

- KORKEAKOULUJEN
TÄYDENNYS-
KOULUTUS
- KUNNALLINEN
AIKUISKOULUTUS
- OSALLISTUMIS-
MUUTOKSET
- OPPIMAAN
OPPIMINEN

AIKUISKASVATUS 2/84

KANSANVALISTUSSEURA
&
AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti

numero 2/1984

4. vuosikerta

- Päätoimittaja* Jukka Tuomisto
Tampereen yliopisto
Pyynikintie 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, Aulis Alanen,
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.
Tilaushinta 50 mk/vsk 1984
- 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,
Jorma Turunen, Esa Poikela ja
Paavo Suvanto.

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>	Aikuisopiskelijat — miljoonan ihmisen joukko ..	58
<i>Jukka Katajisto</i>	Osallistumismuutokset Suomen aikuiskasvatuksessa 1972—1980	60
	Kirjoittajat	67
<i>Tapio Varmola</i>	Korkeakoulujen kehittämislain uudistaminen ja korkeakoulujen täydennyskoulutus	68
<i>Jaakko Virkkunen</i>	Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen suunnittelusta	72
<i>Yrjö Engeström</i>	Oppimaan oppimisen edellytykset	77
<i>Arvo Ikonen</i>	Autonomia vaarassa	82
Katsaus		
<i>Soilikki Vettenranta</i>	Laki ei takaa tasa-arvoa	90
<i>Seppo Korhonen</i>	Aikuisohjelmat — keitä varten?	93
	Tiivistelmä kunnallisen aikuiskoulutuksen toimikunnan esityksistä	96
Keskustelua		
<i>Juha Sihvonen</i>	Mitä on kunnallinen aikuiskoulutus?	100
Kirjallisuutta		
<i>Kosti Huuhka... et al.</i>	Aikuisopetuksen perusteita (Jarkko Hautamäki) .	109
<i>Urpo Harva</i>	T. I. Wuorenrinne	111
	Tieteessä tapahtuu	112
	Kursseja ja seminaareja	
	Seuraava Aikuiskasvatus	
	Ammattijärjestö perustettu	
	I suomalais-unkarilainen aikuiskasvatussymposium	

Aikuisopiskelijat — miljoonan ihmisen joukko

Tilastokeskuksen tutkimuksen mukaan erilaisiin aikuisopintoihin osallistui tämän vuosikymmenen alussa vuosittain noin 26 % aikuisväestöstämme, eli noin miljoona ihmistä. Saman tutkimuksen mukaan jossakin elämänsä vaiheessa oli aikuisopintoihin osallistunut peräti 72 %, eli noin 2,6 miljoonaa henkilöä. Mm. nämä tiedot käyvät ilmi tässä lehdessä olevasta Jukka Katajiston artikkelista, jossa hän tarkastelee aikuisopintoihin osallistumisessa viime aikoina tapahtuneita muutoksia. Viime vuosikymmenen alusta tämän vuosikymmenen alkuun mennessä aikuisten oppiminen osallistuminen on hänen mukaansa lisääntynyt noin 6 prosenttiyksiköä. Lisääntymistä on tapahtunut kaikilla sektoreilla.

Ei ole pitkää aikaa siitä, kun aikuisopiskelija vielä oli suhteellisen harvinainen olento ja häntä saatettiin pitää jopa vähän omituisenakin. Nyt kun suurimmalla osalla aikuisista on omakohtaisia kokemuksia opiskelusta, on suhtautumistapa alkanut vähitellen muuttua. Kun opiskelu on vähitellen tullut yhtä välttämättömäksi niin pitkän kuin lyhyenkin koulutuksen saaneille, niin on korkea aika tunnustaa se tosiasia, että opiskelu kuuluu nykyisin lähes jokaisen suomalaisen aikuisen elämään ja elämäntapaan. Vaikka aikuiskasvattajat ovat tiedostaneet tämän tosiasian jo kauan, niin yhteiskunnan päätöksentekijöiden näyttää olevan vaikea tunnustaa tätä seikkaa. Muuhun tulokseen ei voi tulla, kun ajattelee aikuiskasvatusjärjestelmämme kehittämisen verkkaisuutta ja niitä olosuhteita, joissa aikuisten opiskelu edelleen tapahtuu.

Esimerkiksi opintotuki- ja opintovapaajärjestelmämme kehittäminen on vasta aivan alkuvaiheessaan. Vaikka Aikuiskoulutuksen opintososiaalisen toimikunnan esitykset toteutuisivatkin sellaisenaan — mikä on epätoivokkoista — niin aikuisten opintososiaaliseen asemaan jää edelleen pahoja aukkoja. Lähinnä toimikunnan esitykset pyrkivät turvaamaan yhteiskunnan tuotantoelämän kannalta välttämättömän opintotoiminnan toteuttamisen. Opintovapaajärjestelmän kehittäminen koskee vain työssä olevia ja jättää näidenkin kohdalle vielä monia puutteita. Sen sijaan esityksessä ei ole juurikaan pohdittu aikuisten omaehtoisen opiskelun edistämistä. Suunnittelussa on ehkä se vika, että opintojen tarjonnan kehittämistä ja opintososiaalisia kysymyksiä on käsitelty erikseen. Tällöin aikuisopiskelijan, eli opintopalvelusten käyttäjän, näkökulmaa ja tarpeita ei ole otettu riittävästi huomioon.

Vaikka aikuisopintoihin osallistuneiden määrä on maassamme korkea, niin täytyy muistaa, että aikuiset eivät muodosta opiskeluolosuhteiltaan mitään yhtenäistä joukkoa. Meillä on toisaalta joitakin sellaisia ammatti- ja henkilöryhmiä, joille on tarjolla runsaasti ja edullisilla ehdoilla koulutustilaisuuksia, ja toisaalta taas sellaisia ryhmiä, jotka joutuvat edelleen uhraamaan vapaa-aikansa ja jopa vuosilomansa pyrkiessään kohottamaan ammatillista pätevyyttään. Koulutus aiheuttaa viimeksimainituille vielä usein huomattavia välillisiä kustannuksia. Palkatonta opintovapaata ei voi pitää riittävänä vaihtoehtona esim. yksinhuoltajalle, jolla on lapsia. Kaiken lisäksi koulutuksen avulla hankitun lisävalifikaation arvo jää useimmiten kokonaan työnantajan harkittavaksi. Vain harvoissa tapauksissa lisäkoulutus tuottaa automaattisesti henkilölle hyötyä lisäpalkan tai muuttuneiden työtehtävien muodossa. Kun koulutuksesta hyötyvät useimmiten viime kädessä työnantajat, niin ei voi muuta kuin ihmetellä, ettei meillä ole keskusteltu enempää julkisuudessa työnantajilta perittävän koulutusrahaston perustamisesta. Tällainen järjestelmään on ollut esim. Ruotsissa toiminnassa jo vuodesta 1975 lähtien.

Myöskin opiskelutavoitteiltaan ja suhtautumisessaan opiskeluun aikuisopiskelijat muodostavat varsin heterogeenisen joukon. Jotkut heistä opiskelevat ajatellen ainoastaan opiskelusta saatavaa mahdollista hyötyä. Toiset taas opiskelevat lähinnä ajankulukseen, kun muutkin ystävät tekevät niin. Osalle aikuisista opiskelusta on tullut elämäntapa. Vuodesta toiseen he osallistuvat monenlaisille kursseille taikka opinto- ja harrastuspiireihin. Eniten tällaisia opiskelun elämäntavakseen omaksuneita itsensäkehittäjiä tapaa kansalaisopistoissa ja kesäyliopistoissa. Nämä henkilöt käyttävät opiskeluun lähes kaiken vapaa-aikansa.

Vaikka aikuisopiskelijoita onkin siis runsaasti, niin he eivät muodosta opiskeluolosuhteiltaan ja/tai -tavoitteiltaan mitään yhtenäistä ryhmää. Tästä ilmeisesti johtuu, ettei meillä ole mitään aikuisopiskelijoiden omaa valtakunnallista etujärjestöä, kuten on laita monien muiden opiskelijaryhmien kohdalla.

Aikuisopiskelijat ovat nykyisin järjestäytyneet lähinnä oppilaitoksittain tai organisaatiomuodoittain. Kuitenkin tuntuisi siltä, että heillä on myös paljon yhteisiä etuja ajettavanaan. Olisiko syytä harkita laaja-alaisen aikuisopiskelijoiden järjestön perustamista? Tällainen järjestö voisi tehdä ehdotuksia yleensä aikuiskasvatuksen ja erityisesti aikuisten opintososiaalisten olosuhteitten kehittämistä. Sen merkitys olisi opiskelijänäkökulman esilletuomisessa suunnittelijoille ja päättäjille. Viimeaikaisessa kehitystyössä tämä näkökulma näyttää jostain syystä unohtuneen, vaikka aikuiskasvatuksessa usein korostetaankin opiskelijakeskeisyyttä ja opiskelijan elämänolosuhteitten tuntemisen tärkeyttä.

Jukka Tuomisto

Osallistumismuutokset Suomen aikuiskasvatuksessa 1972—1980¹⁾

Katajisto, Jukka. 1984. Osallistumismuutokset Suomen aikuiskasvatuksessa 1972—1980. Aikuiskasvatus 4, 2, 60—67. — Tilastokeskus julkaisi vuonna 1983 tutkimuksen aikuiskoulutukseen osallistumisesta, jossa osallistumisajanjaksona pääasiassa käytettiin 1,5 vuotta. Tilastokeskuksen materiaalin saamiseksi vertailukelpoiseksi muihin vastaaviin tutkimuksiin on tässä artikkelissa useimmiten käytetty työvuoteen perustuvia tietoja. Artikkelissa tarkastellaan muutoksia, joita on tapahtunut aikuisopiskeluun osallistumisen määrässä, opiskelijoiden sosiaalisessa taustassa sekä sukupuoli- ja ikäjakauksissa.

1. Johdanto

Suomen koulutusjärjestelmä esiopetuksesta aikuisopetukseen on ollut viimeiset puolitoista vuosikymmentä aktiivisen suunnittelun kohteena. 1970-luvulla *koulujärjestelmää* on uudistettu peruskoulusta ja keskiasteen koulutuksesta korkeakoululaitokseen asti. Koulutussuunnittelun painopiste on 1980-luvulla siirtymässä *aikuiskoulutuksen* suunnitteluun.

Tilastokeskus asetti vuonna 1979 työryhmän, joka määritteli aikuiskoulutukselle tilastojärjestelmän sekä suunnitteli ja toteutti laajan haastattelututkimuksen. Tilastokeskuksen yliaktuaari Risto Syvänperän johdolla toteutettiin haastattelut, atk-suunnittelu ja sen toteutus.

Aikuiskoulutushaastattelun lähtökohtana oli Tampereen yliopistossa tehty valtakunnallinen aikuiskoulutustutkimus (Lehtonen — Tuomisto 1973). Haastattelu suunniteltiin yhteistyössä aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaation johtoryhmän kanssa. Tarkoituksena oli palvella erityisesti opetusministeriön johtamaa aikuiskoulutuksen suunnittelua sekä aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaatioon kuuluvia toimikuntia.

Haastattelun tuli selvittää mm. seuraavat asiat vertaillen niitä vuoden 1972 tutkimuksen tuloksiin:

- aikuiskoulutukseen osallistuneiden määrän muutos
- koulutussisällön muutos
- osallistujarakenteen muutos (osallistujien tausta)
- osallistumisen kasautuminen
- osallistumisen esteet.

Haastattelututkimus keskittyi toteutuneeseen aikuisopiskeluun sekä erityisesti ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Tutkimusaineisto on myös perustiedosto mm. osallistumismotivien, koulutustarpeiden ja -odotuksien jatkoanalyysille (vrt. Havén-Syvänperä 1983; Katajisto 1983).

2. Tutkimusaineisto

2.1. Otos, aineiston keruu ja sen edustavuus

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat 15—74 -vuotiaat, lukuun ottamatta hoito- tai muissa laitoksissa olleita. Otos poimittiin satunnaisotannalla väestön keskusrekisteristä 290 kunnassa asuneista. Otoksen koko oli 4 026.

Aineisto kerättiin 8.11.80—28.2.81 välisenä aikana ns. käyntihaastatteluina. Haastatteluja saatiin 3 614, joten kato jäi 10,2 %:iin, josta puolet olivat kieltäytyneitä ja muita ei tavoitettu. Aineiston edustavuuden arvioimiseksi verrattiin haastateltujen sukupuolen jakaumia eri ikäryhmissä ja suuralueissa väestölaskennan aineistosta saatuihin jakaumiin. Erot eivät olleet merkittäviä.

¹⁾Jukka Katajiston samasta perusaineistosta kokoa-
ma toinen artikkeli osallistumisen kasautumisesta
julkaistaan myöhemmin.

2.2. Valtakunnallisten osallistumistutkimusten tulosten vertailtavuus

Tutkimuksissa oli eräitä eroja käsitteissä, menetelmissä ja aineistossa, jotka on otettava huomioon tuloksia tarkasteltaessa:

a) Verrattaessa haastattelutuloksia Tampereen yliopistossa vuonna 1972 suoritettuun aikuiskoulutustutkimukseen on otettava huomioon aikuiskoulutuskäsitteiden määrittelyjen poikkeamat. Merkittävin ero oli se, että vuoden 1972 kyselyssä aikuiskoulutukseksi laskettiin myös vaikeasti määriteltävä *itseopiskelu kirjojen sekä radion tai television avulla*. Tämä on Tilastokeskuksen haastattelussa rajattu aikuiskoulutuskäsitteen ulkopuolelle. Vuonna 1972 kyselyyn vastanneista oli elämänsä aikana harjoittanut itseopiskelua kirjojen avulla 6 % ja radion tai television avulla 3 %.

b) Tampereen yliopiston tutkimuksessa kohdejoukko ei asetettu yläikärajaa. Käytännössä se asetui 70 vuodeksi, joten yläikärajan osalta Tilastokeskuksen aineisto on vertailukelpoinen. Sen sijaan Lehtosen ja Tuomiston tutkimuksen alikäraja on 16 vuotta ja Tilastokeskuksen aineiston 15 vuotta. Tällöin on huomattava, että 15-vuotiaat ovat vielä *oppivelvollisuusikässä*, eivätkä toisaalta useat aikuiskoulutusmuodot ole säännösten mukaan heille mahdollisia. 15-vuotiaita oli aineistossa kuitenkin vain 2 %, eikä heistä osallistunut aikuiskoulutukseen 1.9.79—31.8.80 välisenä aikana kuin 15 %.

c) Tampereen yliopiston tutkimuksessa *aineiston keruu ajoittui* pääosin loka-joulukuuhun 1972 ja Tilastokeskuksen tutkimuksessa marras-joulukuuhun 1980. Viimeksi mainitussa tutkimuksessa osalla haastatelluista oli siis mahdollisuus osallistua suurempaan määrään opintoja. Tämä saattoi nostaa hieman tulokseksi saatua syksyn 1980 osallistumisaktiiviteettia syksyn 1972 tasoon verrattuna.

d) Aineisto vuodelta 1980 oli 2,5 kertaa vuoden 1972 aineistoa suurempi. Tämä lisää tulosten luotettavuutta tietyiltä osin, tai antaa ainakin paremmat mahdollisuudet analysoida tiheästi luokiteltuja kysymyksiä. Tapa, jolla tietoja kerättiin, jätti *kadon* vain 10 %:ksi Tilastokeskuksen haastattelussa. Postikyselyyn ensisijaisesti perustuneessa Tampereen yliopiston tutkimuksessa kato oli 28 %. Tilastokeskuksen tutkimuksessa ovat katovertailun mukaan siten paremmin edustettuina nekin passiiviset henkilöt, joiden osallistumisaktiivisuus on yleensä alhais-
ta.

e) Kummassakaan tutkimuksessa ei ole määriteltä mitä on *vähimmäiskesto* tai *keskeyttäminen*. Vuoden 1980 tutkimuksen haastatteluohjeissa hyväksyttiin pelkkä aikuisopiskelun aloittaminen osallistumiseksi. Tältä osin osallistuminen on jäänyt vuoden 1972 kyselyyn vastanneiden oman tulkinnan varaan. Vertailtavuuteen tällä ei ole paljoakaan merkitystä.

Erot menetelmissä, aineistossa ja käsitteissä aiheuttavat sen, että Tampereen yliopiston ja Tilastokeskuksen tutkimusten tiedot eivät anna mahdollisuuksia tarkkoihin vertailuihin.

Aineistot ovat kuitenkin niin samanlaisia, että niiden perusteella voidaan kyllä tehdä suhteellisen luotettavia päätelmiä osallistumisesta tapahtuneista yleisistä muutoksista.

3. Kokonaisosallistumisesta tapahtuneet muutokset

Suomalaisten aikuiskoulutukseen osallistumisen määrän kasvu ilmenee seuraavasta taulukosta:

Taulukko 1. Aikuisväestön osallistuminen aikuiskoulutukseen eri ajankohtina ja -jaksoina (%)

Tutkimus	On osallistunut aikuiskoulutukseen			
	Tutkimus- syksy- nä (%)	Edellisenä vuonna (%)	Joskus elämänsä aikana (%)	Vastan- yhteensä (N)
Tampereen yliopisto				
1972	18	20	59	1 440
Tilastokeskus				
1980	24	26	72	3 614

Suomalaisten aikuiskoulutukseen osallistumista voidaan kansainvälisesti pitää erittäin hyvänä huolimatta erilaisista käsitteenmäärittelyistä (esim. ACACE 1982, 52; National Center for Education Statistics of The U.S.A.).

Aikuiskoulutukseen osallistui siis vuonna 1980 miljoona aikuista eli 26 % 15 vuotta täyttäneestä väestöstä. Osallistumisen laajentumista kuvaa se, että tällöin aikuiskoulutuksessa oli työvuonna enemmän osallistujia kuin kiinteämuotoisessa perus-, keskiasteen ja korkean asteen koulujärjestelmässä. Tosin aikuisopiskelu on useimmiten osa-aikaista ja kestoaltaan lyhyempää kuin yleensä kokopäiväinen opiskelu koulujärjestelmässä. Vuonna 1980 oli jossain elämänsä vaiheessa osallistunut aikuiskoulutukseen 2,6 miljoonaa ihmistä eli 72 % aikuisväestöstä. Niitä, jotka eivät osallistuneet aikuisopiskeluun, oli siis runsas miljoona eli 28 % aikuisväestöstä.

Vuonna 1972 lähes 700 000 aikuista osallistui aikuiskoulutukseen eli 20 % aikuisväestöstä. Joskus elinaikanaan ilmoitti tuolloin osallistuneensa aikuisopintoihin kaksi miljoonaa

ihmistä eli 59 % vähintään 16 vuotta täytäneestä väestöstä, kun taas 1,5 miljoonalla eli 41 %:lla aikuisväestöstä ei ollut minkäänlaisia kokemuksia aikuisopiskelusta.

Aikuisopiskelusta elämänsä aikana saaneiden osuus on 1980-luvulle tultaessa siis kasvanut 13 prosenttiyksikköä. Tämä vastaa väestön yleisen koulutustason nousua, sillä perustasteen jälkeisiä tutkintoja oli vuonna 1970 suorittanut 25 % aikuisväestöstä, kun vastaava osuus vuonna 1980 oli 40 % (Väestölaskenta 1970, 114-115; Väestö 1980, 34).

4. Muutokset eri toimintamuotoihin osallistumisessa

Keskeisimpiin ja vakiintuneimpiin aikuisopiskelujärjestelmiin osallistumista on vertailtu vajaan 1,5 vuoden ajanjaksoilta. Tällöin on yhdistetty tiettyjä koulutusmuotoja koskevat tiedot, jotta frekvenssit muodostuisivat riittävän suuriksi eri luokissa.

Prosenttiosuuksia ei voida taulukossa 2 summata ns. päällekkäisen osallistumisen vuoksi¹⁾.

Lisäystä osallistumisessa tapahtui kaikkien keskeisten aikuisopiskelumuotojen osalta. Poikkeuksen muodosti vain luokka ns. muu aikuisopiskelut, mikä taas johtuu käsitteiden määrittelyn ja luokitusten erilaisuudesta. Eniten lisääntyi osallistuminen työnantajan järjestämään henkilöstökoulutukseen.

80 000 aikuista opiskeli työvuonna 1979—80 (1.9.79—31.8.80) iltakouluissa ja vapaan sivistystyön piirissä peruskoulu- ja lukioaineita, jotka täydentävät yleissivistävää pohjakoulutusta. 90 000 ihmistä opiskeli pääasiassa vapaassa sivistystyössä luottamushenkilötietoutta, jota tarvitaan työelämässä, järjestö- ja julkisissa luottamustehtävissä. Muita yhteiskunnallisia aineita ja harrasteopintoja, kuten esim. kieliä, taideaineita ja käytännön taitoja, harjoitti tuoli miljoonaa aikuista. Samana ajankohtana 600 000 henkilöä osallistui lähinnä työnantajan järjestämään henkilöstökoulutukseen ja jossain määrin myös muuhun ammatilliseen aikuisopiskelutukseen. Näistä valtaosa oli ammatilliseen täydennyskoulutukseen osallistuneita.

Taulukossa 2 esitettyihin koulutusorganisaatioihin ja edellä mainittuihin aikuisopiskelutuksen tehtäväalueisiin osallistuneiden lisäksi 60 000 ihmistä eli 1,5 % aikuisväestöstä opiskeli vuoden 1980 aikana säännöllisesti yksityisopettajan johdolla pääasiassa harrastustarkoituksessa, mutta myös ammatillisessa tarkoituksessa. Kevään 1979 ja syksyn 1980 aikana seurasi 430 000 kuuntelijaa ja katselijaa eli 12 % aikuisväestöstä jossain vaiheessa säännöllisesti myös jotakin radion tai television noin 40 kieliä tai muusta aikuisopetusohjelmasarjasta.

Taulukko 2. Aikuisväestön osallistuminen eräisiin keskeisiin opintomuotoihin 1971—72 ja 1979—80 (%)

Opintomuoto	Osallistuminen		
	1.9.71—31.12.72 (%)	1.9.79—31.12.80 (%)	Muutos 1972—80 (± %)
Kansalais- ja työväenopisto	10	16	+6
Muu vapaa sivistystyö	3	10	+7
Työnantajan järjestämä koulutus	5	13	+8
Muu ammatillinen aikuisopiskelut	4	7	+3
Muu aikuisopiskelut	4	2	-2
	N = 1 440	N = 3 614	

¹⁾ **Vapaa sivistystyö** on määritelty taulukossa 2 erikseen kansalais- ja työväenopistojen osalta. Muuksi vapaaksi sivistystyöksi on laskettu kansanopisto- tai kansankorkeakouluopiskelu, opintokerho-opiskelu; vuonna 1972 yksityisopiskelu kirjepistossa ja vuonna 1980 järjestöjen kurssikoulutus, josta pääosa oli opintokeskuslain mukaista toimintaa.

Ammatilliseksi aikuisopiskelutukseksi on määritelty työnantajan itsensä järjestämä koulutus se-

kä työllisyyskoulutus, ammatillisten oppilaitosten, kesäyliopistojen, täydennyskoulutusyksiköiden ja muiden organisaatioiden ammatilliset kurssit, lisäksi vuonna 1980 kirjeopetus, joka tällöin oli sisällöltään pääasiassa ammatillista.

Muiksi aikuisopiskelutukseksi on määritelty iltalukiot sekä yksityiset koulut tai kurssit, kuten esimerkiksi konttorioipistot, kieliopistot jne. Vuonna 1972 tähän luokkaan kuului myös itseopiskelu kirjojen sekä radion tai television avulla.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen vähittäinen laajentuminen alkoi jo 1960-luvulla. Vuosittaisilta osallistujamääriltään vapaa sivistystyö ja ammatillinen aikuiskoulutus eivät enää vuonna 1972 kovinkaan paljon eronneet toisistaan. Aikuiskoulutuksen käsite-eroista huolimatta voidaan todeta, että tämä painopistemuutos näyttää hidastuneen 1970-luvulla, vaikka ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistuneiden määrä on kasvanut hieman vapaaseen sivistystyöhön osallistuneita enemmän. Keskeisin johtopäätös on se, että aikuiskoulu-

tuksen molempien pääsektoreiden — vapaan sivistystyön ja ammatillisen aikuiskoulutuksen — toiminta on olennaisesti laajentunut viime vuosikymmenenä.

5. Osallistujien tausta

Aikuiskoulutukseen osallistumisen laajuus eri väestöryhmissä vuosina 1972—80 ja niissä tapahtuneet muutokset esitetään taulukossa 3. Tällöin on kuitenkin muistettava eräät luokitus- ja käsite-erojen aiheuttamat vertailuongelmat (ks. alaviitteet).

Taulukko 3. Aikuiskoulutukseen osallistuminen eri väestöryhmissä 1971—72 ja 1979—80 (suluissa väestöryhmien jakaumat otoksissa) %

Väestöryhmä	Osallistuneet	
	1.9.71—31.8.72 %	1.9.79—31.8.80 %
Miehet	20 (48)	23 (49)
Naiset	21 (52)	30 (51)
Osa kansakoulua	6 (16)	4 (5)
Kansa- tai kansalaiskoulu	17 (56)	23 (63)
Keski- tai peruskoulu	35 (14)	32 (20)
Lukion oppimäärä tai yo-tutkinto	44 (9)	42 (13)
Tuntematon	13 (5)	—
Ei mitään ammatill. koulutusta	12 (44)	11 (35)
Enintään 4 kuukauden amm.kurssi ¹⁾	24 (14)	34 (21)
Alempi keskiaste (0,5—2,5 vuoden ammatill. koulutus)	26 (18)	30 (27)
Ylempi keskiaste (yli 2,5 vuoden ammatill. koulutus)	39 (7)	39 (7)
Korkea-asteen koulutus	47 (6)	45 (10)
Tuntematon	12 (11)	—
Maatalousyrittäjä	11 (16)	20 (4)
Muu yrittäjä	20 (3)	18 (2)
Ylempi toimihenkilö	45 (4)	50 (7)
Alempi toimihenkilö	40 (13)	44 (20)
Koulutettu työntekijä ²⁾ (ammattitaitoinen)	19 (23)	26 (11)
Kouluttamaton työntekijä (ammattitaidoton)	11 (12)	18 (18)
Opiskelija tai koululainen	33 (11)	24 (11)
Omaa kotitaloutta hoitava (kotirouva)	14 (6)	23 (5)
Eläkeläinen tai muu	7 (13)	13 (23)
Yhteensä (%)	20 (100) N = 1 440	26 (100) N = 3 614

1) Vuonna 1972 ammatilliseksi kurssiksi määriteltiin enintään 6 kuukauden ammatillinen koulutus ja vuonna 1980 alle 4 kuukauden (400 tunnin) ammatillinen kurssi. Tämä on saattanut muuttaa jonkin verran osallistumisjakaumia.

Vuonna 1980 aikuiskoulutukseksi on laskettu aiemmasta poiketen erikseen yksityiskohtaisesti määriteltynä ammatillisessa oppilaitoksessa suoritettu alle 4 kuukauden kurssi. Osittain tästä

syystä tämän väestönosan osallistuminen aikuiskoulutukseen on vuonna 1980 suhteellisen korkea.

2) Vuoden 1980 haastattelussa koulutettuihin työntekijöihin on laskettu vähintään 4 kuukauden ammatillisen koulutuksen saaneet, kun taas vuonna 1972 vastaajat sijoittivat itse itsensä ammattitaitoisiin tai ammattitaidottomiin työntekijöihin taikka toisaalta eri toimihenkilöryhmiin jne.

Taulukosta 3 ilmenee se, että mitä pidempi koulutus ja korkeampi sosiaalinen asema, sitä yleisemmin osallistutaan aikuisopintoihin. Olennaisia muutoksia tässä suhteessa ei ole tapahtunut 1970-luvulla.

Naisten osallistumisaktiivisuus on lisääntynyt olennaisesti miehiä nopeammin aikuiskoulutuksen kaikilla tehtäväalueilla — yleissivistävän pohjakoulutuksen täydentämisessä, ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, yhteiskunnallisessa koulutuksessa ja harrasteopinnoissa.

Niukemmasta vapaa-ajastaan huolimatta naiset ovat jo pitkään opiskelleet vapaa-aikanaan peruskoulu- tai lukioaineita ja erityisesti harrasteopintoja miehiä aktiivisemmin vapaan sivistystyön piirissä tai iltakouluissa. Amatillisessa koulutustaustassa oli vähäisiä eroja miesten eduksi, vaikka naisilla olikin miehiä pidempi yleissivistävä pohjakoulutus. Toisaalta naiset olivat miehiä alhaisemmissa sosioekonomisissa asemissa. Silti lähinnä erilaisista vapaa-ajan käytön tottumuksista johtuen naiset suuntasivat käyttämätöntä henkistä kapasiteettiaan miehiä enemmän vapaa-ajan opintoihin.

Osallistumismäärät sukupuolten välillä ovat tasoittuneet luottamushenkilökoulutuksessa ja ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, joita on totuttu ennen pitämään miesten koulutusalueina.

Naisten lisääntynyt osallistuminen luottamushenkilökoulutukseen lienee johtunut koulutustason nousun ohella naisten järjestäytyneisyyden kasvusta. Tästä eräs osoitus on vuoden 1980 alussa perustettu Toimihenkilöjärjestöjen Sivistysliiton TJS -opintokeskus, jonka jäsenjärjestöinä on merkittäviä naisvaltaisia ammattiyhdistysliittoja.

Naisten kasvanut osallistuminen ammatilliseen aikuiskoulutukseen on johtunut työnantajan henkilöstökoulutuksen lisääntymisestä. Miesten osallistumisosuus on kuitenkin yhä muutaman prosenttiyksikön naisten osallistumista suurempaa työnantajan rahoittamassa koulutuksessa (Työvoimatutkimus 1978, 83). Naisten osallistumista henkilöstökoulutukseen on lisännyt mm. se, että kun ammatissa toimivien tai työvoimaan kuuluvien miesten määrä on koko 1970-luvun pysynyt jokseenkin ennallaan, ammatissa toimivien naisten määrä on samanaikaisesti lisääntynyt noin 20 %:lla.¹⁾

¹⁾ Kansainvälinen vertailu osoittaa, että Suomessa naisten työssäkäynti on poikkeuksellisen yleistä. Vain eräissä sosialistisissa maissa naisten työssäkäynti on keskimäärin yleisempää kuin Suomessa (Valkonen et al. 1980, 233).

Sen sijaan suomenruotsalaisten miesten suhteellinen osuus työvoimasta (56 %) on noin kolme prosenttiyksikköä suurempi kuin suomenkie-

Lisäksi elinkeinorakenteen kehityksestä johtuen erot mies- ja naisvaltaisten ammattisektoreiden välillä ovat kasvaneet kahden viimeisen vuosikymmenen aikana. Miehet toimivat pääasiassa teknisissä, teollisissa, kuljetus- ja liikennetyön, sekä maa- ja metsätyön ammateissa, naiset yhä enemmän humanistisissa, hallinnollisissa, kaupallisissa ja palveluammateissa. Nämä naisvaltaiset ammattialat ovat myös jatkuvasti kasvattaneet työvoimaansa sekä määrällisesti että suhteellisesti. Viimeksi mainituissa ammattialaryhmissä ammatillinen täydennys- ja jatkokoulutus on myös vilkasta. (Vrt. Anttalainen 1980, 1—20, 141—152). Esimerkiksi Ruotsissa julkisella ja yksityisellä sektorilla miehet osallistuvat henkilöstökoulutukseen suhteellisesti enemmän kuin Suomessa. Tämä johtuu mm. siitä, että Ruotsissa naiset ovat suomalaisia yleisemmin osa-aikaisissa työsuhteissa (SOU 1977:92, 116—206; Työvoimatutkimus 1980, 16).

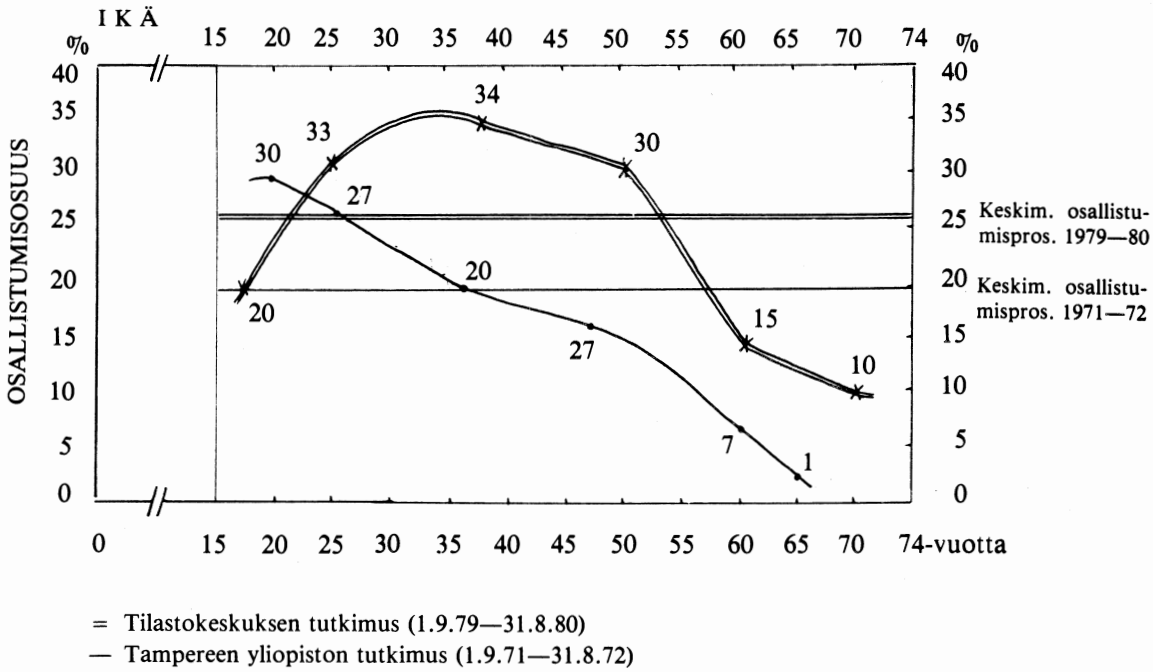
Toinen merkittävä muutos on aikuiskoulutukseen **osallistumisen tasoittuminen eri ikäryhmien välillä**. Aikuiskoulutus on tavoittanut entistä enemmän myös vanhempaa väestöä. Kun vuonna 1972 osallistuminen laski alle keskimääräisen osallistumistason 36 ikävuoden jälkeen, vastaava käänne tapahtui vuonna 1980 vasta 50 ikävuoden jälkeen (Kuvio 1).

Oppilasmäärät kasvoivat huomattavasti 1970-luvulla lukioissa, ammatillisissa oppilaitoksissa ja korkeakouluissa. Osittain koulujärjestelmän uudistuksesta johtuen myös opiskeluaika on pidentynyt, jolloin koululaisilla ja opiskelijoilla ei riitä aikaa tai mahdollisuuksia aikuisopintoihin. Opiskeluajan pidentyttyä ja ennen muuta oppilasmäärän lisääntyttyä myös siirtyminen koulujärjestelmästä työelämään on ajoittunut entistä myöhempään ikään, jolloin työelämään liittyvä aikuiskoulutuskin pääsee alkamaan myöhemmin. Myös vanhempien ikäluokkien ja eläkeläisten vapaa-ajan opinto- ja harrastustoiminta on 1970-luvun loppua kohti selvästi kasvanut.

