

- OPPIMISEN LÄHTÖKOHTA
- VAPAA SIVISTYSTYÖ

# ***AIKUISKASVATUS 3/89***

KANSANVALISTUSSEURA  
&  
AIKUISKASVATUKSEN  
TUTKIMUSSEURA

# Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen  
aikakauslehti

numero 3/1989

9. vuosikerta

## *Päätoimittaja*

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

## *Toimitussihteeri*

Pirkko-Leena Koponen  
Kansanvalistusseura  
Museokatu 18 A 2  
00100 Helsinki  
puh. 90-406 632

## *Toimituskunta*

Jukka Tuomisto, Aulis Alanen,  
Timo Toiviainen, Singa Sandelin,  
Jaakko Virkkunen ja Pirkko-Leena  
Koponen

## *Toimitus*

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

## *Tilaukset*

Toimituksen osoitteella.  
Tilaushintaa 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.

## *Julkaisija*

Kansanvalistusseura  
ja Aikuiskasvatuksen  
Tutkimusseura

Kansi: Elsa Ytti

ISSN 0358-6197

Oriveden Sanomalehti Oy —  
Kirjapaino

# Sisältö

<i>Jukka Tuomisto</i>	Vapaan sivistystyön juhlavuosi . . . . .	90
ARTIKKELIT		
<i>Peter Jarvis</i>	Oleminen ja oppiminen . . . . .	92
<i>Ville Marjomäki</i>	Kansanopistoliike ja yhteiskunnan muutos . . . . .	96
<i>Kosti Huuhka</i>	Kansalaisopistoliikkeen kehitysvaiheet — työväen opistoista koko kansan opinahjoiksi . . . . .	101
<i>Jorma Turunen</i>	Työväen sivistystyön ja yhdentyvä Eurooppa . . . . .	105
<i>Seppo Ylänen</i>	Kansainvälisyyskasvatus aikuiskasvatuksessa — kokemuksia ja kehittämismahdollisuuksia . . . . .	109
KATSAUKSIA		
<i>Tapio Markkanen</i>	Aikuiskoulutus ja matemaattis-luonnontieteellinen perussivistys . . . . .	115
<i>Leena Lahti-Kotilainen</i>	Kouluttamallako johtajaksi? . . . . .	117
<i>Pentti Yrjölä</i>	Kansanopistot tänään ja huomenna . . . . .	121
KESKUSTELUA		
<i>Pekka Arinen</i>	Aikuisetko yksilöitä? . . . . .	124
<i>Jussi Pikkusaari</i>	Neljännesvuosisadan jälkeen . . . . .	127
<i>Ari Antikainen</i>	Amerikan huumesota ja käyttäytymistieteet . . . . .	130
OPINNÄYTE		
<i>Juha Varila</i>	Koetun koulutustarpeen intensiteetin selittäminen tutkimuksen tavoitteena . . . . .	132
	Virallisen tarkastajan lausunto (Jorma Ekola) . . . . .	134
KIRJALLISUUTTA		
	Lukemista toiminnan teoriasta kiinnostuneille (Antti Kauppi) . . . . .	136
<i>Pertti Suhonen</i>	Suomalaiset arvot ja politiikka (Ari Antikainen) . . . . .	138
	Toimitukselle tullutta kirjallisuutta . . . . .	116
	Tutkittua tietoa . . . . .	131
	Toiminnan teorian maailmankongressi . . . . .	138
	Kirjoittajat . . . . .	138
	Kielikurssit talvella 1990 . . . . .	139
	Summary . . . . .	140
	Aikuiskasvatuskirjallisuuden palkinto	

# Vapaan sivistystyön juhlavuosi

Kaikilla keskeisimmillä vapaan sivistystyön organisaatiomuodoilla on ollut tänä vuonna omat merkkipäivänsä ja juhlansa. Kansanopistoliike juhli marraskuussa 100-vuotistaivaltaan, sillä maamme ensimmäinen kansanopisto perustettiin Kangasalle vuonna 1899. Ville Marjomäki tarkastelee artikkelissaan "Kansanopistoliike ja yhteiskunnallinen muutos" kansanopistoliikkeen kehitystä toiminnan alkuajoista näihin päiviin asti. Kansanopistojen aatemaailma on hänen mukaansa aina kytkeytynyt kansanliikkeiden ja vähemmistökulttuurien kohtaloihin. Kansanopistojen suhde valtiovaltaan on ollut kaikkina aikoina jossain määrin ongelmallinen, joskin eri aikoina hiukan eri syistä. Marjomäen mukaan kansanopistoissa on nykyisin tiedostettu se jännite, joka aina pakostakin vallitsee virallisen aseman ja arvostuksen sekä vapauden ja omaehtoista kriittisyyttä edustavan toiminnan välillä. Vaikka osalla kansanopistoista onkin tänä päivänä vaikeuksia, niin kokonaisuutena ne näyttävät onnistuneet melko hyvin omaehtoisessa tehtävähauksaan. Kuvaavaa on, että kansanopistojen lukumäärä on jatkuvasti lisääntynyt. Tällä hetkellä niitä on jo 93 kappaletta. Opistojen peruskursseilla opiskelee vuosittain noin 6000 nuorta tai aikuista. Opistojen aikuisoppilaitosluonne on lisääntynyt lyhytkurssitoiminnan laajenemisen kautta. Niille osallistuu vuosittain noin 60 000 aikuista.

Kansalaisopistoliikkeellä on ollut myös syytä juhlaan, jopa kahdesta eri syystä. Lokakuussa vietettiin samanaikaisesti opistotyön 90-vuotis- sekä liiton (KTOL) 70-vuotisjuhlia. Kuten tunnettua maamme ensimmäinen työvänoopisto perustettiin Tampereelle vuonna 1899. Professori Kosti Huuhka piti tilaisuudessa juhlapuheen, jossa hän tarkasteli opistoliikkeen kehitystä työväen opistoista koko kansan opistoiksi. Hänen puheensa julkaistaan tässä lehdessä. Huuhka erottaa opistoliikkeen kehityksessä kolme eri vaihetta: autonomian aikaa hän nimittää opistojen perustamisvaiheeksi, maailmansotien välistä aikakautta vakiintumisvaiheeksi ja toisen maailmansodan jälkeistä laajenemisvaiheeksi. Melkoisen laajaksi opistoliike onkin paisunut, sillä nykyisin meillä on 278 opistoa, joissa vuosittain opiskelee noin 600 000 aikuista.

Myös järjestömuotoisella sivistystyöllä on ol-

lut merkkipäivä, sillä maamme ensimmäinen sivistysjärjestö, Työväen Sivistysliitto, perustettiin 70 vuotta sitten, eli vuonna 1919. Jorma Turunen tarkastelee artikkelissaan "Työväen sivistystyö ja yhdentynyt Eurooppa" niitä ongelmia ja haasteita, joita Euroopan integraatiokehitys tuo mukanaan erityisesti työväen sivistystyölle. Seppo Ylisen puolestaan kertoo Työväen Sivistysliiton harjoittamasta kansainvälisyyskasvatuksesta ja Jussi Pikkusaari tilittää tuntojaan neljännesvuosisadan kestäneestä toiminnastaan työväen sivistystyön eri tehtävissä. Hänen mielestään järjestöllisen sivistystyön tukijoita on ollut aivan liian vähän. Erityisesti järjestöjen kulttuuritoiminnan tulisi Pikkusaaren mielestä saada lisää tukea, koska juuri kulttuuritoiminnassa toteutuu parhaiten sivistysjärjestöjen omaehtoinen luonne. Nykyisin meillä on kaikkiaan 11 opintokeskusta, jotka organisoivat kymmenien eri järjestöjen opinto- toimintaa. Opintokeskusten opintokerho-, kurssi- ja opinto-ohjaajakoulutukseen osallistuu vuosittain lähes 400 000 aikuista. Jos luento- toiminta lasketaan mukaan, niin opintokeskusten osallistujamäärä kohoaa noin 600 000:een. Vaikka otetaan huomioon se, että samat henkilöt voivat esiintyä tilastoissa useampaan kertaan, niin joka tapauksessa opintokeskusten harjoittama opintotoiminta on nykyisin varsin laajaa.

Edellämäinnittujen lisäksi on syytä todeta joi- takin muitakin merkkipäivä tapahtumia. Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön perustamisesta samoin kuin Yleisradion aikuisopetuksen aloittamisesta tulee tänä vuonna kuluneeksi 20 vuotta. Asianomaiset tahot juhlivat merkkipäivään marraskuun lopulla. Myös Oriveden opisto juhli joulukuussa 80-vuotistaivaltaan. En ole varma, onko edellä tullut mainittua edes kaikki ne vapaan sivistystyön organisaatiot, jotka tänä vuotta viettävät juhliaan. Joka tapauksessa voi liioittelematta sanoa, että kuluva vuosi on ollut eräänlainen vapaan sivistystyön juhlavuosi, joten jonkinlainen yhteisesiintymisenkin olisi ehkä ollut paikallaan. Erillisinä pidettävät juhlit — saamastaan julkisuudesta huolimatta — jäivät helposti laajimmilta väestöpiireiltä huomaamatta. Onko tämä vapaan sivistystyön eri toimintamuotojen "yksityistymisen" osoitus siitä, että vapaan sivistystyön peruslähtökohtia ja tavoitteita ei koeta enää siinä

määrin yhteisiksi kuin aikaisemmin, eikä yhteisesiintymistä koeta tästä syystä tarpeelliseksi?

Toimintansa alkuaikoina keskeiset kansansivistysorganisaatiot olivat peruslähdekohdintaan melko samankaltaisia. Sekä kansanopistojen, työväenopistojen että sivistysjärjestöjen kohderyhmänä oli lähinnä työväestö, niin kaupungeissa kuin maaseudullakin asuva, ja toiminnan tavoitteena oli sivistyksen levittäminen kansan keskuuteen. Nykyisin kaikkien organisaatiomuotojen kohderyhmät ovat laajentuneet niin, että niiden opiskelijat koostuvat lähes kaikista kansalaispiireistä. Myös maaseutu-kaupunki -jaottelu on menettänyt merkitystään, kun kansalaisopistot ovat laajentuneet maaseudulle ja kansanopistojen opiskelijoista suuri osa on kotoisin kaupungeista. Myös sivistysjärjestöjen toiminta tapahtuu sekä kaupungeissa että maaseudulla. Opintopalvelusten laajeneminen ja opiskelijarakenteen monipuolistuminen on tietysti hyvä asia, vaikka se on aiheuttanut myös joitakin ongelmia. Tällaisena on koettu mm. eri organisaatiomuotojen profiilin hämärtyminen ja keskinäisen kilpailun lisääntyminen. Näyttää kuitenkin siltä, että kaikille vapaan sivistystyön organisaatioille riittää kyllä tehtäviä ja että kullakin organisaatiomuodolla on omat erityispiirteensä, joiden pohjalta ne voivat edelleen kehittyä.

Kun vapaa sivistystyö on vakiinnuttanut asemansa suomalaisessa yhteiskunnassa, niin jotakin näyttää samalla unohtuneen. Meillä on keskusteltu viime aikoina melko vähän siitä, mitkä ovat vapaan sivistystyön tavoitteet ja tehtävät tämän päivän yhteiskunnassa? Mikä on se sivistyneen ihmisen ideaali, jonka edistämiseen sivistystyöllä pyritään? Missä määrin vapaan sivistystyön organisaatiot ovat autonomisia, itse tavoitteensa asettavia kansanliikkeitä vai onko niistä tullut vain muodollisen koulujärjestelmän jatke? Näistä ja monista muista peruskysymyksistä olisi syytä keskustella siitäkin huolimatta — tai oikeastaan juuri siitä syystä — että nykyinen koulutuspoliittinen keskustelu on yksipuolisesti kiinnostunut vain työelämää palvelevasta ammatillisesta koulutuksesta. Työelämää ja vapaata sivistystyötä ei ole kuitenkaan syytä asettaa vastakkain, sillä työelämän kehittäminen lisää epäilemättä ihmisten kiinnostusta myös vapaa-aikana tapahtuvaan omaehtoiseen opiskeluun. Koulutuspoliittisessa keskustelussa pitäisi ihmistä tarkastella kokonaisuutena. Hänellä on sekä työhön että muuhun yhteiskunta- ja yksityiselämäänsä liittyviä opiskelu- ja kehittymistarpeita. Näyttää siltä, että painopiste ihmisten ajattelussa on siirtymässä entistä enemmän viimeksimainittu-

jen kehittymistarpeiden suuntaan. Tämän pitäisi näkyä paremmin myös koulutuspoliittisessa keskustelussa ja -suunnittelussa.

Ruotsalainen tutkija Lars Arvidson on julkaissut pienimuotoisen tutkielman "Kansansivistys tutkimusalueena", jossa hän kartoittaa kansansivistystyön tutkimusaluetta ja alan nykyisiä tutkimustarpeita. Kansansivistyksen tutkimuskohteen hän täsmentää tarkastelemalla kolmea keskeistä ydinkysymystä: kansansivistyksen tieteen popularisoijana, vapaan ja vapaaehtoisen kansansivistyksen olemus sekä kansansivistys itsekasvatuksena ja vastakulttuuriina. Kaikessa kansansivistystä koskevassa keskustelussa täytyy hänen mielestään lähteä siitä, että kysymys on prosessista, jota ei saa rajata koskemaan vain nykyisiä kansansivistysorganisaatioita, vaan lähtökohdaksi on otettava koko "kansansivistystapahtuma" (folkbildningssskeende), joka voi käytännössä ilmetä monenlaisissa eri yhteyksissä. Olisiko meilläkin syytä pohtia laajemmin kansansivistystyön olemusta ja ilmenemismuotoja nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa? Arvidson esittää tutkielmassaan myös esimerkkejä alan tutkimustarpeista. Tutkimusta kaipaavia kysymyksiä ovat hänen mukaansa mm.: 1) missä yhteyksissä ja minkälaisissa muodoissa kansansivistys esiintyy, 2) minkälainen on kansansivistyksen edustajien sivistysnäkemys, 3) kansansivistyksen merkitys ajatellen demokratian ja yhteiskunnallisen osallistumisen edistämistä, 4) kansansivistyksen suhde ammattirakenteeseen ja ammatilliseen koulutukseen, 5) kansansivistyksen funktio aikuiskasvatuksen kokonaisuudessa, 6) kielen, kirjallisuuden ja taiteen rooli kansansivistyksessä, 7) osallistujatutkimus sekä 8) eri maiden kansansivistysjärjestelmien vertaileva tutkimus. Tutkimusaiheet tuntuvat relevanteilta myös suomalaisesta näkökulmasta tarkastellen. Ongelmana meillä on epäilemättä alaa tuntevien ja siitä kiinnostuneiden tutkijoiden vähäisyys. Näyttää myös siltä, että kansansivistystyön tutkimus ei ole tällä hetkellä tutkimusta rahoittavien tahojen suosiossa. Tähän täytyisi saada muutos. Voi tietysti myös kysyä, ovatko edes vapaan sivistystyön keskusjärjestöjen edustajat ymmärtäneet riittävästi alan tutkimuksen merkitystä oman työnsä kehittämisessä. Kun juhluvuoden pöly alkaa vähitellen laskeutua, voisivat asianomaiset viranomaiset ja alan keskusjärjestöt ryhtyä yhdessä pohtimaan, mitä alan tutkimuksen edistämiseksi voitaisiin tehdä.

*Jukka Tuomisto*

# Oleminen ja oppiminen

Jarvis, Peter, 1989. *Oleminen ja oppiminen*. Aikuiskasvatus 9, 3, 92—96. — *Artikkeli on tutkimus oppimisen filosofiasta. Siinä esitetään vain muutamia väitteitä itse oppimisesta mutta yritetään löytää sen suhde inhimilliseen olemiseen. Suurimman osan ajasta ihmiset oppivat, sillä he eivät elä sopusoinnussa ympäristönsä kanssa. Juuri tämä saa aikaan ongelmatilanteen, josta oppimisprosessi alkaa.*

Järki, ihmisen siunaus, on myös hänen kirouksensa; se pakottaa hänet tulemaan toimeen ikuisesti sen kanssa, että hänen on ratkaistava ongelma, joka on ratkaisematon. Tässä suhteessa ihmisen olemassaolo poikkeaa kaikista muista olioista; se on jatkuvassa ja väistämättömässä epätasapainon tilassa. Ihmiselämää ei voida elää toistamalla lajityypillisiä malleja; jokaisen on elettävä se itse. Ihminen on ainoa eläin, joka voi olla ikävystynyt, joka voi olla tyytymätön, joka voi tuntea että hänet on karkoitettu paratiisista. Ihminen on ainoa eläin, jolle hänen oma olemassaolonsa on ongelma, joka hänen on ratkaistava ja jota hän ei voi paeta. Hän ei voi palata harmonian tilaan, joka vallitsi luonnossa ennen ihmistä; hänen on jatkettava järkensä kehittämistä, kunnes hän hallitsee luontoa ja itseänsä. (Fromm 1949, 40).

Juuri tätä dikotomiaa — ihmisen suhdetta ympäristöönsä — tutkitaan tässä artikkelissa. Seuraako siitä, kuten Fromm esittää, loputon etsintä, koska ihminen ei voi elää toistamalla uudelleen lajityypillisiä malleja? Tämä on kertomus Eedenin puutarhasta ja ongelmistä, jotka seurasivat siitä, että ihmiskunta löysi tiedon; ehkä se oli, kuten arkkikiispa Temple kerran sanoi — lankeemus, mutta ylöspäin! Tässä on tämän artikkelin keskipiste. Ihmisellä ei ole vaistoja, ja siksi se ei voi elää lajinsa mukaisesti. Ei voi olla mitään harmoniaa ihmisen elinympäristön kanssa koska ihminen ei noin vain "sopeudu" siihen. Ihmisen on opittava tulemaan toimeen ympäristönsä kanssa — ihmisen on pakko oppia. Oppiminen alkaa aina kun tämä epätasapaino syntyy; oppiminen on selvittämättömällä tavalla kietoutunut yhteen olemisen kanssa, se on osa ihmiselämää.

