

AIKUISKASVATUKSEN  
KEHITTÄMISEN  
TEEMANUMERO

# *AIKUISKASVATUS* 3/83

KANSANVALISTUSSEURA  
&  
AIKUISKASVATUKSEN  
TUTKIMUSSEURA

# Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen  
aikakauslehti

numero 3/1983

3. 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* 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, Matti Peltonen,  
Jussi Pikkusaari, Esa Poikela,  
Paavo Suvanto 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*

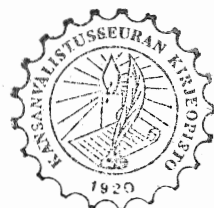
Kansanvalistusseura  
ja Aikuiskasvatuksen  
Tutkimusseura

ISSN 0358-6197

Oriveden Sanomalehti Oy —  
Kirjapaino

# Sisältö

<i>Jukka Tuomisto</i>	Kehittämistyö käännekohdassa? . . . . .	94
<i>Jaakko Numminen</i>	Mitä koulutussuunnittelussa tapahtuu? . . . .	96
<i>Liekki Lehtisalo</i>	Koulutuksemme kehittämisen pääidea . . . . .	101
<i>Kosti Huuhka</i>	Aikuiskoulutuksen suunnittelun nykyvaihe .	104
<i>Jaakko Itälä</i>	Koululaitoksen sisäinen uudistaminen on todellisen jatkuvan koulutuksen edellytys ..	107
<i>Timo Luopajarvi</i>	Aikuiskoulutuksen ja yhteiskunnan välisestä vuorovaikutuksesta ja sen kehittamisestä ..	107
<i>Olavi Tarvainen</i>	Koulutusjärjestelmän kehittämishaasteet aikuiskoulutukselle vai aikuiskoulutuksen kehittämishaasteet koulujärjestelmälle . . . .	109
<i>Mauri E Virtanen</i>	Tavoitettavuus- ja osallistumisongelmat aikuiskoulutuksessa . . . . .	110
<i>Olavi Alkio</i>	Monimuoto-opetuksen mahdollisuudet . . . .	112
<i>Yrjö Engeström</i>	Aikuiskoulutus työelämän ja yhteiskunnan kehittäjänä . . . . .	114
<i>Eero Pantzar</i>	Aikuiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämis-toiminnan näkymiä Suomessa ja muissa Pohjoismaissa . . . . .	118
<i>Jukka Tuomisto</i>	Aikuiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämis-toiminnan työn näköaloja	
<i>Juha Hämäläinen</i>	Isossa-Britanniassa . . . . .	122
	Kansanopistojen kulttuurityöntekijä-koulutus . . . . .	127
<b>Keskustelua</b>		
<i>Antti Kauppi</i>	Lasten opettaminen — aikuisten opettaminen . . . . .	134
<b>Katsaus</b>		
<i>Helena Kekkonen</i>	XV Meeting in Finland . . . . .	137
<b>Kirjallisuutta</b>		
<i>Fricke ... et al.</i>	Qualifikation und Beteiligung (Kari Toikka) . . . . .	141
	Kirjoittajat . . . . .	144
	Uusia aikuiskasvatusjulkaisuja	
	Nimityksiä	
	Kursseja ja seminaareja	
	Seuraava Aikuiskasvatus	



# Kehittämistyö käännekohdassa?

Kuten kaikki varmaan muistavat jaettiin aikuiskasvatuksen kehittämistyö johtoryhmän laatimassa, vuonna 1980 hyväksytyssä yleissuunnitelmassa, kahden toteuttamisvaiheeseen. Kun tämä ensimmäinen vaihe, joka sisälsi ns. perusprojektin ja joukon muita osaprojekteja, on nyt saatettu lähes päätökseen, on aika toisaalta arvioida saavutettuja tuloksia ja toisaalta pohtia sitä, missä laajuudessa ja miten kehittämistyön toinen vaihe tulee toteuttaa.

Tämän vuoden aikana ovat valmistuneet seuraavien toimikuntien työn tulokset: Vuoden 1979 kansanopistotoimikunnan (II osamietintö) sekä aikuisten opintososiaalisen, Järjestöllisen sivistystyön, Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen ja Aikuisten ammatillisen lisäkoulutuksen toimikuntien mietinnöt. Lisäksi Kunnallisen sivistystyön toimikunnan pitäisi saada työnsä valmiiksi marraskuun loppuun mennessä, mihin saakka toimikunta on saanut lisäaikaa. Aikaisemmin on jo valmistunut avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö. Näiden mietintöjen lisäksi kehittämisorganisaatio on työstänyt eräitä perusprojektiinsa liittyviä selvityksiä, mm. Aikuiskoulutuksen ihmiskuva ja Tasa-arvo aikuiskoulutuksen suunnittelun periaatteena -raportit. Sen toimesta on tehty myös selvitykset aikuisten peruskoulun ja lukion oppimäärien opiskelusta sekä aikuisten yleisestä osallistumisesta opintotoimintaan.

Edellä oleva luettelo osoittaa, että töitä on tehty. Tosin on muistettava, että tässä ensimmäisessä suunnitteluvaiheessa on ollut mukana noin 150 henkilöä. Tätä taustaa vasten tarkasteltuna mietintöjen toiselle tuhannelle nouseva sivumäärä ei tietysti ole paljon. Tärkeintä kuitenkin on mietintöjen laatu, ei niiden sivumäärä. Koska kaikki mietinnöt eivät vielä ole saatavilla, täytyy niiden tarkempi arviointi jättää myöhemmäksi.

Mietinnöistä pitäisi löytyä selkeässä muodossa kehittämistyön keskeiset perusajatuksot ja perustelut, jotta myös päätöksentekijät vakuuttuisivat uudistusten tarpeellisuudesta ja kiireellisyydestä. Jos tässä on onnistuttu, tehty työ ei ole mennyt hukkaan. Tässä suhteessa keskeisin mietintö on epäilemättä Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö, joka luovutettiin opetusministeri Suoniolle elokuun lopulla. Toimikunta esittää mm., että hallituksen tulisi antaa eduskunnalle koulutuspoliittinen selonteko, missä tarkasteltaisiin koulutusjärjestelmämme nykytilaa, jatkuvan koulutuksen periaatetta ja sen pohjalta nousevia uudistamistarpeita. Näin eduskunnalle tarjoutuisi ensimmäisen kerran tilaisuus ottaa kantaa tähän koulutussuunnitelmamme peruseriaatteeseen. Käy tämän ehdotuksen kuinka tahansa, niin joka tapauksessa on selvää, että tällä mietinnöllä tulee olemaan huomattava vaikutus koulutusjärjestelmämme uudistamisessa, sen kaikilla tasoilla.

Kun mietinnöt ovat nyt valmistuneet, niin ne tullaan ilmeisesti lähettämään joko laajemmalle tai suppeammalle lausuntokierrokselle. Nyt on siis tullut se hetki, jolloin kentän on aika puhua ja ilmaista mielipiteensä laadituista mietinnöistä ja niiden sisältämistä ehdotuksista. Vaikka tällaisten lausuntojen antaminen saattaa joskus tuntua turhautavalta, niin on tärkeää, että kenttäväki suhtautuu nyt vakavasti tehtäväänsä ja pohtii todella mietintöjä ja niiden sisältämiä ehdotuksia omasta näkökulmastaan. Suoremman väljän mietinnöistä käytävälle keskustelulle tarjoavat tietysti kaikkia alan lehdet. Aikuiskasvatus -lehti tarjoaa myös omalta osaltaan tilaa tälle keskustelulle.

Lausunto- ja keskustelukierroksen jälkeen Aikuiskoulutuksen johtoryhmä analysoi saamansa palautteen ja pohtii uudelleen toimikuntien esityksiä. Tämän jälkeen se pyrkii koostamaan vuoden 1984 aikana uudistusesityksistä tärkeimmät ja olennaisimmat sekä laatii niiden perusteella opetusministeriölle kokonaisval-

taisen ehdotuksen aikuiskasvatuksen kehittämisen edellyttämistä jatkotoimenpiteistä.

On selvää, että uudistamistarve vaihtelee aikuiskasvatuksen eri sektoreilla. Joillakin aloilla esitysten tekeminen on suhteellisen helppoa ja selvää, toisilla taas niiden lopullinen muotoilu vaatii vielä jatkotyöskentelyä. Erityisesti ammatillisen aikuiskasvatuksen alueella on vielä monia vaikeita kysymyksiä, joiden ratkaisu vaatii vielä kypsyttelyä ja lisääntymistä. Tämä johtuu toisaalta siitä, että tämä alue on ollut tähän asti hajanaisin ja vähiten suunniteltu alue, toisaalta siitä, että siellä törmäävät selvimmin vastakkain yhteiskunnan eri intressiryhmien edut. Ammatillisen aikuiskasvatuksen kehittämiseksi antaa kuitenkin erityistä yhteiskunnallista merkittävyyttä vaikea työllisyystilanne ja nopeasti laajeneva teknologinen kehitys.

Vapaan sivistystyön kohdalla on paljolti kysymys nykyisen valtionapujärjestelmän kehittämisestä. Kehittämisorganisaation taholta on vakuutettu, ettei tarkoituksena ole puuttua tämän sivistyssektorin perinteiseen "vapauteen" asettaa itse omat tavoitteensa ja laatia omat opetusohjelmansa, vaan muuttaa nykyistä valtionapujärjestelmää paremmin nykypäivän vaatimuksia vastaavaksi.

Aikuisopiskelijoiden kannalta ehkä tärkein uudistus on aikuisten opintososiaalisen aseman parantaminen. Miten tässä onnistutaan, on vielä hämärän peitossa. Sellaisiin uudistuksiin kuten esim. sapattivuosisjärjestelmä ja palkallinen opintovapaa suhtaudutaan nyt joka tapauksessa selvästi vakavammin kuin aikaisempina vuosina, koska näillä toimenpiteillä voidaan vaikuttaa osittain myös työllisyystilanteeseen. On valitettavaa, että päätöksentekijöiden kiinnostus näitä uudistuksia kohtaan herää vasta tässä tilanteessa.

Johtoryhmän puheenjohtajan Pentti Öhmanin mukaan kehittämistyössä on tällä hetkellä kaksi suurta kysymystä. Ensinnäkin, miten onnistua luomaan sellainen kokonaisvaltainen koulutus suunnittelun viitekehys, joka perustuu jatkuvan kasvatuksen periaatteelle. Tämä on tärkeää, koska tällainen viitekehys on toistaiseksi puuttunut maastamme. Koulutusjärjestelmämme kokonaisvaltainen kehittäminen kuitenkin edellyttää sitä. Ilahduttavaa on, että maassamme on yhä yleisemmin alettu ymmärtää tällaisen jatkuvan kasvatuksen periaatteelle pohjautuvan kokonaisvaltaisen suunnittelun merkitys nykyisessä nopeasti kehittyvässä yhteiskunnassa ja maailmassa. Toiseksi, miten onnistua mahdollisimman nopeasti konkretisoimaan ne kentän oikeutetut muutosvaatimukset, jotka ovat vähitellen kasautuneet kymmenvuotisen suunnittelutyön aikana.

Varsinkin viimeksimainitun kysymyksen ratkaisu riippuu tietysti suuressa määrin taloudellisista resursseista. Kun otetaan huomioon yleinen valtiontalouden tilanne, niin näköalat eivät näytä valoisilta. Kun hallitus on joutunut lykkäämään jo aikaisemmin sopimiaan uudistuksia mm. koululakien yhteydessä, niin on vaikea uskoa, että aikuiskasvatukseen löytyisi jostakin huomattavaa lisärahoitusta. Tässä tilanteessa joudutaan erityisen tarkasti miettimään sitä, mihin mahdolliset lisäresurssit tulisi suunnata ja voidaanko jotkut kehittämistoimenpiteet hoitaa kanavoimalla jo olemassa olevia resursseja paremmin ja käyttämällä niitä tehokkaammin hyväksi. Kehittämistyön yhteydessä on käynyt selväksi, että aikuiskasvatuksen resursseja on lisättävä valtion suunnitteluelimissä. Kun vastuu kehittämistoiminnasta siirtyy ilmeisesti jatkossa kokonaan opetusministeriölle, niin on välttämätöntä, että sinne perustetaan tätä varten tarvittavat virat. Aikuiskasvatukselle tulisi antaa koulutus suunnittelumme kokonaisuudessa sille kuuluva asema. Suhteessa käytännön toimintaan sen resurssit ovat jääneet selvästi jälkeen muun koulutuksen saamista vastaavista resursseista. Jos lisäresursseja ei saada, on vaarana, että kymmenvuotinen kehittämistyö jää vain suunnitelmien asteelle.

Jukka Tuomisto

Jaakko Numminen

# Mitä koulutussuunnittelussa tapahtuu?

*Numminen, Jaakko. 1983. Mitä koulutussuunnittelussa tapahtuu? Aikuiskasvatus 3, 3, 96—100. — Artikkelin on katsaus maassamme harjoitettuun koulutussuunnitteluun. Siinä tarkastellaan koulutusjärjestelmän kaikkia osa-alueita ja toteutettuja kehittämissuunnitelmia viimeisten 15 vuoden aikana. Samalla selvitetään suunnittelun nykytilaa ja ennakoitavia tulevia toimenpiteitä.*

Viimeiset puolitoista vuosikymmentä ovat olleet koulutuksen alueella ennennäkemättömän vilkkaan kehittämisen aikaa. Koulutusjärjestelmän kaikki osa-alueet esiopetuksesta aikuiskoulutukseen ovat olleet määrätietoisesti suunnittelun kohteina. Ajanjaksoon sisältyy muun muassa peruskoulun hallinnollinen toteuttaminen, keskiasteen koulunuudistuksen sisällöllis-rakenteellinen suunnittelu ja toimeenpanon käynnistyminen, korkeakoululaitoksen määrällinen laajentaminen ja tutkinno- nuudistus sekä aikuiskoulutuksen kokonais- suunnittelun käynnistyminen.

Sisällöllis-rakenteellisen suunnittelun ja kehittämisen lisäksi myös koulutuksen määrällinen suunnittelu on merkittävästi jännevöitynyt. Keskiasteen koulutuksen kehittämislaki edellyttää, että ammatillisesti eriytyvän peruskoulutuksen aloituspaikkoja varataan ammatillisissa oppilaitoksissa ja korkeakouluissa koko ikäluokan tarvetta vastaavasti ja että paikkojen ala- ja astekohtainen jakautuma vastaa yhteiskunnan ja sen työelämän kehittämistarpeita.

Keskiasteen kehittämislain määrällinen tavoiteasettelu edellyttää koko koulutusjärjestelmän samanaikaisesti huomioon ottavaa määrällistä suunnittelua peruskoulun jälkeisen koulutuksen osalta. Ensimmäisen pitkän aikavälin mitoituksuuunnitelman laati Koulutuksen tavoiteohjelmatoimikunta. Se oli opetusministeriön asettama ja pantu kokoon valtionhallinnon eri sektorien ja keskeisten työmarkkina- järjestöjen edustajista. Toimikunnan ehdotukset kattoivat ammatillisen koulutuksen ja korkeakoululaitoksen aloituspaikkatavoitteet vuoteen 1990. Toimikunnan työ valmistui vuoden 1978 lopulla, ja sen ehdotuksia on käytetty mainittujen koulutusmuotojen mitoituksessa hyväksi.

Vuonna 1980 valtioneuvosto asetti kokoonpanoltaan tavoiteohjelmatoimikunnan kaltaisen Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan, jonka tehtävänä on koko peruskoulun jälkeisen koulutuksen määrällinen suunnittelu vuoteen 1995. Tavoiteohjelmatoimikunnasta poiketen uuden toimikunnan toimeksianto kattaa myös ammatillisen aikuiskoulutuksen. Neuvottelukunnan määräaika päättyy kesäkuun lopussa 1983. Työstä saatujen ennakkotietojen mukaan ammatillisesti eriytyvän peruskoulutuksen — toisin sanoen ammatillisissa oppilaitoksissa ja korkeakouluissa annettavan opetuksen — mitoituksessa ei ole odotettavissa mullistavia muutoksia aikaisempaan. Tarkistukset johtuvat lähinnä koulutettavien määrissä odotettavissa olevista muutoksista ja työelämän kehitysennusteissa tapahtuneista tarkistuksista. Ensi vuosikymmenellä yleissivistävän koulutuksensa päättävän ikäluokan oletetaan olevan jonkin verran suurempi kuin aikaisemmin ennustettiin. Tämä johtuu kohonneesta syntyvyvyydestä ja paluumuuton lisääntymisestä.

Työelämässä tapahtuvaksi odotetut muutokset vaikuttavat ehkä voimakkaimmin koulutuksen sisällölliseen kehittämiseen kaikilla tasoilla. Ammatillisen peruskoulutuksen ohella tämä heijastuu myös aikuiskoulutuksen alueelle. Jo työelämässä toimivien ammattitaitovaatimukset muuttuvat usein lähes täysin teknologisen muutokset vaikutuksesta. Samoin vanhoja työtehtäviä häviää kokonaan ja uusia syntyy tilalle. Aikuiskoulutuksen haasteet ovat pelkästään tästä syystä alati laajenevia. Koulutussuunnittelun neuvottelukunta ei ole kuitenkaan arvioinut täsmällisiä määrällisiä aikuiskoulutuksen kehittämistarpeita. Neuvottelukunta on aikuiskoulutuksen toimikuntien kanssa sovittu työnjaon mukaisesti pyrkinyt

Tämän lehden alkupuolen (ss. 96—113) artikkelit on koottu 8.—9.6. Aulangolla pidetyn II aikuiskoulutussymposiumin alustuksista ja ryhmäraporteista.

lähinnä osoittamaan niitä työelämän alueita, joilla koulutuksen tarve on ilmeinen.

Määrällisen koulutussuunnittelun lisäksi koulutusjärjestelmän eri osa-alueilla on yksityiskohtaista lyhyemmän aikavälin suunnittelua. Keskiasteen koulutuksen lyhyemmän aikavälin suunnittelua toteutetaan eri kehittämissuunnitelmien laadinnan, valtionhallinnon toiminta- ja taloussuunnitelman laadinnan eli ns. KTS:n yhteydessä sekä vuotuisen budjetoinnin yhteydessä. Korkeakoululaitoksen suunnittelussa ovat keskeisiä joka toinen vuosi laadittavat kehittämissuunnitelmat. Keskiasteen kehittämissuunnitelmat ja korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelmat vahvistetaan valtioneuvostossa. Mainittuja suunnitelmia käsitellään seuraavassa kunkin osa-alueen yhteydessä lähemmin.

Huolimatta siitä että määrällinen suunnittelu on viime vuosina löytynyt vakiintuneet määrämuodot ja se tapahtuu eri hallinnon tasot kattavana monitasosuunnitteluna, on suunnittelun kehittämiseen pantava jatkuvasti huolta. Suunnittelun kokonaisuuden hallinta, eri tahojen kitkaton yhteistyö ja järkevä työnjako, suunnittelumenetelmien sekä suunnittelua tukevan tiedontuotannon ja tutkimuksen edelleen kehittäminen asettavat vastaisuudessaakin suuria haasteita suunnittelun kehittämisestä vastuussa oleville viranomaisille. Yhteiskunnan muutos näyttää vain nopeutuvan. Suunnittelulta ja hallinnolta odotetaan entistä parempaa asioiden hallintaa ja entistä nopeampaa reagointikykyä uusiin haasteisiin.

Seuraavassa käydään koulumuodoittain läpi kunkin alueen kannalta ajankohtaisia kehittämissuunnitelmia.

## Peruskoulu

Viime vuosina vaativin peruskoulun suunnittelu- ja kehittämistehtävä on ollut uuden koululainsäädännön valmistelu sekä siihen liittyvät koulutuspoliittiset ratkaisut.

Uuteen koululainsäädäntöön liittyvät koulutuspoliittiset kannanotot ovat seuraavat:

- Oppivelvollisuudesta vapautumisesta luovutaan. Kunnan valvoite peruskouluopetuksen järjestämisestä alueellaan asuville, oppivelvollisuuskäisille tulee kattavaksi. Tämä merkitsee muun muassa, että kunnan alueella sijaitsevassa sairaalassa pitkäaikaispotilaana olevalle peruskouluikäiselle on järjestettävä soveltuvaa opetusta asianomaisen kunnan toimesta.

- Peruskoulun tehtäväalue laajenee siten, että aikaisemmin kehitysvammaisten erityishuolosta annetun lain tarkoittamissa laitoksissa annettu luokkamuotoinen harjaantumisopetus tulee kouluviranomaisten vastuulle ja peruskoulun tehtäväksi.
- Peruskoulun erilaajuisista oppimääristä, tasokursseista, luovutaan.

Keskiasteen kehittämisestä annetun lain mukaan peruskoulua on kehitettävä siten, että se tuottaa kelpoisuuden kaikkiin keskiasteen oppilaitoksiin ylioppilaspohjaisia linjoja lukuun ottamatta. Tämä tavoite pyritään saavuttamaan uuden koululainsäädännön voimaan astumisen yhteydessä. Nykyisten näkymien mukaan tämä tapahtuisi asteittain vuodesta 1985 lukien.

Tasokurssien poistaminen on merkittävä koulutuspoliittinen kannanotto sekä vaativa tehtävä. Huolimatta siitä, että periaatteelliset kannanotot poistamisen puolesta ovat olleet tiedossa jo useita vuosia, suhtaudutaan ratkaisuun koulutoimen kentällä vieläkin aivan kuin kyseessä olisi uusi aika. Kokeilutoiminta on osoittanut, että matematiikan tai vieraan kielen osaamisen tasossa ei ole odotettavissa selkeää laskua, jonka välttämiseksi yhtenäiskouluperiaatteen vastainen tasokurssijärjestelmä olisi säilytettävä.

- Oppilaiden ryhmiinjakoja koskevat säännökset uusitaan. Nykyisenkaltaisesta luokka-asteittain tai oppiaineittain määritellyistä ryhmäjäkosäännöksistä luovutaan tai siirrytään ns. tuntikehysjärjestelmään. Opetuksessa käytettävien resurssien enimmäismäärää eri kokouksissa kouluissa säädellään opetustuntien kertymän perusteella.
- Uuden lain nojalla vakiinnetaan kaksi koikeiltavana olevaa peruskoulun opetusmuotoa: esiopetus ja peruskoulun lisäopetus eli 10. luokka. Molempia opetuksen muotoja joudutaan määrällisesti säätämään, koska näihin toimintoihin vaaditaan opetusministeriön lupa. Valtioneuvosto määrää perusteet, joiden mukaan luvat voidaan myöntää.

## Keskiasteen ammatillinen koulutus

Keskiasteen koulunuudistuksen toimeenpääntö on tapahtunut aikaisemmin hyväksytyjen suunnitelmien ja aikataulujen mukaisesti. Kallialouden ja meijerialouden peruslinjat on jo perustettu. Lukuvuonna 1983—84 käynnistyy oppilasmäärältään suuri kaupan ja hallinnon peruslinja kauppaoppilaitoksissa.

Uudistuksen toimeenpanoa edeltävä kokeilutoiminta on päättynyt lukuvuotena lähtenyt hyvin liikkeelle. Ensi lukuvuonna 1983—84 kokeilu laajenee 13 peruslinjalle. Toiminnan mittavuutta kuvaa se, että kokeilun piiriin kuuluu ensi lukuvuonna 70 oppilaitosta sivukouluineen ja kokeiluun osallistuvien yleisjako- ja erikoistumislinjaluokkien kokonaismäärä tulee olemaan noin 340.

Uudistuksen suunnittelun ja päätöksenteon muodot ovat jo vakiintumassa. Toimeenpanon pohjana on opetusministeriön 3.7.1980 hyväksymä keskiasteen koulunuudistuksen toimeenpanosuunnitelma. Toteuttamispäätökset taas tehdään valtioneuvoston hyväksymissä 2—3 vuotta kattavissa keskiasteen koulutuksen kehittämissuunnitelmissa, joiden laadintaa koskevia toimintaohjeita antaa niin ikään valtioneuvosto.

Toimeenpanosuunnitelma on pitänyt hyvin; muutoksia ja täydennyksiä on jouduttu tekemään varsin vähän. Itse toimeenpanosuunnitelma-asiakirjaa on muutettu vain kerran. Vuoden 1983 tammikuussa toimeenpanosuunnitelman mukaista ammatillisten oppilaitosten aloituspaikkojen kokonaismäärää vuonna 1988 lisättiin noin 500 aloituspaikalla väestökehityksestä saatujen viimeisimpien tietojen perusteella. Syntyvyyden oletettua suurempi kasvu ja Ruotsista paluumuuton lisääntyminen edellyttivät koko ikäluokan kouluttamistavoitteen toteuttamisen kannalta tämänsuurista tarkistusta.

Muilta osin toimeenpanosuunnitelman tarkistukset ja täydennykset on tehty kehittämissuunnitelmissa tai niiden laadintaa koskevissa valtioneuvoston ohjeissa. Nämä toimenpiteet ovat lähinnä koskeneet ammatillisen koulutuksen rakenteen kehittämistä. Ammatillisen koulutuksen rakennetta, peruslinjajakoa ja erikoistumislinjajakoa sekä koulutusaikojouduutaan jatkuvasti tarkistamaan työelämän vaatimusten mukaisesti. Peruslinjajakoa voidaan pitää pitkäkölläkin aikavälillä suhteellisen pysyvänä — sitä osoittaa se, ettei viiden vuoden takaista päätöstä ole tarvinnut tarkistaa kuin muodostamalla itsenäinen LVI-tekniikan peruslinja — mutta sen sijaan erikoistumislinjoihin ja erillisiin opintolinjoihin sekä koulutusaikoihin on muutospaineita. Joitakin niitä koskevia muutoksia on jouduttu tekemään.

Keskiasteen koulutuksen kehittämissuunnitelmia on laadittu ja hyväksytty kaksi, ensimmäinen vuosille 1982—1983 ja toinen vuosille 1984—1985. Viimeksi mainittu hyväksyttiin valtioneuvostossa 24.3.1983. Tämän ohjelman laadinnassa osattiin jo käyttää hyväksi ensimmä-

isestä ohjelmasta saatuja kokemuksia.

Keskiasteen koulutuksen kehittämissuunnitelmasta vuosille 1984—1985 kannattaa poimia esille muutama erityistä huomiota ansaitseva seikka. Ammatillisen koulutuksen laadullisessa kehittämisessä asetetaan painopistealueeksi uusimman teknologian asettamat vaatimukset. Tietotekniikan perusopetus sisällytetään kaikkien alojen ja asteiden ammatilliseen koulutukseen. Opetusvälineistöä kehitetään samasta lähtökohdasta muun muassa siten, että kaikkien oppilaitosten käyttöön pyritään asteittain saamaan tietotekniikan opetuksessa tarvittavat mikrotietokonelaitteistot. Oppimateriaalin kehittämiseen liittyvien ammatillisten oppilaitosten kirjastopalvelun ja muun tietopalvelun kehittämisestä laaditaan tarpeelliset ohjeet ja normistot. Opettajien täydennyskoulutuksessa asetetaan muun ohella painopisteeksi tietotekniikan opetuksen edellyttämä koulutus.

Kehittämissuunnitelmassa laajennetaan oppilaanohjausta uuteen järjestelmään siirtyvissä ammatillisissa oppilaitoksissa. Oppilaanohjauksen toteuttamisessa pidetään lähtökohtana kaikkien opettajien osallistumista oppilaanohjaukseen ja sitä, että jokaisessa opettajakunnassa on vähintään oppilaanohjaukseen erikoistunut opettaja, oppilaanohjaaja. Ohjelmassa määritellään henkilökohtaisen oppilaanohjauksen ja oppilaanohjauksen suunnittelun ja yhteydenpitotehtäviin varattavat voimavarat.

Kehittämissuunnitelmassa määritellään laajasti periaatteet ammatillisten oppilaitosten opettajien koulutuksen kehittämisestä pitäen lähtökohtana sitä, että kaikilla opettajilla tulee olla tehtävään soveltuva ammatillisesti eriytyvä koulutus sekä pedagoginen koulutus. Ohjelman mukaan ammatillisten aineiden opettajien koulutus järjestetään pääpiirteissään siten, että ammatillisesti eriytyvän tutkinnon suorittaneille, joilla on riittävä työkokemus, annetaan noin yhden lukuvuoden kestävä opettajankoulutus, joka jakautuu yleispedagogisiin opintoihin, ammattipedagogisiin opintoihin ja opetusharjoitteluun. Uudistuksen toteuttamiseen ryhdytään asteittain vuodesta 1984 lukien.

Tämän ohjelman toimeenpano on eräältä tärkeältä osalta ensimmäisestä ohjelmasta poikkeava. Kehittämissuunnitelmasta annetun asetuksen muuttamisella siirrettiin ohjelman tavoitteiden oppilaitoskohtaistamista koskevat päätökset keskusvirastoilta lääninhallinnossa tehtäväksi.

Kun edellä todettujen päätösten ohella mainitsee sen, että vuosia 1986—1988 koskevan keskiasteen koulutuksen kehittämissuunnitelman



valmistelu on jo käynnistynyt lääninhallinnossa, voidaan keskiasteen koulunuudistuksen valmistelun yleisilanteeksi todeta se, että asiassa ollaan lopullisesti siirrytty yleissuunnittelusta normaaliin toteuttavan hallinnon päiväjärjestykseen.

## Lukio

Lukion osalta perusongelman muodostaa lukion aloituspaikkamäärän supistaminen suurin piirtein 16-vuotiaiden ikäluokan pienenevästä seuraten. Koska ylioppilaiden ammatillinen koulutus on järjestettävä ylioppilaspohjaisena, lukion aloituspaikkojen määrälle on asetettava selkeät tavoitteet, jotta riittävän varhaisessa vaiheessa saadaan selville, kuinka suuri osa ammatillisen koulutuksen aloituspaikoista on muutettava ylioppilaspohjaisiksi tai perustettava sellaisiksi ja miten tämä osuus jaettava eri koulutusaloille ja -asteille.

Lukion määrälliselle kehitykselle joudutaan asettamaan tietyt rajat myös sen takia, että keskiasteen koulutuksen kehittämisestä annetun lain mukaan kaikille ylioppilaille on tarjottava mahdollisuus työelämän vaatimusten mukaisesti eri koulutusaloille ja -asteille jakautuvaan ammattillisesti eriytyvään koulutukseen ja samanaikaisesti on pidettävä peruskoulupohjalle rakentuvat ammatilliset koulutusväylät auki aina korkeakouluasteelle saakka.

Maaliskuussa 1983 valtioneuvoston — hyväksyessään keskiasteen koulutuksen II kehittämisohjelman vuosille 1984—1985 — vahvisti samalla lukion läänikohtaiset aloituspaikkatavoitteet. Tavoitteet ilmaistaan lukion ensimmäisen luokan perusopetusryhmien lukumäärinä kyseissä läänissä. Lääninhallituksen tehtävänä taas on jakaa tämä kiintiö lukioittain.

Yhteenvetona lukion määrällisestä kehityksestä lähivuosina voidaan sanoa, että lukio-koulutus tulee suunnitelmien mukaan säilymään määrällisesti nykyisellään eli 16-vuotiaiden ikäluokasta käy myös 1980-luvun loppupuolella lukiota 45—50 prosenttia.

Lukiokoulutuksen sisällön kehittäminen kytkeytyy vuonna 1982 luokka-asteittain käyttöön otettuun uuteen kurssimuotoiseen luku-suunnitelmaan. Lukiolainsäädännön uudistuksen myötä siirrytään myös lukioissa tunti-kehysjärjestelmään, jota jo kokeillaan 25 lukiossa. Näin ollen lähivuodet merkitsevät lukio-koulutuksen sisällön ja menetelmien uudistamista jo yleisesti hyväksytyjen kehittämislinjojen mukaisesti.

## Korkeakoululaitos

Korkeakouluissa on toteutettu tutkinnonuudistus valtioneuvoston vuonna 1974 tekemän periaatepäätöksen suuntaviivojen mukaisesti. Keskeisimpiä kehittämiskohteita tällä hetkellä ovat avoimen korkeakoulun, tieteellisen jatkokoulutuksen ja korkeakouluissa annettavan täydennyskoulutuksen kehittäminen.

Korkeakoululaitoksen määrällinen suunnittelu on olennaisilta osiltaan rakentunut vuonna 1966 voimaan tulleen kehittämislainsäädännön varaan. Tämän nykyisellään vuoden 1986 loppuun ulottuvan lainsäädännön eräs tarkoitus on ollut välttää voimakkaat vuotuiset heilahtelut korkeakoulujen toiminnan rahoituksessa ja näin luoda koulutuksen ja tutkimuksen kannalta välttämätöntä pitkäjänteisyyttä suunnitteluun. Kehittämislainsäädäntö on myös antanut edellytykset tarkastella korkeakoululaitosta kokonaisuutena. Näin sekä koulutusaloittain että alueellinen näkökulma on ollut ensisijaisempi kuin korkeakoulukohtainen tavoitteenasettelu.

Ajankohtainen kysymys korkeakoululaitoksen suunnittelussa on pohdinta siitä, tarvitaanko vuoden 1986 jälkeen jonkinlaista määrällistä lainsäädäntöä korkeakoululuja varten. Vaihtoehtoisia ratkaisumalleja selvittää parhaillaan opetusministeriön asettama työryhmä, jonka on määrä saada ehdotuksensa valmiiksi syyskuussa 1983. Tuntuu siltä, että korkeakoulujen toiminnan pitkäjänteinen luonne edellyttäisi yhteisten tavoitteiden kirjaamista lainsäädännön tasolla. Erityisesti on syytä saatujen myönteisten kokemusten perusteella painottaa, että valtioneuvostossa määrärajojen vahvistettava korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelma olisi vastaisuudessaakin keskeinen osa suunnittelumenettelyä.

## Aikuiskoulutus

Yhteiskunnan ja tekniikan nopean kehityksen myötä aikuiskasvatus on tullut yhä tärkeämmäksi osaksi koulutuksen kokonaisuutta. Tämä kehitys alkoi opetusviranomaisten näkökulmasta 1970-luvun alussa, jolloin asetettiin aikuiskoulutuskomitea. Suureksi osaksi sen työn pohjalta valtioneuvosto antoi vuonna 1978 päätöksen aikuiskoulutuksen kehittämisessä ja suunnittelussa noudatettavista periaatteista, jonka pohjalle rakentuu se laajamittainen aikuiskoulutuksen suunnittelu, jota parhaillaan opetusministeriön alaisena tapahtuu.

Suunnittelun johdossa on kaksiportainen organisaatio, joista toinen on laaja, parikym-

menjäseninen aikuiskoulutuksen neuvottelukunta. Se koostuu lähinnä aikuiskoulutusta lähellä olevien organisaatioiden, työmarkkinajärjestöjen, kasvatusjärjestöjen ja opettajajärjestöjen edustajista. Toinen elin on taas lähinnä virkamiesjäsenistä koostuva, yhdeksänjäseninen aikuiskoulutuksen johtoryhmä.

