

AIKUIKASVATUS 1/89

KANSANVALISTUSSEURA
&
AIKUIKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti

numero 1/1989

9. vuosikerta

Päätoimittaja

Jukka Tuomisto
Tampereen yliopisto
Pyynekintie 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 70 mk/vsk 1989

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 aikuiskasvatuspoliittiseen keskusteluun sekä lisätä vuorovaikutusta alalla eri tehtävissä toimivien kesken.

Kansi: Elsa Ytti

Julkaisija

Kansanvalistusseura
ja Aikuiskasvatuksen
Tutkimusseura

ISSN 0358-6197

Oriveden Sanomalehti Oy —
Kirjapaino

Sisältö

<i>Jukka Tuomisto</i>	Aikuiskasvatuksen monet ongelmat muuttuvassa maailmassa.....	2
ARTIKKELIT		
<i>Olavi Alkio</i>	Kansainvälistyminen ja aikuiskoulutus.....	4
<i>Carroll A. Londoner</i>	Aikuiskoulutus tienhaarassa: luku- ja kirjoitustaidottomuusongelma Yhdysvalloissa.....	7
<i>Peter Jarvis</i>	Kolme oppimismuotoa sosiaalisessa kontekstissa.....	12
	Kutsu aikuiskasvatuksen 1. tutkijatapaamiseen.....	18
<i>Jürgen Matthies</i>	Täysivaltaisuus kasvatustavoitteena? Nykyaikaisen kasvatustieteen vaaroista kadottaa subjektinsa.....	19
<i>Raimo Rajala</i>	Aikuisen opiskeluprosessi ja etäopetus Kokemuksia ammatillisesta aikuiskoulutuksesta.....	24
KESKUSTELUA		
<i>Keijo Mäkelä & Olli Poropudas</i>	Koulu vuonna 2020.....	28
KATSAUKSIA		
<i>Hannu Sirén</i>	Kurssikeskuksista ammatillisiin aikuiskoulutuskeskuksiin	30
<i>Jukka Tuomisto</i>	ICAE aktivoi aikuisia maailmanlaajuisesti – pääsihteeri Budd Hall haastateltavana.....	34
	Aikuiskoulutusneuvosto toimii.....	35
SEMINAAREJA		
<i>Jukka Tuomisto</i>	Kaksi aikuiskasvatuksen tutkimuskonferenssia Leedsissä	36
<i>Wandile Nkankula</i>	Aikuiskasvatuksen tulevaisuus Etelä-Afrikassa -konferenssi.....	38
KIRJALLISUUS		
<i>Kari E. Turunen</i>	Ihmisen kasvatus (Pekka Kalli).....	39
	Koulutuksen kehittäminen.....	40
	Elämäntavat muuttuvat — muuttuuko aikuiskasvatus.....	41
	Kansainvälisiä kongresseja.....	41
	Aikuiskasvatuksen sisältö 1988.....	42
	Kirjoittajat.....	43

Aikuiskasvatuksen monet ongelmat muuttuvassa maailmassa

UNESCO on julistanut ensi vuoden kansainväliseksi lukutaitovuodeksi. Meiltä suomalaisilta jää usein huomaamatta, kuinka erilaisten ongelmien parissa eri puolilla maapalloa työskentelevät aikuiskasvattajat joutuvat painiskelemaan. Kun meillä kehitellään entistä pidemmälle aikuisten erilaisiin harrastuksiin perustuvia opintopalveluja ja entistä yksityiskohtaisempia eri ammattiryhmien lisäkoulutusjärjestelmiä, niin suuressa osassa maapalloa joudutaan kamppailemaan edelleen aikuisten perusopetuksen, lähinnä aikuisten lukutaitokampanjojen käynnistämiseksi ja tehostamiseksi.

Vuonna 1985 arvioitiin maapallolla olevan noin 889 miljoonaa lukutaidotonta aikuista (15 vuotta ja sitä vanhemmat). Lukumäärä on 27.7 %:a maailman aikuisväestöstä. Noin kolmasosa maapallon aikuisväestöstä on siis ilman tätä inhimillisiin perusoikeuksiin luettavaa taitoa. Edellä olevat luvut tarkoittavat tietysti peruslukutaitoa.

Lähes 98 % maailman lukutaidottomista asuu kehitysmaissa, joiden luonnonvaroja me suomalaisetkin käytämme monin tavoin jokapäiväisessä elämässämme. Aasia on keskeisin ongelma-alue, sillä siellä asuu 666 miljoonaa lukutaidotonta. Afrikassa asuu 162 miljoonaa sekä Latinalaisessa-Amerikassa ja Karibian meren alueella 44 miljoonaa lukutaidotonta. Lukutaidottomuusprosentti on kuitenkin korkein Afrikassa, missä se on 54. Vastaava luku on Aasiassa 36 ja Latinalaisessa-Amerikassa sekä Karibian meren alueella 17. Lukutaidottomuus on yleisempää naisten (35 %) kuin miesten (21 %) keskuudessa. Tämä pitää paikkansa kaikissa maanosissa ja yhteiskunnissa.

Eriyisen hälyttävää on, että vaikka maailman lukutaidottomuusprosentti onkin jatkuvasti pienentynyt, niin lukutaidottomien määrä on kuitenkin edelleen lisääntymässä. Tämä johtuu siitä, että väestön syntyvyys on yleensä hyvin korkea juuri niissä kehitysmaissa, joissa koulutus on huonosti järjestetty.

Maapallolla ei ole olemassa täydellistä yksimielisyyttä siitä, mitä lukutaidolla (literacy) tarkoitetaan. Joissakin maissa lukutaitoisiksi katsotaan jokainen, joka osaa aakkoset. Toisissa maissa taas katsotaan, että lukutaitoisen täytyy kyetä tulkitsemaan määrätyn pituinen teksti. Joissakin maissa lukutaitoon sisällyte-

tään myös vaatimus tietyn tasoisesta laskutaidosta.

Lukutaidon rinnalle on tuotu käsite funktionaalinen lukutaito (functional literacy), jolla yleensä tarkoitetaan sitä, että henkilö kykenee selviytymään omassa yhteisössään sellaisista tilanteista, joissa luku- tai kirjoitustaitoa tarvitaan. Käsite on siis selvästi enemmän kulttuurisidonnainen kuin peruslukutaito, sillä sitä ei voida käyttää irrallaan asianomaisen yhteisön yleisestä kulttuuritasosta. Niinpä funktionaalinen lukutaitovaatimus voi saada hyvin erilaisen sisällön esimerkiksi Suomessa ja jossakin kehitysmaassa. Suomessa vaatimustasoksi on asetettu peruskoulussa sellainen "lukutaito", että henkilö kykenee etsimään, valikoimaan ja muokkaamaan olemassa olevaa tietoa sekä arvioimaan sitä kriittisesti. Samantasoinen "lukutaito" pitäisi selkeästi asettaa tavoitteeksi myös kaikille aikuisille ja ryhtyä asian vaatimiin toimenpiteisiin. Näin ajatellen lukutaitokysymys laajenee kehittyneissä teollisuusmaissa kansalaisilta vaadittavan "uuden yleissivistyksen" ongelmaksi. Kuvaavaa on, että viime aikoina on tässä yhteydessä esitetty vaatimus mm. "tietokone-lukutaidosta" (computer literacy).

Lukutaidottomuus ei ole yksistään kehitysmaiden ongelma. Esimerkiksi Yhdysvalloissa on arvioitu olevan 30—50 milj. toiminnallisesti lukutaidotonta aikuista. Tästä syystä Yhdysvalloissa on käynnistetty aikuisiin kohdistuvia laajoja lukutaitoprojekteja, joista C. Londener kertoo artikkelissaan. Myös Isossa-Britanniassa vuonna 1974 tehdyssä tutkimuksessa todettiin, ettei koulunsa päättäneistä 16-vuotiaista nuorista 7—10 %:lla ollut riittävää lukutaitoa. Samoin arveltiin, että noin 2 miljoonaa aikuista oli suurin piirtein samassa tilanteessa. Näihin lukuihin eivät sisälly vammaiset eivätkä äskettäin maahan muuttaneet siirtolaiset. Tästä syystä organisoitiin Isossa-Britanniassa 1970-luvulla (1974—78) mittava aikuisten lukutaitokampanja, jonka seurauksena syntyi aikuisten luku- ja muiden perustaitojen kehittämiseen erikoistunut yksikkö (ALBSU = Adult Literacy & Basic Skills Unit), joka jatkaa edelleen toimintaansa. Myöskin monessa muussa teollistuneessa maassa on havaittu samanlaisia ongelmia ja käynnistetty projekteja niiden poista-

miseksi. Suurimman ja vaikeimman ryhmän lukutaidottomissa muodostavat yleensä siirtolaiset, mutta on huomattava, että ongelman on havaittu olevan yllättävän yleinen myös oman väestön keskuudessa.

Suomessa ei ole kiinnitetty huomiota aikuisten perusvalmiuksiin ja siihen liittyviin ongelmiin. Epäilen että jos asiaa tutkittaisiin, niin meiltäkin löytyisi tällaisia funktionaalisesti lukutaidottomia henkilöitä enemmän kuin luullaan. Asiaa sietäisi jonkun tutkia. Ainakin se antaisi luotettavamman pohjan väitteille, ettei meillä esiinny lainkaan lukutaito-ongelmaa. Kun olen itsekin esittänyt tämän väitteen ulkomaisille kollegoille, niin heidän ilmeistään olen voinut selvästi lukea, että he eivät sitä usko, vaan epäilevät minun puhuvan propagandaa.

Jos sitten aikuisten oppimista tarkasteltaisiin vielä tarkemmin eri tasoittain — kuten P. Jarvis tekee artikkelissaan niin on selvää, että vain pieni osa koulutuksen yhteydessä tapahtuvasta oppimisesta yltäisi reflektiivisen oppimisen ylemmille tasoille.

Kasvatusjärjestelmämme kykyä tuottaa sivistyksellisesti ”täysivaltaisia” yhteiskunnan jäseniä voidaankin pitää kyseenalaisena, kuten Jürgen Matthiesen toteaa artikkelissaan. Tämä johtuu hänen mukaansa siitä, että ihmisten sivistäminen on jäänyt yhä enemmän takalalle, koska koulutuksen arvoiksi on otettu

kritiikittömästi yhteiskunnassa vallitsevat tuotavuus- ja tehokkuustavoitteet. Tämän seurauksena kasvatustoiminta on kapea-alaistunut ja siitä on tullut yhä enemmän vallitsevaan yhteiskuntatilanteeseen sopeuttava väline. Tilanearvio sopinee yhtä hyvin niin korkeakoulu- kuin aikuiskasvatusjärjestelmäämme. Kuitenkin erityisesti aikuiskasvatuksen tulisi antaa ihmisille valmiuksia vaihtoehtoisten mallien tiedostamiseen ja uusien kehittämisstrategioiden kehittämiseen. Jonkin verran tällaista kasvatusta toki esiintyy sekä työelämän koulutuksessa että vapaassa sivistystyössä, mutta aikuiskasvatuksen kokonaisuutta ajatellen se on kuitenkin vielä melko vähäistä.

On selvää, että meidän on ponnisteltava siltä pohjalta, joka meillä täällä on. Yhtä selvää on, että meidän täytyy tiedostaa maapallon yleinen tilanne ja muiden maiden aikuiskasvatukselliset ongelmat. Meidän tulisi myös enemmän pohtia sitä, mikä voisi olla suomalaisten asema ja tehtävät ajatellen koko maapallon ongelmia. Tällä hetkellä näyttää poliittisia ja muita päätöksentekijöitä kiinnostavan vain se, miten aikuiskasvatuksella voitaisiin turvata ja edistää maamme taloudellista kilpailukykyä. Se on selvästi aivan liian kapea ja itsekäs näkökulma kansainvälistyvän maapallon ja aikuiskasvatuksen ongelmiin.

Jukka Tuomisto

Kansainvälistyminen ja aikuiskoulutus

Motto: Ajattele globaalisti, toimi paikallisesti, siis koska tunnen vastuuta koko ihmiskunnasta, tankkaan päähäni saksan vahvat verbit.

Kansainvälinen perinne

Vahva kansallisuusaate on ollut Suomen kansansivistystyön synnyn kulmakiviä. Tämä ei kuitenkaan estänyt sitä, että alusta saakka työle haettiin ja saatiin malleja rajojemme ulkopuolelta. Muistettakoon vain nyt niin perinsuomalaisia aikuiskasvatuksen muotoja kuin kansanopisto, jonka malli haettiin Tanskasta tai opistokerhotoiminnasta, jonka juuria löytyy aina Atlantin takaa.

Kansansivistyksen pioneerit olivat yleensäkin innokkaita pitämään yllä kansainvälisiä suhteita ja hakemaan vaikutteita ulkomailta. Joskus vaikuttaa siltä, että aikuiskasvattajien pitkäaikaiset vierailut muitten maiden aikuiskasvatustilaisuuksissa ovat jopa suhteellisesti vähentyneet noista alkuajoista, vaikka ulkoiset mahdollisuudet ovatkin lisääntyneet. Tällaisten henkilökohtaisten oleskelujaksojen sijaan ovat tulleet muut informaatiovaihtoehtotavat, "virallinen" yhteydenpito edunvalvojaorganisaatioiden tai viranomaisten kautta taikka turistimaiset ryhmämatkailut sekalaisiin kohteisiin.

Nykyinen kansainvälinen yhteistyö

Pohjoismainen yhteistyö

Aikojen alusta kansainvälinen yhteistyömme on ensisijaisesti ollut pohjoismaista yhteistyötä. Pohjoismaiden ministerineuvoston piirissä järjestäytyneellä koulu- ja yliopistoyhteistyöllä on pitkät perinteet. Aikuiskoulutus on päässyt mukaan vähitellen ja vasta aivan viime vuosina se on saanut oman kiinteän budjettiosuutensa neuvoston työssä. Sen mukaan se on saanut myös pysyvän aikuiskoulutuksen pohjoismaisen johtoryhmän, joka uudessa kokoonpanossaan on juuri aloittanut nelivuotiskautensa.

Voi kuitenkin ennustaa, että pohjoismaisen yhteyden merkitys vähenee laajempien yhteistyömahdollisuuksien edetessä.

Euroopan Neuvosto

Vaikka Suomi vasta nyt uskaltaa liittyä Euroopan Neuvostoon, on se jo vuodesta 1970 ollut mukana EN:n jäsenmaiden Euroopan kulttuuriyleissopimuksessa. Sen piirissä aikuiskoulutus on ollut n. 10 vuotta näkyvästi mukana. Viime vuonna aloitettiin jäsenmaissa toinen laaja aikuiskoulutusverkostoprojekti, jossa Suomen osalta on mukana Lapin aikuiskoulutuskokeilu (LAIKO).

OECD

Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD on asettanut opetustoimen komitean, jossa erityisesti ammatillisen aikuiskoulutuksen asiat ovat viime vuosina (viimeksi viime kevään kokouksessa) tulleet vahvasti esille.

Järjestö suorittaa silloin tällöin myös jäsenmaiden koulutuspolitiikan perusteellisen arvioinnin. Muutama vuosi sitten tällainen tutkimuskomissio kävi arvioimassa Suomen koulutusta. Loppukritiikissä Pariisissa aikuiskoulutuksemme suoriutui hyvin arvosanoin.

Unesco

Unesco on kansainvälisistä järjestöistä ollut ehkä aktiivisin aikuiskoulutuksen alueella. Se hän laati jo vuonna 1976 oman aikuiskoulutus-suosituksensa ja piti vuonna 1985 jo neljännen aikuiskoulutuksen maailmankonferenssinsa. Unescon aikuiskoulutuspolitiikkaan lyö vahvan leiman järjestön luonteen mukaisesti kehitysmaiden tarpeet ja vaatimukset.

Epävirallinen yhteistyö

Aikuiskoulutusjärjestöillä niinkuin yksityisillä aikuiskouluttajilla on luonnollisesti monenlaisia kiinteämpiä ja löyempiä kansainvälisen yhteistyön muotoja. Merkityksellisimmät lienevät Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön ylläpitämät yhteydet Euroopan aikuiskasvatustoimistoon ja Kansainväliseen aikuiskasvatustiliittoon. Perinteitä on myöskin osallistumisella Manchester Collegien ja Genevekouluun toimintaan.

Erikseen on mainittava lähinnä valtuuskuntien vaihdon muodossa tapahtuva yhteydenpito useisiin itäblokin maihin.

Kansainvälisyys ei ole vain Euroopan talous

Euroopan yhdentyminen on juuri nyt muutislangia. Sen ohella on muistettava kaikki muut yhteytemme ja ennen kaikkea kehitysmaat. Jälkimmäisten tilannetta ajatellen aikuis-koulutusongelmamme kaiken kaikkiaan ovat eliitin kvasiongelmia. Kehitysmaissa Suomen aikuiskoulutuksella olisi yhteisvoimin varsinaisten Suomen ja kansainvälisten kehitys-yhteistyöorganisaatioiden kanssa suunnaton työ-
kenttä.

Siinä eivät kuitenkaan auta kertakeräykset tai hetken innostus. Tarvitaan todella pitkäjänteistä suunnittelua ja yhteistyötä vastaanottajien kanssa. YK:n kehitys-yhteistyössä avoimena olevien toimien luettelon seuraaminen antaa käsityksen, mitkä mahdollisuudet Suomen aikuiskasvatustajilla maailmalla olisivat.

Uudet kansainvälistymishaasteet

Nyt koko yhteiskuntamme on totaalisesti astumassa osaksi yhtenäistyvää maailmaa. Aikuiskasvatus on tunnetusti tuomittu kukoistamaan tai kuihtumaan sen mukaan, miten se pystyy aistimaan ja ottamaan huomioon ilmas-
sa liikkuvia muutoksia.

On korkea aika paneutua analysoimaan uutta kansainvälistymistä ja pohtia sen seurauksia aikuiskoulutukselle. Liian helpolla aikovat päästä ne, jotka päättävät lisätä kielten osuutta, perustaa uuden kansainvälisyyspiirin tai osallistua uuteen pakanamaaprojektiin. Ei myöskään auta piiloutua sen harhan taakse, että kansainvälistyminen on lähinnä matkailua ja kauppaa, tai että kyllä viranomaiset sen hoitavat.

Suomen uusi asema

Sanotaan, että uusi kansainvälistyminen, johon teknologinen kehitys antaa mahdollisuuden, antaa pienille maille kuten Suomelle aivan uusia mahdollisuuksia astua mailman näyttäjäkseen. Ei kai vain käy päinvastoin?

Yleiskehityshän kulkee suuria yksiköitä suosivaan suuntaan. Suurten valtioiden ja ennen kaikkea ylikansallisten organisaatioiden merkitys maailmassa kasvaa. Ylikansalliset taloudelliset lait ohittavat yhä useammin kansallisen lainsäädännön mahdollisuudet. Myös kulttuurin muutokset ovat yhä vähemmän sisäsyntyisiä ja yhä enemmän tulosta ulkoisista paineista.

Yhä vähemmän maailmaa kiinnostaa Suomen kaltainen pieni maa ja markkina-alue, jonka kummallinen kieli jo sinänsä on este

kanssa- ja kaupankäynnillä.

Olemme eläneet maailman tietoisuudessa paljolti siltana idän ja lännen välillä. Kiplingin ajatuksia uhmaten kumpikin ilmansuunta on käyttänyt Suomea kohtaamispaikkanaan. Maailmanlaajuisen glasnost-ilmion mukana siltasemamme menettää merkitystään. Itä ja länsi alkavat käyttää suurempia ja luonnollisempia kohtaamistapoja.

Yhtäkkiä huomaamme olevamme pieni maa ison naapurin supeessa, naapurin, joka on avannut monia suurempia näyteikkunoita länteen kuin tämä meidän räppänämme. Suurvalalla on suuret linjat ja intressit. Edessä saatavat olla katkerat sopeutumisen vuodet.

Voimme jonakin päivänä huomata olevamme entistä syrjemmässä Euroopan takapihan hämärässä, johon kansainväliset tuulet löyhäh-televät lähinnä vain ylikansallisten ympäristö-haittojen muodossa.

Näytön paikka

Tietyllä tavalla olemme tässä kaikessa yhdentymiskehityksessä entistä selvemmin yksin, omien jalkojemme varassa. Meidän on omalla osaamisellamme tehtävä itsemme tärkeiksi taloudellisesti yhdentyvässä maailmassa. Uusi teknologia tarjoaa tähän mahdollisuudet. Se tarjoaa myös aikuisten koulutukseen aivan uusia mahdollisuuksia, joilla voidaan voittaa monet keskeiset koulutuksen tiellä olleet esteet.

Koulumaailma kantaa selviytymisestämme ensisijaisen vastuun, mutta selvästi ennististä suurempi osa vastuusta lankeaa myös aikuiskoulutukselle. Jatkuva koulutus on välttämättömyys.

Jatkuva koulutus

Työn hinnoittelulla olemme lyöneet itsemme ulos kaikesta sellaisesta työvaltaisesta toiminnasta, jonka tuotteita pystytään kuljettamaan idästä länteen. Ennen pitkää antanemme suuren osan myös omissa maassa tehtävästä suorittavasta työstä siirtolaisten käsiin. Kansainvälinen kilpailu tulee näin epäilemättä laskemaan hintatasoamme, ehkä erityisesti palvelusten hintaa.

Mutta että me saisimme tänne halpoja palveluja, meidän on pystyttävä myös myymään jotakin. Epäilemättä se jokin tulee metsän lisäksi olemaan yhä enemmän erikoistumista ja laatua. Se vaatii yhä pitempää ja yhä lähempää tuotantoa olevaa koulutusta, jota koululaitos ei voi antaa. Samalla aikuiskoulutuksemme on ha-
keuduttava yhä tiiviimpään kansainväliseen yhteistyöhön.

Mitä sitten olisi tehtävä?

Kanaviahän meillä aikuiskouluttajille todettiin suureen maailmaan olevan runsaasti. Ongelmana on, miten yhteydet saadaan muutetuksi todelliseksi kansainväliseksi vuorovaikutukseksi.

Voiko näitä edellä kuvattuja kanavia edes pitää oikeina kanavina, joiden kautta Suomen aikuiskoulutus pääsisi tuomaan kansainvälistumisprosessiimme oman panoksensa? Luultavasti ei esimerkiksi liittyminen Euroopan yhteisöön tuo paljonkaan uusia mahdollisuuksia. Resurssimme eivät ensiksikään riitä kaikkien kanavien täyteen hyödyntämiseen.

Toiseksi Euroopan yhteisön aikuiskoulutuspolitiikka on paljon lähempänä sosiaalipoliittikka kuin oia ajattelumme. Aikuiskoulutus on Keski-Euroopassa paljon lähempänä lukutaito-opetusta, siirtolaisten sopeuttamista, asumisympäristön sosiaalista kohentamista ja erilaisten vähemmistöryhmien auttamista kuin meillä. Aikuiskasvattajasta tässä mielessä on siellä käytössä aivan oma terminsäkin; animaiteur.

Uudessa tilanteessa olisi kaikkein ensiksi pohdittava, tuoko geopolittisesti muuttunut asemamme uusia lähtökohtia aikuiskoulutuspolitiikallamme. Toiseksi olisi päätettävä, lähdemmekö maailmaalle vähittäisinä sopeutujina vai omasta osuudestamme taistelevina leijonina.

Kaikissa tapauksissa olisi ensiksikin pyrittävä saamaan kansainvälistymisen välineet (kiel-let, tekniikka, atk, viestintätekniologia) mahdollisimman hyvin hallintaan.

Haasteet koskevat koko aikuiskoulutuksen maailmaa. En näe mitään erityistä syytä pitää opiskelulaitosten reviiirajoja kovin jyrkinä. Tarjontaa on oltava riittävästi ja monipuolisesti. Valtion rahoitus on näihin tarpeisiin usein kovin sidottua ja hitaasti kulkevaa. On oltava mahdollisuutta vastata kysyntään heti ja täsmällisesti, varsinkin, jos kysyjä on valmis maksamaan käyvän hinnan.

Aikuiskasvattajan on yhä selvemmin kannettava myös vastuunsa alansa asiantuntijana, joka huomaa erilaiset koulutustarpeet ja kiirehtii tarjoamaan aktiivisesti palveluksiaan. Myös itse aikuiskoulutus tulee enenevässä määrin kansainvälisen kilpailun kentäksi. En pidä suomalaista aikuiskoulutusta lainkaan huonona kauppatavarana maailman markkinoilla.

Kansainvälisyys aikuiskoulutuksessa ei nykyisin ole kokonaisuutena kenenkään hallinnassa. Olisiko sen kehittäminen selkeästi annettava keskitetysti jollekin taholle? Olisiko tällainen taho esimerkiksi opetusministeriön kansainvälisten asiain osasto, Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö tai ehkä erillinen kehittämis-keskus? Olisiko samalla muutaman aikuiskou-

lutuslaitoksen keskityttävä Viittakiven opiston tapaan kansainvälisiin kysymyksiin? Mistä resurssit?

"Byrokraattien tohinaa, onhan meillä kehityskauppa"

Edellä esitetyt kysymykset ovat katto-organisaatioiden kysymyksiä, jotka eivät paljon heilauta tavallista aikuista eivät edes aikuiskouluttajaa. Millä saisimme kaikki työssä olevat miettimään, merkitseekö se jotakin, että koulutamme ihmisiä yhä vähemmän suomalaisen työyhteisöön ja yhä enemmän tietyn yleismaailmallisen koneen käyttäjiksi tai tietyn ylikansallisen yhtymän palvelukseen. Muutos on taas kerran lähdeävä aikuiskouluttajista. Heille on annettava nykyistä enemmän mahdollisuuksia kokea itse kansainvälistymisen haasteet. Opetusministeriössä onkin pyritty avaamaan myös aikuiskouluttajille samat kansainvälisen opettajainvaihdon ja stipendien mahdollisuudet kuin jo nyt on koulujen opettajilla. Hyvään alkuun onkin jo päästy. Mainittakoon kuitenkin vertailun vuoksi, että opetusministeriö on asettanut tavoitteeksi lähettää 5000 korkeakouluopiskelijaa vuosittain ulkomaiden yliopistoihin.

Aikuiskoulutuksessa olisi entistä tietoisemmin panostettava edellä mainitsemini kansainvälistymisen välineisiin. Kielissä olisi erityisesti korostettava koulussa vähälle jäävien suurten kielten (venäjä, ranska, saksa, espanja, kiina, japani) osuutta. Samalla on perehdyttävä vieraisiin kulttuureihin.

Kansainvälistymisessä sekä kilpailun että yhteistyön ensimmäinen ja tärkein askel on toisen osapuolen tuntemus.

Koti, uskonto ja Eurooppa?

Kulttuurin muutokset ovat tulevaisuudessa yhä harvemmin sisäsyntyisiä ja yhä useammin kansainvälisistä innovaatioista ja sopimuksista alkunsa saavia. Me olemme joka päivä entistä kansainvälisempiä. Seuraava sukupuoli työskentelee ajoittain ulkomailla tai ainakin ulkomaisten kanssa.

En pysty kuvittelemaan tämän kehityksen tavoitteeksi ehkä lopputulokseksi mitään yhteenäiskulttuurin omaksunutta euroihmistä, vaikka epäilemättä maailmankansalaiset tulevaisuudessa lisääntyvät. Vaikka kansainvälistymisen johtaakin kansojen lähentymiseen, se ei johda niiden sulautumiseen.

Niille aikuiskasvattajille, jotka pitävät myös edelleen kansallisen identiteettimme, juuriemme, sanalla sanoen suomalaisuuden säilyttämistä tärkeänä, muodostuu tästä kansainvälistyvässä maailmassa yhä haasteellisempi tehtävä.

Aikuiskoulutus tienhaarassa: luku- ja kirjoitustaidottomuus- ongelma Yhdysvalloissa

Londoner, Carroll A. 1989. *Aikuiskoulutus tienhaarassa: Luku- ja kirjoitustaidottomuusongelma Yhdysvalloissa*. Aikuiskasvatus 9, 1, 7—12.

— *Tässä artikkelissa luodaan yleiskatsaus lukutaidottomuuteen Yhdysvalloissa. Artikkelissa pyritään selvittämään, miksi luku- ja kirjoitustaidottomuus on niin suuri ongelma Yhdysvalloissa. Siinä esitellään myös eräitä koulutusnäkömäämiä sekä tarkastellaan lukutaito-ohjelmia. Artikkelii käsittelee myös lukutaito-opetuksen rahoitusta sekä tutkiskelee Amerikan aikuis- ja jatkuvan kasvatuksen yhdistyksen (The American Association for Adult and Continuing Education AAACE) suhtautumista lukutaidottomuusongelmaan. Lopuksi esitetään muutamia ehdotuksia lukutaitokoulutuksen kehittämistä Yhdysvalloissa.*

Historiallinen katsaus lukutaitoon Yhdysvalloissa

Amerikkalaiset ovat aina pitäneet itseään hyvin koulutettuina, luku- ja kirjoitustaitoisina. Maan syntyajoista, siirtomaakaudelta lähtien ihmisten on täytynyt osata lukea, kirjoittaa ja suorittaa yksinkertaisia laskutoimituksia hallitakseen itseään uudessa maassa, kaukana emo-Englannista. Näiden kykyjen perusilmentymänä pidettiin Uuden Englannin (New England) kaupunkikokouksia, jotka olivat päätäntävaltaisia tilaisuuksia. Kaupunkikokouksissa kansalaiset olivat itse luoneet lait, joilla itseään hallitsivat. Useimmat Pohjois-Amerikkaan saapuvat siirtolaiset kuuluivat uskonnollisiin ryhmittymiin, jotka näkivät koulutuksen tienä menestykseen elämässä. Itse asiassa Uuteen Englantiin saapuneet puritaanit perustivat Harvardin yliopiston pian saapumisensa jälkeen (v. 1636). Nämä ihmiset olivat keskiluokkaisia käsityöläisiä, jotka uskoivat, että kova työ ja koulunkäynti olivat tie menestykseen uudessa kotimaassa. Uuden Englannin alueella esiintyi näihin aikoihin hyvin vähän lukutaidottomuutta.

Toisen Amerikan alueen, etelän, asuttivat enimmäkseen Isosta-Britanniasta saapuneet uudisraivaajat. Englannin kuningas oli velkaantunut eräille vaikutusvaltaisille suvulle, ja hoitaakseen velkansa kuningas lahjoitti näille suvulle maita uudelta mantereelta. Maita omistavat aristokraatit eivät yleensä itse muuttaneet Amerikkaan, vaan kannustivat uudisraivaajia asettumaan lahjotetuille maille, kylvämään viljaa, korjaamaan satoa ja ylipäänsä lisäämään suvun vaurautta. Afrikasta tuotiin myös orjia, joiden avulla perustettiin suuria plantaaseja. Tällä tavalla kehittyi "plantaasi-aristokratia", jonka olemassaolo perustui maahan, orjuuteen ja poliittiseen valtaan.

