

- EKSEMPLAARINEN  
OPPIMINEN
- AIKUISKASVATUS-  
TUTKIMUS
- KVALIFIKAATIO-  
KESKUSTELUA

# **AIKUISKASVATUS 1/85**

KANSANVALISTUSSEURA  
&  
AIKUISKASVATUKSEN  
TUTKIMUSSEURA

# Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen  
aikakauslehti

numero 1/1985

5. 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 1985

## *Ilmoitushinnat*

Koko sivu 800 mk,  
puoli sivua 500 mk.

## *Toimitusneuvosto*

Timo Toiviainen (pj), Olavi Alkio,  
Jouko Haavisto, Yrjö-Paavo  
Häyrynen, Helena Kekkonen,  
Seppo Kontiainen, Veli Lehtinen,  
Liisa Korhonen, Jorma Turunen,  
Lea Salminen 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>	Asiantuntemusta tulisi lisätä eikä vähentää . . . . .	2
<i>Heikki Lakkala</i>	Eksemplaarinen oppiminen ammattiyhdistyskoulutuksessa . . . . .	4
<i>Jukka Peltokoski</i>	Aikuiskasvatuksen opiskelijoiden opiskelu- kokemuksista ja urakehityksestä . . . . .	11
<i>Seppo Koistinen</i>	Aikuiskoulutuksen voimavarat ja niiden käyttö . . . . .	15
<b>Opinnäyte</b>		
<i>Eero Pantzar</i>	Aikuiskasvatustutkimus viidessä maassa . . . . .	21
<i>Reijo Raivola</i>	Virallisen vastaväittäjän lausunto Eero Pantzarin väitöskirjasta ”Aikuiskasvatustutkimus viidessä maassa” . . . . .	24
<b>Keskustelua</b>		
<i>Tuomas Takala</i>	Kvalifikaatiot ja valtiollisen perusopetuksen synty . . . . .	24
<i>Heikki Lehtonen</i>	Keskustelua koulutustutkimuksen perusteista . . . . .	30
<i>Clas-Åke Storå</i>	Miksi jaosto ruotsinkieliselle aikuiskoulutukselle? . . . . .	32
<i>Jukka Tuomisto</i>	Miksei muillekin vähemmistökuultuureille? . . . . .	33
<b>Katsaus</b>		
<i>Veli Lehtinen</i>	Aikuiskoulutuksen kehittämisestä . . . . .	35
<i>Hannu Sirén</i>	Näkökulma aikuiskoulutuksen kustannuksiin . . . . .	38
<b>Keskustelua</b>		
<i>Pentti Yrjölä</i>	Aikuiskoulutusneuvoston asettamista on kritisoitu . . . . .	40
<b>Kirjallisuutta</b>		
<i>Sirkka Hirsjärvi</i>	Johdatus kasvatustutkimukseen (Heikki T. Saari) . . . . .	44
<i>Matti Parjanen</i>	Myytit ja täydennyskoulutus (Tapio Varmola) . . . . .	46
<i>Antti Eskola</i>	Uhka, toivo ja vastarinta (Rainer Aaltonen) . . . . .	47
	Uusia aikuiskasvatusjulkaisuja . . . . .	49
	Uutta kirjallisuutta . . . . .	49
	Aikuiskasvatuksen sisältö 1984 . . . . .	50
	Kirjoittajat . . . . .	51
	Ulkomaisia seminaareja 1985 . . . . .	52
	Kotimaisia kursseja . . . . .	52
	Ohjeita kirjoittajille	

# *Asiantuntemusta tulisi lisätä eikä vähentää*

*Kritikoin lehden viime numerossa Aikuiskoulutusneuvoston kokoonpanoa. Kokoonpanoon eivät näytä olevan muutkaan tyytyväisiä, vaikkakin kritiikin kohteet ovat aivan toiset kuin mitä minä esitin. Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö ja Kansalais- ja työväenopistojen liiton valtuusto ovat lähettäneet opetusministeriölle suurin piirtein samansisältöisen kannanoton, jossa arvostellaan aikuiskoulutusneuvoston kokoonpanoa. Molemmissa lausunnoissa todetaan, että vapaa sivistystyö ei ole riittävästi edustettuna neuvostossa ja että kansalais- ja työväenopistojen edustus puuttuu kokonaan. Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön lausunnossa todetaan myös, että neuvoston kokoonpanossa ei ole otettu riittävästi huomioon parlamentaarisia voimasuhteita. Saman asian toteavat oman puolueensa osalta myös joukko Kokoomuspuolueen kansanedustajia, jotka tekivät valtioneuvostolle asiaa koskevan kirjallisen kyselyn.*

*Opetusministeri Suonio vastasi kyselyyn huhtikuun lopulla ja torjui vastauksessaan esitetyt syytökset. Hänen mukaansa neuvoston kolmesta-toista varsinaisesta jäsenestä on viisi vapaan sivistystyön järjestöjen työntekijöitä tai vastuunalaisissa luottamustehtävissä näissä järjestöissä. Kansalais- ja työväenopistojen edustus neuvostossa on tarkoitus hoitaa sihteerivalintojen kautta. Poliittisen diskriminaation opetusministeri Suonio myös kiistää, kuten hänen tässä lehdessä toisaalla olevasta vastauksestaan ilmenee. Lopuksi hän toteaa, ettei hallitus aio ryhtyä neuvoston jäsenten ja varajäsenten kokoonpanon muuttamiseen alkaneen kolmivuotiskauden aikana. Asia on siis poissa päiväjärjestyksestä — vai onko? Eikö aikuiskoulutusneuvostolle pitäisi antaa nyt työrauha ja katsoa sitten kauden loputtua, mitä on saatu aikaan?*

*Näin tietysti päätöksentekijät toivovat. Mielestäni heillä ei ole kuitenkaan mitään syytä itsetyytyväisyyteen. Tosiasiaksi nimittäin jää, että vapaan sivistystyön asiantuntemus on entisestään vähentynyt valtionhallinnossa. Sillä ei ole enää siellä mitään omaa asiantuntijaelinä, kuten oli vielä Valtion kansansivistyslautakunnan toimiessa. Jos kansansivistyslautakunta ei toiminut tyydyttävästi, niin miksei sitä kehitetty nykyhetken tarpeita vastaavaksi alan asiantuntijaimeksi. Edistyksenä ei voida pitää sitä, että meillä on nyt yksi yleinen asiantuntijaelin, jonka toimintaan — näin luulin — eivät tule olemaan tyytyväisiä sen paremmin vapaan sivistystyön kuin aikuisten ammatillisen koulutuksenkaan edustajat. Järkevämpää olisi ollut kehittää entistä kansansivistyslautakuntaa ja perustaa työelämän ammatillista koulutusta varten oma asiantuntijaelin ammattikasvatushallituksen yhteyteen. Yhtenä vaihtoehtona olisi ollut erityisen aikuisten ammatillisen perus- ja lisäkoulutuksen jaoston perustaminen Ammattikasvatusneuvostoon.*

*Vapaa sivistystyö ja työelämän koulutus muodostavat kumpikin nykyisin niin laajan ja eriytyneen kokonaisuuden, että niitä varten tarvitaan ehdottomasti omat asiantuntijaelimet. Näiden molempien alueiden ongelmien perinpohjainen käsittely yhden yleisen asiantuntijaelimien piirissä on vaikeaa, koska toiminnan lähtökohdat ja tavoitteet ovat niin erilaisia. Vapaan sivistystyön tehtävänä on tukea aikuisia heidän itsekasvatuspyrkimyksissään ja tarjota heille siihen käytännössä mahdollisuudet. Työelämän koulutuksessa on sen sijaan kysymys yhteiskunnan ja sen eri organisaatioiden koulutustarpeiden tyydyttämisestä. On selvää, etteivät nämä erilaiset lähtökohdat ja tavoitteet ole täysin toisilleen vastakkaisia, mutta eri näkökulmista johtuen toiminnot saavat käytännössä aivan erilaisen luonteen. Molempia aikuiskasvatuksen sektoreita tulee edelleen kehittää, kuten periaatepäätöksessäkkin todetaan. Vaikka kehittämistyön pääpaino onkin ammatillisessa koulutuksessa, ei se saa tapahtua vapaan sivistystyön resurssija vähentämällä.*

*Näyttää siltä, että vapaa sivistystyö ei ole pystynyt taistelemaan itselleen sitä asemaa, joka sille aikuiskasvatuksen vanhimpana ja hallinnollisesti kehittyneimpänä alueena kuuluisi. Ainakin osittain vapaan sivistystyön organisaatiot saavat syyttää tästä itseään. Kutakin organisaatiota näyttää kiinnostaneen enemmän omien intressien ajaminen, jolloin yhteiset peruslähtökohdat ja -tavoitteet ovat jääneet taka-alalle. Näin ei valtionhallinnon byrokraateille näytä muodostuneen selvää käsitystä tämän sektorin kokonaismerkityksestä ja erityisluonteesta.*

*Koko kehittämistoiminnan ajan ovat vapaan sivistystyön edustajat olleet huolestuneita oman alansa tulevaisuudesta, eivätkä varmaankaan syyttä. Sen sijaan ammatillisen sektorin puolelta ei ole esitetty kehittämistoimintaa kohtaan mitään kritiikkiä. Tätä voitaneen pitää merkinä siitä, että kehittämissuunnitelmat vastaavat paremmin heidän tarpeitaan. Tästä epätasapainoisesta tilanteesta pitäisi päästä vähitellen eroon. Ratkaisuna voisi olla esim. edellä hahmottelemani kaksitahoinen kehittämisstrategia, jossa molempia aikuiskasvatuksen pääsektoreita kehitettäisiin omien asiantuntijaorganisaatioiden toimesta ja ottaen huomioon näiden alueiden omat erityiset lähtökohdat ja tavoitteet. En usko, että tässä onnistutaan kovin hyvin nykyisin Aikuiskoulutusneuvoston toimesta. Aika sen näyttää. Palaataanko asiaan vasta kolmen vuoden kuluttua arvoisat päätöksentekijät?*

*Jukka Tuomisto*

# Eksemplaarinen oppiminen ammattiyhdistyskoulutuksessa

*Lakkala, Heikki. 1985. Eksemplaarinen oppiminen ammattiyhdistyskoulutuksessa. Aikuiskasvatus 5, 1, 4–10. — Artikkelin kuvaus Oskar Negtin kehittämää eksemplaarisen oppimisen teoriaa ja sen soveltamista ay-liikkeen koulutukseen Saksan liittotasavallassa. Artikkelissa tarkastellaan teorian lähtökohtia, taustaa, sisältöä ja käytännön soveltamisen ongelmia.*

Oskar Negtin teoriassa eksemplarisesta oppimisesta ja sen soveltamisesta ammattiyhdistyskoulutukseen on perustansa käytännön työväen sivistystyössä. Lähtökohtana on länsisaksalaisen ammattiyhdistyskoulutuksen tilanne 1960-luvun alussa, jolloin Negt toimi ensin Länsi-Saksan ammattiliittojen keskusliiton koulutuslaitoksen johtajana ja työskenteli sen jälkeen metallityöväenliiton koulutusosastolla. (Negt 1976, 367.) Tällöin hän oli mukana kehittämässä metalliliitolle uutta kouluskonseptiota, jonka perusajatuksena oli eksemplaarinen oppiminen. Vähitellen tämä konseptio saaputti merkitystä käytännön ammattiyhdistyskoulutuksessa ja sitä on sovellettu käytäntöön varsin laajasti. (Negt, haastattelu 1.) ”Sosiologinen mielikuviutus ja eksemplaarinen oppiminen” -teoksessa hahmoteltu työväen sivistystyön teoria pohjautuu paljolti tuolloin saatuihin kokemuksiin ja on osin niiden teoreettista tarkastelua (Negt 1971, 12.).

Negt ei pyrikään esittämään teoriaansa eksemplarisesta oppimisesta yleisenä kasvatus-teorian, vaan hän rajaa sen hyvin selkeästi koskemaan työväen sivistystyötä. Hänen mielestään mitään tietokriittisten, metodologisten ja didaktisten pohdintojen tasoa ei pidä pitää erillään koulutussisältöjen määrittelystä ja kohderyhmän problematiikasta. (Negt 1971, 11–12.)

Seuraavassa hahmotellaan ensin sitä ammattiyhdistyskoulutuksen tilannetta, johon eksemplarisesta oppimisesta perustuvalla kouluskonseptiolla tavallaan reagoitiin. Sitten selvitetään, mitä Negt eksemplarisella oppimisella tarkoittaa ja mihin seikkoihin siinä erityisesti kiinnitetään huomiota. Lopuksi kommentoin muuatta Negtin ajatuksiin kohdistettua kritiikkiä.

## Eksemplarisesta oppimiskäsityksen taustaa

Eksemplarisesta oppimisen konseptiota ruvetiin kehittämään ammattiyhdistyskoulutuksen lähtökohdaksi tilanteessa, jossa ammattiyhdistyskoulutus oli pääosin toimitsijakoulutusta<sup>1</sup>. Sen lisäksi järjestettiin siitä erillään olevaa poliittisesti suuntautunutta mielipidekoulutusta. Toimitsijakoulutuksessa sen sijaan pyrittiin antamaan toimitsijoille heidän käytännön työssä tarvitsemaan tietoja sen kaltaisissa kysymyksissä kuin työoikeus, sosiaalilainsäädäntö, työehtosopimusten tulkinta ja yritystalous. Samaten käsiteltiin kansantaloustiedettä, teollisuussosiologiaa, rahapolitiikkaa. Tavoitteena oli teknis-käytännöllisen tiedon jakaminen. Kouluttajina käytettiin asiantuntijoita, jotka tulivat akateemisesta maailmasta tai esimerkiksi oikeuslaitoksen piiristä ja joilla ei niin muodoin ollut yhteyttä ammattiyhdistysliikkeen tavoitteenasetteluun ja ajattelutapoihin. Näin ei myöskään ajatus yhteiskunnallisen vapautumisen edesauttamisesta, emansipaatiovaatimus, tullut koulutuksessa esille. (Negt 1976, 359, 369; haastattelu 2.)

Koulutustoiminnan lähtöoletuksena oli, että liikkeen jäsenet saavat poliittisen kasvatuksensa ja muodostavat yhteiskunnalliset näkemyksensä ensi sijassa välittömässä järjestötoiminnassa. Koulutustoiminnan pätehtävä oli huolehtia siitä, että toimitsijat toimivat, ja siihen tähtäävä koulutus pidettiin radikaalisti erillään työläisten elinolojen muuttamiseen

1) Toimitsijoilla ei saksalaisessa kielenkäytössä tarkoiteta ainoastaan järjestöjen palkallisia toimihenkilöitä, vaan myös tärkeiden luottamustehtävien haltijoita, kuten luottamusmiehiä tai yrityksen neuvostojen jäseniä.

suuntautuneesta emansipaatiotiedosta. (Negt 1976, 359.)

Negt asettaa ammattiyhdistyskoulutuksen päätaavoitteeksi yhteiskunnallisen tietoisuuden kehittämisen. Tällöin on tärkeää, että koulutuksessa lähdetään liikkeelle osanottajien itseyemmäryksestä ja todellisuudenkäsitteestä (Negt 1976, 358.). Tavoitteena on, että koulutukseen osallistuvat työläiset oppivat tulkitsemaan omia konfliktikokemuksiaan yhteiskunnallisina konflikteina ja ymmärtämään oman asemansa yhteiskunnan rakenteiden ja ristiriitojen valossa, eikä niinkään, että he omaksuisivat mahdollisimman suuren määrän erillistietoja. (Negt, haastattelu 2.)

Koska tavoitteena on aktivoida työläiset poliittiseen toimintaan ja edesauttaa heitä orientoitumaan yhteiskunnallisiin asioihin, on koulutuksen kehitettävä ennen muuta heidän kykyään valikoida, työstää ja arvioida informaatiota. Koulutus kohdistui ennen muuta koulutusvastaaviin, joiden tehtävänä oli omilla työpaikoillaan itse järjestää koulutusta muulle jäsenistölle. (Negt 1976, 362-3; haastattelu 2.)

Kyky käsitellä tietoa kriittisesti ei kuitenkaan ole joukko abstrakteja sääntöjä, joita voi soveltaa haluttuun kohteeseen. Kriittistä tiedonkäsittelykykyä ei voi opettaa sellaisenaan, irrallisena, vaan se voi kehittyä vain jonkin sisällöllisen aihealueen käsittelyn yhteydessä. (Negt 1976, 362-3.)

Näistä tavoitteista seuraa, että eksemplaarisen oppimisen kannalta on tärkeää analysoida työläisten elämänpiiriin liittyviä konfliktialueita, heidän oppimismotivaatioon ja -esteisiinsä liittyviä tekijöitä sekä heidän itseyemmärystään ja käsityksiään todellisuudesta (Negt 1971, 21.).

## *Mitä eksemplaarisella oppimisella tarkoitetaan?*

Eksemplaarinen oppiminen voidaan ehkä osuvimmin suomentaa esimerkistä lähteväksi oppimiseksi. Siinä esimerkki tai yksittäinen tapaus on lähtökohta — ja vain lähtökohta — josta edetään selvittelemään niitä yleisiä suhteita ja rakenteita, joita tapaus tai esimerkki ilmentää. Negtin konseptiossa nämä lähtökoh- taesimerkit ovat nimenomaan konfliktikokemuksia, osallistujien omia tai heidän elämänpiiriään läheisesti koskettavia konfliktikokemuksia.

Konfliktikokemukset ovat tavallaan oppimisprosessin motivaatioperusta. Tätä voisi ehkä verrata kognitiivisen oppimisteorian aja-

tukseen kognitiivisesta dissonanssista, tiedollisesta ristiriidasta: oppiminen lähtee siitä, että koetaan tiedollinen ristiriita, joka motivoi oppimaan. Konfliktikokemuksilla on sama funktio kuin tiedollisella ristiriidalla.

Kun Negt puhuu oppimisen nivomisesta kokeuksiin niin tällöin hän tarkoittaa nimenomaan kollektiivisia, yhteiskunnallisia kokeuksia, tässä tapauksessa työläisille yhteisiä kokemuksia, joiden kautta he kokevat yhteiskunnalliset suhteet ja prosessit omassa arkitodellisuudessaan. Kyse ei siis ole yksittäisten ihmisten individuaalisista ja satunnaisista elämyksistä. (Negt 1976, 372—3.)

Eksemplaarisen oppimisen suomentaminen esimerkkioppimiseksi saattaisi viedä ajatukset harhaan sikäli, että eksemplaarisen oppimisen ajatus ei suinkaan tyhjentyvästi palaudu samaan esimerkkiin. Negt itse vetää rajaa niin sanottuun tapausmenetelmään, jolle on ominaista se, että siinä tapausta käsitellään esimerkkinä useista muista vastaavanlaisista tapauksista. Tapausmenetelmässä esimerkki edustaa vain muita vastaavanlaisia tapauksia, eikä sen avulla pyritä valottamaan mitään yksittäisten tapausten takana olevia rakenteita ja suhteita (Negt 1971, 31.). Tapausmenetelmän ongelmana on se, että sitä käytettäessä yhteiskunta esitettäisiin pelkkien tapausten ja tosiasioiden universumina (em.). Tavoitteena on kuitenkin selvittää yhteiskunnan rakenteita ja siinä vallitsevia suhteita.

Eksemplaarisuuden käsitettä määritellesään Negt uudelleentulkitsee sosiologiselta kannalta Martin Wagenscheinin lähinnä fyysikan opettamista koskevien pohdintojen yhteydessä esittämää ajatusta, että yksittäinen tai eksemplaarinen on kokonaisuuden peili. Eksemplaarisuuden ajatuksen järkevä ydin saadaan Negtin mukaan esiin tulkittaessa tätä siten, että ”kokonaisuudella” tarkoitetaan työnjaollisesti organisoitua yhteiskunnan tuotanto- ja uusintamisprosessin kokonaisuutta ja ”yksittäisellä” yhteiskunnan, luokan ja yksilön elämän kannalta relevantteja sosiologisia asiantiloja. (Negt 1971, 26—7.)

Eksemplaarisessa oppimisessa on kyse kasvattamisesta sosiologiseen ajattelutapaan, jolla Negt tarkoittaa samaa kuin C. Wright Mills sosiologisella mielikuvituksella (Negt 1971, 27-8.). Se on ”kyvykkyyttä siirtyä näkökulmasta toiseen — poliittisesta psykologiseen, yksittäisen perheen tutkimisesta kansakuntien tulo- ja menoarvioiden vertailevaan arviointiin (...) — ja nähdä niiden väliset yhteydet” (Mills, 11.).

Sosiologinen mielikuvitus tekee mahdolliseksi ymmärtää laajoja historiallisia ilmiöitä siltä kannalta, mitä ne merkitsevät ihmisen elämäncululle. Se auttaa etsimään yhteiskunnan rakennetta lähtien liikkeelle ihmisten jokapäiväisistä kokemuksista ja paikallistamaan ihmisten henkilökohtaiset huolet yleisiksi ongelmiksi. Sosiologisen mielikuvituksen ideana on, että yksilö voi ymmärtää omia kokemuksiaan ja arvioida omaa kohtaloaan vain sijoittamalla itsensä aikakauteensa. Näin on mahdollista ymmärtää elämänhistorian ja historian keskinäisiä suhteita. Tähän pystyäkseen ihmiset eivät tarvitse ainoastaan tietoa vaan myös ymmärrystä, joka auttaa heitä käyttämään tietoa, sillä tänä tosiasioiden aikakautena informaatio usein hallitsee ihmisen huomiokykyä ja hukuttaa allensa hänen kykynsä käsitellä tietoa. (Mills, 8—10.)

Eksemplaarisen oppimisen tarkoituksena on siis opettaa ihmiset tajuamaan oman elämänpäiriinsä keskeiset konfliktit sekä oma asemansa ja tilanteensa yhteiskunnan rakenteen, yhteiskunnallisten suhteiden ja konfliktien valossa. Samalla pyritään toiselta puolen selvittämään yhteiskunnan rakennetta ja konflikteja työläisten omien tai heidän elämäänsä läheisesti koskettavien konfliktikokemusten kautta, jolloin nämä kokonaisyhteiskunnalliset seikat eivät jää ihmisten elämäntodellisuuden kannalta irrallisiksi vaan ne tajutaan sitä olennaisesti muovaaviksi tekijöiksi.

Kun yhteiskunnallisia suhteita selvitetään lähtien liikkeelle omista kokemuksista ja palauttamalla yleiset yhteydet yhä uudelleen kokemuksiin, niin tällöin yhteiskunnassa vallitsevat konfliktiasettelmat omaksutaan omassa päässä, omatoimisella tutkimisella (Negt, haastattelu 2.). Tällä tavoin kehittyä myös kyky valikoida, työstää ja arvioida informaatiota ja tulkita uusia tilanteita.

Eksemplaarisen oppimisen kannalta on tärkeää muokata oppiaines siten, ettei jäädä tieteenalojen välisen työnjaon vangiksi, vaan ylitetään niiden rajat, jäsennetään ja muokataan niiden kasaamaa tietoa sellaiseen muotoon, että se toisaalta on osanottajien tajuttavissa ja toisaalta kykenee tuomaan esiin yleisiä yhteiskunnallisia yhteyksiä poliittiseen toimintaan motivoivalla tavalla. Usein formalisoidulla ja tiiviillä tieteellisellä kielellä ilmaistu tieto on muutettava sellaiseen muotoon, joka vastaa koulutettavan näkökulmaa. Tällä asialla on myös tärkeä poliittinen ulottuvuutensa. Monimutkaisen — esimerkiksi luonnontieteellisen, taloudellisen tai sotilaallisen — informaation pelkistäminen olennaisiksi, vaihtoehtojen

muotoon saatetuiksi kannoiksi on seikka, jonka onnistumisesta viime kädessä riippuu mahdollisuus demokraattisesti kontrolloida hallinnollisia ja byrokraattisia päätöksiä. (Negt 1971, 25 ja 29.)

## *Lähtökohtana konfliktit*

Kokemukset, joista eksemplarisessa oppimisessa lähdetään, ovat konfliktikokemuksia, joiden kautta yhteiskuntarakenteen ristiriidat ilmenevät työläisten työläisenä olon jäsentäjinä. Ei kuitenkaan riitä, että tyydyttäisiin tulkitsemaan vain institutionaalisia konflikteja, jotka koskevat suoritusvaatimuksia, työn järjestämistä, sopeutumista tekniisiin muutoksiin tai erimielisyyksiä esimiesten ja työnantajan kanssa. Näitä on toki välttämätöntä käsitellä, mutta se ei riitä. Työläisten konfliktikokemukset eivät ole objektiivisten konfliktien puhdasta heijastumista subjektiiviselle tasolle, eivätkä objektiivisten konfliktien tulkinnat ole vain reagoimista elämäolosuhteiden huononnuksiin. Siihen, miten kukin yksittäinen konfliktitulkitaan, miten sen merkitys ilmaistaan ja miten se liitetään työläisen aiempien kokemusten yhteyteen, vaikuttaa se, millä tavoin työläisillä on tapana mieltää asioita, millaista on heidän käyttämänsä kieli, millaisia heidän ajattelutapansa ja heille tyypilliset persoonallisuuden piirteet. Konfliktiorientoituneessa työväen sivistystyössä on siksi kyetävä nivomaan yhteen kolme tasoa, joiden kautta konfliktit vasta välittyvät tietoisuuden rakentamisen mahdolliseksi lähtökohdaksi ja sisällöiksi. (Negt 1971, 42—44.)

*Ensimmäisenä* tasona ovat julkilausuttu intressit, käsitykset ja yhteiskuntakuvat. *Toisen* tason muodostavat psyykkiset ja kognitiiviset vieraantumismekanismit, jotka ovat ominaisia joko koko yhteiskunnalle tai tietylle yhteiskuntaluokalle. Tällaisia ovat esimerkiksi koko yhteiskunnalle ominainen piirre käsitellä asioiden sijasta henkilöitä tai työväenluokan kielenkäyttöön liittyvät luokkaspesifiset piirteet. Se, ettei ole perillä omasta vieraantuneisuudesta, on omiaan synnyttämään lohduttoman käsityksen omasta tilanteestaan. Omasta vieraantumisesta tietoiseksi tuleminen on edellytys sille, että työläisten tietoisuus omasta itsestään lisääntyy ja tarve poliittiseen vapautumiseen syntyy. *Kolmas* taso ovat työläisten taloudelliset ja sosiaaliset elinolosuhteet. Negt kiinnittää huomionsa kahteen ensimmäiseen tasoon. (Negt 1971, 43—45.)



Konflikteihin, olosuhteiden muutoksiin ja valtasuhteisiin reagoiminen on aina kiinteä osa jatkuvaa reaktiota koko työläisenä olemiseen, joka on enemmän ja jotain muuta kuin yksittäisten konfliktien summa. Työläisenä olemisen käsitteellä Negt viittaa ranskalaiseen käsitteeseen "condition ouvrière", jota hän pitää vaikeasti käännettävänä. Se on kuitenkin hänen mielestään osuva sikäli, että se viittaa kaikkiin kolmeen edellä kuvattuun tasoon, eikä rajoitu väitteeseen vain yhteiskunnallisten intressien ja tietoisuuden muotojen kausaalisuhteesta. Siinä otetaan huomioon se, että työläinen käsittelee kohtaamiaan konflikteja ja jännitteitä myös psyykkisellä ja henkisellä tasolla. Tosin siihen, millä tavoin tämä tapahtuu, vaikuttavat monet luonteeltaan yhteiskunnalliset seikat. (Negt 1971, 45.)

Vaikka lähdetäänkin liikkeelle työpaikan konflikteista, ei näkökulmaa suinkaan haluta rajoittaa tälle tasolle, sillä luokkakonfliktit ovat aina kokonaisyhteiskunnallisia konflikteja. Teollisuustyöpaikka on lähtökohtana siksi, että työläisten siellä saamat työläisenä olemiseen liittyvät primaarikokemukset ovat vaikeimpia verhota. (Negt 1971, 46.)

Konfliktikokemukset ovat sidoksissa ihmisen psyykkisiin mekanismeihin sikäli, että kokemukset työläisenä olon lohduttomuudesta ja työn yhteiskunnallisen mielekkyyden häviämisestä saavat aikaan torjuntamekanismeja. Sitä, ettei todellisia yhteiskunnallisia tarpeita voida tyydyttää eikä työn tuotteiden käyttöön ja työolosuhteiden järjestelyyn päästä yhdessä vaikuttamaan, kompensoidaan korvaavilla tarpeentyydytys- ja toimintatavoilla. Vieraantumisen kompensoinnin muodot määrittelee vallitseva yhteiskunta. Suuntautuminen kulutukseen ja yksityisyyteen ovat tällaisia kompensioivia reaktioita työläisenä olemiseen, ristiriitojen ratkaisun henkilökohtaisia muotoja. Kun ollaan vieraantuneita eli kun työhön ja sen tuotteisiin ei voi samaistua, ei pidetä niitä ominaan, niin silloin työstä saatu maksu on ainoa siitä saatava vastike. Palkalla on näin ollen myös se funktio, että sen avulla aikaansaadaan perusta korviketytydytysten saamiselle. (Negt 1971, 49—54.)

Työläisten intressejä ja yhteiskuntakuvaa määrittää Negtin mukaan seuraava ristiriita: työläinen ei enää halua olla työläinen muttei kuitenkaan pääse eroon tunteesta, että hänen on aina pysyttävä työläisenä. Tästä ristiriidasta käsin ammattiyhdistyskoulutuksessa pitäisi lähteä selvittämään sitä, että konfliktien rat-

kaiseminen korvaavan tarpeentyydytyksen tasolla on näennäistä. Heidät on saatava paremmin tajuamaan vallitseva eriarvoisuus. Työläisten tekeminen selvemmin tietoisiksi eriarvoisuudesta selvittämällä heitä koskevia konflikteja ei ole tietoisuuden tuomista ulkoapäin ihmisille, joilla ei jo itsellään olisi edellytyksiä tällaisen tietoisuuden rakentamiseen. Eriarvoisuuden tunne on tosiasiaa varsin keskeinen työläisten tietoisuuden tekijä. (Negt, 1971, 55—56.) Ammattiyhdistysliikkeessä mukana olevilla ihmisillä on yleensä jonkinlainen — joskaan ei aina kovin selvä — käsitys siitä, mitä eriarvoisuus ja epäoikeudenmukaisuus merkitsevät. Ihmisillä on olemassa toiveita ja käsityksiä siitä, miten asioiden pitäisi olla. Koulutuksen tehtävänä on tehdä näistä käsityksistä selkeämpiä ja tiedollisesti perusteltuja, saada niiden pohjalta aikaan ihmisissä kognitiivista kehitystä ja toimintavaatimuksia. Kaikkea tietoisuuden rakentamiselle tarpeellista ei tietenkään voida saada esiin ihmisten kokemuksista, mutta sitä voidaan käsitellä kokemusten yhteydessä. (Negt, haastattelu 2.)

Myöhemmin Negt on puhunut ammattiyhdistysliikkeen poliittisen mandaatin laajentamisesta. Sillä hän tarkoittaa, ettei ammattiyhdistysliikkeen pidä rajoittaa toimintaansa vain työpaikoille, vaan sen lisäksi asuinalueista ja kaupunginosista on tehtävä toinen ihmisten organisoimien ympäristö. Tämä on tärkeää, koska tokikaan kaikki ihmisten elämän kannalta keskeiset kokemukset eivät rajoitu työpaikalle, vaan uutta konfliktipotentiaalia on muuallakin. Asuinympäristössään ihmiset joutuvat vastatusten elinympäristöä koskevien ristiriitojen ja konfliktien kanssa. Työttömyys ja sen uhka on toinen yhä keskeisemmäksi tuleva ristiriitojen ja konfliktien lähde, jonka suuntaan mandaattia pitäisi myös laajentaa. (Negt 1984, 131—140 ja 154—164; haastattelu 1.) Vastaavalla tavalla voidaan konfliktiorientoituneessa koulutuksessa laajentaa käsitystä koulutuksen kannalta relevanteista konfliktikokemuksista.

## *Kielelliset erityisongelmat*

Kun koulutettavia pidetään oppimisprosessin itsenäisinä subjekteina on tärkeää tarkastella heidän ajattelunsa ja toimintansa kielellisiä perusrakenteita. Ne muodostavat tietyleyden formaaliset edellytykset heidän tavalleen ymmärtää oma itsensä ja todellisuutensa. Kieli säätelee persoonallisuuden rakentumista samoin kuin se säätelee tietyleyden yhteiskuntaluokalle

tyypillisiä kokemusten ja käsitysten organisoimista: poliittisia katsomuksia, yhteiskuntakuvaa sekä intressien ja tarpeiden tulkintaa. (Negt 1971, 59.)