Tämän johto-organisaation työn tuloksena hyväksyttiin vuonna 1980 aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitelma, jonka suunta- viivojen mukaan suunnittelua tällä koulutuslohkolla on sen jälkeen viety eteenpäin. Yleissuunnitelma jaettiin kahteen toteuttamisvaiheeseen, joista ensimmäinen suunnitteluvaihe kokonaisuudessaan valmistunee kesän 1983 aikana. Käytännössä tämä ensimmäinen vaihe merkitsee erilaisten pohjaselvitysten ja tiedostojen keräämisen lisäksi kahdeksan eri toimikunnan työn valmistumista. Ensimmäinen näistä oli ajallisesti avoimen korkeakoulun toimikunta, joka jätti mietintönsä jo vuoden 1981 kesällä. Sen ehdotusten mukaisesti on valtion tulo- ja menoarvioon varattu toistaiseksi sangen vähäinen määräraha ehdotusten konkretisoimiseksi. Kaksi muuta toimikuntaakin on jo ehtinyt lopettaa työnsä tämän vuoden maaliskuun loppuun mennessä:

Vuoden 1979 kansanopistotoimikunta teki ehdotukset kansanopistolaitoksen yhtenäistämisestä, niin, että ehdotuksen toteutumisen jälkeen kansanopistolaitoksessa ei enää olisi kansankorkeakouluksi nimitettyä osaa, vaan koulutusmuoto olisi yksitasoinen ja yksiniminen, kansanopisto. Toimikunta teki ehdotuksen myöskin osittaiseen suoritepohjaiseen valtionapujärjestelmään siirtymisestä ja eräitä muitakin valtionavun perusteita koskevia ehdotuksia. Mietintö on parhaillaan lausunto-

kierroksella ja tulee heti alkusyksystä 1983 jatkokäsittelyyn.

Myös aikuisopiskelijain opintososiaalinen toimikunta sai työnsä valmiiksi ja luovutti sen toukokuun viimeisinä päivinä 1983 opetusministeriölle. Siinä ehdotetaan tukitoimin mahdollistettavaksi aikuisten osallistuminen opintoihin muun muassa opintovapaata laajentamalla ja erilaisin sosiaalisin, kuten sijaisjärjestelyin.

Juuri toukokuun lopussa sai työnsä valmiiksi myös järjestöllisen sivistystyön toimikunta, joka teki ehdotuksen järjestöjen sivistystyön valtionapulaiksi suoriteajattelulle pohjautuen. Kiireellisenä ehdotuksena se teki jo huhtikuussa 1983 esityksen opintokeskuslain uudistamisesta. Opintokeskuslain uudistusta onkin jo ministeriössä alettu valmistella.

Kesäkuun lopussa pitäisi neljän muun toimikunnankin työn olla valmiina. Ne ovat: aikuisten ammatilliset perus- ja jatkokoulustoimikunnat, kunnallisen aikuiskoulutuksen toimikunta, joka käsittelee lähinnä kansalais- ja työväenopistojen, musiikkioppilaitosten, iltalukioiden ja iltalinjojen sekä kunnallisten luottamushenkilöiden ja viranhaltijoiden koulutusta sekä jatkuvan koulutuksen toimikunta. Sen tulee tarkastella koulutusjärjestelmäämme siltä kannalta, muodostaako se yksityiselle ihmiselle joustavan ja avoimen väylän edetä opinnoissa vaiheesta toiseen kitkattomasti ja toimiiko koulutuksen ja yhteiskunnan vuorovaikutus tyydyttävästi. Toisin sanoen se ei näe koulutusta erillisenä koulutusvaiheina ja -asteina, vaan tarkastelee koulutusta kokonaisuutena, joka prosessina jatkuu ihmisen koko elämänkaaren. Koulutuksen pitäisi aina silloin olla tavoitettavissa, kun sitä jossakin elämänvaiheessa tarvitaan.

# Koulutuksemme kehittämisen pääidea

*Lehtisalo, Liekki, 1983. Koulutuksemme kehittämisen pääidea. Aikuiskasvatus 3, 3, 101—104. — Artikkelissa selostetaan opetusministeriön asettaman Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietinnön sisältöä ja ehdotuksia. Painopiste on jatkuvan koulutuksen periaatteen koko koulutusjärjestelmälle ja sen eri lohkoille asettamissa kehittämissuosituksissa. Aikuiskoulutus nousee tarkastelussa korostetusti esille.*

Tehdessään vuonna 1978 päätöksensä aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämissuoritteista valtioneuvosto samalla otti kantaa maamme koko koulutusjärjestelmän kehittämiseen laajemmin kuin virallisesti koskaan aikaisemmin oli tapahtunut. Tuolloin hallitus päätti, että koulutusjärjestelmäämme tullaan kehittämään jatkuvan koulutuksen periaatteen mukaisesti.

Viime vuonna opetusministeriö asetti koulutuksen hallinnon, suunnittelun, tutkimuksen ja opettajien edustajista toimikunnan, jonka tehtäväksi annettiin selvittää millaisia vaatimuksia jatkuvan koulutuksen periaate asettaa maamme koulutusjärjestelmälle ja sen suunnittelulle. Aikuiskoulutuksen kehittämistarpeita oli pidettävä erityisesti työssä silmällä.

Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö julkistettiin kuluvan vuoden elokuun lopulla. Tässä kirjoituksessa lähinnä selostetaan mietinnön eräitä keskeisiä kohtia painopisteen sijoituessa välittömästi tai välillisesti aikuiskoulutukseen.

## Perusmietintö

Mietintöä voidaan syystä kuvaila suomalaisen jatkuvan koulutuksen perusmietinnöksi. Siinä on tuotu esiin tunnusomaisia piirteitä, tavoitteita ja kehittämissuoritteita jatkuvan koulutuksen periaatteen mukaan toimivalle koulutusjärjestelmälle. Samalla mietinnössä asetetaan melkoinen määrä yksityiskohtaisiakin kehittämissuoritteita eri koulutusasteille ja -muodoille varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen asti unohtamatta opettajankoulutustakaan.

Kansainvälisissä kasvatusalan järjestöissä ja monissa maissa on alettu kehittää elinikäistä oppimista koskevia koulustrategioita. Kansainvälisissä järjestöissä tapahtuva kehittämissuorite on kuitenkin usein luonteeltaan teoreettista ja yleistä.

Jatkuvan koulutuksen toimikunta perehtyi saatavissa olleeseen kansainväliseen aineistoon. Työn lopputavoitteena oli kuitenkin pyrkimys luoda nykyisen suomalaisen koulutuksen pohjalta jatkuvan koulutuksen kansallinen kehittämissuorite, hyödyntäen toki myös kansainvälistä tietoutta.

## Mitä jatkuva koulutus on

Jatkuvan koulutuksen periaatteella toimikunta tarkoittaa sitä, että *jokaisella ihmisellä tulee osana elinikäistä oppimista kaikkina ikäkausinaan olla mahdollisuus oman persoonallisuutensa jatkuvaan, monipuoliseen kehittämiseen järjestelmällisen ja joustavan opiskelun avulla.*

Toimikunta käyttää käsitettä jatkuva koulutus kuvaamaan elinikäistä oppimista erityisesti koulutusjärjestelmän kehittämisen kannalta. Elinikäisellä oppimisella tarkoitetaan ihmisen eliniän jatkuvaa oppimisprosessia, johon sisältyy kaikki inhimillinen oppiminen riippumatta siitä, missä yhteydessä ja millä tavalla se tapahtuu.

Elinikäisen kasvatuksen/jatkuvan koulutuksen ideaa voidaan perustella kahdesta päänäkökulmasta. Toisaalta sen *perustana on ihmiskäsitys*, jonka mukaan ihmisolemukseen kuuluu pyrkimys kehittyä koko elämän ajan ja jonka mukaan ihmisen kyky ja halu oppia säilyvät kautta eliniän. Toisaalta tarve jatkuvaan koulutukseen *perustuu yhteiskunnan nopeaan ja osin ennustamattomaan muuttumiseen* lähes kaikilla inhimillisen elämän alueilla.

## Jatkuvan koulutuksen ulottuvuuksia

Kun koulutusta ja sen eri osia tarkastellaan yksilön koko elämänkaaren kannalta, on luonnollista että ihmisen persoonallisuuden kokonaiskehitys nousee ensisijaiseksi näkökulmak-

si. Toimikunta pitääkin jatkuvan koulutuksen keskeisenä päämääränä ihmisen persoonallisuuden monipuolista jatkuvaa kasvua.

Toiseksi päämääräksi nousee koulutuksellinen tasa-arvo, jonka mukaan jokaiselle kansalaiselle taataan yhtäläiset tosiasialliset mahdollisuudet opiskeluun ja itsensä kehittämiseen. Yhtäläiset osallistumisen mahdollisuudet eivät siis vielä riitä tasa-arvon sisällöksi, vaan kysymys on myös onnistumisen mahdollisuuksista. Tasa-arvollakin on luonnollisesti omia painotuksiansa eri koulutusasteilla, mutta tasa-arvon pääsisällöstä on vaikeaa tinkiä millään loholla.

Toimikunta on yrittänyt saada yksilön ja yhteiskunnan näkökulmat riittävän tasapainoisesti esille pyrkien välttämään keinotekoisia vastakkain asetteluja. Muutenkin mietintö on siten kokonainen, että se täysin lukijalle avautuakseen vaatii perehtymisen kannesta kanteen.

Mietintö on varsin pitkälle koulutuksen laadullisissa kehittämissä suuntautuva. Vaikuttaisi siltä, että kaluva ja ensi vuosikymmen tulevat olemaan painotetusti laadun kehittämisen vuosikymmeniä oli sitten kysymys varhaiskasvatuksesta, peruskoulusta, keskias-teen ja korkeakoulutuksesta tai aikuiskoulutuksesta. Toki monella koulutusloholla on vielä paljon muutakin kehitettävää, eikä vähiten aikuiskoulutuksessa.

Toimikunta pitää koulutuksen keskeisinä strategioina horisontaalista ja vertikaalista integraatiota. Ne kuvaavat koulutuksen ja oppimisen lähentämistä ihmisen muuhun elämään sekä opinnollisen jatkumon muodostamista.

Horisontaalisella integraatiolla tarkoitetaan yhdentämistä, niveltämistä ja avaamista usealla ulottuvuudella: samanaikaisten opinnollisten tekijöiden yhdentämistä mielekkääksi kokonaisuudeksi, koulutusjärjestelmän rinnakaisten muotojen sekä opetuksen ja muiden opinnollisten tekijöiden niveltämistä monipuolisiksi, joustaviksi opintomahdollisuuksiksi sekä lisäksi koulujärjestelmän avaamista vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. Muita yhteiskunnan instituutioita, joiden kanssa koulutusjärjestelmän vuorovaikutusta tulee kehittää, ovat varsinkin työelämä, perhe, joukkotiedotus ja kulttuuri.

Vertikaalisella integraatiolla tarkoitetaan peräkkäisten oppimismahdollisuuksien ja -vaihteluiden yhdentämistä mielekkääksi, yksilön kokonaiskehitystä tukevaksi jatkumoksi.

Käytännössä horisontaalinen ja vertikaalinen integraatio kytkeytyvät monella tapaa yhteen sekä koulutusjärjestelmässä että ihmisen elämässä.

## *Paino aikuiskoulutuksessa*

Toimikunta on kiinnittänyt erityisesti huomiota aikuiskoulutukseen, joka toistaiseksi on koulutuksen käytännön kehittämisessä jäänyt riittämättömälle huomiolle. Myös silloin kun tarkastelu keskittyy muodollisesti muuhun osaan koulutusjärjestelmää, kiinnitetään huomiota siihen, miten se luo pohjaa aikuiskoulutukselle ja kytkeytyy siihen. Tämä ei mitenkään horjuta mietinnön kokonaisuutta koulutusjärjestelmämme kehittämiseen.

Koulutuksen keskeisiä tehtäviä jatkuvaan oppimiseen ja aikuisuuteen kasvamisen näkökulmasta ovat tukea oppimisvalmiuksien ja oppimismyönteisyyden kehittämistä sekä kasvua itsenäisyyteen ja sosiaalisuuteen ja samalla kasvua kohti aikuisuutta. Kaikessa koulutuksessa tulee tarjota myönteisiä oppimiskokemuksia ja lisätä oppimishalukkuutta. Suotuisa kasvuympäristö lapsuuden ja nuoruuden aikana luo pohjan elämän ajan jatkuvalle oppimiselle. Erityisesti aikuiskoulutuksen tehtävänä on korjata oppimishalukkuuden sekä omaa oppimista kohtaan koetun luottamuksen puutteita.

Jokaisen oppijan tulee voida edetä opinnoissaan joustavasti ja mielekkäästi henkisen kasvunsa tarpeiden ja elämäntilanteensa mukaan. Koulutukseen pääsyn avoimuuteen vaikuttavat sekä koulutusmahdollisuuksien määrä että koulutuksen valinnan kriteerit.

Koulutuksen avaaminen ympäröivään todellisuuteen merkitsee koulutusjärjestelmän rakenteiden kehittämistä siten, että ne mahdollistavat nykyistä paremmin vuorovaikutuksen muun yhteiskunnan kanssa. Ihmisen olisi voitava niveltää yhteen eri taholla oppimaansa, hakeutua oppimistilanteisiin, jotka vastaavat hänen elämäntilanteensa ja persoonallisen kehityksensä vaatimuksia ja sopivat luontevasti hänen muuhun elämäänsä. Oppiminen on mielekästä silloin, kun sillä on selvä yhteys koulutusjärjestelmän ulkopuoliseen todellisuuteen. Erityisesti aikuisopiskelijoille on tärkeää aikaisemmin opitun ja varsinaisen koulutuksen ulkopuolella muussa elämänpiirissä opittavan kytkeminen koulutuksessa opittavaan ainekseen. Aikuisilla on vankka kokemustausta ja jatkuvasti kiinteä yhteys työ-, perhe- ja yhteiskuntaelämään, joihin opintojen tulee luontevasti kytkeytyä.

Koska koulutusjärjestelmä ei ole ainoa opinnollinen ja kasvatuksellinen tekijä, tulee ottaa huomioon myös muiden yhteiskunnan instituutioiden kasvatuksellinen ja opinnollinen

vaikutus. Eri elämänpiirien opinnollistaminen on tärkeä osa jatkuvan koulutuksen periaatteen toteuttamista. Työn ja koulutuksen jatkuva vuorottelu merkitsee työelämän opinnollistamistarvetta. Työ- ja yhteiskuntaelämässä saavutettuja tietoja ja taitoja pitää voida ottaa entistä laajemmin huomioon koulutuksessa.

Aikuiskoulutuksen kehittämisvaatimuksiin sisältyy varsinaisen koulutuksen määrän ja laadun kehittämisen lisäksi aikuiskouluttajien ja aikuiskoulutuksen tutkimuksen kehittämisen ensisijaisuus verrattuna muiden koulutusasteiden vastaaviin kysymyksiin.

Seuraavat laajat kehittämis ehdotukset koskevat painotetusti juuri aikuiskoulutusta:

- Avointen opintojen järjestelmä edellyttää, että jokainen voi tarpeittensa mukaan lisätä yleistä ja ammatillista sivistystään sekä edistää henkistä kasvuaan ja kokonaispersoonallisuutensa kehitystä.
- Yhteismitallinen ja kattava tutkintojen järjestelmä mahdollistaisi eri tahoilla ja tavoin hankittujen tietojen ja taitojen huomioon ottamisen työhön tai opintoihin pääsyn kriteereinä.
- Kattavan opintopalvelujen tiedoston luominen sekä aikuisten opintoja tukevan yksilöllisen ohjauksen, tiedotuksen ja neuvonnan lisääminen esimerkiksi yleisten kirjastojen ja työvoimatoimistojen yhteyteen.

## *Uutta koulutusajattelua*

Jos verrataan toimikunnan mietinnön ehdotuksia moniin virallisiin koulutusasiakirjoihin, on pakko yhtyä toimikunnan kantaan uudentyyppisen koulutusajattelun tarpeesta. Koulutusjärjestelmäämme on viimeisten 10—15 vuoden aikana kyllä osittain kehitetty jatkuvan/elinikäisen koulutuksen idean suunnassa, mutta ei riittävän johdonmukaisesti. Toimikunnan työlle antoi lujaa perustaa laaja asiantuntijakysely, jossa oli mukana noin 170 korkeatasoista hallinnon, suunnittelun ja opettajien edustajaa eri koulutusasteilta. Kyselyn tuloksista voidaan päätellä, että kaikilla koulutusjärjestelmän asteilla on vielä paljon tehtävää, jotta jatkuvan koulutuksen perusideat alkaisivat riittävästi toteutua. Asiantuntijoiden arvioiden mukaan jatkuvan koulutuksen toteuttamiselle on esteitä sekä opetuksen sisällöissä, järjestelyissä, työmuodoissa, oppimateriaaleissa että koulutuksen rakenteessa. Eri koulutusasteilla on erilaisia ongelmia ja kehittämisen kohteita, mutta yhteisiäkin tekijöitä voidaan osoittaa.

## *Koulutuksen laadusta*

Rajoitettu palstatila sallii tässä yhteydessä vain suppean viittauksen koulutuksen laadulliseen puoleen.

Asiantuntijoiden mukaan Suomen koulutusjärjestelmässä painottuu varsin selvästi ihmisen kognitiivisen alueen kehittäminen. Koulutusjärjestelmän eri lohkojen välillä on tietenkin eroja. Yleissivistävän pohjakoulutuksen, sekä peruskoulun että lukion opetussuunnitelmissa painotetaan tiedollisia oppimääriä. Käytännössä tämä johtaa usein muiden persoonallisuuden alueiden syrjäytymiseen. Ammatillisessa koulutuksessa kehitetään luonnollisesti ammatin vaatimia taitoja ja niiden käytännön toteutusta. Sekä yleissivistävä että ammatillinen koulutus ovat varsin hyötyhakuksia, minkä seurauksena ihmisen luovuuden ja esteettisten kykyjen sekä eettisen ja sosiaalisen kehityksen tukeminen jää vähemmälle huomiolle. Näyttää siltä, että esiasteella ja vapaassa sivistystyössä, jotka ovat tavoitteiltaan ja toiminnaltaan muita vapaampia, painotetaan selkeämmin kuin muilla koulutusjärjestelmän lohkoilla ihmisen monipuolista kokonaiskehitystä.

Jatkuvan järjestelmällisen oppimisen edistämiseksi vaikuttaa, että koko koulutusjärjestelmässä tulee vähentää irrallisten tietojen määrää ja sensijaan painottaa tiedon ydinrakenteita ja oppimisvalmiuksien kehittymistä, ajattelun välineitä. Oppimismyönteisyyden ja -halukkuuden säilyminen on jatkuvan koulutuksen kannalta välttämätöntä.

Koulutuksen tavoitteet ilmaistaan usein suorituspainotteisesti tietoina ja taitoina ja yleensä korostaen koulutuksen tuotosta eikä prosessia. Jatkuvasti oppivan aikuisen tulee kyetä itse ymmärtämään omia oppimisprosessejaan ja muita henkisiä toimintojaan ja ohjaamaan niitä. Nykyinen koulutus ei järjestelmällisesti luo pohjaa eikä edellytyksiä oman oppimisen ohjaamiseen. Opetusmenetelmät ovat yleensä opettajakeskeisiä.

Ohjaava arviointi on melko harvinaista peruskoulussa, mutta muualla yleisempää. Se voisi edistää itse oppimisprosessin tuntemista ja ohjaamista eikä vain tulosten vertailua.

E erityisesti alkuisopiskeluun kuuluu olennaisesti omien oppimistulosten arviointi suhteessa itse asetettuihin tavoitteisiin. Nykyisessä koulutusjärjestelmässä ei yleensä tueta oppijan osallistumista oman työnsä arviointiin.

## *Miten edetään käytännössä*

Koulutusjärjestelmän kehittäminen jatkuvan koulutuksen ulottuvuuksien suunnassa ta-

pahtuu monin erilaatuaisin ja eritasoisin toimenpitein sekä käytännössä vaiheittain.

Ensimmäisiin laajempiin toimenpide-ehdotuksiin kuuluu, että hallitus antaa eduskunnalle koulutuspoliittisen selonteon, missä tarkastellaan koulutusjärjestelmän nykytilaa, jatkuvan koulutuksen periaatetta ja sen pohjalta uudistustarpeita. Näin annettaisiin eduskunnalle ensimmäisen kerran mahdollisuus lausua laajemmin mielipiteensä koulutuspolitiikkamme kehittämislinjasta. Erityinen paino selonteossa olisi aikuiskoulutuksella.

Tämän jälkeen valtioneuvoston periaatepäätöksellä täsmennetään jatkuvan koulutuksen periaate ja siitä seuraavat kehittämislinjat sekä asetetaan velvoitteita hallinnolle ja suunnittelulle. Opetusministeriö asettaa yhteistyöorganisaation seuraamaan ja koordinoimaan jatkuvan koulutuksen toteuttamista.

Nykyään eri koulutusasteilla käynnissä olevassa opetussuunnitelmien kehittämistyössä tulee ottaa huomioon jatkuvan koulutuksen periaate. Samalla aloitetaan valmistelut muiden koulutusasteiden, myös opettajankoulutuksen, opetussuunnitelmien uudistamiseksi jatkuvan koulutuksen periaatteen mukaan. Valmistelut tarvittaviksi säädösten ja organisaatioiden muutoksiksi käynnistetään sekä annetaan ohjeet yhteistyön ja vuorovaikutuksen kehittämiseksi opetushallinnon kaikilla tasoilla.

Jatkuvan koulutuksen mietinnön ehdotusten käytännön etenemiselle on hyvin tärkeää niiden kypsyminen ihmisten ajattelussa ja työtavoissa sekä virikkeiden antaminen tutkijoiden virkamiesten, opettajien ja muiden ihmisten kanssa työskentelevien toiminnalle ja ammattitaidon kehittämislle.

*Kosti Huuhka*

## Aikuiskoulutuksen suunnittelun nykyvaihe

*Huuhka, Kosti. 1983. Aikuiskoulutuksen suunnittelun nykyvaihe. Aikuiskasvatus 3, 3, 104—106. — Artikkelii on katsaus aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämistoimintaa, jota maassamme on harjoitettu 1970-luvun alkupuolelta lähtien. Artikkelissa tarkastellaan kehittämistoiminnan eri vaiheita, nykyisyyttä ja ennakoidaan tulevia toimia.*

### *Suunnittelun taustaa*

Kun koulujärjestelmän uudistamista suunniteltiin 1960-luvulla, omaksuttiin eräksi sen johtaviksi periaatteiksi yhdentämisen ja jatkuvan koulutuksen periaate. Yhdentämisellä tarkoitettiin koulujärjestelmän kehittämistä kokonaisuudeksi, jossa eri kouluasteet ja -muodot niveltelyvät toisiinsa systemaattiseksi järjestelmäksi. Jatkuvan koulutuksen periaatteen katsottiin edellyttävän, että myös koulujärjestelmässä tapahtuvan opiskelun jälkeen tulee olla mahdollisuus järjestelmälliseen ja joustavaan, kussakin elämäntilanteessa tarpeelliseen koulutukseen.

Näistä periaatteista erityisesti viimeksi mainittu edellytti huomion kiinnittämistä myös aikuiskoulutuksen kehittämiseen. Opetusministeriössä 1970 laaditussa PM:ssa todetaan asiasta seuraavaa: ”Nykyisen hallituksen ohjelmassa sekä erityisesti opetusministereiden hallituskaudelehen laatimissa toimintasuunnitelmissa on aikuiskoulutuksen perusteellisen selvittämisen tarve painotetusti esillä”. Muistio päättyy toteamukseen, että tulisi asettaa komitea ”tekemään selvitys maamme aikuiskoulutuksen nykyisestä laadusta ja laajuudesta sekä laatimaan selvityksensä perusteella ehdotuksensa valtakunnalliseksi aikuiskoulutuksen tavoiteohjelmaksi ja sen käytännöllisen toteuttamisen perusteiksi”

## *Aikuiskoulutuskomitea*

Tällainen komitea — Aikuiskoulutuskomitea — asetettiin vuoden 1971 alussa. Tilannekartoituksen se sai suoritettua jo saman vuoden aikana sekä työnsä lopullisesti päätökseen miltei tasan neljän vuoden kuluttua asettamisesta. Ensimmäistä kertaa tuli nyt kokoavasti käsiteltäväksi koulujärjestelmän ulkopuolella ja pääsääntöisesti oppivelvollisuusiän jälkeen tapahtuva eri tavoin organisoitu opinnollinen toiminta, josta toimeksiannossa käytettiin nimitystä aikuiskoulutus.

Aikuiskoulutuskomitean työ oli eräänlaista ”kivijalan” rakentamista suunnittelun ja kehittämisen perustaksi. Komitea selkeytti aikuiskoulutuksen asemaa koulutusjärjestelmässä, osoitti sen tehtävien yhteydet niin hyvin yhteiskuntapoliittisiin pyrkimyksiin kuin yksilöllisiin koulutustavoitteisiin sekä jäsenteli sitä alakokonaisuuksiksi. Se laati myös esityksiä kehittämissuunnittelun jatkamisesta.

## *Periaatepäätös*

Aikuiskoulutuskomitean työn valmistuttua osoittautui, ettei kokonaisvaltaista suunnittelua voida jatkaa ilman, että kyllin korkealla tasolla päätetään niistä periaatteista ja toimenpiteohjeista, joita jatkosuunnittelussa tulee noudattaa. Ilman tällaista päätöstä oli mahdollista, että alakohtainen suunnittelu eriytyy aiempaan tapaan organisaatio- ja sektorikohtaisia intressejä edistäväksi.

Valtioneuvoston päätös aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämisperiaatteista annettiin, mutta vasta kolmen ja puolen vuoden kuluttua Aikuiskoulutuskomitean työn valmistumisesta. Kun moititaan suunnittelun pitkäveteyttä, tällaiset pakolliset keskeytykset tulisi ottaa huomioon. Eikä tämä ollut suinkaan ainoa.

## *Kehittämisorganisaatio*

Suunnittelu ei nimittäin suinkaan päässyt jatkumaan periaatepäätöksen antamisen jälkeen. Opetusministeriössä ei ollut riittäviä henkilöresursseja jatkosuunnittelun johtamiseen, vaan sen avuksi oli periaatepäätöksessä edellytetty asetettavaksi väliaikainen kehittämisorganisaatio: johtoryhmä ja neuvottelukunta. Kevättalvella 1979 nämä asetettiin, mutta yhdeksän kuukautta oli ehtinyt kulua periaatepäätöksen antamisesta.

Kehittämisorganisaation johtoryhmä sai ensimmäiseksi tehtäväkseen aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitelman laatimisen. Tämän tuli tietenkin pohjautua periaatepäätökseen sekä — kuten siinä sanotaan — ”pitäen Aikuiskoulutuskomitean työtä kehittämisen perustana”. Viimeksi mainitun valmistumisesta oli kuitenkin kulunut jo puoli vuosikymmentä, minkä vuoksi monia asioita oli arvioitava uudelleen. Suunnitelman laatiminen vei aikansa — kun johtoryhmällä ei ollut edes päätoimista sihteeriä — ja valmistui keväällä 1980. Sen jälkeen alkoi suunnittelun nykyvaihe, operatiivinen suunnittelu.

Aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitelman mukaan suunnittelutyö tapahtuu osaprojekteina, jotka ovat a) selvitysprojekteja ja b) ala- tai organisaatiokohtaisia kehittämisprojekteja. Viimeksi mainituissa on tarkoitus suorittaa toimeksiantoalan kehittämisen suunnittelu toteuttamisasteelle eli valmistaa tarpeelliset lakiehdotukset, ehdotukset hallinnollisiksi toimenpiteiksi sekä ala- ja organisaatiokohtaiset toimintaohjeet.

## *Projektivaihe*

Tämä ns. projektivaihe alkoi tavallaan jo ennen kehittämisen yleissuunnitelman valmistumista. Jo kesällä 1979 asetettiin kiireellisinä pidetyt avoimen korkeakoulun ja kansanopiston kehittämistoimikunnat. Lukuun ottamatta marraskuussa 1980 kouluhallitukselle annettua tehtävää selvittää peruskoulun ja lukion käyntiä aikuisiässä sekä siihen liittyviä kysymyksiä ja jatkuvan koulutuksen työryhmän asettamista — joka myöhemmin järjestettiin toimikunnaksi — laaja-alainen projektityöskentely alkoi vasta 1981, jolloin tammikuussa asetettiin aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen ja lisäkoulutuksen toimikunnat sekä opintososiaalinen toimikunta.

Tarkoituksena oli rajoittaa ensimmäisen vaiheen kehittämisprojektit edellä mainittuihin ja aloittaa uusia projekteja — toisen vaiheen projekteja — ensimmäisten valmistuttua tai muutoin tarkoituksenmukaisena ajankohtana. Kun järjestöllinen ja kunnallinen sivistystyö olisivat tämän mukaisesti jääneet toisen vaiheen projekteina kehitettäväksi, esitettiin kehittämisen yleissuunnitelmaa tarkistettavaksi tältä osin. Syksyllä 1981 asetettiin järjestöllisen ja kunnallisen sivistystyön toimikunnat, minkä jälkeen koko aikuiskoulutuksen kenttä — korkeakoulujen lisäkoulutusta ja kesäyli-

opistoja lukuun ottamatta — oli projektisuunnittelun piirissä.

Projektityön tulokset ovat alkaneet valmistua. Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö valmistui jo kesäkuussa 1981 sekä peruskoulun ja lukion oppimäärien suorittamista koskeva kouluhallituksen työryhmän mietintö viime vuoden kesäkuussa. Maaliskuun lopussa valmistuivat Vuoden 1979 kansanopistotoimikunnan ja Aikuisten opintososiaalisen toimikunnan mietinnöt. Järjestöllisen sivistystyön toimikunnan, Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen sekä lisäkoulutuksen toimikuntien ja Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietinnöt valmistuivat kesän aikana. Kunnallisen sivistystyön toimikunnan mietintö valmistuu syksyn kuluessa, jolloin koko ryväs on valmiina.

Kun lasketaan mukaan aikuiskoulutuksen johtoryhmä ja neuvottelukunta, noin 150 henkeä on ollut mukana ensimmäisen projektivaiheen työskentelyssä. Mietintöjen yhteinen sivumäärä kokoaa toiselle tuhannelle. Mutta mitä mietinnöillä tehdään? Mitä nyt seuraa?

### *Miten tästä eteenpäin?*

Projektitoimikunnat ovat olleet opetusministeriön asettamia ja toimineet komiteasäännösten mukaisesti. Täten ne jättävät mietintönsä opetusministeriölle, joka huolehtii jatkotoimista. Normaalin käytännön mukaisesti mietinnöt lähetetään lausuntokierrokselle ja saaduista lausunnoista tehdään ministeriössä yhteenveto. Alustavasti on sovittu, että aikuiskoulutuksen johtoryhmä ja neuvottelukunta antavat omat lausuntonsa vasta lausuntokierroksen päätyttyä, jolloin niillä on kunkin projektin osalta mietinnön lisäksi käytettävänä myös siitä annetut lausunnot. Opetusministeriön asiana on sitten päättää lainsäädäntöä ja hallintoa koskevista sekä muista sen toimivaltaan kuuluvista jatkotoimenpiteistä.

Näin yksinkertaisia ovat jatkotoimet kaavamaisesti tarkasteltuna, mutta käytännössä ne ovat kaikkea muuta. Kehittämisen tulee tapah-

tua periaatepäättöksen mukaisesti ja koordinoitusti, kuten toimikuntien toimeksiannoissa on sanottu. Johtoryhmä on pyrkinyt tässä tarkoituksessa tehtävänsä mukaisesti seuraamaan toimikuntien työtä sekä rakentamaan yhteyksiä niiden kesken. Yhteydenpitoon on kyllä halua ollut, mutta koordinointi ei kuitenkaan ole aina täysin onnistua. Kun toimikunnat ovat työssään päätyneet loppusuosalle miltei samanaikaisesti, ei silloin ole aina ehditty pitää riittävää keskinäistä yhteyttä.

Jatkotoimina joudutaan siten tarkastelemaan sekä yksityisiä projekteja että niiden keksinäisiä yhteyksiä. Tästä taas seuraa, että jatkossa joudutaan harkitsemaan, onko mahdollisista viedä projekteja toimenpidetasolla eteenpäin yksitellen vai nipussa.

Samanaikaisesti olisi työstettävä odottamassa olevia tai muuten aiheellisia toisen vaiheen projekteja alulle. Suunnittelu — mitä mieltä siitä muutoin oltaneenkaan — on tullut jäädäkseen eli on tästä lähin jatkuvaa.

### *Kehittämisenorganisaation tulevaisuus*

Kehittämisenorganisaation johtoryhmä ja neuvottelukunta sen sijaan ovat vain väliaikaisia. ”Mikään ei ole niin pysyvä kuin väliaikaisesti pystytetty parakki”, sanotaan. Toivottavasti johtoryhmästä ja neuvottelukunnasta ei muodostu tällaisia ”parakkeja”. Toivon antaa aiheutta se, että johtoryhmässä on tuon tuostakin keskusteltu toiminnan takarajasta. Käsitökseni on, että johtoryhmä pitäisi lakkauttaa ja neuvottelukunnan tilalle muodostaa opetusministeriön avuksi pysyvä asiantuntijaelin niin pian kuin nyt valmistuvat projektit on satettu toimenpidetasolle ja toisen vaiheen projektit aloituskuntoon.

Lakkauttamisen ehtona kuitenkin on, että opetusministeriön henkilöresurssit lisätään niin, että se voi jatkossa hoitaa niin suunnittelu- kuin toimenpidevastuunkin ilman väliaikaisia apuelimiä.



## Koululaitoksen sisäinen uudistuminen on todellisen jatkuvan koulutuksen edellytys

### *Tavoitteeksi toimintakoulu*

Koulun uudistamisen voisi vähitellen alkaa. Tähänastiset toimenpiteet ovat olleet uudistumisen ulkoisten puitteiden rakentamista. Niiden tuloksena meillä onkin saatu valmiiksi selkeä luonnonmukainen koulutusjärjestelmä ja rakennettu riittävästi koulutiloja sekä uudistettu opettajainkoulutus.

Uudet koululait merkitsevät päätepistettä puitteiden rakentamiselle ja lähtölaukausta sisäiselle uudistukselle. Uudistusta pitkään rasittanut hallintokiistely loppui eduskunnan yksimieliseen päätökseen ja ovet avattiin koulun pedagogiselle kehittämiselle. Ellei sisäisen uudistuksen välttämättömyyttä nyt tajuta jäävät koululakien hyvät tarkoitukset toteutumatta.

Koulun sisäisessä uudista-

misessa on tajuttava koulu ihmisen jatkuvan kehitysprosessin osaksi, mikä prosessi kyläkin tapahtuu muilta oppimisena, mutta aina oman toiminnan kautta. Koulu perusongelmana on edelleen oppimisen irrottaminen luonnollisista yhteyksistään. Tähän perusongelmaan kietoutuu myös koulun yhteiskunnallinen ongelma, sillä yhteyksistään irroitettujen oppimisen haittoja on aina helpompi torjua henkisesti ja aineellisesti hyvinvoivan kodin keinoin. Koulun sisäinen uudistaminen toimintakoulun suuntaan on siis sekä koulun sivistyksellisen että siihen liittyvän yhteiskunnallisen tehtävän mukaista.

