

- TIETOTEKNIIKAN KOULUTUS
- VUOROVAIKUTUS
ETÄOPETUKSESSA
- VAPAAN SIVISTYSTYÖN
NÄKYMÄ

AIKUISKASVATUS 3/88

KANSANVALISTUSSEURA
&
AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti

numero 3/1988

8. vuosikerta

Päätoimittaja

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

Toimitussihteeri

Marja-Liisa Putkonen
Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki
puh. 90-406 632

Toimituskunta

Jukka Tuomisto, Aulis Alanen,
Timo Toiviainen, Singa Sandelin,
Jaakko Virkkunen ja Marja-Liisa Put-
konen

Toimitus

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

Tilaukset

Toimituksen osoitteella.
Tilaushinta 60 mk/vsk 1988

Ilmoitushinnat

Koko sivu 1200 mk,
puoli sivua 700 mk.

Toimitusneuvosto

Erkki Aho (pj), Olavi Alkio,
Jouko Haavisto, Yrjö-Paavo
Häyrynen, Helena Kekkonen, Seppo
Konttinen, Veli Lehtinen, Timo
Lähdesmäki, Liisa Korhonen, Jorma
Turunen, Lea Salminen ja Heikki
Sederlöf.

Aikuiskasvatus ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Lehdessä julkaistaan tieteellisiä artikkeleita aikuiskasvatuksen alueelta sekä esitellään alan tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Tarkoituksena on myös osallistua aikuiskasvatustieteelliseen 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>Timo Toiviainen</i>	XII yleinen kansansivistyskokous	2
ARTIKKELIT		
<i>Matti Vartiainen & Eila Järvenpää</i>	Tietojärjestelmän käyttöönotto ja koulutus. Kokemuksia Vantaan tuomiokunnasta	4
<i>Eila T. Öhrmark</i>	Opettajan ja opiskelijan vuorovaikutussuhde etäopetuksessa	10
<i>Pertti Rantanen</i>	Aikuiskasvatuksen sosiaaliset funktiot	15
<i>Usko Lahti</i>	Tarkastelupisteessä opintokerho	20
KATSAUKSIA		
<i>Raimo Reinikainen</i>	Ulkoa ohjattu aikuiskoulutus ja vapaa sivistystyö. Näkökulmia kansalaisopistoista inhimillisinä aikuisten kasvuyhteisöinä	23
<i>Matti Haavio</i>	Aikuisväestön koulutus 2000	27
<i>Ejgil J. Aagaard</i>	Kansaisesta tutkimuksesta	32
	Kirjoittajat	35
KESKUSTELUA		
<i>Jorma Kuopus</i>	Tietotekniikka ja aikuiskoulutus	36
<i>Juha Sihvonen</i>	Postmodernismi ja vapaa sivistystyö	38
<i>Heli Kuusi</i>	Aikuiskoulutuksen budjettinäkymiä	40
SEMINAARI		
<i>Pentti Yrjölä</i>	Valtio ja aikuiskasvatus	41
KIRJALLISUUS		
	Tiedolle rakettu. Aikuisväestön tietoteknisten valmiuksien parantaminen. Komiteanmietintö 1988:22 (Pirjo Liewendahl)	43

XII yleinen kansansivistyskokous

Järjestyksessä VIII yleinen kansansivistyskokous pidettiin Lahdessa vuonna 1960, ja siihen osallistui noin 150 henkilöä. Kaksikymmentäkahdeksan vuotta myöhemmin eli kuluvan vuoden elokuussa kokoonnuttiin jälleen Lahdessa. Kokouksen järjestysnumero oli nyt XII, osanottajia käytännöllisesti katsoen samat 150 kuin vuonna 1960. Kokousten yhtäläisyydet — mikäli ne päättyisivät tähän — eivät antaisi aihetta enempään vertailuun, mutta nepä eivät päättykään, vai mitä on sanottava seuraavasta.

Tämänvuotisen kokouksen teema oli *Elämäntavat muuttuvat — muuttuuko aikuiskasvatus*. Vuonna 1960 pidettiin alustus mm. aiheesta ”Vapaa sivistystyö muuttuvassa maailmassa” (Urpo Harva). Kun muiltakin osin vertailee näiden kahden kokouksen sisältöjä, on tietty perusproblematiikka hätkähdyttävän samanlaista. Jotakin on kuitenkin peruuttamattomasti muuttunut: traditionaalisen vapaan sivistystyön rinnalle on nyt tullut ammatillinen aikuiskoulutus, josta v. 1960 ei vielä näkynyt mainittavia merkkejä. Itse asiassa vapaa sivistystyö oli 1960-luvun alussa valtavan laajentumisen kauden edessä. Onneksi se ehti monin tavoin kehittyä laadullisesti ja lisääntyä määrällisesti, ennen kuin se sai rinnalleen uuden voimakkaan tulokkaan, ammatillisen aikuiskoulutuksen.

Tämän vuoden kokouksessa jouduttiin toteamaan, että erityisesti sitten edellisen, Jyväskylässä (v. 1981) pidetyn kansansivistyskokouksen ammatillinen aikuiskoulutus on jatkanut sitä asemansa lujittamista, joka alkoi v. 1970 Aikuiskoulutuskomitean asettamisesta ja jota suuntaa valtiovalta on selväpiirteisesti tukenut. Merkillä pantavaa on, ettei enää keskusteltu siitä, pitäisikö ammatillista koulutusta kehittää; nekin, jotka eivät tätä kehittämistä pidä tarpeellisena, olivat vaiti ja alistuneita. Kokouksen selvästi keskeiseksi kysymykseksi muodostuikin tietynlaisen tilanearvion jälkeen se, mikä tulee olemaan vapaan sivistystyön asema ja tehtävät 1990-luvun Suomessa.

Tuleva kasvaa menneestä. Kansansivistyskokous tarkastelikin alustuksin, keskusteluin ja ryhmätöin aikuiskoulutuksen kentän tapahtumia vuoden 1981 jälkeen sekä kysyi, mikä on aikuiskoulutuksen tilanne tänä päivänä. Kun keskeinen koontatulos tältä osin oli, että merkittävin muutos on ollut ammatillisen aikuiskoulutuksen aseman kaikinpuolinen vahvistu-

minen, jäi tulevaisuuden suunta jotenkin epä-määräiseksi, sillä suurin osa osallistujista edusti vapaata sivistystyötä. Selvien kehittämissuuntien jättäessä tulevaisuuden sumuun jouduttiin yhä uudelleen korostamaan, että olkoonpa ammatillisen aikuiskoulutuksen uusi asema kuinka vahva tahansa, on vapaalla sivistystyöllä oltava asemansa ja arvonsa myös tulevaisuudessa. Vapaan sivistystyön edustajien puheenvuoro toisensa jälkeen puolusti saavutettujen asemia ”kyllähän nyt kuitenkin meitäkin tarvitaan” -tyyliin. Kritiikkiä ja visioita vapaasta sivistystyöstä taas esittivät ne alustajat ja keskustelijat, jotka eivät itse ammatikseen kyseistä työtä tee.

Aikaisemmin yleisissä kansansivistyskokouksissa on liikkunut ilmassa suuria aatteita isänmaallisuudesta rauhaan ja ekologisiin kysymyksiin. XII yleisen kansansivistyskokouksen perusteella voisi sanoa, että aatteet ovat kuolleet suomalaisesta vapaasta sivistystyöstä. Väite on — eritoten yhden kokouksen perusteella esitettyä — tavattoman voimakas. Sen esittäjä asettaa itsensä tietoisesti alttiiksi kritiikille ja jää odottaamaan, reakoiko väitteeseen kukaan. Saattaa olla hyväkin, ettei Lahdessa vannottu minkään asian tai arvon nimeen. Tuollainen arvo olisi voinut olla suomalaisuus, muttei oikein enää jaksettu huolestua siitä, jyräkö ylikansallinen massaviihde tai Euroopan integraatio alleen koko suomalaisuuden. Siitä oltiin huolissaan, pystyykö vapaa sivistystyö löytämään ja käyttämään teknikaan kaikkein uusimpia mahdollisuuksia rokkisukupolven saamiseksi palvelujensa käyttäjäksi. Sitä, että Kansanvalistusseuran kirjeopisto on keksinyt mainostaa itseään Radio Cityssä ja Kansalais- ja työväenopistojen liitto tuottanut opistotoiminnan mainosvideon, pidettiin huikaisevana aluevaltauksena, suoranaisena osoituksena, että kyllä vapaa sivistystyö kehityksessä mukana pysyy. Tasa-arvo tai syrjäytymisen ongelma olisi voinut olla se aatteellinen kysymys, josta olisi voitu tehdä vaikka koko kokouksen pääasia. Mutta nehan ovat itse asiassa 1970-luvun ongelmia, onneksi kukaan ei häirinnyt kokousta ottamalla käsiteltäväksi näitä niin moneen kertaan jauhettuja kysymyksiä. Ei vetänyt vihreyskään, ei jaksettu huolestua, kuinka tälle tellukselle oikein käy, jos tämä meno jatkuu. Eikö viimeistään se, että näin oltiin ”kunnallisvaalien kanssa samalla linjalla” (= vihreys ei

enää vedä) osoita, että kansansivistysväki elää ajassa, haistaa tarkasti tuulten suunnat. Kun yhä useammin on viime aikoina puhuttu politiikan sisällyksettömyydestä ja väitetty sen olevan ainakin osasyyn esim. alhaiseen äänestysaktiivisuuteen, niin vapaan sivistystyön kannattaa varmasti — tulevaisuutensa takia — kysyä itseltään, onko meidän työssämme, jotta se voisi elää, oltava aatteellista sisältöä, ja jos siinä sitä on oltava, onko sitä tänä päivänä riittävästi.

Edellä sanotun tarkoituksena ei ole lähteä siitä, että kaiken vapaan sivistystyön tulisi olla syvän aatteellista ja vain sitä. Vapaalla sivistystyöllä on myös sellaisia arvokkaita tehtäviä, jotka ovat enemmän käytännöllisiä kuin aatteellisia tai jotka palvelevat enemmän yksilöllisiä kuin yhteisöllisiä tarpeita. Edellä sanotun tarkoitus on todeta, että missä muodossa tahansa kasvatusta tai koulutusta harjoitetaan, se vaikuttaa aina jollakin tavalla. Toiminnan taustalla on aina joitakin filosofisia lähtökohtia. Jos siis vapaan sivistystyön tulevaisuuden suunta näyttää epäselvältä, voi olla, että eteenpäin päästään vain menemällä tietyllä tavalla taaksepäin. Ei välttämättä nojautumalla vanhoihin profettoihin, vaan menemällä oman työn perimmäisiin kysymyksiin, filosofisiin lähtökohtiin. Silloin viimeistään joudutaan selvittämään suhteet myös aatteisiin ja ihanteisiin.

XII yleinen kansansivistyskokous oli kaiken aikaa ”1990-luvun haasteiden edessä”. Seuraavassa muutama sana siitä, mitkä asiat tuntuivat olevan niitä kysymyksiä, jotka ennen muuta olisi ratkaistava tai ainakin otettava pohdittavaksi välittömässä tulevaisuudessa.

Työn identiteetti

Kokouksessa oli kovin vähän ammatillisen aikuiskoulutuksen edustajia, niin että pohdinnat jäivät valtaosaltaan vapaan sivistystyön väen keskeiseksi ajatustenvaihdoksi. Se saatiin todeta, että ammatillisella puolen menee hyvin. Miten se vaikuttaa lähitulevaisuudessa vapaan sivistystyön asemaan ja tehtäviin, sitä kysyttiin, sen selkiyttämistä pidettiin välttämättömänä. Se, ettei ammatillisen aikuiskoulutuksen muutoksilla olisi mitään vaikutusta vapaaseen sivistystyöhön, ei tuntunut mahdolliselta, uskotavalta.

Byrokratian purkaminen

Vapaa sivistystyö on koettanut vuosikymmeniä vaalia periaatetta, että valtion tulee maksaa työn kustannuksista suurin osa, mutta olla puuttumatta työn sisältöön. Mitä paremmat toiminnan taloudelliset ehdot eri työmuodot ovat saaneet, sitä kauemmaksi on saatettu etäännyttästä lähtökohdasta. Tuntuu olevan selvästikin tarkistamisen, uudelleen arvioimisen aika. Mo-

net toimintaa paikallis-/opintoryhmän tasolla säätelevät määräykset — usein rajoitukset — eivät palvele enää mitään eikä ketään. Näin ollen osasta laajaa määräysviidakkoa voidaan luopua sekä viranomaisen että toiminnan järjestäjän hyödyksi. Kun toiveita ainakin eräiden säännösten tarkistamiseksi on olemassa, on mielenkiintoista nähdä, mitä mahdollinen muutos toisi tullessaan? Jos todelliset ongelmat olisivatkin muualla kuin väitetyssä ja aivan ilmeisen turhassa byrokratiassa, niin mitä sitten on tehtävä, jos leijonanraato saadaan poistetuksi, mutta ongelmat eivät kokonaan lopukaan? Pitääkö sitten katsoa peiliin?

Oma ammattitaito

Niin alustuksissa kuin keskustelupuheenvuoroissakin osoitettiin kiitettävää huolestumista omasta ammattitaidosta. Tunnustettiin avoimesti sen puutteellisuus. Tämä on sangen kiintoisa tosiseikka tilanteessa, jolloin aikuis-kasvattajien ammattitaito on parempi kuin koskaan aikaisemmin. Se taas selittyi ennen muuta kahdesta syystä. Puutteistaan huolimatta erilaiset tiet vapaan sivistystyön ammatteihin tarjoavat nykyisin paremmat valmiudet kuin koskaan aikaisemmin. Tärkeämpää kuitenkin on, että sadat, jopa tuhannet henkilöt ovat hankkineet työssä rautaisen ammattitaidon. Aikuiskasvattajan tehtävät ovat kuitenkin ainakin vapaassa sivistystyössä niin moninaiset, että hän joutuu kokemaan jatkuvaa riittämättömyyttä koulutuksesta ja kokemuksesta huolimatta, ellei huomaa panna omaa suhteellisuusjärjestelmäänsä kohdalleen; rajansa pitää olla silläkin, mitä itseltänsä vaatii, vaikka paljonkin vaatisi. Tämän asian vihonviimeiseksi lopuksi: tärkeintä oli, että Lahden kokouksen osanottajissa oli vilpittöntä halua itsensä kehittämiseen.

XII yleisen kansansivistyskokouksen alustukset ja muu paperille pantu anti tullaan julkaisemaan vapaan sivistystyön seuraavana vuosikirjana, joka jo on painossa. Lahden kaupunki ansaitsee kiitokset siitä monimuotoisesta tuesta, jota se kokoukselle antoi. Edellä esitettyyn kokousarviointiin on monien muiden varaus-ten ohella esitettävä erityisesti yksi huomautus: minkään kokouksen merkitystä ei voi koko laajuudessaan arvioida tuoreeltaan. Voi hyvinkin olla, että ajallisen etäisyyden päästä katsottuna kuva muuttuu tuntuvastikin tai ainakin täsmentyy. Juuri nyt kuitenkin tuntuu siltä, että Lahden kokous antoi hyvän kuvan aikuiskasvatuksemme tämän päivän tilanteesta. Vaikka ei olisikaan välittöntä vastausta siihen, mihin suuntaan meidän on työssämme lähde-ttävä, on kuitenkin erinomainen lähtökohta tietää ja tuntea oman kentän kokonaisuus ja läheisimäksi koetun työmuodon asema siinä.

Timo Toiviainen

Tietojärjestelmän käyttöönotto ja koulutus

— kokemuksia Vantaan tuomiokunnasta

Vartiainen, Matti ja Järvenpää, Eila. 1988. *Tietojärjestelmän käyttöönotto ja koulutus — kokemuksia Vantaan tuomiokunnasta*. Aikuiskasvatus 8, 3, 4—9. — *Tietotekniikan soveltaminen toimistotöihin on ollut valtiohallinnon työpaikkojen näkyvimpiä uudistuksia koko 80-luvun lopun ajan. Artikkelissa käsitellään pitkittäistutkimuksen valossa tietojärjestelmän käyttöönoton organisointia ja annettua koulutusta Vantaan tuomiokunnassa. Käyttöönottoa seurattiin vuodesta 1985 alkaen, ja tutkimus jatkuu edelleen. Tietoja kerättiin havainnoinnein, haastatteluin ja kyselyin. Tutkijat osallistuivat myös annettuun koulutukseen. Käyttöönottovaihe venyi odotettua pitemmäksi ja tietotekniikka vaikutti aluksi vain muutamien ihmisten työn sisältöihin. Sovellusten kehittämisen myötä yhä useammasta tulee tietotekniikan käyttäjiä. Koulutuksen ajoittaminen osoittautui vaikeaksi. Koulutuksen keskeisimmiksi vaiheiksi osoittautuivat kehitystyön alku ja varsinainen tietojärjestelmän käyttöönotto. Artikkelin lopuksi esitetään suosituksen käyttöönotto-organisaatioksi ja koulutuksen sisällöksi.*

Johdanto

Tietojärjestelmien käyttöönotto on viime vuosina ollut vilkkaan kiinnostuksen kohteena (esim. Korvajärvi & Rantalaiho 1984, Kallionie mi 1985). Seuraavassa kuvataan ja arvioidaan pitkittäistutkimuksen valossa tietojärjestelmän käyttöönoton organisointia ja annettua koulutusta Vantaan tuomiokunnassa ja erityisesti sen kansliassa. Tietojärjestelmän suunnittelu ja käyttöönoton toteuttaminen nähdään prosessina, johon osallistumalla henkilöstö erittelee työtään sekä oppii kehittämään itseään ja työkokonaisuuksiaan. Osallistuva käyttöönotto ei siis ole vain keino voittaa ns. muutosvastarinta ja legitimoida ylempänä organisaatiossa asetettuja tavoitteita.

Työntekijöiden koulutus pohja ja tiedot atk:sta selvitettiin haastatteluilla ja kyselyillä ennen kehittämistyön alkua keväällä 1985. Tutkimukseen osallistui tuolloin koko tuomiokunnan henkilöstö (N=38). Kehittämisprojektin aikana tutkijat osallistuivat koulutuksen järjestämiseen. Keväällä 1987 toistettiin hankkeen alussa tehdyt kyselyt sekä arvioitiin muutospjektin onnistumista. Käyttöönoton jälkeen tutkimukseen osallistuivat ne henkilöt, jotka olivat mukana jo alkukartoituksessa (N=26).

Seuraavassa esitellään tietojärjestelmän suunnittelun ja käyttöönoton kulku, sisältö ja nykyvaihe, henkilöstön koulutus pohja sekä toimistoautomaation aiheuttama koulutustarve ja toteutunut koulutus. Lopuksi arvioidaan tietojärjestelmän suunnittelun ja käyttöönoton organisointia ja annettua koulutusta sekä esitetään niitä koskevia suosituksia.

Tietojärjestelmän suunnittelu ja käyttöönotto

Oikeusministeriö asetti v. 1983 työryhmän selvittämään alioikeuksien tekstinkäsittelyn ja muun tietojenkäsittelyn kehittämistarpeet, oikeushallinnon tietojärjestelmien tietojenkäsittelytehtävien siirtämisen alioikeuksiin sekä alioikeuksien tietojenkäsittelyyn soveltuvat laitteistovaihtoehdot. Työryhmässä oli edustajia oikeusministeriöstä, alioikeuksista ja Valtion tietokonekeskuksesta (VTKK).

Työryhmä sai työnsä valmiiksi 1984, jolloin hanke jatkui Vantaan tuomiokunnan tietojenkäsittelyn kehittämisprojektissa ja alioikeuksien arkkitehtuurityöryhmässä. Työryhmät toimivat samanaikaisesti ja osittain yhteistyössä. Vantaalla tehtiin tietojenkäsittelyn kokonaistutkimus ja laadittiin tuomiokunnan tietojenkäsit-

telyn kehittämissuunnitelma vuonna 1986. Suunnittelutyötä ohjasi *johtoryhmä*, jona toimi tuomiokunnan virastodemokratiaelin. Lisäksi oli *projektiryhmä*, johon kuuluivat kihlakunnan tuomari, käräjätuomari ja kaksi toimistosihteerä tuomiokunnasta, edustaja oikeusministeriöstä sekä konsultti VTKK:sta. Suunnitteluryhmien työtä tuettiin perustamalla tuomareista, notaareista ja kansliahenkilökunnasta työkokonaisuuksittain muodostetut *kehittämissuunnitelmat*. Ne kartoittivat työtehtäviä ja laativat ehdotuksia tietotekniikan soveltamisesta töihin. Projektiryhmä laati ehdotusten perusteella tietojenkäsittelyn kehittämissuunnitelmaluonnoksen, jota käsiteltiin työryhmissä marraskuussa 1985.

Arkkitehtuuryöryhmä laati ehdotuksen ali-oikeuksien toimistotietojärjestelmän arkkitehtuuriksi ja teki ehdotukset Vantaan tuomiokunnan atk-laitteista ja niiden hankinnoista. Työn ohjaajana oli oikeusministeriön ja VTKK:n koordinoitiryhmä. Työryhmään kuului näiden lisäksi edustajia myös Vantaan tuomiokunnasta. Ehdotusten lähtökohtana olivat tuomiokun-

nan tietojen käsittelytutkimus sekä Hämeenlinnan raastuvanoikeuden ja Hauhon tuomiokunnan kokemukset. Työryhmä tutustui myös ruotsalaisiin toimistotietokoneita koskeviin vaatimuksiin ja standardeihin (Ehdotus... 1986, 1).

Tietojärjestelmän sisältö ja nykyvaihe

Tuomiokuntaan tuli elokuussa 1986 kuusi IBM PC XT -mikrotietokonetta ja yksi IBM PC AT -mikrotietokone aiemmin siellä olleen päätteen lisäksi. Päätettä käytetään kiinteistötietojen syöttöön ja tulostukseen. Uudet laitteet tulivat käräjäkanslian neljälle konekirjoittajalle, kihlakunnantuomarin sihteerille sekä asunto-oikeuden kanslianhoitajalle. Keväällä 1987 yksittäiset mikrot kytkettiin verkoksi. Taulukossa 1 esitellään hankitut tai suunnitteilla olevat tietojärjestelmät.

Taulukko 1. Tuomiokunnassa toteutetut ja toteutettavat tietojärjestelmät (Vantaan tuomiokunnan... 1986, 31—38) ja toteuttamistilanne syksyllä 1987. A = käytössä, B = suunnitteilla, C = keskitetty järjestelmä, D = paikallinen järjestelmä, E = valmis järjestelmä, F = itse kehitetty/itse kehitettävä.

JÄRJESTELMÄT	A	B	C	D	E	F
— kiinteistötietojärjestelmä (KTJ)	x	—	x	—	x	—
— rikosasiain tuomiolauselmajärjestelmä (TLP)	x	—	x	—	x	—
— päätösten valmistelun apu (FINLEX-tietopankki)	x	—	x	—	x	—
— tekstinkäsittely (TEKO)	x	—	—	x	x	—
— diaarijärjestelmä	—	x	—	x	—	x
— perukirjarekisteri	—	x	—	x	x	—
— asiakirjojen postitus, maksatus- ja kirjanpitojärjestelmä	—	x	—	x	x	x
— maksamismääräysasioiden järjestelmä	—	x	x	—	—	x
— holhousasioiden järjestelmä	—	x	x	—	—	x
— muut tietojärjestelmät, esim. lomat, istuntolistat	—	x	—	x	x	—
— elektroninen posti	x	—	x	x	x	—
— yhteys väestörekisteriin	—	x	x	—	x	—
— muut sidosryhmät (TJY, Vahorik.rek. yms)	—	x	x	—	x	—
— omat päätösten valmistelun apujärjestelmät (VANLEX)	—	x	—	x	—	x

Tuomiokunnan tietojärjestelmä voidaan esittää kolmetasoisena: työasemat, työasemat verkkoon kytkettynä ja työaseman yhteys verkon kautta keskitettyihin järjestelmiin.

Työasemat voivat toimia myös itsenäisesti. Verkon kautta voidaan käyttää yhteisiä tiedostoja, kuten diaari, Vanlex ja erilaiset valmiit tekstipohjat. Verkon kautta ollaan edelleen yhteydessä keskitettyihin järjestelmiin, esim. Finlex, ja hoidetaan tietoyhteydet esim. oikeusministeriöön.

Koulutus

Henkilöstön koulutus pohja

Vantaan tuomiokunnan työntekijöillä oli kehittämisprojektin alkaessa varsin hyvä peruskoulutus. Yli puolet työntekijöistä oli peruskoulutukseltaan ylioppilaita.

Kihlakunnantuomarin ja kärjätuomarin (N=9) virkoihin vaaditaan oikeustieteen kandidaatin tutkinto ja suoritettu tuomioistuinharjoittelu. Notaarit (N=9) ovat oikeustieteen kandidaatteja, jotka suorittavat tuomioistuinharjoitteluaan varatuomarin arvon saamiseksi. Kansliahenkilökunnalla (N=17) ja vahtimestareilla (N=3) ei ole muodollisia pätevyysvaatimuksia.

Tuomareilla oli peruskoulutuksen ja auskultoinnin lisäksi vain vähän jatkokoulutusta, useimmiten päivän parin lisäkurssia. Yhdellä tuomareista oli myös hallinnollisia kursseja. Kahdella notaareista oli myös kaupallisen alan loppututkinto.

Kansliahenkilökunnasta vain neljällä ei ollut ammatillista koulutusta. Muut olivat käyneet esim. kauppakoulun tai -opiston ja yksivuotisen sihteerikurssin.

Valtaosalla työntekijöistä oli kokemuksia tai tietoja atk:n käytöstä jo ennen projektin alkua.

Tuomareilla oli kokemuksena esim. Finlex, Vantaan kiinteistörekisteri ja lainhuudot. Notaarien kokemus oli jonkin verran laajempi sisältäen edellä mainitun lisäksi mm. atk-peruskursseja ja tekstinkäsittelyä. Kansliahenkilökunnalla oli kokemuksia kiinteistörekisterin lisäksi mm. atk-tallennuksesta.

Suurin osa henkilöstöstä piti saamiaan toimistoautomaatiota koskevia tietoja riittämättöminä. Tyytyväisimpiä olivat notaarit. Lehdet, radio ja TV sekä työtoverit olivat selvästi yleisimmät toimistoautomaatiotiedon lähteet. Tärkeimmäksi tiedon lähteeksi mainittiin työtoverit.

Toimistoautomaation aiheuttama koulutustarve

Työkokonaisuudet, myös silloin kun ne toteutetaan tietotekniikan avulla, muodostuvat työtehtävistä. Ne voidaan jaotella työntekijöiltä edellytettyjen ajattelu- ja suunnitteluvaatimusten mukaan tasoihin. Perustason muodostavat erilaiset rutiinityötehtävät, esim. postitus ja kirjoittaminen. Tietotekniikan tullessa taloon konekirjoituksesta tulee tekstinkäsittelyä, mikä toteutetaan tekstinkäsittelyohjelmien avulla. Tämä luonnollisesti edellyttää koulutusta. Seuraavalla tasolla on yhden työkokonaisuuden, esim. kärjäkanslian, koko työnkulun ja siinä käytettävien työvälineiden hallinta. Vantaalle ja muihin tuomiokuntiin on suunnitteilla koko joukko (taulukko 1) erilaisia ohjelmistoja, joista osalla toteutetaan tietyn työkokonaisuuden tehtävät. Kolmannella tasolla on tuomiokunnan eri töiden koordinointi. Neljäntenä tasona voidaan pitää tuomiokunnan töiden ja työkalujen, esim. ohjelmat, kehittämistä ennalta määritellyllä tavalla. Viidentenä on tuomiokunnan töiden ja työkalujen kehittäminen ennalta mää-

rittelemättömällä tavalla, asettamalla itse tavoite ja kehittämällä keinot sen saavuttamiseksi. Käytännössä tuomiokunnan vaatimukset ovat jopa neljännellä tasolla, esim. Vanlexin kehittäminen. Lainsäädäntö rajaa korkeamman tason kehittämisvaatimukset käytännössä pois.

Virtanen (1984) on ryhmitellyt toimistoautomaation aiheuttamia ammattitaitovaatimuksia neljään pätevyysalueeseen:

- *henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyvät*, esim. näppäryys ja tarkkuus
- *toimistotyön perinteiset ammattitaidot*, esim. konekirjoitus- ja kielitaito
- *laitetekniset taidot*, esim. laitteiden ominaisuuksien ja nappulatekniikan tuntemus
- *automaation hallintaan liittyvät taidot*, esim. atk-periaatteiden tuntemus.

Vantaan tuomiokunnassa kysyttiin henkilöstön käsityksiä toimistoautomaatiolaitteiden käytön vaatimista taidoista. Vastaukset ryhmiteltiin Virtasen esittämien pätevyysalueiden mukaisesti. Saaduissa vastauksissa painotettiin eniten henkilökohtaisia ominaisuuksia. Kansliahenkilökunta korosti lisäksi laiteteknisten taitojen merkitystä.