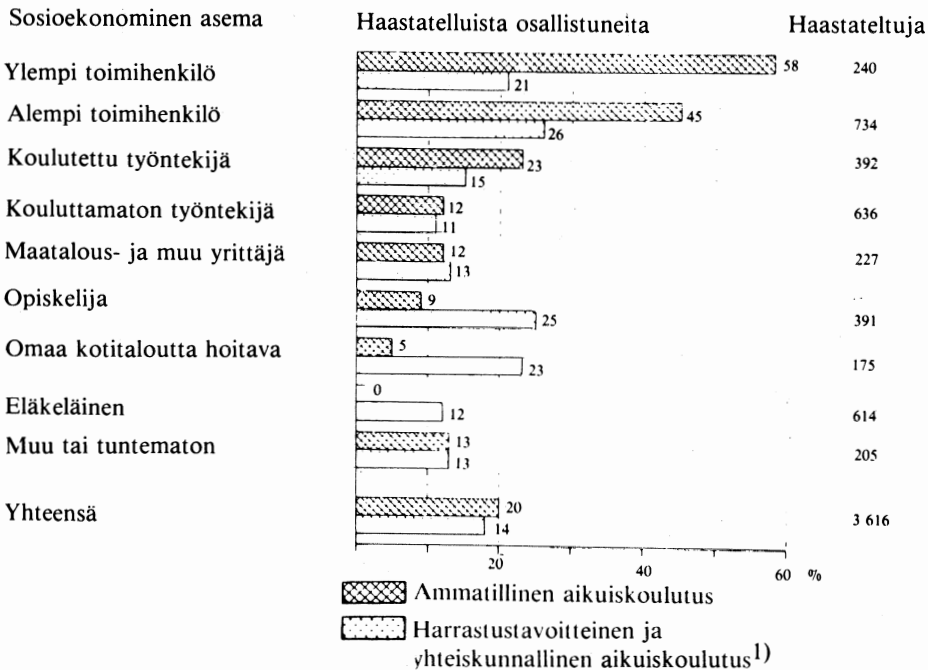
Osallistuttaessa vapaaseen sivistystyöhön ja ammatilliseen aikuiskoulutukseen eri sosiaaliryhmien välillä on edelleen merkittäviä eroja (Kuvio 2).

listen miesten osuus ammatissa toimivasta väestöstä. Tämä mm. selittää sitä, miksi suomenruotsalaiset miehet osallistuvat suomenkielisiä miehiä aktiivisemmin henkilöstökoulutukseen kun tarkastellaan sukupuolten välisiä osallistumiseroja. (vrt. myös Allardt-Starck 1981, 168—184).

Kuvio 1. Eri ikäryhmien osallistuminen aikuiskoulutukseen 1971—72 ja 1979—80 (%).



Kuvio 2. Osallistuminen ammatilliseen ja yhteiskunnalliseen aikuiskoulutukseen sekä harrastepiintoihin 1.9.79—31.12.80 sosioekonomisen aseman mukaan (%)



¹⁾ Lukuihin eivät sisälly yleissivistävän pohjakoulutuksen täydentämiseen ja luottamushenkilökoulutukseen osallistuneet

Vapaaseen sivistystyöhön ja ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistuneet poikkesivat toisistaan vuonna 1980 vielä selvemmin kuin vuonna 1972 (vrt. Lehtonen & Tuomisto 1973, 46). Vapaaseen sivistystyöhön osallistuivat vuonna 1980 suhteellisen tasaisesti eri väestöryhmät painottuen lievästi ns. keskiluokkaan (koulutustaustalla ja sosioekonomisella asemalla mitattuna). Ammatilliseen aikuiskoulutukseen taas osallistuivat pääasiassa hyvin koulutetut toimihenkilöt. Edistystä on kuitenkin se, että sellaisten supistuneiden väestöryhmien kuin maatalousryttäjien ja omaa kotitaloutta hoitavien osallistuminen aikuiskoulutukseen on noussut kohti valtakunnallista keskimääräistä osallistumistasoa (ks. taulukko 3).

6. Koulutuspoliittiset kehitysnäkymät ja aikuisopintoihin osallistuminen

Ammatillisiin aikuisopintoihin osallistumisen merkittävä lisääntyminen johtuu ennen kaikkea siitä, että työnantajan vuosittain järjestämään koulutukseen osallistuneiden määrä on lähes kolminkertaistunut 1970-luvulla. Henkilöstökoulutukseen osallistuminen on yleistynyt ja laajentunut varsinkin julkisella sektorilla. Myös suurien ja keskisuurien teollisuus- ja liikelaitosten toimihenkilöt ovat osallistuneet entistä runsaammin työelämän vaatimaan ammatilliseen lisäkoulutukseen (Työvoimatutkimus 1978, 81—84; Tuomisto 1981, 217—219). Ammatillisen aikuiskoulutuksen merkitystä kaikkien henkilöstöryhmien ja myös pienempien yritysten osalta lisää edelleenkin teknologian ja työelämän nopea muutos. Tähän on myös vapaan sivistystyön eri toimintamuodoissa reagoitu niiden omien erityispiirteiden mukaisesti (ks. esim. kouluhallitus 1983). Näyttää siltä, että raja yleissivistävän ja ammatillisen aikuiskoulutuksen välillä hämärtyy tulevaisuudessa.

Ennusteiden mukaan keskiasteen koulun uudistuksesta huolimatta pelkän yleissivistävän pohjakoulutuksen varaan jääneiden määrä vähentyy suhteellisen hitaasti pitkällä aikavälillä, sillä heidän osuutensa 15 vuotta täyttäneestä väestöstä olisi vielä vuonna 1995 45 %. Ammatillisesti koulutettujen nuorten ikäluokkien ja kouluttamattomien vanhempien ikäluok-

kien välinen kuilu siis kasvaa edelleen. Siksi tulisi nykyistä enemmän lisätä ammatillisesti eriytyntä aikuiskoulutusta (ks. Repo 1983, 11—32; Komiteanmietintö 1983:60, 213—228).

Ammatillisen aikuiskoulutuksen ja siinä erityisesti työllisyyskoulutuksen merkitys työvoimapolitiittisena keinona on korostunut taloudellisen kasvuvauhdin hidastuttua ja työttömyyden lisääntyttyä 1970-luvun lopulla. Työllisyyskoulutukseen osallistuminen on kaksinkertaistunut viime vuosikymmenenä. Vuonna 1980 opiskelijoita oli lähes 30 000. Tähän on vaikuttanut mm. alueellisen ammattikurssikeskusjärjestelmän syntyminen 1970-luvulla.

Opiskelumahdollisuuksien lisääntyminen on ennen kaikkea vaikuttanut osallistujamäärän kaksinkertaistumiseen vapaassa sivistystyössä vuosikymmenen aikana. 1970-luvun alkuun mennessä koko maan kattoi kunnallinen kansalais- ja työväenopistoverkosto. Sen jälkeen opistotoiminta on monipuolistunut erityisesti taideaineiden suuntaan.

Tärkeimpiä uudistuksia vapaan sivistystyön lainsäädännössä oli vuonna 1976 voimaan tullut laki opintokeskusten valtionavusta. Tämän seurauksena sivistysjärjestöjen opintokerho- ja kurssitoiminnan laadullinen taso nousi mm. opintokerho-ohjaajakoulutuksen ja kurssien opetussuunnitelmien ansiosta. Lisäksi laki mahdollisti sivistysjärjestöjen ylläpitämien opintokeskusten alueorganisaation synnyn. Esimerkiksi palkansaajajärjestöt hoitavat pääosin järjestökoulutuksensa yhteistyössä opintokeskusten kanssa sekä eräissä järjestötaustaisissa kansanopistoissa.

Vapaa-ajan opiskelua on aktivoinut mm. koulutustason nousu ja vapaa-ajan lisääntyminen. Vuonna 1979 vapaa-aikaa työssäkäyvillä miehillä oli yli neljä tuntia ja naisilla alle neljä tuntia käytettävänä työpäivisin ansio- ja kotityön, ruokailun, hygienian ja levon jälkeen: naisilla oli keskimäärin puoli tuntia miehiä vähemmän vapaa-aikaa käytettävissään. Työssäkäyvien naisten kokonaistyöaika (ansio- ja kotityö) sekä käytettävissä oleva vapaa-aika ovat selvästi yhteydessä perheen lapsilukuun ja varsinkin nuorimman lapsen ikään. Sen sijaan miehillä tämä yhteys on paljon lievämpi (Niemi et al. 1981, 26—49). Kun suomalaisen perheen keskokoko on pienentynyt kaikissa väestöryhmissä, erityisesti naisten vapaa-aika ja mahdollisuudet osallistua aikuisopintoihin ovat lisääntyneet.

Lähteet

- ACACE 1982. The Advisory Council for Adult and Continuing Education. Adults: Their educational Experience and Needs. The report of a national survey. Leicester, England.
- Allardt, E. & Starck, Chr. 1981. Vähemmistö, kieli ja yhteiskunta. Suomenruotsalaiset vertailevasta näkökulmasta. Juva.
- Anttalainen, M-L. 1980. Naisten työt — miesten työt. Sukupuolen merkitys ammatillisessa koulutuksessa sekä eri alojen ja ammattien sukupuolirakenteen kehitys ja siihen vaikuttavat tekijät. Valtioneuvoston kanslian julkaisuja 1980:1. Helsinki.
- Havén, H. & Syvänperä, R. 1983. Aikuiskoulutukseen osallistuminen 1980. Tilastokeskus, tutkimuksia nro 92. Helsinki.
- Katajisto, J. 1983. Changes in Participation in Adult Education in Finland in 1970's. Adult Education in Finland 2/1983. Helsinki.
- Komiteamietintö 1983: 60. Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan mietintö. Helsinki.
- Kouluhallitus 1983. Kansalais- ja työväenopistojen opintoainejakauma työvuonna 1980—81 ja opetussisältöjen kehitys 1970-luvulla. Vapaan sivistystyön osaston tutkimuksia ja selvityksiä 1/1983. Helsinki.
- Lehtonen, H. & Tuomisto, J. 1973. Aikuiskoulutus Suomessa: Käsitukset ja käyttö. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Tutkimuksia A:45. Tampereen yliopisto.
- National Center for Education Statistics. Ref. Adult Education Clearing-house. Newsletter, August, 1983 8/XI.
- Niemi, I., Kiiski, S. ja Liikkanen, M. 1981. Suomalaisien ajankäyttö 1979. Tilastokeskus, tutkimuksia n:o 65. Helsinki.
- Repo, A. 1983. Väestön tutkinto- ja koulutusrakente-ennuste 1981—1995. Tilastokeskus, tutkimuksia nro 94. Helsinki.
- SOU 1977:92. Utbildning i företag, kommuner och landsting. Betänkande av utredningen om företagsutbildning. Stockholm.
- Tuomisto, J. 1981. Koulutustarve elinikäisen kasvatuksen näkökulmasta. Sisältyy teokseen Elinikäinen kasvatus. Aikuiskasvatuksen tutkimusseuran julkaisu. Toim. Alanen, A. & Sihvonen, J. Porvoo.
- Työvoimatutkimus 1978. Tilastokeskus, tilastotiedotus n:o TY 1979:30. Helsinki.
- Työvoimatutkimus 1980. Tilastokeskus, tilastotiedotus n:o TY 1981:28. Helsinki.
- Valkonen, T., Alapuro, R., Jallinoja, R., ja Sahlund, T. 1980. Suomalaiset. Yhteiskunnan rakenne teollistumisen aikana. Juva.
- Väestö 1980. SVT VI C:145, osa I. Tilastokeskus. Helsinki.
- Väestölaskenta 1970. SVT VI C:104, osa VII A. Tilastokeskus. Helsinki.

Kirjoittajat

- Yrjö Engeström*, fil. kand., Suomen Akatemian tutkimusassistentti
Urpo Harva, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen eläkkeellä oleva professori
Jarkko Hautamäki, psyk.tri, Kehitysvammaliiton tutkimusyksikön johtaja
Arvo Ikonen, yht. kand., Kansan Sivistystyön Liiton opintokeskuksen opintosiihteeri
Jukka Katajisto, fil.kand., kouluhallituksen vapaan sivistystyön osaston tutkija
Seppo Korhonen, fil. kand., Yleisradion kieltenopetuksen toimittaja
Juha Sihvonen, yht. kand., Valkeakosken työväenopiston rehtori
Jukka Tuomisto, fil. lis., Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen vs. apulaisprofessori
Tapio Varmola, yht. kand., Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen Seinäjoen toimintapisteen koulutuspäällikkö
Soilikki Vetterranta, yht. kand., Norsk voksenpedagogisk instituttin tiedottaja
Jaakko Virkkunen, fil. kand., Valtionvarainministeriön järjestelyosaston apulaiskoulutuspäällikkö

Korkeakoulujen kehittämislain uudistaminen ja korkeakoulujen täydennyskoulutus

Varmola, Tapio. 1984. Korkeakoulujen kehittämislain uudistaminen ja korkeakoulujen täydennyskoulutus. Aikuiskasvatus 4, 2, 68—71. — Artikkelissa tarkastellaan lähinnä opetusministeriön toteuttamia korkeakoululaitoksen kehittämishankkeita. Eri-tyistä huomiota kiinnitetään korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittämiseen ja sen ongelmiin.

1. Kehittämislaki jälkehemme jää

Maamme korkeakoululaitoksen kehittämistä on monin tavoin säädellyt kahden viime vuosikymmenen aikana laki korkeakoulujen kehittämisestä vuosina 1967—1986. Kun kehittämislaki 1960-luvun puolivälissä säädettiin, oli maamme korkeakoululaitos laajuudeltaan ja tehtäviltään kovasti toisenlainen kuin nyt. Kehittämislaki syntyi poikkeuksellisella menettelyllä: lakiehdotuksen pääidean valmisteli presidentti Kekkonen asettama työryhmä, joka tuon ajan tyylin mukaisesti hahmotteli ehdotuksensa kolmessa kuukaudessa. Korkeakoululaitoksen sisältä koottu komitea oli turhaan pohtinut samoja asioita vuosia.

Kehittämislaki annettiin samanaikaisesti neljän uuden korkeakoulun perustamista koskevan lain kanssa. Tämäkin lienee vaikuttanut siihen, että laista muodostui varsin korostetusti korkeakoulujen määrälliseen laajentumiseen tähtäävä asiakirja. Lain 1 ja 2 §:ssä hahmoteltiin korkeakoulujen eri alojen aloituspaikkojen lisäysohjelmaa. Lain 3 §:ssä sidottiin tilojen ja opettajien määrän lisäys aloituspaikkojen määrän lisäykseen. Asetuksella on kohtuullisen täsmällisesti määritetty juuri näiden resurssilajien keskinäinen suhde.

Kehittämislaki oli aikanaan muodoltaan ja kestoltaan poikkeuksellinen. Sillä sidottiin eduskunta ja maan hallitus viideksitoista vuodeksi korkeakoulujen voimavarojen lisäysohjelmaan. Lain säätämistä koskeva aineisto osoittaa, että korkeakoulujen voimavarojen turvaaminen tunnustettiin niin tärkeäksi tehtäväksi, että tämä perusajattelu oli sinänsä laajasti hyväksyttävissä (Haavio, 1983).

Monenlaisia vaikeuksia ilmaantui 1970-luvun puolenvälin tienoilla taloudellisen laman vallatessa maan. Sisäisesti hajanainen korkeakoululaitos oli voimaton, kun kehittämislain määräaikaa jatkettiin viidellä vuodella. Lain soveltamispiiriä laajennettiin. Laista, asetuksesta ja valtioneuvoston vahvistamasta korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelmasta muodostui keskushallinnon instrumentti, jolla huomiota kiinnitettiin yhä edelleen aloituspaikkoihin, tilanormeihin, opettajasuhteisiin ja korkeakoulujen välisiin resurssieroihin: kaikkeen siihen, mikä liittyy korkeakoulujen määrälliseen toimivuuteen. Korkeakouluväki opetettiin valtionhallinnon suunnitellun kuuliaisiksi palvelijoiksi, joka vuodesta toiseen laati 100 viran virkaesityksiä viittä vuosittain saatavaa virkaa varten.

Kehittämislain jälkeistä aikaa on tähyilty varsin epävarmoin miettein. Opetusministeriö käynnisti lain jatkovalmistelun varsin suppeassa, joskin korkeakoulupoliitikkoja edustavassa työryhmässä. Korkeakoululaitoksen kehittämislakityöryhmä on nyt saanut valmiiksi mietintönsä (opetusministeriön työryhmien muistioita 1983:37) ja keskustelu on ohjautunut odotettuun suuntaan. Pääosa korkeakouluista vaatii uuden lain säätämistä ja näyttää siltä, että vaaditaan nimenomaan resurssilain säätämistä. Valtiovarainministeriö on taas kuuleman mukaan asettanut ehdottomasti vastustamaan uuden resurssilain säätämistä: hallitus ja eduskunta ovat vielä keskustelun ulkopuolella.

Kehittämislakityöryhmän muistiossa käsitellään varsin väljästi monenlaisia asioita. Johdonmukaisesti työryhmä kuitenkin sisällyttää

korkeakoulujen täydennyskoulutuksen korkeakoulujen perustehtäviin. Tässä mielessä on seuraavassa tarkoitus arvioida täydennyskoulutusta korkeakoulujen yleisten säädösten ja hallinnollisen ohjauksen kohteena. Tällöin joudutaan puuttumaan myös täydennyskoulutuksen resurssiohjaukseen, jonka suuntaaminen on täydennyskoulutuksen sisällöllisen ja pedagogisen kehittämisen kannalta yhä mitä keskeisin tekijä.

2. Täydennyskoulutuksen muodoista ja sääntelystä

Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen ekspansio on ajoittunut pääasiassa 1970-luvun loppuun ja 1980-luvun alkuun. Useat korkeakoulut ovat kokeilleet *avoimen korkeakouluopetuksen* järjestämistä 1970-luvun alkupuolelta lähtien. Korkea-asteen *täydennyskoulutuskurssien* tarjontaa on lisätty 1980-luvun alussa voimakkaasti sen jälkeen kun lähes kaikki korkeakoulut ovat perustaneet toimintaa organisoimaan täydennyskoulutuksen. Täydennyskoulutuksen piiriin luetaan myös korkeakoulujen järjestämä *työllisyyskoulutus*, joka muutamassa vuodessa on laajentunut merkittäväksi — kiistellyksikin — koko valtakuntaa kattavaksi toimintamuodoksi.

Opetusministeriössä on korkeakoulujen täydennyskoulutusta pidetty tutkimustoiminnan kehittämisen ohella kuluvan vuosikymmenen keskeisenä kehittämisalueena koko korkeakoululaitoksessa. Tätä on heijastanut lähinnä kunnalliseen rahoitukseen pohjautuva täydennyskoulutuskeskusten resurssointi, jolla on luotu hallinnollisia edellytyksiä täydennyskoulutukseen laajenemiseen mm. Lahdessa, Mikkelissä, Seinäjoella, Hämeenlinnassa, Kajaanissa ja Raumalla. Työllisyysvaroin taas on voimistettu useiden "varsinaisten" korkeakoulupaikkakuntien täydennyskoulutuskeskusten toimintaa.

Täydennyskoulutuksen määrällinen laajeneminen on tehnyt toiminnan tutuksi yhä useammalle yliopiston opettajalle tai tutkijalle. Suhdautuminen vaihtelee avoimesta epäilystä innostuneeseen mukanaoloon. Pedagogisessa mielessä moni opettaja on joutunut tarkistamaan kantojaan, koska aikuisopiskelijoiden opettajalle asettamat haasteet ovat varsin vaativat (Parjanen, 1984).

Palattakoon nyt täydennyskoulutuksen ja kehittämislainsäädännön suhteeseen. Voimassa olevan lain mukaan

"yliopistojen ja korkeakoulujen opiskelijapaikkoja loppututkintoon tähtääviä opin-

toja harjoitettavia samoin kuin tutkijoiksi valmistuvia ja muita loppututkinnon suoritettuaan opintojaan jatkavia varten lisätään siten, että vuoden 1986 päättyessä on kaikkiaan 60000 opiskelijapaikkaa..." L 505/78, 2 §)

Opiskelijapaikkalisäykset ja supistukset määritellään valtioneuvoston joka toinen vuosi vahvistamalla kehittämissuunnitelmalla, jossa selvitetään myös, miten aloituspaikat jakautuvat korkeakouluittain ja koulutusaloittain (A 93/79, 6 §). Lainsäädäntöä voitaisiin ehkä tulkita niinkin, että myös täydennyskoulutusopiskelijat ("muut loppututkinnon suoritettuaan opintojaan jatkavat") voitaisiin sisällyttää aloituspaikkalaskelmiin: käytännössä on aloituspaikkoja laskettu ja jaettu vain perus- ja jatkokoulutuksen osalta.

Kehittämislakityöryhmä on muistiossaan varsin korrektilla tavalla käsitellyt täydennyskoulutusta. Täydennyskoulutuksen ja avoimen korkeakouluopetuksen todetaan olevan korkeakoulujen tehtäväkuvaan vaikuttava tekijä. Korkeakoulujen yleisten tehtävien kohdalla mainitaan toimintamuotoina perustutkintokoulutus, jatkotutkintokoulutus sekä täydennyskoulutus. Kansainvälisessä vertailussa viitataan siihen, että korkeakouluilla on Suomessa verrattain vähäinen yleisen aikuiskoulutuksen ja ammatillisen täydennyskoulutuksen järjestämisessä.

Työryhmän varsinaisessa ehdotusosassa on kuluvan vuosisadan loppupuolen osalta mainittu korkeakoulutuksen uutena kohderyhmänä vain täydennyskoulutettavat ja ns. avoimen korkeakoulun opiskelijat.

Johdonmukaisesti edellisen kanssa työryhmä päätyy väljässä ehdotuksessaan "laki korkeakoulujen toiminnan perusteista" luonnehtimaan seuraavasti:

"korkeakoulujen opetus voi olla joko tutkintoon tähtäävää tai täydennys- ja muuta koulutusta" (lakiluonnoksen 2 §, 4 momentti).

Työryhmän lakiluonnoksen 3 §:ssä puhutaan ainoastaan peruskoulutuksen ja jatkokoulutuksen mitoittamisesta. Ehdotuksen 5 §:ssä esitetään suunnitteluinstrumentiksi valtioneuvoston vahvistamaa korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelmaa, joka sisällöltään olisi nykyistä laajempi ja selvästi enemmän korkeakoulutuksen laadullisiin tekijöihin liittyvä. Tähän sisältyisi korkeakoulujen täydennyskoulutusta koskeva osa. Työryhmän esityksen mukaan yleisen lain ohella ei annettaisi lain soveltamista koskevaa asetusta.

Johtopäätös korkeakoululaitoksen keskuhallinnon ajattelusta lienee seuraava: täyden-

nyskoulutus on korkeakoulujen perus- ja jatkokoulutukseen rinnastuva perustehtävä. Määrällisessä mitoituksessa se ei kuitenkaan rinnastu perustehtäviin. Mikä on korkeakoulujen kanta kysymykseen?

Käytettävissäni on ollut Suomen Rehtorien neuvoston, Helsingin yliopiston ja Tampereen yliopiston lausunnot kehittämislakityöryhmän mietinnöstä. Niissä ei oikeastaan sanallakaan puututa täydennyskoulutuksen asemaan uudessa lainsäädännössä. Edellä luetellut lausunnonantajat ovat yhdensuuntaisesti vaatimassa sellaisen suppeahkon resurssilain säätämistä, joka perustuisi joko korkeakoulujen menojen nostamiseen vuoteen 2000 mennessä tiettyyn BKT-osuuteen tai resurssilisäysten sitomiseen tiettyyn "viisivuotiskertoimeen" (työryhmän esittämään tapaan). Sisällöllisesti painotetaan lä-

hinnä tutkimustoiminnan edellytysten kehittämistä. Työryhmän esittämää suunnittelujärjestelmää kritisoidaan: erityisesti Helsingin yliopisto pitää sitä opetusministeriökeskeisenä.

Merkitseekö korkeakoulujen vaiteliaisuus täydennyskoulutuksesta työryhmän kannan hyväksymistä? Epäilen sitä ja arvelen, että työryhmän linjanmäärittely on jäänyt yleensä huomioon ottamatta.

Asia voitaisiin sivuuttaa, jollei korkeakoululaitoksen keskushallinnon omaksumalla linjalla olisi heijastuksia myös täydennyskoulutuksen resurssointia koskevaan ajattelutapaan.

Nykyistä tilannetta voidaan tarkastella korkeakoulujen sisäisen itsehallinnon ja korkeakoululaitoksen keskushallinnon ohjauksen näkökulmasta seuraavalla tavalla.

Kuvio. Korkeakoulujen sisäinen itsemääräämisoikeus ja keskushallinnon ohjaus eri perustehtävien osalta

	Peruskoulutus, jatkokoulutus, tutkimus	Täydennyskoulutus
Korkeakoulujen itsehallinto	opiskelijavalinta henkilöstön valinta (eräin poikkeuksin) opetussuunnitelmien hyväksyminen tutkintojen antaminen tutkimusohjelmien hyväksyminen	opiskelijoiden valinta henkilöstön valinta opetussuunnitelmien hyväksyminen todistusten antaminen
Korkeakoululaitoksen keskushallinnon ohjaus	voimavarojen ohjaus ja sääntely budjetin välityksellä	?

Asetelmassa pyritään havainnollistamaan kahta asiaa. Korkeakouluilla on ensinnäkin täydennyskoulutuksen sisällöllisessä ohjaamisessa sama itsemääräämisoikeus kuin muissa perustehtävissään. Kytkenät ns. ympäröivään yhteiskuntaan saattavat kyllä olla kiinteämmät kuin perus- ja jatkokoulutuksessa, mutta se ei välttämättä rajaa oikeutta opiskelijoiden valintaan ja opetusohjelmien sisällölliseen suunnittamiseen.

Valtion budjetti on korkeakoululaitoksen keskushallinnon tehokkain tapa ohjata korkeakoulujen toimintaa. Voidaan jopa ihmetellä, että erilaisessa, aika ajoin toistuvassa autonomiakeskustelussa kiinnitetään niin vähän huomiota korkeakoulujen resurssi-autonomian puutteeseen.

Korkeakoulujen täydennyskoulutuksessa resurssointipohja on monenkirjava. Valtion budjetin kautta korkeakouluilla on vaihte-

vasti ns. perusresursseja, joilla tarkoitetaan tässä koulutuskeskusten henkilökuntaa ja eräitä perusmäärärahoja. Myös tilat voitaneen ilman muuta lukea tämän käsitteen piiriin.

Valtion budjetin kautta saadaan lisäksi vuosittain määrärahoja sekä avoimen korkeakouluopetuksen kehittämiseen että täydennyskoulutuksen kokeilutoimintaan (ns. projektimäärärahat). Korkeakoulujen työllisyyskoulutukseen on lisäksi varattu vuosittain oma määräraha.

Valtioneuvoston vahvistamassa korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelmassa v. 1983—1986 on täydennyskoulutusta koskeva luku, jossa korkeakoulujen täydennyskoulutuksen muu resurssointi esitetään suoritettavaksi maksullisena palvelutoimintana. Tällöin tulisi toimia valtion maksuperustelain ja sen nojalla annetun korkeakoulujen maksuasetuksen nojalla.

Valtioneuvoston tässä omaksuma kanta on tuskin korkeakoulujen tai opetusministeriön keksimä, vaan taustalla lienee valtiovarainministeriön halu pysähdyttää korkeakoulumenojen kasvu. Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen resurssointi huomattavalta osalta maksullisena palvelutoimintana merkitsisi yhtä askelta valtiovarainministeriön nykylinjalla, jota voinee yleisesti luonnehtia julkisten palvelujen yksityistämiseksi.

Jos maksullinen palvelutoiminta omakutaan korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittämisen yksinomaiseksi lähtökohdaksi, siitä seuraa koulutustarjonnan ohjautuminen melko suoraviivaisesti maksullisen kysynnän mukaan. Se merkitsisi myös suurten koulutusyksikköjen vahvan aseman korostumista entisestään. Pitkäkestoisten täydennyskoulutusohjelmien rahoittaminen olisi useassa tapauksessa hyvin vaikeaa.

Voidaan lisäksi kysyä, miksi vain korkeakoulujen täydennyskoulutus olisi maksullista toimintaa. Keskiasteen oppilaitosten järjestämän ammatillisen täydennyskoulutuksen osalta lähdetään siitä, että kurssimenoihin saadaan valtionapua joko kokonaan tai pääosin.

Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittämisen kannalta olisi tarpeen kehittää nykyistä joustavampi rahoituspohja, josta osan tulisi muodostua valtion budjetin kautta saatavista *koulutusmäärärahoista*. Tällä määrärahalta tulisi ennen muuta järjestää ns. avoimen korkeakoulun opetusta ja ao. korkeakoulun perustutkintokoulutusta täydentävää koulutusta.

Siltä osin kun koulutukseen on osoitettavissa selvä tilaaja ja kun kyse on korkeakoulun alueelliseen profiiliin väljästi liittyvästä palvelutoiminnasta, voitaisiin toiminta rahoittaa maksullisena palvelutoimintana.

On syytä todeta, että täydennyskoulutuksen rahoitus ja resurssointi eivät ole sama asia. Keskeisin resurssikysymys on lopulta se, miten täydennyskoulutuksen kehittämistehtäviin ja opettajiksi saadaan korkeakoulujen parasta asiantuntemusta. Sivuutettakoon tämä kysymys kuitenkin tässä yhteydessä vain maininnalla (ks. Vesikansa, 1983).

Lähteet

Haavio, M. 1983. Korkeakoululaitoksen kehittämistä koskeva lainsäädäntö: tavoitteena koordinoitu laajentaminen. Opetusministeriön korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja. 51. Korkeakoululaitoksen kehittämislakityöryhmän mie-

3. Säädöksiä?

Korkeakoulujen täydennyskoulutus on tunnetusti alue, jolla toimintaa ohjaavia säädöksiä on vähän tai ei ollenkaan. Toiminnan kokeilu- ja kehittämisvaiheessa tällainen tila on monessa suhteessa hyödyllinen. Merkitsisikö säädöspohjan täsmentäminen toimintavapauden kaventumista?

Haluamatta vastata kysymykseen esitän joitakin näkökohtia keskustelun rydyttämiseksi. Nykyisellään on varmaankin mahdotonta löytää lakia tai asetusta, joka olisi annettu ensi sijassa korkeakoulujen täydennyskoulutusta varten. Sen sijaan on koko joukko säädöksiä, jossa täydennyskoulutus mainitaan jonkinlaisena kylkiäisenä (mm. työllisyyskoulutuslaki, tutkintoasetukset, korkeakoulujen maksuasetus).

Korkeakoululaitoksen keskushallinto ohjaillee täydennyskoulutusta milloin budjetin perustelutekstein, milloin opetusministeriön kirjein ja väliin myös valtioneuvoston vahvistaman korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelman tekstein. Kentällä ihmetellään, mikä on näiden ohjeiden normiluonne: olemmeko lojajaleja virkamiehiä vai toimimme ohjeista riippumatta.

Tavallisena kansalaisena en ole kovin vihätynyt jatkuvasti kasvavasta lainsäädäntöviidakosta. Tästä huolimatta uskon, että korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittämistä saattaisi selkiyttää väljäkhön, korkeakoulujen sisäisen itsemääräämisoikeuden perinteestä lähtevän puiteasetuksen antaminen. Tällainen asetus voitaisiin antaa esimerkiksi v. 1986, jolloin ”uusi” korkeakoululakikin mahdollisesti säädetään.

Jos taas käy niin, että uutta korkeakoululakia ei saada aikaan, voi täydennyskoulutusväki tarjota muulle yliopistoyhteisölle yhden neuvon: keksikää hyviä tutkimus- ja koulutusideoita, joita kaupataan valtionhallinnolle ja elinkeinoelämälle. Vaadittakoon samalla resurssi-itsehallintoa, jossa hyvistä ideoista palkitaan!

tintö. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1983:37.

Parjanen, M. 1984. Täydennyskoulutus — piikki yliopiston lihassa? Aamulehti 17.3.1984

Vesikansa, E. 1983. Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen resurssit. Korkeakoulutieto, 7, 7—9.

Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen suunnittelusta¹⁾

Virkkunen, Jaakko, 1984. Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen suunnittelusta. Aikuiskasvatus 4, 2, 72—77. — Artikkelin pohjautuu Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunnan mietintöön ja siinä esitettyihin kehittämisen perusteisiin. Erityistä huomiota kiinnitetään perinteisen ammattianalyysin käyttöön ammatillisen koulutuksen suunnittelussa sekä arvioidaan tämän analyysitavan käyttökelpoisuutta työtehtävien nopeasti muuttuessa. Artikkelissa esitetään ammatillisen opetuksen kehittämistä lähtökohdaksi kokonaiskuva työprosessista ja sen tutkiminen ja erittely.

Viime kesänä valmistui kaksi ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisen kannalta tärkeätä suunnitelmaa. Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen ja lisäkoulutuksen toimikunnat jättivät mietintönsä. Toimikuntien työ ei ole ollut helppo. Silti jo nyt on nähtävissä, että niiden ehdotukset tarjoavat lähtökohdan jatkotyölle, eikä enempää mietinnöiltä ole syytä odottaakaan. Toimikuntien kaikkien esitysten välittömän täytäntöönpanon sijasta ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisen lähin tehtävä on sovittaa yhteen ja täsmentää toimikuntien ehdotukset sekä käynnistää kokeiluhankkeita parhaiden toimintatapojen löytämiseksi. Pelkän komiteatyön varassa ilman määrätietoista tutkimus- ja kokeilutoimintaa ammatillisen aikuiskoulutuksen kehitystä tuskin voidaan viedä eteenpäin.

Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunta asettaa perus- ja uudelleen koulutuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi edistää työllisyyttä. Toimikunta on arvioinut aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen tarvetta lähtien siitä, että peruskoulutusta tarvitaan kiipeimmin niillä aloilla, joilla peruskouluttamattomien suhteellinen määrä on suuri, nuorisosaasteen ammatillista koulutusta ei ole riittävästi tarjolla ja yhteiskunnallinen ja teknologinen kehitys on keskimääräistä nopeampaa. Tällaisia aloja ovat toimikunnan mukaan esimerkiksi maatalous- ja metsätyö, myynti- ja vähittäiskaupan työ, rakennus-, varasto- ja siivoustyö ja sosiaalityö.

Toimikunnan ehdotusten painopiste ei kuitenkaan valitettavasti ole ollut koulutustarpeiden sisällön määrittelyssä vaan koulutuksen

rakennetta ja hallintoa koskevissa kysymyksissä. Toimikunta on tehnyt ehdotuksen aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen ohjelmien rakenteeksi, ammatillisen koulutuksen organisaation kehittämiseksi sekä aikuisten ammatillisen koulutuksen opettajien kouluttamiseksi. Lisäksi toimikunta on tehnyt esityksiä tutkimuksesta, jota tarvitaan aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen kehittämiseksi.

Hallinnollisiin ja rakenteellisiin kysymyksiin keskittyessään toimikunta noudattaa aikuiskasvatuksen kehittämisessä jo vakiintunutta linjaa, jossa koulutuksen sisältöön liittyvät ongelmat jäävät taka-alalle. Hyödyllisempiä toimikunnan selvityksistä kuitenkin mielestäni ovat ne, joissa eritellään, millä ammattialoilla aikuisten ammatillista peruskoulutusta tarvittaisiin. Ammatillisen koulutuksen rakennetta ja hallintoa koskevat ehdotukset sen sijaan vaikuttavat kaavamaisilta ja enemmän muodollisia opintosuorituksia kuin tosiasiallista pätevyyttä korostavilta. Toimikunnan suosittelema nuorisosaasteen ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmarakennetta vastaava opintojen ryhmittely, jossa aluksi opiskellaan kaikkein etäisimmän työhön liittyviä asioita, on tuskin ainakaan työssä olevien kannalta paras mahdollinen.

Aikuisten ammatillisesta koulutuksesta laadittuja suunnitelmia voidaan arvioida monelta eri kannalta. Vireillä oleva koulujärjestelmän uudistus luo paineita korostaa erityisesti nuorisosaasteen ja aikuisten ammatillisen koulutuksen yhteensovittamista sekä näiden opintojen vastaavuutta työmarkkinoilla ja jatko-opinnoissa. Sekä koulutukseen hakeutuvien että työnantajien kannalta olennaista on se, miten opinnot kyetään sovittamaan yhteen työn ja ammatillisen kehityksen kanssa ja miten koulutuksessa

¹⁾ Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunnan mietintö, komiteamietintö 1983:54

voitaisiin käyttää hyväksi aikuisten jo hankkima ammatillinen kokemus. Viimemainitulta kannalta on hyvin tärkeätä se, millainen käsitys työstä, ammasteista sekä ammatillisesta pätevydestä ja sen kehittämisestä on aikuisten ammatillisen koulutuksen suunnittelun perustana.