Etelän orjanomistajasuvut eivät kouluttaneet orjiaan juuri lainkaan. Joskus kotiorjalle opetettiin lukutaidon alkeet, jotta tämä voisi paremmin hoitaa "talon sisäiset tehtävät". Aristokraatit näkivät koulutuksen enemmän kulttuuri-koristeena kuin elinkeinollisena välttämättömyytenä. Tämä johtui siitä, että etelän aristokraatit eivät nähneet koulutusta keinona parantaa omaa yhteiskunnallista tai taloudellista asemaansa kuten se nähtiin pohjoisessa tai alempien luokkien keskuudessa. Useimmissa

Ensi vuosituhannella siirtolaisuusongelmat ja siitä johtuvat monenlaiset kansallisen identiteettimme kriisit ovat meidänkin arkipäiväämme. Niissä oloissa kansankulttuurin säilyttäminen ja kehittäminen tulee olemaan siivystystyölle todella haasteellinen tehtävä.

Emme me kertaheitolla muutu eurooppalaisiksi. Askeleet ovat pieniä, mutta sitä nopeammin niitä on ryhdyttävä ottamaan. Siispä edellä esitetyn pohjalta, mutta nyt tietoisesti: entistä kiivaammin saksan vahvojen verbien kimpupun. Siitäkin se voi alkaa.

tapauksissahan aristokraattien lapset perisivät automaattisesti vanhempiensa maat ja rikkauudet. Silloin tällöin jokin erityisen lahjakas nuorukainen saatettiin lähettää Oxfordiin tai Cambridgeen opiskelemaan lakitiedettä, teologiaa tai humanistisia aineita. Naisia ei koulutettu.

Näiden kahden uudella mantereella esiintyvän ja toisistaan selvästi eriävän, koulutuksen roolia ja tarkoitusta koskevan arvojärjestelmän tuloksena luotiin luku- ja kirjoitustaidottomuusmallit, jotka vallitsevat Amerikassa tänäkin päivänä. Etelävaltiot ovat aina olleet hitaita tarjoamaan kansalaisilleen korkeatasoista yleistä koulutusta. Toisaalta pohjoisvaltiot ovat aina olleet johtajia ja tiennäyttäjii yleistä koulutusta koskevissa asioissa. Monet presidentti Lincolin vapauttamat lukutaidottomat orjat muuttivat teollistuneeseen pohjoiseen löytääkseen työpaikan tai saadakseen koulutusta näillä kehittyneemmillä seuduilla.

1820-luvulla ilmainen, veronmaksajien kustantama yleinen koulutus muuttui todellisuudeksi useassa osassa Amerikkaa. Monet lapset lopettivat kuitenkin koulunkäynnin kolmannen tai neljännen luokan jälkeen osallistuakseen perheen toimeentuloon tai toimiakseen apuna maatöissä. Näin ollen yleinen koulutustaso pysyi suhteellisen alhaisena useimpien ihmisten kyteessä hädin tuskin lukemaan ja kirjoittamaan.

1880-luvulla Euroopassa kärsittiin vakavista kuivuusongelmista ja talouslamoista. Valtavat siirtolaisaallot vyöryivät Euroopasta Amerikkaan, tavoitteenaan saavuttaa kotimaata parempi elintaso, Amerikka tunnettiin nimellä "mahdollisuuksien maa". Tämä tarkoitti sitä, että mihin tahansa yhteiskuntaluokkaan kuuluvat ihmiset saattoivat tulla Yhdysvaltoihin ja hankkia palasen omaa viljelysmaata tai aloittaa oman liikeyrityksen. Monet saapuivat etsimään työtä kehittyneestä teollisuusmaasta, joka tarvitsi heidän moninaisia taitojaan. Monet näistä siirtolaisista olivat saaneet suhteellisen hyvän koulutuksen omalla kielellään, ja osasivat lukea sekä suorittaa laskutoimituksia. Heidän tarvitsi vain oppia lukemaan ja kirjoittamaan englanniksi. Toisaalta, monet siirtolaiset olivat luku- ja kirjoitustaidottomia jo omassa maissaan. Täten heidän koulutuksensa puutteellisuudet kasvoivat entisestään heidän saapuessaan Amerikkaan. Heidän täytyi oppia puhumaan, lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan englanniksi. Tämä oli lähes mahdoton tehtävä ihmisille, jotka eivät olleet hankkineet näitä taitoja edes omalla äidinkielellään.

Yhdysvallat vastasi näihin uusiin luku- ja kirjoitusongelmiin perustamalla aikuisopiskelijoiden iltakouluja ja siirtolaisten "amerikkalais-tumiskouluja", joissa nämä opiskelivat pitkien työpäiviensä jälkeen. Sadat tuhannet siirtolaiset oppivat puhumaan, lukemaan, kirjoitta-

maan ja laskemaan englanniksi ja saivat sitten Amerikan kansalaisuuden. Iltakoulut ovat vuosien mittaan vakiinnuttaneet asemansa Amerikassa.

Toisen maailmansodan jälkeisinä vuosina useat eri ilmiöt ovat syventäneet Amerikan luku- ja kirjoitustaitokriisiä. Monet amerikkalaiset nuoret eivät syystä tai toisesta ole viihtyneet koulun penkillä. Pakollinen oppivelvollisuusikä Amerikassa on kuusitoista. Sen jälkeen oppilas on vapaa eroamaan koulusta, vaikka hänellä ei olisikaan loppudistusta. Työn ja rahan houkutus sekä kouluaineita kohtaan koettu vastenmielisyydet ovat usein olleet liian voimakkaita, ja sadat tuhannet nuoret ovat lähteneet koulusta saavuttamatta riittävää tasoa. Teollistuneessa, ruumiillista työtä tarvitsevassa yhteiskunnassa ei ole arvostettu akateemisia taitoja. Monia koulunsa kesken jättäneitä ei kuitenkaan ole voitu ylentää vaativampiin työtehtäviin, ja he ovat joutuneet pysymään yksinkertaisissa tehtävissä. Yhteiskunnan kehittyessä jälkiteollisesta vaiheesta palvelu- ja tekniskeskeiseksi ja tietojen käsittelyn korostuessa luku- ja kirjoitustaidottomat nuoret eivät ole voineet kilpailla uusista työpaikoista. Lisäksi monia Amerikan rotuvähemmistöjä — mustia, espanjankielisiä ja intiaaneja — on sorrettu monin tavoin, muun muassa koulutusasioissa. Vaikka heille olisikin tarjottu koulutusta lapsuus- ja nuoruusiässä, he ovat usein jättäneet koulunkäyntinsä kesken, koska ovat tunteneet olevansa yhteiskunnallisten, valkoisten hallitsemien päävirtausten ulkopuolella. Näin hekin ovat omalta osaltaan syventäneet kansallista lukutaidottomuusongelmaa.

Engelman ytimenä voidaan pitää sitä, että useimmat puutteellisen koulupohjan omaavista amerikkalaisista elävät myös hyväksytyin köyhyysrajan alapuolella. Toisin sanoen, useimmiten löytyy selvä korrelaatio köyhyyden ja lukutaidottomuuden välillä. Nämä yhteiskunnalliset olosuhteet tuottavat myös uusia köyhiä, lukutaidottomia sukupolvina, jotka eivät näin ollen pääse työelämään. Tutkimukset osoittavat, että vanhempien koulutustason ja heidän lastensa opintojen kesken jättämisen välillä vallitsee korkea positiivinen korrelaatio. Tänä päivänä, samalla kun etelävaltioissa löytyy laajalti lukutaidottomuutta, on vastaava ilmiö levinnyt kaikkialle Amerikkaan. Näin on etenkin maan suurimmissa kaupungeissa ja tiheimmin asutuilla alueilla.

Eräs toinenkin ilmiö on lisännyt lukutaidottomuutta Amerikassa. Vienamin sodan jälkimainingeissa tuhansia vietnamilaisia "venepokolaisia" ja muita aasialaisia siirtolaisia on saapunut Yhdysvaltoihin aloittamaan uuden elämän. Tämä uusi siirtolaisaalto on luonut samankaltaisia ongelmia, joita oli sata vuotta sitten. Monet uusista tulokkaista ovat lukutai-

dottomia omalla kielellään ja näin ollen myös englanniksi. Ne heistä, jotka hallitsevat lukutaidon omalla kielellään, ovat onnistuneet uudessa elämässään. Nämä ihmiset ovat myös halukkaita oppimaan, koska koulutusta arvostettiin heidän alkuperäisessä kotimaassaan. Tämän tuloksena monilla heistä on mm. oma liikeyritys ja he menestyvät taloudellisesti. Kuten aiemminkin, aikuisten iltakoulu on ollut tärkeä tekijä heidän omaksuessaan englannin toiseksi kielekseen.

USA:n koulutusta säätelevät toimintaperiaatteet ja päätöksentekojärjestelmä

Eräs Yhdysvaltain suurimmista ongelmista sen taistellessa lukutaidottomuutta vastaan on yhtä vanha kuin maa itsekin. Amerikan perustajat olivat erityisen tarkkoja jakaessaan vallan ja lainsäädäntöoikeudet liittohallituksen ja osavaltioiden kesken. Nämä kysymykset ovat herättäneet sekä poliittista että filosofista keskustelua maan perustamisesta lähtien. Pitäisikö maassa olla vahva liittohallitus, joka määrää koko kansakunnan elämästä ja kohtaloista? Vai pitäisikö rajoittaa liittohallituksen valtaa ja hajauttaa hallinto ja lainsäädäntö eri osavaltioille, jotta nämä voisivat parhaiten palvella omaa väestöään? Yhdysvaltain perustuslaki yritti löytää kultaisten keskitien näiden vaihtoehtojen välillä esittämällä, että maalla tulisi olla liittohallitus, joka keskittyisi huolehtimaan kansalaisten yleisestä hyvinvoinnista, kun taas osavaltiot hoitaisivat kaikki muut poliittiset ja lainsäädännölliset kysymykset. Koulutus on aina kuulunut yksittäisten osavaltioiden vastuualueisiin. Voidaan jopa sanoa, että perustuslain laatijat tunsivat suurta vastenmielisyyttä vahvasti keskitettyä, liittohallituksen hoitamaa koulutuspolitiikkaa kohtaan, koska heidän mielestään kunkin osavaltion tuli hoitaa koulutus itse.

Jotkut Yhdysvaltain osavaltiot ovat rikkaampia kuin toiset, koska niillä on paljon luonnonvaroja kuten vettä, metsää, mineraaleja jne. Jotkut ovat rikkaampia, koska nämä luonnonvarat ovat mahdollistaneet niiden kehittymisen tärkeiksi teollisuusalueiksi. Rikkaat osavaltiot ovat voineet huolehtia kansalaisistaan paremmin kuin köyhät. On selvää, että rikkaat osavaltiot ovat pystyneet tarjoamaan lapsille ja nuorille paremmat koulutusmahdollisuudet kuin köyhät osavaltiot.

Tämä lainsäädännön ja poliittisen päätäntävällän jako liittohallituksen ja osavaltioiden kesken on johtanut siihen, että koulutuskäytäntö on vaihdellut suuresti sekä määrällisesti että laadullisesti Yhdysvaltain eri osissa. Ete-lässä sekä joillakin pohjoisvaltioiden kaupunkialueilla rotuvähemmistöt ja köyhät ovat

usein joutuneet kärsimään puutteellisista koulutusmahdollisuuksista. Yhdysvalloissa on itse asiassa jo vuosien ajan vallinnut yleinen ilmiö, jonka mukaan köyhät ja lukutaidottomat ovat ylenkatsonneet koulutusta, ja näin luoneet uusia köyhien ja lukutaidottomien sukupolvia.

Lukutaidottomuus ja köyhyys tunnustettiin virallisesti suuriksi ongelmiksi 1960-luvulla, kun presidentti Johnson ja kongressi laativat lakeja ja myönsivät määrärahoja, joilla pyrittiin torjumaan näitä ongelmia. Samalla pääteltiin, etteivät osavaltiot voineet tai halunneet yksin tarttua lukutaidottomuus-ongelmaan. Näin säädettiin sarja lakeja, joiden mukaan liittovaltion tuli myöntää varoja jokaiselle osavaltiolle, joka laati kolmivuotissuunnitelman lukutaidottomuuden torjumiseksi. Pyrkimyksenä oli, että parantamalla kansalaisten lukutaitoa julistettaisiin samalla "sota köyhyyttä vastaan", jonka avulla köyhille ohjattaisiin varoja, joilla he voisivat parantaa omaa asemaansa ja vapautua sosiaalihuollon piiristä.

Tämä kampanja edusti täysin uudenlaista koulutuspolitiikkaa. Nyt sekä liittohallitus että osavaltiot näkivät tärkeäksi, että liittohallitus omaksuisi vahvan roolin ihmisten lukutaidon kohottamiseksi ja köyhyden torjumiseksi. Liittohallituksen ja osavaltioiden välille syntyi vahva yhteistyöpohja. 1960-luvun puolivälissä syntyneet kolme merkittävää lakia — Peruskoulu- ja lukiolaki, Aikuiskoulutuslaki sekä Taloudellinen tasa-arvolaki (the Elementary and Secondary Education Act, the Adult Education Act, the Economic Opportunities Act) pyrkivät korjaamaan puutteellisen koulutuksen aiheuttamaa eriarvoisuutta tarjoamalla 18-vuotiaille ja sitä vanhemmille mahdollisuuden kehittää luku-, kieli-, lasku- ja kirjoitustaitojaan niin, että he voisivat toimia tehokkaammin yhteiskunnan eri aloilla. Säättämisenä jälkeen näihin lakeihin on tehty lisäyksiä, jotka huomioivat kohderyhmien muuttuneet tarpeet. Yhdysvaltain Opetusministeriö valvoo Aikuiskoulutuslakia (Julkisoikeus 91—230) aikuiskoulutusosastonsa kautta. Tämä laki edustaa edelleen tärkeintä ohjelmaa, jolla liittovaltio tarjoaa peruskoulutusta ja luku- ja kirjoitustaito-opetusta 16-vuotiaille ja sitä vanhemmille, jotka ovat ylittäneet pakollisen oppivelvollisuusiän, mutta joiden puutteelliset tiedot ja taidot estävät heitä toimimasta tehokkaasti yhteiskunnan jäseninä.

Osavaltioiden ja liittohallituksen yhteistyön ansiosta kaikki Yhdysvaltain osavaltiot, Kolumbian piirikunta sekä USA:n hallitsemat territoriot pystyvät tänä päivänä tarjoamaan aikuisväestölle mahdollisuuden sekä perus- että lukiotason koulutukseen. Määrärahojen keskeisiä kohteita ovat oppinaine- ja opetustoiminnot, pätevien aikuiskasvattajien, opintoneuvojen ja hallintohenkilökunnan valinta ja koulutus sekä

alikulutetuille aikuisille erityisesti suunnattujen erityisaineiden, toimintojen ja opetusmenetelmien tutkimus- ja kehitystyö.

Lukutaidottomuuden tämänhetkinen tila sekä USA:n vastaus kriisiin

Lukutaidottomuuden määrää USA:ssa voidaan osoittaa useilla eri tilastoilla. Yhdysvaltain opetusministeriö arvioi toiminnallisesti lukutaidottomien määrän olevan yli 30 miljoonaa. Jotkut yksityiset organisaatiot arvelevat oikean määrän olevan lähempänä 50 miljoonaa. *USA:ssa lukutaidottomaksi määritellään henkilö, joka on ohittanut pakollisen oppivelvollisuusiän (16-vuotias tai tätä vanhempi), mutta jonka koulutusperusta on riittämätön tehokkaaseen toimintaan yhteiskunnassa.* Sana *toiminnallinen* voidaan tulkita monella eri tavalla. Usein se määritellään kulttuuriperäisesti, toisin sanoen maalaisympäristössä tarvittavat toiminnalliset taidot saattavat olla alhaisempia kuin toiminnalliset taidot, joita tarvitaan teknisesti edistyneessä kaupunkikulttuurissa. Tästä johtuen eri osavaltioilla näyttää olevan erilaiset määritelmät tasosta, joka vaaditaan lukutaitoon.

Yleisesti ottaen useimmat osavaltiot näkevät yhteiskunnallisen toiminnan vaativan koulutustasoa, joka vastaa puhe-, luku-, kirjoitus- ja laskutaitoa peruskoulun yhdeksännellä luokalla.

Kuinka moni näistä yli 30 miljoonasta lukutaidottomasta aikuisesta pystyy hyötymään julkisista aikuisväestön lukutaito-ohjelmista? USA:n opetusministeriön mukaan noin 3,5 miljoonaa aikuista oli kirjoittautunut Aikuiskoulutuslain avulla rahoitetuille aikuisten peruskoulutus-, englanti vieraana kielenä- ja aikuisten lukiokursseille vuonna 1987. Tämä tarkoittaa, että ohjelmat palvelivat vain 10—11% kaikista lukutaidottomista aikuisista vuonna 1987. Vuonna 1988 liittovaltio ohjasi osavaltioille 134 miljoonaa dollaria, joilla palveli 3,5 miljoonaa eri kursseille ilmoittautunutta aikuista. On mielenkiintoista todeta, että korkeimmat aikuisopiskelijoiden ilmoittautumisluvut on saavutettu Yhdysvaltain länsirannikoilla. Maahan suurina aaltoina saapuneet aasialais- ja meksikkolaisiirtolaiset ovat huomanneet englannin opiskelun tärkeyden. USA:n opetusministeriö arvioi, että länsirannikon ilmoittautumisluvut ovat nousseet yli 25% viimeisen kahden vuoden aikana.

Me aikuiskoulutuksen eri osa-alueilla toimivat olemme jo vuosikausia vaatineet kongressia ja muita poliittisia päätäntäelmiä kiinnittämään enemmän huomiota lukutaidottomuusongelmaan. Valitettavasti vetoomuksemme ovat kaikkuneet kuuroille korville. Päätäjät ovat

mieluummin kuunnelleet muita ryhmittymiä, joilla on katsottu olevan kansakunnan hyvinvoinnin kannalta tärkeämpää sanottavaa. Voidaan ehkä väittää, että valtaosin hyvin koulutetun ja työelämään hyvin sopeutuvan enemmistön rinnalla lukutaidottomien ongelmat ovat vaikuttaneet vähäpätöisiltä.

Nämä näkemykset ovat sittemmin muuttuneet radikaalisti. Tänä päivänä lukutaidottomuuden vaaroista eivät varoittele pelkästään opettajat tai köyhät ja lukutaidottomat itse. Viimeisimmät varoitukset ovat kaikkuneet maan talous- ja teollisuuselämältä. Merkittävät teollisuus- ja talousjohtajat julistavat, että työväestön lukutaidottomuus uhkaa Amerikan kilpailukykyä sekä kotimaisilla että kansainvälisillä markkinoilla.

Työn luonteen muuttuessa tuotantokeskeisestä palvelu- ja teknologiakeskeiseksi suurella osalla työväestöä on havaittu olevan lukuisia koulutuksen puutteita. Automatisointi on syrjäyttänyt vanhemmat yksinkertaisissa tehtävissä työskennelleet työntekijät. Koulutettaessa työväestöä uusiin, teknologiakeskeisiin tehtäviin on havaittu, että monelta vanhemmalta työntekijältä puuttuu tehtävien vaatima lukutaito. Näin ollen heitä ei ole voitu kouluttaa eikä siirtää uusiin tehtäviin.

Työelämän piirissä vallitseva lukutaidottomuusongelma korostuu tarkasteltaessa äskettäistä arviota, jonka mukaan Yhdysvaltain lukioista valmistuu vuosittain lähes miljoona nuorta, joilla on puutteelliset perusvalmiudet siirtyä työelämään. Monet heistä omaavat perustason luku- ja kirjoitustaidon, mutta heidän puutteellinen kriitiktajunsa ja päättelykykynsä saattavat rajoittaa heidän tehokkuuttaan toimia työelämän piirissä. Toisin sanoen, näyttää vallitsevan kuilu sen välillä, mitä koulussa on opetettu ja miten nämä opit toteutetaan käytännön tehtävissä.

Niinpä talous- ja teollisuusjohtajat peräänkuuluttavat koulutus- ja valmennusohjelmia, jotka perinteisten luokkahuonemenetelmien sijasta painottavat aikuisten työväestön *toiminnallista todellisuutta*, tavoitteenaan tarjota valmiudet käytännön työtehtäviin. Tämä lähestymistapa kehittäisi analyyttistä päättelykykyä, jonka avulla työntekijät pystyisivät siirtämään taitonsa työtehtävästä toiseen.

Näin ollen Amerikan lukutaitokysymyksessä on syntynyt uusi yhteistyöasetelma. Yhdysvaltain liittohallituksen, osavaltioiden ja teollisuuden sekä liike-elämän välillä vallitsee entistä vahvempi rahoitusyhteistyö. Vuonna 1988 kongressi myönsi noin 9,6 miljoonaa dollaria työelämän lukutaidon kehittämisohjelmalle, jonka avulla luodaan yhteistyömalleja lukutaidon kehittämiseksi työpaikoilla. Näiden ohjelmien tulee tarjota lukutaito-opetusta seuraavien yhteis-

teistyömallien kautta: (1) liike-elämä, teollisuus, ammattiyhdistykset tai yksityiset teollisuusneuvostot; ja (2) osavaltioiden koulutusvirastot, korkeamman tason oppilaitokset tai koulut (mukaanlukien työvoima- ja ammattikoulutusvirastot tai yhteiskunnalliset järjestöt).

Ylläolevan perusteella näemme, että Yhdysvaltain tulevan taloudellisen hyvinvoinnin ollessa kysymyksessä, poliittiset ja taloudelliset päättäjät ovat alkaneet puuttua lukutaidottomuusongelmiin. Olemme kuitenkin vielä kaukana hetkestä, jolloin lukutaidottomuus ja siihen liittyvä köyhyys eivät enää olisi ongelmia Yhdysvalloissa.

AAACE:n rooli lukutaidottomuuskiisissä

Amerikan aikuis- ja jatkuvan kasvatuksen yhdistys (The American Association For Adult and Continuing Education AAACE) on Yhdysvalloissa ja Kanadassa toimiva, riippumaton ja vapaaehtoinen aikuiskasvattajien järjestö. Yhdistyksessä on nykyään 3500 yksilöjäsentä, jotka edustavat kaikkia aikuiskasvatuksen osaluja lukutaito-opetuksesta yliopistolliseen aikuiskasvatukseen. Yhdistys toimii katto-organisaationa, joka pyrkii vastaamaan kaikkien aikuiskasvattajien yhteisiin tarpeisiin pyrkien samalla säilyttämään kunkin osa-alueen erityispiirteet. AAACE koostuu useista eri "ohjelmayksiköistä", jotka edustavat Pohjois-Amerikan aikuiskasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen eri sektoreita. Valtaosa yhdistyksen työstä tapahtuu näiden yksiköiden sisällä.

Osa ohjelmayksiköistä on koottu suuremmiksi osastoiksi. Näissä osastoissa työskentelevien piiristä valitaan vapaaehtoiset "osastonjohtajat". Osastonjohtajat, toimeenpanokomitea (joka koostuu nykyisestä, tulevasta sekä entisestä puheenjohtajasta, sihteeristä ja rahastonhoitajasta) sekä muutama "yleisjohtaja" muodostavat yhdistyksen johtokunnan. Johtokunnassa heijastuu USA:ssa ja Kanadassa tehtävän aikuiskasvatuksen eri muodot. AAACE:n juoksevia asioita hoitaa Washington D.C.:ssä sijaitseva toimisto. Toimisto on säännöllisessä yhteydessä hallintoneuvostoon, jonka tehtävänä on toimeenpanna johtokunnan päättämät asiat.

Lukutaidottomuus on vain yksi AAACE:n käsittelemistä asioista, vaikkakin eräs keskeisimmistä. Viime vuosina kongressin jäsenet ovat kääntyneet yhdistyksen puoleen valiten sen piiristä neuvonantajia ohjaamaan heitä aikuisten lukutaitoa koskevissa poliittisissa ja juridisissa kysymyksissä. On kuitenkin muistettava, että liittohallituksen ja AAACE:n välillä ei ole

suoraa poliittista yhteyttä. Yhdistys on vapaa puhumaan kaikista aikuiskasvatukseen liittyvistä kysymyksistä. Joissakin tapauksissa tämä merkitsee esiintymistä kongressin valiokuntien edessä, kun pyritään vaikuttamaan päätöksiin, jotka yhdistyksen mielestä eivät edistä Pohjois-Amerikan aikuisväestön opiskelumahdollisuuksia. Useimmiten kongressin valiokunnat konsultoivat AAACE:ä jo valmistellessaan lakeja, jotka koskevat aikuiskasvattajia ja -opiskelijoita.

AAACE:llä on löysät siteet yhdistyksen hoitamia asioita sivuaviin ammattiryhmiin, joita toimii USA:n jokaisessa osavaltiossa. Näillä aikuiskasvatusjärjestöillä on yli 15 000 jäsentä. Vaikka monet näiden järjestöjen jäsenistä eivät kuulu AAACE:n, se voi vaikuttaa heihin lehtien, puhetilaisuuksien, kurssien ja kongressien avulla. Vuonna 1988 olen AAACE:n puheenjohtajan ominaisuudessa matkustellut sekä USA:ssa että Kanadassa keskustellen näiden osavaltiollisten ja alueellisten järjestöjen kanssa AAACE:n edustajana. Olen kaikissa puheisani pyrkinyt tuomaan julki, miten tärkeää on tehostaa kansallista ja osavaltioissa tapahtuvaa aikuiskasvatusta ja lukutaitoa koskevaa päätöksentekoa. Toivomuksemme on, että tapaamamme aikuiskasvattajat alkaisivat omista osavaltioissaan vaikuttaa aikuisten lukutaidosta vastuussa olevien poliitikkojen päätöksiin.

AAACE:n lukutaito-ohjelma

AAACE on äskettäin julkistanut viisiosaisen, aikuisten lukutaitoa koskevan ohjelman. Sen päätavoitteet ovat:

1. Parantaa aikuisten lukutaito-ohjelmien saavutettavuutta markkinoimalla niitä joukkotiedotusvälineiden avulla sellaisille henkilöille, jotka eivät ole aiemmin osallistuneet lukutaito-opetukseen.

2. Edistää ja ylläpitää opetukseen osallistumisesta koituvia pysyviä hyötyjä. Tämä tapahtuu parhaiten tarkkojen tutkimus-, testaus- ja arviointimenetelmien avulla.

3. Tuottaa korkeasti koulutettu, ammattimainen lukutaito-opettajakunta (vrt. vapaaehtoiset opettajat).

4. Järjestää korkeatasoista, jatkuvaa kasvatuksista opettajille, jotka jo toimivat lukutaito-opetuksen parissa.

5. Kehittää oppimateriaaleja, menetelmiä ja työympäristöohjelmia, joiden avulla luodaan työpaikoille toiminnallinen lukutaito.

AAACE:n toivomuksena on, että nämä viisi päämäärää muodostuisivat pääperiaatteiksi, joiden avulla lukutaitoa voidaan tarmokkaasti kehittää kaikkialla Yhdysvalloissa.

(jatkuu s. 12)

Kolme oppimismuotoa sosiaalisessa kontekstissa

Jarvis, Peter 1989. *Kolme oppimismuotoa sosiaalisessa kontekstissa*. Aikuiskasvatus 9, 1. 12—18.

— Artikkelissa käsitellään sosiaalisessa kontekstissa tapahtuvan oppimisen kolmea eri muotoa. Artikkelit perustuu vuonna 1985 ja 1986 tehtyyn aikuisten oppimistapoja kartoittavaan tutkimukseen, jossa oli mukana noin 200 aikuisopintoihin osallistunutta henkilöä sekä Englannista että Yhdysvalloista. Tutkimuksessa lähdettiin Kolbin oppimisyksiköllisestä, mutta sitä pyrittiin kehittämään edelleen. Oppimisen todetaan perustuvan aina kokemukseen. Tämän perusteella erotettiin kolme perusteeltaan erilaista oppimistyyliä, jotka ovat ei-oppiminen, ei-reflektiivinen oppiminen sekä reflektiivinen oppiminen. Artikkelissa analysoidaan tarkemmin näille oppimistyyleille ominaisia reagoitumalleja ja niiden yhteyksiä sosiaaliseen kontekstiin.

Tässä artikkelissa käsitellään oppimisen eri muotoja sosiaalisessa kontekstissa. Oppimismuodot hahmottuivat tutkimushankkeessa, jossa tutkittiin aikuisten oppimistapoja. Siinä tehdyissä analyyseissä pyrittiin oppimismallit sijoittamaan laajempaan sosiaaliseen kontekstiin. Kyseessä on kokeileva, oppimisen sosiologiaan suuntautunut tutkimushanke. Koska tässä ei ole mahdollista paneutua oppimisen tarkempaan määrittelyyn, niin esitän vain seuraavan määritelmän: oppiminen on kokemuksen muuntumista tiedoiksi, taidoiksi ja asenteiksi. Kuvailen ensin lyhyesti itse tutkimusprojektia ja sen tuloksia, sitten käsitelen oppimisen kolmea päämuotoa, ja lopussa on lyhyt yhteenveto.

Tutkimusprojekti

Joukko aikuisia osallistui vuosina 1985 ja 1986 noin viidentoista kuukauden ajan tutkimukseen, jonka tarkoituksena oli saada lisätie-

toja aikuisten oppimistavoista. Kaikkia osallistujia pyydettiin ensin kirjoittamaan joku heidän elämässään sattunut oppimistapahtuma. Heitä pyydettiin kertomaan, mikä laukaisi tapahtuman, kuinka se eteni ja lopuksi, milloin ja miksi he katsoivat sen päättyneen. Tämän tehtävän jälkeen heidät ryhmiteltiin pareiksi, jotta he voisivat keskustella oppimiskokemuksistaan keskenään, ja heitä kehoitettiin tarkastelemaan kokemustensa yhtäläisyyksiä ja eroja. Sen jälkeen pantiin kaksi paria yhteen keskustelemaan neljästä eri oppimiskokemuksestaan. Tällä kertaa heitä pyydettiin piirtämään yhteisistä oppimiskokemuksistaan yksinkertainen malli ja jotkut ryhmistä kykenivätkin laatimaan melko pitkälle eriteltyjä oppimismalleja.

Ensimmäisellä kerralla, kun tämä harjoitus toteutettiin, ryhmiä pyydettiin kertomaan harjoituksen aikana syntyneistä ajatuksistaan käydyn yleiskeskustelun yhteydessä. Sitten heille annettiin kopio Kolbin (1984) oppimisyksiköstä ja heitä kehoitettiin soveltamaan sitä omiin kokemuksiinsa.

