmaiden ja teollistuneiden maiden välillä mahdollistuu vasta kasvatuksellisen yhteistyön seurauksena. Presidentti *Mitterrand* katsoi, että teollistuneiden maiden tulisi hylätä nyt vallalla olevat kehitysmallinsa ja etää kasvattajien tulisi kehittää ’alikehityksen’ oloihin uusi pedagogiikka. *Mitterrand* korosti tämän mahdollisen uuden kasvatuksen potentiaalista merkitystä ihmiskunnalle.

Unesco:n pääjohtaja *Ama-dou Mahtar M'Bow* korosti kasvatuksen arvoa yhteiskunnallisen edistyksen välineenä. Hänen mukaansa Unesco:n viisivuotissuunnitelmassa vuosille 1984—1989 korostuvat toimet kansainvälisen yhteistyön lisäämiseksi. Jotta tämä toteutuisi, kasvatuksen piirissä työskentelevien tulisi mobilisoida yleinen mielipide kyseisen tavoitteen taakse.

Avajaisissa puhuneet ICAE:n edustajat korostivat myös kasvatuksen suhdetta yhteiskunnalliseen ja kansainväliseen kehitykseen. ICAE:n kunniapuheenjohtaja *Luis Echeverrian* tervehdyksessä

todettiin nykyisen kriisin syvyys (sotilaallinen, poliittinen, yhteiskunnallinen, taloudellinen ja kulttuurillinen kriisi) ja katsottiin ”kansallinen turvallisuus” käsitteen johtaneen mm. ihmisoikeuksien polkemiseen. Tämän uuden, syvemmän kriisin taustaa vasten aikuiskasvatus tulisi määritellä uudelleen, totesi *Echeverria* tervehdyksessään. Vain siten kasvatus voi olla palvelemissa ”autenttista kehitystä”. Kun kasvatus pyrkii todellisen kehityksen edesauttamiseen, sen tulee kiinnittää huomio mm. seuraaviin seikoihin:

- a) työn organisaatio
- b) UKTJ (uusi kansainvälinen taloudellinen järjestys)
- c) paikallisten kulttuurien vahvistaminen ja tukeminen
- d) etelä/pohjoinen-dialogi sekä dialogi periferiamaiden välillä
- e) rauhankasvatus
- f) lukutaito-opetus
- g) mm. naisten kasvatus, maaseudulla tapahtuva kasvatus, siirtolaisten kasvatus, kasvatus uuden teknologian käyttöön.

ICAE:n presidentti *Robert Gardiner* katsoi kokouksen yhdeksi pääteemaksi pyrkiä pois etelä/pohjoinen-dialogin umpikujatilanteesta kasvatuksen keinoin.

#### Konferenssi 25.—29.10.

Konferenssi jakautui työskentelemään 12 työryhmässä ja 25 workshopissa. Työryhmien aiheet jakautuivat kolmeen pääteemaan

- a) yhteiskunnallinen toiminta ja kehitys (4 ryhmää)
- b) aikuiskasvatuksen kehittäminen (4 ryhmää)

c) kansainvälinen yhteistyö ja solidaarisuus (4 ryhmää).

Teemaan (c) liittyvän yleisalustuksen piti avajaisten yhteydessä ICAE:n pääsihteeri *Budd Hall*. Hän korosti, että aikuiskasvatusliikkeen tulisi pyrkiä uuteen internationalismiin ja maailmanlaajuiseen ajattelutapaan: voidaksemme ratkaista kriisin jota elämme, meidän tulee kyetä toimimaan paikallisesti ja samalla ajattelemaan globaalisesti, *Hall* sanoi. Aikuiskasvatusliikkeen voima piilee siinä, että sen perusta on tavallisen ihmisen tietoisuus. *Hallin* mukaan kasvatuksen pääalueita tulisi olla ihmisen vapauttaminen luovuuteen ja uuden etsintään.