Aikuiskoulutuksen parissa työskentelevien kannalta toimikunnan suunnittelutyössä onkin kiinnostavaa paitsi ehdotusten yhteiskuntapolitiittinen sisältö ja merkitys, myös se, millaisiin teoreettisiin ja metodisiin lähtökohtiin ehdotukset perustuvat ja millaisen analyysin perusteella niihin on päädytty. Toimikuntatyö ei koskaan voine edustaa tieteellisen ajattelun kärkeä. Paremminkin siinä tulee esiin vallitseva ajattelutapa. Siitä huolimatta — ja ehkä juuri siksi — on kuitenkin paikallaan arvioida mietintöjä myös teoreettiselta ja metodiselta kannalta. Pyrin seuraavassa kiinnittämään huomiota eräisiin ammatteja, ammatillista pätevyyttä ja ammattitaidon kehittämistä koskeviin vallitsevan ajattelutavan ongelmiin ja pidän lähtökohtana aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunnan mietintöä.

Ammattianalyysi — vanhentunut ammatillisen koulutuksen suunnittelun lähtökohta?

Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunta arvioi koulutuksen tarpeita kahdella tasolla. Yleispiirteinen arvio on tehty vertaamalla toisiinsa edellä esitetyllä tavalla eri alojen teknisen ja yhteiskunnallisen muutoksen nopeutta, ammatillisen peruskoulutuksen saaneiden määrää ja peruskoulutuksen tarjontaa. Yksityiskohtaisen suunnittelun pohjaksi toimikunta esittää laadittavaksi ammatianalyysijä. Toimikunta kuitenkin toteaa ammatianalyysit ongelmallisiksi ja esittää kehitettäväksi uudenlaisia ammatianalyysin tekniikoita.

Ammattikoulutusta koskeva teoria näyttää kehittyvän työorganisaatioiden kehityksen jäljessä. Tietyille työelämän kehitysvaiheelle ominaiset ongelmat ja käytäntö heijastuvat ammatilliseen koulutukseen selvänä oppina siinä vaiheessa, kun käytäntö on pitkälle kiteytynyt ja itse asiassa jo siirtymässä historiaan. Ammatillisen koulutuksen metodiikka, jota yleisesti kutsutaan koulutusteknologiaksi, vakiintui 1960-luvulla tällaisena myöhäsyntyisenä teoreettisena tulkintana teollisen massatuotannon ammattikoulutustarpeista.

Koulutusteknologia syntyi massatuotannon kehittämisen ja tuotantoprosessin rationalisoinnin luomista tarpeista. Se vastasi niihin uusiin koulutusongelmiin, joita loivat työnjaon nopea eriytyminen ja perinteisten, suhteellisen laaja-alaisten ammattien pirstoutuminen. Tämän koulutusajattelun kehitykselle antoivat vauhtia ensimmäisen ja toisen maailmansodan aikaiset koulutetun työvoiman äkilliset suuret tarpeet. Aikaisemmin ammatillisen koulutuksen sisällöt oli johdettu normatiivisesti ammattiin liittyvästä tietoaineksesta tai ammattitaito oli hankittu työssä ilman erityistä koulutusta. Ammattien eriytyessä tuli tarpeelliseksi eritellä tarkemmin millaisia tehtäviä koulutettavat todella joutuvat työssään suorittamaan ja miten tehtävien suoritustapa voitaisiin tehokkaimmin opettaa. Ammatti- ja tehtäväänalyyseistä tuli ammatillisen koulutuksen itsestään selvänä pidetty lähtökohta ja työtehtävästä (job) tarkastelun perusyksikkö. Tähän ajattelutapaan on kiinteästi liittynyt käsitys, jonka mukaan ammatillisen koulutuksen suunnittelun lähtökohtana on koulutetun työvoiman kysyntä työmarkkinoilla.

Ajattelutavan mukaan koulutuksen suunnittelijan on muodostettava tilastollinen kokonaiskuva eri ammattialoilla toimivien henkilöiden työhön sisältyvistä erilaisista tehtävistä ja niiden todennäköisestä tulevasta kehityksestä. Tämän jälkeen on selvitettävä kunkin tehtävän oikea suoritustapa sekä tehtävän hoidossa tarvittavat yleiset tiedot. Työtehtävien sisältö ja samalle henkilölle kuuluvien työtehtävien yhdistelmät ovat yrityksen koosta ja sen käyttämästä teknologiasta riippuen hyvin erilaisia. Tällöin koulutuksen suunnittelijan on pyrittävä muodostamaan kuva keskiarvoisesta työtehtävien yhdistelmästä tai luotava tehtäväkokonaisuudesta alatyyppejä, joille voidaan suunnitella erilainen koulutus. Työelämässä esiintyvät tehtäväkokonaisuudet, ”työammatit”, ryhmitellään sen jälkeen yhteisten ainesten perusteella koulutusammattiksi ts. ammatilliseksi tutkinnoksi, johon johtavat opinnot antavat valmiuden suoriutua työammateista.

Kovin selkeätä teoriaa siitä, mitä ammatillinen pätevyys on tai mihin se perustuu, tähän ajattelumalliin ei ole sisältynyt. Yleensä on lähdetty siitä, että pätevyys on toimeen sisältyvien työtehtävien osaamista. Se on yleensä ymmärretty — ja niin näkyy aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikuntakin tekevän — toisistaan riippumattomien erillisten tietojen ja taitojen summaksi. Ammattitaidon hankkiminen voisi näin ajatellen tapahtua oppimalla erikseen osa kerrallaan sen osatekijöitä.

Valmiista työtaidoista koostuva pätevyys on kuitenkin hyvin ongelmallinen silloin, kun työtehtävät muuttuvat nopeasti ja työntekijöiltä edellytetään kykyä kehittää luovasti työprosesseja. Tällöin ammattipätevyyden tulisi sisältää sellaisia aineksia, joilla on mahdollisimman suuri siirtovaikutus erilaisiin työtilanteisiin ts. joiden perusteella voidaan hallita hyvin monia uusia, erilaisia tilanteita ja tehtäviä sekä jatkuvasti oppia uutta. Ammatillisen koulutuksen suunnittelun ydinkysymys onkin tällä hetkellä se, mitkä koulutuksen sisällöt voivat antaa kyvyn hallita myös sellaisia tehtäviä, joita ei vielä esiinny, ja oppia jatkuvasti uusia ammatillisia valmiuksia. Tämänkaltaisten ammatillisen kehityksen ja jatkuvan oppimisen turvaavien valmiuksien luominen on ollut yksi vireillä olevan keskiasteen ammatillisen koulutuksen uudistuksen keskeinen tavoite. Siinä pyritään laajalaistamaan ammattikoulutuksen antamaa pätevyyttä niin, että henkilö kykenee jatkamaan opintoja ja siirtymään tehtävästä toiseen. Silti selkeää teoriaa siitä, mitä tällaiset valmiudet olisivat ja miten ne tuotetaan, ei ole esitetty.

Yksi ammattianalyysitekniikan varhainen edustaja on ollut W. W. Charters, joka jo 1920-luvulla kehitti opettajien koulutuksen suunnittelua varten ammattianalyysitekniikkaa (Charters 1924). Hänen ehdotuksistaan tuolloin käydyssä keskustelussa tuli selvästi esiin tämän tekniikan ja työn kehittymisen välinen ristiriita. Chartersin menetelmää arvosteltiin siitä, että se johtaa nykyisen käytännön oppimiseen, mutta ei anna valmiuksia sopeutua tulevaan kehitykseen. Charters vastasi kriittikkiin tavalla, joka on sen jälkeekin ollut ammatillisen koulutuksen kehittämisessä tyypillinen. Hän totesi, ettei tulevaisuudesta voi tietää mitään. Siksi siihen varautumiseksi on työtehtävien ohella opetettava yleisiä ongelmanratkaisuvalmiuksia, jotka auttavat työntekijöitä sopeutumaan, kun tilanteet muuttuvat. Charters siis suositteli tehtäväkoulutuksen täydentämistä yleisillä formaalisilla, ammattialan sisällöstä riippumattomilla tiedoilla ja taidoilla.

Kun yllä kuvattu ratkaisumalli liitetään nuorisosteiden ammatillisen koulutuksen opetus-suunnitelmarakenteeseen, joka etenee asteittain spesifimpiin ammatillisiin sisältöihin, päädytään juuri sellaiseen ammatillisen koulutuksen rakenteeseen, jota aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunta suosittelee. Opinnot aloitetaan ammatin erityistä sisällöstä riippumattomilla, yleisiä ongelmanratkaisuvalmiuksia antavilla aineilla (toimikunnan ehdotuksessa tällaisia ovat esim. opiskelutekniikka, oppilaanoh-

jaus, informatiikka, tietotekniikka, yhteiskuntatalous, työ- ja kouluelämän ihmisuhteet sekä ”väliaineiden” alkeet). Näitä seuraisivat toimikunnan ehdotuksen mukaan ammattialakohtaiset perusopinnot (joilla kuitenkin ei toimikunnan esittämien esimerkkien perusteella arvioituina ole sanottavasti tekemistä ammatin sisällön kanssa) sekä ammattiin erikoistavat opinnot. Tämä asteittain yleisemmistä aineksista eriytyneempiin ammatillisiin aineksiin eteneväksi suunniteltu rakenne peittää osittain näköpiiristä sen, että myös toimikunnan esityksessä, kuten Chartersin suunnitelmissa aikanaan, oppisisältö jakautuu varsin selvästi kahteen päälohkoon. Ne ovat työtehtäviin liittyvä spesifi aines ja yleinen, työn sisällöstä riippumaton aines.

Ammattianalyysiin on aina sisältynyt se ongelma, että sama ammatti on eri organisaatioissa tehtäväsivallöltään hyvinkin erilainen. Tämä ongelma on, kuten edellä totesin, pyritty ratkaisemaan kouluttamalla keskimääräiseen tehtäväsivalltoon tai eriyttämällä koulutusta ammatin tärkeimpien eri varianttien mukaan. Teknologian ja elinkeinorakenteen muutoksen kiihtyminen on kuitenkin tuonut ammattianalyysien tekoon toisenkin ongelman. Analyysit vanhenevat hyvin nopeasti. Koulutuksessa joudutaan tekemään kompromisseja paitsi ammatin erilaisten tämänhetkisten varianttien, myös nykykäytännön ja tulevaisuuden välillä. Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunta on kiinnittänyt tähän ongelmaan huomiota. Se ehdottaa sellaisten ammattikuvien luomista, joiden ”sisään mahtuu muutosta ja kehitystä työyhteisössä”. Sitä, millaisia nämä ammattikuvat olisivat, miten ”muutos saataisiin mahtumaan” ammattikuviiin, toimikunta ei esitä.

Ammattikuva-analyysiin perustuvassa ammatillisen koulutuksen suunnittelussa tekninen ja yhteiskunnallinen kehitys näyttäytyy ulkoisena, vaikeasti ennustettavana tekijänä, johon niin koulutus kuin koulutettavatkin voivat vain parhaansa mukaan koettaa ennalta varautua sopeutumaan. Herää kysymys, eikö tuo tekninen ja yhteiskunnallinen kehitys kuitenkin ole suuressa määrin ”ihmisten tekemä”? Eikö tiedolla ja osaamisella pitäisi olla olennainen merkitys tulevan kehityksen tietoisessa muokkaamisessa eikä vain keinona sopeutua siihen passiivisesti? Voisiko ammatillinen koulutus asettaa tulevaa kehitystä koskevia realistisia **tavoitteita** sen sijaan, että se yrittää sopeutua ennakoituun kehitykseen?

Tähän voidaan perustellusti vastata, ettei koulutus yksin voi olla tuotannon ja työprosessien kehitystä ohjaava tekijä. Näin on, mut-

ta onko silloin perusteltua suunnitella aikuisten ammatillista koulutusta näin täysin erillään muista kehittämistoimista? Nähdäkseni ainakin kaksi piirrettä, jotka ovat ominaisia vallitsevalle ammattianalyysille pohjaavalle ammattikoulutusajattelulle, tekevät sen erityisen kykenemättömäksi ottamaan määrätietoista ja selkeää kantaa tulevaan kehitykseen. Ensimmäinen näistä seikoista on sen sitoutuminen työn tarkastelemiseen työtehtävinä ja niiden kombinaatioina. Toinen on työtehtävien painottaminen työ- tai tuotantoprosessin perustana olevan tieteellisen ja teknologisen tiedon sijasta.

Se, miten työt yksityiskohdissaan jaetaan ja millaisia tehtäväkokonaisuuksia tai ”työammatteja” näin ollen muodostuu, riippuu hyvin monista seikoista. Toteutunut yksityiskohtainen työnjako on monitahoisen kehitystapahtuman lopputulos. Se ei edusta välittömästi työprosessien kehityksen perusdynamikkaa, vaan heijastaa paremminkin sitä eräänlaisena pinta-ilmiönä monien välitysten kautta. Työn asettamat ammattitaitovaatimukset käsittävät monenlaisia, yleensä keskenään ristiriitaisiakin aineksia. Tietty työnjaon muoto voidaan ymmärtää yhdeksi tavaksi yrittää ratkaista erisuuntaisten vaatimusten muodostama ongelma. Korkeatasoinen ammattipätevyys ei tällöin voi olla vain mekaanista vastaamista erilaisiin työprosessin ja teknologian asettamiin vaatimuksiin. Siihen tulee sisältyä myös kyky ymmärtää vaatimusten synty ja osallistua työprosessin kehityksen mukanaan tuomien ongelmien ratkaisemiseen.

Samaa tarkoitusta palvelevat työprosessit voidaan toteuttaa hyvin erilaisten organisaatioiden avulla jopa silloin, kun ne käyttävät samaa teknologiaa. Tällöin myös todellisuudessa esiintyvät ”työammatit” ovat hyvin erilaisia. Hyvän esimerkin tästä tarjoaa se, millaisen ammatillisen koulutuksen saaneita henkilöitä käytetään numeerisesti ohjattujen sorvien käyttötehtävissä. Saksan liittotasavallassa näissä ammattianalyysin perusteella samoiksi tulkittavissa tehtävissä toimivien ammatillinen koulutus vaihteli erään tutkimuksen mukaan 2 päivästä 2 vuoteen. (PAQ 1980, 166—167). Olennaista ei tässä ole muodostaa keskiarvoista ammattikuvaa. On ymmärrettävä sen työprosessin sisäisen ongelman luonne, jota eri yritykset yrittävät ratkaista erilaisella strategialla, sekä arvioitava vaihtoehtoisten ratkaisumallien edellytyksiä ja kantavuutta pitkällä aikavälillä.

Sen tiedon perusteella, joka koskee erillisiä, käytännössä esiintyviä työtehtäviä, ei voi tehdä päätelmää siitä, miten työ- ja tuotantoprosessit — ja niiden myötä työtehtävät — tulevat kehittymään tai mitä tulisi kehittää. Tarkastelun perusyksikkö on tällaisten päätelmien tekemiseksi väärin valittu. Työtehtävien kuvaamisesta ei myöskään voi päätellä, mitä henkilön tulee tietää ja osata. Useimmissa työ- ja tuotantoprosesseissa on tiedollisesti hallittava paljon laajempia kokonaisuuksia kuin se, johon oma työ välittömimmin liittyy. Itse asiassa on ymmärrettävä juuri tuon työ- tai tuotantoprosessin kokonaisuuden rakenne. Työtehtävien kuvaaminen ja ammattianalyysien teko ei myöskään anna tietoa siitä, miksi saman alan työtehtävissä esiintyy sellaista vaihtelua kuin siinä esiintyy sekä mitkä organisaatiomuodot ja toimintatavat edustavat kehityksessä olevia, lupaavia uusia ratkaisuja, mitkä ovat historian jäänteitä. Ammatillista pätevyyttä ei enää työprosessien monimutkaistuuksia ja niiden kehityksen nopeutuessa voida palauttaa vain joidenkin työtehtävien nykyisen suoritus-tavan hallitsemiseen tai ylipäättään työtehtäviin. Hallitakseen työtehtävänsä ja kyetäkseen osallistumaan toiminnan kehittämiseen henkilön on tunnettava sekä se laajempi kokonaisuus, johon työtehtävät liittyvät, että tuon kokonaisuuden nykyiseen muotoon johtanut kehitys.

Ammatillisen koulutuksen suunnittelun lähtökohdaksi tulisi valita sellainen tarkastelun yksikkö, johon sisältyvät työn kehitystä määräävät tekijät. Niiden erittelyn perusteella voidaan asettaa realistisia tavoitteita työn kehittämiseksi sen sijaan, että pyrittäisiin sivustakatsojan tapaan ennustamaan kehitystä. Tällainen yksikkö on työprosessi: joitain inhimillisiä tarpeita tyydyttämään luotu toiminnan kokonaisuus, jossa luonnon raaka-aineita tai toisten työprosessien tuotteita muokataan yhteiskunnan ja yksilöiden tarpeita vastaavaan muotoon. Tarpeet ja niiden tyydyttämiseksi tarjolla olevat teknologiset ja taloudelliset mahdollisuudet säätelevät työprosessien kehitystä ja sitä tietä myös työprosesseja toteutettavilta henkilöiltä vaadittavia valmiuksia. Tapa, jolla yhteiskunnassa tiettyjä tarpeita tyydytetään ei muutu mielivaltaisesti. Työprosessit voidaan ymmärtää historiallisesti kehittyviksi järjestelmiksi. Työprosessin kuhunkin kehitysvaiheeseen liittyy sille ominaisia ristiriitoja ja ongelmia, joiden ratkaiseminen vie järjestelmän kehitystä eteenpäin ja joka johtaa tarpeiden tehokkaampaan tai edullisempaan tyydyttämiseen.

Voidakseen osallistua tietyn työprosessin määrätietoiseen kehittämiseen henkilön on tunnettava aiemman kehityksen pääpiirteet, nykyisen kehitysvaiheen keskeiset ongelmat sekä työprosessin tulevan kehityksen realistiset vaihtoehdot. Samaa työprosessia voidaan tarkastella kahdella tasolla. Yhtäällä yhteiskunnan ja teknologian kehitys tarjoaa uusia mahdollisuuksia tyydyttää tietty tarve. Niiden perusteella voidaan muodostaa realistinen kuva mahdollisesta nykyistä työprosessia ja käytäntöä kehittyneemmästä työprosessista. Tämä kehittynyt työprosessi saattaa todellisuudessa esiintyä vain joissain alan kehittyneimmissä laitoksissa tai vain teoriassa. Toisaalla ovat eri organisaatioissa esiintyvät konkreettiset työprosessit. Tietoisuus työprosessin kehityksestä ja sen tämänhetkisistä ongelmista voi tehdä ammattikoulutuksen saaneesta henkilön, joka ei passiivisesti sopeudu tulevaan kehitykseen, vaan on aktiivisesti mukana luomassa tulevaisuutta. Osallistuminen työprosessin kehittämiseen edellyttää kuitenkin niiden teoreettisten käsitteiden ja teknologisten periaatteiden tuntemista, jotka ovat olennaisia työprosessin perusteiden ja edelleenkehittämisen kannalta.

Edellä todettiin ammatillisen koulutuksen suunnittelun kannalta ratkaisevaksi ongelmaksi sellaisten sisältöjen määrittely ja johtaminen, joilla olisi mahdollisimman suuri siirtovaikutus erilaisiin työtehtäviin ja jotka loisivat edellytykset jatkuvasti oppia uutta. Tällaista ainesta voivat ammatillisessa koulutuksessa olla juuri tiedot tietyn työprosessin rakenteesta, sen aiemmasta kehityksestä, nykyisestä toimintaperiaatteesta ja keskeisistä ongelmista. Niitä ovat myös tiedot näköpiirissä olevista ongelmista sekä ratkaisumahdollisuuksien teollisista ja teknisistä perusteista.

Passiivisen tehtävien kehitystä koskevan enusteen sijasta ammatillisen koulutuksen suunnittelun peruslähtökohdaksi tulisi ottaa koko työprosessi. Tulisi arvioida, mitkä ovat sen edelleenkehittämisen kannalta olennaisimmat ristiriidat ja ongelmat sekä millaisilla työnjaon ja yhteistyön ratkaisuilla nuo ristiriidat olisivat ratkaistavissa. Olennaisempaa kuin tähdätä työprosessin tiettyä kehitysvaihetta vastaavaan suoritusvalmiuteen olisi opettaa alalle tulevia erittelemään työprosessia kehittyvänä järjestelmänä ja etsimään järjestelmän kehittämisen mahdollisuuksia sen kokonaisrakennetta koskevan tiedon avulla.

Koulutuksen ja työprosessien kehittämisen yhteys

Olen edellä antanut ymmärtää, että aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunta on koulutuksen suunnittelua koskevassa ajattelussaan varsin pitkälle pitäytynyt vallitsevan koulutusajattelun itsestäänselvyyksiin. Koulutuksen toteuttamista koskevissa ehdotuksissaan toimikunta pitäytyy vallitsevaan käytäntöön vieläkin kriittikittömämmin. Nuorisoasteen ammatillisen koulutuksen vallitsevan käytännön mukaan koulutus toteutetaan siten, että joukko suunnittelijoita ja asiantuntijoita laatii ammattianalyysit ja niihin perustuvat opetussuunnitelmat, toiset henkilöt sen jälkeen opettavat ammattitaitoa opetussuunnitelman mukaan. Tämä järjestelmä johtaa siihen, että ammattiopetus jää hyvin helposti työn todellisen kehityksen jälkeen eivätkä opettajat tunne tilannetta työorganisaatioissa puhumattakaan siitä, että ammatillisella koulutuksella olisi merkittävä rooli työprosessien edelleenkehittämisessä.

Ammattiopettajien työkäytännöstä vieraantumisen ongelmaa on pyritty ratkaisemaan siten, että opettajat käyvät ajoittain itse tekemässä ammattityötä jossain alan laitoksessa. Tämä johtaa kuitenkin parhaimmillaankin vain tämänhetkisen käytännön tuntemiseen ja sitäkin vain hyvin heikosti yleistettävällä tavalla. Perusongelma ammattikoulutuksen käytännössä on se, että sen organisaatio ja menetelmät perustuvat siihen oletukseen, että ammatit pysyvät varsin pitkään muuttumattomina. Nopeasti kehittyvä työelämä edellyttäisi aivan erityyppistä koulutuksen järjestelmää.

Voidakseen opettaa ammattia sekä sellaisena, mikä se nyt on, että sellaisena, miksi se on kehitymässä, opettajan tulisi tavalla tai toisella voida olla mukana siinä tutkimus- ja kehittämistyössä, joka tähtää ko. työprosessien kehittämiseen. Tällaisen työn ja siihen liittyvän täydennyskoulutuksen yhteydessä joudutaan monipuolisesti erittelemään työn kehittämisen ja uusien työtapojen oppimisen kysymyksiä.

On tarpeetonta ja haitallista tehdä kovin jyrkkää eroa ammatillisen perus- ja lisäkoulutuksen välillä varsinkin silloin, kun koulutettavat jo ovat työelämässä mukana. Näiden henkilöiden ammatillisessa koulutuksessa olen-

Oppimaan oppimisen edellytykset

Engeström, Yrjö. 1984. Oppimaan oppimisen edellytykset. Aikuiskasvatus 4, 2, 77—82. — Artikkelissa eritellään kriittisesti kahta pääsuuntausta oppimaan oppimisen teoriassa: kognitiivisen psykologian piirissä kehitetyjä formaaleja oppimistaitoja sekä toisaalta oppijoiden itsetiedostuksen ja itseluottamuksen dialogipohjaisia kehittämisohjelmia. Artikkelissa esitetään teesi, että kumpikaan suuntaus ei kykene pätevästi käsittelemään oppimisen yhteiskunnallista ja historiallista luonnetta. Korkealaatuisen oppimiskyvyn ensimmäinen edellytys on, että opiskelija alkaa käsittää oppimisen yhteiskunnallisen määräytymisen ja sen kaksinaisuusluonteen. Tästä seuraa perinteisen luokahuoneen sisään rajoittuneen oppimiskäsityksen kritiikki ja oppimistoiminnan käsitteen hahmottaminen tietoisena mallien muodostamisena yhteiskunnallisen elämäntätönnön hallintaa varten.

Viime aikoina psykologinen ja pedagoginen oppimisen tutkimus on yhä enemmän kohdistunut kysymykseen 'miten oppia oppimaan'. Oppimiseen liittyvät ns. metakognitiiviset taidot yleensä ja erityisesti ns. oppimistyylit ja

oppimisstrategiat ovat nousseet keskeisiksi käsitteiksi. Taustana on havainto, että niin lapset kuin aikuisetkin tiedostavat useimmiten varsin heikosti, miten he oikein menettelevät oppiessaan. Oppimiskyvyn ja opiskelutaidon edelly-

naista on luoda tiedolliset edellytykset olla aktiivisesti mukana työprosessin kehityksessä. Paras lähtökohta tähän tuskin on yleisten formaalien oppimisvalmiuksien ja muun hyvin etäisesti työhön liittyvän aineksen opiskelu. Sen sijaan tulisi lähteä luomaan entistä laajempaa ja analyttisempää kuvaa työprosessista oppimalla sen tutkimisen, erittelyn ja suunnittelun taitoja. Pelkistetty kokonaiskuva, malli työprosessista ja tuollaisen mallin käyttö työprosessin muodostaman järjestelmän erittelyn ja kehittämisen välineenä tarjoaa sekä opiskeluvaiheessa että itse työssä tehokkaan oppimisen työvälineen, joka auttaa oppimaan ja keksimään juuri tuohon työprosessiin liittyviä asioita.

Nuorisoasteen ammatillisen peruskoulutuksen kehittämisessä yksi polttavimmista kysymyksistä on käytännön työelämän koulutuksen ja työprosessien kehittämistyön kytkemi-

nen tiiviimmin toisiinsa. Nuoria ei opetettaisi nykyistä kehittyneempien työprosessien hallinnan sijasta toteuttamaan jo historiaan väistyneitä työtapoja. Aikuiskoulutuksessa edellytykset tällaisen yhteyden aikaansaamiselle ovat monissa tapauksissa paremmat. Tältä kannalta toimikunnan esitykset, joissa aikuisten ammatillinen peruskoulutus nähdään työprosessien kehittämisestä ja käytännön ammatillisesta toiminnasta riippumattomana, nuorisoasteen peruskoulutusta mukailevana järjestelmänä, tuntuvat jo syntyessään vanhahtavilta.

Lähteet

- Projekt Automation und Qualifikation (PAQ) 1980
Automationsarbeit: Empirische Untersuchungen
1. Argument — Sonderband 43.
- Charters, W. W. 1924. Job Analysis and the Training of Teachers. Journal of Educational Research, Vol 10, 211—221.

tyksenä on tietoisuus oppimisesta ja kyky säädellä sitä tavoitteiden ja olosuhteiden vaativalla tavalla.

Ruotsalainen Roger Säljö (1979) on tutkinut eri ikäisten ihmisten tietoisuutta omasta oppimisestaan ja oppimisesta yleensä. Niillä koehenkilöillä jotka eivät juuri tiedostaneet omaa oppimistapaansa tai pitivät sitä itsestään selvänä, oli tavallisesti käsitys oppimisesta mieleenpainamisena, tiedon mekaanisena varastoimisena muistiin. Valde Mikkonen (1984) puolestaan raportoi, että noin 40 % hänen analysoimiansa ylioppilaskirjoitusten reaalkoeevastausten kirjoittajista käytti mekaaniseen 'sanasta sanaan' muistamiseen perustuvaa vastaustapaa.

Heikko tietoisuus omasta oppimisesta ja mekaaninen, pinnallinen oppimistapa näyttävät siis liittyvän toisiinsa. Tämä johtaa muistin ylikuormittamiseen yksityiskohdilla ja ylipäänsä tiedon itsenäisen soveltamisen kannalta tehottomiin, ulkokohtaisiin ja henkilökohtaisesti epätydyttäviin oppimisprosesseihin. Mutta mitä sitten olisi oppimaan oppiminen? Miten voitaisiin opettaa aikuisia oppimaan paremmin?

Tähän on tarjolla kaksi laajalti tunnettua lähestymistapaa. Ensimmäinen on formaalien oppimisstrategioiden, oppimistyylien ja oppimistaitojen kehittäminen kognitiivisen psykologian tuloksia hyväksikäyttäen. Toinen on oppijoiden itsetiedostuksen ja itseluottamuksen kehittäminen rakentamalla oppiminen heidän kokemuksistaan lähtevän dialogin varaan. Tarkastelen seuraavassa hieman tarkemmin näitä kahta vaihtoehtoista lähestymistapaa.

Formaalien oppimistaitojen kehittäminen

Nykyinen voimakas kiinnostus formaaleja oppimistaitoja ja niiden opettamista kohtaan ryhmittyy kolmen avainkäsitteen ympärille. Ensimmäinen käsite on 'metakognitiiviset taidot'. Ann L. Brownin (Brown 1978; Brown & DeLoache 1978) mukaan tällaisia perustavanlaatuisia metakognitiivisia taitoja ovat ainakin omien tekojen seurausten ennakointi, saavutettujen tulosten tarkistaminen, oman käynnissä olevan toiminnan tarkkailu ja ohjaaminen sekä omien ratkaisujen testaaminen suhteessa todellisuuteen. Brownin mielestä tällaisten taitojen opettaminen voisi merkittävästi lisätä yksilöiden kykyä suunnitella ja hallita omia ongelmanratkaisu- ja oppimisprosessejaan.

Toinen käsite on 'oppimistyyli'. Oppimis-

tyylien tutkijoilla (esim. Messick & al. 1976) on lähtökohtana yksilöllisten oppimistapojen tai opiskelijoiden erilaisten oppimiseen liittyvien ominaisuuksien tyyppittely ja laadullinen kuvaaminen. Oppimistyylien ulottuvuuksia ja luokitustapoja on kehitelty suuri määrä. Tyylien tunnetuimpia ulottuvuuksia ovat kentästä riippuvuus vs. kentästä riippumattomuus, reflektiivisyys vs. impulsiivisuus, analyttisyys vs. globaalisuus jne. Yleisesti ottaen ajatuksena on, että oppilaiden yksilölliset tyylit voidaan saada selville testien avulla, minkä jälkeen opetus ja oppimateriaali voidaan sovittaa kunkin oppimistyylin vaatimusten mukaiseksi. Jotkut oppimistyylien tutkijat pyrkivät aktiivisesti muovaamaan opiskelijoiden heikoiksi katsottuja oppimistyyliä paremmiksi, toiset taas korostavat, että mikään tyyli ei ole itseoi-keutetusti muita parempi. Yhteistä näille käsityksille on oppimistyylien luonnehtiminen ikäänkuin yksilön suhteellisen pysyvinä ominaisuuksina, usein miltei perinteisen differentiaalipsykologian tapaan.

Kolmas käsite on 'oppimisen strategia'. Strategian käsite on lähellä oppimistyylin ideaa, mutta oppimisstrategioiden tutkijat korostavat yleensä huomattavasti enemmän varsinaisen opiskeluprosessin psykologista rakennetta kuin yksilön oletettuja psyykkisiä ominaisuuksia (vrt. von Wright, Vauras & Reijonen 1979). Strategiat ovat vaihtoehtoisia tapoja ja käsitellä ja työstää informaatiota, ja ne saatavat ovat enemmänkin riippuvaisia oppimis- ympäristöstä ja -tilanteesta kuin yksilön ominaisuuksista. Oppimisstrategioiden tutkijat varoittavat tekemästä yleisiä yksilöitä koskevia diagnostisia tai luokittelevia johtopäätöksiä jossa-kin oppimistilanteessa käytetyn strategian perusteella. Strategiat saatetaan luokitella pinta- suuntautuneeseen ja syväsuuntautuneeseen, atomistiseen ja holistiseen, rekisteröivään ja transformoivaan jne. Tutkimuksessa pyritään erittelemään oppijoiden käyttäytymistä ja ajattelua aidoissa opetus-oppimistilanteissa (esim. koululuokassa), ei niinkään erikseen järjestetyssä testitilanteessa.

Puhe oppimistyyleistä perustuu ns. kognitiivisten preferenssien luokitteluun ja mittaamiseen. "Kognitiivinen preferenssi todennäköisesti kuvastuu strategian valinnassa, mutta on kuitenkin erotettava strategiasta: preferenssi (...) viittaa tiedon arvottamiseen, strategialla tarkoitetaan tapaa hankkia tuota 'preferoitua' tietoa", toteavat von Wright ym. (1979, 28). Suomessa kognitiivisten tyylien tai oppimistyylien tutkimusta on suorittanut mm. Leino (1980; 1982). Hän mainitsee (1980, 11) eron tyylin ja strategian välillä, mutta pitäytyy sen

jälkeen tyylipreferenssien mittareihin. Aikuiskasvatuksen käytäntöä varten ilmestyneissä oppaissa esiintyy kasvava määrä erilaisia tyylipreferenssien mittareita tai investoimisvälineitä. Esim. Smith (1982) luettelee yhteensä 17 tällaista välinettä käyttöohjeineen arvioimatta kovinkaan syvällisesti niiden kirjavaa teoreettista ja käsitteellistä taustaa.

Huolimatta keskinäisistä eroavuuksistaan yllä luonnehditut kolme formaalisen oppimistaitojen tutkimisen ja kehittämisen suuntausta sisältävät tietyn yhteisen peruspiirteen. Kaikki kolme suuntausta tähtäävät siihen, että opiskelijat tiedostaisivat oman oppimisprosessinsa tai itselleen luontevimman opiskelutavan. Mutta mikään näistä ei suoranaisesti tähtää siihen, että opiskelijat tiedostaisivat, miten heidän opiskelutapansa tai oppimisprosessinsa on muovautunut ja muovautuu vallitsevissa opiskelijärjestelmissä ja yhteiskunnallisissa oloissa. Esim. Marton ym. (1980) pohtivat kyllä tätä, mutta eivät vedä johtopäätöksiä 'oppimaan opettamisen' suhteen. Kärjistäen voidaan myös sanoa, että nämä suuntaukset eivät myöskään tähtää siihen, että opiskelijat tiedostaisivat, minkälainen on korkealaatuisen oppimisprosessin rakenne ja minkälaisin edellytyksin se voidaan saavuttaa ja hallita. Tämä johtuu yksinkertaisesti siitä, että näillä suuntauksilla ei ole teoriaa oppimisprosessista — sen historiallisesta kehityksestä, yhteiskunnallisesta määräytymisestä ja potentiaalisista mahdollisuuksista. Toisin sanoen nämä suuntaukset käsittävät oppimistaidot formaalisti, sisällötömästi siksi, että niiltä puuttuu sisällöllinen teoria itse oppimisesta. Ne pyrkivät opettamaan ihmisille, miten tiedostaa ja ohjata omaa oppimistaan tietämättä itse asiassa, mitä oppiminen on.

Oppiminen on aina yhteiskunnallinen prosessi. Puhtaasti 'yksilön ominaisuuksista' tai 'yksilön tietoisesta ohjauksesta' riippuvaa oppimista ei ole olemassakaan. Jos oppimisen yhteiskunnallisuus jätetään oppimistaitojen ulkopuolelle, jäävät suositukset yksilöiden oppimiskyvyn kehittämisestä voimattomiksi.

Opiskelijoiden itsetunnon kehittäminen kokemuspohjaisessa dialogissa

Opiskelijoiden itsetunnon kohottamiseen tähtävissä suuntauksissa on otettu huomioon oppimisen yhteiskunnallinen luonne oleellisesti vahvemmin kuin edellä kuvatuissa kognitiivisissa suuntauksissa. Klassinen esimerkki näistä itsetuntoon tähtävistä suuntauksista on Paolo Freiren

'sorrettujen pedagogiikka' (Freire 1970). Freire nimittää tavanomaista laitosmaista opetusoppimisprosessia tietojen 'tallettamiseksi pankkiin'. Nimitys kuvaa osuvasti perinteisen opetuksen kahta ominaisuutta: yhtaältä tietoja varastoidaan valmiissa muodossa passiivisesti vastaanottavien opiskelijoiden päihin kuin pankkiholvien hyllyille; toisaalta tiedot ovat vain vaihtoarvoja, rahan kaltaisia menestyksen ostolipukkeita, joilla ei enää ole sisällöllistä merkitystä ympäröivän todellisuuden hallinnassa.