Tällaisia ajattelun ja toiminnan kielellisiä perusrakenteita ovat mm. stereotyyppit. Ne edustavat usein kollektiivisia, tietyille ihmisryhmälle yhteisiä kokemuksia, minkä vuoksi tähän ihmisryhmään kuuluvien on helppo pitää niitä ominaan. Stereotyyppit vaikuttavat tiedon valikoimiseen ja tapaan hahmottaa todellisuutta. Negt puhuu sosiaalisesta topiikasta, kaikkien työläisten enemmässä tai vähemmässä määrin käyttämien ja ymmärtämien ajatus- ja ilmaisujärjestelmien kokonaisuudesta. Suurin osa informaation käsittelystä — etenkin välittömän kokemuksen ulottumattomissa olevien asioiden, kuten monimutkaisten poliittisten ja taloudellisten tapahtumainkulkujen tajuaminen — on tällaisten ajatus- ja ilmaisujärjestelmien välittämää. Ne palvelevat yksilön yhteiskunnallista orientoitumista sikäli, kuin ne ilmaisevat hänen ryhmänsä historiallisen kokemuksen ja elinolosuhteita. Eri sosiaalisilla ryhmillä saattaa siksi olla joissain suhteissa hyvinkin erilaisia ajatus- ja ilmaisujärjestelmiä. Esimerkiksi jonkin suuryrityksen toimihenkilöillä on jo ratkaisevasti erilainen ajattelu- ja ilmaisujärjestelmä kuin saman tehtaan työläisillä. Tämän vuoksi koulutusta on tarpeen eriyttää, eikä koulutustoiminnassa voida lähteä niputtamaan työläisiä, toimihenkilöitä ja virkamiehiä yhdeksi palkkatyöläisten ryhmäksi, vaikka tämä jossain toisessa katsannossa olisikin perusteltua. Näiden ryhmien erilaiset ajattelu- ja ilmaisujärjestelmät edellyttävät koulutuksen eriyttämistä. (Negt 1971, 62—64.) Eri ryhmillä on myös erilaiset konfliktikokemukset ja yhteinen kokemuspohja on liian kapea, jotta asioita voitaisiin käsitellä samoista lähtökohdista. Erilaisten, omalle ryhmälle ominaisten ongelmien ja kokemusten olemassaolon vuoksi on myös perusteltua järjestää omia koulutustilaisuuksia esim. naisille. (Negt, haastattelut.)

Koulutuksessa pitäisi tietoisesti käsitellä tällaisten tulkintamallien sekä yksilöiden oman sosiaalisen itseymmärryksen ja muuttuneen todellisuuden välisiä ristiriitaisuuksia. On kuitenkin väärin suinpäin mitätöidä tällaiset tulkintamallit ja pyrkiä osoittamaan ne ennakkoluuloiksi, ideologiseksi kivetymiksi tai toiveajatteluksi viittaamalla niiden kanssa ristiriidassa oleviin yksittäisiin tosiasioihin. Tulkintamallien ristiriitaisuuksien tarkastelun yhtey-

dessä on samalla pyrittävä kaivamaan esiin niiden rationaalinen ydin, johon asioiden käsittelyssä voidaan tukeutua. (Negt 1971, 62—67.) Työläisille yhteisissä tulkintamalleissa on usein löydettävissä — vaikkakaan ei aina kovin eksplikoituna — emansipaatiopyrkimyksiin liittyviä yhteiskuntakriittisiä näkökulmia. Sitäpaitsi, jos nämä tulkintamallit vain mitätöitäisiin, niin silloin työläisiltä otettaisiin pois heidän keskeinen sosiaalisen orientoitumisen ja informaation käsittelyn välineensä (Negt 1971, 67.).

Stereotyyppioilla ja tulkintamalleilla on vielä sekin merkitys, että ne kompensoivat niitä puutteellisuuksia, joita työläisten käyttämään kieleen sisältyy. Tässä yhteydessä Negt ottaa käyttöön Basil Bernsteinin kerrostumatyyppisten kielellisten rakenteiden muodostumista koskevassa tutkimuksessa tekemän erottelun formaaliseen ja julkiseen (öffentlich) kieleen. Formaalin kielen on perusrakenteeltaan hallitsevien kerrosten, koulujärjestelmän ja tieteen kieltä. Sillä voidaan täsmällisesti ja erottelukykyisesti puhua suhteista, rakenteista ja prosesseista.

Työläiset sen sijaan käyttävät pääasiallisesti julkista kieltä, jonka käsitteenmuodostusta, sananvalintaa ja lauserakennetta luonnehtii loogisen kompleksisuuden ja yksilöllisten tunteiden objektivoinnin puute. Stereotyyppien kaltaiset tulkintamallit auttavat muotoilemaan ja ilmaisemaan mielipiteitä ja käsityksiä, jotka toimivat sosiaalisen kommunikaation vahvistajina ja laajentajina. Sen sijaan sitä, mitä jotkut asiat yksilölle merkitsevät (Negtin sanoin individuaalisesti tarkoitettuja merkityksiä), ei hahmoteta kielellisesti eikä siten myöskään käsitteellisesti. Kuitenkin juuri tällaisissa merkityksissä saattavat usein tiivistyä yksilön kannalta ratkaisevat yhteiskunnalliset ja henkilökohtaiset konfliktikokemukset. Tämä puute vahvistaa kielellisen kommunikaation tasolla niiden ristiriitojen peittymistä, jotka ovat osa työläisenä olemisen kokonaisuutta. (Negt 1971, 78—80.)

Stereotyyppit, yhteiset tulkintamallit ovat koulutuksen näkökulmasta tärkeitä siksi, että niiden avulla tasoitetaan näitä kielellisiä puutteita. Niiden avulla maksimoidaan keskinäistä solidaarisuutta, sidotaan tunteet yhteiskunnallisiin puhetapoihin ja etiketteihin, perinteisiin symboleihin ja ilmaisutapoihin. Ammattiyhdistyskoulutuksen, jonka tavoitteena on tietoisuuden rakentaminen ja poliittiseen toimintaan kasvattaminen, täytyy pyrkiä saamaan

esiin ja tiedostetuksi sekä mainitut kielellisesti ja käsitteellisesti käsittämättä ja erittelemättä jääneet kokemussisällöt että työväestön perinteisiin symboleihin ja ajatusmaailmaan sisältyvät yhteiskuntakritiikin ainekset. Näitä molempia pitää käsitellä formaalisen kielen ja kokemustieteellisen tiedon välinein. (Negt 1971, 79—80.)

Tämä edellyttää yhteiskuntatieteellisen tiedon muokkaamista niin, ettei sitä esitetä formaalis-analyttisessä ja teknologisessa muodossa vaan se suhteutetaan yhteiskunnalliseen emansipaatioprosessiin. Negtin katsannossa tämä tarkoittaa yhteiskuntatieteellisen tiedon tulkintaa kriittisen yhteiskuntateorian yhteydessä. Tämä merkitsee opetustapahtuman kannalta sitä, että koko ajan rakennetaan siltaa formaalisen kielen ja osallistujien käyttämän kielen välille, yhteiskunnan tieteellisen ja teoreettisen erittelyn ja yhteiskunnan ristiriitojen ilmenemismuotojen työläisten yhteisestä kokemuksesta lähtevän tulkinnan välille. Tämä edellyttää kääntämistä yhdestä ajatus- ja ilmaisujärjestelmästä toiseen, eikä osallistujien pidä olettaa kykenevän tähän ilman muuta omin avuin. Tämä kääntäminen on osa informaation ja opetussisällön muokkaamisen ongelmaa. Mikäli siinä epäonnistutaan, jää oppiminen hajanaisen ja huonosti ymmärretyin informaation mekaaniseksi opetteluksi. Konkreettinen, asenteita ja tietoisuutta yhtäläillä muuttava koulutus edellyttää välitystä formaalisen ja julkisen kielen välillä sekä tieteellisen tiedon ja työläisten käytännön tietoisuuteen sisältyvien vapautumispyrkimysten välillä. Tämä on otettava huomioon jo oppiainesta muokattaessa. (Negt 1971, 80—82.)

## *Esimerkki aiheena tekniikka*

Negt ottaa esimerkeiksi eksemplaaristen periaatteiden soveltamisesta oppiaineksen uudelleenjärjestämisestä oikeuden ja tekniikan aihealueet. (Negt 1971, 96—118.) Ne ovat tärkeitä alueita sekä yhteiskuntasuhteiden laadullisten muutosten että yhteiskunnan perustavien ristiriitojen peittämisen kannalta. Teknisiä tuotantovoimia sekä sitä, miten luontoa ja inhimillisiä voimavaroja käytetään, ohjaa partikulaarinen rationaalisuus eli joidenkin osittais- etujen kannalta määritelty järkevyyt. Sen näkökulmasta vallitseva yhteiskunta voi näyttää periaatteessa järkevästi organisoidulta ja yhteiskunnan laadullinen muuttaminen turhalta tai jopa vahingolliselta. Koulutuksessa täytyy sen vuoksi tuoda esiin tekniikan ja sen käyttötavan

rajoittunut luonne ja muutettavuus analysoimalla sitä yhteiskunnan perustavista ristiriidoista käsin. (Negt 1971, 98.)

Jos rajoitutaan automaation teknisesti speifiin käsittelyyn ja vain sen avaaminen teknisten mahdollisuuksien tarkasteluun, niin tällöin koulutuksessa vain vahvistetaan kuvitelmaa tekniikan ja sen kehityksen luonnonvoimaisuudesta, eikä tekniikkaa kyettäisi käsittämään yhteiskunnan yhden erityisorganisaation osana. Tekniikan merkitys ei kuitenkaan ole vain tekninen vaan myös sosiologinen — sitä enemmän mitä enemmän tekniikka vapauttaa ihmistä työstä. (Negt 1971, 113.)

Tekniikan yhteiskunnallinen problematiikka täyttää ne kriteerit, jotka Negt asettaa eksemplaarisen opetuksen kannalta mielekkäälle teemalle: se on lähellä yksilökohtaisia intressejä; se koskettaa sellaisia työläisten tietoisuuden elementtejä, jotka koskevat yleisempiä yhteiskunnallisia yhteyksiä ja ylittävät sisällöllisesti välittömät intressit; kolmanneksi sillä on merkitystä työläisten emansipaation kannalta. (Negt 1971, 97.)

Viimeisen kriteerin kannalta teknisten tuotantovoimien tason selvittäminen auttaa määrittelemään ihmisten reaalisen tarpeidentyydytyksen objektiiviset mahdollisuudet. (Negt 1971, 114). Näin saadaan konkreettisesti perusteltu mittapuu olemassaolevien olojen kritiikille (em.):mitä tyydyttämättömiä tarpeita olisi mahdollista tyydyttää, minkä tarpeiden tyydyttämistä nykyinen tuotantovoimien taso tai niiden käyttösuunta estävät tai jopa uhkaavat. Toisaalta teknisen edistyksen käsitteeseen liittyy työläisten ajatusmaailmassa oman työpaikan tilanteen ylittäviä näkemyksiä esimerkiksi sodasta, työmarkkinoiden tilanteesta tai työttömyydestä.

Kolmanneksi tekniikka on tärkeä välitystaso välittömien intressien ja kokonaisyhteiskunnallisten ilmiöiden välillä. Sen yhteydessä tulevat esiin erilaiset intressit yrityksen tasolla ja toisaalta kokonaisyhteiskunnalliset kehityskulut. Lisäksi työläisillä on yhä enemmän oma-kohtaista tuntumaa tekniisiin kysymyksiin oman työpaikan kokemuspiirissä: teknistä tietämystä ja taitoa. Vaikka se onkin teknisesti spesifiä tietoa ja taitoa, siihen kuitenkin sisältyy tekniselle ajattelulle ominaisten ajatusmuotojen tuntemus, jota puolestaan voidaan käyttää opetuksessa hyväksi lähdeittäessä laajentamaan näkemystä tekniikan ja sen käytön yhteiskunnallisista ulottuvuuksista. Olemassa olevien tietojen ja kokemuksen pohjalta voi-

daan ensin keskustelussa yrittää saada esiin osanottajien omia käsityksiä teknisistä ongelmista ja niiden yhteiskunnallisesta merkityksestä. Tekniikan kehityksestä voidaan sitten vetää konkreettisia yhteyksiä työttömyyteen, taloudellisiin suhteisiin tai yhteiskunnan voimavarojen suuntaamiseen eri alueille ja erilaisiin tarkoituseriin jättämättä tällöin työläisten intressiperustaa ja välitöntä kokemuspiiriä kuitenkaan tyystin sivuun. Tekniikan ja luonnontieteen poliittisten ulottuvuuksien tavoin voidaan analysoida myös uusien teknisten sovellutusten aiheuttamia muutoksia työprosessissa, työn luonteen ja työn asettamien vaatimusten muuttamista tai siihen liittyviä fysiologisia tai psykologisia ongelmia. (Negt 1971, 114—117.)

## Lopuksi

Harald Werner on kritisoinut Negtin eksemplaarisen oppimisen teoriaa teoriavihamieliseksi: se vastustaa oikeiden teoreettisten näkemysten ottamista ammattiyhdistyskoulutuksen lähtökohdaksi. (Werner 1979, 43.) Hän argumentoi sellaisen didaktisen mallin puolesta, joka lähtee teoreettisen aineksen opettamisesta ja etenee sen soveltamiseen konkreettisiin yhteyksiin (Werner 1982.).

Käsitteet on hänen mielestään opetettava ensin. Negtin esittämä menettely sen sijaan johdattaa vain ilmiöstä toiseen. (Werner 1975, 49.) Wernerin keskeinen ajatus näyttää olevan, että edistysellisten tiedemiesten pitää tuoda työläisten tietoisuuteen kapitalismin lainalaisuudet (emt. 42.). Negt puolestaan katsoo epäonnistutun yrityksissä tunkea työläisille pää täyteen teoriakappaleita työstämättä heidän omia kokemuksiaan (Negt 1976, 377—8.).

Negtin keskeinen ongelma on, miten välittää keskenään teoria ja kokemus. Kun eksemplarisessa oppimisessa tällöin lähdetään liikkeelle arkikokemuksesta, tämä ei tarkoita, että tuo arkikokemus jätettäisiin alkuperäiseen tilaansa. Sitä on työstettävä, ja se edellyttää teoriaa — kollektiivisten kokemusten systematisointia, kategorioita ja käsitteitä, joiden avulla yhteiskunnan prosesseja ja konflikteja käsitellään. (Negt 1976, 376—7.)

Negt ei siis suinkaan halua kiistää teoreettisen tiedon tärkeyttä, päinvastoin se on välttämätöntä, mutta sitä ei voi kantaa sisään työläisten tietoisuuteen — kannettu vesi ei kaivos-pysy. Ongelma ei ratkea pohtimalla, kumpi on esitettävä ensin: yleinen vai yksittäinen, sil-

lä kyse ei ole kahdesta peräkkäisestä, toisistaan erillään olevasta vaiheesta. Yleiset teoreettiset seikat hahmotellaan kokemusten (siis yksittäisen) erittelyn yhteydessä. Tämä yleinen teoreettinen aines ei luonnollisestikaan ole olemassa valmiina kokemuksessa, eikä kokemuksen teoreettinen analyysi tapahdu itsestään. Jos näin olisi, jos luotettaisiin tyystin spontaaniin arkikokemukseen ja työläisten luovaan teoreettiseen voimaan, niin tällöinhän tietoinen koulutustyö olisi turhaa (Negt 1976, 377.). Vaikkei teoreettinen olekaan kokemuksessa olemassa, vaan on jotain siihen nähden uutta, niin sitä voidaan ja pitääkin käsitellä kokemusten erittelyn yhteydessä, jolloin se avautuu oppijalle paremmin tajuttavana ja nivoutuu hänen maailmaansa.

Wernerin tavoitteiden näkökulmasta hänen esittämänsä kritiikki kuitenkin osuu oikeaan: siinä totena pidetyn ja sellaisena opettavan teorian välittämisessä eksemplaarinen oppiminen ei ehkä ole tehokkain keino. Mutta Negtin pyrkimys onkin toinen: hän ei tavoittele valmiiden käsitysten opettamisen metodia, vaan keinoa opettaa ihmiset tulkitsemaan omaa tilannettaan yhteiskunnan rakenteellisten konfliktien valossa, opettaa heitä reaalisten tilanteiden teoreettiseen *pohdintaan*. Tältä kannalta katsoen Werner haukkuu väärää puuta vai lieneekö paremminkin väärä koira.

## Lähteet

- Mills, C. Wright: Sosiologinen mielikuviutus. Gaudemus. Helsinki 1982.
- Negt, Oskar: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. EVA. Frankfurt a.M. — Köln 1975. Erste Auflage 1971.
- Negt, Oskar: Keine Demokratie ohne Sozialismus. Über Zusammenhang von Politik, Geschichte und Moral. Suhrkamp. Frankfurt a.M. 1976.
- Negt, Oskar: Lebendige Arbeit, enteignete Zeit. Politische und kulturelle Dimensionen des Kampfes um die Arbeitszeit. Campus. Frankfurt a.M. 1984.
- Werner, Harald: Das Prinzip des exemplarischen Lernens bei Oskar Negt oder die Folgen einer Theorie. Demokratische Erziehung Nr 4/1975.
- Werner, Harald: Teoreettinen yleistäminen aykoulutuksessa. Aikuiskasvatus 2/1982.
- Negt, Oskar: Haastattelu 1. Kauniainen lokakuu 1984. Haastattelijoina joukko toimittajia.
- Negt, Oskar: Haastattelu 2. Helsinki lokakuu 1984. Haastattelijoina joukko sivustysjärjestöjen työntekijöitä.

# Aikuiskasvatuksen opiskelijoiden opiskelukokemuksista ja urakehityksestä

*Peltokoski, Jukka. 1985. Aikuiskasvatuksen opiskelijoiden opiskelukokemuksista ja urakehityksestä. Aikuiskasvatus 5, 1, 11–14. — Artikkelin perustuu kirjoittajan pro gradu -tutkielmaan, jossa tutkittiin Tampereen yliopistossa vuosina 1970–81 opiskelleiden aikuiskasvatuksen laudaturin suorittaneiden yhteiskuntatieteiden ja filosofian kandidaattien sosiaalista taustaa, opiskeluun liittyviä seikkoja, työhönsijoittumista sekä työuran kehittymistä. Tutkimuksen keskeisenä tarkoituksena oli tuottaa tietoa aikuiskasvatuksen opetuksen edelleen kehittämiseksi. Yleisesti tarkastellen opiskelijat olivat suhteellisen tyytyväisiä aikuiskasvatuksen opetukseen, he olivat sijoittuneet hyvin ammattitieturallaan. Keskeisimpinä puutteina koettiin se, että opetuksessa ei vastaajien mielestä painotettu tarpeeksi didaktiikkaa, opetuksen suunnittelua ja yleensä käytännön aikuiskasvatustyössä tarvittavia tietoja ja taitoja.*

## 1. Tutkimuksen tarkoitus ja kohdejoukko

Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa tietoa aikuiskasvatuksen kehittämiseksi yliopistollisena oppiaineena. Koulutuksen kehittämistä on käsitelty ensisijaisesti ammatillisen tehtävän tai ulottuvuuden näkökulmasta. Lähtökohtana oli ns. ammattikuva-ajattelu, jonka mukaan koulutuksen sisällöt tulisi suunnata ao. alan keskeisimpien työammattien ja niiden keskeisimpien työtehtävien mukaan.

Tutkimuksen peruskohdejoukon muodostivat kaikki Tampereen yliopistossa vuosina 1970–81 ylempään kandidaattitutkintoon suorittaneet henkilöt, joilla oli aikuiskasvatus pää- tai sivulaudaturaineena sekä aikuiskasvatuksen laudaturin ylimääräisenä opiskelijana suorittaneet henkilöt (N = 139). Tutkimusjoukkoon hyväksytyistä 139:stä henkilöstä 40 % oli miehiä ja 60 % naisia. Tutkimus oli luonteeltaan empiirinen ja aineiston kerääminen tapahtui postituskyselyn avulla. Hyväksyttäviä vastauksia tuli 119 joten palautusprosentti oli 86. Kyselyyn vastanneista henkilöistä 37 % oli miehiä ja 63 % naisia. Pääaineena aikuiskasvatuksen laudaturin suorittaneita oli 83 % ja sivulaudaturin suorittaneita 17 %.

## 2. Pääaineen valintaan vaikuttaneet tekijät ja sivuaineiden valinta

Tutkimuksessa kävi ilmi, että aikuiskasvatuksen pääaineeseen valinneilla opiskelijoilla

ehdottomasti merkittävimpana tekijänä oli henkilökohtainen kiinnostus ainetta kohtaan. Seuraaviksi eniten aineen valintaan vaikuttivat: tarkoituksenmukaisuus työhönsijoittumista ajatellen, aineen opiskelu kehittää persoonallisuutta, aine liittyy läheisesti johonkin tiettyyn ammattiin, se antaa tärkeää tietoa yhteiskunnasta sekä tieteellinen kiinnostus aineeseen ja alan tutkimukseen. Tosin suhteellisen monen kohdalla pääaineen valinta oli ollut melko sattumanvaraista.

Kokonaisuudessaan aikuiskasvatuksen pääaineopiskelijoiden pääaineen valintaan vaikuttaneissa intresseissä yhtyvät toisalta tietyt ammatilliset ja itsensäkehittämiseen liittyvät motiivit henkilökohtaiseen kiinnostukseen alaa ja sen kehittämistä kohtaan. Sen sijaan oppiaineen valinnassa ei korostunut opiskelun suorittamiseen liittyvät ulkokohtaiset tekijät, kuten opintojen suorittamisen helppous tai opintojen nopea suorittaminen. Opintojen alkuvaiheessa keskeisen opiskelumotiivin muodosti käsitys aikuiskasvatuksen sisällöllisestä relevanttisuudesta sekä oman persoonallisuuden kehittymisen että ammatillisen toiminnan kannalta.

Sivuaineekseen pääaineopiskelijat olivat valinneet enimmäkseen jonkin yhteiskuntatieteellisen oppiaineen (71 %), mutta myös taloudellis-hallinnollisten aineiden osuus oli suhteellisen suuri (20 %). Ylivoimaisesti suosituin sivuaine oli sosiaalipolitiikka, toiseksi suosituin sosiologia ja kolmansina olivat psykologia ja julkishallinto. Koko tutkimusjoukon aineyhdistelmistä löytyi kaikkiaan 38 eri sivuainetta.

### 3. Opiskelun kesto

Opiskeluajan mediaani aikuiskasvatuksen pääaineekseen valinneilla henkilöillä, jotka olivat tulleet suoraan tiedekuntaan, oli 5.7 vuotta ja opetusjaostoista siirtyneillä 7.3 vuotta.

Keskeisimmät valmistumista viivästyttäneet syyt olivat ansiotyössä käynti ja taloudelliset vaikeudet (33 %), vaikeudet opiskelussa (etenkin pro-gradu-tutkielman tekemisen vaikeus; opettajien taholta tuleva ohjaus oli usein koettu puutteelliseksi) ja motivaatio-ongelmat (16 %).

Opintojen viivästyistä selittää se, että lukukausien aikana lähes 75 % oli ollut töissä ainakin silloin tällöin; 27 % lähes jatkuvasti kokopäivätoimissa. Ongelmana koettiin se, että opiskeluaikainen työ vastasi opiskelualaa suhteellisen heikosti.

### 4. Työhön sijoittuminen

Pääaineopiskelijoista 68 % oli saanut työtä heti valmistumisensa jälkeen tai he olivat työssä jo valmistumishetkellä. Vastaava prosenttiluku sivuaineopiskelijoilla oli 90. Kuusi kuukautta valmistumisen jälkeen pääaineopiskelijoista oli sijoittunut työelämään jo 94 %. Tästä osin työelämään sijoittumista on pidettävä suhteellisen hyvänä.

Tarkasteltaessa aikuiskasvatuksen pääaineopiskelijoiden työsuhteen vakinaisuutta, havaittiin että valmistumisen jälkeen ensimmäinen työpaikka oli ollut 36 %:lla vakinainen virka tai toimi, 20 %:lla viran tai toimen sijaisuus, 24 %:lla määräaikainen ja 15 %:lla tilapäinen työsuhde.

Ensimmäinen työnantaja oli tavallisimmin ollut kunta tai kuntainliitto, joskin valtion palvelukseen oli sijoitettu lähes yhtä usein (37 % ja 31 %). Pääaineopiskelijoista 20 % oli sijoittunut aluksi jonkin järjestön, säätiön tai yhdistyksen palvelukseen ja vain n. 8 % oli sijoittunut erilaisiin yrityksiin.

Pääaineopiskelijoista oli 42 % sijoittunut opetusosalalle, noin joka neljäs sosiaali- ja terveydenhuoltoalalle ja joka kymmenes hallinnolliselle alalle.

Vain noin kolmasosalla ensimmäinen toimi oli ollut koulutusta vastaava, yli puolella se oli ollut osittain koulutusta vastaava ja noin 16 %:lla täysin koulutusta vastaamaton.

Mitä paremmin oli menestytty opiskelussa, sitä paremmin oli myös sijoitettu koulutusta vastaavaan toimeen. Valmistumisvuoden mukaan myöhemmin valmistuneet olivat sijoittuneet useammin koulutusta vastaaviin tehtä-

viin. Kun 1970—73 valmistuneista 23 % oli päässyt täysin koulutusta vastaaviin tehtäviin niin vastaava luku 1974—77 valmistuneiden kohdalla oli 36 % ja 1978—81 valmistuneilla 44 %.

Naiset olivat sijoittuneet hieman miehiä heikommin koulutusta vastaaviin toimiin. Jos henkilöllä oli ollut jokin aikaisemmin suoritettu ammatillinen tutkinto, niin sitä paremmin hän oli sijoittunut täysin koulutusta vastaaviin tehtäviin heti ensimmäisessä työpaikassaan. Sivuaaineena aikuiskasvatuksen laudaturin suorittaneet olivat sijoittuneet hieman pääaineopiskelijoita paremmin koulutustaan vastaaviin tehtäviin.

Eräs mielenkiintoinen seikka ajatellen ammatillista sijoittumista on tietysti toimiminen aikuiskasvatusalalla. Tutkimuksesta ilmeni, että kaikista vastanneista 39 % ei ollut missään vaiheessa toiminut aikuiskasvatusalalla. Pääaineopiskelijoista tällaisia henkilöitä oli n. 40 % ja sivulaudaturin suorittaneista 35 %.

Kun tarkastellaan aikuiskasvatuksen alueella toimineiden henkilöiden ensimmäisen toimen luonnetta, niin havaitaan, että noin puolella (N=72) se oli ollut päätoiminen hallinto-, suunnittelu- ja/tai organisointitehtävä, ja noin joka neljännellä päätoiminen opetustehtävä.

Suurimpana yksittäisenä aikuiskasvatuksen opiskelijoita rekrytoivana organisaationa olivat olleet kansalais- ja työväenopistot, jotka olivat olleet noin joka neljännen opiskelijan ensimmäinen alan työpaikka. Kokonaisuudessaan tutkittujen henkilöiden ammattiin sijoittuminen oli ollut varsin laaja-alaista ja se käsitettiin muodossa tai toisessa kaikki aikuiskasvatuksen alat.

Naisten ja miesten välillä oli eroja siten, että naisilla oli useammin ensimmäisenä aikuiskasvatusalan toimena ollut jokin tehtävä kansanopistoissa, opintokeskuksissa tai ammatillisissa kurssikeskuksissa. Miehet puolestaan olivat rektytoituneet useammin kansalais- ja työväenopistoihin, henkilöstökoulutukseen tai muun ammatillisen aikuiskoulutuksen piiriin.

### 5. Toimet tutkimushetkellä

Kyselyhetkellä 1982 työskenteli aikuiskasvatusalalla 45 % kyselyyn vastanneista henkilöistä. Päätoimisia oli koko joukosta 42 %. Päätoimisissa aikuiskasvatustehtävissä oli miehistä 50 % ja naisista 37 %.

Enemmistö entisistä aikuiskasvatuksen opiskelijoista toimi siis muualla kuin aikuiskasvatusalalla. Heistä suurin yksittäinen ryhmä (35 %) toimi sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla ja toiseksi suurin ryhmä (15 %) eri alojen tut-

kimus- ja suunnittelutehtävissä. Vajaa 13 % toimi kirjasto- ja museotalalla samoin kuin tiedotus- ja graafisen alan työtehtävissä. Noin 8 % aikuiskasvatustalon ulkopuolelle sijoittuneista oli kuntien koululaitosten tai keskias-teen ammatillisten oppilaitosten palveluksessa ja loput useilla eri aloilla lähinnä johtavissa tehtävissä.

Kaikista tutkimukseen osallistuneista henkilöistä noin 74 %:lla oli kyselyhetkellä vakainainen virka tai toimi. Viran tai toimen sijaisuuksia hoiti 5 %, määräaikaisessa työsuhteessa oli 9 % ja tilapäisessä työsuhteessa 5 % vastaajista.

Keskimääräinen toimiaika ensimmäisessä valmistumisen jälkeisessä toimessa oli ollut noin kaksi vuotta. Toimen tai työpaikan vaihdon syistä keskeisin oli se, että aikaisempi toimi oli ollut määräaikainen tai sijaisuus (45 %). Toiseksi keskeisin vaihdon syy oli ollut halu siirtyä kehittävämpiin, vaativampiin ja koulutusta paremmin vastaaviin tehtäviin (29 %). Muut syyt liittyivät joko perheeseen, työolosuhteisiin, vakinaiseen tai kokopäivätyöhön siirtymiseen ja aikaisemman työn huonoon palkkaukseen.

Työpaikan vaihtamisen yhteydessä oli tapahtunut selvää ammattiaseman nousua. Kyselyhetkellä pääaineopiskelijoiista oli kuntain/kuntainliittojen palveluksessa lähes 50 %, valtion palveluksessa n. 20 %, järjestöjen, säätiöiden ja yhdistysten palveluksessa 18 % ja yritysten palveluksessa 7 %.

Kyselyhetkellä vajaa puolet vastaajista oli mielestään täysin koulutusta vastaavissa tehtävissä, noin joka kolmannen tehtävät vastasivat osittain koulutusta ja vain vajaalla 7 %:lla oli täysin koulutusta vastaamaton toimi. Tätä tuloista on pidettävä tyydyttävänä.

Työtyytyväisyys aikuiskasvatusta opiskelulla oli suhteellisen hyvä. Tyytyväisimpiä vastaajat olivat työtehtävien monipuolisuuteen, mahdollisuuksiin toimia itsenäisesti, mahdollisuuteen kantaa vastuuta ja työsuhteen pysyvyyteen. Tyytymättömiä oltiin taas työhön rohdistuvaan arvonantoon, lomien määrään, kokonaistyömäärään ja ylenemismahdollisuuksiin. Erityisesti aikuiskasvatuksen alueella toimineet arvostivat työn monipuolisuutta, mahdollisuutta toimia itsenäisesti, työstä saatua omanarvontuntoa, mahdollisuutta kantaa vastuuta, työsuhteen pysyvyyttä ja mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen. Eri vuosina valmistuneiden työtyytyväisyydessä ei ollut juurikaan eroja.

## 6. Työn vaatimukset ja koulutuksen antamat valmiudet

Selvityksessä verrattiin tehtäväryhmittäin työssä tarvittavia keskeisiä tiedonalueita ja taitoja sekä koulutuksen antamia valmiuksia. Kokonaisuudessaan aikuiskasvatustalalla toimivien tieto- ja taitoalueet ovat suhteellisen laaja-alaiset ja monipuoliset. *Hallinto- ja suunnittelutehtävissä* toimineet henkilöt arvioivat keskeisimmiksi tieto- ja taitoalueiksi omassa työssään opetuksen suunnittelun, neuvottelu- ja kokoustekniikan, koulutussuunnittelun, johtamistaidon sekä opetusmenetelmien hallinnan.

Tämän ryhmän mielestä koulutus oli antanut parhaiten valmiuksia koulutuspolitiikan, opetuksen suunnittelun, tutkimusaineiston keruun, opetusmenetelmien ja koulutussuunnittelun hallinnan osalta. Ao. ryhmä piti koulutuksen antamia valmiuksia riittämättöminä, vaikkakin sisällöllisten painotusten kannalta oikeasuuntaisina. Riittämättömiä koulutuksen antamat valmiudet koettiin opetusmateriaalin suunnittelun, johtamistaidon sekä neuvottelu- ja kokoustekniikan osalta.

*Opetustehtävissä* toimineet katsoivat puolestaan omalta kannaltaan keskeisimmiksi tieto- ja taitoalueiksi opetusmenetelmien, opetusmateriaalin suunnittelun, neuvottelu- ja kokoustekniikan, opetuksen suunnittelun ja opiskelutekniikan osa-alueet. Parhaiten koulutuksessa oli saatu valmiuksia opiskelutekniikan, tieteellisen tutkimuksen tekemisen, koulutuspolitiikan, tutkimusaineiston keruun sekä monitieteisen ja ongelmakeskeisen lähestymistavan vaativien työtehtävien hallintaan. Riittämättömiä pidettiin opetusmateriaalin suunnitteluun, johtamistaitoon, neuvottelu- ja kokoustekniikkaan sekä taloudenhoitoon liittyviä valmiuksia.

Ammatillisia ja muita tietoja ja taitoja voidaan ylläpitää ja hankkia myös valmistumisen jälkeisellä jatko- ja täydennyskoulutuksella. Aikuiskasvatusta opiskelleiden osallistuminen valmistumisen jälkeiseen lisäkoulutukseen on ollut hyvin epätasaista. Noin kolmasosa vastaajista ei ollut osallistunut lainkaan lisäkoulutukseen, osa oli ollut erilaisissa koulutustilaisuuksissa kymmeniä kertoja.

Koettu lisäkoulutustarve suuntautui ennen muuta kasvatustieteen, aikuiskasvatuksen ja psykologian alueille, didaktiikkaan, johtamiskoulutukseen jne.

Edellä kuvattua työtehtävien vaatimusten ja koulutuksessa annettujen valmiuksien ristiriitaa voidaan pitää odotettuna, koska yliopistollisella peruskoulutuksella ei pystytä nykyisinkään kohtuulliseksi katsotun opiskeluajan (4—5,5 vuotta) ja tutkintovaatimusten puitteissa antamaan kaikkia niitä kvalifikaatioita, joita työelämässä tarvitaan. Tarkasteltaessa laajemmin aikuiskasvatuksen opetuksen ja opiskelun sisältöalueiden painottumista havaittiin joitakin selviä eroja eri vuosina valmistuneiden henkilöiden mielipiteissä. Koulutuksessa ollaan jossain määrin siirrytty filosofisten, historiallisten ja kulttuuripoliittisten kysymysten pohdiskelusta lähemmäs käytännön koulutus- ja kasvatustyötä, mutta vastaajien mielestä ei vielä riittävästi. Opiskelijoiden mielestä ne sisältöalueet, joita tulisi opetuksessa käsitellä laajemmin ovat: didaktiikka, käytännön aikuiskasvatustyö, viestintätaidot sekä opintojen ohjaus ja opiskelutekniikka.