(sivulta 11)

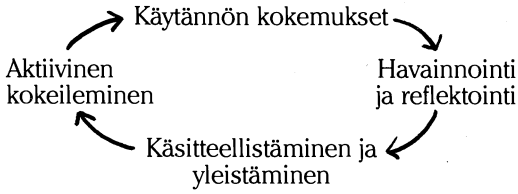
Loppusanat

Jotta Yhdysvaltain lukutaidottomuus kriisiä voitaisiin lieventää, tarvitaan voimakas, liitto- ja osavaltiotasolla hyväksytty yleinen toimintamalli, joka korostaa lukutaitoisen aikuisväestön tärkeyttä. Tämä tulee vaatimaan suurta asennemuutosta USA:n poliittisilta päättäjiltä. Aiempina vuosina lasten ja nuorten "oikeus" ilmaiseen yleiseen koulutukseen on ollut sekä kansallinen itsestäänselvyys että julkinen vaatimus. Saman periaatteen soveltami-

nen aikuisiin, jotka eivät ole menestyneet nuoruusvuosinaan, on lähes vieras käsite poliittisia ja koulutuksellisia päätöksiä tekeville. Kun työväestön lukutaidottomuus aiheuttaa jo kansantaloudellisia riskejä, päätöksentekijöiden tulee suorittaa poliittinen uudelleenarviointi. Tarvitsemme lukutaitoisen aikuisväestön hoitamaan yhteiskuntamme työtehtävät, mutta ennen kaikkea tarvitsemme lukutaitoisen aikuisväestön, joka tuntee vastuuta yhteisestä hyvinvoinnista ja kansakunnan tulevaisuudesta.

Artikkeli perustuu Meeting in Finland -seminaarissa 1988 pidettyyn esitelmään.

KOLBIN OPPIMISSYKLI



Osanottajille kerrottiin, ettei sykli välttämättä ole täysin oikea ja että he voivat soveltaa sitä vapaasti haluamallaan tavalla, niin että se vastaisi heidän kokemuksiaan. Ensimmäisen ryhmäasetelman antaman palautteen perusteella laadittiin sitten mutkikkaampi oppimismalli muokkaamalla yllä esitettyä oppimissykliä niin, että se vastasi jokaisen neljästä ihmisestä koostuneen ryhmän tuloksia. Aina kun tämä tehtävä sen jälkeen toistettiin, tarkoituksena oli joka kerta ottaa käyttöön se Kolbin syklin sovellutus, joka oli hahmottunut aikaisemmasta vaiheesta saatujen tulosten perusteella.

Tämä sama harjoitus käytiin läpi yhdeksässä eri tilaisuudessa sekä Englannissa että Yhdysvalloissa ja siihen osallistui sekä aikuisopettajia että koulunopettajia, yliopistonopettajia ja aikuisia korkeakouluopiskelijoita, jotka opettivat kokopäivätoimisesti aikuisia, nuorehkoja ja vanhahkoja henkilöitä sekä miehiä että naisia. Kaiken kaikkiaan kokeeseen osallistui pari sataa ihmistä, jotka edustivat lähinnä keskiluokkaa. Kokeeseen osallistujia ei pyritty rajaamaan tiukasti. Tutkimuksen tuloksena syntyi monimutkainen oppimismalli, jota testattiin yhdeksän kuukauden aikana erilaisissa sekä Englannissa että Yhdysvalloissa toteutetuissa seminaareissa, joihin osallistui 200–300 henkilöä. Tämän artikkelin tarkoitus ei oikeastaan ole tarkastella mallia sellaisenaan, vaan eritellä niitä erilaisia oppimisreaktioita, joita tutkimuksessa saatiin selville.

Artikkelin alussa esitetystä oppimisen määritelmästä huomataan, että sen mukaan kaiken oppimisen voidaan väittää alkavan kokemuksesta, joten oppimista on järkevää tarkastella vastauksena kokemukseen. Periaatteessa on olemassa yhdeksän eri tyyppistä tapaa suhtautua kokemukseen ja että ne voidaan luokitella kolmeen perusteeltaan erilaiseen oppimistyyppiin: ei-oppiminen (non-learning), ei-reflektiivinen oppiminen (non-reflective learning) ja reflektiivinen oppiminen (reflective learning). Kukin näistä kolmesta tyyppistä käsittää kolme alatyypistä ja reflektiiviseen oppimiskerrostumaan sisältyy kaksi muotoa kustakin kolmesta tyyppistä.

Ei-oppiminen sosiaalisessa kontekstissa

On selvä, että ihmiset eivät aina opi kokemuksistaan ja niinpä ensimmäinen reaktioryhmä käsittää reaktiot, joissa oppimista ei tapahdu. Näitä ovat perinteiseen pitäytyminen (presumption), välinpitämättömyys (non-consideration) ja torjunta (rejection).

Perinteiseen pitäytyminen

Perinteiseen ajattelumalliin pitäytyminen on melko tyypillinen tapa reagoida arkiseen kokemukseen. Schutz ja Luckmann (1974, 7) kuvailevat sitä näin:

Luotan siihen että maailma jatkuu samaa rataa sellaisena kuin minä olen sen tähän asti tuntenut ja että sen takia kanssaihmisiltä saamani ja omän kokemukseni perusteella muokkaamani tietovarasto pysyy edelleenkin pohjimmiltaan pätevänä... Tästä olettamuksesta seuraa toinen, perustavanlaatuinen olettamus: minä voin toistaa menneet menestykselliset tekoni. Niin kauan kuin maailman rakennetta voidaan pitää pysyvänä, niin kauan kuin aiemmat kokemukseni ovat päteviä, minun kykyni toimia tässä maailmassa pysyvät periaatteessa tallella.

Vaikka saattaa tuntua melko ajattelemattomalta ja mekaaniselta, niin esitän, että tällainen suhtautumistapa on kaiken yhteisöelämän perusta. Ihmisistä tuntuisi aika sietämättömältä, jos heidän täytyisi harkita joka kerta etukäteen jokaista sanaansa ja tekoansa jokaisessa sosiaalisessa tilanteessa. Niinpä suuri osa elämää eletään aiemmin opittujen kokemusten pohjalta ja perinteiseen ajatteluun pitäytymisen on tyypillinen suhtautumistapa.

Välinpitämättömyys

Ihmiset eivät monista eri syistä reagoi mahdolliseen oppimiskokemukseen; ehkä heillä on liian kiire, jotta he ehtisivät ajatella sitä tai he saattavat pelätä, mitä siitä koituu jne. Niinpä välinpitämättömyys saattaa olla toinen melko usein jokapäiväisessä elämässä esiintyvä tapa suhtautua mahdollisiin oppimiskokemuksiin.

Torjunta

Joillakin ihmisillä on kokemus, he ajattelevat sitä, mutta torjuvat oppimismahdollisuuden, joka olisi saattanut seurata kokemuksesta. Ajatelkaamme esimerkiksi vanhahkoa ihmistä, joka kokee nykyajan monimutkaisuuden ja huudahtaa: Minä en tiedä, mihin tässä maailmassa vielä tätä menoa joudutaankaan! Tässä olisi mahdollinen oppimiskokemus, kokemus mutkikkaasta nykyajan maailmasta, mutta

sen sijaan että tutkailisi ja yrittäisi ymmärtää sitä henkilö torjuu mahdollisuuden. Vaikka suhtautumistapaa on kuvattu tässä vanhan ihmisen näkökulmasta, niin sitä olisi voitu havainnollistaa myös sellaisen nuoremmen kiihkoilijan avulla, joka katselee maailmaa ja sanoo, ettei hän anna minkään siinä muuttaa mielipidettään tai asennettaan.

Sosiologisesti merkittävä seikka missä tahansa suhtautumisessa kokemukseen on se, ettei kukaan ole täysin yksilö, jokainen elää yhteisössä. Mitä siitä sitten seuraa, kun oppimista ei tapahdu? Se etteivät ihmisten kokemukset vaikuta yhteiskuntaan ja sen rakenteisiin. Ettei mitään muutosta todennäköisesti tapahdu, koska ihmisten tiedoissa, taidoissa ja asenteissa ei ole tapahtunut mitään muutosta. Ihmiset ovat hyväksyneet tai torjuneet sen mitä heille on esitetty, mutta he eivät ole oppineet siitä mitään, joten mitään sellaista ei voi tapahtua, mikä muuttaisi yhteiskuntaa. Tässä voidaan vetää ainakin kaksi johtopäätöstä; toinen koskee ihmistä, toinen yhteiskuntaa.

Ihminen, joka kulkee läpi elämänsä tarkastellen maailmaa usein omahyväisesti tai ottaen siihen jopa välinpitämättömän asenteen, tuntee olevansa yhteiskunnan rakenteiden sisällä täysin vapaa, koska nämä rakenteet ilmenevät juuri hänen odottamallaan tavalla. Ihminen voi kokea henkilökohtaisen vapauden tunnetta yksinkertaisesti siksi, että yhteiskunta ei näytä pakottavan yksilöä tekemään mitään sellaista, mitä hän ei halua. Kun yksilö taas torjuu mahdollisen oppimisen, yhteiskunnalliset paineet tuntuvat usein tukahduttavilta. Silti henkilöllä voi olla yksilöllisen vapauden tunne, tunne siitä, ettei hänen tarvitse itse vastata noihin yhteiskunnallisiin paineisiin. Tämä on negatiivista vapautta, joka auttaa ihmistä pysyttelemään loitolla ja torjumaan ne sosiaaliset voimat, joita häneen väkisin kohdistetaan. Niinpä ihminen voi yhä tuntea olevansa vapaa toimimaan niin kuin haluaa, vaikka paineet näyttävätkin tukahduttavilta.

Vastakohtana tälle yhteiskunnan voidaan nähdä pysyvän muuttumattomana: ne joilla on valtaa, käyttävät sitä edelleenkin; ne jotka esittävät tiedotusvälineissä tulkintoja maailmassa, esittävät niitä edelleenkin; ne jotka maalailevat yhteiskunnan 'pahuuksia', lausuvat tuomioitaan maailmasta edelleenkin. Heidän haasteisiinsa ei useinkaan vastata. Ehkä se ettei onnistuta vastaamaan niiden haasteisiin, jotka käyttävät valtaa tai muokkaavat tiedotusvälineissä tulkintoja maailmasta jne., on vain sitä ettei oppimista tapahdu tai ehkä se on apatiata? Se on myös tulosta siitä, ettei oppimista tapahdu sosiaalisessa kanssakäymisessä. Mutta entä ne, jotka käyttävät valtaa todella? He voivat käyttää valtaansa peiteltysti, eikä heidän tarvitse koskaan saada ihmisiä hyväksymään heitä tai heidän käsityksiään maailmasta. Juuri

tätä Gramsci nimitti hegemoniaksi ja Williams (1976, 205) kuvaili sen olevan:

...käytännön ja odotusten muodostama kokonaisuus, se mihin me suuntaamme energiamme, meidän tavanomainen käsityksemme ihmisen ja hänen maailmansa luonteesta. Se on merkitysten ja arvojen järjestelmä, ja kun ne koetaan käytäntöinä, ne vahvistavat toinen toisiaan. Täten se muodostaa useimmille yhteiskunnan jäsenille käsityksen todellisuudesta, käsityksen ehdottomasta, koska se koetaan todellisuudeksi, jonka yli useimpien yhteiskunnan jäsenten on hyvin vaikea astua useimmilla elämänsä alueilla.

Näin ei-oppiminen vahvistaa vallassaolijoiden ja niiden asemia, jotka muokkaavat ja tulkitsevat todellisuutta ihmisille. Merkittävää kuitenkin on, että ilman ei-oppimista ei mikään yhteiskunta tai organisaatio voi olla pysyvä. Siksi se on olennaisen tärkeä yhteiskunnan jatkuvuudelle, oli kysymys sitten minkälaisesta yhteiskunnasta hyvänsä.

Ei-reflektiivinen oppiminen sosiaalisessa kontekstissa

Nämä oppimismuodot ovat niitä, joita on kaikkien useimmin pidetty yhteiskunnassa oppimisena. Mukavuussyistä ne kolme muotoa, jotka on eritelty tässä tutkimushankkeessa ovat seuraavat: tiedostamaton oppiminen, taitojen oppiminen ja muistaminen. Tärkein tekijä, mistä syystä ne voidaan sijoittaa samaan kerrostumaan, on se, ettei niihin sisälly reflektiota.

Tiedostamaton oppiminen

Tiedostamaton oppiminen (pre-conscious) on oppimislaji, jota on tutkittu hyvin vähän. Sitä tapahtuu jokapäiväisessä elämässä kokemusten kautta ilman, että sitä oikeastaan ajatellaan tai tullaan siitä edes erityisen tietoiseksi. Sitä voi sattua näkökyvyn laitamilla, tietoisuuden reunamilla jne. Ruth Beard (1976, 93—95) kutsuu tätä satunnaiseksi oppimiseksi ja esittää, että ihmiset kehittävät näiden kokemusten johdosta sellaisia ilmiöitä kuin havaintokaavat. Tästä lähestymistavasta kiinnostuneisiin oppineisiin kuuluvat Mennings (1936), joka tutki satunnaista oppimista aikuisoppilaitoksessa, ja Reischmann (1986), joka AAACE:ssä pitämässään esitelmässä puhui oppimisesta *en passant* (ohimennen tapahtuvana). Tämän tutkimusprojektin tarkoitus ei ollut analysoida tätä oppimistyyppiä, vaikka joukko vastaajia mainitsikin tämän mahdollisuuden tutkimuksen aikana. Se muistuttaa lähestymistavaltaan kahta seuraavaa oppimisen muotoa.

Taitojen oppiminen

Taitojen oppiminen (skills learning) rajoitetaan perinteisesti sellaisiin oppimismuotoihin kuin koulutus käden taitoja vaativaan ammattiin tai korkean fyysisen vannon saavuttamiseen harjoituksen avulla. Mutta valmentauduttaessa käden taitoja vaativaan ammattiin osa oppimisesta on taatusti reflektivoivaa, joten tämä oppimismuoto täytyy rajoittaa sellaisten yksinkertaisten, lyhyiden työskentelytapojen oppimiseen, joita saatetaan opettaa liukuhihnalla työskentelevälle. Nämä taidot hankitaan usein matkimalla ja roolia jäljittelemällä.

Muistiin painaminen

Muistaminen (memorization) on ehkä oppimisen tunnetuin muoto. Lapset oppivat näin matemaattiset taulukot, kielen sanaston jne. Palatessaan korkeamman opetuksen pariin aikuisista joskus tuntuu, että heiltä odotetaan juuri tämänlaatuista oppimista ja niin he yrittävät painaa mieleensä, mitä se ja se oppinut on kirjoittanut voidakseen toistaa tämän tentissä. Tämän vuoksi auktoriteetin puhe ja jokainen viisas sana täytyy opetella, painaa muistiin.

Näiden lähestymistapojen merkitys oppimiselle laajemmassa sosiaalisessa kontekstissa käy hyvin selväksi. Niin kauan kuin oppimiseen suhtaudutaan näin, oppiminen ei ole muuta kuin jäljentämisprosessi. Yhteiskuntaa ja sen rakenteita ei aseteta kyseenalaisiksi ja siksi ne pysyvät muuttumattomina. Ihmiset oppivat ja sopeutuvat tämän vuoksi helposti suurempaan organisaatioon tai laajempaan yhteisöön, he oppivat hyväksymään paikkansa niin kuin se on. Asiaa voidaan jälleen tarkastella niin yksilön kuin laajemman yhteisön kannalta.

Yksilöt, jotka oppivat tällä tavalla, oppivat todellakin sopeutumaan organisaatioon tai yhteiskuntaan sellaisenaan. He kokevat tietyn asteista vapautta sikäli, kun yhteiskunta ei vaikuta kohtuuttoman tukahduttavalta, ja niin kauan kun he hyväksyvät sen, mikä heidän odotetaan oppivan, ei näytä syntyvän mitään ongelmia. Ehkä vielä tärkeämpää on se, että yhteiskunnan rakenteet vaikuttavat suhteellisen hyväksyttäviltä eivätkä aiheuta oppijalle mitään suurempia ongelmia.

Yhteiskunnan on usinnettava itseään tai ainakin niiden, jotka käyttävät valtaa yhteiskunnassa täytyy uusintaa yhteiskunnalliset suhteet samanlaisina kuin he kokevat. Vain näin he voivat olla varmoja siitä, että ihmiset oppivat ne ja uusintavat niitä. Jos oppiminen ymmärretään uusintamisena, niin tämä taatusti edistää prosessia! Mitä enemmän koulutuksen ja

tutkintojärjestelmän katsotaan tukevan uusintamisprosessia, sitä enemmän voidaan valtaa yhä käyttää peiteltysti. Bourdieu ja Passeron (1977) väittävät, että opetus joka ikuistaa tämän prosessin on itse asiassa vertauskuvallista väkivaltaa, koska se pakottaa oppijat ehkä tietämättömyyttään omaksumaankin tulkintoja, jotka saattavat olla heidän tilannettaan ajatellen vääriä. Tämä saattaa tietyksi pitää paikkansa myös tiedotusvälineiden tulkintojen kohdalla, vaikka aina onkin olemassa mahdollisuus, ettei niitä hyväksytä. Opiskelijoille annettun tiedon hylkääminen on kuitenkin ongelmallisempaa oppilaitoksessa, varsinkin jos tieto kuuluu osana tutkintojärjestelmään! Bowles ja Gintis (1976, 103) kirjoittavat:

Me väitämme, että meritokratian julkisivun alla piilee itse asiassa koulutusjärjestelmä, joka on kytketty sellaiseen taloudellisten suhteiden uusintamiseen, jota voidaan vain osittain selittää teknisten ja suorituskykyvaatimusten avulla. Niinpä esitämme ensiksi, että kilpailevaan arvoasteikkoon ja objektiivisiin koepistemääriin perustuva koulutusura liittyy vain vähäiseltä osin yhteiskunnalliseen tehokkuuteen. Näin me törmäämme pää edellä teknologismeritokraattiseen ideologiaan näyttämällä, että koulutuksen pituuden ja taloudellisen menestyksen välistä yhteyttä ei voida selittää opiskelijoiden kognitiivisten saavutusten avulla. Niinpä koulutuksellisen meritokratian mittapuu — koepistemäärät — vaikuttavat hämmästyttävän vähän yksilön taloudelliseen menestykseen. Koulutuksellinen meritokratia on suuresti symbolista.

Mutta symbolismi on välttämätöntä, jotta yhteiskunnallisten ja taloudellisten suhteiden uusiutuminen voi tapahtua ilman, että tarvitsee harjoittaa avointa valtaa. Koulutusmahdollisuus on vain osa avoimen yhteiskunnan myyntiä. Oppiminen on osa tätä samaa prosessia: ei-reflektiivistä oppimista voidaan kannustaa ilman että organisaation tai yhteiskunnan valtarakenteita asetetaan mitenkään kyseen- ja kiistanalaisiksi.

Reflektiivinen oppiminen sosiaalisessa kontekstissa

Toistaiseksi on osoitettu, että oppimisella on taipumus olla uusiutuvaa yksinkertaisesti siksi, että se määritellään usein näin yhteiskunnalliseksi. Esitin, ettei ei-reflektiivisessä oppimisessä kyettä muuhun kuin yhteiskunnallisten rakenteiden uusintamiseen sellaisenaan, mutta tämä ei pidä paikkaansa reflektiivisen oppimisen kohdalla. Nämä oppimismuodot sisältävät reflektio-prosessin ja sellaiset ajattelijat kuin Freire (1972a, 1972b inter alia), Mezirow

(1977, 1981), Argyris (1982 inter alia), Schon (1983 inter alia), Kolb (1984) ja Boud et al (1985) ovat kaikki tutkineet reflektioprosessia. Freiren työn tuloksena voidaan olettaa, että kaiken reflektiivisen oppimisen täytyy olla vallankumouksellista, mutta näin ei pidä ajatella. Reflektiivinen oppiminen ei ole automaattisesti uudistavaa. Mutta ennen kuin käsittelemme tätä, on tarpeen tutkia kolmea reflektiivisen oppimisen muotoa, jotka havaittiin tässä tutkimuksessa. Ne ovat kontemplaatio (tarkkaileva mietiskely), reflektiivinen taitojen oppiminen (reflective skills learning) ja kokeileva oppiminen (experimental learning).

Kontemplaatio

Kontemplaatio (contemplation) on oppimismuoto, jota behavioristiset ilmiön määritelmät eivät lainkaan ota lukuun. Kuitenkin sitä voidaan monella tapaa pitää hyvin älyllisenä lähestymistapana oppimiseen, koska se sisältää puhtaan ajattelun. Kyseessä on prosessi, jossa ajattelun kokemusta ja päädytään siitä johtopäätökseen suhteuttamalla sitä laajempaan yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Tämä uskonnollisävytteinen termi valittiin tarkoituksellisesti, koska siihen voidaan sisällyttää niin meditaatio kuin filosofinen ajatteluprosessi sekä puhtaasti matemaattiset toiminnot.

Reflektiivinen taitojen oppiminen

Reflektiivistä taitojen oppimista kutsutaan kirjassa *Adult Learning in the Social Context*, reflektiiviseksi harjoitteluksi. Tämä on yksi niistä oppimismuodoista, joihin Schön keskittyy osoittaessaan, että ammatillaiset käyttävät ammattia harjoittaessaan talonpoikaisjärkeä. Reagoidessaan tilanteen ainutlaatuisuuteen he tuottavat usein prosessin aikana uusia taitoja. Aiemminhan osoitettiin, ettei ole monia sellaisia taitoja, jotka opitaan täysin ajattelematta, joten tätä voidaan pitää syvällisempänä lähestymistapana oppia käytännöllisiä aineita. Kysymys ei ole vain jonkin taidon oppimisesta, vaan käytäntöä lujittavan tiedon oppimisesta ja siitä miksi taito pitäisi suorittaa juuri tietyllä tavalla.

Kokeileva oppiminen

Kokeileva oppiminen on oppimismuoto, jossa teoriaa kokeillaan käytännössä. Kokeilun lopputuloksena on tiedon muoto, joka suhteutuu täysin yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Tämä lähestymistapa on hyvin läheistä sukua Kellyn (1963) käsitykseen ihmisistä tiedemiehinä, jotka pyrkivät aina kokeilemaan ympäristöään:

Edellä osoitettiin, ettei näiden kolmen oppi-

mismuodon tarvitse aina olla uudistavia tai muutokseen suuntautuvia. Palauttakaamme mieleen, että Argyrisilla 1982, 159—160 oli kaksi oppimistyyppiä, joita käsitellessään hän tähdensi seuraavaa:

Ensiksi on väärinkäsitys, että Malli II:n tavoite implikoi, että Malli I on jotenkin huono tai tehoton ja että se pitäisi hylätä. Malli I on päinvastoin sopivin teoria käytännön rutiineihin, ohjelmoituihin toimintoihin tai hätätilanteisiin (kuten henkinjääneiden pelastaminen) jossa tarvitaan ripeää, yhdensuuntaista toimintaa. Meidän täytyy muistaa, että kaikki organisaatiot pyrkivät hajottamaan kaksoissidos-ongelmat (double loop problems) yksisidoksisiin. Suurin osa jokapäiväisestä oppimisesta jossakin organisaatiossa liittyy yksisidoksiseen oppimiseen. Kaksoissidos-oppiminen on kuitenkin ratkaisevaa, koska se antaa meille mahdollisuuden tutkia ja korjata sitä tapaa, jolla käsittelemme mitä tahansa ongelmaa ja siihen liittyviä olettamuksiamme.

Argyrisille uudistavammat oppimismuodot ovat siis olennaisia, mutta muut lähestymistavat ovat aivan yhtä tärkeitä. Siinä kun hän käytti termejä yksi- ja kaksoissidosongelma, niin tässä esitetään käytettäväksi ilmaisuja konformistinen ja innovatiivis-reflektiivinen oppiminen. On tarpeen käsitellä näitä molempia termejä hiukan tarkemmin. Botkin et al (1976) käyttävät termejä säilyttäminen (maintenance) ja innovatiivinen oppiminen (innovative learning) ja nämä käsitteet heijastavat tässä esitettyjä ideoita. Muistettakoon, että Freire (1972a, 1972b inter alia) myönsi, että hänen kasvatusmuodoissaan oli kaksi erilaista suhtautumistyyppiä: toista, jossa oppiminen oli ei-reflektiivistä, hän nimitti säilytettäväksi kasvatuksiksi, ja toista, jossa oppimisessa pyritään innovaatioiden aikaansaamiseen, hän nimitti 'ongelmanasettelukasvatukseksi'. Freire ei kuitenkaan itse asiassa laatinut täydellistä oppimistypologiaa ja hän on jättänyt pois joitakin välimuotoja, joten hänen 'ongelmanasettelukasvatuksensa' liittyy vain osittain innovatiivis-reflektiiviseen oppimiseen. Sen sijaan Habermasilla (1971, 1972) on kolme oppimismuotoa: tekninen, praktinen ja emansipatorinen. Hänen emansipatorinen oppimis-muotonsa muistuttaa Freiren ongelmanasettelukasvatusta, mutta se ei ole aivan sama kuin innovatiivis-reflektiivinen oppiminen, jota tässä käsitellään. Sanaa innovatiivinen käytetään tässä mieluummin kuin sanaa emansipatorinen, koska viimeksimainittuun sanaan liittyvät mielleyhtymät ovat vallankumouksellisia. Vaikka innovaatio voi olla myös vallankumouksellista, niin sen ei tarvitse olla sitä. Siksi sanalla pyritään tässä vies-

timään muutosta yleensä, eikä vain vallankumouksellista muutosta.

On tarpeen tutkia näitä oppimismuotoja niiden laajemmassa sosiaalisessa kontekstissa. Ne reflektiiviset oppimismuodot, jotka johtavat konformistisiin tuloksiin, eivät selvästikään vaikuta kovin paljoa yhteiskunnalliseen tilanteeseen, kun taas innovatiiviset oppimismuodot saattavat nimenomaan vaikuttaa siihen. On kuitenkin huomattava, että koska oppimista on tapahtunut, käyttäytymistulos ei aina ole yhdenmukainen oppimisen kanssa. Niinpä henkilö on voinut tehdä oppimisprosessin seurauksena innovatiivisia johtopäätöksiä, mutta hän on voinut myös päättää, ettei ole sovelias toteuttaa niitä käytännön sosiaalisessa kontekstissa; tämä liittyy osittain Argyrisin analyysiin omaksutusta teoriasta ja teoriasta käytännössä. Mutta ehkäpä päätös olla toteuttamatta teoriaa käytännössä saattaa vastata myös omaksuttua teoriaa! Tämä yhteensopimattomuus kohoaa tärkeään asemaan tässä analyysissä. Miksi teorit ovat yhteensopimattomia? Miksi ei niitä ideoita, jotka ovat syntyneet reflektiivisessä oppimisprosessissa, voitaisi ilmaista tai toteuttaa? Ehkä siksi, että henkilö ei halua loukata ystävänsä tai työtoveriaan. Mutta syynä voi olla myös se, että sosiaalisen kontekstin sisäiset valta/statussuhteet eivät kannusta tällaiseen vapaaseen ilmaisuun.

Tässä vaiheessa on asetettava kolme kysymystä. Ensiksi, miksi reflektiivinen oppimisprosessi näyttää tuottavan konformistisia tuloksia? Toiseksi, miksi innovatiivisten tulosten pitäisi olla mahdollisia? Kolmanneksi, mitä ovat innovatiivisen oppimisen vaikutukset sosiaalisessa kontekstissa?

Ihmiset ovat aiemmin oppimisensa tulos, he heijastavat suurella määrällä omaa menneisyyttään. Mannheim (1936, 2) kirjoittaa:

Yksittäinen ihminen luo vain hyvin rajoitetussa mielessä itse sen puhe- ja ajattelutavan, jonka me liitämme häneen. Hän puhuu ryhmänsä kieltä; hän ajattelee ryhmänsä tavalla. Hän huomaa käytössään olevan vain tiettyjä sanoja ja niiden merkityksiä.

Ihmiset ovat siksi yhteiskunnallisia tuotteita, jotka käyttävät oman sosiaalis-kulttuuris-ajallisen ympäristönsä kieltä ja ajattelumalleja. Sen takia ihmiset tahtovat ajatella samalla tavalla ja päätyä samoihin johtopäätöksiin. Sen takia ihmisillä on taipumus päätyä yhdenmukaisiin ratkaisuihin.

Pitäisikö sitten innovatiivista ajattelua olla lainkaan? Saamme jälleen vastauksen Mannheimilta. Kirjoittaessaan älymystöstä (1936, 10) hän esittää, että koska älymystön jäsenten tausta oli hyvin vaihteleva, he toivat monet erilaiset maailmantulkinnat yhteen ja siksi in-

novatiiviset ajatukset olivat mahdollisia. Pluralismi tekee uudistavat ajatukset mahdollisemmiksi, koska siinä sekä ymmönnetään vaihtoehtojen näkökantojen olemassaolo että tunnetaan yleensä tarvetta tehdä jonkinlainen valinta näiden näkökantojen välillä jne. Yksi nykyajan piirteitä on se, että meillä on käytettävissä vaihtelevia tulkintoja monista ilmiöistä, jos niitä vain sallitaan vapaasti esittää. Tästä syystä on mahdollista eritellä ja yhdistellä eri tulkintoja ja tavoitella näin uusi ajatuksia. Tämä ei ole vain älymystön tehtävä nyky-yhteiskunnassa, se on kaikkien ihmisten ulottuvilla oleva mahdollisuus — edellyttäen että tieto on heidän käytettävissään. Tämän takia tiedon tuotannon ja jakelun valvonnasta tulee nyky-yhteiskunnassa hyvin tärkeä.

Mitä yhteiskunnallisia vaikutuksia innovatiivis-reflektiivisen oppimisen harjoittamisella sitten? Tämä on yhteydessä siihen yhteiskunnalliseen asemaan, joka oppijalla on yhteiskunnassa. Yhteiskunta jaetaan tässä analyysissä ylempään ja alempaan kerrostumaan — karkea mutta hyödyllinen ja kekseliäs jako. Jos oppijat kuuluvat yhteiskunnan ylempiin kerrostumiin, heidän voi olla helpompaa esittää uusia ajatuksiaan ja he saattavat myös huomata, että heidät hyväksytään paljon helpommin, mikäli he eivät sodi eliitin asemaa vastaan. Sen sijaan yhteiskunnan alemmilla portailla olevista ihmisistä voi tuntua paljon hankalammalta löytää ilmaisuväyliä ajatuksilleen ja heidän voi olla vaikeampaa saada ne hyväksytyiksi. Jos ajatukset edistävät vallassaolijoiden asemaa, oppijasta voi tuntua, että heidät hyväksytään ja että myös heidän ideansa hyväksytään. Mutta jos heidän ajatuksensa eivät sen sijaan valtaapitäviä miellytä, niin olivatpa he sitten yritysjohtoa tai poliittista eliittiä, niin tällöin he pitävät yhteiskunnallisia rakenteita tukahduttavina. Eliitti ei voi enää harjoittaa valtaansa peiteltysti, jolloin he joutuvat käyttämään avointa valtaa vakiintuneiden asemiansa säilyttämiseksi. Freiren kaltaisten ajattelijoiden on näin pakko asettua vallankumouksellisten asemaan, koska heidän ideansa innovatiivis-reflektiivisestä oppimisesta kannustavat ihmisiä näkemään maailman eri valossa ja toimimaan sen muuttamiseksi. Tämä uhkaa eliitin vakiintuneita valta-asemia.