Tämä eroaa melkoisesti Pavlovin koirista ja Skinnerin kyyhkysistä tehdyistä tulkinnoista. Molemmissa on kysymys oppimisesta ja molemmissa se liitetään suhteellisen välitöntä tyydytystä tuottaviin instrumentaalsiin tavoittei-

siin. Tästä näkemyksestä on tullut osa sitä oppikurssia, joka jokaisen kunnan kasvattajan on käytävä läpi. Samalla kun nämä kokeet olivat ja ovat yhä tärkeitä, ovat ne erässä mielessä keinotekoistaneet oppimisen; sen sijaan tämä artikkeli pyrkii liittämään oppimisen erityisesti ihmisen olemassaoloon. Artikkeli jakaantuu kahteen osaan: ensiksi keskustellaan ihmisen ontologiasta ja toisessa osassa se liitetään oppimiseen.

## Oleminen

Lapsella ei ole syntymähetkellä lajityypillisiä vaistoja vaan joitakin vietinomaisia pyrkimyksiä, jotka ohjaavat sitä etsimään tyydytystä välittömiin tarpeisiinsa. Ihmislapsella ei myöskään ole juuri kykyä selviytyä maailmassa, johon hän on syntynyt. Sillä lapselle ei ole vielä kehittynyt tietoisuutta, josta vasta jokaisen yksilön tarina alkaa. Vuorovaikutuksessa muiden kanssa, elehtien ja kommunikoiden, ihmlapsi varastoi aivoihinsa aineksia, joista tietoisuus rakentuu. Kuten Mead (Strauss 1964, 158—159) osoittaa:

Eleistä tulee merkityksellisiä symboleita silloin kun ne saavat elehtivän yksilön sisällä aikaan saman reaktion, joka näkyy tai jonka oletetaan näkyvän ulkoisesti muissa yksilöissä, joille ne osoitetaan. Koko sosiaalisten prosessien elekieleissä... yksilön tietoisuuden sisältö ja merkitykset riippuvat siten siitä, miten hän ymmärtää muiden suhtautuvan omiin eleisiinsä... Tietoisuus tai älykyys on mahdollista vain eleiden merkityksellisinä symboleina; sillä vain niiden eleiden välityksellä, jotka ovat merkityksellisiä symboleita, voi tapahtua ajattelua, joka on yksinkertaisesti yksilön sisäistynyttä tai sisäistä puhetta itselleen.

Näin ihmlapsi alkaa elämänsä alusta lähtien ja kokemuksien kautta kehittää tietoisuutta, joka kykenee antamaan kokemuksille merkityksisällön. Aluksi lapsi saa kokemukset synnyttä-



jänsä ja kasvattajansa kanssa. Sittemmin niitä saadaan laajemmasta maailmasta. Mutta juuri tietoisuus on niiden kokemusten varasto, joita lapsella on; se on hänen oma identiteettinsä elämäkerrallinen perusta, joka ilmaantuu ja kehittyi kokemuksien kasvaessa.

Ympäriöivän maailman kanssa vuorovaikutuksessa syntyy persoona, identiteetti ja ihminen, jolla on riittävästi tietoa selviytyäkseen maailman menossa. Kun tutkitaan tätä prosessia hieman yksityiskohtaisemmin, voidaan havaita että sen ytimessä on kokemusten sisäistäminen ja mieleen tallentaminen. Lapsella ei ole vaistomaisia varusteita, joiden avulla hän voisi selviytyä maailmassa etukäteen annetulla tavalla; lapsen täytyy sisäistää ja tallentaa muistiin kokemuksensa. Tästä varastosta lapsi kykenee palauttamaan mieleensä samankaltaisia kokemuksia ja vuorovaikutustilanteita. Ja tämän kokemusvarastonsa avulla lapsi kykenee selviytymään tulevaisuuden tapahtumista. Toisin sanoen, juuri tietoisuuden rakentuminen alussa, minuuden syntymisessä, on oppimisprosessin lähtökohta. Tämä prosessi ei ehkä aluksi ole kovin kehittynyt. Se on enemmänkin eleiden havainnointia ja niihin liittyvien toimintojen muistamista ja tunnistamista niiden toistuessa uudelleen. Vaikka tämä voidaankin ymmärtää samalla tavoin kuin Pavlov ymmärsi koiransa tai Skinner kyyhkystensä oppimisen, jotakin vielä perustavampaa tapahtuu lapsessa — tietoisuuden ja minuuden kasvanen ja kehittyminen. On ehkä merkityksellistä, kun Luckmann (1967, 48–49) kirjoitti:

Henkilökohtaiset mieleenpalauttamis- ja ennakointiprosessit muodostavat muistimallin, johon sisältyy toisten yksilöiden muistoja ja odotuksia. Muodostuessaan osaksi sellaista mallia, subjektiiviset prosessit vakiintuvat; ne muodostuvat osaksi "objektiivista" todellisuutta... integroituvat sosiaalisissa suhteissa tietyksi, enemmän tai vähemmän yhtenäiseksi biografiaksi, josta yksilö on vastuullinen.

Nämä pohdinnat voidaan tiivistää seuraavasti. Irrottautuminen välittömästä kokemuksesta on lähtöisin kanssaihminen kohtaamisesta face-to-face -tilanteissa. Se johtaa tietoisuuden yksilöitymiseen ja tekee mahdolliseksi tulkinnallisten skeemojen, ja viimekädessä, merkitysjärjestelmien, syntymisen. Irrottautuminen välittömästä kokemuksesta täydentyi menneisyyden, nykyhetken ja tulevaisuuden yhdentyessä sosiaalisesti määräytyneeksi, moraalisesti relevantiksi henkilöhistoriaksi.

Näin Luckmannin mukaan nämä varhaiset oppimiskokemukset johtavat tietoisuuden ja minän muotoutumiseen. Tällöin ihmiskunta ylittää biologisen luontonsa ja tajuaa sen, mikä on erityisesti inhimillistä sen olemisessa. Juuri tästä oppimisen kautta syntyneestä tietojen,

taitojen, asenteiden, arvojen, uskomusten, jne. varastosta rakentuu merkitysten moraaliuuniversumi ja perusta tulevien kokemusten ymmärtämiselle.

Tämän jälkeen ihmiskunta toimii jokseenkin kuin eläin vaistoja ohjaamana, pyrkien aina tasapainoon sosiaalisen ja fyysisen ympäristönsä kanssa. Tavallisen jokapäiväisen käyttäytymisen perusta on itsestään selvänä pidetyissä, epäproblemaattisissa tilanteissa. Tälle olettamukselle perustuu käsitys, ettei henkilöhistorian ja uusien kokemusten välillä ole ristiriitaa, tai kuten Schutz ja Luckmann (1974, 7) kirjoittavat:

Luotan, että maailma jatkuu sellaisena kuin sen tähän asti olen tuntenut, ja että se tietovarasto, jonka olen saanut kanssaihmisiltäni ja jota omat kokemukseni ovat muokanneet, tulee jatkossakin säilyttämään perimmäisen pätevyytensä... Tästä olettamuksesta seuraa uusi perusoletamus: että voin toistaa aikaisemmat onnistuneet tekoni. Niin kauan kuin maailman rakennetta voidaan pitää pysyvänä, niin kauan aikaisemmat kokemukseni ovat päteviä, kyyni toimia maailmassa jo vakiintuneella tavalla säilyy periaatteessa tallessa.

Kuten eläin vaistoineen, voi tämä ihmisen tietoisuudeksi muodostunut kokemusperusta luoda tasapainon, joka sallii ihmisten toimia ilman erityistä ajattelua. Aika näyttää kuluvan entiseen tahtiin, toimitaan sen enempiä ajattelemta ja maailma menee menojaan. Kiinnostavaa onkin tämä asioiden pragmaattinen luonne, jota arkikokemus testaa, ja suurimmalta osalta se näyttää toimivan; voidaan elää kuten ennenkin. Mutta tässä kokemusperustassa ei olekaan kaikki, se ei riitä kun elämäntilanteiden ilmaantuu poikkeuksia. Äkkiä jokin asia on ongelmallinen, sillä lukuisista syistä johtuen tietämyksemme on riittämätön vastaamaan ympäristömme haasteisiin. Syntyy ristiriita henkilökohtaisten kokemusten ja uuden tilanteen välille, jota ei voikaan ottaa itsestään selvyteenä.

Tähän kokemukseen Fromm viittasi kutsuamalla sitä "väistävämmäksi epätasapainon tilaksi", sillä ihmisellä ei ole lajityypillistä elämisen tapaa. Moderni ihminen on yrittänyt luoda näitä malleja byrokratian sääntöjen ja määräysten avulla, jotta ihmisten väliset ongelmat voidaan ennakoida ja välttää niitä soveltamalla, mutta juuri näiden mallien rakentaminen onkin ihmisluonnon vastaista. Ihminen ei voi paeta tätä ongelmaa; ristiriita henkilökohtaisten kokemusten ja uusien tilanteiden välillä on kaiken oppimisen alku ja perusta, jolta ihmisen persoonaksi muotoutuminen lähtee. Kuten Bohm (1987, 33) väittää: "Niin kauan kuin asiat sujuvat, ei ole syytä kysellä", mutta kun ei ole mitään, jota voisi pitää itsestään selvänä,

tuleekin välttämättömäksi tutkia ja kysyä. Tutkimusprosessi vaihtelee kuitenkin yksittäisen ihmisen kokemusten ja ehkäpä myös sen tilanteen mukaan, jossa ihmiset ovat kysymyksiä tehdessään. Joka tapauksessa kysyminen on toimintaa, jonka tavoitteena on löytää uudelleen tasapaino, ja se tapahtuu oppimisprosessin avulla.

## Oppiminen

Oppiminen onkin tässä artikkelissa asetettu huomattavasti perustavampaan asemaan kuin joissakin niistä teorioista, jotka kasvatustieteilijät ovat omaksuneet, mutta johon aikuiskasvattajien eräät kysymykset viittaavat. Tässä jaksossa tutkitaan lyhyesti muutamia näistä kysymyksistä aikaisemman keskustelun valossa. Erityisesti kaksi kysymystä on tämän jakson keskiössä: henkilökohtaisten kokemusten ja uuden tilanteen välisen ristiriidan merkitys sekä kysymys minästä.

Edellä osoitettiin, että on tilanteita jolloin ei kokemusvarasto merkitysuniversumeineen ole riittävä uudesta tilanteesta selviytymiseksi — jotain ”tuntematonta” on tapahtunut; syntyy ristiriita aikaisemman ja uuden välille, jota Mezirow (1981, 7) kutsuu ”orientoitumisen ongelmaksi” (disorientating dilemma).

Se on ongelma, johon ei näytä olevan yksilön aikaisemman kokemuksen pohjalta olemassa suoraa vastausta. Tämä tuntemattoman kokemusprosessi alkaa hyvin aikaisin yksilön elämässä, ja jatkuu sen läpi. Tämä on itse asiassa ihmislajin perusdikotomia — että ei ole lajinmukaisia ratkaisumalleja, on vain tuntemattomia tekijöitä. Tämä on perusuonteista ihmiselle. Jo Piaget (1929) tunnisti tämän eräässä lapsuutta käsittelevässä varhaisessa tutkimuksessaan. Lapset kyselevät useiden asioiden merkitystä kun heidän omat kokemuksensa eivät riitä vastaamaan ongelmaan, ja kun kokemusmaailma laajenee, kysymyksetkin muuttuvat. Moniin heidän ongelmiinsa voidaankin vastata empiirisen tiedon pohjalta, vaikkakaan aina tämä ei ole mahdollista. Aikuisena monet näistä kysymyksistä eivät ole nähtävissä yhtä selkeinä, mutta ne ovat silti olemassa. Aikaisempien kokemusten ja uusien ongelmien synnyttämä ristiriita on kuitenkin olemassa. Traumaattiset tapahtumat tekevät kysymyksistä avoimia — miksi tämä tapahtui minulle? Tämä on samantyyppinen tilanne, jonka Aslanian ja Brickell (1980) mainitsevat, kun he havaitsivat, että ihmiset, joilla oli jokin kriisi elämässään, olivat muita taipuvaisempia osallistumaan aikuiskasvatukseen. Kriisi ja siihen liittyvä muutos synnyttivät uuden tilanteen, johon ei ollutkaan ennalta olemassa ratkaisua,

siitä aiheutui kysymys- ja ajatteluprosessi, joka aika ajoin toistuvana jatkuu läpi koko elämän.

Ihminen on, todellakin, kuten Fromm (1949) sanoo, ikuinen vaeltaja, joka ylitettyään biologisen luontonsa, ylittää myös muun luonnon. Tämän vuoksi ihmiset ovat tietoisia paitsi itsestään myös omista rajoituksistaan ja siksi heidän on selitettävä itselleen oma olemisensa. Ihminen etsii jatkuvasti merkitystä olemassaololleen, mikä merkitsee oppimista, ja aina kun syntyy ristiriita, havaitaan, ettei ole mitään absoluuttista vastausta vaan kaikki mitä ihminen keksii, on suhteellista. Frommin mukaan ihminen tajuaa toisinaan, että elämällä ei ole mitään muuta tarkoitusta, kuin se minkä ihminen itse sille antaa, ja että tämä tarkoitus on pätevä vain sikäli, kun se selviää uusien ongelmien asettamasta testistä. Aina kun kysymys tarkoituksesta nousee esiin, täytyy etsiä uudet vastaukset ja opetella ne. Olemassaolo on eräänlaista liikettä ristiriidasta harmoniaan ja takaisin. Itse asiassa ei voi oilla inhimillistä kehitystä ilman oppimiseen johtavia ristiriitoja. Tästä alkaa ja tässä on oppimisen ydin — on aina uudelleen vastattava elämän ongelmista nouseviin kysymyksiin, koska ei ole olemassa mitään lajityypillisiä ratkaisumalleja, ja ongelmiin vastaaminen on jatkuvaa ja kestää niin kauan kuin elämäkin.

Ristiriidan kokemus voi syntyä luonnollisesti silloin, kun tilanne on yksilölle uusi, tai se voi syntyä, kun jokin ulkopuolinen henkilö, kuten opettaja, aiheuttaa sen tai se voi olla jopa itse aiheutettu. Se voi syntyä silloin, kun yksilö saa uutta tietoa tai hänelle esitetään ongelma, johon hänellä ei ole aikaisemman tiedon pohjalta ratkaisua. Se voi syntyä jossain yksittäisessä tilanteessa tai formaalissa tai vapaassa ryhmässä. Se voi syntyä miellyttävässä tai epämiellyttävässä tilanteessa. Sen syntymiselle on loputon joukko tapoja ja mahdollisuuksia. Mutta se on kokemus, jota ei voi sivuuttaa; se aloittaa kysymyksen, ja siitä alkaa oppiminen.

Mitä sitten on oppiminen? On sanottu, että oppiminen on prosessi ”muuntaa kokemus tiedoksi, taidoksi ja asenteiksi” (Jarvis 1987, 8). Oppiminen on myös prosessi, jossa annetaan merkitys merkityksettömille tilanteille; se on merkitysuniversumin rakentamista lisääntyneille tiedoille, taidoille ja asenteille tavoitteena kyetä selviytymään samanlaisissa tilanteissa tulevaisuudessa, vakiintuneella, vaistomaisella, ikäänkuin lajityypillisen mallin mukaisella tavalla.

Mutta merkittävä ero on siinä, että se ei voi olla lajityypillisen mallin mukaista, koska yksilön kokemus- ja merkitysrakenteista on muodostunut minä, joka on ylittänyt biologisen



luonnon. Minä ei ole kokemisen objekti vaan sen subjekti, ja sen täytyy kasvaa ja kehittyä prosessissa, joka etenee ristiriitojen, oppimisen, harmonian ja jälleen ristiriitojen kautta. Kidd (1973, 130–131) korostaa että:

Kaikki oppijan uudet kokemukset symbolisoituvat ja organisoituvat jossain suhteessa minään, tai ne jäävät huomiotta koska havaittua suhdetta tai organisoitumista ei synny, tai niille annetaan virheellinen merkitys, koska kokemus näyttää yhteensopimattomalta minän rakenteen kanssa.

Kidd jatkaa, että tärkein tehtävä oppimisessa on kehittää minä, joka kykenee vuorovaikutukseen todellisuuden kanssa. Minä kehittyä oppimiskokemusten kautta aivan kuten sen muotoutumisvaiheessakin, mutta se ei ole eikä voi olla lopullisesti valmis, koska aina tulee olemaan ristiriitoja aikaisemmin opitun ja uuden välillä, ja aina tulee olemaan kysymyksiä kysyttävänä ja tietoa tavoiteltavana, eli kuten Fromm (1949, 49) asian ilmaisee: "Ihmisen elämä ... on jatkuvassa tasapainottomuuden tilassa." Ei ole olemassa mitään valmista laji-tyypillistä toimintamallia tai vaistoja. Ihminen on siten aina vasta tulossa — eikä koskaan valmis — vaikka onkin inhimillinen olento.

Juuri tässä suhteessa kysymys minästä, jonka monet aikuiskasvattajat ovat niin kaunopuheisesti ilmaisseet kirjoituksissaan, nousee etualalle. Minä on olemassa ja kehittyä vain elinikäisen oppimisen tuloksena.

### Johtopäätös

Tämän artikkelin teesinä on, että koska ihmisellä ei ole vaistoihin pohjautuvia käyttäytymismalleja, aikaisempien kokemusten ja uusien

ongelmatilanteiden välillä on aina olemassa ristiriidan mahdollisuus, ja että oppiminen on vastaus tähän ristiriitaan. Ja enemmänkin, juuri tämä on se oppimisprosessi, jonka kautta tietoisuus ja minä muovautuvat. Tässä on väistämätön paradoksi — ilman ristiriitaa ei voi olla oppimista ja ilman oppimista ei voi olla tietoisuutta ja minää, ja kuitenkin ihminen pyrkii aina tulemaan niin tutuksi ympäristönsä kanssa, että voisi käyttäytyä ennalta annettulla tavalla. Tämä on ihmisen paradoksi — että tietoisuus ja minä ovat oppimisen tulosta, sillä ihminen on sekä olemassa että tulemassa — tai kuten Edgar Fauren (1972) raportti sen ilmaisee — ihmiskunta voi olla olemassa vain oppimisen kautta, mutta se on aina myös oppimassa olemaan, *Learning to Be*.