Freiren teoksiin sisältyy myös malli oppimisprosessista. Sen ensimmäinen vaihe on ns. generatiivisen teeman valinta. "Generatiiviseksi teemaksi sopivat sana, jotkut sanat tai lyhyt lause, jotka ovat oleellisia oppijoiden elämässä", toteaa Helena Kekkonen (1983, 23). Generatiivisesta teemasta keskustellaan autenttisen dialogin muodossa. Keskustelu etenee oppijoiden kokemuksista vähitellen laajemmalle tasolle, yhteisöä ja koko yhteiskuntaa koskavaksi. Seuraava oppimisen vaihe on koodaus, joka tarkoittaa generatiivisen teeman tekemistä konkreettiseksi esim. kuvien, diojen tms. avulla. Lukutaitcon tähtävissä opiskelussa kuvaan liitetään vastaava sana tai teksti tavutettuna. Seuraava vaihe, koodien purkaminen, merkitsee edellisessä vaiheessa esineellistetyn teeman tuomista jälleen lähelle oppijoiden henkilökohtaista elämää keskustelun avulla. Koodauksen ja koodien purkamisen yhteydessä pyritään myös tiedostamaan ajattelua ja toimintaa rajoittavia myyttejä. Oppimisprosessin viimeisenä vaiheena ovat päättely eli synteesi ja toimintamallin luominen omaa yhteiskunnallista työtä ja elämää varten.

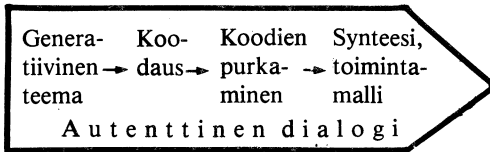
Kekkonen tiivistää Freiren edellyttämän opetusoppimisprosessin kokonaislaadun seuraavasti: "Kysymyksessä oli täydellisessä luottamuksessa tapahtuva ihmisten välinen kommunikaatio, missä ei pysähdytä pelkän tiedon välittämisen asteelle, vaan uskalletaan kohdata toinen ihminen kokonaispersoonallisuutena." (Kekkonen 1983, 26.)

Freiren teoria ei suinkaan ole ainoa — vaikkakin tunnetuin — oppijoiden kokemusmaailman tukeutuva ja itsetuntoon tähtävä malli aikuisten oppimiskyvyn kehittämiseksi. Esimerkiksi Saksan liittotasavallassa on viime aikoina ilmestynyt useita 'kokemusorientoituneen oppimisen' tai 'osanottajaorientoituneen oppimisen' teoreettisia ja käytännöllisiä hahmotelmia aikuiskasvatuksen alueella (vrt. esim. Holzapfel 1982; Siebert, Dahms & Karl 1982).

Tämän suuntauksen edustajille näyttää olevan yhteistä keskittyminen osanottajien omien

kokemusten ja niihin liittyvien myyttien esiin nostamiseen, käsittelyyn ja 'jalostamiseen' ennen muuta kielellisen (ja Freiren tapauksessa kuvien tukeman) dialogin avulla. Oppiminen nähdään omien kokemusten kielellisenä, dialogimuotoisena työstämisenä. Sitä ei niinkään nähdä kulttuurihistoriallisesti kehittyneiden aineellisten ja symbolisten työvälineiden (taitojen ja tekniikoiden, käsitteiden ja mallien) haluttuunottamisena niitä käsittelemällä ja käyttämällä. Siten esim. lukutaidon oppiminen tapahtuu "ikääänkuin muun oppimisen sivutuotteenä" (Kekkonen 1983, 24). Tätä havainnollistaa seuraava pelkistys Freiren oppimiskäsityksestä.

Kaavio 1. Oppimisprosessin kulku Freiren mukaan



Kärjistäen voisi sanoa, että Freiren mallissa tekeminen on korvattu puhumisella. Freirellä tämä pelkistyy kaavaan "sana = työ = käytäntö" (Freire 1970, 75). Generatiivinen teema on sana tai sanaryhmä, joka nostetaan esiin osanottajien kokemuksista, mutta ei esim. esineellisen todellisuuden käsittelystä. Koodaus tapahtuu sekin viime kädessä sanojen muodossa, joskin kuvia käytetään avuksi. Ja oppimisprosessi päättyy sanalliseen synteisiin. Varsinainen toiminta, sanojen kuvaaman todellisuuden käsittely, jää oppimisprosessin ulkopuolelle.

Varmaankin tästä kielellisen dialogin hallitsevasta asemesta johtuu, että oppimisprosessista muodostuu jotenkin kovin harmoninen ja kaunis kuva. Freiren mukaan ero opiskelijoiden ja opettajan välillä häviää, syntyy täysin tasa-arvoinen dialogi.

Syntyy jyrkän kaksijakoinen asetelma: yhtäällä on perinteinen kouluoppiminen joka on täysin vieraantunutta ja alistavaa; toisaalla on autenttinen dialogi, joka on täysin tasa-arvoista, kokonaisvaltaista ja omaehtoista. Kuva on liian mustavalkoinen ollakseen tosi. Oppimisprosessien sisäinen ristiriitaisuus (joka ilmenee mm. oppilaiden ja opettajien välisinä jännitteinä, opetuksen ja ympäröivän elämäntodellisuuden välisinä jännitteinä ja sanojen ja tekosten välisinä jännitteinä) häviää ja muuttuu ulkoiseksi vastakohtaksi pahan kouluopetuksen ja hyvän dialogin välillä.

Aikuisten oppimiskyvyn kehittämiseksi ei siis riitä myöskään kokemuksista lähtevä, itse-tuntoon tähtäävä dialogi. Se jättää kulttuurin työvälineiden reaalisen omaksumisen ja hallinnan esineellisenä toimintana oppimisprosessin ulkopuolelle ja kuvaa ihanteellisen oppimisprosessin sisäisesti ristiriidattomana. Toisin sanoen tältäkin suuntaukselta puuttuu kestävä käsitys oppimisesta.

Oppimisen kaksinaisluonne

Oppimisella kuten muullakin intensiivisellä toiminnalla on meidän yhteiskunnissamme kaksinainen luonne. Oppiminen on samanaikaisesti hyödyllisten käyttöarvojen (ympäristön ja oman elämän hallintaa edistävien tietojen ja taitojen) omaksumista ja toisaalta palkkatyön normien sisäistämistä, sopeutumista kapitalistisen yhteiskunnan mekanismeihin joissa tiedotkin ovat vain menestymisen, suoriutumisen ja omistamisen välikappaleita. Tämä oppimisen perustavanlaatuisen sisäinen ristiriita merkitsee, että oppijat ovat aina yhtäältä tietoisia subjekteja, toisaalta tiedottomia objekteja — jopa kaikkien 'omaehtoissakin' opiskelumudoissa.

Tämä oppimisen sisäinen ristiriita ei kuitenkaan ole pysähtyneessä tilassa. Se kehittyy historiallisesti ja pakottaa myös opetuksen muodot ja opetuksen teoriat jatkuvaan kehitykseen. Ristiriidan tavanomainen kehitysmuoto on opetus-oppimisprosessien kriisiytyminen — motivaatio- ja kuriongelmat, oppimisvaikeudet jne. Vieraantuneimmassakin kouluoppimisessa välähtävät tuon tuostakin esiin oppilaiden pyrkimykset ymmärtää ja hallita reaali-maailmaa. Nämä pyrkimykset ilmenevät kysymyksinä, vastaväitteinä ja 'häiriöinä', spontaanina vastarintana jonka muotoja mm. Paul Willis (1984) on eritellyt.

Korkealaatuisen oppimiskyvyn saavuttamisen ensimmäinen edellytys onkin, että opiskelija alkaa käsittää oppimisen yhteiskunnallisena ja historiallisena, sisäisesti ristiriitaisena prosessina. Kysymys on siitä, että opiskelija ei enää tyydy spontaaneihin, tiedostamattomiin vastarinnan muotoihin, vaan ryhtyy työstämään oppimisen kaksisuonetta tietoisesti. Tämä tarkoittaa, että opiskelija käsittää mitkä mekanismit tuottavat pinnallista, mekaanista oppimista ja ulkokohtaista arvosanojen vuoksi opiskelua — mitkä taas ovat reaaliseen ympäristöhallintaan johtavan oppimisen ituja. Nämä molemmat on löydettävä kolmella tasolla: yhteiskunnallisen elämäntodellisuuden rakenteista, koulutusinstituutioiden toimintarakenteista

ja vihdoin oppijoiden itsensä sisäistämistä ajattelu- ja toimintamalleista. Tällainen tiedostamisprosessi on välttämätön, jotta opiskelija voisi pitkäjänteisesti kehittää käyttäjäarvosuuntautuneen oppimisen muotoja, todellisuuden sisällölliseen hallintaan johtavaa oppimista.

Oppimistoiminnan käsite

Minkälaista olisi tällainen historiallisesti kehittyneempää tasoa edustava oppiminen?

Ensimmäinen ehto tällaisen kehittyneemmän oppimiskäsityksen hahmottamiselle on sen perinteisen oppimiskäsityksen kritiikki, joka piilee julkilausumattomana sekä formaalien oppimistaitojen opettamisen että itsetuntoon tähtäävien dialogimallien takana. Tässä perinteisessä oppimiskäsityksessä oppimisen *koh-teeksi* käsitetään yleensä kielellisessä muodossa ilmaistut tiedot ja kokemukset, joita omaksumaan ja työstetään. Oppimisen *välineitä* ovat sitten erilaiset tekniikat, operaatiot ja apuneuvot.

Opettajakin voidaan mieltää välineeksi oppimisprosessissa. Tämä käsitys voidaan pelkistää seuraavaksi kolmioksi.

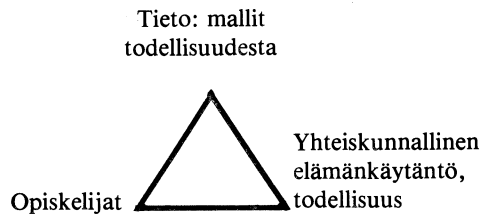
Kaavio 2. Perinteinen oppimiskäsitys



Engelmana tässä mallissa on, että se pystyy kuvaamaan oppimista vain luokahuoneen tai opetuksellisen dialogin sisällä. Yhteiskunnallinen elämäntapa, luokan tai dialogin ulkopuolella oleva todellisuus, ei lainkaan suoraan kytkeydy oppimiseen. Näin ollen tiedot ja kokemukset tulevat joko ulkoa annettuina (oppikirjoissa jne.) tai sitten ne 'puretaan esiin' opettajan ja opiskelijoiden subjektiivisista maailmoista. Tämä merkitsee, että oppimiseen ei sisälly sen enempää tietojen synnyttämistä ulkomaailmaa tutkimalla ja muuttamalla kuin myöskään tietojen soveltamista ja koettelua käytännössä. Oppiminen on irrallaan toiminnasta.

Kehittyneemmän oppimiskäsityksen muodostaminen edellyttää, että oppimisen *koh-teeksi* käsitetään yhteiskunnallinen elämäntapa, todellisuus luokan tai dialogin ulkopuolella. Tiedot ovat malleja todellisuudesta, oppimisen *välineitä* joilla pyritään hallitsemaan käytäntöä. Tämä tarkoittaa sitä, että tiedot (mallit, käsitteet, teoriat) synnytetään tai rekonstruoidaan tutkimalla ja käsittelemällä todellisuutta, yhteiskunnallista elämäntapa-töntä. Ja tietojen soveltaminen todellisuuden hallintaan on elimellinen osa oppimista. Näin ollen oppiminen yhdistyy reaaliin esineelliseen toimintaan; muodostuu edellytykset *oppimistoiminnalle*. Juuri se, että oppimistoiminnassa muodostetaan malleja todellisuudesta ja testataan niitä todellisuuden tekee oppimistoiminnasta reflektiivistä, tiedostavaa toimintaa, jossa mitään tietoa ei voi ottaa annettuna, itsestäänselvänä. Oppiminen saa tutkimustoimintaa muistuttavan luonteen. Tämä näkemys voidaan pelkistää seuraavaan kolmioon.

Kaavio 3. Oppimistoiminnan peruselementit



Oppimistoiminta voidaan näin määritellä tietoiseksi mallien muodostamiseksi yhteiskunnallisen elämäntapa-töntön hallintaa varten. Tällaiselle oppimistoiminnalle on luonteenomaista vuorotteleva etäisyyden otto käytännöstä ja paluu jälleen käytäntöön. Aikuiskasvatuksessa oppimistoiminnan organisointimuoto on tyypillisesti työn tai muun elämäntapa-toiminnan kollektiivinen kehittämissuunnitelma, jossa esim. kurssimuotoinen opetus ja toiminnan kehittäminen käytännössä kytkeytyvät elimellisesti toisiinsa.

Oppimistoiminnan laadun ratkaisee pitkälti se, miten yleispäteviä ja selitysvoimaisia malleja siinä muodostetaan ja millaisia ovat mallien muodostamisen ja soveltamisen menetelmät. Valmiin reseptin kaltainen algoritmisen suoritussuunnitelman on todellisuuden hallinnan välineenä huonompi kuin "alkusolumalli", joka ilmaisee järjestelmän sisäisiä suhteita. Mutta mallien lähempi analyysi vaatii jo laajemman tarkastelun (ks. tästä Engeström 1984).

Autonomia vaarassa

*Ikonen, Arvo. 1984. Autonomia vaarassa. Aikuiskasvatus 4, 2, 82—89. — Artikke-
li perustuu ihmisten heteronomisen ja autonomisen toiminnan tarkastelulle. Vapaan si-
vistystyön aatteen nähdään rakentuvan ihmisten autonomisen toiminnan pohjalle. Ar-
tikkelissa kritisoidaan sitä maassamme harjoitettua vapaan sivistystyön kehittämistoi-
mintaa, joka tapahtuu aikuiskoulutuksen kehittämisen puitteissa. Kansalaisopistojen
kehittämistä päädytään esittämään sellaisiksi paikallisiksi sivistystyön keskuksiksi, joi-
den vastuulla olisi koko paikallinen sivistystyö. Samalla muutettaisiin nykyisten sivi-
stysjärjestöjen toiminta lähes täydellisesti.*

Vapaata sivistystyötä voidaan tarkastella joko valtionhallinnon ja valtiollisen suunnittelun tai kansalaisten ja heidän toimintansa näkökulmasta.

Seuraavassa tarkastelen vapaata sivistystyötä ja sen kehittämistä kansalaisen ja hänen toi-

mintansa näkökulmasta. Mielestäni tämä näkökulma on jäänyt taka-alalle erityisesti 1970-luvulla. Tällöin valtiovalta lisäsi vapaan sivistystyön hallinnointia eli rajoitti sen mahdollisuuksia yhdistämällä vapaan sivistystyön kehittämisen ja aikuiskoulutuksen valtiollis-byrokraattisen suunnittelun.

Lähteet

- Brown, A. L. 1978. Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (ed.) *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 77—165.
- Brown, A. L. & DeLoache, J. S. 1978. Skills, plans, and selfregulation. In R. S. Siegler (ed.) *Children's thinking: what develops?* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 3—35.
- Engeström, Y. 1984. Orientointi opetuksessa. *Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B (painossa)*.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Holzappel, G. 1982. *Erfahrungsorientiertes Lernen mit Erwachsenen*. München-Wien-Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Kekkonen, H. 1983. Paolo Freire — alistettujen herättäjä. *Koulutyöntekijä* 11:4, 22—27.
- Leino, A.-L. 1980. Learning process in terms of styles and strategies: theoretical background and pilot study. *Research Bulletin No. 54*. Institute of Education, University of Helsinki.
- Leino, A.-L. 1982. Learning process in terms of styles and strategies: case studies. *Research Bulletin No. 59*. Institute of Education, University of Helsinki.
- Marton, F. & al. 1980. *Oppimisen ohjaaminen*. Espoo: Weilin & Göös.
- Messick, S. & al. 1976. *Individuality in learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mikkonen, V. 1984. *Oppimisen perusvalmiudet. Teoksessa Uudistuva oppiminen ja koulutus. Kansalaiskasvatuksen Keskusten vuosikirja 1984*. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskus, s. 17—26.
- Siebert, H., Dahms, W. & Karl, C. 1982. *Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Smith, R. M. 1982. *Learning how to learn: Applied theory for adults*. New York: Cambridge.
- Säljö, R. 1979. *Learning in the learner's perspective II. Differences in awareness*. Reports from the Institute of Education, University of Göteborg, No. 77.
- Willis, P. 1984. *Koulun penkiltä palkkatyöhön*. Tampere: Vastapaino.
- von Wright, J., Vauras, M. & Reijonen, P. 1979. *Oppimisen strategiat kouluikässä I*. Turun yliopisto. *Psykologian tutkimuksia* 33.

1. Kansalaisten autonomia ja vapaa sivistystyö

Yhteiskunnan jäsenenä ja kansalaisena ihmisen on pakotettu osallistumaan heteronomisiin toimintoihin. Niihin kuuluvat ennen kaikkea työtoiminta ja valtiokoneiston toiminta. Heteronominen toiminta on ulkoapäin määräytyvää ja ohjautuvaa. Mutta voidakseen olla yhteiskunnan jäsen ja kansalainen ihmisen on voitava toimia myös autonomisesti. Autonominen toiminta on yksilöstä itsestään lähtevää, hänen itsensä määräämää, omaehtoista ja itseohjautuvaa.

Heteronominen toiminta vieraannuttaa ihmistä itse toiminnasta, sen tuloksista ja muista siihen osallistuvista ihmisistä. Heteronomiseen toimintaan osallistuville ihmisille yhteiskunta on kuin jättiläismäinen kone, jonka yhtenä osana hän joutuu toimimaan. Tämä ”kone” ja sen toiminta on hänelle vieras ja ulkopuolinen mahti. Yhteiskunta ja sen rakenteet eivät ole ihmisen omaa aikaansaannosta, vaan hän joutuu toimimaan yhteiskunnallisissa rakenteissa, jotka ovat jo olemassa ennen häntä. Siksi on luonnollista ja hyvin inhimillistä, että yhteiskuntarakenteiden mukaisessa toiminnassa ihminen vieraantuu. Jos ihminen ei vieraantuisi heteronomisessa toiminnassa, hän täydellisesti sosiaalistuisi eli sopeutuisi ja integroituisi yhteiskuntaan ja sen vallitseviin rakenteisiin. Yhteiskunta ja sen erilaiset instituutiot pyrkivät sosiaalistamisprosessin avulla siirtämään vallitsevat arvot, normit, tiedot, uskomukset ja taidot sukupolvelta toiselle. Jos sosiaalistamisprosessi onnistuisi täysin ja kaikkien ihmisten osalta, päätyisimme täydelliseen totalitaariseen yhteiskuntaan.

Ihmisten vieraantuminen heteronomisessa toiminnassa toimii sosiaalistamisprosessia vastaan. Vaikka ihminen joutuu toimimaan heteronomisesti, hän toimii aina samalla myös josain määrin autonomisesti eli vieraantuu. Heteronominen toiminta, kuten esim. työtoiminta, ei tyydytä ensisijaisesti ihmisten omia tarpeita ja pyrkimyksiä. Niitä voi tyydyttää vain autonominen toiminta.

Autonominen toiminta on luonteeltaan luovaa. Siinä ihminen luo omia arvoja, normeja, uskomuksia, tietoja ja taitoja. Siksi ei ole mikään ihme, että kaikissa yhteiskunnissa valtiokoneistot näkevät autonomisen ja luovan toiminnan uhkaavan kuria ja järjestystä.

Vapaa sivistystyön aate perustuu ajatukselle autonomisesta toiminnasta, sen tukemisesta ja lisäämisestä. Ilman ihmisten autonomian ja autonomisen toiminnan avointa tunnustamista ei voi olla myöskään vapaata sivistystyötä. Vain valtiota, joka hyväksyy vapaan sivistystyön ja tukee sitä eri tavoin, voi nimittää sivistysvaltioksi.

Mutta myös sivistysvaltioissa, joihin mm. Suomi kuuluu, täytyy jatkuvasti taistella vapaan sivistystyön tunnustamisen ja tukemisen puolesta. Viime vuosikymmeninä ovat ns. länsimaiset yhteiskunnat sekä tavaramuotoistuneet että valtiollistuneet. Ts. yhä useammat yhteiskunnan toiminnot ovat tulleet sekä tavara- ja tuotannon että valtion toiminnan piiriin. Tämä on merkinnyt heteronomisten toimintojen lisääntymistä.

Seuraavassa tarkastelen autonomiaa Suomen vapaassa sivistystyössä. Erityisesti keskityn tarkastelemaan sitä, lisäävätkö vai vähentävätkö nykyiset valtionapujärjestelmät vapaan sivistystyön piirissä toimivien opiskeluryhmien autonomiaa.

Vapaalla sivistystyöllä ymmärrän kansalais- ja työväenopistojen, kansanopistojen, sivistysjärjestöjen ja niiden ylläpitämien opintokeskusten piirissä tapahtuvaa autonomista eli vapaaehtoista ja omaehtoista opiskelua. Tämän opiskelun avulla ei tähdätä tutkintoihin tai muodollisen päteyvyyden hankkimiseen. Opiskelu ei palvele ulkopuolisten asettamia vaatimuksia, vaan se palvelee kansalaisten omia itsekasvatuspyrkimyksiä. Opiskelu ei ole luonteeltaan välineellistä, vaan se on sinänsä itsearvoista toimintaa.

Edellä esittämäni ajatus kansalaisten opiskelun autonomisuudesta vapaan sivistystyön lähtökohtana edellyttää

- 1) koko vapaan sivistystyön järjestelmän autonomiaa suhteessa julkiseen valtaan,
- 2) vapaan sivistystyön järjestelmän muodostavien organisaatioiden ja laitosten autonomiaa suhteessa sekä julkiseen valtaan että muihin organisaatioihin
- 3) vapaan sivistystyön organisaatioiden ja laitosten piirissä toimivien opiskeluryhmien autonomiaa suhteessa sekä julkiseen valtaan että muihin organisaatioihin.

Seuraavassa käsittelem lähemmin autonomian toteutumista kullakin em. tasolla. Samalla esitän eräitä ajatuksia siitä, miten vapaa sivistystyö olisi organisoitava ja valtionapujärjestelmiä uusittava, jotta autonomia voitaisiin lisätä em. tasoilla.

2. Vapaan sivistystyön järjestelmän autonomia

Koko vapaan sivistystyön järjestelmän autonomiaa suhteessa valtiovaltaan on pyritty vähentämään kuluneen vuosikymmenen aikana. Selvimmin tämä pyrkimys on toteutunut ns. aikuiskoulutuksen kehittämisessä ja sen organisoimisessa. Vuoden 1971 aikuiskoulutuskomitea pyrki integroimaan vapaan sivistystyön osaksi aikuiskoulutusjärjestelmää. Valtioneuvoston vuonna 1979 asettama aikuiskoulutuksen väliaikainen kehittämisorganisaatio on jatkanut aikuiskoulutuskomitean työtä ja vapaan sivistystyön kehittäminen integroitiin ja alistettiin aikuiskoulutuksen kehittämisen osaksi. Ajatus erillisestä vapaan sivistystyön kehittämisorganisaatiosta torjuttiin. Aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaatioon otettiin vapaan sivistystyön edustajia vain ”ottopojiksi”.

Opetusministeriön asettaessa erillisiä aikuiskoulutuksen kehittämistoimikuntia pirstottiin vapaan sivistystyön organisaatioiden ja laitosten toiminnan kehittäminen usean toimikunnan kesken. Erikseen asetettiin kansanopisto-toimikunta, järjestöllisen sivistystyön toimikunta ja kunnallisen aikuiskoulutuksen toimikunta.

Vapaan sivistystyön toiminnan kehittämisessä valtiovalta lähti liikkeelle ”hajoita ja hallitse” -menetelmästä. Ensiksi valtiovalta alisti vapaan sivistystyön kehittämisen aikuiskoulutuksen osaksi. Toiseksi valtiovalta pirstoi vapaan sivistystyön kehittämisen erillisille toimikunnille. Siksi on täysin ymmärrettävää, että valtiovalta ja ennen kaikkea valtiovarainministeriö saattoivat suorittaa hyökkäyksen koko rintamalla vapaata sivistystyötä ja sen valtion-apujärjestelmiä vastaan niiden kehittämisen, yksinkertaistamisen ja yhdenmukaistamisen varjolla. Kaikki toimikunnat nielivät valtiovarainministeriön ”täyn” eli suoriteperusteisen valtionapujärjestelmän.

Toimikuntien esittämät, hyvin kirjavat ja keskenään ristiriitaiset suoriteperusteiset valtionapujärjestelmät merkitsevät koko sivistystyön järjestelmän autonomian vähentymistä suhteessa valtiovaltaan. Tämä asia onkin nähty vapaan sivistystyön piirissä. Siksi sivistysjärjestöt ovat toimikuntien mietinnöistä antamissaan lausunnoissa suuntautuneet kielteisesti suoriteperusteisiin valtionapujärjestelmiin. Tämä onkin luonnollista, mikäli vapaata sivistystyötä tekevät organisaatiot ja laitokset haluavat säilyttää nykyisen autonomiansa ja jopa sitä lisätä.

3. Vapaan sivistystyön laitosten ja organisaatioiden autonomia

Sivistysjärjestöillä tarkoitetaan niitä opintokeskusta ylläpitäviä järjestöjä, joita on tällä hetkellä 10. Sivistysjärjestöthän ovat valtakunnallisia järjestöjä, joiden jäseninä on erilaisia useimmiten valtakunnallisia keskusjärjestöjä. Sivistysjärjestöjen jäseninä on puolueita, ammattiliittoja ja muita etujärjestöjä, kulttuurijärjestöjä ja aatteellisia järjestöjä. Sivistysjärjestöjen johtoelimiin kuuluu etupäässä jäsenjärjestöjen johtohenkilöitä. Sivistysjärjestöt ovat lisäksi rakenteeltaan hyvin hierarkkisia ja toiminnassaan hyvin byrokraattisia. Edelleen sivistysjärjestöjen toiminta on hyvin keskitettyä eli keskustoimistokeskeistä. Voi sanoa, että sivistysjärjestöt ovat samanaikaisesti sekä järjestöbyrokraatian että valtiobyrokraatian jatkeita. Sivistysjärjestöjen johtamisessa tämä näkyy korporatiivisena hallintokäytäntönä.

Sivistysjärjestöjen autonomia suhteessa valtiovaltaan on vähentynyt kuluneen vuosikymmenen aikana. Vuoden 1975 opintokeskuslain myötä sivistysjärjestötoiminnan valtaosa tuli lain alaiseksi opintokeskustoiminnaksi ja sivistysjärjestöt saivat ratkaisevasti lisää valtion-apua toimintansa rahoittamiseen. Mutta vastaavasti opintokeskuslain alainen toiminta tuli kouluhallituksen pikkumaisen valvonnan piiriin. Parhaana esimerkkinä tästä on lyhytkursien valtionapunenettely. Näin opintokeskuslaki merkitsi kokonaisuudessaan sivistysjärjestöjen autonomian ratkaisevaa vähentymistä.

Järjestöllisen sivistystyön toimikunta ehdottaa mietinnössään lakia sivistysjärjestöjen valtionavusta. Lakiesityksen mukaan koko sivistysjärjestötoiminta tulisi valtionhallinnon eli lain, asetuksen ja kouluhallituksen antamien määräysten ja ohjeiden säätelämäksi toiminnaksi. Toimikunta ehdottaa, että lakisäätöisen valtionavun piiriin tulisivat kaikki ne sivistysjärjestöjen perustoiminnot, jotka vielä nyt ovat opintokeskuslain ulkopuolella, kuten esim. kulttuuriharrastustoiminta ja opintoaineistojen tuottaminen. Toisin sanoen toimikunta ehdottaa sivistysjärjestöjen ja opintokeskusten välisen eron hävittämistä eli koko sivistysjärjestön muuttamista luonteeltaan laajennetuksi opintokeskukseksi. Ehdotettu lakiuudistus merkitsisi sivistysjärjestöjen muuttamista kokonaisuudessaan vain valtionavun välityksiköiksi ja valtiobyrokraatian suoranaiseksi jatkeiksi. Järjestöllisen sivistystyön toimikunnan ehdotukset sivistysjärjestölaiksi mer-

kitsevät nykyiseen tilanteeseen verrattuna sivistysjärjestöjen autonomian jyrkkää vähene- mistä valtiovallan suhteen.

Järjestöllisen sivistystyön toimikunnalta puuttui itseymmärrystä sekä oman että koko vapaan sivistystyön suhteen. Muuten ei voinut ollakaan. Olihan toimikunta muodostettu henkilöistä, jotka eivät toimi vapaan sivistystyön "kentällä", vaan jotka toimivat järjestöllisen sivistystyön ja valtionhallinnon hierarkian "huipulla". Näin ollen oli luonnollista, että toimikunta ei osannut erottaa toisistaan vapaata sivistystyötä ja sitä tukevia valtionapujärjestelmiä, vaan se päinvastoin ehdotuksissaan samaisti nämä kaksi luonteeltaan vastakaista asiaa toisiinsa. Eihän tarvitse ollenkaan lähteä siitä, että sivistysjärjestöjen pitäisi toimia valtionavun välittäjinä. Tämän tehtävähän voisi itse asiassa kaikista keskitetyimminkin hoitaa ilman välikäsiä kouluhallituksen kurssi-, luento- ja opintokerhotoimisto!

Sivistysjärjestöt ovat alkuaan syntyneet edistämään kansalaisten vapaita sivistyspyrkimyksiä. Mutta opintokeskuslain myötä ne muuttuivatkin pääasiassa valtionaputoimistoiksi. Kuitenkaan tämä tilanne ei saa merkitä sitä, etteikö voisi vaatia, että sivistysjärjestöt saisivat takaisin alkuperäisen roolinsa aatteellina yhteenliittyminä ja että sivistysjärjestöiltä jäisi pois sellaisia tehtäviä, jotka eivät niille kuulu.

Kansalaisopistoilla tarkoitan työväen-, kansalais- ja vapaaopistoja. Niitä on lähes 280 eri puolilla Suomea. Kunkin opiston toiminta-alueena on yksi tai useampi kunta. Lähes kaikki Suomen kunnat ovat tällä hetkellä jo jonkin opiston toiminnan piirissä. Voi sanoa, että kansalaisopistojärjestelmä on hyvin hajautettu ja huomattavasti vähemmän hierakkinen kuin sivistysjärjestöjärjestelmä.

Kansalaisopistojen autonomia suhteessa valtioon on viime vuosina vähentynyt sitä mukaa kuin valtiovallan harjoittama säätely ja valvonta ovat lisääntyneet. Opistojen valtionosuusjärjestelmä on melko byrokraattinen ja holhoava. Kouluhallituksen määräykset eivät kohdistu vain opistojen hallintoon ja talouteen, vaan myös opetukseen.

Kuitenkin kansalaisopistojen asema on alusta alkaen ollut huomattavasti autonomisempi kuin opintokeskusten asema. Onhan kansalaisopistojen toiminnan sisältönä opetuksen järjestäminen ja antaminen eikä valtionavun välittäminen. Kansalaisopistot eivät ole valtionhallinnon jatkeita ja valtionavun välittäjiä kuten opintokeskukset. Lisäksi valtaosa kansalaisopistoista on kunnallisia opistoja, joita johtavat kunnanvaltuuston valitsemat johto-

kunnat. Yksityisten opistojen taustalla on kansatusyhdistys. Näin ollen kansalaisopistot eivät ole eivätkä voi olla riippuvaisia valtakunnallisista keskusjärjestöistä. Kansalaisopistot eivät näin ollen ole myöskään järjestöbyrokra- tian jatkeita kuten opintokeskukset.

Kunnallisen aikuiskoulutustoimikunnan kansalaisopistojen toimintaa koskevat lakiesi- tykset merkitsevät toteutuessaan kansalais- opistojen autonomian vähentymistä suhteessa valtiovaltaan. Erityisesti suoriteperusteinen valtionapujärjestelmä ja opetustuntien kiinti- öinti lisääisivät kouluhallituksen ja erityisesti valtiovarainministeriön valtaa määrätä opisto- jen toiminnasta.

Kansanopistoilla tarkoitan kansanopistoja ja kansankorkeakouluja. Yksityisiä kansan- opistoja on Suomessa 89 eri puolilla maata. Kunkin opiston toiminta-alueena on koko maa tai tietty maakunta. Voi sanoa, että kansan- opistojärjestelmä on melko hajautettu ja vä- hemmän hierakkinen kuin opintokeskusjär- jestelmä.

Kansanopistojen autonomia suhteessa valti- oon on pysynyt viime aikoina ennallaan. Li- säksi kansanopistojen asema valtion suhteen on opintokeskuksiin verrattuna autonomisem- pi. Onhan kansanopistojen toiminnan sisältö- nä opetuksen järjestäminen ja antaminen eikä valtionavun välittäminen. Näin ollen kansan- opistot eivät ole mitään valtionaputoimistoja. Kuitenkin kansanopistojen toimintaa säätelee taustayhteisöjen byrokraatia samaan tapaan kuin opintokeskuksiakin. Erityisesti ns. järjes- töopistoja säätelee niitä ylläpitävien yhteisöjen byrokraatia, kun taas ns. maakuntaopistoja jär- jestöbyrokraatia säätelee erittäin vähän.

Tällä hetkellä sekä kansanopistojen että opintokeskusten lyhytkurssitoiminta on pääl- lekkäistä. Ja tämä päällekkäisyys lisääntyy sitä mukaa kuin kansanopistojen toiminnan paino- piste siirtyy vuosikursseista lyhytkurssien jär- jestämiseen. Jos kansanopistotoimikunnan esitys lyhytkurssien vähimmäispituuden alen- tamisesta kolmeen päivään toteutetaan, lisään- tyy opintokeskusten ja kansanopistojen pääl- lekkäistoiminta huomattavasti.

Toteutuessaan kansanopistotoimikunnan lakiesitykset merkitsevät kansanopistojen au- tonomian lisääntymistä. Kansanopistotoimi- kunnassa mukana olleet kansanopistojen reho- rit ovat valvotuneina "kentän" edustajina kenneet tästä huolehtimaan. Toteutuessaan kansanopistojen uusi valtionapujärjestelmä antaisi nykyistä väljemmät mahdollisuudet suunnitella ja organisoida opiston toimintaa ja opetusta.

4. Vapaan sivistystyön opiskeluryhmien autonomia

Vapaan sivistystyön piirissä toimivien opiskeluryhmien, opintokerhojen, opintopiirien ja erilaisten lyhytkurssiryhmien autonomian aste suhteessa julkiseen valtaan ja muihin organisaatioihin ja laitoksiin vaihtelee hyvin paljon.

Vähiten autonomiaa on kansanopistojen ja opintokeskusten erilaisilla lyhytkurssiryhmillä. Tavallisestihan kurssille osallistuvan osanottajaryhmän opiskeluprosessia ohjataan ulkoapäin. Ryhmän itseohjautuvuus on siis hyvin pieni ja ulkoa tapahtuva ohjaus on hyvin laajaa. Ulkoa tapahtuvaa ohjausta suorittavat valtiovalta valtionapuseräillä, lyhytkurssin järjestäjä opetussuunnitelmaratkaisuilla ja opettajavainnoilla sekä opettaja omilla menettelyillään kurssin opiskelutilanteessa.

Lyhytkurssitoiminnassa kurssiryhmän työskentelyä säätelevät ja kontrolloivat hyvin tiukasti sekä valtiobyrokraatia että järjestöbyrokraatia. Erityisessä valtion holhouksessa ovat opintokeskusten lyhytkurssit. Kouluhallitukseen hyväksyy ja käsittelee ne kurssikohtaisesti. Kansanopistojen kurssien käsittely on väljempää. Valtion lisäksi lyhytkurssitoimintaa säätelee hyvin tiukasti myös järjestöbyrokraatia. Lyhytkurssitahan ovat pääasiassa valtakunnallisten keskusjärjestöjen järjestämiä. Käytännössä lyhytkursseja panevat toimeen järjestöjen toimitsijat, jotka useimmiten toimivat kurseilla myös opettajina. Lähes poikkeuksetta lyhytkurssitoiminta palvelee keskusjärjestöjen byrokraattis-teknisiä tarpeita ja niiden johdon vallankäyttöä.