Johtopäätökset

Tässä artikkelissa on esitetty, että kaikki oppiminen lähtee kokemuksesta ja että on olemassa ainakin yhdeksän mahdollista tapaa oppia kokemuksen kautta. Nämä tavat voidaan luokitella kolmeen eri kerrostumaan: ei-oppiminen, ei-reflektiivinen oppiminen ja reflektiivinen oppiminen. Lisäksi todettiin, että jokaista reflektiivistä oppimistapaa kohden on kaksi

KUTSU

AIKUISKASVATUKSEN 1. TUTKIJATAPAAMISEEN

Oriveden opistossa 28.-29.8.1989

Järjestäjä: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura

Seminaarin tarkoituksena on kerätä yhteen aikuiskasvatuksen alueella tutkimusta tekevät henkilöt ja käynnistää sisällöllinen keskustelu aikuiskasvatustutkimuksen keskeisistä teemoista ja tutkimuksellisista lähestymistavoista.

Seminaari jakautuu teemoihin osallistujien laatimien artikkelien perustalta. Jokainen osallistuja pitää lyhyen alustuksen omasta artikkelistaan keskustelun pohjaksi. Artikkelit julkaistaan kirjana.

Esiteltävien artikkelien tulee liittyä johonkin tutkimushankkeeseen ja käsitellä jotain tutkimuksen kannalta mielenkiintoista teemaa. Artikkelit voi olla luonteeltaan joko teoreettinen tai empiiriseen tutkimusaineistoon perustuva.

Alustavat artikkeliehdotukset (1-2 liuskaa), jotka sisältävät lyhyen kuvauksen artikkelista - sen keskeisestä sisällöstä ja tutkimuksellisesta lähestymistavasta - tulee postittaa 12.6.1989 mennessä osoitteella:

Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, Tampereen yliopisto, Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos, PL 607, 33101 TAMPERE.

Osallistujien valinta tehdään artikkeliehdotusten perusteella. Aikuiskasvatuksen tutkimusseuran johtokunta laatii tutkijatapaaamisen lopullisen ohjelman hyväksytyjen papereiden pohjalta. Seminaarin ohjelma ja muut tarvittavat tiedot lähetetään osallistujille kesäkuun aikana.

Lopullinen artikkeli tulee postittaa samaan osoitteeseen 15.7.1989 mennessä, jotta se voitaisiin ottaa mukaan yhteisjulkaisuun. Artikkelin maksimipituus on 8 liuskaa. Artikkelit toimitetaan puhtaaksikirjoitettuna 1,5:n rivivälillä marginaalien ollessa 2,5 cm joka suuntaan.

Lisätietoja antavat:

Apul.prof. Jukka Tuomisto, Tampereen yliopisto, Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos, PL 607, 33101 TAMPERE, puhelin: 931-156 092 ja

Tutkija Antti Kauppi, Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos, Bulevardi 18, 00120 Helsinki, puhelin: 90-1239 208, E-malli: HYLK:KAUPPI.

tyyppejä, jotka ovat konformistinen ja innovatiivinen. Artikkelin tarkoitus on ollut osoittaa, että ei-oppimisessa, ei-reflektiivisessä ja konformistisessa reflektiivisessä oppimisessä oppimistulokset eivät synnytä muutostilannetta, eivätkä täten uhkaa millään tavalla eri organisaatioissa ja yhteiskunnassa hallitsevan eliitin asemaa. Siksi ihmiset voivat tuntea itsensä vapaiksi ja eliitti voi käyttää valtaansa peiteltysti. Gramsci osoitti ja käsitteli ensimmäisenä tätä eliitin hegemonia-asemaa, josta ihmiset eivät ole yleensä tietoisia. Valtatilanne voi itsessään olla yksi syy ei-reflektiiviseen oppimiseen ja se voi olla myös syy siihen, miksi näin ei saisi tapahtua! Kun taas innovatiivis-reflektiivistä oppimista tapahtuu, syntyy mahdollisuus muutokseen. Se että oppimistuloksen ilmaiseminen hyväksytään, saattaa jo sinällään olla ilmaus organisaation tai yhteiskunnan eliitin harjoittamasta vallasta. Lopuksi todetaan, että korkeammassa yhteiskunnallisissa asemassa olevien ihmisten on helpompi ilmaista innova-

tiivis-reflektiivisen oppimisen tulokset.

Se, että oppiminen pyritään määrittelemään yhteiskunnallisesti ei-reflektiivisin oppimistermein, on osoitus yhteiskunnan rakenteiden voimasta. Se, että oppiminen on hallitsevasti konformistista luonteeltaan, on osoitus sosiaalisten rakenteiden voimasta. Se, että reflektiivinen oppiminen voi olla uudistavaa on kiistatonta. Mikään organisaatio tai yhteiskunta ei voisi kuitenkaan ylläpitää muutoksen mahdollisuutta koko ajan. Tätä ei myöskään mikään eliitti sietäisi, joten oppiminen pyritään yhteiskunnallisesti määrittelemään konformistisin termein. Jotkut sen sijaan pitävät innovatiivis-reflektiivistä oppimista haittana. Näin siitä huolimatta, että sen tulokset osoittautuisivat kokonaisuudessaan hyödyllisiksi organisaation tai yhteiskunnan kannalta. Jotkut näkevät tällaisen oppimisen myös uhkaavana tai jopa kumouksellisena. Mitä kumouksellisempaan se nähdään sitä useammin se määritellään vallankumoukselliseksi ajatteluksi.

Täysivaltaisuus kasvatustavoitteena?

Nykyisen kasvatustieteen vaarasta kadottaa subjektinsa

Matthies Jürgen 1989. *Täysivaltaisuus kasvatustavoitteena?* Aikuiskasvatus 9, 1. 19—23.

— *Artikkelin ensimmäinen osa käsittelee kysymystä, missä määrin moderni kasvatustiede on tiettyjen tutkimussuuntaustensa kautta muuttunut utilitaristiseksi instrumenttiopiksi. Voidaan epäillä, että yksittäistä koulutettavaa ei enää nähdä subjektina, vaan häntä käsitellään objektina, kun itsenäisyyttä korostavat kasvatustavoitteet alistetaan yhä enemmän mm. teknistä-taloudelliselle intressille. Artikkelin toisessa osassa pyritään osoittamaan Marcusen kirjoitusten pohjalta, mihin oppilaan/opiskelijan ja yleensä ihmisen esineellistäminen jo koulutusjärjestelmissä ja kasvatustieteissä voi johtaa. Tässä yhteydessä selvitetään muutamien esimerkkien kautta yksilöllisyyden käsitettä. Lopuksi analysoidaan Marcusen pedagogista ajattelua ja sovelletaan sitä nykyiseen kasvatustodellisuuteen.*

Keskustelu sivistyksen ja koulutuksen sisällöllisestä tavoitteenasettelusta ei liene koskaan epäajankohtaista (esim. Salonen 1987). Sitä tärkeämpää se on, mitä dynamisemmin reformeja ajetaan läpi. Aikamme kasvatustieteellisten julkaisujen enemmistö käsittelee kysymyksiä, kuinka nykyistä kasvatustajajärjestelmää voitaisiin laajentaa ja kehittää, kuinka sen menetelmät voitaisiin saada toimivimmiksi ja menestyksekkäämmiksi, kuinka opetustavoitteet voitaisiin määritellä ja saavuttaa tarkemmin. Kun nähdään vaivaa olemassa olevan sivistysjärjestelmän tehostamiseksi, torjutaan usein kysymys koko kasvatuksen tavoitteista, luonteesta ja seurauksista.

Kun tässä yhteydessä puhuu subjektin kaotamisesta tai jopa hävittämisestä, voi joutua epäilyksi tietämättömyydestä kasvatustieteen päämäärästä. Sillä onhan yhtenä sen päätavoitteena tukea ihmisen itsenäisyyttä ja riippumattomuutta. Oman käsityksensä mukaan kasvatustiede jatkaa täten historiallista tehtävänsä, joka alkoi Sokrateesta ja Platonista ja on jatkunut Rousseauin, Kantin ja Pestalozzin kautta nykypäivään saakka. Mutta missä määrin subjektin itsemääräytymisen tavoite voi toteutua, kun nykyistä kasvatustiedettä leimaavat erilaiset ristiriitaiset motiivit? Yksi niistä on teknistä-taloudellinen intressi. Siitä kertoo esimerkiksi meneillään olevaan yliopistojen hallinnon uudistukseen sisältyvä tulosvastuuajattelu. Sen mukaan kasvatuksen ja kasvatustieteen tulee olla mahdollisimman tehokasta. Sen tuotta-

man tuotteen — koulutetun ihmisen — tulee toimia mahdollisimman hyvin. Kun kasvatustieteen on mahdollista osoittaa toiminnallaan olevansa yhteiskunnallisesti ja poliittisesti hyödyllistä, se hankkii samalla itselleen julkista arvostusta. Tätä arvostusta tukee myös luonnontieteiden edistyksellisyys ja ihanteiden mukaan kehittynyt metodi. Kasvatustieteenkin tulee olla arvovapaata, jotta sen tulokset olisivat subjektista riippumatta testattavissa; vain objektiivisesti mitattava ja kvantifioitava on voimassa.

Ei voi olla huomaamatta läheistä yhteyttä taloudellisen hyväksikäytön intressin ja modernin kasvatustieteen toimintatavan välillä. Kasvatustieteestä itsestäänkin tulee tuotantovoima, jossa vallan diskurssi ja performatiivisuus hallitsevat. Valtio ja yritykset eivät enää tarvitse idealistisia tai humanistisia legitimaatioita; ”oppineita, tekniikkoja ja koneistoja ei osteta totuuden selvittämiseksi, vaan vallan laajentamiseksi” (Lyotard 1986, 135). Teknistä-taloudellinen intressi määrää pitkälle modereja tutkimussuuntauksia, se näkyy koulutuspolitiikassa, se ohjaa koulunuudistuksia ja opettajan-koulutusta. Ikäänkuin siihen sitoutunut tutkimus antaisi pedagogille välineet saada käytäntö hallintaansa.

Hermann Giesecke päätyy seuraavaan arviointiin Saksan Liittotasavallassa paljon keskustelua aiheuttaneessa teoksessaan ”Das Ende der Erziehung” (Kasvatuksen loppu): Kasvatustieteellistä tutkimusta ja siitä johdettuja toiminta-

ohjeita muokataan yhä vähemmän lapsen ja hänen tarpeidensa näkökulmasta (vrt. myös Alanen 1988). Näiden tilalle on tullut manipuloivan kasvattajan näkökulma. Manipuloivat tendenssit eivät missään tapauksessa rajoitu vain kognitiiviselle tasolle oppimistavoitekonstruktioihin, jotka eivät pidä lasta juuri muuna kuin oppimiskoneena. Sen lisäksi on tarkoitus koota koko emotionaalinen ja sosiaalinen taso opettajan manipuloivaan otteeseen soveltamalla ryhmädynaamista ja psykoanalyttista tietämystä ja menetelmiä. (Giesecke 1987, 59—).

Niinpä pedagogin täytyy objektiivisen lainalaisuuden noudattamisen nimissä yrittää sulkea kasvatustapahtuman ulkopuolelle nk. subjektiiviset tekijät, erityisesti arvosidonnaiset käsitykset, jotta toivottu vaikutus voitaisiin ennakoita selkeämmin ja saavuttaa suuremmalla tarkkuudella. Myös oppimistutkimus seuraa usein tätä tavoitetta. Eihän ole lainkaan sattuma, että kokeellisia tutkimuksia on tehty ensin koirilla ja rotilla siinä toivossa, että subjektiivisten tekijöiden vaikutus voitaisiin pitää mahdollisimman pienenä. On onnistuttava yhä paremmin jäljittämään ne lainalaisuudet, joiden mukaan käyttäytymistä ja lopulta myös tietoisuutta voidaan ohjata.

Kuten moderni kasvatustiede on korvannut kysymyksen totuudesta, kriittisestä itsereflektiosta, legitimaatiosta ja merkityksestä ottamalla tilalle kysymyksen tehokkuudesta, samoin ei myöskään pedagoginen ajattelu pyri enää "humaanin ihmisen kukoistukseen" (Pestalozzi), vaan yhteiskunnan ja politiikan määrittelemään funktionaaliseen käyttökelpoisuuteen. Tällä tavoin ymmärretyllä tieteellä on enää vain operatiivinen arvo. Sen seurauksena tiede on ottanut käyttöön uuden kumoamiskriteerin (Falsifikationskriterium): jokin on totta niin kauan, kuin se toimii ja kun se on operatiivisesti luotettava.

Tieteen itseymmärryksen muuttuminen on aiheuttanut selvän muutoksen myös käytäntöön. Oppiminen ei ole itsereflektiota, kokonaisuuksien läpikäymistä ja työstämistä. Se on pikemminkin sellaisen informaation tallentamista ja tulostamista, jota voidaan käyttää suunniteltuun toimintaan. Opettaminen ei ole oppilaan liittämistä osalliseksi totuudenetsinnästä, vaan taitavaa strategiaa, jolla oppilas saadaan ahmimaan mahdollisimman paljon informaatiota mahdollisimman lyhyessä ajassa. Parhaiten tämä kuvastuu eräissä yliopistojen opetusohjelmien malleissa (Matthies 1988).

Tiede redusoi itsensä kysymykseksi soveltuvista menetelmistä. Se alistaa järjen ottamalla siltä vapauden ja itsemäärättyvyyden, eli tiede itse asiassa luopuu siitä, mihin sen arvovapauden katsotaan perustuvan. Siksi on naivia hä-

mäystä uskoa, että kasvatustiede pelkkänä välineoppina (Instrumentenlehre) voisi pestä käntensä omien päämääriensä suhteen.

Kasvatustieteen redusoituminen kysymykseksi välineistä ja menetelmistä nostaa tehokkuusvaatimuksen hallitsevaksi ohjesäännöksi. Tehokkuusvaatimus sisältää samalla kätkeytyn normatiivisuuden: holhouksenalaisuuden, sopeutumisen, opportunistin ja kantaaottamattomuuden normin. Se ajaa luopumaan omasta tunnollisuudesta ja alistamaan Isonveljen hoovan järjen määräyksen.

Kasvatus ei ole enää johdattelua periaatteista kiinni pitämiseen tai sitoutumiseen, vaan strategiaa, jolla tuotetaan toivottua ja käyttökelpoista käyttäytymistä. Siinä ei kysytä kriittistä tietoisuutta, vaan kvalifikaatioita, joiden hallitseminen on tarpeen tietyissä yhteiskunnallisissa asemissa ja funktioissa.

Kun opettaminen mitattavan tehokkuuden nimissä redusoituu pääasiallisesti informaation tallentamiseksi ja kyselyksi, ei voida enää perätä sen merkitystä tai perusteita. Paitsi että siihen kuluisi turhaan aikaa, se myös asettaisi koko oppimisprosessin — tehokkaan keräilyn ja tallentamisen — kyseenalaiseksi. Ajattelun pätevyys ja johdonmukaisuus subjektin kriittisen potentiaalnin osoituksina olisivat vain esteinä. Sen sijaan on tuettava kykyä kaksinaisajatteluun (Zwiedenkens), jota Orwellin mukaan Isoveli odottaa vuonna 1984 alaisiltaan (Orwell 1980). Kaksinaisajattelu nimittäin sulkee pois kyvyn kriittisyyteen. On mahdollista, että kasvatustiede B.F. Skinnerin ohjelmaa seurattaessa (Skinner 1973) ei enää kysele omia päämääriään, vaan alistuu etsimään välineitä, joilla valtion, talouden, puoluepolitiikan tai ideologioiden määrittämiä päämääriä toteutetaan. Kasvatustieteen on toimittava yleiseksi mittapuuksi korotetun tehokkuusvaatimusten ja omien toimenpiteidensä vaikuttavuuden nimissä. Silloin kasvatustieteen täytyy kieltää haltuunsa uskotulta subjektilta hänelle suunniteltujen tavoitteiden arvioiminen tai kriittisten kysymysten tekeminen. Nk. oppimisen kannalta ei ole mielekäästä tai rakentavaa selvittää informaation totuusarvoa. Samoin ei myöskään ole manipuloitun käyttäytymisen kannalta merkittävää tai toivottavaa pohtia käyttäytymisen eettistä sisältöä.

Tiedon ja informaation tallentaminen ei ole tulosta itse kunkin suorittamasta totuusarvon tutkimisesta, eikä käyttäytyminen ole seurausta itse kunkin sitoutumisesta valitsemaansa eettiseen vaatimukseen, vaan molemmat ovat reaktioita tavoitteellisiin ärsykkeisiin. Näiden ärsykkeiden vaikutus mahdollistuu vasta sitten, kun subjektin autonomian synnyttämä järjellisyysperiaate on hävinnyt. Silloin ulkopuolinen järki (Fremde Vernunft) osoittaa subjektille, mitä hänen on pidettävä totena tallentaakseen sen

muistiinsa; Mitä hänen on pidettävä oikeana, ohjatakseen käyttäytymistään sen mukaan.

Juuri tässä kiteytyvät epäitsenäisyys ja esi-neellistyminen — tai jopa subjektiin katoaminen, joista kasvatustieteellinen tavoitteenasettelussaan on huolestunut. Kasvatus ei perustukaan silloin omaan käytännölliseen järjkeensä, oman yhteisön ja tradition dialogisessa kontekstissa kehittyneeseen tietämykseen, vaan valtaa käyttäviin, asemansa itse hankkineisiin holhoajiin eli heihin, jotka uskovat edustavansa julkista mielipidettä.

Tähänastisessa tarkastelussa on pyritty kuvaamaan kriittistä teoriaa vailla olevan kasvatustieteen luonnetta ja sitä, mihin se voi johtaa. Seuraavassa keskitytään tutkimaan teoreettista mallia, joka voisi välittää hyödyllisiä ajattelun virikkeitä yksilön epäitsenäistämisen ja välineellistämisen välttämiseksi ja näiden tendenssien tulkitsemiseksi.

Vaikka filosofi Herbert Marcusen teollisuusyhteiskuntaa käsittelevät tekstit ovatkin jo parikymmentä vuotta vanhoja, niiden sisältö on kasvatustieteiden nykytilanteen analyysin välineenä hyvinkin ajankohtainen.

Marcuse puhuu yhteiskunnan yksiuolteisesta rationaliteetista, joka ei salli vaihtoehtoja, vaan reflektoi empiiris-analyttisesti vain olemassaolevaa. Se estää aidon edistyksen, uudet tavoitteet ja vaihtoehdot. Marcusen kuvaama rationaliteetti on kyllä osittain loogista, jos ajatellaan asiaa teknisen hyödyntämisen kannalta, mutta se on kokonaisuutena muuttunut kuitenkin irrationaaliseksi konstruktioksi, teknis-taloudelliseksi apparaatiksi, joka alentaa ihmisen vain toimintansa kohteeksi.

Esineellistyminen

Marcuse tunnistaa vallankäyttöä (Herrschaft) kaikkialla, missä yksilöt eivät toimi autonomisesti, siis eivät ohjaa toimintaansa oman harkintansa pohjalta tekemiensä ratkaisujen mukaan. "Valtaa käytetään kaikkialla, missä yksilön tavoitteet ja päämäärät, sekä niihin pyrkimisen ja niiden saavuttamisen keinot ovat ennalta annettuja, ja yksilö toteuttaa niitä annettuina. Valtaa voivat käyttää ihmiset, luonto tai esineet. Se voi olla sisäistettyä, yksilön itse itsensä toteuttamaa ja se voi esiintyä autonomian muodossa" (Marcuse 1968, 6).

Vallankäytön käsitteen laajuus selittyy sillä, että ihmisen aseistautuminen luontoa vastaan — eli tekninen luonnonhallinta — kääntyykin ihmistä itseään vastaan. Alkujaan ihminen on käyttänyt tekniikkaa avukseen, nyt siitä on tullut itsetarkoitus. Ihmisen alkuperäinen vallankäyttö teknistä aparattia kohtaan on kääntynyt päinvastaiseksi, ihmisestä subjektina on tullut objekti.

Marcuse pyrkii selittämään Freudin kulttuurikriitikin kautta koko kulttuuriin nivoutunutta ihmisen objektivoitumista. Freud ymmärtää kulttuurimme prosessina, joka tukee elämää taistelussa kuolemaa vastaan (Freud 1952, 419—). Päätehtävänä on taltuttaa kuolemanvietti, joka ilmenee ennenkaikkeaa hillittömissä aggressioissa. Kulttuurisen kokonaisuuden kautta yksilölle sisäistetään Yliminä, jonka tehtävänä on taltuttaa viettiä torjumalla se. Siten yksilössä itsessään on kulttuurin säätelevä prinssiippi. Yksilön sinänsä autonomisilta näytävät tarpeet ovatkin aikoja sitten kulloisenkin vallitsevan kulttuurimuodon mukaan muokautuneita vääriä tai ei-todellisia tarpeita. Näillä "vääriillä tarpeilla" on "yhteiskunnallinen sisältö ja yhteiskunnallinen funktio, jotka määrättyvät ulkoisen vallan mukaan, johon yksilöllä ei ole vaikutusta; näiden tarpeiden kehittyminen ja tyydyttäminen on epäitsenäistä" (Marcuse 1967, 25). Marcusen nyky-yhteiskuntaan viittaavan teorian mukaan tarpeet ovat itsetarkoitukseksi muuttuneen teknologian tuottamia ja ne syötetään ihmiselle mainoksilla. Koska yksilö ei ole koskaan autonominen laajalle ulottuvan herruuden suhteen, hän ei myöskään voi erottaa oikein toisistaan todellisia ja vääriä tarpeita.

Teknisen aparatin vallalle alistuneen ihmisen vapaudettomuus peittyi kuitenkin Marcusen mukaan mukavuuteen. Vapaudettomuus — ihmisen tuleminen riippuvaiseksi teknisestä edistyksestä — muuttuu ikuisiksi ja intensiiviksi pukeutumalla monenlaisten vapauksien ja mukavuuksien muotoon tekniikan välineillä." (Marcuse 1967, 52). Tämä voi johtaa lopulta niin pitkälle, että ihmiset tunnistavat itsensä tuotteistaan, ja samaistuvat niihin. "Ihmiset tunnistavat itsensä tavaroistaan, löytävät sielunsa autostaan, stereovastaanottimistaan, keittiökoneistaan" (Marcuse 1967, 29).

Vähitellen myös sosiaalinen kontrolli ankkuroituu riippuvuuteen esineistä. Kontrolli voi olla niin kovaa, että henkilö, joka ei osallistu tuotantoprosessiin, vaikuttaa neuroottiselta ja hullulta. Tämä kehitys edellyttää ihmistä, joka on ajattelussaan ja toimissaan yksiuolteinen, jolla ei ole todellisia vaihtoehtoja eikä pakene-mismahdollisuuksia, koska hän ajattelee enää pelkästään taloudellisen tuotannon ja kulutuksen kategorioissa. Mihin yksiuolteisuus voi johtaa, on kuvattu osuvasti Ulrich Beckin kirjan "Risikogesellschaft" (Bech 1986, 1—120) ensimmäisessä osassa.

Yksiuolteisuus

"Der eindimensionale Mensch" on Marcusen teos, jolla oli suuri vaikutus eurooppalaiseen ja amerikkalaiseen opiskelijaliikkeeseen. Yksiuolteisen ihmisen olotilan kehittyminen

edellä kuvattuun muotoonsa on seurausta esi-
neiden vallasta ihmisen yli. Manipuloidut tar-
peet vaativat tyydytystään. Koska tarpeiden-
tyytyminen on yhä useampien ihmisten
saatavilla tavaroiden muodossa, alkaa epäit-
senäisyys näyttää autonomialta. Manipulaatio
kietoutuu elämäntyylisiin. Mutta koska tämä elä-
mäntyyli näyttää mukavammalta ja edisty-
neemmältä aikaisempaan verrattuna, ihminen
vastustaa sen kaikkea laadullista muutosta.
Vain määrällinen edistys eli kasvun lisääntyminen
on hyväksyttävää. "Syntyä yksilöllisen
ajattelun ja käyttäytymisen malli. Siinä torju-
taan ja muokataan toisiksi sellaiset ideat, pyr-
kimykset ja tavoitteet, jotka ylittävät sisällöllis-
esti vallitsevan universumin kielen ja toimin-
nan. Ne määritellään uudelleen tämän univer-
sumin käsitteillä ja vallitsevan systeemin ratio-
nalityylinä" (Marcuse 1967, 32). Uuden ratio-
nalityylinä irrationalisuus johtuu ihmisen alis-
tamisesta tekniselle koneistolle ja luonnonhal-
linnan alkuperäisen tarkoituksen unohtamisesta.

Irrationaalista yksilöllisyyttä vastaa erityi-
nen ajattelun ja tieteellisen metodiikan muoto,
nimitään positivismi ja empirismi ylivalta.
Positivismi hylkää kaiken metafysisen ja
transendentiaalisen. Kun positivismi tietämys
rajoittuu olemaan ja on vailla transendentiaali-
suutta, se ei ylitä eikä epäile mitään, mikä on
vakiintunutta. Positivismissä on affirmatiivinen
vaikutus, sillä "sen filosofinen kritiikki rajoittuu
vain yhteiskunnan sisälle ja leimaa ei-positivis-
tiset käsitteet pelkäksi spekulatioksi, unelmiksi
ja fantasioiksi" (Marcuse 1967, 168).

Samoin on empirismin laita. Myös siinä re-
dusoidutaan siihen, mikä on. Vain olevaa analy-
soidaan ja todennetaan usein varsin kysee-
nalaisilla menettelytavoilla. Pohjimmiltaan siinä
kin on kysymys epäkritiikisestä konservatis-
mista, joka tutkii ja reflektoi vain olemassa
olevaa. Tieteellinen ajattelu ammentaa vain
annettujen rajojen sisäpuolelta. Kysymys siitä,
mitä voisi olla, ei pääse reflektion piiriin, kos-
ka reflektio rajoittuu vain kokemukseen (koet-
tuun). Tässä mielessä empirismi ja positivismi
ovat yksilöllisiä ajattelun muotoja ja toimivat
affirmatiivisesti.

Yksilöllisten todellisuuskäsitys edellyttää
tietynlaista ihmiskäsitystä. Sitä voidaan kuvata
sanoilla riippuvaisuus, vieraantuneisuus, epäit-
senäisyys ja holhouksen alaisuus eli vajaaval-
taisuus (Entmündigkeit).

Yksilöllisen ihmisen olotilaan liittyy yhä
laajeneva hallinto ja byrokratia. Se on seuraus-
ta teknis-taloudellisen aparatin eriytymispro-
sessista ja sen seurauksena ihmisen elämän
muuttumisesta yhä monimutkaisemmaksi. Vapau-
den ja täysivaltaisuuden alueet kapenevat
jatkuvasti, varsinkin kun hallinto näyttää tuovan
mukanaan helpotuksia. "Niin kauan kuin

olosuhteet pysyvät entisenlaisina, vapauden
käyttöarvo pienenee. Sillä yksilöllillä ei ole mi-
tään syytä pitää kiinni itsemääräämisoikeudes-
taan, jos hallinnonalainen (verwaltete) elämä
on mukavaa ja jopa hyvää elämää" (Marcuse
1967, 69).

Entä mitä aineksia Marcusen teoria tarjoaa
kasvatustieteelliselle ajattelulle? Esimerkiksi
Marcusen kuvailema yhä laajeneva ja hienoja-
koisempi ihmisen objektivoituminen on sovel-
lettavissa myös kasvatustieteisiin: ihminen var-
sinainen subjektina muuttuu monessa suhteessa
omien luomustensa objektiksi. Tällä on myös
koulutuspoliittisia seurauksia. Ihmisen sivistäminen
jää yhä enemmän taka-alalle, kun koneisto
asettaa koulutuksen tavoitteet ja kiristää
vallankäyttöään sen toteuttamisessa. Tulok-
sena on koulutettu ihminen, joka ei kykene
toteuttamaan kaikinpuolista yksilöllisyyttään
eikä edistymään humanismin hengessä. Hän
vain asettaa itsensä ja tietämyksensä tuotanto-
prosessin käytettäväksi. Sivistyksestä häviää
sen kokonaisvaltainen, ihmistä palveleva luonne,
ja se rajoittuu pelkäksi kouluttamiseksi.
Tätä on Heinz J. Heydom kuvannut kirjassaan
"Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft"
(Heydom 1979). Koska tekniikka ja talous
tarvitsevat yhä laajenevan monimutkaisuutensa
vuoksi yhä enemmän spesialisteja, tulee
koulutuksen olla yhä enemmän ammatillisidonnaista
ja siten kapea-alaisempaa. Täten Marcusen
teesit voivat olla apuna nykyisten sivistyslaitosten
ja koulutusmenetelmien luonteen oivaltamisessa
ja niiden epäkohtien tunnistamisessa.

Lisäksi Marcusen teoria johdattelee poh-
timaan uudelleen kasvatustieteiden positivismia
ja empirisiä metodeja. Niiden mukaan suuntautunut
kasvatustiede lisää vaaraa, joka sisältyy
pääasiallisesti empirisiä tutkimusmenetelmiä
käytettäviin teknokraattisiin toimintamalleihin.
Yhteiskunta toimeksiantajana on kiinnostunut
tavoitteiden tehokkaasta toteutumisesta. Voidakseen
tuottaa tuloksia toimeksiantajalle mukaisesti on
kasvatustieteen muokattava kasvatustodellisuus
omien empiristen menetelmiensä mukaiseksi.
Mutta tällä tavoin kutsuttuilla menetelmillä ei
voida saavuttaa koko totuutta. Yhteiskunnan
vallitsevia arvoja ja normeja sovelletaan
sellaisenaan kritiikittä, koska tieteellinen
tutkimus ei keskity niiden oikeutuksen
tutkimiseen, vaan ennalta määrätyn tehtävän
kasvatustieteelliseen toteuttamiseen. Tieteellisen
prosessin kuluessa todettavissa olevasta
todellisuudesta tuleekin normaliteetti. Siten
positivismi näennäinen arvovapaus paljastuu
mitä oivallismmeksi ideologioiden kasvualustaksi.

Johtopäätöksensä voidaan todeta, että teollisesti
organisoitu kasvatustiede ei anna juurikaan
toivoa yksittäiselle subjektille tai humani-

soitumiselle. Jo nykyisen kasvatustieteen kieli paljastaa sen tendenssin. Salonen toteaa samoin, kuinka korkeakoululaitoksen kehittämislain terminologia "tehokkaine ja tuloksillisine toimintoineen" kertoo yritysmailman periaatteiden soveltamisesta yliopistoon (Salonen 1987). Kasvatustieteissä puolestaan puhutaan strategiasta ja ohjauksesta, operationalisoimisesta ja arvioinnista, mieleen tallentamisesta ja palauttamisesta, tulosten parantamisesta ja tehokkuudesta jne. Tutkitaan, millä organisatoris-institutionaalisilla ehdoilla, millä didaktisilla ohjelmilla ja millä opetusvälineillä koululaiset ja opiskelijat voidaan parhaiten syöttää. Millä välineillä oppimisen objektit saadaan omaksumaan mitattavaa tietoa mahdollisimman paljon mahdollisimman lyhyessä ajassa. Paras keino olisikin "tietopillerin" keksiminen.