Toimintakoulu tarkoittaa kaiken opetuksen ja myös koulun sosiaalisen yhteiselmän järjestämistä oppilaiden luontaisen toiminnallisuuden perustalle. Kysymys on paljon

työkoulua laajemmasta uudistuksesta, jonka yhteydessä ”teoreettisen ja käytännöllisen” käsitteet on ajateltava kokonaan uudelleen.

Jatkuvalle koulutukselle vasta toimintakouluun siirtyminen luo todelliset edellytykset. Peruskoulu ja keskiasteen koulutus ovat jatkuvan koulutuksen osia, joissa luodaan valmiudet jatkuvaan itsensä kehittämiseen. Oppimisen liittäminen luontaiseen toiminnallisuuteen avaa ihmiselle uuden suhteen itseensä ja ympäristöönsä. Samalla se avaa hänelle mahdollisuudet jatkuvaan itsensä kehittämiseen aktiivisen opiskelun kautta.

Jatkuvan koulutuksen toteuttaminen alkaa siis koulusta eikä suinkaan sen ulkopuolelta jostain erillisestä aikuiskoulutuksesta. Näin päin edeten uudistuvat sekä koulu että aikuiskoulutus.

### *Timo Luopajarvi*

## Aikuiskoulutuksen ja yhteiskunnan välisestä vuorovaikutuksesta ja sen kehittämisestä

### *1. Yhteiskunnallisen muutoksen vaatimukset aikuiskasvatukselle*

Yhteiskunnallinen muutos niin Suomessa kuin muuallakin on ollut nopea. Ammattirakenteen ja työtehtävien luonne on merkittävästi muuttunut ja edelleen muuttumassa.

Ennusteiden mukaan useat entiset ammatit ovat kokonaan katoamassa, vain palvelualoilla toimivien suhteellinen määrä lisääntyy. Vielä puoli vuosisataa sitten syntyperä määräsi yksilön ammatin ja yhteiskunnallisen aseman koko eliniäksi. Nykyään ei sen sijaan kukaan voi ammattiin valmistuessaan tietää mil-  
tä alalta hän eläkkeelle siirtyy.

Myös ihmisen asema yhteiskunnan jäsenenä on muuttumassa. Häneltä odotetaan suurempaa panosta yhteisiin elinympäristönsä asioihin. Yhteiskunnan jäsenenä toimiessaan hän tarvitsee yhä lisääntyviä valmiuksia. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä hahmotti yhteiskunnallista muutosta seuraavasti (1980):

”Etenkin taloudellisen kasvun hidastuminen ja epävarmuus sekä teknologian kehitys tekevät välttämättömäksi arvioida uudelleen elämän perusarvoja ja sitä maailmankuvaa, jonka pohjalta tulevaisuuden suunnitelmat tehdään. Yhteiskuntasuunnittelussa pyritään estämään vieraantumista aiheuttavien tekijöiden synty. Ekologisiin kysymyksiin kiinnitetään aikaisempaa huomattavasti enemmän huomiota. Teknologian yhteiskunnallisia vaikutuksia on alettu selvittää tavoitteena niiden saaminen säädettyyn hallintaan”

Aikuiskoulutuksen kannalta keskeinen kysymys on, kuinka yleinen suhtautuminen tulevaisuuteen, työhön, koulutukseen ja vapaa-aikaan kehittyi. Elämän perusasenne, suhtautuminen tulevaisuuteen ratkaisee aikuisten osallistumisen koulutukseen. Ammatillisen aikuiskoulutuksen kannalta on keskeistä työn yleinen arvostaminen; halutaanko ammattitunnetta edetä ja koetaanko koulutus työllisyyden edistäjänä ja uralla etenemisen välineenä. Suhtautuminen vapaa-aikaan on toinen olennainen koulutukseen osallistumiseen vaikuttava tekijä; koetaanko itsensä kehittäminen tärkeäksi vai onko olennaisempaa käyttää vapaa-aika vain lepoon ja virkistykseen.

Aikuiskoulutuksen johtoryhmä näkee tärkeäksi koulutusjärjestelmän kehittämisen siten, että se luo kansalaisille todelliset edellytykset hallita yhteiskunnallisia muutoksia ja antaa niille haluamansa muoto ja suunta sekä sopeutua muutoksiin niiltä osin kuin ne ovat välttämättömiä ja/tai tavoiteltavia. Aikuiskoulutusjärjestelmältä tämä edellyttää joustavuutta ja mukautumiskykyä, laaja-alaisuutta, tasa-arvoisuutta ja suunnittelua elinikäisen kasvatuksen toteuttamiseksi.

## 2. Nykyiset aikuis-koulutuspalvelut ja osallistumattomuus

Nykyiset aikuiskoulutuksen opiskeluaiheet voidaan karkeasti jakaa seuraaviin pääryhmiin:

- 1) Yleissivistävän koulutuksen täydentämiseen tähtäävät opinnot
- 2) Ammatillinen aikuiskoulutus
- 3) Aikuisten korkeakouluopinnot
- 4) Harrastusopinnot

Palvelujen määrä ja koulutuksen alueellinen saavutettavuus on nykyään useimmilla alueilla hyvin järjestetty ja uusia kehittämisideoita saataneen lisää eri alojen toimikuntien jättäessä muistionsa.

Useissa osallistumista selvittämissä tutkimuksissa todetaan, että koulutuspalvelujen lisääminen saattaa jopa lisätä koulutuksellista eriarvoisuutta, sillä aikuisopintoihin osallistuvat yleensä eniten ne, joilla on jo ennestään hyvä koulutus pohja. Tästä voidaan tietysti helposti syyttää aikuiskoulutusjärjestelmää ja kouluttajia, mutta on aina syytä muistaa, että puhuttaessa vuorovaikutussuhteesta se toimiakseen edellyttää kaikinpuolista yhteistyötä.

## 3. Aikuiskasvatuksen ja yhteiskunnan vuorovaikutuksen kehittäminen

Jaostotyöskentelyssä tärkeimpinä vuorovaikutuksen lisäämistä vaativina kohteina pidettiin seuraavia kahta:

- 1) työyhteisö — aikuiskasvatus
- 2) koulujärjestelmä — aikuiskasvatus

Työyhteisön kohdalla merkittävimpiä kehittämiskohtia ovat joustavan työelämästä koulutukseen ja takaisin siirtymisen mahdollistaminen elintaso vaarantamatta. Kuitenkin koulutukseen osallistumisen täytyy taata henkilölle myös konkreettisia edistymismahdollisuuksia joko omalla ammattialallaan tai muuten yhteiskunnan koulutukseen osallistumismotivaation parantamiseksi.

Koulujärjestelmän ja aikuiskasvatuksen vuorovaikutuksen kehittäminen edellyttää joustavuuden ja yhteistyön lisäämistä. Eräänä oleellisenä lähtökohtana voisi olla vertailukelpoisten tutkintojärjestelmien luominen siten, että eri järjestelmissä suoritettujen oppimäärät tai kurssit olisivat keskenään vertailukelpoisia. Lisäksi opiskelijan siirtymisen oppilaitoksesta tai koulumuodosta toiseen tulisi voida tapahtua joustavasti kunhan hänen opiskeluedellytyksensä ylemmässä oppilaitoksissa selvitetään lähtötasomittauksella ja tarvittaessa lisäkurssituksella.

Vuorovaikutuksen kehittämistä suunniteltaessa on oleellisimpana lähtökohtana muistettava yksilö. Koulutusjärjestelmän on lähdeittävä yksilön tarpeista ja elämäntilanteesta sekä hänen kokonaispersoonallisuutensa tasapainoisesta kehittämisestä. Näiden näkemysten siirtäminen lueteltujen fraasien tasolta käytännön toteutukseen edellyttää yhteistyöhalukkuutta ja tiettyä asenteiden muuttumista yhteiskunnan kaikilla tasoilla. Mielenkiintoista onkin jäädä odottamaan kuinka nopeasti jätettävien toimikuntatöiden esityksistä päästään päätösten ja käytännön toteutusten tasolle.

## Koulutusjärjestelmän kehittämishaasteet aikuiskoulutukselle vai aikuiskoulutuksen kehittämishaasteet koulujärjestelmälle

Otsikossa esitetyt vaihtoehdot väittämät pitävät kumpikin paikkansa. Lisäksi näihin on sanottava, että yhteiskunta ja yksilö asettavat vielä haasteita kummallekin. Mikään järjestelmä ei saa olla itsetarkoitettu, vaan apuväline, jolla on tietty tuloksellinen tavoite. Koulutusjärjestelmän pitää pystyä antamaan sellaista koulutusta, jota yhteiskunta ja työelämä tarvitsevat. Toisaalta jokaisen yksilön tulee koulutusjärjestelmässä saada niitä valmiuksia, joita hän elämässään tarvitsee. Eriytyisesti hänen tulee pystyä kehittämään itseään jatkuvasti.

Aikuiskoulutuksella tulee olla selvä kytkentä koulutusjärjestelmään. Se toimii jatkokoulutuksena järjestelmän jokaisen koulutuksen päälle niin yleissivistävän kuin myös ammatillisen koulutuksen kohdalla. Yhteiskunnan ja työelämän kehittyminen sekä yksilön tarve kehittyä vaativat jatkuvaa täydennyskoulutusta, työtehtävät ja ammatit vaihtuvat, mikä aiheuttaa uudelleen koulutuksen tarvetta. Peruskoulutusjärjestelmän mukaisessa koulutuksessa on varmasti monelle jäänyt useiden valmiuksien kohdalla aukkoja, jotka pitää voida paikata aikuiskoulutuksella.

Aikuiskoulutusjärjestelmän tulee olla sellainen, että kaikki edellämainitut tarpeet voidaan tyydyttää. Sen tulee olla mahdollisimman joustava, jotta se pystyisi täyttämään sille asetetut vaatimukset.

Laki keskiasteen koulutuksen kehittämisestä (474/78) määrää, että mahdollisuus ammatillisesti eriytyvään koulutukseen tulee järjestää kaikille peruskoulusta ja lukiosta

pääseville nuorille. Tämä tarkoittaa sitä, että tulevaisuudessa tulee olemaan vähintään kahden vuoden ammatillinen peruskoulutus jokaisella. Laki määrää, että ammatillisen koulutuksen tulee sekä laadullisesti että määrällisesti vastata yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksia sekä niissä tapahtuvia muutoksia. Tätä määräästä ei voida täydellisesti toteuttaa ilman jatko- ja täydennyskoulutusta, siis ilman aikuiskoulutusta. Joustava jatko- ja täydennyskoulutusjärjestelmä pystyy seuraamaan muuttuvia työelämän tarpeita nopeasti ja antamaan tarkoituksenmukaista koulutusta. Keskiasteen koulutusjärjestelmän mukaisten laaja-alaisien koulutusammattien päälle tarvitaan usein heti peruskoulutusvaiheen jälkeen suppeampialaista työammattiin koulutusta.

Keskiasteen koulunuudistuksen opetussuunnitelmien organisaatio mahdollistaa koulutusammatin tutkimuksen joustavan suorittamisen. Koulutusammatti muodostuu oppimäärästä, jotka koostuvat kursseista. Oppimäärät ja kurssit ovat tavoitteellisia kokonaisuuksia. Pitäisi kiireesti suorittaa eri koulutusammattien oppimäärien ja kurssien koordinointi ja luettelointi. Luetteloon pitäisi saada myös tiedot oppimateriaaleista. Kurssija pitää voida suorittaa ”missä tahansa”, myös aikuiskoulutuksena. Opintokirjasta näkyy mitä kurssija ja oppimäärä kukin on suorittanut. Mahdollisuuksia kurssien suorittamiseen ja uusimiseen pitäisi olla runsaasti. Alan vaihto helpottuisi ja koulutuksen keskeyttämiset vähenisivät, jos järjestelmästä teh-

täisiin mahdollisimman joustava. Aikuiskoulutuksena pitäisi siis voida suorittaa keskiasteen peruskoulutukseen kuuluvia kursseja ja oppimääriä. Kun opetussuunnitelma ja oppimateriaali on sama ja kun arvostelutkin tapahtuu tavoitesuhteellisenä, ei ole väliä sillä, missä jokin kurssi on suoritettu.

Tällä hetkellä on aikuiskoulutusjärjestelmällä erittäin tärkeä tehtävä niin yleissivistävän koulutuksen kuin myös ammatillisen koulutuksen alueella. Tämä toiminta on erittäin tärkeää erityisesti nyt, kun ollaan siirtymässä uudistuvaan keskiasteen koulutuksen järjestelmään. Tässä siirtymävaiheessa jää hyvin monelle monenlaisia koulutusaukkoja, jotka aikuiskoulutuksen tulee paikata. Samanaikaisesti pitää kehittää aikuiskoulutusjärjestelmää, joka kytkeytyy ja niveltyy uudistuvaan keskiasteen peruskoulutukseen.

Lopuksi haluan esittää kolme teesiä, joita olen itse pitänyt ohjenuoranani. Ensimmäinen on: ”Jalat maassa”. Se tarkoittaa sitä, että meidän on toimittava tässä ja nyt niillä resursseilla, joita meillä on ja meidän on tehtävä sitä, mitä pystymme. Toinen teesi kuuluu: ”Valitaan kahdesta pahasta pienempi”. Harvoin me voimme toteuttaa mielestämme parhaan ratkaisun, joten täytyy tyytyä kompromissiin. Kolmasti haluaisin korostaa laajasti huumorin merkitystä ihmiselle. Olen tämän muotoillut teesiksi: ”Vapaasti mutta silti arvokkaasti”. Humanistisena teknokraattina haluaisin lopuksi korostaa kaikessa toiminnassa ihmisyyttä ja epäitsekkyyttä.

## Tavoitettavuus- ja osallistumisongelmat aikuiskoulutuksessa

### *Osallistumisen ja aikuiskoulutuksen sisällön kehittyminen*

Kymmenen vuotta sitten aikuiskoulutukseen oli joskus elinaikanaan osallistunut 59 % yli 15-vuotiaasta väestöstä, kun vastaava osuus 15—74-vuotiasta oli jo 72 % vuonna 1980. Aikuiskoulutuskomitean toimeksiantotutkimuksessa arviointiin aikuiskoulutukseen osallistuneen 0,6 miljoonaa eli 20 % aikuisväestöstä vuonna 1972. Vuonna 1980 aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaation johdoryhmän toimeksiantotutkimuksen mukaan aikuiskoulutukseen osallistui miljoona henkilöä eli 26 % aikuisväestöstä. Aikuiskoulutuksen laajentamista kuvaa myös se, että aikuiskoulutuksen piirissä on nykyään vuosittain enemmän osallistujia kuin koulujärjestelmässä (perus-, keski- ja korkeasteen koulutuksessa). Tosin usein osa-aikainen aikuisopiskelu on monimuotoisempaa ja kestoltaan lyhyempää kuin koulujärjestelmän yleensä kokopäiväinen opiskelu.

### *Osallistumisen määrällinen kehitys*

Aikuiskoulutukseen 1.9.1979—31.12.1980 välisenä aikana eri opiskelutarkoituksessa osallistuneita oli seuraavasti (sama henkilö on voinut osallistua useamman tarkoituksiryhmän koulutukseen):

#### **Vapaa sivistystyö, iltakoulu jne.**

— pohjakoulutuksen täydentäminen 0,1 milj. henkilöä

- luottamushenkilökoulutus 0,1 milj. henkilöä.
- muu yhteiskunnallinen koulutus ja harrasteopinnot 0,6 milj. henkilöä.

#### **Ammatillinen aikuiskoulutus**

- työnantajan henkilöstökoulutus, työllisyyskoulutus ja muu ammatillinen aikuiskoulutus 0,7 milj.

Painopiste on osittain siirtymässä ammatilliseen koulutukseen. Tämä johtuu ensisijaisesti siitä, että työnantajan järjestämään koulutukseen osallistuneiden määrä on 1970-luvulla kolminkertaistunut. Aikuiskoulutuksen kehittyminen noudattaa aikuiskoulutuskomitean ja valtioneuvoston 1978 antaman aikuiskoulutuksen suunnitteluja kehittämisperiaatteiden mukaista tärkeysjärjestystä. Tosin tämä kehityssuunta ei johdu vielä suunnitelmallisesta resurssien kohdentamisesta tai lainsäädäntötoimenpiteistä. Painopisteen siirtymistä aikuiskoulutuksen kehittämisessä voidaan pitää myönteisenä ilmiönä, sillä vuonna 1980 ainoastaan yleissivistävän pohjakoulutuksen varaan jääneiden osuus 15 vuotta täyttäneestä väestöstä oli 59 % ja Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan ennusteen mukaan vastaava osuus olisi 45 % vielä vuonna 1995 keskiasteen koulunuudistuksesta huolimatta.

Toiseksi tärkeämmäksi aikuiskoulutuksen tehtäväalueeksi asetettu yleissivistävän pohjakoulutuksen täydentäminen on myös lisääntynyt 1970-luvulla. Tosin peruskoulun oppimäärän opiskelun arvioidaan laskevan ja lukion oppimäärän opiskelun lisää-

tyvän tulevaisuudessa eri aikuiskoulutusmuodoissa. Uuden teknologian kehittymisen myötä yleissivistävän ja ammatillisen aikuiskoulutuksen ero tulee kuitenkin vähentyään. Yhteiskunnan ja teknologian kehityksen edellyttämä laajaalainen ammatillinen osaaminen vaatii yhä laajemmassa määrin ammatilliseen koulutukseen sisältyviä yleissivistäviä opintoja. Myös persoonallisuuden ja yhteistyövalmiuksien kehittämisessä ei voida erottaa jyrkästi ammatillista kehitystä muusta yksilön kehittämisestä.

Yhteiskunnallisten ja harrasteaineiden opiskelu on voimakkaasti lisääntynyt ja monipuolistunut viime aikoina kaikissa vapaan sivistystyön toimintamuodoissa (kansanopistot, kansalais- ja työväenopistot sekä opintokeskukset). Koulutustarjonnan laajentumisen lisäksi tähän on vaikuttanut mm. se, että työpaikka on lyhentynyt ja vastaavasti työllisten vapaa-ajan käyttömahdollisuus lisääntynyt neljään tuntiin työpäivisin vuonna 1979. Selvin piirre erityisesti 1970-luvun jälkipuolella on se, että lähinnä vastaanottava kulttuuriharrastus koskettelee yhä laajempia kansalaispiirejä. Tämä eräänlainen "kulttuurinälkä" ilmenee perinnejuhlien, kesätaapahtumien; taidenäyttelyissä, teattereissa, museoissa ja konserteissa käyntien lisääntymisenä. Samanaikaisesti myös omakohtainen musiikin ja muun taiteen harrastaminen on määrällisesti ja suhteellisesti lisääntynyt huomattavasti kaikissa vapaan sivistystyön toimintamuodoissa.

## *Osallistumisen kasaantuminen*

Yhteiskunnan kehityssuunnan äärimmäisvaihtoehdona on, että työvoima jakautuu yhä jyrkemmin kahteen väestöryhmään: ammattitaitoiisiin, luovissa suunnittelutehtävissä toimiviin, jotka tiedostavat lisäkoulutustarpeensa sekä tuntevat ja osaavat myös käyttää useita aikuiskoulutusmuotoja; toisaalta yksitoikkaisia valvonta- ja aputehtäviä suorittaviin, jotka eivät koe ollenkaan koulutustarvetta eivätkä myös osallistu aikuiskoulutukseen. Lisäksi on olemassa suuri työttömien joukko. Hyvin koulutettu aktiiviväestö etsii ja käyttää hyväkseen mahdollisuuksia osallistuvaan, kehitävään vapaa-ajan käyttöön ja osan väestön elämäntyyli on passiivista, kulutuskeskeistä vapaa-ajanviettoa. Osallistumisen kasautuminen on lisäksi alueellista: pääkaupunkiseudulla ja muissa suurissa asutuskeskuksissa on runsaasti vaihtoehtoisia aikuiskoulutus- ja kulttuuripalveluita, joita väestö käyttää osallistumiskynnyksen ylittyyään monipuolisesti hyväkseen. Tällöin perinteisen vapaan sivistystyön merkitys korostuu entisestäänkin Väli- ja Pohjois-Suomen väestölle. Aikuiskoulutuksen käyttö on kuitenkin myönteisesti tasoittunut alueellisesti 1970-luvulla valtakunnallisten osallistumistutkimustulosten perusteella.

## *Osallistumisen esteet ja vaikeudet*

Koulutuksellisen tasa-arvon lisääntyminen aikuiskoulutuksessa ja siten myös vapaassa sivistystyössä edellyttää erikoistoimenpiteiden kohdistamista niihin väestöryhmiin, jotka erityisesti kärsivät osallistumisesteistä. Huomiota on kiinnitettävä erityisesti taloudellisesta tai sosiaalisesti epäedullisesta asemassa oleviin sekä alueelli-

seen ja sukupuolten väliseen tasa-arvoon.

Aikuiskoulutukseen osallistuneet kokevat eniten aikaa ja koulutuksen tavoitettavuuteen liittyviä vaikeuksia, kun taas osallistumattomille luonteenomaisinta ovat ikääntymiseen tai terveyteen, asenteisiin sekä koulutuksen epäolennaiseksi kokemiseen liittyvät esteet. Miehille ominaisia ovat psykologiset esteet; naisten osallistumista hankaloittavat konkreettiset elämän olosuhteista johtuvat monet vaikeudet. Ajan puute osallistumisen esteenä on muita ammattiryhmiä yleisempää toimihenkilöillä ja yrittäjillä. Sen sijaan taloudellisia syitä ei yleensä koeta aikuisopiskelua sanottavimmin estäväksi tekijäksi.

## *Rekrytointi ja tiedotus*

Koulutuksen rekrytoinnissa tiedotus ja tehostettu henkilökohtainen opintoneuvonta ovat keskeistä. Mm. kansanopistojen ja sivistysjärjestöjen toiminnasta on julkaistu ja julkaistaan yhteisesitteitä. Valtakunnan tason tiedotuksessa edistysaskel on myös työvoimanisteriön vuonna 1982 ensimmäistä kertaa julkaisema koko aikuiskoulutuksen kattava opas "Tietoja aikuisopiskelusta", jota on tarkoitus tietyin aikavälein täydentää. Kuitenkin alue- ja paikallistasolla oppilaitosten esitteiden lisäksi tiedotus tulisi suunnata erityisesti paikallislehtiin. Sisällöltään tämän tiedon tulee olla olemustietoa käsittävää ja tiettyyn kohde-ryhmään kohdistettua. Kouluhallituksen alaisissa hakevan toiminnan kansalais- ja työväenopistokokeiluissa on saatu myönteisiä kokemuksia esim. ruokatunnilla tapahtuvasta työpaikkayhdyskentojen opintoneuvonnasta, koska vuorovaikutus on näin saatu kaksisuuntaiseksi.

Myönteisiä kokemuksia on myös kylätoimikuntien yhdyskentojen hyväksikäyttöä tiedottajina ja opinto-neuvojina.

## **Lähteet:**

- Aaltonen, R. — Manninen H., Aikuisopiskelun ja kulttuuripalveluiden käyttö sosiaalisen osallistumisen muotoina. Tampereen Yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja nro 13. Tampere 1979
- Havén, H. — Sävänperä, R., Aikuiskoulutukseen osallistuminen 1980. Tilastokeskuksen tutkimuksia nro 92. Helsinki 1983
- Komiteamietintö 1981: 11. Vuoden 1979 kansanopistokomitean I osamietintö. Helsinki 1981
- Kouluhallitus. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/1973, 2/1978, 1/1980, 1/1981 ja 1/1983. Vapaan sivistystyön osasto. Helsinki 1973—1983
- Kulttuuritilasto 1977. Tilastokeskuksen tilastollisia tiedonantoja nro 60. Tilastoja taiteesta, tiedonvälityksestä, vapaa-ajasta, urheilusta ja nuorisotoiminnasta vuosilta 1930—1977. Helsinki 1978
- Laine, A. — Pantzar, E., Vuorotyöläisten vapaa-ajan opiskelumahdollisuuksien kehittämiskokeilu. Valkeakosken työväenopisto 1977—78. Kansalais- ja työväenopistojen kokeiluraportti 1/1982. Kouluhallitus, vapaan sivistystyön osasto. Helsinki 1982
- Lehtonen, H. — Tuomisto, J., Aikuiskoulutus Suomessa: Käsitkset ja käyttö. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Tutkimuksia A;45. Tampere 1973
- Niemi, I. — Kiiski, S. — Liikainen, M., Suomalaisen ajan käyttö 1979. Tilastokeskuksen tutkimuksia nro 65. Helsinki 1981
- Repo, A., Väestön tutkinto- ja koulutusrakenne-ennuste 1981—1995. Tilastokeskuksen tutkimuksia nro 94. Helsinki 1983

# Monimuoto-opetuksen mahdollisuudet

Monimuoto-opetus on käsitteenä uusi, mutta metodina vanha. Se liitetään perinteisesti kirjeopetukseen tai radion ja television antamaan opetukseen. Tämä kertoo selvää kieltään siitä, että nämä meediat katsotaan yksinään sangen heikoiksi aikuiskoulutuksen toteuttajiksi.

Niinpä itse monimuoto-opetus -käsitteen kehitystäkin on tarkasteltava rinnan etäopetus-käsitteen kehityksen kanssa. Etäopetus-käsitteen omaksui käyttöön avoimen korkeakoulun toimikunta aikaisemman "etäisopetus" tai "kauko-opetus" -käsitteiden tilalle kielitoimiston suosituksista.

Eri vaiheissa ovat käsitteet valtion koulutus suunnittelussa kehittyneet seuraavasti:

## 1. Kirjeopetuskomitea (1971)

### *Kauko-opetus*

= yleiskäsite, jonka yksi erityismuoto on kirjeopetus. Muita kauko-opetuksen muotoja ovat esim. radio- ja televisio-opetus sekä äänentoistolaitteiden (esim. nauhoitteiden) ja puhelimen välityksellä tapahtuva opetussellinen vuorovaikutus.

### *Kirjeopetus*

= opetusmuoto, jossa opiskelija perehtyy ohjattua itseopiskelua varten valmistettuun opintoaineistoon ja saa opiskelun edessä järjestelmällistä kirjellistä ohjausta lähettämällä oppimistuloksiaan kontrolloivien tehtävien suorituksia opettajan tarkastettavaksi.

"Kirjeopetuksen didaktista arvoa punnittaessa ja suunniteltaessa sen soveltamista erilaisiin koulutustehtäviin on pidettävä mielessä mah-

dollisuudet täydentää varsinaista kirjellistä ohjausta muilla opetustekniikoilla ja yhdistää sen käyttäminen suulliseen opetukseen."

## 2. Aikuiskoulutuskomitea (1975)

### *Etäisopetus* (= kauko-opetus)

= opetussellista vuorovaikutusta, jossa opettaja ja opiskelija eivät ole välittömässä lähiyhteydessä keskenään vaan jossa tiedonvälitys tapahtuu kirjeitse — kirjeopetus — tai radion tai television lähetysten avulla taikka ääni- ja kuvatalleiden avulla. Etäisopetuksessa voidaan käyttää myös puhelinta.

## 3. Laki ammatillisen kirjeopiskelun ja -opetuksen valtionavusta (1979/81)

### *Ammatillinen kirjeopisto*

= ensisijaisesti ammatillisen peruskoulutuksen hankkimiseen, ylläpitämiseen tai uudistamiseen, mutta myös ammattitaidon parantamiseen ja ammattialalla erikoistumiseen tähtäävää opiskelua, mikä tapahtuu kirjeitse. Kirjeopiskeluun voi sisältyä lyhyehköjä lähiopetuksen ja ohjattun harjoittelun jaksoja ja tutkintotilaisuuksia.

*Perustelut:* "Kirjeopiskelukäsite tarkoittaa tässä laissa sitä, että opetuskirjeitä, nauhoja, kasetteja, työkirjoja ja muuta vastaavaa aineistoa käsittävän oppimateriaalin ja palautemateriaalin vaihto tapahtuu yleensä postin tai lähetin välityksellä. Lisäksi tehokkaimiin kirjekursseihin katsotaan kuuluvan kirjeenvaihdon lisäksi muitakin opetusmuotoja, erityisesti lähiopetusta. Niiden on

kuitenkin oleellisesti liitettävä opetuskokonaisuuteen ja opetettavaan aineeseen."

## 4. Aikuiskoulutuksen suunnittelukäsitteistö (Aikuiskoulutuksen johtoryhmä 1981)

### *Kirjeopetus*

= sellainen opetuksen organisoimistapa, jossa opettaja ja opiskelija eivät ole välittömässä yhteydessä keskenään, vaan jossa tiedonvälitys tapahtuu pääasiassa kirjeitse.

### *Monimuoto-opetus*

= 1) saman koulutusorganisaation sisällä tapahtuva eri opetusmuotojen ja -välineiden yhdistäminen didaktisemiseksi kokonaisuudeksi tai

= 2) vastaava eri opetusmuotojen ja -välineiden yhdistäminen käyttäen hyväksi eri koulutusorganisaatioiden yhteistyötä ja työnjakoa.

Asia erikseen on, onko tyydyttävä aikuiskoulutuksen johtoryhmän tapaan yhteen käsitteeseen, joka kuitenkin tarkoittaa eri asiaa, vai olisiko erotettava toisistaan käsitteet monivälineopetus ja monimuoto-opetus.

Monia välineitähän opetuksessa toki käytetään nykyään syrjäisimmilläänkin kulmilla, jopa niin, että väitetään välineiden usein syrjäyttävän opetuksen sisällön.

Sen sijaan monimuoto-opetus näyttää käsitteenäkin olevan kovin outo. Symposiumin osanottajille jaettiin tilaisuuden alussa kyselylomake, jossa esitettiin aikuisopetusta koskevia väittämiä. Väitteistä viisi koski monimuoto-opetusta. Niiden osalta vastusjakaumat olivat seuraavat:

Väite

	Vastausten jakauma (N = 62)				
	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Ei osaa sanoa	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä
Monimuoto-opetus ei ole Suomessa kehittynyt, koska se on kustannuksiltaan lähiopetusta kalliimpaa.	—	16	31	11	4
Eniten monimuoto-opetuksen käyttöä estää se, että opettajat eivät puutteellisen koulutuksen takia pysty sitä soveltamaan.	7	28	18	9	—
Opiskelijat ovat poikkeuksetta innokkaita kokeilemaan monimuoto-opetuksen tarjoamia mahdollisuuksia.	2	15	28	12	6
Monimuoto-opetus olisi Suomessa kehittynyt nykyistä paljon pidemmälle, elleivät sekä radio/TV että kirjeopistot olisi vastustaneet sen laajempaa käyttöä.	1	5	41	11	4
Tulevaisuudessa olisi paras kehittää kaikkia opetuksen muotoja erikseen; vastaavasti monimuoto-opetuksen kehittäminen tulisi jättää määrätietoisten edistämistoimien ulkopuolelle.	3	15	15	15	14

Vastauksista voi lähinnä lukea sen, että itse käsite oli vastaajille vieras, joten vastattiin rehellisesti provosoiviinkin kysymyksiin ”ei osaa sanoa”.

Maamme aikuiskasvatuksessa on monia käytännön esimerkkejä opintokokonaisuuksista, jotka on onnistuneesti toteutettu monimuoto-opetuksena. Aivan erikseen mainitsen useamman organisaation yhteisprojektit, kuten kielissä kirjeopiston, yleisradion ja internaatin yhdistelmät tai yhteiskunnallisissa aineissa opintokerhon, radion ja television sekä kurssimuo-

toisen opetuksen yhdistelmät.

Tämänkaltaisen yhteisopetuksen yleistymistä haittaa eri organisaatioiden valtionapusaädösten erilaisuus ja yhteistoimintaan soveltamisen kankeus. Olisi päästävä entistä joustavampiin ratkaisuihin. Valtioneuvoston aikuiskoulutuksen kehittämistä koskevan periaatepäätöksenkin mukaan valtionavun pitäisi entistä enemmän määräytyä toiminnan päämäärän eikä koulutuksen toteuttajaorganisaation mukaan. Periaatteen toteutuminen voisi lähteä liikkeelle siitä, että siirryttäisiin tiukasta menoperusteisesta

valtionapujärjestelmästä mahdollisimman paljon suoriteperusteiseen.

On selvä, että tällaisen organisaatioiden rajat ylittävän monimuoto-opetuksen ongelma ei ole yksinomaan valtionapujärjestelmien jäykkyys. Paljon on korjaamista myös asenteissa.

Paljon on vielä eri organisaatioiden välillä reviirijätteleä, samaten kilpailua resursseista ja opiskelijoista. Paljon on kuitenkin esteenä myös pelkkää tietämättömyyttä toisten aikuiskoulutusorganisaatioiden mahdollisuuksista ja edellytyksistä.

# Yrjö Engeström

## Aikuiskoulutus työelämän ja yhteiskunnan kehittäjänä\*)

*Engeström, Yrjö. 1983. Aikuiskoulutus työelämän ja yhteiskunnan kehittäjänä. Aikuiskoulutus 3, 3, 114—117. — Artikkelissa tarkastellaan eri lähestymistapoja, joilla on pyritty analysoimaan koulutuksen vaikutuksia työhön ja yhteiskuntaan. Oppimisen uudet haasteet -kirjan herättämien kysymysten pohjalta artikkelissa käsitellään oppimistoiminnan ja työtoiminnan yhteyksiä ja perusluonteiden eroavaisuuksia.*

### *Miten koulutus vaikuttaa yhteiskuntaan ja työhön?*

Koulutuksen mahdollisuuksista vaikuttaa yhteiskuntaan ja työelämään esiintyy jyrkästi vastakkaisia käsityksiä. 1960-luvulla ja 1970-luvun alkupuolella hallitseva ajattelutapa oli voimakas ja suoraviivainen *koulutusoptimismi*. Koulutuksen lisääminen nähtiin merkittävänä mahdollisuutena vaikuttaa taloudelliseen kasvuun ja ihmisten välisen eriarvoisuuden vähentämiseen. Koulutusjärjestelmä nähtiin yleisesti tulevaisuuden yhteiskunnan tienraivaajana. Koulutusjärjestelmän uudistaminen koettiin pääasiassa hallinnolliseksi, taloudelliseksi ja poliittiseksi kysymykseksi. Oli vain löydettävä riittävästi poliittista tahtoa koulutukseen investoimiseksi ja koulutuksen rakenteen yhtenäistämiseksi.

1970-luvun puolivälistä alkaen taloudellinen kehitys öljykriseineen aiheutti käänteen koulutuspolitiisessa ajattelussa. Supistukset nousivat koulutuspolitiikan keskeiseksi keinoksi. Rinnan tämän kehityksen kanssa koulutusta koskevassa teoreettisessa keskustelussa tapahtui selvä suunnan muutos. Jo 1970-luvun alussa Illach (1971) aloitti keskustelun 'kouluttomasta yhteiskunnasta'. Amerikkalaiset Bowles ja Gintis (1976) julistivat muutama vuosi myöhemmin teesin koulutuksen ja yhteiskunnan taloudellisen rakenteen tiukasta *vastaavuudesta*. Tämän käsityksen mukaan koulutus aina välttämättä säilyttää ja uusintaa yhteiskunnan taloudellisen järjestelmän ja työprosessin perusrakenteita. Koulutus ei voi olla uuden yhteiskunnan ja uudenlaisen työelämän kehittämisen kärjessä.