### *Kirjallisuus*

- Aslanian, C&Brickell, H. 1980. *Americans in Transition*. New York. College Board.
- Bohm, D. 1987 *Unfolding Meaning*. ARK Paperbacks.
- Faure, E. 1972. *Learning to Be*. Paris: Unesco.
- Fromm, E. 1949. *Man for Himself*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Jarvis, P. 1987. *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Kidd, J.R. ed. 1973. *How Adults Learn*. Chicago: Association Press.
- Luckmann, T. 1967. *The Invisible Religion*. London. MacMillan.
- Mezirow, J. 1981. A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education* 32, 1, 1–24.
- Piaget, J. 1929. *The Child's Conception of the World*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Schutz, A. & Luckmann, T. 1973. *The Structures of the Life World*. London: Heinemann.
- Strauss, A. ed. 1964. *George Herbert Mead on Social Psychology*. Chicago: University of Chicago Press.

# Kansanopistoliike ja yhteiskunnan muutos

Marjomäki, Ville 1989. *Kansanopistoliike ja yhteiskunnallinen muutos*. Aikuiskasvatus 9, 3, 96—101. — *Artikkelissa tarkastellaan Suomen satavuotiaan kansanopistoliikkeen kehitystä ja muutumista toiminnan alkuajoista aina näihin päiviin saakka. Erityisesti kiinnitetään huomiota seuraaviin seikkoihin: mikä on ollut kansanopistojen merkitys kansallisen kulttuurin rakentajana, mikä on ollut kansanopistojen asema muiden kansanliikkeiden joukossa, mikä on ollut niiden suhde valtiovaltaan sekä miten kansanopistojen opiskelijarakenne on muuttunut aikojen kuluessa. Vaikka valtio tukeekin Suomessa voimakkaasti kansanopistoja, niin opistojen peruslähtökohdانا on edelleen ideologinen vapaus. Nykyisin kansanopistoliikkeessä on tiedostettu se jännite, joka pakostakin vallitsee opistojen virallisen aseman sekä niiden vapauden ja omaehtoista kriittisyyttä edustava toiminnan välillä.*

Kansanopistoliike Suomessa, kuten muissakin pohjoismaissa, on koko historiansa ajan kuulunut ensisijaisesti vapaan sivistystyön piiriin, missä sen rooli myös kokonaisuuden kannalta on ollut merkittävä. Vasta toissijaisesti se on hoitanut yhteiskunnan viralliselle koulutusjärjestelmälle kuuluvia tehtäviä, vaikka tämän tehtäväalueen merkitys onkin ollut hijalleen kasvava erityisesti parin viimeisen vuosikymmenen aikana.

Tästä opistoliikkeen ominaisuudesta johtuen yhteiskunnallisen muutoksen vaikutusta kansanopistoliikkeen kehitykseen tulee tarkastella kahdesta näkökulmasta. Yhtäältä on kyseistä miten yleinen yhteiskuntamuutos on muokannut opistojen toimintaedellytyksiä, niitä olemassaolon ehtoja, jotka opistojen on ollut pakko ottaa huomioon pysäkkeen hengissä. Ja toisaalta tulee etsiä vastausta siihen mikä on ollut opistoliikkeestä itsestään lähtevä muuttumisen halu ja kyky vastata uudistumishaasteisiin, joita se on kohdannut.

Seuraavassa etsin vastausta näihin näkökulmiin neljän eri kysymyksen kautta.

## *Kansallisen kulttuurin rakentaja*

Kansansivistysajatuksen voimakasta liikkeellelähtöä maassamme 1800-luvun loppuvuosina selittää kaksi perustekijää. Ne olivat venäläistämisen suhan siivittämä kansallisromanttinen ajattelu poliittisine pelkoineen ja sivistysidealistisine pyrkimyksineen sekä alkavan teollistumis-

kehityksen esiinnostama yleinen kansansivistyksen tarve. Historiallinen tilanne vuosisadan lopun Suomessa oli hyvin verrattavissa tilanteeseen Tanskassa puoli vuosisataa aikaisemmin, jolloin opistoliike siellä syntyi. Siten myös on ymmärrettävää, että tanskalaisesta opistoliikkeestä tuli oman liikkeemme esikuva. Erityisesti opistojen perustamisessa alkuaikoina aktiivisesti mukana olleet ylioppilasosakunnat lähettivät stipendiaatteja opintomatkalle kansanopiston kotimaahan, mistä saaduista vaikutteista sitten rakennettiin oma suomalainen kansanopisto. Se otti aito-grundtvigilaisessa hengessä tehtäväkseen kasvattaa oppilaistaan valistuneita kansalaisia, jotka olisivat syvästi tietoisia omasta kansallisesta kulttuuristaan, sen historiasta ja kielestä sekä niiden merkityksestä henkilökohtaiselle elämälleen. On oikeutettua sanoa, että ensimmäisistä opistoista alkaen suomalainen kansanopistoliike omaksui toimintansa johtotähteksi kansallisen herätyksen edistämisen ja sen konkreettisena toteutumana valtiollisen itsenäistymisajatuksen istuttamisen Suomen kansaan.

Myös epäluuloinen venäläinen hallitusvalta vainusi tämän kansallisen separatismien hengen. Siksi se suhtautui nihkeästi monien kansanopistojen perustamisiin. Kaikkia hankkeet eivät sen vuoksi päässeetkään alkuun kansanopistoina, vaan niiden oli naamioituttava muun muassa emäntä- ja isäntäkouluiksi. Käytännöllisten elämäntaitojen opettamisen merkityksen myös venäläistämistoimenpiteitä val-

mistelevä hallitusvalta ymmärsi ja hyväksyi. Niin ikään oli tiedossa, että toimintansa kansanopistoina alkaneissa opistoissa suoritettiin kouluviranomaisten toimesta tarkastuksia, joiden yhteydessä erityisesti kiinnitettiin huomiota yhteiskunnallisten ja historiaan liittyvien asioiden oikeaan opettamistapaan.

Kansallisen ohjelman omaksuminen sivistystyön perustaksi teki kansanopistoliikkeestä routavuosien olosuhteissa myöskin poliittisesti radikaalin, tai ainakin kriittisen, esivaltaan nähden. Tässä suhteessa tilanne muuttuu, kun itsenäisyys toteutuu. Pitkään ajetun tavoitteen täytyminen muuttaa kansanopistoliikkeen näkökulman valtiovaltaa kohtaan. Aikaisemmin epäilyttävä ja vastustettava vieras hallitsija on väistynyt ja korvattu uudella, omalla hallitusvallalla. Kansanopistot alkavat nyt puolustaa sitä mitä pitkän kamppailun tuloksena on saavutettu, itsenäistä valtiota. Tehtäväksi omaksumaan kuuluaisten kansalaisten kasvattaminen. Kansanopistoliikkeen ideologisen vireen voisi sanoa siten muuttuneen kulttuurihistoriallista ja kielellistä identiteettiä korostavasta kansallisuusaatteesta aimo askeleen kansallisvalti-oon liittyvän identiteetin korostamisen suuntaan.

Tämä itsenäistymisen seurauksena omakuttu nationalistinen ajattelu säilyi opistojen henkisenä perusvireenä läpi 1920- ja 1930-lukujen. Vasta toisen maailmansodan jälkeinen aika heikentää sen asemaa opistoliikkeen yhteisenä perustana. Eikä kansallisuusajattelu opistoista nytäkään häviä, vaan isänmaanrakkauteen kasvattaminen kuuluu edelleen niiden keskeisimpiin kasvatustavoitteisiin. Kuitenkin sekä opistorakenteen että opetussisältöjen muutos, joka uusissa oloissa toteutuu, aiheuttaa opistojen välisten erojen tässä suhteessa lisääntyvän. Asian voinee ilmaista niinkin, että kansalliseen ideologiaan välittömästi kytkeytyvät opetustavoitteet eivät enää riitä houkuttelemaan oppilaita kansanopistoihin 1960-luvun Suomessa ja sen jälkeen.

### *Kansanliikkeiden palveluksessa*

Kansalliseen kulttuuriin liittyvän kasvatusfilosofian luonnollisena seuraamuksena kansanopistojen aatemaailma on aina kytkeytynyt myös kansanliikkeiden ja vähemmistökuultuurien kohtaloihin. Autonomiakaudella 1889–1917 perustettiin kaikkiaan 43 kansanopistoa. Niistä vain kaksi oli kristillisiä, kaikki muut ns. grundtvigilaisia opistoja, joiden taustalla oli joko osakuntien edustama kansansivistysidealismi, alueellista maakunnallista kulttuuria painottavat kansalaisten yhteenliittymät, nuorisoseurat, maamiesseurat, naisasialiike,

raittiusliike jne. Oman värinsä kokonaisuuteen toivat ruotsinkieliset opistot kielipoliittisine tavoitteineen. Niitä oli yhteensä peräti 14. Mitään kielipohjaista ristiriitaa ei opistoliikkeen sisällä kuitenkaan näinä vuosina ilmennyt. Ehkä kansanopistojen pohjoismainen tausta on osaseltys tähän.

Aika oli sanotunkaltaisten kansanliikkeiden heräämisen aikaa. Kaikille näille liikkeille voi sanoa olleen yhteistä sitoutumisen kansanvalitusaatteeseen, jonka pohja oli romantiikan maailmankatsomuksessa ja jota varhaisen teollistumiskehityksen aikaansaama sosiaalinen kierto yhteiskunnassa kasvatti. Luonteenomaista tälle itsenäisyyden aikaa edeltäneelle kansanopistoliikkeen ensimmäiselle kehitysjaksolle oli yhtenäisyys. Mitkään yhteiskunnalliset erityisintressit eivät tänä aikana hajottaneet liikkeen kokonaisuutta, vaan kaiken yllä lepäsi yhteisen tehtävän antama harmonian verho.

Nimenomaan opistojen kansanliiketaustaisuutta vasten korostuu se muutos, jonka valtiollinen itsenäistyminen sai aikaan. Autonomiakaudelle tyypillisiä grundtvigilaisia aatemaailmaa tunnustavia opistoja perustettiin vuosien 1918–1944 välisenä aikana ainoastaan kaksi kappaletta, nekin jo 1920-luvun puolen välin tienoilla. Samoin perustettiin sotien välisenä aikana ensimmäiset kaksi järjestöpohjaista, s.o. tiettyyn järjestöön sitoutunutta, opistoa. Samanaikaisesti aloitti toimintansa yhteensä peräti 20 kristillistä opistoa.

Mikä selittää kristillisten herätysliikkeiden voimakkaan esiintulon kansanopistojen perustajina tänä aikana itsenäistymisestä toisen maailmansodan päättymiseen? Vastaus löytyy sekä yhteiskunnan yleisestä muuttumisesta, että herätysliikkeiden omista tarpeista.

Kansanopistoliikkeen tavoin myöskin herätysliikkeet olivat historiansa aikana läpikäyneet kehityksen oppositiosta puolustusasianajajaksi. Nekin olivat syntyneet tarpeesta kritisoida virallista auktoriteettia. Hengellistä elämää janoavat ihmiset eivät tyytyneet kirkon muutosi-donnaiseen ja kansasta etääntyneeseen julistukseen. Tästä heitä myös rangaistiin aina oikeusistuimia myöten. Hengellinen ja maallinen miekka olivat löytäneet toisensa yhteisen kriitikon nujertamiseksi. Vähitellen kriitikoista kuitenkin kasvoi virallisen aseman haltijoita. Itsenäisen Suomen syntyessä pääosa Suomen papistosta jo kuului johonkin herätysliikkeeseen. Niinpä niistä tuli virallisen opin puolustajia. Samalla kun hengellinen oppositioasenne kirposi, lakkasi myös vastakkainasettelu maallisen vallan kanssa. Yhteiskunnallisesti katsoen kirkon piirissä toimivat herätysliikkeet olivat konservatiivisia. Ne eivät hyväksyneet mitään yhteiskunnallista kapinallisuutta, vaan olivat valmiit puolustamaan laillista esivaltaa kaikin keinoin. Siksi yhteiskunnallinen ilmapii-

ri oli suosiollinen kristillisten opistojen perustamiselle.

Herätysliikkeet itsessään myös saattoivat ensimmäisen tasavallan Suomessa kokea, että kristilliset arvot kansalaisten perusarvoina olivat joiltakin osin uhanalaisia. Maallistuminen elämäntavoissa alkoi kaupunkimaisen elämänmuodon yleistyessä lisääntyä. Merkillepantavaa on myös, että sotavuosina 1940–44 perustetut viisi opistoa olivat kaikki kristillisiä taustaltaan. Ehkä kriisiajat, 1920-luvun alkupuoli ja sota-aika, osaltaan saivat herätysliikkeet aktiiviseksi, ihmisten hengellisen hädän lievittäjiksi.

Sotien jälkeinen aika muodostaa jälleen oman kokonaisuutensa kansanliikeopistojen kehityshistoriassa. Muutos sotien väliseen aikaan verraten alkaa 1940-luvun lopulla. Tuolin alkaa järjestöopistojen aikakausi. Kristillisiä opistoja perustetaan kylläkin edelleen 1950-luvun puoliväliin saakka lukumääräisesti runsaammin, mutta nimenomaan uutena piirteenä tulevat kansanopistojen keskuuteen useat poliittiset ja ammattiyhdistysopistot. Ne edustavat uutta kiivasta vauhtia modernisoitua kaupunkimaisen elämäntavan ja organisaatioiden yhteiskuntaa. Yhteisen edun ajattelusta on siirrytty ryhmä- ja erityisetujen korostamiseen, niiden avoimeen tunnustamiseen. Ristiriitojen säätely yhteiskunnassa löy leimansa myös vapaan sivistystyön kentälle. 1980-luvun lopulle tultaessa tämä piirre kehityksessä edelleen jatkuu. Paitsi puolue- ja etujärjestöopistojen perustamisessa tämä yhteiskunnallinen kehitystrendi näkyy myös tänä aikana perustetuissa kristillisissä opistoissa. Niistä useimmat edustavat kristillistä järjestötyötä. Joukossa on myös muiden järjestöjen perustamia opistoja. Kaikenkaikkiaan sotien jälkeisenä aikana on perustettu yhteensä 34 uutta opistoa, niistä seitsemän 1980-luvulla. Tämä osoittaa, että kansanopistoilla edelleen on paikkansa suomalaisessa yhteiskunnassa nimenomaan kansanliikkeiden ja järjestöjen koulutustarpeiden täyttäjinä.

## Suhde valtiovaltaan

Kansanopiston kannalta kysymys suhteesta valtiovaltaan on aina merkinnyt kysymystä kansanopiston autonomiasta vapaan sivistystyön instituutiona. Valtiovallan kannalta kysymys on ollut siitä kuinka suotava tai tarpeellinen kansanopisto on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.

Autonomiakaudella, varsinkin toiminnan alkuvuosina ennen suurlakkoa, valtiovaltan ja kansanopistojen suhde oli kyräilevä ja etäinen. Venäläistämispoliittikkaa toteuttamaan pyrkivä valtiovalta ei luottanut kansallisromanttiseen

aatemaailmaan toimintansa perustavaan kansalaisopistoon. Se halusi estää niiden perustamisen, kuten edellä jo on todettu. Perustamislupia ei aina myönnetty ja opistojen opetuskellista toimintaa valvottiin tarkastuksin. Erityisen huomion kohteena olivat historian, yhteiskuntaopin, äidinkielen ja uskonnon opetus, jopa luonnontieteellinenkin opetus. Isänmaallista poliittista kiihotusta, sosialistisia aatteita tai kristinuskon vastaista kehitysoppiin perustuvaa luonnontietoa ei suvaittu.

Aatteellinen epäluuloisuus sai aikaan sen, että kansanopistot olivat haluttomia kääntymään valtiovaltan puoleen edes niille tuiki välttämättömissä taloudellisissa kysymyksissä. Opistot perustettiin alkuaikoina useimmissa tapauksissa talkoohengessä ja -työvoimalla. Rahaa koottiin kansalaikeräyksin ja lahjoituksin. On selvää, että näin hankittu varallisuus ei voinut muodostaa pysyvästi kestävästä taloudesta perustaa opistojen toiminnalle. Apuun tarvittiin myös valtiovaltaa. Koska mitään kansanopistoja koskevaa lainsäädäntöä ei ollut, myös valtiovaltan antama taloudellinen tuki oli harkinnanvaraista ja tapauskohtaista harkintaa edellyttävää avustamista.

Valtion tuen asteittain kasvaessa autonomia-kauden loppuvuosina, eduskuntaudistuksen jälkeisenä aikana, syntyi kansanopistojen ja valtiovaltan välille aiempaa kiinteämpi suhde. Sitä vaati varojen käytön kontrolli. Tätä pakkoavioliittoa vaikeutti se, että vaikka eduskunnassa oli kansanopistoille myönteisiä mielialaa, talouden valvontaa käytännössä suorittivat venäläismieliset virkamiehet.

Itsenäisessä Suomessa kansanopistojen ja valtiovaltan suhteesta hävisi vastakkainasettelu. Kristillis-isänmaallisen ja itsenäistä valtiota varauksetta tukevan aatemaailman sisäistäneestä opistolikkeestä tuli valtiovaltan liittolainen. Uutta suhdetta vahvistamaan ja sille puitteet luomaan tuli 1920-luvun puolivälissä ensimmäinen kansanopistolaki.

Lain tuleminen otettiin opistojen piirissä vastaan varauksettoman innostuneesti. Sen nähtiin rajoituksia ennemmin tuovan lisää toimintaedellytyksiä ja oikeuksia. Se merkitsi virallista tunnustusta kansanopistolikkeelle.

Kuitenkin lain säätämisen yhteydessä tietynasteisen ongelman muodosti kysymys kansanopistojen ideologisesta vapaudesta. Lakia valmistelleessa komiteassa ja erityisesti sen vahvistaneessa eduskunnassa herätti pelkoa radikaalien poliittisten aatteiden, mahdollinen tuleminen opistoihin. Olihan Työväen Akatemia juuri lakia valmisteltaessa perusteilla ja aloitti toimintansa vuotta ennen lain voimaantuloa. Niinpä laki sitten kielsikin opistoista "puoluekiihotuksen".

Luottamusta kansanopistoon valtiovalta osoitti myös siten, että 1920-luvulta alkaen

sille annettiin mahdollisuus ammatillisen koulutuksen antamiseen niinkin tärkeällä alueella kuin alakansakoulujen opettajien valmistus, jota lyhyehkön ajan kokeiltiin Karkussa.