Koulutussuunnitelma

Alioikeuksien tietojenkäsittelytyöryhmän mietinnössä todettiin toimistoautomaation käyttöönoton vaativan laajaa koulutusta. Henkilöstön osallistumisen toiminnan kehittämiseen ja järjestelmien suunniteltuun arveltiin edistävän käytön oppimista. Suunnitelmassa tietotekniikan käyttöön katsottiin liittyvän kehittämis- ja käyttötehtäviä. Kehittämistehtäviä ovat mm. kehittäminen johto, ohjaus ja koordinointi, järjestelmien ja sovellutusten kehittäminen sekä laitteisto ja ohjelmistovastuu. Käyttötehtäviä ovat mm. tietojärjestelmien, ohjelmistojen ja työasemien käyttö.

Henkilöstön katsottiin tarvitsevan tietotekniikkakoulutusta seuraavilta osa-alueilta: yleiset perusvalmiudet, kehittämis- ja valmistelu-tehtävät sekä tietojärjestelmien käyttöönotto, käyttö, soveltaminen ja ylläpito. Koulutus suunniteltiin järjestettäväksi seuraavasti:

— *Yleiskoulutuksen* järjestävät yhteistyössä oikeusministeriö, tuomiokunta, valtionhallinnon kehittämiskeskus (VKK), VTKK ja muut koulutuksen tarjoajat.

— *Tekstinkäsittelykoulutuksen* järjestää järjestelmätoimittaja ohjattuna itseopiskeluna.

— *Päätteen käyttökoulutus* järjestetään samalla periaatteella. Yleisohjelmistojen osalta käytetään myös oikeusministeriön atk-palvelukeskuksen koulutuspalveluita.

— *Järjestelmäkohtainen* koulutus tapahtuu pääosin työpaikkakohtaisena koulutuksena.

— *Välitason tietokoneen (verkko) käyttökoulu*tus tapahtuu pääosin työpaikkakohtaisena koulutuksena.

— *Kehittämiskoulutuksen* järjestävät oikeusministeriön ja tuomiokunnan kehittämisvastuuhenkilöt VKK:n ja VTKK:n avustamana.

Koulutuksen toteutuminen

Tietotekniikan yleiskoulutus käynnistyi projektin alkuvaiheessa toukokuussa 1985. Yhden päivän luennoilla käsiteltiin työn organisoinnin kysymyksiä ja tietotekniikan soveltamista työelämässä. Luentojen jälkeen perustettiin työyhteisön tietojenkäsittelyn kehittämissryhmät, jotka analysoivat työtehtäviä ja laativat ratkaisuehdotuksia töiden tietokoneistamiseksi. Loppuvuodeksi 1985, kun oletettiin laitteiden tulevan muutaman vuokauden sisällä, työntekijöille järjestettiin vapaaehtoista itseopiskelua tietotekniikan perusteista. Luettavaksi annettiin kirja "Tietotekniikka, hallinto ja oikeus" (Stenlund ja Lampola 1985), jota käytiin läpi kirjeopiskelutyypillisesti. Tähän kertaukseen osallistui noin puolet työntekijöistä. Muutamat työntekijöistä menivät oma-aloitteisesti tietotekniikan kursseille.

Laitteiden tulon aikana syyskuussa 1986 ehdotettiin tutustumista ergonomisiin kysymyksiin ennen laitteiden sijoittamista työhuoneisiin. Tähän tarkoitukseen suositeltiin Työterveyslaitoksen julkaisua "Päätetyö" (Huuhtanen, Launis ja Lehtelä 1983).

Laitteiden tultua Valtion tietokonekeskuksen kouluttaja opasti yhden päivän ajan mikrotietokoneiden toimintaperiaatteita ja käyttöä. Häneltä ja laiteasentajilta konekirjoittajat saivat myös tekstinkäsittelyn opastusta.

Laitteisiin perehtyminen ja tekstinkäsittelyn opiskelu alkoivat itseopiskeluna. Työajan käyttöön kohdistuneen seurantapäiväkirjan palautaneet (viisi käyttäjää kuudesta) harjoittelivat normaaleja pöytäkirjoja kirjoittamalla keskimäärin neljänä päivänä viikossa. Tämän jälkeen he ilmoittivat käyttäneensä mikrotietokonetta pöytäkirjojen, kirjeiden ja luetteloiden kirjoittamiseen. Jo muutaman päivän opetteluvaiheen jälkeen siis siirryttiin kokonaan uusien laitteiden käyttöön.

Varsinainen tekstinkäsittelykoulutus annettiin kahtena peräkkäisenä päivänä Valtion tietokonekeskuksen Teko-kursseilla. Kurssille osallistui seitsemän kansliahenkilökunnan jäsentä ja käräjätuomari, joka oli viraston tietojenkäsittelyn vastuuhenkilö.

Kurssilla käsiteltiin tekstinkäsittelyn kannalta tärkeitä mikrotietokoneen perustoimintoja, kuten levykkeiden alustamista ja tiedostojen kopiointia. Teko-tekstinkäsittelyohjelmasta

opeteltiin perustoimintoja, esim. kirjoitus ja sealaus, ja tehosteita, esim. alleviivaus ja lihavointi. Tiedostojen hallintaa ja hyödyntämistä, esim. hakua, poistoa ja luetteloiden käyttöä, neuvottiin myös jonkin verran (Pirhonen 1987).

Tietotekniikkaa koskevan tiedontarpeen ja annetun koulutuksen vastaavuus

Kahdeksantoista vastanneista ei ennen projektin alkamista esittänyt mitään tietotekniikkaa koskevan lisätiedon tarvetta. Kaksi henkilöä oli kiinnostunut saamaan lisätietoja toimistoautomaation vaikutuksista, esim. työtehtäviin tai henkilöstön määrään. Laitetekniikasta tai ohjelmoinnista oli kiinnostunut kolme. Sen sijaan yleistietoja, esim. mihin tietoja voidaan soveltaa, halusi viisitoista. Uusintakyselyssä v. 1987 vastaukset olivat pysyneet likimain samoina.

Ennen projektin alkua arviot käytön oppimiseen tarvittavan ajan pituudesta vaihtelivat yhdestä vuodesta pariin päivään. Valtaosa vastanneista arveli käytön oppimisen kestävän alle kuukauden. Uusintakyselyssä arviot oppimiseen tarvittavan ajan pituudesta olivat kasvaneet, niin että valtaosa arveli oppimiseen tarvittavan yli kuukauden.

Arviointia ja johtopäätöksiä

Suunnittelun ja käyttöönoton organisointi

Tuomiokunnan tietojärjestelmän suunnittelua tehtiin useissa työryhmissä. Toiminnan tavoitteet ja puitteet määriteltiin pitkälti oikeusministeriössä, esim. aikataulu, laitteet ja ohjelmistot. Käytännön toteuttamisessa käytettiin henkilökunnan apua aktiivisesti esim. kehittämissryhmien muodossa. *Kehittämissryhmät eivät kuitenkaan käytännössä jatkaneet toimintaansa kehittämissuunnitelman valmistumisen jälkeen.* Suhteellisen kankeaa ja hidassoutuista suunnittelukoneistoa voidaan perustella tarpeella tehdä varmoja ja luotettavia päätöksiä; olihan kysymys kaikkien alioikeuksien tietojenkäsittelyn kehittämisestä ja Vantaan tuomiokunta toimi kokeiluuyksikkönä. Periaatteessa suunnittelu- ja käyttöönotto-organisaatio tulisi kuitenkin tehdä yksinkertaisemmaksi.

Laitteistohankintoja koskeneet neuvottelut tarjouskilpailuineen viivästyttivät käyttöönottoa lähes vuodella. Laitteet tulivat tuomiokuntaan elokuussa 1986. Tässä vaiheessa tuli vasta Teko-tekstinkäsittelyohjelmisto jo aiemmin käytössä olleen keskitetyn kiinteistötietojärjestelmän lisäksi. Näin tietojärjestelmä vaikutti

aluksi lähinnä pöytäkirjojen kirjoittamiseen ja suoraan vain kuuden ihmisen työhön. Mikrot kytkettiin verkoksi alkuvuodesta 1987.

Suurimpaan osaan tuomiokunnan töitä ei tietojärjestelmän käyttöönotto siis aluksi juuri vaikuttanut. Toisaalta jatkossa pöytäkirjan kirjoittajien lisäksi myös muiden panosta tarvitaan erilaisissa kehittämishankkeissa. Taulukossa 1 esitellään tuomiokunnassa toteutetut ja toteutettavat tietojärjestelmät. Suurin osa järjestelmistä saadaan valmiina tai lähes valmiina. Itse kehitettäviä ohjelmia on kuitenkin paljon. Kehitystyöhön tarvitaan koko henkilöstön panosta ja aikaa. Siitä hyötyvät myös muut tuomiokunnat. Vähittäisestä käyttöönotosta saattaa kaiken kaikkiaan olla myös etua, sillä uusien asioiden oppimiseen jää näin enemmän aikaa.

Käyttöönoton organisointi projektiksi on tarkoituksenmukaista, jotta suunnittelulle saadaan tietyt viralliset puitteet ja eri henkilöstöryhmien vaikutusmahdollisuus taataan. Edustuksellinen osallistuminen ei kuitenkaan riitä. Suunnittelussa koko henkilöstöä tarvitaan erityisesti olemassa olevien töiden ja työnkulkujen kartoittamiseen ja niihin liittyvien ongelmien ratkomiseen. Henkilöstön kannalta projektityössä mukanaolo merkitsee näin avautuvaa mahdollisuutta vaikuttaa kehityksen kulkuun. Mukanaolo kouluttaa muutoksen hallintaan, mutta samalla edellyttää myös koulutusta.

Suosittelava työpaikkakohtainen käyttöönotto-organisaatio voisi olla seuraava:

- 1) *Vastuuhenkilö*, joka toimii koordinoijana ja mahdollisesti myöhemmin työhönopastajana uusille tai työtään vaihtaville työntekijöille.
- 2) Suurilla työpaikoilla *projektiryhmä*, jossa on edustettuna eri henkilöstöryhmät, tehtävään hankkeen toteuttaminen.
- 3) Vapaaehtoiseen osallistumiseen perustuvat, esim. työkokonaisuuksien mukaiset, ongelmakeskeiset *kehittämisyhmät*, joiden tehtävänä on analysoida työtehtävät, löytää ensisijaiset sovellusalueet, muotoilla uudet työkokonaisuudet sekä kehittää tarvittaessa työpaikkakohtaisia ohjelmistoja. Pienillä työpaikoilla projektiryhmä voi toimia kehittämissyhmänä.
- 4) Oikeusministeriöstä tai Hämeenlinnan tietojärjestelmäyksiköstä toimiva tukihenkilö tai *konsultti*, jonka tehtävänä on avustaa tuomiokunnan työryhmiä ja neuvoa tarvittavat tietolähteet.

Annettu koulutus

Tuomiokunnan työntekijöiden peruskoulutus oli varsin hyvä. Se antoi hyvän pohjan jatkokoulutukselle. Kehittämisen ja koulutusvaihe saatiin päätökseen yli puoli vuotta ennen ko-

neiden tuloa. Koulutuksen ensimmäinen vaihe eli tietotekniikan perusteiden opetus oli käyttöönottoon nähden liian aikaisin. Tällöin koulutuksen ja käyttöönoton välinen yhteys katkesi. Toisaalta koulutusta tarvittiin aikaisessa vaiheessa kehittämissyhmien työssä. Ennen suunnitteluvaihetta työntekijät olisivat tarvinneet vielä lisää tietoja atk:sta ja toimistojärjestelmistä, jotta he olisivat todella voineet vaikuttaa ratkaisuihin.

Itse käyttöönottovaiheen opastuksessa oli puutteita. Kirjoittajat pystyivät lyhyen omatoimisen opiskelun jälkeen tuottamaan pöytäkirjoja, ja opettelu jäi tasolle, jolla tullaan toimeen. Työtä helpottaviin erikoistoimintoihin ei ehditty perehtyä, koska työt oli saatava tehdyksi.

Tässä tilanteessa oppimista olisi edistänyt huomattavasti työnopastuksen tyyppinen ohjaus sekä muutaman päivän varaaminen pelkkään harjoitteluun. Alussa olisi tarvittu kokopäivätoiminen opastaja ongelmatilanteita varten (Pirhonen 1987).

VTKK:n tekstinkäsittelykurssin opetuksessa vaikeutena oli ryhmän heterogeenisuus. Joillakin oli hankaluuksia omaksua kaikkia asioita ja suoritua harjoittelutehtävistä, kun taas jotkut olisivat voineet perehtyä enempiinkin. Kurssilaiset jatkoivat harjoittelua koulutusmateriaalin ja Teko-käsikirjan avulla omissa tehtävissään. Vaikka kaikki olivat jo jonkin verran perehtyneet tekstinkäsittelyyn ennen kurssia, useat olisivat halunneet koulutuksen esim. kahdessa jaksossa. Tällöin olisi välillä voinut harjoitella käytännössä, ja sitten jatkaa kurssia edelleen vaikeimpiin asioihin (Pirhonen 1987).

Tuomiokunnan tietojenkäsittelyn vastuuhenkilöllä oli oman käräjätuomarin työnsä ohella varsin laaja alue vastattavanaan. Hänen tehtäviinsä kuuluivat sekä tietojenkäsittelyn kehittämisen suunnittelu ja koordinointi että yksittäinen laite- ja ohjelmakohtainen neuvonta. Tällaiseksi käytön opastuksen vastuuhenkilöksi sopisi myös joku kansliahenkilökuntaan kuuluva, joka koulutettaisiin tehtäväänsä.

Koulutuksen järjestäminen

Tietotekniikan käyttöönotto merkitsee paitsi laitteiston ja ohjelmiston soveltamista myös työnjakoon ja organisointiin kohdistuvia haasteita sekä ennen kaikkea *kehittämismahdollisuuksia*. Kehittäminen paitsi edellyttää koulutusta myös avaa koulutusmahdollisuuksia. Parhaimmillaan koulutus nivoutuu yhteen käyttöönoton kanssa, niin että henkilökunta oppii ratkaistessaan eteen tulevia ongelmia. Koulutusvaatimukset ja -tavoitteet voidaan käyttöönoton etenemisen mukaan jaotella seuraavasti:

- 1) *Taito eritellä ja analysoida* omia työtehtäviä sekä omaa työorganisaatiota, millä luodaan pohja muutoksen suunnittelulle ja kehitettävälle osallistumiselle muutokseen.
- 2) Tietotekniikan *perusteet*, järjestelmien ja ohjelmistojen käyttöönotto ja erillisten ohjelmien käyttö sekä työpisteen ergonominen suunnittelu.
- 3) Työtehtävien sisällön ja työorganisaation sekä
- 4) järjestelmien ja ohjelmistojen *kehittäminen*.

Koulutuksen keskeisiä vaiheita ovat kehittämistyön alku ja tietojärjestelmän käyttöönotto, jotka toistuvat kehittämistyön jatkuessa. Koulutus tulisi järjestää seuraavasti:

- 1) Alussa tulisi perehtyä *projekti- ja työryhmätyöskentelytapoihin* sekä erilaisiin *tapoihin tutkia työtä* tavoitteena valmius ryhmätyöhön ja töiden kehittämiseen.
- 2) *Tietotekniikan perusteiden opiskelu* voitaisiin järjestää esim. luentopäivien avulla. Opintopiiritoimintaa tietotekniikan peruskysymyksistä tulisi harkita (Vehviläinen 1986). Tietojenkäsittelyn vastuuhenkilö voisi vetää opintopiiriä. Itseopiskeluun tulisi järjestää sopivia hetkiä työn lomassa. Tutustuminen johonkin käytössä olevaan järjestelmään voisi auttaa ratkaisujen ideoinnissa.
- 3) Käyttöönottovaiheessa tarvitaan *ohjelmisto- ja laitteistokoulutusta*. Järjestetyn opastuksen hyöty on suurempi, jos ennen kursseja tai muita koulutustilaisuuksia on ehditty hieman perehtyä järjestelmään ja laitteiden käyttöön. Koska uusia ohjelmistoja saadaan ja kehitetään jatkuvasti, oppimisvaatimukset pysyvät suurina. *Jokaisen uuden ohjelman käyttöönotto edellyttää oman koulutuksensa!*

4) Kurssimuotoisen opetuksen lisäksi tarvitaan käytön ohjausta itse työssä. Uusia työntekijöitä tai työtään vaihtavia työntekijöitä tulee opastaa työhönsä. Neuvonta ongelmatilanteissa on keskeistä. Tuomioistuimiin tulisi perustaa *työnopastusjärjestelmä*. Työnopastusjärjestelmä merkitsee työnopastajan/työnopastajien nimeämistä ja kouluttamista kussakin tuomiokunnassa. Työnopastajalle ja/tai kehittämisen vastuuhenkilölle tulisi järjestää koulutus.

Lähteet

- Alioikeuksien tietojenkäsittelytyöryhmän mietintö 1984. Oikeusministeriö, tietojenjärjestelmäyksikkö, julkaisu B 25. Hämeenlinna.
- Ehdotus alioikeuksien toimistoarkkitehtuuriksi 1986. Oikeusministeriö, tietojenjärjestelmäyksikkö, alioikeuksien arkkitehtuurityöryhmä, julkaisu B 26.
- Huuhananen, P., Launis, M. & Lehtelä, J. 1983. Päätehtyö. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kallioniemi, E. 1985. Työyhteisöön tuli tietojärjestelmä. Sarja D 77. Tampere: Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos.
- Korvajärvi, P. & Rantalaiho, L. 1984. Toimistoautomaatio ja toimistotyö. Sarja B 40. Tampere: Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos.
- Pirhonen, R. 1987. Alioikeuksien toimistojärjestelmän suunnittelu ja käyttöönoton ensimmäinen vaihe Vantaan tuomiokunnassa. Valtio-opin pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Stenlund, H. & Lampola, M. 1985. Tietotekniikka, hallinto ja oikeus. Jyväskylä: Suomen Lakimiesliiton Kustannus Oy.
- Vantaan tuomiokunnan tietojenkäsittelyn kehittämisuunnitelma 1986. Vantaa.
- Vehviläinen, M. 1986. Toimistohenkilöstö atk-opintopiirissä. Teoksessa: Rantalaiho, L. (Toim.) Toimistotyö, toimistotyöntekijät ja toimistoautomaatio ss. 162—173. Tampere: Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos.
- Virtanen, H. 1984. Toimistoautomaation käyttöönoton kynnyksellä. Tampere: Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos.

Opettajan ja opiskelijan vuorovaikutussuhde etäopetuksessa

Öhrmark, Eila T. 1988. *Opettajan ja opiskelijan vuorovaikutussuhde etäopetuksessa*. Aikuiskasvatus 8, 3. 10—14. — Artikkelissa käsitellään etäopetuksen opiskelija-opettaja vuorovaikutussuhdetta, tekijöitä, joista vuorovaikutussuhde muodostuu ja sen yhteyksiä opiskelumotivaatioon. Tarkasteluaineistona on ollut Kansanvalistusseuran Kirjeopiston kokemustieto sekä etäopetusta käsittelevä kirjallisuus. — Kokemukset ja tutkimustulokset ovat pääosin samansuuntaisia. Opettaja-opiskelija vuorovaikutussuhde koetaan tärkeäksi. Toisaalta opettaja-opiskelija suhteen yhteys opiskelumotivaatioon jää avoimeksi. Teknologisen kehityksen vaikutus etäopetuksen vuorovaikutussuhteeseen näyttää herättävän optimistisia ja opiskelijan autonomisuuden lisääntymiseen liittyviä odotuksia, mutta myös eri suuntaisia oletuksia. Nämä alueet tarjaisivat kiinnostavia kohteita tutkimukselle.

Etäopetus kaksisuuntaisena viestintänä

Etäopetus on vasta parin viime vuosikymmenen aikana noussut teoreettisen tarkastelun kohteeksi. Ensimmäiset opetusteoriat syntyivät 1970-luvulla (Peters, Moore, Holmberg jne). Eri tutkijat painottavat etäopetuksessa eri puolia; joku opettajan ja opiskelijan erillisyyttä, joku opiskeluaineiston vuorovaikutusluonnetta, joku sen massatuotannollisia piirteitä. Seuraavista piirteistä vallitsee laaja yksimielisyys. Etäopiskelussa:

- opettaja ja opiskelija ovat erillään
- suunnittelusta ja toteutuksesta vastaa koulutusorganisaatio
- opetus toteutetaan teknisin välinein
- opetus on kaksisuuntaista viestintää
- lähiopetuskytkentä on mahdollinen
- opetus toteutetaan massatuotantomaisesti, mikä sallii suuret opiskelijamäärät

Börje Holmberg korostaa omassa teoriasaassa opettajan ja opiskelijan erillisyyttä, etäopetuksen vuorovaikutusluonnetta (didactic conversation) sekä taustalla olevan koulutusorganisaation ohjaavaa vaikutusta (guided didactic conversation).

Holmbergin keskustelunomaisuutta korostava näkemys menee varsin pitkälle, sillä hän näkee vuoropuhelun kahtaalla: opiskelijan opettajalle lähettämiin tehtäviin ja opettajan niihin laatimiin kommentteihin sisältyvänä sekä ”simuloituna”, etäopiskeluaineiston keskustelunomaisessa tyyliässä, johon opiskelija ”vastaa” opiskellessaan aineistoa.

Miten opiskelijan ja opettajan vuorovaikutus toteutuu

Opettajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutussuhdetta voidaan tarkastella sen mukaan, kuka tekee aloitteen opetuskeskustelun käynnistämiseksi, mitkä vuorovaikutuksen tehtävät ovat, minkälaisin välinein keskustelua käydään tai miten se ajoittuu.

Aloitteen tekee usein koulutusjärjestelmä jollakin persoonattomalla toimenpiteellä. Koulutusorganisaatio lähestyy opiskelijaa oppiaineiston lähettämisen yhteydessä ”tervetuloa joukkoomme” -kirjeellä, jossa annetaan myös kaikki tarpeelliseksi katsotut toimintaohjeet. Jotkut opistot esittelevät tällöin myös kurssin opettajan. Opiskelutekniikkaa koskeva ohjaus annetaan tavallisesti kirjallisesti. Varsinaisen opettajan ja opiskelijan välisen keskustelun aloittaminen jää usein opiskelijalle.

Opiskelun alkuun pääseminen ja tehtävien lähettäminen tuntemattomalle opettajalle saattaa viedä aikaa ja ajan kuluessa jäädä peräti tekemättä. Kynnyksen korkeutta madaltaessaan jotkut opistot ovat päätyneet käytäntöön, jossa opettajat tai opintojen ohjaajat ottavat uusiin opiskelijoihin yhteyden joko puhelimitse tai kirjeitse heti kun nämä ovat ilmoittautuneet.

Ruotsalainen tutkija John Bååth korostaa puhelimen merkitystä juuri tässä alkukontaktissa. Jos henkilökohtaiseen tapaamiseen on opiskeluohjelmassa lainkaan mahdollisuutta, olisi tämä kasvoista-kasvoihin tilanne Bååthin mukaan järjestettävä juuri opiskelun alkuvaiheessa.

Eräissä Euroopan maissa, ja erityisesti suurissa etäopetusjärjestelmissä etäopiskelijalla on erikseen opettaja (tutor) ja opintojen ohjaaja (counsellor). KVSK-opiston kokemuksen ja mm. norjalaisten tutkimusten mukaan tällaisella roolijaolla on haittansa. Vain yhdistetty ohjaaja-opettaja voi riittävän kokonaisvaltaisesti nähdä etäopiskelijan ongelmat kokonaisuutena, nähdä opintomenestyksen, työtapojen tai yksityiselämän yhteyksiä ja keksii niihin ratkaisusuosituksia.

Etäopettajan ja opiskelijan vuorovaikutus tuottaa välillisesti opiskeluaineistojen laatijoille hyödyllistä tietoa. Välittömästi opiskelutilanteeseen liittyvistä vuorovaikutuksen tehtävistä neuvonta, opiskelun tukeminen ja ohjaus näytävät keskeisiltä.

Opiskelun tukeminen tarkoittaa kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla opettaja edistää opiskelumuotivaation säilymistä.

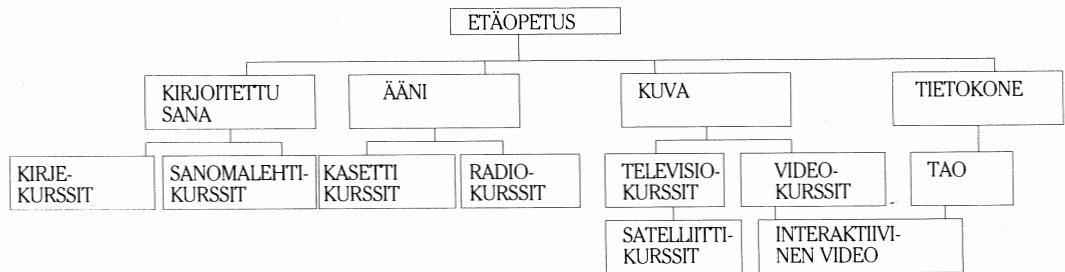
Ohjaus perustuu opiskelijan lähettämiin tehtäväsuorituksiin ja sisältää opettajan kommenttien muodossa kaikki ne keinot, joilla opettaja edistää opiskelijan oppimista, käsitteiden sel-

kiytymistä, uuden tiedon kytkeytymistä vanhaan ja keskeisten asioiden painumista opiskelijan mieleen. Opettamisesta ei niinkään ole kysymys. Etäopiskeluaineiston tehtävänä on välittää uusi tieto, antaa opetus, opettaja on tukihenkilö. Arviointi saa joskus liian korostuneen aseman opettajan työtä tarkasteltaessa. Se on vain yksi monista keinoista, joilla opettaja edistää oppimistapahtumaa.

Oman tehtäväalue tarkastelunsa ansaitsisi etäopiskelijan mahdollisuus esittää omia kysymyksiään. On hämmästyttävää, miten harvoin etäopiskeluaineistojen tehtäviin sisällytetään opiskelijan kysymyksiä opettajalle. Näin on usein, huolimatta etäopetuksen opiskelijan autonomiaa ja opiskelun itsejohtoisuutta korostavista ihanteista.

Etäopetuksessa opiskeluaineisto välitetään ja siihen kytkeytyvä opetuskeskustelu käydään pääasiassa jonkin viestintävälineen avulla. Välineet voivat perustua painettuun sanaan, ääneen, kuvaan, tietotekniikkaan tai niiden yhdistelmiin.

Etäopetusmuotoja niiden perustana olevan viestintävälineen mukaan luokiteltuna.



Kirjeiden, jo yleisiksi käyneiden äänitteiden, puhelimien, radio- ja TV-ohjelmien itsenäinen tai kirjeopetukseen kytketty käyttö laajentaa koulutusmahdollisuuksia yleensä, mutta erityisesti vuorovaikutuksen ulottuvuuksia. Videokasetit, interaktiivinen video, erilaiset on-line ja off-line tietokoneohjelmat ja televerkostot ovat tulossa, mutta niiden käyttökelpoisuus rajoittuu vielä läntisiin teollisuusmaihin.

Etäopetuskirjallisuuden mukaan "puhtaalla" kirjeopetuksella voi päästä samoihin oppimistuloksiin kuin uusimmilla viestintäteknikoilla. Silti ei haluta asettaa kyseenalaiseksi esim. puhelimen käyttökelpoisuutta nopeasti tarvittavaan ohjeen saamisessa opiskelijalle tai tietokoneella tuotettavien kommenttivaltojen merkitystä opettajalle, joka on kyllästynyt alituisesti samantapaisina toistuvien kommenttien aiheuttamaan käsityöhön.

Vaikka etäopetuksessa opetuskeskustelu

käydään pääasiassa massatiedotusvälineiden keinoin, ei lähiopetuksen tai opettajan ja opiskelijan henkilökohtainen tapaaminen ole pois suljettu. Taloudellisista syistä ja tavoitettavuuden kannalta henkilökohtaiset tapaamiset ovat etäopetuksen ongelmallisinta osaa. Lähiopetukseen osallistumista ei voida useinkaan asettaa pakolliseksi. Lähikontaktit edellyttäisivät varsin tiheää paikallisten ohjaajien ja tapaamispisteiden verkostoa. Harvalla etäopetusjärjestelmällä — Britannian avointa yliopistoa ja vastaavia lukuunottamatta — näyttää olevan mahdollisuuksia sellaisen ylläpitämiseen.

Jos etäopetusohjelmaan liittyy lähiopetusta, saa se tavallisesti jonkin seuraavista muodoista: etäopiskelija tapaa ohjaajansa säännöllisesti sovittuina aikoina, esim. kerran kuussa; etäopiskelu voi sinänsä tapahtua neuvovan ohjaajan läsnäollessa; etäopetukseen liitetään lyhyehköjä seminaarijaksoja.

Ennen varsinaisen opiskelun alkua vuorovaikutussuhteen painopiste on tutustumisessa, opiskelijan kokemus- ja tietotaustan selvittämisessä, tavoitteiden ja olosuhteiden kartoittamisessa. Opiskelun aikana keskustelu käydään opiskelijan suoritusten pohjalta. Keskustelusiälto painottuu oppimisen ja motivaation edistämiseen. Opiskelun päätyttyä vuorovaikutus tarkoittaa palautekeskustelua. Epävirallinen jää usein opettajan ja opiskelijan väliseksi ja saat- taan saada kauniin kirjeen tai jatkuvan postikorttisuhteen muodon.