\*) Artikkelin perustuu Palkansaajakeskusjärjestöjen aikuiskoulutusseminaarissa Kiljalla 25.8.1983 pidettyyn esitelmään.

Molempien koulutusnäkemysten, koulutusoptimismin ja tiukan vastaavuuskäsityksen perusongelmana on niiden mekaaninen, ulkoinen suhtautuminen koulutukseen. Koulutusta tarkastellaan ulkoapäin, järjestelmänä joko voidaan pelkällä poliittisella tahdolla muuttaa halutunlaiseksi tai joka määräytyy suoraviivaisesti vallitsevista yhteiskuntarakenteista. Kumpikaan näkemys ei käsitä koulutusta oman sisäisen dynamiikkansa, itseliikuntansa omaavana järjestelmänä, jolla on sisäiset ristiriitansa. Tämä tekee molemmat näkemykset voimattomiksi aikaansaamaan merkittäviä muutoksia.

Koulutuksen vaikutus yhteiskuntaan (ja yhteiskunnan vaikutus koulutukseen) on oleellisesti *välittynyttä ja ristiriitaista*. Viime kädessä on mahdotonta käsittää koulutuksen ja yhteiskunnan välistä suhdetta, ellei nähdä välittävänä tekijänä koulutuksen omaa sisäistä toimintaa, siis *opetusta ja oppimista*. Kaikki koulutuksen vaikutukset yhteiskuntaan ja vastaavasti yhteiskunnan vaikutukset koulutukseen 'taittuvat' opetus- ja oppimisprosessien lävitse. Tässä valossa on ymmärrettävää ja oikeutettua, että monet tutkijat ja jopa jotkut hallintomiehet ovat viime vuosina lisääntyvässä määrin kiinnostuneet juuri opetus- ja oppimisprosesseista. Kyse ei ole tässä välttämättä rakenteellisten ja yhteiskunnallisten kysymysten pakoilemisesta — joskus jopa päinvastaisesti.

### *'Oppimisen uudet haasteet' yrityksenä uuden ajattelutavan luomiseksi*

Kaksi vuotta sitten ilmestyi suomeksi Botkinin, Elmandjran ja Malitzan (1981) laatima raportti Rooman klubille, jonka nimeksi oli annettu 'Oppimisen uudet haasteet'. Tämä ra-



portti on kiintoisa yritys pureutua nimenomaan oppimisen kautta koulutuksen yhteiskunnallisiin vaikutuksiin.

Tekijät erottavat toisistaan 'säilyttävän oppimisen' ja 'uudistavan oppimisen'.

"Säilyttävä oppiminen on pysyvien näkemysten, menetelmien ja sääntöjen omaksumista tunnettujen ja toistuvien tilanteiden hallitsemiseksi." (Mts., 25.)

"Uudistava oppiminen on ongelmien muotoilemista ja yhteenliittämistä. Sen tärkeimpiä ominaisuuksia ovat integraatio, synteesi ja näköalojen avartaminen. Se toimii avoimissa tilanteissa tai avoimissa järjestelmissä. Se johtaa perinteisen ajattelun ja toiminnan takana olevien sovinnaiten lähtökohtien kriittiseen tarkasteluun, keskittyen välttämättömiin muutoksiin. Sen arvot eivät ole pysyviä, vaan pikemminkin vaihtelevia. Uudistava oppiminen edistää ajattelua rakentamalla kokonaisuuksia uudelleen, ei paloittamalla todellisuutta." (Mts., 63.)

Uudistavan oppimisen välttämättömyyttä perustellaan normatiivisesti: ihmiskunnan yleismaailmallisten ongelmien ratkaisu tekee sen välttämättömäksi. Samalla "arvojen ja niiden kehityksen tietoinen korostaminen piirtää selvimmän rajan uudistavan ja säilyttävän oppimisen välille" (Mts., 30).

Uudistavan oppimisen päätuntemerkeiksi nimetään 'ennakointi' ja 'osallistuminen'. Se päätavoitteita ovat 'autonomia' ja 'integraatio'. Ja sen keinoina korostetaan arvojen, ihmissuhteiden ja meilikuvien palauttamista kunniaan oppimisessa ja koulutuksessa.

Uudistavan oppimisen idea nostaa esiin kolme kriittistä kysymystä:

- 1) Millä voidaan perustella uudistavan oppimisen realistisuus ja toteutettavuus — kasvaako se esiin vain normatiivisesta tahdosta ja ihmiskunnan viisastumisesta?
- 2) Miten saavutetaan ennakointi oppimisessa — mikä on ennakoinnin metodi ja miten se suhtautuu historialliseen ajatteluun?
- 3) Mitä tarkoitetaan osallistumisella ja miten se saavutetaan?

Rooman klubin raportista ei oikeastaan löydy vastauksia näihin kysymyksiin. Raportti ei osoita mitään reaalista yhteiskunnallista voimaa, joka aikaansaisi uudistavan oppimisen yleistymistä. Se antaa ennakoinnista epämääräisen kuvan miltei futurologisena ajatusleikinä kytkemättä sitä mitenkään historialliseen ajatteluun ja ilmiöiden historian analysointiin. Osallistumista raportissa kuvataan erilaisten roolien ottamisena.

"Osallistuminen on roolien harjoittamista. Jotta nuo roolit eivät jäisi yksipuoliseksi, on välttämätöntä valmistautua omaksuma mahdollisimman laaja roolien valikoima. (...) Osallistuvan koulutuksen

ihanteena on, että jokaisen oppilaan tulisi saada tilaisuus näytellä presidentin, kapteenin ja johtajan osia samoin kuin kansalaisen, kannattajan ja seuraajan, niin että hän pääsee kokeilemaan niin monia erilaisia rooleja kuin mahdollista." (Emt., 51.)

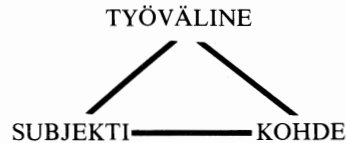
Tällä tavoin osallistumisesta tulee tyhjä muoto. Esimerkiksi osallistuminen omaa työprosessia ja työyhteisöä koskevaan suunnitteluun ja päätöksentekoon latistuu vaihtelevien roolien ottamiseksi. Näin ei voida selittää, millä välineillä työntekijä voisi reaalisesti vaikuttaa työn organisatoriseen ja teknologiseen muutokseen.

Rooman klubin raportti on tärkeä siksi, että se nostaa etusijalle koulutuksen analyysissa oppimisen. Samalla raportin rajoitukset pakottavat etsimään syvällisempää oppimisen analyysitapaa.

## *Uudenlaisen oppimistavan juuret työprosessin muutoksessa*

Uudenlaisen oppimistavan objektiivinen välttämättömyys nousee työprosessien kehityksestä. Sen perusteluksi ei tarvita mitään normatiivisia julistuksia tai arvokannanottoja. Riittää, että analysoidaan työn historiallista kehitystä. Analyysin avuksi voidaan ottaa seuraava kaavio (kaavio 1).

**Kaavio 1.** Työtoiminnan malli



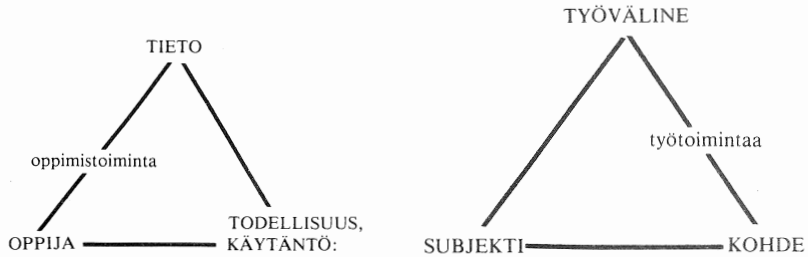
Työprosessien yhteiskunnallistuminen ja työnjaon kehitys on johtanut siihen, että yksittäinen työntekijä usein suorittaa sidottuja osaoperaatioita annetuilla rutiineilla ja välineillä voimatta tietoisesti hallita koko työprosessin takana olevia periaatteita ja suhteita. Esimerkiksi sairaanhoitaja suuressa byrokraattisessa sairaalaorganisaatioissa toimii usein pitkälle ositettujen ja rutinoituneiden operaatioiden toistavana suorittajana ja yllätyksellisyys lisääntyy. Rutinoitu ja ositettu työskentely johtaa helposti häiriö- ja kriisitilanteisiin, joissa valmiit suorituskaavat eivät toimikaan tai johtavat virheisiin. Tämä synnyttää objektiivista painetta työn yksittäisten operaatioiden takana olevien yleisempien periaatteiden ja

teorian hahmottamiseen, ”yleisen työvälineen” muodostamiseen vaihtuvien tilanteiden luovaksi hallitsemiseksi. Tämä edellyttäisi, että työntekijät voisivat tietoisesti eritellä ja johtaa eri menettelytapojen ja tekniikoiden alkuperän ja kehityksen — siis nimenomaan oman työn peruslähtökohtien historiallista analysointia. Nämä paineet näkyvät esim. siinä, että sairaanhoitajat ovat viime vuosina lisääntyvällä voimalla ryhtyneet vaatimaan ja kehittämään työnsä teoreettiseksi pohjaksi ns. hoitotiedettä. Tähän liittyy pohdiskelu ja tutkimustyö hoitotyön pohjana olevista sairauskäsityksistä (vrt. Jensen 1983).

## Oppimistoiminnan kehittämisen välttämättömyys

Voidaan kuitenkin helposti yliarvioida mahdollisuudet työprosessin tiedollisen hallinnon kehittämiseen itse työprosessissa. Monesti välittömästi työn yhteydessä tapahtuva uudelleen ajattelu- ja oppimistavan omaksuminen on käytännössä lähes mahdotonta. Rutiinien kehä on ahdas.

### Kaavio 2. Oppimistoiminnan ja työtoiminnan suhde



Oppimistoiminta (vasemmanpuoleinen kolmio) on omaksuttava ja kehitettävä tietoisesti suhteellisesti irrallaan välittämästä päivittäisestä työnteosta, jossa se voitaisiin tietoisesti yhdistää päivittäiseen työntekoon — siis aikaansaada oppivaa työtoimintaa.

Oppimistoiminnan rakenne ei ole yksinkertainen eikä sitä voi omaksua vaivattomasti. Kysymys on tiedon käsittelemisestä historiallisena, ihmisten luomina selitysmalleina todellisuuden eri puolista. Toisin sanoen oppimistoiminnan keskeinen piirre on tiedon johtaminen historiallisesti ja geneettisesti alkuperästään,

Selvimminkin tällaiset rajoitukset tulevat esiin, kun tarkastellaan kokemuksia työn välittömään yhteyteen rakennetuista osallistumisjärjestelmistä (työpaikkademokratia, virstodemokratia). Monesti osallistuminen näiden toimintaa johtaa turhautumiseen ja pettymykseen yksinkertaisesti siksi, että ei ole muodostettu edellytyksiä työn kokonaisuuden tiedolliseen ja ajatukselliseen hallintaan, oman työn ja työorganisaation jatkuvaan tutkimiseen ja analysointiin. Kun tällaiset edellytykset puuttuvat, jäävät käsiteltävät asiatkin helposti toisarvoisiksi. Työtoiminta jää edelleen rutinoituksi ja osittuneeksi — oppivaa työtoimintaa ei saavuteta.

Tietoisesta oppimisesta, työn kokonaisuuden teoreettisen ja historiallisen erittelyn yhdistäminen työntekoon edellyttää — Paradoksaalista kyllä — itse oppimistoiminnan (teoreettisen ja historiallisen ajattelun) kehittämistä ottamalla etäisyyttä välittömiin työruutiineihin. Juuri tässä on aikuiskoulutuksen oleellinen tehtävä. Tätä voidaan havainnollistaa kaaviolla 2.

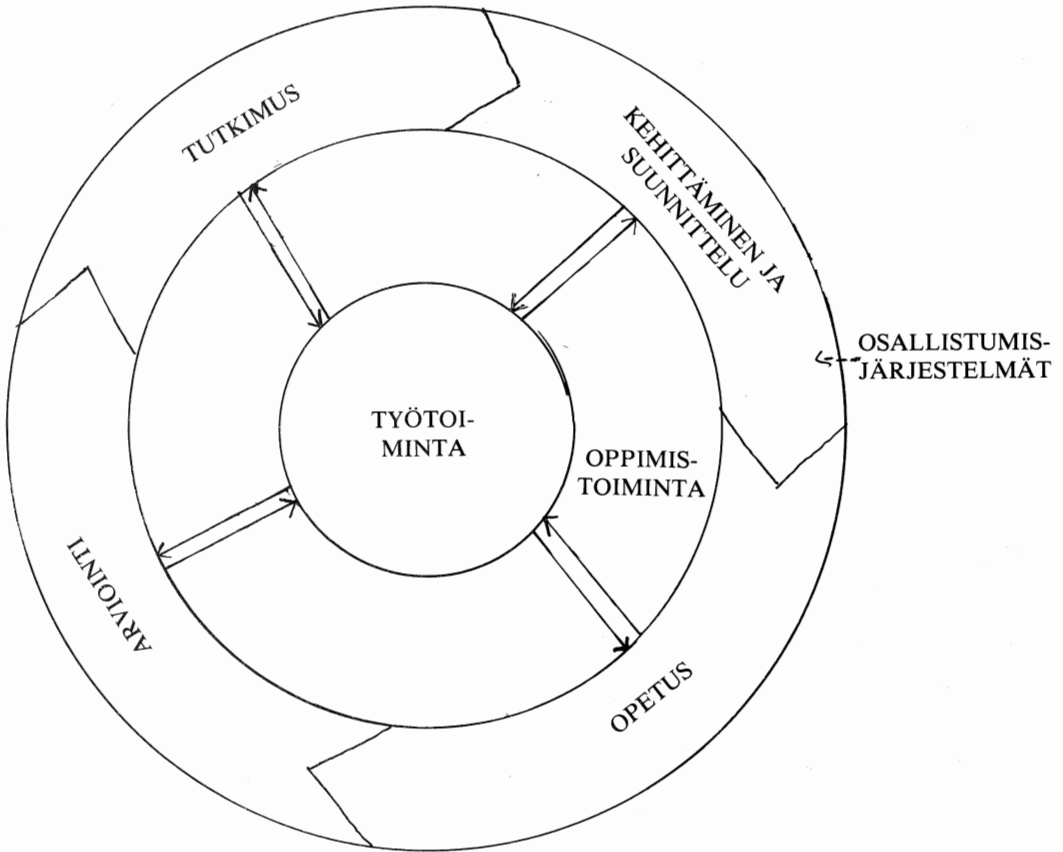
todellisuuden ja käytännön ongelmien ratkaisurytyksistä — sekä tiedon palauttaminen käytäntöön ja testaaminen siinä sovelluksina ja uusina ratkaisuna (vrt. Dawydow, Lompsher & Markowa 1982).

Osallistumista päätöksentekoon, johtamiseen ja kehittämis/suunnittelutoimintaan ei ilmeisesti voida menestyksellisesti toteuttaa, ellei sen edellytyksenä ja sen yhteydessä määrätietoisesti kehitetä osanottajien oppimistoimintaa. Tämä on oma, suhteellisen itsenäinen tutkimus- ja toiminta-alueensa, jota ei voi sulauttaa yleiseen kehittämistoimintaan tai muo-

dollisiin osallistumisjärjestelmiin. Tämä oppimistoiminnan uuden rakenteen ja laadun kehittämisen on luonteenomaisesti aikuiskoulu-

tuksen tehtävä. Voidaan sanoa, että osallistumisjärjestelmien ja työprosessin yhteys voidaan synnyttää oppimistoiminnan avulla (kaavio 3).

**Kaavio 3.** Oppimistoiminta työprosessin ja osallistumisen välittäjänä



**Lähteet:**

Botkin, J. W., Elmandjra, M. & Malitza, M. 1981. Oppimisen uudet haasteet. Espoo: Weilin + Göös.  
 Bowles, S. & Gintis, H. 1976. Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life. New York: Basic Books.  
 Dawydow, W. W., Lompscher, J. & Markowa, A.

K. (Hrsg.) 1982. Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern. Berlin: Volk und Wissen.  
 Illich, I. 1971. Deschooling society. London: Calder & Boyars.  
 Jensen, U. J. 1983. Sygedomsbegreber i praksis. Det kliniske arbejdes filosofi og videnskabsteori. København: Gyldendal.

# Aikuiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämistoiminnan näkymiä Suomessa ja muissa Pohjoismaissa

*Pantzar, Eero. 1983. Aikuiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämistoiminnan näkymiä Suomessa ja muissa Pohjoismaissa. Aikuiskasvatus 3, 3, 118—121. — Artikkelissa tarkastellaan aikuiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämistoiminnan tilaa ja sisältöä Suomessa ja muissa Pohjoismaissa. Vuonna 1982 kerättyyn pohjoismaiseen kartoitusaineistoon perustuva tutkimus, joka on artikkelin perustana, osoittaa tutkimus- ja kehittämistoiminnan sisällön pääpiirteissään eri Pohjoismaissa keskenään samanlaiseksi. Maiden yhteiskunta- ja aikuiskoulutusjärjestelmien samankaltaisuus lienee ohjannut myös tutkimus- ja kehittämismielenkiintoa samoihin teemoihin. Huomattavimmat tutkimus- ja kehittämistoimintaan liittyvät erot näkyvät puitteissa ja resursseissa. Suomalaista tutkimusta tehdään selvästi keinoimmin resurssein. Kuitenkaan se ei näytä puuttaneen tutkimusta ja kehittämisyrittämisestä eikä latistaneen tasoa muiden pohjoismaiden tason alapuolelle. Alkaneella vuosikymmenellä ei kuitenkaan enää kyetä vastaamaan eteentuleviin haasteisiin nykyisissä puitteissa ja olemassa olevin resurssein.*

Uusimpien tutkimustulosten osoittama jatkuvasti lisääntynyt osallistuminen aikuiskoulutukseen näyttää osaltaan myös vilkastuttaneen tutkimus- ja kehittämistoimintaa aikuiskasvatuksen alueella. (Tilastokeskus 1983).

Aikuiskoulutuksen tutkimus- ja kehittämistoiminnan merkitys eri Pohjoismaissa on aikojen kuluessa ollut varsin vaihteleva. (Aikuiskasvatus Pohjoismaissa 1976; Voksenundervisningen i Norden 1982). Merkityksen vaihtelun lisäksi tutkimus- ja kehittämistoiminnan muodoissa on havaittavissa eroja. (OECD 1980, 12). Pääasiallisesti 1960-luvulla alkanut, aluksi aikuiskasvatusjärjestelmien osa-alueita koskenut kehittämistoiminta ja tutkimustyö voimistuivat useimmissa Pohjoismaissa 1970-luvulla. Kokonaisvaltaisen kehittämistoiminnan voimakas kausi on ollut 1970-luvun alun jälkeinen aika. (OECD 1980, 103—108; OECD 1982, 119; OECD/CERI 1972a, 21).

Yhteispohjoisimainen kiinnostus aikuiskasvatustutkimukseen heräsi 1960-luvun lopulla. Tällöin asetettu pohjoismainen asiantuntijatyöryhmä (Nordisk ekspertutvalg for forskning på voksenopplaeringens område) pyrki kartoittamaan tuohonastista tutkimus- ja kehittämistyötä. (Kruse et al. 1978, 18). Riittämättömien resurssien vuoksi jäi kattava kartoitus työryhmältä tekemättä. Raportti työn tuloksena kuitenkin syntyi (Eliasson et al.

1969. Rapport fra Nordisk ekspertutvalg for forskning på voksenopplaeringens område. Oslo.)

Raportissa käsiteltiin tutkimustehtäviä, pohjoismaista yhteistyötä, tutkijakoulutusta ja esimerkein eri maissa suoritettua tutkimus- ja kehittämistoimintaa. (Kruse et al. mt., 18).

Tutkimuksen ja kehittämistoiminnan vilkastuminen 1970-luvulla pani vauhtia ajatukseen aikaan saadun työn kartoittamisesta. Ajatus toteutettiin v. 1976, jolloin Pohjoismaiden ministerineuvoston kulttuuriyhteistyön sihteeristö toimeenpani kattavan selvitystyön. Sen tuloksena julkaistussa raportissa (Nye veier i voksenopplaeringen, NU B 1977: 41) on perustiedot eri Pohjoismaissa vv. 1970—77 suoritetuista tutkimus- ja kehittämisprojekteista. Tehtyä kartoitustyötä pidettiin niin tarkoituksenmukaisena, että uusi kartoitus — jatkoksi ja täydennykseksi aiemmalle — käynnistyi v. 1981. Tämän kartoituksen raportin on määrä valmistua syksyllä 1983. Kartoitusaineisto on kerätty kansallisesti. Suomen osuudesta on vastannut Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorikasvatuksen laitos. Kaikkiaan pohjoismaiseen kartoitukseen saatiin kootuksi 350 projektia.

Selkeämmän kuvan luomiseksi Pohjoismaiden aikuiskasvatustutkimuksesta ja aikuiskasvatukseen liittyvästä kehittämistoiminnasta on

koottu dokumenttimateriaalia käytetty aineistona vertailevassa tutkimuksessa, jolla on pyritty erityisesti suomalaisen tutkimus- ja kehittämistoiminnan luonteen, sisällön ja piirteiden vertailuun suhteessa muihin Pohjoismaihin sekä suomalaisen toiminnan 'sisäiseen' analyysiin. Tässä, kartoitusaineistoa analysoivassa tutkimuksessa on mukana 297 projektia. Suomen aineiston keruun yhteydessä sovelletuin, käsitteistöön liittyvin perustein on viitisenkymmentä muutoin kartoituksessa mukana olevaa projektia rajattu tutkimusaineiston ulkopuolelle.

## 1. Pohjoismaisen tutkimuksen yleiskuva

Tarkasteltaessa pohjoismaista aikuiskasvatustutkimusta ja kokeiluja aikuiskasvatustieteen osa-alueille kohdistuvana toimintana havaitaan aikuisdidaktiikan ja aikuiskasvatuksen sosiologian vahva asema. Muiden osa-alueiden osuus on varsin vähäinen. Esimerkiksi vertailevan aikuiskasvatuksen osa-alue, jonka tutkimukselle olisi Pohjoismaissa perusteet ja edellytykset, on muutaman projektin varassa. (Vrt. Alanen 1978, 26—32).

Aikuiskasvatusjärjestelmässä suurin kiinnostus kohdistuu yksittäisistä osa-alueista ammatilliseen aikuiskoulutukseen ja vapaaseen sivistystyöhön. Tyypillisempää kuitenkin on se, että projektien kohde on koko aikuiskasvatusjärjestelmä tai yhtä osa-aluetta laajempi kokonaisuus. (Vrt. taulukko 1.).

**Taulukko 1.** Aikuiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämiprojektien aikuiskasvatustieteen osatieteisiin kohdistuminen Pohjoismaissa (%)

aikuiskasvatustieteen osatiede	Pohjoismaa				
	Suomi	Norja	Ruotsi	Tanska	Kaikki
ak.sosiologia	43	37	49	41	43
ak.psykologia	7	4	13	7	8
aik.didaktiikka	38	55	33	45	42
muut osa-alueet	12	4	5	7	7
YHTEENSÄ (N)	100 (69)	100 (71)	100 (86)	100 (71)	100 (297)

Aikuiskoulutusprosessin vaiheista tutkimusta ja kehittämistoimia on kohdistunut runsaimmin opetuksen käytännön järjestelyjen ja toteuttamisen vaiheeseen. (Vrt. taulukko 2.).

**Taulukko 2.** Aikuiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämiprojektien aikuiskoulutusprosessin eri vaiheisiin kohdistuminen Pohjoismaissa (%)

aikuiskoulutusprosessin vaihe	Pohjoismaa				
	Suomi	Norja	Ruotsi	Tanska	Kaikki
teoria	17	6	17	11	13
hallinto ja talous	4	1	2	—	2
koulutus-suunnittelu	38	27	42	26	33
osallistuminen opetuksen järjestely ja toteuttaminen	9	15	9	14	12
YHTEENSÄ (N)	100 (69)	100 (71)	100 (86)	100 (71)	100 (297)

Pohjoismaissa projektien toteuttaja on useimmin ollut korkeakoulu tai erillinen tutkimuslaitos. Myös aikuiskasvatuksen kenttä laitoksineen ja organisaatioineen on ollut varsin aktiivinen tutkija ja kehittäjä. Pohjoismaiden projekteista voidaan edelleen todeta niistä suuremman osan olleet kestoltaan yli 2-vuotisia. Projekteista tiedon keruun tapahtuessa oli kesken 44 %, ja kirjallisesti oli raportoitu 69 %:sta projekteja.

Pohjoismaissa suoritettujen projektien luonnetta voidaan arvioida vertailemalla niitä asetettuihin tutkimuspoliittisiin painopisteeohjelmiin. Yhteispohjoismaista painopisteesetelua ei varsinaisesti tosin ole suoritettu. Löytyneet viittaukset (Oksanen 1973 ja Kruse et al. 1979) mainitsevat vuoden 1969 asiantuntijatyöryhmän (ks. edeltä), joka määritteli joitakin tärkeimpiä (ks. Eliasson et al. 1966) aikuiskasvatukseen liittyviä tutkimustehtäviä. Nämä liittyivät seuraaviin teemoihin: osallistuminen, oppiaineiden välittyminen, aikuisopettaja, aikuiskasvatusjärjestelmä sekä tavoitteet ja opetuksen sisällön ja aineksen valinta.

Jo yli kymmenen vuotta sitten laadittu painopisteiden määrittely ei liene sinänsä enää kovin ajankohtainen. Voitaneen kuitenkin todeta didaktisen tutkimuksen yleensä sekä tulleen painotetuksi keskeisenä tutkimusalueena että tutkitun ja kokeillun suhteellisen aktiivisesti viime vuosina.

Vertailtaessa uusinta kokeilua ja tutkimusta aiemmin tehtyyn havaitaan, ettei pohjoismaisissa puitteissa ole tapahtunut n. 10 vuoden aikana merkittäviä muutoksia (Pantzar 1982, 33).

Suomessa suoritettu tutkimus- ja kehittä-  
mistoiminta poikkeaa varsin vähän sisällöltään  
ja ulkoisilta piirteiltään (projektien kesto, rap-  
ortointi jne.) pohjoismaisesta yleislinjasta.  
(ks. taulukot 1. ja 2.).

## 2. Piirteitä suomalaisesta tutkimus- ja kehittämistyöstä

Ensimmäinen huomiota kiinnittävä piirre  
suomalaisissa projekteissa on se, että kiinnos-  
tus eri teemoihin vaihtelee projektin vastuulli-  
sen toteuttajan mukaan. Erot ovat selviä tark-  
astellaanpa asiaa aikuiskasvatusjärjestelmän  
osa-alueisiin kohdistuvana kiinnostuksena  
(taulukko 3) tai koulutusprosessin eri vaihei-  
siin kohdistumisena. Selvimmin erilaiset pai-  
notukset näkyvät korkeakoulujen aktiivisuute-  
na aikuiskasvatuksen teorian tutkimisessa ja  
kentän laitosten ja organisaatioiden kiinnos-  
tuksena kehittää ja tutkia erityisesti opetuksen  
organisointiin ja toteuttamiseen liittyviä asioi-  
ta.

**Taulukko 3.** Suomalaisen tutkimus- ja kehittämis-  
projektien kohdistuminen aikuiskasvatusjärjestelmän  
osa-alueille projektin toteuttajan mukaan (%)

osa-alue	toteuttaja				
	kor- kea- koulu	aik.k. lai- tos	koulu- hallin- to	muut	kaikki
vapaa sivistys- työ	29	56	13	10	33
ammatillinen aik.koulutus	18	15	13	40	19
muut osa- alueet	18	18	7	10	15
monialueinen	35	11	67	40	33
<b>YHTEENSÄ</b> (N)	100 (17)	100 (27)	100 (15)	100 (10)	100 (69)

Merkittävänä projektien toteuttajiin liitty-  
vänä piirteenä on mainittava vielä koulutus-  
hallinnon — erityisesti alueellisen — aktiivi-  
suus koulutus suunnittelua sivuavassa kehittä-  
mis- ja tutkimustoiminnassa. (Pantzar 1983)

Eri toteuttajien projektit eroavat toisistaan  
myös ulkoisilta piirteiltään. Korkeakouluissa  
suoritetut projektit ovat olleet pitkäkestoisimpia.  
Toisaalta niistä on raportoitu aktiivisimmin.

Suomalaisen tutkimus- ja kehittämistoimin-  
nan kuva ei yleispohjoismaiseen tapaan ole  
muuttunut sisältönsä osalta 1970-luvun alusta  
näihin päiviin. Monet tärkeät teemat ovat edel-

leenkin jääneet tutkimuksen ulkopuolelle, jo-  
pa aikuiskoulutuskomitean määrittämät  
(Kom.miet 1975) keskeiset tutkimus- ja kokei-  
lutehtävät ovat osin käsittelemättä.

## 3. Resurssien lisäys tarpeen Suomessa

Aikuiskoulutuksen alueen tutkimus- ja ke-  
hittämistyön edellytykset ovat varsin erilaiset  
eri Pohjoismaissa. Kiistatta voidaan todeta  
Suomessa tutkimus- ja kehittämistyötä toteu-  
tettavan vähimmin resurssein. Näin voidaan  
sanoa huolimatta siitä, että esimerkiksi aikuis-  
koulutustutkimukseen ja kehittämiseen koh-  
distettuja resursseja on vaikea tarkoin mitata.  
Tässä yhteydessä käsitys eri Pohjoismaiden ti-  
lanteesta perustuu varsin heterogeeniseen ai-  
neistoon. (Voksenundervisningen i Norden  
1982; Educational Research and Development  
at the NBE 1976; NFA 1982; Educational Re-  
search Policy 1974; Educational Research  
1977; Anttainen 1973).

Suomessa tilanteen heikkous näkyy selvästi  
koulutustutkimuksen taloudellisten resurssien  
sisäisessä jaossa. Kun Suomessa aikuiskoulu-  
tustutkimuksen menojen osuus on viime vuosi-  
na ollut n. 5 % (Räty 1977) niin Ruotsissa lii-  
kutaan vastaavasti 18—19 %:n tasolla. Tosin  
meillä on opetusministeriön, aina vuoteen  
1986 saakka ulottuvissa suunnitelmissa kaa-  
vailtu em. osuuden kasvattamisesta jopa  
10 %:in (OpM 1982, 45). Voidaan pitää  
erinomaisena saavutuksena sitä, että Suomessa  
on puutteista huolimatta pystytty pitämään  
tutkimus- ja kehittämistoiminta määrällisesti  
ja laadullisesti kilpailukykyisenä muiden Poh-  
joismaiden rinnalla.

Tutkimus- ja kehittämistoiminnan merkitys  
kasvaa tulevaisuudessa nopeasti koko aikuis-  
koulutuksen laajenemisen myötä.

Kuinka tämä tosiasia otetaan meillä huomi-  
oon, on vielä arvoitus.

Ilman selvää henkilö- ja talousresurssien li-  
säystä ei tutkimuksen eikä kehittämistoimin-  
nan voi odottaa kehittyvän aikuiskoulutustoi-  
minnan laajenemisen edellyttämällä tavalla.  
Lisäksi suomalainen aikuiskoulutustutkimuk-  
sen organisaatio vaatii selkiinnyttämistä ja tut-  
kimustoiminta keskittämistä yksikköön, jolla  
on riittävät voimavarat. Syytä ei ole myöskään  
unohtaa tutkimus- ja kehittämistoiminnan pe-  
rusedellytyksistä hallinnon, kentän ja tutkijoi-  
den keskusteltavaa ja ymmärtävää vuorovaiku-  
tusta.

**Lähteet:**

- Aikuiskoulutus Pohjoismaissa, 1976. NU 7:1976 Stockholm
- Alanen A. 1978, Kansainvälinen vertailu aikuiskasvatuksen tutkimuksessa. Eurooppalainen aikuiskasvatus, Vapaan sivistystyön XXII vuosikirja. Ss 9—33. WSOY: Juva
- Anttalainen M.-L. 1973, Selvitys aikuiskoulutusmenojen jakautumisesta eri rahoittajien kesken vuonna 1972. Julkaisematon.
- Educational Research and Development at the NBE, 1976. The National Swedish Board of Education: Stockholm.
- Educational Research in Europe, 1977. Unesco Institute for Education. Swets & Zeitlinger: Amsterdam.
- Educational Research Policy in European Countries, 1974. Council of Europe: Strasbourg.
- Eliasson T. ym. 1969, Rapport fra Nordisk ekspertutvalg for forskning på voksenopplaeringens område. Oslo.
- Komiteanmietintö 1975: 28. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. Helsinki.
- Krause A. & Holten-Andersen C. & Paulsen S C 1979. Erfaringer fra kortlaegningen og formidling af 'Nye veier i voksenopplaeringen'. DPI: København.
- NFA 1982. Nye veje i voksenundervisning og folkeoplysning. Nordisk konference om FoU-arbete. Helsingør 9—11.12.1981. Rapport 4:1982. Kungälv.
- Nye veier i voksenopplaeringen, 1978. En kartlegging av forsknings- og utviklingsarbeide i Norden. NU B:41. København.
- OECD 1980, Reviews of National Policies for Education: Denmark. OECD: Paris
- OECD 1982 Reviews of National Policies for Education: Finland. OECD: Paris.
- OECD/CERI 1973, Recurrent Education. Policy and Development in OECD Countries: The Swedish View of Recurrent Education.
- Oksanen A. 1973, Aikuiskasvatuksen tutkimisesta. Kasvatus 3, ss. 145—147.
- OpM 1982. Opetusministeriön hallinnonalan toimintaa tukevan tutkimuksen yleissuunnitelma. Opetusministeriö, korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisuja No 46. Helsinki.
- Pantzar E. 1982, Forschungs- und Entwicklungstrends der Erwachsenenbildung in Finnland heute. In: Karl Ch. u.a., Tendenzen und Projekte internationaler Erwachsenenbildung. Universität Hannover, Lehrgebiet Eb./Ausserschulische Jugendb. Hannover.
- Pantzar E. 1983, Alueellinen tutkimus- ja kehitystyö tehokasta. Savon Sanomat, 24.6.1983.
- Räty T. 1977, Valtion tutkimusmenot vuosina 1970—77. Suomen Akatemian julkaisuja 11. Helsinki.
- Tilastokeskus 1983, Aikuiskoulutukseen osallistuminen 1980. Tilastokeskuksen tutkimuksia 92. Helsinki.
- Voksenundervisningen i Norden, 1982. Nord: København.