Toisen maailmansodan jälkeiseen aikaan siirtyminen on merkinnyt sen kehityksen voimistumista kansanopiston ja valtiovallan suhteessa, jonka alkupiste ensimmäinen opistolaki oli. Lakia on uudistettu useita kertoja kun yhteiskunnan muutos on sitä koulutustarpeiden ja virallisen koulutusjärjestelmän muuttuessa edellyttänyt. Uudistusten myötä kansanopistojen toiminnallinen autonomia on turvattu ja taloudellisen toimintavarmuuden parantumisen myötä osin jopa laajennettu. Perusopijaksotoiminnan rinnalla lyhytkurssien järjestäminen on tehty mahdolliseksi valtion tuella. Tämä osaltaan on ratkaisevasti parantanut opistojen mahdollisuuksia osallistua voimakkaasti laajenevan aikuiskoulutuksen antamiseen.

Myös virallisten koulutustehtävien määrä ja merkitys opistojen opetusohjelmissa on kasvanut voimakkaasti 1950-luvun alkupuolelta lähtien. Nämä koulutusalueet sisältävät varsinaisen ammatillisen koulutuksen rinnalla myös peruskoulu-, lukio- ja yliopistollisten arvosanojen suorittamisen.

Jos valtiolta ensimmäistä opistolakia säättäessään tunsikin pelkoa poliittisen kiihotuksen pääsemisestä kansanopistoihin, niin sotien jälkeinen historia on osoittanut tämän pelon hävinneen täydellisesti. Päinvastoin, juuri poliittisten liikkeiden opistojen perustaminen on tänä kautena ollut aktiivista, kuten edellä on todettu. On perusteita katsoa, että valtiolta on osoittanut erityistä huomiota juuri poliittisten opistojen toiminnalle. Se on näkynyt eräiden harkinnanvaraisten avustusten, kuten rakennusavustukset, jakamisessa. Aivan viimeksi tämä opistoryhmä onnistui toimimaan tienavaajana opettajien toimiehtosopimusjärjestelmän uudistamiselle koko kansanopistoliikkeessä. Uudistuksen laaja-alaisen toteutumisen edellytyksenä on ollut myös valtiovallan hyväksyminen, vaikka työmarkkinajärjestöt ovatkin ottaneet hoitaakseen käytännön neuvottelut.

Ideologisen vapauden tunnustaminen kansanopistojen toiminnalliseksi erityispiirteeksi on siten muodostunut myös nykyaikana kansanopistotoiminnan perusvoimavaraksi. Näin se toteuttaa demokraattisessa yhteiskunnassa valtion tuella erityistehtävää, mitä mikään muu koulutusjärjestelmän osa ei hoida.

Valtiovallan tarjoaman laajan taloudellisen turvallisuuden ja moninaisten virallisten koulutustehtävien tuoman arvostuksen ja toimintavarmuuden vastapainona opistolike on joutunut itse pohtimaan omaa luonnettaan vapaan sivistystyön näkökulmasta. Kansanopistoissa

on tiedostettu se jännite, joka aina pakostakin vallitsee virallisen aseman ja arvostuksen sekä vapauden ja omaehtoista kriittisyyttä edustavan toiminnan välillä.

## *Opiskelijarakenteen muutos*

Yksi keskeinen tapa tarkastella kansanopiston aseman ja toiminnan muuttumista historian kuluessa on kysyä millaisia opiskelijoita ja millaisin tavoitein he ovat tulleet opistoihin. Vieläkin osassa yleistä mielipidettä vallitseva kuva kansanopistosta on, että se on maalaisnuorison koulu, jossa tulevat isännät ja emännät hankkivat kansalaissivistyksen täydennyksenä mennäkseen takaisin vanhempiensa työn jatkajiksi ja vaikuttajiksi omiin kotikyliinsä.

Tämä kuva opiskelijoiden sosiaalisesta taustasta ja samalla motiivista tulla kansanopistoon lakkasi olemasta ajankohtainen pian toisen maailmansodan jälkeen. Muutos oli tietysti portaattain tapahtuva eri puolilla maata ja eri tyyppisissä opistoissa.

Yksityiskohtaista tietoa opiskelijoiden taustasta ja opistotalven vaikutuksesta heidän elämänuransa kehitykseen ei koko opistoliikettä ja eri ajanjaksoja kattavana ole. Sen verran asiaa kuitenkin on selvitetty, että opiskelijoiden sosiaalisen taustan osalta läpileikkaus vuosittaisessa opiskelijajoukossa jo pitkään on osoittanut pääosan heistä olevan peräisin taa-jamista ja perheistä, joissa toimeentulo saadaan palkkatyöstä. Karkeasti sosiaalinen rakenne vastannee koko väestön vastaavaa rakennetta.

Opiskelumotiivien osalta perinteinen kuva on ollut osin virheellinen alun alkaen. Huomattava osa opiskelijoiksi tulleista jo autonomiakaudella näki opiston mahdollisuutena sosiaaliseen kiertoon, sellaisen ammattiuran hankkimiseen, joka ei liity omien vanhempien työhön. Tämän tavoitteen voi otaksua yleistyneen vuosien kuluessa johdonmukaisesti. Erityisesti 1940- ja -50-luvuilla kansanopisto oli juuri sosiaalisen nousun mahdollisuus sellaiselle osalle nuorisoa, joka ei jostain syystä ollut päässyt osalliseksi oppikoulusta. Kansakouluopettajaseminaarit ja Yhteiskunnallinen korkeakoulu olivat tuossa vaiheessa tästä joukosta aktiivisimpien päämääriä. Näitä päämääriä palvelemaan olivat juuri monet kansankorkeakouluista perustetut. Niissähän korostettiin alun alkaen teoreettisesti painottuneita opintoja ja erotuksena kansanopiston käytännön aineiden opiskeluun. 1950-luvulta alkaen kansankorkeakoulujen opiskelijaksi myös hakeutui vuosittain kasvava määrä keskikoulun ja sittemmin myös ylioppilastutkinnon suorittaneita. Samalla alkuperäinen ajatus kansanopistoista lahjakkuusreservien väylänä väistyi. Tilä-

le tuli kuva kansanopistoista erilaisiin keski- ja yläasteen ammatillisiin opistoihin pyrkivien täydennyskoulutuspaikkana. Opistoon tultiin vahvistamaan aiempia opintoja ja saamaan pyrkimisessä tarvittavia lisäpisteitä.

Näissä ja eräissä muissakin suhteissa kansanopisto alettiin yhä useammin ymmärtää virallisen koulujärjestelmän puutteiden ja virheidten korjaajana. Nämä odotukset alkoivat erityisesti 1960-luvun lopulta alkaen lyödä läpi myös opistojen omassa toiminnan suunnittelussa. Eräänlainen ääripää saavutettiin 1970-luvun opistoliikkeelle vaikeina alkuvuosina, jolloin joissakin tapauksissa raja oppilaitoksen ja hoitolaitoksen välillä hämärtyi.

Samanaikainen ammatillisen koulutuksen voimakas laajeneminen kansanopistoissa tietysti antoi opistoille myös varsinaisen ammatitoppilaitoksen leimaa. Ammattilinjolle tulevien aiempi koulupohja on luonnollisesti vaihteleva sen mukaan, minkä tasoisesta koulutuk-

sesta on kysymys, mikä on pohjakoulutusvaatimus ja kuinka suosittu koulutusala on kysymyksessä. Halutuille aloille pyrkii korkeammin peruskoulutettuja opiskelijoita, kuin muodolliset vaatimukset edellyttävät.

1980-luvun lopun opistoissa tyypillisin opiskelija on noin kaksikymmentävuotias ylioppilastyttö, joka opistotalven jälkeen hakeutuu johonkin keski- tai korkea-asteen ammattiopintoihin. Aivan viimeisinä vuosina toteutetuista aikuisopiskelua edistävästä lainsäädännön uudistuksista johtuen myös varsinaisen työssäkäyvän aikuisväestön osuus on opistoissa lisääntynyt. Ennen muuta lyhytkurssien voimakas määrällinen kasvu selittää tätä kehitystä. Aikuisväestö hakee kansanopistoista yhtäläillä ammatillista perus- ja täydennyskoulutusta kuin harrastustavoitteista itsensä kehittämiseen tarkoitettua koulutustakin. Heidän osuutensa kasvaa edelleen lähivuosina voimakkaasti.



# Kansalaisopistoliikkeen kehitysvaiheet

— työväen opistoista koko kansan opinahjoiksi

Huuhka, Kosti 1989. *Kansalaisopistoliikkeen kehitysvaiheet — työväen opistoista koko kansan opinahjoiksi*. Aikuskasvatus 9, 3, 101–105. — Artikkelissa kuvataan työväenopistojen perustamisvaiheita ja sitä, miten aluksi työväestölle tarkoitettut oppilaitokset ovat vähitellen vakiinnuttaneet asemansa koko aikuisväestön opinahjoina. Kirjoittaja luonnehtii autonomian aikaa opistotoiminnan perustamisvaiheeksi, maailmansotien välistä aikaa vakiintumisvaiheeksi ja toisen maailmansodan jälkeistä aikaa opistojen laajenemisvaiheeksi. Artikkelissa hahmotetaan opistoliikkeen tärkeimpiä kehityspiirteitä ja opiskelijarakenteessa tapahtuneita muutoksia.

Sunnuntaina 16. tammikuuta 1899 klo 8 illalla kokoontui puolisentuhatta henkeä Tampereen Raittiustalolle Suomen ensimmäisen työväenopiston juhlallisiin avajaisiin. Tällöin alkanut opistotoiminta on yhdeksän vuosikymmenen kuluessa laajentunut koko valtakunnan kattavaksi.

Tampereen työväenopisto perustettiin vakiinnuttamaan ja kehittämään sitä työväenopetusta, jota työväenyhdistykset ja muutamat muutkin seurakunnat olivat 1880-luvulta alkaen harjoittaneet. Myös kansanopistohenkistä iltakursitoimintaa järjestettiin kaupungissa työväelle, jolla ei ollut mahdollisuuksia maaseutunuorison tapaan opiskella varsinaisissa kansanopistoissa.

Toiminta oli kuitenkin hajanaista ja epävakaita. Sen vakiinnuttamisesta keskusteltiin 1890-luvulla. Tarkoituksenmukaisimpana pidettiin, että työväenopetusta varten perustetaan kunnallisia työväenopistoja. Lisäksi tilanne vaikeutui 1890-luvun puolivälin jälkeen, kun työväenyhdistysten toiminta alkoi politisoitua ja sivistystyö jäädä taka-alalle. Myös luennoitsijoiden ja opettajien, jotka yleensä kuuluivat porvaristoon, saanti kursseille alkoi vaikeutua, joten työväenopetus saattoi eräin paikoin kokonaan tyrehtyä.

Tällainen oli tilanne Tampereella 1898. Lehtori ja vapaaherra E.S. Yrjö-Koskinen välitteli tilannetta ja päätteli virkaveljelleen lehtori Verneri Maliselle, ettei pulasta muuten päästäisi kuin perustamalla kaupunkiin vakinaisen työväenopisto. Tästä hän teki aloitteen Tampereen Suomalaisessa klubissa.

Yrjö-Koskisella kerrotaan Suomalaisessa klubissa olleen sellaisen arvovalan, että hänen esityksensä yleensä hyväksyttiin. Klubilla puolestaan oli sellainen vaikutusvalta kaupunginvaltuustossa, että päätökset tehtiin sen kannan mukaisesti. Niin nytkin ja toimet sujuivat ripeästi. Perustamispäätös tehtiin keväällä 1898 ja vaikka perustamislupaa ja ohjesääntöä vahvistusta jouduttiin senaatilta hakemaan kahdesti, opisto oli vuoden lopulla sellaisessa valmiudessa, että se saattoi aloittaa toimintansa tammikuussa 1899.

Opiston avajaisjuhla aloitettiin virrellä ja rukouksella sekä päätettiin Maamme-laululla. Opistolle toivotettiin siunausta ja menestystä sekä ennustettiin suurta merkitystä ei vain Tampereella, vaan koko maan isänmaallisessa sivistystyössä. Niin toiveet kuin ennustuksetkin ovat toteutuneet, ei itsestään, vaan vastoinkäymiset voitavalla innolla ja uurastuksella.

Opisto aloitti toimintansa routavuosien kynnyksellä. Kuukausi sen alkamisesta annettiin Helmikuun manifesti, jonka nojalla kansalais-toiminnan valvontaa tehostettiin. Myös opistoa valvottiin ja sen toimintaa rajoitettiin. Erityisesti valvonta kohdistui opiston johtajaan, Severi Nuormaahan, jonka väitettiin pitäneen sopimattomia luentoja. Tämän vuoksi hänet määrättiin erotettavaksi virastaan sykyllä 1902. Pidätystä ja karkoitusta välttääkseen hän lähti vapaaehtoiseen maanpakoon. Opiston piirissä erottamista pidettiin tietenkin täysin aiheettomana.

Tampereen työväenopistolla tuli olemaan suurempi merkitys valtakunnallisesti, kuten

sen perustajat ounastelivatkin. Suunnitellessaan ja kehitellessään omia toimintaperiaatteitaan ja työtapojaan se loi malleja, jotka myöhemmin vakiintuivat opistotoiminnan yleisperiaateiksi ja työtavoiksi.

Peruslähtökohtana oli kunnallinen, mikä antoi opistolle vakavuuden ja taloudellisen turvallisuuden. Opisto oli ohjesäännön mukaan tarkoitettu yleiseksi kansalaisopistoksi. Avajaispuheessaan johtokunnan puheenjohtaja Yrjö-Koskinen huomautti nimen saattavan johtaa sillä tavoin harhaan, että opisto olisi tarkoitettu vain työvälille ja että vain työväki yksin olisi tiedon ja valistuksen tarpeessa. Myös ideologisen sitoutumattomuuden ja tieteenomaisesti annetun opetuksen vapauden periaate omaksuttiin jo tällöin samoin kuin opiskelijain osallistuminen opetuksen suunnitteluun.

Opetus tapahtui aluksi vain luentoina ja niihin liittyvinä tai erikseen järjestettyinä keskusteluina. Opiskelijain pyynnöstä alettiin 1904 järjestää myös eri aineiden ryhmäopetusta. Ensimmäisiä opetusaineita olivat runonlausunta, oikein- ja ainekirjoitus sekä kirjanpito. Viimeksi mainittu on jatkuvasti nykypäiviin asti sisällytynyt useimpien opistojen opetusohjelmiin. Vieraiden kielten opetuskin alkoi jo Tampereen opiston "yksinäisyyden" kaudella.

Kahdeksan vuotta Tampereen työväenopisto toimi näet ainoana. Eduskuntauudistuksen jälkeen, olojen vapautuessa, se alkoi saada seuraajia. Syksyllä 1907 aloittivat Oulun ja Vaasan työväenopistot ja helmikuussa 1908 Turun ruotsin- ja suomenkielinen sekä Viipurin työväenopisto. Viimeksi mainittu Kalevalan päivänä.

Kaikkiaan perustettiin autonomian aikana kymmenen kunnallista ja Pietarsaaren työväenopisto, jonka perusti ja omisti työväenyhdistys. Vapaan toiminnan aika jäi kuitenkin lyhyeksi. Alkoi uusi venäläistytämiskausi ja sitten puhkesi maailmansota, jolloin viranomaisten valvonta jälleen kiristyi.

## *Itsenäistymisen jälkeen*

Opistotoiminnan kehitys jaksottuu kansallisen historiamme vaiheiden mukaan. Autonomian aikaa voidaan luonnehtia opistotoiminnan perustamisvaiheeksi, maailmansotien välistä aikaa vakiintumisvaiheeksi ja toisen maailmansodan jälkeistä aikaa laajenemisvaiheeksi.

Toimintaolosuhteet muuttuivat itsenäisessä Suomessa autonomian aikaan verrattuna suotuisammaksi. Valtiovalta suhtautui opistoihin suopeasti ja niille alettiin myöntää myös valtionapua. Tämä oli hyvin merkittävä asia, sillä kunnat olivat rahoittaneet opistotoimintaa pääasiassa anniskeluyhtiön voittovaroilla. Kun nämä kieltolain tultua voimaan ehtyivät, olisivat

kunnat joutuneet rahoittamaan opistotoimintaa verovaroin, ellei valtio olisi alkanut myöntää avustusta.

Myös vapaaseen sivistystyöhön kohdistuva kansalaisaktiivisuus lisääntyi ja ilmeni opistotoiminnassa uusien opistojen perustamisintoa erityisesti 1920-luvun alkuvuosina. Milloin kunta ei ryhtynyt toimeen, perustettiin kannatusyhdistyksen ylläpitämä opisto. Kun opistoja syntyi aiempaa pienemmälle väestöpohjalle, pyrittiin niihin tavoittamaan työväestöä laajempia väestöpiirejä. Tätä avartamista osoitettiin käyttämällä työväenopisto-nimen asemesta kansalaisopisto- tai vapaaopisto -nimityksiä. Tällä tavoin uskottiin rakennettavan myös kunnallista eheyttä kansalaissodan jälkeen.

Maailmansotien välistä aikaa voidaan pitää opistotoiminnan vakiintumisvaiheena, ensiksikin siksi, että opistot järjestäytyvät yhteistointaan eli opistoliiikkeeksi, ja toiseksi, että niiden valtionapu järjestettiin lakisääteiseksi.

Ensimmäinen Suomen työväenopistojen edustajakokous pidettiin 1917. Varsinainen järjestäytyminen tapahtui kuitenkin vasta toisessa 1919 pidetyssä edustajakokouksessa, jossa perustettiin Työväenopistojen liitto. Sen tuli edistää työväenopistoaatetta, ylläpitää yhteyttä opistojen kesken sekä avustaa niiden toimintaa ja kehittämistä.

Merkittäviksi opistoliiikkeessä muodostuivat liiton toimesta kolmivuositain — viime aikoina nelivuositain — järjestetyt edustajakokoukset, joissa on käsitelty periaatteellisia ja ajankohtaisia kysymyksiä, viitoitettu suuntaa ja asetettu tavoitteita. Näitä on sitten hienosäädely opistojen toimihenkilöiden vuotuisilla luento- ja neuvottelupäivillä sekä seminaareissa.