Eniten autonomiaa on opintokerhoryhmillä opintokeskusten toiminnassa. Tavallisestihan opintokerhoryhmän opiskeluprosessi ohjautuu sen sisältä käsin, ts. opintokerhoryhmän itseohjautuvuus on hyvin suuri. Ulkoa tapahtuvaa ohjausta kyllä on, mutta se on hyvin vähäistä. Valtiovalta ohjaa valtionapuseräillä ja opintokerhon taustayhdistys omilla päätöksillään. Opintokerhon valtionapuserä päätökset ohjaavat opintokerhon opiskeluprosessia melko vähän. Opintokerhon muodostanut ryhmä voi melko vapaasti suunnitella ja järjestää opiskelunsa eli päättää opiskelutavoitteistaan, valita opiskeltavat aiheet ja asiat, työskentelytavat, tietolähteet, opiskeluajat ja -paikat, ohjaajat ja asiantuntijat.

Opintokerhoryhmiä säätelee järjestöbyrokraatia huomattavasti vähemmän kuin lyhytkurssiryhmiä. Tämä johtuu siitä, että opintokerho-opiskelu tapahtuu järjestöjen perusyhdistyksissä, joiden toiminta tapahtuu talkootyönä. Ts. opintokerhotoimintaa eivät toteuta

päätoimiset järjestötoimitsijat vaan yhdistysten jäsenet. Tietysti järjestöt pyrkivät alistamaan myös opintokerho-opiskelun byrokraattis-teknisille tarpeilleen ja valtansa käytölle. Keinoina ovat vaikuttaminen opintokerhojen aiheiden ja oppimateriaalien valintaan. Hyvänä esimerkkinä tästä ovat ay-liikkeen opintokerhot.

Kansalaisopistojen opintopiiriryhmien autonomia on hieman suurempi kuin lyhytkurssiryhmien, mutta paljon pienempi kuin opintokerhojen. Tässä suhteessa opintopiiriryhmät muistuttavat enemmän lyhytkurssiryhmiä kuin opintokerhoja. Opintopiiriryhmän opiskeluprosessia ohjataan ulkoapäin samaan tapaan kuin erilaisia kurssiryhmiä, joten opintopiirin itseohjautuvuus on tavallisesti melko pieni. Ulkoa tapahtuvaa ohjausta suorittavat valtiovalta valtionapuseräillä, opiston ylläpitäjä opetussuunnitelmaratkaisuilla ja opettajavainnoilla sekä opettaja omilla menettelyillään opiskelutilanteessa. Kuitenkin kansalaisopistojen opetustoiminnassa otetaan lähtökohdaksi kansalaisten sivistystarve eli omaehtoinen itsensä kehittäminen.

Kansalaisopistojen opintopiireihin ihmiset tulevat tyydyttämään omaa yksilöllistä sivistystarvettaan. Ihmiset eivät tule niihin kansalaisjärjestöjen jäseninä, vaan yksityisinä kansalaisina. Näin ollen valtakunnallisten tai paikallisten järjestöjen byrokraatia ei säätele kansalaisopistojen opintopiirien toimintaa. Voi sanoa, että tässä suhteessa opintopiirit ovat vielä autonomisempia kuin opintokerhot.

5. Nykyiset valtionapujärjestelmät ja niiden uudistaminen

Tällä hetkellä valtionapua välitetään vapaaseen sivistystyöhön usean organisaation kautta. Opintokeskukset saavat valtionapua yleismenoihinsa ja välittävät valtionapua opintokerhoille sekä kurssien ja luentojen järjestäjille. Kansalais- ja kansanopistot saavat valtionapua perustoimintoihinsa.

Erilliset ns. työmuotoihin perustuvat valtionapujärjestelmät pirstovat vapaan sivistystyön kokonaisuutta. Nykyiset valtionapujärjestelmät ovat lisäksi hyvin organisaatiokeskeisiä. Ratkaisevaa valtionavun määrän ja kohdentamisen kannalta on se, minkä organisaation ja minkä työmuodon piirissä opiskeluryhmä toimii. Lyhytkursseja järjestävät ja toimeenpanevat opintokeskukset, kansanopistot ja kansalaisopistot eli kaikki vapaan sivistystyön organisaatiot. Mutta valtionapumenettely on kussakin organisaatiossa erilainen, vaikka

opiskeluprosessin järjestämisen kannalta kaikki lyhytkurssit ovat samantyyppisiä eli kokopäiväisiä 1—7 päivää kestäviä oppimistilaisuuksia.

Opintoryhmätyypistä opiskelua tapahtuu niin yhdistysten opintokerhoissa kuin kansalaisopistojen opintopiireissäkin. Mutta valtionapumenettely on molempien kohdalla hyvin erilainen, vaikka opiskeluprosessin järjestämisen kannalta opintokerhot ja opintopiirit ovat samantyyppisiä eli 1—3 tunnin pituisia kerran tai kaksi kertaa viikossa pidettäviä opiskelutilaisuuksia, jotka muodostavat muutamaa viikkoa tai kuukauden kestävästä kokoontumisten sarjan. Myös luentojen kohdalla tilanne on samantapainen.

Nykyisillä vapaan sivistystyön valtionapujärjestelmillä on seuraavat heikkoudet. Ensiksi ne asettavat opiskelijat ja opiskelijaryhmät keskenään eriarvoiseen asemaan. ”Opintokerhomaisesti” opiskelevat opintoryhmät saavat valtionapua monta kertaa vähemmän kuin muut ryhmät. Toiseksi ne asettavat keinotekoisia raja-aitoja paikalliseen sivistystyöhön ja näin viipaloivat sitä ns. työmuotojen avulla ”opintopiireihin”, ”opintokerhoihin”, ”lyhytkursseihin” ja ”luentoihin”. Kolmanneksi ne estävät opiskelevia ryhmiä toimimasta vapaan sivistystyön oman pedagogiikan mukaisesti.

Nykyiset organisaatiokeskeiset ja työmuotopohjaiset valtionapujärjestelmät rakentuvat perinteisen koulupedagogiikan eli ”välityspedagogiikan” aikuissovellutuksille. Tämä on johtanut siihen, että vapaan sivistystyön opiskelutilanteita toteutetaan jopa koulutusteknologisia suunnittelumalleja noudattamalla. Voi jopa väittää, että nykyiset valtionapujärjestelmät estävät vapaan sivistystyön oman pedagogiikan toteuttamisen ja kehittämisen.

Nykyiset valtionapujärjestelmät olisi uudistettava. Uusien järjestelmien lähtökohdaksi pitäisi olla ennen kaikkea kansalaisten autonomia ja autonomisen toiminnan tukeminen ja lisääminen. Vapaassa sivistystyössä tämä lähtökohta merkitsee ihmisten oma-aloitteisen, omaehtoisin ja omatoimisen opiskelu- ja kulttuuriharrastustoiminnan tukemista ja edistämistä. Vapaan sivistystyön omassa pedagogiikassa tämä lähtökohta merkitsee sitä, että oppijoita ei irroiteta omasta taustastaan, vaan päinvastoin koko opiskeluprosessi tapahtuu oppijoiden omassa elämäntilanteessa eikä sen ulkopuolella. Opiskelutilanteessa jokaisen oppijan yksilölliset kokemukset ja omat näkökulmat todellisuuteen ovat yhtä oikeita ja totuu-

dellisia. Yhden ihmisen näkökulma todellisuuteen eli käsitys totuudesta, oikeasta tai väärästä, hyvästä tai pahasta ei ole arvokkaampi kuin toisen ihmisen näkökulma. Kukaan ei siis ole toisten ulko- tai yläpuolella, vaan jokainen toimii sidoksissa tilanteeseen, jossa kenellekään ei voi olla absoluuttista tai objektiivista näkökulmaa. Oppimisprosessin tuloksena jokainen ymmärtää todellisuutta paremmin kuin aikaisemmin.

Ihmisten oma-aloitteisen, omaehtoisin ja omatoimisen opinto- ja kulttuuriharrastustoiminnan tukeminen ja lisääminen edellyttävät sellaista valtionapujärjestelmää, joka ei lähde liikkeelle mistään organisaatiosta tai työmuodosta, vaan joka lähtee liikkeelle opiskelevasta ja harrastavasta ryhmästä ja sen toiminnan tukemisesta. Valtionapujärjestelmän lähtökohdaksi pitäisi olla opiskelu- ja harrasteryhmän ja siihen kuuluvien kansalaisten autonomian kunnioittaminen, tukeminen ja edistäminen. Tämän mukaan ryhmä päättäisi itse omasta toiminnastaan ja myös niistä lisäresursseista, jotka tulevat ryhmän käyttöön valtionapujärjestelmän välityksellä.

Vapaan sivistystyön nykyiset valtionapujärjestelmät pitäisi korvata uudella ja yhteisellä valtionapujärjestelmällä. Se lähtisi erilaisten paikallisten opiskeluryhmien tasapuolisesta tukemisesta ja auttamisesta. Se olisi luonteeltaan opiskelijaryhmäkeskeinen. Käytännön tasolla tämä merkitsisi sitä, että ryhmä opiskelisi tai harrastaisi nykyisiä työmuototermejä käyttäen samanaikaisesti tai vuorotellen ”opintokerhomaisesti”, ”lyhytkurssimaisesti”, ”luentomaisesti” ja ”opintopiirimaisesti” yhden ja saman valtionapujärjestelmän sisällä eli edellä sanotusta tiivistäen ”opiskeluryhmämaisesti”. Toisin sanoen uusi ja yhteinen valtionapujärjestelmä korvaisi kaikki nykyiset organisaatiokeskeiset ja työmuotopohjaiset opintokerhojen, erilaisten lyhytkurssien ja opintopiirien erilliset valtionapujärjestelmät.

Nykyiset valtionapujärjestelmät opintokerhojen valtionapua lukuun ottamatta rajoittavat huomattavasti opiskelu- ja harrastusryhmien autonomiaa. Siksi uuden valtionapujärjestelmän pitäisi lähteä opiskeluryhmien laajasta autonomiasta ja sen lisäämisestä. Mallina tässä voisivat toimia opintokerhot ja niiden autonomia. Kun lisäksi tällaiset autonomiset opintoryhmät ja kulttuuriharrastusryhmät saisivat sen samantasoisien tuen, jonka saavat kansalaisopistojen opintopiirit, pohja uudelle valtionapujärjestelmälle alkaisi hahmottua.

6. Vapaan sivistystyön laitosten ja organisaatioiden uudistaminen

Kansalaisopistot ovat jo tällä hetkellä paikallisia sivistyskeskuksia, joilla on perinteisesti melko autonominen asema. Lisäksi useimmat opistot ovat kunnallisia. Edellä hahmottelemani kansalaisten sivistystarpeista lähtevä vapaa sivistystyö ja sitä tukeva valtionapujärjestelmä edellyttää paikallisia ja kunnallisia sivistyskeskuksia. Olisi hyvin luonnollista, että nykyistä kansalaisopistoista kehitettäisiin tällaisia keskuksia, jotka tukisivat ja edistäisivät toiminta-alueellaan paikallista vapaata ryhmäopiskelua ja kulttuuriharrastustoimintaa.

Paikallisella tasolla tulisi saman organisaation ja valtionapujärjestelmän piiriin siis sekä nykyinen opintokeskustoiminta että kansalaisopistotoiminta. Kun nyt opintokeskustoiminta saa valtionapua valtakunnallisen ja Helsingissä toimivan opintokeskuksen kautta ja kansalaisopistotoiminta kunnan kautta, uuden järjestelmän mukaan valtion ja kunnan tuki tulisi suoraan paikallisten ja kunnallisten sivistyskeskusten kautta. Luonnollisesti tällainen opiskelu- ja kulttuuriharrastustoiminta tapahtuisi kunkin ryhmän taustayhteisön tai ryhmän jäsenten omaksumassa aatteellisessa hengessä ja ilmapiirissä.

Edellä hahmottamani uusi järjestelmä hävittäisi kansalaisopistotoiminnan ja järjestöllisen sivistystyön välisen kuilun. Tämä kuilu syntyi, kun työväenopistotoiminta erotettiin valtionapumenettelyillä ja käytännön järjestelyillä omaksi neutraaliksi ja tieteenomaiseksi opetustoiminnakseen ja kun kansalaisjärjestöissä tapahtuvaa opiskelua ja kulttuuriharrastustoimintaa alettiin tukea ja organisoida erikseen. Uuden järjestelmän myötä syntyisi kunnatasolla yksi ja yhteinen vapaa sivistystyön järjestelmä.

Uuden järjestelmän mukaisten paikallisten sivistyskeskusten toimintaa johtaisi kunnanvaltuuston valitsema vapaa sivistystyön lautakunta. Varmasti kunnallisten luottamusmiesten johtama sivistyskeskusjärjestelmä kykenisi nykyistä paremmin myös käytännössä edistämään ja tukemaan paikallista sivistystyötä. Tästä ajatuksesta puhui kauniisti järjestöllisen sivistystyön toimikunta, mutta sen edistämistä ei toimikunnan lakiesitys mitenkään erityisesti palvele.

Luonnollisesti tarvitaan myös sellaisia opintotilaisuuksia, joihin tulee osallistujia ja opiskeluryhmiä maakunnan tai koko maan alueelta. Olisi hyvin luonnollista, että nykyistä

kansanopistoista kehitettäisiin maakunnallisia valtakunnallisia sivistyskeskuksia, jotka toimisivat maakunnallisten tai valtakunnallisten opintotilaisuuksien järjestäjinä. Näin tällaisten sivistyskeskusten järjestelmä täydentäisi ja tukisi paikallisten sivistyskeskusten muodostamaa verkostoa. Valtakunnallisella ja maakunnallisella tasolla tulisi siis saman organisaation ja valtionapujärjestelmän piiriin sekä nykyinen kansanopistotoiminta että valtaosa nykyisestä opintokeskusten lyhytkurssitoiminnasta eli alueelliset ja valtakunnalliset lyhytkurssit. Merkittävä askel em. uudistuksen toteuttamiseen mielestäni on se kansanopistotoimikunnan esitys, jonka mukaan kansanopistojen lyhytkurssien vähimmäispituus alennettaisiin 3 päivään ja myös po. kurssien osanottajille maksettaisiin matkakustannukset samaan tapaan kuin nykyisin opintokeskuskurssien osanottajille.

Jos opintokeskuksilta eli tosiasiaassa sivistysjärjestöiltä jää valtionavun välitys pois, kuten edellä esittämäni mallin mukaan jäisi, ne voisivat saada takaisin alkuperäisen tarkoituksensa aatteellisten, yhteiskunnallisten ja sivistyksellisten pyrkimysten edistäjänä. Toteuttaakseen tätä tarkoitusta sivistysjärjestöt keskittyisivät tutkimus- ja kokeilutoimintaan, vapaan sivistystyön oman pedagogiikan kehittämiseen, tiedottamiseen ja neuvontatyöhön ja paikallistasolla pää-, sivu- ja osatoimisen henkilöstön tukemiseen ja kehittämiseen. Sivistysjärjestöt alkaisivat em. tehtävien myötä muistuttaa enemmän tiede- ja tutkimusyhteisöjä kuin valtion virastoja.

Voidakseen suorittaa näitä tehtäviä sivistysjärjestöjen organisaatio ja rakenne olisi uudistettava. Sivistysjärjestöjen nykyinen keskitetty ja hierarkkinen rakenne olisi purettava ja korvattava hajautetulla ja vähemmän hierarkkisella rakenteella. Sivistysjärjestöjen jäseninä pitäisi siis olla byrokraattisten keskusjärjestöjen sijaan kunta- tai aluepohjaisia paikallisia sivistysjärjestöjä, joiden jäseninä olisivat paikallisten sivistyskeskusten piirissä toimivat opiskelu- ja kulttuuriharrastusryhmät.

Kun sivistysjärjestöillä ei olisi enää nykyistä Helsingin keskuustoimiston keskittynyttä valtionavun välitystehtävää, ne voisivat hajauttaa toimintansa tapahtuvaksi pääasiassa maakunnallisella ja paikallisella tasolla. Näin toimien sivistysjärjestöt voisivat, ei vain sanoissa, vaan myös käytännössä tukea ja edistää paikallista sivistystyötä.

Uuden valtionapujärjestelmän, sivistyskeskusverkoston kehittämisen ja sivistysjärjestöjen uudistamisen myötä Suomeen syntyisi

rakenteeltaan ja ennen kaikkea toiminnaltaan melko hajautettu ja vähän hierarkkinen vapaan sivistystyön järjestelmä. Sen muodostaisivat n. 280 paikallista sivistyskeskusta, n. 80 alueellis-valtakunnallista sivistyskeskusta ja n. 10 valtakunnallispaikallista sivistysjärjestöä. Koko järjestelmän tarkoituksena ja tehtävänä olisi tukea ja edistää nimenomaan kansalaisten ja heidän muodostamiensa autonomisten opiskelu- ja kulttuuriharrastusryhmien toimintaa. Uusi valtionapujärjestelmä rakentuisi vapaan sivistystyön omalle pedagogiikalle ja sille luonteenomaisille ratkaisuille. Vapaan sivistystyön uusi organisaatio, oma pedagogiikka ja sille rakentuva uusi valtionapujärjestelmä tukisivat ja lisäisivät kansalaisten autonomista kansalaistoimintaa huomattavasti paremmin kuin nykyinen käytäntö.

7. Vapaan sivistystyön kehittämisen organisoiminen

Edellä olen tuonut eräitä ajatuksia siitä, miten autonomia ilmenee Suomen vapaassa sivistystyössä ja miten erityisesti opiskelu- ja kulttuuriharrastusryhmien autonomiaa voitaisiin tukea ja lisätä kehittämällä vapaan sivistystyön organisoimista ja uudistamalla valtionapujärjestelmiä. Tiedän, että esittämiäni ajatuksia ovat yhtä lailla kehitelleet ja esittäneet monet vapaan sivistystyön "kentällä" työskentelevät ihmiset. Mikäli olisi aikanaan asetettu yksi ja yhteinen vapaan sivistystyön kehittämistoimikunta, uusia ajatuksia olisi voitu esittää ja kehittää todenteolla. Mutta kuten tiedämme, toisin kävi. Tämän tuloksena meille on tarjolla

vain erilaisia suoriteperusteisia valtionapujärjestelmiä eikä mitään vapaan sivistystyön kokonaisuuteen ja sen laadulliseen kehittämiseen tähtääviä esityksiä.

Mielestäni olisi vapaan sivistystyön järjestöjen mitä pikimmin asetettava erillinen kehittämisorganisaatio selvittämään vapaan sivistystyön nykyistä tilaa ja laatimaan esitystä laiksi vapaasta sivistystyöstä ja sen valtionavusta. Tässä asiassa Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö ja sen jäsenjärjestöt ovat todella avainasemassa. Lailla vapaasta sivistystyöstä korvattaisiin nykyiset erilliset ja vapaan sivistystyön kokonaisuutta sekä valtakunnallisella että paikallisella tasolla pirstovat lait eli opintokeskuksia, kansalais- ja kansanopistoja koskeva lainsäädäntö. Uuden lain valmistelun ja säätämisen avulla voitaisiin todella sekä kehittää Suomen vapaan sivistystyön järjestelmää että yhdenmukaistaa ja yksinkertaistaa valtionapujärjestelmiä.

Viime kädessä on kysymys siitä, halutaanko vai ei sellaista vapaan sivistystyön järjestelmää, joka lisää ennen kaikkea paikallisten opiskelu- ja kulttuuriharrastusryhmien ja sitä kautta myös kansalaisten autonomiaa. Jos tätä halutaan, vapaan sivistystyön järjestöt asettavat omasta keskuudestaan ja omilla ehdoillaan kehittämisorganisaation valmistelevaan lakia vapaasta sivistystyöstä. Tämän kehittämistyön tuloksena syntyy varmasti sellaisia ehdotuksia, jotka eivät lähde liikkeelle vain valtionhallinnon logiikasta ja valtion menojen supistamisesta, vaan jotka lähtevät liikkeelle vapaan sivistystyön omista ongelmista ja niiden ratkaisemisesta.

Laki ei takaa tasa-arvoa

— Norjan aikuiskasvatuslain vaikutuksia

Vettenranta, Soilikki. 1984. Laki ei takaa tasa-arvoa. Norjan aikuiskasvatuslain vaikutuksia. Aikuiskasvatus 4, 2, 90—93. — Artikkelissa tarkastellaan vuonna 1977 voimaan tulleen Norjan aikuiskasvatuslain vaikutuksia erityisesti Norjan aikuiskasvatuslaitoksen (Norsk voksenpedagogisk institutt) tekemien tutkimusten valossa. Lain keskeinen tavoite on koulutuksellinen tasa-arvo sukupuolten, eri ikä- ja väestöryhmien sekä alueitten kesken. Tutkimustulokset viittaavat kuitenkin koulutuksellisen eriarvoisuuden lisääntymiseen laista huolimatta.

Tavoite: Koulutuksellinen tasa-arvo

Norjan aikuiskasvatus sai 1970-luvun taloudellisen nousukauden siivittämänä uutta tuulta purjeisiinsa. Monivuotisen komiteatyön tuloksena tuli vuonna 1977 voimaan aikuiskasvatuslaki.

Lain tavoitteena on ennen kaikkea taata aikuisväestön koulutuksellinen tasa-arvo sukupuolten, eri ikä- ja väestöryhmien sekä maan eri alueitten kesken. Lain mukaan aikuiskasvatuksen tulee asettaa etusijalle ryhmät, joiden koulutus on jäänyt vähäiseksi. Tällaisia ryhmiä ovat mm. vammaiset, siirtolaiset, erityisten perhevelvollisuuksien rasittamat henkilöt, kuten yksinhuoltajat tai pitkäaikaissairaiden omaiset, sekä työelämään haluavat perheenäidit.

Lain tavoitepykälässä sanotaan:

”Aikuiskasvatuksen päämääränä on auttaa yksilöä mielekkäämpään elämään. Lain tulee taata aikuisille yhtäläiset mahdollisuudet päästä osallisiksi niistä tiedoista, taidoista ja näkemyksistä, jotka edistävät heidän arvomaailmansa rikastumista ja henkilökohtaista kehitystään. Lain tehtävänä on myös vahvistaa yksilön perustaa siten, että hänen on helpompi osallistua työelämään ja yhteiskunnalliseen toimintaan.”

Laki säätelee joko kokonaan tai osittain julkisista varoista rahoitettua aikuiskoulutusta. Lain ulkopuolelle jää kuitenkin suuri osa valtion tukemasta aikuiskoulutuksesta, mm. julkishallinnon harjoittama aikuiskoulutus ja kirjepistot.

Valtio käyttää aikuiskasvatukseen vuosittain n. 500 milj. kruunua. Kuntien ja maakuntien osuudet lisäävät summaa 150—160 milj. kruunulla. Luvut ovat kuitenkin pieniä työelä-

män aikuiskoulutuksessa kulutettaviin summiin verrattuina. Tähän jaettava valtiontuki on kuitenkin niin mitättömän pieni, että käytännössä työelämän aikuiskoulutus jää lain ulkopuolelle.

Vastuu ja työnjako

Aikuiskasvatuslaki ei siis kata koko aikuiskasvatuksen kenttää. Lain piiriin kuuluvat:

- järjestöllinen sivistystyö
- peruskoulutus (peruskoulu ja lukio)
- vaihtoehtoinen peruskoulutus
- täydennyskoulutus ja lyhytkurssit (peruskoulun jälkeen)
- kansanopistojen lyhytkurssit
- työllisyyskoulutus
- työelämän aikuiskoulutus
- erityiset tarvehankintaan perustuvat opintotoimet.

Laissa määritellään vastuu ja työnjako aikuiskasvatusta järjestävien kesken. Viranomaisten vastuulla on aikuisten peruskoulutus, kunnilla on vastuu peruskouluista, maakunnilla (vastaavat läänejä) lukioista. Valtio vastaa puolestaan ns. vaihtoehtoisesta peruskoulutuksesta, työllisyyskurseista sekä korkeakouluissa harjoitettavasta täydennyskoulutuksesta.

Kansanopistojen ja korkeakoulujen tehtävänä on huolehtia täydennyskoulutuksesta ja lyhytkurseista. Sivistysjärjestöille jää se opinto-toiminta, joka ei edellytä määrättyjen tutkintovaatimusten noudattamista tai tutkinnon suorittamista. Järjestöt voivat myös poikkeusluvalla järjestää peruskoulutusta ja ns. vaihtoehtoisista peruskoulutusta. Työpaikan sisäisestä koulutuksesta vastaa yrityksen johto. Erityisten opintotoimien osalta ei vastuuta ole jaettu.

Aikuisten peruskoulutus ja työllisyyskoulutus rahoitetaan kokonaisuudessaan valtion varoista. Täydennyskoulutus ja lyhytkurssit sekä vapaan sivistystyön opintotoiminta saavat tukea määrätyn prosentin mukaan. Työpaikan sisäinen koulutus sekä erityiset opintotoimet saavat tarvehankintaisesti tukea tietyn summan hakemusten perusteella.

Laki säätää, hallitus päättää

Aikuiskasvatuksen elinehdot ovat kaventu- neet rajusti erityisesti parina viime vuotena, jolloin vallankahvaan tarttunut uusi hallitus on käyttänyt ahkerasti punakynää. Varsinkin sivistysjärjestöt kokevat tilanteen synkkänä. Parin-kolmen vuoden kuluessa valtionapua on vähennetty puolella. Koska kuntien ja maa- kuntien myöntämät määrärahat useimmiten lasketaan tietynä prosenttiosuutena valtion- avusta, ovat supistukset myös niissä olleet kohtalokkaita. Valtionapuun oikeuttavien opetustuntien määrä on vähentynyt miltei kolmanneksella kahden viimeisen vuoden aikana. Työntekijäin määrä on vähentynyt ja heidän koulutustaan on supistettu. Opintomateriaaliin myönnettävä tuki on puolitettu, samoin opet- täjien palkkaukseen saadut määrärahat.

Myös osanottajaluvut ovat hallituksen ma- tokuurin seurauksena kääntyneet laskuun. Pari-kolme vuotta sitten joka neljäs norjalai- nen osallistui aikuiskoulutukseen, nyt vain noin joka viides. Osanottomaksuja on jouduttu ko- rottamaan, ja tämä näkyy tilastoissa.

Esimerkkinä mainittakoon järjestöjen opin- totyöhön myönnettyjen määrärahojen kehitys aikuiskasvatuslain voimaantulon jälkeen:

1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984
43	Laki	132	152	144	137,5	111	90	80
milj. kruunua								

Lain hyvät ja huonot puolet

Lain merkityksen arviointi on aina suhteel- lista. Seuraavia näkökohtia on kuitenkin mai- nittu lakia arvioitaessa.

Myönteisenä on pidetty sitä, että aikuiskasva- tus on lisännyt legitimeettiään lain myötä. Oman lain saaminen aikuiskasvatusta säätele- maan jo sinällään on tunnustus alan tärkei- destä. Laki toi myös järjestystä aiemmin niin hajanaiseen aikuiskasvatuksen kenttään. Lain ansiosta opintotoimintaa harjoittavat järjestöt

pääsivät osallisiksi yhdenvertaisesta kohtelu- ta. Lisäksi laki on muita asiakirjoja velvoitta- vampi. Järjestöjen opintopoliittinen painostus onkin saanut suuremman ominaispainon ai- kuiskasvatuslain turvataessa selustaa.

Kielteisistä kokemuksista merkittävin on, että lain ja kulloisenkin budjettipolitiikan yhteys on löyhä. Lakiteksti ja rahavirrat ovat kaksi eri asiaa, eikä laki paina paljoo tulo- ja me- noarviota supistettaessa. Tulkintamahdollii- suudet ovat miltei rajattomat, ja hallitus voi vaikeuksista perustella opintotoimintaa hal- vauttavia supistuksiaan. Lakia on pidetty myös liian rajoittavana, esim. työelämän kou- lutus jää käytännöllisesti katsoen miltei koko- naan lain ulkopuolelle.

Lain uusien määräysten seuranta on ollut puutteellista. Esimerkkeinä mainittakoon vaihtoehtoinen peruskoulutus sekä oikeus do- kumentoida aikaisemmin hankitut tiedot. Pal- jon harmia on aiheuttanut koululaitoksen ja sivistysjärjestöjen työnjako peruskoulutuksen osalta.

Tutkimus käytännön tukena

Lain voimaantulovuonna aloitti myös Nor- jan aikuispedagogiikan laitos (Norsk voksen- pedagogisk institutt) toimintansa. Se on Trondheimissa sijaitseva, kirkko- ja opetusmi- nisteriön alainen aikuiskasvatusalan tutkimus- laitos. Laitos harjoittaa tutkimus- ja kehittä- mistoimintaa, selvitystyötä, tiedotusta, doku- mentaatiota sekä neuvoo ja pitää yhteyttä ken- tän aikuiskasvattajiin. Henkilökunnasta seitse- män on tutkijoita ja konsulentteja, neljä on hallinnollisissa tehtävissä.

Johtokunta koostuu seuraavien yhteisöjen edustajista: yliopistot/korkeakoulut, Norjan työnantajaliitto, Norjan ammattiliittojen kes- kusjärjestö, Aikuiskasvatusneuvosto, Opinto- toiminnan yhteisneuvosto ja itse laitoksen kak- si työntekijää. Tämän vuoden budjetti on 3.4 milj. kruunua.

Laitos käynnisti ensi töikseen vuosikausia kestävä projektin ”Aikuiskasvatuslain vaiku- tuksia”. Hanke koostuu osatutkimuksista, joista jotkut ovat jo valmistuneet. Työ on ollut lähinnä peruskartoitusta, ja se on valaissut ti- lannetta lain voimaantulon aikaan ja välittö- mästi sen jälkeen. Pitkäaikaisvaikutuksista on vasta vähän näyttöä. Viime vuonna laitos teki yhdessä Tilastollisen keskustuimiston kanssa laajan osanottajatutkimuksen, jonka tulokset ovat parhaillaan analysoitavana. Hankkeeseen on osallistunut myös Bergenin yliopisto. Tu- losten valmistuttua voi lain vaikutuksia valot- taan monipuolisemmin.

Koulutus lisää osallistumista

Tähänastisten tulosten perusteella voi väittää, että sosiaalinen jakauma aikuiskoulutukseen osallistuvien kesken on vinoutunut. Vaikuttaa siltä, ettei aikuiskoulutus ole lisännyt koulutuksellista tasa-arvoa. Koulutustarjontaa ovat käyttäneet hyväkseen jo ennestään vankan koulutuksen saaneet. Peruskoulun (aiemmin kansakoulun) jälkeen lisäkoulutusta saaneet osallistuvat aikuiskoulutukseen kaksi kertaa useammin kuin vain pelkän oppivelvollisuuskoulun käyneet. Lukion käyneet osallistuvat jopa neljä kertaa useammin kuin pakollisen koulun käyneet.

Erityisesti uraa edistäville kursseille osallistuminen lisääntyy tasaisesti koulutuksen myötä. Yliopiston käyneet osallistuvat viisi kertaa useammin kuin peruskoulun suorittaneet. Kehityssuunta on sama sekä miehillä että naisilla. Naiset osallistuvat huomattavasti harvemmin työelämän aikuiskoulutukseen kuin miehet korkeinta koulutustasoa lukuunottamatta.

Osallistumistiheys on verrannollinen myös vanhempien koulutukseen. Sama kehityssuunta koskee sekä harrastekursseja että uraa edistävää opintotoimintaa. Kuta korkeampi on aviomiehen muodollinen koulutus, sitä innokkaampi on puoliso hankkimaan koulutusta aikuiskasvatuksen parissa. Vastaavuus aviomiehen koulutustason ja vaimon osallistumisaktiivisuuden välillä säilyy tosin vain, jos vaimo on käynyt keskikoulun tai lukion. Peruskoulun käyneillä ei merkittävää vastaavuutta ole huomattu. Vaikka sosiaalinen jakauma onkin vinoutunut, on syytä muistaa, ettei keski-vertopöytä ole erityisen pitkälle koulutettu. Yli puolella valtion tukemaan aikuiskoulutukseen osallistuvista on ylioppilastutkintoa alempi koulutus.

Norjalaisten tutkimusten puutteena on, ettei niissä ole käytetty esim. henkilökohtaisia tuloja selittävänä tekijänä. Myöskään yhteyttä sosiaalisen luokan, työelämän statuksen ja osallistumisen välillä ei ole selvitetty. Tällainen tutkimussuunnitelma on kuitenkin valmisteilla.

”Oikeutta vanhemmalle sukupolvelle” oli poliittinen iskulause, joka markkinoitiin lakia valmisteltaessa. Se heijastaa halua taata samat lähtökohdat eri ikäisille aikuisopiskelijoille. Ajatus ei näytä kuitenkaan toteutuneen. Tutkimusten mukaan 30—39 -vuotiaat osallistuvat innokkaimmin aikuiskoulutukseen. Vain 13 prosenttia opiskelijoista on 60—69 -vuotiaita. Aikuiskasvatus ei siis korvaa iäkkäämpien väestöryhmien lyhyttä pohjakoulutusta, johon lailla luultiin vaikuttettavan.

Naiset harrastavat, miehet luovat uraa

Tilastollisesti enemmistö (56—59 %) aikuis-koulutukseen osallistuvista on naisia. Prosentti ei kuitenkaan kerro koko totuutta. Tilasto ei sisällä esim. työpaikan sisäistä koulutusta, jossa miehet ovat suurena enemmistönä. Aikuiskasvatustasoinen eräs perustavoite, sukupuolten tasa-arvo, on **muodollisesti** saavutettu. **Tosi-asiallinen** tasa-arvo on kuitenkin vielä kaukana. Osallistumismalli tukee sukupuolten välistä perinteistä jakoa. Naiset valitsevat lyhyitä harrastekursseja: taidetta, terveydenhoitoa ja ihmisuhteita. Miehet valitsevat pitempiä, uraa edistäviä hallinnollisia, teknisiä, lainopillisia tai talouselämää sivuavia kursseja. Norjassa on kuitenkin aikuiskoulutuksen piirissä lukion suorittaneista enemmistö naisia.

Osallistumisesteiden systemaattinen tutkimus puuttuu, joskin joitakin suuntaa antavia tuloksia on jo kerätty. Tärkeimpinä opintoja haittaavina tekijöinä naiset mainitsevat lastenhoitovaikeudet, kotityöt, kannustuksen, ajan ja itseluottamuksen puutteen. Viimeaikaiset tutkimukset ovat täydentäneet kuvaa. Vaikuttaa siltä, ettei perhe ole este työelämässä ahke-roivalle naiselle. Kotiäidille perhe on edelleen merkittävin opintoihin osallistumisen este.

Alueelliset erot tasoittuneet

Laki on ehkä parhaiten onnistunut edistämään alueellista tasa-arvoa. Kunnat, joiden aktiviteetti oli hyvin alhainen ennen lain voimaantuloa, ovat selvästi kirvoittaneet toimintaansa. Jo ennestään vilkkaasti toimivien kuntien toiminta ei sen sijaan ole lisääntynyt yhtä näkyvästi. Myös läänin tasolla on tapahtunut tasaantumista. Haja-asutusalueet ovat vilkastuttaneet aikuiskasvatustoimintaansa, kun taas asutuskeskuksissa on ollut laihemman kasvun kausi.

Kunnan asukkaiden korkea koulutustaso ja kunnan taloudellinen hyvinvointi lisäävät osallistumista. Teollisista voimavaroista rikkaat kunnat erottuvat myönteisesti tilastossa. Kalastuksesta elävien kuntien asukkaat ovat erityisen passiivisia. Miesväestön pitkäaikaiset poissaolot ja naisten kaksinkertainen työtaakka selittävät osallistumattomuutta.

Asukastiheydellä tai -luvulla ei näytä olevan merkitystä osallistumiseen. Myöskään kodin ja työpaikan etäisyys ei Norjassa vaikuta ratkaisevasti. Osallistumistiheys laskee kuitenkin sitä mukaa kuin etäisyys palveluihin lisääntyy. Varsinkin koulun läheisyys innostaa osallistumaan.

Aikuisohjelmat — keitä varten?