*Jukka Tuomisto*

# Aikuiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämistyön näköaloja Isossa-Britanniassa

*Tuomisto, Jukka. 1983. Aikuiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämistyön näköaloja Isossa-Britanniassa. Aikuiskasvatus 3, 3, 122—126. — Artikkelin perustuu Valtakunnallisen aikuiskasvatusinstituutin (NIAE) johtajan Arthur Stockin haastatteluun, joka suoritettiin keväällä 1983. Siinä tarkastellaan NIAE:n roolia ja tehtäviä aikuiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämistoiminnassa, alan terminologiaa sekä harjoitetun tutkimustoitinnan sisältöä ja käytettyjä metodeja.*

Tämä artikkeli perustuu Valtakunnallisen aikuiskasvatusinstituutin (National Institute of Adult Education) johtajan Arthur Stockin<sup>1)</sup> haastatteluun Leicesterissä 18.5.1983. Tilaisuus tähän Yhdistyneen kuningaskunnan keskeisimmän aikuiskasvatusorganisaation johtajan haastatteluun tarjoutui, kun kirjoittaja osallistui 15.—22.5. Englannissa pidettyyn englantilais-suomalaiseen aikuiskasvatusseminariin. Sen yhteydessä järjestettiin pienryhmille myös tutustumiskäyntejä eri puolille Englantia ja Skotlantia. Kirjoittaja kävi yhdessä kolmen muun suomalaisen kanssa tutustumassa mm. Leicesterissä sijaitsevan instituutin keskustuomistoon ja sen yhteydessä olevaan kirjastoon ja dokumentaatiokeskukseen. Mainittakoon, että NIAE:n toimisto sijaitsi aikaisemmin Lontoossa, mutta se haluttiin siirtää sieltä joitakin vuosia sitten jonnekin muualle suhteettoman kalliiden yleiskulujen takia. Leicester osoittautui tällöin sijainniltaan ja eräistä muistakin syistä (Leicesterin yliopistossa on myös aikuiskasvatuksen osasto) tarkoitukseen sopivaksi.

## **JT: Kertoisitko ensin NIAE:n asemasta ja tehtävästä maassanne?**

AS: Johtosääntönsä mukaan NIAE:n tehtävänä<sup>2)</sup> on edistää aikuiskasvatuksen tutkimusta ja osallistua aikuiskasvatuksen yleiseen kehittämiseen Englannissa ja Wales'ssa. Tiivistäen voidaan todeta, että tämä merkitsee neljää seuraavaa seikkaa: 1) NIAE seuraa jatkuvasti mitä Englannissa ja muualla maailmassa tapahtuu aikuiskasvatuksen alueella. Tämä tapahtuu seuraamalla sitä informaatiota, jota saadaan kollegoilta sekä omasta että muista maista. NIAE:n edustajat osallistuvat myös kaikkiin aikuiskasvatukselta käsitteleviin konferensseihin ja seminaareihin sekä omassa maas-

saan että muualla maailmassa. 2) NIAE varasoi kaiken saamansa tiedon kirjoihin, kirjastoihin, yleisiin dokumentaatiokeskuksiin sekä omaan tietokonepohjaiseen aikuiskasvatukselta käsittelevään tietopankkiinsa. 3) Kaikki kerätty tieto pyritään käsittelemään siten, että se on mahdollisimman käyttökelpoisessa muodossa eri käyttäjäpiireille ja levittämään tämä tieto kaikille niille, jotka toimivat aikuiskasvatuksen eri tehtävissä Englannissa ja Wales'ssa. Tämä tapahtuu painamalla kirjoja, julkaisemalla alan lehtiä (NIAE julkaisee mm. seuraavia lehtiä: Adult Education, Teaching Adults, Studies in Adult Education, Residential Short Courses, Year book of adult education), tuottamalla opetusmateriaalia, järjestämällä konferensseja, seminaareja, työkokouksia jne. NIAE:n edustajat toimivat myös usein luennoitsijoina erilaisissa henkilöstökoulutustilaisuuksissa sekä toimivat erilaisissa konsultti- ja neuvontatehtävissä. NIAE:n toiminta on siis luonteeltaan lähinnä kannustavaa, se ei itse järjestä suoranaisesti mitään suurelle yleisölle, vaan tukee ja avustaa niitä järjestöjä ja organisaatioita, jotka ovat varsinaisen toiminnan toteuttajia. 4) NIAE on pyrkinyt edustamaan valtion keskus-, alue- ja paikallishallinnossa kaikkia niitä organisaatioita ja järjestöjä, jotka toimivat aikuiskasvatuksen alueella. Tähän on selvästi tarvetta, sillä eri hallinnon tasoilla ei aina ymmärretä eikä tiedosteta tämän toiminnan tarpeita. NIAE pyrkii antamaan päättäjille selkaiset välttämättömät perustiedot, että he voivat tehdä päätöksensä asiapohjalta. Vaikka tämä tehtävä ei olekaan kirjattuna instituutin johtosääntöön, niin tällainen tiedonvälittämisen tarve on selvästi lisääntynyt viime vuosina.

Kaikkia edellä mainittuja tehtäviä toteuttamassa NIAE:n keskustuomistossa on yhteensä



noin 16 henkilöä. Vakituinen johtohenkilöstö käsittää johtajan, kaksi varajohtajaa sekä tutkijan. Lisäksi toimistossa on kirjastonhoitaja, julkaisuvirkailija, taluspäällikkö apulaisneen, hallintovirkamies, henkilö joka on erikoistunut neuvonta- ja tiedotustoimintaan sekä joukko muita hallinto- ja toimistotyöntekijöitä. Lisäksi instituutin alaisuudessa toimii jatkuvasti joukko tutkijoita, jotka on kiinnitetty suorittamaan jotakin tiettyä tutkimus- tai selvitystehtävää.

**JT: Kun lukee englanninkielistä aikuiskasvatuskirjallisuutta, niin törmää väistämättä sellaisiin käsitteisiin kuin "further education", "adult education", "continuing education", "recurrent education", "andragogia". Näiden käsitteiden täsmällinen merkitys ei aina ole kuitenkaan selvä. Voisitko selvittää näiden käsitteiden sisältöä hieman tarkemmin?**

AS: Noiden käsitteiden täsmällinen määrittely on vaikeaa. Tämä johtuu siitä, että käsitteet ovat osittain varsin uusia ja niiden merkitys on muuttunut varsin paljon juuri viimeisten vuosien aikana. Lakitekstimme tuntee edellämainituista käsitteistä vain yhden, nimittäin *jatkokoulutuksen* (further education). Sillä laki tarkoittaa kaikkea pakollisen oppivelvollisuuskoulun jälkeistä koulutusta lukuunottamatta korkea-asteen opetusta. On selvää, että tämän termin alle sisältyy siis muutakin kuin varsinaista aikuiskasvatusta, sillä suuri osa tästä jatkokoulutuksesta kohdistuu henkilöihin, jotka ovat 16—20 -vuotiaita. Heidän opiskelunsa tapahtuu erilaisissa jatkokoulutusta antavissa oppilaitoksissa, joita meillä on Englannissa, Wales'ssa, Skotlannissa ja Pohjois-Irlandissa on noin 800.

Korkea-asteen oppilaitoksia on maassamme kolmenlaisia: yliopistoja, polyteknikumeja sekä korkea-asteen college'ja tai instituutteja. Näiden varsinaisen tehtävä on tietysti valmistaa henkilöitä akateemisiin ammatteihin, mutta useat korkea-asteen oppilaitokset, erityisesti yliopistot, järjestävät opetusta myös työssä olevalle aikuisväestölle. Tällöin ei ole kysymys yleensä tutkimukseen tähtäävästä opetuksesta, vaan ns. väljätavoitteisesta opiskelusta, jolla on Britanniassa pitkät perinteet. Tämä traditio on peräisin aina vuodelta 1873, jolloin Cambridge'n yliopisto aloitti tällaisen toiminnan.

Tämä toiminta on noista ajoista laajentunut huomattavasti ja se sisältää nykyisin sekä kansalaisten väljätavoitteisen itsensä kehittämisen, että kansalaisten tietojen ajan tasalla pitämisen, uudelleen koulutuksen ja työvoiman alunperin korkeatasoistenkin kvalifikaatioiden edelleen kohottamisen. Kuten tunnettua, meil-

lä on lisäksi erillinen avoin korkeakoulu, jossa aikuiset voivat suorittaa yliopistollisia arvosanoja ja tutkintoja.

Suurin osa maamme aikuiskasvatuksesta<sup>3)</sup>, oli se sitten tutkimukseen tähtäävää tai ei, tapahtuu paikallisten koulutusviranomaisten ja -organisaatioiden (LEA = Local Educational Authorities) järjestämänä aikuiskasvatuskeskuksissa, college'eissa, kunnallisen koululaitoksen piirissä ja monissa muissa aikuiskasvatustituutioissa.

Alan käsitteistä vanhin on tietysti *aikuiskasvatus* (adult education). Se esiintyi jo mm. vuonna 1919 ilmestyneessä "Final Reportissa". Aikaisemmin aikuiskasvatus sisälsi ainoastaan aikuisten väljätavoitteiset yhteiskunnallis-yleissivistävän opiskelun (vapaan sivistystyön), mutta nykyisin siihen sisällytetään perinteisen väljätavoitteisen opiskelun ohella myös kaikki aikuisten johonkin yleissivistävään tai ammatilliseen tutkimukseen tähtäävä opiskelu samoin kuin heidän perhe-elämänsä, vapaa-aikaansa ja työhönsä liittyvä opiskelu. Samoin siihen luetaan kuuluvaksi myös työttömyydestä johtuva ammatillinen uudelleen koulutus.

Yleinen aikuiskasvatus sijoitetaan nykyisin, maassamme varsin uuden termin, *jatkuvan kasvatuksen* (continuing education) alle. Tämä käsite näyttää vakiinnuttaneen paikkansa terminologiassamme. Se on tietysti käsitteenä laajempi kuin aikuiskasvatus, mutta usein sitä käytettäessä painopiste on juuri aikuiskasvatuksessa.

*Jaksotaiskoulutus* (recurrent education) ei ole maassamme yleisesti käytössä oleva termi. Tämä käsite on syntynyt ilmeisesti paljolti niiden ajatusten inspiroimana, joita Dennis Kalen ja Jarl Bengtsson esittivät OECD:lle kirjoittamassaan pamfletissa "Recurrent education is strategy for life-long education". Meillä tämä käsite ymmärretään yhtenä mahdollisena strategiana monien muiden joukossa. Vastava englanninkielinen käsite on "elinikäinen kasvatus" (life-long education). Englannin hallitus allekirjoitti muiden Euroopan maiden kanssa vuonna 1974 Tukholmassa pidetyssä kasvatusalan ministerien kokouksessa sopimuksen, jonka mukaan jatkuvan kasvatuksen ajatusta pidetään kasvatusjärjestelmän uudistamisessa ja kehittämisessä pääperiaatteena ja peruslähtökohtana. Opintovapaa järjestelmän kehittämisen on todettu olevan olennainen ja erottamaton osa jatkuvan kasvatuksen järjestelmän kehittämistä. Jo tällä hetkellä maksavat maassamme monet yritykset ja organisaatiot työntekijöilleen heidän opiskeluaikaltaan

melko suuria summia opintovapaalain perusteella.

Olemme tietysti kuulleet ja lukeneet myös *andragogia* -käsitteestä. Meillä on myös hyvät suhteet ainakin kahteen maahan, jossa tätä termiä käytetään varsin yleisesti, nämä ovat Alankomaat ja Jugoslavia. Käsite ei ole kuitenkaan yleisesti käytössä meidän maassamme. Tämä johtuu kahdestakin eri seikasta. Ensinnäkin, *andragogia* ei kuulosta englantilaisen korvaan kovin hyvältä. Toiseksi, emme ole aivan vakuuttuneita termin määrittelystä ja siitä logiikasta, miten sitä käytetään. Olemme havainneet, että eri maissa ja laitoksissa, kuten esim. parissa amerikkalaisessa yliopistossa, missä tätä käsitettä käytetään, se tulkitaan varsin eri tavoin, kuin noissa edellä mainituissa maissa. Vaikka katsomme, että termillä on omat perustelunsa ja ymmärrämme sen käytön akateemisessa maailmassa, niin meidän mielestämme se on useimmille ihmisille varsin kaukainen ja vieras. Ilmeisesti juuri tästä syystä se ei ole koskaan saanut meillä erityisempää kannatusta.

**JT: Entä mitkä tahot suorittavat aikuiskasvatustutkimusta maassanne ja mitkä ovat tutkimustoimintanne keskeisimmät kehityspiirteet?**

AS: Suurin osa aikuiskasvatukseen ja jatkuvaan kasvatukseen liittyvästä tutkimustoiminnasta tapahtuu yliopistoissa. Kuten edellä totesin, useat yliopistomme järjestävät aikuisväestölle tarkoitettua opetustoimintaa. Tutkimustoiminta on kuitenkin luonnollisesti keskittynyt niihin yliopistoihin, joissa on erillinen aikuiskasvatuksen osasto ja joiden tehtävänä on nimenomaan alan tutkimuksen harjoittaminen ja päätoimisten aikuiskasvattajien kouluttaminen. Maassamme on 30 sellaista yliopistoa, jotka järjestävät opetusta myös aikuisille. Näistä 14:ssä on erillinen aikuiskasvatuksen osasto. Näillä osastoilla on siis keskeinen asema maamme aikuiskasvatustutkimuksen suorittamisessa.

Yliopistojen lisäksi on tietysti mainittava tämä meidän insituuttimme (NIAE), joka harjoittaa sellaista soveltavaa tutkimusta, joka liittyy alan kehittämistoimintaan, koulutuspolitiikkaan ja evaluointiin. Kuuden viimeisen vuoden aikana meillä on lisäksi toiminut ministeriön asettama ”Aikuis- ja jatkuvan kasvatuksen neuvottelukunta” (Advisory Council for Adult and Continuing Education), joka on tehnyt joitakin erityistutkimuksia kehittämistyönsä yhteydessä.

Kun tarkastellaan yleisesti brittiläistä aikuiskasvatustutkimusta, niin voidaan havaita kak-

si erilaista kehityslinjaa. Yliopistoissa, joissa tutkimusta harjoitetaan opintoihin liittyvinä oppinäytetöinä, tehdään aihepiiriltään varsin laaja-alaista tutkimusta. Niissä tehdään mm. historiallisia, sosiologisia, psykologisia sekä metodikeskeisiä tutkimuksia. Tutkimuksissa voidaan myös selvittää opetuspalvelusten riittävyys jollakin tietyllä alueella. Maassamme on esim. tehty useita selvityksiä, jotka osoittavat, että meillä on todellista tarvetta kielten opetuksen uudistamiseen. — Vastakohtana yliopistoissa harjoitetulle tutkimustyölle on tutkimus, jota suoritetaan hallituksen suoraanaisesta pyynnöstä ja rahoituksella sekä sellaiset tutkimukset, jotka suoritetaan erilaisten tutkimussäätiöiden rahoituksen turvin. Tällöin nämä tahot luonnollisesti sanelevat sen, minkälaista tutkimusta tehdään. Monet yhteiskunnalliset ongelmat kuten esim. teknologian nopea kehitys, väestörakenteen muutokset, yhteiskunnan sosiaalisessa rakenteessa tapahtuneet muutokset jne sanelevat tällöin pitkälle sen, mitä tutkitaan. Viime vuosien taloudellinen kehitys, joka on tietysti osittain seurausta yleismaailmallisesta kehityksestä, on myös omalta osaltaan aiheuttanut ongelmia, joihin aikuiskasvatuksenkin keinoin pyritään löytämään ratkaisuja. Tutkimustoiminnassamme olemme pyrkinneet ottamaan huomioon kaikki edellä mainitut seikat. Olemme lähestyneet näitä laajoja yhteiskunnallisia kysymyksiä ongelmakeskeisesti. Näin olemme tutkineet mm. vanhojen ihmisten opiskelutarpeita, eri työtehtävissä esiintyviä täydennys- ja jatkokoulutus tarpeita, yhteisöjen kehittämiseen liittyviä koulutustarpeita jne.

Tutkijat eivät ole aina kuitenkaan kovin innostuneita tekemään juuri sellaista tutkimusta, jota heidän hallituksen mielestä tulisi tehdä. Tutkijoiden on kuitenkin vaikea löytää rahoitusta sellaisille erityistutkimuksille, jotka eivät vastaa valtaapitävien käsityksiä ”tärkeästä” tutkimuksesta.

On siis olemassa varsin laaja, lähinnä yliopistojen sisällä tapahtuva tutkimustoiminta, joka joutuu usein toimimaan hyvin pienin rahoituksen resursein ilman valtion ja säätiöiden taloudellista tukea. Toisaalla on sitten hallituksen ja muiden valtaapitävien toimeksiantosta suoritettava pitkälle käytännön sovelluksiin pyrkivä tutkimustoiminta, jota voidaan nimittää koulutuspolitiittiseksi selvitystyöksi. Tällaisen tutkimuksen suorittamiseen järjestyy yleensä suhteellisen helposti rahaa.

**JT: Minkälaiset metodologiset lähestymistavat ovat tällä hetkellä teidän tutkimustoiminnassanne vallitsevia?**

AS: Kuten sanoin, suurin osa tutkimustoi-  
minnastamme tapahtuu yliopistoissa. Siellä  
ovat kvantitatiiviset menetelmät olleet vallitse-  
via aivan näihin päiviin saakka. Erityisesti ti-  
lastotieteellisillä menetelmillä on ollut tutki-  
muksissa keskeinen asema. Koko sosiaalitietei-  
den alalla on nyt kuitenkin syntynyt vastareak-  
tio kvantitatiivista tutkimussuuntausta koh-  
taan ja mielenkiinto on kohdistunut erityisesti  
kvalitatiivisiin menetelmiin.

Aikaisemmassa tutkimussuuntauksessa ke-  
rättiin täsmällisiä tietoja ihmisiltä ja heitä käsi-  
teltiin vain tutkimuksen kohteina ilman, että  
heillä oli mitään mahdollisuuksia vaikuttaa itse  
tutkimukseen. Heidän mielipidettään ei myös-  
kään kysytty siitä, miten oikeaan tutkijat oli-  
vat osuneet tehdessään johtopäätöksiään tut-  
kimusaineistostaan. Tutkimustiedot käsiteltiin  
ja analysoitiin jossakin muualla ja saadut tie-  
dot liitettiin yhteiskunnallisen eliitin hallitse-  
maan tietovarastoon. Tässä tutkimustoimin-  
nassa oli todella jotakin moraalisesti huoles-  
tuttavaa.

Nykyisin olemme erityisen kiinnostuneita  
”osallistavan tutkimuksen” (participatory re-  
search) tyyppisistä lähestymistavoista. Eva-  
luaatiotutkimuksen aikana, jonka teimme kol-  
me vuotta kestäneen kansallisen lukutaitokam-  
panjan yhteydessä, yritimme saada syntymään  
aivan uudenlaisen suhteen tutkittaviimme.

Aluksi pyrimme selvittämään varsin tavan-  
omaisin keinoin kuinka moni, ja ketkä eri  
väestöryhmistä seurasivat opetukseen liittyviä  
radio-ohjelmia. Nämä kvantitatiiviset menetel-  
mät antoivat meille perustiedot operaatiomme  
yleisestä onnistumisesta. Emme kuitenkaan  
yrittäneet korreloida näitä tuloksiamme eri  
faktoreiden kanssa, koska suhtauduimme epä-  
luuloisesti tällaisten toimenpiteiden tuloksena  
saataviin usein varsin triviaaleihin tuloksiin.

Toisessa vaiheessa pyrimme läheiseen vuo-  
rovaikutukseen tutkimukseen osallistuneiden  
henkilöryhmien kanssa. Nämä ryhmät olivat:  
1) koulutusorganisaattorit, jotka järjestivät  
opetuksen paikallisella tasolla, 2) ohjaajat (tu-  
torit), joista osa sai palkkaa ja osa oli mukana  
pelkästä harrastuksesta ja 3) opiskelijat, jotka  
siis osallistuivat vapaaehtoisesti tähän toimin-  
taan. Heitä oli tuhansia. Halusimme mm. sel-  
vittää, miten opiskelijat kokivat opetuksen ja  
mitä ongelmia heillä oli opiskelussaan. Tämä  
tapahtui nauhoittamalla suuri joukko haas-  
tatteluja ja raporttoimalla ne sitten kirjallisesti.  
Saatuu tutkimusaineisto oli tietysti varsin sub-  
jekttiivista luonteeltaan. Sitten yritimme analy-  
soida nämä tiedot ja johtaa niistä jonkinlaisia  
yleistyksiä. Tässä käytimme kolmenlaista tek-

niikkaa. Ensimmäiseksi käytimme sisällön  
analyysia. Sitten laadimme tiettyjä hypoteeseja  
siitä, mitä oletimme ihmisten sanovan ja verta-  
simme näitä oletuksiamme tutkimusaineistom-  
me antamiin tuloksiin. Kolmantena tekniikka-  
na käytimme Columbian yliopiston professo-  
rin Jack Mezirow'n kehittämää tekniikkaa, joka  
on eräänlainen psykologisen tietoaineiston lä-  
hestymistapa. Siinä pyritään alkuperäisen ai-  
neiston pohjalta laatimaan hypoteeseja, joiden  
loogisuutta heti koetellaan tutkimusaineistol-  
la. Tarpeen mukaan hypoteesit muotoillaan  
uudelleen ja niiden paikkansapitävyyttä ko-  
etellaan uudelleen. Näin tutkimuksessa edetään  
aina kohti entistä täsmällisempiä hypoteeseja  
ja tutkimustulosten tulkinta tarkentuu. Tämä  
viimeinen tekniikka oli meidän mielestämme  
kiinnostavin ja antoisin analyysimenetelmä.

Kolmannessa vaiheessa pyrimme yhdistä-  
mään niitä yleistyksiä, joita olimme tehneet  
kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen analyysimme  
perusteella. Näin saimme jälleen joukon uu-  
denlaisia yleistyksiä. Tämän jälkeen tieduste-  
limme osalta tutkimusjoukostamme, mitä  
mieltä he ovat tekemistämme yleistyksistä.  
Teimme näin, koska emme halunneet leikkiä  
olevamme yksin viisaita ja koska halusimme  
tuoda tutkimustuloksemme myös muiden ulot-  
tuville. Vaikka tällainen lähestymistapa on  
suhteellisen harvinaista maassamme, niin mei-  
dän mielestämme tutkimus oli hyvin antoisa ja  
hyödyllinen.

**JT: Suomessa käydään keskustelua siitä, pi-  
täisikö aikuisopetuksen yhteydessä puhua kas-  
vatuksesta (education) vaiko koulutuksesta  
(training). Mitä mieltä olet tästä kysymyksestä  
ja onko teillä keskusteltu viime aikoina vastaa-  
vasta kysymyksestä?**

AS: Kysymys johtaa meidät yhdeksänneltä-  
toista vuosisadalta peräisin olevaan traditioon,  
jonka mukaan tärkeintä oli yleinen sivistystyö  
kansan keskuudessa. Tavoitteena oli kasvattaa  
heistä itsenäisesti ajattelevia ja oma-aloiti-  
teisesti toimivia demokraattisen yhteiskunnan  
jäseniä. Kansansivistyksen lähtökohtana olivat  
siis demokraattisen yhteiskunnan ideaali. Tä-  
mä edellytti kansan tietotason kohottamista,  
niin että he osaisivat käytännössä tehdä tietoi-  
sia päätöksiä ja valintoja ja muutenkin toimia  
demokraattisen yhteiskunnan edellyttämällä  
tavalla. Jos kansan tietotaso on alhainen, niin  
demokratia ei voi olla kovin tehokasta. Tällai-  
selle ajattelulle aikuiskasvatus aikoinaan pe-  
rustui. Tämä traditio ei ole vielä kukaan miten-  
kään vanhentunut tai huono. On selvää, että  
tuolloin toiminta miellettiin varsin yksiselittei-  
sesti laaja-alaiseksi sivistys- ja kasvatustoimin-

naksi.

Nykyisin valtaosa hallituksen harjoittamasta aikuiskasvatustoiminnasta on kapea-alaisesti suuntautunutta. Ensimmäisellä sijalla ovat sellaiset kurssit ja koulutus, joka näyttää olevan taloudellisesti ja työvoimapolitiittisesti tärkeää. Näillä koulutusohjelmilla on hyvin spesifit tavoitteet, jotka määritellään pitkälti taloudellisista lähtökohdista käsin. En halua väittää, että tämä koulutus olisi jotenkin vähemmän tärkeää. Sen sijaan täytyy todeta, että tällainen koulutus ei ole aina onnistunut niin hyvin kuin olisi pitänyt. Tämä johtuu siitä, että näistä koulutustilaisuuksista on yleensä puuttunut se yleinen "kasvatuslementti", jonka pitäisi sisältyä kaikkeen kasvatus- ja koulutustoimintaan. Kun koulutustarpeet paloitellaan sarjaksi kapea-alaisia koulutusohjelmia, on vaarana että jotakin olennaista jää ulkopuolelle. Kun ihmisille tarjotaan voimallisesti hyötytavoitteisia ammatillisia tai vastaavia kurseja, niin sellaiset laaja-alaisemmat, välttämättömät opinnot, joita edustavat erilaiset taide- ja kulttuuriharrastukset, tutkintoon tähtäämättömät yliopisto-opinnot, perhe-elämään ja yhteisön kehittämiseen liittyvät opinnot, saattavat tästä kärsiä, eikä niitä voida toteuttaa siinä määrin kuin aikaisemmin. Tätä kehityssuuntaa vastaan on meillä nyt reagoitu sekä vapaan sivistystyön että liike-elämän koulutuksen piirissä. Viimeisessä konferenssissamme, joka pidettiin Exeter'n yliopistossa, korostettiin voimakkaasti tämän yleisen kasvatuksellisen elementin merkitystä, koska sen on todettu olevan elinikäisen kasvatuksen toteuttamisessa ensiarvoisen tärkeä. Paikalla ollut ministeriä pyydettiin saattamaan kenttävään huolestuneisuus opetusohjelmien kaventumisesta ja yksipuolisuudesta hallituksen tietoon.

**JT: Mikä on tällä hetkellä mielestäsi tärkeintä aikuiskasvatuksen piirissä työskenteleville?**

AS: Mainitsen kaksi varsin yleistä asiaa. Ensinnäkin, sellaisessa tehtävässä kuin minä työskentelen, on tärkeää seurata mitä tapahtuu myös muissa maissa. Erityisen kiinnostuneena seuraamme täällä sellaisia maita, joilla on suunnilleen samanlainen taloudellinen järjestelmä ja yhteiskunnalliset kehityspiirteet kuin meillä. On selvää, että voimme oppia toinen toistemme kokemuksista. Mikään maa ei voi enää nykymaailmassa olla mikään erillinen saareke. Tällaista kokemusten vaihtoa toivomme myös suomalaisten kanssa, ei vain tällaisten vierailujen muodossa, vaan jatkuvan kirjeenvaihdon ja kirjallisen materiaalin välittämisen kautta.

Toiseksi, omassa maassamme pidän erityisen tärkeänä jatkuvaa yhteydenpitoa niihin aikuiskasvattajiin, jotka työskentelevät paikallisella tasolla toiminnan organisoijina ja toteuttajina. Heidän käytännön toiminassa saamansa kokemustieto on meille erittäin tärkeää pyrkivämme tekemään kehittämisehdotuksia valtionhallintoon päin. Pyrimme myös järjestämään näille käytännön työntekijöille tilaisuuksia, joissa he voivat vaihtaa kokemuksiinsa toisten toistensa kanssa. Tämä on ensiarvoisen tärkeää, sillä yksittäisen työntekijän kokemuksiin saattaa olla joskus melko rajoittunut. Tällöin kokemusten vaihto muiden alalla työskentelevien kanssa voi auttaa häntä kehittämään omaa toimintaansa. Tällaisten tilaisuuksien järjestäminen ei tosin ole helppoa, sillä meillä on noin kaksituhatta kokopäiväisesti aikuiskasvatuksen piirissä työskentelevää henkilöä ja jos otamme huomioon osa-aikaiset tuntiopettajat, niin meillä on noin 140 000 aikuiskasvattajaa. On selvää että kaikkien on mahdotonta tavata toisiaan, mutta teemme parhaamme. Julkaisujemme avulla voimme tietysti välittää näitä kokemuksia laajoille joukoille varsin nopeasti ja tehokkaasti.

#### Viitteet:

- 1) Johtaja Arthur Stock on koulutukseltaan sekä yhteiskuntatieteiden että kasvatustieteiden kandidaatti. Hän aloitti toimintansa aikuiskasvatuksen piirissä tuntiopettajana vuonna 1953. Vuodesta 1963 lähtien hän on toiminut päätoimisesti aikuiskasvatuksen alalla. Tuolloin hän aloitti toimintansa aikuiskasvatuksen ja nuorisotoiminnan organisaattorina lähellä Manchesteriä. Sitten hän toimi kaksi ja puoli vuotta Manchesterin yliopiston aikuiskasvatuksen laitoksella erikoistutkijana. Tämän jälkeen hän siirtyi aikuiskasvatuksen vanhemmaksi tarkastajaksi Lancasteriin. Vuonna 1971 hänet valittiin NIAE:n johtajaksi, jota tehtävää hän on hoitanut siitä saakka.
- 2) Hieman tarkempi NIAE:n tehtäväluettelo löytyy mm. julkaisusta Year book of adult education 1983—84, s. 4.  
Instituutin uusi nimi 5.7.1983 alkaen on National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- 3) A. Stock on kirjoittanut selkeän ja tiiviin esityksen Ison Britannian aikuiskasvatujärjestelmästä (ks. Adult education in Great Britain. NIAE 1978). Toinen suositeltava kirja niille, jotka ovat kiinnostuneita Ison Britannian aikuiskasvatuksesta on Derek Leggen kirja "The education of adults in Britain". The Open University Press. Milton Keynes 1982. Jälkimmäinen kirja on esitelty Aikuiskasvatuksessa 4/1982.

*Juha Hämäläinen*

# Kansanopistojen kulttuurityöntekijäkoulutus

*Hämäläinen, Juha. 1983. Kansanopistojen kulttuurityöntekijäkoulutus. Aikuiskasvatus 3, 3, 122—128. — Artikkelissa tarkastellaan kansanopistoissa annettavan kulttuurialan työntekijäkoulutuksen lähtökohtia ja tulevaisuuden näkymiä. Kulttuurialan ammattillinen koulutus on Suomessa hyvin nuorta. Kansanopistot, joissa koulutusta korkeakoulujen ohella annetaan, eivät perinteisesti ole ammatillisia oppilaitoksia. Vapaan sivistystyön oppilaitoksina kansanopistot ovat saaneet suunnitella ja toteuttaa antamaansa koulutusta suhteellisen itsenäisesti. Nytemmin on laadittu valtakunnallinen opetussuunnitelma, jonka tarkoituksena on niveltää vapaa-aikatyön koulutus — myös kulttuurialan koulutus — osaksi keskiasteen ammatillista koulutusta. Uuden opetussuunnitelman ja muuttuvan koulutustarpeen arvioidaan ratkaisevasti muuttavan kansanopistoissa annettavan kulttuurityöntekijäkoulutuksen luonnetta.*

## 1. Koulutuksen nykytilanne

Suomessa varsinaista kulttuurialan työntekijäkoulutusta annetaan sekä korkeakouluissa että kansanopistoissa (kansankorkeakouluissa). Asetuksen (53/1981) mukaan kunnan kulttuurisihteerin pätevyysvaatimuksena on ”virkaan soveltuva korkeakoulututkinto tai opistoasteinen tutkinto sekä alan hyvä tuntemus”. Näin itse asiassa kaikki korkeakoulujen kulttuurialan koulutusohjelmat antavat muodollisen pätevyyden kunnan kulttuurisihteerin virkaan. Jyväskylän yliopistossa on taiteiden tutkimuksen koulutusohjelmassa erityinen kulttuurityön suuntautumisvaihtoehto, jossa vuosittainen sisäänotto on kymmenen opiskelijaa. Lisäksi Helsingin ja Turun yliopistoissa on korkeakoulututkinnon suorittaneille järjestetty kulttuuritoiminnan virkoihin valmistavia työllisyyskursseja. Tässä artikkelissa tarkastellaan vain kansanopistoissa annettavaa koulutusta.

Vuoden 1981 syksystä lähtien on annettu kuntien ja järjestöjen kulttuurisihteerien ja ohjaajien muodolliseen pätevyteen tähtäävää koulutusta kymmenessä eri opistossa. Nämä ovat Alkio-opisto, Finns folkhögskola-folkakademi, Joutsenon opisto, Lapin opisto, Oriveden opisto, Paasikivi-opisto, Sirola-opisto, Suomen nuorisopisto, Säämingin kristillinen opisto ja Työväen Akatemia.

Kulttuurialan työntekijöiden ammatillinen koulutus on hyvin nuori ilmiö. Suomessa tehdystä tutkimuksesta saatettiin vielä vuonna 1978 kirjoittaa, että ”tarkasteltaessa kulttuurialan työntekijöiden koulutusta voi todeta, että varsinaisesti sitä ei ole järjestetty” (Kangas 1978). Jo aikaisemmin Kulttuuritoimintakomitea oli kiinnittänyt huomiota kulttuurialan työntekijöiden koulutustarpeeseen mainiten kansanopistojen vapaa-aikatoiminnan koulutuslinjat akateemisten tutkintojen ohella mahdollisena kunnan kulttuuriohjaajan ja -sihteerin virkoihin valmistavana koulutusväylänä (Mietintö 1974). Samaa näkemystä koulutuksen järjestämisen osalta edusti myös Kulttuuritoimintatyöryhmä, jonka mukaan ”myös keskiasteen vapaa-aikatyöntekijäin tutkinto täydennettynä kulttuuripolitiikan ja kunnallishallinnon opinnoilla voisi tuottaa kelpoisuuden kulttuurisihteerin virkaan” (Mietintö 1979, 58). Samanaikaisesti suunniteltiin korkeakouluihin kulttuurityön koulutusohjelmia silmälläpitäen juuri kulttuuritoimen työntekijöiden tulevaa koulutustarvetta.

Kulttuuritoiminnan virkojen ja toimien määrällistä kehitystä ja alan koulutustarvetta lähitulevaisuudessa on vaikea arvioida. Lähi-vuosina virkojen lisäystä tapahtunee lähinnä kuntien kulttuuritoimen piirissä. Kulttuuritoimintalain ja opetusministeriön ohjeiden mukaan maahamme voidaan perustaa enintään

528 valtionosuuteen oikeuttavaa kulttuuritoimen virkaa. Näistä oli 10.9.1982 mennessä perustettu 194 virkaa, joista 162 oli täytetty tai täytettävänä. Suurin osa valtionapuun oikeutavista viroista on sellaisia, joihin kansanopistoista annettava koulutus antaa muodollisen pätevyyden, kuten taulukosta 1 voidaan todeta.