Laajalti opistoväkeä tavoittavina alettiin 1920-luvulla järjestää opistopäiviä. Sotien jälkeen niihin liitettiin myös kulttuurikilpailuja ja nimi muutettiin kulttuuripäiviksi. Valtakunnalliset tapahtumat edistivät opistoliikkeen yleistä tuntemusta ja samalla sen vakiintumista.

Työväenopistojen liiton liittotoimikunnasta muodostui opistoliikkeen aatteellinen ja toiminnallinen johto, jossa puheenjohtajalla ja sihteerillä oli keskeinen asema. Liiton ensimmäisenä puheenjohtajana kuolemaansa saakka 1938 toimi prof. Zach Castrén, työväenopistotoiminnan aatteellinen johtaja aikanaan. Hänen rinnallaan liiton sihteerin tehtäviä hoiti seitsemän ensimmäistä vuotta tri Rafael Engberg, liiton toiminnan neuvokas järjestäjä, joka toimi innolla uusien opistojen perustamiseksi ja niiden toiminnan ohjaamiseksi.

Opistoliikkeen vaikuttajajäseniin kuuluu jo 1920-luvulla myös prof. T.I. Wuorenrinne, joka Kotkan työväenopiston johtajana ollessaan perusti 1923 Työväenopisto-lehden, toimi liittotoimikunnan jäsenenä ja varapuheenjohtajana sekä valittiin Castrénin jälkeen liiton puheenjohtajaksi.

tajaksi. Huomiota ansaitsevaa oli myös Ernst Lähteen toiminta liiton sihteerinä 1929–1944 opistotoiminnan vakiinnuttamisessa ja kehittämisessä.

Opistotoiminnan tulevaisuuden kannalta merkittävin toimenpide oli vuotuisista määrärahoista myönnettävien avustusten vakiinnuttaminen lakisääteiseksi prosentuaaliseksi valtionavuksi 1927. Lainsäädäntö vakautti opistojen taloutta ja yhtenäisti niiden toimintajärjestelmiä. Vaapehtoinen yhteistoiminta synnytti opistoliiikkeen; valtionapulainsäädäntö opistolaitoksen. Niiden puitteissa opistotoiminta kehittyi tasaisesti 1930-luvulla, jonka lopussa opistoja oli puolisensataa ja opiskelijoita yli 20 000.

Vakauttamiseen liittyi myös pyrkimys omiin toimitiloihin. Opistotoiminnan suuri etu — joskin myös haitta — on ollut se, että on voitu toimia koulu- ja muissa iltaisin vapaina olevissa tiloissa alivuokralaisena. Omista tiloista kuitenkin haaveiltiin, jopa eräissä tapauksissa ennen opiston perustamistakin. Ensimmäisenä sai oman työssijän Kotkan työväenopisto, jolle kaupunki luovutti syksyllä 1917 omistamansa Krogiuksen huvilan. Ensimmäinen opistotoimintaa varten suunniteltu ja rakennettu talo on Helsingin suomenkielisen työväenopiston toimitalon 1927 valmistunut vanha osa. Pari vuotta myöhemmin valmistui myös Riihimäen kansalaisopiston toimitalo. Vuosikymmenien kuluessa opistoille on rakennettu ja hankittu omia toimitaloja sekä toimitiloja koulurakennuksissa ja monitoimitaloissa.

## Laajenemisen vuosikymmenet

Toisen maailmansodan aikana opistojen toiminta supistui ja ajoittain keskeytyikin. Kokonaan se päättyi yhdeksältä Neuvostoliitolle luovutetulla alueella toimineelta opistolta. Muut sen sijaan aloittivat sotien jälkeen ripeästi. Rintamilta palaaville naisille ja miehille, joihin oli pidetty yhteyttä sodankin aikana, järjestettiin vastaanottotilaisuuksia. Helsingin työväenopisto järjesti sellaisen silloisessa Messuhallissa ja se radioitiin suorana lähetyksenä. Sitä voidaan pitää valtakunnallisena rintamilta palaavien opistolaisten vastaanottotilaisuutena.

Ja opistot kansoittuivat jälleen. Sotia edeltävä määrällinen taso saavutettiin jo ensimmäisenä rauhanvuotena ja 1940-luvun loppuun tultaessa niin opistojen kuin opiskelijainkin määrä oli kaksinkertaistunut. Sen jälkeen opistotoiminnan kehitys oli vuosikymmenen ajan enemmän laadullista kuin määrällistä.

Pääosin 1920-luvulta peräisin oleva valtionapulainsäädäntö oli muodostunut kehityksen jarruksi. Sen uudistamista odotettiin maltta-

mattomasti. Kun se 1963 toteutui, lainsäädäntö avasi opistotoiminnalle uusia kehitymis- ja laajentumismahdollisuuksia. Opistotoiminta alkoi nyt levitä myös maaseudulle. Kun opistojen toiminta-alueilla 1950 asui 37 % väestöstä ja 1960 runsas puolet eli 51 %, niin 1970 opistoverkko kattoi ja 95 % väestöstä ja vuosikymmenen lopulla käytännöllisesti katsoen koko maan.

## Ruotsinkielinen opistotoiminta

Kielellisesti opistotoiminta on kehittynyt siten, että yksikielisellä paikkakunnalla on kielen mukaan joko suomenkielinen tai ruotsinkielinen opisto. Kaksikielisellä paikkakunnalla on sekä suomenkielinen että ruotsinkielinen tai kaksikielinen opisto. Molempien kieliryhmien opistot ovat kuuluneet yhteiseen liittoon. Toisen maailmansodan jälkeen ruotsinkieliset opistot muodostivat lisäksi Svenska sektionen aatteelliseksi sekä käytännöllisiä tehtäviä hoitavaksi yhteiselimekseen. Nykyisin Svenska sektionen kuuluu jaostona liiton organisaatioon.

Ruotsinkielisen opistotoiminnan keskeisin henkilö oli vuosikymmenien ajan kouluneuvos ja kansanedustaja John Österholm, Helsingin ruotsinkielisen työväenopiston johtaja, liittotoimikunnan pitkäaikainen jäsen ja varapuheenjohtaja.

## Opetus ja opiskelu

Ketkä opistoissa opiskelevat ja mitä opiskeltiin?

Opiskelijarakenne ja opetusohjelmat ovat olleet toisiinsa liittyviä. Tampereen työväenopiston opiskelijoista oli ensimmäisen vuosikymmenen aikana 91 % ruumiillisen työn tekijöitä, kuten tilastotermi aikoinaan kuului. Itsenäisyyden alussa ruumiillisen työn tekijöitä oli noin 70 %, talvisodan kynnyksellä vajaa puolet eli 46 %, mutta 1960 enää runsas neljännes (26 %) ja 1970, jolloin tätä tilastojakoa viimeksi käytettiin vain 19 %.

Opiskelijarakenteen muutosta on opistoliiikkeessä enimmäkseen tarkasteltu ruumiillisen työn tekijän ja muiden välisenä suhteena ja sen muutoksena. Sitä mukaan kuin "muiden" opiskelijain suhde ruumiillisen työn tekijöihin verrattuna on kasvanut, yleisluentotoiminta on supistunut ja ryhmäopetus lisääntynyt sekä ainevalikoimaltaan laajentunut. Laajimmaksi aineryhmäksi kohosi jo maailmansotien välisenä aikana vieraiden kielten ja seuraavaksi käytännön taitojen opetus. Nämä aineryhmät ovat pysyneet johdossa jatkuvasti ja seuraaviksi ovat kavunneet taideaineet sekä liikuntaa ja terveyttä edistävä opetus. Myös eräisiin yleissi-

vistäviin ja ammatillisiin tutkintoihin valmentavaa opetusta on järjestetty varsinkin 1950-luvulta lähtien.

Opiskelijarakenteen muutos ilmenee myös koulutustason kohoamisena. Alkuvuosikymmeninä osa opiskelijoita ei ollut käynyt koulua lainkaan. Sitä mukaan kuin opistojen sosiaalinen ulottuvuus on laajentunut, opiskelijain koulutustaso on kohonnut väestön keskimääräistä koulutustasoa vastaavaksi, jopa eräiltä osin sen ylikin. Ylempää keskiastetta laajemmän koulutuksen saaneita on opiskelijoissa nykyisin suhteellisesti enemmän kuin koko aikuisväestössä.

Muutokset osoittavat opistojen kehittyneen "yleisiksi kansalaisopistoiksi", kuten jo Tampereen työväenopistoa perustettaessa ennakoitiin. Kehitys otettiin huomioon myös lainsäädännössä 1963, jolloin annettiin laki kansalais- ja työväenopistojen valtiovavusta. Tämän mukaisesti Työväenopistojen liiton nimi muutettiin Kansalais- ja työväenopistojen liitoksi ja Työväenopisto -lehti Opistolehdeksi.

Käytännössä kansalaisopisto on muodostumassa opistotoiminnan yleisnimitykseksi. Tällöin on kuitenkin syytä pitää mielessä, että puolet tähänastisesta historiasta se on ollut ensisijaisesti työväenopistotoimintaa.

(Artikkeli on kirjoittajan opistotyön 90- ja KTOL:n 70-vuotisjuhlassa pitämä juhlaesitelmä)

# Sosiaali- lääketieteellinen Aikakauslehti 1990

## 27. vuosikerta

**Tulossa:** eriarvoisuus ja terveys, epidemiologia, kansanterveystieteen historiaa naisten terveys...

**Ilmestyy kuusi kertaa vuodessa. Tilaa nyt vuodeksi 1990:** yksilötilaukset 170 mk, yhteisöt 200 mk, Sosiaalilääketieteen yhdistyksen jäsenmaksu 150 mk (opiskelijat 75 mk) sisältää lehden vuosikerran.

**Jäsenanomukset ja tilaukset:** Juha Pekkanen, Kansanterveyslaitos, Elimäenk. 25 A, 00510 Helsinki, puh. (90) 7732 167.

# Työväen sivistystyö ja yhdentyvä Eurooppa

Turunen, Jorma 1989. *Työväen sivistystyö ja yhdentyvä Eurooppa*. Aikuiskasvatus 9, 3, 105—109. — Artikkelissa tarkastellaan koulutuksen, kulttuurin ja kansansivistystyön asemaa yhdentävässä Euroopassa. Kirjoittajan mukaan kansalliset kulttuurit näyttävät tulevaisuudessakin säilyttävän asemansa. Erityisesti tarkastellaan työväen sivistystyön asemaa ja mahdollisuuksia tässä muuttuvassa tilanteessa. Kirjoittajan mukaan tulisi ennakkoluulottomasti pohtia integraatiokehityksen vaikutuksia pohjoismaisiin yhteiskuntiin. Tärkeänä pidetään kielten opetuksen lisäämistä ja monipuolistamista sekä muiden kansainvälisessä yhteistyössä tarvittavien valmiuksien kehittämistä.

1960-luvun lopulla ryhdyttiin Ranskan erään ammatillisen keskusjärjestön, C.F.D.T:n piirissä korostamaan koulutuksen tärkeyttä työelämässä ja ammatillisessa toiminnassa. Ensimmäisiä kertoja puhuttiin jatkuvan koulutuksen ideasta aikuiskoulutuksen johtavana periaatteena. Ideaa veivät eteenpäin ennen muuta kaksi herraa: Simon Nora ja Jacques Delors. (1)

Kaksi vuosikymmentä myöhemmin Jacques Delors, myös Mr. Euroopaksi mainittu, luotsaa EY-komission puheenjohtajana Euroopan yhteisöjen 12 jäsenmaata kohti sisäisten markkinoiden toteuttamista ja vuotta 1993. Delors tapaa painottaa yhdentymisen sosiaalista ulottuvuutta — yhdentymiskehityksen seurauksia sosiaalisissa, koulutus- ja kulttuurikysymyksissä. Jacques Delorsin voi väittää saaneen jopa valtakirjan linjansa toteuttamiselle kesäkuun 1989 europarlamentin vaaleissa, jolloin EY:n jäsenmaiden vasemmisto- ja ympäristöpuolueet nousivat uuden parlamentin enemmistöksi.

Jacques Delors on edelleen usein nähty vieras EY-maiden ammatillisten keskusjärjestöjen kokouksissa, joissa hän on painottanut ammattiyhdistysliikkeen mukanaolon merkitystä yhdentymistyössä. Eikä Delors ole tällöin unohtanut ”vanhaa”, jatkuvan koulutuksen ideoita.

Mikä sitten on koulutuksen, aikuiskoulutuksen ja kulttuurin painoarvo yhdentävässä Euroopassa? Onko sellaisilla pohjoismaisilla ilmiöillä kuin kansanopistoilla tai sivistysjärjestöillä mitään tekemistä Euroopan yhdentymisen kanssa? Tarvitaanko niitä tai pystyvätkö ne vaikuttamaan yhdentymiskehitykseen?

Kukaan tuskin kiistää sitä, että eurooppalaista yhdentymistä on tähän mennessä edistetty taloudellisen yhdentymisen voimalla. Samaten keskustelua Euroopasta ovat hallinneet elinkeinoelämän edut ja tavoitteet. Vähitellen integraatio tulee kuitenkin ulottumaan kaikille yhteiskuntaelämän aloille. Yhteistyö kaupan alalla vaikuttaa pian mm. verojärjestelmiin, työmarkkinapolitiikkaan sekä tutkimuksen ja koulutuksen järjestämiseen.

## Koulutuksen asema voimistuu

Yhdentävässä Euroopassa koulutus tulee saamaan yhä suuremman merkityksen; toisaalta sitä perustellaan ylläpidettäessä EY:n jäsenmaiden taloudellista kilpailukykyä, toisaalta taas työvoiman ammatillisen ja alueellisen liikkuvuuden ongelmiin haetaan yhä useammin ratkaisuja koulutusjärjestelyin.

EY:n tunnetuimmat koulutushankkeet, ERASMUS ja COMETT, nielevät yhä suurempia rahasummia. Molemmat siirtyvät vuoden 1990 alusta uuteen vaiheeseen, samalla kun EFTA-maat tulevat virallisestikin niiden piiriin.

Koulutuskysymykset ovat samalla hyvä esimerkki siitä, miten EY:n direktiivit jo nyt vaikuttavat EY:n ulkopuolistenkin maiden koulutusoloihin. Vuoden 1990 alusta astuu voimaan EY:n direktiivi, joka takaa vähintään kolme vuotta kestäneen ammatillisen koulutuksen ja ammattitutkinnon kelpoisuuden kaikissa EY:n

jäsenmaissa. Pohjoismaiden ministerineuvosto on jo sisällyttänyt vastaavan hankkeen Pohjola Euroopassa-työohjelmaansa, niin ikään vuoden 1990 alusta. (2)

Kyseinen EY-direktiivi on keskeisenä syynä myös suomalaisille ammattikorkeakoulusunnitelmiille. Vaikka ideaa ammattikorkeakoulusta voi perustella myös työelämän kehittymisellä tai tietokäsityksen muutoksella, lienee painavimpana perusteluna Suomen tarve pitää koulutusjärjestelmänsä vertailukelpoisena eurooppalaisen kanssa.

EY:n piirissä tullaan panostamaan voimakkaimmin juuri ammatilliseen koulutukseen, sen edistämiseksi tehdään järjestön suunnitteluelimissä parhaillaan laajaa valmistelutyötä. Huomispäivän todellisuutta saattaa hyvinkin olla EY:n oma, yhtenäinen tutkintojärjestelmä, jolloin kaikki Euroopan maat joutuvat tarkistamaan ammattitutkintojensa vastaavuutta.

## *Kulttuurista ja kansansivistyksestä EY:ssä*

Kulttuurin ja kansansivistyksen kysymykset eivät ole juuri olleet esillä yhdentymiskeskusteluissa. Etenkään kansansivistyksen kohdalla ei voi puhua valmiista kulttuurituotteista, jotka edellyttäisivät ohjesääntöjen laatimista niiden tulevasta käytöstä.

Toisaalta kulttuurikysymykset ovat yhä enemmän alkaneet kiinnostaa Euroopan maita: mitä tapahtuu Euroopan eri kulttuureille matkalla kohti vuotta 1993. Onko edessä mahdollista ja yhtenäisen euro-kulttuurin luominen vai koittaako Euroopassa monien pienkulttuurien kukoistus?

Yhä useamassa Euroopan maassa ollaan valmiita uskomaan, että Euroopan yhdentyessä kansalliset kulttuurit tulevat säilyttämään erityispiirteensä. On esiintynyt voimakasta tarvetta korostaa kunkin kansakunnan ominaispiirteitä ja niiden puolustamisen ja toisaalta maitten välisten kulttuurivaihdon tärkeyttä. (3)

Uskotaan, että Euroopan todellinen identiteetti syntyy 34 Eurooppaan kuuluvan maan erilaisuudesta ja näiden maiden sisällä olevista kielellisistä ja etnisistä ryhmistä ja tämän erilaisuuden säilymisestä jatkossakin. Sellaista Eurooppaa ei kannata tavoitella, joka ei tunnusta eri maiden, kansojen ja kulttuurien moninaisuutta ja omaehtoista elämisen oikeutta.

Oman kiintoisen juonteensa eurooppalaisen kulttuurikeskusteluun tuovat tällä hetkellä Itä-Euroopan tapahtumat. Näissä maissa etniset, kansalliset ja kulttuurikysymykset ovat nousseet keskeiseen asemaan; yhdessä Länsi-

Euroopan yhdentymiskehityksen kanssa ne aikaansaanevat olennaisia identiteettikeskusteluja eurooppalaisen kulttuurin alueella.

Eurooppalaisessa kulttuurikeskustelussa painottuvat lähivuosina myös joukkotiedotuskysymykset, etenkin kannan määrittäminen amerikkalaiseen tv-tarjontaan. EY tavoittelee tv-toiminnassaan eurooppalaisen tarjonnan lisäämistä ja panostamista vaativamman ohjelmatyyppin lisäämiseen kuvaruuduissa.

Lokakuun alkupäivinä 1989 Pariisissa käynnistyi hanke, jonka tavoitteena on yhdistää Euroopan "audiovisuaaliset voimat" lisäämään ja parantamaan Euroopan tv-ohjelmien tuotantoa. "Audiovisuaaliseksi Eurekaksi" -nimetyn hankkeen ajatuksena on se, että Eurooppa on jäänyt paitsi amerikkalaisen tv-ohjelmatuotannon ja japanilaisen teknologian jalkoihin. Kokouksessa olivat mukana kaikki Euroopan neuvoston jäsenmaat.