Tämänkaltaisen tieteen, kasvatuksen, politiikan ja hallinnon systeemin seuraukset ovat tuhoisia. Ne alentavat ihmisen kohteeksi, pelkäksi funktioita sisältäväksi olioksi, jota voidaan käyttää kulloisiinkin yhteiskunnallisiin, taloudellisiin ja poliittisiin välttämättömyyksiin. Kuten postmodernit kirjoittajat ovat analysoineet (esim. Founcault 1974, 411—, Baudrillard 1982, Derrida 1985, Ferry & Renaut 1987), luovutaan samalla ihmisestä subjektina, henkilönä, jolla on tietoisuus ja vapaus, kriittinen kompetenssi ja vastuu omista ratkaisuistaan.

Mikäli kasvatustiede ei halua tehdä itseään osasylliseksi tähän subjektin alistamiseen ja hävittämiseen, niin sen on muutettava ajatteluun radikaalisti. Silloin se ei voi sitoa järkeä mitattavaan ja ennakoitavaan rationaaliteettiin. Kaikkea ei voida tarkastella käyttökelpoisuuden nimissä, vaan ihmisen tulee oppia tuntemaan vastuunsa tavoitteita asettavana järjellisenä olentona, jonka on itse otettava itselleen vapaus totuuden etsintään. Kasvatustieteen toiminnan tarkoitus ei voi olla vain ennakoitavan edun tavoittelu, vaan sen olisi kyseltävä ihmisen olemassaolon syvintä tarkoitusta. Se merkitsisi Pestalozzin sanoin kannanottoa "huomaanin ihmisen kehittymisen puolesta ihmiskunnassa".

Kirjallisuus

- Alanen, Leena 1988. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä — yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen näköaloja. Poliitikka 3.
- Baudrillard, J. 1982. Der symbolische Tausch und der Tod. München.
- Beck, U. 1986. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.
- Claussen, D (Hrsg.) 1981. Spuren der Befreiung — Herbert Marcuse: ein Materialienbuch zur Einführung in sein politisches Denken. Darmstadt/Neuwied.
- Derrida, J. 1985. Apokalypse. Graz/Wien.
- Ferry, L. & Renault, A 1987. Antihumanistisches Denken. Gegen die französischen Meisterphilosophen. München.
- Foucault, M., 1974. Die Ordnung der Dinge. Frankfurt am Main.
- Freud, S. 1952. Gesammelte Werke. Band 14. Frankfurt am Main.
- Friesenbahn, G.J. 1985. Kritische Pädagogik. Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse. Berlin.
- Giesecke, H. 1987. Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart.
- Heydom, H.-J. 1979. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main.
- Lyotard, J.F. 1986. Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz/Wien.
- Marcuse, H. 1968. Der eindimensionale Mensch. Neuwied/Berlin.
- Marcuse, H. 1968. Psychoanalyse und Politik. Frankfurt am Main.
- Matthies, J. 1988. Kriittisiä huomautuksia yliopistojen kurrikularisoinnista. Kasvatus 3.
- Orwell, G. "1980." 1984. Frankfurt am Main.
- Salonen, Toivo, 1987. Sivistys, yliopisto ja valtio. Poliitikka 1987.
- Skinner, B.F. 1973. Jenseits von Freiheit und Fürde. Reinbeck/Hamburg.
- Zahn, L. 1981. Herbert Marcuse: die Utopie der glücklichen Vernunft. Teoksessa Speck, J. (Hrsg.), Grundprobleme der grossen Philosophen. Göttingen.

Käännös:

Aila-Leena Matthies

Aikuisen opiskeluprosessi ja etäopetus

Kokemuksia ammatillisesta aikuiskoulutuksesta

Rajala, Raimo 1989. *Aikuisen opiskeluprosessi ja etäopetus. Kokemuksia ammatillisesta aikuiskoulutuksesta*. Aikuiskasvatus 9, 1. 24—27.

— *Artikkelissa tarkastellaan ammatillisessa aikuiskoulutuksessa olevien opiskelijoiden opiskeluprosessia. Osa opiskelijoista opiskelee lähiopetuksena ja osa etäopiskelua soveltaen ammattioppilaitoksen iltalinoilla. Lähi- ja etämuotoisesti opiskelevien opiskeluprosessi näyttää eroavan tietyissä suhteissa. Etäopiskelusta näyttää olevan hyötyä opiskelussa. Opintojen esteiden ja opintoihin liittyvien huolten rooli on vähäisempi opiskeluun sopeutumisessa etämuotoisesti opiskelevilla.*

Lapin läänissä on vuodesta 1986 toteutettu Lapin aikuiskoulutusprojektia. Projektin tavoitteena on aikuiskoulutuksen osalta alentaa aikuisten opiskeluun osallistumisen kynnystä. Eräänä keinona opintososiaalisen tuen ohella kokeilussa käytetään perinteistä lähiopetusmallia muuntavaa etäopetusta. Etäopetusta on sovellettu mm. Tornion Liiketalouden ja Tietotekniikan Instituutin atk-vastuuhenkilökoulutuksessa ja Rovaniemen ammattioppilaitoksen viidellä iltalinjalla. Etäopetuksen käsite ja muodot eivät ole vielä vakiintuneita. Tässä yhteydessä etäopetuksella tarkoitetaan sellaisia opetuksen järjestelyjä, joissa aikuisopiskelija voi suorittaa ainakin osan opinnoissaan normaalin lähiopetuksen ulkopuolella. Hän opiskelee kotona tai paikassa voidaan toimittaa postitse. Opiskelija opiskelee kotona opettajan toimittaman materiaalin ja ohjeiden mukaisesti. Halutessaan jompi osapuoli — yleensä opettaja — voi ottaa yhteyttä toisiinsa.

Rovaniemen ammattioppilaitoksen viidellä iltalinjalla (dieetteikeittäjä, suurtalouskokki, kiinteistönhoitaja, parturi-kampaaja ja sähköasentaja) on sovellettu etäopetusta. Jatkossa esiteltävä aineisto on kerätty aikuisopiskelijoilta (N=59; palautusprosentti 91), jotka ovat aloittaneet lukuvuonna 1987—88. Heidän vertailuaineistonaan on käytetty Tampereen ammattioppilaitoksen kolmea linjaa (N=40; palautusprosentti 84), joilla opetus tapahtuu normaalina lähiopetuksena (suurtalouskokki, parturi-kampaaja ja sähköasentaja).

Tässä artikkelissa keskitytään kahteen ongelmaan:

1. millainen on ammatillisten aikuisopiskelijoiden opiskeluprosessi ja

2) mikä on etäopetuksen merkitys opiskeluprosessin kannalta. Vastaus näihin kysymyksiin saatiin analysoimalla kerätty aineisto tilastollisesti.

Aikuisen opiskeluprosessi

Aikuisten opiskeluun osallistumista on yleisimmin tutkittu osallistumismotiivien ja -esteiden näkökulmasta (esim. Mäki 1977; Haven & Syvänperä 1983; Alanen 1985; Piekka 1983). Lehtonen ja Tuomisto (1976) ovat lähestyneet aikuisopiskelua monivaiheisena aktivoitumisprosessina. Koulutuspalveluiden käyttöön vaikuttavat yhteiskunnan rakennetekijöiden säätämä osallistumishalukkuus, tieto koulutuspalveluista ja arviointi palveluiden vastaavuudesta suhteessa omiin tarpeisiin. Koulutuspäätöksen jälkeen palveluita arvioidaan ja kielteisessä tapauksessa opinnot keskeytetään. Aaltonen ja Manninen (1979) ovat täydentäneet perusmallia lisäämällä palvelusten hyväksikäyttöön vaikuttavaksi tekijäksi itse koetut osallistumisesitteet. Aho (1983) on laajentanut aikuisen opiskelumallia reaalisen opiskeluprosessin ja opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen kuvauksella. Hänen mallinsa perustuu Tinton (1975) korkeakouluopiskelijoiden keskeyttämismalliin. Sen mukaan keskeyttäminen on

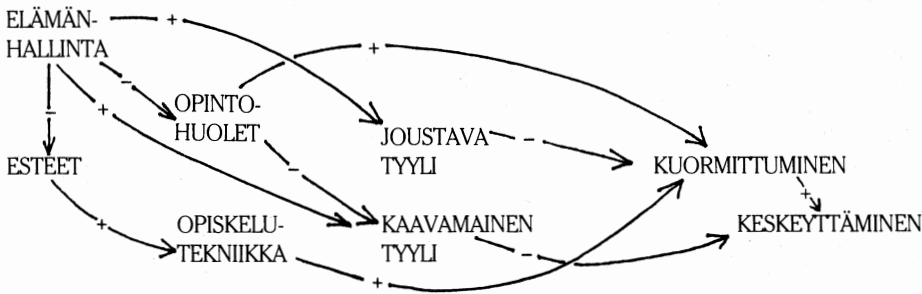
seurausta yhtäältä yksilön ja sosiaalisen järjestelmän vuorovaikutuksen riittämättömyydestä ja toisaalta järjestelmän ja yksilön arvojen ristiriidoista. Jaakkola (1987) analysoi aikuisopiskelijoiden reaalisia opiskelutyyliä ja etsii persoonallistekijöistä ja opintojen esteistä tyylien ennustemuuttujia. Hän ei kiinnittänyt huomiota siihen, miten opiskelutyyli ovat yhteydessä opinnoissa menestymiseen tai opiskelutyytyväisyyteen.

Rajalan ja Saarisen (1988) tutkimuksessa ammatillisten aikuisopiskelijoiden opiskeluprosessia tarkasteltiin muuttuneeseen elämäntilanteeseen sopeutumisen näkökulmasta. Aikuisena opiskelun aloittaminen nähtiin erityistä sopeutumista vaativaksi elämänmuutokseksi, joka saattaa muodostua yksilöstä toiseen vaihdellen hyvinkin kuormittavaksi tilanteeksi. Kognitiivisesti suuntautunut stressi- ja hallintateoria (Lazarus & Folkman 1984; Rajala 1988) on käsitteellistänyt luonteeltaan stressaavan yksilö-ympäristösuhteen seuraaviksi keskeisiksi muuttujiksi: ympäristön asettamat vaatimukset tai ympäristössä esiintyvät esteet, ympäristön vaatimusten kognitiivinen arviointi, yksilön keinot käsitellä luonteeltaan stressaavaa tilannetta ja yksilön sopeutumista kuvaavat lopputulokset emootioiden ja psykosomaattisen terveydentilan muodossa.

Opiskeluprosessia voidaan lähestyä yksilön ja opintoympäristön vuorovaikutuksena. Opiskelijan opiskelutyyli edustavat tämän vuorovaikutuksen kannalta tarkoituksenmukaisia tapoja tulla toimeen opiskelutehtävien asettamien vaatimusten kanssa (ks. esim. Marton & al. 1980). Lisäksi opiskelija voi käyttää erilaisia hallintakeinoja selviytyäkseen opiskeluongelmistaan. Se, kuinka hyvin opiskelija sopeutuu opiskelutilanteeseen (alhainen psyykinen kuormittuminen ja keskeyttämishalukkuus), toimii osoittimena hänen käyttämiensä opiskelutyylien ja hallintakeinojen tarkoituksenmukaisuudesta.

Tässä yhteydessä opiskeluprosessilla tarkoitetaan muuttujien välisten suhteiden analysoinnin perusteella muodostettua mallia, jossa edeltävien tekijöiden (opintojen esteet) 'vaikutus' kulkee opiskelutilanteeseen sopeutumista osoittaviin indikaattoreihin välittävinä tekijöinä toimivien opiskelutilanteen kognitiivisten arviointien ja opiskelijan toiminta kuvaavien muuttujien kautta. Opiskelemaan hakeutumisen motiiveja ja persoonallisuutta pidetään opiskeluprosessin reunaehtoihin kuuluvina suhteellisen pysyvinä tekijöinä.

Kuvio 1 esittää pelkistetyt opiskeluprosessin mallin, joka on muodostettu Rovaniemen ja Tampereen aineiston pohjalta.



+ ja - = muuttujien välisen yhteyden suunta

Kuvio 1. Aikuisopiskelijan opiskeluprosessin malli

Analyysien perusteella voidaan aikuisopiskelijan opiskeluprosessista muodostaa seuraavanlainen malli. Opiskelun rakenteelliset esteet, joita olivat mm. työ, perhe, työnantajan ja perheen suhtautuminen, vaikuttavat opiskelutekniikkaan liittyvien huolenaiheiden kautta korkeaan opinnoissa kuormittumiseen, mikä on edelleen yhteydessä korkeaan keskeyttämishalukkuuteen. Yleensä opintoihin liittyvän informaation käsittely huolten näkökulmasta en-

nustaa korkeaa kuormittumista. Mikään opiskelijoiden käyttämistä opiskeluongelmien hallintakeinoista ei sijoitu malliin. Sen sijaan kaksi opiskelutyyliä tulee mukaan. Joustava opiskelutyyli, jolle on tunnusomaista erittelevyys, harkitsevuus ja opitun käyttö uusissa tilanteissa, ennustaa alhaista kuormittuneisuutta opinnoissa. Kaavamainen tyyli, jolle on leimallista annettujen ohjeiden mukainen työskentely sekä avun ja neuvojen pyytäminen, ennustaa

myöskin alhaista kuormittumista.

Elämänhallinta, jolla tarkoitetaan opiskelijan uskomusta mahdollisuudesta vaikuttaa omaan elämäänsä, ennusti aikuisopiskelijan opiskelun lähtökohtatilannetta, opintojen esteitä. Hyvän elämänhallinnan omaavilla opiskelijoilla esiintyi vähän esteitä. Se ennusti myös tapaa käsitellä opiskelutilanteesta saatavaa informaatiota. Hyvän elämänhallinnan omaavat opiskelijat käsitelivät opiskelutilannettaan vähemmän huolikeskeisesti. Elämänhallinta oli myös yhteydessä opiskelijoiden tapaan lähestyä opiskelutehtäviä. Opiskelijat, jotka luottivat omiin voimiinsa, edustivat joustavaa ja kaavamaisista opiskelutyyliä. Molemmat tyylit olivat opiskeluun sopeutumisen kannalta tarkoituksenmukaisia.

Etäopetuksen merkitys aikuisopiskelussa

Mallin rakentelussa käytettiin eräänä muuttujana myös 2-luokkaista muuttujaa etäopiskeluun osallistumisesta (0,1=osallistunut). Ne aikuisopiskelijat, jotka suorittivat opintojaan etäopiskeluna, erosivat ryhmänä lähiopiskelijoista kahdessa suhteessa: he olivat taipuvaisia käsittelemään opiskelutilannetta huolten näkökulmasta ja heillä oli useimmiten epätarkoituksenmukainen opiskelutyyli (ei-joustava ja eikaavamainen).

Määrällisesti etäopetus vaihteli 1 ... 11 h/ viikko. Eri linjojen välillä oli myöskin määrissä eroja. Tyypillinen paljon etämuotoisesti opiskeleva oli keski-ikäinen mies, jolla on alhainen pohjakoulutus ja runsaasti työkokemusta. Koulutukseen hakeutumisen motiivit ovat pikeminkin sattumanvaraisia kuin itse tiedostettuja ja tahdottuja. Lisäksi hän kokee opinnot kuormittaviksi, ja keskeyttämishalukkuus on korkeahko.

Etäopetuksen mahdollisia suotuisia vaikutuksia analysoitiin seuraavasti. Edellä esitetyn opiskeluprosessin mallin kannalta kriittisiä kohtia opiskelussa näyttivät olevan esteiden ja opiskeluun sopeutumisen (kuormittuminen ja keskeyttäminen) suhde, huolten yhteys sopeutumiseen sekä opiskeluongelmien hallintakeinojen ja opiskelutyylien yhteys sopeutumiseen.

Jos etäopetuksesta on menetelmänä hyötyä, niin voimme odottaa kahden ensimmäisen kohdan osalta etäryhmässä heikompa yhteyttä kuin lähiryhmässä. Kolmannen kohdan osalta adaptiivisten hallintakeinojen ja opiskelutyylien yhteydet ovat etäryhmässä voimakkaampia.

Aineisto analysoitiin jakamalla etäryhmä kolmeen suurin piirtein yhtäsuureen osaryhmään opetuksen määrän mukaan: vähän (1—2 h/vk), keskinkertaisesti (3—5 h/vk) ja paljon (6 + h/vk). Osaryhmien ja lähiopetusryh-

män välisten korrelaatiokerrointen suuruuden perusteella tarkasteltiin olettamusten paikkansa pitävyyttä.

Tulokset osoittivat, että keskimääräisesti etäopiskelevilla (3 ... 5 h/viikko) opintojen esteiden ja opintohuolien vaikutus sopeutumiseen oli vähäisempi kuin lähiryhmässä. Hallintakeinojen ja opiskelutyylien osalta suotuisat vaikutukset olivat vähäisiä. Ongelmanratkaisusta ja merkityksen etsimisestä pulmatilanteessa oli hyötyä sopeutumiselle, jos etäopetusta oli alle 3 h/viikko. Sen sijaan etäopiskelijat, joilla oli analyttinen, joustava ja kaavamainen opiskelutyyli, sopeutuivat paremmin opiskeluun, jos etäopetusta oli alle 3 h/viikko tai 3 ... 5 h/viikko. Jos etäopetusta oli yli 6 h/viikko, niin suotuisa vaikutus hävisi.

Johtopäätöksiä

Tämän tutkimuksen perusteella ammatillisten aikuisopiskelijoiden opiskeluprosessi on ongelmallinen. Alhainen pohjakoulutustaso ja alhainen elämänhallinta ennustavat opiskelun lähtökohtatilannetta, jolle on tunnusomaista monien opiskelutilanne huoliväritteisenä. Nämä tulokset ovat yhdenmukaisia muissa kuin oppimistilanteissa tapahtuvaa sopeutumista analysoiviin tutkimuksiin. Elämänhallinnan ja muiden persoonallisuuden ominaisuuksien on havaittu olevan tekijä, joka tekee haavoittuvaiseksi stressille ja johtaa huonoon sopeutumiseen (ks. esim. Pearlin & Schooler 1978: työn ongelmat; Menaghan 1983: vanhemmuus, avioliitto, työ; Rajala 1988: opettajien työ).

Tutkimuksen tulokset antavat aiheetta sen pohtimiseen, kuinka ongelmallista koulutusyhteiskunnassa siirtymä työelämästä eri muotoiseen koulutukseen ja takaisin työelämään itse asiassa on. Tutkimuksen tulosten mukaan elämänhallinta näyttelee keskeistä osaa opiskeluprosessissa. Se on yhteydessä hakeutumismotiiveihin ja koko opiskeluprosessin kulkuun. Koulutusyhteiskunta painottaa määrätietoista elämänsuunnitelmien täsmentämistä ja jatkokoulutuksen suunnittelua myös koulutettavien itsensä taholta.

Koulutukseen hakeutumisen motiivien keskeytyttä painottaa myös tulos, jonka mukaan erityisesti joustavaa ja monipuolista opiskelutyyliä ennustivat ammattiin sisäisesti kohdistuvat kiinnostukset. Ammattiin kohdistuva kiinnostus näyttää virittävän tarkoituksenmukaisempia opiskelutyyliä, jotka ennustavat parempaa opiskeluun sopeutumista.

Etäopiskelua koskevat tulokset viittaavat etämuotoisen opiskelun suotuisiin vaikutuksiin. Opintojen esteillä ja opintoihin liittyvillä huollilla on etämuotoisessa opiskelussa vähäisempi merkitys opiskelutilanteeseen sopeutumisen kannalta. Opiskelutyyliä koskeva tulos

viittaa siihen, että etämuotoisessa opiskelussa selviytyminen (so. vähäinen kuormittuminen ja alhainen keskeyttämishalukkuus) saattaa ainakin tässä aineistossa vaatia opiskelijoilta joko hyvin kehittynyttä opiskelutyyliä (analyytinen ja joustava) tai opettajan ohjeiden mukaan työskentelevää opiskelijaa (riippuvaisen ja 'kiltin oppilaan' malli).

Tutkimuksen tulokset antavat aihetta moniin ammatillisen aikuisopintojärjestelmän toimintaa koskeviin huomioihin. Ensinnäkin aikuisopintojärjestelmän tulee toiminnassaan ottaa huomioon erilaiset lähtökohdat. Alhaisen elämänhallinnan ja pohjakoulutustason epäsuotuisien vaikutusten kompensoimiseksi on paikallaan lisätä opinto-ohjausta ja opiskelutekniikan opettamista. Toisaalta opintojärjestelmää voidaan varmasti kehittää siten, että se ottaisi huomioon opiskelijan aikaisemman tietopohjan ja työkokemuksen. Toiseksi etämuotoinen opiskelu ei välttämättä sovi kaikille. Etäopiskelun pedagogisella kehittämisellä voitaneen lisätä sen mahdollisuuksia soveltua moniaineksisemmalle opiskelijajoukolle. Nykyisellään etämuotoisesta opiskelusta on selvää hyötyä: se vähentää opintojen esteiden ja alhaisesta pohjakoulutustasosta juontuvien opintohuolten haitallista vaikutusta opiskelussa. Opiskelutilanteeseen sopeutumisen kannalta etäopiskelusta hyötyvät erityisesti kehittyneen opiskelutyylin omaavat aikuisopiskelijat, mikä ei välttämättä ole sopusoinnussa tyypillisten etäopiskelijoiden ominaisuuksien kanssa.

Lähteet

- Aaltonen, R. & Manninen, H. 1979. Aikuisopiskelu ja kulttuuripalvelusten käyttö sosiaalisen osallistumisen muotona. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuortenkasvatuksen laitoksen julkaisuja 13.
- Aho, S. 1983. Opiskeluvaikeudet ja opintojen keskeyttäminen kansalais- ja työväenopistoissa. Opintonsa keskeyttäneiden ja loppuunsaorittaneiden opiskelijoiden käsitykset opiskelutavoistaan ja -vaikeuksistaan sekä opettajien opetustaidosta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:94.
- Alanen, A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Yleisradion opetusohjelmat.
- Haven, H. & Syvänperä, R. 1983. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Tilastokeskuksen tutkimuksia 92.
- Jaakkola, R. 1987. Aikuisopiskelijoiden itsearvioimat oppimistyyli. Avoimen korkeakoulun ja kansalaisopistojen kielten opiskelijoiden itsearvioitujen oppimistyylien tarkastelua. Lisensiaattitutkimus. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos.
- Lazarus, R. & Folkman, S. 1984. Stress, appraisal and coping. New York: Springer.
- Lehtonen, H. & Tuomisto, J. 1976. Aikuisväestön oppinnollisen aktivoitumismuuttujan konstruoinnista ja käyttökelpoisuudesta. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 9.
- Marton, F., Dahlgren, L., Svensson, L. & Säljö, R. 1980. Oppimisen ohjaaminen. Espoo: Weilin + Göös.
- Menaghan, E. 1983. Individual coping efforts: Moderators of the relationship between life stress and mental health outcomes. In H. Kaplan (Ed.) Psychosocial stress: Trends in theory and research. New York: Academic Press (157—191).
- Mäki, T. 1977. Opiskelun tavoitteet ja jatkuvuus sekä opetuksen yleissuunnittelu kansalaisopistoissa. Tutkimuksia eräistä kansalais- ja työväenopistojen aineryhmistä. Tampereen yliopisto. Psykologian laitoksen tutkimuksia 106.
- Pearlin, L. & Schooler, C. 1978. The structure of coping. Journal of Health and Social Behavior, 19, 2—21.
- Piekka, P. 1983. Tietoja ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistumisesta ja ammatillisen aikuiskoulutuksen tarpeesta. Ammattikasvatushallitus. Suunnittelu- ja kehittämissosasto. Selosteita ja tiedotteita.
- Rajala, R. 1988. Teachers stress and coping: The effectiveness of coping efforts from prospective perspective. University of Lapland Publications in Education A:3.
- Rajala, R. & Saarinen, J. 1988. Ammatillisen aikuisopiskelijan opiskeluprosessi opiskelutilanteeseen sopeutumisen näkökulmasta (käsikirjoitus).
- Tinto, V. 1975. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, 45, 89—125.

Koulu vuonna 2020

Maamme koulutusjärjestelmä menestyy kansainvälisessä vertailussa. Pitkän peruskoulutuksen lisäksi jokaisella nuorella on mahdollisuus suorittaa ammatillinen tutkinto keskiasteella tai korkeakoulussa. Mahdollisuudet opiskeluun aikuisiässä laajenevat merkittävästi. Koulutukseen pääsy ei riipu sosiaalisesta asemasta tai asuinpaikasta.

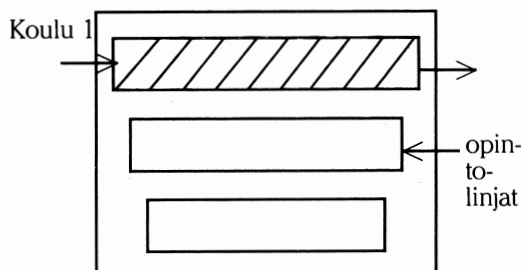
Koulun tulee kuitenkin uudistua jatkuvasti. Uudistumisen suunnan määräävät tulevaisuuden tarpeet. On paikallaan arvioida tulevaisuuden koulua — esimerkiksi vuoden 2020 — jo nyt.

Koulu oppilasta — ei oppilaat koulua varten

Jatkuvan koulutuksen periaatteen toteuttaminen muuttaa oppilaan ja koulun keskinäisen suhteen. Nykyisin koulu valitsee oppilaat ja valinnan jälkeen oppilas on koulun hallinnassa. Tulevaisuudessa oppilas valitsee koulun. Koulu on palvelulaitos, joka järjestää opetusta tarpeen mukaan.

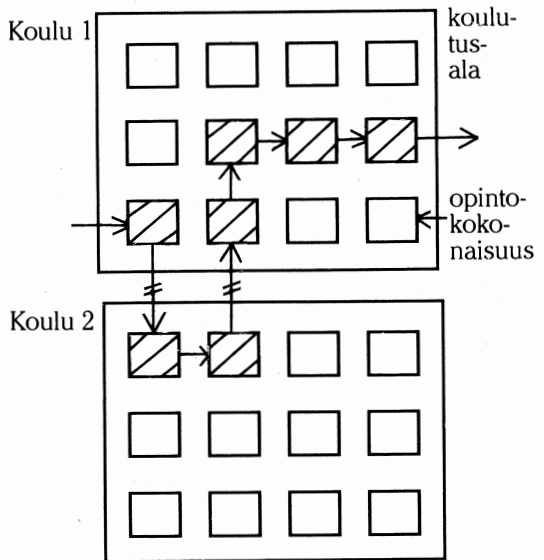
Opiskelu perustuu modulijärjestelmään. Oppilas kokoa haluamiaan koulutuskokonaisuuksia eli moduleja eri oppilaitoksista haluamaan ajankohtana. Varsinkin peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa työ ja koulutuskokonaisuuksien suorittaminen vuorottelevat tai ovat rinnakkaisia. Tähdätessään tiettyyn tutkintoon oppilas ei ole sidoksissa tiettyyn vuosikurssiin tai edes tiettyyn yhteisoppilaitokseen.

Kuvio 1. Kiinteämuotoinen opintojärjestelmä. Nykyinen peruskoulutus on kiinteämuotoista, jossa opinnot suoritetaan laajoina tutkintoina, yhtäjaksoisesti ja yhdessä oppilaitoksessa. Tutkintojen sisällä valinnaisuus on vähäistä.



Kuvio 2. Jatkuvan koulutuksen opintojärjestelmä.

Tuleva koulutus koostuu opintokokonaisuuksista (moduleista), joista voidaan vapaasti koota tutkintoja. Opintokokonaisuuksia voidaan koota eri oppilaitoksista, niitä voidaan suorittaa vaihtoehtoisin oppimismenettelyin ja haluttuna ajankohtana. Opintokokonaisuuksia voi suorittaa myös täydennyskoulutuksena.



Tutkintoa suoritettaessa perinteistä päiväkoulu käydään ehkä vain muutama kuukausi. Opintokokonaisuudet suoritetaan itseopiskelun, korvaamalla opintosuoritus työkokemuksella tai käymällä iltakoulu. Oppimistapojen monimuotoisuus ja vaihtoehtoisuus ovat jatkuvan koulutuksen järjestelmän edellytys.

Tulevaisuuden koulu antaa mahdollisuuden yksinopiskeluun. Mutta yleensä opiskelu tapahtuu ryhmissä. Ryhmissä opiskelevat ovat koulutus- ja työkokemustaustaltaan usein erilaisia. Tällöin ryhmäopiskelu antaa enemmän kuin jos kaikki ryhmät jäsenet olisivat saman koulutustaustan omaavia saman vuosikurssin oppilaita.

Tutkintoon tähtäävän koulutuksen ja täydennyskoulutuksen välillä ei ole selvää rajaa. Suorittamalla koulutuskokonaisuus täydennyskoulutusmielessä, voi oppilas mahdollisesti sisältää suorittamansa opinnot laajempaan tut-

kintokokonaisuuteen. Myös harrastustavoitteisen ja ammattitavoitteisen opiskelun välinen raja hämärtyy. Taide- ja kulttuuripainotteisia opintoja oppilas voi suorittaa halutessaan ja sisällyttää niitä myös ammatilliseen tutkintonsa.

Koulu osa yhteiskuntaa

Koulun ja sen ympäristön vuorovaikutus on tiivistä ja jatkuvaa. Koulut tukevat alueensa ja alojensa yritysten kehitystä kouluttamalla sekä uutta henkilöstöä että jo työelämässä toimivia. Eri asteiset oppilaitokset ja yritykset sekä näitä vastaavat muut organisaatiot toteuttavat yhteistyössä kokeilu- ja tutkimusprojekteja. Tämä takaa uusimman tiedon hyväksikäytön niin työssä kuin koulutuksessakin.

Tulevaisuuden koulussa on päätoimisia opettajia vähän. Opettajat tulevat tutkimuslaitoksista, teollisuudesta ja virastoista. He opettavat oman toimensa ohella. Se lisää osaltaan koulun ja sen ympäristön välistä vuorovaikutusta. Kysymyksessä on vastaava opetustyön uudelleenorganisointi ja rakennemuutos kuin mitä on tapahtumassa nyt monissa ammattiryhmissä.

Yksinkertainen koulutusrakenne

Oppivelvollisuuskoulua tarvitaan myös tulevaisuudessa. Peruskoulussa opitaan periaatteessa samoja asioita kuin nytkin. Niin oppiaineisiin kuin oppimismenetelmiin on mahdollista luoda vaihtoehtoja. Yksittäisten koulujen ei tarvitse olla toistensa jäljitelmiä, vaan persoonallisia sivistysyksiköitä. Opetuksessa ja oppimisessa painottuvat joka tapauksessa tiedon sijasta taidot. Kieltenoppimisessa siirrytään viestintätaitojen omaksumiseen. Samalla tavoin kuvaama-aidon korvaa kuvallinen viestintä. Matematiikan sijasta opitaan loogista ajattelua, asiakokonaisuuksien jäsentämistä ja mallintamista. Samoin tiedon hallinta ja käsittely ovat keskeisiä.