Opiskelu- ja opetusmuotojen tehokkuutta arvioitaessa tehokkaimpina opetusmuotoina vuonna 1978 ja sen jälkeen valmistuneet henkilöt pitivät erilaisia harjoituskursseja ja -töitä (pro gradu-työn tekeminen, harjoituskurssit ja -työt, muut kirjalliset työt) sekä kirjatentteihin valmistumista. Luento-opetus koettiin selvästi heikoimpana opetusmenetelmänä.

Kun kysyttiin valitsisiko henkilö aikuiskasvatuksen pääaineeksi, jos hän voisi aloittaa opintonsa alusta, niin 57 % pääaineopiskeli-

joista vastasi kysymykseen myöntävästi ja 38 % kieltävästi. Sen sijaan uudessa valintatilanteessa ei otettaisi enää niin usein sivuaineiksi esim. sosiaalipoliittikkaa tai sosiologiaa, vaan enemmän taloudellis-hallinnollisia (julkishallinto, tilastotiede, ATK) sekä humanistisia tieteitä (lähinnä kielet). Mainittakoon että uudelleen aikuiskasvatuksen pääaineekseen valitsevien suhteellinen osuus on suurempi kuin keskimäärin yhteiskuntatieteissä, humanistisissa tieteissä ja kasvatustieteissä<sup>1</sup>.

## 7. Lopuksi

Kokonaisuutena tarkastellen tutkimustulosten perusteella saa suhteellisen positiivisen käsityksen aikuiskasvatusta opiskelleiden työelämään sijoittumista ja uralla etenemisestä mutta vain osittain aikuiskasvatuksesta oppiaineena. Keskeisimpinä puutteina aikuiskasvatuksen opetuksessa koettiin se, että siinä ei painotettu tarpeeksi didaktikkaan ja oppimateriaalin suunnitteluun liittyviä asioita, eikä yleisiin kommunikatiivisiin valmiuksiin ja johtamistaitoon liittyviä osa-alueita. Kuitenkin tuloksista kävi ilmi, että koulutuksessa oli vastaajien mielestä siirrytty jonkin verran lähemmäs käytännön koulutus- ja kasvatustyötä.

<sup>1</sup> Ks. Jussila 1979. Jyväskylän yliopistosta vuosina 1970—75 kasvatustiede pääaineena valmistuneiden kasvatustieteiden kandidaattien työelämään sijoittuminen, Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos N:o 79, s. 58—59.



# Aikuiskoulutuksen voimavarat ja niiden käyttö

*Koistinen, Seppo. 1985. Aikuiskasvatuksen voimavarat ja niiden käyttö. Aikuiskasvatus, 5, 1, 15—21. — Artikkelin on katsaus opetusministeriön ja aikuiskoulutuksen johtoryhmän toimeksiannosta suoritettuun selvitykseen maamme aikuiskoulutuksen voimavaroista ja niiden käytöstä. Selvitys valmistui vuoden 1984 lopulla.*

## Aikuiskoulutuksen voimavarojen selvittäminen

Selvitystyö käynnistettiin yhtenä 'Aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitelmassa' mainituista selvitystehtävistä. Muut selvitystehtävät koskivat aikuiskoulutuksen kustannusvastausta ja kustannusten jakoa sekä peruskoulun ja lukion suorittamista aikuisiässä. Voimavaraselvityksen toimeksianto käsitti sen määrärahojen selvittämisen, joka on kohdennettu valtion tulo- ja menoarviossa aikuiskoulutukseen, aikuiskoulutuksen henkilöstöön, tiloihin ja välineisiin. Tehtävän suorittamiseen sisältyi voimavarojen määrällinen inventointi, käyttöasteen arviointi sekä voimavarojen käyttöön liittyvien ongelmien ja esteiden kartoitus. Selvitysajankohdaksi valittiin vuosi 1980, joskin valtion tulo- ja menoarvion aikuiskoulutusmäärärahat arvioitiin vuosilta 1981 ja 1982.

Selvitystehtävän lähtökohtana oli se, että aikuiskoulutuksen voimavaroihin liittyvä kokonaisvaltainen selvitys puuttui. Tosin oli olemassa joitain suppeita erillisselvityksiä, mutta niiden kattavuus oli vähäinen. Aikuiskoulutuskomitean perustyöllä (komiteanmietinnöt 1971: A 29 ja 1975: 28) on ollut merkitystä myös voimavaroja koskevassa selvitystyössä.

Selvityksen kohteeksi oli tarkoitettu saada kaikki sellaiset voimavarat, joiden arvioitiin olevan aikuiskoulutuksen käytössä. Ulkopuolelle selvityksen jätettiin tietoisesti eräitä aikuiskoulutukseen osittain kuuluvia lohkoja. Näistä arvioitiin mahdolliseksi saada riittävän luotettavalla tavalla erotetuksi aikuiskoulutukseen kuuluvia voimavaroja (mm. oppisopimuskoulutus, musiikkioppilaitokset sekä sotilaskoulutus). Osan aikuiskoulutuksen voimavaroista arvioitiin jäävän selvityksen ulkopuo-

lelle käytettävissä olevan tilastoaineiston puutteellisuuden vuoksi. Selvityksen piiriin arvioitiin saatavan kuitenkin niin suuri osa aikuiskoulutuksen käytössä olevista voimavaroista, että olisi mahdollista tehdä niiden määrään ja laatuun liittyviä johtopäätöksiä.

Selvitys suoritettiin henkilöstön, tilojen ja välineiden määrää ja laatua sekä voimavarojen käytön ongelmia ja esteitä koskevassa kyselyssä eri aikuiskoulutusyksiköille. Tiedot selvityksen kohteena olevista asioista pyydettiin kaikkiaan 726:lta aikuiskoulutusyksiköltä (mm. ammatilliset oppilaitokset, ammatilliset kurssikeskukset, iltaoppikoulut ja oppikoulujen iltalinjat, kesäyliopistot, kansalais- ja työväenopistot, kansanopistot, opintokeskukset, urheiluopistot, kirjeopistot, yksityiset ja julkisen vallan henkilöstökoulutuslaitokset sekä yksityiset aikuiskoulutuslaitokset). Kaikille ministeriöille ja niiden alaisille koulutuslaitoksille osoitettiin samalla tiedustelu niiden aikuiskoulutukseen käyttämien määrärahojen suuruudesta ja luonteesta.

Selvitystehtävä osoittautui alueeltaan laajaksi ja vaikeaksi. Aikuiskoulutusyksiköille toimitetusta kyselylomakkeesta tuli pitkä ja yksityiskohtainen. Tästä huolimatta vastausprosentti kohosi korkeaksi eli 79%:ksi. Vastausprosentti vaihteli jossain määrin aikuiskoulutusyksikkötyypeittäin. Oleellisen poikkeaman muodosti yksityinen aikuiskoulutussektori, jonka vastausprosentti jäi alle puoleen kokonaisvastausprosentista. Valtion budjettimäärärahojen osalta ei täysin kattavaan selvitykseen ollut mahdollista päästä aikuiskoulutukseen kohdennetun määrärahan määrittelyongelmien ja tilinpitäjärjestelmän puutteiden vuoksi. Määrärahaselvityksen perusmateriaalina käytettiin valtion tulo- ja menoarvioita ky-

seisiltä vuosilta.

Kyselylomakkeen postituksesta ja käsittelystä vastasi Otantatutkimus Oy, joka sai perusraporttinsa valmiiksi yli vuoden työskentelyn jälkeen vuoden 1983 alkuun mennessä. Perusraportin aineiston vaatimat tarkistuslaskelmat ja loppuraportin kokoaminen voitiin suorittaa tämän jälkeen. Seuraavassa esitettävät tiedot ovat yhtäältä arvioita aikuiskoulutuksen käytössä olevista kokonaisvoimavaroista, toisaalta vastausmateriaalin pohjalta tehtyjä voimavarojen laatua koskevia johtopäätöksiä.

## Aikuiskoulutuksen henkilöstö

Kyselyyn vastanneiden aikuiskoulutusyksi-

köiden henkilöstön kokonaismääräksi (päätoiminen, osapäivätoiminen ja sivutoiminen henkilöstö sekä luennoitsijat) saatiin yli 53 000. Aikuiskoulutuksen piirissä työskentelevän henkilöstön kokonaisarvioon päädyttiin ekstrapoloimalla saadut tiedot 964:n aikuiskoulutusyksikön mukaan. Tällöin aikuiskoulutuksen koko henkilöstön määräksi arvioitiin lähes 98 000 (taulukko 1).

Suurimmat henkilöstöryhmät olivat varsinaisen opetushenkilöstö ja luennoitsijat, joiden osuus kaikkiaan oli 83% koko henkilöstöstä. Silmiinpistävää aikuiskoulutuksen henkilöstössä oli sen sivutoimisuus. Päätoimisessa palveluksessa oli vajaa viidennes henkilöstöstä

**Taulukko 1.** Aikuiskoulutuksen henkilöstö

Henkilöstöryhmä	Palvelussuhteen luonne									
	Päätoiminen		Osapäivätoiminen		Sivutoiminen		Muu		Yhteensä	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hallinto-organisointi- ja suunnitteluhenkilöstö	1700	63	100	4	900	33	—	—	2700	100
Varsinainen opetushenkilöstö	9400	22	1100	3	31400	75	—	—	41900	100
Toimistohenkilöstö	2200	82	300	11	200	7	—	—	2700	100
Kiinteistö- ja keittiöhenkilöstö	3300	52	400	6	2700	42	—	—	6400	100
Muu henkilöstö	1000	19	300	6	3900	75	—	—	97800	100
Luennoitsijat	—	—	—	—	—	—	38900	100	38900	100
<b>Yhteensä</b>	<b>17600</b>	<b>18</b>	<b>2200</b>	<b>2</b>	<b>39100</b>	<b>40</b>	<b>38900</b>	<b>40</b>	<b>97800</b>	<b>100</b>

ja mikäli luennoitsijat jätetään huomiotta, nousi päätoimisten osuus lähes kolmannekseen. Eniten päätoimisia oli toimistohenkilöstössä sekä hallinto-, organisointi- ja suunnitteluhenkilöstössä. Varsinaisesta opetushenkilöstöstä 75% oli sivutoimista.

Hallinto-, organisointi- ja suunnitteluhenkilöstön sekä toimistohenkilöstön osuus koko henkilöstöstä ei merkittävästi vaihdellut eri aikuiskoulutusyksikkötyypeissä. Varsinaisen opetushenkilöstön määrässä sen sijaan oli enemmän vaihtelua. Enemmän kuin puolet koko henkilöstöstä oli varsinaista opetushenkilöstöä ammatillisissa kurssikeskuksissa, kansalais- ja työväenopistoissa, kirjeopistoissa sekä valtion, kuntien ja kirkon henkilöstökoulutuslaitoksissa. Luennoitsijoita suhteessa koko henkilöstöönä käyttivät eniten ammatti-alajärjestöjen koulutuslaitokset, kesäyliopistot, liikealan erikoisoppilaitokset ja opintokeskukset. Päätoimisen hallinto-, organisointi- ja suunnitteluhenkilöstön osuudet koko henkilöstöstä eivät eri aikuiskoulutusyksikkötyy-

peissä olennaisesti poikenneet toisistaan. Varsinaisessa opetushenkilöstössä poikkeamat olivat suuremmat. Pienin päätoimisen opetushenkilöstön osuus suhteessa koko opetushenkilöstöönä oli kansalais- ja työväenopistoissa (noin 2%).

Verrattaessa päätoimisen, osapäivätoimisen ja sivutoimisen opetushenkilöstön sekä luennoitsijoiden osuutta opetus- ja luontotunneista toisiinsa arvioitiin päätoimisen henkilöstön vastaavan lähes 2/3:sta opetus- ja luontotunneista. Sivutoimisen opetushenkilöstön osuudeksi opetus- ja luontotunneista jäi 1/4. Vähäisin päätoimisen henkilöstön osuus opetus- ja luontotunneista oli kansalais- ja työväenopistoissa ja kesäyliopistoissa. Suurin se oli ammatillisissa kurssikeskuksissa.

Vastanneiden aikuiskoulutusyksiköiden päätoimisen hallinto-, organisointi-, suunnittelu- ja opetushenkilöstön yleisin tutkinto oli alempi keskiasteen tutkinto tai ylempi kandidaattias-teen tutkinto. Joka toisella oli jompikumpi näistä tutkinnoista. Tutkijakoulutuksen saaneiden osuus oli vähäinen (taulukko 2).

**Taulukko 2.** Aikuiskoulutuksen päätoimisen hallinto-, organisointi-, suunnittelu- ja opetushenkilöstön koulutus

Koulutusaste	Päätoiminen henkilöstö	
	n	%
Perusasteen tutkinto	429	9
Alempi keskiasteen tutkinto	688	14
Ylempi keskiasteen tutkinto	1314	26
Alin korkea-asteen tutkinto	629	12
Alempi kandidaattiasteen tutkinto	645	13
Ylempi kandidaattiasteen tutkinto	1169	23
Tutkijakoulutus tai vastaava	90	2
Koulutusaste tuntematon	48	1
<b>Yhteensä</b>	<b>5012</b>	<b>100</b>

Koulutetuinta mainittu henkilöstö oli iltaoppikouluissa, joissa lähes kaikilla oli kandidaattiasteen koulutus. Kesäyliopistoissa, kansanopistoissa sekä kansalais- ja työväenopistoissa kandidaattiasteen koulutus oli 2/3:lla kyseisestä henkilöstöstä. Perus- ja keskiasteen suorittaneita oli mainituista henkilöistä eniten yksityisten työnantajain koulutuslaitoksissa, ammatillisissa kurssikeskuksissa, ammatillisten oppilaitosten aikuiskoulutuksessa sekä valtion, kuntien ja kirkon henkilöstökoulutuslaitoksissa.

Tiedot suoritetuista aikuiskasvatuksen tai kasvatustieteen opinnoista saatiin lähes 2/3:n osalta mainitusta henkilöstöstä. Yleisin arvo-

sana oli aikuiskoulutuksen tai kasvatustieteen approbatur-arvosana, joka oli yli puolella. Korkeampia arvosanoja (laudatur tai cum laude approbatur) oli 14%:lla. Opetushenkilöstössä korkeampia arvosanoja suorittaneiden osuus oli 10%. Vastaava osuus hallinto-, organisointi- ja suunnitteluhenkilöstössä oli huomattavasti korkeampi eli 27%. Suhteessa koko päätoimiseen hallinto-, organisointi- ja suunnitteluhenkilöstönsä oli aikuiskasvatuksen tai kasvatustieteen arvosanoja eniten kansalais- ja työväenopistoissa, iltaoppikouluissa, liikealan erikoisoppilaitoksissa sekä valtion, kuntien ja kirkon henkilöstökoulutuslaitoksissa. Opetushenkilöstössä vastaavasti eniten arvosanoja oli iltaoppikouluissa, kansalais- ja työväenopistoissa, kansanopistoissa sekä urheiluopistoissa. Päätoimisen hallinto-, organisointi-, suunnittelu- ja opetushenkilöstön suorittamista arvosanoista (kasvatustiede ja aikuiskasvatus) nimenomaan aikuiskasvatuksen arvosanoja oli hieman yli kolmannes. Opetusharjoittelun oli suorittanut kolmannes mainitusta henkilöstöstä.

## Aikuiskoulutuksen käytössä olevat tilat

Vastanneiden aikuiskoulutusyksiköiden käytössä olevien tilojen kokonaismääräksi (täysiaikainen ja osa-aikainen käyttö) saatiin noin 2.15 milj. neliometriä. Käytössä olevien tilojen kokonaismääräksi ekstrapoloitiin saatujen vastausten ja arvioitujen aikuiskoulutusyksikkömäärien pohjalta noin 4.51 milj. neliometriä (taulukko 3).

**Taulukko 3.** Aikuiskoulutuksen käytössä olevat tilat

Tilatyyppe	Tilan käyttö					
	Täysiaikainen		Osa-aikainen		Yhteensä	
	1000 m <sup>2</sup>	%	1000 m <sup>2</sup>	% 1000 m <sup>2</sup>	%	
Opetustilat	2422,6	70	978,1	953400,7	75	
Hallintotilat	152,0	4	6,8	1 158,8	4	
Asuntotilat	498,6	14	5,4	1 504,0	11	
Muut tilat	412,0	12	34,0	3 446,0	10	
<b>Yhteensä</b>	<b>3485,2</b>	<b>100</b>	<b>1024,3</b>	<b>1004509,5</b>	<b>100</b>	

Käytössä olevista kaikista tiloista 3/4 oli opetustiloja. Osa-aikaisista tiloista lähes kaikki olivat opetustiloja. Muihin tiloihin luettiin mm. varasto-, liikunta-, ruokala- ja vapaa-ajan tilat. Eniten osa-aikaisessa käytössä olevia opetustiloja oli kansalais- ja työväenopis-

toilla. Niiden käytössä olevat osa-aikaiset opetustilat muodostivat lähes 86 % kaikista aikuiskoulutuksen käytössä olevista opetustiloista.

Noin kolmannes aikuiskoulutuksen opetustiloista oli kunnan koululaitoksen tiloja. Täy-

siaikaisessa käytössä olevista opetustiloista aikuiskoulutusyksiköt omistivat yli puolet, kaikista opetustiloistaan vajaan kolmanneksen. Opetuskäyttöön vuokrattujen tilojen osuus oli noin 21 %. Ulkopuolisten käyttöön korvauksetta luovutettujen, vuokrattujen tai muutoin käyttämättömänä olevien opetustilojen osuus oli kaikkiaan vähäinen eli noin 1,6 %.

Omia opetustiloja ei ollut lainkaan kesäyliopistoilla, kirjeopistoilla eikä iltaoppikouluilla sekä varsin vähän kansalais- ja työväenopistoilla. Eniten omia kaikista opetustiloistaan oli mm. kansanopistoilla, urheiluopistoilla ja liikealan erikoisoppilaitoksilla.

Käytössä olevista opetustiloista 18,5 % sijaitsi haja-asutusalueella. Näistä suurin osa eli 86 % oli kansalais- ja työväenopistojen käytössä. Kansalais- ja työväenopistojen opetustiloista haja-asutusalueella sijaitsi kaikkiaan kolmannes. Kansanopistoilla ja ammatillisilla kurssikeskuksilla oli myös jossain määrin opetustiloja haja-asutusalueella.

Vastaajia pyydettiin arvioimaan käytössä olevien opetustilojen käyttöasteita päivittäin, viikoittain ja työvuosittain. Käyttämätöntä opetustilakapasiteettia näytti ajoittain olevan tarjolla (taulukko 4).

**Taulukko 4.** Aikuiskoulutuksen käytössä olevien opetustilojen käyttöaste keskimäärin

Aika	Käyttöaste %
<b>Päivittäin</b>	
klo 8—12	64
12—16	59
16—	62
<b>Viikoittain</b>	
maanantai — perjantai	89
lauantai — sunnuntai	26
<b>Työvuosittain</b>	
tammikuu — toukokuu	78
kesäkuu — heinäkuu	33
elokuu — joulukuu	76

Opetustiloista 3/5 oli päivittäin käytössä. Käyttöaste ei juuri päivän eri aikoina vaihdellut. Viikonloppuisin opetustilakapasiteetista oli vapaana lähes 3/4. Työvuosittain tarkasteltuna oli 3/4 kapasiteetista käytössä kesä- ja heinäkuuta lukuunottamatta. Päivisin löytyi vapaata opetustilakapasiteettia kansalais- ja työväenopistoissa, iltaisin puolestaan kansanopistoissa, ammatillisissa oppilaitoksissa ja kurssikeskuksissa sekä yksityisten työnantajien koulutuslaitoksissa. Viikonloppuisin oli

lähes kaikissa aikuiskoulutusyksikötyypeissä käyttämätöntä opetustilakapasiteettia, eniten kuitenkin yksityisten työnantajien koulutuslaitoksissa, liikealan erikoisoppilaitoksissa sekä valtion, kuntien ja kirkon henkilöstökoulutuslaitoksissa.

Aikuiskoulutusyksiköistä 70 % oli valmis lisäämään oppilasmääriään ja lähes 70 % opetus- ja luentotuntejaan. Eniten valmiutta oppilasmäärien tai opetuksen lisäämiseen oli iltaoppikouluilla, kesäyliopistoilla, ammatillisilla oppilaitoksilla sekä kansalais- ja työväenopistoilla. Oppilasmääriä tai opetus- ja luentotunteja oltiin yleensä valmiita lisäämään enemmän kuin 1/3:lla aiemmista määristä. Painavimmat syyt siihen, ettei näitä haluttu lisätä, olivat joko tilojen täysaikainen käyttö, luokka- tai työopetustilojen puute, tilojen epäkäytännöllisyys, asuntolapaikkojen puute tai vähäinen tarve opetuksen lisäämiseen. Suurimmassa ryhmässä, kansalais- ja työväenopistoissa, arvioitiin merkittävimiksi esteiksi opetuksen lisäämiseen tilojen epäkäytännöllisyys tai niiden sopimaton sijainti sekä opetushenkilöstön puute.

## *Aikuiskoulutuksen käytössä oleva välineistö*

Vastaajilta pyydettiin tiedot toimisto- ja opetusvälineistön määrästä, omistuspohjasta ja optimitarpeesta. Lisäksi tiedusteltiin halukkuutta luovuttaa opetusvälineistöä yksikön ulkopuolisten kouluttajan käyttöön.

Suurin osa toimistovälineistöstä oli tavanomaista (kirjoitus-, lasku- ja monistuskoneita). Vain vähäinen osa, noin 6 % tästä edusti kehittyneempää toimistotekniikkaa (lajittelulaitteita, sanojenkäsittelylaitteita, pientietokoneita ja -päätteitä jne). Toimistovälineistöstä 4/5 oli aikuiskoulutusyksiköiden omaa ja 11 % kunnan omistamaa. Kehittyneemmästä toimistovälineistöstä oman välineistön osuus jäi alle puoleen. Vastaavasti kunnan omistaman välineistön osuus kohosi enemmän kuin 1/3:een. Vuokratun ja jonkin muun kanssa yhteisen välineistön osuus oli vajaa viidennes. Suurin lisästarve lähes kaikilla aikuiskoulutusyksikötyypeillä kohdistui nimenomaan kehittyneempään toimistovälineistöön.

Myös opetusvälineistön pääosan muodostivat tavanomaiset välineet (opetusheijastimet, diaheijastimet, nauhurit, televisiot ym). Opetusvälineistöstä noin 7 % oli kehittyneempää tekniikkaa (tietokoneita, kuvanauhureita, automaattisesti ohjattuja laitteita, atk-pohjaisia opetusvälineitä ym). Aikuiskoulutusyksiköi-

den omistuksessa oli 3/5 välineistöstä, kunnan omistamaa oli 1/3. Opetusvälineistönkin osalta suurin lisäystarve kohdistui teknisesti kehittyneempään välineistöön. Kielistudioiden ja oppilaskirjastojen kehittämiseen tunnettiin myös tarvetta. Suurimman tarpeen opetusvälineistön lisäämiseksi ilmaisivat invalidien ja aistivikaisten ammattikoulut, kansanopistot ja opintokeskukset.

Enemmän kuin puolet aikuiskoulutusyksiköistä oli valmiita luovuttamaan kaikkia käytössään olevia opetusvälineitä tarvittaessa ulkopuolisille tai ainakin harkitsemaan tätä. Kielteisesti tai varauksellisesti lainaamiseen suhtautuivat aikuiskoulutusyksiköt vain eräiden teknisesti kehittyneempien opetusvälineiden osalta. Suoepimmin välineiden lainaamiseen ulkopuolisille suhtautuivat konekirjoituskoulut, kesäyliopistot, liikealan erikoisoppilaitokset, opintokeskukset, urheiluopistot, kansanopistot sekä kansalais- ja työväenopistot. Näiden käytössä oli kaikkiaan 63 % opetusvälineistöstä. Kielteisimmin tai varauksellisimmin puolestaan suhtautuivat kirjeopistot, ammattialajärjestöjen koulutuslaitokset, yksityisten työnantajien koulutuslaitokset, iltaoppikoulut, ammatilliset oppilaitokset sekä valtion, kuntien ja kirkon henkilöstökoulutuslaitokset.

## Voimavarojen käyttöön liittyvät ongelmat

Vastaaajien arvioitaviksi esitettiin 15 eri ongelmaryhmää. Nämä voitiin ryhmitellä viiteen

**Taulukko 5.** Voimavarojen käyttöä eniten estävät ongelmat (erittäin paljon tai paljon)

Engelma tai este	Osuus vastaajista %
Etäisyystekijöistä johtuvat ongelmat (mm. tilojen sijainti)	49
Henkilöstön palvelussuhteen huonomuus muihin koulutusmuotoihin verrattuna	45
Tilojen soveltumattomuus aikuiskoulutukseen	43
Tiedon puute tulevasta koulutustarpeesta	42
Puutteellinen tieto aikuiskoulutuksen tulevasta asemasta	38
Yhteistyön puute eri koulutusmuotojen kesken	34
Henkilöstön puutteellinen koulutus	33
Tilojen omistus- ja hallintasuhteista johtuvat käyttöesteet	33
Yhteistyön puute eri aikuiskoulutusmuotojen kesken	33

päryryhmään: henkilöstöön, tiloihin, opetusvälineistöön, tulevaisuuden epävarmuuteen sekä yhteistyöhön liittyviin ongelmiin ja esteisiin.

Esitettyjen ongelmaryhmien (15) saamat prosenttiarvot vaihtelivat 13 %:sta 49 %:iin. Edellä yhdeksän suurimman prosenttiarvon saanutta ongelmaryhmää (taulukko 5).

Lähes puolet vastaajista katsoi etäisyystekijöiden vaikuttavan merkittävästi voimavarojen käyttöön. Keskeisinä ongelmina pidettiin myös henkilöstön palvelussuhteen ehtojen huonommuutta muihin koulutusmuotoihin verrattuna, tilojen soveltumattomuutta aikuiskoulutukseen sekä tiedon puutetta tulevasta koulutustarpeesta. Vähiten ongelmia katsottiin liittyvän opetusvälineiden käyttöön, sillä vähemmän kuin neljännes vastaajista kiinnitti huomiota opetusvälineisiin liittyviin ongelmiin.

Henkilöstöön liittyviä ongelmia (esim. palkkauksen huonommuutta tai henkilöstön joustavan käytön esteitä eri koulutusmuotojen kesken) korostivat kansalais- ja työväenopistot, kesäyliopistot, ammatilliset kurssikeskukset sekä invalidien ja aistivikaisten ammattikoulut. Tiloihin liittyviä ongelmia (esim. tilojen soveltumattomuutta aikuiskoulutukseen tai tilojen omistussuhteista johtuvia vaikeuksia) toivat esille kansalais- ja työväenopistot, kieltenopetuslaitokset, liikealan erikoisoppilaitokset ja yksityisten työnantajien koulutuslaitokset. Opetusvälineiden käyttöön liittyvät ongelmat (mm. opetusvälineiden käytön tekniset ja huollolliset vaikeudet tai vanhanaikaisuus) as-karruttivat valtion, kuntien ja kirkon henkilöstökoulutuslaitoksia, kirjeopistoja ja kielenopetuslaitoksia.

Nykyistä lainsäädäntöä pitivät voimavarojen käytön kannalta ongelmana opintokeskukset, liikealan erikoisoppilaitokset ja kirjeopistot. Yhteistyön puutetta eri koulutusmuotojen kesken sekä yhteistyötä torjuvia asenteita voimavarojen käyttöä estävinä tekijöinä valittivat mm. kesäyliopistot, ammatilliset kurssikeskukset, iltaoppikoulut, kirjeopistot ja liikealan erikoisoppilaitokset.

## Valtion tulo- ja menoarvion aikuiskoulutusmäärärahat

Valtion tulo- ja menoarviossa oli aikuiskoulutukseen kohdennettuja määrärahoja kaikkien ministeriöiden budjettimomenteilla, eniten opetusministeriön päluokassa. Monen ministeriön kohdalla aikuiskoulutukseen kohdennettujen määrärahojen arviointi osoittautui ongelmalliseksi toisaalta itse aikuiskoulutukseen kohdennettujen määrärahan määrittelle-

misen, toisaalta tilinpitojärjestelmän puutteiden vuoksi.

Valtion tulo- ja menoarviossa suunnattiin

aikuiskoulutukseen vuonna 1981 kaikkiaan n. 1,25 mrd markkaa ja vuonna 1982 n. 1,37 mrd markkaa (taulukko 6).

**Taulukko 6.** Valtion tulo- ja menoarviossa aikuiskoulutukseen kohdenneet määrärahat 1981—82

Hallinnonala/Pääloukka	Määrärahat		1982	
	1981			
	1000 mk	%	1000 mk	%
Valtioneuvosto	54	—	56	—
Ulkoasiainministeriö	411	—	495	—
Oikeusministeriö	7807	0,6	7273	0,5
Sisäasiainministeriö	22841	1,8	23354	1,7
Puolustusministeriö	53090	4,3	61050	4,5
Valtiovarainministeriö	9686	0,8	11582	0,8
Opetusministeriö	1023667	82,1	1122471	82,0
Maa- ja metsätalousministeriö	2538	0,2	2943	0,2
Liikenneministeriö	109180	8,8	120350	8,8
Kauppa- ja teollisuusministeriö	9480	0,8	12193	0,9
Sosiaali- ja terveysministeriö	5566	0,4	6053	0,4
Työvoimaministeriö	2300	0,2	2480	0,2
Yhteensä	1246620	100,0	1370300	100,0

Opetusministeriön osuus kaikista aikuiskoulutukseen kohdenneista budjettimäärärahoista on yli 4/5. Myös liikenne- ja puolustusministeriöiden pääluokissa on huomattavia aikuiskoulutusmäärärahoja.

Mainittujen määrärahojen lisäksi tulevat sellaiset määrärahat, joiden suuruutta ei tilinpidollisista syistä ollut mahdollista arvioida. Tällaisia aikuiskoulutukseen kohdenneita määrärahoja on opetusministeriön, oikeusministeriön, kauppa- ja teollisuusministeriön, puolustusministeriön, sosiaali- ja terveysministeriön ja valtiovarainministeriön pääluokissa.

## Selvityksen arviointia

Monista selvityksen tekemiseen liittyneistä ongelmista huolimatta voitaneen sen todeta ainakin pääpiirteittäin antaneen vastaukset esitettyihin kysymyksiin voimavarojen määrästä ja laadusta. Selvitys puutteineenkin tarjoanee mahdollisuuksia jatkotyöskentelylle. Se lienee vahvistanut tai korjannut joitain ennakkokäsityksiä ja ehkä herättänyt uusia kysymyksiä selvittäväksi.

Selvitys antoi vahvistusta sille käsitykselle, että aikuiskoulutuksen henkilöstö valtaosaltaan koostuu sivutoimisista ja luonnoitsijoista. Suurin ryhmä luonnollisesti on opetushenkilöstö. Kuitenkin opetus- ja luentotunneista vastaa pääosin päätoiminen henkilöstö. Aikuiskoulutuksen henkilöstövoimavarojen käytön tehostaminen edellyttäne jatkossa lisää päätoimista henkilöstöä, joskin sivutoimisen

henkilöstön lukumäärä tulee säilymään verrattain korkeana. Henkilöstövoimavarojen käytön tehostamisen kannalta on edelleen tärkeää harkita eri koulutusmuotojen keskinäistä ja aikuiskoulutuslohkojen sisäistä henkilöstön yhteiskäyttöä. Aikuiskoulutuksen erityistarpeet ja sen asema osana jatkuvaa koulutusta vaativat erityisesti sen henkilöstön aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen opintojen tehostamista.

Aikuiskoulutuksen tilat näyttävät pääosiltaan vastaavan määrällisesti niille asetettuja odotuksia. Opetustiloista haja-asutusalueella sijaitsee vain vajaa viidennes ja näistä valtaosa on kansalais- ja työväenopistojen käytössä. Etäisyystekijät muodostavat kuitenkin aikuiskoulutuksessa merkittävän ongelman. Ongelmat liittynevät niin tilojen sijaintiin kuin aikuiskoulutuspalvelujen saavutettavuuteen yleisemminkin. Yhtenä opetustilojen käyttöön liittyvänä ongelmana korostettiin tilojen soveltumattomuutta aikuiskoulutukseen. Jatkossa tulisi ilmeisesti pyrkiä yhä enemmän kehittämään aikuisille soveltuvia opiskeluympäristöjä. Sitä edellyttäisikö tämä täysin omia opetustiloja aikuisille vai nykyisten opetustilojen kehittämistä yhä ”aikuismaisemmiksi”, tulisi tarkoin harkita. Käyttämätöntä opetustilakapasiteettia on jossain määrin olemassa, mikä tulisi ottaa huomioon aikuiskoulutuspalvelujen lisäämistä harkittaessa.

Esiin tuli toimisto- ja opetusvälineistön määrällinen ja laadullinen riittämättömyys ai-

Eero Pantzar

# Aikuiskasvatustutkimus viidessä maassa<sup>1)</sup>

Aikuiskasvatuksen laaja koulutuspoliittinen kehittäminen Suomessa ei alkanut sattumalta 1970-luvun alussa, jolloin Aikuiskoulutuskomitea asetettiin. Yhteiskunnassa oli jo edellisen vuosikymmenen aikana ollut nähtävissä kehitystä, joka vähitellen alkoi ilmetä myös kasvavana tarpeena sekä yleissivistävien että ammatillisten tietojen ja taitojen täydentämiseen aikuisiässäkin. Vastaava kehitys oli nähtävissä Pohjoismaissa ja muuallakin Euroopassa. Niinpä kehittämistyön tuloksena saatiin aikaan esim. Norjassa koko aikuiskasvatusjärjestelmää säätelevä laki. Saksan liittotasavallassa taas laadittiin suunnitelma koko koulutusjärjestelmän rakenteen uudistamiseksi. Kaiken kaikkiaan vaikutti siltä, että monissa maissa aikuiskasvatus alettiin nähdä elinikäisen kasvatuksen periaatteelle rakentuvan koulutusjärjestelmän kiinteänä osana.