Virallinen palautekeskustelu käydään usein välillisesti. KVSK-opistossa opiskelijan antama palaute tarkoittaa loppuarviointilomaketta opettajaa koskevine kysymyksineen. Tulokset ilmoitetaan opettajille useimmiten yhteenvetoi- na tai koulutustilaisuuksien teemoiksi sovellet- tuina.

Opettajan osuus vuorovaikutussuhteessa

Holmbergin luonnehdinnan mukaan etäope- tuksessa siis käydään opetuskeskustelua kah- della tasolla: toisaalta etäopiskeluaineiston ja opiskelijan, toisaalta opettajan ja opiskelijan kesken. Opiskelijalla on ikäänkuin kaksi opet- taja — suorituksia tarkastava ohjaaja ja opis- keluaineistoon rakennettu keskustelutyö.

Työnjako opiskeluaineiston ja ohjaajan välil- lä on etäopetuksen keskeinen kysymys, ja se voi olla sen kompastuskivi. Pelkistäen voi sanoa, että opiskeluaineiston tehtävänä on opet- ta, ohjaajan tehtävänä on varmistaa oppimi- nen henkilökohtaistamalla, selittämällä, arvioi- malla, motivoimalla. Parhaimmillaan työnjako on selvä, ja aineisto ja ohjaaja tukevat toisten- sa työtä. Jos opiskeluaineisto on heikosti suunniteltua, vaikeutuu etäopettajan työ. Toi- saalta opettaja voi tehdä paljon korvataksaan puutteellisen aineiston haittoja.

Mitkä sitten ovat etäopettajan tehtävät, jos opiskeluaineisto hoitaa sille asetetut tehtävät? Hilary Perraton toteaa: "Etäopettajan rooli ja tehtävä on toinen kuin lähiopettajan; ei tiedon siirtäjän vaan oppimaan edistäjän." (Distance Education, International Perspective).

John Bååth on tutkinut etäopettajan tehtäviä eri oppimiskäsitysten pohjalta soveltaen mm. Gagnén teorioita. Samalta pohjalta norjalaiset etäopetustutkijat ovat päätyneet kymmeneen etäopettajan pedagogiseen tehtävään. KVSK-opistossa niistä on muotoiltu "kirjeopettajan kymmenen käskyä":

1. Motivoi
2. Jäsennä tavoitteita
3. Kytke uusi ja vanha tieto
4. Viittaa opiskeluaineistoon
5. Korjaa, selitä, ohjaa

6. Aktivoi
7. Anna palautetta
8. Ohjaa tiedon soveltamiseen
9. Vahvista mieleenpainumista
10. Arvioi

Koululaitoksesta etäopetukseen siirtyvät opet- tajat pyrkivät painottamaan arviointitehtävää ja arvostelutekniikkoja. Kuitenkin arvioinninkin tehtävä opiskelutapahtuman kestäessä on op- pimisen edistäminen. Opiskelun jälkeiset lop- pentit ja tutkinnot ovat erikseen. "Yleensä ottaen tehtävien ja niitä tarkastavan opettajan ensisijainen tehtävä — yhdessä kurssiaineis- ton kanssa — tulisi olla opiskellun tietoaineis- ton vahvistaminen... Huomautuksissaan, selvi- tyksissään, opettajan tulee pyrkiä selkeyttä- mään käsitteitä, pyrkiä johdonmukaisuuteen edistääkseen opitun asian vahvistamista, selit- tämistä ja jäsentämistä." (Ausubel 1963).

Opettajan sanotaan vaikuttavan opiskelijaan myös persoonallisuutensa koko voimalla. On tutkittu, miten se mahdollistuu etäopiskelussa. On selvitetty, minkälaisia ovat ne opettajan ominaisuudet, jotka voivat välineellisen kes- kustelun rajoitukset ylittäen tulla vuorovaiku- tuksessa esille, ja minkälaisia toiveita etäopis- kelija asettaa opettajaansa. Tutkimuksissa saa- dut tulokset näyttävät samansuuntaisilta eri puolilla maailmaa. Opiskelijoille tuntuu olevan tärkeintä, että opettaja on "elävä ihminen, jon- ka kanssa voi keskustella, joka pitää ihmisistä, on myötätuntoinen." (Bååth, Wängdahl).

KVSK-opiston opiskelijat ovat kyseltäessä toivoneet, että opettaja:

- suhtautuu opiskelijaan henkilökohtaisesti
- ymmärtää opiskelijan tilannetta
- kannustaa ja rohkaisee
- on myönteinen
- kirjoittaa selvällä käsialalla
- tarkastaa tehtävät nopeasti

Stein kertoo kurssista, jonka loppuunsaoritus- luvut olivat hyvin alhaiset. Opettaja, joka oli "kylmä asiakeskeinen mies", vaihdettiin henki- löön, "jolla oli sama pätevyys, mutta joka piti ihmisistä". Loppuunsaoritusluvut kaksinker- taistuivat. (Stein 1960)

Opiskelijan käsityksiä vuorovaikutustilanteesta

Opettajan roolin merkitystä opiskelijoille tutkit- tiin KVSK-opistossa kyselyllä. Kysymykseen, *Miten tärkeänä etäopiskelussa pidät opettajan palautetta ja kommentteja* 179 vastaajasta 95 % vastasi pitävänsä niitä hyvin tärkeinä tai tärkeinä (arvot 5 ja 4), 0,6 % ei pitänyt niitä tärkeinä (arvot 2 ja 1 viisiportaisessa asteikos- sa).

Samassa kyselyssä kysymys: "Miten tärke-

änä pidät mahdollisuutta puhelinkyselyyn vaikeissa kohdissa? sai vastaukset: hyvin tärkeänä tai tärkeänä 59 % (arvot 5 ja 4), ei itselle tärkeänä 17 % (arvot 2 ja 1).

KVSK-opistossa kurssinsa loppuunsaorittavat täyttävät loppuarviointilomakkeen, jossa on myös opettajan työhön liittyviä kysymyksiä. Yleisarviossaan runsas puolet opiskelijoista arvioi opettajansa työn hyväksi, kolmasosa kiitettäväksi, kymmenesosa tyydyttäväksi. Huonoksi sen arvioi prosentti tai kaksi. Kielteinen palaute ilmenee lähinnä avoimissa kysymyksissä. Esintyvät puutteet toistuvat samoina: ”kommentteja oli liian vähän”, ei kerrottu kaikkia virheitä”, ”opettaja ei ilmoittanut oikeita vastauksia”, ”en saanut riittävästi neuvoja”. Opettajan antamia arvosanoja 90 % pitää oikeudenmukaisina.

Toisaalta ainakin Ruotsista löytyy tutkimustuloksia kokeilusta, jossa tietokone oli elävää opettajaa suosittumpi. Bååth kuvaa tietokoneavusteisen opetuksen kokeilua, jossa koeryhmä sai suoritustensa palautuksen yhteydessä tietokoneen laatimia runsaita lisäkommentteja. Vertailuryhmä sai tavanomaisia käsinkirjoitettuja opettajan kommentteja. Koeryhmä suhtautui ”opettajan työhön” myönteisemmin kuin vertailuryhmä.

Korkea-asteen etäopetuksen piirissä on tehty kyselyitä, joissa jopa puolet opiskelijoista ilmoittaa, ettei opettajalla ollut mitään merkittävää vaikutusta opiskelun kulkuun ja tuloksiin. Ilmeni myös, että opiskelijat eivät käyttäneet lainkaan tilaisuutta opettajalta kysymiseen ja henkilökohtaisen ohjauksen saamiseen.

KVSK-opiston yhdistetyn lähi- ja etäopetuksen kokeilu (peruskoulun ja lukion suorittaminen kolmevuotisenä etä- ja lähiopetusyhdistelmänä) valossa näyttää siltä, että koulumuotoisesta opetuksesta etäopiskeluun siirtyvät ja vähän opiskelukokemusta omaavat tai kauan sitten viimeksi opiskelleet ovat herkkiä altistumaan opettajan vaikutukselle ja edistämään opettajajohtoisen oppimistilanteen syntymistä. Riippuvuus näyttäisi asteittain väistyvän etäopiskelukokemuksen karttumisen myötä. Onhan opiskelijan itsenäistyminen ja itsenäistämisen etäopetuksen tavoitteenakin.

Mielenkiintoinen opettaja-opiskelijasuhteen merkitystä selvittävä tutkimus tehtiin Norjassa NKL-skolenissa. Useista pienistä modulikursseista muodostuvaa opetuskokonaisuutta opiskelevista muodostettiin kaksi koeryhmää. Toiselle ryhmälle osoitettiin yksi ja sama päätoiminen ohjaaja kaikkiin osakursseihin. Vertailuryhmällä oli normaaliin tapaan joka kurssissa eri opettaja (tutor) ja lisäksi eri henkilö käytännön ohjeiden antajana (counsellor).

Vertailuryhmän opettajat olivat tavalliseen tapaan sivutoimisia. Vertailuryhmän kirjekierto

eli suoritusten palautusnopeus oli normaali. Kun taas koeryhmällä se päätoimisen opettajan ansiosta oli pari-kolme päivää lyhyempi (kahden suuntaisine postinkulkuineen n. 5—6 päivää).

Tulokset osoittivat, että koeryhmä opiskeli aktiivisemmin, se suoritti enemmän opetusyksiköitä ja osakursseja. Siis loppuunsaoritusluvut olivat korkeammat. Puhelimen käyttö oli tehokkaampaa ja asenne opettajan työhön myönteisempi kuin vertailuryhmällä. Aloitustilaisuuksissa, eikä myönteisessä suhtautumisessa etäopetukseen sinänsä, esiintynyt eroja.

Opiskelijoiden kokemaan oletetun eristyneisyyden tunteessa ei kuitenkaan havaittu merkittäviksi tulkittavia eroja. Sen sijaan tutkijat totesivat kiinnostuneina, että eristyneisyyden tunnetta joko koetaan tai ei koeta, neutraaleja ei olla. (Rekkedal 1985).

Valitettavasti norjalaisitutkimus ei erittelle tutkimusraportissaan muiden tekijöiden, esim. kirjekierron nopeutumisen vaikutusta.

Opiskelijoiden kokemuksia voidaan tutkia myös epäsuorin keinoin. Vuorovaikutussuhteen häiriöt tai epäonnistuminen saattaa näkyä esim. keskeyttämisluvuissa, huonoina arvosoina tai kontaktien niukkuutena. Myös aloitamattomuus voidaan osittain lukea vuorovaikutuksen epäonnistumiseksi (organisaatiotalsolla), koskapa järjestelmässä, jossa opettaja ottaa yhteyden uusiin opiskelijoihin, aloitusluvut ovat paremmat kuin vertailuryhmissä.

Etäopetuksessa puhutaan paljon keskeyttämisen (drop-out) ongelmasta. Kaikissa järjestelmissä eri kurssien loppuunsaoritusluvuissa on suurta vaihtelua. Keskimääräiseksi luvuksi ilmoitetaan usein n. 50 %. Se pätee myös KVSK-opistoon. Vertailuja tehtäessä vaikeutena on, että keskeyttäneet saatetaan laskea eri tavalla. KVSK-opistossa keskeyttäneisiin laskeetaan myös ne opiskelijat, jotka eivät ole aloittaneetkaan suoritusten lähettämistä. Siitä huolimatta, että osa opiskelijoista ei aiokaan lähettää suorituksia. He tahtovat ehkä vain opiskeluaikoinaan, jota verotussyistä ei ole muulla tavoin saatavissa.

Eristyneisyyden tunteen ja keskeyttämisen, ja eristyneisyyden tunteen ja opettajasuhteen yhteys ei ole täysin selvä. Norjalaisen tutkimuksen mukaan opettaja-opiskelija suhteen vahvistaminen vaikuttaa keskeyttämisalttiutta vähentävästi. Yksi selkeimmin todettavista syy-yhteyksistä on opiskelumotivaation ja suoritusten opettajalta palaamisen nopeus. Useissa selvytyksissä suoritusten palautusnopeus eli kirjekierto on todettu tärkeimmäksi opiskeluintoa ylläpitäväksi seikaksi. Holmbergin mukaan ”mitä vahvempi tunne opiskelijalla on siitä, että koulutusjärjestelmä pyrkii edesauttamaan hänen oppimistaan, sen vahvempi on hänen sitoutumisensa opiskelutilanteeseen. Mitä vah-

vempi sitoutuminen oppilaitokseen ja oppiaineeseen, sen vahvempi motivaatio ja paremmat tulokset". (Holmberg 1985).

Opiskelijakuva

Raporteissa nähdään tilastollisin keinoin koottuja kuvauksia "tyypillisestä kirjeopiskelijasta", mutta varsinaista etäopiskelijan persoonallisuuden kuvaa ei liene suuresti tutkittu. Onkohan se mahdollistakaan. Etäopetusjärjestelmät eroavat sittenkin suuresti toisistaan; koulutusalojen, -tasojen, kohderyhmien ym. osalta.

Etäopiskelijan tuntemaksi usein väitetty eristyneisyyden tunne on ristiriidassa eräiden muiden, samoin etäopiskelijalle tyypillisiksi mainittujen piirteiden kanssa. KVS-opiston piirissä etäopiskelijoille on totuttu antamaan luonnehdintoja: itsenäinen, vastuuntuntoinen, omaloitteinen, pitkäjänteinen.

Bääth on inspiroivalla tavalla kommentoinut australialaisten tutkijoiden Durkheimin itsemurhateoriaan pohjautuvia "olettamuksia" kirjeopiskelijoiden ja potentiaalisten itsemurhaajien yhteisistä piirteistä: ei yhteyksiä muihin opiskelijoihin, vähäiset kontaktit oppilaitokseen, löyhä yhteys ja sitoutumattomuus oppilaitoksen sosiaaliseen rakenteeseen.

Yleinen opiskelijakuva saattaa olla jossakin mielessä hyödyllinen työtään aloittavalle etäopettajalle. Varsinaisessa työssä tarvitaan kuitenkin mahdollisimman yksilöllistä kuvaa ja henkilökohtaista suhdetta.

Jos ei sellaisen luominen henkilökohtaisen tapaamisen tai puhelinkeskustelun avulla taloudellisista tai muista syistä ole etäopetusjärjestelmässä mahdollinen, jää molemminpuolinen esittäytymiskirje käyttökelpoiseksi keinoksi.

Yhteenveto

Havainnot etäopetukseen sisältyvästä opettajan ja opiskelijan välisestä vuorovaikutussuhteesta ovat laajalti samansuuntaisia:

Etäopiskelijat kokevat opettajan ja opiskelijan välisen suhteen merkittäväksi ja arvostavat sen henkilökohtaisuutta. Onnistunut ja koko opiskelun ajan jatkuva opettaja-opiskelijä suhde näyttää edistävän opiskelumotivaatiota opintosuorituksilla mitattuna. Onko etäopiskelijan eristyneisyys todellisuutta vai myytti, jakaa mielipiteitä. Eräät tutkijat torjuvat ajatuksen eristyneisyydestä korostaessaan etäopiskelijan ja opettajan vuorovaikutussuhdetta suorastaan etäopetuksen keskeisenä piirteenä. Ilmeistä onkin, että vuorovaikutussuhteen laatu on avainkysymys.

Vaikka yleisesti todetaan, että opettajan ja

opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde on tärkeä opiskelijalle, näyttäisi se kuitenkin vaihtelevan esim. opiskelijan koulutaustan, opiskelukokemusten ja erityisesti opiskelumotiivien perusteella.

Ehkä yllättävätkin tuntuva väite: "etäopetus voi olla yksilöllisempää kuin lähiopetus" ansaitsee lisäselvitystä, vaikka saa tukea muutamista kirjallisuudessa esiintyvistä maininnoista (Perraton, Holmberg).

Useat havainnot tukevat käsitystä, että tietokone- ja viestintäteknikaan kehitys tulevat vaikuttamaan etäopetuksen opettaja-opiskelijäsuhteeseen mm. lisäämällä opiskelijan käytössä olevia vaihtoehtoja ja siten edistämään hänen itsenäisyytään opiskelun suunnittelussa ja toteutuksessa. Elävän opettajan jatkuvaa ja ylivoimaista merkitystä korostaviakin näkemyksiä esiintyy. Tietotekniikka nähdään opettajan apuvälineenä.

Lisävalaistuksen saamiseksi kannattaisi syventyä vielä esim. seuraaviin kysymyksiin: Mikä on etäopettajan merkitys sosiaalisten motiivien ja hyöty tavoitteiden orientoimille opiskelijoille? Onko tietokonekommenttien suosiossa uutuudenviehätystä? Lisääkö tietokoneavusteinen opetus opiskelijan itsenäisyyttä ja miten se voidaan todeta? Onko eristyneisyyden tunteen ja opiskelumotivaation välillä yhteyttä? Millainen on etäopiskelijan persoonallisuus?

Lähteet

- Ausubel, D.P. 1963. The Psychology of Meaningful Verbal Learning. Grune & Stratton. New York.
- Bääth, J.A. 1975. Submission Density in Nine Correspondence Courses. Pedagogical Reports, no 2. Department of Education. The University of Lund.
- Bääth, John - Månsson, Nils-Ove. 1977. CADE - a System for Computer-Assisted Distance Education. Malmö.
- Bääth, J.A., Wångdahl, A. 1976. The Tutor As an Agent of Motivation of Correspondence Education. Pedagogical Reports, no 8. Department of Education. The University of Lund.
- Flinck, Rune. 1978. Correspondence Education Combined with Systematic Telephone Tutoring. Kristianstad.
- Harris, V.J.A. 1975. The Distance Tutor, Education by correspondence. Manchester Monographs 3. Bournemouth.
- Holmberg, B. 1985. Status and Trends of Distance Education. Lektor Publishing. Lund.
- Kyrö, Matti. 1981. Yhdistetyn lähi- ja etäopetuksen kokeilu. Kansanvalistusseuran Kirjeopisto. Helsinki.
- Malkki, Vilho. 1945. Suomalainen kirjeopisto, Kansanvalistusseuran Kirjeopisto. Helsinki.
- Moore, M. 1977. On a Theory of Independent Study. ZIFF Papiere 16. Hagen.

Aikuiskasvatuksen sosiaaliset funktiot

Rantanen, Pertti 1988. *Aikuiskasvatuksen sosiaaliset funktiot*. Aikuiskasvatus 8, 3. 15—19.
— Artikkelissa tarkastellaan aikuiskasvatusta sosiologisen funktioanalyysin näkökulmasta. *Funktio tarkastelu kohdennetaan erityisesti järjestölliseen sivistystyöhön. Aikuiskasvatus nähdään konfliktisena, vastakkaisia pyrkimyksiä ja etuja sisältävänä kenttänä. Artikkelin perustuu tekijän pro gradu-tutkielmaan (1987).*

Kohti kriittistä keskustelua

Aikuiskasvatuksen merkitys on lisääntynyt voimakkaasti taloudellisten ja yhteiskunnallisten muutosten myötä. Aikuiskasvatus nähdään tämän päivän Suomessa paitsi ihmisen persoonallisen kasvun edistäjänä, yhä keskeisemmin myös työvoimalle asetettujen muuttuvien laatuvaatimusten tyydyttäjänä ja yritysten kilpailukyyn turvaajana. Entistä useammat ovat valmiita vannomaan aikuiskasvatuksen nimeen. Yhteiskunnassa tuntuu vallitsevan laaja yhteisymmärrys aikuiskasvatuksen siunauksellisuudesta.

Ominaista tälle koulutuspoliittiselle konsensus-ajattelulle on, että aikuiskasvatukseen sen vallitsessa muodostuu jonkinlainen ”hyvää kaikille, ei keneltäkään pois” -ilmapiiri. Aikuiskasvatus ymmärretään säröttömänä, ristiriidattomana kokonaisuutena, jossa kysymystä eri suuntaan vievistä eduista, arvoista ja päämääristä ei hevin esitetä.

Tässä artikkelissa aikuiskasvatuksen yhtenäisyys ja jonkinlainen varaukseton yleishyödyllisyys nähdään virheellisinä lähtökohtina. Jäsentämällä aikuiskasvatusta sosiologisen funktioanalyysin välineistöllä se näyttyy ilmiönä, jolla on hoidettavanaan erilaisia, keskenään ristiriitaisiakin tehtäviä yhteiskunnassa.

Persoonallisuuden kehittämisen ja tietojen lisäämisen ohella aikuiskasvatus myös tukee olemassa olevien valtarakenteiden ja hallitsevan tietoisuuden säilymistä.

Analyysin välineet

Funktio merkitsee tässä yhteydessä lähinnä ilmiön olemassaolon seurausta jonkin kokonaisuuden kannalta, tuon ilmiön tosiasiallisia tehtäviä. Puhe on aikuiskasvatuksen sosiaalisista funktioista eli sen toteutuvista yhteiskunnallisista tehtävistä. Funktionaalisuutta voidaan toki tarkastella myös yksilöiden kannalta (ks. esim. Allardt 1971, 212; Liljeström 1982, 73—75). Esimerkiksi osallistuminen aikuiskasvatukseen voi tarjota mielekästä sisältöä ihmisen elämään. Samaa toimintaa voidaan kuitenkin tarkastella myös yhteiskunnallisesti, esim. ideologisenä uusintamisena tai instituutioiden tunkeutumisena vapaa-aikaan.

Koulutuksen sosiaalisia funktioita ei pidä sotkea sen päämääriin. Funktioilla ei nimittäin tarvitse olla ketään suunnittelijaa. Niiden ei tarvitse olla intentionaalisia, jollaisia taas päämäärät ovat aina. (Jarvis 1985, 133—134; myös Merton 1968, 105.)

Jarvis tarkastelee aikuiskasvatuksen sosiaalisia funktioita kuuden käsittepaperin avulla. Pa-

Nurmi, K. 1985. Opiskelijan ja opettajan parijärjestelmä korkeasteen etäopetuksessa. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Rekkedal, Torstein. 1972. Correspondence Studies, Recruitment, Achievement and Discontinuation. Oslo.

Rekkedal, T. 1985. Introducing the Personal Tutor/Counsellor in Distance Education. Report 2: Final report. NKI-skolen. Stabekk, Norway.

Sewart, Keegan. Holmberg (ed. 1983). Distance Education International Perspectives. Croom Helm Ltd. Kent.

Stein, L.S. 1960. Design of a Correspondence Course. *Adult Education* 10, 161—166.

Wängdahl, A. 1980. Who are the Correspondence Students and What about Their Handicap of Isolation. University of Lund, Department of Education. Pedagogical Reports. Lund.

rijako perustuu kahden sosiologisen koulukunnan ja lähestymistavan olemassaoloon. Näistä ensimmäinen on kiinnostunut järjestyksen ongelmista ja sävyttynyt konsensus-henkiesti. Toisen lähestymistavan avainsanana taas on kontrolli ja se korostaa konfliktia yhteiskunnan perusilmiönä. Edellinen näkökulma kiinnittää huomionsa etupäässä yhteiskunnan rakenteeseen, jälkimmäinen taas yhteiskunnan toimijoihin ja heidän vuorovaikutukseensa. (Jarvis 1985, 58; konfliktisesta ja konsensusparadigmasta ks. myös Dahrendorf 1969, 211—220.)

Kummankin paradigman mukainen tulkinta aikuiskasvatuksen funktioista voi Jarvisin mielestä olla aivan yhtä ”oikea”, olkoonkin, että tulkinat ovat aivan erilaisia (Jarvis 1985, 134—135). Tätä mieltä on myös Dahrendorf, jonka mukaan ei ”integraatioteoriaa” eikä ”pakkovaltateoriaa” voi kumpaakaan yksin pitää riittävänä sosiologisissa yhteyksissä. Ne ovat pikemminkin rinnakkaisia ja toisiaan täydentäviä viitekehysiksi, eivät vaihtoehtoja toisilleen. Kysymys on sosiaalisen rakenteen kaksista erilaisista kasvoista. (Dahrendorf 1969, 218—220.)

Jarvisin jaottelun perusteella aikuiskasvatuksen sosiaaliset funktiot voidaan esittää kuuden käsiteparin avulla seuraavasti:

<u>konsensus-paradigma</u>	<u>konflikti-paradigma</u>
— sosiaalisen järjestelmän ylläpito	— olemassa olevien sosiaalisten suhteiden reproduktio
— tiedon siirto	— kulttuurinen reproduktio
— yksilöllinen edistyminen	— valikointi
— ”toinen mahdollisuus”	— legitimaatio
— vapaa-ajan harrastus	— instituutioiden ekspansio työn ulkopuoliseen aikaan
— kehitys	— vapauttaminen

(Jarvis 1985, 134—135)

Seuraavissa luvuissa pyritään aikuiskasvatuksen mahdollisia tehtäviä hahmottamaan em. käsitepareja apuna käyttäen.

Sosiaalisen järjestelmän ylläpito — sosiaalisten suhteiden reproduktio

Koulutus seuraa yhteiskunnan muutoksia. Aikuiskasvatuksen tehtävänä on sosiaalista ihmisiä nopeasti muuttuvan yhteiskunnan uusiin olosuhteisiin ja rooleihin. Tästä ammatillinen aikuiskoulutus on hyvä esimerkki. Toisaalta se ei kuitenkaan puutu rakenteisiin. Se vain sopeuttaa ihmisiä muutoksiin ja kvalifioi työvoimaa teknologisen kehityksen luomiin muuttu-

viin tarpeisiin.

Ammatillinen aikuiskasvatusta voidaan siis ”nähdä mekanismina, joka edistää sosiaalisen järjestelmän säilymistä ja uusintaa tuotannon yhteiskunnalliset suhteet”. (Jarvis mt: 136—137.)

Sosiaalinen uusintaminen eli reproduktio ei kuulu kuitenkaan yksinomaan ammatilliselle aikuiskasvatukselle. Jos sosiaalista reproduktiota ajatellaan työvoiman uusintamisen lisäksi myös laajemmasta näkökulmasta, ulottuu keskustelu myös ei-ammattilliseen aikuiskasvatukseen. Voidaanhan nimittäin ajatella että koulutuksella kykyjen ja taitojen lisäksi kasvatetaan ihmisiä sosiaalisten suhteiden pysyttämisen kannalta tarpeelliseen moraaliin ja arvostukseen. Parconsin näkemys koulutuksen tehtävästä tuottaa paitsi ”capacities”, myös ”commitments” merkitsee nähtävästi juuri tätä (Parsons 1961, 435). Kykyjen ja valmiuksien lisäksi tuotetaan myös moraalista ja henkistä sitoutumista vallitseviin oloihin.

Tiedon siirto — kulttuurinen reproduktio

Aikuiskasvatuksessa siirretään tietoa. Sen ”siirtäminen” ei vielä sinänsä määrittele aikuiskasvatuksen toteuttamaa funktiota. Marxiin tukeutuen Jarvis sanoo, ettei tieto eikä se laajempi kulttuuri, jota kasvatuksessa siirretään, ole neutraalia. Ne vain näyttävät siltä. Tämä näennäinen neutraalius taas on ilmausta hegemonian¹⁾ toimintatavasta. (Jarvis 1985, 138.)

Bourdieuin ja Passeronin tavoin voidaan ajatella aikuiskasvatuksen koulujärjestelmän lailla heijastavan lähinnä hallitsevan kulttuurin ja hallitsevien ryhmien arvoja. Näin hallitsevista ryhmistä tulevat opiskelijat hyötyisivät myös aikuiskasvatuksesta enemmän kuin esimerkiksi taustaltaan työväenluokkaiset osallistujat. (Bourdieu — Passeron 1977 esim. 42—46, 48—52.) Tämä selittäisi Jarvisin ja Thompsonin havaitseman aikuiskasvatuksen keskiluokkaisuuden (Jarvis 1985, 139; Thompson 1980, 21—25).

Keskiluokkaisuuteen yhteydessä olevaan osallistumisrakenteeseen vääristymään ovat huomiota kiinnittäneet myös suomalaiset aikuiskasvatuksen tutkijat. Aikuisopinnothan näyttävät kasautuvan niille, joilla jo ennestään on koulutusta. (Esim. Lehtonen & Tuomisto 1973, 286—287; Katajisto 1984, 63—66).

1) Hegemonia on käsite, joka Gramscilla perustuu hänen käsitykseensä yhteiskunnan päällisrakenteen jakautumisesta kahteen osaan: valtion ja kansalaisyhteiskuntaan. Valtio ilmentää suoraa valtaa ja pakolla alistamista. Hegemonia taas toimii kansalaisyhteiskunnan tasolla. Se voidaan määritellä tilanteena, jossa ”suuret joukot antavat ’spontaaniin’ kannatuksensa suunnalle, jonka hallitseva peruserä on antanut yhteiskuntaelämälle” (Gramsci 1979: 129—130). Voimakeinojen käyttöä hallinnan apuna ei enää tarvita.

Yksilöllinen edistyminen — valikointi

Ammatillinen aikuiskasvatus voidaan nähdä yksilölliselle tarjoutuvana mahdollisuutena edetä omalla työurallaan. Konfliktisesta perspektiivistä sama asia näkyy valikointina: Yksilöllisten urakehitysväylien näennäinen avoimuus ja koulutuksen kautta mahdollistuva sosiaalinen liikkuvuus voivat myös legitimoida olemassa olevaa valtasuhteiden järjestelmää. (Jarvis 1985, 139.)