Tammikuussa 1984 oli suomalaisilla aikuiskasvattajilla tilaisuus kuulla tunnettua englantilaista tutkijaa, tri Anthony Batesia, joka oli Helsingissä luennoimassa Yleisradion aikuiskasvatusseminaarissa. Tri Bates toimii Englannin legendaarisen Avoimen yliopiston opetus-teknologian laitoksella ja hän on tutkinut

maansa aikuisopiskelijoita ja heidän suhtautumistaan opetukseen yleensä ja radion ja television opetusohjelmiin erityisesti. Suomalaisen aikuiskasvatuksen kannalta asia on mielenkiintoinen, sillä tri Bates oli lähestynyt aihetta ennakkoluulottomasti, lähtien liikkeelle vastaanottajakunnan analyysistä ja päätynen

Laki — paperitiikeri?

Norjan aikuiskasvatuslain kaksi keskeisintä päämäärää ovat kansalaisten yhdenvertaisuus ja alueellinen tasa-arvo. Tutkimus onkin keskittynyt näiden tavoitteiden toteutumisen tarkasteluun. Lain pitkäaikaisvaikutuksista ei tiedetä tarpeeksi, tulokset perustuvat neljän-viiden vuoden vaikutuksiin.

Miltei poikkeuksetta tutkimustulokset ovat osoittaneet, etteivät julkishallinnon ponnistellut ole kaventaneet koulutuksellisen eriarvoisuuden kuilua. Laki ei näytä muuttaneen tilannetta. Valtion tukemaa aikuiskoulutusta hyödyntävät eniten ne, joilla jo ennestään on kossolli voimavaroja, vankka koulutus ja vahva itseluottamus. Työelämän aikuiskoulutuksessa erot ovat vielä jyrkemmät. Kun aikuiskoulutukseen osallistuminen sinällään lisää yksilön voimavaroja, levenee railo osallistujien ja osallistumattomien välillä entisestään.

On kuitenkin muistettava, että ellei yhteiskunnan toimesta olisi puututtu aikuiskasvatukseen, olisivat esim. osanottomaksut huomattavasti korkeammat. Seurauksena olisi ollut vielä murheellisempi tasa-arvoon puute.

Lain vaikutuksista puhuttaessa täytyy olla varovainen: aikatahtain on liian lyhyt. Tuloksiin vaikuttavat lisäksi useat laista riippumattomat syyt samanaikaisesti. Lain tavoitteet ovat myös vaikeasti mitattavissa.

Tilannetta arvioidaan kevään kuluessa suurkäräjillä, jolloin eduskunta saa käsiteltäväkseen hallituksen uuden aikuiskasvatuspoliittisen selonteon. Käsitelyjen tulos tulee vaikut-

tamaan merkittävästi aikuiskasvattajien työhön kentällä. Aikuiskasvattajat odottavat selvitystä erityisesti koulutuksellista tasa-arvoa edistävästä toimista, tarkoituksenmukaisemmasta suunnittelusta ja budjetoinnista sekä joustavammasta määrärahajärjestelmästä.

Tähänastisten kokemusten viisastuttamana voi kuitenkin todeta, että aikuiskasvatuslaki jää helposti paperitiikeriksi, ellei täytäntöönpanoon varata tarpeellisia voimavaroja.

Kirjallisuutta

- Kallerud, Bitten. 1978. Mål for voksenopplæring. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk inst.
- Knudsen, K. og Nordhaug, O. 1980. Voksenopplæring: Loven og kommunene. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk inst.
- Knudsen, K. og Skaalvik, E.M. 1979. Deltakelse i voksenopplæring. Noen sentrale fordelinger. Norsk voksenped. inst.
- Lov om voksenopplæring av 28. mai 1976.
- Nordhaug, O. 1981. Regional ulikhet i voksenopplæring: Utdyping eller utjevning? NAVFs Senter for Samfunnsvitenskapelig Forskerutdanning. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Nordhaug, O. 1982. Statens finansiering av voksenopplæring. Fordelingspolitiske virkninger. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk inst.
- Setsaas, R. 1982. Voksenopplæring i Rissa og på Bergmyran. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk inst.
- Vik, L.J. 1982. Voksenopplæring og lokalmiljø i ein utkantkommune. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk inst.
- Vik, L.J. 1983. Voksenopplæring og lokalsamfunn. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk inst.

sellaisiin toimenpide-ehdotuksiin, joita kuuntelijakunta toivottavasti jatkotyöstää omassa piireissään. Suomalaisen aikuisopetuksen ja -kasvatuksen kuva voisi saada tri Batesin tutkimuksista aineksia, joita se ilmiselvästi kaipaa, ainakin jos on uskomista Helsingin Sanomien toukokuun kuukausiliitteeseen, jonka mukaan sekä aikuisille suunnatussa ohjelmistossa että kevään muotivärisssä ecru:ssä on yhteisenä piirteenä ikävyys.

Kolme pääryhmää

Tutkimuksissaan tri Bates on havainnut, että hänen tutkimansa aikuisyleisö voidaan pääpiirteissään jakaa kolmeen pääryhmään, joiden ominaispiirteet kannattaa pitää mielessä suunniteltaessa oppikokonaisuuksia ja opetuspalvelusten markkinointikampanjoita aikuisille.

Suurin osa ihmisistä — tri Batesin arvion mukaan noin 50 % — ei yleensä ole erityisen kiinnostunut opiskelusta tai sellaisesta ajankäyttötavasta, jota he pitivät opiskeluna. Jos aikuisopiskelu hiukankaan haiskahtaa koulunkäynnille, nämä ihmiset yrittävät kiertää koko opiskelun kaukaa. Heidän ajankäyttönsä on viihde- ja viihtymiskeskeistä. Televisiosta ja radiosta he etsivät helpotajuista ajanvieteohjelmaa. Jos ohjelmatieoista ilmenee, että kyseessä on opetusohjelma, tämä yleisö ei todennäköisesti avaa radiotaan tai televisiotaan. Syynä saattavat olla esimerkiksi kouluaikaiset kokemukset — opiskelu ja oppiminen eivät jättäneet menestymisen ja mielihyvän tunteja kouluaikana, joten ne eivät ehkä tulisi jättämään niitä myöskään aikuisiässä.

Toista ryhmää tri Bates nimittää termillä ”structured learners”, joka ehkä parhaiten suomentuisi sanoilla ”tavoitehakuiset opiskelijat”. Tri Batesin tutkimusten mukaan heitä oli noin 15 % koko tutkitusta ryhmästä. Tyypillinen tavoitehakuinen opiskelija ei ole kiinnostunut oppimisesta, tietojen hankkimisesta tai ehkä edes opiskeltavasta aineesta sinänsä, vaan hän mieltää opiskelun keinoksi, jolla voi saavuttaa päämääränsä. Tavoitehakuiselle liikemiehelle vieraan kielen opiskelu voi olla keino, jolla hän pystyy myymään tuotteitaan ulkomaille, tai ehkä hän opiskelee saavuttaakseen tietokoneen käyttötaidon, jolla pystyy tehostamaan työntekoaan. Opiskeltavana voi olla arvosana, jolla saadaan parempi paikka tai palkka. Tavoitehakuinen opiskelija ei miellä oppimiseksi esimerkiksi dokumenttiohjelman tai draaman katsomista, vaan hän etsii televisiostaan tai radiostaan ohjelmia, jotka opettavat

tietyn tiedon tai taidon.

Kolmatta ryhmää tri Bates kutsuu nimikkeellä ”open learners” — avoimet tai asioihin avoimesti suhtautuvat opiskelijat. Tyypillinen ”avoin opiskelija” on tri Batesin mielestä helppoin opetuksen kohde — hän on kiinnostunut monenlaisista asioista ja uusista tiedoista ja taidoista. Englannissa heitä on tri Batesin arvion mukaan noin kolmannes tutkituista. Kun tarkastellaan Suomen aikuiskasvatuksen piiriin kuuluvia yleisöjä, näyttäisi siltä, että meillä tämä ryhmä saattaisi olla suhteellisesti suurempikin. Tämä ryhmä suhtautuu varsin avoimesti myös radioon ja televisioon ja seuraa niin uutis- ja ajankohtaisohjelmia, viihdettä kuin tiedettä ja kulttuuriakin. He tuntuvat pystyvän hyödyntämään kaikkea näkemäänsä, kuulemaansa ja kokemaansa.

Miten yleisöjä lähestytään?

Tri Bates päätyy johtopäätökseen, jonka mukaan vaikein ja laiminlyödyin yleisö on se suuri aikuisopiskelusta kiinnostumaton enemmistö, joka vieroksuu opetusta ja opiskelua. Hän pitää tätä yleisöä kuitenkin kaikista mielenkiintoisimpana, ja pohtii, millä keinoin heitä olisi lähestyttävä, miten heidät saataisiin kiinnostumaan uusien asioiden oppimisesta.

Tri Batesin mielestä on opetusta ja tiedotusta suunniteltaessa mietittävä paitsi MITÄ OPETETAAN myöskin MITEN. Opetuksen tulee lähteä liikkeelle vastaanottajan ja kohdeyleisön edellytyksistä. Taitava ja tuloksiin pyrkivä opettaja tai tiedottaja pitää tämän perusasetteen koko ajan mielessään.

Suurelle enemmistölle tieto menee parhaiten perille, jos tiedonvälitystapa noudattelee kohdeyleisön harrastuksia ja kiinnostusalueita. Tieto ja opetus voidaan salakuljettaa perille, jos se esimerkiksi kätketään sarjafilmiin tai suosittuun sarjakuunnelmaan. Englannissa on jo yli 30 vuoden ajan ollut radiossa viikottainen perhesarja **Archerit**, joiden henkilöt ovat tuttuja kaikille englantilaisille. Kyseessä on eräänlainen brittiläinen ”Kantolan perhe”, joka alunperin kehitettiin välittämään tietoa uusista viljelymenetelmistä maanviljelyväestölle. Kuuntelija löysi tiedon eräänlaisena ”ahaa!”-elämyksenä dramaattisesta ohjelmasarjasta. Ulkonaisesti Archerit on puhdasoppinen saippuaopera, mutta toteutukseltaan mitä parasta opetusta, jos laatua mitataan tiedon perillemenolla.

Toinen mainio esimerkki on lukutaitokampanja **On the Move**, joka oli kohdistettu Brittein saarten noin 2 miljoonalle lukutaidotto-

malle. Television informaatio- ja mainosohjelmat olivat psykologisesti taitavasti suunniteltuja ja onnistuivat haravoimaan yhteensä noin 150 000 luku- ja kirjoitustaidotonta opetuksen pariin. Tri Batesin mielestä ei ole mitään syytä olla käyttämättä mainonnan, ajanvietteen ja viihteen keinoja, jos niillä saadaan kerrottua ihmisille uusista asioista ja vakuutettua heille, ettei oppimisen tarvitse olla välttämättä vakavaa ja vaikeaa. Mikään ei estä käsittelemästä opetussisältöjä vaikka sarjafilmeissä tai puhe-
lintoivekonserteissa, jos se tavoitteen toteutumisen kannalta on tarkoituksenmukaista. Vai olemmeko me aikuiskasvattajat ryppyotsaisia lähetyssaarnaajia, jotka saarnaavat uskoa jo uskoviille? Mitä me pelkäämme?

Mihin radio ja televisio kelpaavat?

Tri Batesin mielestä radio ja televisio ovat murrosvaiheessa. Useassa Euroopan maassa yleisradiotoiminnan kuva on muuttunut aikaisemmasta tiedotusmaailman yksinvaltiudesta yhdeksi tiedonlähteeksi monien joukossa. Kenttään ovat tulleet uutena tekijänä kaupalliset radiot ja televisiot, satelliittilähetykset, ääni- ja kuvakasetit, jotka pakottavat yleisradiotoiminnan arvioimaan olemassaolon edellytyksiään ja toimintamallejaan. On syntynyt tilanne, jossa eri tiedotusvälineiden kesken vallitsee kahtaalle johtava kilpailutilanne. Toisaalta se vie kilpailuun siitä, kuka pystyy tuottamaan samanlaisempaa ainesta kuin muut, ja toisaalta pyrkimykseen rajata pois vähiten yleisöä keräviä toimintamuotoja. Useissa maissa näitä ovat juuri opetusohjelmat, joiden tekijöillä on nyt sormi suussa.

Nykyisessäkin muuttuvassa tiedotuskentässä Anthony Bates pitää radio- ja televisio-ohjelmia kuitenkin edelleenkin erinomaisena tapana saattaa ihmisten tietoisuuteen heitä koskevia asioita. Radio ja televisio pystyvät nopeasti ja laajasti kiinnittämään yleisön huomion yhteisesti kiinnostaviin aihepiireihin. Tietenkin edellyttäen sitä, että niissä on vetoa ja mielenkiintoa.

Sensijaan, sanoo Anthony Bates, radion ja television ohjelmat eivät ole erikoisen tehokkaita uusien asioiden tai taitojen opettajina.

Syynä on eetteriohjelmien yksisuuntaisuus: asiat menevät ohi kertakuuntelulla ja -katselulla, ohjelmat etenevät omaa vauhtiaan eikä kysymyksen tekemahdollisuutta ole juuri silloin kun kysymys on ajankohtainen. Ohjelmat voi tietenkin nauhoittaa, sanotaan. Mutta kuka nauhoittaa? Eikö samalla vaivalla voisi järjestää kasettijakelua, jolloin kasetoidut ohjelmat ja kurssit olisivat jakelussa?

Puoli miljoonaa äänikasettia

Englannin avoin yliopisto tuntuu uskovan kasettijakeluun, sillä vuosittain välitetään jo noin puoli miljoonaa äänikasettia, ja kuvakasettienkin määrä on voimakkaassa nousussa. Suomessakin on jo näkyvissä kuvakasettien yleistymisen — myös opetuksen ja kasvatuksen palveluksessa.

Tulevaisuuden televisio- ja radio-opetusta tullevat vielä sekoittamaan monet muut teknologian uutuudet. Anthony Bates ennustaa, että noin 10 vuoden kuluttua melkein jokaisessa brittikodissa on tietokoneen etäispääte ja työasema, joka voi olla yhteydessä keskustietokoneeseen. Kodeissa on myös luultavasti puhelinverkkoon liitettäviä mikrotietokoneita, kuva- ja äänentallennuslaitteistoja ja kaapelitelevisio, johon voi tilata haluamia tietoja ja ohjelmia. Kaikkeaa tätä voidaan käyttää sekä ajanvietteeseen että tietojen hankkimiseen ja aikuisopiskeluun. Miten on, joko aikuisopetustahot ideoivat?

Tulevaisuudella on suuria lupauksia ja mahdollisuuksia myös aikuisopiskelulle. Tekniikka on osin jo valmiina, osin suunnittelupöydällä. Matkassa on kuitenkin kaksi muttaa:

Ensimmäinen vaikeus on se, miten asioista päättävät saadaan kiinnostumaan hallittavien henkisestä kehityksestä ja ryhtymään päätöksentekoon, josta hyötyisivät opetus, kasvat-
tus ja pitemmällä aikavälillä myöskin yhteiskunnallinen kehitys?

Toisen vaikeuden muodostaa tri Batesin mukaan itse aikuisopetusala, jonka on vielä selvitettävä itselleen, mitä se haluaa ja mihin se pyrkii. Sen tavoitteen selvittyä on kiire selvittää, miten uusi teknologia voisi tässä pyrkimyksessä auttaa.

Ja kannattaa näitä asioita miettiä radion ja televisionkin. Nyt on vielä aikaa.

Tiivistelmä kunnallisen aikuiskoulutuksen toimikunnan esityksistä¹⁾

Toimikunta on mietintönsä ensimmäisessä luvussa päättänyt käyttämään kunnallisesta ja muusta kunnan tasolla tapahtuvasta aikuis-koulutuksesta yhteistä nimitystä ”kuntatason aikuiskoulutus”. Tähän koulutukseen se on laskenut kuuluviksi kansalais- ja työväenopistojen, iltakoulujen, kuntien henkilöstökoulutuksen ja kuntatason ammatillisen aikuiskoulutuksen piirissä annettavan opetuksen. Viime mainittua toimikunta on toimeksiantonsa mukaisesti tarkastellut vain kuntatason aikuiskoulutuksen organisaation ja hallinnon mallin yhteydessä.

Mietinnön toisessa luvussa toimikunta on hahmotellut kuntatason aikuiskoulutuksen historiallista kehitystä ja suhdetta yhteiskunnallisiin muutoksiin sekä tähän koulutukseen liittyviä sivistyksellisiä pyrkimyksiä ja sen hallinnon muotoutumista. Mietinnön kolmas luku sisältää kuntatason aikuiskoulutuksen kehittämistoimenpiteet. Eriteltään ensin kuntatason aikuiskoulutukseen liittyviä tarpeita ja tavoiteasettelua toimikunta siirtyy varsinaisiin toimenpide-esityksiin, jotka voidaan jakaa kolmeen pääryhmään:

- 1) kuntatason aikuiskoulutuksen kehittämistä kokonaisuudessa koskevat toimenpide-esitykset;
- 2) kuntatason organisaation ja hallinnon mallia koskevat toimenpide-esitykset;
- 3) kuntatason aikuiskoulutuksen eri muotojen kehittämistä koskevat toimenpide-esitykset;

¹⁾Kunnallisen aikuiskoulutuksen toimikunta luovutti mietintönsä 3.2.84 opetusministeriölle ja mietintö ilmestyy kesän aikana komiteamietintöjen sarjassa numerolla 1984:10.

Aikuiskasvatus -lehti yritti saada yleisesittelyä toimikunnan työstä, mutta ei onnistunut siinä. Toimikunnan mietinnön tiivistelmän julkaiseminen liittyy tässä numerossa olevaan Juha Sihvosen kirjoitukseen.

Kuntatason aikuiskoulutuksen yleiset kehittämistoimet

Kuntatason aikuiskoulutuksen yleisen yhteiskunnallisen roolin muuttamisesta toimikunta toteaa, että ”yhteiskuntapolitiikassa on otettava huomioon aikuiskoulutuksen jatkuvasti kasvava merkitys ja sen muuttaminen yhdeksi avainalueeksi, joka vaikuttaa koko yhteiskunnan kehitykseen”.

Niin koulutuksellisen tasa-arvon kuin yhteiskunnallisen kehityksenkin kannalta onkin toimikunnan näkemyksen mukaan lähdettävä siitä, että

”kuntatason aikuiskoulutukselle on turvattava kaikissa kunnissa vakaat toiminta- ja kehitysedellytykset yhtenä kunnallisena peruspalveluna”.

Tämän vuoksi toimikunta esittääkin, että ”kunnallisen aikuiskoulutuksen taloudelliset toimintaedellytykset on turvattava riittävinä siten, että kehittämissuunnitelmat voidaan toteuttaa kuntasuunnittelun edellyttämällä viiden vuoden aikavälillä”.

Kuntatason aikuiskoulutuksen eri muotojen välisestä yhteistyöstä toimikunta esittää, että ”kuntatason aikuiskoulutuksen eri muotojen välistä yhteistyötä tarvitaan työnjaon ja yhteisten tehtävien suorittamiseksi sekä yhteisten voimavarojen suunnitelmalliseksi käyttämiseksi. Yhteistyöelimen tulee joustavasti vastata kunkin kunnan olosuhteita”.

Aikuisten peruskoulun ja lukion opintojen järjestämistä koskevan työnjaon osalta toimikunta esittää, että

”ensisijaisesti iltakoulu vastaavat aikuisten peruskoulun ja lukion opinnoista. Siellä, missä iltakouluja ei ole ja mihin niitä ei ole tarkoituksenmukaista perustaa, tämän opetuksen järjestämisestä vastaavat myös muut aikuisille soveltuvat oppilaitokset kuten kansalais- ja työväenopistot”.

Koska tällaiset opiskelun onnistuminen ja myös opiskelumahdollisuudet riippuvat olennaisesti opintososiaalisista edellytyksistä, toimikunta esittää, että

”kehiteltäessä palkallista opintovapaajärjestelmää ja muita opintososiaalisia tukimuotoja on aikuisten yleissivistävä tutkintotavoitteinen opiskelu rinnastettava ammatilliseen aikuis-koulutukseen”.

Kuntatason organisaatio ja hallinto

Toimikunta esittää kahta vaihtoehtoista hallintomallia, joiden toteuttaminen riippuu toisaalta kuntakohtaisista olosuhteista ja toisaalta eri koulutusmuodoista. Toimikunta esittää ensimmäisenä vaihtoehtona, että ”kunnissa kehitetään yhteistyötä aikuiskoulutuksen ja kunnan koko kulttuuri- ja vapaa-ai-katoiminnan kanssa esimerkiksi viranhaltijoiden yhteiskokousten muodossa, jolloin kokoonpano voi vaihdella käsiteltävän asian sisällön mukaan”.

Nimenomaan sellaisten kuntien osalta, joissa toimii useita aikuiskoulutuksen yksiköitä, toimikunta esittää toisena vaihtoehtona, että ”kunnat asettaisivat väljämutoisen aikuiskoulutuksen neuvottelukunnan kunkin kunnan sisällä toimivien aikuiskoulutusyksikköjen edustajista, jotka voivat olla luottamushenkilöitä, viranhaltijoita tai molempia yhdessä”.

Lisäksi toimikunta pohti hallintomallia, jossa kunnilla olisi aikuiskoulutuslautakunta. Tämän aikuiskoulutuslautakunnan alaisuudessa toimisi sitten ammatillisen koulutuksen, kansalais- ja työväenopiston sekä iltakoulun johtokunnat. Tällainen malli edellyttäisi huomattavia muutoksia eri sektoreiden lainsäädäntöön, joita toimikunta ei nähnyt mahdolliseksi eikä tarpeelliseksi selvittää lähemmin. Toimikunnassa oli ideatasolla esillä myös ajatus, että pitkällä aikavälillä eri aikuiskoulutuksen muodot yhdistettäisiin yhdeksi, aikuiskoulutuslautakunnan alaisuudessa toimivaksi aikuisopistoksi. Näiltä osin toimikunta ei kuitenkaan tehnyt esityksiä.

Kuntatason aikuis-koulutuksen eri muotojen kehittäminen

Kansalais- ja työväenopistojen luonteen ja tehtävien osalta toimikunta esittää, että

— ”kansalais- ja työväenopistojen tulee olla ensisijaisesti aikuisten vapaa-ajan sivistyslaitoksia, joiden tehtävänä on tyydyttää kansa-

laisten sivistystarpeita järjestämällä opetusta, joka edesauttaa kansalaisten omaehtoista henkistä itsensä kehittämistä sekä tarjoaa heille kansalaiselämässä tarvittavia tietoja ja taitoja”;

— ”kansalais- ja työväenopistot voivat toimikunnan esittämien edellytyksin antaa taideaineissa opetusta alle 16-vuotiaille sekä järjestää ammatillista aikuiskoulutusta ja yleissivistävää tutkintotavoitteista opetusta. Tällainen opetus ei kuitenkaan saa kaventaa opistojen muuta perinteistä toimintaa, joten se on resurssoitava erikseen”.

Opistojen organisaation ja hallinnon osalta toimikunta esittää, että

— ”kansalais- ja työväenopistojen toiminnan kehittämisen lähtökohtana on niiden nykyinen hallinnollinen asema”,

— ”kansalais- ja työväenopistojen hallintoa ja toimintaa johtaa ja valvoo kunnanvaltuuston toimikaudekseen valitsema kansalais-/työväenopistolautakunta, josta tehtävät määritellään kansalais- ja työväenopistojen valtiosuutta ja -avustusta koskevassa laissa ja asetuksessa”;

— ”kansalais- ja työväenopistojen organisaatorista joustavuutta on voitava lisätä tehostaen tarvittaessa aluepohjaisten sivuosastojen ja ainepohjaisten sektoriosastojen perustamista”;

— ”valtion keskushallinnon rooli rajataan ensisijaisesti kansalais- ja työväenopistotoiminnalle edellytyksiä luovaksi ja opistojen valvonta ja ohjaus toteutuu läänin tasolla”.

Opistojen valtiosuusjärjestelmän osalta toimikunta esittää, että

— ”valtiosuusjärjestelmää uudistettaessa on otettava huomioon seuraavat näkökohdat: opistojen taloudellisten toimintaedellytysten tulee pysyä vähintään nykyisellään, uudistuksen tulee ottaa huomioon paikkakunta- ja opistokohtaisesti vaihtelevat olosuhteet, valtionavun tulee kohdistua suoraan opistotoimintaan ja valtiosuusjärjestelmää on yksinkertaistettava”;

— ”valtiosuusjärjestelmästä muodostetaan sekajärjestelmä, jossa osaan kustannuksia saadaan todellisten menojen mukainen valtiosuus ja osaan laskennallinen valtiosuus seuraavan mallin mukaan: todellisten kustannusten mukainen valtiosuus rehtorin, opettajien ja luennoitsijoiden sekä opiskelijain matkoista aiheutuvat kustannukset, vuokrasta ja vuokra-arvoista aiheutuvat kustannukset; laskennallinen valtiosuus, rehtorin ja opettajien palkat ja niistä menevät työnantajan sosiaaliturvamaksut, muut opiston käyttömenot, joihin ei lueta raaka- ja työainekustannuksia

eikä johtokunnan jäsenille maksettavia palkkioita ja muita kustannuksia”;

— ”luovutaan sellaisista kaavamaisin arviointiperusteista toteuttavista kansalais- ja työväenopistotoiminnan rajoituksista, jotka eivät ota huomioon opistokohtaisia olosuhteita”.

Opistojen yleisten toimintapuitteiden osalta toimikunta esittää, että

— ”opistoverkostoa on kehitettävä siten, että opistojen tarjoamat sivustypalvelut tulee olla jokaisessa kunnassa kaikkien saatavilla ottaen opetustarjonnassa huomioon myös kunnan kielellisten vähemmistöjen asema. Jokaisella kunnalla tulee olla mahdollisuus perustaa oma opistonsa tai käytännön syistä järjestää opistotoiminta yhteistyössä muiden kuntien kanssa esimerkiksi sivuosastojärjestelmää kehittämällä”;

— ”kansalais- ja työväenopistoissa luovutaan työkauden käsitteestä. Opetuksen on jaksotuttava työvuoden sisällä siten, että se palvelee parhaiten kansalaisten opiskelumahdollisuuksia ja pedagogista tarkoituksenmukaisuutta”;

— ”kansalais- ja työväenopistot saivat oikeuden päättää itsenäisesti ryhmäkokoon liittyvistä kysymyksistä sen periaatteen mukaisesti, että opetuksen on oltava ryhmäopetusta”;

— ”kansalais- ja työväenopistoilla tulee olla käytettävissään omat ajanmukaiset perustilat toimistoa ja opetusta varten sekä eri aineiden opetuksessa tarvittava perusvälineistö. Valtion tulo- ja menoarvioon on vuosittain varattava määräraha opistorakentamista varten”.

Opistojen henkilöstön osalta toimikunta esittää, että

— ”kansalais- ja työväenopistojen virkarakenne on saatettava ajan tasalle siten, että opistoihin voidaan perustaa toiminnallisen kehityksen edellyttämiä uusia virkoja”;

— ”kansalais- ja työväenopistojen päätoimisten opettajien työvelvollisuuden jakaminen opetus- ja muun työvelvollisuuden kesken on oltava nykyistä joustavampi”;

— ”kansalais- ja työväenopistojen opetustunneista muunnetaan päätoimisten opettajien antamaksi opetuksiksi niin paljon, että opistoihin saadaan riittävä määrä päätoimista opetushenkilöstöä opetuksen tason parantamiseksi”;

— ”kansalais- ja työväenopistoihin luodaan päätoimisten tuntiopettajien järjestelmä, jossa tuntiopettajat voidaan palkata toistaiseksi samoin palvelussuhteen ehdoin kuin päätoimiset opettajat. Päätoimisuuden edellyttämän tuntimäärän voi kerätä useammasta eri oppilaitoksesta. Tuntiopettajilla saa olla muuna valtionosuuteen oikeuttavana työnä myös suunnitte-

lutehtavia, jotka eivät liity välittömästi opetukseen”;

— ”kansalais- ja työväenopistojen oman henkilöstön koulutuksen aiheuttamat kustannukset oikeuttavat valtionosuuteen”;

— ”yksityisten kansalais- ja työväenopistojen henkilöstön palvelussuhteen ehtojen on oltava samanlaisia kuin kunnallisissa opistoissa”.

Opistojen kehittämistyöstä toimikunta esittää, että

— ”kansalais- ja työväenopistojen harjoittamaa, opistotoiminnan kehittämistä koskevaan alueellisesti ja valtakunnallisesti merkittävään kokeilutoimintaan tarkoitettuja määrärahoja on olennaisesti lisättävä”.

Lisäksi toimikunta esittää kansalais- ja työväenopistoja koskevan lainsäädännön uudistamista siten, että se vastaa toimikunnan ehdotuksia. Mietintöön sisältyy esitys uudeksi laiksi kansalais- ja työväenopistojen valtionosuuksista ja -avustuksista. Lisäksi mietinnössä on tarkasteltu, miltä osin opistoasetusta tulisi muuttaa.

Iltakoulujen luonteesta ja tehtävistä toimikunta esittää, että

— ”iltakouluja kehitetään tutkintotavoitteista yleissivistävää opetusta järjestävinä oppilaitoksina ja että niiden lukioasteen oppilasikäraja tulee edelleenkin säilyttää 16 vuotena”;

— ”iltakouluille on pyrittävä löytämään nimi, joka iltalukio-nimeä paremmin kuvaa iltakoulujen toiminnan luonnetta”.

Iltakoulujen organisaatiosta ja hallinnosta toimikunta esittää, että

— ”itsenäinen iltakoulu on paras vaihtoehto toimintaedellytysten niin salliessa, mutta myös iltalinjojen olemassaolon ja perustamisen mahdollisuus tulee säilyttää. Iltalinjoille on lainsäädännöllisesti turvattava nykyistä joustavammat mahdollisuudet muuttua iltakouluiksi”;

— ”perustetaan kouluhallituksen iltakoulujen kehittämistä, valvonnasta ja tarkastamisesta vastaavan ylitarkastajan virka”;

— ”iltakoulujen tavoitettavuutta on organisatorisesti parannettava siten, että koulutustarpeen niin vaatiessa laajennetaan iltakouluverkostoa perustamalla uusia iltakouluja ja iltalinjoja sekä luomalla sivuosastojärjestelmä. Lisäksi on luotava edellytykset uudennaisille opetusjärjestöille, ja opetuksen järjestämiselle myös päivisin ja loma-aikoina”;

— ”myös iltalinjan rehtorin läsnäolo-oikeus johtokunnan kokouksissa turvataan ja että iltalinjan rehtori esittelee johtokunnalle iltalinjaa koskevat asiat”.

Iltakoulujen opetuksen järjestämisestä toimikunta esittää, että

— ”iltakoulut voisivat nykyistä vapaammin kokeilla erilaisia opetusjärjestelyitä, jotka liisäisivät opetuksen tavoitettavuuden lisäksi sen mielekkyyttä ja tehokkuutta”;

— ”iltakoulujen opetusryhmien keskikokoa lasketaan, koulukohtaista porrastusta tarkistetaan ja opetusryhmien muodostamista koskevaa järjestelmää kehitetään. Peruskoulun oppimäärää suorittavia ryhmiä sekä vammaisten ja vankien ryhmiä ei tule laskea keskikokoon”;

— ”kunnan kieliohjelmaa laadittaessa on otettava huomioon iltakoulujen kielitarjonnan monipuolisuus ja oppilaiden mahdollisuus jatkaa aikaisemman kieliaralintansa mukaan myös iltakouluissa”.

Iltakoulujen henkilöstön ja tilojen osalta toimikunta esittää, että

— ”iltakouluilla tulee olla riittävästi päätöimistä henkilöstöä, asianmukaiset tilat ja omia tiloja päiväopetusta varten”;

— ”jokaisessa iltakoulussa tulee olla päätöimisen rehtorin virka”.

Iltakoulujen opintososiaalisten kysymysten osalta toimikunta esittää, että

— ”iltakouluissa opiskelevat tulee opiskeluun liittyvien maksujen ja kulujen osalta saattaa tasavertaiseen asemaan perus- ja keskiasteen oppilaitoksissa opiskelevien kanssa”;

— ”iltakouluissa opiskeleville erityisryhmille on opintososiaalisiin toimiin luotava tasavertaiset opiskelumahdollisuudet muiden kanssa”.

Kuntien henkilöstökoulutuksen osalta toimikunta korostaa sen

— ”merkitystä kuntien palvelutason kehittämiseen ja kunnallisen demokratian toteutumisen kannalta”.

Kuntien henkilöstökoulutuksen kehittämistä toimikunta esittää, että

— ”kuntien henkilöstökoulutuksen suunnitelmallisuutta on kehitettävä kuntakohtaisesti pyrkimyksenä parantaa kunnallishallinnon ky-

kyä reagoida tapahtuviin yhteiskunnallisiin muutoksiin”.

Henkilöstökoulutuksen organisoimisesta toimikunta esittää, että

— ”jokaisessa kunnassa tulee olla elin, joka vastaa henkilöstökoulutuksen suunnittelussa ja järjestämisestä”.

Lisäksi toimikunta pitää tärkeänä, että

— ”jokaisessa kunnassa nimetään koulutukseen perehtynyt henkilö koulutusasiamieheksi, jonka tehtävänä on huolehtia henkilöstökoulutuksen suunnitteluun liittyvistä tehtävistä yhdessä muiden hallintokuntien kanssa”.

Henkilöstökoulutuksen järjestämiseen liittyvän yhteistyön osalta toimikunta esittää, että

— ”kuntien itsensä viran- ja toimenhaltijoille sekä kunnallisille luottamushenkilöille järjestämä henkilöstökoulutus kytkettäisiin silloin, kun se on tarkoituksenmukaista, nykyistä kiinteämmin kansalais- ja työväenopistojen sekä soveltuvin osin muiden oppilaitosten opetusohjelmiin. Oppilaitoksille on turvattava tällaisen koulutuksen edellyttämät lisäresurssit”.

Esitysten taloudelliset vaikutukset

Esitettyihin laskelmiin perustuen toimikunta toteaa, että

valtiolle aiheutuvat kustannukset ovat vuositasolla seuraavat:

Kansalais- ja työväen- opistot milj. mk	Iltakoulut milj. mk
1985—87 13,26	1985—94 25,5—27,5
1988—89 11,68	
1990—94 11,33	

Kansalais- ja työväenopistojen vuosittaisiin kustannuksiin on lisättävä 5 miljoonaa markkaa rakennusavustuksina.

Edellä esitettyjen tietojen perusteella toimikunnan esityksistä aiheutuisi valtiolle vuosittain lisäkustannuksia keskimäärin 44,0 miljoonaa markkaa.

Mitä on kunnallinen aikuiskoulutus?

Kirjoitin Aikuiskasvatus-lehteen 1/82 artikkelin Vapaasta kansansivistystyöstä kunnalliseen aikuiskoulutukseen.¹ Väitin siinä, että suurin vaara, joka vapaata sivistystyötä tällä hetkellä uhkaa, on hieman pisteliäästi sanottuna vapaan sivistystyön muuttaminen ”kunnalliseksi aikuiskoulutukseksi”, toisin sanoen vapaan sivistystyön vapauden kaventaminen.

Nyt kunnallisen aikuiskoulutuksen toimikunta on jättänyt mietintönsä.² On tullut tilaisuus katsoa, kuinka pahasti arvioni meni metseen.

1. Yleistä

Tarkastelen mietintöä vain kansalais- ja työväenopistojen osalta. Olen harvoin, jos koskaan saanut luettavakseni niin sekavaa esitystä kuin kunnallisen aikuiskoulutuksen toimikunnan mietintö on. Ensinnäkin mietintö hajoaa kolmeen osaan, joilla ei ole paljoakaan tekemistä toistensa kanssa (murtumakohdat ovat kappaleissa 3.1.2. ja 3.3.) Alkuosan yleisestä tilannearviosta ja johtopäätöksistä ei seuraa mitään, kun siirrytään tarkastelemaan kuntatason aikuiskoulutuksen tavoitteita ja konkreettista kehittämistä. Kaikki aloitetaan ikään kuin alusta ja kokonaan muista lähtökohdista kuin alun yleisessä osassa. Toiseksi mietinnöissä on useita päällekkäisiä jaksoja, joissa käsitellään samoja asioita (esim. hallinto, valtionosuusjärjestelmä). Pällekkäinen käsittely ei vielä olisi kovin vakavaa, mutta kun samasta asiasta esitetään toisistaan poikkeavia kannanottoja, on tilanne jo ongelmallinen (esim. valtionosuusjärjestelmä). Mietintöä vaivaakin siis kolmanneksi sisäinen ristiriitaisuus. Neljänneksi haluan kritikoida analyysin pinnallisuutta. Toimikunnan analyysin keskeinen metodi on asian jakaminen kahteen, kuten myöhemmin tulemme huomaamaan.