Kehittämistyö on jatkunut muun muassa Suomessa vielä 1980-luvulla. Kehittämistöi-

<sup>1)</sup> Lectio praecursoria väitöstilaisuudessa 16.3.1985 (Tampereen yliopisto)

minta on tuottanut niin meillä kuin muuallakin suuren määrän erilaisia mietintöjä ja raportteja. Käytännön uudistuksiakin on saatu aikaan. Kehittämistoiminnassa on kuitenkin ilmennyt myös puutteita. Merkille pantavaa nimittäin on, että monissa maissa näyttää aikuiskasvatustutkimuksen kehittäminen lähes unohtuneen tai ainakin jääneen taka-alalle. Toki mietinnöissä ja raporteissa tutkimuksen merkityksestä puhutaan, mutta käytännöksi saakka luettavissa olevat ajatukset eivät ole muuttuneet. Voikin aiheellisesti kysyä, eikö aikuiskasvatustutkimusta sitten tarvittakaan? Vastaukseksi rohkenen väittää, että koko aikuiskasvatuksen kehittämisen nimissä on aikuiskasvatukseen eriytyntä tutkimustoimintaa mitä pikimmin voimistettava.

Toistaiseksi yleisen kasvatustieteen alueella tehty tutkimus ei ole juurikaan kosketellut aikuiskasvatuksen kannalta tärkeitä kysymyksiä. Niinpä voimakkaasti laajentuneella aikuiskasvatustoiminnalla ei ole ollut tutkimuksellista kehittämisperustaa vasta kuin 1970-luvun alkupuolelta lähtien, jolloin aikuiskasvatus tie-

nakin nykyaikaisen ja teknisesti kehittyneemmän välineistön osalta. Suurin osa aikuiskoulutuslaitoksista on valmiita lainaamaan opetusvälineistöään oman yksikkönsä ulkopuolelle. Tämäkin tarjonnee osaltaan mahdollisuuksia voimavarojen käytön tehostamiseen ja mahdollisesti aikuiskoulutuspalvelujen lisäämiseen.

Valtion tulo- ja menoarviossa oli eri pääluokissa määrärahoja, joita kohdennetaan aikuiskoulutukseen. Yleensä määrärahojen kohdentaminen näyttää tapahtuvan lähinnä kunkin

hallinnonalan sisäisten tarpeiden ja painotusten mukaan ilman koordinoitua. Suurin osa määrärahoista on kuitenkin opetusministeriön hallinnonalan käytössä. Tämä takaa määrärahojen kohdentumisen aikuiskoulutuksen eri alueille verrattain tasapuolisesti ja ilman merkittäviä päällekkäisyyksiä. Näyttäisi kuitenkin perustellulta kehittää yhteistyömuotoja, joiden avulla myös opetusministeriön hallinnonalan ulkopuolella olevia aikuiskoulutusmäärärahoja voitaisiin kohdentaa aiempaa koordinoitummin aikuiskoulutuksen käyttöön.

teenä ja tutkimusalueena yliopistossa sai jalansijaa monissa maissa. Pohjoismaista Suomessa yliopistollisella aikuiskasvatuksella on vanhin perinne. Aikuiskasvatustutkimuksessa onkin ollut toistaiseksi varsin tuskatonta löytää sopivia tutkimusongelmia. Sen sijaan tutkimuksen tekemisen edellytykset ovat olleet epävakaa. Tärkeitäkin tutkimusaiheita on täytyntä jättää sivuun, koska tutkimuksen resurssit ovat olleet puutteelliset. Tämä ei koske yksinomaan suomalaista tutkimusta. Ongelma näyttää kansainväliseltä.

Seuraavassa vertaillaan aikuiskasvatustutkimuksen lähtökohtia ja tehtyä tutkimusta Saksan liittotasavallassa, Suomessa ja muissa Pohjoismaissa.

Tutkimustoiminnan yleisiä lähtökohtia eri maissa voidaan vertailla toisiinsa monia osoittimia hyväksi käyttäen. Tutkimustoiminnan lähtökohtia voivat mitata muun muassa kansallisen tiede- ja tutkimuspolitiikan laatu, tutkimuksen aseman määrittely aikuiskasvatustutkimuksen sisällöllisessä ja tutkimuksen sisällöllinen ohjailu.

Eri maiden kansallisen tiede- ja tutkimuspolitiikan vertailu paljastaa tutkimukselle luodun paremmat edellytykset Saksan liittotasavallassa ja Ruotsissa kuin muissa vertailtavissa maissa. Tarkasteltaessa koko koulutustutkimuksen luonnetta aikuiskasvatustutkimuksen ehtojen näkökulmasta havaitaan selvästi se, että ruotsalainen aikuiskasvatustutkimus on kiistatta parhaimmassa asemassa. Kansallisen koulutustutkimuksen puitteissa aikuiskasvatustutkimuksella on Ruotsissa suhteellisesti paremmat mahdollisuudet kuin muissa maissa.

Aikuiskasvatustutkimuksen sisällöllinen ohjailu näyttää kaikissa maissa varsin vähäiseltä. Sitovia painopistemäärittelyjä esiintyy vain yhteyksissä, jotka liittyvät tutkimustoiminnan säännöllisen rahoitukseen. Pääasiallisesti tutkimustoimintaa harjoitetaan kuitenkin ilman ohjailevaa rahoitusta.

Arvioitaessa laajasti aikuiskasvatuksen tutkimustoiminnan lähtökohtia eri maissa ja niitä vertaillaessa on helposti nähtävissä ruotsalaisen aikuiskasvatustutkimuksen lähtökohtien olevan parhaat. Suomalaisen aikuiskasva-

tuksen lähtökohtia luonnehtii puolestaan epävarmuus. Säännöllisesti rahoitettavaa tutkimusta tehdään meillä vain kansalais- ja työväenopistojen lakisääteisen kokeilutoiminnan puitteissa. Tämä pienimuotoinen tutkimus palvelee lähinnä opistotoiminnan käytännön tarpeita. Muutoin suomalaisessa aikuiskasvatustutkimuksessa merkittäväksi edellytykseksi on jäänyt tutkija itse — hänen kykynsä ja tahtonsa viedä tutkimusta eteenpäin epävarmoissakin olosuhteissa.

Aikuiskasvatuksen alueelle kohdistuvaa tutkimusta on vertailtavissa maissa kartoitettu jo 1970-luvun alkupuolelta lähtien. Uusimmat kartoitukseen perustuvat tutkimusdokumentaatiot sisältävät 1970-luvulla ja 1980-luvun alussa toteutettuja projekteja koskevat tiedot.

Vertailun kohdemaiden välillä ei ole suuria tutkimusprojektien teemoihin liittyviä eroja. Merkittävimmät erot tulevat esiin tarkasteltaessa tutkimuksen kohdistumista aikuiskasvatustutkimuksen osa-alueille. Vertailu osoittaa, että Saksan liittotasavallassa useammin kuin Pohjoismaissa tutkimus on kohdistunut ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Toisaalta Pohjoismaissa, erityisesti Suomessa on enemmän kuin Saksan liittotasavallassa tutkimusta, joka on kohdistunut perinteiselle vapaan sivistystyön alueelle. Yhteinen piirre eri maiden tutkimuksessa on aikuiskasvatusta kokonaisuutena käsittelevän tutkimuksen osuus — n. 1/3 koko tutkimuksesta.

Toinen tarkastelunäkökulma osoittaa opetustoimintaan liittyvän tutkimuksen olevan kaikissa maissa voimakkaasti esillä. Suhteellisesti runsainta se on ollut Saksan liittotasavallassa. Sen sijaan aikuiskasvatuksen filosofisiin ja teoreettisiin peruskysymyksiin kohdistuva tutkimus on yleensä varsin vähäistä. Suomessa sen osuus koko tutkimuksesta on kuitenkin hieman suurempi kuin muissa maissa.

Parhaiten eri maiden tutkimusten sisällöllinen samansuuntaisuus tulee esiin vertaillaessa tutkimusaiheita edellisiä tarkemman teemojen erittelyn pohjalta. Vertailu kertoo, että Tanskaa lukuunottamatta kaikissa maissa yleisin tutkimusaihe on käsitelty koko aikuiskasvatuksen toiminnallisia edellytyksiä. Tanskassakin kyseinen aihealue on ollut toiseksi yleisin. Myös opetustoiminnan suunnittelu- ja valmisteluvaihetta aikuiskasvatuksen eri osa-alueilla käsittelevät teemat ovat olleet kaikissa maissa yleisimpien aiheiden joukossa. Suomalaisessa tutkimuksessa on muualla tehdystä tutkimuksesta poiketen merkittävä osa tutkimuksia, joiden aihe liittyy väljätoimittaisen aikuiskasvatuksen (esim. kansalaisopistossa opiskelu) toi-



minnallisten edellytysten selvittämiseen.

Maiden väliset vähäiset erot tutkimuksen sisällöissä osoittavat aikuiskasvatuksen ongelmien olevan yhteisiä. Mielenkiintoista on ollutkin havaita toisaalta, että tutkimuksen sisällöissä on huomattavia, tutkimuksen suorittajasta syntyviä eroja. Tutkimuksen suorittajan mukaiset erot vertailumaissa ovat keskenään lähes samanlaisia. Korkeakouluissa ja tutkimuslaitoksissa suoritettu tutkimus on muiden suorittamaa tutkimusta enemmän teoreettisiin kysymyksiin kohdistuvaa. Aikuiskasvatuksen kentän laitokset ja organisaatiot taas näyttävät keskittyvän omassa tutkimustoiminnassaan opetustoimintaan liittyvien kysymysten selvittelyyn. Usein tutkimukset rajautuvat vielä suorittajalaitokseen tai -organisaatioon. Vielä on syytä todeta kouluhallinnon eri tasoilla tapahtuvan tutkimuksen kohdistuvan kaikissa maissa pääasiallisesti aikuiskasvatuksen suunnitellun alueeseen.

Vertailtavien maiden aikuiskasvatustutkimuksen sisällöissä havaittu yhdenmukaisuus on ymmärrettävissä hyvin, sillä onhan ko. maiden aikuiskasvatuksella hyvin samanlaiset historialliset lähtökohdat. Ja vaikka toimintaa toteuttavat kansalliset organisaatiot ovatkin kehittyneet ulkoisesti erilaisiksi, ne kuitenkin toteuttavat hyvin pitkälle samanlaista yhteiskunnallista tehtävää paljolti toistensa kaltaisissa ympäristöissä.

Niin käytännöllisellä tieteenalueella kun aikuiskasvatus on, ei tutkimustuloksista raportoinnin merkitystä voi väheksyä. Aikuiskasvatustutkimuksen alueella tutkijain lisäksi tuloksista kiinnostuneita ovat erityisesti käytännön työssä toimivat aikuiskasvattajat, mutta myös hallinnon ja suunnittelun parissa työskentelevät henkilöt. Kullakin käyttäjäryhmällä on toki tutkimustuloksia koskevat erityistarpeensa.

Yleisenä piirteenä kaikissa maissa on ollut pyrkimys raportoida tutkimuksista ja niiden tuloksista. Ruotsissa tässä pyrkimyksessä on onnistuttu parhaiten. Ruotsalaisen raportoinnin paremmuus tulee esiin muun muassa siten, että erilaisten raporttien lukumäärä tutkimusprojektia kohti on suurempi kuin muissa maissa.

Ruotsia lukuunottamatta tutkimusraportointi on vertailumaissa vain vähän toisistaan poikkeavaa. Edellä oleva tutkimusraportointiin tarkastelu koskee kirjallista raportointia kirjoina, tutkimusraportteina tai erilaisina artikkeleina. Tähän liittyen on syytä todetakin, että asiaa koskeva tutkimustieto kertoo kasvatustieteen tutkimustulosten käyttäjien arvostavan kirjallisen raportoinnin lisäksi suullista tulosten esittelyä ja tulkintaa, joka voi tapahtua esimerkiksi erilaisissa seminaareissa. Tällaisen raportoinnin määrä lienee kuitenkin kaikissa maissa varsin pieni. Tieto suullisen informaation tarpeesta ja käyttökelpoisuudesta antaa kuitenkin jo sellaisenaan viitteen tutkimuksen tekijöille tutkimustulostensa julkistamista varten.

Suomalaista aikuiskasvatustutkimusta kansainvälisessä vertailussa tarkasteltaessa ja aikuiskasvatuksen yleisiä kehityssuuntia analysoidessa voi todeta, että kansainvälisellä tasolla pysyminen edellyttää aikuiskasvatustutkimuksen voimavarojen kehittämistä. Kiistaton tosiasia on se, ettei tutkimuksen voi odottaa kehittyvän aikuiskasvatustoiminnan laajamisen edellyttämällä tavalla ilman huomattavaa henkilö- ja talousresurssien lisäämistä. Tulevaisuudessa todennäköisesti ei enää pysytä tutkimuksen määrässä ja laadussa sillä tasolla, jolle tähän asti on yletty paljolti vain asiaan perinpohjaisesti antautuneen pienen aikuiskasvatustutkijain perusjoukon ansiosta.

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan määräämän virallisen vastaväittäjän lausunto KL Eero Pantzarin väitöskirjatutkimuksesta **'Aikuiskasvatustutkimus viidessä maassa'**, maaliskuu 1985.

Tarkastettavana ollut väitöskirjaksi tarkoitettu tutkimus on poikkeuksellinen kahdessaakin suhteessa. Ensinnäkin se käsittelee tutkimusaiheena harvinaista kohdetta, tutkimusta itsessään. Tällaista tutkimusaihetta voitaisiin ajatella lähestyttävän kolmesta mahdollisesta näkökulmasta: tieteen filosofiasta tai sosiologiasta ponnistavana tieteen tutkimuksena, tieteen tilaa yleensä tai määrätyn tieteenalan tasoa pohdiskellevana evaluaatio-otutkimuksena tai kunkin tieteenalan rajoja, edellytyksiä, laajuutta ja aikaansaannoksia kirjaavana selvityksenä. Väittelijä on valinnut viimeksimainitun lähestymistavan, jota hän kutsuu tutkimuksen tutkimukseksi. Valitun näkökulman voi ehkä sanoa olevan epäteoreettisimman ja päätyvän tästä syystä vain vähän mielenkiintoa herättäviin tuloksiin. Silloin voidaan kysyä, onko tutkija asettanut itselleen väitöskirjatyön tasoa ajatellen liian vaatimattoman tutkimustehtävän. Kun tutkimuksen kohteena kuitenkin on nimenomaan aikuiskasvatustutkimus, esitettyyn kysymykseen ei voi vastata myönteävästi. Aikuiskasvatusta on aikuisen kasvua ja kehitystä tutkivana kasvatustieteenä ja aikuisten koulutusta yhteiskunnallisena ilmiönä selvittävänä yhteiskuntatieteenä suhteellisen nuori eikä yliopistolisten oppituliolen määrällä mitattuna kovinkaan vakiintunut tieteenala. Meillä Suomessa aikuiskasvatukseen kohdistuvia väitöskirjoja tehdään harvoin. Tieteenalan pohjan ja reviirin selvittämiseksi on vielä tehtävä runsaasti esillä olevan tutkimuksen

kaltaista kuvailevaa perustutkimusta. Tutkimus on ilmeisesti kasvanut aina välttämättömästä itsetutkiskelun tarpeesta.

Väittelijän kohteen ja näkökulman valintaa puoltaa myös toinen tutkimuksen poikkeuksellisista piirteistä. Se on poikkikansallinen. Suomalainen aikuiskasvatustutkimus suhteutetaan pohjoismaiseen ja Saksan liittotasavaltaan tehtyyn tutkimukseen. Vertailevan aspektin ottaminen mukaan merkitsee tutkimuksen vaatimustason huimaa nousua. Aineiston keräämiseen, käsitteiden määrittelyyn ja itse vertailun metodologisiin ja metodisiin vaikeuksiin liittyvät ongelmat ovat pitäneet vertailevan kasvatustieteen ja vertailevan aikuiskasvatuksen — jonka itsenäisestä tiedeasemasta väittelijä tuntee olevan vakuuttunut — lähes neitseellisenä maana suomalaisissa kasvatustieteissä.

Suomalainen vertaileva kasvatustutkimus on yleensä pysähtynyt eräänlaiselle kasvatusmaantieteen tasolle, eri maiden kasvatustieteen erilliseen kuvailuun tai eri maiden järjestelmien rinnakaistarkasteluun, juxtapositioiniin. Väittelijä pyrkii selvästi pidemmälle. Systeemiajatteluun perustuen hän rakentaa teoreettisen, tosin rajusti yksinkertaistetun, mallin, jonka keskeisiksi tutkimustoimintaa ja sen tuloksia ohjaaviksi determinanteiksi hän valitsee tutkimuksen poliittis-normatiivisen aseman ja resurssointiin sekä ohjailuun liittyvät tutkimuksen edellytykset. Tämän mallin käsitteitä vastaavat indikaattorit, indikaattorin käsitettä tavallista laajem-

min käyttäen, hän etsii kustakin kansallisesta järjestelmästä ja vastaa sitten niiden avulla asettamiinsa kuvaileviin kysymyksiin. Voidaan siis sanoa, että väittelijä on huolellisesti pyrkinyt muodostamaan viidelle kansalliselle järjestelmälle yhteisen vertailuperustan, tertium comparationeksen, jota vertailevan kasvatustieteen klassikot ovat korostaneet.

Näin hän pystyy aikuiskasvatuksen käytännön ja tutkimuksen sekä tutkimuksen dokumentoinnin asiantuntijana osittain paikkaamaan sekundarisesta tutkimusaineistosta johtuvat puutteet. Tutkijahan ei missään vaiheessa tarkastele alkuperäisiä tutkimuksia — se ei kokonaistutkimuksena liene mahdollistakaan — vaan turvautuu niistä tehtyyn dokumentaatioaineistoon. Tästä syystä aineisto on niukkaa, luotettavuudeltaan ja edustavuudeltaan jossakin määrin puutteellista sekä ennen kaikkea tutkimusotetta ja ongelmanasettelua voimakkaasti rajoittava. Dokumentteissa suoritettu esiluokittelu rajoittaa huomattavasti tutkijan omaa luokitteluprosessia jopa siinä määrin, että hän on dokumenteissa tehdyn ilmiöiden tiivistämisen vanki. Tekijän suorittaman luokittelun ja sen perusteella tehtyjen johtopäätösten pätevydestä ei tästä syystä voi olla varma. Valitsee olisi vaatinut osan primääriaineistoa syventävään tarkasteluun.

Aineisto laatu on johtanut myös metodologisiin ongelmiin: tehdäkö positivistisen paradigman kvantitatiivisesti kuvaileva ja selittävä analyysi vai lähtää kielitieteen perin-

teen mukaiseen hermeneuttiseen tekstin tulkintaan. Fenomenologiseen tulkintaanhan ei tällainen aineisto ja ongelmanasettelu anna mahdollisuuksia. Ongelmat on ratkaistu eräänlaisella sekamallilla. Tutkija on rakentanut systeemiajattelun mukaisen mallin, jonka rakenneosat hän on pyrkinyt operationalisoimaan vertailtavien maiden tutkimustoiminnasta eristettyjen indikaattoreiden avulla. Kun aineisto itsessään ei ole antanut mahdollisuuksia rakenneosien välisten relaatioiden kvantitatiiviseen todentamiseen, tutkija on tehnyt sen praktisen päättelyn avulla, jolloin hän tulkinnoissaan on jossakin määrin joutunut astumaan aineiston ulkopuolelle. Siinä ei sinänsä ole mitään moitittavaa, kunhan tämä ekstrapolointi on tehty loogisesti oikein. Tässä mielestäni tekijä on onnistunut. Onkin ilolla tervehdittävä tutkijaa, jonka järki riittää pitemmälle kuin koneen tukema laskutaito. Tosin tekijä on antanut periksi tilastoanalyysille esitelmällä teoreettisesti perustelemattomat ja loogisesti ristiriitaiset julkistamis- ja raportointi-indeksit, jotka eivät tuo lisäinformaatiota tutkijan aikaisemmin esittämiin johtopäätöksiin.

Tutkimuksen systeemimalli sitoo raportin johdonmukaiseksi ja kiinteäksi kokonaisuudeksi, jossa viitekehys ja empiirinen osa liittyvät poikkeuksellisen hyvin toisiinsa. Malli tosin on äärimmäisen pelkistetty, ja siinä mielestäni näkyy tutkimuksen takaperoinen eteneminen: malli on muodostettu sen mukaan, millaista aineistoa tiedetään siihen sovellettavan, eikä välttämättä sen mukaan, millaiseen todellisuus tai kattava teoria antaisi aihetta. Samasta syystä ongelmanasettelu on jäänyt kuvailun tasolle. Tekijä tosin raportissa kiitettävästi sitoo erillisiä kuvailuteemoja yhteen tulkitsevaksi tai selittä-

väksi analyysiksi. Tutkimuksen teoreettinen taso olisikin mielestäni noussut, jos tekijä olisi muodostanut systeemimallissa esittämistään relaatioista hypoteeseja, joita hän sitten hermeneuttisesti ja praktisen päättelyn avulla olisi pyrkinyt testaamaan. Samoin tutkimuksen teoreettista tasoa olisi nostanut keskeisten käsitteiden syvempi vertailu. Nyt käsiteanalyysi on jossakin määrin jäänyt pelkästään terminologiseksi vertailuksi. Esim. asiaan vihkiytymättömälle jää epäselväksi, miksi juuri BRD:n 'Weiterbildung' vastaa meidän aikuiskasvatustamme.

Kaikkiaan voidaan sanoa, että tekijä on onnistunut vähintäinkin kohtuullisesti tutkimuksen systeemiasemaa ja edellytyksiä vertailtavissa maissa käsitellessään. Sen sijaan pyrkimyksessään vertaillevan aikuiskasvatustieteen tiedeperustan rakentamisessa tai vahvistamisessa hän ei ole onnistunut yhtä hyvin. Useat kohdat tutkimuksessa osoittavat, että vertailu muodostaa metodisen ratkaisun, jota olisi voinut soveltaa minkä tieteen tutkimuskohteeseen tahansa ilman, että olisi silti syytä puhua vertailevasta tieteestä, esim. olisimme voineet analysoida varhaiskasvatusta koskevan tutkimusdokumentaation ilman, että tarvitsisi puhua vertailevasta varhaiskasvatustieteestä. Tässä tutkimuksessa esim. suoritetyt käsitteenmäärittelyt ovat pitkälti terminologista pohdintaa ilman, että käsitteitä sidotaan kulttuuriseen kasvualustaan. Ts. käsitteen denotaatiot on esitelty korrekstisti, mutta niiden konnotaatioista ei ole huolehdittu. Samoin johtopäätökset vertailtavien maiden yhteiskunnallisten olojen samanlaisuudesta ja niiden tutkimukselle tarjoaminen edellytysten samankaltaisuudesta pohjautuvat peräti kaipaamaan kulttuurianalyysiin. Terminologinen vastaavuus

eri kulttuureissa ei välttämättä merkitse käsitteellistä vastaavuutta, käsitteellinen vastaavuus ei välttämättä merkitse elämyksellistä vastaavuutta, elämyksellinen vastaavuus ei merkitse välttämättä toiminnallista vastaavuutta. Aito vertaileva käyttäytymis- ja kasvatustiede pureutuu juuri edellä mainittuihin seikkoihin. Tekijä on myös luovuttanut joskus liian helposti. Kun vain BRD:llä ja Norjalla on aikuiskasvatustieteen ainoastaan nämä maat otettu mukaan vertailuun. Toki muillakin mailla on aikuiskasvatusta säätelevää lainsäädäntöä tai muita normeja. Jotta vertailuun päästään, tulee identtisten indikaattoreiden tilalle etsiä vastaavuusluokkia, joiden analyysistä vertailu sitten kasvaa.

Sen sijaan, jos tarkastellaan tutkimusta aikuiskasvatustutkimuksena, jossa on käytetty kansainvälistä aineistoa ja sen analysoinnissa vertailevaa metodologiaa, voidaan sanoa tekijän onnistuneen varsin hyvin. Hänen tutkimuksensa ei ole pelkkää kasvatusmaantiedettä, kuten monet tutkimukset, jotka otsikoidaan vertailevan kasvatustieteen nimikkeen alle.

Tutkijan tapa käyttää lähteitä tekee raportin esittämien toteamusten ja johtopäätösten tarkistamisen vaikeaksi. Tutkimuksen ansiot ovat kuitenkin kiistatta sen puutteita suuremmat. Aikuiskasvatustutkimus on saanut uutta tietoa, olemme saaneet uuden mahdollisen mallin tai ainakin ainekset kansainvälisesti vertailevan tutkimuksen tutkimiseen ja päässeet osittain näkemään aikuiskasvatustieteen tilan raportin käsittelemässä viidessä maassa. Tulen mielihyvin suosittamaan tiedekuntaneuvostolle tutkimuksen hyväksymistä tohtorinarvoon oikeuttavana opinnäytteenä.

*Reijo Raivola*

# Kvalifikaatiot ja valtiollisen perusopetuksen synty

Olen saanut aiheen tähän puheenvuoroon Heikki Lehtosen julkaisusta ”Palkkatyöläistyminen, kasvatuksen yhteiskunnallistuminen ja sosiaalipoliittikka”, jossa tekijän tavoitteena on tarjota aineksia koulutussosiologiseen keskusteluun (Lehtonen 1984, ii). Itse näen keskustelun aihetta ennen kaikkea siinä, että Lehtonen esittää käyttämänsä teoreettisen näkökulman alan käsitteellisellä tasolla laajempaan kuin se tosiasia on ja sen selitysvoinman koulutuspolitiikan historiallisessa tutkimuksessa aivan liian suurena.

Ennen edellä mainittujen kysymysten käsitelyä on syytä aluksi huomauttaa siitä, että Lehtosen tekstiin sisältyy lyhyt kuvaus länsisaksalaisen koulutustutkimuksen piirissä käytystä kvalifikaatiokeskustelusta, josta asiaa tarkemmin tuntematon lukija saa kovin yksinkertaistetun käsityksen. Lehtonen toteaa ”koulutuksen poliittisen taloustieteen” suuntauksen rajoittuneen työn edellyttämien kvalifikaatioiden tarkasteluun (20—23; suluissa olevat numeroviittaukset tarkoittavat Lehtosen em. julkaisun sivuja). Koulutustutkimuksen ongelmanasettelun laajentamista työn ulkopuolella käytettävien kvalifikaatioiden suuntaan edustavat Lehtosen esityksessä (28) kaksi Georg Auernheimerin tekstiä, joissa työn ulkopuolisia kvalifikaatioita nimitetään ensin ”kiertokulun” (Zirkulation) ja sitten (työvoiman) ”uusintamisen” (Reproduktion) kvalifikaatioiksi (Auernheimer 1977a, 1980). Tällainen esityksellinen hyppäys koulutuksen poliittisen taloustieteen suuntauksen perusteksteistä eteenpäin ohittaa ne Auernheimeria varhaisemmat puheenvuorot, joissa tätä suuntausta arvosteltiin juuri työn ulkopuolisten kvalifikaatioiden tarkastelun puutteesta (esim. Baethge 1972 ja Offe 1975). Mainitun kritiikin viemisessä teoreettisten kehittyneiden suuntaan on Auernheimerilla sitten kyllä omat ansionsa.

Lehtosen oma ehdotus käsitteeksi, joka kuvaisi työn ulkopuolisissa toiminnossa tarvittavia kvalifikaatioita, on ”työvoiman uusintamisen edellyttämät kvalifikaatiot” (26—28, 66).

Hän väittää tämän käsitteen kattavan tavaravaihdon ja kulutuksen alueiden toimintojen sekä poliittisen toiminnan edellyttämät kvalifikaatiot, joiden erottamista kolmeksi eri kvalifikaatiotyypiksi olen itse pitänyt tarpeellisenä (ks. Takala 1983, 21—23).

On tietysti mahdollista muotoilla jokin yleiskäsite edustamaan erilaisia kvalifikaatioita, joita työn ulkopuoliset toiminnot yhteiskunnassa edellyttävät — tässä tarkoituksessa voidaan puhua vaikkapa yksinkertaisesti työn ulkopuolisista kvalifikaatioista. Olennaisempi kysymys on se, että tällaisen yleiskäsitteen esittäminen ei suinkaan korvaa em. alemman abstraktiotason erottelua, koska työn ulkopuoliset kvalifikaatiot eroavat joissakin suhteissa selvästi toisistaan. Esimerkiksi kulutuksen alueen kvalifikaatioita — joihin käsite työvoiman uusintaminen selvimmin liittyy — voidaan hyvin kuvata termillä ”itseksi”, joka tällöin tarkoittaa kykyä mukauttaa toiminnot työvoiman uusintamiseksi asetettiin rajoihin (ks. emt., 32). Tämä termi ei nähdäkseen sijaan kuvaa sellaisia tavaravaihdon tai poliittisen toiminnan edellyttämiä kvalifikaatioita kuin tavaravaihdon yleisten periaatteiden tunnustaminen, kyky oman työvoiman esittelyyn tavarana, valtion legitimeetin tunnustaminen ja poliittinen organisoituminen (ks. emt., 31—32, 34). Jos ei erota käsitteellisesti toisistaan kulutuksen ja tavaravaihdon kvalifikaatioita sekä poliittisia kvalifikaatioita, jää samalla näkymättömiin se toimintalueiden eriytyminen kapitalistisissa yhteiskunnissa, johon em. kvalifikaatiotyyppien väliset erot perustuvat.

Riippumatta edellä mainitusta ongelmasta on kuitenkin ilmeistä että Lehtosen tarjoama ”työvoiman uusintamisen edellyttämien kvalifikaatioiden” käsite ei mielekkäästi kata työn ulkopuolisten toimintojen kokonaisuutta. Tämän käsitteen perusteluun sisältyy paitsi kulutuksen alueen toimintojen redusoiminen työvoiman uusintamiseen, myös tavaravaihdon redusoiminen työvoiman myyntiin ja politi-

kan näkeminen vain ”työvoiman uusintamis-  
 vajuusten artikuloimisena poliittisen järjestel-  
 män ratkaistaviksi” (27). Näistä rajauksista  
 viimeksi mainittu on yllättävä sikäli, että vaika  
 Lehtosen lähteenä käyttämä Auernheimer  
 on keskittynyt tarkastelemaan ennen kaikkea  
 tavaravaihdon ja kulutuksen alueilla käytet-  
 täviä kvalifikaatioita, hän on kuitenkin teks-  
 teissään (Lehtosen mainitsemien 1977a ja 1980  
 lisäksi 1977b ja Auernheimer ym. 1979) käsit-  
 teellisesti erottanut poliittisen toiminnan ja sen  
 edellyttämät kvalifikaatiot em. alueista. Tava-  
 ranvaihdon sisällyttäminen työvoiman uusinta-  
 misen käsitteen piiriin perustuu Lehtosella  
 siihen ajatukseen että tullakseen uusinnettuna  
 työprosessiin on työvoima-tavaran tultava  
 myydyksi (30, 45—46). Toisesta kulmasta kat-  
 soen voidaan sen sijaan sanoa että työvoima-  
 tavaran myynti edellyttää työvoiman uusinta-  
 mista (nämä eri tarkastelukulmat työvoiman  
 myynnin ja sen uusintamisen väliseen suhtee-  
 seen ilmenevät edellä mainituissa Auernheimerin  
 käsitteissä ”Reproduktionsqualifikation”  
 ja ”Zirkulationsqualifikation”, joiden ala on  
 sama). Työvoiman uusintamiskvalifikaatioi-  
 den käsite näyttää siis viittaavan ensi sijassa  
 kulutuksen alueen toimintoihin siltä osin kuin  
 niitä voidaan pitää työvoiman uusintamiseksi-  
 jien määrinä (vrt. Takala 1983, 38). Kaiken  
 kaikkiaan tämän käsitteen merkitys työn ulko-  
 puolisten kvalifikaatioiden problematiikan  
 kannalta on siis vähäisempi kuin mitä Lehton-  
 en esittää, eikä edes venytetyllä työvoiman  
 uusintamiskvalifikaatioiden käsitteellä ole  
 mahdollista korvata tavaravaihdon/kulutuk-  
 sen/poliittisten kvalifikaatioiden käsitteitä.

Työn ulkopuolisten kvalifikaatioiden käsit-  
 teellistä tarkastelua Lehtonen pyrkii hyödyntä-  
 mään valtiollisen perusopetuksen syntyä kos-  
 kevassa historiallisessa tarkastelussa. Hän esi-  
 tää yleisen teesin, jonka mukaan ”palkkatyö-  
 läistyminen” edellytti palkkatyöläisiltä ”li-  
 sääntyviä kvalifikaatioita työprosessin ulko-  
 puolisten elämäntilanteiden hallintaa varten”  
 ja toisaalta vähensi perheen mahdollisuuksia  
 toimia em. kvalifikaatioiden muodostajana (7,  
 56). Siten palkkatyöläistymisen prosessi  
 ”näyttäisi selittävän huomattavassa määrin  
 valtiollisen perusopetuksen syntyä ja kehitys-  
 tä” (7—8). Valtiollisen perusopetuksen näh-  
 dään siis syntyneen ”työvoiman uusintamis-  
 kvalifikaatioiden” muodostajaksi, korvaa-  
 maan tässä suhteessa toimintakykynsä menet-  
 tänyttä perhekasvatusta. Tällaisesta näkökul-  
 masta ovat sosiaalipolitiikan ja valtiollisen pe-  
 rusopetuksen historialliset juuret pitkälle yhtei-  
 senevät, mikä paljastaa Lehtosen mukaan yhty-

mäkohdan sosiaalipolitiikka-tieteen ja koulu-  
 tuspolitiikan tutkimuksen välille (2, 69). Lä-  
 hempi tarkastelu kuitenkin nähdäkseni osoit-  
 taa, että tämä yhtymäkohta on osin keino-  
 koisesti rakennettu ja että Lehtosen historialli-  
 sesta aineistostaan tekemät päätelmät ovat  
 varsin vähän yleistettävissä koskemaan valtiol-  
 lisen perusopetuksen synnyn ja palkkatyöläis-  
 tymisprosessin välistä yhteyttä eri maissa.