Toinen mahdollisuus — legitimointi

Konsensus-paradigman mukaisesti aikuiskasvatus tarjoaa koulunsa päättäneelle aikuiselle toisen mahdollisuuden hankkia itselle uusi rooli yhteiskunnassa, esimerkiksi paremmin palkattu tai mielenkiintoisempi ammatti. Tässä mielessä aikuiskasvatus tavallaan antaa aikuisille tilaisuuden "aloittaa alusta".

Konflikti-paradigman perusteella voidaan kuitenkin väittää, että aikuiskasvatus antaessaan mahdollisuuden yhteiskunnallisen aseman muuttamiseen myös luo harhakuvan mahdollisuuksien tasa-arvosta. Samalla se tukee vallassaolijoita legitimoimalla näiden valta-aseman koulutuksessa menestymisen oikeutettuna seurauksena.

Aikuiskasvatus antaa "toisen mahdollisuuden" vain olemassaolevan rakenteen puitteissa. Näin aikuiskasvatus myös ylläpitää hallitsevien luokkien/ryhmien hegemoniaa. (Jarvis 1985, 143—145.)

Vapaa-ajan harrastus — instituutioiden ekspansio

Aikuiskasvatus on hyvin monille ihmisille vapaa-ajan harrastus, tapa käyttää työn ulkopuolista aikaa. Jarvisin mukaan tulee kuitenkin pitää mielessä, että vaikka tämä olisikin aikuiskasvatuksen ilmfunktio, on sen piiloinen funktio kuitenkin säilyttää sosiaalisen järjestelmän stabiiliisuus sinä aikana, jona ihmiset eivät täytä aikaansa ja ajatuksiaan työllä. Eli "kasvatus laajenee täyttämään sen aukon, jossa työn vaatimuksia ei enää esiinny" (Jarvis 1985, 147).

Vapaaehtoista opiskelua voidaan pitää myös luokkasidonnaisena vapaa-ajan vieton tapana, eräänlaisena tyylikysmyksenä. Aikuiskasvatusta voidaanankin tarkastella Bourdieun teorian mukaisena "kenttänä", jolla selviämisen edellyttää juuri tälle kentälle tunnusomaisia kulttuurista pääomaa. Toisilla yhteiskuntaryhmillä tätä pääomaa on, toisilla ei. (Jarvis 1985, 145; Bourdieu 1985, 105—110.)

Käsityksiä aikuiskasvatuksesta ylempien yhteiskuntaryhmien kenttänä ja vapaa-ajan vieton tyylinä tukevat myös Bergstenin havainnot. Hän tutki Ruotsissa vähän koulutettujen ihmisten osallistumista aikuiskasvatukseen. Hän tuli siihen tulokseen, että osallistuminen vapaa-ajalla tapahtuvaan, ei-pätevöittäväan aikuiskasvatukseen on yleisintä niiden keskuudessa, jotka ovat myös aktiivisia järjestöihmisiä ja joiden vapaa-ajan viettoa luonnehtivat paremmin koulutetuille tyypilliset kulttuuriharrastukset: museoissa ja näyttelyissä käynti, lukeminen, teatteri ja konsertit. (Bergsten 1977, 134—136.)

Aikuiskasvatuksella on myös sosiaalinen funktio työttömien jatkuvan vapaa-ajan täyttämässä. Se tarjoaa heille edes jotakin tekemistä toimettomuuden sijaan. (Jarvis 1985, 146.) Tässä mielessä aikuiskasvatukseen pätee Gunnar Adler-Karlssonin arvio koulusta "tarpeettomien pysäköintipaikkana", jossa ne ihmiset, joita tuotantoelämä ei tarvitse, ovat säilössä ja valvonnan alaisina puuhailemassa asioita, joilla sinänsä ei ole niin kovin paljon merkitystä (Adler-Karlsson 1984). Työllisyyskoulutus silloin, kun sillä ei ole muuta virkaa kuin pitää nuorisotyöttömät poissa kaduilta, on tästä hyvä esimerkki. Yhteiskuntarauhan kannalta se voi olla mielekäästä, mutta saattaa vaikuttaa kohtalokkaasti "koulutettavien" sosiaalistumiseen. (Maljojoki 1987).

Kehitys — vapauttaminen

Opiskelijan persoonallisen kehittymisen edistämistä voidaan pitää aikuiskasvatuksen yhtenä funktiona. Jarvis puolestaan pitää sitä lähinnä kasvatuksen tavoitteena. Hän huomauttaa myös siitä, että se, mikä näyttää ihmisten kehittämiseltä, voikin itse asiassa olla heidän sopeuttamistaan järjestelmän heille tarkoitetuille paikoille. (Jarvis 1985, 147—148.)

Freire (1982) näkee kasvatuksen voivan olla luonteeltaan paitsi hallitsevien ryhmien intresseistä lähtevää tiedonsiirtoa, myös vapauttavaa, yhteiskunnan alistetussa asemassa olevien ihmisten tietoisuuden herättämistä.

Aikuiskasvatus ja sosiaalipolitiikka

Edellä olevaa Jarvisin jaotteluun perustuvaa esitystä aikuiskasvatuksen yhteiskunnallisista tehtävistä täydentää Griffinin ajatus aikuiskasvatuksen ja sosiaalipolitiikan läheisestä yhteydestä. Griffin katsoo, että aikuiskasvatusta tulisi tarkastella sosiaalityön tavoin sosiaaliseen kontrolliin liittyvien tehtäviensä näkökulmasta. Aikuiskasvatus suuntautuu nimittäin eräänlaisena kompensaatona niihin ihmisryhmiin, joita yhteiskunnassa riistetään ja alistetaan. Se

luo yhteiskunnallista stabiilisuutta, legitimoit hallitsevia normeja ja sulauttaa mahdollisia vastarinnan lähteitä olemassa olevaan järjestykseen. (Griffin 1983, 226.)

Yhteys sosiaalipolitiikkaan näkyy aikuiskasvatuksessa myös suhteessa yhteiskunnalliseen muutokseen. Sosiaalipolitiikalle on Griffinin mielestä luonteenomaista se, että se luo illuusioita muutoksista silloinkin, kun mitään todellista muutosta ei ole tapahtunut. Aikuiskasvatus voi luoda samanlaisia harhakuvia. (Griffin 1983, 232—233.)

Aikuiskasvatuksen laaja tarjonta erilaisissa tunne-elämän ja virkistyksen alueille kuuluviinsa opintoaineissa on sosiaalisesti funktionaalista, koska se integroi yhteiskuntaan sellaisia ihmisiä, jotka urbaani elämä tekisi yksinäisiksi, onnettomiksi, vieraantuneiksi ja sosiaalisesti huonovointisiksi (Griffin 1983, 230). Näin esimerkiksi sellaiset aihepiirit kuin ihmissuhdekysymykset, parapsykologia, astrologia tai askartelu, joiden arvoon aikuiskasvatuksen sisältöinä mm. Alanen (1985b) suhtautuu kriittisesti, saattavatkin olla yhteiskunnallisesti funktionaalisia toimintoja luodessaan ainakin subjektiivisesti koettua mielekkyyttä ihmisten elämään.

Työväen Sivistysliiton opintotoiminnan tehtävät

Tämän artikkelin pohjana olevassa opinnäytetyössä sovelletaan edellä esitettyä funktionaalityyppistä tarkastelukehikkoa Työväen Sivistysliiton (TSL) toteuttaman opintotoiminnan tutkimiseen. Järjestön aikuiskasvatuksen yhdeksi keskeiseksi funktioksi hahmottuu työväenliikkeen järjestöjen sosiaalisten rakenteiden uusintaminen. Tämä tapahtuu pitkälti järjestötehtävien hoitajia kouluttamalla.

Järjestökoulutuksessa piilee kuitenkin järjestöjen sisäisen demokratian kannalta myös vaara: mitä enemmän opintotoiminta suuntautuu järjestöjen toiminnan pyörittämisessä tarvittavan aktivistijoukon kouluttamiseen nk. rivijäsenistön kouluttamisen kustannuksella, sitä herkemmin koulutus myös luo ja ylläpitää järjestöjen sisäisten suhteiden hierarkkisuu-
ta.

TSL:n toimintapiirissä tapahtuvassa sivistystyössä näkyy myös piirteitä siitä, että opintotoiminnassa siirretään arvostuksia ja hallitsevaa tietoisuutta ylhäältä alas eli hoidetaan kulttuurisen reproduktion tehtävää. Sivistysjärjestön yhdessä jäsenjärjestöjensä kanssa toteuttamien opintokampanjoiden perustana ovat yleensä palkattujen työntekijöiden ja huippuaktiivien järjestöjen koulutustarpeita koskevat arviot. Tällöin on olemassa se vaara, että niistä ihmisistä, joille opinnot on tarkoitettu, tulee lähin-

nä toiminnan kohteita. Heillä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa opintojen arvoja, päämääriä tai sisältöjä koskeviin ratkaisuihin.

Myös opintotoiminnan tehtävästä toimia vapaa-ajan täyttäjänä ja sosiaaliterapeuttisen tehtävän hoitajana on viitteitä nähtävissä. Esimerkiksi TSL:n alaisuudessa tapahtuvan varsinkin mittavan eläkeläisten opintotoiminnan sosiaalisenä tehtävänä voidaan pitää toimintaan osallistuvien vapaan ajan täyttämistä — riippumatta mitenkään kerholaisten omien opintopyrkimysten vakavuudesta. Kerhotyö on sosiaalisesti funktionaalista siksi, että se osaltaan pitää eläkeläiset työn siteiden katkettua edelleen organisoitussa toiminnassa, kiinni yhteiskunnassa.

Osoituksia myös vapauttavista ja kriittistä tietoisuutta edistävästä elementeistä löytyy. Näistä mainittakoon 1980-luvun puolivälissä käynnistynyt sivistysjärjestön organisoima laaja tietotekniikkaan ja sen yhteiskunnallisiin vaikutuksiin keskittyvä kurssitoiminta ja opintoaineistotuotanto. 80-luvun alkupuolella liikkeelle lähteneissä ihmissuhdetietouden, elämäntavan ja ilmaisuvalmiuksien opintoprojekteissa on samansuuntaisia piirteitä.

Kaikkiaan Työväen Sivistysliiton opintotoiminnassa tulee esiin useampia mahdollisia sosiaalisia funktioita. Osa niistä on selkeästi ristiriidassa keskenään. Syytä on kuitenkin muistaa, ettei Työväen Sivistysliittoa — eikä muitakaan organisaatioita — ole viisasta katella monoliittisena kokonaisuutena. Järjestön sisällä ja sen toimintakentässä on erilaisia pyrkimyksiä, jotka ohjaavat toteutuvaa opintotoimintaa. Olemassa olevan järjestyksen säilyttäminen ja ihmisten kriittisen tietoisuuden kasvattaminen voivat ainakin jossakin määrin toteutua saman organisaation puitteissa. Rajan vetäminenkin on usein vaikeaa: esimerkiksi luottamusmieskoulutuksessa on varmasti kysymys kummastakin. Toisaalta samoista ihmisistä koulutetaan sopimusjärjestelmän toteuttajia, toisaalta myös työntekijöiden etujen ajajia.

Se, että sivistysjärjestön opintotoiminta toteuttaa erilaisia tehtäviä, ei kuitenkaan tarkoita, että sisällöltään vastakkaiset funktiot eläisivät sovussa rinnakkain. Pikemminkin ne käyvät (ja niistä käydään) kamppailua, jossa jotkut ovat niskan päällä, toiset taas häviöllä. Kamppailun tilanne määrittää sitä, millainen suhteellinen asema eri funktioilla on sivistystyössä. Kaikkiaan kysymys sivistysjärjestön kuten koko aikuiskasvatukseen toteuttamista yhteiskunnallisista tehtävistä ei ole mitenkään yksinkertainen. Esimerkiksi se, tarkastellaanko ongelmaa konsensuksen vai konfliktin sävyttämästä näkökulmasta, johtaa eri tulkintaan samasta materiaalista.

Lähteet

- Adler-Karlsson, Gunnar 1984. Koulun — pysäköimispaikka tarpeettomille vai tie sisäiseen avartumiseen? *Suomennos* Arto ja Kirsti Angervo. Helsinki.
- Allanen, Aulis 1985. Tehokas palvelu aikuiskasvatustajan ammatti-ideaalina. Teoksessa Manni, Eeva - Tuomisto, Jukka (toim.): *Humanistin teemojen tuntumassa*. Acta Universitatis Tamperensis, ser A vol 196.
- Allardt, Erik 1971. Yhteiskunnan rakenne ja sosiaalinen paine. Porvoo.
- Bergsten, Urban 1977. Adult Education in Relation to Work and Leisure. A Cross-sectional Study of Adults with Short Previous Formal Education. *Stockholm Studies in Educational Psychology* 22.
- Bourdieu, Pierre 1985. Sosiologian kysymyksiä. *Suomennos* J.P. Roos. Jyväskylä.
- Bourdieu, Pierre - Passeron, Jean-Claude 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills - London.
- Dahrendorf, Ralf 1969. Luokat ja luokkaristiriidat teollisessa yhteiskunnassa. *Suomennos* Ilse Koli. Porvoo.
- Freire, Paulo 1982. *Pedagogy of the Oppressed*. 9. painos. Bungay, Suffolk.
- Gramsci, Antonio 1979. *Vankilavihkot*. Toimittanut Mikael Böök. *Suomennos*: Matti Berger, Mikael Böök ja Leena Talvio. Helsinki.
- Griffin, Colin 1983. Social Control, Social Policy and Adult Education. *International Journal of Lifelong Education* 3.
- Jarvis, Peter 1985. *The sociology of adult & continuing education*. Worcester.
- Katajisto, Jukka 1984. Osallistumismuutokset Suomen aikuiskasvatuksessa 1972—1980. *Aikuiskasvatus* 2.
- Lehtonen, Heikki - Tuomisto, Jukka 1973. Aikuiskoulutus Suomessa: käsitykset ja käyttö. Tampereen yliopiston tutkimuslaitos. Tutkimuksia A 45.
- Liljeström, Rita 1982. Varttumisen ehdot. *Suomennos* Virve Kajaste. Helsinki.
- Maljojoki, Pentti 1987. Yhteiskuntakehitys ja nuorten koulutuksen kysyntä — Kuljettamko koulutuspessimismistä koulutusoptimismiin? *Kasvatus* 2.
- Merton, Robert K. 1968. *Social Theory and Social Structure*. New York.
- Parsons, Talcott 1961. The School Class as a Social System. Some of Its Functions in American Society. Teoksessa Halsey A.H. - Floud, Jean - Anderson, C. Arnold (Eds.). *Education, Economy and Society*. Chicago, Illinois.
- Rantanen, Pertti 1987. Sivistysjärjestö aikuiskasvatuksen organisaationa. Työväen sivistysliiton opintotoiminnan kasvatussosiologinen tarkastelu. Helsinki.
- Thompson, Jane L. 1980. Introduction. — Thompson, Jane L. *Adult Education for a Change*. Tip-tree, Essex.

Tarkastelupisteessä opintokerho

Lahti, Usko. 1988. *Tarkastelupisteessä opintokerho*. Aikuiskasvatus 8, 3. 20—22. — Artikkelissa tarkastellaan opintokerhomuotoisen aikuiskasvatustyön kehitystä ja ongelmia viimeisten vuosien aikana. Tarkastelun kohteena on opintokerhojen määrällinen kehitys ja kehitykseen johtaneet syyt. Toiseksi artikkelissa tarkastellaan sitä kuvaa, mikä opintokerhosta muodostuu vuonna 1987 tehdyn Maaseudun Sivistysliiton opinto-ohjaajille suunnatun kyselytutkimuksen välityksellä. Opintokerhotyö on kohdannut voimakkaan määrällisen laskun samalla, kun kerho työmuotona on irtoamassa perinteisistä juuristaan, yhteiskunnallisesti orientoituvista järjestöistä. Opintokerhotyössä vallitsee entistä voimakkaammin eriytyminen yhtäältä sosiaalisten organisaatioiden suuntaan ja toisaalta opinnollisesti orientoituvien vaikuttajaryhmien suuntaan. Artikkelissa asetetaan perusongelmaksi opintokerhon integroimisen mahdollisuus osaksi yhteiskuntamme laajempaa kasvatustajärjestelmää.

Kyselytutkimuksen tavoitteena oli selvittää MSL:n opintokerhojen määrällisen kehityksen syitä sekä opintokerhoissa vallitsevaa tilannetta. Selvitys jakaantui kahdeksi osaksi: määrälliseksi analyysiksi vuosilta 1976—86 sekä kerho-ohjaajille suunnatun kyselyn analyysiksi. Ohjaajat valittiin kohteiksi, koska he muodostavat rajallisen, tunnetun populaation ja heidän katsotaan heijastavan käsityksillään kerhon todellisuutta. Kyselytutkimus perustui ositettuun satunnaisotantamenetelmään. Näytteitä tuli 336 eli 11 % määritellystä joukosta. Vastausaste oli 77,1 %, mitä on pidettävä vähintään tyydyttävänä. Lomakkeessa oli 36 kysymystä tai kysymyssarjaa, joista muodostettiin 105 muutujaa. Muuttujien käsittely tapahtui Pato -tilas-tohjelmalla.

Iti yhteiskunnallisesta todellisuudesta

Opintokerho on nähty järjestöllisen sivistystyön kulmakivenä. Sen taival on vuosikymmenien pituinen. Oleellista kerhotyölle on ollut sitoutuminen yhteiskunnallisten organisaatioiden arvolähtökohtiin. Kerholla itsellään on ollut riittävästi sisäistä evoluutiovoimaa ajantasalla pysymiseksi. Kuitenkin nyt on olemassa selviä tunnusmerkkejä, jotka pakottavat asettamaan opintokerhon kriittiseen tarkasteluun suhteessa nykypäivän yhteiskunnalliseen todellisuuteen.

Opintokerhotoiminnan määrällinen huippu saavutettiin vuonna 1984, jolloin maassamme oli kaikkiaan lähes 26 000 opintokerhoa. Vuonna 1987 tuo luku oli kymmentätuhatta alempi. Kato on kohdannut hyvin voimakkaasti yhteiskunnallisissa järjestöissä tapahtuvaa kerhotyötä, näin erityisesti poliittisten järjestö-

jen parissa. Eläkeläisjärjestöissä ei sen sijaan samankaltaista laskua ole havaittavissa.

Ilmeistä on, että opintokerhotyö ja poliittisten järjestöjen toimintaperiaatteet ovat ajautuneet erilleen toisistaan, yhteistä tekijää ei enää löydetä. Eläkeläisjärjestöjen suhteellisen osuuden kasvu selittyyneen parhaiten eläkeläisten yleisen aktivoitumisen avulla, opintokerhokin on saanut osuutensa tästä noususta.

Usein väitetään, että opintokerhotyöhön liittyvä pakollinen hallintobyrokraatia olisi kriisin todellinen syy. Se ei kuitenkaan yksin riitä selittämään vaikeuksia. Oleellisempaa sittenkin on nähdä opintokerhoajatuksen pysähtyneisyys verrattuna sitä ympäröivän yhteiskunnan kehittymiseen. Lyhyesti sanottuna suhteessa yhteiskunnalliseen kehitykseen opintokerho on pysynyt paikoillaan ja jopa ottanut takaaskeliakin.

Lopultakaan opintokerhojen lukumäärä ei ole oikea kriteeri mittaamaan opintokerhon tilaa. Voimakas määrän lasku kertoo kuitenkin selkeästi, että opintokerho on kohdannut vaikeuksia, joiden tulisi viimeistään nyt herättää asiaan tavalla tai toisella vihkiytyneet.

Ohjaajan muotokuva

Opintokerhon opinto-ohjaajan tehtävänä on vastata omaehtoisen pienryhmän toimivuudesta. Hän vastaa ryhmän sosiaalisesta toimivuudesta, mutta hänen tulee kantaa myös vastuuta ryhmän opiskelun tasosta ja opintokerhon muodollisesta puolesta — valtionapuhallinnosta.

Nykyisille ohjaajille on tyypillistä se, että peräti kolme neljäsosaa heistä on naisia ja

heidän keski-ikänsä on ollut nousussa. Tyypillistä on myös se, että keski-ikänsä nousun myötä ohjaajien peruskoulutustaso on ollut alene- maan päin.

Opintokerhoissa vallitsee kaksi ikäraken- malla: ensinnäkin ohjaaja on muita kerhon jäseniä selvästi iäkkäämpi — hänellä on auk- toriteettiasema — ja toiseksi ohjaaja ja muut kerhon jäsenet ovat kutakuinkin samanikäisiä — ohjaajalla on vertaisasema. Ohjaajan iän perusteella syntyvä auktoriteettiasema ei si- nänsä vastaa kysymyksen ohjaajan aseman kehittämisestä, sen syntytausta ei ole välttä- mättä opinnollisissa lähteissä.

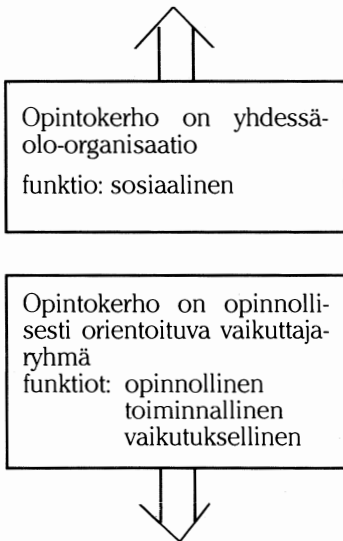
Mielenkiintoista on, että vain ikä ja siihen voimakkaasti kietoutuva peruskoulutustaso se- littävät yhdessä eroja ohjaajien kerhonäkemyk- sissä. Sen sijaan sukupuoli tai asuinpaikka eivät omaa vastaavaa selitysvaimaa toisin kuin aikaisemmin on oletettu.

Opintokerhon tarkoitus

Selvityksen mukaan on olemassa kaksi päänä- kemystä opintokerhon tarkoituksesta: ensinnä- kin opintokerho on yhdessäolo-organisaatio ja toiseksi opintokerho on opinnollisesti orientoit- uva vaikuttajaryhmä. Nämä päänäkemykset ovat luonteeltaan toisiaan hylkiviä.

Tärkeimmiksi tarkoituseriksi selvityksen mukaan nousee kerhon jäsenten yhdessäolon ja viihtyvyyden edistäminen. Opintokerholla nähdään tällöin olevan sosiaalinen funktio.

Toisen tarkoituseriväksen — toisen päänäke- myksen — muodostavat kerhon jäsenten tieto- jen ja taitojen lisääminen eli opinnollinen funktio, järjestötyön kehittäminen eli toimin- nallinen funktio sekä poliittinen vaikuttaminen eli vaikutusfunktio. Suosituin näistä osanäke- myksistä on ehdottomasti ensimmäiseksi mai- nitu.



Näkemyksien omaksumista ohjaavat selvästi ihmisen elämänkaaren pituus ja siihen liittyvät koulutus ja elämänkokemukset. Mitä iäkkäämp- i ihminen on, sitä todennäköisemmin hän etsii opintokerhosta viihtyvyyttä, ihmisuhteita ja sosiaalista kanssakäymistä. Ja kääntäen; mi- tä nuorempi ihminen on, sitä todennäköisem- min hän puolestaan etsii opintokerhosta ulos- päin suuntautuvaa aktiivisuutta sekä uusia tie- toja ja taitoja itselleen.

Huolestuttavin piirre tarkoituksien kannalta on se, että päänäkemykset korreloivat negatiivisesti toisiinsa. Syystä tai toisesta sosi- aalisuus ja opinnollisuus eivät mahdu samaan opintokerhoon.

Osallistumisen esteet

Opintokerhoyöhön osallistumisen suurin este on kilpailu ihmisten vapaa-ajasta. Myös kulku- yhteyksien puutteellisuus sekä koti ja perhe koetaan todelliseksi esteiksi. Opintokerhoon it- seensä liittyvät haittatekijät ovat esteinä sen sijaan suhteellisen vähäisiä. Esimerkiksi val- tionapubyrokratiaa ei sellaisenaan pidetä rat- kaisevana osallistumisesteenä.

Esteet ovat nekin sidoksissa ikätekijään. Luonnollista on, että iän noustessa nousee kulkuyhteyksien puute esteeksi. Yhtä luonnol- lista on, että nuorten aikuisten kohdalla muut harrastukset sekä koti ja perhe estävät osallis- tumista opintokerhoyöhön.

Merkittävä havainto toisaalta on, että aktiivi- sessä työssä ei aikaa liikene sittenkään opin- tokerho-opiskeluun, vaikka vapaa-aika on si- nänsä lisääntymässä. Entä sitten, kun tämän päivän nuoret aikuiset tulevat kypsempään ikään, riittääkö heiltä silloin aikaa opintoker- holle?

Monipuolisuutta menetelmiin

Suosituin opiskelumenetelmä opintokerhoissa on keskustelu ryhmissä. Tämä osoittaa myön- teistä ja sosiaalista ilmapiiriä kerho-yhteisöissä. Sen sijaan uudehkot menetelmät — kuten ra- dion, television tai elokuvan käyttö — saavat vielä odottaa vuoroaan.

Varsinkin iäkkäiden opiskelijoiden opin- tokerhoissa vallitsee yleisesti eräänlainen luku- piirimenetelmä. Tämän menetelmän mukai- sesti yksi kerhonjäsen — useimmiten ohjaaja — lukee jakson opiskelun kohteena olevaa oppikirjaa tai muuta tietolähdettä, jonka jäl- keen kerho käy keskustelun kuullun perusteel- la.

Lukupiiri on sinänsä käyttökelpoinen mene- telmä, mutta siihen liittyy valitettavasti se tosi- asia, että tällaiset opintokerhot ovat jäsenmää- rältään keskimääräistä suurempia ja niissä käytettävien kirjallisten opintoaineistojen luku- määrä opiskelijaa kohti on suhteellisen pieni,

jopa äärimmäisen alhainen. Pahimmillaan lukupiiri saattaa siten muuttua passivoittavaksi tekijäksi.

Opintokerhoissa olisi varaa lisätä harjoittelun ja kotitehtävien osuutta menetelminä. Nämä menetelmät toisivat mukanaan jatkuvuutta ja omakohtaista kokemista työskentelyyn. Toisaalta opintokerho voisi puolestaan olla osa jotakin laajempaa opinnollista prosessia, sen syventyvä harjoitteluosa.

Kohti ohjaajalaitosta?

Opintokerhon oppimisprosessin onnistuminen lepää pitkälti ohjaajan taitojen varassa. Peruskysymys on, missä määrin ohjaamisvastuuta keskitetään yhdelle kerhon jäsenelle ja missä määrin sitä voidaan jakaa jäsenten kesken. Ensimmäisessä tapauksessa lähestytään "ammattimaisuutta" ja toisessa taas vertaisohjaamista. Ohjaajien itsensä käsitykset tässä kysymyksessä ovat vielä sangen selkeytymättömiä ja ristiriitaisia.

Kerhon tavoite voi siten olla perusta, josta ohjaajakäsitystä tulee kehittää. Mikäli kerhon tavoitteena on oppimisen edistäminen, korostuu ohjaajan asema ryhmän pedagogisena johtajana. Mikäli kerholla on taas sosiaalisia tavoitteita, korostuu ohjaajan rooli yhdessäolojohtajana.

Jos opintokerholle asetetaan entistä selvemmin opinnollisia tavoitteita ja jos samaan aikaan yhteiskunnan antama taloudellinen tuki kerholle lisääntyy, on ajateltava jopa "ammattimaisen" ohjaajalaitoksen luomista. Tämä ratkaisu nostaisi opintokerhojen opinnollista tasoa ja takaisi taloudellisen tehokkuuden sekä ennen muuta antaisi motivaatioperustan ohjaajan työlle.

Opintokerhotyön kehittäminen edellyttää, että entistä ponneikkaammin tuetaan korotetun valtionavun opintokerhojen työskentelymahdollisuuksia ja annetaan nimenomaan ohjaajille mahdollisuus kehittyä niin halutessaan "ammattimaiseen" suuntaan. Tämä puolestaan edellyttää valtionavun merkittävää korottamista näille kerhoille. Tämä ei kuitenkaan saa merkitä sitä, että perusvaltionavun opintokerho unohdettaisiin kehitystyössä, mutta voimavaroja on löydettävä uuteenkin kehittelyyn.

Tosiasioden edessä

Opintokerhon tulevaisuutta ajatellen olemme väistämättä muutaman ohittamattoman tosiasian edessä.

Ensiksikin on selvää, että opintokerhonäkemykset ovat eriytyneet kahdeksi päänäkemykseksi. Jos opintokerhoa halutaan todella kehittää, on tämä tosiasia muistettava kaikessa kerhotyömuodolle suunnattavassa palvelussa. Sosiaalisesti orientoituville opintokerhoille tulee

tuottaa palveluita, jotka sisältävät laaja-alaisia, elämään sellaisenaan liittyviä oppiaineita spesifisten aineiden sijasta. Opinnollisesti orientoituville vaikuttajaryhmille voidaan sen sijaan tuottaa spesifisiä aineita sisältäviä palveluita.

Toiseksi opintokerhotyö on saanut vastakäikua ikääntyvän aikuisväestön osallistumis-
muotona. Palveluita luotaessa on siten otettava aikaisempaa tietoisemmin huomioon ihmisen ikä, on ymmärrettävä oppimisen ongelmat ja edut eri ikäkausina.