Peruskoulun jälkeen nuoret siirtyvät joko suoraan, työssä olon jälkeen tai työssäolon ohella keskiasteen koulutukseen. Tulevaisuudessa keskiaste voisi olla yhtenäinen, jakoa yleissivistävään ja ammatilliseen koulutukseen ei ole. Tällöin osa opintolinjoista voisi painottua ammatillisesti, osa teoreettisesti ja osa taitteellisesti.

Keskiasteen koulutuksen jälkeen on käytännössä kaikilla halukkailla mahdollisuus siirtyä korkeakouluun. Korkeakoulujen koulutustehtävä on tuottaa tieteellisesti koulutettuja ammatilaisia. Opiskelussa ja tutkimuksessa korostuvat erityisesti kansainvälisyys. Suomalaiset opiskelevat ulkomailla. Ulkomaiset opiskelijat ja tutkijat tulevat Suomeen perehtyäkseen suomalaisen tieteen saavutuksiin. Opetus toteutetaan suureksi osaksi vieraalla kielellä.

Peruskoulutuksen jälkeen mennään jatkokoulutukseen sekä hankitaan täydennyskoulutusta. Opiskelu ajoittuu yli koko elämänkaaren. Koulutus on jatkuvaa eikä rajaa nuoruusiän ja aikuiskoulutuksen välillä ole. Toisin sanottuna peruskoulun jälkeisen koulutuksen ja myös joidenkin peruskoulun opintokokonaisuuksien osalta koko koulutusjärjestelmä on kaikkien väestöryhmien ja samalla myös ikäryhmien käytettävissä.

Suomi 2020

Tulevaisuuden koulu perustuu kuvaan tulevaisuuden Suomesta, sen jo nähtävissä oleville piirteille. Tietomme tulevaisuuden yhteiskunnasta on pakostakin yleisellä tasolla. Myös visio tulevaisuuden koulusta on karkea luonnos.

Tulevaisuuden Suomessa demokratian kehittämisen painopiste siirtyy kaikille samanlaisten perusoikeuksien luomisesta jokaisen yksilön erilaisten tarpeiden tyydyttämiseen. Kasvatus uuteen demokratiaan ja uusi demokratia alkaa koulusta.

Työ tulee säilymään keskeisenä tulevaisuudenkin Suomessa. Työn määrä henkeä kohti kuitenkin vähenee. Kulttuuritoimintojen osuus kasvaa voimakkaasti, olipa kysymys vapaa-ajan harrastetoiminnoista tai taide- ja muusta kulttuuritoiminnasta.

Tieto lisääntyy, arkipäiväisetkin toiminnot yhä teknologistuvat, ihmisten välinen kanssakäyminen monipuolistuu viestintäteknologian kehityksen myötä. Kansainvälisyys on tulevaisuudessa arkipäivää. Tietoa tulee osata hankkia ja käsitellä. Tulevaisuuden kansalaisen perusvalmiuksiin sisältyy taito käsitellä teknisiä apuvälineitä sekä kyky omaksua vieraita kieliä ja kulttuureja.

Työelämässä työnjako muuttuu, hierarkkias-
tasot vähenevät. Etenkin työnjohtotaso häviää. Työntekijät ryhtyvät johtamaan itseään ja suunnittelemaan töitään. Työläisten, toimihenkilöiden ja yrittäjien välinen ero kaventuu. Tulevaisuuden työelämä uudistuu jatkuvasti. Muutos koskee tuotantorakenteita, yksittäisiä organisaatioita ja yksittäisen työntekijän tehtäviä. Kaikilta edellytetään laaja-alaista osaamista, luovuutta, joustavuutta, itsenäisyyttä ja vastuuta.

Koulutus tulee keskeiseksi osaksi tuotannon ja työn kehittämistä. Kun nyt liitämme koulun painotetusti lapsiin ja nuoriin, vastaisuudessa työelämästä käsin kouluttautuminen on koulutusaikana ja oppilasmäärinä laskettuna huomattavasti laajempaa. Myös huomattava osa nykyisestä päiväkouluissa tapahtuvasta nuoruusiän koulutuksesta muuntuu koulutukseksi, jossa opiskelu toteutetaan työelämästä käsin. Nuoruusiän ja aikuiskoulutuksen välinen raja hälvenee.

Kurssikeskuksista ammatillisiin aikuiskoulutuskeskuksiin

Sirén, Hannu 1989. *Kurssikeskuksista ammatillisiin aikuiskoulutuskeskuksiin*. Aikuiskasvatus 9, 1. 30—33.

— *Opetusministeriön asettama Kurssikeskustoimikunta luovutti mietintönsä joulukuussa 1988. Toimikunnan tehtävänä oli laatia suunnitelma ammatillisten kurssikeskusten kehittämisestä siten, että työvoimahallinto ostaisi työllisyyskoulutuspalvelut ammatillisilta kurssikeskuksilta ja muilta koulutuksen järjestäjiltä, ja että ammatillisista kurssikeskuksista muodostettaisiin ammatillisia aikuiskoulutuskeskuksia.*

Muutoksen taustaa

Opetushallinnon toimesta tapahtunut ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittäminen voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen.

Ensimmäiseen vaiheeseen kuuluu aikuiskoulutusta tarjoavien laitosten määrän lisääminen ja ammatillisten oppilaitosten toimintaedellytysten parantaminen aikuiskoulutuksen alueella. Tämä vaihe alkoi 1970-luvun alkupuolella ammatillisten kurssikeskusten perustamisen ja työllisyyskoulutusjärjestelmän vakiinnuttamisen ja laajentamisen myötä. Laki ammatillisista oppilaitoksista (487/87) määritteli aikuiskoulutuksen kaikkien ammatillisten oppilaitosten tehtäväksi. Oheiseen taulukkoon on koottu opetushallinnon alaisuudessa ammatillista aikuiskoulutusta järjestävät organisaatiot. Lisäksi monet muutkin ammatilliset oppilaitokset järjestävät aikuiskoulutusta, vaikkei niihin tätä varten olekaan perustettu osastoa tai muuta organisaatiota.

Tähän vaiheeseen liittyy myös vuoden 1978 valtioneuvoston periaatepäätös, josta asetettiin yhä voimassa olevat yhteiskunnalliset ja koulutuspoliittiset tavoitteet aikuiskoulutuksen kehittämiselle.

Taulukko: Tärkeimmät opetushallinnon alaisuudessa ammatillista aikuiskoulutusta tarjoavat organisaatiot vuonna 1988

korkeakoulujen täydennys-	
koulutuskeskukset	20
kesäyliopistot	21
ammatilliset kurssikeskukset	42
ammatilliset	
erikoisoppilaitokset	56
ammatilliset kirjeopistot	8
ammatillisten oppilaitosten	
aikuiskoulutus- ja	
kurssiosastot	109

Kehittämistoiminnan toisen vaiheen muodostaa mainitun verkoston ohjausjärjestelmän uudistaminen siten, että koulutusta tuottavat laitokset pystyvät nykyistä tehokkaammin ja joustavammin vastaamaan ammatillisen aikuiskoulutuksen kysyntään ja siinä tapahtuviin muutoksiin. Tämä vaihe alkoi valtioneuvoston 5.3.1987 tekemällä periaatepäätöksellä ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoituksen suunnitteluperiaatteista. Mainittu päätös sekä valtioneuvoston 24.3.1988 tekemä periaatepäätös ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisestä on aiemmin esitelty tässä lehdessä.

Kolmannessa vaiheessa ammatillisen aikuiskoulutuksen määrä tulee kasvamaan tuntuvasti. Valtio tulee kohdentamaan enenevästi määrärahoja aikuiskoulutukseen. Kuitenkin valtioneuvoston tekemien päätösten mukaisesti odotetaan erityisesti valtion tulo- ja menoarvion ulkopuolisten rahavirtojen lisääntymistä. Tarvittavat määrärahat ovat niin mittavia, ettei niitä nykyisen veroasteen vallitessa voida osoittaa tulo- ja menoarvion puitteissa. Lisäresursseja ammatilliseen aikuiskoulutukseen tarvitaan koulutuksen määrän kasvattamisen lisäksi erityisesti koulutukseen osallistuvien toimentuloturvan järjestämiseen.

Tutkintojärjestelmän kehittäminen

Ammatilliseen aikuiskoulutukseen on muotoutunut monta rinnakkaista koulutusjärjestelmää. Työttömille ja työttömyysuhan alaisille järjestetään erityisesti heitä varten suunniteltua koulutusta. Tätä kautta ei ole ollut mahdollista suorittaa mitään varsinaisen tutkintojärjestelmän tutkintoja. Koulutus toteutetaan pääasiassa ammatillisissa kurssikeskuksissa, joiden toi-

minnasta mainittu koulutus muodostaa noin 90 %.

Nuorisoasteen ammatillista peruskoulutusta järjestävien oppilaitosten laajennettua toimintaansa ammatilliseen aikuiskoulutukseen on omaehtoisesti koulutukseen hakeutuville aikuisille ollut enenevästi tarjolla erilaisiin tutkintoihin johtavaa koulutusta. Tutkintonimikkeet ja niiden tavoitetaso ovat samat kuin nuorisoasteen koulutuksessa. Koulutuksen toteutustapa vaihtelee perinteisestä luokka- ja oppilaitoskeskeisestä tavasta monimuoto-opetukseen.

Ammatillisen peruskoulutuksen tutkintotodistuksen kirjoitusoikeuksia ei edellämainittujen nuorisoasteen oppilaitosten lisäksi ole ollut muilla oppilaitoksilla tai organisaatioilla. Osittain tästä syystä, osittain käytännön tarpeista johtuen, maahamme on syntynyt kirjava joukko oppilaitosten itsensä käyttöönotettavia tutkintonimikkeitä, joilla ei ole vastaavaa status-arvoa kuin varsinaisilla ammatillisen peruskoulutuksen tutkinnoilla.

Ammatikasvatushallituksen toimesta on käynnistetty kokeilutoimintaa, jossa näitä koulutuskentän osasia pyritään kokoamaan osaksi tutkintotavoitteista koulutusta.

Kurssikeskustoimikunta ehdottaa edellätodetun rinnakkaiskoulujärjestelmän murtamista. Kurssikeskuksesta muodostetaan ammatillisia aikuiskoulutuskeskuksia, jotka työllisyyskoulutuksen ja henkilöstökoulutuksen lisäksi järjestävät omaehtoisena koulutuksena ammatillisen peruskoulutuksen ja jatkokoulutuksen opintolinjoja, ja joilla on tietyin edellytyksin oikeus kirjoittaa samoja tutkintotodistuksia kuin muillakin ammatillisilla oppilaitoksilla. Vastaavasti osa työllisyyskoulutuksesta tulee sijoittumaan muihin ammatillisiin oppilaitoksiin. Osa nykyisestä työllisyyskoulutuksesta muuttuu tutkintoon johtavaksi koulutukseksi.

Ammatikasvatushallituksen tehtävänä olisi myöntää ammatilliselle aikuiskoulutuskeskukselle hakemuksesta oikeus antaa todistuksia tietyn koulutusammatin tai sen osan suorittamisesta. Luvan myöntämisen edellytyksenä olisi, että lupaa hakevan aikuiskoulutuskeskuksen opettajilla on sama kelpoisuus kuin vastaavaa ammatillista peruskoulutusta antavilla opettajilla muissa oppilaitoksissa.

Osaamisen arvioinnista

Toimikunta katsoi ammatikasvatushallituksen tehtäviin kuuluvan sellaisten menetelmien kehittämisen, joilla voidaan todeta milloin opiskelija hallitsee koulutusammatin keskeiset sisältöalueet. Koulutusammatteja on lukumääräisesti niin paljon, ettei mittausmenetelmiä ole järkevää laatia tutkintojen kaikille osa-alueille, vaan ainoastaan suhteellisen pysyvien ja

ammatin kannalta keskeisten valmiuksien mittaamiseksi.

Ammatikasvatushallituksen tehtäviin kuuluu hyväksyä koulutusammattien opetussuunnitelmien valtakunnalliset perusteet. Niiden määrittämisen tavoitetaso pohjalle tulisi rakentaa tutkinnon suoritusmahdollisuus myös näyttökokeina.

Ammatillisen perus- ja jatkokoulutuksen tutkinnot voitaisiin tällöin suorittaa perinteisten muotojen ohella myös kokeessa. Näyttökokeet koostuisivat ammatillisesta kokeesta, joka mitaisi ammatin keskeisimpiä osa-alueita ja yleisvalmiuksia mittaavasta kokeesta, joka olisi lähinnä yleisaineiden osaamista arvioiva osa.

Näyttökokeita voitaisiin käyttää myös opiskelijan lähtötason arvioinnissa. Kokeiden tulosten perusteella voitaisiin määrittää kullekin opiskelijalle hänen tarvitsemansa lisäopinnot, jotka suoritettuaan hänelle voitaisiin myöntää tutkintotodistus.

Työllisyyskoulutuksesta työvoimaviranomaisen ostamaan aikuiskoulutukseen

Kuten edellä totesin, työllisyyskoulutus nyky muodossaan on rinnakkainen koulutusjärjestelmän osa muulle ammatilliselle aikuiskoulutukselle.

Kurssikeskustoimikunta ehdottaa luovuttavaksi nykyisestä käytännöstä ja samalla työllisyyskoulutus-nimikkeestä. Mainittu koulutus ehdotetaan yhdennettäväksi muun ammatillisen aikuiskoulutuksen kanssa. Koulutusta kuvaamaan riittää hyvin ammatillisen peruskoulutuksen, jatkokoulutuksen ja täydennyskoulutuksen käsitteet.

Nykyinen työvoimaministeriön esittelystä säädetty työllisyyskoulutuslaki, joka pitää sisällään kaikki tähän koulutukseen, opiskelijoihin, heidän toimeentuloturvaansa ja ammatillisiin kurssikeskuksiin liittyvät säännökset, ehdotetaan kumottavaksi.

Opetusministeriön esittelystä ehdotetaan säädettäväksi kaikki itse koulutukseen ja ammatillisiin aikuiskoulutuskeskuksiin liittyvät asiat. Työvoimaministeriön esittelystä ehdotetaan säädettäväksi asiat, jotka liittyvät koulutuksen ostoon, tähän koulutukseen osallistuviin opiskelijoihin sekä opiskelijoiden toimeentuloturvaan.¹⁾

¹⁾ Mietinnön liitteenä on luonnokset Hallituksen esitykseksi Eduskunnalle ammatillisia aikuiskoulutuskeskuksia koskevaksi lainsäädännöksi sekä Hallituksen esitys Eduskunnalle työvoimaviranomaisen ostamasta aikuiskoulutuksesta. Mietinnön liitteenä on myös kolme edelläoleviin lakeihin liittyvää asetusaluetta.

Ehdotuksen mukaan ammatilliset kurssikeskukset muuttuisivat elokuun alusta vuonna 1990 varsinaisiksi ammatillisiksi oppilaitoksiksi. Ne liitettäisiin uutena oppilaitosmuotona ammatillisia oppilaitoksia koskevaan lainsäädäntöön.

Muista ammatillisista oppilaitoksista ne eroaisivat toimintälähtökohtiensa puolesta huomattavasti. Lakiehdotukset on laadittu siten, että ammatillisilla aikuiskoulutuskeskuksilla olisi mahdollisimman laaja oma toimivalta, ja että laeissa ja asetuksissa rajoitettaisiin mahdollisimman vähän niiden mahdollisuuksia järjestää toimintansa haluamallaan tavalla. Niinpä esimerkiksi laissa ja asetuksessa ei ole määritelty ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen organisaatioita eikä henkilökunnan virkänimikkeitä. Päätösvalta koulutukseen liittyvistä asioista on delegoitu lähes kokonaan keskushallinnosta suoraan oppilaitokselle itselleen.

Ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen toimintapohja määriteltäisiin johtosäännöllä, jossa päätettäisiin mm. laitoksen organisaatiosta, sisäisestä hallinnosta, henkilökunnan tehtävärakenteesta ja tehtävänimikkeistä. Järjestelyllä halutaan kehittää aikuiskoulutuskeskuksesta mahdollisimman osaava, tehokas ja joustava organisaatio.

Aikuiskoulutuskeskuksen talous

Ammatillinen kurssikeskus on opetushallinnon alainen koulutuspaikka, jonka toiminta rahoitetaan opetusministeriön pääluokasta valtion tulo- ja menoarviossa. Lähes 90 % sen toiminnasta koostuu työllisyyskoulutuksesta.

Valtioneuvoston tekemien periaatepäätösten mukaisesti työllisyyskoulutuksen rahoitus siirtyy opetushallinnolta työvoimaviranomaisille.

Kurssikeskustoimikunta selvitti työnsä aikana niisanotun puhtaan kysyntämallin mukaisista ratkaisua, jossa kaikki toimintaan liittyvä rahoitus laitoksilla tulee koulutukseen myynnin kautta.

Nuorisoasteen ammatillista koulutusta järjestävät oppilaitokset, ammatilliset erikoisoppilaitokset ja korkeakoulut saavat perustoimintonsa kautta epäsuoraa tukea koulutuksensa myyntiin (mm. kiinteistömenoja, kalustohankintarahoja ja henkilöstön palkkamenoja). Tämä epäsuora tuki ei näy koulutuksen hinnoittelussa. Vuoden 1987 tilinpäätöstiетоjen analyysin perusteella toimikunta arvioi epäsuoran tuen olevan noin kolmasosa koulutuksen todellisista kustannuksista.

Yhtenä keskeisenä lähtökohtana toimenpiteiden suunnittelulle pidettiin sitä, että kaikkien koulutusta myyvien laitosten tulee valtionrahoituksen suhteiden olla tasavertaisessa lähtö-

tilanteessa toistensa kanssa.

Tasavertainen lähtötilanne voidaan järjestää kahdella tapaa. Joko ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset saavat muiden saamaa epäsuoraa tukea vastaavan toiminta-avustuksen valtiolta tai muut laitokset joutuvat palauttamaan valtiolle epäsuoran tuen osuuden koulutuspalvelujen myynnistä saamistaan tuloista. Jälkimmäisessä tapauksessa esimerkiksi kunnallinen ammatillinen oppilaitos myydessään henkilöstökoulutusta tuhannella markalla joutuisi tilittämään tästä 330 mk ammattikasvatushallitukselle. Osa toimikunnan jäsenistä katsoi, että tällainen puhdas malli olisi järkevin vaihtoehto, koska siinä koulutuksen hintasuhteet välittyisivät oikeassa muodossaan.

Toimikunta päätyi mietinnössään ehdottamaan 33 %:n suuruisen toiminta-avustuksen maksamista ammatilliselle aikuiskoulutuskeskukselle. Ammatillinen aikuiskoulutuskeskus järjestää kaiken toimintansa maksullisena. Se rahoittaa toimintansa edellämainitulla toiminta-avustuksella ja koulutuksen myynnistä saamallaan tuloilla. Tärkeimpänä asiakkaana tulee olemaan työvoimapiirit, jotka ostavat asiakkailleen heidän tarvitsemaansa koulutusta.

Järkevän taloudellisen toiminnan lähtökohdaksi voidaan pitää sitä, että kaikki laitoksen menot ovat yhtä aikaa vaihtoehtoistarkastelun kohteena. Aikuiskoulutuskeskuksen omassa päätösvallassa tulee mm. olemaan käyttäkö se varojaan tilavuokriin, laitteiden ja koneiden hankintaan, lisähenkilökunnan palkkaukseen vai opettajien täydennyskoulutukseen. Tästä syystä toimikunta ehdottaa, että opetusministeriön kautta tulevan toiminta-avustuksen käytölle ei aseteta ennakkoehtoja. Aikuiskoulutuskeskus voi käyttää sen haluamallaan tavalla.

Oppilaitoksen tarkoituksena ei ole tuottaa voittoa ylläpitäjälleen. Tästä syystä toimikunta on sisällyttänyt lakiehdotukseensa kohdan, jonka mukaan tuloylijäämää ei saa siirtää ylläpitäjälle, vaan se on käytettävä laitoksen ja koulutuksen kehittämiseen.

Toimikunta ehdotti yksimielisesti valtion varoilla hankitun kaluston luovuttamista korvauksetta ammatillisille aikuiskoulutuskeskuksille. Samoin se ehdotti niiden valtion omistamien kiinteistöjen, jotka ovat ammatillisten kurssikeskusten käytössä, luovuttamista korvauksetta koulutuskäyttöön ammatillisille aikuiskoulutuskeskuksille.

Siirtymäkauden talousarviojärjestelyjä

Siirtyminen nykyisestä käytännöstä uuteen rahoitusjärjestelmään vaatii tuekseen eräitä siirtymäkauden järjestelyjä.

Ensinnäkin toimikunta ehdottaa, että kiinteistömenot maksetaan opetushallinnon toimesta nykyisessä laajuudessa vuoden 1995

loppuun saakka. Toiseksi se ehdottaa investointeihin liittyviä erikoisjärjestelyjä, joilla voidaan päästä epätarkoituksenmukaisista vuokratiloista eroon. Kolmanneksi se ehdottaa sitä, että valtio vastaa em. ajankohtan jälkeenkin niistä pitkäaikaisista vuokrasitoumuksista, joihin se on nimensä kirjoittanut.

Keskeisenä siirtymäkauden toimenpiteenä voidaan pitää myös lakiluonnokseen kirjoitettua kolmen vuoden puitesopimusta ostettavan koulutuksen määrästä, jonka työvoimahallinto tekee jokaisen ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen kanssa lain voimaantuloa seuraavaksi ajanjaksoksi.

Lisäksi toimikunta ehdottaa, että kaikki ennen lain voimaantuloa alkanut koulutus rahoitettaisiin entisen käytännön mukaisesti loppuun saakka.

Työvoimaviranomaisen ostama aikuiskoulutus

Työllisyyskoulutusta on järjestetty työvoimapolitiittisista syistä. Tavoitteena on ollut akuuttien työvoimapolitiittisten ongelmien ratkaiseminen koulutuksellisin keinoin. Tästä syystä Työvoimaministeriön rooli on korostunut työllisyyskoulutuksessa.

Kuten edelläolevasta ilmenee Kurssikeskustoimikunta ehdottaa työvoima- ja opetusviranomaisten välistä roolijakoa selkiytettäväksi. Opetushallinnon ja sen alaisten laitosten vastuulla olisi itse koulutus ja sen järjestäminen. Työvoimaviranomaisella taas olisi työvoimapolitiittinen vastuu ja siihen liittyvä vastuu riittävästä rahoituksesta.

Työvoimahallinnolla olisi käytettävissään koko ammatillisen koulutuksen tarjonta, ja eräissä tapauksissa myös yleissivistävä koulutus. Työvoimaviranomaiset voisivat ostaa koulutusta ja koulutuspaikkoja mistä tahansa ammatillisesta koulutuksesta tai tilata asiakkailleen juuri heitä varten suunniteltuja koulutuskokonaisuuksia. Mitkään ryhmäkokosäännökset ja muut vastaavat koulutusmuotoa sitovat normit eivät koskisi tätä ostotoimintaa. Työvoimaviranomainen voisi toimia vapaasti määrärahojensa ja tavoitteena olevan koulutettavien määrän asettamien rajojen puitteissa.

Työvoimaviranomaisen ja oppilaitoksen keskenään tekemällä ostosopimuksella määriteltäisiin mitä koulutusta järjestetään, kenelle koulutusta järjestetään ja kuinka koulutus toteutetaan sekä mitä työvoimaviranomainen maksaa oppilaitokselle koulutuksesta.

Seuraavat esimerkit ehkä valaisevat esitettyä käytäntöä.

Pekka M:n työllistymisen ja ammatillisen koulutuksen esteenä on keskeytynyt oppivelvollisuuskoulu. Hän hakeutuu työvoimatoimistoon ja työvoimaviranomainen tehtyään kan-

sanopiston kanssa sopimuksen lähettää Pekka M:n kansanopistoon suorittamaan peruskoulun loppuun. Luonnollisesti hän saa koulutusajalta tähän koulutukseen liittyvän työttömyys-turvaa vastaavan toimeentuloturvan.

Matti P:n ongelmana taas on aikoinaan keskeytynyt teknikkokoulutus. Työvoimaviranomainen voi tällöin ostaa tekniseltä oppilaitokselta Matti P:lle häneltä puuttuvan osan tutkinosta.

Rysänperän alueen yritysten ongelmaksi on muodostunut tekniikkaa riittävästi osaavan henkilöstön saanti hiluivuttimien valmistukseen. Työvoimapiiri voi niin halutessaan ostaa tarvittavan koulutuksen Rysänperän ammatilliselta aikuiskoulutuskeskuksesta.

Pitkällisen kokemuksen ja tulevaisuuden ennakkoinnin seurauksena tiedetään, että Rysänperän alueella työvoimapolitiittisia ongelmia palvelevaa ammatillista aikuiskoulutusta vähintään tietty määrä. Työvoimapiiri ja aikuiskoulutuskeskus tekevät tässä tapauksessa useampivuotisen puitesopimuksen ostettavan koulutuksen määrästä.

Suunnittelusta

Ehdotettu järjestelmä poikkeaa olennaisesti nykykäytännöstä. On itsestään selvää, ettei se voi toteutua kunnolla ellei koulutuksen suunnittelujärjestelmää kehitetä nykyisestä. Erityisen tärkeää on kehittää työvoimahallinnon tietoa ja osaamista. Työvoimaministeriö onkin jo ryhtynyt toimenpiteisiin oman suunnittelujärjestelmänsä tehostamiseksi ja henkilökuntansa kouluttamiseksi uuden tilanteen mukaisesti tehtäviin.

Vastaavasti myös opetushallinnossa on vaurauduttu muutokseen. Kurssikeskusten käytössä olevat henkilöstökoulutuksen määrärahat on kaksinkertaistettu viime vuodesta. Lisäksi AKH on asettanut projektiryhmän joka suunnittelee muita tarvittavia uuden tilanteen edellyttämiä koulutuksellisia ja muita toimenpiteitä.

Jatkosta

Kurssikeskustoimikunnan mietintö on parhailaan lausuntokierroksella. Kuitenkin voidaan jo tässä vaiheessa sanoa, että kurssikeskusten ja työllisyyskoulutuksen kehitys tulee olemaan pääpiirteissään toimikunnan ehdotusten suuntainen. Tämä siitä syystä, että keskeiset toimintalinjaukset on kirjattu Eduskunnan hyväksymään valtion tulo- ja menoarvioon vuodelle 1989. Lisäksi samansuuntaiset ajatukset sisältyvät valtioneuvoston vuosina 1987 ja 1988 tekemiin periaatepäätöksiin ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisestä.

Toimikunta on ehdottanut lainsäädännön voimaantuloajankohdaksi 1.8.1990.

ICAE aktivoi aikuisia maailmanlaajuisesti

— pääsihteeri Budd Hall haastateltavana¹⁾

JT: *Budd Hall, olet toiminut jo pitkään ICAE:n (International Council for Adult Education) pääsihteerinä. Voisitko kertoa lyhyesti mikä on ICAE ja miten se toimii?*

BH: ICAE on perustettu 1972 ja siinä on mukana 92 kansallista ja alueellista aikuiskasvatusjärjestöä. Suomi on ICAE:n jäsen Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön kautta.

Meidän toimintamme on organisoitu verkostojen (networks) kautta. Meillä on erityisverkostoja mm. seuraavilla alueilla: naiset ja aikuiskasvatus, työväen sivistystyö, koulutus ja rikollisen oikeusturva, osallistava tutkimus, aikuiskasvatus ja perusterveydenhoito sekä tietysti aikuiskasvatus ja rauha. Viimeksimainitun kohdalla Suomella on keskeinen asema, koska Helena Kekkonen johtama Rauhankasvatusinstituutti on maailmanlaajuisen rauhankasvatusverkoston keskuspaikka, josta toimintaa koordinoidaan, ohjataan ja kehitetään.

Yleisesti voidaan todeta, että

1) Yritämme lisätä yhteistyötä ja yhteyksiä maapallon eri osissa asuvien aikuiskasvattajien kesken sekä

2) Yritämme edistää sellaista ajattelua, että aikuiskasvatus tulisi nähdä yhtenä ongelmien ratkaisun välineenä ja että sillä pitäisi olla suurempi yhteiskunnallinen vaikutusvalta yhteiskuntien kehitykseen. Tämän ajattelun mukaan kysymys ei siis ole vain aikuiskasvatuksesta, vaan aikuiskasvatuksen merkityksestä joidenkin elämälle asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa.

3) Me kannatamme ja pyrimme edistämään vapaaehtoisten yhdistysten ja verkostojen luomista ja vahvistamista eri maissa aikuiskasvatuksen alueella.

JT: *ICAE on pitkään ollut kehittämässä myös aikuiskasvatuksen tutkijoiden kansainvälisiä yhteyksiä. Mitä odotat Kellogg-säätiön sponsoromalta aikuiskasvatuksen tutkijoiden kansainväliseltä yhteistyöltä?*

BH: Meidän mielestämme on selvästi olemassa tarvetta vahvistaa sitä, mitä Kellogg-säätiö nimitää "aikuiskasvatuksen intellektuaaliseksi perustaksi". Me toivomme, että kun tutkijat eri maista kokoontuvat yhteen keskustelemaan tutkimuksistaan ja kehittelemään niitä yhdessä sekä tuottamaan uusia ajatuksia; tämä vahvistaa samalla aikuiskasvatuksen asemaa ja auttaa meitä näkemään, mikä on aikuiskasvatuksen rooli ja yhteydet yhteiskunnan muihin toimintamuotoihin.

JT: *Osaatko sanoa jotain siitä, miten Kelloggin sponsoroima yhteistyö tulee tulevaisuudessa kehittymään?*

BH: En osaa sanoa siitä vielä juuri mitään, sillä tämän konferenssin tehtävänä on juuri tuottaa sekä visioita, mihin tulisi pyrkiä, että kehitellä keinoja, miten asetettuihin tavoitteisiin tulisi pyrkiä.

JT: *Joka tapauksessa on ilmeisesti hyvä, että osallistujalistaa on laajennettu aikaisemmasta.*

BH: Olen samaa mieltä. On yhä liian paljon sellaisia ihmisiä, joiden pitäisi olla täällä, mutta jotka eivät vielä ole mukana, tämä on vasta alku.

JT: *Olet ollut henkilökohtaisesti mukana monissa eri maissa toteutetuissa osallistavan tutkimuksen (PR = Participatory Research) projekteissa. Voisitko kertoa, mitkä ovat PR:n keskeisimmät peruspiirteet ja lähtökohdat sekä minikälaisia tuloksia näissä projekteissa on saatu?*

BH: Saatat hämmästyä, kun keron sinulle, että ensimmäinen henkilö, jonka minä tiedän käyttäneen termiä "osallistava tutkimus"

(participatory research), oli suomalainen nainen nimeltään Marja-Liisa Swantz. Nykyisin hän työskentelee Helsingin yliopiston kehityksmaainstituutissa. Tuolloin hän työskenteli Tansaniassa ja hän ilmeisesti käytti tuota termiä ensimmäiseksi. Ne ajatukset, joita aloimme tuolloin kehitellä Tansaniassa ovat levinneet ja niitä on kehitelty edelleen monissa eri maissa. Siitä kun aloitimme noin 1972 on siis kulunut jo noin 16—17 vuotta.