**Taulukko 1.** Arvio kuntien kulttuuritoimen tulevasta virkarakenteesta sekä perustetut ja täytetyt virrat 10.9.1982

Virkanimike	Arvio määrästä	Virkoja perustettu	Täytettyjä tai täytettävänä olevia virkoja
Kulttuuritoimenjohtaja	25	8	8
Kulttuurisihteeri/ohjaaja (päävirka)	299	128	104
Kulttuurisihteeri/ohjaaja (sivu- tai yhdistelmävirka)	159	54	49
Taideohjaaja	25	4	1
<b>Yhteensä</b>	<b>508</b>	<b>194</b>	<b>162</b>

Edellä olevasta taulukosta voidaan todeta, että kuntien kulttuuritoimeen on mahdollista vielä lähivuosina sijoittaa kulttuuritoiminnan linjalta valmistuvia opiskelijoita. Koulutuksen sisäänottoa joudutaan kuitenkin voimakkaasti supistamaan, sillä nykyisen sisäänoton puitteissa valmistuu vuosittain 100—150 opiskelijaa yksinomaan kansanopistojen kulttuuritoiminnan linjoilta. Kun lisäksi tiedetään, että nyt täytetyistä viroista vajaata kolmannelta hoitaa kansanopistosta valmistunut kulttuurisihteeri tai -ohjaaja, ei aloituspaikkoja teoriasa tulisi olla niinkään paljon kuin nykyisin on. Kansanopistoista valmistuvat henkilöt joutuvat kamppailemaan samoista viroista korkeakoulujen kulttuurialan koulutusohjelmista valmistuvien kanssa.

Ennen kuin opetusministeriö (1981) julkisti päätöksen, jonka mukaan kansanopistojen kulttuuritoiminnan linjalla annettava koulutus antaa kelpoisuuden toimia kunnan kulttuurisihteerin ja -ohjaajan viroissa oli kolmessa kansanopistossa (Alkio-opisto, Sirola-opisto, Työväen Akatemia) aloitettu vastaava koulutus<sup>1)</sup>, joka valmisti työntekijöitä lähinnä järjestöjen piirissä tapahtuvaan kulttuuritoi-

1) Koulutus aloitettiin ensimmäiseksi Alkio-opistossa vuonna 1976 perustamalla taide- ja perinneaineiden ohjaajan virka ja liittämällä järjestötoiminnan linjan yhteyteen kulttuuritoiminnan opintosuunta (Niemi 1983).

mintaan. Kulttuuritoimintakomitea (Mietintö 1974) oli kaiketi antanut näille opistoille yllykseen ennakoida tuleva kulttuurialan työntekijöiden tarve. Opetusministeriön päätöksellä annettiin kelpoisuus kunnan kulttuurisihteerin ja -ohjaajan virkoihin kaikille niillekin, jotka olivat ennen vuotta 1981 suorittaneet ”epävirallisten” linjojen sisältämät opinnot. (Niemi 1983).

Kansanopistolaitosta koskevassa laissa määritellään kansanopisto sisäoppilaitokseksi, ”jossa annetaan yleissivistävää, yhteiskunnallista ja ammattisivistyksellistä opetusta ja harjoitusta. Kansanopisto voi olla joko oppivelvollisuuden edellyttämään oppimäärään pohjautuva varsinainen kansanopisto tai tällaisessa opistossa hänkiltule tai muulle vastaavalle sivistysmäärälle rakentuva kansankorkeakoulu” (Laki 556/69). Kansanopistoasetus edellyttää, että varsinaisen kansanopisto-opiskelijan tulee olla vähintään 16-vuotias ja kansankorkeakoulun opiskelijan vähintään 17-vuotias ennen sen kalenterivuoden päättymistä, jolloin hän on aloittanut opintonsa opistossa (Asetus 4/69).

Kansanopistotyön tavoitteet on ilmaistu väljästi laissa ja asetuksessa. Kansanopistotoimikunta (Mietintö 1981, 134—147) on johtanut kansanopiston tehtävät aikuiskoulutusjärjestelmälle yleisesti kuuluvista tehtävistä, jolloin kansanopiston tehtävät tehtäväalueittain ovat: 1) yleissivistävän pohjakoulutuksen täydentäminen, 2) ammattikoulutus, 3) yhteiskunnallinen koulutus ja 4) harrastustavoitteinen koulutus. Toimikunnan mukaan kansanopiston tehtävä on ensisijaisesti yleissivistävä eikä ammattiin kelpoistava. Kulttuurialan työntekijäkoulutuksessa korostuvat sekä ammatillisuus että yhteiskunnallinen koulutus. Myös harrastustavoitteisuutta voidaan pitää läheisesti ko. linjalla annettavaan koulutukseen liittyvänä, koska erimuotoinen harrastustoiminta ja muu vapaa-ajan toiminta liittyvät läheisesti kulttuuritoimintaan.

Kansanopistot ovat hallinnollisesti kouluhallituksen valvonnan alaisia, mutta olemukseltaan varsinaiseen koulujärjestelmään sitoutumattomia, vapaita oppilaitoksia. Vapautensa mukaisesti kansanopistot voivat suuntautua erilaisiin kasvatustavoitteisiin sekä toimia erilaisten yhteiskunnallisten, aatteellisten ja henkisten näkemysten sävyttämänä. Kansanopiston ominaiskuvan muodostaviksi piirteiksi on mainittu 1) sisäoppilaitosmuoto, 2) ideologinen ja pedagoginen vapaus ja 3) omavastuinen tehtävähaku. Toistaiseksi tämä on merkinnyt sitä, että opistokohtaiset tavoitteet ovat olleet

johdettavissa opistojen aate- ja järjestötaustasta. Myös kulttuurialan työntekijäkoulutusta antavilla opistoilla on ollut huomattavan paljon liikkumavaraa koulutuksen sisällöllisessä toteuttamisessa. (Harva 1973, 54; Mietintö 1981, 119)

Kouluhallitus (1981) on määrittänyt kulttuuritoiminnan linjan koulutuksen tavoitteet, opetusohjelmaan sisältyvät oppiaineet, koulutuksen keston sekä todistuskaavan. Näin on aatteellisesti erilaisten opistojen antama koulutus saatu muodollisesti yhteismitalliseksi. Opistot voivat kouluhallituksen minimivaatimukset täytettyään määrittää omia intressejään toteuttavat yksityiskohtaiset tavoitteet, sisällöt, työtavat ja oppimateriaalit sekä evaluoinnissa käytettävät menetelmät opetussuunnitelmassaan, jonka se lähettää lääninhallitukselle. Kouluhallituksen ohjeiden väljyys ja kulttuurityöntekijäkoulutuksen tavoitteiden määrittely opistotasolla takaavat teoriassa mahdollisuuden kouluttaa maahamme erilaisia näkemyksiä omaavia kulttuurityöntekijöitä.

Opistojen laajaa vapautta suunnitella ja toteuttaa koulutusta voidaan kulttuuritoiminnan kannalta pitää varsin myönteisenä seikkana, sillä koulutuksen sitominen johonkin muottiin merkitsisi käytännössä kulttuurityön keskeisten elementtien — luovuuden, vapauden ja omaperäisyyden — tukahduttamista itse koulutuksessa. Näin ollen myös tulevien kulttuurityöntekijöiden voidaan ajatella edustavan monia erilaisia arvo- ja aatesuuntia, mikä on huomionarvoinen asia pohdittaessa kunnallisen kulttuuritoiminnan ja sen työntekijöiden merkitystä kulttuurielämän kehitykselle. Kulttuuritoiminnan moniarvoisuutta kuitenkin parhaiten edistäisi sellainen koulutus, jossa tuleva alan työntekijä opiskelunsa aikana tutustuisi laajasti ja monipuolisesti erilaisiin ideologioihin ja ajattelutapoihin.

Kouluhallituksen ohjeiden mukaan kansanopistojen kulttuuritoiminnan linjalla annettava koulutuksen enimmäistuntimäärä on 2600 tuntia, mikä käytännössä merkitsee kahden vuoden koulutusta. Koulutuksen pidentämistä muiden keskiasteen vapaa-aikatyön koulutuslinjojen (nuorisonohjaaja, liikunnanohjaaja, askartelunohjaaja) tavoin kolmivuotiseksi (tai nelivuotiseksi) on suunniteltu.

## 2. Koulutuksen luonne ja opiskelijat

### 2.1. Ulkomaista vertailua

Kulttuurialan järjestelmät vaihtelevat paljon

eri maissa. Länsi-Euroopassa, lukuunottamatta ranskankielisiä maita, ei tämän vuosikymmenen alkuun mennessä ole ollut virallista ”kulttuurityöntekijän” ammattinimikettä. Kulttuuritoiminta on näissä maissa liittynyt yhdyskuntatyöhön, aikuiskasvatukseen ja vapaaehtoisten tai yksityisten järjestöjen suorittamaan vapaa-ajantoimintaan. Työntekijöinä on ollut opettajia, taiteilijoita, aikuiskasvattajia, nuoris- ja vapaa-aikakeskusten johtajia, sosiaalityöntekijöitä, nuorisojärjestöjen ja vaihtoehtoliikkeiden johtajia jne. ”Animaattoreina” on ammatikseen toiminut huomattavan paljon henkilöitä, jotka eivät ole saaneet varsinaista kulttuurityöntekijäkoulutusta. Sosialisissa maissa sen sijaan kulttuuritoiminta on erittäin pitkälle organisoitua ja ”animaattorit” toimivat lähinnä kahdenlaisissa tehtävissä: joko 1) kulttuurihallinnossa hallintovirkamiehinä tai 2) taidekasvattajina vastuunaan luovan toiminnan edistäminen amatöörien keskuudessa. (mm. Unesco 1980, 51—53).

Kulttuurityöntekijöiden toimenkuvaa, johon kyseiseen ammattiin valmistavan koulutuksen suunnittelun tulisi viime kädessä pohjautua, on pyritty jäsentelemään eri yhteyksissä. Kulttuurityöntekijät (”animaattorit”) on yleisesti luokiteltu kolmeen ryhmään: 1) ilmaistyötä tekevä animaattori, joka on lähtöisin siitä ryhmästä, jonka parissa hän toimii, 2) asiantuntija-animaattori, jolle voidaan maksaa palkkaa toiminnasta ryhmän hyväksi ja 3) ammattimainen animaattori, jonka on palkannut jokin yhteiskunnan instituutio tai järjestö toteuttamaan yhteisön tai ryhmän toimintaa ja tarpeita (Moeckli 1978, 51—52; Unesco 1980, 49). Kulttuurityöntekijäkoulutus tähtää nimenomaan ammattimaisten työntekijöiden valmistamiseen.

Useissa yhteyksissä on teoreettisesti analysoitu kulttuurialan työntekijäkoulutukseen hakeutuvien henkilökohtaisia motiiveja. Kokeemusperäistä tietoa tältä alueelta on kuitenkin olemassa varsin vähän. Unescon (1980, 1981) kulttuurityöntekijäkoulutusta koskevissa selvityksissä on tuotu esille lähinnä kaksi kulttuurialalle motivoituneiden ryhmää: 1) ne, jotka tahtovat saada itselleen ammatin ja todistuksen pätevydestään tiettyyn virkaan ja 2) ne, jotka tahtovat toteuttaa työssään henkilökohtaisia pyrkimyksiään ja tahtovat edistää omien ihanteidensa mukaisten tavoitteiden saavuttamista kulttuurityössä. Suurin osa vapaaehtois-työntekijöistä kuuluu tähän jälkimmäiseen ryhmään.

Ranskassa 1970-luvulla suoritettujen kartoitusten mukaan  $\frac{3}{4}$  ammatikseen ”kulttuuriani-

maattoreina” toimivista on miehiä. Yli 70 % kulttuurialan työntekijöistä on naimisissa ja 64 % heistä on alle 32-vuotiaita. Tavallisesti kulttuurityöntekijät tulevat keskiluokan kodeista, heistä 44 %:lla on keskiasteen ja 50 %:lla korkeamman asteen koulutus. Kaikista ”animaattoreista” 77 %:lla oli joku muu ammatillinen tutkinto kuin kulttuurityöntekijätutkinto. Nämä tutkinnot liittyivät usein opetukseen, humanistisiin aineisiin, liikunta- tai taidekasvatukseen, hallinto- ja toimistoaloihin, tekniseen alaan ja sosiaalityöhön. Ennen kulttuurialalle siirtymistään 63 %:lla oli ollut työ jollain muulla alalla, useimmilla vähintään kolmen vuoden ajan. (Unesco 1980, 49—50).

## 2.2. Suomalaiset kulttuurialan opiskelijat

Kouluhallituksessa ei ole tilastollista yhteenvedoa kansanopistojen kulttuurilinjoiilla opiskelevista. Seuraavaan on koottu joitakin tietoja kansanopistojen vuosikertomuksista lukuvuodelta 1981—82 pyrkimyksenä kuvata sitä, millaisia opiskelijoita kansanopistojen kulttuuritoiminnan linjoilla opiskelee.<sup>1)</sup>

Mainittuna lukuvuonna opiskeli kulttuuritoiminnan linjoilla kaikkiaan 190 opiskelijaa, joista naisia oli 150 (79 %) ja miehiä 40 (21 %). Opiskelijoiden koulutus pohjaa ei suoranaisesti saatu ilmoituksista selville, mutta niiden opistojen osalta, joissa kulttuurialan koulutusta annettiin, kansankorkeakoulussa opiskelevista 75 % oli ylioppilaita. Kulttuurialan työntekijäkoulutuksen niveltäminen suoranaisesti keskiasteeseen, jota on valtakunnan tasolla suunniteltu, muuttanee koulutuksen määrän ja sisällön lisäksi myös opiskelija-ainesta: peruskoulupohjaisten opiskelijoiden määrä tulee uudistuksen jälkeen lisääntymään. Lukuvuonna 1981—82 opiskelleista vain noin 40 opiskelijaa valmistui keväällä 1982. Opiskelijoiden sosiaalisesta taustasta ei löytynyt mitään kaikkia yhdistävää tekijää. Suurinta osaa joukosta voidaan pitää laajasti ymmärrettyä keskiluokkaisesta taustasta lähteneinä, vaikka joitakin poikkeuksia molempiin suuntiin onkin.

Suomessa kansankorkeakoulujen kulttuuritoiminnan linjoille hakeutuvista opiskelijoista suurin osa on äskettäin tutkintonsa suorittaneita ylioppilaita. Hurstel (1978) onkin huomauttanut, että yleensä kulttuurityöntekijäkoulutukseen hakeutuvat ovat keskiasteen

juuri päättäneitä, tavallisesti keski- ja yläluokista tulevia nuoria. Tämä on omiaan aiheuttamaan sosiaalista ja ikään liittyvää valikoitumista kulttuurityöntekijäaineiksessa. Ranskan tilanteen liittyen Hurstel (1978) lisäksi huomauttaa, että tavallisesti tähän koulutukseen tulevat ovat usein epäonnistuneet muilla koulutusalueilla, esimerkiksi eivät ole päässeet yliopistoon.

Kulttuurityöntekijäkoulutusta ajatellen olennaista on se, millaisia henkilöitä hakeutuu alan koulutukseen. Erityisesti alalle hakeutuvien opiskelumotiiveilla on ilmeisen tärkeä merkitys koulutuksen toteuttamiselle. Myös opiskelijoiden aikaisemmat opinnot ja muut elämäkokemukset sekä niihin liittyvät opiskeluedellytykset luovat tiettyjä ehtoja koulutuksen järjestelyyn.

Kulttuurityöntekijöiden tehtävät luonnollisestikin vaihtelevat huomattavasti eri kunnissa ja eri järjestöissä. Voidaan kuitenkin olettaa, että jokaisella kulttuurityöntekijällä on jonkinlainen käsitys ammattiroolistaan ja pyrkimyksistään siinä. Nämä pyrkimykset liittyvät läheisesti henkilön arvomaailmaan ja motiiveihin. Kulttuurityöntekijän arvot määräävät siis sekä sitä, miksi hän suuntautuu kulttuurin alalle, että myös sitä, mihin hän tässä suuntautumisessaan pyrkii (vrt. Ahlman 1976, 23—25).

Suomessa on kulttuurialan työntekijöiksi opiskelevien opiskelumotiiveja kartoitettu tutkimuksessa, jonka kohdejoukon muodostavat ns. puolueopistoissa (Alkio-opisto, Paasikivi-opisto, Sirola-opisto, Työväen Akatemia) sekä Oriveden opistossa kulttuuritoiminnan linjoilla opiskelevat (Hämäläinen 1983). Tämän tutkimuksen tuloksia voitaneen pitää suuntaa-antavana ajatellen yleensä kansanopistoissa opiskelevien opiskelumotiiveja, vaikka sen kohdejoukko ei välttämättä olekaan edustava koko opiskelijajoukkoon nähden.

Mainitussa tutkimuksessa todettiin, että peräti 89 % opiskelijoista katsoi alalle hakeutumiseen vaikuttaneen erittäin tai melko paljon heidän kiinnostuksensa kulttuuritoiminnasta. Itsensä kehittämisen halu myös motivoi 89 %:a kyselyyn vastanneista. Opiskelijoista 82 % mainitsi lisäksi avartumisen ja henkisen tyydytyksen saamisen vastaavan erittäin tai melko paljon omaa opiskelumotiiviaan. Yli puolet vastaajista (51 %) piti myös ammatin saamista opiskeluaan motivoivana tekijänä.

Opiskelijoiden vastausten jakautumista voi päätellä, että useassa tapauksessa koulutukseen hakeuduttiin monista eri syistä, jotka ohjasivat toimintaa samanaikaisesti. Samoin

<sup>1)</sup>Tilastot on tehty vuosikertomusten ilmoitusten pohjalta, ja ne eivät ole täysin tarkkoja.



opiskelua motivoivat useat samanaikaisesti vaikuttavat tekijät. Muuttujakohtaisessa tarkastelussa ilmenee, että kolmannes opiskelijoista (33 %) katsoi alalle hakeutumiseen vaikuttaneen erittäin tai melko paljon sen, etteivät he päässeet muualle, mihin olisivat halunneet. Vain kolmannes vastaajista (36 %) katsoi tämän vaikuttaneen alalle hakeutumiseen erittäin vähän tai ei lainkaan. Yli puolet vastaajista (55 %) hakeutui kulttuuritoiminnan linjalle, koska haluavat nimen omaan vaikuttaa suomalaisen kulttuurielämään. Kuitenkin vain 18 % ilmoitti opiskelumotiivikseen opinnoissa erityisesti sen, että pääsee valmistumisen jälkeen vaikuttajaksi yhteiskunnassa.

Kyseisessä tutkimuksessa todettiin myös, että erilaisia yhteiskunnallisia ja poliittisia arvoja edustavien opiskelijoiden kesken esiintyi huomattavia eroja kunnallisen kulttuuritoiminnan funktiota ja kulttuurityöntekijän roolia koskevissa näkemyksissä. Nämä näkemyserot olivat niin perustavanlaatuisia, että tutkimuksessa jouduttiin kysymään, mikä viime kädessä on se sosiaalinen ongelma tai tarve, jonka vuoksi kulttuuritoimintalaki on säädetty. Opiskelijoiden suuntautumista alalle kuvannee myös se havainto, että noin kolmannes opiskelijoista piti opintojaan kulttuuritoiminnan linjalla vain välvaiheena, jonka jälkeen he aikovat jatkaa opintojaan korkeakoulussa. Vapaa-aikatoimikunta onkin kiinnittänyt erityistä huomiota kansanopistojen eri linjoilla opiskelevien jatkokoulutusmahdollisuuksiin ja -kelpoisuuden keskiasteen koulunuudistuksen periaatteiden mukaisesti (Mietintö 1983).

### 3. Koulutuksen toteuttaminen

Kansanopistot jaetaan yleensä kolmeen ryhmään: 1) kristilliset opistot, 2) grundtvigilaiset opistot eli maakuntaopistot ja 3) järjestöopistot. Kansanopistotoiminnan tavoitteita koskevissa tarkasteluissa on korostettu sitä, että erityisesti kristillisten ja järjestöopistojen opistokohtaiset tavoitteet nousevat opistojen aate- ja järjestötaustasta, kun taas grundtvigilaisten opistojen toiminta-ajatus lähtee sitoutumattomuudesta ja paikallisista tai aihekohtaisista koulutustarpeista (Huhta & Launonen 1980, 19; Mietintö 1981, 150—151).

Niissä kansanopistoissa, jotka ovat sidoksissa tiettyihin aatesuuntiin, kasvatustoiminta ja tavoitteiden asettaminen perustuvat määrättyihin arvolähtökohtiin, ideologioihin ja maailmankatsomuksiin. Erityisesti poliittisten puolueiden omistamissa opistoissa toiminnan taustalla on tietty ideologia, jonka sisältämien arvopäämäärien ja normien perustana on jonkin

sosiaalisen yhteisön tai ryhmän etu, mikä antaa ideologian käsitteellä käytännöllisen ja yhteiskunnallisen merkityksen (ks. Ikäheimo 1981, 74—75; Siljander 1980, 10). Kulttuurityöntekijäkoulutuksen opistokohtaiset sisällöt puolueopistoissa ovat näin ollen sidoksissa kulloinkin kyseessä olevan puolueen ideologiaan, sen yhteiskuntapoliittisiin tavoitteisiin ja arvoihin. Kansanopistoille tunnusomainen ”ideologinen ja pedagoginen vapaus” antaa mahdollisuuden puoluepoliittisten ja ideologissävytteisten intressien sisällyttämiselle näiden opistojen antamaan opetukseen.

Kansanopistoissa annettava kulttuurityöntekijäkoulutus on olennaisesti ammatillista koulutusta, koska se tähtää tiettyyn ammattipätevyyteen. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmaa laadittaessa yhden keskeisen komponentin muodostaa niiden ammattitehtävien kokonaisuus, joiden suorittamiseen kyseisen koulutuksen tulisi antaa valmiudet. Kulttuurityöntekijöiden työtehtävät kuitenkin vaihtelevat huomattavasti eri kunnissa ja järjestöissä. Siksi kyseisen periaatteen soveltaminen kulttuurisihteereiden ja -ohjaajien koulutuksessa on ongelmallista. Koulutuksen tulee sisällöltään olla riittävän yleistä, yleispäteviä valmiuksia antavaa. Sen tulee perhehdyttää opiskelija kulttuurin ilmiöihin, osa-alueisiin ja moni-ilmeisyyteen laaja-alaisesti, riippumatta koulutusta antavan opiston aatteellisesta taustasta. (ks. Hämäläinen 1981).

Kansanopistojen kulttuuritoiminnan linjat valmistavat työntekijöitä kuntien lisäksi myös järjestöjen palvelukseen.

Kulttuurityöntekijäkoulutuksen tulisi kassa erilaisissa kansanopistoissa vastata sisällöllisesti lähinnä sitä toimenkuvaa, mikä kuntien kulttuurisihteereille ja -ohjaajille voidaan hahmottaa.

Suomalainen kulttuurityöntekijäkoulutus pyrkii kehittämään opiskelijoiden tietoisuutta kulttuurityöntekijän tehtävästä ja roolista hyvin arvosävytteisesti korostamalla kunkin oppilaitoksen aatetaustaan, ideologiaan ja toimintaperiaatteisiin liittyviä näkökohtia sekä samalla luomaan tulevaisuudessa työtehtävissä edellytettävissä taitoja ja kykyjä. Kulttuurityöntekijöiksi valmistuvien opiskelijoiden tiedot vaihtelevat siten huomattavasti, kun taas taitojen ja hallinnollisen tekniikan suhteen suuria tasoeroja eri opistoista valmistuvien välillä tuskin esiintyy. Tiedoissa esiintyvät erot ovat lähinnä laadullisia, ideologisesti suuntautuneita, eivät määrällisiä.

Kuten edellä olevasta kulttuurialan työntekijäkoulutusta antavien kansanopistojen luette-

losta on todettavissa, että neljää suurinta poliittista puoluetta lähellä olevissa opistoissa annetaan kulttuurityöntekijäkoulutusta. Kunnallisen kulttuurielämän voimakas puoluepoliittisuus liittyy lieneekin yksi niitä karhunpalveluksia, joita kulttuuritoimintalaki ja kulttuurielämällemme tarjota kehittävien trendien asemesta. Toiseksi kompastuskiveksi saattaa muodostua kulttuuritoiminnan liiallinen byrokraatisoituminen, kulttuurielämässä työskentelevien hallinnollistuminen ja siten perinteisesti vapaan, omaehtoiseen toimintaan perustuvan kulttuurielämämme kaavoittuminen ja kangistuminen.

#### 4. Koulutuksen tulevaisuudennäkymistä

Eräissä kansanopistojen kehitystä koskeissa arvioissa on todettu, että kansanopistot ovat voimakkaan muutoksen edessä: keskiasteen koulunuudistuksen ajatellaan ohjaavan oppilasvirtoja kansanopiston ohi, koska nuoret hakeutuvat peruskoulutuksen jälkeen mieluummin ammattiin valmistavaan kuin yleissivistävään koulutukseen (ks. Hiltunen 1980, 1—3). Toisaalta on havaittavissa, että erimuotoinen vapaa-aikatoiminnan ammatillinen koulutus on viime vuosina voimakkaasti lisääntynyt kansanopistojen ohjelmissa.

Kansanopistoilla on ollut mukautujan rooli toisen maailmansodan jälkeisessä yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän muutoksessa. Yhteiskunnallinen kehitys on pakottanut kansanopistot sisällyttämään ohjelmiinsa sellaisia ammattisuuntautuneita linjoja, jotka aikaisemmin eivät ole kuuluneet kansanopistojen toiminnan piiriin. (Hiltunen 1980; Siljander 1980, 1982).

Opetusministeriö asetti 29.1.1981 Vapaa-aikatoiminnan koulutustoimikunnan, jonka tehtävänä on ollut koordinoita vapaa-aikatoiminnan koulutusta keskiasteen koulunuudistuksen yhteydessä. Toimikunta päätti työnsä 31.1.1983. Se esittää vapaa-aikatoiminnan koulutuksen pidentämistä kaikilla viidellä eri opintolinjalla, joista kulttuuritoiminnan linja on yksi, peruskoulun pohjalta neljävuotiseksi ja ylioppilaspohjalta kolmivuotiseksi. Samalla koulutus uudistuisi sisällöllisesti erityisesti siten, että opetus tulisi entistä käytännönpainotteisemmaksi ja tähtäisi kokonaisnäkemysten antamiseen vapaa-aikatoiminnasta (Mietintö 1983; Virtala 1983).

Vapaa-aikatoiminnan koulutustoimikunta kutsuu kansanopistojen tai muiden vastaavien oppilaitosten kulttuurialan työntekijöitä val-

mistavia koulutusväyliä ”kulttuurisihteerin opintolinjoiksi”. Toimikunnan mukaan kulttuurisihteerin opintolinjalla ”koulutetaan henkilöitä pääasiassa kuntien kulttuuritoimen ja vastaavan järjestötoiminnan tehtäviin, mutta myös eräisiin sosiaalihuollon alaisiin ja muihin tehtäviin” (Mietintö 1983, 61—61).

Toimikunta on laatinut valtakunnallisen opetussuunnitelman, jonka avulla on pyritty yhtenäistämään koulutusta kullakin vapaa-aikatoiminnan opintolinjalla. Tässä opetussuunnitelmassa on annettu yksityiskohtaisia ohjeita koulutussisällöistä, vaikka lähtökohtana olikin yleisten raamien luominen erilaisten opistojen antamalle koulutukselle (Virtala 1983). Kuntien kulttuuritoimen koulutustyöryhmä oli jo aikaisemmin määritellyt kulttuuritoiminnan koulutuksen yleiset tavoitteet, jotka eivät käytännöllisesti katsoen poikkea niistä opistojen opetussuunnitelmiin kirjatusta tavoitteista, joiden pohjalta koulutus on toistaiseksi tapahtunut. Tosin on huomattava, että eri opistojen tavoitteissa painottuvat kokolaila toisistaan eriävät näkökohdat sen lisäksi, että niissä on paljon myös yhteneviä piirteitä. (Opetusministeriö 1982; Virtala 1983).

Keskiasteen koulunuudistuksen periaatteiden mukaisesti Vapaa-aikatoiminnan koulutustoimikunta esittää opistotasosta kulttuurialan koulutusta uudistettavaksi siten, että siitä valmistuvilla olisi mahdollisuus jatkaa opintojaan korkeakoulutuksen piirissä. Sisäänotoksi arvioidaan tulevaisuudessa noin 60 opiskelijaa vuodessa, mikä käytännössä merkitsee sitä, että kaikki nykyiset kymmenen opistoa eivät — ainakaan joka vuosi — voi antaa kyseistä koulutusta. (ks. Mietintö 1983). Millaiseen järjestelmään eri opistojen kesken siirrytään ja mitkä opistot saavat oikeuden koulutuksen järjestämiseen tulevaisuudessa, ovat kysymyksiä, joihin ei toistaiseksi voida antaa varmaa vastausta. Nähtäväksi jää myös se, kuinka vapaa- ja itsenäistä opistotasolla tapahtuva koulutuksen suunnittelu valtakunnallisen opetussuunnitelman ilmestymisen jälkeen on.

Kansallisen kulttuurimme rikkaan ja monipuolisen kehityksen vuoksi olisi tärkeää, että myös entisten vähemmistöjen ja muunlaisia vähemmistökulttuureja edustavien ryhmien arvot ja perinteet tulisivat koulutuksessa huomioiduiksi. Näiden huomioiminen ei välttämättä edellytä kovin pitkälle vietyä organisatorista eriytymistä koulutuksen järjestelmässä, mutta oppisisällöissä olisi varattava riittävästi tilaa tämänkaltaisten kysymysten käsittelylle. Koulutuksen järjestäminen erilaisia arvoja edustavissa oppilaitoksissa omalla tavallaan edistäisi

vähemmistökuultuuriinkin huomioimista siinä. Tätä asiaa voitaisiin viedä eteenpäin myös kouluhallituksen suosituksen tai muun vastavaan toimenpiteen avulla. Myös Hallituksen kulttuuripoliittisessa selonteossa eduskunnalle (1982) kiinnitettiin huomiota vähemmistökuultuureihin mainiten erityisesti suomenruotsalainen väestö, Ruotsissa asuvat suomalaiset, saamelaisväestö ja mustalaisväestö. Vapaa-aikatoimikunta ei varsinaisesti mainitse vähemmistökuultuureita kulttuurisihteerin opintolinjan opetussuunnitelmassa.

Toistaiseksi on vaikea arvioida, millä tavoin Vapaa-aikatoimikunnan laatima valtakunnallinen opetussuunnitelma vaikuttaa koulutuksen toteutukseen opistotasolla. On varsin todennäköistä, että koulutuksen yhtenäistymisen myötä aatetaustaltaan erilaisten opistojen painotuserot oppisisällöissä jossain määrin tasoittuvat. Toisaalta voidaan sanoa, että kulttuurielämän dynaamiselle, elinvoimaiselle kehitykselle vapauden ilmapiiri on tärkeää. Opistojen vapauden rajoittaminen kulttuurialan koulutuksen sisällöllisessä suunnittelussa ei liene ainakaan edistämässä tällaista kehitystä. Kulttuurialan koulutuksen suunnittelussa tulisi löytää tasapaino keskusjohtoisuuden ja yksikötason vapauden ja viime kädessä yksilönvapauden välillä, jotta kulttuurielämän rikas ja monipuolinen kehitys tulisi turvatuksi.

## Lähteet:

- Ahlman, E. 1976. Kulttuurin perustekijöitä. Alkup. 1939. Jyväskylä: Gummerus.
- Asetus, 1969. Asetus kansanopistojen valtionavusta 4/1969.
- Asetus, 1981. Asetus kuntien kulttuuritoiminnasta 53/1981.
- Harva, U. 1973. Suomalainen aikuiskasvatus. Helsinki: Tammi.
- Hiltunen, P. 1980. Suomenkielisen grundtvigilaisen kansanopiston muuttuva rooli kehittyvässä koulujärjestelmässä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Huhta, S & Launonen, E. 1980. Kansanopistotoiminnan tavoitteet ja niiden kehittäminen. Julkaisussa Kansanopistotoiminnan tavoitteet ja menetelmät. Suomen Kansanopistoyhdistyksen julkaisuja 18.
- Hurstel, J. 1978. The training of animateurs. Teoksessa Socio-cultural animation, 186—199. Strasbourg: Council of Europe.
- Hämäläinen, J. 1981. Kulttuurityöntekijäkoulutus kansallisen kulttuurimme palvelijana. Kasvatus 12, 6, 398—402.
- Hämäläinen, J. 1983. Arvot, kulttuuri ja politiikka. Tutkimus eräissä kansanopistoissa kulttuuritoiminnan linjalla opiskelevien opiskelumotivieista, yhteiskunnallisista arvoista ja kulttuuripoliittisista mielipiteistä sekä näiden välisistä yhteyksistä. Yhteiskuntapolitiikan laudaturtutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Ikäheimo, A. 1981. Kulttuurialan työntekijöiden kouluttamissuunnitelmista. Taidekasvatuksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Ingberg, H. 1981. Training of Cultural Animators and Administrators: An International Trial Run. Teoksessa The Training of Cultural Animators and Administrators. Unesco. Joint Study n:o 10.
- Kangas, A. 1978. Kunnan kulttuurialan työntekijöiden tehtävät ja koulutus. Kasvatustieteen laudaturtyö. Jyväskylän yliopisto.
- Kouluhallitus, 1981. Kulttuuritoiminnan linjan koulutuksen tavoitteet, yleiset järjestelyt ja opetusohjelma sekä todistuksen kaava. Kouluhallituksen 21.4.1981 asettaman työryhmän raportti. Khs:n ryhmäkirje R 326/1981.
- Laki. 1969. Laki kansanopistojen valtionavusta 556/69.
- Laki. 1980. Laki kuntien kulttuuritoiminnasta 1045/1980.
- Mietintö. 1974. Kulttuuritoimintakomitean mietintö. Komiteamietintö 1978:59. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Mietintö. 1981. Vuoden 1979 kansanopistotoimikunnan I mietintö. Komiteamietintö 1981:11. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Mietintö. 1983. Vapaa-aikatoiminnan koulutustoimikunnan mietintö. Keskiasteen koulunuudistus 17. Komiteamietintö 1983:51. Helsinki.
- Moeckli, J-M. 1978. The Social Role of The Animateurs. Teoksessa Explorations in Cultural Policy and Research. Strasbourg: Council of Europe.
- Niemelä, S. 1983. Päätoimittaja Seppo Niemelän haastattelu 5.4.1983.
- Opetusministeriö. 1981. Päätös kunnille kulttuuritoimintaan myönnettäviä valtionosuuksia koskeviksi määräyksiksi ja ohjeiksi. OpMn päätös n:o 2225/63/81. Helsinki 25.2.1981.
- Opetusministeriö. 1982. Kuntien kulttuuritoimen koulutustyöryhmän muistio. Opetusministeriö 13.9.1982.
- Siljander, P. 1980. Kansanopistojen kasvatustavoitteet. Oulun yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksen julkaisuja 44.
- Siljander, P. 1982. N.F.S. Grundtvigin sivistysnäkemys ja kansanopiston tehtävä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 11.
- Thery, H. 1967. Animation et animateurs. Recherche sociale 13.
- Unesco. 1980. The Training of Cultural "Animators". Cultural Development. Documentary dossier 18—19. Paris: Unesco.
- Unesco. 1981. The Training of Cultural Animators and Administrators. Joint Study n:o 10. Paris: Unesco.
- Virtala, M. 1983. Vapaa-aikatoiminnan koulutustoimikunnan sihteeri Mirja Virtalan haastattelu 11.2.1983.