Kolmanneksi opintokerhojen yhteenlaskettu lukumäärä on kiistatta asetunut huippulukemien alapuolelle, eikä lukumäärää pidäkään kasvattaa panostamalla valtionapua sinne, missä lukumäärä saattaisi helpoiten nousta. Väärä panostuksen suunta johtaisi kerhotoinnin jälleen uuteen uskottavuuskriisiin ja kenties lopulliseen turmioon.

Onkin aika etsiä ennakkoluulottomasti ratkaisuja, joiden avulla opintokerho voisi toimia siltana virallisen ja vapaan kasvatustarjontan välillä yhtä lailla kuin siltana ihmisen eri ikäkausien välilläkin. Panostuksen tulee siten kohdistua sisältöön, ei kerhomäärän kasvattamiseen.

Takaisin yhteiskuntaan

Perinteisenä aikuisopiskelumuotona opintokerholla on tietenkin oma itseisarvonsa, mutta senkin tulee sopeutua yhteiskunnallisiin muutoksiin. Opintokerho on ollut omalta osaltaan vastaamassa yhteiskunnassa heränneisiin kasvatustarpeisiin, entä nyt? Kasvatustarpeetkin ovat muuttuva suure ja vain sellainen liike, joka aistii ennakkolta muutokset, pystyy sopeutumaan niihin ja pystyy sen lisäksi vastaamaan tarpeisiin, voi elää.

Jos opintokerho hyväksytään osaksi laajempaa yhteiskunnallista muutosta ja yhteiskuntaan rakennettua aikuiskasvatustarjontaa, sitä voidaan sisällöllisesti kehittää ja antaa sille jopa muodollinen asema järjestelmässä. Samalla on kuitenkin huolehdittava opintokerhon perusolemuksen säilymisestä, kansanvaltaisesta itseohjautuvuudesta. Nämä vaatimukset eivät ole keskenään ristiriidassa, ne pikemminkin tukevat toinen toistaan.

Lähteet

- Alanen, A. 1970. Edistävää ja viihdyttävää opintokerhotoimintaa. Acta Universitatis Tamperensis, Ser. A. Vol. 29. Myllykoski.
- Alanen, A. 1986. Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvien muuttuminen. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja, Tampereen yliopisto. Tampere.
- Karjalainen, E. — Toiviainen, T. 1984. Suomen vapaan kansansivistystyön vaiheet. Tapiola.
- Lahti, U. 1987. Opintokerho muuttuvissa olosuhteissa. Maaseudun Sivistysliiton tutkimus. Helsinki.
- Maaseudun Sivistysliitto. 1976—1986. Vuosikertomukset. Helsinki

Ulkoa ohjattu aikuiskoulutus ja vapaa sivistystyö

Näkökulmia kansalaisopistoista inhimillisinä aikuisten kasvuyhteisöinä

Reinikainen, Raimo. 1988. *Ulkoa ohjattu aikuiskoulutus ja vapaa sivistystyö*. Aikuiskasvatus 8,3, 23—26. Tässä artikkelissa pohditaan tieteellisteknisen, sosiologisen ja eettisen vallankumouksen asettamia haasteita ihmisen kehittämistarpeille muuttuvassa yhteiskunnassa sekä hahmotellaan humanistisiin arvolähtökohtiin tukeutuvan aikuisten kasvuyhteisön mahdollisia tunnuspiirteitä vaihtoehtona tai täydennyksenä keskitetyksi ohjatulle aikuiskoulutukselle.

MOTTO:

Ihmiskunnan suurin vaara ei ole atomipommi, vaan lisääntyvä rappeuttava, taannuttava vapaa-aika (Andre Malraux — vap. muk. RR)

Artikkelilla pyritään myös herättämään keskustelua siitä, missä määrin vapaassa sivistystyössä toteutuvat ja ylipäättänsä hyväksytään prof. Aulis Alasen (1985) ”naulaamat teesit”.

- Käypä on ajan tasalla
- Irrationaalisuus myy hyvin
- Vaihtelua arkeen sekä
- Määrän tyrannia.

Kolme vallankumousta

Tarkastellessaan kysymystä ihmisen tulevaisuudesta ja kehittämistarpeista on mm. prof. Joseph Basile todennut, että ensimmäistä kertaa ihmiskunnan historiassa ihmistä kohtaa yhtäaikaan kolme vallankumousta:

- *Tieteellistekninen vallankumous*, jossa aiomme korvaavat lihaksemme,
- *Sosiologinen vallankumous*: Koko maapallon väestölle tulee periaatteessa mahdolliseksi oppia ja arvioida asioita sekä osallistua yhteistoimintaan myös maailmanlaajuisella tasolla;
- Kolmanneksi ehkä merkittävin, *eettinen vallankumous*, jossa meidän perusarvomme — liittyivätpä ne sitten kotiin, uskontoon, isänmaahan tai kulttuuriarvoihimme, järkkyvät ja mitä todennäköisimmin muuttuvat globaalissa, maailmanlaajuisessa kulttuuri- ja elinympäristössä.

Kehityssuuntaa paikalliskulttuureista tulevaisuuden maailmankulttuuriin apulaisprof. *Martti Sarmela* kuvaa varsin kriittisesti.

Sarmela vertaa suurteknologian läpimurtoa sotavarusteluun; Sekin uhkaa karata ihmisen hallinnasta ja teknoympäristönä tuhota kansalliset ja paikalliset kulttuurit.

Yksittäistä ihmistä nämä vallankumoukset koskettavat kolmella perusulottuvuudella: Ajattelussa — älyllisellä ja tiedollisella tasolla, toiseksi toiminnan tasolla — sosiaalisessa käyttäytymisessämme sekä kolmanneksi tunnetasolla — itsetietoisuudessamme.

Näiden perusulottuvuuksien — ajattelun, toiminnan ja tunteen epätasapaino ja rajutkin heilahtelut heijastavat sivilisaatiomme perustavaa laatua olevaa muutosprosessia, jossa älylliset, sosio-ekonomiset ja kulttuuriarvomme joutuvat uudelleen arvioitaviksi myös kasvatuksen näkökulmasta.

Sivilisaatiomme muutosprosessi nostaa esiin mm. seuraavanlaatuisia kasvatuksellisia kysymyksiä:

- Millaisten tietojen ja asenteiden varassa me etsimme ja rakennamme väylän tulevaisuuden yhteiskuntaan ja sivilisaatioon?
- Miten opimme kestämään lisääntyvät, ennalta-arvaamattomat tulevaisuushokit?
- Kuinka ylipäättänsä kehitämme arviointikykyämme ja suhtautumistapojamme tulevaisuutemme suhteen. Kuinka voimme oppia käsittelemään ja hallitsemaan myös ennustamattomia asioita elämässämme?
- Kuinka opimme tulevaisuudessa — mikäli mahdollista — elämään onnellisina eli kaiken kaikkiaan pystymme vahvistamaan ajatteluumme, tunteemme ja toimintamme keskinäistä tasapainoa?

Ihmisen yhteiskunnalliseen, tuotannolliseen ja kulttuurielämään liittyvät muutostekijät ja kasvatukselliset tarpeet edellyttävät olemassa olevan (aikuis)koulutusjärjestelmämme laaja-alaista ja perusteellista uudelleenarviointia.

Seuraavassa pyrin tarkastelemaan asiaa hahmottelemalla joitakin ulkoaohjatun aikuiskoulutuksen ja itseohjautuvan sivistystoiminnan mahdollisia tunnuspiirteitä.

Kysymyksiä ihmisen tulevaisuudesta ja kasvatuksen merkityksestä on käsitelty viime vuosina mm. G.H. von Wrightin kirjassa *Humanismi elämänasenteena* ja emeritus prof. Urpo Harvan juhla kirjassa *Humanistin teemojen tuntumassa*.

Keskitetystä koulutuksesta itseohjautuvaan sivistystyöhön

Koko sivilisaatiomme vallankumouksellinen muutosprosessi ilmenee yhteiskunnallisena rakennemuutoksena, joka on edellyttänyt myös koulutustarjonnan kriittistä arviointia ja uudelleensuuntaamista.

Kaavio 1. Ulkoa ohjatun aikuiskoulutuksen ja itseohjautuvan sivistystoiminnan tunnuspiirteitä

ULKAOHJATTU AIKUISKOULUTUS	LÄHTÖKOHTA	ITSEOHJAUTUVA SIVISTYSTOIMINTA
Yhteiskunta- ja organisaatiokeskeinen (Ihminen järjestelmän välineenä)		Humanistinen (Individualistinen ja sosiaalinen lähtökohta, "Ihminen arvo sinänsä")
Koulutuksen kohteina	IHMISET JA HEIDÄN YHTEISÖNSÄ	Toiminnan subjekteina
Sopeuttaa ihminen olemassa-olevaan järjestelmään ja hierarkioihin. Valmentaa yhteiskunnalliseen työnjakoon, tiettyihin asemiin ja tehtäviin.	PÄÄMÄÄRÄ	Sivistynyt ihminen Yhteiskunnan inhimillistäminen Poistaa yhteiskunnallisen työnjaon ihmisille aiheuttamia tiedollisia ja toiminnallisia raja-aitoja.
Muodollisten, yhtenäisten tutkinto- ja pätevyysvaatimusten suorittaminen Tiettyjen normien mukaisten tietojen sekä ajattelu- ja toimintamallien oppiminen	TAVOITTEET	Ihmisten itsensä asettamat tavoitteet (toiminnan itsensä korostaminen, normien erilaisuus) Kokonaispersoonallisuuden kehittyminen (Ihminen kehittää todellisuussuhdettaan käytännöllisestä, teoreettisesta, moraalisesta ja esteettisestä näkökulmasta)
Rakentuu keskitetyn suunnittelun ja hallinnon varaan	TOIMINNAN SÄÄTELY	Perusedellytyksenä itseohjautuvuus

Perinteisen koulutusjärjestelmämme toimintaa ja vaihtoehtoja, itseohjautuvaa sivistystoimintaa yritän kuvata kaavion 1 avulla. Ulkoaohjattu koulutustoiminta on rakentunut keskitetyn suunnittelun ja hallinnon varaan, nähnyt

Aikuiskoulutusjärjestelmämme uudistaminen, erityisesti ammatillisen aikuisopetuksen laajentaminen ammattioppilaitoksiin kurssi-osastoina sekä ammattikurssikeskusten muuttaminen ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskukseksi tulevat merkittävästi edesauttamaan työikäisen väestömme ammatillisten perus- ja erityisvalmiuksien täydentämistä.

Toimialojen sisäiset muutokset ja koulutustarpeiden yksilöllistyminen ovat lisänneet voimakkaasti koulutuksen kysyntää ja aiheuttaneet aivan uusia koulutukseen kohdistuvia vaatimuksia.

Koulutettavien suuri määrä ja koulutustarpeiden moninaistuminen on havahduttanut myös hallinnon uuteen koulutusajatteluun. Keskitetysti ohjattu koulutustarjonta ei pysty vastaamaan todellisiin koulutustarpeisiin, vaan tarvitaan aikaisempaa nopeampaa, itseohjautuvaa säätelyä.

ihmisen ensisijaisesti järjestelmän ja organisaatioiden välineenä ja koulutuksen kohteena, joka on pitänyt sopeuttaa vallitsevan yhteiskunnan hierarkioihin sekä työnjaon mukaisiin asemiin ja tehtäviin normitettujen kelpoisuus-

vaatimusten mukaisesti. Ihmisten on todettu oppineen hahmottamaan työtään ja samalla koko elämänsäkin varsin kapea-alaisesti ja puutteellisesti.

Ammatillisen koulutustoiminnan lisäksi myös yleissivistävässä opetustoiminnassa on ollut havaittavissa edellä kuvattuja ominaispiirteitä. Vapaa sivistystyö ei näytä kovinkaan suuresti poikkeavan ulko-ohjatun koulutuksen käytännöistä: Erityisesti taloudellisten resursien keskitetty jako ja suuntaaminen tiettyihin erityistarkoituksiin tarkkoine rajoituksineen on oleellisesti vaikuttanut velvoiteluonteisen ja yhteiskunnan kannalta muuten arvostusta saavan paikkaavan ja täydentävän koulutuksen lisääntymiseen. Samalla on jouduttu tinkimään vapaalle sivistystyölle muotoutuneista omaehtoisuuden ja itsesäätelyn periaatteista.

Myös ns. informaatioyhteiskunnan kehitystä kuvaavissa ennusteissa (Lampinen ym.) korostuvat keskeiset ulkoa ohjatun koulutuksen perusnäkemykset:

- rationaalisuus tuotannossa ja yhteiskunnallisessa toiminnassa, kilpaisuushenkisyys valtiita,
- tulevaisuus menneisyyden suoraviivaisena jatkeena,
- virallisesti hyväksytyt asiantuntijavallan korostaminen,
- ihminen rationaalisenä, kilpailuhenkisenä, ammatillista ja yhteiskunnallista statusta tavoittelevana toimijana
- yhteiskunnan toiminnan asettaminen luonnon toiminnan edelle ja
- taloudellisen kasvun suosiminen.

Ulko-ohjatun koulutuksen suosimat ns. kotvat arvot ovat aiheuttaneet vastareaktioita suorituskeskeistä tehokkuusyhteiskuntaa kohtaan. Vieraantuminen ja yleinen pahoinvointi hyvinvoinnin keskellä, teknologisten ja byrokraattisten koneistojen luoma tyhjyyden tunne, emotionaalisen ja sosiaalisen elämän köyhtyminen jne. ovat luomassa juurettomuutta ja paineita vaihtoehdoisen elämänmuodon etsimiseen.

Suoritusyhteiskunnan vasta-arvoihin perustuvassa omaehtoisuuden tulevaisuuden rakentamisessa korostuvat mm.

- kulutusideologiasta luopuminen ja yksinkertaisen elämänmuodon valinta,
- omavaraisuus yksilön ja lähiyhteisön elämässä,
- työn ja vapaa-ajan yhdistäminen,
- luonnon kunnioittaminen, uusiutuvien luonnonvarojen käytön korostuminen,
- vastuu lähimmäisistä lähellä ja kaukana, empatian korostaminen,
- epäusko asiantuntijoiden ja poliitikkojen toimintaan ja ratkaisuihin sekä
- itsensä toteuttaminen kokonaisvaltaisesti.

Näistä vaihtoehtoisista arvoista on johdettavissa myös joitakin itseohjautuvan sivistystoiminnan keskeisiä tunnuspiirteitä.

Humanistinen, ihmiskeskeinen sivistysnäkemys korostaa ihmisen ja luonnon kunnioittamista, vastuuta toisista, kokonaispersoonallisuuden kehittämistä sekä yhteiskunnan inhimillistämistä mm. toimintarakenteita muuttamalla ja työnjaollisia raja-aitoja poistamalla.

Kansalaisopistot inhimillisinä aikuiskasvatukeskuksina?

Kansalais- ja työväenopistojen, jotka ovat perinteisesti olleet vapaan sivistystyön laajin ja paikallisesti kattavin kulttuuri- ja sivistyslaitos, tulisi vakavasti ottaa arvioitavaksi sivilisaatiomme muutosprosessin uudet laaja-alaiset haasteet. Tältä pohjalta opistojen sivistystehtävä voitaisiin määrittää uudelleen.

Opistot voisivat toimia aikuisten paikallisina kasvuyhteisöinä, jotka toteuttaisivat itseohjautuvan sivistystoiminnan periaatteita ihmisten ja heidän lähiyhteisöjensä kehittämistarpeiden tyydyttämiseksi.

Tämä edellyttää opistolta nopeaa ja joustavaa muuntumiskykyä, halukkuutta uudistaa opetustoimintaansa sisällöllisesti ja menetelmällisesti mm. aluksi esittämäni Aulis Alasen mainitsemien ”tehokkaan palvelun periaatteiden” osalta.

Todellinen sivistävä opetus merkitsee oppisisältöjen perinpohjaista uudistamista siten, että olennaisten tietojen omaksumisen ja hallinnan sekä käytännön taitojen ja toimintavalmiuksien lisäksi oppiminen kehittäisi asioiden ja ilmiöiden tutkimisen ja ongelmien ratkaisemisen taitoja sekä ihmisen kykyä suuntautua, asettaa elämälle uusia tavoitteita ja luoda uutta uskoa, toivoa tulevaisuuteen.

Aikuiskasvattajan etiikkaa käsitellessään Helena Kekkonen tiivistää mielestäni osuvasti tämän työmmä keskeiset arvolahtokohdat. Hänen mukaansa käytännön opetustaidon osatekijöiden — suunnittelutaidon, sisällönhallinnan, esiintymis-, järjestely- ja havainnollistamis- sekä vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitojen — lisäksi ja koko kasvatustoiminnan perustaksi tarvitaan eettinen ajatusten, käsitysten ja toiminnan kokonaisuus, jonka olennaiset osatekijät ovat:

- kypsyys, ”ihmisyys”, elämän kunnioittaminen,
- vastuu yhteiskunnan jäsenenä, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteuttaminen sekä
- solidaarisuus maailmankansalaisena, ”ihmiskunnan veljeys”.

Koska myös esteettisyys on ihmisen perusolemukseen kuuluva, kehittyvä osa-alue, jätettävään lukijalle viestinä ja pohdiskelun käynnistäjänä japanilaisen teknisen korkeakoulun seinään kirjoitettu sanoma:

”Ensimmäinen esihistorian elämellisyydestä uloskehittynyt ihminen oli se, joka poimi kukkia tehdäkseen kauniin kimpun, koska hän tajusi hyödyttömän hyödyllisyyden.”

Lähteitä

Aikuiskasvatus 1/1988

Aikuiskoulutus 2000. Kansalaiskasvatuksen Keskusten vuosikirja 1986.

Aikuiskoulutuksen arvot ja tavoitteet -seminaarin aineisto 17.—18.3.1988. Kansanvalistusseura: Helsinki

Aikuisten yhteiskunnallinen kasvatus 1988. Vapaan sivistystyön XXIX vuosikirja. Pieksämäki: Kirjastopalvelu.

Alanen, Aulis 1985. Tehokas palvelu aikuiskasvattajan ammatti-ideaalina. Teoksessa Manni & Tuomisto (toim.), Humanistin teemojen tuntumassa. Acta Universitatis Tamperensis, ser. A. vol. 196.

Basile, Joseph 1984. Ihminen ja hänen koulutus-

vaihtoehtonsa tulevaisuudessa. Ammattikasvatus — kunta — työelämä -konferenssin 7.—9.2.1984 kirjallista aineistoa. Suomen Kaupunkiliitto.

Educa, Kansalaiskasvatuksen Keskusten vuosikirja 1987.

Elämänä kansansivistystyö. 1985. Vapaan sivistystyön XXVIII vuosikirja. Pieksämäki: Kirjastopalvelu

Eskola, Antti 1985. Persoonallisuustyypeistä elämäntapaan. WSOY: Juva.

Harva, Urpo 1983. Inhimillinen ihminen Homo Humanus. WSOY: Juva

Hirsjärvi, Sirkka 1985. Johdatus kasvatustilafilosofiaan. Kirjayhtymä: Rauma

Kekkonen, Helena 1985. Aikuiskasvattajan etiikka. Teoksessa Manni & Tuomisto (toim.), Humanistin teemojen tuntumassa. Acta Universitatis Tamperensis, ser. A. vol. 196.

Lampinen - Savola - Välke-Salmi 1982. Koulutus käännökohdassa. Gummerus: Jyväskylä.

Lehtisalo - Raivola 1986. Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu. WSOY: Juva

Peltonen, Matti 1987. Koulutus 2000. Otava

Sarmela, Matti 1987. Uusi maailmankulttuuri ei tunneta kansallisia eroja. Helsingin Sanomat 22.2.1987.

Wilenius, Reijo 1976. Kasvatuksen ehdot. Gummerus: Jyväskylä

von Wright, G.H. 1983. Humanismi elämänasenteena. Otava: Keuruu

Aikuisväestön koulutus 2000

Aikuiskoulutuksen tulee suunnittelussakin olla koulutusjärjestelmän täysivaltainen jäsen. Näin on ajatellut valtioneuvoston asettama koulutussuunnittelun neuvottelukunta raportissaan *Väestön koulutus 2000* (komiteanmietintö 1988: 28), joka luovutettiin opetusministerielle 1.9.1988. On toki heti lisättävä, että kysymyksessä ei tälläkään kertaa ole kaikenkattava koulutus eikä kaiken huomioon ottava suunnittelu: mietintö koskee niin sanottua ammatillisesti eriytyvää koulutusta ja sille asetettavia määrällisiä tavoitteita.

On kuitenkin monesti todettu asia — ja myös tosiasia — että määrällinen ja laadullinen suunnittelu eivät ole toistensa vastakohtia, vaan pikemmin kääntöpuolia. Kun koulutussuunnittelun neuvottelukunta ehdottaa, että niin ja niin monen aikuisopiskelijan olisi voitava aloittaa vuonna 2000, taustalla on arvioita ja tietoja, pohdintoja ja asettamuksia. Jatkuvan koulutuksen ideoitakaan ei ole unohdettu.

Esittelen seuraavassa ehdotuksia aikuiskoulutuksen kannalta. Viitteellisesti käsitelen myös jatkotoimia sekä vapaan sivistystyön ja muun yleissivistävän aikuiskoulutuksen asemaa ja roolia.

Pääkategorioita ja pohjatietoja

Aikuiskoulutusta koskevat ehdotukset on laadittu ajatellen ensinnäkin perus- ja uudelleen koulutusta, toiseksi jatkokoulutusta ja kolmanneksi täydennyskoulutusta; lisäkoulutuksen piiriin kuuluva uudelleen koulutus on siis käsitelty peruskoulutuksen yhteydessä. Hyväksi on käytetty myös jaottelua omaehtoiseen koulutukseen, henkilöstökoulutukseen ja työllisyyskoulutukseen.

Koska polttopisteessä on 'ammatillisesti eriytyvä' koulutus, on pidetty luonnollisena että keskeisiä pohjatekijöitä ovat tiedot ja arviot siitä, miten työelämä ja ammatit kehittyvät. Neuvottelukunta on teettänyt ammattirakennesteen, jonka empiirisenä aineistona ovat olleet muun muassa väestölaskentatiedot. Kun vuoteen 2000 mennessä varsinkin terveys- ja sosiaalityön, johtavan teknisen ja hallinnollisen työn, kulttuuri- ja järjestystyön sekä kaupallisen työn tekijöiden tarve kasvaa, valmistus-

työn, alkutuotannon työn, teknisten tukitöiden, varasto- ja kuljetustyön sekä huolto- ja asennustyön tekijöiden tarve pienenee.

Aikuisväestön koulutuksen kannalta on ollut tärkeätä pohjustaa suunnittelua myös tiedoilla siitä, millainen koulutus eri-ikäisillä ja eri aloilla toimivilla on entuudestaan. Jotakin kertonee jo se, että nykyisin miltei puolet työikäisestä väestöstä ja noin 40 prosenttia työllisistäkin on enintään perusasteen koulutuksen varassa.

Perus- ja uudelleen koulutus

Perus- ja uudelleen koulutuksen tarvetta arvioiessaan neuvottelukunta on lähtenyt siitä, että koko peruskoulun päättävälle nuorisokäluokalle taataan mahdollisuudet ammattisuuntautuneeseen koulutukseen. Vuonna 2000 tämä merkitsee noin 65 000 aloittajan määrää. Lisäksi noin 20 prosentille ikäluokasta eli 13 000 hengelle on varattava mahdollisuudet jatkaa opiskelua peruskoulutuksessa. Kaikkiaan nuoruusiän ammatillisesti eriytyvän peruskoulutuksen aloittajia olisi tarvearvion mukaan 78 000.

Aikuisväestön ammatillisesti eriytyvän perus- ja uudelleen koulutuksen vuosituhannen vaihteessa aloittavien tarve puolestaan on arvioitu noin 50 000:ksi, mikä vastaa noin kahta prosenttia työvoimasta. Kun nykyinen taso on noin 26 000 aloittajaa, tarpeen tyydyttäminen vaatii koulutuksen kaksinkertaistamista. Sekä kokonaisarviota että ammattilohkoittaisia tarvearvioita laadittaessa on otettu huomioon se koulutettujen tarve, jota ei kyetä tyydyttämään nuoruusiän koulutuksen avulla.

Ammatillisesti eriytyvän perus- tai uudelleen koulutuksen vuonna 2000 aloittavien tarve olisi täten yhteensä 128 000. Neuvottelukunta on laatinut avaimet, joita käyttäen voidaan siirtää ammattilohkoittaisesta ja -ryhmittäisestä koulutustarpeesta koulutusjärjestelmän kielellä määrittävään koulutustarpeeseen. Neuvottelukunta operoi viidellä koulutuslohkolla. Ne ovat alkutuotanto, tekniikka, kaupalliset palvelut, yhteiskuntapalvelut ja kulttuuri. Kukin lohko on jaoteltu edelleen pienempiin kategorioihin.

Tarpeiden määrittämisestä on lopulta edetty tavoitteiden määrittämiseen. Hyväksi on käytetty laskelmien lisäksi harkintaa.

Yksinkertaisinta ja selkeintä on antaa tauluk-

kojen puhua. Koulutusmuodoittain perus- ja uudelleen koulutuksen määrälliset tavoitteet käyvät ilmi taulukosta 1.

Taulukko 1. Perus- ja uudelleen koulutuksen vuonna 2000 aloittavat koulutusmuodoittain

	1987 Aloit- taneet	1992/95 Tavoit- teet ¹⁾	2000 Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan tavoitteet		Yhteensä
			Nuoruus- iän koulutus	Aikuis- väestön koulutus	
A Oppilaitosmuotoinen koulutus	79 339	77 646	78 000	18 360	96 360
I Kouluaste	41 292	40 710	37 020	11 080	48 100
II Opistoaste ²⁾	22 916	22 068	25 870	4 690	30 560
III Korkeakoulut	15 131	14 868	15 110	2 590	17 700
B Oppisopimuskoulutus ja vastaava	3 433	.	.	8 000	8 000
C Työllisyyskoulutus ja vastaava	14 378	.	.	23 640	23 640
Yhteensä	97 150	77 646	78 000	50 000	128 000

1) Valtioneuvoston hyväksymät tavoitteet. Koskee myös taulukkoja 2—4.

2) Sisältää ammatillisen korkea-asteen.

Aikuisväestön koulutus esiintyy kiinteästi muun koulutuksen yhteydessä. Mukana ovat keskiasteen ja siihen rinnastettava ammatillinen koulutus ja korkeakoulutus (oppilaitosmuotoinen koulutus), oppisopimus- ja vastaava koulutus sekä työllisyys- ja vastaava koulutus. Kuten taulukon lakonisista merkinnöistä

on todettavissa, oppisopimuskoulutus on käsitelty kokonaan aikuiskoulutuksen yhteydessä. Neuvottelukunta on pitänyt oppisopimuskoulutusta tärkeänä henkilöstökoulutuksen muotona.

Koulutuslohkoittain samat tavoitteet ovat esitettävissä taulukosta 2 ilmenevällä tavalla.

Taulukko 2. Perus- ja uudelleen koulutuksen vuonna 2000 aloittavat koulutuslohkoittain

	1987 Aloit- taneet	1992/95 Tavoit- teet	2000 Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan tavoitteet		Yhteensä
			Nuoruus- iän koulutus	Aikuis- väestön koulutus	
1 Alkutuotanto	5 939	5 825	4 190	4 600	8 790
2 Tekniikka	35 394	26 695	27 150	17 750	44 900
3 Kaupalliset palvelut	32 749	21 395	23 340	16 750	40 090
4 Yhteiskuntapalvelut	15 609	16 720	16 060	8 000	24 060
5 Kulttuuri	7 459	7 011	7 260	2 900	10 160
Yhteensä	97 150	77 646	78 000	50 000	128 000

Tärkeätä, kasvavaa alaa koskevan tavoitteenasettelun esimerkiksi voidaan poimia yhteis-

kuntapalvelujen koulutuslohkoon liittyvät ehdotukset (taulukot 3 ja 4).

Taulukko 3. Yhteiskuntapalvelujen koulutuslohkon perus- ja uudelleen koulutuksen vuonna 2000 aloittavat koulutusmuodoittain

	1987 Aloit- taneet	1992/95 Tavoit- teet	2000 Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan tavoitteet	Nuoruus- iän koulutus	Aikuis- väestön koulutus	Yhteensä
A Oppilaitosmuotoinen koulutus	13 473	16 720	16 060	3 500	19 560	
I Kouluaste	7 478	7 315	6 860	1 820	8 680	
II Opistoaste	2 411	5 575	5 460	1 170	6 630	
III Korkeakoulut	3 584	3 830	3 740	510	4 250	
B Oppisopimuskoulutus ja vastaava	66	.	.	1 050	1 050	
C Työllisyyskoulutus ja vastaava	2 070	.	.	3 450	3 450	
Yhteensä	15 609	16 720	16 060	8 000	24 060	

Taulukko 4. Yhteiskuntapalvelujen koulutuslohkon oppilaitosmuotoisen perus- ja uudelleen koulutuksen vuonna 2000 aloittavat koulutusryhmittäin ja -asteittain

	1987 Aloit- taneet	1992/95 Tavoit- teet	2000 Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan tavoitteet	Nuoruus- iän koulutus	Aikuis- väestön koulutus	Yhteensä
4.1 Hallinto	2 351	2 350	2 220	300	2 520	
III Korkeakoulut ¹⁾	2 351	2 350	2 220	300	2 520	
4.2 Sosiaaliala ¹⁾	2 648	3 790	3 590	1 140	4 730	
I Kouluaste	2 308	3 150	2 910	750	3 660	
II Opistoaste	340	640	680	390	1 070	
4.3 Terveystieteiden koulutus	7 779	9 250	9 210	1 860	11 070	
I Kouluaste	4 612	3 900	3 710	1 020	4 730	
II Opistoaste	1 934	4 000	4 100	640	4 740	
III Korkeakoulut	1 233	1 350	1 400	200	1 600	
4.4 Järjestysala	695	1 350	1 040	200	1 240	
I Kouluaste	558	265	240	50	290	
II Opistoaste	137	935	680	140	820	
III Korkeakoulut	..	130	120	10	130	
Yhteensä	13 473	16 720	16 060	3 500	19 560	

1) Sosiaalialan korkeakouluasteinen koulutus sisältyy luokkaan 4.1.