Osallistavan tutkimuksen peruslähtökohtana on, että tutkimusongelma täytyy johtaa niiden ihmisten ongelmista, joiden kanssa on tarkoitus työskennellä. Jos on kysymys työntekijöistä, niin jollakin tapaa täytyy löytää keinot, joilla työntekijät saadaan itse muotoilemaan tutkittavat kysymykset.

Jos kysymys on asuinyhteisöstä, niin kysymysten täytyy nousta asukkaiden omasta keskuudesta. Jos kysymys on pohjoisessa asuvista ihmisistä — saamelaisista — niin heidän pitää saada itse muotoilla omat ongelmansa. Jos kysymys on alkoholistista, niin lähtökohtana pitää olla alkoholistien omat ongelmat. Jos kysymys on naisista, niin heidän tulee itse muotoilla omat ongelmansa. Tämä on aina ensimmäinen lähtökohta osallistavassa tutkimuksessa.

Toinen tärkeä seikka on se, että tutkittavat osallistuvat itse tutkimusprosessiin. Ei ainoastaan subjekteina, vaan myös ihmisinä, jotka voivat auttaa tietojen analysoinnissa. Se on usein vaikeaa. Se ei ole aina edes mahdollista. Tämä periaate ei kuitenkaan tarkoita, että tutkijan pitäisi ottaa aina koko yhteisö huomioon, mutta hänen täytyy kehittää jokin luova menetelmä, jonka kautta yhteisö voi reflektoida ja antaa palautetta omasta olemuksestaan niiltä osin, kun se on tutkimuksen kannalta tärkeää.

Kolmanneksi, me lähdemme siitä, että tutkimus pitää nähdä so-

1) Haastattelu on tehty 14.7.1988 Leedsissä, Englannissa pidetyn Kansainvälisen aikuiskasvatuksen tutkimusryhmän (International Adult Education Research Group) konferenssin aikana.

siaalisen intervention yhtenä osana, eikä vain omana itseisarvonaan. Tutkimus ei saa olla ainaakaan vain tietty kirja tai jonkun ministeriön raportti, vaan sillä pitää olla jotakin vaikutusta käytännön toimintaan.

JT: *Voisitko kertoa jonkin esimerkin osallistavasta tutkimuksesta ja sen avulla saaduista tuloksista?*

BH: Kyllä, kerron yhdestä tällaisesta projektista. Se koski erään työpaikan työntekijöiden ammatillista työturvallisuutta ja terveydenhoitoa. Se tehtiin Montrealissa, Kanadassa, eräässä elintarvikealan tehtaassa, jossa jalostettiin kanoituksia elintarvikemarkkinoille. Naisilla, jotka työskentelivät tehtaassa oli monenlaisia terveysongelmia, heidän polvensa kipeytyivät, heidän kuukautisensa olivat epäsäännöllisiä, heillä oli runsaasti kurkkukipua ja monia muita vastaavia vaivoja. Ammattiliitto, johon he kuuluivat teki tutkimussopimuksen Montrealin yliopiston kanssa. He pyysivät eri alojen spe-

sialisteja työskentelemään kanssaan. Tätä varten muodostettiin komitea, jolle tehtaassa työskentelevät naiset kuvasivat ongelmiaan. Tämän jälkeen kehitettiin erilaisia tieteellisiä instrumentteja mittaamaan työn inhimillisyyttä, työpaikan lämpötilaa ja monia muita asioita. Työntekijät ottivat koko ajan aktiivisesti osaa tutkimukseen. Lopuksi työntekijät ja tutkijat analysoivat yhdessä tutkimusaineistoa ja saatuja tuloksia. Mikä tärkeintä, työntekijät tekivät ehdotuksia, kuinka työskentelyolosuhteita tehtaassa voitaisiin parantaa. Projekti oli siis hyvin käytännöllinen case-tutkimus. Työntekijät todella muuttuivat terveemmiksi, koska työnantaja hyväksyi tehdyt ehdotukset ja näin muutokset voitiin toteuttaa. Näin heidän terveydentilansa parani.

JT: *Mitä muuta haluaisit kertoa suomalaisille lukijoille?*

BH: Olen tosiasiaa juuri tulossa Suomeen (BH esitti ICAE:n tervehdyksen 23.—25.8.1988 pidetyssä XII yleisessä kansansivistysko-

kouksessa). Kerrottakoon vielä, että kun olin juuri aloittanut työni ICAE:ssa vierailin Ruotsissa 1975. Pohjoismaat eivät olleet vielä liittyneet jäseniksi ICAE:hen, koska ne olivat vielä tuolloin huolissaan suhteistaan UNESCO:oon. Vierailin myös Suomessa 1975. Minut toivottiin tällöin mitä sydämellisimmmin tervetulleeksi. Helena Kekkonen ja monet muut aikuiskasvatustieteilijät sanoivat kaikki, että he haluavat liittyä ICAE:hen, he olivat kannattamassa neuvoston toimintaa ja he alkoivat työskennellä yhdessä muiden pohjoismaisten aikuiskasvatusjärjestöjen kanssa, niin että ne kaikki tulisivat mukaan ICAE:n toimintaan. Olen sitä mieltä, että Suomen merkitys oli huomattava sen suhteen, että myös kaikki muut Pohjoismaat liittyivät neuvoston jäseniksi. Tästä syystä minä ja muut neuvoston henkilökuntaan kuuluvat arvostamme suomalaisten työskentelyä neuvoston hyväksi. Minulle Suomi on henkilökohtaisesti kuin toinen kotimaa, koska se on monessa suhteessa samanlainen kuin Kanada.

Aikuiskoulutusneuvosto toimii

Naiset ja muuttuva työelämä

Aikuiskoulutusneuvosto järjesti naisten ammatillista aikuiskoulutusta käsittelevän seminaarin 13.12.1988. Seminaarin tarkoituksena oli löytää uusia keinoja naisten ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämiseksi. Pohja-aineistona oli opm:n raportti (OPM 1987 : 26). Erityisen huomion kohteena olivat alat, joilla rakennemuutoksen oletetaan muuttavan työtehtäviä ja ammattitaitovaatimuksia. Monet esille tuoduista kysymyksistä todettiin päteviksi yleensä aikuiskoulutuksessa — ei vain naisten kohdalla. Seminaarimuistiota voi tiedustella aikuiskoulutusneuvostosta.

Aikuiskoulutusneuvoston jaostot

Aikuiskouluttajien koulutusta suunnitteleva jaosto ja aikuiskoulutuksen alueellisen suunnittelun sekä hallinnon jaosto ovat saaneet työnsä valmiiksi. Molempia raportteja esitellään lyhyesti seuraavassa numerossa. Tutkimusjaosto piti aikuiskasvatuksen tutkimusseminaarin helmikuussa. Seminaariin liittyvää aineistoa esitellään myöhemmissä numeroissa.

Monimuoto-opetus aikuiskoulutuksessa

Aikuiskoulutusneuvosto on julkaissut muistion monimuoto-opetuksen kehittämisestä. Muistiossa ehdotetaan lukuisia jatkotoimenpiteitä, joista seuraavassa lyhyt valikoima.

- Lainsäädännölliset sekä muut hallinnolliset esteet tulisi purkaa.
- Kokeilutoimikuntaa varten lisäresursseja.
- Tekijänoikeuksiin liittyvät epäselvyydet poistettava.
- Opetustarkoituksessa käytetyt tele- ja muut tietoliikennemaksut kohtuullisiksi.
- Yleisradion aikuisopetusta lisäävä sekä kehitettävä yleisradion osuutta monimuoto-opetuksessa.

Muistiota voi tiedustella aikuiskoulutusneuvostosta.

Kaksi aikuiskasvatuksen tutkimuskonferenssia Leedsissä

Viime kesänä järjestettiin Englannissa Leedsin yliopiston tiloissa kaksi kansainvälistä aikuiskasvatustutkijoiden konferenssia. Toinen näistä oli Kellogg-säätiön kansainvälisen aikuiskasvatuksen tutkimusryhmän tapaaminen ja toinen Transatlantic Dialogue -konferenssi. Ensiksi mainittu pidettiin heinäkuun 10.—11. ja 13.—15. päivinä, eli se oli ”kiedottu” Transatlantic Dialogue-konferenssin (11.—13.7) ympärille. Molempiin kokouksiin osallistui runsaasti aikuiskasvatuksen tutkijoita eri puolilta maapalloa.

Kellogg-säätiön kansainvälisen aikuiskasvatuksen tutkimusryhmän tausta

Kansainvälinen aikuiskasvatuseuvesto (ICAE = The International Council of Adult Education) pyrki vuonna 1977 kaikin tavoin rohkaisemaan ja edistämään eri maissa työskentelevien aikuiskasvatuksen tutkimusryhmien keskinäistä kommunikointia ja yhteistyötä. Tämä aloite johti sarjaan epävirallisia vaihtosuhteita *Pohjois-Amerikan aikuiskasvatuksen tutkimuskonferenssin* (AERC = The North American Adult Education Research Conference) ja/tai *Amerikan aikuis- ja jatkuvan kasvatuksen yhdistyksen professorikomission*, (AAACE = The Commission of Professors of the American Association of Adult Continuing Education) jäsenten sekä brittiläisen *Aikuiskasvatuksen yliopistopetuksen ja tutkimuksen pysyvän konferenssin* (SCUTREA = The British Standing Conference on University Teaching and Research of the Education of Adults) jäsenten kesken.

Vuonna 1985 sai professorikomissio Kellogg-säätiöltä 25 000 \$ sellaisten brittiläisten ja pohjois-amerikkalaisten professoreiden vaihdon edistämiseen, jotka olivat olleet vähemmän kuin neljä vuotta professorina. Myös British Council tuki taloudellisesti tätä toimintaa ja monet yliopistot osallistuivat omien professoreidensa vaihdosta

aiheutuviin kustannuksiin.

Seuraavina kahtena vuotena 21 valitulla professorilla oli mahdollisuus viettää kaksi viikkoa ulkomailla vierailen kahdessa tai kolmessa yliopistossa (kaiken kaikkiaan hankkeeseen osallistui 13 brittiläistä ja 13 pohjois-amerikkalaista), osallistua johonkin kansalliseen konferenssiin ja järjestää oma, yhden päivän seminaari. Tämä ryhmä suunnitteli sitten omien kokemustensa pohjalta kansainvälisen tutkimuskonferenssin. He pyysivät järjestelyyn mukaan SCUTREA:n, sekä AERC:n että CASAE:n (The Canadian Association of Studies in Adult Education), jotka myös osallistuivat erältä osin konferenssin kustannuksiin. Tämä konferenssi sai nimekseen ”Transatlantic Dialogue” (TAD), eli sen tarkoituksena oli luoda yhteyksiä molemmin puolin Atlantia olevien aikuiskasvatuksen tutkijoiden välille.

Kelloggin vaihtoprofessorit päättivät anoa Kellogg-säätiöltä taloudellista tukea TAD-konferenssille ja he esittivät, että konferenssiin pitäisi saada osallistujia laajemmin kuin vain professorinvaihtoon osallistuneista maista. ICAE joka oli koko ajan tukenut professorinvaihtoa halusi osaltaan auttaa tutkimusvaihdon laajentamista ja kannatti ryhmän esitystä. Niinpä Kellogg-säätiö myönsi vuonna 1987 ICAE:lle 100 000 \$ apurahan käytettäväksi aikuiskasvatuksen tutkimusvaihdon edistämiseen seuraavien viiden vuoden aikana. Osa tästä rahasta käytettiin TAD-konferenssin järjestämiseen. Taloudellisista ja muistakin syistä johtuen oli järkevää järjestää Kelloggin aikuiskasvatuksen kansainvälisen tutkijaryhmän tapaaminen samassa yhteydessä. Kelloggin tutkimusryhmän (KRG = The Kellogg Research Group) jäsenen valinnan suorittivat brittiläiset ja pohjois-amerikkalaiset vaihtoprofessorit kutsumismenettelyä käyttäen niiden TAD-konferenssiin osallistuvien joukosta, jotka ilmoittivat olevansa kiinnostuneita Kelloggin tutkimusryhmän jäsenyydestä.

Kelloggin tutkimusryhmän tapaaminen

Kelloggin tutkimusryhmän kokoukseen osallistuneet henkilöt edustivat seuraavia maita: Kanada (6), Kiina (2), Suomi (1), Ghana (1), Intia (1), Italia (1), Japani (1), Lesotho (1), Uusi Seelanti (1), Nigaraqua (1), Peru (1), Portugal (1), Iso-Britannia (11) ja Yhdysvallat (15). Lisäksi oli mukana 15 suunnittelukomitean jäsentä, eli yhteensä 59 henkilöä. Osanoton laajentamisessa oli onnistuttu vain osittain. Esimerkiksi Neuvostoliitosta, Brasiliasta ja Jordaniasta kutsutut eivät olleet saapuneet. Huomiota herätti myös Euroopan valtioiden ja Pohjoismaiden vähäinen edustus. On kuitenkin muistettava, että toiminta lähti käyntiin puhtaasti brittiläisten ja pohjois-amerikkalaisten keskinäisestä tutkijavaihdosta. Kun otetaan tämä huomioon, niin edistystä on toki selvästi tapahtunut. Osallistujista 43 oli alan professoreita, 6 opiskelijaa, 9 osallistavan tutkimuksen parissa työskentelevää sekä ICAE:n pääsihteeri Budd Hall.

Kelloggin ryhmän työskentely tapahtui ryhmätyönä, tuumatalkoina ja yleiskeskusteluinä, jotka saivat aika ajoin varsin kiivaankin keskustelun luonteen. Näin kävi erityisesti parina viimeisenä päivänä jolloin tarkoituksena oli pohtia, mikä tulisi olla tutkimusryhmän tutkimuspoliittinen linja tai ohjelma. Tällaisen ohjelman haamottelemineen nähtiin tarpeelliseksi, jotta tutkimusryhmän toimintaa voitaisiin ainakin jossakin määrin suunnitella ja kohdentaa. Keskeiseksi keskustelu- ja kiistakysymykseksi nousi käsite ”Transformative Research”, joka tuotiin esille brittiläisten tutkijoiden taholta. He vaativat, että tutkimusryhmän tulisi pyrkiä edistämään juuri tällaista uudistavaa ja muutokseen tähtäävää tutkimusta. Aluksi näytti siltä, että käsitteellä tarkoitettiin lähinnä erilaisia toimintatutkimusmalleja. Tällöin havaittiin, että TR (Transformative Research) on hyvin lä-

hellä jo yleisesti käytössä olevaa "osallistavaa tutkimusta" (PR = Participatory Research). Keskustelussa todettiin kuitenkin, että "Uudistava tutkimus" on laajempi käsite ja että siihen tulee sisällyttää kaikki sellainen — myös historiallinen ja teoreettinen — tutkimus, joka auttaa uudistamaan ihmisten ajattelua ja aikuiskasvatuskäytäntöjä. Näin ymmärrettyä käsitteä taas laajenee niin, että sen sisältöä on vaikea täsmällisesti hahmottaa. Osa osallistujista oli sitä mieltä, että uusi käsite ei tuo mukanaan mitään sellaista uutta, että olisi syytä ryhtyä sitä käyttämään. Tämän käsityskannan edustajat eivät myöskään nähneet tarpeelliseksi tämän uuden käsitteen ottamista ryhmän tutkimuspoliittisen ohjelman lähtökohdiksi. Suoritettua koeäänestyksen mukaan suurin osa osallistujista oli kuitenkin uuden käsitteen kannalla. Näin siitä huolimatta, että sen sisältöä ei onnistuttu kokouksen aikana tämentämään. Lopullista päätöstä käsitteestä ja tutkimusohjelmasta ei kuitenkaan tehty kokouksen aikana.

Leedsin kokouksen jälkeen käsitteen tämentämistä on jatkettu sekä Kelloggin tutkimusryhmän toimintaa suunnittelevan suunnittelukomitean että Leedsissä asetun 10 henkilöä käsittävän neuvottelukunnan (Advisory Committee) piirissä. (Neuvottelukuntaan kuuluu 5 ICAE:n edustajaa ja 5 eri yliopistojen tutkijaa). Neuvottelukunnan jäsen, Leicesterin yliopiston lehtori Sallie Westwood on ilmoittanut olevansa halukas kirjoittamaan lyhyen kuvauksen "uudistavasta tutkimuksesta". On myös suunniteltu erityisen monografian laatimista "uudistavasta tutkimuksesta", joten näyttää siltä, että saamme lähivuosina tutustua tähän uuteen käsitteeseen tarkemmin. Kysymys näyttää olevan siitä, että alalle halutaan luoda uusi, ajanmukaiset virtaukset huomioitava käsite ja tutkimus-

suuntaus. Tulevaisuus näyttää löytyykö "uudistavalle tutkimukselle" riittävästi omaa profiilia ja miten se mahdollisesti poikkeaa jo käytössä olevista kvalitatiivisista tutkimusmalleista ja yleensä kriittisestä tutkimusperinteestä.

Transatlantic Dialogue

TAD-konferenssin järjestäjänä toimivat Ison-Britannian (SCUTREA), Yhdysvaltojen (AERC) ja Kanadan (CASAE) aikuiskasvatuksen tutkimuksen valtakunnalliset keskusjärjestöt.

Leedsin yliopiston Bodington Hall — joka ainakin paikallisten järjestäjien mukaan on yksi maan suurimmista opiskelijoiden asuinalueista — täytyi 11.—13.7.1988 eri puolilta maapalloa saapuneista 182 aikuiskasvatuksen tutkijasta. Tähän lukuun sisältyvät 59 Kelloggin tutkimusryhmän jäsentä. Konferenssin osallistujista valtaosa oli Yhdysvalloista ja Isosta-Britanniasta. Jonkin verran osallistujia oli myös Kanadasta, Keski- ja Etelä-Amerikasta, Australiasta sekä joistain Afrikan ja Aasian maista. Keski-Euroopan maista ei ollut mukana ketään eikä myöskään sosialistisista maista. Pohjoismaista olivat parhaiten edustettuina ruotsalaiset suurehköllä ryhmällään. Suomesta osallistui allekirjoittaneen lisäksi Sinikka Larsen Helsingin yliopistosta. Muista Pohjoismaista ei jostain syystä ollut edustajia.

Konferenssissa esiteltiin yli 90 tutkimushanketta, joissa on mukana yli 100 tutkijaa. Lisäksi järjestettiin 6 symposiumia, joissa tiettyjä tutkimusongelmia käsiteltiin laajemman tutkijaryhmän alustusten pohjalta.

Esitellyt tutkimushankkeet oli ryhmitelty seuraaviin teemoihin:

- vertaileva tutkimus ja kansainväliset ongelmat
- tutkimuksen teoreettiset viitekehukset
- teoria ja käytäntö
- opettaminen ja oppiminen

- yhteiskunnalliset tavoitteet ja suunnittelupolitiikan ongelmat
- kulttuurikysymykset
- sukupuoliongelmat
- aikuiskasvattajien ammatillinen kasvatus ja koulutus

Koska useita esityksiä oli menossa samanaikaisesti, niin osallistujat joutuivat usein vaikean valinnan eteen, ketä mennä kuulemaan? Valinnanvaraa todella löytyi. Väliaikojen keskeinen keskustelunaihe olikin, ketä kukin oli käynyt kuuntelemassa ja mihin aikoi seuraavaksi osallistua. Tiettyjä muotivirtauksia ja -henkilöitä oli selvästi havaittavissa. Ratkaisun tekoa helpotti suuresti se, että heti saavuttuaan kaikki osallistujat saivat käteensä yli 500-sivuisen konferenssiraportin, jonka avulla saattoi alustavasti tutustua kuhunkin esitykseen. Tästä syystä alustukset eivät olleet yleensä kovin pitkiä, vaan lähinnä tutkimushanketta joiltakin osin esitteleviä. Näin jäi aikaa enemmän keskusteluun, jota käytiin vilkkaasti. Koska itse osallistuin lähinnä aikuiskasvatuksen teoreettisia kysymyksiä pohdiskeleviin ja kasvatussosiologista tutkimusta esitteleviin tilaisuuksiin, niin näkökulmani käydystä keskustelusta jäi tietysti kapeaksi. Joka tapauksessa näyttää siltä, että mm. kriittinen teoria, hermeneutiikka, toimintatutkimuksellinen lähestymistapa ja kulttuuritutkimus ovat nyt muotia. Ongelma-alueittain tutkimusta oli laidasta laitaan. Mainittakoon vain työllisyysongelmat, naistutkimus, kehityskaatutkimus, sodan ja rauhan kysymykset, lukutaito-ongelmat, inhimillisten voimavarojen kehittäminen jne. Jos joku on kiinnostunut konferenssin raportista (*Transatlantic Dialogue: A Research Exchange*), niin sitä voi tilata (hinta 15 puntaa) osoitteesta: Hilary Helme, Department of Continued Professional Education, University of Leeds, United Kingdom LS2 9JT.

Aikuiskasvatuksen tulevaisuus Etelä-Afrikassa -konferenssi

Hararessa Zimbabweassa pidettiin 21.1.—2.2.1989 kansainvälinen konferenssi, jonka aiheena oli aikuiskasvatuksen tulevaisuus Etelä-Afrikassa. Konferenssia edelsi kaksipäiväinen Kansainvälisen aikuiskasvatusjärjestön ICAE:n hallituksen kokous. Konferenssissa keskityttiin lähinnä Etelä-Afrikan ja Namibian aikuiskasvatukseen ja etsittiin keinoja, joilla näiden kahden maan edistyksellisiä aikuiskasvattajia voitaisiin tukea, koska sekä Etelä-Afrikassa että Namibiassa tarjotaan apartheid-hallinnon takia sorretuille hyvin vähän virallista koulutusta; siksi näissä maissa on vähemmän aikuiskasvatustakin.

Konferenssi oli ensimmäinen laatuaan ja siihen osallistui aikuiskasvattajia ympäri maailmaa. He saapuivat paikalle keskustellakseen Etelä-Afrikasta ja Namibiasta tulleiden edistyksellisten aikuiskasvattajien kanssa. Konferenssissa todettiin, että aikuiskasvatuslaitokset ja -järjestöt jäisivät norsunluutomeiksi, jos ne olisivat piittaamatta rotusortoa harjoittavan Etelä-Afrikan äärimmäisen vaikeissa olosuhteissa työskentelevien edistyksellisten aikuiskasvattajien pyrkimyksistä. Edelleen tunnustettiin, että muu maailma voi oppia näiden kahden maan kokemuksista.

Konferenssiin osallistui parisen sataa ihmistä 40 eri maasta ja 10 järjestöstä. Konferenssin vetäjä toteusi, että "aikuiskasvatusta on kohdeltu kasvatuksen Tuhkimona". Afrikan lukutaito- ja aikuiskasvatusjärjestön AALAE:n puheenjohtaja ja tri Anthony Sets'abi osoitti avauspuheenvuorossaan, että "meillä aikuiskasvattajilla ei ole poliittista forumia, jolla voisimme esiintyä, emmekä me voi antaa sellaista mitä meillä ei ole. Meillä on kuitenkin hallussamme joitakin niistä parhaista aseista, joita ihmisellä ylipäätään on. Meillä on aivot, meillä on näkemystä, meillä on filosofia ja koulutusstrategioita ja meillä on kieli ja kynä. Me asetamme nämä apartheid-hallinnon alaisina elävien veljemme ja sisarimme käyttöön."

Konferenssin järjestivät yhteis-

työnä Kansainvälinen aikuiskasvatusjärjestö ICAE, Afrikan Lukutaito- ja aikuiskasvatusjärjestö AALAE, Lesothon Vapaan sivistystyön yhdistys ja Zimbabwen Aikuiskasvatuksen ja vapaan sivistystyön kansallinen järjestö.

Konferenssin julkilausuma

Johdanto

Tämä oli ensimmäinen konferenssi, johon kokoontui apartheidia vastaan taistelemaan sitoutuneita aikuiskasvattajia Etelä-Afrikasta ja Namibiasta, vapautusliikkeiden¹, Etulinjan maiden² ja muiden Afrikan maiden aikuiskasvattajia sekä osallistujia Aasiasta, Latinalaisesta Amerikasta, Pohjois-Amerikasta ja Euroopasta.

Konferenssi kokoontui, koska asenteet Etelä-Afrikkaa kohtaan ovat muuttuneet niin että maahan kohdistuu nyt valikoiva boikotti. Konferenssi myöntää valikoivaan taloussaartoon sisältyvät ongelmat, mutta myöntää silti tarpeen tehdä ero hyökkääjän ja uhrin välille. Konferenssi uskoo myös, että valikoivaan boikottiin sisältyvät ongelmat voidaan minimoida, jos AALAE ryhtyy toimenpiteisiin neuvotellen tiiviisti Etelä-Afrikan ja Namibian vapautusliikkeiden ja niiden liittolaisten kanssa.

Konferenssi vakuuttaa, että osallistuvien yksityisten ja järjestöjen tulisi tulkita oheiset päätöslausumat toimintaohjeena ja kehotuksina toimintaan.

Konferenssi myöntää AALAE:n olevan aikuiskasvattajien rikas ja dynaaminen kohtaamispaikka Afrikan mantereella ja että aikuiskasvattajat, jotka ovat sitoutuneet taistelemaan rotusorrosta vapaan demokraattisen yhteiskunnan puolesta Etelä-Afrikassa ja Namibiassa, hyötyvät osallistumisellaan. Siksi me kehotamme osallistuvia yksityisiä ja järjestöjä selvittämään tosissaan mahdollisuudet jatkotoimiin seuraavilla tasoilla:

1. Yhteyksien solmiminen ja vaihto Etelä-Afrikassa ja Namibiassa.

2. Yhteyksien solmiminen ja

vaihto Etulinjan maiden kanssa.

3. Yhteyksien solmiminen ja vaihto muiden itsenäisten Afrikan maiden kanssa.

4. Osallistuminen AALAE:n toimintoihin.

5. Yhteyksien solmiminen Aasian, Latinalaisen Amerikan, Pohjois-Amerikan ja Euroopan alueellisten aikuiskasvatusliikkeiden kanssa.

6. Osallistuminen ICAE:n toimintoihin.

Solidaarisuustoimet

Me torjumme Etelä-Afrikassa pöydälle asetetun lakiesityksen, joka koskee ulkomaisen rahoituksen paljastamista ja jonka tarkoituksena on muun muassa katkaista ulkomailta tuleva apu demokraattisissa kansanliikkeissä toimiville järjestöille. Lain voimaantulo vaikuttaisi tuhoisasti edistyksellisen liikkeen aikuiskasvatustyöhön, koska se on täysin riippuvaista yksityisestä rahoituksesta.

Painostaakseen Etelä-Afrikan hallitusta olemaan panematta lakiesitystä täytäntöön konferenssi suosittelee:

a) että kaikkien kansakuntien huomio kiinnitetään lakiesitykseen Afrikan yhtenäisyysjärjestön (OAU:n), Yhdistyneiden Kansakuntien ja muiden asiaankuuluvien elinten välityksellä, jotta lakiesitys tuomittaisiin mahdollisimman voimaperäisesti.

b) että Etelä-Afrikan ja Namibian aikuiskasvatustyötä tällä hetkellä tukevia lahjoittajia kehoitetaan vastustamaan Etelä-Afrikan hallituksen pyrkimyksiä estää tähän työhön tarkoitettua ulkomaisen rahoituksen tulo. Me kehotamme lahjoittajia — jos uusi ulkomaisen rahoituksen paljastamista koskeva lakiesitys astuu voimaan — etsimään keinoja, joilla taataan varojen jatkuva tulo maahan, samoin kuin kehotamme rohkaisemaan lahjoittajia pitämään kiinni sitoumuksistaan aikuiskasvatustyölle.

Päätöslauselmat

1. että lahjoittajia kannustetaan tukemaan Etelä-Afrikassa ja Nami-

biassa toimivia vapautusliikkeitä sekä niiden liittolaisia.

2. että AALAE ja ICAE laativat Afrikan sisäiset vaihto-ohjelmat Etelä-Afrikassa ja Namibiassa toimivien vapautusliikkeiden ja niiden liittolaisten aikuiskasvatuse-dustajille.

3. että AALAE ja ICAE kannustavat ja helpottavat Etelä-Afrikassa ja Namibiassa sekä niiden vapautusliikkeissä toimivien aikuiskasvatustajien ja materiaalinvaihtoa.

4. että AALAE ja ICAE kannustavat ja helpottavat Etelä-Afrikan ja Namibian sekä vapautusliikkeiden aikuiskasvatustajien osallistamista kansainvälisiin tapahtumiinsa.

5. että Kansainvälisen lukutaitovuoden kansainvälisiä lukutaito- joukkoja pyydetään saattamaan koko maailman tietoisuuteen ne olosuhteet, jotka estävät lukutaidon edistämistä Etelä-Afrikassa ja Namibiassa.

6. että AALAE:n ja ICAE:a pyydetään valmistamaan raportti Etelä-Afrikan ja Namibian aikuiskasvatustilanteesta ja levittämään se laajasti.

7. että Etelä-Afrikassa ja Namibiassa sekä vapautusliikkeissä toimivien ja muissa maissa toimivien kansalaisjärjestöjen kesken solmitaan yhteyksiä.

8. että perustetaan aikuiskasvatuksen koulutukseen ja voimavarojen kehittämiseen tarkoitettuja toimielimiä.

9. että Afrikassa ja muualla maailmassa toimivat sisäjärjestöt järjestävät kursseja Etelä-Afrikan ja Namibian sekä vapautusliikkeiden kansalaisjärjestöille, kouluttajille ja yhteisöjen työntekijöille.

10. koska naisilla on tärkeä osa Etelä-Afrikan ja Namibian itsenäisyystaistelussa ja koska suurella määrällä naisista on sangan rajoitetut koulutusmahdollisuudet, että AALAE ja ICAE harkitsisivat sellaisen aikuiskoulutusohjelmien kehittämistä, jossa kiinnitetään erityinen huomio naisiin.

11. että Etelä-Afrikassa ja Namibiassa sekä vapautusliikkeissä toimivien kansalaisjärjestöjen välisiä yhteyksiä tuetaan.

Ihmisen kasvat¹⁾

Kari E. Turunen, Ihmisen kasvat¹⁾. Atena kustannus Oy Jyväskylä 1988, 223 s.

On asioita, joista on tärkeää kirjoittaa kirjoja. On kirjoja, jotka käsittelevät tärkeitä asioita, jotka vieläpä koskettavat monia meistä. Kari E. Turusen kirjan ansio on siinä, että hän kirjoittaa tärkeitä asioista, jotka koskettavat meitä kaikkia. Kirjan takakannessa luvataan, että kirjassa pyritään avaamaan uusi näkökulma ihmiseen, ihmisen kehitykseen ja kasvatukseen. Tämä synnyttää odotuksia.