Keinotekoiselta Lehtosen ajatuskulku näyt-  
 tää siltä osin kuin hän puhuu ns. työvoiman re-  
 generaatioon, eli uusien palkkatyöläisten su-  
 kupolvien tuottamiseen, liittyvistä intresseistä  
 valtiollisen perusopetuksen taustana. Hän to-  
 teaa ensinnäkin että palkkatyöläisväestöllä ei  
 ollut ”rationaalista regeneraatiointressiä” (48)  
 eli ei ollut taloudellista hyötyä lasten hankki-  
 misesta jättää tässä yhteydessä kokonaan  
 huomiotta lasten ansiotulojen merkityksen  
 palkkatyöläisperheiden taloudessa kapitalis-  
 min varhaisissa vaiheissa. Sen sijaan palkka-  
 työläisväestön kasvuun kohdistuvat pääoman-  
 omistajien intressit tekevät Lehtosen mukaan  
 ymmärrettäväksi sen, että uskonnonopetuksel-  
 la oli alkuun keskeinen asema valtiollisen pe-  
 rusopetuksen sisältönä (38—39, 49, 67—68).  
 Epäselväksi tässä kehittämissä jää se, miten  
 uskonnonopetus — joka ainakin Suomessa oli  
 kansakoululaitoksen alkuvaiheessa lähinnä  
 raamatunhistorian ja katekismuksen opettele-  
 mista ja joka seksuaalikäysymyksissä suuntautui  
 avioliiton ulkopuolisia suhteita vastaan —  
 pyrki edistämään ja/tai tosiasiaassa edisti väes-  
 tönkasvua verrattuna tilanteeseen ennen valti-  
 ollisen perusopetuksen syntyä. Uskottavalta  
 tuntuu pikemmin päinvastaisen suuntainen  
 ajatus, jonka mukaan lasten koulunkäynti vä-  
 henssi palkkatyöläisvanhempien mahdollisuuksia  
 hyötyä lastensa ansiotuloista ja valtiollisen  
 perusopetuksen järjestäminen tätä kautta to-  
 dennäköisesti rajoitti lasten syntymistä (ks.  
 Donzelot 1979, 75—76).

Lehtosen käyttämä historiallisen aineisto  
 kuvaa palkkatyöläistymisprosessia yksin-  
 omaan Englannissa. Hän katsoo Englannissa  
 tapahtuneen kehityksen olevan ”erityisen va-  
 laiseva” ja esittää tämän aineiston pohjalla  
 päätelmänsä valtiollisen perusopetuksen yhtei-  
 teiskunnallisesta taustasta yleistyksinä (57, 68-  
 69). Muiden maiden valtiollisen perusopetuk-  
 sen historiaa hän ei näytä tuntevan. Esitettävien  
 yleistysten relativointiin olisi kuitenkin antanut  
 aihetta esimerkiksi jo tieto siitä, että Preussissa  
 tämä opetus käynnistyi noin sata vuotta aiemmin  
 kuin Englannissa (56). Suhteessa palkkatyöläis-  
 tymisprosessien etenemi-

seen näiden maiden välinen ero on vielä huomattavasti suurempi.

Tutkittaessa valtiollisen perusopetuksen synnyn yhteiskunnallista taustaa yleisesti ei Englanti nähdäkseni ole ”erityisen valaiseva”, vaan sen sijaan poikkeuksellinen tapaus. Englantia koskevasta aineistosta tehtävien päätelmien yleistettävyyttä voi tietenkin arvioida täsmällisesti vain tarkastelemalla konkreettisesti muissa maissa tapahtunutta kehitystä. Voi kuitenkin olettaa että eri maiden kesken on huomattavia eroja esimerkiksi siinä, kuinka pitkälle palkkatyöläisväestö on ollut työn ulkopuolella ”vapaa” vs. patriarkaalisin suhtein sidoksissa työnantajansa (vrt. 31—32; Takala 1983, 96—97), ja siinä, kuinka suurelta osin työvoiman uusintaminen on tapahtunut yksilöllis-perhekohtaisen itsekurin vs. palkkatyöläisväestön keskinäisen normatiivisen kontrollin alaisena (vrt. 30, 58; Takala 1983, 97). Tämänkaltaiset erot ovat todennäköisesti merkitseviä palkkatyöläistymisprosessin ja valtiollisen perusopetuksen synnyn välisen suhteen kannalta siten, että patriarkaaliset suhteet ja palkkatyöläisten keskinäinen kontrolli ovat vähentäneet tarvetta työn ulkopuolisten koulutuskvalifikaatioiden muodostamiseen koululaitoksen piirissä.

Samoin on ajatus palkkatyöläisperheiden kyvyttömyydestä työn ulkopuolella tarvittavien koulutuskvalifikaatioiden välittämiseen lapsille, mitä Lehtonen nimittää jopa ”perheen tuhoutumiseksi sosialisointiinstituutiona” (23), ehkä Englannin 1800-luvun oloja kuvaava (60—61), mutta niiden ulkopuolelle ulottuvana yleistyksenä selvästi virheellinen. Esimerkiksi Suomessa oli naimisissaolevien naisten työssäkäynti maatalouden ulkopuolisen palkkatyöläisväestön keskuudessa suhteellisen harvinaista ennen kansakoululaitoksen syntyä ja kansakoulun varhaisvaiheiden aikana (ks. esim. Jaliloina 1980, 224—225, 228). Tässä yhteydessä on myös tärkeää huomata, että riippumatta palkkatyöläisperheiden kyvystä toimia kasvattajina ennen valtiollisen perusopetuksen syntyä on koululaitos kerran synnyttyään varmasti vähentänyt vanhempien auktoriteettia suhteessa kouluikäisiin/käyneisiin lapsiin, jolloin koulunkäynnin päättämisen lasten ”joutilaisuus” ennen työhönmenoa on muodostunut koulutuskvalifikaatioiden ylläpitämisen kannalta ongelmaksi (tästä ks. Takala 1983, 132—133). Haluamatta tarjota Suomea koskevaa arviota yleistettäväksi tuon vielä esiin Y.K. Yrjö-Koskisen v. 1894 kirjoittamasta artikkelista löytämäni toisenlaisen yhtymäkohdan koulutuspolitiikan ja sosiaalipolitiikan välille: 1800-

luvun lopulla oli kunnallisen kiertokoulun opettajantoimet ”usein uskottu semmoisten henkilöiden huostaan, jotka ilman tätä ansioitointia olisivat toisella tapaa kunnan elätettäviä” ja kiertokoulu oli ”etupäässä yksi laji kunnallista vaivashoitoa” (Yrjö-Koskinen 1894; ks. myös Halila 1949, 64, 73—74).

Koska valtiollisen perusopetuksen synnyn ja palkkatyöläistymiskehityksen välinen yhteys siis näyttää olevan heikompi kuin mitä Lehtonen esittää, on tarpeen etsiä muita teoreettisia välineitä ensin mainitun ymmärtämiseksi. Vaihtoehtoinen — ei palkkatyöläistymisen tarkastelua poissulkeva, mutta useiden maiden kohdalla ilmeisen ensisijainen — näkökulma valtiollisen perusopetuksen syntyyn on kansallisvaltion kehitysprosessista lähtevä tarkastelu (ks. esim. Flora 1972; Takala 1984, 14—16). Tällaisessa tarkastelussa koulutus nähdään osana prosessia, jossa aiemmin vain erilaisiin pienryhmiin ja paikalliskulttuureihin samastuneiden ihmisten joukko muodostuu kansakunnaksi ja valtionkansalaisiksi. Kyse on tällöin osaksi sellaisten kvalifikaatioiden aikaansaamisesta, joita edellä esittämässäni jaottelussa nimitettiin poliittisiksi kvalifikaatioiksi (ja jotka siis eivät sisälly työvoiman uusintamiskvalifikaatioihin). Kuitenkin kansallisvaltion kehitykseen liittyy myös muun tasoisen merkitysjärjestelmän osuinen, jossa perusopetuksella on keskeinen luoma kansallisen kielen ja muiden kansallisen kulttuurin symbolien vakiinnuttamisessa. Näitä merkityksiä ei voida taivoittaa teoreettisesti marxilaisen kapitalismikonseptin puitteissa.

Koululaitoksen merkitys valtionkansalaisten toiminnan edellyttämien poliittisten kvalifikaatioiden aikaansaamisessa sekä kansallisen kulttuurin symbolien vakiinnuttamisessa tekee ymmärrettäväksi sen, että ”kansalle” tarkoitettu koulujärjestelmä muodostui nimenomaan valtiolliseksi perusopetuksiksi — sen sijaan työvoiman uusintamiskvalifikaatioiden aikaansaaminen ei mitenkään välttämättä näytä edellyttävän pikemmin valtiollista kuin työnantajien tai filantrooppisten järjestöjen organisoimaa opetusta. Kansallisvaltion kehitysprosessin kannalta voidaan myös ymmärtää valtiollisen perusopetuksen syntyä ilman välttämättä ”perheen tuhosta sosialisointiinstituutiona”, koska tuhoutumatonkin perhekasvatus oli joka tapauksessa partikularistista suhteesta tähän prosessiin, eli perheen potentiaalinen merkitys kasvattajana oli kouluun verrattuna rajoitettu. Nämä seikat ovat tärkeä tausta esimerkiksi sille Fichten aikanaan esittämälle vaatimukselle että saksalaiset lapset olisi kasvatet-

tava perheistään erotettuina valtiollisissa sisäoppilaitoksissa — sen sijaan Lehtosen ajatuskulun mukaan tulee tämäkin selitetyksi yksinkertaisesti palkkatyöläistymisprosessilla ja sen vaikutuksilla perhekasvatukseen (32—33; vrt. esim. Godefroid ym. 1974, 217—222).

Edellä toteamani Englannin poikkeuksellisuus tulee ilmi siinä, että kansallisvaltion kehitysprosessi ei ole kovinkaan tärkeä tutkittaessa valtiollisen perusopetuksen syntyä Englannissa, mutta sen sijaan se on olennainen monien muiden maiden — Euroopassa esimerkiksi Preussin, Ranskan ja Pohjoismaiden — kohdalla. Jotta käsityksemme edellä mainittujen ja muiden teoreettisten näkökulmien käyttökelpoisuuden aloista eivät jäisi yksittäistapauksiin pohjautuvien spekulatioiden varaan, tarvitaan sekä eri teorioita vertailevaa että eri maita vertailevaa koulutuspolitiikan ja koulutusjärjestelmien tutkimusta. Tällaisia tutkimuksia on jo olemassa, mutta ne eivät näytä olevan kovinkaan tunnettuja suomalaisten koulutustutkijoiden keskuudessa (ks. Flora emt.; Collins 1977; Archer 1979; Ringer 1979; Ramirez & Meyer 1982; Schneider 1982).

### **Kirjallisuus**

Archer, Margaret: *Social Origins of Educational Systems*, London 1979.

Auernheimer, Georg: *Mündigkeit und Allgemeinbildung als Erziehungsanforderungen der bürgerlichen Gesellschaft. Demokratische Erziehung* 3 (1977):3, s. 291—304 (1977 a).

Auernheimer, Georg: *Zirkulationsqualifikation. Päd. extra* (1977):8, s. 18—23 (1977 b).

Auernheimer, Georg: *Die Vergesellschaftung der Erziehung*. Teoksessa Braun, Karl-Heinz (hrsg.): *Materialistische Pädagogik*, Köln 1980.

Auernheimer, Georg & Böhnke, Wolfgang & Dörr, Günter & Schubert, Volker: *Reproduktionsqualifikation als eine Determinante von Pädagogik und Bildungspolitik*. Teoksessa *30 Jahre Bildungspolitik, Arguments-Sonderbände Nr. 38*, Westberlin 1979.

Baethge, Martin: *Abschied von Reformillusionen. Betrifft: Erziehung* (1972):11, s. 19—28.

Collins, Randall: *Some Comparative Principles of Educational Stratification*. *Harvard Educational Review* 47 (1977):1, s. 1—27.

Donzelot, Jacques: *The Policing of Families*, London 1979.

Flora, Peter: *Die Bildungsentwicklung im Prozess der Staaten- und Nationenbildung*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft Nr. 16*, 1972, s. 294—319.

Godefroid, Susanne & Kölling, Christian & Timm, Wolfgang & Tristram-Düsterbeck, Dorothea: *Bürgerliche Ideologie und Bildungspolitik. Das Bildungswesen in Preussen vom Ausgang des 18. Jahrhunderts bis zur bürgerlichen Revolution 1848/49*, Giessen 1974.

Halila, Aimo: *Suomen kansakoululaitoksen historia, I*, Turku 1949.

Jallinoja, Riitta: *Miehet ja naiset*. Teoksessa *Valkonen, Tapani ym.: Suomalaiset*, Juva 1980.

Lehtonen, Heikki: *Palkkatyöläistyminen, kasvatuksen yhteiskunnallistuminen ja sosiaalipolitiikka. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, Tampereen yliopisto, Sarja B 39/1984*.

Offe, Claus: *Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik*. Teoksessa *Bildungsforschung: Probleme — Perspektiven — Prioritäten, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 50*, Stuttgart 1975.

Ramirez, Francisco & Meyer, John: *Comparative Education: the Social Construction of the Modern World System. Annual Review of Sociology*, 6, 1982, s. 369—399.

Ringer, Fritz: *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington 1979.

Schneider, Reinhart: *Die Bildungsentwicklung in den westeuropäischen Staaten 1879—1975. Zeitschrift für Soziologie* 11 (1982):3, s. 207—226.

Takala, Tuomas: *Oppivelvollisuuskoulu ja yhteiskunnalliset intressit. Acta Universitatis Tampereensis, Ser. A., 151*, 1983.

Takala, Tuomas: *Vertailevasta koulutuspolitiikan ja koulutusjärjestelmien tutkimuksesta. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen työraportteja, Sarja B 8/1984*.

Yrjö-Koskinen, Y.K.: *Oppipakko ja koulupakko. Kansakoulun Lehti*, 15.1.1894.

# Keskustelua koulutustutkimuksen perusteista — Kommentti Tuomas Takalalle

Kirjoitelmassa ”Palkkatyöläistyminen, kasvatuksen yhteiskunnallistuminen ja sosiaalipoliittika” oli tavoitteena keskustelun virittäminen kehittelemällä ’uutta’ näkökulmaa, jossa kasvatuksen, koulutuksen ja opetuksen yhteiskunnallisten funktioiden muotoutumista tarkasteltiin pitkällä aikavälillä palkkatyön spesifissä muodossa tapahtuvan työvoiman uusintamisen tiedollisten ja taidollisten valmiuksien eli kvalifikaatioiden kehittymisen näkökulmasta (Lehtonen 1984, 8—9). Kaiken esittämäni taustana on luonnollisesti tämä lähtökohta. Siitä seuraavat sekä esitystapa, esiinotettavat asiat että laajuus, jolla eri teemoja käsitellään.

Keskustelun virittäjänä on kirjoitelmani saamastaan myönteisestä huomiosta päätellen jopa ylittänyt odotukseni. Kun kysymys kuitenkin on — kuten julkaisussa totean (emt., 9) — perin alustavista tarkasteluista tavattoman laajassa teemassa, olen odotellut myös kriittisävyisempiä kannanottoja. Tuomas Takalan kommentti täyttää joiltakin osin erinomaisesti näitä odotuksia.

Kommentin akateemisen tavan mukainen poleemisuus ei sinänsä ole häiritsevää, koska se on pääosin palautettavissa Takalan omiin koulutuspoliittisiin tutkimusintresseihin ja koska samalla nousee esiin tärkeitä teemoja, joista Suomessa olisi hyödyllistä keskustella enemmänkin. Keskeisin näistä teemoista liittyy koulutuskvalifikaatioiden ongelmaan.

Akateemisen tavan mukaista on myös aloittaa pohtimalla, mitä tarkasteltavasta esityksestä puuttuu. Takalan mukaan julkaisu antaa Saksan liittotasavallan kvalifikaatiokeskustelusta ”kovin yksinkertaistetun käsityksen”. Tämä on tietysti totta ja sen korostaminen kommentissa voi olla siinä mielessä turhaa, että asia on todettu kirjoitelmassanikin (emt., 9). Tavoitteena ei ollut tuottaa saksalaisen kielialueen keskustelujen bibliografiaa tai teoriahistoriaa, niin tärkeätä kuin tämän keskustelun tunnetuksi tekeminen meillä olisikin. Kukaan

suomalainen koulutussosiologi ei tietääkseni ole ottanut tätä urakkaa tehdäkseen, mutta toisaalta on olemassa ainakin vuosikymmenen alkupuolen saksalaisista keskusteluista alkukielellä valmiita yhteenvedoja (esim. Becker 1976), kuten kirjoitelmassani totean (emt., 9). En siis ole pyrkinyt antamaan tahallisesti ”kovin yksinkertaistettua käsitystä” vaan myös vihjeitä komplisoidumpaa käsitystä haluavalla lukijalle. Keskusteluun olen viitanut siltä osin kuin olen arvioinut sitä omien kehittelyjeni kannalta hyödylliseksi. Tämä vastannee normaalia tutkimuskäytäntöä. Se että käytän lähteenä Georg Auernheimeria kertomatta yksityiskohtaisesti mitä häntä ennen asioista on esitetty, ei itse kehittelyjeni kannalta ole Takalankaan mielestä perustelematon ratkaisu.

Lisäksi Takala ”näkee keskustelun aihetta” kahdessa asiassa: 1) esitän käyttämäni teoreettisen näkökulman alan käsitteellisellä tasolla laajempana kuin se tosiasia on ja 2) esitän sen selitysvoiman koulutuspolitiikan historiallisessa tutkimuksessa aivan liian suurena.

Ensimmäistä väitettä on hieman vaikea tulkita. Mikä on käyttämäni teoreettinen näkökulma, johon väitteessä viitataan? Onko se jokin kvalifikaatiokeskustelun perspektiivi, jota käytän lähtökohtana ja jota en jostakin syystä saisi ylittää, vaikka juuri tähän olen kehittelyiläni pyrkinyt? Vai viitataan tässä kehittelemääni teoreettiseen näkökulmaan, jota esitän laajempana kuin se ”tosiasia” on? Vai onko kysymys siitä, että en pysy riittävän tarkoin poliittisen taloustieteen kritiikin karsinassa? Käsitteäkseni väite joka tapauksessa on ”alueellinen” siinä mielessä, että yritän ylittää joitakin ennalta asetettuja rajoja. Juuri tästä kirjoitelmassani on tietysti kysymys. Jos kysymys on ensimmäisestä tulkinnasta (kvalifikaatiokeskustelun perspektiivistä), on väite oikea. Juuri sen teoreettisen näkökulman laajentamiseen pyrin. Jos kysymys on toisesta tulkinnasta, on Takalan väite vailla mieltä: miten voin



esittää kehittelemäni teoreettisen näkökulman alan laajempaan kuin se on. Jos kysymys on kolmannelle tulkinnasta, on väite oikea. Pyrin kehittelemään ja soveltamaan luovasti eräitä poliittisen taloustieteen kritiikin käsitteellisiä lähtökohtia.

Ehkä oikea vastaus on löydettävissä toisesta suunnasta. Jos nimittäin olen tulkinnut oikein, Takala kokee kehittäni oman väitöskirjansa kvalifikaatiokehittelyjen vastaisena ja katsoo, että tältä osin astun yli kvalifikaatioteoreettisten keskustelujen horisontin. Toivon että juuri näin olisin kyennyt tekemään; se ainakin oli tarkoitukseni. Sen sijaan tarkoitukseni ei ollut suunnata kehittäjäni erityisesti Takalan kvalifikaatiokehittäjiä vastaan. Päinvastoin: olen samaa mieltä siitä, että ylempään abstraktiotason käsite ei ”korvaa” alemman abstraktiotason erotteluja — ei ainakaan jos teoreettinen kehittäjä tähtää empiiriseen tutkimukseen. Kirjoitelmasani kehittäjysuunta vain sattuu olemaan päinvastainen. Tavoitteena on teoreettisen ajatusmallin laajentaminen. Tällöin Takalan mainitsemat kvalifikaatioerot saattavat jäädä ”näkyttömiksi” (havaintotaso!), mutta jotkin muut yleisemmän tason yhteydet saattavat samalla tulla ”näkyvämmiksi”. Juuri näin katson eräiden kirjoitelmani kehittämien osalta tapahtuneen. Jos näin todella on käynyt, olen perin tyytyväinen. Takalan väite, että käyttämäni kvalifikaatiokäsite ei ”mielekästä” kata työn ulkopuolisten toimintojen aluetta ja johtaa reduktionismiin, on väite, jossa kunkin tarkastelun omat lähtökohdat, tarkastelun ehdot ja tarkastelutasoerot on unohdettu. Se on mielekäs vain Takalan oman empiiriseen tutkimukseen tähtäävän ohjelman kannalta. Yleisenä väite ei sensijaan ole ”mielekäs”. Juuri omasta näkökulmastaan Takala kuitenkin argumentoi ja esittelee kvalifikaatiokäsityksiään kiinnostavasti ja huomionarvoisesti. Argumentoinnin taustalla on tietty teoreettinen tiukkuus, jolla toki on yleisesti tunnustetut ansionsa, vaikka se ei edustaisikaan ainoata tieteellisen tutkimuksen hyvettä. Teoreettinen tiukkuus näkyy erityisen hyvin siinä, miten tiukkarajaisena Takala näkee teoreettisen marxilaisen kapitalismikonseptin — kuten hän asian muotoilee. Itse olen viime aikoina pyrkinyt suhtautumaan marxismiin ja erityisesti poliittisen taloustieteen kritiikkiin luovasti — sitä kehittäen, en rajoja luotaillen. Yksiselitteisesti oikeaa menetelmällistä ratkaisua näissä asioissa tuskin on olemassa. Oikeus uuden kehittelyyn on kuitenkin yksiselitteisesti eräs hyväksyttävä kehityssuunta.

Tuomas Takalan toinen väite, jonka mukaan esitän teoreettisen näkökulmani selitysvoiman koulutuspolitiikan historiallisessa tutkimuksessa aivan liian suurena, on ilman muuta huomionarvoinen väite ja se kannattaa ottaa vakavasti siksi että kirjoitukseni on alustava puheenvuoro eikä siinä ole vielä tietoaakaan teoreettisen näkökulman artikuloitumisesta tai sen selitysvoiman arvioinnista. Seuraavana vaiheena vasta olisi teoreettisen näkökulman kehittäminen, tarvittavien lisäselitystekijöiden huomioiminen ja näkökulman koettelu eri maiden reaalisien koulutuskehityksen yhteydessä. Tältä kannalta esimerkiksi se, mitä Takala sanoo esittämäni aineiston rajoittumisesta pelkästään Englantiin, pitää paikkansa, ja jos lukija käsittää asian samalla tavoin kuin Takala, joka käy pohtimaan Englannin tapauksen yleistettävyyttä koko Euroopan kouluolojen kehityksen paradigmaattisena esimerkkinä, on kirjoituksen selkeydessä toimivien varaa. Englanti on kirjoituksessani ”valaisevana” esimerkkinä sosiaalisten ongelmien pakottamista koulutusratkaisuihin, siis siitä sosiaalipolitiikan ja koulutuspolitiikan yhteydestä, joka on läpikäyvä teemana koko kirjoituksessani. Olen itse todennut — kuten Takalakin edellä dokumentoi — että eri maiden koululaitosten kehityksen osalta on tässä kuitenkin huomattavia eroja (Lehtonen 1984, 56—57). Kysymys ei siis ole siitä, että Lehtonen ei näytä tuntevan muiden maiden koululaitosten historiaa. Tosin en halua mitenkään kiistää opintojeni puutteellisuutta tässä suhteessa — opiskeltavaa olisi niin minulla kuin monilla muillakin. Erityisen kiinnostavina näkisinkin keskustelut, joissa keskusta-periferiateorioihin nojaten esitetään huomioita koulutuseroista ja koulutuksen merkityseroista eurooppalaisen talouden eri kehitysalueilla (esim. Berend and Ranki 1982). Tähän samaan kehityssuuntaan viittaa Takalakin kansakunnan rakentamisteeseisiin, vaikka näenkin että näin voimakkaassa poliittisten kvalifikaatioiden korostamisessa voi jälleen piileksiä redusoimisen vaara. Mutta kuten Takala toteaa, palkkatyöläistymiskehitystä täydentävänä tällaisten näkökulmien kehittäminen on jatkossa tärkeää. Ja Takala on aivan oikeassa siinä, että kansalliseen kulttuuriin liittyviä koulutuksellisia merkityksiä ei voida tavoittaa teoreettisesti liian tiukkarajaisen marxilaisen kapitalismikonseptin puitteissa. Ratkaisuna ei kuitenkaan voi olla kapitalismikonseptiosta luopuminen vaan sen teoreettisen alan edelleenkehittäminen. Toisaalta kun pohditaan palkkatyöläistymisen ja koulutuspoliittisten ratkaisujen yhteyttä Euroopan eri osissa,

# Miksi jaosto ruotsinkieliselle aikuiskoulutukselle?

Jukka Tuomisto — pääkirjoituksessasi Aikuiskasvatuslehdessä 4/1984 sanot arvosteluasi uuden aikuiskoulutusneuvoston kokoonpanoa näin: ”Ja edelleen, vaikka arvostankin Suomen ruotsinkielisten antia maamme kulttuurille, niin hiukan täytyy ihmetellä, onko heitä varten tarvis olla oma jaosto?” Ja sitten jatkat ”Miksei esim. saamelaisille ole vastaavasti annettu omaa jaostoa, ovathan he vielä vanhempi ja monessa suhteessa heikommassa asemassa oleva kulttuurin ja kielellinen vähemmistö maassamme?”

Niin, miksi jaosto ruotsinkieliselle aikuiskoulutukselle? Sallinnet muutamia näkökohtia.

— Tärkeätä ja ajankohtaista tällä hetkellä on luoda hyvä koordinointi olemassa olevien järjestöjen toiminnolle. Emme voi odottaa saavamme lisää varoja aikuiskoulutukseen mutta kuitenkin siihen kohdistuvat odotukset kasvavat yleisesti katsoen. Suomen ruotsinkielisillä on monta eri järjestötyyppiä, joiden toimintamuodot ovat verrattain monivaihteisia, järjestöt ovat sijoitukseltaan hajanaisia ja nii-

---

olisi erityistä huomiota kiinnitettävä käsitteelliseen eroon, joka on palkkatyöläistymisprosessin ja teollistumiseen liittyvän palkkatyöläistymisen välillä. Näin menetellen osa Takalan edellä tekemistä huomautuksista näyttäisi käyvän tarpeettomaksi. Tältä samoin samoin kuin väestöhistorian ja -dynamiikan osalta yhteiskunta- ja kasvatustieteilijöillä voi olla runsaastikin aihetta opiskeluun.

Lähinnä lähestymistapojemme erot aiheuttavat keskusteluvaikeuksia itse kirjoitukseni pääteemojen osalta. Vaikeudet näkyvät kai osaltaan jo siinä, että Takala sivuuttaa nämä ikäänkuin ne eivät olisi lainkaan olennaisia. Kuitenkin myös sellaiset kysymykset kuin koulutuspolitiikan ja muun julkisen yhteiskuntapolitiikan leikkaukset sosialisaation näkökulmasta tarkasteltuina — tutkimukseni pääteema — olisi ollut ehkä aiheellista ottaa esiin. Takalalle koko näkökulma on keinotekoinen ja tästä syystä (?) hän jättää käsittelemättä koko laajan historiallisen sosialisaatioteeman (työmoraalin, perhemoraalin, väestöpolitiikan, sukupuolimoraalin, työkasvatuksen ja

köyhäinhoidon) ikäänkuin näillä ei voisi olla mitään yhteyttä organisoituihin sosialisaation muotoihin. Työvoiman regeneraatioproblematiikan kritiikki jää jotenkin ulkoiseksi enkä selvästikään ole kyennyt esittämään asioita tässä riittävän selkeästi. Täsmentämiseen siis näissä kysymyksissä on aihetta. Täsmentämiseksi tai väitteideni kumoamiseksi ei kuitenkaan riitä pelkkä yksityiskohtien empiirinen haarukointi ilman riittävää historiallista ja alueellista paikantamista, jolloin laajat teemat redusoituvat helposti pohdinnaksi lasten ansiotulojen merkityksestä tms. Toisaalta myös työmoraalia koskeva kvalifikaatiohypoteesi olisi noin kvalifikaatiopainotteisessa kommentissa voitu edes mainita. Sillä näyttäisi olevan relevanssia nykyistenkin opetussisältöjen arvioinnissa.

Olen vastannut edellä suhteellisen laajasti Takalan kommenttiin, koska sen kautta valottuvat monet kiinnostavat koulutuspoliittisen keskustelun peruskysymykset. Nykytilanteessa tällaista keskustelumahdollisuutta on mahdollista olla kiittäen käyttämättä.

den kokonaismäärä on pieni. Tämän johdosta on käytettävä muita ratkaisutyyppisiä kuin suomenkielisiä väestöä palveltaessa.

— Luulen voivani sanoa olevamme samaa mieltä siitä, että on olemassa läheinen suhde yhteiskuntamme muiden kulttuurimuotojen ja aikuiskoulutuksen välillä. Voimme ehkä myöskin olla samaa mieltä siitä että kulttuuritoiminta ruotsinkielisessä Suomessa osaksi on muodoltaan toisenlaista kuin maamme suomenkielissä osissa. Voimme näin ollen nähdä eroja myös tässä suhteessa maamme suomenkielisen ja ruotsinkielisen aikuiskoulutuksen välillä.

— Suomenruotsalaisten väestötilanne on aivan toinen kuin suomenkielisen enemmistön tilanne. Samaten on suomenkielisten vähemmistöjen tilanne kunnissa, joissa enemmistö on ruotsinkielinen, aivan toinen kuin kielellisesti

yhtenäisessä ympäristössä elävän suomenkielisen väestön. Toivon itse että ruotsinkielisen aikuiskoulutuksen jaosto kiinnittää huomiota koko tähän ongelmakenttään.

— Esimerkiksi oppimateriaalin ja kirjallisuuden tarjonta vähemmistökielillä edellyttää erityistoimenpiteitä koulutussektorilta.

— Tuskinpa tarvitsen lisätä että meillä Suomessa on koulutussektorillakin kaksikielinen hallinto.

Mitä tulee aikuiskoulutusneuvoston kokoonpanoon on syytä huomauttaa, kuten sinä myös teet, että muutama aktiivi kenttätöntekijä olisi ollut paikallaan. Erikoisesti hämmästyttää ettei kansalais- ja työväenopistoilla ole varsinaista edustajaa neuvostossa — nämä aikuiskoulutuslaitoksethan kuitenkin tavoittavat yli 600.000 aikuista suomalaista.

## Miksei muillekin vähemmistökulttuureille?

Tässähän tuntee itsensä oikein hegemoniakulttuurin edustajaksi, vaikka yrittääkin puhua vähemmistökulttuurien säilyttämisen puolesta. Kun mainitsin joillekin ystäväilleni, että aion puuttua pääkirjoituksessani tuohon jaoston kokoonpanoon ja kysellä mm. ruotsinkielisen jaoston tarpeellisuutta, he varoittelivat minua. Kun nuo äsämpeeläisetkin ovat viime aikoina puhuneet jotakin suomenruotsalaisista, niin vaarana on, että tulee niputetuksi näiden ”uussuomalaisuuden” esitaistelijoiden joukkoon. Ettei tätä epäiltäisi, minun on kerrottava, että suvussamme on tietävästi ruotsalaista (peräti riikinruotsalaista) verta. Äidinäidinäiti oli nimittäin naimisissa Hauholle muutaneen ruotsalaisen suutarin kanssa. Heidän elämänsä oli kuulemma varsin värikästä. En tiedä mitä kieltä he kotona käyttivät, mutta ilmeisesti vähän kumpaakin. Kuten esim. Heikki Waris väitöskirjassaan ”Työläisyhteiskunnan syntyminen...” kertoo, ei työväestön keskuudessa kielikysymystä koettu mitenkään ongelmalliseksi. Puhuttiin sitä mitä osattiin ja hyvin tultiin toimeen. Kun nyt historian saatossa on tultu tilanteeseen, jossa ruotsinkieliset ovat jääneet meillä selväksi vähemmistöksi (noin 300 000 henkilöä), on luonnollista että sen edustajat ovat huolestuneita kielensä ja kulttuurinsa säilymisestä. Näin pitää ollakin. (Ks. Matti Klingen erinomaista artikkelia asiasta

”Kieli vai luokka”, Sosiologia 1/1985)

Ruotsinkielisten asema aikuiskoulutuspalvelujen suhteen ei minusta näytä kuitenkaan mitenkään uhatulta. Meillä on pari ruotsinkielistä opintokeskusta, 17 kansanopistoa, mahdollisuus opiskella myös kirjeellisesti ruotsin kielellä jne. Aikuiskoulutusneuvostossa on kiintiöity molempien maan (virallisten) kieliryhmien edustus ja ruotsinkielistä aikuiskoulutusta varten on neuvostossa oma jaosto. Oma kysymykseni, joka todella oli vain kysymys, koska vain viimeksimainitun ruotsinkielisen jaoston tarpeellisuutta.