Jatkokoulutus

Jatkokoulutusta on käsitelty seurannaisena. Kysymyksessä on kulloisenkin alan pitemmälle vievä koulutus, joka — kuten perus- ja uudelleen koulutus — on yleensä tarkoitettu johtamaan tutkinnon luonteiseen tulokseen. Ajatuksena on ollut, että kaikille aloille luodaan toimiva jatkokoulutuksen järjestelmä.

Jatkokoulutuksen päätyyppien tavoitteet on

esitetty taulukossa 5. Kokonaistavoite 30 000 aloittajaa on noin kolmanneksen nykyistä aloittajien määrää suurempi. Taulukosta ilmi käyvän lisäksi on haluttu painottaa myös sellaista täydennyskoulutusta, jota nykyisin toteutetaan korkeakoulujen pitkäkestoisina täydennyskoulutusohjelmina. Tieteellistä jatkokoulutusta puolestaan tulee neuvottelukunnan mukaan kehittää siten, että vuosituhannen vaihteessa suoritetaan vähintään 800 tohtorin tutkintoa vuodessa.

Taulukko 5. Jatkokoulutuksen vuonna 2000 aloittavat koulutuslohkoittain ja -muodoittain

	Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan tavoitteet			Yhteensä
	Keskiasteen jatkolinjat ¹⁾	Työllisyyskoulutus ja vastaava	Henkilöstökoulutus ²⁾	
1 Alkutuotanto	700	800	400	1 900
2 Tekniikka	3 700	4 400	2 600	10 700
3 Kaupalliset palvelut	3 700	3 600	2 100	9 400
4 Yhteiskuntapalvelut	2 450	2 400	1 400	6 250
5 Kulttuuri	450	800	500	1 750
Yhteensä	11 000	12 000	7 000	30 000

1) Tarkoitettu sekä koulu- että opistoasteen tutkinnon suorittaneille. Enimmäkseen omaehtoista koulutusta. Osa henkilöstökoulutusta.

2) Muu kuin keskiasteen jatkolinjoilla annettava henkilöstökoulutus.

Täydennyskoulutus

Täydennyskoulutukselle ei ehdoteta täsmällisiä numeerisia tavoitteita. Neuvottelukunta arvioi kuitenkin, että henkilöstökoulutuksena annettavan täydennyskoulutuksen tarve on vuosituhannen vaihteessa todennäköisesti vähintään viisi päivää työllistä kohti vuodessa; nykyisin koulutuspäiviä on Tilastokeskuksen laskelmien mukaan runsaat kaksi palkansaajaa kohti. Jos lähtökohdaksi otetaan viiden päivän tarvearvion mukainen taso, vuonna 2000 tulisi olla tarjona noin 13 miljoonaa henkilöstökoulutuksena annettavan täydennyskoulutuksen päivää. Jos lähtökohtana olisi seitsemän päivää, kokonaismäärä olisi noin 18 miljoonaa koulutuspäivää.

Neuvottelukunta suosittaa tähänastisten ja tulevien tarveselvitysten hyödyntämistä ja muistuttaa, että kysymyksessä ovat suurelta osin asiat, jotka kuuluvat neuvottelu- ja sopimusmenettelyjen piiriin. Muun muassa omaehtoisen täydennyskoulutuksen tarpeiden ja

tavoitteiden määrittämiseksi neuvottelukunta odottaa Tilastokeskukselta tuoretta selvitystä aikuiskoulutukseen osallistumisesta; edellisen tiedot koskevat vuosien 1979—80 tilannetta.

Työvoimamenetelmä, funktionaalinen ote

'Koulutus 2000' on esimerkki niin sanotun työvoimamenetelmän soveltamisesta. Ainakaan Suomessa työhön ja ammatteihin sekä niiden muuttumiseen liittyvä suunnittelu ja ennustaminen ja toisaalta koulutussuunnittelu eivät ole erkaantuneet, toisin kuin nähtävästi monissa muissa maissa (tästä erkaantumisesta ks. R. V. Youdi — K. Hinchliffe (toim.): *Forecasting skilled-manpower needs: the experience of eleven countries*. Unesco: International Institute for Educational Planning. Brussels 1985).

Puhtaasti määrällisten tekijöiden rinnalla

'Koulutus 2000' -raportissa kulkevat varsin 'laadulliset' tekijät: koetetaan paneutua yhteiskunnan tulevaan kehitykseen ja tehdä siitä koulutusta koskevia päätelmiä. Ote on ollut pikemmin 'funktionaalinen' kuin organisaatiokeskeinen. Tavoitteenasettelun lähtökohtiin on kuulunut koulutuksen eri lajien joustava hyödyntäminen ja yhdistely: "Nuoruusiän peruskoulutus sekä aikuisväestön perus- ja uudelleenkoulutus, jatkokoulutus ja täydennyskoulutus ovat kokonaisuus, jonka osatekijöiden keskinäisiä, myös määriin liittyviä suhteita voidaan käytännössä muunnella. Eri koulutusmuodot ja osittain -asteet voivat joustavasti korvata toisiaan." Mietinnössä on varauduttu siihen — asiaa tähdentämättä — että esimerkiksi keskiasteen koulutuksen rakenne saattaa ajan mittaan muuttua.

Jatkotoimet

Jotta Suomi saisi tarvitsemansa koulutetun väen, väki tarvitsemansa koulutuksen ja ammatillisesti eriytyvä aikuiskoulutus ansaitsemansa aseman reaali maailmassa, kohti tavoiteltua tasoa olisi syytä lähteä pikaisesti. Näin oltaisiin selkeästi hallitusohjelman linjoilla ja

jatkettaisiin valtioneuvoston jo vuonna 1978 aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämisperiaatteista sekä vuosina 1987 ja 1988 ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoittamisesta ja kehittämisestä tekemien päätösten tiellä.

Entä yleissivistävä aikuiskoulutus?

Ammatillisen ja toisaalta yleissivistävän aikuis- koulutuksen välillä kulkee eri tavoin havaittavissa oleva juopa. Mutta kuten 'Koulutus 2000' -raportissa todetaan, ammatillinen ja yleissivistävä koulutus eivät aikuisen näkökulmasta ole erillisiä alueita.

Tarvittaisiinko vapaan sivistystyön ja muun yleissivistävän aikuiskoulutuksen tueksi uudenlaista kvantitatiivistakin suunnittelua? Menetelmät voisivat olla vain osaksi työvoimapohjaisia. Kysymykseen voisi tulla rohkea, vapautta kunnioittava ennakointi ja kokonaisuuk- sien etsintä. Kohdattavana on yhtä lailla ansio- työtä tekevien ja tavoittelevien kuin muidenkin ihmisten maailma.

Kansaisesta tutkimuksesta¹⁾

Kansainen tutkimus on keskustelun arvoinen asia. Onko sellaista tutkimusta ylipäättään olemassa? Vastaus on KYLLÄ! Nyt myös KANSA sekä TUTKII että TOIMII. Jännittävä kehitys on käynnissä. Aloitteet ovat ehkä vähemmän keskusjohtoista kuin ne, mistä tämä lehti²⁾ normaalisti kirjoittaa — mutta tähän on vain sanottava, ettei kansanvalistustyötä voi eikä saa hallinnoida ulkoapäin. Liikehdintä on mahdollista sen tarvitsematta johtaa kapinaan, väittää artikkelin kirjoittaja.

Jotakin uutta?

Kuvitelma ”kansaisesta tutkimuksesta” ei ole uusi ilmiö. Gruntvigilla oli ajatus yliopiston ja kansanopistojen kytkemisestä toisiinsa — vaan eipä kukaan ole kuitenkaan nostanut ajatusta esille.

1898 perustettiin Tanskan kansanyliopistoyhdistys. Ajatusta ajoivat sen ajan sosiaalifilantrooppisesti suuntautuneet akateemiset piirit. He olivat myös 1882 Studentersamfundetin työläisille suunnatun iltaopetuksen takana. Perustavana ajatuksena oli väestön kasvattaminen ja valistaminen tutkimukseen.

Tämä ajatteluperinne tutkimuksen ja pedagogiikan yhteenkuuluvuudesta, kuten tulemme näkemään, esiintyy jälleen modernissa käsityksessä ”kansaisesta tutkimuksesta”. Kysymys on kaiken kaikkiaan siitä, että tuon ajan käsitys, ”että kansa voi valistaa itseään, itsestään ja itse (at et folk kan ny oplyse sig selv, om sig selv og af sig selv)” — lyö nyt läpi kuvitelmana siitä, että kansa voi myös *tutkia* itse, itseään, itsessään ja itseään varten (forske on sig selv, af sig selv, i sig selv og for sig selv). Näin kysymys kansaisesta tutkimuksesta ei ole kysymys vain välittämisestä, yksinkertaistamisesta — siis siitä, että kansa on kohteena tai vastaanottajana. Vaan kysymys on osallistumisesta kaikilla tasoilla: ts. osallistumisesta ongelmanasetteluun, metodin kehittämiseen ja valintaan, analysoimiseen, koodaukseen ja erityisesti koodausten purkuun (tulkintaan) sekä tutkimustulosten käyttöön. Mutta ennen kuin syvennymme asiaan, voi olla aiheellista selvittää

Miksi kiinnostus kansaiseen tutkimukseen on kasvamassa?

Etuliitettä ”kansan” käytetään tanskan kielessä useissa sadoissa yhteyksissä. Hyvin useissa tilanteissa sitä käytetään tuhlilevosti, toivottavasti ei ole kuitenkaan kehitettäessä teorioita kansaisesta tutkimuksesta. Tässä on joitakin postulaatteja, joihin törmää vastattaessa otsikon kysymykseen.

Koska tiedon määrä kasvaa niin räjähdysmäisesti ja tiedotusvälineiden kehitys vaikuttaa niin voimakkaasti, että kansaa varten on kehitettävä osallistavia menetelmiä ja kontrollin mahdollisuuksia.

Koska joukko akateemisia tutkimusalueita on kriisissä, lisätynä joukolla alueita etabloituneen tutkimuksen ulkopuolella (ympäristö, lääketiede, yhteiskuntatieteet).

Koska kansansivistystyö itse on kriisissä siinä mielessä, ettei se saavuta laajoja väestöryhmiä ja koska sen sisältö ja muoto pääasiassa on harmitonta ja ilman yhteiskunnallisesti vitaalisia kohteita (ruumis, kortinpeluu, kielet, vaatteet, ravinto...).

Koska monopolisoitunut teollisuus ja tilaustutkimus tuottaa tuloksia, jotka vaativat laajalaista vastatoimintaa (tiedonvälitys, ympäristö, kemia, energia, sodat, ravintoaineet...).

Koska Tanskan eduskunta aikuiskasvatusohjelmassaan valmistelelee vapaa-aikalainsäädännön uudistuksia. Vuosittaiset avustukset kokeilu- ja kehitystyölle pelkästään tällä alueella on noin 20 miljoonaa kruunua (n. 12 milj. mk.).

Koska on tarvetta kehittää menetelmiä, jotka saavat ”kansan” kohottamaan itseorganisoitumistaan. Toisaalta julkisen sektorin kasvulle on pantu piste, ja toisaalta valtavia väestöryhmiä on vapautunut sosiaalisten ja koulutuksellisten instituutioiden kontrollin ulkopuolelle.

1) Sana ”kansainen” on Niilo Liakan 1800-luvun lopulla tekemä suomennos Grundtvigin viljelemästä sanasta ”folkelig” — erotukseksi kansallisesta ja kansanomaisesta, jotka eivät ole samalla tavoin koko kansan, ja sen eri osapuolten yhteiselle potentiaalille avoimia käsitteitä. (käänt. huom.)

2) Artikkelin julkaistu Uddannelses-lehden numerossa 4/1987.

Koska akateemisessa maailmassa on työttömyyttä, joka kanavoi voimia ja kiinnostusta.

Koska, koska...

On toisin sanoen varoja, tutkijoita, kohderymiä, kriisejä eri systeemeissä, mahdollisuus vapaa-aikalain rakenteelliseen muuttamiseen ja lisääntyvää kiinnostusta kansansivistyksen alueella. Tähän liittyy sekin, että olemme nyt saaneet varsinaisen keskuksen kansanvalistustyön kokeilu- ja kehitystyötä varten ja myös pohjoismaisella tasolla ollaan liikkeellä; Ruotsissa on jo useita vuosia tehty tutkimus- ja kehitystyötä tällä alueella.

Mitä kansainen tutkimus sitten on?

Rakkaalla lapsella voi olla monta nimeä. Sellaisia synonyymejä käytetään kuin "vastatutkimus",

"amatööritutkimus", "paljasjalkatutkimus", "ruohonjuuritutkimus", "käyttötutkimus"...

Jotkut väittävät, että yhtäläisyysmerkki voidaan asettaa myös "kansanvalistukselle", toiset taas esittävät sen olevan

- problematisoivaa täydennystutkimusta
- avoin tiedonhankintaprosessi, jossa amatöörit (= kansa) ja akateemiset kohtaavat tasavertaisin ehdoin,
- instituutioista vapaata ja "yksityistä" tutkimusta,
- tutkimusta, joka lyhentää kansan ja tutkimuksen välimatkaa päinvastoin kuin akateeminen tutkimus, joka kytkeytyy poliittiseen ja taloudelliseen valtaan.

Määrittelyn lähteet

Niin kuin yleensä, kun on rajoitettava ja määritettävä laaja alue — tässä tapauksessa esimerkiksi suhde akateemiseen ja teolliseen tutkimukseen — voi olla eduksi käyttäen kuvaavia määritteitä tai "piirteitä". Ratkaisevasti uusi piirret nyt näkemissämme tendenseissä liittyy vanhaan keskusteluun tutkimuksen "subjektiobjekti -suhteesta". Kansaisessa tutkimuksessa itse osallistujat käsitetään nimittäin toimivina "subjekteina" tai kansatutkijoina (medforskere). Se asettaa vaatimusten koko tutkimusprosessiin osallistumisesta ennen kuin tulokset esitetään laajemmalle kiinnostuneiden piirille.

Kansainen tutkimus on siksi käyttötutkimusta (anvendt forskning), jossa kehitetään edelleen eräitä poliittisesta toimintatutkimuksesta tuntemiamme piirteitä. Siitä tulee tutkimustoiminnan "joukkosuuntaus", mikä edellyttää sellaisten menetelmien ja välitysmuotojen kehittämistä, joille elitistisesti leimautuva tutkimus ei laita suurempaa painoa. Toimintasuuntautuneisuus edellyttää *sinun* konkreettista osallis-

tumistasi. Tutkimuksen tulokset eivät ole vain fyysisiä asioita ja kohteita koskevien konkreettisten tosiasioiden kooste; ne koskevat myös näiden tosiasioiden vaatimuksesta. Kansaiset tutkimusprosessit ovat henkilöihin sitoutuneita.

Avoin rakenne: kaikki ovat tervetulleita, mikäli meillä vain on sama tiedonintressi. Akateemiselle tutkimukselle tunnusomaista erityiskoulutusta, laitostaustaa, stipendejä tms. ei vaadita. Poikkiteieteellisyys ja "maallikkujen" osallistuminen, antavat kansaiselle tutkimukselle "liikkeen" luonteen, mikä taas asettuu keskitettyä johtamista vastaan. Mukana ollaan puhtaasta halusta, välttämättömyyden tunteesta jne.

Edelleen on kiintoisaa, että kansaisen tutkimuksen kohdealueita ovat yhteiskunnalliset ongelmat, liittyen esimerkiksi luontoon, ympäristöön, rauhankäsymyksiin, terveyteen, hyvinvointiin, pedagogiikkaan, sukuun, historiaan jne. Työ koskettaa inhimillisiä ja elintoiminnallisia kokonaisuuksia. Kansaista tutkimusta eivät määrää voitto- tai valtaintressit, ja siksi se toimii usein "kaikesta huolimatta" ja arvovallaltaan vaatimattomana.

Ehkä tämä voidaan ilmaista näin: kansainen tutkimus keskittyy pikemminkin tekemään oikeita asioita kuin tekemään "jotakin" oikeaa.

Esimerkki vapaa-ajan kentältä

Pari vuotta sitten pieni joukko nuorisokouluväkeä teki aloitteen kokoamalla joukon tutkijoita nuorisokulttuurin, psykologian, naistutkimuksen jne. aloilta. Heihin liittyi nuorisokouluissa työskenteleviä ja he perustivat "kaiva missä seisot" -ryhmän, joka nyt on perustanut uusia ryhmiä useimpiin kaupunkeihin Tanskassa, erityisesti yliopistokaupunkeihin.

Eräs osa "kaivajien" toimintaa on ollut avustaa nuorisokouluja kehittämishankkeiden käynnistämässä. Erityisesti on keskitytty pedagogisten menetelmien kehittämiseen, joihin "kansan" olisi helppoa lähteä mukaan ja jotka olisivat toimintasuuntautuneita ja resurssija vapauttavia. Tätä menetelmää kutsutaan "tulevaisuusverstaaksi".

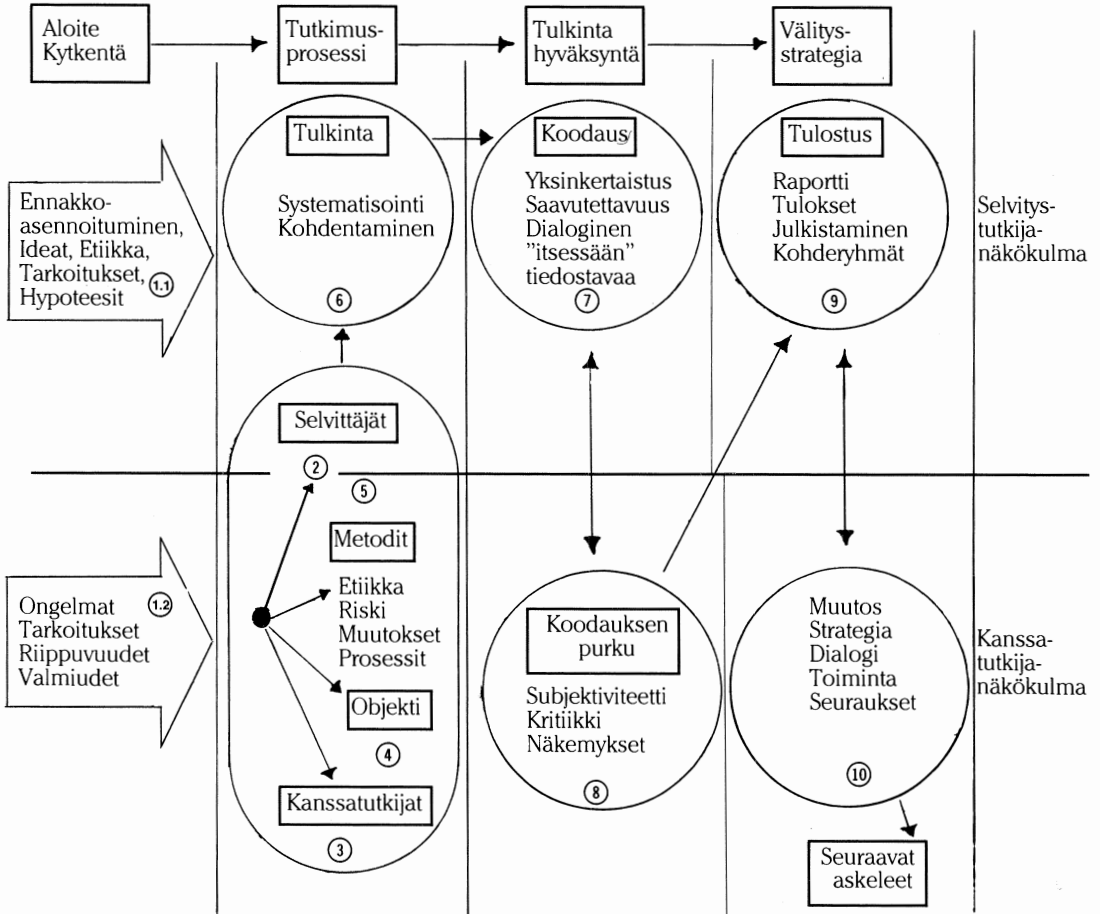
Sen lisäksi "kaivajat" ovat pitäneet kansaisen tutkimuskonferenssin Kungälvissä kesäkuussa 1985 neljän päivän seminaarina. Sen tuloksena on tässä esitettävä kehitelmä menetelmäluonnokseksi. Aiheesta keskusteltiin seikkaperäisesti myös Kööpenhaminassa viime vuoden maaliskuussa konferenssissa, jonka järjesti Nordisk Forsning for Paedagogisk Forskning.

Luonnos on kehitelmä Jan-Erik Pernemanin työstä Ruotsissa ja se perustuu Paulo Freiren sitaattiin:

”Että tutkimuksen on toimittava pedagogisena prosessina ja että pedagogisen prosessin on toimittava tutkimuksena”. Luonnokseen liitän seuraavat kommentit: Sitä luetaan vasem-

malta oikealle. Siinä on neljä vaihetta ja kaksi erilaista näkökulmaa — nimittäin ”selvitystutkijoiden” (udforskere) ja ”kanssatutkijoiden” (madforskere).

Malli: Kansaisen tutkimuksen metodikehiteelmä



Aloite — kytkentä

”Kansa” tekee aloitteen joko itse tai yhteistyössä ”asiantuntijoiden”/tutkijoiden kanssa käynnistääkseen toiminnan, joka takaa jonkun ongelma-alueen selvittämisen. On tärkeää korostaa, että tässä yhteydessä ei ole kysymys arvovapaudesta. Osallistujilla on intressiä, suhtautumistapoja ja tarkoituksia.

Tutkimusprosessi

Nämä tarkoitukset tulevat esiin vaiheessa, jolloin selvitetään, mitä on tutkittava, millä tavoin, kuinka pitkään, millä resursseilla jne. Tässä suunnittelutilanteessa osallistujat ovat mukana yhdenvertaisesti poikkitieteellisiin tietoihin nähden. Kun selvitys, analyysi ym. saavuttaa tulkintavaiheen, ei selvitysten tekijöiden tule keskittyä vain valitsemaan, painottamaan ja

kuvaamaan tuloksia vaan harkitsemaan, kuinka se on esitettävä muille kanssatutkijoille.

Välitysstrategia

Tämä on vaihe, jossa muutosspekti on mukana. Tässä pätee Brechtin sanat Johanneksen viimeisestä puheesta — ettei riitä, että sinä itse olet mukana.

Tulkinta-hyväksyntä -vaihe

Tässä tilanteessa kansaisen tutkimuksen erityispiirteet tulevat esiin. Tässä ei tapahdu sitä akateemiselle tutkimukselle tyypillistä menettelyä, että tutkija lähettää työnsä pikaisesti julkistettavaksi ennen kuin on varmistanut muiden tutkijoiden aktiivisen kritiikin ja näkemyksen. Tutkimusprosessista tulee jatkettu oppimisstrategia, kun kaikki mukana olijat osallistuvat *dialogiin* pedagogisen menettelytavan avulla. Tässä puretaan tutkimusmonopoli ja valmistaudutaan sitä seuraavaan, laajemmalle piirille suunnattuun välitysstrategiaan. Tulokset palautetaan asianosaisten arvioitaviksi niin, että ne ovat ymmärrettäviä ja kontrolloitavissa.

Välittäminen

Välittäminen on avainkäsite. Tulokset, tarkoitukset jne. on oltava niiden ymmärrettävissä, jotka eivät ole välittömästi olleet mukana tutkimusprosessissa tai koodauksen purkamisessa, tulkitsemisessa. Tämä asettaa vaatimuksia metodien ja ilmaisutekniikoiden monipuolisuudelle käytölle kilpaillen usein kaupallisten tuotteiden kanssa. Välitystä toteuttavaa rakennetta luonnehtii henkilöiden verkostomaiset kontaktit, dialogit, tapaamiset, kurssit, konferenssit jne., ja kaikelle kansaiselle tiedonhankinnalle onkin tunnusomaista, että keskustelulla on siinä huomattava merkitys.

Käännös Kai Vaara

Kirjoittajat

Ejgil J. Aagaard, opettaja ja eri yhteisöjen kouluttaja, Tanska
Matti Haavio, valt.kand., opetusministeriön vs. erikoistutkija
Eila Järvenpää, psyk.lis., Teknillisen korkeakoulun työpsykologian laboratorian yliassistentti
Jorma Kuopus, oik.tri, Eduskunnan oikeusasiamiehen kanslian esittelijäneuvos
Heli Kuusi, valt.kand., Aikuiskoulutusneuvoston pääsihteeri
Usko Lahti, yht.maist., Maaseudun Sivistysliiton opintojohtaja
Pirjo Liewendahl, fil.kand., Valtion kehittämisskeskuksen koulutussuunnittelija
Pertti Rantanen, valt.kand., Työväen Sivistysliiton opintojohtaja
Raimo Reinikainen, yht.kand., Järvenpään työväenopiston rehtori
Juha Sihvonen, yht.kand., hall.kand., Valkeakosken työväenopiston rehtori
Timo Toiviainen, fil.kand., Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestön pääsihteeri
Matti Vartiainen, fil.tri, Teknillinen korkeakoulun työpsykologian laboratorion tutkija
Pennti Yrjölä, yht.kand., Kouluhallituksen ylitarkastaja
Eila T. Öhrmark, fil.kand., Kansanvalistusseuran Kirjeopiston rehtori

Tietotekniikka ja aikuiskoulutus

Nykyisin puhutaan usein elämästä tietoyhteiskunnassa. Sen lisäksi elämme parhaillaan Pohjoismaiden neuvoston nimikoimaa *Tekniikan vuotta 1988* (Data-Nordisk Datanytt 1/1988). Kielenhuoltajat ovat tosin kritisoineet vuoden suomenkielistä nimeä, sillä ruotsiksi vuosi on nimetty *Nordisk Teknologår 1988*. Ongelma ei ole pelkästään kielellinen. Tekniikka merkitsee vain insinööritieteen tuottamia välineitä tehdä jotakin — teknologiaan sisältyvät sekä välineet että taito niiden käyttämiseen (Språkbruk 2/1987).

Tietoyhteiskuntakin on varsin pitkälti taitoyhteiskunta. Mitä tietoja, taitoja ja uusia arvoja hyvinvointivaltion kansalaiselta sitten edellytetään?

Kansalaiset voivat kohdata tietotekniikan sovellukset joko niiden käyttäjinä tai käytön kohteina. Näistä ehkä juuri tietotekniset sovellukset työpaikka- tai kotikäytössä tulevat ensinnä mieleen. Mainonta ruokkii tällaista käsitystä. On myös niin, että opetuksen, koulutuksen ja laajemmin "kansanvalistuksen" kannalta tietotekniikan koulutus on painottunut insinööritieteen näkökulmaan. Niinpä kursseja ja opastusta annetaan atk-laitteiden käytössä, ohjelmakäsikirjoissa ja tietokoneohjelmien eri versioiden ominaisuuksissa, laitetyyppien keskinäisessä vertailussa ja suorituskyvyssä jne. Vähemmälle huomiolle ovat jääneet tietotekniikan "sosiaaliset" vaikutukset.

Atk-laitteissa muodostuvan, tietotyöhön käytettävän työaseman arviointia suoritetaan myös työntekijän kannalta, ergonomiselta pohjalta. Esille tulevat vähitellen työsuojeluun ja työn ergonomiaan liittyvät asiat¹⁾. Monet tietotyöläiset hankkivat atk-laitteistoja myös koteihinsa ja tällöin joudutaan harkitsemaan oikeudelliselta kannalta kielletyn ja sallitun välistä rajaa. On tällä hetkellä vielä epäselvää, saako työntekijä esim. käyttää työnantajaorganisaationsa ohjelmallisensillä hankittua ohjelmatuotetta kotimikrossaan.

Lisäkin atk-ammattilaisten etiikkaan ja moraliin sekä tavallistenkin työntekijöiden hyväksyttäviin käyttäytymismalleihin liittyviä asioita on helposti keksittävisä. Listaani niistä seuraavassa vain joitakin:

— Saako työpaikkaa vaihtava atk-ammattilainen käyttää aiemman työnantajan tietämystä hyväkseen?

— Mikä on atk-alalla vallitseva hyvä käytän-

tö tai rekisterinpitotapa?

— Saako ulkomaisia mikrotietokoneohjelmia käyttää ilmaiseksi omaksi hyväkseen, jos niitä saa tuttavalta käyttöönsä?