Kari E. Turunen on filosofi ja psykologi koulutukseltaan. Psykologina häneltä odottaisi uusia tutkimustuloksia ihmisen kehityksestä ja kasvatuksesta. Filosofina taas selkeää ja syvälle paneutuvaa analyysiä ihmisestä. Jos kirjaa tarkastelee psykologian näkökulmasta siitä puuttuu sekä empiirinen että teoreettinen kiinnostavuus. Jos taas kirjaa tarkastelee käytännön oppaana kasvatuksesta, sen anti on kovin yleisellä tasolla. Jos se on Turusen huolestunut pohdiskele kasvatuksen nykytilasta ja tehtävistä, niin kirja on aivan liian pitkä ja pitkästyttävä yleisönosastokirjoitus — teksti on velttoa ja jutustelevaa — ehkä luentona kiinnostavampaa. Tällaisena Turusen kirja on kutakuinkin persoonaton ja mitään sanomaton, ainakin muille kuin hengenheimolaisille.

Mutta ehkä Turunen ei halukaan täyttää kirjalle asettamiani odotuksia. Kirjansa avausluvussa *Sisäinen näkökulma ihmiseen* Turunen jakaa tiedon jatkumolle, jonka toisessa päässä on *informaattinen* tieto ja toisessa *prosessuaalinen* tieto. Näistä ensimmäinen on tietoa, joka ei vaadi omaksujaltaan mitään erityistä persoonallista muutosta tai kehitystä. Prosessuaalinen tieto puolestaan liittyy ihmisen sisäisiin reaktioihin, esimerkiksi tällaisesta tiedosta on psykodynaaminen tieto (ja erityi-

sesti Freudin psykoanalyysin omaksuminen, mikä edellyttää sen soveltajalta asetumista itse-analyysiin.) Turunen pyrkii omassa teoksessaan johdattamaan kyseiseen prosessuaaliseen tietoon *fenomenologisen* (tai kuten Turunen ehdottaa suomalaisemmalla termillä: hahmollisen) metodin avulla. Tällaisen metodin tulisi Turusen mukaan tuottaa *aitoa tietoa ihmisestä kasvatuksen tueksi*. (39) Tällaisen tiedon perusongelma kiteytyy kuitenkin toteamukseen: *Sen totuutta voidaan koetella vain kasvatuskäytännön ja henkilökohtaisen oivalluksen kautta*. (39)

Tämä soveltuu varsin hyvin myös Turusen kirjaan: sen antama tieto lukijalleen ei ole informaattista. Mutta sen antama prosessuaalinen tieto edellyttää *henkilökohtaista oivallusta*. Eli toisin sanoen *uskoa* Turusen perusasettamuksiin. Joka ei oivalla teoksen sanomaa, ei voi myöskään ymmärtää sitä. Ymmärtämättömät ovat vailla oivalluskykyä m.o.t!

Mikä on Turusen tarjoama uusi näkökulma ihmiseen? Uutuus on tietysti suhteellinen käsite, mutta Turusen filosofisena taustana olevia Rudolf Steinerin ajatuksia tuskin on syytä kutsua uusiksi. Ne eivät ole ajallisesti uusia, onhan Steinerin kuolemastakin kulunut jo 64 vuotta. Ja on kyseenalaista, esittikö Steiner *filosofisesti* mitään mielenkiintoista ihmisestä. Mielenpiteitä ihmisestä hänellä toki oli, mutta niiden kritiikitön lämmittely ja muuntelu ei keittoa paranna. On tietysti sympaattista toivoa esimerkiksi seuraavaa: *Ajattelun kautta tapahtuva persoonallisuuden avautuminen, liittyminen, voi myös tulla tärkeäksi lähtökohdaksi uudelle toiminnalle. Tämä teos pyrkii olemaan esimerkki ajattelusta, joka puhuttelee jokaisen omaa kokemusta ihmisenä ja kasvattajana, sekä haluaa antaa ajatuksia näiden kokemusten jäsentämiseksi ja mahdollisesti toiminnan suuntaamiseksi. Parhaimmillaan se ehkä avaa sellaisia aivan uusia kokemuksen alueita tarkasteltavaksi, jotka jokin muunnallinen teoretisointi tai ajatuspää-*

¹ Vapautusliikkeillä tarkoitetaan tässä esitelmässä ANC:ta ja SWAPO:ta.

² Etulinjan mailla tarkoitetaan 9 eteläisen Afrikan SADDCC-maata.

¹⁾ Teos on muutettu, kehitetty ja laajennettu versio tekijän aikaisemmasta teoksesta Kasvatuksen perusta. Jyväskylän yliopiston filosofian laitoksen julkaisu 20/1984.

Koulutuksen kehittäminen

Koulutuspolitiikan johtoryhmässä valmisteltu muistio *Koulutuksen kehittäminen. Harjoitetun koulutuspolitiikan tulosten tarkastelua ja hahmotelmia peruskoulun jälkeisen koulutuksen kehittämisestä* julkaistiin arvioitavaksi opetusministeriön helmikussa järjestämässä koulutuspolitiisessa seminaarissa. Eniten julkisuudessa on käsitelty muistion sisältämää visiota nuorisokoulusta sekä ammattikorkeakouluista. Sen sijaan aikuiskoulutusta koskevat ehdotukset ovat jääneet vähemmälle. Seuraavassa toimintaohjelman aikuiskoulutusta ja jatkuvan koulutuksen periaatetta koskeva osa.

Aikuiskoulutuksen vahvistaminen

- Aikuiskoulutuksen kaikkien lohkojen kehittämistä jatketaan siten, että aikuiskoulutuksen asema vahvistuu merkittävästi.
- Työelämässä toimivan väestön tarvitsema koulutus järjestetään aikuiskoulutuksena. Ammatillisen aikuiskoulutuksen piiriin luetaan työelämässä toimiville suunnatun ammatillisen peruskoulutuksen lisäksi kaikki jatko- ja täydennyskoulutus. Pääsääntöisesti kaikilta ammatilliseen aikuiskoulutukseen tulevilta opiskelijoilta edellytetään vähintään kahden vuoden työkokemusta.
- Aikuiskoulutustarjontaa kehitetään paremmin kunkin aikuisen yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi. Pitkäkestoisen koulutuksen järjestelyjä monipuolistetaan käyttämällä hyväksi uuden tekniikan ja monimuoto-opetuksen tarjoamia mahdollisuuksia. Työpaikkakeskeisiä koulutusjärjestelyjä kehitetään ja laajennetaan siten, että kansalaisille muodostuu työsuhteen kestäessä mahdollisuus edetä ammatillisen perus- ja jatkokoulutuksen tutkintoihin. Lisäksi kehitetään koulutuksen arvioin-

timenetelmiä, näyttökokeita, siten, että kansalaisille muodostuu mahdollisuuksia hyväksyttäväksi eri tavoin hankkimaansa osaamista osaksi ammatillisen koulutuksen tutkintoja.

- Aikuisväestölle suunnattua ammatillista perus- ja jatkokoulutusta laajennetaan kaikilla tasoilla. Samalla lisätään nuorisokoulun, muiden ammatillisten oppilaitosten sekä ammatillisten ja tieteellisten korkeakoulujen järjestämää täydennyskoulutusta.
- Pääosa ammatillisesta aikuiskoulutuksesta suoritetaan ammatillisissa oppilaitoksissa sekä ammatillisissa ja tieteellisissä korkeakouluissa. Ammatillisista kurssikeskuksista muodostetaan ammatillinen aikuiskoulutuskeskus -nimisiä ammatillisia oppilaitoksia. Yliopistojen ja korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskukset jatkavat toimintaansa. Tieteellisten ja ammattikorkeakoulujen välille tuodaan selkeä aikuiskoulutusyhteistyö. Ammatillisen ja muun aikuiskoulutuksen yhteistyötä kehitetään koulutuksen raja-aitoja madaltamalla ja poistamalla.
- Vapaa sivistystyön ja muun yleissivistävän aikuiskoulutuksen tarjontaa monipuolistetaan ja kehitettävien selkiytetään. Kansalaisten mahdollisuuksia osallistua vapaa-aikana tapahtuvaan harrastustavoitteiseen ja muuhun yleissivistävään aikuiskoulutukseen parannetaan.

Jatkuvan koulutuksen periaatteen toteuttaminen

- Perusteellinen lapsuus- ja nuoruusiän koulutus on edelleen avainasemassa jatkuvan koulutuksen toteutumisessa. Entistä enemmän huomiota kiinnitetään kuitenkin opiskelun joustavan jatkamisen mahdollisuuksiin, oppimismotivaation kehittämi-

tös on peittänyt näkyvistä. (219)

Turusen teos ei esitä kritiikkiä poikkeavia ajattelutapoja vastaan systemaattisesti, vaan paremmin teoksen sävy on julistava ja suostutteleva: valitse tämä ajattelutapa, hylkää muut ajattelutavat. Turusen tapa esittää asiansa johtaa myös lukijan eriytymättömään tarkasteluun: hyväksy tai hylkää teos *in toto*. Problematisointi, erilaisten vaihtoehtojen eksplikointi ja argumenttien esittäminen teoksesta puuttuu. Turunen olettaa hyvin eriytymättömästi ajastamme erilaisia asioita tyylin: *Nykyään kulttuurissamme uskotaan tietoon.* (s. 19) Väite ei sinänsä ole varmaankaan väärä, mutta sen esittäminen ei ole myöskään yllättävää tai kiin-

tava. Odottaisi *eriytynyttä* tarkastelua siitä, kuka tai ketkä uskovat tietoon, missä tai miten kyseinen usko ilmenee. Vierastan tapaa, jolla *kulttuurimme(?)* totalisoidaan. Eikö aikamme kulttuurin aivan yhtä oikeutetusti voisi sanoa menettäneen uskonsa tietoon? Verrattessa tilannetta vaikkapa 1600- ja 1700-lukujen oppineiden käsitykseen *järjen* kaikkivallasta ja uskosta *valistuksen* mahdollisuuksista ihmisen vapautumisessa. Käsitteäkseni *kulttuurimme* perusongelmana ei ole usko tai uskon puute tietoon, vaan tiedon luonne ja tiedon liittyminen elämän ja kulttuurin muihin osa-alueisiin. Turusen tekstin henki tukee paremminkin tiedon ja tunteen (vir-

heellistä) vastakkaisuutta, vaikka sen tarkoitus on ilmeisen vastakkainen.

Kirjat valitsevat lukijansa — Turusen kirja voi olla "vastaanottavaiselle" lukijalle antoisa. Turusen tarjoama psykologia on löysää ja filosofiankin kanssa on niin ja näin. Monilta osin en tiedä, miten teksti eroaa lehtikirjoittelusta tai yleisönosastokirjoituksista. Aluperin teksti onkin ollut luennon muodossa ja voi olla että esitetynä se on antanut kuulijoilleen sen mitä he ovat tulleet etsimään. Varsinkin jos luennotsija on taitava asiansa esittämisessä!

Tällä kertaa kirja taisi valita väärän lukijan.

Pekka Kalli

- seen sekä yksilöllisiin oppimistaipumuksiin ja kykyihin.
- Koulutusjärjestelmäämme jatkuvasti kehittämällä nostetaan koko väestön koulutustasoa. Ikäpolvien välillä nykyään ja vielä pitkään vallitsevat koulutuserot sekä tarve voida jatkuvasti ylläpitää, täydentää ja uusia tietoja ja taitoja muun muassa elinkeino- ja ammattirakenteen kehitystä vastaavalla tavalla vaativat kiinnittämään enenevää huomiota aikuisväestön koulutukseen.
 - Koulutuksen, työelämän ja muun toiminnan vuorottelua helpotetaan. Tällöin opiskelijat saavat laajan kokonaiskuvan ympäristöstä, johon koulutus on tarkoitettu johtamaan; työelämän lisäksi yhteiskunnallisesta ja kulttuuritoiminnasta. Tulevaisuudessa nykyistä suurempi osa oppimisesta tapahtuu koulutusjärjestelmän ulkopuolella.
 - Siirtyminen koulutusjärjestelmän osasta toiseen helpottuu ja opintojen järjestelmä muuttuu avoimemmaksi. Koulutusjärjestelmän omat rakenteelliset esteet vähenevät. Syntyy edellytyksiä sille, että myös sosiaaliseen taustaan, asuinpaikkaan, ammattiryhmään, sukupuoleen ja asennetekijöihin liittyvät opiskeluesteet vähenevät.
 - Koulutuksen sisältöjä kehitettäessä parannetaan

- edellytyksiä yksilön jatkuvaan oppimiseen ja persoonallisuuden kasvuun. Lisättäessä opetussuunnitelmien ja niiden osien yhteismitallisuutta parannetaan samalla siirtymismahdollisuuksia sekä erityyppisten opintojen yhdistelemistä tarkoitustenmukaisiksi kokonaisuuksiksi. Opiskelun joustavuus lisääntyy myös kehittämällä monimuoto-opetusta sekä oppijakeskeisiä opetusmenetelmiä ja oppimateriaaleja.
- Koulutuksen tutkintojen järjestelmä kehittyä olennaisella tavalla, kun koulutusjärjestelmän kaikki osat nivELYTÄT toisiinsa ja mahdollisuudet hyödyntää erilaisia teitä hankittuja tietoja ja taitoja paranevat. Parhaimmillaan tutkinnot vastaavat eri elämänvaiheiden pätevytymis- ja muita tarpeita.
 - Vastuu omaehtoiseen, jatkuvaa oppimiseen johdattamisesta ja opiskelun jatkamiseen liittyvien mahdollisuuksien selvittämisestä kuuluu ensi sijassa opettajille ja kouluttajille. Opintoneuvontaa ja -ohjausta joudutaan luonnollisesti tehostamaan ja suuntaamaan jatkuvan koulutuksen periaatteen mukaisesti entistä monipuolisemmin opiskelijan tulevaisuuteen ja toimintavaihtoehtoihin sekä henkilökohtaisen koulutus- ja työuran suunnitteluun ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen.

Elämäntavat muuttuvat — muuttuuko aikuiskasvatus?

Vapaan Sivistystyön XXX vuosikirja on ilmestynyt. Kirjan artikkelit koostuvat viime kesänä Lahdessa pidetyn yleisen kansansivistyskouksen puheenvuoroista. Kansliapäällikkö Jaakko Numminen sekä FT Sakari Hänninen pohtivat aikuiskasvatuksen 1980-luvun lähtökohtia sekä tulevaisuuden haasteita, apulaisprof. Christoffer Grönholm puolestaan käsittelee elämäntapaa paikallisten, kansallisten ja ylikansallisten virtausten ristipaineessa. Toimittaja Leif Salménin aiheena on konsensus-Suomi ja aikuiskasvatus. FT Aino Pohjanoksa kirjoittaa yhteiskuntakehityksen vaihtoehtoista ja kasvatuksen arvoista. Aikuiskouluttajan asemasta ja arvoista on lyhyet puheenvuorot rehtori Juha Sihvoselta, toinnanjohtaja Heikki Toivalta, toimitusjohtaja Jaakko Laitiselta, rehto-

ri Pertti Pitkäseltä sekä apulaisosastopäällikkö Olavi Alkiolta. Pääsihteeri Timo Toiviainen, päätoimittaja Seppo Niemelä ja kansanedustaja Pirjo Ala-Kapee pohtivat vapaan sivistystyön vapautta. National Institute of Adult Continuing Education -järjestön toiminnanjohtajan Alan Tuckettin puheenvuoro tuo kansainvälistä näkökulmaa aikuiskoulutuksen tilanteen punnintaan. Lisäksi kirjassa on mm. katsaus vapaaseen sivistystyöhön 1986-1987 sekä Suomen aikuiskasvatuksen bibliografia 1984-85. Julkaisijoina ovat Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura sekä kustantajana Kirjastopalvelu. Sivuja 270. Kirjaa voi tilata Kansanvalistusseurasta hintaan 111,60 + postikulut. Tilausosoite: Museokatu 18 A, 00100 Helsinki, puh. 90-441 725.

Kansainvälisiä kongresseja

VII th World Congress of Comparative Education. Development, Communication and Language. Montrealin yliopisto, Kanada 26.-30.6.1989. Lisätietoja lehden toimituksesta tai Dr. Jacques Lamontagne. Université de Montréal, C.P. 6128, succursale A, Montréal, Quebec, Canada. H 3C 3J7.

Adult Education. The Change of a Lifetime. Atlantic City, New Jersey 1.-7.10.1989. Konferenssin järjestää American Association for Adult and Continuing Education. Lisätietoja: AAACE Conference Committee, Dr. Richard Taubald, Center for Continuing Education, Montclair State College, Upper Montclair, New Jersey 07043.

Aikuiskasvatuksen sisältö 1988

Pääkirjoitukset

Toiviainen Timo, XII kansansivistyskokous
Tuomisto Jukka, Rakennemuutos tarvitsee aikuiskasvatusta
Tuomisto Jukka, Korkeakoulujen uudet tehtävät
Tuomisto Jukka, Kapea-alaista koulutussuunnittelua hallinnon tarpeisiin

Artikkelit

Asikainen Timo, Avoin korkeakoulu opiskelijoiden arvioimana
Hämäläinen Kauko, Yliopiston asema ammatillisessa täydennyskoulutuksessa
Kauppi Antti, Opettajien koulutuksesta opetustyön kehittämiseen. Opistoprojektin teoreettisia lähtökohtia.
Kivinen Osmo, Rinne Risto, Ahola Sakari, Kankaanpää Arto, Aikuiskoulutuksen "uuteen" tulemiseen koulutussuunnittelun perinteisin menetelmin
Lahti Usko, Tarkastelupisteenä opintokerho
Lehtisalo Liekki, Rakennemuutos ja aikuisväestön koulutus
Lindroos Ritva, Osallistujakeskeisyys aikuiskoulutuksessa
Parjanen Matti, Täydennyskoulutus — puskuri työn ja tieteen välissä
Pitkänen Pentti, Ihminen uudistuvassa työelämässä
Rantanen Pertti, Aikuiskasvatuksen sosiaaliset funktiot
Rubenson Kjell, Aikuiskasvatuksen tiedeluonteesta
Tuijman Albert, Valikoitumisvirhe tulosevaluuatiotutkimuksessa
Tuomisto Jukka, Aikuiskasvatuksen arvolähtökohtien tarkastelua
Vartiainen Matti & Järvenpää Eila, Tietojärjestelmän käyttöönotto ja koulutus
Väisänen Riitta, Korkeakoulujen täydennyskoulutus — tilanne ja kehitysnäkymiä
Öhrmark Eila T., Opettajan ja opiskelijan vuorovaikutussuhde etäopetuksessa

		Nro	Sivu	Katsaukset		
				<i>Aagaard Ejgil J.</i> , Kansaisesta tutkimuksesta	3	32
		3	2	<i>Haavio Matti</i> , Aikuisväestön koulutus 2000.	3	27
		1	2	<i>Heinonen Pekka</i> , Nokian tukema lisensiaattikoulutus	2	27
		2	2	<i>Kervinen Esko</i> , Yhdyspankin tukema lisensiaatti- ja tohtorikoulutus	2	29
		4	2	<i>Laine Sirkka-Liisa</i> , Mitä kuuluu LAIKO?	4	36
				<i>Lähdesmäki Timo</i> , Aikuiskoulutuksen kehittäminen 1988—1990	1	32
				<i>Pekkasen komitean ehdotukset</i>	1	39
		4	22	<i>Putkonen Marja-Liisa</i> , Vapaa sivistystyö valtion budjetissa	1	35
		2	23	<i>Reinikainen Raimo</i> , Ulkoa ohjattu aikuiskoulutus ja vapaa sivistystyö. Näkökulma kansalaisopistosta inhimillisinä kasvuyhteisöinä	3	23
		4	14	<i>Räty Olli</i> , Ammattikasvatushallinnon koulutuskeskus	4	34
				<i>Sandelin Singa</i> , NOPUS. Pohjoismainen projekti sosiaalipalvelujen kehittämiseksi	4	32
		4	4	<i>Vaherva Tapio</i> , Aikuiskoulutuksen tutkimuksen kehittäminen	1	29

Opinnäyte

Gröhn Terttu, Osallistujakeskeisyys aikuiskoulutuksessa. Lausunto Ritva Lindroosin lisensiaattityöstä

Keskustelua

Andragogi, Valtion vastuu aikuisen ammatillisesta koulutuksesta

Jokinen Jyrki, Lausunto kehittämissuunnitelmasta

Kantokari Timo, Ammatilliset kurssikeskuksen muutosten edessä

Karakoski Pekka, Maksupalveluperiaate — kehitystäkö?

Korhonen Liisa, Aikuiskoulutusneuvoston testamentti. Hallinnollista ideologiaa kansalaisten arjesta

Kuopus Jorma, Tietotekniikka ja aikuiskoulutus

Kuusi Heli, Aikuiskoulutuksen budjettinäkymiä

<i>Räty Olli</i> , Ammatillisen koulutuksen kehittäminen 1988—90. Näkemyksiä Aikuiskoulutusneuvoston esityksistä	1	45	<i>Yrjölä Pentti</i> , Valtio ja aikuiskasvat	3	41
<i>Sandelin Singa</i> , Ajatuksia tutkimuspolitiikasta	1	44	<i>Muuta</i>		
<i>Sihvonen Juha</i> , Kommentteja aikuiskoulutuksen tutkimuspoliittisesta ohjelmasta	1	42	Aikuiskasvatusta kesäyliopistoissa	1	56
<i>Sihvonen Juha</i> , Postmodernismi ja vapaa sivistystyö	3	38	Aikuiskasvatuksen sisältö 1987	1	58
			Kesäyliopistotoimikunta	1	52
			Ohjeita kirjoittajille	1	
				3	
				4	
<i>Seminaarit</i>			<i>Sandelin Singa</i> , Tutkimusmatkailijat ihmemaassa	1	53
Aikuiskoulutuksen arvot ja tavoitteet rakennemuutoksen keskellä	1	50	Seminaareja ja koulutustilaisuuksia	1	56
<i>Kauppi Antti</i> , Kolme aikuiskasvatuskonferenssia	4	41	Uutisia ja tapahtumia	1	59
<i>Putkonen Marja-Liisa</i> , Suomalaisunkarilaista aikuiskasvatusta	2	41	Toimitukseen tullutta kirjallisuutta	2	44
<i>Thurén Tytti</i> , Kaupallinen koulutus yhdyntävässä Euroopassa	4	43	Uutisia	4	38
<i>Toiviainen Timo</i> , Meeting in Finland	4	45	Uutisia	2	43
			Valtion periaatepäätös ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisestä	1	40

Kirjoittajat

Olavi Alkio, yht.maist., opetusministeriön apulaisosastopäällikkö
Peter Jarvis, tri, Surreyn yliopiston kasvatustieteiden laitoksen vanhempi lehtori
Carroll A. Londoner, fil.tri, Virginian yliopiston aikuiskasvatuksen apulaisprofessori, The American Association For Adult and Continuing Education -järjestön puheenjohtaja
Jürgen Matthies, Magister Artium (M.A.), Jyväskylän yliopiston tuntiopettaja
Keijo Mäkelä, dipl.ins. Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan pääsihteeri
Wandile Nkankula, aikuiskasvatuksen opiskelija Tampereen yliopistossa
Olli Poropudas, valt.kand., opetusministeriön suunnittelija
Raimo Rajala, kasv.tri, Lapin korkeakoulun vt. apulaisprofessori
Hannu Sirén, valt.kand., opetusneuvos opetusministeriössä
Jukka Tuomisto, fil.tri, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen apulaisprofessori

Londoner Carroll A. 1989. Adult Education at the Crossroads: The Literacy Dilemma in the U.S.

- The purpose of this article is to provide a brief overview of the current status of illiteracy in the United States, some of the reasons why the problem is so great in this country, some of the current policy positions that exist among educational decision-makers, some of the kinds of literacy programs that are being offered and by whom they are provided, some of the sources of funding that currently exist, the relationship of the American Association For Adult and Continuing Education to the literacy problem and finally, some suggestions for the future of literacy education in America.

Jarvis, Peter 1989. Three forms of learning in social context.

- The article deals with three different forms of learning in their social context. It is based on a project carried out in 1985 and 1986 to discover more about the way in which adults learn; some 200 persons in Britain and the United States taking part in adult studies were involved in the study. The study was based on Kolb's Learning Cycle model, but attempts were made to develop it further. It was observed that learning is always based on experience. Three basically different types of learning were classified; i.e. non-learning, non-reflective learning and reflective learning. The author goes into to analysing in more detail the response models characteristic of these learning styles and their links with social context.

Matthies, Jürgen 1989. Sovereignty to be the goal of education?

- In the first part of the article, the author deals with the question of the extent to which modern educational science has, by way of certain research orientations, changed into an utilitarian instrumentology. There is reason to

suspect that an individual student is no longer perceived as a subject; instead, that student is treated as an object as a consequence subordinated to techno-economic interests, for instance.

The second part of the article is an attempt by the author to show, with the writings of Marcuse as the basis, the consequences of the materialistic conception of students and people in general in education systems and educational sciences. The article looks at the concept of single dimensionality in the light of a few examples. Finally, the author analyses Marcuse's thought on pedagogy applying it to the present day reality.

Rajala, Raimo 1989. The study process of adults and distance education. Vocational adult education experiences.

- The article deals with the study process of students participating in vocational adult education. Students enrolled in evening vocational lines may either attend classes of study some parts of their courses at home applying distance education. The study process of the two groups seemed to differ in some regards. Students seemed to benefit from distance education; the effects of study obstacles and worries concerning one's abilities as student were less important to adaptation to study.

Sirén, Hannu 1989. From Course Centres to adult vocational training centres.

The Course Centre Committee appointed by the Minister of Education, completed its commission in Dec. 1988. The committee had been given the task of drawing up a plan for the development of vocational course centres so that employment authorities would be able to purchase training services for the unemployed from the vocational course centres and other training organizations, and vocational course centres would be changes to adult vocational training centres.

PSYKOLOGIA-LEHTI



1989

Julkaisija: Suomen psykologinen seura

Tilauhinnat: jäsentilaus 130 mk ja opiskelijat 75 mk
(sisältävät jäsenmaksun), muut (Suomi ja Pohjoismaat) 170 mk,
yhteisöt 220 mk, muut maat 220 mk

Irtonumerot 35 mk

Tilaukset: Psykologia-lehti, Mariankatu 7 C, 00170 Helsinki

Ps-tili: 9544-2

Kirsti Launis:

ONGELMANRATKAISUN KEHITTÄMINEN ASiantuntijatyössä KEHITTÄVÄN TYÖNTUTKIMUKSEN SOVELLUS TYÖTERVEYSLAITOKSEN TOKSIKOLOGIAN KOULUTUSOHJELMAAN

210 sivua, hinta 95 markkaa

Miten asiantuntijoita tulisi kouluttaa hallitsemaan muutosta ja käsittelemään arvaamattomia ongelmia? Miten asiantuntijatyö ja sen tietopohja on nähtävä tulevaisuudessa? Kirsti Launis hakee näihin kysymyksiin vastauksia kehittävän työntutkimuksen lähtökohdista. Aineistonaan hän käyttää Työterveyslaitoksen toksikologian asiantuntijoiden koulutusohjelmaa ja siihen sisältyneitä ongelmanratkaisutehtäviä.

Kirsti Launin tutkimus avaa näkyviin asiantuntijoiden ajattelun ja oppimisen muuttuvan maailman. Se haastaa arvioimaan uudelleen totunnaisia käsityksiä asiantuntijoiden työstä ja koulutuksesta. Teos antaa välineitä sekä käytännön kouluttajille että eri alojen asiantuntijatyön kehittäjille ja tutkijoille.

Yrjö Engeström:

LEARNING, WORKING, AND IMAGINING TWELVE STUDIES IN ACTIVITY THEORY

Ilmestyy touko-kesäkuussa, noin 270 sivua, hinta 140 markkaa, ennen toukokuun 15 päivää tilanneille 120 markkaa

Yrjö Engeströmin uusin teos kokoaa yksiin kansiin 12 itsenäistä tutkimusta toiminnan teoriasta ja kehittävästä työntutkimuksesta. Konkreettiset tutkimusesimerkit tekevät tekstin eläväksi ja tarjoavat monipuolisen kuvan toiminnan teorian mahdollisuuksista käytännön tutkimus- ja kehittämistyössä.

Kirjan teemat ovat oppiminen, työ ja mielikuvitus. Oppimista käsittelevät neljä artikkelia koskevat kouluopetuksen tuottamia virhekäsityksiä, dialektisen ajattelun opettamista mallittamisen avulla sekä tietokoneavusteista opetusta. Työtä käsittelevät viisi artikkelia koskevat työtä tutkimuskohteena, siivoustyön kehittämistutkimusta ja terveyskeskustyön kehittämistutkimusta. Mielikuvitusta koskevat kolme artikkelia koskevat teatteria toimintana sekä ydinsodan uhkan ja väkivallan vaikutusten analysointia toiminnan teorian pohjalta.

KEHITTÄVÄN TYÖNTUTKIMUKSEN PERUSKURSSI

TVK-opisto, Evitskog, 7—9.6.1989

Kurssi on tarkoitettu organisaatioiden koulutus- ja kehittämistyötä tekeville sekä tutkijoille. Kurssilla selvitetään kehittävän työntutkimuksen käsitteelliset välineet ja keskeiset menetelmät käyttäen apuna konkreettisia esimerkkiprojekteja, sovellustehtäviä ja osanottajien omia hankkeita. Kurssin opettajana toimii professori Yrjö Engeström.

Kurssin pääaiheet ovat: (1) kehittävän työntutkimuksen juuret ja käyttö, (2) kehittävän työntutkimuksen peruskäsitteet, (3) toimintajärjestelmien historiallinen analyysi, (4) työtoiminnan nykytilan analyysikeinot, (5) interventiot ja analyysi uuden toimintamallin muodostamisessa, (5) uuden toimintamallin käyttöönotto ja sen seuranta, (6) kehittävän työntutkimuksen kokonaisprosessin hallinta ja raportointi.

Kurssin hinta on 2800 markkaa, sisältää kurssiaineiston. Majoitus ja täysihoito koko kurssin ajalta 745 mk. Myös vuorokausi- ja aterialkohtainen maksu on mahdollinen. Ilmoittautumiset 10.5. mennessä. Tiedusteluihin vastaa Yrjö Engeström, p. 90-791207.

ORIENTA-KONSULTIT OY, PL 96, 00601 HELSINKI

- Tilaan Kirsti Launis: Ongelmanratkaisun kehittäminen asiantuntijatyössä (95 mk)
- Yrjö Engeström: Learning, Working, and Imagining (120 mk/140 mk)
- Ilmoittaudun Kehittävän työntutkimuksen peruskurssille 7—9.6.1989, hinta 2800 mk
- Varaan majoituksen ja täysihoiton koko kurssin ajaksi, hinta 745 mk
- Haluan majoituksen osaksi aikaa tai pelkät ateriat ja näistä tarkemmat tiedot

Nimi (selvästi): _____

Osoite: _____