Voin yhtyä täysin kaikkiin kirjeessäsi esittämiin ajatuksiin esim., mitä tulee toiminnan koordinoiminn tarpeellisuuteen, aikuiskasvatuksen ja muiden kulttuurimuotojen läheisyyteen, suomenruotsalaisten väestötilanteeseen ja oppimateriaalin tuottamisen erityisongelmiin. Näiden seikkojen voi kuitenkin katsoa koskevan myös kaikkia muitakin maamme kulttuurivähemmistöjä.

Tiedän että meillä on koulusektorilla kaksikielinen hallinto. Nykyiset peruskoululaiset saavat kaikki kolmen vuoden aikana ruotsinkielen perustiedot ja toivottavasti myös taidon puhua ruotsia. Yliopistojen tutkinnonuudistuksessa vahvistettiin ruotsinkielen asemaa. Sen asema näyttää siis olevan maassamme mel-

ko hyvin turvattu. Saattaa olla että meillä on tulevaisuudessa jopa enemmän ruotsinkielentaitoisia kuin koskaan ennen maamme historiassa. Tämä ei tietysti vielä varmista suomenruotsalaisen kulttuurin säilymistä, mutta luokin sille hyvät edellytykset. Näkisin että suomenruotsalaisten aseman säilyttämisessä on kysymys juuri kielen ja kulttuurin säilyttämisestä. Tässä suhteessa ruotsinsuomalaiset ovat hoitaneet asiansa hyvin, mistä heitä täytyy onnitella. Luulisin ettei suomalainen hegemoniakulttuuri kykene koskaan integroimaan suomenruotsalaisia kokonaan itseensä. Tämä johtuu siitä, että ruotsinkielellä on virallinen asema Suomessa ja että meillä on läheiset ja hyvät suhteet muihin pohjoismaihin.

Ainoaksi perusteluksi ruotsinkieliselle jaostolle jää siis hallinnolliset syyt; koska meillä on koulujärjestelmänkin puolella kaksikielinen hallinto. Vastaavan käytännön vakiinnuttaminen aikuiskasvatukseen on kysymys, jonka ratkaisuun hallintoekspertit. Jos suomenruotsalaisen aikuiskasvatustoiminnan ylläpitäminen ja kehittäminen vaatii todella omaa jaostoa, niin en vastusta sen olemassaoloa. Storå:n perustelut eivät kuitenkaan oikein vakuuta. En usko, että suomenruotsalainen aikuiskasvatustoiminta vaarantuisi, vaikka sitä varten ei olisikaan olemassa omaa erillistä jaostoa. Onhan se tullut toimeen ilman sitä tähänkin asti. Suomenruotsalaisten näkemysten huomioonottaminen on hoidettu tähän asti siten, että heidän edustajansa on toiminut keskeisellä paikalla Valtion kansansivistyslautakunnassa. Luulisin että heidän tarpeittensa huomioon ottamiseksi olisi nytkin riittänyt edustaja Aikuiskoulutusneuvostossa. Edustajan ominaispainosta tietysti riippuu, miten painokkaasti hänen näkemyksiään otetaan neuvostossa huomioon.

Kysymys on tietysti siitä, miten asioita halutaan hahmottaa. Joillakin kriteereillä olisi voitu päätyä siihen, että neuvostossa on oltava jaosto lyhyen koulutuksen saaneiden koulutuksen järjestämistä varten tai jaosto vanhusien sivistystyötä varten. Näyttää siltä, että neuvostoa perustettaessa ovat ”paikallaolevat” huolehtineet hyvin taustaryhmiensä etujen ajamisesta. Valintakriteerit eivät ole olleet riittävän perusteellisesti ajateltuja eivätkä kaikilta osin onnistuneita, kuten voi päätellä siitä, että varsin monet tahot ovat ilmaisseet tyytymättömyytensä neuvoston kokoonpanoon.

Vaikka ovatkin kielellinen vähemmistöryhmä, ovat suomenruotsalaiset onnistuneet hoitamaan etunsa varsin hyvin. Toisenlainen on tilanne maassamme asuvien etnisten vähemmistöjen, kuten saamelaisten (noin 4500 Suo-

nessa ja kaiken kaikkiaan noin 35 000), mustalaisten kohdalla (noin 5100 Suomessa; noin 2 miljoonaa Euroopassa). Lisäksi maassamme on joukko ulkomaalaisia, joilla on oma kielen- ja kulttuurinsa. Kirjoituksessani halusin korostaa *kaikkien* vähemmistökulttuurien säilyttämisen tärkeyttä. Meillä kaikkein uhatuin on ilmeisesti saamelaiskulttuuri, jonka säilyttäminen on paljon muutakin kuin kieli- ja kulttuurikysymys. Se on kysymys oikeudesta säilyttää perinteiset elintapansa ja -keinonsa. Se on oikeudellinen kysymys siitä, kelle kuuluvat Lapin rikkautet (kalastusoikeudet, vesivoima, puut, marjat ja muut luonnon antimet). Se on kysymys oikeudesta omankieliseen opiskeluun, jota mm. suomalaiset ovat vaatimassa Ruotsissa asuville suomalaisille. Luettelon voisi ulottaa lähes kaikille yhteiskuntaelämän aloille.

Ei tietysti ole mitään mieltä siinä, että eri vähemmistöryhmät kinastelevat keskenään rajatuista resursseista. Sehän saisi vain hegemoniakulttuurin edustajat ja rahasakkien kurenarun hoitajat tyytyväisiksi. Ei, pitäisi vaatia muillekin vähemmistöille yhtä hyvät kulttuuri- ja aikuiskasvatuspalvelukset kuin mitä tällä hetkellä esim. suomenruotsalaisilla on. Tuskin kuitenkaan koskaan kaikille suomalaisille opetetaan saamea koulussa. Tämä ei ole tarpeellakaan, mutta kyllä saamen kulttuurin, samoin kuin mustalaiskulttuurin tunteminen olisi hyödyllistä meille kaikille suomalaisille.

Verrattakoon suomenruotsalaisten ja saamelaisten asemaa edelleen ihan vain havainnollistamisen vuoksi. Saamelaisilla (kuten mustalaisillakaan) ei ole Aikuiskoulutusneuvostossa edustajaa eikä omaa jaostoa, vaikka heilläkin on joitakin omia erityisiä aikuiskasvatusorganisaatioita. Tarpeita oman oppimateriaalin tuottamiseen myös varmasti on. Kun ajatellaan ”Helsingin herroja” päättämässä esim. Utsjoen saamelaisten aikuiskoulutuspalvelusten kehittämisestä, niin kyllä siinä on kysymys niin erilaisista kulttuuri- ja elämäntapareista, ettei yhteisen kielen ja ymmärtämyksen syntymisen vaikeutta tarvitse ihmetellä, vaikka olisi hyvää tahtoakin.

Olemme varmasti yhtä mieltä Clas-Åken kanssa siitä, että vähemmistökulttuurien säilyttäminen ja kehittäminen on tässä yhdenmu-kaistuvassa maailmassa tärkeää. Voidakseen pitää itseään todellisenä kulttuurikansana on Suomen huolehdittava ja tuettava myös vähemmistökulttuurejaan, ne ovat maallemme suuri rikkaus.

*Jukka Tuomisto*

# Aikuiskoulutuksen kehittämistä

Aikuiskasvatus -lehden edustajat ovat kääntyneet puoleeni pyynnöllä, että arvioisin maamme aikuiskoulutuksen kehitystä ja tilaa sekä tulevaisuuden kehitysnäkymiä. Pyyntöni taustana on Aikuiskoulutusneuvoston asettaminen ja työn käynnistyminen. Tulihan nimityksi neuvoston yhdeksi jäseneksi ja sittemmin sen varapuheenjohtajaksi. Kun suostuin pyyntöön, lähtökohtanani oli, että kirjoitan pelkästään omista nimistäni ja omista näkemyksistäni. Aikuiskoulutusneuvoston työ on niin alullaan, etteivät edes toiminnan perustajat ole ehtineet asettua paikoilleen. Näin ollen kirjoituksessani olevat kannanotot ovat puhtaasti henkilökohtaisia.

Aikuiskoulutuksen kehittämistä harjoitetaan maassamme monella eri tasolla. Aikuiskoulutukselle on tunnusomaista, että toiminnan suunnittelu ja organisointi tapahtuu aikuiskoulutusinstituutioiden itsensä toimesta. Näin ollen myös toiminnan kehittämisen ylivertaisesti tärkein osa tapahtuu aikuiskoulutusinstituutioiden sisällä. Koulutusinstituutioiden ohella mielenkiintoa aikuiskoulutuksen kehittämiseen ovat tunteneet mm. työmarkkinajärjestöt, poliittiset puolueet, erilaiset muut yhteisöt sekä kunnat ja valtio. Näistä valtio on harjoittanut systemaattista aikuiskoulutuksen suunnittelua ja kehittämistä jo noin 15 vuoden ajan.

Kun kehittämisen ehdoton painopiste on itse toiminnasta vastaavissa aikuiskoulutusinstituutioissa, ydinkysymys nähdäkseni on, millainen toimintailmasto aikuiskoulutusinstituutioissa tällä hetkellä vallitsee. Missä määrin toimintailmastolle on ominaista uudistumis- ja kehittymishakuisuus, ja missä määrin toiminnan uudistamista ja kehittämistä niissä tapahtuu? Henkilökohtaisesti tunnen tilannetta läheltä vain ammatillista lisäkoulutusta antavissa koulutusinstituutioissa. Nähdäkseni niissä toimintailmasto on varsin hyvä. Voimakkaasta uudistumisesta kertoo mm. lisäkoulutuspalvelujen jatkuva laajeneminen ja lisääntyminen.

Sen tuloksena aikuisten mahdollisuudet oman ammattitaitonsa ylläpitämiseen ja kehittämiseen ovat merkittävästi parantuneet. Niinpä aikuisten osallistuminen ammatilliseen lisäkoulutukseen kasvoi voimakkaasti 1970-luvulla, ja on nähdäkseni edelleen kasvanut 1980-luvulla.

Myös laadullisesti toiminta on merkittävästi kehittynyt. Laadulliselle kehittämälle antoi tärkeän sysäyksen 1970-luvun loppupuolen heikko taloudellinen tilanne, joka pakotti aikuiskoulutusinstituutiot kehittämään uusia toimintastrategioita sekä jatkuvasti kohottamaan toimintansa laatua. Uskoakseni tuolloin vauhdittunut oman toiminnan laadun parantaminen jatkuu edelleen.

Koulutusinstituutiokohtainen toiminnan kehittäminen on aikuiskoulutuksen kehittämisen ydinkysymys. Vaikka ammatillisessa aikuiskoulutuksessa tilanne onkin nähdäkseni hyvä, myös monia puutteita ja ongelmia esiintyy. Yksi tärkeä kysymys on, että kehittämistyö on koulutusinstituutioille itselleen varsin paljon resursseja vaativaa toimintaa. Monet kehittämissankkeet — mikäli ne haluttaisiin viedä todella 'loppuun saakka' — vaatisivat niin suuren kehittämispansostuksen, ettei yhdellä koulutusinstituutiolla ole siihen yksinään edellytyksiä.

Kun ajatellaan ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämistä yksittäisen koulutusinstituution näkökulmasta, voidaan löytää mm. seuraavia ongelmia:

- Aikuiskasvatuksen teoria, sen pedagogiikka ja didaktiikka, ovat varsin vähän kehittyneet. Monessa kehittämishankkeessa kukin koulutusinstituutio joutuu luomaan 'teorian' viitekehysteineen ja keskeisine käsitteineen itse. Maamme koulutustutkimus on tähän saakka ollut hyvin vähän kiinnostunut aikuiskasvatuksesta ja sen kehittämisestä. Nyt on näkyvissä eräitä merkkejä siitä, että mielenkiintoa voisi olla syntymässä. Yhteistyötä tutkimus- ja koulutusinstituutioiden kesken tarvittaisiin nykyistä huomattavasti enemmän. Tutkimusinstituuti-

oilta tämä edellyttäisi kiinteitä kontakteja käytännön toimintaan. Koulutusintituutioilta se puolestaan edellyttäisi tutkimuksellista asennoitumista ja työskentelyotetta.

- Eräiden tärkeiden koulutusstrategioiden edistäminen vaatisi erityisen paljon laajaa yhteistyötä. Yksi tällainen on monimuotoja etäisopetuksen voimakas lisääminen ja laadullinen kehittäminen. Eräs ydinkysymys on todella laadukkaan ja ajan tasalla olevan oppimateriaalin aikaansaaminen ja ylläpitäminen. Kyse ei ole pelkästään kirjallisesta oppimateriaalista — vaikka se onkin erittäin tärkeä osa — vaan myös av-materiaalista samoin kuin tietokonepohjaisista opetusohjelmista.

Pelkästään yhtä koulutusinstituutiota hyödyttävät ratkaisut tulevat usein kohtuuttoman kalliiksi ja materiaalin laatu jää usein heikommaksi kuin laajaan yhteiskäyttöön pohjautuvilla ratkaisuilla olisi mahdollista aikaansaada. Tässä verotuskysymykset voivat tulla järkevän ja rationaalisen yhteistyön esteeksi.

- Valtionapujärjestelmät ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on rakennettu nuori-asteen koulutuksen pohjalta. Sen vuoksi ne erittäin puutteellisesti ottavat huomioon aikuiskoulutuksen vaatimukset ja erityisluonteen. Toiminnan kehittämisen kannalta puutteet ovat todella suuret. Tähänastiset valtionapukäytännöt ovat jättäneet tuen ulkopuolelle toiminnan suunnittelun ja kehittämisen, kouluttajien koulutuksen jne. Muotosidonnaisuudet ovat puolestaan rajanneet tuen ulkopuolelle muut kuin lähiopetukseen perustuvat ratkaisut.
- Kouluttajien koulutus on ammatillisessa lisäkoulutuksessa ollut järjestettävä koulutusinstituutiokohtaisesti. Tämä koskee sekä perusammattitaidon luomista että ammattitaidon ylläpittoa ja jatkuvaa kehittämistä. Eräiden lisäkoulutusinstituutioiden kesken on syntynyt spontaania yhteistointa kouluttajakoulutuksessa. Tämä on hyvin ymmärrettävää, onhan kyseessä jokaisen koulutusinstituution kannalta todella elintärkeä asia. Laajempi, organisoitu yhteistyö sekä yliopistojen ja korkeakoulujen kytkeminen yhteistoimintaan olisivat tulevaisuuden kannalta erittäin tärkeitä.
- Aikuiskoulutus on nopeasti uudistuvaa ja kehittävää toimintaa. Kehityksen seuraaminen ja ajan tasalla pysyminen on jokaiselle koulutusintituutiolle yksi avainkysymys. Tämä edellyttää maailmanlaajuisista kehityksen seuraamista, uusien ideain ja in-

novaatioiden 'löytämistä' sekä niiden arviointia ja muokkaamista omaan toimintaan soveltuvaksi. Tälläkin alueella yhteistyö tuottaisi huomattavasti paremman tuloksen kuin pelkästään yksittäisten koulutusintituutioiden omat toimenpiteet.

On siis paljon ja todella strategisen tärkeitä alueita, joissa pelkästään koulutusintituutiopohjaiset ratkaisut eivät anna parasta mahdollista lopputulosta. Sen vuoksi on ollut ilahduttavaa, että valtio on panostanut voimakkaasti aikuiskoulutuksen kehittämissuunnitteluun. Miten sitten valtion harjoittamaa suunnittelua on arvioitava koulutusintituutiokohtaisen kehittämissuunnittelun näkökulmasta?

Nähdäkseni valtion suunnittelutyön rooli ja funktio ovat tarkoituksenmukaiset ja järkevät. Valtion suunnittelu- ja kehittämistyö ei ole ollut **koulutuksen** suunnittelua ja kehittämistä, vaan koulutuksen puitteiden luomista ja parantamista. Itse koulutuksen suunnittelu on koulutusintituutioiden, ei valtion asia.

Valtion aikuiskoulutussuunnittelussa erotuu kolme eri vaihetta, joilla kullakin on oma funktionsa. Ensimmäisen vaiheen muodosti aikuiskoulutuskomitean työ, jonka tehtävänä oli selvittää, mistä aikuiskoulutuksen kehittämisessä on kysymys, sekä osoittaa kehittämissuunnittelun yleiset suuntaviivat. *Ensimmäinen vaihe* päättyi aikuiskoulutuksen merkittävään poliittiseen voittoon: valtioneuvoston päätökseen aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämissuunnitelma- ja periaatepäätös rakentui aikuiskoulutuskomitean työlle. Ensimmäisessä vaiheessa aikuiskoulutusnäkemys rajautui aikuiskouluttajiin itseensä sekä muutamaa strategisesti tärkeää virkamieheen ja poliitikkoon. Pääosalle virkamiehistä ja poliitikoista aikuiskoulutus oli jotakin kummallista ja käsittämätöntä toimintaa, jolla ei 'oikean' koulutuksen kanssa ollut juuri mitään tekemistä.

*Toisen vaiheen* muodosti aikuiskoulutuksen väliaikaisen kehittämisorganisaation työ. Toinen vaihe konkretisoi aikuiskoulutuksen kehittämistavoitteet. Toisen vaiheen aikana on jo toteutettu lainsäädännöllisiä ja muita uudistuksia. Parhaillaan on meneillään useita tärkeitä lainsäädännöllisiä hankkeita, jotka koskevat ammatillisen aikuiskoulutuksen toimintapuitteita ja -edellytyksiä. Myös vapaan sivistystyön puolella on vastaavankaltaisia uudistushankkeita. Parhaillaan työtään lopettava aikuiskoulutuksen johtoryhmä on luetteloinut ne uudistukset, jotka tulisi toteuttaa hyvin lyhyen ajan kuluessa. Uudistusluettelo on mittava ja kattaa aikuiskoulutuksen koko kentän.

Toisen vaiheen aikana aikuiskoulutusnäkemys on muuten ilahduttavasti laajentunut sekä opetusviranomaisten että poliitikkojen keskuudessa. Sekään ei enää tunnu aivan utopistiselta, että aikuiskoulutus nähtäisiin Unescon kirjan 'Learning to be' mukaisesti koulutusjärjestelmän kulminaationa, huippuna, ja että sitä mm. resurssoinnissa kohdeltaisiin sen mukaisesti.

*Kolmas vaihe* on vasta alkamassa. Nyt valtion harjoittaman aikuiskoulutuksen kehittämistyön painopiste on siirtymässä linjahallinnon ulkopuolisilta elimiltä linjahallinnolle itselleen. Aikuiskoulutusneuvoston rooli on ymmärtääkseni painotetusti avustava, ei ohjaava.

Nähtäväksi jää, millä tavalla linjahallinto nykyisine voimavaroineen kykenee kantamaan vastuunsa aikuiskoulutuksen toimintapuitteiden parantajana ja toiminnan laadun kohottamisen edistäjänä. Ammatillisen aikuiskoulutuksen puolella on nähdäkseni akuutti resurssivaje, jonka poistaminen on edellytyksenä laadukkaalle toiminnalle. Valtionhallinnon voimavarojen tulisi mielestäni laadullisesti olla esimerkilliset, ja valtionhallinnossa työskentelevien tulisi ymmärtää käytännön toiminnan edellytykset ja vaatimukset mahdollisimman hyvin. Tämä edellyttää riittävän laaja-alaista ja monipuolista henkilökohtaista työkokemusta aikuiskoulutuksen käytännön työssä.

Aikuiskoulutusneuvosto voi avustavasta roolistaan huolimatta voimakkaasti vaikuttaa aikuiskoulutuksen kehittämiseen. Kyse on nähdäkseni kahden tyyppisten asiain käsitte-lystä ja edistämisestä:

- Kulloinkin ajankohtaisten konkreettisten uudistushankkeiden esiintuonti ja tärkeiden uudistusten esiinnostaminen sekä sen varmistaminen, että nämä hankkeet menevät ripeästi eteenpäin. Yhtenä esimerkkinä tällaisesta on vaikkapa etäisopetuksen valtionavun saattaminen yhdenvertaiseen asemaan lähiopetuksen valtionavun kanssa ja valtionavun ulottaminen myös yleissivistävään opetukseen.
- Suurten, pitkävaikutteisten kehittämisalu-

eiden esiinnostaminen, niiden kehittämistarpeiden konkretisointi ja tarvittavien kehittämistoimenpiteiden täsmentäminen. Tällaisia suuria kysymyksiä ovat esimerkiksi sellaiset aikuiskoulutuksen laadun parantamiseen liittyvät seikat kuin aikuiskoulutuksen tutkimus ja kokeilu, aikuiskouluttajien koulutus, monimuoto- ja etäisopetuksen lisääminen ja kehittäminen jne.

Aikuiskoulutusneuvoston toimintaedellytyksiä parantaa aikuiskoulutusnäkemysten ulottuminen yhä laajempaan osaan virkamies- ja poliittikkokunnasta. Tässä suhteessa tilanne on todella ratkaisevasti erilainen kuin 1970-luvulla. Silti aikuiskoulutuksen kehittämisen lisäresurssit eivät tule itsestään vaan niiden puolesta on tehtävä lujasti työtä kuten tähänkin asti.

Itse korostan Aikuiskoulutusneuvoston roolia aikuiskoulutusinstituutioiden konkreettisten toimintaedellytysten parantajana. Näen, että neuvosto voi ja sen tulee edistää mm. kaikkien niiden ongelmien järkevää ratkaisua, jotka edellä kuvasin yksittäisen aikuiskoulutusintituution oman kehittämistoiminnan esteinä ja rajoituksina. Henkilökohtaisesti tulen vaikuttamaan siten, että juuri tällaiset ongelmat olisivat neuvoston päähuomion kohteena.

Valitan, että olen kirjoituksessani hyvin vähän käsitellyt vapaan sivistystyön ongelmia. Syynä on se, että en tunne niitä yhtä läheltä kuin ammatillisen aikuiskoulutuksen ongelmia, jotka kohtaan joka päivä työssäni. Luulin kuitenkin, että kehittämisen tarvetta on myös vapaassa sivistystyössä. Ovathan monet rajut yhteiskunnan muutokset luoneet voimakkaita muutos- ja kehittämispaineita esimerkiksi monille kansanopistoille ja opinto-keskuksille. Ongelmat ovat usein luonteeltaan strategisia. Muutoksiin ja haasteisiin vastamatta jättäminen johtaa helposti strategiseen loukkuun, josta pois pääsy voi olla hankalaa. Uskoisin, että neuvosto voi olla tärkeä foorumi myös vapaan sivistystyön tärkeiden yhteisten uudistus- ja kehittämishankkeiden esiinnostamiseksi ja edistämiseksi.

# Näkökulma aikuiskoulutuksen kustannuksiin

Aikuiskasvatuksen numerossa 4/84 oli mielenkiintoinen artikkeli vapaan sivistystyön kustannuksista<sup>1)</sup>. Näkökulman laajentamiseksi ammatillisen aikuiskoulutuksen suuntaan olen oheen kerännyt eräitä tunnuslukuja käyttömenojen määrästä opetustuntia kohden.

Koulukustannusten ja suoritteiden seuranta-järjestelmän piiriin kuuluvat kouluhallituksen ja ammattikasvatushallituksen alaiset kunnalliset, yksityiset ja valtion oppilaitokset. Vuosittain toistuva oppilaitosten taloutta ja suoritteita koskevien tietojen keruu oppilaitoksilta, tietojen käsittely ja raportointi sekä käyttö kouluhallinnon eri tarkoituksiin muodostavat kokonaisuutena valtakunnallisen koulukustannusten ja -suoritteiden seurantajärjestelmän.

Oheinen taulukko perustuu tämän ns. koulukustannusrekisterin tietosisältöön. Huomionarvoista on mm. se, että keskimääräiset käyttömenot opetustuntia kohden eri oppilaitostyypeissä vaihtelevat melkoisesti.

Opetustuntia kohden keskimäärin halvinta toteutunut aikuiskoulutus oli hoitoalan oppilaitoksissa (110 mk). Selvästi kalleinta koulutus opetustuntia kohden oli kansanopistoissa (428 mk).

Vertailun vuoksi mainittakoon, että kaikki käyttökustannukset muussa kuin kurssitoiminnassa opetustuntia kohden ovat kauppaoppilaitoksissa 146 mk, yleisissä ammattikouluissa 162 mk, teknillisissä oppilaitoksissa 222 mk ja hoitoalan oppilaitoksissa 186 mk.

Varsinaisen johtopäätösten teon haluan jättää lukijoiden tehtäväksi. Seuraavassa kuitenkin eräitä lisätietoja, jotka auttavat hahmottamaan tilannetta.

<sup>1)</sup> Pentti Yrjölä: Aikuiskasvatus valtion budjetissa ja koulukustannukset vapaassa sivistystyössä. Aikuiskasvatus 4/1984.

Kansanopistoilla on melko paljon valtion-apuun oikeuttamattomia menoja. Valtion-apuun oikeuttavia käyttökustannuksia niillä oli vuonna 1983 opetustuntia kohden 317 mk (kaikki käyttömenot 428 mk).

Opintokeskusten menot pitävät sisällään kurssitoimintaan liittyvät menot. Melko suuret yleismenot eivät näy toimintamuodoittaisissa erittelyissä.

Ammatillisten kurssikeskusten ja osittain muidenkin ammatillisten oppilaitosten käyttömenot pitävät sisällään oppilaille työllisyyskoulutuksessa maksettavat avustukset. Ilman näitä keskimääräiset käyttömenot opetustuntia kohden ovat ammatillisissa kurssikeskuksissa 163 mk (kaikki käyttömenot 242 mk) ja esimerkiksi teknillisissä oppilaitoksissa 354 mk (kaikki käyttömenot 392 mk) sekä kauppaoppilaitoksissa 126 mk (kaikki käyttömenot 243 mk).

Teollisuuden ammattioppilaitosten käyttömenot pitävät sisällään oppilaspalkkoja. Ilman näitä keskimääräiset käyttömenot opetustuntia kohden ovat 316 mk (kaikki käyttömenot 349 mk).

On muistettava, että eri oppilaitostyypeissä opetusryhmissä on erilainen määrä oppilaita. Tästä syystä keskimääräinen yhden henkilön koulutus yhden opetustunnin aikana ei jakaudu täysin samalla tavalla kuin oheisen taulukon luvut. Osittain opetusryhmien kokoeroissa on kyse todellisista opetustilanteiden vaatimuksista. Osittain on kyse perinteestä ja erilaisten ”vaikuttajaryhmien” toiminnasta.

Lisäksi on muistettava, että valtio tukee eri koulutusmuotoja eri tavalla. Valtion osuus hyväksyttävistä käyttömenoista on erilainen, ja hyväksyttävien käyttömenojen osuus kaikista käyttömenoista on erilainen eri koulutusmuodoissa. Esimerkiksi teollisuuden ammattikouluissa<sup>1)</sup> valtionosuus on noin 24 % ja ammatil-



lisissa kurssikeskuksissa<sup>1)</sup> noin 85 % kaikista käyttömenoista. Vastaavasti kansalais- ja työväenopistojen valtionosuus on 68 %, kansanopistojen 54 % ja opintokeskusten kurssitoiminnasta<sup>2)</sup> 57 % kaikista käyttömenoista. Siten valtio tukee yhtä opetustuntia seuraavasti:

	Tuki mk/opetus- tunti
Teollisuuden ammattikoulut	83
Ammatilliset kurssikeskukset	207 <sup>3)</sup>
Kansalais- ja työväenopistot	109
Kansanopistot	230
Opintokeskusten kurssi- toiminta	111 <sup>2)</sup>

Koulukustannusten määrään eri oppilaitostyypeissä vaikuttaa opetuksen sisältö. Tästä syystä on luonnollista, että esim. uusimman teknologisen tiedon opettamisessa keskimäärin pisimmällä olevilla teollisuuden ammattikouluilla ovat kustannukset keskimääräistä suuremmat.

Korkeakoulutasoisesta aikuiskoulutuksesta ei ole saatavissa tietoa vuodelta 1983. Vuonna 1982 avoimen korkeakouluopetuksen käyttömenot olivat 924 000 mk ja opetustunteja oli 7247, joten käyttömenot opetustuntia kohden olivat 128 mk. Täydennyskoulutuksen käyttömenot olivat 11 705 000 mk ja opetustunteja oli 61 705, joten käyttömenot opetustuntia kohden olivat 190 mk.

Edelläolevilla kustannusvertailuilla en mitenkään ole halunnut asettaa eri aikuiskoulutusmuotoja vastakkain riitelemään samasta rahasta. Niillä kaikilla on oma tärkeä tehtäväkenttensä. Olen halunnut ainoastaan osoittaa, että monet hyvinkin sitkeästi elävät käsitykset eri koulutusmuotojen kalleudesta ja halpuudesta eivät ole niin yksiselitteisiä. Kustannuksia voidaan tarkastella monella tavalla, ja tarkastelutavasta riippuen voidaan esittää erilaisia väitteitä. Nähdäkseni kuitenkin opetustuntien määrä kertoo melko hyvin toiminnan laajuudesta. Oppilasmäärät ja oppilaspäivien lukumäärät eivät samalla tavoin ota huomioon eri alojen vaatimuksia.

**Taulukko 1.** Opetustuntien hinta eräissä aikuiskoulutusmuodoissa vuonna 1983

Oppilaitostyyppi	Opetustunteja	Käyttömenoja mk	Käyttömenoja opetustuntia kohden
Kansalais- ja työväenopistot	1 864 373	301 751 000	162
Kansanopistot	584 846	250 559 000	428
Opintokeskusten kurssitoiminta	136 031	26 492 000	195
Ammatilliset kurssikeskukset	3 411 834	827 229 000	242
Teollisuuden ammattikoulut	268 194	93 491 000	349
Kurssitoiminta seuraavissa oppilaitostyypeissä:			
— Maatalousoppilaitokset	27 553	4 808 000	175
— Metsäoppilaitokset	44 030	16 012 000	364
— Yleiset ammattikoulut	40 841	6 627 000	162
— Teknilliset oppilaitokset	30 498	11 948 000	392
— Kauppaoppilaitokset	141 324	34 409 000	243
— Käsi- ja taideteollisuusoppilaitokset	10 465	1 214 000	116
— Hoitoalan oppilaitokset	20 804	2 295 000	110
— Kotitalousoppilaitokset	7 501	932 000	124
— Hotelli- ja ravintola-alan oppilaitokset	7 027	2 262 000	322
Peruskoulut	34 183 000	6 620 000 000	194
Lukiot	5 355 000	1 130 000 000	211

<sup>1)</sup> Sisältää avustukset opiskelijoille.

<sup>2)</sup> Ei sisällä opintokeskusten yleismenoja.

<sup>3)</sup> Arviolta 1/3 oppilasavustuksia.

# Aikuiskoulutusneuvoston asettamista on kritisoitu

Maaliskuussa kääntyivät opetusministeriön puoleen sekä Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö että Kansalais- ja työväenopistojen liitto arvostellen aikuiskoulutuksen neuvottelukunnan asettamisen valmistelua ja kokoonpanoa. Lisäksi Kansallinen Kokoomus on tehnyt eduskunnassa opetusministerin vastattavaksi neuvostoa koskevan kirjallisen kyselyn.

Aikuiskoulutusneuvostoa nimitettäessä on korostettu yhteyksiä eduskuntaan sekä työmarkkinajärjestöjen, puolueiden, kunnallisten keskusjärjestöjen ja OAJ:n edustusta. Tärkeä-

nä pidettiin myös tutkimuksen ja lääninhallituksen edustusta ja valtionhallinnon osuus korostui edelleen kun pysyviksi asiantuntijoiksi kutsuttiin opetushallinnon korkeat virkamiehet.

Asiaa valmisteltaessa on ilmoitettu otetun huomioon aikuiskoulutuksen eri alojen monipuolinen edustus. Alla olevien kannanottojen mukaan eivät maamme merkittävät vapaan sivistystyön järjestöt ole tyytyväisiä edustukseensa aikuiskoulutusneuvostossa.

## Opetusministeriölle

Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö pitää maamme aikuiskasvatuksen kehittämisen kannalta myönteisenä, että väliaikaisen suunniteluorganisaation työtä jatkamaan on asetettu pysyvä Aikuiskoulutusneuvosto. Tähän periaatteessa hyväksyttävään muutokseen liittyy kuitenkin sellaisia piirteitä, joita Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö ei voi hyväksyä. Nykyiseen aikuiskasvatuspoliittiseen tilanteeseen liittyy muitakin ilmiöitä, jotka huolestuttavat yhteisjärjestöä.

Aikuiskoulutusneuvoston perustamisen yhteydessä lakkautettiin Valtion kansansivistyslautakunta. Vaikka Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön jäsenjärjestöt edustavat maamme ylivoimaisesti laajinta ja kansainvälisestikin korkeatasoista aikuiskasvatuksen aluetta ja vuosittain yli miljoonaa aikuisopiskelijaa, ovat ne saaneet tyytyä Aikuiskoulutusneuvostossa määrällisesti mitättömän pieneen edustukseen. Neuvoston koostumuksen sivistyspoliittista tasapainottomuutta osoittaa etenkin se, että valtakunnallisesta asemastaan huolimatta kansalais- ja työväenopistot eivät saaneet neuvostoon lainkaan edustajaa. Kokoonpanossa ei ole myöskään riittävästi otettu huomioon parlamentaaraisia voimasuhteita.