Samalla viikolla, vain joitakin tunteja Pariisin kokouksen päättymisestä EY:n ulkoministerit hyväksyivät maittensa tv-toimintaa koskevan direktiivin, joka edellyttää jäsenmaiden tv-kanavia lähettämään yli 50 % eurooppalaista tv-ohjelmaa. Direktiivi hyväksyttiin kuitenkin vain poliittisesti sitovana, mikä antaa jäsenmaille mahdollisuudet sen kiertämiseen.

## *Työväen sivistystyön mahdollisuudet*

Voimakkaisiin aikuiskasvatusta ja kansalaisjärjestöihin kytkeytyneellä työväen sivistystyöllä on mielestäni monentasoisia mahdollisuuksia ja tehtäviä yhdentymiskehityksen edetessä.

Kirjoittaessani työväen sivistystyöstä tiedän hyvin itse käsitteeseen liittyvät ongelmat (4). Tässä artikkelissa tarkoitan sillä sitä sivistystyötä, jota harjoitetaan pohjoismaisten työväen sivistysliittojen kaltaisissa organisaatioissa. Kyse on lähinnä ammattiyhdistysliikkeeseen ja sosialidemokraattisiin puolueisiin sitoutuneesta sivistystyöstä.

Tämän työväen sivistystyön tilanteen suhteessa Euroopan integraation tekee mielenkiintoiseksi työväen sivistysliittojen syntyhistoria. Työväen sivistysliitot perustettiin vuosisadan vaihteen teollisuusyhteiskuntien varaan. Työväen sivistysliittojen jäsenjärjestöt nojasivat teollisen yhteiskunnan ja teknologian perusteisiin, jotka edellyttivät syvää kollektiivisuutta. Tämän päivän informaatioyhteiskunta perustuu ennen muuta tiedon tuottamiseen, käsittelemiseen ja jakamiseen; samalla tieto on nousemassa tärkeimmäksi tuotantovoimaksi.

Myöskään kollektiivisuutta ei enää koeta tärkeäksi. Solidaarisuuden ja yhteisvastuullisuus-



den kokeminen ammattiyhdistystoiminnassa on käynyt yhä vähäisemmäksi. Mieluiten ajetaan omia tavoitteita omissa ryhmissä.

Taloudellisena hankkeena Euroopan yhdentymisen tähtää talouden tehostamiseen sekä pienempien ja tehokkaampien talousyksiköiden luomiseen kaikissa jäsenmaissa. Se merkitsee mm. julkisen sektorin osuuden supistamista ja sen myötä vaihtoehtoa perinteiselle pohjoismaiselle hyvinvointivaltiolle. Se voi vähitellen johtaa tasa-arvon vähenemiseen, alempiin marginaaliveroihin, suurempiin palkkaeroihin, luopumiseen yleisistä sosiaali- ja koulutusjärjestelmistä sekä yksityissairaaloiden ja -koulujen suosimiseen.

Tässä tilanteessa on ensiarvoisen tärkeää, että työväen sivistystyön piirissä kyetään ennakkoluulottomasti ja avoimesti arvioimaan integraatiokehityksen vaikutuksia pohjoismaisiin yhteiskuntiin. Toisaalta on tärkeää, että kyetään turvaamaan pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskunnan saavutukset, toisaalta työväen sivistystyö ei voi enää olla myötävaikuttamassa kansankoti-idylliin käpertymisessä tai sellaisen pohjoismaisen saarekkeen luomisessa, jossa asuu vain hyvinvoivia kansalaisia.

### *Keskustelun välttämättömyys*

Euroopan yhteisöjen komissioissa Brysselissä työskentelee liki 12 000 eurobyrokraattia. Heidän työtään seuraa ja siihen pyrkii vaikuttamaan päivä päivältä kasvava "lobbyistien" joukko; tällä hetkellä heitä on jo tuhansia, joista miltei 95 % edustaa erilaisia työnantajia, teollisuus- ja maatalousintressejä. Mukana on myös muutama kymmenen ay- ja kansalaisjärjestöjen edustajaa.

Tämä tilanne paljastaa pitkälti, mitkä eturyhmät ovat yhdentymiskehityksessä aktiivimpia, kenen ääni kantaa kauimmas.

Koska pohjoismaiset kansalaisjärjestöt eivät ole tähän mennessä kovinkaan ahkerasti olleet mukana Euroopan yhdentymisen valmisteluprosessissa, niiden on korkea aika antaa oma panoksensa. Euroopan yhdentymisen vaikutukset ovat joka tapauksessa laajoja ja vaikuttavat jokaisen ihmisen arkielämään.

Siksi pohjoismaisten työväen sivistysliittojen on tunnettava vastuunsa ja vietävä yhdentymiskehitystä työpaikoille ja asuinalueille. On vakavasti pohdittava integraation sosiaalisia, kulttuurisia ja koulutuksellisia seurauksia. Pohjoismaisilla työväen sivistysliitoilla on tähän kaikkeen erinomaiset organisatoriset edellytykset; nyt tarvitaan ennen kaikkea sisältöjen painopisteen siirtämistä kapeasta tehtäväkoulutuksesta oman maanosan tulevaisuuden pohdintaan.

On oikeastaan erikoista, ettei Eurooppa-keskustelua ole liiemmästi ankkuroitu työväen sivistysliiton arkipäivään. Onhan pohjoismaiden Eurooppa-politiikkaa kuitenkin muotoiltu samojen poliittisten voimien toimesta, jotka ovat osa työväen sivistysliikettä. Ja vaikka pohjoismaat Tanskaa lukuunottamatta ovat EY:n ulkopuolella, kysymys ei ole enää siitä, tulevatko ne osallistumaan Länsi-Euroopan yhdentymiskehitykseen, vaan miten se tulee tapahtumaan!

### *Kielet ja kansainvälisyys*

Euroopan yhdentymiseen liittyviä suurimpia sisällöllisiä haasteita aikuiskasvatuksessa on kielitaidon ja kansainvälisten valmiuksien kehittäminen. Pohjoismaiden edessä on kulttuuriorientaation muutos Euroopan suuntaan, missä kielitaitojen monipuolistaminen on avainasemassa. Kaikki pohjoismaat ovat Euroopan mittakaavassa pieniä maita, ja eurooppalaisissa kokouksissa puhutaan tänään useita kieliä. Eurooppalaistuminen tulee väistämättä johtamaan kansojen lähentymiseen ja monenlaisen uusien tilanteiden kohtaamiseen, joissa tarvitaan kielitaitoa.

Tällöin on tärkeää, että kyetään lisäämään useimpien kielten opiskelua ja toisaalta osallistumaan EY:n jo nyt suunnittelemaan LINGUA-kieliohjelman tapaisiin hankkeisiin.

Kielten opetuksen lisääminen on suuri haaste koko pohjoismaiselle työväen sivistystyölle, kenties kuitenkin eniten suomalaisille. Suomalaisilla kun ei ole omasta äidinkielestään vieraiden kielten opiskelussa samanlaista tukea, kuin on lähes kaikilla muilla Euroopan kansoilla omasta äidinkielestään. Suomalaisilta vaaditaan uudenlaista asennoitumista vieraseen kieleen, koska opiskeltava kieli ei ole sukulaiskieli.

Tämä kaikki edellyttää vieraitten kielten opiskelun tehostamista peruskoulusta aikuiskasvatukseen. Ellei vieraiden kielten opiskelua ole hoidettu pohjakoulutuksessa, suomalainen aikuiskasvatusta joutuu kohtuuttomien vaatimusten eteen. Silloin tällöin joutuu aikuinen turvautumaan intensiiviseen ja kalliiseen tehokielinopetukseen, mikä on kuitenkin aikuisväestön enemmistön ulottumattomissa. Näin kielitaitoaan voivat kohentaa vain ne, joiden työnantaja pystyy kustantamaan kalliin kielten opiskelun.

Tulevaisuudessa kielitaitovaatimukset tulevat kuitenkin koskettamaan yhä useampia, myös yhä useampia suomalaisia. Sisäisten markkinoiden toteutuessa ja valtioiden välisten rajojen avautuessa yhä useammalle monikansallisen yrityksen työntekijälle tulee lähtö toi-

seen maahan. Jos tällaiseen, ilmeisesti pakolliseen siirtymiseen ei ole riittävä kielitaitoa, vaihtoehtona saattaa olla syrjäytyminen työelämästä ja työttömyys.

Kaiken kaikkiaan: Euroopan yhdentyminen pakottaa työväen sivistystyön arvioimaan uudelleen monia, ennen muuta opetussisältöihin liittyviä kysymyksiä. Ehkä edessä on aika, jolloin työväen sivistystyön on taas paneuduttava laajoihin ja suuria väestönosaa koskettaviin kysymyksiin, nyt eurooppalaisella tasolla.

Viitteet:

- (1) Gabriel Milesi: Jacques Delors (Belfond 1985)
- (2) Arbejdsprogram: Norden i Europa 1989-1992. Nordisk Ministerråd, København 1989.
- (3) Ks. esim. Tanskassa: Det indre marked og kulturen (Kulturministeriet 1989) tai Danmark som europæisk kulturnation

## Psykologinen keskustelulehti

# PSYKOLOGIAN FORUM

**Ensi vuonna jo kolmas vuosikerta. Lehti julkaisee edelleen mielipiteitä, kannanottoja, keskustelua ja artikkeleita. Sisältö pysyy särmikkäänä ja ladonta saattaa jälleen kohentua jonkin verran.**

**Tämän vuoden viimeinen numero, 3/89, sisältää mm.**

- Anthony Rylen haastattelun teemasta psykoterapiatutkimus ja validiteettiongelmat,
- Anneli Raitolan tekstin kriittisen psykologian teoria-käytäntö projektista,
- Risto Eräsaaren Forum alustukseen perustuvan kirjoituksen 'Posttraditionaalit elämänmuodot',
- Muuta syksyn 1989 Forum seminaarin aineistoa: mm. Seija Koschken puheenvuoron mahdollisuuksien avautumisesta/kaventumisesta ja psykoosien hoidosta.

**Ensi vuoden puolella julkaistaan lisää Forum -89 aineistoa ja yksi naistoimituskunnan tekemä numero ym.**

**Lehti ilmestyy kolmesti vuodessa. Tilaushinta on 60 mk. Voit tilata lehden maksamalla tilaushinnan tilille PSP 244031-3 tai ilmoittamalla tilauksesta Veli-Matti Toivoselle, pk 90-2919834, pt 90-280433, os. Vehkatie 25 as. 23, 04400 Järvenpää**

# Kansainvälisyyskasvatus aikuiskasvatuksessa

— kokemuksia ja kehittämismahdollisuuksia

Ylinen, Seppo 1989. *Kansainvälisyyskasvatus aikuiskasvatuksessa — kokemuksia ja kehittämismahdollisuuksia*. Aikuiskasvatus 9, 3, 109—115. — Artikkelissa pohditaan, miksi kansainvälisyyskasvatus on tarpeellista tämän päivän maailmassa ja mitkä seikat täytyy ottaa huomioon sitä järjestettäessä. Tarkastelun lähtökohtana on Työväen Sivistysliiton piirissä harjoitettu kehitysyhteistyö ja siitä saadut kokemukset. Kirjoittajan mukaan opiskelijoille on luotava kansainvälisyyskasvatuksen yhteydessä tilaisuus testata omia käsityksiään ja kokemuksiaan sekä tarjota heille omakohtainen mahdollisuus osallistua itse kehitysyhteistyöhön. Opetuksessa tulee kiinnittää erityisesti huomiota motivointiin, toiminnallisuuteen, havainnollisuuteen ja toiminnan arviointiin. Ongelmana kansalaisjärjestöjen kansainvälisyyskasvatuksen kehittämisessä kirjoittaja pitää resurssien vähäisyyttä.

## Kansainvälisyyskasvatuksen lähtökohtia

Unesco suositteli vuonna 1976 aikuiskasvatuksen tavoitteiksi mm. seuraavia asioita:

- edistää työtä rauhan, kansainvälisen ymmärtämisen ja yhteistyön hyväksi
- kehittää kykyä ymmärtää ja arvioida nykyajan suuria ongelmia ja yhteiskunnallisia muutoksia sekä osallistua aktiivisesti yhteiskunnan kehitykseen päämääränä yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus
- edistää ihmisen ja hänen fyysisen ja kulttuuriympäristönsä suhteen tiedostamista ja lisätä halukkuutta parantaa ympäristöä sekä kunnioittaa ja suojella luontoa, yhteistä kulttuuriperintöä ja yhteistä omaisuutta
- herättää ymmärtämystä ja kunnioitusta tapojen ja kulttuurien moninaisuutta kohtaan sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla
- auttaa paremmin tiedostamaan ja toteuttamaan erilaisia yhteydenpidon ja solidaarisuuden muotoja perheen piirissä, paikallisella ja kansallisella tasolla, lähikansojen kesken ja maailmanlaajuisessa vuorovaikutuksessa.

Unescon suosituksesta voinee yleisluontoisesti johtaa kansainvälisyyskasvatuksen sisällöiksi maailmantuntemuksen, kehityskysymykset, kulttuurien tuntemuksen, ihmisoikeuksien opettamisen, rauhakasvatuksen sekä ympäristö- ja joukkotiedotuskasvatuksen.

Kun tavoitteena on sanan varsinaisessa mielessä kansalaiskasvatus kansainvälisistä kysymyksistä, aikuiskasvatusta ei voi rajata pelkästään eriytyneeseen aikuiskasvatukseen.

Eriytyneellä aikuiskasvatuksella on tarkoitettu eriytynein kasvatustavoittein ja opinto-ohjelman organisoitua toimintaa aikuisten suunnitelmallisesti etenevän oppimisen edistämiseksi'. (Ks. Alanen 198 ).

Tarkoitan tällä sitä, että vaikka TSL:n tyypisissä sivistysjärjestöissä oppimista tapahtuukin perinteisissä kerhoissa, kurseilla, luentotilaisuuksissa tai kulttuuritapahtumissa, myös tiedottein tai av-materiaalien avulla, silti tämän lisäksi on harjoitettava aikuisiin suuntautuvaa tarkoituksellisesti kasvattavaa vaikuttamista, joka ei ole välttämättä eriytynyt suunnitelmallisesti harjoitettavaksi opintojen organisoimiseksi.

Oli kyse sitten eriytyneestä tai eriytymättömästä opintotoiminnasta, tähän oppimisprosessiin pitää kytkeä paitsi yksityisen opiskelijan, niin myös järjestökollektiivin omaa aktiivista toimintaa.

Mielenkiintoiseksi ja haastavaksi kansainvälisyyskasvatuksen tekee sen laajuus ja vaikeus.

Vaikka maapallo supistuu, vaikka olemme entistä riippuvaisempia toisistamme, kun Eurooppa yhdentyy taloudellisesti ja kulttuurillisesti, silti näistä kysymyksistä mielikuvan luominen, tai tiedostavana jopa aktiivisena vaikuttajayksilönä tai -liikkeenä toimiminen, on hankalaa. Se on sitä laajuutensa, abstraktisuutensa

mutta myös toiminnan tulosten arvioinnin kannalta.

Lehdistö, radio ja TV tuovat informaatiota maailmasta, välittävät uutisia tapahtumista, raportoivat taustoja ja kehityslinjoja. On tutkimuslaitoksia, mistä saa tietoa ja asiantunte-  
musta. Tätä kautta tapahtuu aivan normaalia aikuisten arkipäivän oppimista. Kuinka riittä-  
vää se sitten on, se on arvostuskysymys ja mitä suurimmassa määrin poliittinen kysymys.

Mitä ohuempi kerros harrastaa kansainväli-  
siä kysymyksiä, välittää tietoa tai päättää niistä, sitä suurempi mahdollisuus on, että objektiiviu-  
suuden suojassa esitetään sellaisia 'tosiasioi-  
ta', jotka aina ovat myös arvostuksia.

Vaikka kansainvälisiä kysymyksiä monesti puetaan viileäksi ja kaikenkattavaksi neutraa-  
liksi ja objektiiviseksi kuvaukseksi, sen taustal-  
la ovat erilaiset arvot ja edut.

Tuskinpa kukaan epäilee, etteikö esim. Euroopan yhdentymiseen, kehitysyhteistyöhön, aseidenriisuntaan, ympäristönsuojeluun jne. liity erilaisista arvo- ja etunäkökohdista lähtevää toiminnallisuutta.

Kansalaiskasvatuksen tavoitteena olisi paitsi kontrolloida päätöksentekijöitä, niin myös luoda omista arvolähtökohdistaan käsin toisen-  
laista, joskus jopa vaihtoehtoista tietoa ja toimintaa.

Jos oppiminen ymmärretään muutokseksi, missä tiedot, asenteet, tunteet ja taidot kehittyvät, missä ihmisen tai kollektiivin kyky käsittää ympäröivää maailmaa paranee, tähän oppimistapahtumaan on kyettävä sisällyttämään muutamia aivan olennaisia seikkoja.

## Olisiko näistä ohjenuoriksi?

TSL on kirjannut näkemyksiään oppimisesta uusiin kurssin- ja kerhonojajajan oppaisiin. Läpikäyvä periaatteena oppiminen nähdään opiskelijan aktiivisena henkisenä toimintana, suhtautumisena toimintaan, itse toiminnasta ja tämän toiminnan arvioinnista.

'Kurssi läpi elämän' -oppaaseen on kiteytetty neljä opintotoiminnan ohjenuoraa:

1. Motivaatio
2. Toiminnallisuus
3. Havainnollisuus
4. Arviointi

Olipa sitten kyse kerho- tai kurssiopiskelusta, luentotilaisuuksista, esitelmistä tai av-ohjelmista, kulttuuriaktiiviteetista tms. toiminnasta, kovin suurta osaa näistä periaatteista ei sovi jättää pois, mikäli halutaan, että tapahtuu oppimista.