— Voiko tietopankkia käyttää ilmaiseksi tai sen tietoja muuttaa, mikäli sen tekniset suojaukset ovat puutteelliset?

— Kuka omistaa tietokantoihin kerätyt tiedot vai ovatko ne yhteisiä?

— Mitä tietopankkia käyttävä tai pankkikorttiasiakas voi tehdä hyväkseen, mikäli palvelu ei toimikaan?

— Milloin atk-laittein tuotettu atk-talenne on luotettava asiakirjana tai teleliikenteessä välitettynä sopimuksena?

Osa yllä mainitsemistani ongelmista saattaa tuntua lakimiehen saivartelulta tai joka tapauksessa kaukaiseen tulevaisuuteen liittyviltä visioilta. Kuitenkin olemme jo nyt pitkälti kehittyneessä, verkottuneiden palvelujen yhteiskunnassa. Kehitys on lisäksi nopeata ja sitä tukevat viranomaistenkin toimenpiteet. Parhaillaan liikenneministeriö suunnittelee liikeyritystäkin tukien Minitel-mallin mukaan "kaiken kansan" atk-palveluja. Mukana ovat lisäksi julkiselta puolelta valtiovarainministeriö, opetusministeriö, posti- ja telelaitos, valtion tietokonekeskus, Ilmatieteen laitos, Kehitysaluerahasto sekä useita liikeyrityksiä.

Tele- ja atk-verkkoihin liittyy monia teknisiä, varsinkin järjestelmien yhteensopivuuden ongelmia. Samalla syntyvät monet oikeudelliset, lainsäädännöllä järjestettävät ongelmat. Lainsäädännön ja lainsäätäjän osa tietoyhteiskunnassa ei kuitenkaan ole helppo. Toisaalta normien tulisi olla tarpeeksi yleisiä kelvatakseen nopean kehityksen vauhtiin. Samalla niiden toisaalta tulisi olla riittävän teknisiä ja yksityiskohtaisia, jotta insinöörit ja atk-ammattilaiset saisivat niistä hyvät reunaehdot rakentuvalla infrastruktuurille. Kaikkea ei voi saada yhtäaikaan ja jos jotakin saadaankin, on se auttamatta myöhässä ja syntyessäänkin jo vanhentunut.

Mistä tämä sitten johtuu? Lainsäädäntö syntyy monivaiheisen valmistelu- ja muokkausprosessin tuloksena. Yhteiskunnassa säädellään monia asioita, ei pelkästään tietotekniikan käyttöä. Lainsäädännön pohjana oli ennen syvälinen ja vakiintunut oikeusvakaumus: vankka käsitys oikeasta ja väärästä — sallitusta ja paheksutusta. Nykyisin lainsäädäntö perustuu

edelleenkin moniin perusarvoihin, kuten inhimillisen elämän kunnioitukseen, mutta monesti se on luonteeltaan vain sosiaali-tekniistä, välineellistä. Normien säätäminen edellyttää lisäksi säätämistarpeen määrittelyä (ratio legis), keinojen valintaa (esim. rangaistussäännökset) sekä lopulta normien luonnostelemista. Moraali ja etiikka kehittyi paljon hitaammin kuin tietotekninen infrastruktuuri. Kuka määrittää tavoitetilän moniarvoisessa yhteiskunnassa?

Monimutkaisista asioista päättävät usein kaupan sektoriasiantuntemuksen perusteella toimivat asiantuntijat. Liukuma asiantuntijavaltaiseen yhteiskuntaan on ilmeinen. Asiantuntijoina eivät julkishallinnossakaan ole enää pelkästään "byrokraatit", vaan lisäksi tuottavuusajattelun omaksuneet liike-elämän konsultit. Palvelujen tuottamiseen ja tietotekniisiin minirutiineihin voi kuitenkin liittyä omia yksipuolisuuden aiheuttamia vaaratekijöitäkin. Julkishallinnon palvelukulttuurin luominen ei ole helppoa. Lisäksi jotkut laajat asiakokonaisuudet ovat niin monimutkaisia, etteivät niistä laaja-alaisesti päätä ketkään — kehitys vain kehittyi sitä kenenkään ohjaamatta. Jotakin olisi kuitenkin tehtävä. Aikuiskoulutus on uusien haasteiden edessä. Tietotekniikan tarjoamien palveluiden laadusta, tuottavuuden lisäyksestä ja sen jakautumisesta sekä yksilöllisestä luovuudesta olisi perusteellisesti keskusteltava. Tietoteknisen aikuiskoulutuksen järjestämistä on vaadittu myös kesäkuussa 1988 Suomessa järjestetyssä NordDATA 1988-konferenssissa.

Tilanne ei kuitenkaan ole yksinkertaisesti järjestettävissä. On pulaa asiantuntevista opettajista, mutta ei laitemyyjiin sidoksissa olevista konsulteista. On pulaa tietotekniikan yhteiskuntavaikutusta selvittävistä, puolueettomista "kansanpainoksista", mutta ei atk-laitteita ja tietokoneohjelmia kuvaavista julkaisuista. Atk-alan kielenä on erään kynnyksen muodostava englanti. Lopuksi on pulaa myös yhteiskunnassa hyväksi havaituista käyttäytymismalleista ja eettisistä periaatteista.

Lakimiehiä on pitkään totuttu pitämään kehityksen jarrumiehinä, mutta myös laillisen yhteiskuntajärjestyksen tukipylväinä. Mitä lakimiehet ovat Suomessa osaltaan tehneet? Tähän ammattikuntaa kuuluvana haluaisin sanoa — paljonkin? Pitkän vuodesta 1971 saakka jatkuneen keskustelun ja poliittisen kiistelyn-

kin tuloksena saatiin vihdoinkin keväällä 1987 säädetyksi henkilöstörekisterilaki, joka tuli voimaan kuluvana vuonna. Emme ole olleet tietoteknisen kehityksen ajopuu — monia säädöshankkeita mm. atk-rikollisuuden estämiseksi ja tietokoneohjelmien oikeudelliseksi suojaamiseksi on vireillä. Kriitikin aiheuttakin löytyy. Ensimmäisenä tulee esille lakimiesten oma ammatillinen perus- ja jatkokoulutus. Suomessa ei ole kolmessa oikeustieteellisessä tiedekunnassamme järjestettynä kuin oikeusinformatiikan alan peruskoulutusta. Kurssit eivät kuitenkaan korvaa tietoteknistä perustietämystä eivätkä luo kuvaa jo varsin pitkälle teknistyneestä yhteiskunnasta. Suomenkin olisi seurattava ulkomaisia opetusmalleja ja järjestettävä mm. Euroopan neuvoston suosittama oikeustietelijöiden perusopetus. Kansainvälistä kehitystä olisi seurattava vaikkakin kriittisesti. Tällöin eri ministeriöissä ja eduskunnassa vireillä olevat normihankkeetkin sujuisivat ehkä joutuisemmin.

Edellä esittämäni taustaa vasten asettuvat julkisuudessa paheksutut "hackeritkin" omaan asemaansa ja nykyisen yhteiskuntatilanteemme kuvaajiksi. Tietotekninen perustieto on yhteiskunnallisen edistyksen ja hyvinvoinnin edellytys. Lisäksi kaivataan välttämättä sekä poliittisen järjestelmämme ylläpitämiseksi että yksityisten kansalaisten ja asiakkaiden oikeuksien valvomiseksi laajaa koulutusta ja teknistyneen yhteiskunnan arvojen punnintaa. Vaihtuvatko pehmeät, perityt arvot laskennallisiin, rahanääräisiin suureisiin? Aikuisväestön monipuolinen tietotekniikkakoulutus osana aikuiskoulutusta²⁾ on siis välttämätön, mutta varsin ylivoimaiselta vaikuttava tehtävä. Sitä eivät voi korvata pelkästään peruskoululaisten atk-opetus ja tietotupavisiot.

1) Vrt. myös työturvallisuuslain muutos (27/87), joka velvoittaa atk-laitteiden suunnittelijatkin ottamaan huomioon työaseman ergonomian.

2) Vrt. KM 1988:22 Aikuisväestön tietoteknisten valmiuksien parantaminen.

Postmodernismi ja vapaa sivistystyö

Keskustelu vapaan sivistystyön arvolähtökohdista vilkastuu. Olemme nähtävästi lähestymässä murrosta, jossa on pakko tehdä valinta tulevasta kehittämissuunnasta. Jotta vaihtoehtojen luonne selkiytyisi, pitäisi meidän ymmärtää, millaisesta murroksesta todella on kysymys. Tässä yksi vastausyritys.

On selviö, että keskustelu vapaan sivistystyön arvolähtökohdista liittyy kiinteästi siihen yleisempään keskusteluun, jota parhaillaan käydään hyvin monella tasolla koko yhteiskunnan kehittämisen suunnasta. Taustalla on se suuri yhteiskunnallinen muutosprosessi, jota yhteiskuntatieteilijät ovat kuvanneet siirtymiseksi modernista yhteiskunnasta postmoderniin. Eräs vaittelyä herättänyt kirja on ollut ranskalaisen filosofin *Jean-Francois Lyotardin* Tieto postmodernissa yhteiskunnassa.

Loytardin mukaan luottamus niihin metakertomuksiin, joilla tieto modernissa yhteiskunnassa on legitimoitu, on kadonnut. Hänen mukaansa modernin yhteiskunnan metakertomukset ovat olleet kahta lajia: toisessa ihmis-kunta vapautuu tiedon avulla kärsimyksistään, toisessa tiedon tehtävänä on liittää kansalaiset valtioon, jota kautta avautuu tie 'Hengen elämään'.

Modernilla yhteiskunnalla on useita metakertomuksia, joissa perustellaan uskoa ihmisarvoon (*humanismi*), demokratian (*liberalismi*), tietoon (*positivisimi*), edistykseen (*valistus*) ja oikeudenmukaisuuteen (*sosialismi*). Enää niihin ei Loytardin mukaan uskota. Tilalle on tullut tiedon pirstoutuminen, eriytyvät kielipelit, kyynisyys ja tehokkuuden maksimointi. Jos murroksen luonne on todellakin tällainen, joutuvat myös vapaan sivistystyön arvolähtökohdat koetukselle, sillä juuri vapaa sivistystyö, jos mikä, on modernin yhteiskunnan perillinen.

Vapaan sivistystyön arvolähtökohdat syntyvät ja kehittyvät modernin yhteiskunnan metakertomusten kulta-aikana ja tämä näkyy hyvin selvästi niissä. Esimerkiksi *Aulis Alanen* on tiivistänyt ne tutkimuksessaan sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttumisesta seuraavasti: kokonaispersoonallisuuden kehittäminen, omaehtoisuus, opinnollisuus, itsesäätelyn vapaus ja tehtäväalueen yhteiskunnallinen kasvatusta ja harrastusopinnot. Aiemmin on korostettu myös tieteenomaisuutta, puolueettomuutta

ja sivistyksellistä tasa-arvoa. Onko mikään muu yhteiskunnallisen toiminnan muoto tunnustanut velkaansa modernin yhteiskunnan metakertomuksille niin avoimesti kuin vapaa sivistystyö?

Mutta mihin vapaata sivistystyötä tarvitaan, jos yhteiskuntaa alkavat hallita postmodernin yhteiskunnan arvot. Emme usko tieteelliseen totuuteen, sillä mitään yhtä ja jakamatonta totuutta ei ole olemassakaan. On olemassa jokaisen oma totuus, jonka ymmärtäminen omista kielipeliemme verkostoissa omalla tavallamme. Emme pyri edistykseen, sillä toimintaamme ohjaa kyynisyys ja voitontavoittelu. Kun näemme yhteiskunnallisia ongelmia, emme pyri korjaamaan niitä oikeudenmukaisuuden nimissä. Sen sijaan toimintaamme ohjaa vahvojen ehdoista lähtevä tehokkuuden ja suorituskyvyn tavoittelu. Modernin yhteiskunnan suuri projekti hyvinvointiyhteiskunnan rakentamiseksi joutaa romukoppaan, sillä se on järjettömä resurssien haaskausta pyrittäessä yksityisen kilpailukyvyn lisäämiseen. Esimerkiksi sivistyksellisen tasa-arvon tilalle otamme tulostavasti uullisuuden ja maksupalveluperiaatteen.

Valittavanamme on kaksi vaihtoehtoa: joko lähdemme mukaan postmoderniin kehitykseen tai jatkamme modernin yhteiskunnan rakennusprojektia nykyisiin olosuhteisiin sovitettuna.

Mikäli valintamme on postmoderni vaihtoehto, voimme ottaa toimintamme perustaksi saman periaatteen, joka Valtioneuvoston päätöksellä omaksuttiin maaliskuussa 1988 ammatillisen aikuiskoulutuksen ohjenuoraksi — koulutuspalveluja kysynnän mukaan niille, joilla on varaa maksaa. Joudumme tällöin luopumaan ainakin kahdesta vapaan sivistystyön kulmakivistä. Toinen on pyrkimys laajempien sivistystarpeiden herättämiseen ja tyydyttämiseen, toinen on pyrkimys sivistyksellisen tasa-arvon lisäämiseen. Kun koulutuspalvelujen perustana on maksukykyinen kysyntä, on selvää, että se myös määrää koulutuksen tavoitteet ja sisällöt. Kuka olisi valmis maksamaan esim. 200 mk/oppitunti (= kansalaisopistojen oppituntin keskimääräinen hinta tällä hetkellä) osallistuakseen vaikkapa yhteiskunnalliseen keskustelupiiriin tai maalausryhmään? Myöskään taloudellisesti heikommassa asemassa olevista ei tarvitsisi enää kantaa huolta, sillä

heillähän ei tunnetusti ole rahaa sivistyspalveluihin.

Jos luovumme näistä vapaan sivistystyön kulmakivistä, voimme samalla lakata puhumasta vapaasta sivistystyöstä. Se ei kuitenkaan välttämättä merkitse sitä, että vapaan sivistystyön oppilaitosten toiminta loppuisi samalla hetkellä. Päinvastoin, ei ole olemassa mitään estettä sille, etteikö esim. kansalaisopistoistakin saataisi aidossa postmodernistisessa hengessä toimivia oppilaitoksia, jotka tarjoavat virtaviivaista ajantäytettä hyvin menestyville "skimbaajille". Kysymys ei vain enää olisi vapaasta sivistystyöstä, vaan jostakin muusta. Mutta kuka osaa sanoa, mistä?

Mikäli taas haluamme jatkaa vapaan sivistystyön kehittämistä perinteisistä arvolähtökohdista, joudumme ottamaan kantaa ainakin seuraaviin kriittisiin kysymyksiin:

- suhtautuminen aikakauden keskeisiin ongelmiin ja ihmisen kykyyn ratkaista niitä
- suhtautuminen ammatilliseen koulutukseen
- suhtautuminen koulutukselliseen tasa-arvoon
- suhtautuminen vapaan sivistystyön itsemääräämisoikeuteen.

Ensimmäinen kysymys on tärkeä sen vuoksi, että jos emme enää luota ihmisen kykyyn ratkaista aikakauden keskeisiä ongelmia, ei vapaalle sivistystyöllekään jää todellista sivistystehtävää. Samalla kun ihminen tuomitaan mahdollisuutensa menettäneeksi, samalla loppuu mielekkyyks kaikilta sivistämispyrkimyksiltä. Voimme lopullisesti antautua eskapismiin ja jäädä odottelemaan viimeistä romahdusta.

Myöskin toinen kysymys on yhä tärkeä vapaan sivistystyön kannalta, vaikka jako ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen välillä ei enää pädekään samalla tavalla kuin aikaisemmin. Yhä useammat perinteiseen yleissivistykseen kuuluvat asiat tulevat välttämättömiksi ammatissa toimimiselle, ja päinvastoin. Silti on olemassa koulutusta, jota voi huoletta kutsua ammatilliseksi koulutukseksi, ja joka poikkeaa perusuonteeltaan siitä koulutuksesta, jota kutsutaan vapaaksi sivistystyöksi.

Varsinainen ammatillinen koulutus ei koskaan voi olla siinä mielessä 'vapaa' kuin vapaa sivistystyö, sillä ammatillisen koulutuksen tavoitteet ja sisällöt ovat 'sidottuja' työvoiman ammattitaitovaatimuksiin. Mitä enemmän sivistystyön oppilaitoksissa annetaan työvoiman ammattitaitovaatimuksiin sidottua koulutusta, sitä pienemmäksi käy vapaan sivistystyön todellinen vapaus. Ammattitaitovaatimukset määrittellään aina jossakin muualla kuin vapaan sivistystyön oppilaitoksessa. Järjestäessään ammatillista koulutusta vapaalle sivistystyölle jää käytännössä ainoastaan vapaus ottaa tai jättää jossakin muualla suunniteltu koulutus. Meidän on siis kysyttävä jatkuvasti millä edellytyksillä ja missä määrin vapaan sivistystyön oppilaitoksissa voidaan antaa ammatillista koulutusta, jos emme tahdo ehdoitta luopua vapaan sivistystyön perusolemuksesta.

Suhtautuminen ammatilliseen aikuiskoulutukseen on tullut entistäkin ajankohtaisemmaksi Valtioneuvoston maaliskuisen periaatepäätöksen jälkeen. Sehän merkitsee todella ratkaisevaa resurssillisää ammatilliseen aikuiskoulutukseen, mikäli päätös myös käytännössä toteutetaan. Päätös osoittaa, että ammatillisen aikuiskoulutuksen tarpeet pyritään ensisijaisesti hoitamaan tämän sektorin omien koulutusorganisaatioiden kautta lisäämällä niiden lukumäärää ja parantamalla niiden toimintaedellytyksiä. Samalla ammatillista aikuiskoulutusta antavat organisaatiot pannaan entistä selkeämmin kilpailemaan paikasta auringossa. Tätä taustaa vasten vapaan sivistystyön oppilaitosten kannattaa varmasti miettiä vähintään kaksi kertaa, mihin ne suuntaavat omat kehittämispyrkimyksensä. Viime aikoinahan on ollut selvästi nähtävissä, että myös vapaan sivistystyön oppilaitokset ovat alkaneet hokea yhä useammin tämän hetken taikasanaa: ammatillista täydennyskoulutusta.

Valtioneuvoston periaatepäätös on aktualisoitunut uudelleen myös kysymyksen koulutuksellisesta tasa-arvosta. Kun ammatillisen aikuiskoulutuksen toimintaperiaatteeksi ollaan nyt omaksumassa tarjonnan suuntaamista maksukykyisen kysynnän mukaan, joutuu koulutuksellisen tasa-arvon vaatimus yhä kauemmaksi taka-alalle. Muutos Aikuiskoulutuskomitean linjauksista on huimaava, eikä aikaa ole kulunut kuin 15 vuotta. Pitäisikö vapaan sivistystyönkin mukautua tällaiseen vahvojen ehdoista lähtevään toimintamalliin?

Kysymys vapaan sivistystyön itsemääräämisoikeudesta on tullut edellä esille suhtautumisessa ammatilliseen aikuiskoulutukseen, mutta siihen liittyy eräs toinenkin näkökohta, joka kaipaa kommentointia. Jos aikuiskoulutuksen kehittämisessä tavoitellaan jatkuvaa tehokkuuden lisäämistä, tullaan varmasti ennen pitkää sellaisenkin kysymyksen äärelle, että onko Suomella varaa ylläpitää sellaista järjestelmää kuin vapaa sivistystyö. Vaikka vapaan sivistystyön organisaatioita ja työmuotoja kehitettäisiin kuinka pitkälle tahansa, on siinä kuitenkin aina viime kädessä kysymys ihmisten omaehtoisten sivistyspyrkimysten tukemisesta. Niitä ei läheskään aina pysty perustelevaan tarpeelliseksi, jos toiminnan tarpeellisuutta mitataan ainoastaan tehokkuuden kriteereillä. Kysymys on siitä, millaisen metakertomukseen ihmisyydestä ja sivistyksestä me uskomme: moderniin vai postmoderniin.

Aikuiskoulutuksen budjetinäkymiä

Aikuiskoulutusneuvosto huolis- saan

Aikuiskoulutusneuvosto arvioi syksyn ensimmäisessä kokouksessaan hallituksen tulo- ja menoarvioesitystä vuodelle 1989 ja totesi, että aikuiskoulutus on siinä jäänyt riittämättömälle huomiolle. "Näin on siittäkin huolimatta, että hallitus on ohjelmassaan korostanut koulutuksen merkitystä talouden ja työelämän rakennemuutosten haittojen torjuna. On yleisesti tunnustettu, että jatkuva koulutus, kulttuuri, tieto ja osaaminen luovat ihmisille ja yhteiskunnalle perustan menestyä muuttuvassa maailmassa", neuvosto toteaa asiasta antamassaan julkilausumassa.

"Valtioneuvosto teki keväällä periaatepäätöksen ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisestä. Se sisälsi suuren joukon toimenpiteitä aikuiskoulutuksen laajentamisesta, monipuolistamisesta ja rahoittamisesta. Näitäkään toimenpiteitä ei ole tulo- ja menoarvioesityksessä otettu täysimääräisesti huomioon", aikuiskoulutusneuvosto jatkaa. Puutteita on erityisesti aikuiskoulutuksen ja aikuiskoulutuksen kehittämisen määrärahoissa.

Valtion menot kasvavat vuosina 1988—89 keskimäärin 9 prosenttia. Valtiovarainministeriön laskelmien mukaan kasvu aikuiskoulutuksessa on 8 %.

Budjettiesityksen sisältämiä lin- jauksia

Aikuisten ammatillinen perus- ja jatkokoulutus laajenevat ammatillisissa oppilaitoksissa. Lisäyksi on arvioitu 4 500 oppilasta vuoteen 1987 verrattuna. Yksityisopiskelijoiden määrän oletetaan kasvavan 1 200:sta 2 000:een. Yksityisopiskelu liittyy myös niin sanotun tutkintojärjestelmän kehittämiseen. Sen mukaan tutkinnosta puuttuvia opintojen osia on mahdollista koota hyvinkin yksilöllisen opinto-ohjelman mukaisesti. Tässä suhteessa edellä oleva yksityisopiskelijoiden määrä on vielä varsin vaatimaton. Sen sijaan täydennyskoulutuksen järjestämismahdollisuudet paranevat, kun budjettiesitys

sallii 30 uuden aikuiskoulutus- tai kursiosaston perustamisen ammatillisiin oppilaitoksiin.

Tuleva budjetti sisältää linjanvetoja, joilla valtioneuvoston periaatepäätösten (5.3.1987 ja 24.3.1988) mukaisia rahoitusjärjestelyjä ja maksullisen palvelutoiminnan periaatteita toteutetaan muun muassa seuraavasti:

Ammatillisen kurssitoiminnan luvussa on uutena määrittely, jonka mukaan valtio osallistuu omaehtoisen lisäkoulutuksen ja pienyritysten henkilöstökoulutuksen kustannuksiin sekä sellaisen yhteiskunnallisesti tärkeän koulutuksen kustannuksiin, johon ei muuten olisi riittävästi maksullista kysyntää. Muilta osin henkilöstökoulutus järjestetään maksullisena palvelutoimintana ja sen kustannuksista vastaa kokonaisuudessaan työnantaja. Oletettavasti — ja toivottavasti — edessä on vilkas keskustelu siitä, mikä on mainittua "yhteiskunnallisesti tärkeää" koulutusta ja kuka tai mikä taho tämän määrittelyn suorittaa. Myös "pienyritys" ei ole käsitteenä yksiselitteinen.

Vastaisuudessa työvoimahallinto tilaa kustannuksellaan työllisyyskoulutuksen ammatillisilta kurssikeskuksilta, korkeakouluilta ja muilta koulutuksen järjestäjiltä. Uudistus toteutetaan korkeakouluissa vuonna 1989 ja ammattikasvatushallituksen alaisissa laitoksissa vuonna 1990. Yksityiskohtaiset suunnitelmat asiasta tehdään vuoden 1989 aikana. Jatkossa opetushallinnon pääluokassa olevat työllisyyskoulutuksen määrärahat siirtyvät pääosin työvoimaministeriön pääluokkaan, jolloin sen vastuu koulutuksen suunnittelusta, ohjauksesta ja määrärahojen alueellisesta jaosta kasvaa.

Ammatilliset kurssikeskukset muutetaan vuonna 1990 ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi, jotka tarjoavat monipuolisia aikuiskoulutuspalveluja. Niiden järjestämä koulutus toteutetaan maksullisena palvelutoimintana. Koulutuksen monipuolistaminen tarkoittaa sitä, että aikuiskoulutuskeskuksissa on jatkossa mahdollista suorittaa tiettyjä ammatillisia

tutkintoja.

Monimuoto-opetuksen mahdollisuudet paranevat ammatillisissa oppilaitoksissa. Palkkausmomenttien perusteluihin on lisätty, että määrärahaa voidaan käyttää monimuoto-opetuksen järjestämiseen. Tämä antaa opetuksen toteutuksessa liikkumavaraa ja uusia ulottuvuuksia esimerkiksi etäopetuksen liittämiseksi entistä paremmin osaksi aikuisopetusta.

Maksullisen palvelutoiminnan määrärahoihin, joita on tarkoitus käyttää muun muassa maksullisten täydennyskoulutuspalvelujen käynnistämiseen ja laajentamiseen, on tulossa lisäystä niin ammatillisiin oppilaitoksiin kuin korkeakouluhinkin. Lisäykset ovat kuitenkin vähäisemmät kuin keväisen valtioneuvoston periaatepäätöksen yhteydessä kaavailtiin.

Hallinnon hajauttamisen kannalta on erityisen merkittävä budjettiesityksessä oleva maininta, jonka mukaan tarkoituksena on jatkaa ammatillisen koulutuksen hallinnon hajauttamista siten, että vuonna 1989 kokeiltaisiin ammatikurssien päätöksenteon ja määrärahojen jaon siirtämistä lääninhallitusten tehtäväksi Kymen ja Kuopion lääneissä. Esityksestä ei kuitenkaan ilmene näiden läänien saamaa markkamäärää eikä sitä, toimivatko lääninhallitukset myös asianomaisina tilivirastoina. Näiltä osin on jatkotoimia odotettavissa.

Muun aikuiskoulutuksen osalta voidaan todeta seuraavaa: Valtionosuus ja -avustus kansalais- ja työväenopistojen käyttökustannuksiin samoin kuin valtionapu kansanopistojen käyttökustannuksiin kasvavat noin 11 prosenttia kuluvan vuoden tasoon verrattuna. Kasvu on hieman suurempi kuin keskimäärin aikuiskoulutuksessa. Sen sijaan avustus järjestöjen vapaata sivistystyötä varten pysyy lähes muuttumattomana. Valtionapu opintokeskusten käyttökustannuksiin kasvaa vajaat 3 prosenttia. Yksi uusi kansanopisto ja yksi uusi opintokeskus saadaan perustaa. Kesäyliopistotoimintaan on luvassa pienehköä lisäystä (vajaat 3 %). (sivulle 41)

Valtio ja aikuiskasvatus

Osallistuin 5.—8.7.88 valtion ja aikuiskasvatuksen suhdetta käsittelevään kansainväliseen konferenssiin Aachenissa Saksan liittotasavallassa. Konferenssissa oli 35 osanottajaa kahdeksastatoista eri maasta. Kielenä oli englanti ja konferenssissa käsiteltiin 26 ”paperia”.

Olen käyttänyt lähinnä seuraavien henkilöiden konferenssissa esittämiä raportteja tämän kertomuksen kokoamiseen: Lalage Bown, Peter Jarvis, Philip Hopkins, Joachim H. Knoll, Franz Pöggeler, Walter Leirman ja Herbert Zdarzil.

Jo konferenssikutsussa todettiin, että aikuiskasvatus on aina liittynyt kansalliseen ja poliittiseen historiaan. Toisen maailmansodan jälkeen on hallitusten mielenkiinto aikuiskasvatusta kohtaan lisääntynyt, ja riippumattomat yhteisöt (ay-liike, erilaiset vapaat järjestöt, kirkko jne.) ovat menettäneet yhteiskunnallista vaikutusvaltaansa valtiovaltaan verrattuna ja tämä on heijastunut aikuiskasvatuksen kokonaisuuteen.

Aikuiskasvatuksella on aina ollut ja yhä on läheisemmät suhteet puoluepolitiikkaan kuin koulukasvatuksella. Aikuiskasvatus on myös myöntänyt talouselämän lakien ja poliittisten realiteettien pitkälti hallitsevan sitä.

Aikuiskasvatuksen tehtävä

Kaikki yhteiskunnallinen toiminta pyrkii toteuttamaan tiettyjä arvoja

— niin aikuiskasvatukseen. Aikuiskasvatuksen suhteen on kuitenkin kaksi erilaista perusnäkemystä. Ensimmäisen mukaan aikuiskasvatus on ainoastaan väline, joka toteuttaa esim. valtiovalan (sosialistiset maat) tai järjestön (kuten Ruotsi) arvoja ja päämääriä. Aikuiskasvatuksella ei ole omaa ideologiaa, se on opetusmenetelmiä, päämääriä palvelevia sisältöjä ja tavoitteita sekä toimintajärjestelmiä. Toisen näkemuksen mukaan aikuiskasvatuksella on omia arvoja, jotka perustuvat yleisihmillisiin perusarvoihin, joita kuitenkin aikuiskasvatus voi kriittisesti tarkastella. Tämän perusnäkemuksen mukaan aikuiskasvatuksessa ovat tärkeitä ihmisoikeuksien edistäminen, itseymmärryksen syventäminen, suvaitsevaisuuden ja demokration ihanteiden edistäminen. Tähän perusnäkemukseen voidaan liittää myös tieteellisen tiedon popularisointitehtävä.