#### ICAE:n yleiskokous 29.—30.10.

Kokouksessa kuultiin viimeisten kolmen toimintavuoden kansainväliset ja alueelliset raportit sekä raportit eri projekteista ja ohjelmista ICAE:n piirissä. Lisäksi käsiteltiin ICAE:n taloutta, tulevaisuuden suunnitelmia ja yhteistyötä muiden järjestöjen kanssa. Tämän ohella valittiin ICAE:n uusi presidentti, rahastonhoitaja ja varapresidentit sekä hallitus.

Kokous saattoi todeta ICAE:n jäsenmaiden luvun lähentelevän sataa. ICAE:n pääsihteeri totesi tyydytyksellä Neuvostoliiton ja Puolan aikuiskasvatusjärjestöjen liittymisen ICAE:n jäsenyyteen ja toivoi myös muiden sosialistimaiden seuraavan esimerkkiä. Myös useita toivomuksia Kiinan järjestön liittymisestä esitettiin. ICAE:n eri projektit oli kokouksen työ-

järjestyksessä priorisoitu seuraavasti:

- naisasiain projekti
- rauha
- lukutaito
- ranskankielisen Afrikan projekti
- köyhyyskomissio
- Kiina-yhteydet
- vanhustyön projekti
- perusterveydenhoito
- työläisten kasvatusta
- aikuiskasvatusta ja kulttuuri
- osallistava havainnointitutkimusprojekti
- ICAE:n julkaisut

## **Kokouksen tulokset ICAE:n kannalta**

— Ensi kerran **n a i n e n** valittiin ICAE:n presidenttik-

si; valituksi tuli **Dame Nita Barrow** Barbados-saarilta. Uudeksi taloudenhoitajaksi valittiin professori Edmund Gleazer Yhdysvalloista. Hallitukseen valittiin myös ensi kerran naisjäseniä; yhtenä Euroopan edustajana ICAE:n hallitukseen (Executive Committee) valittiin myös **Helena Kekkonen**.

— Varsin merkittävä uutinen ICAE:n kannalta oli Unesco:n edustajien ilmoitus, että ICAE:lle on myönnetty Unesco:ssa ns. A-status (tärkein konsultoitavan järjestön status). Lisäksi kahden ICAE:n alueellisen toimiston statusta Unescossa on päätetty korottaa C:stä statukseen B.

— ICAE päättikin että seuraavan konferenssin pitopaikka ei määrätä ennenkuin Unesco on päättänyt, missä sen 1984/85 pidettävä aikuiskasvatuskonferenssi järjestetään. ICAE tulee kokoontumaan samassa paikassa mikäli mahdollista.

— Kokous sujui ilman kritiikkiä ICAE:n sihteeristöä kohtaan. Aikuiskasvatusta ihmisten muodostamana liikkeenä yhteiskunnallisen ja globaalisen kehityksen edistäjänä korostettiin myös yleiskokouksessa (kuten konferenssissakin). Kasvatus luku-aidottomuuden kasvun ehkäisemiseksi nousi keskustelussa keskeiseen asemaan.

---

# Kirjoittajat

*Leena Fogelholm, HuK*

*Urpo Harva, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen eläkkeellä oleva professori*

*Heljä Hätönen, KK, Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen assistentti*

*Marianna Jääskeläinen, tekn.yo.*

*Helena Kekkonen, TkL, Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön pääsihteer*

*Seppo Kontiainen, KT, Helsingin yliopiston aikuiskoulutuksen vt. professori*

*Anne Mattila, DI, Tietotehtaan suunnittelija*

*Seppo Matinvesi, FK, Kuntoutussäätiön koulutuspäällikkö*

*Kari Pääskynen, FK, Suomen Nuorisio-piston rehtori*

*Veikko Teikari, YT, Teknillisen korkeakoulun työpsykologian dosentti*

*Kari Toikka, VTK*

*Jukka Tuomisto, FL, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen assistentti*