Vaikka osa sekavuudesta voidaan lukea esitystävän ongelmiksi, niin valitettavasti lukija ei voi välttyä ajatukselta, että epäselvä esitystapa kertoo myös jostakin perustavammasta — siitä että itse asiakin on mietitty vain puolitiehen. Tämä on valitettavaa, koska tiedän hyvin, että toimikunnan tarkoitus on ollut parempi kuin se, mitä mietinnöstä voidaan lukea.

2. Kunnallisen aikuis-koulutuksen käsite

Monet mietinnön ongelmista johtuvat toimikunnan toimeksiannosta. Erityisesti tällöin on kysymys käsitteistä kunnallinen aikuiskoulutus ja muu kunnan tasolla tapahtuva aikuiskoulutus. Toimikunta on lähtenyt siitä, että se käyttää näitä käsitteitä pelkästään hallinnollisina käsitteinä. Tätä ratkaisua toimikunta perustelee kahdella seikalla. Ensinnäkin kyseisille käsitteille ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää suhteessa sivistystyön monivivahteiseen käytäntöön tai eri teorioihin. Toinen syy on, että kunnallisella tai kunnan tasolla tapahtuvalla aikuiskoulutuksella viitataan kuntaan. Kunta taas on ensisijaisesti hallinnollinen yksikkö, jollaisena se ei ole esimerkiksi aikuiskoulutuksen pedagogisten ratkaisujen tai sisällöllisten suuntaviivojen kehittäjiä. (s. 1—2).

Kun toimikunta puhuu kunnallisesta aikuiskoulutuksesta, tarkoitetaan, että kyseinen toiminto liittyy kunnan hallintoon. Kun taas puhutaan muusta kunnan tasolla tapahtuvasta aikuiskoulutuksesta, tarkoitetaan toimintoa, joka ei liity kunnan hallintoon, joskin kunta voi esimerkiksi tukea sitä. Mutta tämäkään jako ei päde kaikkiin tapauksiin. Toimikunta kiinnittää huomionsa siihen, että jossain tapauksissa täysin rinnasteiset aikuiskoulutuksen muodot (esim. kunnalliset vs. yksityiset kansalaisopistot) jakautuvat tällä tavalla eri ryhmiin. Niinpä toimikunta on päätenyt käyttämään **kuntatason aikuiskoulutuksen** käsitettä, joka sisältää sekä kunnallisen aikuiskoulutuksen että muun kuntatasolla tapahtuvan aikuiskoulutuksen. (s. 3)

Mitä kuntatason aikuiskoulutukseen sitten luetaan kuuluvaksi? Siihen sisältyvät toimikunnan mukaan:

- 1) kansalais- ja työväenopistot
- 2) iltakoulut
- 3) kuntien henkilöstökoulutus
- 4) kuntatason ammatillinen aikuiskoulutus (ammatilliset kurssikeskukset, ammattioppilaitosten lisäkoulutus ja ilta-ammattikoulutus).

Rajatessaan aikuiskoulutuksen käsitteet pelkästään hallinnollisiksi käsitteiksi on toimikunta menetellyt mielestäni kaukoviisaasti. Näin toimikunta on välttänyt sellaisen määrittelyn, josta olisi todennäköisesti ollut enemmän haittaa kuin hyötyä.

Toinen asia sitten on, että näiden hyvin erilaisien koulutusmuotojen kesken on syntynyt ja syntyy erilaisia käytännöllisiä työnjako- ja yhteistyöhankkeita, joita voidaan ratkaista kuntakohtaisesti. Ja tässä työssä esiintyy myös ongelmia. Kuntatason käytännön ongelmien pohtiminen toimikunnassa olisi vaatinut edustavaa kartoitusta aikuiskoulutuksen tilasta erilaisissa kunnissa. Tällaista kartoitusta ei vielä ole, joten toimikunta oli asetettu mahdolloman tehtävän eteen.

Jos toimikunta tältä osin päätyikin ”nahkapäätökseen”, ei vika ollut toimikunnan, vaan toimeksiannon. Ei voi kuin ihmetellä sellaista koulutus suunnittelua, jossa tämä merkitykseltään suurin vapaan sivistystyön toimintamuoto on niputettu yhteen mitä erilaisimpien koulutusmuotojen kanssa, kun sen sijaan kansanopistojen ja järjestöllisen sivistystyön ongelmia sentään voitiin ratkoa omissa toimikunnissa. Kun vertailee näiden toimikuntien aikaansaannoksia, voi vakuuttua, että tämän ”sillisalaattitoimikunnan” eri osat ovat kaikki kärsineet tästä yhteenniputtamisesta — niin sillit kuin salaattikin.

Mitä siis on kunnallinen aikuiskoulutus? Tästä me emme edelleenkään tiedä sen enempää kuin ennen kunnallisen aikuiskoulutuksen toimikunnan mietinnön ilmestymistä — onneksi. Vastaus tähän kysymykseen jää annettavaksi siinä selvitystyössä, joka kunnissa on jo lähtenyt käyntiin — onneksi.

3. Kuntatason aikuis-koulutuksen kehitys

Korostaakseen kansalaisopiston, iltakoulujen ja kuntien henkilöstökoulutuksen erilaisuutta toimikunta käy läpi niiden kehitystä kunkin osalta erikseen. Sen sijaan ammatillista aikuiskoulutusta ja muita sivistys- ja kulttuuri-toimintoja toimikunta tarkastelee yhteenkootusti. Käyn läpi vain kansalaisopistojen osuutta.

3.1. Yhteiskunnallinen muutos

Voimakkaasti yleistävä yhteiskunnallisen muutoksen kuvaus perustuu pääosin aikaisempiin selvityksiin ja valtakunnallisiin tilastoihin. Jos toimikunnan mietintöön tältä osin jotakin muuta sisältyy, niin se löytyy niistä jaksoista,

joissa kuvataan viimeisen kymmenen vuoden kehitystä, siis aikaa aikuiskoulutuskomitean jälkeen. Ainakaan minä en näe erityistä syytä kritikoida toimikunnan kuvausta kansalais- ja työväenopistojen kehityksestä tältä osin.

Sen sijaan tähän jaksoon sisältyy eräitä sellaisia johtopäätöksiä yhteiskunnallisen muutoksen ja kansalaisopistojen kehityssuhteista joita minä en olisi uskaltanut tehdä toimikunnan esittämällä perusteilla. Tällainen on esim. johtopäätös kaupunki- ja maaseutuopistojen uudeltaisesta eriytymisestä. Toimikunnan mielestä opiskelijoiden sosiaalisella taustalla ei enää ole samanlaista merkitystä kuin aikaisemmin, vaan erot kaupunki- ja maaseutuopistojen opetusohjelmissa ja toimintatavoissa selittyvät itsestään (s. 17). Sitä toimikunta ei tarkemmin selitä, miksi kaupunkilaiset haluavat opiskella kieliä ja maalaiset kädentaitoja. Juuri tämä olisi ollut kiinnostavaa kulla, jos kerta opiskelijoiden sosiaalinen tausta on menettänyt selitysvoimansa.

Kuntatason ongelmiin toimikunta ei pääse juuri lainkaan kiinni, koska sillä ei ole tähän tarkoitukseen sopivia aineistoja. Itse asiassa yhteiskunnallista muutosta kuvaavien muuttujien joukosta puuttuu kunta omana muuttujan. Tietenkin esim. elinkeinorakenne, yhdyskuntarakenne ja koulutustaso liittyvät myös kuntien kehitykseen, mutta aikuiskoulutuksen kannalta kunta sisältää paljon muuta (esim. perinteet, oppilaitosrakenne, sijainti jne.). Tästä kuntatason katoamisesta tarkastelusta seuraa eräs vakava ongelma, johon palaan kun arvioin toimikunnan tavoiteproblematiikkaa.

3.2. Sivistykselliset ja pedagogiset pyrkimykset

Jaksoon, jossa toimikunta tarkastelee kuntatason aikuiskoulutukseen liittyviä sivistyksellisiä pyrkimyksiä, voin yhtyä. Juuri tämä osuus osoittaa selvästi, kuinka erilaisista toiminnoista kuntatason aikuiskoulutuksessa on kysymys ja kuinka keinotekoista näiden toimintojen paketoiminen yhteen on.

Pedagogisia pyrkimyksiä käsittelevään kappaleeseen (2.3.3.) sisältyy jälleen johtopäätös, jota sietäisi tutkia tarkemmin. Toimikunnan mukaan 1960- ja 1970-luvuilla tapahtui murto, jossa perinteinen kutsumustyötä tekevä ”sivistyspersoonaa” sai väistyä. Tilalle astuivat ammatillisesti suuntautuneet kouluttajat. Tämän seurauksena historiallisen sivistysajatukseen vaikutus aikuiskoulutukseen lähes katkesi. Toimikunnan mukaan tämä heijastui myös käytännön pedagogisiin ratkaisuihin.

Ainakaan Alasen (1980³) kirjoituksesta ”Aikuiskasvattajan ammatti: kehityssuuntia ja ongelmia” ei saa vahvistusta näin radikaalille johtopäätökselle, vaikka ammatillisesti suuntautuneet teknokraatit ovatkin varmasti vallanneet asemia varsinkin ammatillisen aikuiskoulutuksen puolella. Mutta kuinka hyvin tämä on yleistettävissä vapaaseen sivistystyöhön on jo toinen asia, jota ei vielä voi päätellä joidenkin tunnettujen sivistyspersoonien poistumisesta vapaan sivistystyön kentältä.

Sama koskee mielestäni sitä toimikunnan arviota uudesta kehitysvaiheesta, joka kiteytyisi kognitiivisen oppimisteorian ja yhteisökasvatuksen esiinmarssiin (s. 32). Ainakaan minä en ole vielä havainnut mitään radikaalia toimintatapojen muutosta opistoissa, vaikka asiasta onkin puhuttu.

3.3. Hallinnollinen kehitys

Kuntatason aikuiskoulutuksen hallinnollisen kehityksen toimikunta käy läpi erikseen eri koulutusmuotojen osalta, eikä tuo esiin mitään uutta. Voi jopa sanoa, että toimikunta ei kirjaa edes kaikkea sitä, mikä on jo tiedossa. Tarkoitin tällä sitä kehitystä, jota on kuvattu valtiollisen säätelyn käsitteellä. Olisi ollut mielenkiintoista tietää, minkälaisen painon toimikunta antaa tälle kehityspiirteelle. Pelkkä viittaus valtiosuusjärjestelmän kautta tapahtuvaan valtiolliseen ohjailuun (s. 38) ei kata tätä hyvin monitahoista kysymystä.

4. Tarveproblematiikka

4.1. Tarpeet yleensä

Toimikunta jakaa kuntatason aikuiskoulutuksen kehittämisehdotukset kolmeen pääryhmään: kehittämisen pääsuuntaviivoihin, organisaation ja hallinnon kehittämiseen sekä lainsäädännöllisiin uudistuksiin (s. 41). Kehittämisen lähtökohtia miettiessään toimikunta on törmännyt toimeksiannon vaatimukseen selvittää vastaavuus aikuisten koulutustarpeiden ja nykyisen kuntatason aikuiskoulutuksen välillä. Toimikunta on yrittänyt saada otetta tästä tehtävästä jakamalla tarveproblematiikan kahtia: ensinnäkin yleiseen tarveproblematiikkaan mukaanlukien arvokysymykset ja toiseksi kuntatason aikuiskoulutukseen liittyviin tarpeisiin sellaisina kuin ne ilmenevät käytännössä (s. 42).

Yleistä tarveproblematiikkaa on toimikunnan mielestä mahdollista lähestyä jälleen kahdesta näkökulmasta: toisaalta ihmisen kannalta, toisaalta sivilisaation kannalta (s. 42). Vastaavasti tarpeet jakautuvat yleisellä tasolla kahteen ryhmään: ihmissidonnaisiin tarpeisiin (elämisen välineet, työ) ja sivilisaatiosidonnaisiin tarpeisiin (s. 42—43).

Tämän jälkeen toimikunta pohtii yleisesti näiden tarpeiden tyydytyksen muotoja ja päättyy siihen johtopäätökseen, että koulutuspolitiikan merkitys on ratkaisevasti kasvanut sivilisaation ylläpitämisessä (s. 44). Koska tämä johtopäätös on entuudestaan tuttu, on mielenkiintoisempaa katsoa, mitä tästä seuraa kuntatason aikuiskoulutuksen kannalta. ”Kuntatason aikuiskoulutuksen kannalta on olennaista, miten sen muodot liittyvät sivilisaatiosidonnaisiin tarpeisiin ja miten nämä tarpeet ilmenevät koulutus- ja muussa yhteiskuntapolitiikassa. Tällaisten kysymysten osalta ei kuitenkaan sikäli ole olemassa mitään yksiselitteisiä vastauksia, koska tätä kautta joudutaan ottamaan kantaa yhteiskuntapolitiikan suuntaan koskeviin kysymyksiin.” (s. 45).

Ei siis seurannut mitään. Tämän johdatuksen jälkeen toimikunta siirtyy tarkastelemaan sivistystarpeiden käytännön toteutumista kuntatason aikuiskoulutuksessa.

4.2. Tarpeet kuntatason aikuiskoulutuksessa

Kuntatason aikuiskoulutukseen liittyvät tarpeet kanavoituvat toimikunnan mielestä kahta kautta jo tutuksi tullutta kaavaa noudattaen: toisaalta kuntalaisten ilmaisemina ihmissidonnaisina tarpeina ja toisaalta koulutuspolitiikan ja muun yhteiskuntapolitiikan kautta ilmaistuna sivilisaatiosidonnaisina tarpeina (s. 45). Yllä olevaa sitaattia ei siis pidä tulkita niin, etteikö kuntatason aikuiskoulutuksessa jouduttaisi tekemisiin myös ihmissidonnaisten tarpeiden kanssa.

Kun tarpeita aletaan tyydyttää kuntatason aikuiskoulutuksessa, ottaa toimikunta periaatteelliseksi lähtökohdakseen koulutuksellisen tasa-arvon vaatimuksen, johon sisältyy kaksi ulottuvuutta. Ensimmäinen on oikeus saada tyydyttää koulutustarpeet (toimikunnan luokituksessa ihmissidonnainen tarve), toinen mahdollisuuksien luominen näiden tarpeiden tyydyttämiselle (toimikunnan luokituksessa sivilisaatiosidonnainen tarve) (s. 45—46). Ja nyt seuraa kannanotto, jonka toteuttamisessa

riittää purtavaa pitkäksi aikaa: ”Koulutus- ja yhteiskuntapolitiikan keinoin on kyettävä vastaamaan kaikkiin kuntatasolla ilmeneviin aikuisten koulutustarpeisiin” (s. 46).

Anteeksi vain arvon toimikunta, mutta minun mielestäni tämä kannanotto on järjetön. Ymmärrän kyllä, että tarkoituksenne on ollut hyvä. Mutta olen sitä mieltä, että esim. Urpo Harvan näkemys koulutuksellisesta tasa-arvosta on paljon syvällisempi kuin teidän. Hänen mielestään kohtuullinen pyrkimys esim. oppimisvaikeuksien voittamiseen ja huono-osaisten auttamiseen on mielekäästä, kun otetaan huomioon rajalliset resurssit (ks. Harva 1982).⁴

Tämän jälkeen seuraa mietinnössä jaks, jossa toimikunta yrittää selvittää koulutustarpeita kuntatasolla nojautumalla valtakunnallisiin koulutustilastoihin. On selvää, ettei toimikunnan tarkastelu näistä lähtökohdista voi mitenkään olennaisesti poiketa esim. aikuiskoulutuskomitean noin 10 vuotta sitten suorittamasta tarkastelusta.

Yhteenvedossaan tarveproblematiikasta toimikunta asettaa uudestaan vaatimuksen, että kaikki koulutustarpeet tyydytetään. Keskeiset ongelmat nykytilanteessa löytyvät osallistumisesta koskevista tiedoista. Päinvastoin kuin aikaisemmin (s. 17) toimikunta pitääkin yhä edelleen sosiaalisia seikkoja, erityisesti pohjakoulutusta, merkittävinä vaikuttajina aikuiskoulutukseen osallistumisessa (s. 58). Myöskin alueellisesti eroja. Kaupungissa on enemmän opiskelumahdollisuuksia kuin muualla. Tämä koskee erityisesti tutkintotavoitteista koulutusta. Naiset osallistuvat miehiä enemmän aikuisopiskeluun. Ikäkin vaikuttaa, joskaan ei niin paljon kuin ennen. Erityisesti ikä vaikuttaa siihen, mitä opiskellaan (s. 59). Nämä tiedot eivät uutuudellaan yllätä, mutta ilmeisesti ne ovat tosia, kun ne taas kerran on löydetty.

Yllättävää kuitenkin on se, että kaiken tämän jälkeen toimikunta ei aseta tarpeita minäkäänlaiseen tärkeysjärjestykseen (vrt. aikuiskoulutuskomitea), vaan toteaa lopuksi täysin yhdentekevästi:

- ”1) kuntatason aikuiskoulutuksen tulee nykyistä paremmin kyetä tyydyttämään eri ryhmien erilaiset sivistystarpeet ja kehittämään joustavasti erilaisia opiskelun muotoja;
- 2) kuntatason aikuiskoulutuksessa tulee nykyistä selvemmin ottaa huomioon sosiaalisista, sivistyksellisistä, alueellisista tai muista vastaavista syistä heikoimmassa asemassa olevien ryhmien opiskelumahdollisuudet” (s. 60).

Mihin suuntaan resurssit konkreettisesti pitäisi tämän perusteella suunnata? Onko toimenpiteillä mitään kiireellisyysjärjestystä?

5. Tavoiteproblematiikka

Tässä jaksossa toimikunta tuo analyysiinsä jotakin uutta. Tämä uutuuus on ns. skenariomenetelmä, jonka avulla asetetaan kuntatason aikuiskoulutuksen tavoitteet. Syynä menetelmän valintaan on ollut se, että perinteiset, nykyisestä tilanteesta lähtevät suunnittelumenetelmät ovat jäykkiä nopeasti muuttuvissa olosuhteissa. Tässä vaiheessa toimikunta siis irttaa mitä perinteisimmistä nykytilaa kartoittamaan pyrkivästä koulutussuunnittelusta ja astuu kauas tulevaisuuteen.

Toimikunta on valinnut joukon tekijöitä, joita se pitää tärkeimpinä kuntatason aikuiskoulutuksen kehityksen kannalta. Kunkin osatekijän osalta toimikunta on määritellyt toisaalta nykyisen linjan jatkumisen seuraukset ja toisaalta toivottavat ja ei-toivottavat asiantilat. Tältä pohjalta on sitten voitu asettaa ne tavoitteet, joiden toimikunta ajattelee nykyisessä tilanteessa johtavan kohti toivottua asiantilaa.

Mitä sitten tuloksiksi saadaan? Otetaan esimerkki heti skenarion alusta, kohdasta kunnallisen demokratian toteutuminen: ”Toimiva kunnallinen demokratia synnyttää kuntalaisissa osallistumisen edellyttämien tietojen ja taitojen hankkimisen tarvetta. Toisaalta yhteiskunnalliseen osallistumiseen liittyvien tietojen ja taitojen tarjoaminen lisää osaltaan kunnallisen demokratian toimivuutta. Toimikunta asettaa kuntatason aikuiskoulutuksen tavoitteeksi, että

— aikuiskoulutuksen suunnittelussa ja toteutamisessa yhtenä lähtökohdانا on demokratian toteutumiseen liittyvien tiedollisten, taidollisten ja asenteellisten valmiuksien luominen...” (s. 61).

Analyysi jatkuu samanlaisena liiрум laarumina kaikkien tekijöiden osalta. Lopputuloksena on ehtymätön toiveiden tynnyri, joka viitoittaa kivettömän tien ihanneyhteiskuntaan. Jos joku sattuisi kysymään, miten tämä kaikki voidaan toteuttaa käytännössä, vastaa toimikunta: ”tavoitteiden toteutumisen edellytyksenä on, että kuntatason aikuiskoulutuksen muodoilla on käytettävissä riittävästi resursseja, jotka hyödynnetään optimaalisesti” (s. 69). Yksinkertaista, peräti yksinkertaista on utopian rakentaminen. Miksiköhän sinne ei vielä ole päästy?

Sanoin aikaisemmin, että toimikunnan analyysistä katosi kuntataso. Tästä seuraa vakava ongelma myös tavoiteasettelulle. Olemme nyt tämän ongelman äärellä. Toimikunnan tavoiteasettelulla ei ole mitään tekemistä esim. niiden taloudellisten realiteettien kanssa, jotka kunnissa ja valtion taloudessakin tätä nykyä vallitsevat. Emme myöskään mistään saa tietää, kuinka kaukana tai lähellä me olemme toimikunnan hahmottelemaa ihannetilaa. Pidän siis tätä jaksoa toimikunnan mietinnössä hyödyttömänä käytännön kehittämistoimenpiteiden kannalta.

6. Yleiset kuntatason aikuis-koulutuksen kehittämistoimenpiteet

On tietenkin johdonmukaista, että jos toimikunnan tavoiteasettelu katosi jonnekin kauas tulevaisuuteen, niin yleisiä kehittämisohdotuksiakin vaivaa jääminen toivomusponsien tasolle. Niinpä toimikunta toivoo, että yhteiskuntapolitiikassa otetaan huomioon aikuis-koulutuksen kasvava merkitys ja sen muuttuminen yhdeksi avainalueeksi (s. 71). Edelleen toimikunta pitäisi hyvänä, että kuntatason aikuiskoulutukselle turvattaisiin kaikissa kunnissa vakaat toiminta- ja kehittämisedellytykset yhtenä kunnallisena peruspalveluna (s. 72). Suotavaa olisi toimikunnan mielestä, että kunnallisen aikuiskoulutuksen taloudelliset toimintaedellytykset turvattaisiin riittävinä siten, että kehittämissuunnitelmat voitaisiin toteuttaa kuntasuunnittelun edellyttämällä viiden vuoden aikavälillä (s. 73).

Hyviä toivomuksia toisensa perään, eikä yhtään ehdotusta siitä, miten ne käytännössä toteutetaan. KTOL:n tavoiteohjelmassakin päästään pitemmälle. Siellähän ehdotetaan vapaan sivistystyön puitelain säätämistä.

Vähän konkreettisemmaksi muuttuvat toimikunnan ehdotukset, kun aletaan miettiä kuntatason aikuiskoulutuksen eri muotojen välistä työnjakoa ja yhteistyötä. Lähtökohtana on tietenkin se, että tarvitaan yhteistyötä (s. 74). Varsin selvältä jo tuntuu toimikunnan ehdotus siitä, että iltakoulut vastaisivat ensisijaisesti aikuisten peruskoulun ja lukion opinnoista. Siellä, missä iltakouluja ei ole ja mihin niitä ei ole tarkoituksenmukaista perustaa, tämän opetuksen järjestämisestä vastaavat muut aikuisille soveltuvat oppilaitokset kuten kansalais-

opistot (s. 75). Samoin konkreettinen on ehdotus siitä, että kehiteltäessä palkallista opintovapaata ja muita opintososiaalisia tukimuotoja tutkintotavoitteinen opiskelu rinnastetaan ammatilliseen aikuiskoulutukseen (s. 76).

7. Kansalaisopistojen kehittämistoimenpiteet

7.1. Yleistä

Toimikunnan mielestä kansalaisopistojen rooli maamme sivistystyön kentässä on suhteellisen selvä, joten se ei anna aihetta olennaisiin muutoksiin. Kansalaisopistojen luonne määräytyy siitä, että ne ovat ”ensisijaisesti aikuisten vapaa-ajan sivistyslaitoksia, joiden tehtävänä on tyydyttää kansalaisten sivistystarpeita järjestämällä opetusta, joka edesauttaa kansalaisten omaehtoista henkistä itsensä kehittämistä sekä tarjoaa heille kansalaiselämässä tarvittavia tietoja ja taitoja” (s. 78).

Tämä määritelmä tyydyttää ainakin minua pääosin, mutta kahdesta seikasta haluaisin viritellä keskustelua. Määritelläänkö kansalaisopisto ensinnäkin sivistys- vai aikuisoppilaitokseksi? Ja toiseksi, puhutaanko yleensä kansalaisten itsensä kehittämistä vai kansalaisten omaehtoisesta henkisestä itsensä kehittämisestä? Ensimmäisen kysymyksen osalta olen sillä kannalla, että kansalaisopistot pitäisi määritellä aikuisoppilaitoksiksi, koska se kuvaa tarkemmin, mistä opiston toiminnan perusluonne määräytyy. Opistossa opetetaan ja opiskellaan. Tietenkin opisto välittää sivistystä, mutta niin tekevät esim. kirjastotkin. Toisen kysymyksen osalta olen yleisemmän muotoilun kannalla, koska pidän arvokkaana esim. sitä opistoissa harjoitettavaa käden taitojen opetusta, jota ei välttämättä voida pitää henkisenä itsensä kehittämisenä.

Vaikka toimikunta haluaa säilyttää kansalaisopistot aikuisten sivistyslaitoksina, näkee se aiheelliseksi ehdottaa tästä päätehtävästä eräitä poikkeuksia. Tällaisia ovat taideaineiden opetus alle 16-vuotiaille, ammatillinen aikuiskoulutus ja tutkintotavoitteinen yleissivistävä koulutus. Tällainen opetus ei saisi toimikunnan mielestä kuitenkaan kaventaa opiston muuta perinteistä toimintaa, joten se pitäisi resurssoida erikseen (s. 80).

Kun olen seurannut erilaisissa olosuhteissa toimivia opistoja, olen vakuuttunut kaikkien näiden muutosten tarpeellisuudesta, vaikka ne merkitsevätkin opistojen alkuperäisen toiminta-ajatuksen hämärtymistä niin kuin esim. Urpo Harva on todennut (ks. Harva 1973)⁵. Vaihtoehtona on kuitenkin varsinkin maaseudulla se, että mikään taho ei järjestä opetusta näillä aloilla. Kansalaisopistojen roolin pitäisi näissä poikkeustapauksissa olla väistyvä eli jos jokin sopivampi organisoija voidaan löytää, tulee kansalaisopistojen luopua näiden tehtävien hoitamisesta.

7.2. Organisaatio ja hallinto

Saavumme nyt toimikunnan mietinnössä sellaisten asioiden pariin, jotka on käsitelty kahteen kertaan. Kohdasta 3.3. alkaen mietintöä aletaan ikään kuin kirjoittaa uudestaan. En ole aivan varma, kumpien muotoilujen takana toimikunta seisoo, sillä ne eivät kaikilta osiltaan ole yhtenevät. Oletan kuitenkin, että lähinnä se muotoilu, joka on otettu mukaan mietinnön tiivistelmään, on otettava vakavasti.

Toimikunta pitää hyvänä kansalaisopistojen nykyistä hallinnollista asemaa, joten se esittää, että toiminnan kehittämisen lähtökohtana on niiden nykyinen hallinnollinen asema (s. 80). Mutta toimikunnan mielestä on ollut ongelmiakin. Niitä on esiintynyt johtokunnan tehtävissä ja toimivaltuuksissa, koska niitä ei ole mainittu riittävällä tarkkuudella opistolaisissa, vaan asetuksessa ja ohjesäännössä. Tästä on aiheutunut ristiriitaa kunnallislain kanssa. Toinen hankala asia on ollut johtokunnan asema kunnallisessa hierarkiassa. Kansalaisopistojen johtokunnan asema rinnastuu mieluummin esim. kirjastolautakuntaan kuin muiden oppilaitosten johtokuntiin. Niinpä toimikunta esittääkin, että johtokunta korvattaisiin kunnanvaltuuston toimikaudekseen valitsemalla kansalaisopistolautakunnalla, jonka tehtävät määritellään kansalaisopistojen valtiosuutta koskevassa laissa ja asetuksessa. Myös ohjesääntö korvattaisiin kunnanvaltuuston hyväksymällä opiston johtosäännöllä (s. 117—118).

Toimikunnan tarkoituksena on siis ollut vahvistaa opistojen itsenäistä hallinnollista asemaa. Pidän toimikunnan esityksiä periaatteessa oikean suuntaisina. Tietenkin nimitys kansalaisopistolautakunta kuulostaa kummal-

liselta, mutta se on siltikin pieni asia, jos näin voidaan lopettaa jatkuva kissanhännänveto opistojen suhteesta koululautakuntaan. Ja sitä parempi, mitä korkeamman asteisessa lainsäädännössä opistolautakunnan tehtävät lyödään lukkoon. Jos vertailukohtana pidetään kirjastolautakuntaa, toimikunnan ehdotus luopua ohjesäännöstä tuntuu yllättävältä, sillä sekin on toiminut eräänä takeena opistojen itsenäisyyden rajoituksia vastaan. Vaikka kirjastolautakunnan tehtävät luetaan asetuksessa, on siellä tämän lisäksi edelleen käytössä läänin vahvistama ohjesääntö. Miksi siis opistojen pitäisi luopua ohjesäännöstä?

Tämän lisäksi mietintöön sisältyy ehdotus aluepohjaisten sivuosastojen ja ainepohjaisten sektoriosastojen perustamisesta (s. 81). Sitä voidaan pitää opistojen pedagogisen kehittämisen kannalta hyvänä.

Vaikka toimikunta ei analyysisiosassaan puuttunut valtiollisen säätelyn kehitykseen, sisältyy toimenpide-ehdotusten joukkoon myös viittaus siihen, että toimikunta ei ole tyytyväinen kehityksen suuntaan. Toimikunta nimittäin ehdottaa, että valtion keskushallinnon rooli rajataan ensisijaisesti kansalaisopistojen toiminnalle edellytyksiä luovaksi ja opistojen valvonta ja ohjaus toteutuu läänin tasolla (s. 82). Siitä huolimatta, että toimikunnan ehdotus on ympäröivä (mitä tarkoittaa ”toiminnalle edellytyksiä luova”), vastaa se kuitenkin KTOL:n edustajakokouksessa hyväksyttyä kantaa. Mielenkiintoista olisi ollut kuitenkin tietää, mitä tehtäviä toimikunta olisi halunnut siirtää kouluhallituksesta läänin.

7.3. Valtiosuusjärjestelmä

Kaikkein sekavimmaksi toimikunnan esitys muuttuu käsiteltäessä valtiosuusjärjestelmän kehittämistä. Se on toimikunnan toimeksiannon tärkein yksittäinen asia. Ensinnäkin toimikunta esittää valtiosuusjärjestelmän kehittämisen kriteerit kahteen kertaan (s. 82—83 ja 125—126), eikä tietenkään samassa muodossa. Mutta vielä hankalampaa on se, että toimikunta ei osaa päättää, millaisen valtiosuusjärjestelmän se haluaisi opistoille. Jako kahteen tuntuu nyt suorastaan lipsumiselta.

Kommentoin ensin kuitenkin yleisesti sitä tapaa, jolla toimikunta lähestyy valtiosuusjärjestelmän kehittämistä. Opistojen saama valtiosuus riippuu kolmesta tekijästä: valtiosuusperusteesta, valtiosuusprosentista

ja toiminnan laajuudesta. Toimikunta ottaa laajemmin kantaa ainoastaan valtionosuusperusteeseen ja toiminnan laajuuteen (tuntikattojärjestelmä). Sen sijaan toimikunta ohittaa pelkällä maininnalla kysymyksen valtionosuusprosentin suuruudesta, vaikka viime kädessä juuri se on ratkaisevin opistojen kannalta. Toki toimikunta ehdottaa valtionosuusprosentin säilyttämistä 70 prosenttina (s. 128), mutta ehdotusta ei perustella sen tarkemmin. Tiedossa kuitenkin on, että vireillä on hankkeita (esim. kulttuuri- ja vapaa-aikatoimen valtionosuustyöryhmä), joiden nimenomaisena tarkoituksena on tasata kulttuuri- ja vapaa-aikatoimen valtionosuusprosentit samoiksi. Tämähän tulisi merkitsemään opistojen valtionosuusprosentin roimaa pudotusta.

Näitä hankkeita perustellaan mahdollisimman latteasti sillä, että näin lisätään eri hallinnonalojen välistä tasa-arvoa ja annetaan kuntiin lisää valtaa päättää, mitä hallinnonala ne pitävät mielekkäimpänä kehittää. Juuri tähän velttoon eräiden byrokraattien ja poliitikkojen suosimaan tasa-arvohöpinään olisi toimikunnan pitänyt ottaa kantaa. Asia kun on yksinkertaisesti niin, että inhimillisen kulttuurin eri osa-alueet eivät kilpaile tasavertaisesti kansalaisten ja poliitikkojen suosiosta. Mitä enemmän harrastus vaatii, sitä vähemmän sillä on tukijoita. Silti näidenkin harrastusten toimintaedellytykset on turvattava, jos mielitään säilyä sivistyskansana. Ei opistojen nykyistä suosiota kansan keskuudessa selitä lisääntyvän vapaa-ajan ohella mikään muu kuin se, että harrastaminen ja opiskeleminen niissä on tällä hetkellä opiskelijoille halpaa ja että opistojen ylläpitäminen on kunnalle edullista. Kun nämä edellytykset otetaan pois, muuttuvat opistot hyväosaisten kohtaamispaikoiksi.

Jos toimikunta ohittaa kysymyksen valtionosuusprosentista olan kohautuksella, niin tuntikattojärjestelmään sillä on selvä kanta. Toimikunta ehdottaa, että luovutaan sellaisista kaavamaisiin arviointiperusteisiin toteutettavista kansalais- ja työväenopistotoiminnan rajoituksista, jotka eivät ota huomioon opistokohtaisia olosuhteita (s. 85). Erityisen huolestunut toimikunta on tuntikattorajoituksen aiheuttamista vaikutuksista nuorille ja kasvaville opistoille. Tämä kanta vastaa opistoväen mielialoja. On selvää, että valtakunnan tasolla tuntikehitystä tullaan aina säätelemään, mutta mitään ehdotonta välttämättömyyttä nykyiseen jäykkään opistokohtaiseen säätelyyn ei ole olemassa. asiat voitaisiin hoitaa joustavammin.

Pääsemme nyt vihdoin käsiksi siihen valtionosuusjärjestelmän osaan, joka on aiheuttanut eniten päänvaivaa toimikunnalle. Se toteaa ensin, että opistojen nykyinen valtionosuusjärjestelmä on peruspiirteissään toiminut hyvin. Ongelmana on lähinnä ollut valtionosuuksien viivästyminen sekä valtionavun tilitysten työläisyys. Nykyisen järjestelmän aikana valtio on kontrolloinut menojen kasvua säätelemällä opetustuntien määrää, rajoittamalla uusien päätoimisten virkojen perustamista sekä antamalla yksityiskohtaisia hallinnollisia määräyksiä (esim. hankinnoista) (s. 123). Näistä ongelmista huolimatta toimikunta esittää, että ”mahdollisimman pikaisesti yksinkertastetaan nykyistä menoperusteista valtionosuusjärjestelmää koskeva tilitysmenettely aikaavievine tarkastuksineen ja että tilittämättä olevat valtionosuuserät maksetaan viivytyksettä opiston ylläpitäjälle” (s. 127).

Toimikunta ei kuitenkaan usko, että tämä myös KTOL:n edustajakokouksen kannattama vaihtoehto voisi toteutua, joten se tekee toisenkin ehdotuksen valtionosuusjärjestelmästä. Vaikka toimikunta itsekkin pitää tätä ns. sekajärjestelmää huonompana vaihtoehtona, on juuri tämä vaihtoehto otettu mietinnön tiivistelmään ja lakiesityksen pohjaksi. Sekajärjestelmälle toimikunta esittää kaikkiaan kahdeksan vaatimusta (s. 127—128). Lyhyesti sanottuna sekajärjestelmässä osaan kustannuksista (rehtorin, opettajien ja luennoitsijoiden sekä opiskelijain matkoista aiheutuvat kustannukset, vuokrista ja vuokra-arvoista aiheutuvat kustannukset) saadaan todellisten menojen mukainen valtionosuus ja osaan (rehtorin ja opettajien palkat ja sosiaaliturvamaksut, muut käyttömenot eräin vähäisin poikkeuksin) laskennallinen valtionosuus, jonka perusteena olisi markkaa/opetustunti. Laskennallisen suoritteiden osuus valtionosuudesta tulisi olemaan noin 80—90 %. Menoperusteisesti valtionosuutta saataisiin 10—20 %.