Länsi-eurooppalaisen aikuiskasvatuksen historiasta esitettiin kolme tosiasiaa:

- aikuiskasvatuksen eräs päätehtävä on ollut yhteiskunnallisen muutoksen edistäminen,
- toisen maailmansodan jälkeen on valtiovalan kontrolli aikuiskasvatuksen suhteen lisääntynyt,
- todennäköisesti valtiovalan lisääntynyt kontrolli vähentää aikuiskasvatuksen pyrkimystä yhteiskunnalliseen muutokseen.

Kuitenkin aikuiskasvatuksen kannalta:

- tulisi pyrkiä säilyttämään yhteiskunnallisen muutoksen tavoite,
- yhteiskunnallisen muutoksen tie kulkee taantumuksellisen oikeiston ja vallankumouksellisen vasemmiston tavoitteiden ulkopuolella. Tarvitaan vain selviä näkyjä ja palavaa intoa. Tarkoituksena on nimenomaan auttaa ihmisiä toteuttamaan sellaisia muutoksia, joita he itse haluavat joko omassa elämässään tai laajemmin yhteiskunnassa.

Muutokset työmarkkinoilla

Länsi-Euroopassa on työelämästä tehty mm. seuraavia ennusteita:

- Työ säilyttää keskeisen roolinsa sekä yksityisen ihmisen elämässä että koko yhteiskunnassa.
- Joidenkin ihmisten kohdalla laajentuneen työn käsitteen yhdistäminen ammattitaidon korkeaan laatuun johtaa entistä parempiin mahdollisuuksiin toteuttaa itseään ja elää merkityksellistä elämää työn kautta.
- Työn ja vapaa-ajan uudelleen integraatio tulee muuttamaan perinteisiä kulttuurimalleja ensi vuosikymmeneltä.
- On ennustettava, että valinnanmahdollisuudet työnteon ja vapaa-ajan suhteen lisääntyvät elinaikana tehdyin palkkatyön määrän vähentyessä. Konferenssissa tuli myös jatku-

Aikuisopintoraha ja kehittämismäärärahat huolen aiheena

Aikuisopintorahan kokeilu jatkuu nykyisessä muodossaan. Momentille on odotettavissa lisäystä 25 milj. markkaa. On kuitenkin arvioitu, että lisäystarve olisi huomattavasti suurempi, noin 30—160 milj. markkaa, mikäli tukea laajennettaisiin koskevaksi kaikkia edellytykset täyttäviä hakijoita ja tuen tasoa nostettaisiin. Aikuiskoulutusneuvosto on kannanotoissaan ko-

rostanut määrärahan muuttamista arviomäärärahaiksi niin, että opintoraha voidaan myöntää kaikille tuen ehdot täyttävälle hakijoille sekä määrärahan nostamista siten, että sen vähimmäistaso muodostuu työttömyyden perusteella maksettavan määrärahan suuruiseksi. ”Aikuisten innostus opintorahan turvin tapahtuvaan opiskeluun on kasvanut. Tämä on nähtävä myönteisenä ilmiönä. Kiinnostusta tulee kannustaa luomalla opiskeluun taloudelliset edellytykset”, neuvosto

perustelee kantaansa.

Myös aikuiskoulutuksen kehittämiseen osoitettuja määrärahoja tulee neuvoston mielestä tuntuvasti lisätä. ”Aikuiskoulutus on juuri nyt uusia muotoja ja malleja hakeva. On tarpeen saada käyntiin lukuisasti erilaisia kokeiluja, käytettävä hyväksi etä- ja monimuoto-opetuksen keinoja sekä myös yleisradion tarjoamia monia mahdollisuuksia yhteistyössä eri aikuiskoulutusorganisaatioiden kanssa”, neuvosto toteaa.

vasti esiin marxilaisuuden lähtökohdat ja ajattelutavat. Ilmeisesti moderni kapitalistinen materialismi paljolti kulkee marxilaisuuden ennakoimaa uraa. Kansantaloudelliset realiteetit ovat yhteiskunnallisen toiminnan perusta, eli tuotantoelämän kehittyminen on se tosiasia, jota pitää kaikin keinoin edistää.

Tuotantoelämän eräs perustekijä on mahdollisimman korkeatasoinen työvoima ja sen lisäämisessä on ammatillisella aikuiskasvatuksella oma keskeinen tehtävä. Tähän yhteiskunnalliseen muutokseen liittyen kaupallistumisen korostaminen ja amerikkalaistumisen leviäminen.

Valtiovallan ja aikuiskasvatuksen suhde

Valtiovalta suhtautuu aikuiskasvatukseen seuraavin tavoin:

- valtio kieltää (esim. oppositiolta)
- valtio sallii (esim. yritysten oman ammatillisen aikuiskasvatuksen)
- valtio tukee (esim. vapaata sivistystyötä)
- valtio itse järjestää (esim. työllisyyskoulutusta)

Toisen maailmansodan jälkeen valtiovalta on säätänyt aikuiskasvatusta koskevia lakeja, jotka ovat koskeneet

- aikuiskasvatuksen rahoitusta
- aikuiskasvatuksen organisoitua ja rakennetta
- aikuiskasvatuksen sisältöjä

Konferenssissa todettiin valtioiden poliittisen ja taloudellisen omavaraisuuden vaiheen päättäneen ja tilalle tulleen järjestelmän, jossa valtiot ovat yhä enemmän ja monin eri tavoin riippuvaisia toisistaan. Eurooppalaisten hyvinvointiyhteiskuntien synnyn ja kehityksen todettiin perustuneen yksiyteiselle aloitteellisuudelle ja pluralismille, jotka olivat tasapainossa valtion säätelyn kanssa. Nykyään tämä suhde tuntuu muuttuneen sellaiseksi, että julkisella vallalla on entistä voimakkaampi ote kaikkien yhteiskunnalliseen toimintaan.

Koulutuspoliittisissa strategioissa on implisiittisesti hyväksytty lähtökohdaksi valtiovallan näkemysten primäärisyys, sillä niiden uskotaan olevan neutraaleja ja oi-

keudenmukaisia koulutuksen suhteen. Tältä pohjalta on perinteinen näkemys liberalismiin perustuvasta pluralistisesta yhteiskuntaihanteesta muuttunut koulutuspolitiikassa monoliittiseksi ihanteeksi. Tämä tarkoittaa sitä, että koulutus- ja kasvatusjärjestelmistä tulee entistä useammin valtiovallan hallussa olevia organisaatioita, joiden tavoitteet ja opetussuunnitelmat ovat keskusjohtoisesti yhdenmukaistettuja. Tällöin katoavat valtionapujärjestelmät lähinnä yksityisille oppilaitoksille.

Euroopassa on nähtävissä se, että aikuiskasvatuksen avulla ei ole kyetty muuttamaan yhteiskunnallista todellisuutta. Se tapahtuu voimakkaampien yhteiskunnallisten järjestelmien kautta. Toisaalta on selvä usko ja kokemus siitä, että mahdollisimman suuri riippumattomuus viranomaisista toteuttaa parhaiten aikuiskasvatuksen perustehtävää (mikä se sitten onkaan!).

Vertailevan aikuiskasvatuksen tehtävistä

Keskeinen tehtävä on edelleen koota vertailukelpoista tilastoaineistoa kansainväliseen käyttöön. Jatkuva käsitteanalyysi on paikallaan samoin aikuiskasvatustutkimuksen teoreettisten lähtökohtien kansainvälinen vertailu.

Kansainvälisessä vertailussa ei riitä se, että löydetään yhtäläisyyksiä ja eroja aikuiskasvatuksen rakenteissa, toiminnassa, ongelmassa tai tarkoituksissa, vaan tulee pyrkiä selittämään mistä nämä erot ja yhtäläisyydet johtuvat ja mitä niistä seuraa.

Konferenssin loppuraportissa korostuu kaksi tutkimusteemaa: yleensä aikuiskasvatuksen historian tutkiminen sekä erityisesti valtiovallan ja aikuiskasvatuksen suhteen tutkiminen.

Ensimmäisestä temasta konferenssissa kysyttiin mitä mieltä ylipäätään on tutkia aikuiskasvatuksen historiaa? Keitä muita se kiinnostaa kuin itse tutkijoita? Tällainen tutkimus edellyttää entistä useammin poikkeittieteellisiä tutkimusotteita lähinnä sosiologian ja politologian suuntaan. Konferenssissa esitettyjen raporttien pohjalta voi havaita tutkijoiden kiinnostuk-

sen kohdistuvan tälle vuosisadalle ja viime vuosikymmenelle. Erityisen kiinnostaviksi tutkimustehtäviksi todettiin aikuiskasvatuksen teorioiden ja niiden yhteiskunnallis-poliittisten kytkentöjen kehityksen selvittäminen sekä aikuiskasvatuksen käsiteistön historiallisen analyysin toteuttaminen.

Aikuiskasvatuksen ja valtiovallan välisen suhteen tutkimuksen todettiin tarvitsevan uusia metodologisia välineitä ja erilaisia malleja tämän suhteen analysoimiseksi.

Konferenssissa korostui tarve analysoida aikuiskasvatuksen roolia yhteiskunnallisessa ja poliittisessä muutoksessa. Tästä teemasta koottiin seuraavia tutkimusalueita:

- valtiovallan suhtautuminen aikuiskasvatukseen eri maissa ja valtioiden sisällä eri aikakausina,
- aikuiskasvatuksen suhde koulujärjestelmään valtion ohjannan, valvonnan ja rahoituksen suhteen,
- lainsäädännön ja muunlaisen julkisen vallan puuttumisen vaikutukset aikuiskasvatuksen toteuttamiseen,
- yksityisen ja julkisen sektorin osuus aikuiskoulutuksen rahoituksessa ja järjestämisessä,
- aikuiskasvatuksen rooli yhteiskunnallisessa kehityksessä, suhde nationalismiin, kansalliseen integraatioon, etnisten ja uskonnollisten vähemmistöjen asemaan,
- aikuiskasvatus poikkeustilanteissa kuten sodan ja vallankumouksen aikana,
- erilaisten kansalaisjärjestöjen toiminta aikuiskasvatuksen toteuttajina ja järjestöjen suhteet valtiovaltaan.

Lopuksi

Tämä konferenssi vahvisti uskoani siihen, että suomalaisten aikuiskasvattajien tulee lisätä yhteyksiään kaikilla tasoilla muuhun maailmaan, mutta erityisesti Eurooppaan. Meillä on paljon annettavaa, mutta samalla meillä on enemmän opittavaa, ja opittavaa on nimenomaan aikuiskasvatuksen yhteiskuntasuhteista.

Vastaavanlainen konferenssi on tarkoitettu järjestettäväksi 1990 joko Tšekoslovakiassa, USA:ssa tai Israelissa.

Aikuisväestön tietoteknisten valmiuksien parantaminen

Tiedolle rakettu. Aikuisväestön tietoteknisten valmiuksien parantaminen. Komiteanmietintö 1988:22.

Tietotekniikan neuvottelukunnalta on ilmestynyt mietintö Tiedolle rakettu. Tietotekniikka rakennemuutoksessa ja sen hallinnassa. Neuvottelukunta esittää tietopoliittisia kannanottoja ja ratkaisuehdotuksia kysymyksiin, joita tietotekniikan nopea käyttöönotto on nostanut esille. Yksi keskeinen alue on tietotekniikan hallinta ja koulutuskysymykset. Näitä asioita varten neuvottelukunnalla on ollut jaosto, jonka työn tulokset on raportoitu erillisessä osamietinnössä: Aikuisväestön tietoteknisten valmiuksien parantaminen (KM 1988:22). Jatkotyössään neuvottelukunta pitää edelleen tärkeänä aikuisten tietotekniikkakoulutuksen kysymysten käsittelyä. Se ottaa tehtäväkseen myös tietotekniikan vaikutusten hallintaan liittyvän tutkimuksen seuraamisen ja tiedon siirtämisen työelämän hyödyksi.

Tämänkin lehden lähiajan numeroissa on esitelty varsin laajasti aikuis- ja ammatillista koulutusta koskevia periaatepäätöksiä, kehittämissuunnitelmia ja mietintöjä. Ilmestynyt mietintö täydentää tätä keskustelua tietotekniikkakoulutuksen osalta. Siinä pohditaan kysymyksiä: ketä ja mitä pitäisi kouluttaa, vähemmälle jää pohdinta, miten pitäisi kouluttaa.

Mietinnön lähtökohtana on seuraava ajatus:

"Kansalaisilla olisi oman etunsa vuoksi hyödyllistä olla tietotekniikan soveltamisessa sellaiset valmiudet, että jokainen voisi osallistua tarvittavassa määrin työpaikallaan tietotekniikkaan perustuvien tietojärjestelmien kehittämiseen sekä ottaa kantaa tietotekniikan käyttöön yhteiskunnassa ja hyötyä sen tuomista mahdollisuuksista".

Aikaisempia tarkasteluja tietotek-

niikan ja tietokoneen välineellisen käytön osaamisesta halutaan täydentää korostamalla näkemystä siitä, miten ihmiset selviävät tietotekniikan käyttöön perustuvista työtehtävistään. Nyt tulisi tietoisesti pyrkiä järjestelmien kehittämissuunnitelmien saavuttamiseen käyttäjien piirissä. Käyttäjät voisivat näin osallistua kehittämiseen ja oppia jo ennakolta käyttämään ja edelleenkehittämään uutta järjestelmää. Vaikka nämä tavoitteet koskevat lähinnä työssäkäyvää väestöä, työroolia, on jaosto esittänyt myös koko aikuisväestöä koskevia tavoitteita eli miten tietotekniikkaa tulisi hallita kansalaisroolissa.

Mietintö esittelee varsin paljon määrällisiä toteutumatietoja ja tarvearvioita. Oppilaitostyyppitään ja hallinnollisen muodon mukaan (henkilöstökoulutus, työllisyyskoulutus, omaehtoinen opiskelu) on tarkasteltu koulutustarjontaa ja koulutettujen määrää. Esimerkiksi vuonna 1987 tietotekniikan opetukseen osallistui 112 180 henkilöä erilaisissa vapaan sivistystyön oppilaitoksissa, kesäyliopistoissa ja kaupallisten yritysten kursseilla. Tähän lukuun tulevat vielä lisäksi korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskusten sekä yritysten ja laitosten henkilöstökoulutukseen osallistuneet, joista ei ollut lukumäärätietoja käytettävissä.

Niin tässä kuin muissakin alan mietinnöissä pidetään suhteellisen riittävinä ja tarkoituksenmukaisina niitä oppilaitostyyppisiä, jotka aikuisväestöä voivat palvella. Erityisesti tietotekniikan opetus ja mm. henkilöstökoulutuksen lisääntyminen asettavat kuitenkin näiden oppilaitosten koulutustarjonnalle ja palveluvedelle lisääntyviä ja uusia vaatimuksia. Vaikka kurssitarjontaa on paljon, sen alueellinen saavutettavuus ei ole taspuolista. Lisääntyvän ja valtakunnan eri osiin ulottuvan koulutuksen järjestämiseksi jaosto esittää etäopetuksen kehittämistä.

Mietinnössä on arvioitu myös, kuinka moni on kuluneen viiden vuoden aikana saavuttanut tieto-

teknikan perus- ja kehittämissuunnitelmien. Luvut kuvaavat kuitenkin vain kursseille osallistumista. Selvityksiä henkilöiden todellisista tietotekniikan käyttövalmiuksista ei sen sijaan ole tehty. Perusteellisessa nykytilan kuvauksessa on tietoa koulutusmuodoittain koulutuksen sisällöstä ja kestosta sekä osallistujamääristä.

Tietotekniikkavalmiuksille tavoitteet

Jaosto on muodostanut koulutusarvioinnin tueksi tietotekniikkavalmiuksille tavoitteet; seitsemän tasoa perusvalmiuksista kehittämistehtävien suorittamisessa tarvittaviin syväisiin osallistumisvalmiuksiin asti. Lyhyt kuvaus on annettu siitä, mitä eri tasot merkitsevät toisaalta kansalaisten kannalta ja toisaalta työroolissa. Määrällinen tavoite eri valmiustasoilla ja eri kohderyhmissä on esitetty suhdelukuna: kuinka monta prosenttia kustakin kohderyhmästä tarvitsisi ao. valmiustason. Esimerkiksi puolet niistä, jotka työskentelevät tietointensiivisessä työssä suuressa organisaatiossa, tarvitsee syvällisen osallistumisvalmiuden eli "kykenee omaan työhönsä liittyvän tietojärjestelmän tieto- ja kehittämistarpeiden määrittelyyn sekä arvioimaan osaltaan erilaisia järjestelmän toteutusvaihtoehtoja, sekä pystyy myös osallistumaan kehittämisestä vastuussa olevan projektiryhmän työhön oman työyksikkönsä edustajana sekä ryhmässä yhtenä sen jäsenenä hoitamaan yhteyksiä edustamaansa tahoon ja tuomaan esille sen vaatimukset tietojärjestelmälle sekä jatkuvaan yhteistyöhön tietotekniikan asiantuntijoiden kanssa". Jaoston määrällisten tavoitteiden mukaan olisi 270 000 henkilön saavutettava tämä taso vuoteen 2000 mennessä.

Vaatimusten kuvaus sisältää siis muitakin kuin puhtaasti tietotekniikan hallinnan tavoitteita. Sen sijaan kuvaus ei kerro, mitä asioita pitäisi opettaa ja miten, jotta halu-

tut valmiudet saavutetaan. Kaikkien katsotaan tarvitsevan perusvalmiudet ja yleiset käyttövalmiudet (onko näitä siis syytä erotella?). Olisiko tämä taso yleissivistykseen luettava ja syytä kuvata yksityiskohtaisemmin myös sen koulutuksen sisältöä: esim. mitä pitää tietää siitä tekniikasta, fysiikasta, logiikasta, jolle atk perustuu; mitä pitää tietää tiedon luonteesta ja tietojärjestelmien periaatteista ja rakenteesta? Yksi askel tähän suuntaan sisältyä mietinnön ehdotukseen: "Tietotekniikan Liiton ry:n tulisi kehittää kuvaukset tietotekniikan perus- ja käyttövalmiuksista sekä niiden saavuttamiseen edellyttävän koulutuksen sisällöstä".

Toteutus henkilöstökoulutuksena

Ehdotuksen mukaan työroolissa tarvittava koulutus tulisi toteuttaa pääosin henkilöstökoulutuksena ja niin, että tarvittaessa järjestetään valtionapua koulutukseen osallistumisen tueksi. Tähän tarkoitukseen soveltuvaa koulutusta voidaan järjestää kaikenlaisissa oppilaitoksissa tai yritysten ja laitosten sisällä. Erikoistumista koulutuslaitoksen asiantuntemusalueen mukaan, koulutuksen sisällön mukaan tai työntekijä-/ammattiryhmittäin suositellaan kuitenkin mm. koulutuksen laadun varmistamiseksi.

Tärkeää on liittää tietotekniikan koulutus työpaikoilla henkilöstön kehittämisuunnitelmaan ja tietojenkäsittelyn kehittämisuunnitelmaan. Jaoston ehdotukset yhteistyöstä ja vastuun paremmasta jakamisesta koulutuskeskymyksissä ovat kannatettavia. Tietotekniikkakoulutuksen parempi kytkeminen työn ja järjestelmien kehittämishankkeisiin ei ole helppoa. Tämä pyrkimys asettaa uudenlaisia vaatimuksia myös koulutusta tarjoaville laitoksille, jotta niiden palveluja voitaisiin käyttää joustavasti osana koulutuskehittämishankkeita. Työnantajilla on varmasti halua parantaa koulutuksen oikea-aikaisuutta ja vaikuttavuutta jo tuottavuuden turvaamisen takia. Osaamattomuus käy raskaaksi kaikille osapuolille, jos tukea ei riittävästi saada.

Koordinaattorin roolia on kaavailtu tietojenkäsittelyn kehittämistä vastuuhenkilöille, niin atk-ammattilaisten ja käyttäjien välille kuin myös tietotekniikan käyttöönöton ja koulutuksen niveltämiseen. Täs-

sä mielessä mietinnössä kerrotaan varsin yksityiskohtaisesti näiden vastuuhenkilöiden koulutusohjelmasta ja tehtäväkuvasta. Samalla se on kuvaus koulutuksesta, jolla yritetään tuottaa varsin syvällisiä osallistumis- ja kehittämisvalmiuksia.

Em. koulutusohjelma on myös esimerkki opiskelusta, johon osallistuja joutuu panostamaan omaa aikaansa ja energiaansa. Henkilöstökoulutus ei kuitenkaan johda keskenään vertailukelpoisiin tai muodollista pätevyyttä lisääviin tutkintoihin, mikä voisi olla työntekijän kannalta arvokasta ajatellen myöhempiä työnhakutilanteita; pitäisi jotenkin voida osoittaa tietotekniikkaan liittyvät valmiutensa. Toisaalta koulutus osana uuden tietojärjestelmän kehittämistä voi olla motivoiva. Nykyistä työnantaja ja työtehtäviä palvelee paremmin kiinteästi työtehtäviin liittyvä koulutus, joka vielä ehkä toteutetaan yhdessä koko työyksikön kanssa. Samanaikaisesti tarvitaan useita aikuisväestölle soveltuvan tietotekniikkakoulutuksen kehittämisen suuntia.

Omaehtoinen tietotekniikan opiskelu

Työssäkäyville uuden tekniikan oppimisesta aiheutuvat paineet ovat suurempia kuin kansalaisille yleensä. Samalla työelämään osallistuminen turvaa aikuiselle tietotekniikankin kohdalla suhteellisen hyvin ajan tasalla pysymisen. Mikäli organisaatio ottaa modernia tekniikkaa käyttöön, omaan työhön kuuluvien uusimpien työvälineiden käyttötaito on mahdollista säilyttää. Esimerkkejä on kuitenkin jo nyt siitä, että niissä organisaatioissa, joissa on viivytelty tietokoneaikaan siirtymisessä, työntekijätkin jäävät huonompaan asemaan yrittäessään siirtyä uuteen työhön. Tätä varten on tarpeen kehittää omaehtoisia opiskelumahdollisuuksia ja mm. kansalaisopistojen kurssitoimintaa. Kansalaisopistot voisivatkin suunnitella tietotekniikan opetustaan tavoitteellisempina kokonaisuuksina samaan tapaan kuin kielten opiskelu on järjestetty, joissain tapauksissa jopa taideaineiden opiskelu. Mietinnössä on ainakin luvuttu riittävät koulutettavamäärät, jos heidät vain tavoitetaan.

Neuvottelukunnan jaosto on asettanut vastaavanlaisia tavoitetoja tietotekniikan valmiuksille

kansalaisroolissa kuin edellä on esitetty työrooliin liittyen. Aikuisen kiinnostus kohdistuu varmasti joskus myös tietotekniikkaan sinänsä, mutta hedelmällistä sattaisi olla tietokoneen käytön opetus läpäisyperiaatteella eri aiheiden opiskelun yhteydessä. Esitetyt näkemykset erilaisten kodin työasemien ja julkisten tietoverkkojen opettavasta merkityksestä vaikuttavat liian optimistisilta ajatellen koko aikuisväestön koulustarpeita.

Mikä koulutuksen sisällöksi?

Nykyisen koulutuksen sisältöä ja laatua ei mietinnössä nähdä erityisen ongelmallisena eikä arvioida, johtavatko ne esitettyjen tavoitteiden suuntaan. Viimeinen luku sisältää ehdotuksia koulutuksen kehittämiseksi ja laadun varmistamiseksi. Opetusministeriölle osoitetaan yleinen vastuu opetussuunnitelmien ja -menetelmien kehittämistä. Jaoston mukaan opettajakoulutus on avainasemassa: opettajien täydennyskoulutukseen tulisi kuulua mm. tietotekniikan erityisdidaktiikan vahvistaminen ja työelämän atk-sovelluksiin perehtyminen.

Tietokoneavusteisten opetusohjelmien tiellä ollaan vasta alussa. Jaostolla ei ole uusia näkemyksiä tietokoneavusteisen tai monimuoto-opetuksen merkityksestä ja toteutuksen mahdollisuuksista. Lisäksi tietotekniikan ala on niin nopeasti uudistuvaa, että oppimateriaalitulannetta, paremmin kuin opettajien koulustakaan, ei voida hoitaa kertakaikkisena, vaan niissä tarvitaan jatkuvaa ajan tasalla pitoa, uudistamista yhdessä opetussuunnitelmien kanssa.

Mietintö on koulutuspoliittinen kannanotto siihen, mitä tulisi saavuttaa. Se sisältää joitakin kehittämisehdotuksia, mutta ei tee konkreettisia esityksiä koulutuksen sisällöstä tai tietotekniikan opetuksen didaktisesta kehittämisestä. Aikuiset voivat varmaan pohtia omaa suhdettaan tietotekniikkaan opistojen yhteiskunnallisissa piireissä, työpaikoilla tätä keskustelua käydään lähes päivittäin. Koulutussuunnittelijoidenkin lasihelmipelissä on eri tasoja: miten edistää oppimista tavoitteiden suuntaan, että saavutettaisiin nykyisten työtehtävien edellyttämät valmiudet — ja sitten vähän yllittää se taso.

Pirjo Liwendahl

Vartiainen, Matti & Järvenpää, Eila. 1988. Data system introduction and training; experiments at Vantaa Judicial District.

The implementation of information technology in the office environment has been one of the foremost changes to have taken place in government administration work places throughout the late 1980's. The article deals with the organization of the data system introduction and the training provided on the basis of the findings of a longitudinal study. The introduction of the data system was monitored from 1985 onwards and the study is still going on. Data was collected through observations, interviews, and questionnaires. The authors took part in providing the necessary training. The introduction phase took longer than was expected and at first information technology affected the work of only a few people. The scheduling of training turned out to be a difficult matter. The central phases of training were the beginning of the development work and the actual introduction of the data system. Finally, the authors present certain recommendations regarding the organizations of introducing data systems and the content of the accompanying training.

Öhrmark, Eila T. 1988. Teacher-learner Interaction in Distance Study.

The article deals with two-way communication between the tutor counsellor and learner in distance study, the factors this interaction consists of, and its connections with learning motivation. The material used in this investigation is based on empirical data from The Correspondence Institute of the Society for Popular Culture and distance education literature. Practical experience and research findings are largely in agreement. The teacher-learner interaction relationship is felt to be important. Yet the connection between the teacher-learner relationship and study motivation remains an open issue. The effect of technological development on the two-way communication system and teacher-learner interaction in distance teaching seems to awaken optimistic expectations about increasing student autonomy. But opposing views also exist. This field invites more research.

Rantanen, Pertti. 1988. The Social Functions of Adult Education

The article examines adult education from the viewpoint of sociological functional analysis. This is particularly directed at liberal education carried out by organizations. Adult Education is seen as a sector with conflicting aims and benefits.

Lahti, Usko. 1988. Focus on Study Circles.

The article deals with the development and problems encountered during the recent years in the study circle type of adult education. The author looks into the quantitative development of study circles and the reasons underlying this development. Secondly, the article examines the picture formed of study circles as the result of the questionnaire study directed in 1987 at study leaders employed by The Union for Rural Education. Study circle activity has undergone a radical slump and, at the same time, study circles as a type of activity are breaking away from their traditional roots, from socially oriented organizations. Unprecedented specialization dominates study circle activity; on the one hand, in direction of scholastically oriented influential groups. The main problem, according to the author, is how to integrate study circles into the more general education system.

Reinikainen, Raimo. 1988. Externally directed adult education and liberal education. Viewpoints on Adult Education Centres as communities where adults can develop themselves.

The article deals with the challenges imposed by the techno-scientific, sociological and ethical revolution on human developmental needs in a changing society. The author goes on to outline probable characteristic features of a community for adult development, based on humanistic premises, as an alternative/supplement to centrally directed adult education.

Ohjeita kirjoittajille

Yleistä

Aikuiskasvatuksessa julkaistaan tieteellisiä artikkeleita aikuiskasvatuksen alueelta sekä esitellään alan kokeilu- ja kehittämistoimintaa. Lehti osallistuu myös aikuiskasvatuspoliittiseen keskusteluun ja pyrkii lisäämään vuorovaikutusta eri tehtävissä toimivien aikuiskasvattajien kesken.

Varsinaisten tieteellisten artikkeleiden (pituus 5—10 normaalia konekirjoitusliuskaa) lisäksi lehdessä julkaistaan katsaus- ja keskusteluartikkeleita (2—8 sivua), kirja-arvioiteja (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 toimitussihteerin.

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

Kuvioissa ja taulukoissa tulee olla nimi ja numero. Kuviot ja taulukot on painoteknisistä syistä sijoitettava kukin omalle paperilleen. 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. Niiden julkaisemisesta päättää toimituskunta. Julkaistuista artikkeleista kirjoittajille maksetaan palkkiota toimituskunnan päätöksen mukaisesti ja lisäksi lähetetään viisi lehden irtonumeroa. Kirjoittajille voidaan pyydettyä lähettää useampiakin lehden numeroita, jolloin niiden hinta vähennetään kirjoituspalkkiosta.