*Hannu Valkama, YK*

*Unto Vesa, YK, Rauhan- ja konfliktitutkimuksen laitoksen tutkija*

*Esko Vesikansa, VTK, Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen koulutuspäällikkö*

*Jaakko Virkkunen, FK, Valtionvarainministeriön järjestelyosaston apulaiskoulutuspäällikkö*

*T.I. Wuorenrinne, professori*

*Pentti Yrjölä, YK, Kansanvalistusseuran pedagoginen johtaja*

# Vapaan sivistystyön vuosikirjat

**Aikuiskasvatus ja työelämä (XXV vsk)** ilmestyi viime vuonna. Sisältää yhdeksän asian-tuntija-artikkelia ammatillisesta osaamisesta, työelämän ja teknologisen kehityksen haasteista aikuiskasvatukselle sekä kuvauksia ammatillisen ja henkilöstön koulutuksen toteutuksista. (252 s.).

**Vapaan sivistystyön tehtävä tehokkuuden maailmassa (XXVI vsk)**. Artikkelista mainit-takoon prof. Oiva Ketosen Humanistinen elämänasenne, prof. Jussi Tenkun Elämän laatu ja maailmankatsomuksen muodostuminen ja prof. Johan Galtungin puheenvuo-ro aikuiskasvatuksen tehtävistä kansainvälisestä näkökulmasta. (234 s.).

## Suomalainen vuosikirja 83

Kansainvälisyyskasvatus — konferensseja vai käytäntöä? Uudet uskonnot valtakult-tuurin vaihtoehtoina? Ruotsinsuomalainen kulttuurikehys? Arkkitehtuurimme ja ku-vataiteemme kansainväliset suhteet? Mitä maahanmuuttajan tulee tietää Suomesta? Uusin Suomalainen vuosikirja tarkastelee monipuolisesti kulttuurimme vaihtotaseita eräänä lähtökohtanaan Kalervo Siikalan artikkeli Kaksikymmentäviisi vuotta kansain-välisiä kulttuurisuhteita. Taiteista käsitellään nyt myös tekstiilitaidetta, kansanmusiik-kia, uusia suomalaisia näytelmiä, Rauta-aikaa ja Kiven Kullervon modernia tulkintaa. Kalenteriosassa näkyy Suomi 1883. Sivuja 238 ja kuvia paljon. Vielä on mahdollista saada sarja myös alusta alkaen: Suomalaiset vuosikirjat 81—83 yht. 135 mk + postiku-lut.

## Aikuiskasvatuksen ilmestyminen

Aikuiskasvatuksen aikataulu 1983

Vuonna 1983 on Aikuiskasvatuksen toimitus-kunnan tarkoitus julkaista lehteä neljä nume-roa. Lehden palstat ovat avoimena aikuiskasva-tuksen tutkimuksesta, kehittämisestä ja käy-tännön toiminnasta kiinnostuneille kirjoittajil-le. Kirjoittajille laaditut ohjeet on julkaistu edellisessä numerossa.

	Käsi- kirjoituksen viim. jättöpäivä	Ilmestymis- päivä
N:o 1.	1. 2.	4. 3.
N:o 2.	5. 4.	13. 5.
N:o 3.	19. 8.	2. 10.
N:o 4.	29. 10.	9. 12.

---

Tilaan Aikuiskasvatuksen 1983 vuosikerran (40 mk)	( )
kestotilauksena alkaen 1983	( )
Tilaan Suomalaisen vuosikirjan 83 (60 mk)	( )
Tilaan Suomalaiset vuosikirjat 81—83 (135 mk)	( )
Tilaan Aikuiskasvatus ja työelämän (72 mk)	( )
Tilaan Vapaan sivistystyön tehtävä tehokkuuden maailmassa (80 mk)	( )

Allekirjoitus \_\_\_\_\_

Nimen selvennys \_\_\_\_\_

Lähiosoite \_\_\_\_\_

Postitoimipaikka \_\_\_\_\_

*Tilaukset Kansanvalistusseuraan!*