Sekajärjestelmän täydennykseksi toimikunta ehdottaa lisäavustusjärjestelmää, jonka avulla voitaisiin harkinnanvaraisesti avustaa erityisissä vaikeuksissa olevia opistoja. Lisäavustuksen saaminen riippuisi kuitenkin kulloisistakin suhdanteista ja päättäjien hyvästä tahdosta, joka viime vuosina on ollut ehtymään päin.

Käytännössä toimikunnan suosittelema sekajärjestelmä olisi siten hyvin lähellä puhdasta suoritejärjestelmää. Suoritejärjestelmää koh-

taan on opistojen taholta esitetty paljon kritiikkiä, joka voidaan tiivistää seuraavasti:

— Opetustunti keskihintasuoritteena lisää paineita ryhmäkoon suurentamiseen ja sellaisten opetusjärjestelyjen käyttöönottoon, joissa tuntikustannukset ovat edullisimmat. Tämä ei läheskään aina vastaa pyrkimystä opetuksen laadun parantamiseen.

— Opetustunti valtakunnallisena keskiarvona asettaa huonoimpaan asemaan sellaiset opistot, joissa kustannukset alueellisten seikkojen vuoksi ovat suurimmat. Seurauksena on alueellisen eriarvoisuuden lisääntyminen.

Tämä kritiikki pätee myös toimikunnan ehdottamaan sekajärjestelmään, koska siinä menoperusteinen osuus jää niin vähäiseksi. Jos kehittelyä halutaan jatkaa sekajärjestelmän pohjalta, on lisättävä sen herkkyyttä reagoida opistokohtaisiin eroihin. Nythän opistojen tuntikohtaiset menot saattavat vaihdella vajaan 100 markasta yli 250 markkaan.

Yhteenvetona toimikunnan ehdotuksista valtionosuusjärjestelmän kehittämiseksi totean, että niistä ei ole muuhun kuin jatkovalmistelun pohjaksi.

Lisäksi toimikunta tekee koko joukon esityksiä, joilla on merkitystä käytännön opistotyön kannalta. Jätän ne kuitenkin tässä yhteydessä kommentoimatta tilan puutteen vuoksi.

7.4. Lainsäädäntö

Toimikunnan toimeksiantoon kuului myös tehdä ehdotus lainsäädännöllisiksi muutoksiksi. Näin toimikunta on menetellytkin. Tosin aika ei ole riittänyt kuin lakiehdotuksen tekstin sorvaamiseen. Asetusta varten on vain lueteltu joukko ”tekijöitä”, jotka asetusta kirjoitettaessa tulisi ottaa huomioon.

Laki tulisi edelleen olemaan valtionosuuslaki niin kuin nykyinenkin. Ensimmäisessä pykälässä määritellään opistojen tarkoitus. Vaikka toimikunnalla olikin jo valmis määrittely opistojen luonteesta (s. 78), niin se ei ole kelvannut enää lakitekstiin — valitettavasti. Lakitekstin ehdotus on nimittäin olennaisesti sekavampi ja heikommin muotoiltu. Ehdotuksen mukaan ”kansalais- ja työväenopistoilla tarkoitetaan tässä laissa aikuisoppilaitosta, jonka tehtävänä on tyydyttää kansalaisten sivistystarpeita, edistää aikuisten omaehtoista henkistä kehittymistä ja antaa mahdollisuuden hankkia ja ylläpitää lähinnä heidän vapaa-aikoihinsa sellaisia tietoja ja taitoja, jotka ovat tarpeellisia kansalaiselämässä, täydentävät yleis-

sivistävää pohjakoulutusta sekä edistävät jatko- ja itseopiskelua” (s. 130—131).

Ehdotuksessa rinnastuvat onnettomasti mitä erilaisimmat käsitteet (niin kuin sivumennen sanoen nykyisessäkin valtionosuuslaissa). Tämä jää parhaimmillaan pelkäksi semanttiseksi sekamelskaksi, mutta pahimmillaan se voi aiheuttaa kiperiä tulkintaongelmia. Uusi muotoilu on siten tarpeen.

Itse valtionosuuden määräytymistä koskevat pykälät on kirjoitettu edellä kuvatun sekajärjestelmän pohjalta. Aikaisemmin esittämäni kritiikin perusteella pidän hyvänä ainoastaan ehdotusta valtionosuusprosentin säilyttämisestä 70 %:na ja pykälään viisi sisältyviä ehdotuksia eräistä valtionosuuden myöntämisen edellytyksistä (taideaineiden opetus alle 16-vuotiaille, ei ryhmäkokosäännöksiä). Muuten koko valtionosuuskohta pitäisi valmistella uudestaan.

Lakiesitykseen sisältyy myös ehdotus opistolautakunnasta ja sen yleisistä tehtävistä. Muodollisesti en pidä hyvänä, että opistolautakunnan tehtävistä määrätään sekä laissa että asetuksessa, vaikka ymmärrän hyvin toimikunnan päätyneen tähän ratkaisuun. On haluttu varmistaa lautakunnan aseman horjumattomuus.

Lakiesityksen kahdeksanteen pykälään sisältyy pieni, mutta sitäkin tärkeämpi muutos nykyiseen lakiin verrattuna. Ehdotuksen mukaan valtionavustukseen ja korkotukilainaan oikeuttaviksi perustamiskustannuksiksi hyväksyttäisiin tulevaisuudessa myös kiinteän omaisuuden, määrärahan tai rakennuksen hankkimisesta aiheutuvat kustannukset. Tähän astihan perustamiskustannuksiksi on hyväksytty vain rakentamisesta ja korjaamisesta aiheutuvat kustannukset. Tämä on tärkeä uudistus, mikäli se toteutuu.

Muuten lakiesitys noudattelee keskeisiltä osiltaan nykyistä lakia. Koska lakiesityksen pohjana oleva valmistelutyö on jäänyt tärkeimmiltä osiltaan (valtionosuus) pahasti keskeneräiseksi, olen sitä mieltä, että se on kirjoitettava vielä kokonaan uudestaan.

8. Kysymys aikuisopistosta

Pohtiessaan kuntatason aikuiskoulutuksen organisaatiota ja hallintoa toimikunta esittää idean eri aikuiskoulutusmuotojen yhdistämisestä yhdeksi, aikuiskoulutuslautakunnan alaisuudessa toimivaksi aikuisopistoksi. Tämä olisi pitkän tähtäimen asia. Näiltä osin toimikunta ei tehnyt varsinaisia esityksiä (s. 110).

Uskon, että tämä olisi byrokratian toiveuni. Kaikki tällä hetkellä sietämättömän erilaiset aikuiskoulutuksen muodot saataisiin yhteen karsinaan. Kuinka yksinkertaista niiden hallitseminen tulisikaan olemaan. Luultavasti voitaisiin ennen pitkää osoittaa, miten tarpeetonta on ylipäättään korostaa eri aikuiskoulutusmuotojen toisistaan poikkeavia perinteitä ja toimintatapoja. Päästäisiin vähitellen siihen, että olisi vain ”kunnallista aikuiskoulutusta”, jonka sisältä löytyisi erilaisia suuntautumisvaihtoehtoja. Kaikki olisi niin yksinkertaista ja kokonaisvaltaista.

Jotenkin omituiselta tuntuu lukea tällaisia ajatuksia mietinnöstä, jota on ollut valmistelussa myös vapaan sivistystyön edustajia. Ehkä sittenkin pitää paikkansa, että myös vapaaseen sivistystyöhön on syntynyt katkos sivistyspersoonien katoamisen myötä. Kun muilla koulutuksen sektoreilla yritetään epätoivoisesti päästä pois loputtomasta keskittämisestä, niin eikö vain ilmestykin idea aikuisopistosta, joka väistämättä tulisi tuhoamaan nykyisten aikuiskoulutusmuotojen omaleimaisuuden ja joustavuuden. Toivottavasti idea aikuisopistosta tulee myös jäämään ideaksi.

Viitteet

1. Sihvonen, J., Vapaasta sivistystyöstä kunnalliseen aikuiskoulutukseen. *Aikuiskasvatus* 1/82
2. Käytettävissäni on ollut vain monistettu kopio mietinnöstä, joten viittaukset sivunumeroihin eivät tule mahdollisesti pitämään paikkaansa painetun mietinnön kanssa.

9. Lopuksi

Kun aikuiskoulutuskomitean mietintö valmistui, alkoi vähitellen vapaan sivistystyön kentältä kuulua kiihtyvää kritiikkiä komitean esityksiä kohtaan. Varsinkin kritikoitiin sitä, että komitea sorti vapaata sivistystyötä ammatillisen aikuiskoulutuksen kustannuksella. Esitettiin myös ajatus siitä, että komitea oli käsittevalinnoillaan häivyttämässä vapaan sivistystyön ominaislaadun. Kunnallisen aikuiskoulutuksen toimikunnan työskentelyyn kohdistui siten suuria ennakko-odotuksia, tarjosihan se mahdollisuuden perustella vapaan sivistystyön tarpeellisuutta. Yllä olevan nojalla ei enää ole epäselvää, että olen melkoisen pettynyt toimikunnan aikaansaannoksiin. Pidän sitä koulutussuunnittelun kannalta taka-askeleena, vaikka moniin sen ehdotuksista voikin yhtyä. Ei ole eduksi vapaalle sivistystyölle, että kiireellistä korjausta kaipaavat ongelmat perustellaan niin sekavasti kuin mietinnössä on tehty. Täytyy ainoastaan toivoa, että siitä ei tule estettä korjauksien toteuttamiselle.

3. Alanen, A., Aikuiskasvattajan ammatti: kehityssuuntia ja ongelmia. Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirja. Juva 1980, s. 29—63.
4. Harva, U., Tasa-arvo ja kasvatus. *Aikuiskasvatus* 4/82.
5. Harva, U., *Suomalainen aikuiskasvatus*. Helsinki 1973.

Kirjallisuutta

Perusteista perusteet

Huuhka, K., Oksanen, A., Tuomisto, J., Virkkunen, J., Yrjölä, P., (toim.) Aikuisopetuksen perusteita. Vapaan sivistystyön XXVII vuosikirja. WSOY 1983, 249 s.

Kansanvalistusseuran ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseuran vuosikirjassa on ollut aina kiinnostavia ja ajankohdaisia teemoja. Näin on nytkin 27. vuosikirjassa, jonka aiheena on aikuisopetuksen didaktiset perusteet ns. kognitiivisen didaktiikan näkökulmasta.

Kirjoittajia teoksessa ovat Rauste-von Wright, Engeström, Hakkarainen, Virkkunen, Peisa, Naulapää, Pöyhönen, Teikari, Vartiainen, Kosonen ja Merivirta. Lisäksi mukana ovat perinteiset ja tärkeät bibliografia ja katsaus vapaaseen sivistystyöhön.

Kognitiivinen didaktiikka ja kognitiiviseen oppimisteoriaan perustuvat aikuiskoulutuksen tarkastelut tavoittelevat jotain uutta. Kyseessä on useita toisiinsa kytkeytyneitä linjoja: yhtäältä länsimaaisessa anglosaksisessa psykologiassa tapahtuneet oppimisen tutkimuksen muutokset ovat korostaneet assosiaatiopareja isompien, kognitiivisten kokonaisuuksien merkitystä ja olemassaoloa. Tässä suuntauksessa on toiminnan tavoitteellisuus tullut esiin, periaatteessa jo Tolmanista lähtien. Psykologisten tapahtumien — usein puhutaan huolestuttavasti käyttäytymisestä — tulkinnan tulee myös ottaa huomioon ekologinen validiteetti.

Toisaalta on kyse toiminnan teoriasta, jonka psykologiset teoreetikot ovat Vygotski, Leontjev, Galperin, Davidov. Uudeksi piirteeksi on esitetty toiminnan laajempaa tulkintaa kuin anglosaksisessa perinteessä, jossa toiminta

voidaan kiteyttää edellä esitetyin mukaisesti tavoitteelliseen toimintaan ja ekologiseen validiteettiin.

Eräänä rinnastuksena voidaan siten tarkastella toimintateoreettista toimintaa ja kognitiivisen teorian ekologista validiteettia. Ekologinen validiteetti on ohjelmallinen vaatimus, jota perustellaan empiiriskorosteisin argumentein. Jos ekologista validiteettiä ei oteta huomioon, niin joitakin kokeellisten asetelmien tuloksia on vaikea tulkitella. Varsinaista teoreettista erittelyä siitä, millaisesta prosessista voisi olla kyse, ei juuri ole esitetty. Jotain oleellisempaa tarvitaan. Tätä etsitään teoksen keskeisissä artikkeleissa. Niiden kokoaminen ja julkaiseminen on siten hyvin perusteltua. Kirjoittajiksi on saatu myös henkilöitä, jotka aktiivisesti ovat kyenneet ajatuksiaan ”kauppatavaraksi” rakentamaan ja ovat siten asioista paljon luennoineet.

Eräs linja hakea toiminnan teoreettista paikkaa on maailmankuvan tai sisäisten mielikuvien ja merkitysten tarkastelu, joko suoraan maailmankuvan käsitteen kautta (Rauste-von Wright) tai epäsuorasti. Tässäkin on kaksi vaihtoehtoa, joihin artikkeleissa, viitataan. Toinen on strategioiden tutkimus ja esittely, jota meiltä edustaa mm. von Wright, toinen eri asioita koskevien käsitysten rakenteen tutkimus. Tätä linjaa edustaa esimerkiksi ruotsalainen Marton. Näissä kaikissa on pulmallista se ratkaisutapa, jossa toimintaa tarkastellaan epäsuorasti (maailmankuvan, strategian, jotain asiaa koskevan käsityksen syvyyden tms. kautta. Toinen seikka, josta mm. toiminnan teorian kannattajat ovat eri mieltä, on toiminnan sijoittaminen osaksi eräänlaista monien elementtien ketjua. Esimerkki tästä on Rauste-von

Wrightin kuvio teoksen sivulla 17.

Ekologisen validiteetin linjan kannattajien vahvana puolena on kuitenkin psykologisten ”olomuotojen” tarkastelu: miten motiivit ja tavoitteet, toiminnan muut objektiiviset tai subjektiivisemmat ehdot välittyvät yksilön tekemiseen tai ajattelemiseen.

Engeströmin osuudessa eritellään systemaattisesti erilaisia lähestymistapoja, ja ns. kognitiivisen kokonaiskäsitteilyn mallit esitellään eräänä näistä. Pedagogisointina käytetään didaktista kolmiota. Tästä ratkaisusta seuraa eräitä näennäistuloksia. Näennäistuloksena pidän esimerkiksi sitä, että psykologisia teorioita esitellessä opettajajärkipiste jää pois. Toinen yksinkertaistus on se, että väitetään, että kognitiivinen kokonaiskäsitteily ei mene kolmion ulkopuolelle. Kohteena tulisikin olla ne kognitiiviset ja kehityspsykologiaankin perustuvat teoriat, joissa on tarkasteltu kouluoppimista ja opetusta (esimerkkinä Ausubel, Bruner, Glaser). Näissä joudutaan ottamaan kantaa mm. niihin kysymyksiin, jotka Engeström esittää avoimiksi jääviksi kysymyksiksi. Osa niistä todellakin jää avoimiksi, mutta niitä on vakavasti käsitelty.

Huolimatta pulmista muitten ratkaisujen esittelystä on johtopäätös nykytilanteen kehittämistarpeesta oikea. Kuvauksen tarkkuus on sikäli kuitenkin tärkeää, että toimintateoreettinen ratkaisu ei ole niin erilainen, että mikään ”vanha” ei siihen voisi sisältyä.

Toimintateoreettisessa linjassa erotetaan selvästikin kaksi uomaa, joissa Galperinin linjan todetaan kärsivän samoista puutteista kuin ei-toimintateoreettisien mallien.

Arvio on käsitykseni mukaan väärä tai ainakin ennenaikainen, sillä Galperinin perinteessä on tehty myös selvityksiä sellaisista suorituksista, joissa on kyse motiivien mukanaolosta leontjevilaisessa mielessä. Näitä ovat esimerkiksi työlainsäädännön opettaminen insinööreille, jotka käyttävät ja tarvitsevat sitä työssään (joka on kaikkien mielestä toimintaa), arkkitehtien kouluttaminen työhönsä, armeijan strateginen koulutus, urheilujoukkueiden valmennus.

Varsinaisessa tarkastelussa keskitytään Davidovin eritteilyyn. Keskeisenä käsitteenä on oppimistoiminta. Ajatuksena on se, että oppilaat juuri oppimistoiminnan kautta omaksuvat teoreettisen suhteen todellisuuteen. Todellisuutta kuvaavan ja selittävän koulutiedon tai ns. mallin rakentamisessa oppilaisiin on oleellinen momentti todellisuuden käytännöllinen muuttaminen. Mallia ei annettaisi valmiina eikä sitä muodostettaisi empiirisenä yleistysenä vertaillen ja luokitellen.

Tähän kiteytyy eräs oleellinen ongelma: vastakkain asetetaan yleistys ja käytännöllinen muuttaminen. Mutta onko todella kysymys eri asioista? Millä perusteella Davidov tai Engeström esittää, että todellisuuden käytännöllinen muuttaminen siirtyy jonkinlaiseksi muunlaiseksi asian mielessä oloksi kuin (ns. empiirinen) yleistys voi olla. Kun katsotaan oppimisen ja opetuksen portaita sivulta 39, jossa esitetään abstraktista konkreettiseen kohoamisen metodin oppimisteot, niin niistä ei käy ilmi millä erityisellä tavalla yhteiskunnallinen merkitys ja toiminta niissä olisi mukana tai esillä.

Davidov korostaa aivan oikein, Engeströmin sanoin, että ”tällainen oppimistoiminnan rakenne panee oppilaat jäljittämään teoreettisten käsitteiden (mallien) historiallisen alkuperän ja syntyperus-

tan omien käytännöllisten tekojensa kautta”. Nyt on kuitenkin kyse esimerkiksi koulusta — en usko, että kannattaa järjestää oppilaille demonstraatioita ihmiskunnan kehityksestä siten, että he näkisivät tai käsiensä kautta kokisivat konkreettisesti mihin käytännölliseen ongelmaan on ratkaisuksi luotu tietyt teoreettiset käsitteet ja millä tavoin ne on luotu.

Davidovin oppimistekojen vaihemallissa mukaan tulee yllättäen käsite ”teoreettinen käsite” — yllättävää siksi, että juuri yhteys käytännöllisen muuttamisen ja yleistyksen (psykologinen nimi toiminnan toteuttamisessa tarpeellisille representaatioille) välillä jätetään käsittelemättä psykologisesti. Abstraktista konkreettiseen kohoamisen metodi on selvästikin enemmän tietopillinen kuin psykologinen, eikä tämän metodin tarkastelua syvennetä niin paljoa, että psykologinen tai didaktinen erityisluonne saataisiin esiin. Tätä erityisluonnetta ei suinkaan riitä selvittämään alaviitteessä esitetty väite siitä, että alkuosuus tai teoreettinen alkuabstraktio olisi aina suhde, joka sisältää järjestelmän kehitystä eteenpäin vievän ristiriidan.

Kiteyttäen: miten koulun tai työn ulkopuolinen toiminta sitten vaikuttaa oppimiseen, minkälaisin psykologisiin välityksiin ja prosesseihin opastetaan työhön tai eri valmiuksien hallintaan? Nämä kysymykset saavat uudenlaisen muodon, mutta eivät vielä lopullista vastausta.

Teoksessa on paljon kiinnostavia olettamuksia ja näkökohtia, joiden syventäminen ja kokeilu vie keskustelua eteenpäin.

Hakkarainen tarkastelee arviointia ja kehittävän arvioinnin mallissa syventää Engeströmin esitystä.

Virkkusen lyhyessä artikkelissa liitetään ryhmätyötä koskeva tutkimus kiinnostavasti toiminnan teoriaan ”yhteisen toiminnan” käsitteen avulla.

Peisan ja Naulapään artikkelissa kuvataan historiallisesti valtionhallinnon opetus-suunnitelma-ajattelun kehitystä sekä käsitellään esimerkiksi valtionhallinnon taloudenpidon tarkastajien koulutusta. Kehitetty opetussuunnitelma on mielenkiintoinen ja kertoo varsin paljon tarkastajien toiminnasta ja heidän opetuksestaan. Mutta onko kyseessä varsinainen orientaatioperusta? Orientaatioperusta on nimi sille ohjeiden ja toimintatapojen kokonaisuudelle, joka varmistaa toiminnan sujuvuuden ja yleisyyden. Esitetystä selviää mitä tarkastajille tulee opettaa, mutta se miten he tarkastavat jää samaa tarkkuutta vaille. Vertailuna on seuraava artikkeli, jossa Pöyhönen, Teikari ja Vartiainen esittävät miten loppusuoritus (jolle on annettu kriteerit) saadaan aikaan. Tässä on selvästi kyse orientaatioperustan muodostamisesta kutsuttiin sitä sitten millä nimellä tahansa.

Kosonen käsittelee käden taitoja ja estetiikkaa aforistisen sattuvasti kytkien toisiinsa avaria tavoitteita ja havaintoja sekä aivopuolisko-mysteikkaa. Videot ovat tärkeä keino, jota on hyvä esitellä (Merivirran artikkeli).

Opetus-oppimisprosessin tutkimus ja soveltaminen aikuisopetukseen on saanut vahvoja impulsseja juuri tämän vuosikirjan kirjoittajilta. Valtion koulutuskeskuksen monien kurssien opetussuunnitelmien kehittäminen selvästi saanut käyttökelpoisia vaikutteita, jopa uudenlaisia ratkaisuja. Myös muualla valtionhallinnossa on kokeiltu ja saatu aikaan uudistuksia. Nyt on ehkä tullut aika ja mahdollisuus käyttää saavutettua tietoa ja taitoa vielä ehomman mallin rakentamisessa.

Teoksen julkaiseminen on ollut perusteltua ja teos on tärkeä kootessaan 80-luvun alkupuolen keskustelut.

Jarkko Hautamäki

Toivo Ilmari Wuorenrinne

Toivo Ilmari Wuorenrinteen harvinaisen pitkä, liki 92 vuotta kestänyt elämä sammui viime maaliskuun 19. päivänä.

Wuorenrinne syntyi huhtikuun 24. päivänä 1892 Lopella. Hän valmistui filosofian kandidaatiksi historia pääaineenaan 1915. Päätoimisen kansansivistäjän päivätyön hän suoritti Kotkan työväenopiston johtajana (1920—25), Työväen Akatemian rehtorina (1925—38) ja Helsingin työväenopiston rehtorina (1938—61).

Tänä aikana ja pitkään vielä sen jälkeenkin Wuorenrinne oli mukana monenlaisessa järjestötoiminnassa kansansivistystyön ja muunkin sivistystyön alalla. Niinpä hän toimi Kansanvalistusseurassa sekä valtuuskunnan että johtokunnan jäsenenä ja myös viimeksimainitun pitkäaikaisena puheenjohtajana (1955—74). Hän oli myös Kansanvalistusseuran kirjeopiston johtokunnan puheenjohtajana sekä seuran omistaman Oriveden Opiston johtokunnan jäsenenä.

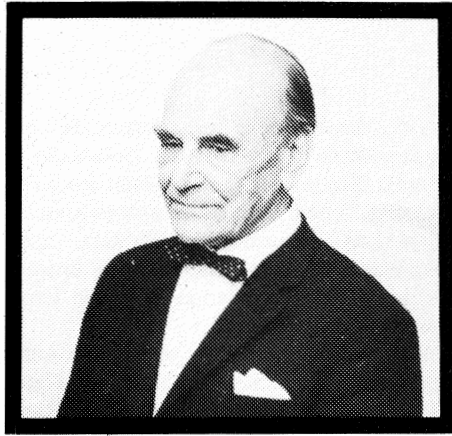
Vielä pitemmäksi Wuorenrinteen toiminta muodostui Kansalais- ja työväenopistojen liiton hallinnossa. Hän tuli liiton toimikunnan jäseneksi 1924, puheenjohtajaksi 1938 ja hoiti tätä tehtävää vuoteen 1961 asti. Hän oli myös mukana perustettaessa nykyistä Opistolehtä Kotkassa 1923 ja toimi sen päätoimittajana vuoteen 1961.

Wuorenrinne oli Kansansivistysopillisen yhdistyksen (nykyisen Aikuiskasvatuksen tutkimusseuran) perustajajäsen ja toimi sen ensimmäisenä esimiehenä vuoteen 1954 asti.

Lyhyesti mainittakoon, että Wuorenrinne toimi myös teatteri- ja lausuntataiteen aloilla.

Monista käytännön toimista huolimatta Wuorenrinteeltä liikenä aikaa myös kirjalliseen työhön. Useimmat hänen julkaisunsa käsittelevät lausuntataidetta ja teatteria, mutta hän kirjoitti myös kansansivistystyötä koskevia artikkeleja. Osa niistä on koottu teokseen *Taistele va kansansivistystyö* (1952).

Wuorenrinteen osaksi tuli useita kunnianosoituksia tunnustuksena ansiokkaasta toiminnasta. Muun muassa hänelle myönnettiin kouluneuvoksen ja myöhemmin professorin arvonimi sekä hänet valittiin Kansansivistysopillisen yhdistyksen kunniajäseneksi 1955.



Wuorenrinne oli myös alansa teoreettinen pohdiskelija. Selvittäessään vapaan kansansivistystyön olemusta hän otti lähtökohdaksi sivistyksen käsitteen. Yhtyen kunnioittamansa Zachris Castrénin näkemykseen hän tähdensi, että sivistyksen tarkoitus on monipuolisempi ja syvempi kuin valistuksen. Valistus oli keskeinen käsite siinä kehitysvaiheessa, jolloin puhuttiin vapaasta ja vapaaehtoisesta kansanvalistustyöstä. Kun valistus tähtäsi pääasiassa ihmisen tietopuoliseen kehittämiseen, sivistys pyrki myös tunne-elämän sekä tapojen ja käytöksen jalostamiseen.

Wuorenrinne korosti myös, että vapaata kansansivistystyötä ei saa alistaa minkäänlaisen agitaation tai propagandan välineeksi. Kansansivistystyössä ei saa väistää yhteiskunnallisia ja poliittisia kysymyksiä, mutta sitä ei saa tehdä puoluepolitiikan palvelijaksi, eikä minkään uskonnollisen tai uskonnonvastaisen suunnan välikappaleeksi. Tässä merkityksessä kansansivistystyö on vapaata, puolueetonta ja tunnustuksetonta. Siksi sen perusasennetta voi nimittää myös tieteenomaiseksi.

Näin ollen Wuorenrinne on ollut kannattamassa ja kehittämässä sitä suurta traditiota, joka pitää aikuiskasvatuksen perustana humanismia.

Kansansivistystyön teoreettisessa mietiskelyssä Wuorenrinne tukeutui ennen kaikkea saksankieliseen kirjallisuuteen. Hän kävi myös Saksassa ja Itävallassa tutustumassa niin kansansivistystyön käytäntöön kuin sen teoreettiseen tutkimukseenkin.

Kun Castrén luopui kansansivistysopin tuntiopettajan tehtävästä Yhteiskunnallisessa Korkeakoulussa, oli luonnollista, että Wuorenrinne asiantuntemuksensa vuoksi tuli hänen seuraajakseen (1938—40).

* * *

Tulin tuntemaan Wuorenrinteen 1930-luvun loppupuolella opettajani J.E. Salomaan välityksellä. Sen jälkeen tapasin hänet monissa yhteyksissä, kuten Kansansivistysopillisessa yhdistyksessä perustamiskokouksesta alkaen, toimiessani filosofian luentopiirin ohjaajana Helsingin työväenopistossa ja ennen kaikkea Kansanvalistusseurassa.

Wuorenrinne oli valoisa persoonallisuus, ystävällinen ja sydämellinen ihminen. Hänessä oli myös tarmoa ja temperamenttia. Hän us-

kalsi ottaa lujankin kannan oikeana pitämässään asiassa, ja minusta näytti, että tämä rohkeus hänessä iän mukana vain lisääntyi.

Wuorenrinne oli monipuolisesti sivistynyt ihminen, Goethen ihailija ja tuntija, hämmästyttävän monen Suomen kulttuurihistoriassakin mainitun suomalaisen taiteilijan, kirjailijan ja runoilijan tuttu. Sen vuoksi Wuorenrinteen kanssa oli mielenkiintoista ja opettavaista jutustella.

Wuorenrinne oli myös iloinen ja hauska ihminen, taitava juttujen ja vitsien kertoja. Tämä puoli hänestä tuli näkyviini varsinkin Kansanvalistusseuran johtokunnan kokouksissa. Yhtään kokousta ei aloitettu virallisella asialla, ja virallisenkin asioiden lomassa, silloinkin kun ne olivat vaikeita, suotiin aikaa usein juuri Wuorenrinteen aloitteesta naurua kirjoittavalle jutulle. Kiireen tunnun sijasta näissä kokouksissa oli lämmin inhimillisyyden tuntu.

Muistelen Toivo Ilmari Wuorenrinnettä sekä kunnioittaen että kaivaten.

Urpo Harva

Tieteessä tapahtuu

Väitöstilaisuuksia

KL Juhani Hongan väitöskirja ”Ammattikoulunopettajan täydennyskoulutustarpeet” tarkastettiin Tampereen yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa lauantaina toukokuun 12. päivänä. Tarkastustilaisuudessa toimi kustoksena professori Matti Peltonen ja vastaväittäjinä vs. professori Aulis Alanen ja vs. professori Pekka Ruohotie.

*

Fil.lis. Jarkko Hautamäen väitöskirja ”Peruskoululaisen loogisen ajattelun mittaa-

misesta ja esiintymisestä” tarkastettiin Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa lauantaina toukokuun 12. päivänä. Kustoksena toimi professori Y.-P. Häyrynen ja vastaväittäjänä professori Isto Ruoppila.

*

TAMY:n teesit

Tampereen yliopiston ylioppilaskunta ja Suomen ylioppilaskuntien liitto järjestivät Tampereen yliopistossa toukokuun 4. päivänä korkeakoulupedagogiikan seminaarin, jonka yhteydessä TAMY julkaisi lehdykäisen nimeltään ”Kohti mielekästä ja

nautinnollista opiskelua — teesejä opiskelijakäytännön kehittämistä”. Siinä esitetään yliopiston opettajien mietittäväksi viisi teesiä. Koska ne sopivat pääosiltaan myös aikuisopettajienkin mietittäväksi, niin julkaistakoon teesit myös tässä. Ne ovat:

- tutkintovaatimuksia on kevennettävä
- opiskelijan valinnanvapautta lisättävä
- opiskelumuotoja on kehitettävä vaihtelevammiksi
- etäisyyttä käytännöstä on kurottava umpeen ja opiskelijan oma kokemus on nostettava kunniaan
- kielipelin sijasta on pyrittävä vuoropuheluun

Seuraava Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatus 3/1984:een tarkoitettujen artikkeleiden tulee olla päätoimittajalla viimeistään 17.9.84. Kirjoittajille tarkoitetut ohjeet on julkaistu Aikuiskasvatus 1/1984:ssa.

Ammattijärjestö perustettu

Huhtikuussa 1984 perustettiin uusi ammattijärjestö Vapaan Sivistystyön Johtavat Toimihenkilöt, joka liittyy Akavan Erityisalojen Keskusliiton AEK:n jäseneksi. Yhdistys on tarkoitettu järjestöjen ja oppilaitosten johtavassa asemassa oleville toimihenkilöille sekä päätoimisille opettajille ja kouluttajille. Tarkoituksena on ajaa jäsenten ammatillisia, koulutuksellisia, oikeudellisia, sosiaalisia ja taloudellisia etuja.

Lisätietoja yhdistyksen toiminnasta saa puheenjohtaja Tuula Setälältä (Vapaan Sivistystoiminnan Liitto, puh. 90-6943011) tai sihteeri Pirjo-Riitta Lahtelalta (Toimihenkilöjärjestöjen Sivistysliitto, puh. 90-1551).

I suomalais-unkarilainen aikuiskasvatussymposium

- Teema:** Aikuiskasvatuksen saavutukset, ongelmat ja kehitysnäkymät
- Paikka:** Nyiregyháza Itä-Unkarissa
- Aika:** 16.—23.9.84
- Kieli:** Suomi
- Sisältö:** Symposiumissa tutustutaan alustusten ja keskustelujen avulla Unkarin ja Suomen aikuiskasvatuksen nykyiseen tilanteeseen ja kehittämiseen. Erikseen tarkastellaan työhön liittyvää aikuiskasvatusta sekä aikuiskasvatuksen suhdetta kulttuuritoimintaan. Ohjelmassa on tutustumista paikallisen aikuiskasvatuksen järjestelyihin, aikuiskasvatuksen opetukseen sekä kulttuuritoimintaan. Lisäksi käydään Hortobágy-n pustalla, Debrecenissä ja Budapestissa.
- Hinta:** Matka symposiumiin järjestetään ryhmämatkana siten, että lähdemme lentäen 16.9. noin klo 18.00 ja palaamme 23.9. noin klo 17.00. Hinta on alustavasti 2 750 mk, ja siihen sisältyy lennot Hki -Budapest - Hki, majoitus, puolihoidto, opastus sekä itse ohjelma.
- Ilmoittautuminen:** Symposiumiin ilmoittaudutaan välittömästi Kansanvalistusseuraan, Museokatu 18, 00100 Helsinki 10, puh. 90-406632. KVS:sta saa myös tarkemman ohjelman.

Kursseja ja seminaareja

Suggestopedian käyttö aikuisopetuksessa

Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö järjestää elokuun lopussa kaksipäiväisen kurssin, jonka aikana tutustutaan suggestopediseen opetusmenetelmään ja sen käyttömahdollisuuksiin. Tiedustelut ja ilmoittautumiset VSY:hyn, Museokatu 18, HKI 10, puh. 90-449 557.

*

Aikuisiän sosialisatio

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura järjestää Tampereella 19.—20.10. seminaarin, jonka aikana perehdytään monipuolisesti aikuisten sosiaalistumista käsittelevään tutkimukseen ja teoriakehitelyyn. Tiedustelut ja ilmoittautumiset Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, Tampereen yliopisto, Pyyrikintie 2, 33230 Tampere 23, puh. 931-156 092 ja 931-156 094.

*

Työelämän didaktiikan kurssi

Päijät-Hämeen kesäyliopisto järjestää 30.7.—3.8. Lahdessa lähinnä kognitiiviseen oppimisteoriaan ja yleiseen didaktikkaan perustuvan kurssin, joka on tarkoitettu henkilöstökoulutuksen, ammatillisten järjestöjen ja vapaan sivistystyön aikuiskoulutustehtävissä toimiville. Tiedustelut ja ilmoittautumiset Kesäyliopiston toimistoon Oikokatu 1, 15100 Lahti, puh. 918-510 800.

*

NFA:n kurssit

Nordens Folkliga Akademi järjestää syksyllä 1984 mm. seuraavat kurssit: Työkaluna laulu, Aikuiskoulutus vankiloissa, Viestimet ja kansansivistystyö tulevaisuudessa, Näyttely viestimenä, Työtön nuoriso — uusia työpaikkoja ja Luova mielikuvituksemme. Lisätietoja VSY:stä puh. 90-449 557.

*

Kielikursseja

Kansanvalistusseura järjestää neljässä eri kansanopistossa aikuisille tarkoitettuja kielikursseja. Tilaa on mm. eräissä Oriveden Opistossa heinä-elokuussa pidettävissä ryhmissä englannin, venäjän, espanjan, ruotsin ja ranskan kielissä. Tiedustelut Kansanvalistusseura puh. 90-441 725.

*

Yleisökurseja

Kansanvalistusseura järjestää heinäkuun alussa kaikille aiheista kiinnostuneille mm. seuraavat kurssit:

Kiven päivät, Pelkojen päivät, Yleisön teatteriseminaari sekä Tekstin lähelle ja lähteille. Lisätietoja näistä ja monista muista kesäopiskelumahdollisuuksista saa Kansanvalistusseurasta.

*