# Lasten opettaminen — aikuisten opettaminen

Muutamassa Aikuiskasvatus -lehden viime numerossa on käyty keskustelua Engeströmin kognitiivisen opetus-oppimiskäsityksen pohjalta. Engeströmin antoisa kirja — Perustietoa opetuksesta — ansaitsee eittämättä aikuiskasvatustajien huomion, vaikka, kuten Kaajakari toteaaakin, Engeström ei arvioi mallinsa soveltuvuutta eri opetustilanteisiin tai -aineisiin.

Engeström perustaa näkemyksensä behavioristisen ja kognitiivisen mallin väliseen ristiriitaan, jonka pohjalta hän loogisesti todistaa kognitiivisen mallin paremmuuden. Onko hän ottanut huomioon kaikki näkökulmat? Ovatko näkemyksen pohjana olevat teoriat ja tutkimukset olennaisia aikuisten opettamisen ja oppimisen kannalta?

## 1. Opettamisen olemus

Yleistys, että on olemassa vain kaksi oppimisen teoriaa, perustuu liialliseen yksinkertaistamiseen. *Behavioristinen* ja *kognitiivinen suuntaus* kyllä dominoivat oppimisen teorian alueella, mutta useat käsitteelliset viitekehykset eivät ole sijoitettavissa tämän jaon piiriin. Eräs näistä ulkopuolelle jäävistä on humanistinen psykologia, jonka pohjalta on luotu teoria aikuisten oppimisesta (Knowles 1975, 1978, 1980). Engeströmin valitsema näkökulma perustuu teorioille, joiden pohjana ovat eläimillä (behavioristinen) ja lapsilla (kognitiivinen) suoritettut tutkimukset. Engeström olettaa, että aikuinen oppii samalla tavalla kuin lapsi. Tämän olettamuksensa hän perustelee tutkimuksilla, jotka ovat kohdistuneet lapsiin. Voidaanko näin menetellä?

Knowles esittää, että aikuinen ja lapsi oppivat eri tavoin, koska ne ovat monessa suhteessa erilaisia. Lapsen kypsyessä aikuiseksi tapahtuu kehitystä, jota Knowles kuvaa viidellätoista eri dimensiolla.

**Kuvio 1.** Kypsymisen dimensiot (Knowles 1980, 29)

Mistä	Mihin
1. riippuvuus _____	riippumattomuus
2. passiivisuus _____	aktiivisuus
3. subjektiivisuus _____	objektiivisuus
4. tietämättömyys _____	valistus
5. kyvyttömyys _____	kyvykkyys
6. vastuuntunnottomuus _____	vastuullisuus
7. kapea-alaisuus _____	laaja-alaisuus
8. itsekkyyks _____	altruismi
9. itsensä hylkääminen _____	itsensä hyväksyminen
10. järjestymätön identiteetti _____	järjestynyt identiteetti
11. kiinnostus _____	kiinnostus
12. matkiminen _____	periaatteisiin alkuperäisyys
13. pinnallisuus _____	syvällisyys
14. tarve olla varma _____	epävarmuuden hyväksyminen
15. impulsiivisuus _____	rationaalisuus

Lapsen kehittyessä aikuiseksi muista riippuvainen yksilö muuttuu itsenäiseksi henkilöksi, joka kantaa vastuuta itsestään ja omasta elämästään. Aikuinen odottaa, että hänen itsemääräämisoikeuttaan kunnioitetaan. Hän ei hyväksy muiden asettamia tavoitteita, vaan toimii omien tavoitteidensa pohjalta. Aikuisen itselleen asettamat tavoitteet ovat siis oppimisen ydin, eivät opettajan tai koulutusorganisaation asettamat. Näiden ei välttämättä tarvitse olla ristiriidassa keskenään.

Kaajakari tuo voimakkaasti esiin elämänkokemuksen merkityksen oppimista ohjaavana tekijänä. On muistettava, että kokemus merkitsee usein myös asiantuntemusta. Aikuisilla on opittavasta asiasta kantapään kautta opittua tietoa, joka edustaa opettajalle ehkä vierasta näkökulmaa. Karttunut kokemus on oppimisen rikas resurssi ja huomioimalla se oppimisen alkuluna pystytään paremmin helpottamaan oppimista. Elämänkokemus liittyy oppimisen vahvasti aikuisen kulloiseenkin elämäntilanteeseen — niihin rooleihin, jotka

näyttelevät keskeistä osaa elämässämme, ja jotka ohjaavat prosessia, jossa valikoimme, järjestelämme, muistimme, nivellämme ja käytämme informaatiota.

Engeströmin mukaan sisällöllinen motivaatio on oppimisen kannalta edullisin. Näin varmasti onkin, mikäli pohjana on sisältökeskeinen oppimisen malli. Mielestäni ei tulisi lähteä liikkeelle mallista ja pyrkiä muokkaamaan motivaatiota, vaan päinvastoin. Aikuisen motivaatio on pikemminkin välineellinen: Hän pyrkii koulutuksen avulla tyydyttämään tiettyjä koulutustarpeita, jotka ilmenevät ja täsmenntyvät usein ongelmanratkaisuprosessissa. Tällöin oppimisen malli ei saa olla sisältökeskeinen, vaan sen täytyy olla nimenomaan ongelmakeskeinen, aikuisen kokemasta tarpeesta rakentuva.

Knowles vertailee aikuisten ja lasten opettamisen oletuksia ja asetelmia kirjoinaan (kts. lähdeluettelo).

Knowlesen mukaan lasten opettamisen malli on *sisältökeskeinen*: opettaja päättää etukäteen, mitä tietoja ja taitoja tarvitsee opettaa, järjestää tämän sisällön loogisiin osasiin, valitsee tehokkaimmat menetelmät tämän sisällön välittämiseen ja lopuksi pistää sisällön osat järjestykseen. Aikuisten opettamisen malli on *prosessikeskeinen*: opettaja valmistele etukäteen joitakin menetelmiä, joiden avulla opiskelijat kiinnitetään prosessiin, joka pitää sisällään 1) oppimisilmaston kehittämisen, 2) yhteisen suunnittelun, 3) oppimistarpeiden määrittämisen, 4) näitä tarpeita tyydyttävien tavoitteiden muotoilemisen, 5) oppimiskokemusten ympäristön suunnittelemisen, 6) näiden oppimiskokemusten vetämisen sopivin menetelmin

ja materiaalein, sekä 7) oppimistulosten arvioinnin ja oppimistarpeiden uudelleenmäärittämisen. (Knowles 1978, 108—109).

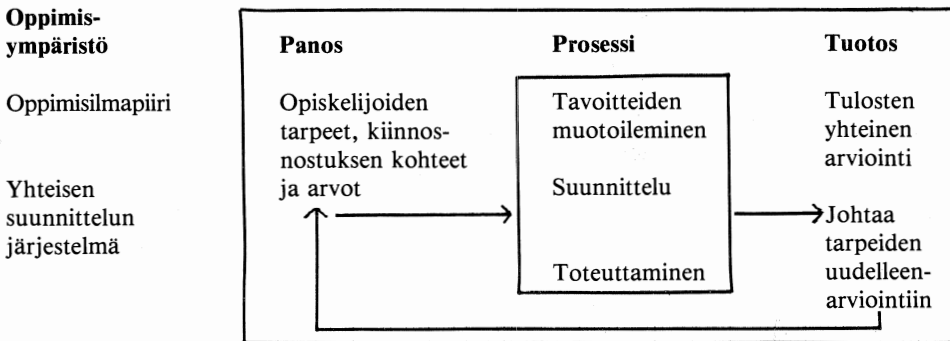
Koska Engeströmin esittämä malli on selkeästi sisältökeskeinen lasten opettamisen malli, on syytä tuoda esiin toinen malli virikkeeksi keskusteluun: nimenomaan sellainen malli, joka on alunperin suunniteltu aikuiskasvatuksellisia tilanteita silmällä pitäen. Tarkoitus on osoittaa, että Engeströmin näkemys ei suinkaan ole ainoa teoreettinen ratkaisu opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Tällöin ei myöskään ole syytä omaksua sitä kriiikkiittävästi, pohtimatta muita vaihtoehtoja. Eräs mielestäni lähemmän tutustumisen arvoinen vaihtoehto on Knowlesin esille tuoma malli, jota seuraavassa ylimalkaisesti tarkastelen.

## 2. Aikuisten opettamisen prosessimalli

Aikuisten opettamisen malli on siis prosessikeskeinen: itse oppiminen tapahtumana on tärkeämpi kuin asia, joka opitaan. Opettajan pääasiallinen tehtävä on pikemminkin tämän prosessin ohjaaminen kuin oppisisältöjen välittäminen. Opettajan ei siis tarvitse olla asian tuntija opettamallaan alueella. Tosin tämä asiantuntemus on erinomaisen hyödyllinen opiskelijoiden oppimisen helpottamiseksi.

Ingalls (1973) vertaa aikuisten opettamisen prosessimallia systeemitoreettiseen viitekehukseen, jossa on yksi palautekytkentä, seuraavasti:

**Kuvio 2.** Aikuisten opettamisen prosessimalli (Ingalls 1973, 11)



Viitekehysenä oppimiselle ovat oppimisilmapiiri ja yhteisen suunnittelun järjestelmä. Prosessin liikkelepanevana voimana ovat opiskelijan tarpeet, kiinnostuksen kohteet ja ar-

vot. Näiden pohjalta opiskelija toimii opetus-oppimis-prosessissa suunnitellen ja toteuttaen yhdessä opettajan kanssa opetusta, jonka avulla pyritään opiskelijan omien tavoitteiden

saavuttamiseen. Prosessin jatkuvuuden kannalta olennainen vaihe on arviointi, jossa pyritään liittämään oppiminen opiskelijan elämäntilanteeseen sekä tarpeiden uudelleenarvioinnilla johtaa oppimisprosessin jatkuvuuteen.

Prosessikeskeinen malli toimisi jatkuvana kehitysprosessina, joka johtaisi opiskelijan vuorovaikutukseen itsensä ja oman kehityksensä kanssa. Sen sijaan, että opiskeltaisiin ainoastaan uusia tietoja ja taitoja, opiskeltaisiin oppimaan. Tällä tavalla voitaisiin ohjata aikuinen itse säätelemään omaa oppimisprosessiaan.

Oppimisessa tuntuu keskeiseltä yksilön luonteenpiirteiden (orientaatio, kyvyt, oppimistyyli jne.) vuorovaikutus oppimistilanteen (tarpeet, tavoitteet, suunnittelu, toteutus, arviointi) kanssa. Tällaisen vuorovaikutuksen tiedostaminen ei ole tärkeää ainoastaan opettajille, vaan myös opiskelijoille itselleen. Tässä näen myös Engeströmin näkemyksen suurimman vajavuuden: opetus-oppimisprosessin laaja-alaisuuden jäämisen tietyn spesifin struktuurin jalkoihin.

Kognitiivinen näkemys edustaa loppujen lopuksi vain suppeaa osaa aikuisten opettamisesta: sen ansiot ovat oppimisen strategioiden ymmärtämisessä. Sen sijaan, että antaisimme kognitiivisen näkemyksen ohjata opettamistamme, meidän tulisi ohjata kognitiivista näkemystä auttamaan meitä, avarassa mielessä, oppimisen helpottamisessa. Ja koska jokainen meistä on erilainen, ei voi olla mitään yhtä ainoaa oikeaa reseptiä, jonka avulla oppimista helpotettaisiin.

Tässä mielessä opetuksen suunnitteleminen ja toteuttaminen yhdessä opiskelijoiden, jotka ovat omien koulutustarpeittensa parhaita asiantuntijoita, kanssa johtaisi tehokkaaseen oppimiseen. Kognitiivisen teorian avulla voitaneen selittää, miten oppiminen tapahtuu. Mutta kysymykseen, mitä tulisi oppia, mikään teoria ei kykene antamaan vastausta. Täytyy luottaa aikuisen omaan kykyyn päättää omasta oppimisestaan. Loppujen lopuksihan hän on ainoa, joka oppimisestaan voi päättää.

### 3. Opettaminen ja opettajan vastuu

Mielestäni aikuisen opettamisen ollessa kyseessä sana "opettaminen" on muodostunut liian keskeiseksi (samoin muuten on käynyt koulutuksen kanssa). Opettaminen ei sinänsä edellytä oppimista, ja usein jopa kasaa esteitä mielekkään oppimisen tielle. Korostetaan liikaa opettajan vastuuta, joka pohjautuu opet-

tamiselle. Tällöin herää kysymys siitä, onko tärkeämpää opettaminen vaiko oppiminen. Muistetaanko, että opettaja ei voi kantaa vastuuta oppimisesta (paitsi omastaan), koska sitä suorittavat eri henkilöt. Ja vaikka opettaja vastuun oppimisesta kantaisikin, kuka kantaisi vastuun, mikäli opiskelija soveltaisi oppitunteja virheellisiä tai vanhentuneita tietoja, taitoja tai asenteita omassa elämäntilanteessa. Sen sijaan, että puhuttaisiin opettamisesta, meidän pitäisi puhua oppimisen helpottamisesta. Tällöin vastuu oppimisesta siirrettäisiin opiskelijoille, ja opettajan vastuuksi jäisi opiskelijan auttamisen oppimisen omien tavoitteiden saavuttamisessa.

Pelkään, että Engeström kiinnittää liikaa huomiota opettamiseen, jolloin unohtuvat perustavaa laatua olevat kysymykset oppimisesta ja oppimisen tarkoituksesta, ja keskeisiksi tulevat tiedollista struktuuria ja sen välittämistä koskevat kysymykset. Todellisuudessa oppimme jatkuvasti mukautuessamme uusiin tilanteisiin. Tiedollinen struktuurimme muuttuu toimintaympäristömme muuttuessa. Mikäli keskitymme tietyn struktuurin välittämiseen, se voi olla jo huomenna vanhentunut. Suurimman osan oppimistamme käytämme vasta huomenna. Voiko oppiminen, joka kohdistuu ainoastaan tiedolliseen struktuuriin, olla tulevaisuuden tarpeiden kannalta olennaista?

"Me ajattelempa, että oppiminen on olennaista, ja olemme omistautuneet oppimiselle. Unohtamme, että tiedot eivät ole viisautta. Opettelemme tietoja, ja elämämme aikana täytämme mielemme tiedoilla, joiden luulemme olevan olennaisia. Mutta useimmiten nämä tiedot ovat hyödyttömiä. Ja me omistaudumme tälle hyödyttömyydelle. Jos jotakin uutta on pyrkimässä sisäämme, sen täytyy tunkeutua tämän vanhentuneen hyödyttömyyden läpi. Ja siksi joidenkin meistä on niin vaikea muuttua." (Buscaglia 1982, 71).

#### Lähteet:

- Buscaglia, L. 1982. Living, loving & learning. Thornfare, N.J.: Charles B. Slack.
- Ingallas, J.D. 1973. A trainers guide to andragogy: its concepts, experience and application. Revised edition. Washington D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Knowles, M.S. 1975. Self-directed learning: a guide for learners and teachers. Chicago: Association Press.
- Knowles, M.S. 1978. The adult learner: a neglected species. Second edition. Houston: Gulf.
- Knowles, M.S. 1980. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. Revised and updated edition. Chicago: Follett.

Helena Kekkonen

## XV Meeting in Finland — Rauhaan valmistautuminen

Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön vuosittaiseen Meeting in Finland-seminaariin Murikassa kesäkuun toisella viikolla kokoontui tänä vuonna 85 aikuiskasvattajaa 21 maasta käsittelemään aihetta "Valmistautuminen rauhaan". Ulkomaisista osanottajista 12 oli sosialistisista maista, 11 kehitysmaista ja 19 läntisistä teollisuusmaista. Muut mukana olleet olivat suomalaisia — joukossa 6 tulkkia, jotka huolehtivat simultaanikäännoksistä englannin-, venäjän-, saksan- ja suomenkielillä sekä tulkinnasta puolaksi, unkariksi ja ruotsiksi. Tämä kielen monilukuisuus on muodostunut Meeting-seminaarille tunnusomaiseksi. Toisaalta se rikastuttaa seminaaria, toisaalta taas hidastaa välitöntä kanssakäymistä. Kuten monissa aiemmissa tapaamisissa yhteisymmärrys ja yhteistyö virisivät kuitenkin viikon kuluessa.

Vuosittain toistuvan seminaarin valmistelu ja totutus ovat raskasta ja varsin haastavaa työtä, sillä osallistujajoukko on mitä heterogeenisin, seminaariin kohdistetut odotukset ja toiveet poikkeavat suuresti toisistaan. Eräänä pienenä esimerkkinä mainittakoon luentojen ja ryhmätöiden keskinäisen suhteen sovitaminen sellaiseksi, että se miellyttää kaikkia. Toistuvasti seminaarissa tulee esiin toivomus ryhmätyöajan lisäämisestä tai vähentämisestä. Edellisessä tapauksessa osanottajat toivovat, että runsaasti aikaa käytetään pienryhmäkeskusteluihin. Jälkimmäisessä tapauksessa taas halutaan ryhmätyöskentelyn ohessa myös tutustua toisiin osanottajiin ja heidän mielipiteisiinsä yhteiskeskustelun avulla —

onhan osallistujajoukossa säännöllisesti sekä kaukaisten kehitysmaiden edustajia että toisaalta sosialistimaiden runsas edustus, mikä ei ole kovinkaan tavallista länsimaissa aikuiskasvatusseminaareissa. Luentojen, ryhmätyön ja yhteiskeskustelujen suhde seminaarissa on näin jatkuva ongelma, jota tuskin saadaankaan kaikkia tyydyttävällä tavalla ratkaistuksi.

### Meeting-seminaarin tunnuspiirteitä

Viidentoista vuoden kokemusten ja tietösten kokeilujen jälkeen voidaan todeta, että seminaarille on muotoutunut eräitä ominaispiirteitä. Tavoitteena on ensinnäkin ollut harjoitella käytännössä kansainvälistä yhteistyötä ja lisätä keskinäistä ymmärtämystä. Tämä saattaa kuulostaa yksinkertaiselta. Kokemus on kuitenkin osoittanut, että todelliseen yhteisymmärrykseen päästään kansainvälisissä seminaareissa varsin harvoin. Pinnallisessa vuorovaikutuksessa kyllä onnistutaan — voidaan viettää viikko tai kaksi miellyttävästi seurustellen ja vaikeita asioita välttämällä, mutta jos halutaan päästä konkreettisiin tuloksiin ja vaikkapa yksimielisesti hyväksytyyn loppuasiakirjaan, ollaan huomattavasti vaativamman tehtävän edessä. Onnistuminen siinä edellyttää alusta pitäen käsitteiden selkiinnyttämistä, pitkällistä erilaisten mielipiteiden kuuntelua sekä syvällistä perehtymistä toisten käsityksiin, valmiutta kompromissien tekoon ja omien uskomusten tarkistamiseen sekä myös kykyä ottaa työskentelyssä kokonaisuus huomioon. Kun osanottajat edustavat

maapallon eri alueita, on tehtävässä onnistuminen kaikkea muuta kuin helppoa. Onnistumista vaikeuttavat historialliset ja kulttuuritaustat, erilainen kieli, eri arvomaailmat sekä lopulta myös osallistujien pelko siitä, että he ovat järjestönsä tai maansa edustajina vastuussa päättäjille seminaarissa tekemästään työstä. Meeting in Finland-seminaarissa onkin pyritty korostamaan itsekkään henkilökohtaista vastuuta sekä yritetty kaikin mahdollisin keinoin luoda seminaariin avoin, luottamuksellinen ja lämmin ilmapiiri. Vasta tällaisessa ympäristössä kansainvälinen kanssakäymisen ja aidon yhteisymmärryksen on todettu syntyvän.

Toisena tunnuspiirteenä, joka on myöskin kehittynyt osanottajien toivomusten ja saatujen myönteisten kokemusten pohjalta, voidaan mainita rauhankysymysten sekä rauhankasvatuksen ja aikuiskasvatuksen keskinäisten yhteyksien pohtiminen ja näiden yhteyksien edelleen kehittäminen. Tähän ovat johtaneet toisaalta Suomen harvinaislaatuinen asema idän ja lännen, pohjoisen ja etelän aikuiskasvattajien yhteen kokoajana ja toisaalta ne perinteet, joita Suomella rauhankasvatuksen alalla on. Ulkomaiset osanottajat edellyttävät, että joka kerta rauhankasvatuksen jotakin puolta tai sisältöaluetta käsitellään seminaarin varsinaisen teeman yhteydessä tai siihen oleellisesti kuuluvana osana.

Rauhankasvatuksen käsittely on tuonut seminaariin syvyyttä. Aikuiskasvattajat ovat yleisesti hyväksyneet rauhan määritelmäksi käsitteen "positiivinen rauha",

jonka mukaan rauha on paitsi aseellisen myös rakenteellisen väkivallan poissaoloa. Tällöin rauhan ja rauhankastavuksen pohtiminen tuo väistämättä mukaan maailman suuret ongelmat kuten nälän, rotusorron, ihmisoikeuksien puuttomisen, työttömyyden, ydinsoadan uhan jne. Meeting in Finland-seminaareissa on todettu, ettei aikuiskasvatusta ole tämän päivän maailmassa näistä kysymyksistä irrallaan; aikuiskasvattajien velvollisuus on ottaa käsiteltäväksi rakenteellisen väkivallan ja sodanuhan ongelmia tavanomaisen aikuiskasvatuksen yhteydessä. Meeting-seminaarien julkilausumat ovat osoitus siitä huolesta ja vastuusta, jota osanottajat ovat näissä asioissa kokeneet.

Kolmantena Meeting-seminaareille leimallisena piirteenä voidaan pitää niiden runsasta taideohjelmaa. Tässä mielessä seminaari poikkeaa huomattavasti muista vastaavista kansainvälisistä tilaisuuksista. Taiteen mukaan ottaminen perustuu tietoiseen harkintaan ja määrättyihin tavoitteisiin.

### *Taiteen mahdollisuudet*

Vuosikymmen sitten kussakin Meeting-seminaarissa pyrittiin esittelemään jotakin suomalaisen taiteen lajia. Näin haluttiin tehdä kulttuuriamme tunnetuksi muuallakin. Pian tähän liitettiin rauhanteema: perinteisistä suomalaisista taidemuodoista pyrittiin etsimään rauhaa ja kansainvälistä ymmärtämystä edistäviä aineksia. Esimerkiksi teatteriohjaaja Paavo Liski on esittellyt suomalaisessa kansanrunoudessa ilmenevää rauhantahtoisuutta, taiteilija Tapio Tapiovaara rauhanaiheita maalaustaiteessa, säveltäjä Kaj Chydenius suomalaisen rauhanlaulun historiaa ja nykypäivää, kirjailijat Aku-Kimmo Ripatti ja Väinö Kirsittä kirjallisuutta yhteiskunnan kuvastajana jne. Seminarin osanottajilta saatu palaute on osoittanut, että mai-

nitut esitykset ovat jääneet mieleen ja vaikuttaneet syvämmiin ja syvemmin kuin varsinaiset seminaariluennot ja -alustukset. Taiteen osuutta lisättiin ottamalla mukaan erilaisia iltaesityksiä: runoja, tansseja, näytelmiä ja lauluja. Tällä on ollut vaikutusta ilmapiiiriin: tunnelma on vapautunut ja tullut välittömämmäksi. Taideesityksiä on ymmärretty yhteisesti, yli kielimuuriinkin, mikä puolestaan on heijastunut ryhmätyöskentelyssä ja keskusteluissa vapautuneisuutena ja osallistumisrohkeutena. Taide toimii siis osanottajien välisen kanssakäymisen edistäjänä, *sosiaalisessa tehtävässä*. On syntynyt ”Murikan henki”.

Taiteen määrää ja laatua suunniteltaessa on nojauduttu rauhantutkijoiden toteamukseen, jonka mukaan kaikissa tapauksissa pelkkä tiedon jakaminen ei ole johtanut käytännössä toivottuihin tuloksiin. Esimerkiksi Vilho Harleen aseidenriisuntaa koskevan tutkimuksen mukaan ihmisillä maassamme on varsin runsaasti tietoa kilpavarustelusta ja aseidenriisuntaneuvotteluista, mutta tämä tieto ei ole muuttanut asenteita myönteisiksi eikä johtanut konkreettisiin toimiin aseiden vähentämiseksi. Teoriassa lähes kaikki ihmiset osoittautuvat rauhantahtoisiksi, mutta kysyttäessä henkilökohtaista mielipidettä aseiden vähentämisestä tai niiden määrän jädymisestä nykyiselleen vain pieni osa ihmisistä oli siihen halukas. Todelliseen aseidenriisuntaan pääsemiseksi tarvitaan asenteiden ja uskomusten muutoksia, korostavat rauhantutkijat (Harle, Varis).

Taidetta käyttämällä on mahdollista yrittää vaikuttaa asenteisiin, koska sen välityksellä ihminen kokee asiat ei vain järjellään vaan myös tunteellaan ja siten koko persoonallisuudellaan. Taide on tunteiden kieltä, on sanottu. Sen kautta ihminen voi nähdä jotkut asiat, joita hän on pitä-

nyt arkipäiväisinä tai tavanomaisena informaationa, uusin silmin. Hän voi kokea ne uudella tavalla. Taide saattaa rajata näkökulmaa, mutta se osoittaa syvemmin jotain erityistä. Se saa asiat ”elämään”, tulemaan havainnollisemmiksi ja läheisemmiksi ihmiselle. Esimerkiksi hyvän taideoksen avulla ihminen voi samastua sodasta, rotusorresta tai nälästä kärsivään lähimmäiseensä syvemmin kuin olisi mahdollista pelkän tiedon omaksumisen kautta. Täten empatian kykyä lisätesään taide toimii herkistävänä, *elävöittävässä tehtävässä*.

Taiteen on todettu antavan virikkeitä, toimivan mielikuvituksen rikastajana. Mielikuvat ovat puolestaan yhteydessä ajatteluun: mitä parempi mielikuvien muodostamiskyky ihmisellä on, sitä monipuolisemmin ja laaja-alaisemmin hän ajattelee. Taide ei siis vaikuta yksinomaan tunteeeseen, vaan sillä on tärkeä ajattelua kehittävä ja informatiivinen tehtävä. Taiteentutkija Eeva-Maija Viljo puhuu ”esteettisestä tiedosta”, jonka välittäminen on taiteen tavoite yhtä hyvin kuin esteettinen havainnointikin. Taide on maailman ja todellisuuden kuvausta, vaikkakin eri tavalla kuin ns. tieteellinen tiedonvälitys. Taiteen kokemisessa ihminen käyttää mielikuvitustaan ja tunnetaan; näin esteettinen tieto tulee lähemmäs ihmisen omaa tajuntaa, jolloin se myös vaikuttaa hänen toimintaansa. ”Ilman emotionaalista suhdetta todellisuuteen ei voi olla siihen kohdistunutta toimintaa” (E-M. Viljo). Toisin sanoen: tieto sisäistyy ja johtaa toimintaan. Taiteen tehtävä on sekä *informatiivinen* että aktivoiva.

Rauhankastavuksen yhteydessä taiteella on oma merkityksensä. Tutkija, neurofysiologi Matti Bergströmön mukaan aivoilla on ”arvokapasiteettia”, mikä tarkoittaa kykyä punnita informaatioisäلتوین arvoa ja valita runsaasta informaatiosta mielekäs tieto,



mikä puolestaan vaikuttaa käyttäytymiseen. Ellei ihmisellä ole kasvuvaiheessa mahdollisuutta harjaantua omakohtaisiin runsaisiin valintoihin hänen valintakykynsä jää kehittymättä; syntyy ”arvoinvalidi”, joka voi käyttää tietoa kylmästi, epäinhimillisesti ja arvovapaasti. Tästä on esimerkiksi aseeteollisuuden ja tuhoaseiden keksijöiden työssä kysymys. Taide puolestaan kehittää arvokapasiteettia vaikuttaessaan tunteeseen ja omakohtaisten valintojen suorittamiseen. Taide toimii *arvojen muostamista*, moraalialia ja ihmisen kasvua edistävässä tehtävässä.

Lyhyessä kansainvälisessä seminaarissa taiteen merkitys on tietenkin varsin rajallinen. Meeting-seminaareissa on kuitenkin uskallettu kokeilla, varsinkin kun aikaisempi kokemus on osoittanut miten suurien vaikeuksien sekä käsitteellisten ja poliittisten ennakkoluulojen edessä ollaan ryhdyttäessä pohtimaan rauhan ja rauhankasvatuksen sisältöä. Taide on puhunut omalla tavallaan silloin kun muuta yhteistä kieltä ei ole löytynyt. Luentojen ja alustusten rinnalla laulut, runot, elokuvat ja kaunokirjallisuus ovat vaikuttaneet elävöittävästi ja laajentaneet näkökulmaa. Tämänvuotisessa seminaarissa taidetta käytettiin, voitaneen sanoa, vieläkin kokonaisvaltaisemmin.

## *XV MEETING in Finland*

Seminaarin tavoiteena oli

- keskustella aikuiskasvatuksen roolista valmistauduttaessa rauhaan ja rauhankulttuuriin
- lisätä taiteen avulla keskinäistä yhteisymmärrystä eri kulttuureista tulevien osanottajien välillä ja siten helpottaa keskustelua rauhan ja aseidenriisuntakasvatuksesta
- aktivoita aikuiskasvattajia toimintaan kansainvälisen jännityksen lieventämiseksi sekä
- arvioida aikuiskasvattajien

kansainvälisen rauhankasvatuserkoston toimintaa ja suunnitella sen tulevaa työtä.

Taiteelle annettiin siis tässä seminaarissa tavallista suurempi osuus. Ennen virallisen ohjelman aloittamista, edellisenä iltana, vierailtiin tanssiteatteri Raatikon seminaaria varten suunnittelemassa esityksessä: taiteilijat tanssivat sikermän suomalaista kansanelämää kuvaavia tansseja sekä Cayda-puu-tanssin, joka kuvaa kolmen eri-ikäisen naisen kohtaloa Vietnamin keskellä sodan julmuutta ja väkivaltaisuutta. ”Tanssin tehtävä on palvella taiteista suurinta — elämää”, julistavat tanssijat esitteessään. Esitys oli vaikuttava, se avasi yhden näkökulman sodan ja rauhan kysymyksiin ja muodosti siten hyvän pohjan viikon kestäneelle seminaarityöskentelylle. Muiden iltojen esitykset, rauhanlaulut, -runot ja lyhyet elokuvat, täydensivät kunkin päivän sanallisia esityksiä ja keskusteluja.

Taidetta tiedon välittäjänä ja aktivoijana käytettiin seminaarissa ensi kertaa siten, että kolmena päivänä luento tai alustus korvattiin pitkällä taidefilmiesityksellä. Näiden ongelmat tuotiin esille intialaisen ohjaajan Satyajit Ray'n Kaukainen jyrinä -elokuvan välityksellä, rakenteellista väkivaltaa käsiteltiin turkkilaisen Yilmez Guney'n You (Tie) avulla ja kolonialismia tarkasteltiin Fons Rademakersin Max Havelaar -filmin pohjalta. Kaikki kolme elokuvaa ovat tarkoitettu nykypäivän ihmiselle, ja ne osoittavat katsojilleen kysymyksiä, sillä ne ovat traagista ja siten suorastaan tuskallista katsottavaa.

”Suuret taiteilijat eivät kuvaa maailman kärsimyksiä koristellen, eivät kaunistele tuskan ääniä, he ovat itse tätä kärsimystä ja tuskaa”, sanoo Jevgeni Jevtušenko eräässä esseessään. Tämä tuska koskettaa myös taiteen kokijaa.

## *Rauha, rakenteellinen väkivalta ja kasvatus*

Filmien herättämiin kysymyksiin vastasivat ja niiden antamaa kuvaa täydensivät kehitysmaiden edustajat seminaarissa. Chilen ihmisoikeuskomission sihteeri, 6 kk vankeudessa ihmisoikeustoimintansa vuoksi istunut German Molina, Kansainvälisen aikuiskasvatusliiton vt. pääsihteeri, tansanalainen Yusuf Kassam ja namibialainen pakolaissairaalan ylilääkäri Nickey Iambo olivat yksimielisiä siitä, että nykyinen kansainvälinen talousjärjestys on kohtuuton ja epäoikeudenmukainen ja että sitä jatkuvasti ylläpidettäessä on maailman enemmistön ääni jätetty huomioonottamatta. Kehitysmaat eivät odota armeliaisuutta vaan oikeutettuja rakenteellisia muutoksia mm. kauppasuhteisiin. Kehitysmaat ovat yrittäneet saada näitä muutoksia aikaan esim. osallistamalla yli kymmenen vuoden ajan väsyttäviin ja turhauttaviin neuvotteluihin. Yhteisymmärrystä rikkaiden maiden kanssa ei siltikään ole syntynyt. Kuitenkin pitkällä tähtäyksellä teollistuneiden maiden hyvinvointi on riippuvainen kehitysmaiden talouden elpymisestä. Muutokseen pyrittäessä aikuiskasvatuksella on merkittävä tehtävä. Sen tulee vaikuttaa yleiseen mieliteeseen ja saada kansalaiset myönteisiksi maailmassa vallitsevan eriarvoisuuden vähentämiseen tähtäville toimille.

Muutosta vaati alustuksessaan German Molina. Hänen mukaansa tie, jolla rauhaa rakennetaan, kulkee pois päin kansojenvälisestä sorrosta, ylivalta pyrkimyksistä ja riisitoista ja kohti inhimillisyyden voittoja yksilö- ja yhteisötasolla. ”Rauha on löydettävissä siellä missä kansat omasta kulttuuri-identiteetistään käsin vapaasti päättävät oikeudenmukaisuuteen pohjautuvan yhteiskuntajärjestyksen ylläpitämisestä, sellaisen jär-

jestyksen, joka perustuu kaikkien yhteiskunnan jäsenten yhtäläiseen oikeuteen ottaa vastuuta yhteisestä tulevaisuudesta”, sanoi German Molina.

Muutosvaatimukseen yhtyi myös Solomon Mahlangu Freedom College'n johtaja, etelä-afrikkalainen Mohammed Tikly, joka on elänyt maanpaossa lähes 20 vuotta. Tikly totesi:

”Aikuiskasvatuksella on ratkaiseva osuus taloudellisen ja yhteiskunnallisen kehityksen edistämisessä”. Hän vetosi:in kehittyneiden maiden aikuiskasvattajiin, jotta nämä turvaisivat huolta maailman tilanteesta ja osallistuisivat aktiivisesti sen muuttamiseen. ”Tarvitsemme yhteistyötä kehitysmaiden ja kehittyneiden maiden aikuiskasvattajien välillä. Aikuisten ja aikuiskasvattajien teollistuneissa maissa tulisi tietää enemmän kehitysmaiden ongelmista ja niiden vapautusliikkeiden toiminnasta. Tarvitsemme konkreettista apua sekä kasvatustyössämme että pyrkimyksissämme inhimillisten olosuhteiden luomiseksi kansallemme”, Tikly totesi.