Ammatillinen perus- ja lisäkoulutus voi parhaimmillaankin vastata vain osaan ihmisen tarpeista, kun sen sijaan vapaa sivistystyö antaa mahdollisuudet koko persoonallisuuden kehittymiselle ja erityisesti ihmiskuvan, yhteiskuntakäsityksen ja maailmankatsomuksen avartamiselle. Hyvin toimiva vapaan sivistystyön järjestelmä palvelee myös työelämän tarpeita, sillä uusiutuvan teknologian aikana muutoinkin nopeasti muuttuvassa maailmassa tarvitaan henkisesti joustavaa, oppimiskykyistä ja laaja-alaista aikuista. Vapaa sivistystyö kykenee tarjoamaan ammatillisesti välttämättömää yleissivistystä sen lisäksi, että se aktivoi kansalaisia yhteiskunnalliseen ja kultturelliseen toimintaan. Sen tähden vapaata sivistystyötä koskevia lainsäädännöllisiä uudistuksia ei saa lykätä.

Aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaatioina on usean vuoden ajan työskennellyt toimikuntia, jotka ovat perusteellisesti pohtineet koulutuksen uudistamista. Toimikunnat ovat tehneet joukon toimenpide-esityksiä, jotka ovat saaneet laajalti tukea ja kannatusta. Jotta aikuiskasvatuksen mahdollisuudet yhteiskunnallisessa kehittämistyössä tulisivat täysimääräisesti hyväksikäytetyksi, Järjestöllisen sivistystyön toimikunnan (komiteanmietintö 1983:40), Kunnallisen aikuiskoulutuksen toi-

mikunnan (komiteanmietintö 1984:10) ja Aikuisten opintososiaalisen toimikunnan (komiteanmietintö 1983:48) mietinnöissä esitettyjen ehdotusten perustalta lähtevä uudistamistyö on välittömästi aloitettava.

Edellä esitetyn perusteella Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö esittää, että

- 1) Aikuiskoulutusneuvostoa laajennetaan edustamaan tasapuolisemmin aikuiskasvatuksen eri alueita ja yhteiskunnallisia näkemyksiä sekä perustetaan sen osaksi vapaan sivistystyön jaosto,
- 2) säädetään laki sivistysjärjestöjen valtion-

- avusta Järjestöllisen sivistystyön toimikunnan esitysten pohjalta,
- 3) ryhdytään Kunnallisen aikuiskoulutuksen toimikunnan ehdottamiin toimenpiteisiin sekä
  - 4) toteutetaan aikuisten opintososiaalisen järjestelmän uudistus asiaa selvittäneen toimikunnan esitysten pohjalta.

Helsingissä 1. maaliskuuta 1985  
Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö

*Oili Parjo*  
puheenjohtaja

*Helena Kekkonen*  
pääsihteeri

## Opetusministeri Kaarina Suonio

Helsingissä 16.3.1985 kokoontunut Kansalais- ja työväenopistojen liiton valtuusto toteaa seuraavaa:

Maamme aikuiskasvatuksen järjestelmää on uudistettu viidentoista vuoden ajan. Tavoitteena on ollut kokonaisjärjestelmä, joka sulauttaa itseensä niin ammatillisen ja kouluopintoja täydentävän yleissivistävän aikuiskoulutuksen kuin vapaan sivistystyönkin. Ongelmallisinta aikuiskoulutuksen järjestelmään on kuitenkin ollut niveltää vapaa sivistystyö, koska se poikkeaa toimintaperiaatteiltaan muusta aikuiskasvatuksesta.

### *Aikuiskoulutuksen nykyvaihe*

Kehittämistyö on kulminoitunut valtioneuvoston 18.10.1984 tekemään päätökseen aikuiskoulutusneuvostosta ja asettamiseen 27.12.1984. Kolmivuotiskaudeksi 1.1.1985 — 31.12.1987 asetetusta neuvostosta puuttuu vapaan sivistystyön suora edustus. Kansalais- ja työväenopistoilla suurimpana vapaan sivistystyön lohkona ei ole välillistäkään edustusta neuvoston kokoonpanossa. Asian esittelyn perusteluissa vapaata sivistystyötä ei mainita sanallakaan.

Aikuiskoulutusneuvoston asettaminen on aikuiskoulutuksen kehittämisen kannalta sinänsä myönteinen asia, jonka kuitenkin mutkistaa samanaikaisesti tapahtunut valtion kansansivistyslautakunnan lakkauttaminen. Asiallisesti lautakunnan tehtävät siirtyvät elimelle,

jossa vapaan sivistystyön virallista mukanaoloa ei ole huomioitu siitä huolimatta, että sen piirissä opiskelee vuosittain kaikkiaan yli miljoona aikuista.

### *Vapaata sivistystyötä syrjitty*

Kansalais- ja työväenopistojen liiton valtuusto ei voi hyväksyä tapaa, jolla aikuiskoulutusneuvoston asettamista on valmisteltu. Missään vaiheessa liiton päättäviltä elimiltä ei ole tiedusteltu kantaa neuvoston asettamiseen, kokoonpanon perusteisiin puhumattakaan esityksistä neuvoston jäseniksi. Mieliä pidettä ei liioin ole kysytty kansansivistyslautakunnan lakkautuspäätöksen yhteydessä.

Valtuusto toteaa, että myöskään eduskunnassa ei ole täysin tyytyväisiä neuvoston asettamistapaan, jota koskeva kirjallinen kysely on jätetty 5.3.1985 asianomaisen valtioneuvoston jäsenen vastattavaksi. Aikuiskoulutusneuvoston kokoonpanoa koskevassa kyselyssä esitetään huolestuminen myös vapaan sivistystyön alimitoitetusta edustuksesta ja kansalais- ja työväenopistojen edustuksen puuttumisesta kokonaan.

### *Oma edunvalvontaelin vapaalle sivistystyölle*

Tässä tilanteessa 600 000 aikuisopiskelijaa edustava Kansalais- ja työväenopistojen liitto:

- vaatii vapaan sivistystyön organisaatioiden edustajista kokoonpannun edunvalvontaelimen perustamista valtionhallintoon
- esittää, että ryhdytään välittömästi toimenpiteisiin vapaan sivistystyön edunvalvonnan turvaamiseksi valtionhallinnossa tavalla, joka tyydyttää kaikkia vapaan sivistystyön organisaatioita
- esittää, että vapaata sivistystyötä koskevien lausuntojen antaminen, kuten määrärahojen jakamisperusteet, määritetään omaksi tehtäväkokonaisuudeksi toistaiseksi ope-

tusministeriön vastuulle.

Kansalais- ja työväenopistojen liiton valtuusto tähdentää vapaan sivistystyön autonomiaan nojaavaa sivistyspoliittista linjaa, jonka pohjalta vapaan sivistystyön ja opistoliikkeen arvostus säilyy myös tulevina vuosina.

16. maaliskuuta 1985 Helsingissä  
Kansalais- ja työväenopistojen liitto  
Valtuusto

*Paula Tuomikoski*  
Valtuuston puheenjohtaja

## Eduskuntakysymys...

Valtioneuvosto antoi päätöksen aikuiskoulutusneuvostosta 18 päivänä lokakuuta 1984. Sanotun päätöksen 3 § kuuluu seuraavasti: ”Aikuiskoulutusneuvostoon kuuluu puheenjohtaja ja enintään kaksitoista muuta jäsentä sekä yhtä monta henkilökohtaista varajäsentä, joiden tulee edustaa monipuolisesti aikuiskoulutuksen eri alueita ja erilaisia yhteiskuntanäkemyksiä sekä maan molempia kieliryhmiä.”

Valtioneuvoston päätöksellä 27.12. 1984 asetettiin aikuiskoulutusneuvosto kolmivuotiskaudeksi 1.1.1985—31.12. 1987. Valtioneuvoston suorittama nimityspäätös on jyrkässä ristiriidassa edellä mainitun valtioneuvoston periaatepäätöksen kanssa. Opetusministeriö ei ole esittelyssään ottanut huomioon erilaisten yhteiskuntanäkemyksen tasapuolista esilletuomista ja vapaan sivistystyön osuus aikuiskoulutusneuvostossa on selvästi alimitoitettu.

Osoituksena opetusministeriön yksipuolisesta nimitysvalmistelusta on se, että maamme toiseksi suurimmalle puolueelle — Kansallisella Kokoomuksella — ei ole yhtään varsinaista jäsentä aikuiskoulutusneuvostossa. Esityksen valmistelussa ei ole näin ollen huomioitu ”erilaisten yhteiskuntanäkemyksen monipuolista edustusta”, kuten valtioneuvoston päätöksessä edellytetään.

Opetusministeriön sosialidemokraattisen osastopäällikön Leevi Melametsän esittelymuistiossa todetaan: ”Oppositiopuolueiden osalta ehdokkaita pyydettiin Kansallisen Kokoomuksen ja SKDL:n puoluetoimistoista. Kaikki mukana olleet puoluetahot ovat ilmaisseet suostumuksensa ehdotettuun kokoonpanoon omalta osaltaan.” Osastopäällikkö Me-

lametsän muistio aikuiskoulutusneuvoston esittelykokoonpanosta vastannee tosiasiaa enemmän muita mieltymyksiä kuin Kansallinen Kokoomus r.p.:n virallisia käsityksiä.

Esittelymuistiossa tuotiin esille aikuiskoulutuksen suuri koulutuspoliittinen merkitys. Aikuiskoulutusneuvoston pysyviksi asiantuntijoiksi ehdotettiin tällä perusteella kahta vasemmistolaista ja yhtä keskustaan lukeutuvaa henkilöä. Tasapuolisuus ei toteutunut neuvostossa tältäkin osin. Pikemminkin voidaan puhua suoranaisesta poliittisesta diskriminaatiosta.

Erilaisten yhteiskuntanäkemyksen monipuolisen esilletulon ehkäisyn lisäksi vapaan sivistystyön osuus aikuiskoulutusneuvostossa on selvästikin riittämätön. Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö jäsenineen edustaa maan laajinta aikuiskasvatusektoria. Tämän keskeisen lohkon näkemyksiä selvästikin aliarvioidaan. Neuvoston sivistyspoliittista tasapainottomuutta korostaa vielä sekin, että varsinaiset kansalais- ja työväenopistot eivät ole saaneet lainkaan edustajansa neuvostoon.

Edellä olevan perusteella ja valtiopäiväjärjestyksen 37 §:n 1 momenttiin viitaten esitämme kunnioittavasti valtioneuvoston asianomaisen jäsenen vastattavaksi seuraavan kysymyksen:

Mihin toimenpiteisiin Hallitus aikoo ryhtyä, jotta aikuiskoulutusneuvoston kokoonpano vastaisi valtioneuvoston päätöksessä 18 päivältä lokakuuta 1984 määritettyjä periaatteita?

Helsingissä 5 päivänä maaliskuuta 1985  
*Aino Pohjanoka* ym.

## ...ministerin vastaus

Valtiopäiväjärjestyksen 37 §:n 1 momentissa mainitussa tarkoituksessa Te, Herra Puheemies, olette 5 päivänä maaliskuuta 1985 päivätyn kirjeenne ohella toimittanut valtioneuvoston asianomaiselle jäsenelle jäljennöksen kansanedustaja Pohjanoksan ym. kirjallisesta kysymyksestä n:o 79:

Mihin toimenpiteisiin Hallitus aikoo ryhtyä, jotta aikuiskoulutusneuvoston kokoonpano vastaisi valtioneuvoston päätöksessä 18 päivältä lokakuuta 1984 määritettyjä periaatteita?

Vastauksena kysymykseen esitän kunnioit- taen seuraavaa:

Valtioneuvoston aikuiskoulutusneuvostosta tekemässä päätöksessä todetaan neuvoston kokoonpanosta seuraavaa: ”Aikuiskoulutusneuvostoon kuuluu puheenjohtaja ja enintään kaksitoista muuta jäsentä sekä yhtä monta henkilökohtaista varajäsentä, joiden tulee edustaa monipuolisesti aikuiskoulutuksen eri alueita ja erilaisia yhteiskuntanäkemyksiä sekä maan molempia kieliryhmiä.”

Mainitulla valtioneuvoston päätöksellä lak- kautettiin kolme opetusministeriön apuna toimi- nutta asiantuntijaelintä, nimittäin valtion kansansivistyslautakunta, aikuiskoulutuksen neuvottelukunta ja aikuiskoulutuksen johto- ryhmä.

Kun näin yhdellä 13-jäsenisellä aikuiskoulu- tusneuvostolla tavallaan korvattiin kolme asiantuntijaelintä, joissa oli yhteensä 41 varsi- naista jäsentä, on luonnollista, että moni talo, joka oli mukana aikaisemmissa asiantuntijaeli- missä, jouduttiin jättämään nyt pois. Jäseniä valittaessa aikuiskoulutusneuvostoon pyrittiin- kin löytämään henkilöitä, joissa yhtyy mah- dollisimman monipuolinen asiantuntemus.

Tehdessään päätöksen aikuiskoulutuksen suunnittelun ja kehittämisen periaatteista vuonna 1978 valtioneuvosto painotti ensisijai- sesti ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittä- mistä. Tämän painotuksen tulisi näkyä myös aikuiskoulutusneuvoston kokoonpanossa. Kuitenkin sen kolmestatoista varsinaisesta jä- senestä viisi on joko vapaan sivistystyön järjes- tön työntekijöitä tai vastuunalaisissa luotta- mustehtävissä sanotuissa järjestöissä. Lisäksi muista jäsenistä ainakin kolme on aikaisem- min toiminut vapaan sivistystyön työntekijöi- nä ja yksi hoitaa vapaan sivistystyön hallinto- tehtäviä lääninhallituksessa. Varajäsenten jou- kossa on niin ikään vapaan sivistystyön asian- tuntemusta.

Kysymyksessä esitettyä väitettä vapaan sivi-

tystyön edustuksen selvästä riittämättömyy- destä tai aliarvioimisesta ei edellä esitetyn pe- rusteella voi pitää aiheellisena. Lisäksi vapaan sivistystyön asiantuntemus on pyritty otta- maan huomioon aikuiskoulutusneuvoston sih- teeristössä.

Kysymyksessä väitetään myös, että aikuis- koulutusneuvoston nimittämisessä ei ole otettu huomioon valtioneuvoston päätöksessä mai- nittua edellytystä, että jäsenten ja varajäsenten tulee edustaa erilaisia yhteiskuntanäkemyksiä.

Aikuiskoulutusneuvostoa koottaessa pyrit- tiin siihen ensisijaisesti saamaan mahdollisim- man monipuolinen aikuiskoulutuksen edustus. Erilaisten yhteiskuntanäkemysten takaamiseksi pyrittiin mukaan saamaan mm. työntekijä- ja työnantajajärjestöjen, kaupunki- ja maa- seutukuntien sekä eri hallintotasojen edustus. Samaten pyrittiin mahdollisuuksien mukaan saamaan mukaan eri puolueiden näkemyksiä, vaikka puoluekanta ei läheskään kaikkien jä- senten osalta katsottu mahdolliseksi tai tar- peelliseksi selvittää. Tietävästi kuitenkin esim. kysymyksessä mainittu Kansallinen Kokoomus r.p. on mukana ainakin neuvoston varajäse- nen ja samalla erään jaoston varsinaisen jäse- nen ominaisuudessa. Kysymyksessä kiinnite- tään huomiota lopullisen päätöksen ja peruste- lumuistion väliseen ristiriitaan. Havainto on oikea. Perustelumui- stio oli laadittu päätösehdotukseen, jossa neuvoston kokoonpanolla oli ”puoluetahojen suostumus” omalta osaltaan. Tämä esitys ei kuitenkaan tullut valtioneuvos- tossa hyväksytyksi, koska mm. valtioneuvos- ton päätöksessä nimenomaisesti edellytetty maan molempien kieliryhmien edustus ei riittä- västi toteutunut. Niinpä esitystä muutettiin ja se tuotiin valtioneuvoston ylimääräiseen esitte- lyyn, jossa uusi ehdotus yksimielisesti hyväk- syttiin. Esittelymuistiota ei tässä yhteydessä huomattu korjata eikä sillä olisi ollut merkitys- tä päätöksen sisältöön nähden.

Kysymyksessä esitetään ”poliittisesta diskri- minaatiosta” esimerkkinä pysyvien asiantunti- joiden valinta. Pysyvät asiantuntijat ovat ope- tusministeriön suunnittelupäällikkö sekä mo- lempien opetusministeriön alaisten keskusvi- rastojen pääjohtajat. Heidän osaltaan ei luon- nollisestikaan valintaan vaikuttanut heidän mahdollinen poliittinen kantansa.

Edellä esitettyyn viitaten voidaan katsoa, et- tä aikuiskoulutusneuvoston kokoonpanossa on otettu huomioon ne periaatteet, joita valti- oneuvosto päätöksessään aikuiskoulutusneu- vostosta edellytti. Tarvittaessa neuvosto voi komiteasäännösten mukaisesti kuulla asian- tuntijoita riittävän monipuolisen kuvan luomi-

# Kirjallisuutta

## Kasvatustieteen lähtökohtia

**Sirkka Hirsjärvi:**

*Johdatus kasvatustieteen filosofiaan*  
Kirjayhtymä, 1985, 219 s.

Maassamme harjoitettu kasvatustieteellinen tutkimus on viime aikoina joutunut eri tahoilta tulevan kritiikin kohteeksi. Eräät kriitikot katsovat, että kasvatustieteilijät näpertelevät pienten, ei kovinkaan merkityksellisten, mutta kvantitatiivisesti tutkittavissa olevien ongelmien parissa kykemättä hallitsemaan teoreettisesti kasvatustieteen kokonaisuudessaan. Tämä viittaa näiden kriitikkojen mielestä siihen, että kasvatustieteilijöillä on puutteellinen teoreettinen itseyttäminen omasta tieteenalastaan ja sen filosofista perusteista. Toiset kriitikot ovat taas sitä mieltä, että kasvatustieteellisen tutkimuksen ja sen perustana olevien teorioiden ja käytännön kasvatustoiminnan välillä on liian suuri kuilu, eli kasvatustieteilijät eivät ota tutkimukseensa riittävästi huomioon sitä

kasvatustodellisuutta, jossa kasvattajat toimivat. Joka tapauksessa näyttää siis siltä, että kasvatustieteellisessä tutkimuksessa esiintyy perustavaa laatua olevia ongelmia, jotka pakottavat kasvatustieteilijät pohtimaan kriittisesti oman tieteenalansa ja tutkimuskäytäntönsä filosofisia perusteita ja kenties arvioimaan uudestaan kasvatustieteellisen tutkimuksen tavoitteet ja merkityksen kasvatukselle.

Tätä taustaa vasten Sirkka Hirsjärven **Johdatus kasvatustieteen filosofiaan** voidaan nähdä yhtäältä johdatteluksi kasvatustieteen ja kasvatuksen filosofisten perusteiden analyysiin lähtökohtana ajatus, että kasvatustiede ja kasvatustieteiden rakentaa pitävälle filosofiselle perustalle. Toisaalta Hirsjärven teos voidaan ymmärtää reaktioksi kasvatustieteen nykyisiin ongelmiin. Tekijä pyrkii täsmentämään ja selkiinnyttämään kasvatustieteellisiä ja kasvatustieteen

käsitteitä, joita kasvatustieteellisessä keskustelussa usein käytetään liian epämääräisesti. Kirja on tarkoitettu ensisijaisesti kasvatustieteen opiskelijoille, mutta se soveltuu myös kaikille muille kasvatustieteen ja kasvatuksen filosofisista ongelmista kiinnostuneille. Teoksen ensimmäisessä osassa tekijä tarkastelee kasvatustieteen ja sen filosofian sekä kasvatustieteen sisältöä, tehtäviä ja niiden välisiä suhteita. Toisessa osassa kirjoittaja esittelee antiikin filosofian, biologisen, kristillisen, eksistentialistisen, marxilaisen, freudilaisen, behavioristisen ja differentiaalipsykologisen ihmiskäsityksen keskeisimmät piirteet ja tekee selkoa niiden merkityksestä kasvatustieteen suhteen.

Mikä on sitten kasvatustieteen filosofian, kasvatustieteen ja sen filosofian välinen suhde? Hirsjärvi hyväksyy käsityksen, että filosofian erottaa eri-

---

seksi käsiteltävistä asioista.

Näin ollen, ja koska opetusministeriön toisenlaisesta yrityksestä huolimatta, aikuiskoulutusneuvosto jäi suhteellisen pieneksi kooltaan, ei hallitus aio ryhtyä neuvoston jäsenten ja varajäsenten kokoonpanon muuttamiseen alkaneen kolmivuotiskauden aikana.

Helsingissä 10 päivänä huhtikuuta 1985  
Opetusministeri *Kaarina Suonio*

## Aikuiskoulutusneuvoston sihteerit

Aloittaessaan työtään on aikuiskoulutusneuvosto valinnut seuraavat henkilöt sihteerikseen:

- koko neuvosto; nuorempi hallitussihteeriksi Marja-Riitta Pönkä opetusministeriöstä
- työjaosto; toiminnanjohtaja Timo Toivainen Kansalais- ja työväenopistojen liitosta
- yleissivistävän aikuiskoulutuksen jaosto; toimittaja Jaani Viherluoto Yleisradiosta
- ammatillisen aikuiskoulutuksen jaosto; vt. ylitarkastaja Hannu Sirén opetusministeriöstä
- ruotsinkielisen aikuiskoulutuksen jaosto; rehtori Clas-Åke Storå, Pedersöre medborgarinstitutista

Lisäksi neuvosto on kutsunut pysyväksi asiantuntijaksi apulaistoiminnanjohtaja Risto Kuosmasen Kansalais- ja työväenopistojen liitosta.

tytistieteistä ainoastaan sen yleisyys, eli kun erityistieteet tutkivat omaa spesifiä tutkimuskohdettaan, niin filosofia tutkii todellisuutta yleensä. Tämän ajattelutavan mukaisesti kasvatustieteen tehtävänä kasvatustieteen 'aputieteenä' on hänen mukaansa "kasvatus- ja opetustapahtuman käsitteellinen, teoreettinen analyysi, kasvatustoimintaan liittyvien perusteiden ja argumenttien kriittinen analyysi ja toimintaan kytkeytyvien ongelmien hahmottaminen ja vaihtoehtoisten ratkaisujen esittäminen näihin ongelmiin". Hirsjärvi on sitä mieltä, että kasvatustieteen filosofian tehtävänä on löytää kasvatustieteelliselle tutkimukselle pitävät ontologiset, tieto- ja arvoteoreettiset perusteet, joiden avulla harjoitettava kasvatustieteellinen tutkimus voidaan oikeuttaa. Tarkkaa eroa kasvatustieteen filosofian ja kasvatustieteen filosofian välillä ei kuitenkaan voida tehdä, sillä esim. kasvatustieteellisessä tutkimuksessa sovellettavien käsitteiden ja metodien filosofinen analyysi on juuri sitä, mitä Hirsjärvi tarkoittaa käsitteellä kasvatustieteen filosofia.

Käsitys, että kasvatustieteen tehtävänä on määritellä kasvatustieteelliselle tutkimukselle ja kasvatukselle pitävät ontologiset, tieto- ja arvoteoreettiset perusteet ja myös oikeuttaa ne filosofisesti ei ole kuitenkaan ongelmaton. Ensiksikin on pragmaattinen välttämättömyys, että kasvatustieteellinen tutkimus aina perustuu joillekin ontologisille, tieto- ja arvoteoreettisille ennakoedellytyksille riippumatta siitä, ovatko tutkijat itse tietoisia niistä ja kykenevätkö he oikeuttamaan ne filosofisesti. Esimerkiksi positivistisen lähestymistavan omaksumineen kasvatustieteilijät tuskin muuttavat käsityksiään siitä, miten kasvatustieteellistä tutkimusta tulee harjoittaa, vaikka kykenisimme osoittamaan, että heidän tutkimuskäytäntönsä perustuu

kyseenalaisille filosofisille oletuksille. Tämän lähestymistavan omaksumineen tutkijat katsovat näet, että on periaatteessa yhdenmukaista, mille filosofisille oletuksille heidän tutkimuskäytäntönsä perustuu, koska ne eivät heidän mukaansa vaikuta heidän tutkimukseensa. He ainoastaan kuvailevat ja selittävät kasvatustieteellisiä ilmiöitä empiiristen tosiseikkojen valossa.

Toiseksi esim. monet niistä arvoista, joille kasvatustieteellinen tutkimus kulttuurissamme perustuu ovat luonteeltaan sellaisia, ettemme voi rationaalisesti valita niistä, koska ne on 'sisäänrakennettu' siihen perspektiiviin, josta tarkastelemme kasvatustieteellisiä ilmiöitä länsimaisesta kasvatustraditiosta käsin. Esimerkiksi kouluopetukselle ominainen atomistinen käsitys tiedosta toisistaan riippumattomien tosiseikkojen joukkona, joiden luetteleminen tai soveltaminen on 'tietämistä' on tuskin rationaalisen valinnan tuloksena syntynyt käsitys tiedon arvosta ja merkityksestä. Tämä käsitys sisältyy näet implisiittisesti siihen empiristiseen, atomisoivaan tapaan lähestyä kasvatustieteellisiä ilmiöitä, joka on ominaista vallitsevalle kasvatustieteelliselle paradigmalle. Kasvatustieteellisen tutkimuksen ja kasvatuksen perustana olevat arvot ja niiden filosofinen perustelu ovat siten väistämättä riippuvaisia sekä oman kulttuurimme kasvatuksellista arvoista ja normeista että tutkijoiden omaksumista filosofisista teorioista.

Hirsjärvi esittelee kirjassaan tieteellisen selittämisen perustyyppit kasvatustieteessä, mutta niin supeasti, että tieteenfilosofiaan perehtymättömän on vaikea saada kunnan käsitystä niistä ja niiden soveltamiseen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa liittyvistä rajoituksista. Hirsjärven mukaan kasvatustieteellinen tutkimus on sekä idiografista että nomoneettista, koska kasvatustieteilijät eivät tydy

pelkästään yksityisiä tapauksia koskevaan tietoon, vaan pyrkivät löytämään yleisiä lainalaisuuksia ja invariansseja, joiden avulla kasvatustieteellisiä ilmiöitä selitetään. Tekijä hyväksyy siten käsityksen, että mm. Carl G. Hempelin tunnetuksi tekemää 'peittävän lain mallia' (*the Covering Law Model*) voidaan soveltaa myös kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Tämän selitysmallin mukaan selitämme selitettävän tapahtuman (*explanandum*) esiintymisen käyttämällä selityspäätteitä (*explanans*) yleisiä lakeja ja välttämättömiä alkuohteja, jotka selittävät miksi ko. tapahtuma esiintyi. Hirsjärvi ei kuitenkaan pohdi kirjassaan niitä periaatteellisia ongelmia, jotka liittyvät ko. selitysmallin soveltamiseen ihmistieteissä. 'Peittävän lain mallin' vastustajat (esim. William H. Dray ja G.H. von Wright) katsovat, että sitä ei voida soveltaa ihmistieteellisessä tutkimuksessa mm. siksi, että toimijoiden tekojen ja heidän tekojensa selityspäätteiden (intentionien ja motiivitaustan) välinen suhde on käsitteellinen tai looginen eikä empiirinen, kuten ko. selitysmalli edellyttää. Esimerkiksi kasvatustieteilijät tutkivat inhimillisiä tekoja, joiden ymmärtäminen ja selittäminen ei edellytä niiden subsumoimista yleisten lakien alle.

Hirsjärvi ei positivistisen, dialektisen ja fenomenologishermeuttisen lähestymistavan välisiä eroja selvitellessään koe kasvatustieteilijöiden omaksumaa positivistista lähestymistapaa miksikään todelliseksi ongelmaksi. Tämä on sikäli yllättävää, että ei liene liioiteltua sanoa, että kasvatustieteen nykyiset ongelmat johtuvat ainakin osittain juuri kasvatustieteilijöiden omaksumasta positivistisesta lähestymistavasta, joka perustuu mm. käsitykselle, että kasvatustodellisuus on yksinkertaisesti sitä, mitä tutkijan variaabelit mittaavat, eli he eivät näe metsää puilta.

Eksakti metodologiakaan ei sinänsä auta tutkijaa ymmärtämään syvällisemmin kasvatusilmiöitä, sillä menetelmät tuottavat mielenkiintoisia tuloksia vain jos hän hallitsee tutkittavan ilmiön teoreettisesti ja osaa esittää oikeita kysymyksiä, jotka määräävät sen, mitä vastauksia hän voi etsiä tutkimuksessaan.

Hirsjärven kirja on kokonaisuutena selkeästi jäsenelty ja kirjoitettu johdatus kasvatusfilosofian ja kasvatustieteen keskeisiin filosofisiin ongelmiin. Tekijä keskittyy teoksessaan ensisijaisesti esittelemään kasvatusfilosofian, kasvatustieteen ja sen filosofian käsitteitä sekä ontologisia, tieto- ja arvoteoreettisia perusteita. Johdannoksi tarkoitettussa oppikirjassa tämä on tietenkin täysin paikallaan, mutta olisin silti kaivannut hieman problematisoivempaa otetta aiheiden käsittelyssä. Nyt lukija saa mielestäni liian 'siloitellun' kuvan kasvatustieteen ja kasvatusajattelun filosofisista ongelmista. Kirjasta saa näet helposti käsityksen, että tärkeimmät kasvatusfilosofiset ongelmat on jo periaatteessa ratkaistu, ja että kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ei esiinny mitään sellaisia fundamentaalisia filosofisia ongelmia, joiden ratkaiseminen edellyttäisi esim. nykyisen tutkimuskäytännön tieteenfilosofisten perusteiden kyseenalaistamista. Hirsjärven teos on tärkeä aikuiskasvattajalle kahdella tavalla: se antaa aikuiskasvattajalle tiiviin yleiskatsauksen kasvatusfilosofian suuntauksiin ja toisaalta saa hänet kenties pohtimaan omassa kasvatustoiminnassaan esille tulevia kasvatustieteellisiä ongelmia.

*Heikki T. Saari*

## Täydennyskoulutuksen myyttien etsintää

*Matti Parjanen: Myytit ja täydennyskoulutus.* Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: tutkimusraportti n:o 36. 1985.

Matti Parjanen on paneutunut korkea-asteen täydennyskoulutuksen piilorakenteiden tutkimukseen teoksellaan "Myytit ja täydennyskoulutus", joka muutaman viikon ajan on ollut alan harrastajien luettavissa. Tutkimus on jatkoa Parjasen viime syksynä Jyväskylässä korkeakoulututkimuksen päivillä esittämälle puheenvuorolle, joka — saamieni tietojen mukaan — sai siellä suopean vastaanoton.

Tarkastelen seuraavassa Parjasen tutkimusta kokemuksella, jonka olen saanut korkea-asteen täydennyskoulutuksen käytännön kehittämistyössä. Tuolloin olen usein haikaillut teoreettisen otteen vähäisyyttä tai sen puuttumista kokonaan täydennyskoulutuksen kehittämisessä. On siis periaatteessa helppo yhtyä Parjasen tutkimuksen viimeisellä sivulla esitettyyn kysymykseen: miksi juuri täydennyskoulutuksessa käytäntö kulkee teorian edellä. Antaako Parjasen tutkimus sitten rakennuspuita uudenlaisen käytännön ja teorian suhteeseen?

Tekijä sanoo johdannossa tutkimuslauseen tarkoitukseksi tuoda esiin korkea-asteen täydennyskoulutuksen mahdollisia piilorakenteita. Tätä varten kuvataan täydennyskoulutuksen volyymin ja kehittämissuuntia Suomessa, täydennyskoulutuksen ristiriitaisista asema-työelämän ja korkeakoulutuksen puristuksessa sekä täydennyskoulutukseen liittyviä didaktisia ongelmia.

Piilorakenteita pyritään lähestymään myyttiteorian valossa. Tästä näkökulmasta pyritään palaamaan täydennyskoulutuksen piilorakenteisiin esittelemällä eräitä varsin

vapaasti assosioituja myyttejä. Tutkimuslause päättyy täydennyskoulutuksen myyttien metodologiseen tarkasteluun.

Parjanen käyttää teoksestaan nimikettä tutkimuslause. Tällä tarkoitetaan sitä, että kyseessä ei ole tutkimus sanan vakiintuneessa merkityksessä, mutta ei myöskään pamfletti. Julkaisun tieteellinen arvo punnitaan lähiaikoina, joten se jääköön ammattilaisten tehtäväksi.

Parjasen julkaisussa on kiinnostavinta sen näkökulman laaja-alaisuus ja monisuuntaisuus. Tekijä seuraa aikaansa valppaasti ja esittää sopivia esimerkkejä eri elämänoiltoilta, lähinnä kuitenkin yritysmaailmasta ja korkeakoululaitoksesta. Sanankäyttö on iskevää ja assosiaatiot virkeitä.

Myyttiteorian esittely oli alekirjoittaneelle teoksen varsinainen anti. On tunnettua, että sosiologian piirissä Falkin ja Sulkusen myyttiteoriaan pohjautuva tutkimus suomalaisen miehen humalan kuvauksesta elokuvassa herätti vilkkaan keskustelun tällaisen lähestymistavan mahdollisuuksista inhimillisen elämän tutkimuksessa. On kuitenkin vaikea arvioida, mitkä ovat myyttiteorian soveltamismahdollisuudet koulutusrakenteisiin ja niiden sisälle.

Parjasen tutkimuslause antaa tässä mielessä enemmän lupauksia mahdollisuuksista kuin vastauksia. Se osoittaa suuntia, mistä etsiä myyttejä, mutta ei juurikaan paljasta niitä. Myyttejä ja täydennyskoulutusta koskeva yhteenve-to-osa on mielestäni aika hajanainen, kun siinä käsitellään rinnan esimerkiksi myyttejä informaatioyhteiskunnasta ja yritysmaailman myyttisten gurujen katoamista. Julkaisun sisältöä olisi saattanut selkiyttää rajoittuminen joko koulutusrakenteisiin tai koulutuksen didaktiseen toteutukseen: nyt liikutaan molemmilla kentillä nopeaan tahtiin.