Oppimisella voi tarkoittaa tässä niin yksilön, ryhmän tai jopa jonkun organisaation tietojen ja taitojen kasvamista, kykyä käsitellä ympäröivää todellisuutta ja vaikuttaa siihen. Oppiminen näkyy muutoksena, se näkyy onnistumisen tunteena, joka parhaassa tapauksessa antaa intoa yrittää vielä parempaa.

Käsitellen seuraavaksi näiden opintotoiminnan 4 ohjenuoran käyttökelpoisuutta kehitysyhteistyön valistustoiminnassa.

TSL:lla on konkreettisia hankkeita namibialaisten ja nicaragualaisten kanssa, ja näitä hankkeita on käytetty kansalaiskasvatuksen eräänlaisina työkaluina.

Näistä kokemuksista tai esimerkeistä voi löytyä uusia ideoita ja sovellutuksia, miten aloittaa kansainvälisyyskasvatus jollakin toisella lohkolla, esim. Euroopan yhdentymisestä ja sen tulevaisuuden vaikutuksista, mikä on suotavaa, mikä ei jne. Samaa voi olla joillakin ympäristö- ja ekologisiasällöillä.

### *1. MOTIVAATIO*

Suuressa osassa aikuiskasvatusta opiskelija osallistuu johonkin opintotoimintaan välittömän hyödyn vuoksi. Etenkin ay-koulutuksen sisällössä aika iso osa on eduntavoittelua jo ay-liikkeen toiminta-ajatuksen pohjalta.

Hyvä opintotapahtuma on sellainen, missä osallistuja voi kokea saaneensa eväitä ajaa esim. oman työpaikkansa työntekijöiden asiota. Järjestökoulutuksella tehostetaan mm. osaston toimintakykyä. Opiskelun tavoitteet sinälään motivoivat opiskelemaan. Siitä on hyötyä.

Yleissivistävässä ja kulttuuripitoisessa opintotoiminnassa osallistumisen motiivit ovat hieman erilaiset. Tietenkin näittenkin opintojen taustalla on hyötyminen esim. siten, että oma kuva sen hetkisestä osaamisesta täsmentyy, että ymmärtää oman roolinsa ja mahdollisuutensa elää ja vaikuttaa yhteiskunnassa ja myös maailmassa, kokee myönteisenä ristiriitana senhetkisen tilanteensa suhteessa kaikkeen siihen, mitä voisi olla tai mitä voisi saada aikaan.

Poliittisessa kasvatuksessa motiivi lähtee arvo- ja etunäkökohdista. Yksilön tai ryhmän opiskelun ja toiminnan välillä on parhaassa tapauksessa kiinteä yhteys. Uusien poliittisten, tai yhteiskunnallisten arvojen ilmaantuessa, oppimisprosessissa ihminen testaa aikaisempaa tietoaan, kokemuksiaan ja toimintamallejaan, ja parhaassa tapauksessa haluaa kehittää niitä. Samalla ihmisen käsitys itsestään ja mahdollisuuksistaan yhteisössä muuttuu ja täydentyy.

Edellämainittu jaottelu on mekaaninen, eikä tällainen lokerointi anna oikeaa kuvaa motiiveista. Yhtä hyvin voi sanoa, että ay-koulutus lähtee arvönäkökohdista ja on siinä mielessä poliittista kasvatusta.

Kun nyt on kyse kuitenkin kansainvälisyyskasvatuksesta, on syytä yrittää selvittää, miksi ihmisillä olisi kiinnostusta osallistua siihen. Ja jos sitä ei ole, miten tätä kiinnostusta voisi herättää.

Hyöty-motiivi sopii perin lievästi kansainvälisyyskasvatukseen lyhyellä perspektiivillä. Se voi ilmetä järjestön imagon kohottamisena, mutta yksilötasolla on parempi puhua ennemmin antamisesta. Tietenkin maailmaanlaajuisten ongelmien (asevarustelu, ekologinen uhka, kehitystä jarruttava kolmannen maailman köyhyys, blokkiajattelu jne.) ratkaiseminen hyödyttää jokaista ihmistä ja koko ihmiskuntaa, mutta tuskinpa oppimisen tai osallistumisen motiivi lähtee yksilön kokemasta hyöty-motiivista.

Taustalla on arvomaailma. TSL:n kansainvälisyyskasvatuksen tehtävänä on mielestäni luoda jäsenistölle ja myös laajemmin kansalaisille tilanteita, missä voi testata omia käsityksiään, kokemuksiaan, toimintaansa ja tarjota mahdollisuus toteuttaa itseään.

Opinnollisten tilanteiden valikoiman tulisi olla laaja, jotta kyettäisiin tavoittamaan mahdollisimman suuri osa jäsenistöä. Samalla aiheet tulisi valita siten, että ne mahdollistavat jäsentää olennaisia pääkysymyksiä monimutkaisesta ja suuresta asiakokonaisuudesta.

Ydinasiat tulisi ankkuroida reaalisuuden todellisuuteen ja sellaisiksi paloiksi, jotka edesauttavat oppimisprosessin ja toiminnallisuuden viriämistä. Tavoitteen realistisuus, ymmärrettävyys ja tiedottavuus merkitsevät paljon, miten voimme yrittää kohdata jäsenkuntaa kansainvälisyyskasvatuksessa.

Jos yritämme yhdellä kertaa mahdolluttaa kaikki mahdolliset asiat, mitä liittyy esim. kehitysmaiden tilanteeseen, kuvasta voi tulla niin laaja ja samalla pinnallinen, ettei sellaista viestiä ole ensinnäkään mahdollista ajan, palstatilan ja opetustilanteen rajoissa esittää, puhumattakaan tällaisen viestin vähäisestä kiinnostavuudesta.

Ydinkysymyksiä pitää päästä purkamaan ja laajentamaan niistä asiakokonaisuuksista, jotka ovat ymmärrettäviä, liittyvät kokemusmaailmaan ja mahdollistavat myös oman toiminnan. Sisältöjen ja tavoitteiden tulisi olla siten mitoitettuja, että ne ovat viestitettävissä eräänlaisina oppimistilanteina, jotka voitaisiin kokea kiinnostaviksi.

Käytännön projektit ovat tällaisia siltoja abstraktisuudesta konkretiaan, teoriasta todellisuuteen ja päinvastoin. On yhdenmukaista väitellä, kumpi on ensin, muna vai kana, jos esim. jonkun ammattiosaston työntekijät rakentavat vapaaehtoistyönä jonkun laitteen kehitysmaihiniin, ja siinä ohessa ja sen jälkeen alkavat pohtia minkälaiseen tarpeeseen se menee. Jostakin on vain saatu virike, joka on

synnyttänyt toimintaa ja sen yhteydessä oppimista.

Väitetään, että nuoret, naiset ja enemmän koulutusta saaneet ovat herkempiä osallistumaan kansainväliseen toimintaan. Jos näin on, voidaanko väittää samalla, että vähemmän koulutusta saaneilla ammatissa tai maataloudessa toimivalla keski-ikäisellä ja sitä vanhemmalla miehisellä sukupolvella on paatunut sosiaalinen omatunto, jolta puuttuu kyky jäsentää maailmaa? Tuskinpa.

Enemmän voisi pohtia sitä, mitä on tehty tai jätetty tekemättä, jos tällaisiin väitteisiin on päädytty. Mikä on ollut se kieli, jolla asioista puhutaan, mitä asioita on painotettu, onko niillä mitään yhtymäkohtaa esim. siihen arkipäivän todellisuuteen, missä esim. suomalainen työntekijä elää, onko sitä osaamista ja kokemusta, jota hänellä on, voitu käyttää oppimisprosessissa, tai sitä ennen aktivoinnissa?

Kokemukset suomalaisen ay-liikkeen, ennenkaikkea liittojen toteuttamista konkreettisista projekteista ja niiden yhteydessä toteutetuista valistuskampanjoista ovat olleet myönteisiä. Mainitaan esim. metalli, rakennus, metsurit, paperi, terveydenhoitajat, kirjastonhoitajat, puutyöväki jne. Esimerkkejä on muitakin. MTK:n ja Maaseudun Sivustysliiton talonpojan talkoot Sambian projektin tueksi on ollut menestys. Kansainvälisellä Solidaarisuussäätiöllä on ollut lukuisia yhteisiä projekteja eri liittojen kanssa.

Aivan oman lukunsa ansaitsisi suomalaisten kuntien kummitoiminta. Erilaisten kunnallisten toimialojen luottamusihmiset yhdessä työntekijöiden ja hallinnon kanssa ovat kyenneet kehittämään konkreettisista hankkeistaan mitä mielenkiintoisimpia valistuskampanjoita. Koulu- ja terveystoimi, kunnossapito ja rakentaminen, neuvolat ja lastentarhat, nuoriso- ja kulttuuritoimi ovat omilla tuloksillaan osoittaneet, mitä resursseja ihmisillä on tällaisen toiminnan hyvään organisointiin.

Entistäkin vakuuttuneemmaksi motivaation olemassaolosta, tahdosta ja mahdollisuuksista toimia, tulin, kun saatoin osallistua TSL:n kutsuman nicaragualaisen köyhän kunnan pormestarin kuukauden valistusturneelle eri puolelle Suomea.

TSL:n opintojärjestöjen ihmiset loivat itse vierailuohjelmat, oli virallisuonteiset kunnan päättäjien tapaamiset, erityisvierailut kuntien toimialueilla kouluissa, terveyskeskuksissa, nuoriso- ja liikuntapuolella, kansalaisopistoissa, neuvoloissa, lastentarhoissa, jne. Keskusteltiin pienyrittäjien kanssa, käytiin tuotantolaitoksissa ja mautiloilla. Perehdyttiin metsätalouteen ja metsänistutukseen, kalatalouteen, ympäristönsuojeluun. Oli kansalaisjärjestö- ja ammattiyhdistystapaamisia. Oli esitelmää suomalaisesta kansanvaltaisesta järjestelmästä, vaali-

laeista jne. Tavattiin tutkimuslaitosten ja ammattopistojen opettajia. Ja aina oli julkinen sana, lehdet ja radio mitä positiivisimmin mukana.

Kuin yhteenvedona kuukauden kiertueen kokemuksiin kyseinen nicaragualainen pormestari kysyi: "Ihmiset haluaisivat tehdä paljon maailman auttamiseksi. — Mikä heitä pidättelee?"

Yhteistä em. kampanjoille on ollut se, että ne ovat suuntautuneet suoraksi toiminnaksi. Jäsenkunnan elämän- ja työtilanne, osaaminen ja kokemus on yritetty nivoa käytännön toiminnaksi. Etäiset asiat ja erilaiset ihmiset ja kulttuurit on tuotu helpommin tunnistettaviksi osoittamalla, että pohjimmiltaan on kyse aivan samantyyppisten asioiden tai ongelmien ratkaisemisesta, kuin mitä meillä on toteutettu. Monesti tällä tavalla kerätty kokemus, kehittytyö ja toteutus on luonut jopa jotakin uutta toteutusta, missä on voitu ottaa huomioon kehitysvaiheessa olevat erot. Koska motiivit ovat erilaiset verattuna esim. konsultti- tai yritystoimintaan, kansalaisjärjestöt projekteineen ovat saattaneet löytää sellaisia ratkaisu- ja toteutusmalleja, jotka ovat nostaneet koko kehitysyhteistyön tasoa. Pienellä rahalla on voitu toteuttaa suhteessa onnistuneempia hankkeita, kuin mitä suurella rahalla yritysten tai viranomaisten toimesta.

Yhtenä tavoitteena tai motiivina on vaikuttaminen kansalaismielipiteeseen ja valtion tai valtioiden harjoittamaan politiikkaan. Julkilausemat ja pontevat puheet tietenkin auttavat, mutta jos haluaa varmistaa, että jotakin tapahtuu, silloin toiminnassa on oltava mukana kaikilla tasoilla.

Kansalaismielipiteen, toiminnan ja tulosten on oltava sitä luokkaa, että rooli suhteessa päättäjiin on tasa-arvoinen. Sen saavuttamiseksi yleensä tarvitaan näyttöjä. Puheet ja julkituodut lausumat toki otetaan huomioon, mutta millä tavalla, jollei niiden tueksi ole mitään osoitettavaa.

Siksi kansalaisjärjestön tai poliittisen liikkeen on toimittava kansainvälisyyskysymyksissä pitemmällä aikavälillä. Toimintajänne on valitettavan pitkä, jos halutaan tuloksia.

Järjestöelämän suvantovaiheiden yli on silti kuljettava, ja siksi toiminta on sidottava johonkin kestävään tavoitteeseen. Niitä ovat juuri käytännön hankkeet ja niissä onnistuminen.

Tällainen onnistuminen merkitsee oppimiselle ja uuden yrittämiselle paljon. Olla tavalla tai toisella mukana käytännön kehitysyhteistyössä, miettiä miten asiat ovat meillä, miten siellä, miten voisi auttaa parhaiten, tutkia ja toimia. Tapa ei ole kovin kaukana tutkivasta opintotoiminnasta, missä ei ole kaikki aineisto valmiina, vaan pitää perehtyä taustoihin, koko-

naisuuteen, mutta myös erilaisiin yksityiskohtiin.

Jos tavoitteena on kansainvälisyyskasvatus kansalaisyhteisyydenä, ei ole mielekäästä väitellä, tapahtuuko oppimisprosessi yksityisestä yleiseen, vain yleisestä kuvauksesta yksityiseen. Joillekin sopii ensimmäinen, toisille taas jälkimmäinen malli.

## 2. TOIMINNALLISUUS

Kansainvälisyyden opinnollisissa tilanteissa, kurseilla, kerhoissa, luentotilaisuuksissa, tiedotteissa, kampanjoissa, kulttuuritapahtumissa keskustellaan niin yleisistä kuin yksityisistä asioista.

Oppimisprosessia ajatellen olennaista on, että tilanteessa on toiminnallisuutta, yksilöllistä tai ryhmän kesken. On erilaisia tehtäviä tai kysymyksiä, jotka pyritään ratkaisemaan. Näin osallistujat voivat arvioida omaa osaamistaan, tietävät lähtötason ja voivat soveltaa ja kokeilla uutta tietoa. Ryhmässä tällainen tehtävä parhaassa tapauksessa rohkaisee osallistumaan, motivoi ja suuntaa erilaisista mielipiteistä huolimatta johonkin yhteiseen päämäärään.

Tehtävän tulee olla mielekäs, tavoitteen realistinen ja resurssien rajoissa, ja että sillä on merkitystä. Simulointi- tai kuivaharjoittelu johonkin tehtävään kimpussa, joka ei täytä em. kriteerejä turhauttaa.

Ihminen, joka osallistuu kansainvälisyyskasvatukseen etsii opinnollisesta tapahtumasta paitsi lisätietoja myös ideoita tai valmiuksia omaan osallistumiseensa. Kiinnostus voi suuntautua mihin tahansa. Joku haluaa alkaa opiskella maailmanhistoriaa, kansainvälistä politiikkaa, talouspolitiikkaa. Joku kiinnostuu kirjallisuudesta, musiikista, elokuvasta, kuvataiteesta, uskonnosta tai yleensä vieraasta kulttuurista. Monelle se voi olla virike alkaa opiskella vierasta kieltä ja matkustaa lomalle ulkomaille, eikä pelkästään ruskettumaan. Moni miettii mahdollisuuksiaan lähteä kehitysmaihin töihin, opiskelija saattaa alkaa harkita opiskelua ulkomailla ja sen taloudellisia mahdollisuuksia.

Jotakin saattaa alkaa kiinnostaa kehitysyhteistyöhön osallistuminen. Hän voi työskennellä sellaisessa toimessa, missä työtovereiden tai kolleegoiden kanssa voi kehittää omaa osaamistaan sivuavia yhteistyöhankkeita, neuvotella työnantajien kanssa joittenkin materiaalien toimittamisesta jne.

TSL:n tulisi tarjota sellaisia kanavia, missä ihmiset, yksilöinä tai ryhmänä voisivat toteuttaa omia ideoitaan ja halujaan. Meillä tulisi olla toiminnallinen alue, joka rohkaisisi opiskeluun ja luovaan toimintaan. Osallistujien ei



tarvitsisi tuhлата resurssiaan byrokraattiseen hallinnointiin eikä yhteyskanavien rakentamiseen, vaan he voisivat keskittää voimansa itse toimintaan.

TSL:n kehitysyhteistyöprojektit ovat tällaisia kanavia. Projektien tavoitteiden sisälle, mutta myös oheen voi kehittää moninaista toimintaa. Hankkeiden päätavoitteiden toteuttamiseen ei ole vaikea osallistua, niihin voi tulla ja antaa oman panoksensa. Mikään ei estä tekemästä muutakin. Kanava on auki, hallintorutiinit ja byrokratian asiat hoituvat projektien sivellä. Mikään ei estä toteuttamasta vaikkapa aikuisopiskeluun liittyvää hanketta tai kulttuuri-toiminnan projektia.

Esimerkkejä piiri- tai paikallistason aktiviteetista on erilaisia, joissakin ammattiosastoissa on tehty talkoovoimin koneita ja laitteita, TSL:n piirit ovat järjestäneet kulttuuritapahtumia, keränneet erilaisia tavaroita, toteuttaneet omia hankkeitaan, järjestäneet kurseja ja tiedotustilaisuuksia, valistaneet ja kampanjoineet ja uusia ihmisiä on tullut TSL:n toimintaan. On syntynyt ystävyyskouluja ja kehittyä muutenkin kuntatason kansainvälistä toimintaa.

Ensimmäinen työprikaati työskenteli viime kesänä 4–6 viikon ajan TSL:n projekteissa Nicaraguassa. Nyt nämä 16 prikaatilaista ovat aloittaneet omilla kotipaikkakunnillaan hyvin moninaista kehitysyhteistyötoimintaa.

Kehitysyhteistyökumppani ei pane pahakseen, jos sikäläisille ihmisille lähetetään vaatteita, kenkiä ja kattiloita, tai jos nuorten vapaa-ajanviettoon hankitaan urheiluvälineitä, disco-laitteita ja soittimia, tai jos terveyskeskuksiin kerätään kalustoa, leikkausvälineitä ja lääkkeitä, tai jos otetaan nimikkokouluja, joille toimittaan kynistä ja paperista lähtien erilaista oppi- ja av-materiaalia, tai jos jälleenrakentamiseen suomalaiset kunnostavat ja lähettävät käytettyjä työkalujaan ja vanhoja oppikirjojaan.