Solomon Mahlangu Freedom College on Etelä-Afrikan vapautusliikkeen, ANC:n (African National Congress) pakolaislapsille ja -nuorille perustama koulu, joka toimii Morogorossa, Tansaniassa. Mohammed Tiklyn mukaan ANC panee suuren painon kasvatustoimintaan pyrkinessään rotusorron poistamiseen. ANC ei hyväksy epäoikeudenmukaista ja erottelevaa bantu-kasvatusta, jollaista Etelä-Afrikassa annetaan värillisille, vaan halua luoda uudenlaisen, demokraattisuuden ja tasa-arvoon perustuvan koulutusjärjestelmän kaikille lapsille. ANC:n koulussa on tarkoitus kasvattaa ”uusia ihmisiä”, tiedostavia ja kypsiä persoonallisuuksia, jotka aikanaan kykenevät ammattitaitoisina ja pätevinä kansalaisina rakentamaan oikeudenmukaiset olosuhteet Etelä-

Afrikkaan yhtä hyvin mustille kuin valkoisillekin. Tämän vuoksi koulutusohjelmaan kuuluu myös rauhankasvatusta, jota Tikly ja koulun opettajakunta parhaillaan kehittelevät. Se sisältää mm. kilpavarustelun ja sen seurausten selvittämistä, rauhan ja aseidenriisun välisten yhteyksien pohtimista, perehtymistä käsitteisiin ”kansallinen turvallisuus”, ”yhteinen turvallisuus” ja ”rauhanomainen rinnakkaiselo” sekä monikansallisten yhtiöiden toimintaan jne. Toteutuksessa käytetään läpäisyperiaatetta ja Freiren pedagogiikkaa. Kokeusten vaihtoa ja kirjallista apua opetuksessa kuitenkin Tiklyn mukaan vielä tarvitaan.

### *Seminaarin tulokset*

Elokuvat, muut taidesi-tykset, luennot ja alustukset herättivät tavallista aktiivisemman keskustelun sekä yhteisesti että pienryhmissä. Keskustelut johtivat myös toimintaan. Ensimmäistä kertaa seminaarin historiassa sen osanottajat nyt osallistuivat kehitys-yhteistyöprojektiin keräämällä keskuudestaan melkoisen summan Nickey Iyambon edustamalle pakolaisleirin sairaalalle Angolassa. Julkilausumaan, joka hyväksyttiin yksimielisesti, otettiin mukaan vetoamus vapautusliikkeiden toiminnan tukemisesta.

Varsin konkreettisia ehdotuksia saatiin pienryhmien työn tuloksena. Esitykset käsiteltiin ja hyväksyttiin yhteisessä loppuistunnossa. Vuoden 1981 Meeting-seminaarissa perustettua rauhankasvatustervekosta, joka rakentuu yksilöjäsenpohjalle ja pyrkii olemaan mahdollisimman epäbyrokraattinen luonteeltaan, pidettiin erittäin tärkeänä kansainvälisen yhteistyön kanavana. Verkoston toimintaan toivottiinkin lisää varoja. Erityisen merkittävänä tiedottajana rauhankasvatuksen alalla pidettiin verkoston julkaisemaa Peace Newslet-

ter/Rauhankirje-lehteä.

Osanottajat toivoivat, että lehden painosmäärää voidaan lisätä ja että sitä voidaan kääntää uusille kielille — ennen muuta venäjäksi. Verkoston jäseniä veloitettiin tutkimaan omista maissaan mahdollisuuksia alueellisen toiminnan kehittämiseen mm. käyttämällä verkoston jo olemassa olevia työryhmiä hyväksi.

Meeting in Finland-seminaa-reja pidettiin rauhankasvatustervekoston eräänä merkittävänä toimintamuotona. Osanottajat totesivat, että seminaarilla on suuri tehtävä idän ja lännen, pohjoisen ja etelän aikuiskasvattajien yhteensaattajana ja avoimen keskustelun aikaansaajana. Seminaareissa vallitseva yhteistyölle myönteinen henki on auttanut — ja auttaa — konkreettisiin tuloksiin pyrkimisessä. Kehitysmaiden osanottajien mukanaoloa joka vuosi pidettiin niin tärkeänä, että osallistumiseen liittyvät taloudelliset ongelmat olisi saatava ratkaistuksi esimerkiksi kansainvälisten järjestöjen, kuten Unescon tuella. USA:n ja Neuvostoliiton aikuiskasvattajien tapaamisten laajentamista ja yhteistyön piikaista tehostamista toivottiin myös.

Lukuisia muita käytännön ehdotuksia ja esityksiä aikuiskasvattajille tuotiin esiin ryhmätyössä ja myös yhteisesti hyväksytyinä. Kun seminaaria tarkastellaan kokonaisuutena, voidaan sanoa, että siinä korostui toisaalta luottamus aikuiskasvatuksen mahdollisuuksiin ja toisaalta tietoisuus aikuiskasvattajan suu-resta tehtävästä maailman muuttamisessa oikeudenmukaisemmaksi sekä positiivisen rauhan saavuttamiseksi tehtävässä työssä. Osanottajat totesivat, että tilaisuuksia ja mahdollisuuksia aktiiviseen rauhankasvatukseen ja solidaariseen toimintaan löytyy jokaiselle aikuiskasvattajalle, joka ei halua paeta maailmanlaajuisista kansalaisvastuutaan.

# Kirjallisuutta

*Else Fricke, Werner Fricke, Manfred Schönwälder, Barbara Stiegler (Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung): Qualifikation und Beteiligung. Das "Peiner Modell". Schriftenreihe "Humanisierung des Arbeitslebens" Band 12. Campus Verlag, Frankfurt/New York 1981.*

Tämän tutkimuksen tekee kiinnostavaksi tapa, jolla se yhdistää toisiinsa tutkimuksen ja koulutuksen. Ulkoisen rinnakkaisuuden tai peräkkäisyyden asemasta koulutus on tässä tapauksessa tiedonhankinnan välttämätön muoto ja kääntäen — koulutus ja oppiminen tapahtuvat tutkimalla.

Kyseessä on *toimintatutkimus* joka poikkeaa sekä tavanomaisesta kvalifikaatiotutkimuksesta että tavanomaisesta työelämän aikuis-koulutuksesta. Perinteinen kvalifikaatiotutkimus — ellei

se pidä työntekijöiden ammattipätevyyden kehittämistä teknisistä ja/tai yhteiskunnallisista syistä johtuen (kapitalismissa) suorastaan mahdottomana ja mielettömänä — näkee koulutuksen alueen alkavan vasta siitä mihin tutkimus loppuu. Koulutus on tällöin tutkimuksen paljastaman, yleensä kvalifikaatioiden alenemiseksi nähdyin yhteiskunnallisen todellisuuden 'vastakohta', kompensatio, jolle itse todellisuus ei tarjoa juurikaan positiivista perustaa (esim. Mickler ym. 1977 II, 522). Vastaavasti täydennyskoulutus saatetaan nähdä koulutettavien työntekijöiden työprosessien tutkimuksesta riippumattomana toimintana. Fricken ym. tutkimus pyrkii ylittämään tämän kuulun samansuuntaisin ajatuksin, joita on esitetty myös tämän lehden palstoilla käydyssä keskustelussa (ks. Virkkunen ja Toikka 1982).

Tutkimuksen kohteena on metallialan yrityksen ruuveja valmistava osasto. Työ on no-

peatahtista, yleinen kappale-aika 5—10 sekuntia. Työ on sisältököyhää, mutta vaatii jatkuvaa rutiinimaista tarkkaavaisuutta. Ympäristökuormitus (melu, öljysumu, koneiden puutteellinen suojaus) on suuri. Työnjako on jäykkä ja työnjohtotyöli autoritaarinen. Työilmapiiri on kireä, työntekijät eristyneitä, sairastavuus ja vaihtuvuus korkeita (46—83). Toisin sanoen: kyseessä on tavanomaisen kvalifikaatiokäsitteksen mukaan erittäin dequalivoitunut ja vieraantunut, 'tayloristinen' työ, eräänlainen kapitalistisen työprosessin pelkistetty malli. Paradoksaalista kenties, mutta juuri tapauksen äärimmäisluonne antaa sille yleisempää merkitystä: jos tässä tapauksessa työprosessin ja työntekijöiden kvalifikaatioiden kehittämisessä voidaan saavuttaa positiivisia tuloksia, niin missä tapauksessa ei.

Fricken ym. mukaan työprosessin karu ilmiö ei kerro koko totuutta työntekijöiden kvalifikaatioista. Kvalifikaatiot määritellään toimintakyvyksi ja ne voivat näin ollen

Seminaarin loppuraporttia "Preparation for Peace" saa tilata VSY:stä os. Hietalahdenkatu 8 A 21, 00180 Helsinki 21. Hinta 10 mk (sisältää postikulut).

Seminaari antoi yksimielisesti seuraavan julkilausuman:

## *Murikan julistus*

"Me aikuiskasvattajat 21 maasta, jotka olemme kokoontuneet Murikan kansanopistoon, Teiskoon vuotuisen Meitin in Finland-seminariin (Tämän vuoden teema: Valmistautuminen rauhaan), olemme

tietoisia siitä, että aikuiskasvattajien tulee sitoutua toteuttamaan elinikäistä kasvatusta maailmassa, jossa 650 miljardia USA:n dollaria vuodessa käytetään aseisiin ja lukutaidottomia aikuisia on 900 miljoonaa.

Olemme huolestuneita siitä, et-

tä alistamisen teknologia kaikkialla maailmassa ja vallitseva kansainvälinen talousjärjestys uhkaavat yhä enemmän ja enemmän pyrkimyksiämme edistää ihmisen persoonallisuuden kehitystä ja perusvapauksien kunnioitusta YK:n ihmisoikeuksien julistuksen mukaisesti.

*Tämän johdosta haastamme* kaikki aikuiskasvattajat, joiden määrä on useita miljoonia, yhteiseen toimintaan varustelukilvan pysäyttämiseksi. Meidän tulee vaatia, että aseisiin käytettävät huomattavat voimavarat suunnataan

1. Edistämään aikuisten lukutaidon saavuttamista ja kansainvälistä ymmärtämystä.
2. Tyydyttämään sellaisia ihmisen perustarpeita kuin terveydenhuolto sekä poistamaan köyhyys ja työttömyys.

3. Luomaan kaikkiin maihin olosuhteet, joissa perusoikeudet ja -vapaudet voidaan täysimittaisesti toteuttaa. Vaadimme — käsiteltyämme erityisesti tätä aihetta kokouksessamme — että voimavaroja suunnataan myös Afrikan yhtenäisyysjärjestön tunnustamien vapautusliikkeiden tukemiseen niiden pyrkimyksissä saavuttaa itsemääräämisoikeus ja kansallinen riippumattomuus, sekä
4. Kasvattamaan tietoisuutta maailmassa vallitsevista epäoikeudenmukaisista taloussuhteista ja tukemaan YK:ta sen työssä uuden kansainvälisen taloudellisen järjestyksen toteuttamiseksi."

Murikassa 18.6.1983  
**Rauhansymposiumin osanottajat**

realisoitua vain toiminnassa (18). Kapitalistiselle työprosessille taas on normaalitapauksessa ominaista, että ainoastaan osa työntekijöiden kvalifikaatioista pääsee realisoitumaan siinä. Nämä ovat välittömien työtehtävien edellyttämiä — Fricken ym. terminologiassa ”ammattillisia” — kvalifikaatioita. Työprosessin kehittäminen sen sijaan on työnantajan asia. Siten työntekijöiden kyvyt työprosessin kehittämiseen omien intressiensä mukaan — ”innovatoriset kvalifikaatiot” — eivät pääse toteutumaan. Tavallinen kvalifikaatiotutkimus supistaa Fricken ym. mukaan työntekijöiden kvalifikaatiot niiden ilmenemismuotoon. Jotta tämä virhe vältettäisiin, tarvitaan normaalin työprosessin puitteet ylittävää toimintaa, jossa myös ”innovatoriset kvalifikaatiot” voivat elää. Tämän toiminnan luo tutkimus — toimintatutkimus.

Tutkimuksen tehtävänä on siis tietoisesti luoda sellaisia uusia sosiaalisia ja persoonallisuuden rakenteita, joiden varassa ”innovatoriset kvalifikaatiot” kyetään ilmaisemaan ja realisoimaan. Keskeinen toimintamuoto tässä on koulutus. Tutkimuksen perustan muodostivat osaston työntekijöille ja työnjohdon edustajille järjestetyt kuusi viikon mittaista seminaaria sekä pysyvä työryhmätyöskentely. Seminaari- ja työryhmätyöskentelyä varten tutkijat sekä eri alojen asiantuntijat tuottivat yrityksen tuotantoa, organisaatiota, työntekijöiden oikeuksia, työsuorituksen ergonomiaa ym. koskevaa tietoa. Työskentelyn perustana olivat kuitenkin työntekijöiden omiin kokemuksiin perustuvat lukuisat ja seikkaperäiset parannus- ja kehittämishdotukset. Nämä kiteytyivät seminaareissa ja työryhmissä käydyin keskustelun ja toteuttamisyhteyksistä saatujen kokemusten perusteella yhtenäiseksi kehittämissohjelmaksi.

Kehittämissohjelmaan pe-

rustuvan toiminnan tulokset ovat vaikuttavia. Koneita muutettiin tai rakennettiin uudestaan ergonomisten näkökohtien mukaisesti, työntekijät saivat puuttuneen lepo- huoneen (ja siten ensi kertaa kollektiivisen kanssakäymisen mahdollisuuden työpaikalla), työnjakoa lievennettiin (mm. yhdistämällä koneenkäyttäjien työhön myös työkalujen asettelu), työntekijöiden koulutusvaatimuksia toteutettiin jne. Vaikka yrityksen johto suhtautui tutkimukseen periaatteessa myönteisesti ja osallistui siihen (mikä luonnollisesti oli tutkimuksen toteutumisen edellytys), mainitut muutokset toteutuivat usein pitkällisen ja ristiriitaisen prosessin tuloksena, kompromisseina, osan kehittämishdotuksia jäädessä odottamaan toteutumistaan. Prosessin kuluessa kehittyi myös — etupäässä virallisten päätöksenteko- ja osallistumismuotojen puitteissa — uusia työntekijöiden vaikuttamistapoja ja -rakenteita.

Näiden teknis-organisatoristen muutosten ohella — niiden edellytyksenä — tutkimus tuotti kiinnostavia tiedollisia ja motivationaalisia muutoksia työntekijäyhteisössä ja sen yksittäisissä jäsenissä. Tutkimusprosessin alussa vallinnut eristyneisyys, alistuneisuus ja epäily työntekijöiden kehitysmahdollisuuksia ja tutkimusta kohtaan muuttui (vähin erin ja ristiriitaisesti) solidarisuudeksi, yhteistoimintakyvyksi ja persoonalliseksi rohkeudeksi. Työntekijöiden suhde työnsä ergonomiaan, teknis-organisatorisiin ehtoihin, yrityksen toimintaan ja päätöksentekorakenteisiin muuttui tietoiseksi ja kriittiseksi. Vastaavasti alkoi ilmetä työhön kohdistuvaa uutta sisällöllistä motivaatiota: työntekijät kiinnostuivat jatkokoulutuksesta, vierailivat vapaa-aikanaan muilla osastoilla, laativat koneiden ja työnjaon kehittämissuunnitelmia jne. Eräässä tapauksessa työläiset tekivät vapaa-aikanaan työstään kuormitusanalyysin,

koska olivat tyytymättömiä ergonomian analyysiin (261).

Vastakohtana kvalifikaatiotutkimuksen tavanomaiselle tulokselle — vieraantunut ja dekalifioitunut työntekijä — Fricken ym. tuloksena on toisenlainen ’työntekijämuoto’: työnsä sisällölliseen hallintaan ja kehittämiseen pätevytyvä ja motivoitunut työntekijä. Tämän tuloksen saavuttaminen edellyttää tietenkin tavanomaisesta poikkeavaa teoriaa ja menetelmiä. Työprosessin kurjistumista tukevaa empiiristä aineistoa on saatavilla yllin kyllin. Vaikeampaa saattaa olla positiivisen kehityksen itujen jäljittäminen. Välttämätön edellytys on tietenkin sellainen tiedonhankinta ohjaava teoria ja metodologia, joka ylipäänsä sisältää positiivisen kehityksen mahdollisuuden. Metsä vastaa niin kuin sinne huutaa. Tässä tutkimuksessa ratkaisevaa on oivallus, että työntekijöiden kvalifikaatioita koskeva tieto voidaan ja tulee passiivisen havainnoinnin sijasta *tuottaa* koulutuksella ja siihen perustavalla toiminnalla.

Tästä taas seuraa, että työntekijöiden kvalifikaatioita koskevien tutkimustulosten tiedollinen pätevyys sekä työelämän kehittämistulosten merkitys riippuu olennaisesti tutkimuksen perustana olevasta koulutuskäsityksestä.

Fricken ym. koulutusnäkemystä luonnehtii ”oppimisen ja toiminnan molemminpuolinen suhde” (209). Oppisisälön ja -muodon määrää työntekijöiden yhteinen toiminta työolojensa parantamiseksi. Vastakohtana ”staattis-passiiviselle” ja ”individualistiselle” ”vieraan ajatustavaran keräämiselle” Fricke ym. määrittelevät työntekijöiden oppimisen ”heidän innovatoristen kvalifikaatioittensa kehittämisen ja käytön yhteisesti toteutettuna prosessina” (212).

Toimintatutkimukselle ominaiseen tapaan oppimisen ja toiminnan keskeinen välit-

täjä on työntekijöiden *arkitietoisuus*. Ihmiset — ja vain he itse — tulkitsevat sosiaalisen todellisuutensa. Mitä korkeintaan tarvitaan lisää, on tämän tulkinnan teoreettinen syventäminen (vrt. Gstettner 1979, 185) — Fricken ym. mielestä ei tätäkään. ”Voimme lähteä siitä, että jokainen joka on kerännyt työpaikaltaan ammattikokemusta, omaa riittävästi innovatorisia kvalifikaatioita voidakseen laatia enemmän vai vähemmän kehiteltäviä luonnoksia siitä, miten olemassaolevia työehtoja olisi muutettava, jotta ne tyydyttäisivät hänen vaatimuksiaan” (225). ”Meidän toimintasuuntautuneen työläiskoulutuksen konseptiossamme näyttelevät... työläisten kokemukset ja heidän omat näitä kokemuksia koskevat tulkintansa ratkaisevaa osaa. Me näemme niissä vähemmän pidemmälle johtavan teoreettisen kasvatusprosessin lähtökohdan, emmekä myöskään yritä korjata niitä informoimalla, vaan otamme ne todesta, koetun todellisuuden reaalisena tulkintana” (214).

Koska on aina myös *sosiaalista*, sitä koskeva arkitieto kytkeytyy ryhmän arkitietoon. Fricken ym. konseptiossa oppiminen perustuu ryhmän keskusteluun, jota ei voi ohjata ja jäsentää tutkijan teoreettisin tiedoin ja kiintein oppisuunnitelmin, vaan jolle on ominaista ”itse-määräytyneen luonne” (212). Prosessin alussa ryhmässä todennäköisesti vallitsee erilaisia, enemmän tai vähemmän päteviä tulkintoja tilanteesta ja sen parantamiseen johtavasta toiminnasta. Tutkijan tehtävänä ei kuitenkaan ole korjata näitä tulkintoja teoreettisesti vaan vastata siitä, että keskustelu ei juutu erimielisyyksiin ja että ryhmä voi saavuttaa yksimielisen tulkinnan ja siten yhteisen toiminnan perustan. Oppimisen (ja sen kautta tapahtuvan tiedonhankinnan) pätevyyskriteeriksi muodostuu näin ollen ryhmän hyväksyminen.

”Kun jokin kollega muotoilee tilanteesta hyvin laajoja ja abstrakteja analyyseja, joita myös tutkija pitää oikeina, mutta joiden suhteen on selvää, että ne menevät paljon ryhmän muiden jäsenten toimintamahdollisuuksien yli ja johtavat pikemminkin siihen, että tuo kollega joutuu samalla hetkellä muiden hylkäämäksi, puuttuu tutkija asiaan: hän toteaa, että on samaa mieltä analysista, mutta että ryhmän muilla jäsenillä, joiden kanssa yhdessä kollegan on saatava jotain aikaan, on kokemuksestaan toinen tulkinta. Sitten on kokeiltava, onko toiminnalle yhteistä perustaa vai ei” (213).

Olemme saapuneet kohtaan, josta Fricken ym. oppimiskäsityksen ja siten myös heidän tutkimusotteensa voima ja heikkous alkavat olla näkyvissä.

*Voima* koulutuksen yhdistyminen työprosessin muuttamiseen tähtäävään toimintaan on ensinnäkin oppimisteoreettisesti. Kyse on oppimalla sisäistetyn ”henkisen teon” (Galperin) ulkoistamisesta. Opitun vaikutus työprosessin todellisuuteen on ”kontrollin ja itsekontrollin, opitun kriittisen arvioinnin ja sitä kautta uusien ongelmien heräämisen, jatkuvan oppimisen lähtökohhta. Ilman ulkoistamista, kytkentää aineelliseen todellisuuteen, ei jää mitään kriteeriä arvioida opitun sisäisen teon oikeellisuutta ja pätevyyttä, omaksutun orientaatiopeuran kelvollisuutta” (Engeström 1982, 80). Tämä on — toiseksi — kääntäen tietenkin myös ’oppineen toiminnan’, oppimisen tuloksena uudelle tasolle kohonneen työprosessin hallinnan edellytys. Kolmanneksi: mitä kvalifikaatiotutkimukseen tulee, toistettakoon se perusasia, että sellainen tutkimus, josta mainitun kaltainen koulutuksen ja toiminnan välitys puuttuu, jää yksinkertaisesti vaille riittävää empiiristä tietoa työntekijöiden kvalifikaatiokehityksen todellisista mahdollisuuksista ja rajoista.

*Heikkoudeksi* koulutuksen tutkimuksen ja toiminnan yhdistäminen näyttää kuitenkin muuttuvan sen myötä, että Fricke ym. — toimintatutkimukselle ominaiseen tapaan — supistavat toiminnan käsitteen ihmisten välittömäksi arkitietäntöksi ja siinä syntyväksi arkitietoisuudeksi. Se on tutkimuksen ratkaiseva väline ja kriteeri. Seurauksena on, että oppimisen tuloksena muodostuva ja toimintaa sekä sen kautta tapahtuvaa tiedonhankintaa ohjaava orientaatiooperusta jää Galperinin luokituksessa kehittymättömimmälle, ”spontaanin” orientaatiooperustan tasolle (ks. Talyzina 1981) — joskin tässä tapauksessa kollektiivisesti työstettynä. Kysymys empiirisen ja teoreettisen tiedon välisestä erosta (ks. Dawydow 1977) jää kokonaan tutkimuksen ulkopuolelle. Työntekijöiden tiedollinen perspektiivi tulee näin rajatuksi heidän empiirisen kokemuksensa tasolle<sup>1</sup>. Tällöin myös työprosessin kehittämisen rajautuu olemassaolevien, tuttujen teknis-organisatoristen ehtojen puitteisiin. Tällaisena se on tietysti, erityisesti kyseessä olevien työolojen vallitessa, mitä tärkeintä. Mutta entä jos työntekijöiden kokemusten mukaan paranneltu työstökone korvataankin huomenna numeerisesti ohjatulla automaattikoneella tai kokonaisuudessa työstökeskuksella, joka kertaheitolla muuttaa työntekijöiden kehittämistyön muusealiseksi näpertelyksi pois-

<sup>1</sup>Tässä yhteydessä jääköön vain maininnalle se Holzkampin (1978) seikkaperäisesti perustelema tulos, että havaintoon sidoksissa olevan arkiarjittelun keskeinen ominaisuus on tendenssi ristiiriitojen eliminoimiseen, mikä tekee mahdolltomaksi jäljittää sen varassa kapitalistisille yhteiskuntasuhteille ominainen, käyttöarvo- ja arvomäärien yhteenpoutumisesta johtuva ristiiritaisuus.

taen monia ratkaistavina oleita ongelmia päiväjärjestyksestä mutta synnyttäen samalla uusia, entistä vaikeampia ongelmia, joiden hallintaan pelkkä käytännön kokemus on auttamatta riittämätön? Entäpä jos oikea ratkaisu työprosessin inhimillistämiseksi olisikin juuri sen automatisoiminen edellyttäen, että samalla kehitetään työntekijöissä automaation hallinnan vaatimat pätevyudet? Tämän tapaiset kysymykset jäävät tutkimuksessa asettamatta. Ne ylittävät tutkimuksen perustana olevan tiedon, oppimisen ja toiminnan käsitteiden rajat.

Keskeinen syy näihin rajoituksiin on nähdäkseni työn ja sen historiallisten kehitystendenssien teoreettisen analyysin puute. Tutkijat joutuvat ottamaan kohteenaan olevan työprosessin annettuna.

Tällöin tutkimuskohteen tietty fossiilius näyttää kostautuvan. Esiautomaattinen työ sallii helposti esiautomaattisen, käsityömäisen ajattelun niin työntekijöillä kuin heidän tutkijoillaankin. Asia on toinen automaattisessa tuotannossa. Siellä menestyksenkäs arki ajattelu väistä-

mättä lähestyy teoreettista ajattelua ja sitä on myöskin vaikea tutkia ja opettaa ilman teoreettisia käsitteitä. Automaatio kenties pakottaisi miettimään uudelleen myös jaottelun "ammattillisiin" ja "innovatorisiin" kvalifikaatioihin. Tämä jaottelu osoittaa, että Fricke ym. ovat sittenkin toisella jalallaan tukevasti perinteisen kvalifikaatiotutkimuksen maaperällä. "Innovatiiviset" kvalifikaatiot näet käsitetään työntekijöiden subjektiiviseksi ominaisuudeksi, jonka realisoiminen työelämän käytännössä on puhtaasti tahdon asia. Viimeaikainen automaatiotutkimus sen sijaan viittaa siihen, että innovatiivisuus saattaa olla keskeinen osa työnantajien automaatiotyöläisiltä vaatimaa ammattipätevyyttä (vrt. van Treeck 1978, 151).

#### Lähteet:

- Dawydow, W. 1977. Arten der Verallgemeinerung in Unterricht. Berlin: Volk und Wissen.  
 Engeström, Y. 1982. Orientointi opetuksessa. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.  
 Gstettner, P. 1979. Distanz und Verweigerung. Über ei-

- nige Schwierrigkeiten, zu einer erkenntnisrelevanten Aktionsforschungspraxis zu kommen. In: Horn, K (Hrsg.). Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz? Frankfurt a.M.: Syndikat.  
 Holzkamp, K. 1978. Sinnliche Erkenntnis. 4. Auflage. Königstein: Athenäum Verlag.  
 Mickler, O., Mohr, W, Kadritzke, U. 1977. Produktion und Qualifikation I—II. Göttingen.  
 Talyzina, N. 1981. The Psychology of Learning. Moscow: Progress.  
 van Treeck, W. 1978. Autonomie und Organisation der Arbeit. Zu den industriosoziologischen Untersuchungen von Else und Werner Fricke. In: Projektgruppe Automation und Qualifikation. Theorien über Automationsarbeit. West-Berlin: Argument-Verlag.  
 Virkkunen, J., Toikka, K. Tieteellisen täydennyskoulutuksen suunnittelusta. Aikuiskasvatus 3/1982.

*Kari Toikka*

## Kirjoittajat

*Olavi Alkio*, yht.kand., Opetusministeriön opetusneuvos

*Yrjö Engeström*, fil.kand., Suomen Akatemian tutkimusassistentti

*Kosti Huuhka*, yht.tri., prof., Kouluhallituksen vapaan sivistystyön osaston eläkkeellä oleva osastopäällikkö

*Juha Hämäläinen*, kasvat.maist., Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen assistentti

*Jaakko Itälä*, valt.maist., Mannerheimin Lastensuojeluliiton toiminnanjohtaja

*Antti Kauppi*, Helsingin yliopiston aikuiskasvatuksen opiskelija

*Helena Kekkonen*, tekn.lis., Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön pääsihteeri

*Liekki Lehtisalo*, fil.maist., Opetusministeriön suunnittelupäällikkö

*Timo Luopajarvi*, fil.kand., Ammattikasvatushallituksen suunnittelija

*Jaakko Numminen*, fil.maist., Opetusministeriön kansliapäällikkö

*Eero Pantzar*, kasvat.lis., Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen assistentti

*Olavi Tarvainen*, ins., Hämeen lääninhallituksen ammattikasvatustarkastaja

*Kari Toikka*, valt.kand., Helsingin yliopiston sosiologian assistentti

*Jukka Tuomisto*, fil.lis., Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen assistentti

*Mauri E Virtanen*, yht.maist., Kouluhallituksen vapaan sivistystyön osaston osastopäällikkö

# Aikuiskoulutuksen kehittämisen organisaation tuottamaa aineistoa

Aikuiskoulutuksen väliaikaisen kehittämisen organisaation toiminta sen nykyisessä muodossa ilmeisesti päättyy ensi vuoden aikana. Seuraavaan on koottu johtoryhmän, toimikuntien ja erillistä selvitystehtävistä laadittuja mietintöjä ja raportteja, joiden pohjalta ryhdytään käytännön kehittäistyöhön.

- Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö, kom.miet. 1981:36.  
Vuoden 1979 kansanopistotoimikunnan I mietintö, kom.miet. 1981:11.  
Vuoden 1979 kansanopistotoimikunnan II mietintö, kom.miet. 1983:37.  
Järjestöllisen sivistystyön toimikunnan mietintö, kom.miet. 1983:40.  
Aikuisten opintosiaallisen toimikunnan mietintö, kom.miet. 1983:48 (ilmestyy lokakuussa -83).  
Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunnan mietintö, kom.miet. 1983:54.  
Ammatillisen lisäkoulutuksen toimikunnan mietintö, kom.miet. 1983:55.  
Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö, kom.miet. 1983:62 (ilmestyy lokakuussa -83).  
Havén — Syvänperä: Aikuiskoulutukseen osal-

listuminen, Tilastokeskus, Tutkimuksia Nro 92. Helsinki 1983.

Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan mietintö, kom.miet. 1983:60. Tässä mietinnössä käsitellään myös ammatillista aikuiskoulutusta, mutta se ei ole valmistunut aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaation piirissä.

Komiteamietintöjä myy Valtion Painatuskeskus, os. Annankatu 44, tai Eteläesplanadi 4. Postimyyntin osoite on PL. 516, 00101 Helsinki 10. Puhelinmyynti: 90-539011.

Kansalais- ja työväenopistojen liitosta, Cygnaeuskenk. 4.B., 00100 Helsinki 10, puh. 90-499128 on saatavissa seuraavia kehittämistyöhön liittyviä julkaisuja:

Kunnallisen aikuiskoulutuksen toimikunnan väliraportti.

Aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitelma.

Tasa-arvo aikuiskoulutuksen suunnittelun periaatteena.

Selvitystä, joka on tehty peruskoulun ja lukion oppimäärien suorittamisesta aikuisiässä, on saatavissa kouluhallituksesta, Mirja Virtalalta, os. Hakaniemenkatu 2, 00530 Helsinki 53, puh. 7061.

## Uutta kirjallisuutta

- Urpo Harva: Inhimillinen ihminen — Homo humanus. Humanistisia tarkasteluja. WSOY. Juva 1983.  
Riitta Auvinen & Eva Hirsjärvi & Maarit Kumpulainen & Asser Stenbäck & Maija-Liisa Vauhkonen: Vanhenemisen voimavarat. Kirjayhtymä. Helsinki 1982.  
Ari Antikainen & Pirjo Nuutinen (toim.): Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen.

Gaudeamus. Mänttä 1982.

Tapio Vaherva: Koulutuksen vaikuttavuus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. A 1/1983.

Mátyás Durkó (edit.): Educational-acquisitional process in adult education. Studies by the Chair of Adult and Public Education of the Lajos Kosuth University, Debrecen, Hungary. Acta Andragogiae et Culturae. Series 1982/4.

## Uusi alan kansainvälinen aikakauslehti

Vuonna 1981 alkoi ilmestyä uusi kansainvälinen aikakauslehti INTERNATIONAL JOURNAL OF LIFELONG EDUCATION

Lehden toimittaminen tapahtuu Englannissa, mutta sen toimitusneuvostoon kuuluu kirjeenvaihtojäseniä myös Kanadasta, Australiasta, Ranskasta, Ruotsista ja yhdysvalloista. Lehden tarkoituksena on toimia keskustelufoorumina, missä elinikäisen kasvatuksen periaatteita ja käytäntöä voidaan käsitellä kansainvälisessä ja aka-

teemisessä ilmapiirissä. Se sisältää elinikäiseen kasvatukseen liittyviä teoreettisia artikkeleita, tutkimusraportteja, kirjaesittelyjä, keskustelupuheenvuoroja jne. Lehteä voi tilata osoitteesta: Falmer Press Ltd

Falmer House, Barcombe

Lewes, Sussex BN8 5DL

U.K.

Lehti ilmestyy neljästi vuodessa (hintana £ 28.00)

## Nimityksiä

Tasavallan Presidentti nimitti Helsingin yliopiston, kasvatustieteen, erityisesti aikuiskoulutuksen professoriksi 1.9.1983 alkaen fil.tri Seppo Kontiaisen.

Tampereen yliopiston kansleri nimitti aikuiskasvatuksen apulaisprofessorin virkaan 1.8.1983 alkaen yht.tri Aulis Alasen.

## Kursseja ja seminaareja

Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö järjestää 4.10.83 keskustelutilaisuuden Danilo Dolcista ja yhteistyössä Hanasaaren kulttuurikeskuksen kanssa Kuvallisen ilmaisun kurssin 12.—13.3.84. Lisätietoja VSY:n toimistosta, puh. 90-608 096.

Ulkomaisesta seminaaritarjonnasta mainittakoon 16.—17.2.84 USA:ssa, Marylandissa järjestettävä Lifelong learning Research Conference. Lisätietoja saa Pentti Yrjölältä Kansanvalistusseurasta, puh. 406 632.

Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos järjestää aikuiskasvatuksen approbatur ja aikuiskasvatuksen perusopinnot -opetusta talvikautena 1983—84 Seinäjoella ja Kuopiossa. Tarkempia tietoja opetuksesta saa Etelä-Pohjanmaan ja Kuopion kesäyliopistoista.

Kesällä 1984 tullaan järjestämään vastaava opetusta Joensuussa ja Rovaniemellä.

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura järjestää yhdessä Kanta-Hämeen kesäyliopiston kanssa AIKUISIÄN SOSIALISAATIO -seminaarin 11.—12.11.1983.

Seminaari pidetään Päivölän kansanopistossa ja se on tarkoitettu ensisijaisesti sosialisatioprosessin tutkijoille sekä aikuiskasvatuksen suunnittelu- ja kehittämistoiminnassa mukana oleville. Seminaarin tavoitteena on perehdyttää osanottajat aikuisiässä tapahtuvaa sosiaalistumista käsittelevään teoriakehittelyyn sekä meneillään oleviin tutkimusprojekteihin. Tiedustelut ja ilmoittautumiset Kanta-Hämeen kesäyliopisto, Sibeliuksenkatu 9 B, 13100 Hämeenlinna 10. Puh. 917-22562.

## Seuraava Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatus 4/1983 tarkoitettujen artikkeleiden tulee olla toimituksessa viimeistään 29.10. 1983. Kirjoittajille tarkoitetut ohjeet on julkaistu edellisessä numerossa.