Samaa liikkuma-alan laajuutta kuvaa se, että tutkimuksessa käytetään esimerkkejä yritysmaailman johtamiskoulutuksesta ja korkeakoulujen täydennyskoulutuksesta. On tietysti mukava kuulla, miten yritysmaailman koulutus näyttää kehittyvän Yhdysvalloissa, mutta konkreettiset esimerkit suomalaisesta korkeasteen täydennyskoulutuksesta jäävät tällöin aika vähälle. Vaikka kukapa tietää: ehkä meidän tiemme täydennyskoulutuksessa onkin Yhdysvalloissa viitoitettu; piirteitä siitä on havaittavissa.

Parjasen tapana on soveltaa varsin vapaasti muualla kehiteltyjä nelikenttiä tai luokituksia täydennyskoulutukseen. Rinnastukset elinikäisen kasvatuksen ja täydennyskoulutuksen (Alanen/Parjanen) tai korkeakoulutuksen täydennyskoulutuksen vs. yhteiskunnan ja tieteen (Häyrynen/Parjanen) välillä voivat kyllä olla kiinnostavia. Aika kaukaa haetaan kuitenkin ajattelun välineitä, jos täydennyskoulutukseen sovelletaan perheneuvonnan myyttejä (Esko/Parjanen); en koe koskaan jakaneeni anteeksiantoa, pelastusta tai vapautusta täydennyskoulutustilaisuuksissa.

Teoksen viimeinen luku, jossa käsitellään täydennyskoulutuksen myyttien metodologiaa herättää kysymyksiä ja toiveita. Tällöin esitellään kasvatussosiologian viimeisimpiä ”guruja” (Bernstein, Young, Collins, Bowles ja Gintis, Bourdieu). Parjanen ideoi, millaisia tutkimustee- moja voitaisiin näiden suuntausten pohjalta löytää täydennyskoulutuksessa. On valitettavaa että teos tässä kohdalla lähestyy eniten pamflettia.

Kasvatussosiologian viimeisistä suuntauksista voisi ymmärtääkseni etsiä näkökulmia täydennyskoulutuksen teoreettiseen tarkasteluun paremmin kuin myyttiteoriasta. Esimerkiksi Collinsin teoria statusryhmien kilpailusta valasta koulutuksen avulla so-

veltunee Suomessa ennen muuta aikuiskoulutukseen. Samoin koulutuksen ja työelämän rakenteellisen vastavuuden teoria täydennettynä työelämän edellyttäminen kvalifikaatioiden tarkastelulla antaisi pohjaa mm. täydennyskoulutuksen hierarkisuuden tutkimukseen. Parjasen teoksessa viitataan näihin mahdollisuuksiin, mutta samalla sokeudutaan aika pinta- puoliseen metodologiseen pohdiskeluun.

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on ehkä parempiakin kohteita myyttiteorian soveltamiseen kuin täydennyskoulutus. Mieleeni tuli Parjasen teosta lukiessa ainakin peruskoulu erilaisine koulutusrakenteeseen liittyvine uskomuksineen ja arvostuksineen tai korkeakoululaitos, jossa ”tieteellisyden” ja ”sivistyksen” käsitteillä on myytinomaisia merkityksiä.

Uskon, että Matti Parjasen tutkimusseloste on ainakin täydennyskoulutuksen parissa ammatikseen toimiville henkilöille virkistävä ja ajatuksia herättävä lukukokemus. Jos se innostaa muitakin tutkijoita kehittämään täydennyskoulutusta koskevia teoreettisia näkökulmia ja käynnistämään alan empiiristä tutkimusta, saamme olla kiitollisia. Minut se viritti lukemaan Paavo Haavikon teoksen ”Pimeys”. (Haavikko saattaisi muuten olla myyttitutkimukselle hyvä aihe...).

*Tapio Varmola*

## Yhteisiä kysymyksiä

*Antti Eskola: Uhka, toivo ja vastarinta*

Kirjayhtymä: Hämeenlinna 1984. 131 s.

”... jos tekee vakavaa työtä, sitä ei huomaa kukaan; jos kirjoittaa mielipidekirjan, se pannaan merkille; jos romaanin, tulee tunnetuksi; jos lausuu pari typeryyttä televisiossa, on kuuluisuus”, pohdiskeli *prof. Antti Eskola* julkisuuden luomaa arvojärjestystä *Yhteisiä asioita* -kirjansa alkulehdillä.

Eskola on tehnyt näitä kaikkia. Hän on ahkera ja tunnustettu tiedemies, useita tieteellisiä teoksia ja oppikirjoja kirjoittanut Tampereen yliopiston sosiaalipsykologian professori, tällä hetkellä Suomen Akatemian tutkijaprofessori, (romaani- ja mielipidekirjailija ja huomattu radio- ja televisiokeskustelija.

Laajemmin tunnetuksi Eskola tuli 60- ja 70-lukujen taitteessa ilmestyneiden mielipidekirjojensa *Suomi Sulo Pohjola, Vasen laita lavea* sekä jo mainitun *Yhteisiä asioita* (Kirjayhtymä 1968, 1969, 1972) ansiosta. Kirjoja luettiin tasavallan korkeimpia tahoja myöten; tavallisten työmiestenkin sanottiin saaneen Eskolan teksteistä selkoa, ja erityisen innokkaasti niitä luettiin yliopistojen juuri näihin aikoihin voimakkaasti vasesmistolaistuvan opiskelijakunnan keskuudessa. Eskolan — näin jälkeensä arvioiden — varsin maltillinen vasesmistolaisuus puraisikin hyvin yleensä keskiluokkaisesta kodista tulevien opiskelijoiden tajuntaan, sillä hänen kirjoitustyyliinsä oli iskevää ja ilmaisuvoimaista. Eskolan kirjoituksille oli niihin aikoihin monella tavalla hyvä sosiaalinen tilaus.

Mutta aika on kulunut ja asiat muuttuneet. Yhteiskunnallinen ilmapiiri on tänään täysin toinen. Opiskelijaliikettä ei enää ole ja Marxin

on poissa muodista. Yrjö Ahmavaarankaan, toinen tunnettu yhteiskuntatieteilijä, jonka teoksen *Yhteiskuntatieteen kyberneettinen metodologia* vedoksia Eskola puoleentoista vuosikymmentä sitten lueskeli ”niin kuin kauan kaivattua vapauttavaa sanaa luetaan”, viimeaikaiset oivallukset eivät enää taida olla ”kauniisti sopusoinnussa marxilaisen teorian perusajatusten kanssa” kuten Eskola silloin arvioi — hän kun on nykyään keskittynyt lähinnä totalitarismin vasemmistolaisten varianttien kritiikkiin (ks. esim. Kanava 1/1985.).

Eskola jaksaa kuitenkin yrittää. Nyt puheena olevan kirjan hän on kirjoittanut viime syksyisen 50-vuotispäivän kunniaksi. Ei Eskola halua kuitenkaan vanhoja haikailla vaikka ajankohta siihen houkuttelisi. Päinvastoin. Hänen tarkoituksensa on katsella eteenpäin: ”hapuilla esiin niitä uusia ulottuvuuksia, joiden suunnassa maailmamme nyt virittyy, sekä tehdä noista ulottuvuuksista edes muutamia hiukan tuoreempia havaintoja kuin mitä jokapäiväinen tiedonvälitys niistä meille heittelee.”

Uhka, toivo ja vastarinta ovat ne perusulottuvuudet, jotka Eskolan teoreettisessa faktorianalysysissä virittävät. Mutta menetelmänä ei olekaan survey vaan kehityksen yleisen logiikan tavoittelu teoreettisen, käsitteitä muodostavan ajattelun avulla sekä uusien mahdollisuuksien ideointi potentiaalisiksi tosiasioiksi.

Nykyihminen elää monenlaisten uhkien sävyttämässä maailmassa. Ihminen on rakentanut itselleen kulttuurin saadakseen yliotteen luonnosta, joka aikaisemmin monin tavoin uhkasi hänen olemassaoloaan. Mutta kun kylmän, nälän ja villipetojen uhat ovat lieventyneet, näyttääkin nyt siltä, että nämä luonnon hallitsemiseksi ja hyödyntämiseksi kehittelemämme järjestelmät itse aiheuttavat aivan

uudenlaisia vaaroja ja uhkia ihmiskunnalle: elinympäristömme saastuu ja pilaantuu, ydinsodan syttyminen, vieläpä vahingossa, on todennäköisempää kuin koskaan ennen, tietotekniikan esiinmarssi järkyttää juuri teolliseen yhteiskuntaan sopeutunutta ammatti- ja tehtävärakennetta jne. Olemme joutumassa ojasta allikkoon.

Näiden uusien uhkien sisäistä logiikkaa Eskola erittelee tutkimusaineistojensa, eräänlaisten ainekirjoitusten, joita hän on eri harrastus- ja ammattiryhmillä viime vuosina kirjoittanut, pohjalta. Jo muutamien kymmenien vastausten perusteella kiteytyi tulevaisuuden uhkien peruskuvio: ihmisen itsensä kehittämät järjestelmät muodostavat *ulkoisen uhan* ihmisille ja hänen toiminnalleen (esim. juuri ydinsota); näistä järjestelmistä saavat alkunsa ihmisistä ja hänen toimintaansa *sisältäpäin uhkaavat vaarat* (esim. doping urheilussa tai yleisempi henkinen ja moraalinen rappio); ja ilmiöiden *omasta kehityslogiikasta kasvavat uhat* (esim. po. ilmiön kasvun rajat on saavutettu). Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että vaarat, uhkat ja ristiriidat ovat tämän päivän maailmassa luonnollisempia kuin ajatus niiden vähenemisestä tai poissaolosta.

Järjessäkö toivo? Mutta eikö juuri järkemme ole tehnyt meille tepposet kun olemme sen avulla rakentaneet sivilisaation, joka nyt uhkaa kaiken muunkin olemassaoloa? Ehkä tässä onkin kysymys vain tietynlaisesta järjestyksestä eikä lainkaan sen ”järjestyksestä” muodosta? Tähän suuntaan Eskola ajatustaan kehrittelee.

Talous- ja yhteiskuntajärjestelmämme perusteisiin on keskeisesti vaikuttanut liberaalinen uskomus, johon tämän oppisuunnan huomattavin edustaja *Adam Smith* viittasi käsitteellä ”näkömätön käsi”. Kun jokainen huolehtii vain omista asioistaan, järki-

peräisesti ja taidolla pyrkii edistämään omaa hyvinvointiansa niin tämä näkömätön käsi ohjaa asioiden kulkua niin, että samalla tulee myös kokonaisuuden etu ja yhteisen hyvä parhaiten turvatuksi. Näin ei valitettavasti kuitenkaan näytä tapahtuvan.

Individualismi ja egoismi johtaa ongelmiin, joita Eskola havainnollistaa peliteoreettikoiden kehittelemällä ”vangin ongelmalla” ja puhumalla nk. sosiaalisista loukuista: ts. järjen johdonmukaisinkin käyttö johtaa ennalta arvaamattomiin lopputuloksiin ja kaikkien kannalta huonompaan ratkaisuun kuin mihin oltaisiin toisista tavoitteista lähtien voitu päästä. *Max Weberin* toiminnan-käsitteen erittelyä seuraten Eskola päätyy suosittamaan kollektiivista arvorationaalisuutta, toimintaa jossa moraalista tavoitteenasetteluista käsin järkipäisesti toteutetaan yhteistä hyvää. Tästä periaatteesta riittää vaikkapa ulkopoliittiseksi ohjenuoraksi:

”Niinpä Suomen tulisiikin häikäilemättömän ja kaikista rajoituksista vapaan kansallisen itsekyyden sijasta valita ulkopoliittikkansa kulmakiviksi muutama tiukka arvopäämäärä, joista ei tingitä kävi kuinka kävi. Rauha, maapallon säilyminen elinkelpoisena sekä sarron ja kurjuuden lieventyminen eikä lisääntyminen ovat minun ehdokkaitani,” Eskola kirjoittaa.

Yhteiskuntatieteilijät ovat kuin ovatkin löytämässä klasisisen kauden jälkeen hukatun moraalin uudelleen. Moraalin ohjaamasta järjestä löytyy toivo.

Millainen arvorationaalisuus sitten kulloinkin on todella järkevää, sen Eskola jättää harkittavaksi. Ja eihän tällaiseen kysymykseen voi ollakaan mitään yksiselitteistä joka tilanteeseen sopivaa ratkaisua. Omana ratkaisunaan moraalisen arvorationaalisuuden puolesta Eskola on valinnut kritiikin ja älyllisen vasta-

rinnan, mitä tutkija ja tiedemies toteuttaa parhaiten kirjoittamalla. Kirjoittamalla samoista tärkeistä kysymyksistä uudelleen ja uudelleen, eli kuten hän *Paavo Haavikkoa* siteeraten sanoo: "Vain niiden kysymysten avulla, joihin ei ole vastausta, on maailman-kuvaa piirrettävä, koko ajan, loputtomasti."

*Uhka, toivo ja vastarinta* onkin ennen kaikkea joukko kysymyksiä, yhteisiä, vaikeita kysymyksiä, joihin ei ole olemassa helppoja vastauksia. Siitä kaksiarvologiikasta, josta Eskolaa on joskus moitittu, ollaan tässä kirjassa kaukana. Lukijan on itse nähtävä ajatteleminen, vastaamisen vaiva.

Tämäkin voi tietysti tuntua joistakin raivostuttavalta — aina vain avoimia kysymyksiä eikä koskaan selviä yksinkertaisia vastauksia!

Paljon muustakin Eskola kirjoittaa: vanhenemisesta, sairaudesta ja kuolemasta; rakkaudesta, Freudista ja SKP:stä. Aikaisempiin Eskolan kirjoihin verrattuna tämä on vähemmän "poliittinen", päivänkohtaiset työväenliikkeen taktiikan ja strategian kysymykset ovat nyt jääneet taka-alalle. Kirja on myös henkilökohtaisempi, intiimimpi *Ihmisen äänen* (WSOY 1978) tapaan.

Ja Eskola kirjoittaa hyvin, niin kuin aina: kuvailevasti,

täsmällisesti. Yhteiskuntatieteilijöillä olisi tässä paljon opittavaa Eskolalta. Välittyneisyys, jonka puolesta Eskola monin paikoin puhuu, näkyy myös hänen kirjoitustavassaan. Aikaisemmissa kirjoissa viljelty suora ja ivailevakin kritiikki, mikä kohdistui erityisesti poliittisiin vastustajiin, demareihin ja porvareihin, on tässä kirjassa verho-tumpaa ja hienovaraisempaa, huumorinkin sävyttämää. Ei silti, osaa Eskola vielä ärähtää suoraankin: esimerkiksi korkeakoulujen tuottavuuspyrkimykset saavat häneltä kirpeän huomautuksen.

Lukekaa aikuiskasvatijat Eskolaa!

*Rainer Aaltonen*

## Uusia aikuiskasvatusjulkaisuja

*Information Bulletin on Adult Education. News from the Balkan and Neighbouring Countries.*

Lehden perustaminen perustuu Unkarin puolueen aloitteeseen, jonka se teki Belgradissa vuonna 1983 pidetyssä Balkanin ja sen naapurivaltioiden asiantuntijakonferenssissa. Aloite perustui UNESCO:n aikaisemmin Nairobissa esittämiin julkista kasvatusjärjestelmää koskeviin suosituksiin sekä eräisiin

muihin kansainvälisiin suosituksiin. Lehti ilmestyy kahdesti vuodessa ja ainakin ensimmäisiä numeroita avustaa taloudellisesti myös UNESCO. Eräänä keskeisenä lehden levitysorganisaationa toimivat eri maiden UNESCO-toimikunnat.

Lehden päätoimittajana on Éva Benkő, joka työskentelee Budapestin Kulttuuri-Instituutissa. Lehden osoite: Institute for Culture, H-1251 Budapest, Corvin tér 8. Hunga-ry.

*Andragogy.* Lehti on ensimmäinen unkarilainen riippumaton aikuiskasvatusjulkaisu. Se on teoreettis-metodologinen aikakausjulkaisu, joka sisältää mm. seuraavat osastot: teoreettiset tutkielmat, aikuiskasvatus ja koulujärjestelmä, aikuiskasvatus työelämässä, näköaloja, kirjaesittelyjä ja andragoginen bibliografia. Lehden päätoimittaja on professori Mátys Durkó. Lehti on unkarinkielinen.

## Uutta kirjallisuutta

*Sederlöf, Heikki* 1984. Selvitys kansanopiston opiskelijain koulutus- ja uravalinnoista: Raportti tutkimuksen ensimmäisen osan tuloksista. Opetusministeriön työryhmien muistioita nro 40. Helsinki.

*Autio, Tero* 1984. Urpo Harvan kasvatusajattelusta, Tampereen yliopiston Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A; tutkimusraportti N:o 32.

*Pantzar, Eero* 1984. Aikuiskasvatus viidessä maassa:

Vertaileva tutkimus aikuiskasvatuksen tutkimustoiminnan yleisistä lähtökohdista ja tehdystä tutkimuksesta Saksan liittotasavallassa, Suomessa ja muissa Pohjoismaissa. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 20.

*Parjanen, Matti* 1985. Myytit ja täydennyskoulutus. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: *Tutkimusraportti N:o 36.*

*Hirsjärvi, Sirikka* 1985. Johdatus kasvatusfilosofiaan. Kirjayhtymä.

*Miettinen, Reijo* 1984. Henkilöstökouluttajan ammattikäytäntö ja sen tiedollinen perusta. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B nro 31, 1984.

*Kognitiiviset ja kulttuurihistorialliset oppimisteoriat:* Didaktiikka I-seminaarin esitelmää vuosilta 1982—83. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B nro 33, 1984.

*Sarmaja, Heikki* 1984. Utsujen saamelaiset. Aikuisväestön koulutustarpeista ja -toiveista sekä elämisen malleista. Pohjoismaainen saamelaisinsituutti. Kautokeino.

# Aikuiskasvatuksen sisältö 1984

## Pääkirjoitukset

	Nro	Sivu
<i>Tuomisto, Jukka:</i> Vuosi jota ei koskaan tullut? .....	1/1984	1
<i>Tuomisto, Jukka:</i> Aikuisopiskelijat — miljoonan ihmisen joukko .....	2/1984	58
<i>Tuomisto, Jukka:</i> Aikuiskasvatus tulevaisuuden yhteiskunnassa .....	3/1984	114
<i>Tuomisto, Jukka:</i> Hallinto uudistuu — kehittykö toiminta? .....	4/1984	178

## Artikkelit

<i>Aaltonen, Rainer:</i> Vaikuttaako koulutus? .....	3/1984	144
<i>Alanen, Aulis:</i> Virallisen vastaväittäjän lausunto Juhani Hongan väitöskirjasta ”Ammattikoulunopettajien täydennyskoulutustarpeet” .....	3/1984	161
<i>Antikainen, Ari:</i> Yhteiskunnan muutos ja koulutuksen tulevaisuus .....	3/1984	116
<i>Engeström, Yrjö:</i> Oppimaan oppimisen edellytykset .....	2/1984	77
<i>Frilander, Pertti:</i> Näkökulmia psykiseen työsuojeluun .....	3/1984	155
<i>Hakkarainen, Pentti:</i> Ryhmä oppijana .....	4/1984	180
<i>Harva, Urpo:</i> Vapaan sivistystyön ydintehtävä .....	1/1984	8
<i>Honka, Juhani:</i> Ammatillisen aikuiskoulutuksen asema 80-luvulla .....	3/1984	159
<i>Ikonen, Arvo:</i> Autonomia vaarassa .....	2/1984	82
<i>Järvilehto, Timo:</i> Psykkinen toiminta ja aivopuolisokojen tehtävät ..	1/1984	15
<i>Kauppi, Antti:</i> Näkökulmia työelämän koulutuksen vaikuttavuuteen ..	4/1984	186
<i>Katajisto, Jukka:</i> Aikuisopintoihin osallistumisen kasautuminen ja esteet ..	3/1984	139
<i>Katajisto, Jukka:</i> Osallistumismuutokset Suomen aikuiskasvatuksessa 1972—1980 .....	2/1984	60
<i>Kekkonen, Helena:</i> Kansainvälisestä aikuiskasvatuksesta .....	1/1984	28
<i>Konttinen, Seppo:</i> Aikuinen ja koulutusyhteiskunta .....	1/1984	4
<i>Koski-Jännes, Anja:</i> Lucien Séve ja persoonallisuuden peruskysymykset ..	1/1984	10
<i>Mannil, Ragnar:</i> Kansansivistyksen perinteet .....	4/1984	200
<i>Negt, Oskar:</i> Työ elämäntarpeena — vain utopiat ovat enää realistisia .....	4/1984	195
<i>Pyhältö, Hanneli:</i> Tietokoneavustetun opetus — haaste koulutuksen kehittäjälle .....	4/1984	191

<i>Riikonen, Eila &amp; Kämäräinen Markku:</i> Työsuojelun ja työsuojelukoulutuksen yhteiskunnallistuminen .....	3/1984	150
<i>Ruohotie, Pekka:</i> Virallisen vastaväittäjän lausunto Juhani Hongan väitöskirjasta .....	3/1984	165
<i>Sava, Inkeri:</i> Mitä taide voi meille merkitä .....	1/1984	22
<i>Varmola, Tapio:</i> Korkeakoulujen kehittämislain uudistaminen ja korkeakoulujen täydennyskoulutus .....	2/1984	68
<i>Virkkunen, Jaakko:</i> Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen suunnittelusta .....	2/1984	72
<i>Takala, Tuomas:</i> Koulutukseen tulevaisuudessa kohdistuvat vaatimukset ..	3/1984	124
<i>Tuomisto, Jukka:</i> Työelämän koulutuksen asema työvoiman kvalifikaatioiden kehittämisessä .....	3/1984	130
<i>Tuomisto, Jukka:</i> Unkarin aikuiskasvatuksen teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia .....	1/1984	32

## Keskustelua

<i>Aaltonen, Rainer:</i> Muuttuuko ihminen? .....	1/1984	45
<i>Harva, Urpo:</i> Ihmisen olemus .....	1/1984	44
<i>Kekkonen, Helena:</i> ”Kuva on liian mustavalkoinen ollakseen tosi” .....	3/1984	167
<i>Matinvesi, Seppo:</i> Aistimus, havainto ja ajatus .....	1/1984	48
<i>Poikela, Esa &amp; Valke, Ahti:</i> Aikuiskasvatus vastakkain itsensä kanssa ..	4/1984	217
<i>Sihvonon, Juha:</i> Mitä on kunnallinen aikuiskoulutus? .....	2/1984	100
<i>Ytti, Elsa:</i> Taidekasvatus — mahdollisuus laadullisten arvojen sisäistämiseen .....	1/1984	46

## Katsaus

<i>Aho, Paula:</i> Opetusohjelmista yleisradiossa .....	3/1984	169
<i>Korhonen, Seppo:</i> Aikuisohjelmat — keitä varten? .....	2/1984	93
<i>Kuosmanen, Risto:</i> Kansalais- ja työväenopistojen valtiosuusjärjestelmä .....	1/1984	42
<i>Tuomisto, Jukka:</i> Suomalais-neuvostoliittolaista aikuiskasvatusyhteistyötä .....	3/1984	170
<i>Vettenranta, Soilikki:</i> Laki ei takaa tasa-arvoa .....	2/1984	90
<i>Virtala, Mirja:</i> Kansalais- ja työväenopistojen kokeilutoiminta .....	4/1984	206

<i>Yrjölä, Pentti:</i> Aikuiskasvatuksen muutospaineeet Unkarissa ja Suomessa .....	4/1984	215
<i>Yrjölä, Pentti:</i> Aikuiskasvatus valtion budjetissa ja koulutuskustannukset vapaassa sivistystyössä .....	4/1984	211

## Kirjallisuutta

<i>Huuhka, Kosti. et al.:</i> Aikuisopetuksen perusteita (Jarkko Hautamäki) .....	2/1984	109
<i>Kivelä, Risto (toim.):</i> 80-luvun kulttuuripolitiikan näköaloja (Pentti Yrjölä) .....	1/1984	51
<i>Koskiluoma, Kristiina (toim.):</i> Radio ja televisio aikuisopetuksessa (Ahti Valke) .....	4/1984	219
<i>Miettinen, Reijo:</i> Kognitiivisen oppimisenäkemyksen tausta (Kalevi Rantanen) .....	3/1984	175
<i>Opm:n suunn. siht.:</i> Näkemyksiä koulutuksen tulevaisuudesta (Pentti Yrjölä) .....	1/1984	50
<i>Opetusministeriön suunn. sihteeristö:</i> Koulutus, työelämä, talous (Pentti Yrjölä) .....	1/1984	50
<i>Peterson ym. (eds.):</i> Adult Education and training in industrialized countries (Jukka Tuomisto) .....	3/1984	174
<i>Vaherva, Tapio:</i> Koulutuksen vaikuttavuus (Rainer Aaltonen) .....	3/1984	171

## Muut

Aikuiskasvatuksen sisältö 1983 .....	1/1984	52
Aikuiskasvatusta kesäyliopistoissa ..	1/1984	56
Aikuisopetuksen kehittämissuhteita .....	1/1984	54
Aikuisopetusneuvoston kokoonpano .....	4/1984	205
Ammattijärjestö perustettu .....	2/1984	
I suomalais-unkarilainen aikuisopetussymposium .....	2/1984	
<i>Harva, Urpo:</i> T.I. Wuorenrinne ....	2/1984	111
Kansainvälisiä seminaareja 1984 ...	1/1984	55
Kirjallisuutta .....	4/1984	
Koulutustilaisuuksia ja konferensseja	3/1984	
Kotimaisia koulutustilaisuuksia ....	1/1984	55
Kursseja ja seminaareja .....	2/1984	
Laitosten julkaisusarjoja .....	3/1984	176
IV kansainvälinen aikuisopetuskonferenssi .....	4/1984	
Opetusministeriön työjärjestystä muutettu .....	1/1984	56
Pohjoismainen aikuisopetuslehti .	1/1984	51
Tieteessä tapahtuu .....	2/1984	112
Tiivistelmä kunnallisen aikuisopetuksen toimikunnan esityksistä .....	2/1984	96
Työn kulttuuri .....	4/1984	
Valtioneuvoston päätös aikuisopetusneuvostosta .....	4/1984	204
Yliopistomaailmassa tapahtuu ....	3/1984	

## Kirjoittajat

*Rainer Aaltonen*, hum.kand., Tampereen yliopiston projektitutkija  
*Seppo Koistinen*, valt.maist., kulttuuriasiain sihteeri, Seurakuntaopisto ja Seurakuntatoiminnan Keskusliitto  
*Heikki Lakkala*, yht.yo., Tampereen yliopisto  
*Veli Lehtinen*, yht.kand., E-Instituutin rehtori  
*Heikki Lehtonen*, yht.tri, sosiaalipolitiikan vt. apulaisprofessori, Tampereen yliopisto  
*Eero Pantzar*, kasv.tri, aikuiskasvatuksen assistentti, Tampereen yliopisto  
*Jukka Peltokoski*, yht.kand., suunnittelija, Hämeen lääninhallituksen kouluosasto  
*Reijo Raivola*, fil.tri, kasvatustieteen apulaisprofessori, Tampereen yliopisto  
*Heikki T. Saari*, fil.lis. (väit.)  
*Hannu Sirén*, valt.maist., vt. ylitarkastaja, opetusministeriö  
*Clas-Åke Stora*, Pedersöre medborgarinstitutin rehtori, Svenska sektionen inom MAIF puheenjohtaja  
*Tuomas Takala*, yht.tri, sosiologian vs. yliassistentti, Tampereen yliopisto  
*Jukka Tuomisto*, fil.lis., vs. apulaisprofessori, Tampereen yliopisto  
*Tapio Varmola*, kasv.kand., koulutuspäällikkö, Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus Seinäjoen toimintapiste  
*Pentti Yrjölä*, yht.kand., pedagoginen johtaja, Kansanvalistusseura

# Ulkomaisia seminaareja 1985

21.6.—6.7. **26. skandinaavisaksalainen kesäkoulu**, jossa käsitellään tämänpäivän saksalaista yhteiskuntaa. Tiedustelut ja ilmoittautumiset: Heimvolkshochschle Rendsburg, Am Gerhardshain 44, D-2370 Rendsburg.

14.—20.7. **28. Salzburgin keskustelut** aikuiskasvatuksen johtohenkilöille. Teema on Muuttuva yhteiskunta — muuttumaton aikuiskasvatus.

21.—26.7. **18. Aikuiskasvat-tajien kesäakatemia**. Teema on Itsetoteutus kasvamis-tavoitteena. Tätä ja edellä mainittuja keskusteluja koskevat tiedustelut ja ilmoittautumiset: Verband Österreichischer Volkshochschulen, Rudolf-platz 8, A-1010 Wien.

21.—26.7. **The Use of Different Case Methods in Executive Development & Post-graduate Programs -workshop**. Paikkana on Nijenrode, The Netherlands School of Business. Lisätietoja saa LIFIM:stä, Kalevankatu 12, HKI 10, puh. 90-647606.

22.—26.7. **Conference of International League for Social Commitment in Adult Education**. Tämän uuden kansainvälisen aikuiskasvatusjärjestön ensimmäinen varsinainen konferenssi pidetään Ruotsissa Ljungskilen ja Sänga-Säbyn kansanopistoissa. Tiedustelut: Robert Höghielm, Stockholm Institute of Education, Department of Educational Research, Box 34103, S-10026 Stockholm.

19.—23.8. **14th IFTDO World Conference**. International Federation of Training and Development järjestää 14. Maailmankonferenssinsa Tukholmassa. Konferenssin teemana on Business Development through Human Resource Development ja luennoitsijoina maailman huippuja. Tiedustelut: IFTDO, c/o SPF, Sturegatan 56, S-11436 Stockholm.

Unkarissa järjestetään kolmattakymmentä erilaista **kesäyliopistokurssia**. Teemoina mm. pedagogiikka, Kodáyn musiikinopetusmenetelmä, Unkarilainen yhteiskunta, luonnonsuojelu jne. Lisätietoja saa Kansanvalistusseurasta, jolla on myös muutamia vaihtostipendejä.

## Kotimaisia kursseja

9.—15.6. **Meeting in Finland -seminaari** Murikan kansanopistossa, Teiskossa. Aiheena: Kansallisen kirjallisuuden sisältö ja merkitys, Kalevalan juhlavuoden seminaari. Järjestäjä: VSY, Museokatu 18 A 9, 00100 Helsinki, puh. 90-449557.

**Oriveden Opistossa** on kesäkuussa Klemetti-Opiston musiikkikurssit, kesäkuun lopussa kirjallisuuden kurssien sarja, heinäkuun alussa Topelius-Akatemian kirjoittajakurssit, heinäkuun puolivälissä kuvallisen ilmaisun kurssit ja heinä-elokuussa kolme

viikkoa erilaisia kielikursseja. Tied. Oriveden Opisto, 35300 Orivesi, puh. 935-1011, tai Kansanvalistusseura, Museokatu 18, HKI 10, puh. 90-44175.

## Aikuiskasvatusta kesäyliopistoissa

Alkavana kesänä voi harjoittaa yliopistollisia aikuiskasvatusopintoja Tampereen yliopiston vaatimusten mukaan Kajaanissa (Kainuun kesäyliopisto), Hämeenlinnassa (Kanta-Hämeen kesäyliopisto), Kotkassa (Kymenlaakson kesäyliopisto) ja Harjavallassa (Länsi-Suomen kesäyliopisto) sekä Helsingin yliopiston vaatimusten mukaan Lahdessa (Helsingin Seudun kesäyliopisto).

## Ohjeita kirjoittajille

### **Yleistä**

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

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

Julkaistavaksi tarkoitettu materiaali lähetetään päätoimittajalle.

### **Artikkelit**

Artikkelit lähetetään kahtena kappaleena. Niitä ei palauteta.

Otsikoiden tulee olla lyhyitä. Tarvittaessa on käytettävä väliotsikoita.

Jos artikkelin pituus poikkeaa edellä mainituista rajoista, on syytä ottaa yhteys päätoimittajaan tai toimitussihteeriin.

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

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

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

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

### **Muuta**

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

Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus järjestää 28.—29.10. Tampereella kurssin **Aikuiskasvatustutkimuksen nykytilasta ja kehitysnäkymistä**. Tarkoituksena on esitellä tekeillä olevia aikuiskasvatustutkimuksia ja uusia tutkimuksellisia lähestymistapoja. Kohderyhminä ovat aikuiskasvatuksen tutkijat ja aikuiskasvatuksen kehittämistoiminnassa mukana olevat henkilöt, erityisesti kandidaattitutkinnon aikuiskasvatus pääaineenaan Tampereella suorittaneet. Tiedustelut: Karin Filander-Töttö, puh. 931-156395. Hakeminen 31.9.85 mennessä TYT:in lomakkeella.

Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus järjestää Lahdessa 3.—6.6. ja Ylisellä 1.—4.8. **Aikuiskasvattajien didaktisen kouluskurssin**. Tarkempia tietoja saa suunnittelija Reijo Jouttimäeltä puh. 918-510800.

Helsingin yliopiston järjestämästä täydennyskoulutuksesta saa tietoja osastosihteerin Ulla Aaltoselta puh. 90-1913110.

Kansalaiskasvatuksen Keskus järjestää 7.—8.10. Espoon Hanasaaren kulttuuri-keskuksessa **Aikuiskoulutus vuonna 2000** -konferenssin. Tarkempia tietoja saa projektisihteerin Susanna Pitkäseltä puh. 90-650930.

Helsingin tietojenkäsittely-yhdistys järjestää 4.—5.6. Helsingissä ATK-Instituutissa koulutustilaisuuden **Tietokoneavusteisesta opetuksesta**. Lisätietoja antavat Pirjo Laine puh. 90-177901 tai Arto Ahti puh. 90-5592226.