Kun hätä on suuri, tällaista apua ei ole syytä vähätellä. Kynisyys ja nirsoilu on kuin asettautumista reaalisen todellisuuden yläpuolelle.

### 3. HAVAINNOLLISUUS

Kansainvälisyyskasvatuksen aihevalikoima on suuri, yksityiskohdat saattavat peittää asioiden ytimen ja olemuksen. Opiskelijan tulisi kuitenkin pystyä käsittelemään ja ymmärtämään sitä aineistoa, jonka kanssa hän työskentelee, jotta syntyisi jäsentynyt kokonaisuus ja selkeä kuva asiasta.

Yksi ja aivan olennainen seikka kansainvälisyyskasvatuksessa on sen tavoite, — minkälaisen asioiden hallintaan pyritään ja mikä on tämä punainen lanka. Kaikkea ei voi ottaa tavoitteeksi yhdellä kertaa, mutta se mitä käsitellään, tulisi olla jäsentynyt ja ehjä kokonaisuus asioiden ytimestä.

TSL on tuottanut yhdessä Kehitysmaainstituutin kanssa luennoitsijoita varten monipuolisen ja laajan kalvo- ja alustuskansion, opinto-kerhomateriaalin, erilaista audiovisuaalista aineistoa filmeistä ja diaohjelmista valokuvanäyttelyihin. Parakaalia on painossa yhteispohjoismainen ABF-oppikirja kansainvälisistä kysymyksistä.

Jo pelkästään TSL:n omin voimin toimittamaa perusmateriaalia on kohtalaisesti. Täydennystä voi saada muilta järjestöiltä.

Asioiden olemuksen ja ytimen esittäminen on opinnollista materiaalia, toinen asia on, kuinka runsaasti sitä käytetään, ja missä sitä käytetään. Onko esimerkiksi riittävästi tarjolla sellaisia opinnollisia tilanteita, kurseja, kerhoja, luentotilaisuuksia, missä näitä materiaaleja käytetään.

Mutta mitä työkaluja jäisi kansainvälisyyskasvatukseen, jos projektitoiminta lopetettaisiin? Siirryttäisiin abstraktitasolle ja tyhjiöön simuloimaan teoreettisilla kuvilla ja yleistyksillä?

Projektit ovat toimineet tähän asti kansainvälisyyskasvatuksen ydinasioiden ja keskeisen olemuksen havainnollistajana. Niillä on pelkistetty, luonnonmukaistettu ja rikastettu asioiden käsittelyä.

Mikä on se tapa, jolla asiat voitaisiin esittää mahdollisimman aidossa ja ymmärrettävässä muodossa, jos ei ole enää erimerkkejä, ei todellisuutta, ei suoraa kommunikaatiota, jota voi esittää kokemuksina, valokuvina, filmeinä, kertomuksina, haastatteluina. Miten voi kertoa asioiden todellisesta tilanteesta, miten ihmiset elävät, minkälaisia ovat heidän ongelmansa, mitkä ovat ne taustatekijät, jotka vaikuttavat maan tilanteeseen, minkälaisia ulospääsymahdollisuuksia heillä on, ellei ole muuta kuin abstraktio, tyhjä teoreettinen kuva.

Miten voit esitellä asioita monipuolisesti ja elävöittäen, jos esimerkit, vertaukset, kuvat, äänet, musiikki, värit, — koko se elämän todellisuus putoaa pois oppimistilanteesta.

Tällaisessa oppimistilanteessa ei voi enää ottaa toiminnallisia uusia tavoitteita. Mistä keksiä toteuttamiskelpoiset ideat, ellei ole autenttista ja paikkansapitävää tietoa, mitä voisi tehdä.

### 4. ARVIOINTI

Oppimista on kuvattu muun inhimillisen toiminnan tavoin siten, että se muodostuu kolmesta erillisestä vaiheesta: — suuntautumisen toimintaan, itse toiminnasta ja sen arvioinnista.

Miten sitten voisi arvioida laajasti ottaen kansainvälisyyskasvatuksen onnistumista TSL:ssä. Minkälaisia mittareita siinä voisi käyt-

tää. Kenen näkökulmasta tarkastellaan tätä työtä. Mitä on saatu aikaan ja mitä ei.

Ensinnäkin kansainvälisyyskasvatuksen pääpaino on ollut kehitykseen liittyvässä ongelma-  
tiikassa.

Kun yhteistyökumppaneina ovat namibialaiset ja nicaragualaiset, projektien kautta välitty paitsi kolmannen maailman yleinen tilanne, myös siirtomaapolitiikan ja suurvaltapolitiikan historia ja nykypäivä. Molemmissa maissa itenäisyyden ja riippumattomuuden saavuttamiseksi käydään tai on käyty sotaa.

Namibian tapauksessa kysymyksessä on lisäksi perustavaa laatua olevat ihmisoikeudet ja apartheid-politiikka Etelä-Afrikassa. Geopoliittisesti ja taloudellisesti Väli-Amerikka ja eteläisen Afrikan maat muodostavat omat erityisalueensa.

TSL:n projektit ovat ns. tuotannollisia ja koulutuksellisia projekteja. Tiilitehtaiden, sahojen, puusepäneräiden ja kuljetuskaluston hankinta on mahdollistanut kotimaassa runsaasti vapaaehtoistyötä ja erilaisten ihmisten osallistumista hankkeen suunnitteluun ja toteutukseen.

Yhteistyöprojektit ovat luoneet uutta tuotantoa, sosiaalista rakentamista, ammattitaitoa sekä pysyviä työpaikkoja kohdemaahan. Hankkeista on asiallinen kuva niin kohdemaissa, suomalaisten viranomaisten kuin kansalaisjärjestöjenkin keskuudessa.

Pitempiaikaisista projekteista ja niissä työskentelystä paikan päällä on saatu kulttuurituntemusta ja uutta informaatiota kehitykseen osuhteista.

Tätä paikanpäällä hankittua asiantuntemusta on voitu hyödyntää uusien hankkeiden suunnittelussa ja kohdentamisessa. Tämä koskee paitsi TSL:n paikallistason ihmisten kehittämistä toiminnoissa, myös muiden järjestöjen ja valtion laitosten suunnittelemissa hankkeissa.

TSL on voinut työskennellä myös muiden järjestöjen ja nicaragualaisen osapuolen asioiden välittäjänä. Entistä enemmän tulee tällä hetkellä erityisiä pyyntöjä Nicaraguasta välittää erilaisia projektiesityksiä mahdollisille suomalaisille toteuttajille. Viimeisimmät koskivat kalataloutta ja metsitysohjelmia luonnonkatastrofialueille.

Unescon kansainvälisyyskasvatuksen kaikkia suosituksia ja alateemoja emme ole kyenneet kuin pinnallisesti käsittelemään. Esim. kehitysmaiden oma aseidenriisunta, sotien lopettaminen, militaaristen rakenteiden purkaminen, ihmisoikeuksien puolustaminen ja amnestia, siirtyminen rauhaan ja demokraattisesti hallittuun yhteiskuntajärjestelmään ovat tietenkin olleet kehitysyhteistyössä sisällöllisesti mukana Namibian ja Nicaraguan kohdalla, mutta vain välillisesti.

Aikuiskasvatukseen ja yleensä koulutukseen, kulttuuritoimintaan, sosiaalisiin ohjelmiin, tasa-arvokysymyksiin, ympäristö- ja ekologiakysymyksiin sekä elintarvikkeiden omavaraisuuden turvaamiseen liittyviä ohjelmaesityksiä olisi runsaasti valmiina projektiesityksinä.

Euroopan yhdentymisen, sosialististen maiden uudistusprosessiin, kansainväliseen kulttuuriyhteistyöhön, aseidenriisuntaan, ympäristökysymyksiin ja viestintäpolitiikkaan jne. ei ole liennyt voimavaroja.

Kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyön valtiونسäädökset 40 %:n omavastuuosuuksista ovat valitettavasti niin korkeat, ettei TSL:n tapaisen sivistysjärjestön resurssit yllä kovin suuriin toimintojen laajennuksiin. Sama koskee TSL:n kansainvälisyyskasvatuksen kotimaan päätä. Kouluhallituksessa on useita vuosia jatkunut nurja suhtautuminen uusien opetusvakanssien perustamiseen.

# Aikuiskoulutus ja matemaattis-luonnontieteellinen perussivistys

Matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opiskelua aikuiskoulutuksen piirissä tulisi vahvistaa. Olisi laadittava tavoitteellinen opetussuunnitelma. Aineiden päätoimisia opettajanvirkoja tulisi kansalais- ja työväenopistoissa lisätä. Opiskelun työtapoja ja materiaaleja pitäisi kehittää. Matemaattis-luonnontieteellisen perussivistyksen komitea esittää edellä mainittuja keinoja ja monia muitakin matemaattis-luonnontieteellisen sivistyksen vahvistamiseksi aikuisopiskelussa.

## *Perussivistyksen puutteita*

Professori Anto Leikolan puheenjohtolla toiminut Matemaattis-luonnontieteellisen perussivistyksen komitea on jättänyt loppumietintönsä opetusministeriölle lokakuun lopussa. Komitea antoi välimietinnössään noin vuosi sitten arvion matemaattis-luonnontieteellisen perussivistyksen tilasta maassamme, ja nyt on keinojen ja toimenpide-ehdotusten aika.

Komitea totesi, että suomalaisten yleissivistys on varsin hyvä. Meillä osataan lukea, luetaan ja ymmärretäänkin, mitä on luettu. Suomalaista ei hevin narrata uskomaan mihin hyvänsä. Suurimmat ongelmat komitea löysi ajankohtaisten ja uusien asioiden hallinnasta ja niitä koskevien uutisten soveltamisesta aikaisempaan tietoon ja kokemukseen. Ympäristö- ja niihin liittyvät energiakysymykset sekä uuden tekniikan, varsinkin tietotekniikan käytön ongelmat ovat tuntuvimpia. Yleisesti myös osataan matematiikkaa ja luonnontieteitä soveltaa heikosti jokapäiväiseen elämään.

Komitea pitää tärkeänä, että kansalaiset saavat myös matematiikan, luonnontieteiden ja tietotekniikan sekä niiden sovellusten alueelta vahvat pohjatiedot. Nämä ainekset yhdessä humanistis-yhteiskunnallisen aineksen ja kielitaidon kanssa luovat edellytykset ottaa vastaan uutta tietoa, arvioida ja soveltaa sitä sekä muodostaa niiden perusteella arvoja, joiden varassa yksilö voi valita kantansa ajankohtaisissa kysymyksissä ja tehdä niissä ratkaisuja.

## *Oppimisen taidot avainasemaan*

Komitean työn painopiste on yleissivistävässä koulussa. Komitea on pohtinut, kuinka kouluopetuksen menetelmiä ja sisältöjä tulisi kehittää niin, että entistä paremmin päästäisiin edellä hahmoteltuihin tavoitteisiin. Keskeisiä ratkaisuja ovat oppiaineiden nykyisin kovin runsaiden sisältöjen karsiminen, oppiaineksien tuominen lähemmäksi käytäntöä ja sellaisten opetusmenetelmien käyttäminen, jotka johdattavat tiedonhankkimisen ja käytön menetelmiin.

Teema- ja projektityöskentelyä tulisi soveltaa aina, kun se on tarkoituksenmukaista. Näin opiskelija näkee, mitä tietoja hän konkreettisen ongelman käsittelyssä tarvitsee, mikä on riittävä, mihin tieto tai taidot eivät vielä ulotu. Oppiaineita on nykyistä tehokkaammin niveltävä toisiinsa, aiheita käsiteltävä monesta näkökulmasta ja eri aineiden antamia taitoja kehitettävä toisten aineiden yhteydessä. Siis mm. luonnontieteissä on käytettävä vieraskielistä materiaalia ja vieraissa kielissä käsiteltävä luonnontieteiden ja tekniikan aiheita.

Edellä sanotut periaatteet ohjaavat myös komitean aikuiskoulutuksesta tekemiä esityksiä. Komitea esittää, että aikuiskoulutusta varten tulee laatia tavoitteellinen opetussuunnitelma, joka ottaa huomioon aikuisopiskelijan työ- ja elämäkokemuksen, kypsyyden ja mahdolliset aikaisemmat opinnot. Esimerkiksi luonnontieteitä ei tulisi opettaa erillisinä tieteenaloina, kuten fysiikkana, kemiana, biologiana jne, vaan opinnot tulisi rakentaa laajoiksi kokonaisuuksiksi, joissa isoja kysymyksiä tarkasteltaisiin monien alojen näkökulmasta. Sovellusten ja käytännön kytkentöjen tulisi olla lähtökohtina aina, kun se vain on tarkoituksenmukaista.

Laajojen aiheiden käsitteleminen kokoavasti usean tieteen näkökulmasta on opettajalle vaativa tehtävä. Sitä ei pidäkään yrittää ratkaista perinteisen asiantuntijaluennon keinoin, vaan opettaja asettuu etsimään tietoa yhdessä opiskelijoiden kanssa. Tietoa on lähdettävä hakemaan kirjastoista, tietoverkoista ja muista lähteistä. Jotta matematiikan, luonnontieteiden ja

tietotekniikan opintokokonaisuuksia pystytettiin rakentamaan niin, että ne vastaisivat esimerkiksi opistojen toiminta-alueiden tarpeita, opistoihin tarvitaan nykyistä huomattavasti enemmän päätoimisia luonnontieteiden, matematiikan ja tietotekniikan opettajia. Kun sellaisia on nyt koko maassa yhteensä vain muutama, komitea esittää määrän nostamista viidessä vuodessa viiteenkymmeneen. Luku kuulostaa suurelta, mutta se merkitsisi, että silloin meillä olisi yksi ao. aineiden opettaja noin kymmentä opistoa kohti. Tällaisen opettajan tulisi koordinoida alueensa opistojen toimintaa. Kurssikokonaisuuksien, opintoyhteistyökumppaneiden, retkien ja asiantuntijavieraiden järjestämisessä riittäisi tekemistä enemmän kuin tarpeeksi.

### Oppimateriaaliin panostettava

Kuten kaikessa opiskelussa, myös aikuiskoulutuksessa oppimateriaali on tärkeää. Komitean käsityksen mukaan sitä on kehitettävä niin, että se antaa mahdollisuuden vaihtelevien opetus- ja opiskelumenetelmien käyttämiseen.

Yleisradiolle asetetaan erityisvelvoite opiskelun tueksi sopivan av-materiaalin tuottamisesta. Samoin tulee kehittää Valtion av-keskuksen mahdollisuuksia palvella opiskelua materiaalia hankkimalla ja välittämällä. Eri aineiden ja aiheiden opiskelua helpottavia tietokoneohjelmia on etsittävä maailmalta ja hankittava käyttöön. Niistä on myös tehokkaasti tiedotettava tarvitsijoille. Ohjelmien kotimaista tuotantoa

on tuettava, vaikka useinkin ulkomainen ohjelma sopii mainiosti sellaisenaan opiskeluun.

Komitea esittää myös tietokirjoittajien koulutuksen sekä toiminnan taloudellisten edellytysten parantamista. Kirjastokorvausapurahoja esitetään korotettavaksi niin, että yhden tai useamman vuoden päätoiminen omistautuminen oppimateriaalin suunnittelu- ja kirjoitustyöhön tulisi viimeinkin mahdolliseksi. Niin sanotun vähämenekkisen kirjallisuuden julkaisutuen tuntuva nostaminen on tarkoitettu houkuttelemaan kustantajia nykyistä rohkeampaan vaihtelevan ja kokeilevan oppimateriaalin julkaisemiseen.

### Oppia ikä kaikki

Kun puhutaan Euroopan yhdentymisestä, suomalaisen elinkeinorakenteen muuttumisesta tai tulevaisuuden moninkertaisesta ammatinvaihdosta, korostetaan kaikissa yhteyksissä vahvan yleissivistävän pohjakoulutuksen ja jatkuvan opiskelun tarpeellisuutta. Vapaa aikuiskoulutuksen ja ammatillisen täydennyskoulutuksen raja on tunnetusti katoamassa. Komitea on pyrkinyt laatimaan toimenpideehdotuksensa niin, että ne olisivat käyttökelpoisia koulutusmuotojen mahdollisista muutoksista huolimatta. Esimerkiksi aikuiskoulutuksen opetussuunnitelmien laatiminen ja oppimateriaalin kehittämistoimet tarjoavat varmasti paljon käyttökelpoisia niin perinteisten opistojen ja opintopiirin työlle kuin esimerkiksi avoimen korkeakoulun opiskelullekin.

## Toimitukselle saapunutta kirjallisuutta

Seppo Aho (toim.), Sapattivapaan tarve ja mahdollisuudet (seminaariraportti)

Seppo Aho — Heli Ilola, Sapattivapaan esitutkimusraportti, Pohjois-Suomen tutkimuslaitos, Rovaniemi 1989.

Leena Laukkala, Saisinpa sanotuksi, Toimihenkilö- ja Virkamiesjärjestöjen Opintoliitto, Jyväskylä 1989

Aarno Rynänen, Neuvotteluopas, Toimihenkilö- ja Virkamiesjärjestöjen Opintoliitto, Jyväskylä 1989

Matti Vartiainen — Veikko Teikkari — Anneli Pulkkis, Psykologinen työhönohjaus, Otakustantamo 1989.

# Kouluttamallako johtajaksi?

## Koulutuksen muutospaineet

Koulutuksen kehittämispaineet ovat tällä hetkellä kovat. Tämä koskee kaikkia kouluasteita ja kaikkia koulutusmuotoja. Ilman korkeatasoista koulutusasiatuntemusta muutospaineista ei selviä, toisaalta ilman työelämän monipuolista tuntemusta eivät koulutusasiatuntijatkaan pärjää. Koulutus ja työelämä kulkevat käsi kädessä.

Koulutuksen on alkuopetuksesta johtamiskoulutukseen tarjottava eväät elinikäiseen oppimisprosessiin. Tavoitteena ei voi olla pelkkä tutkinto, vaan mieluummin oppimaan oppiminen. Mitä korkeatasoisempi koulutus on henkilöstöllä, sitä enemmän vaaditaan johtajalta, jonka ei parane hetkeksikään jäädä lepäämään laakereillaan. Koulutuksen suhteen jokaisen johtajan kannattaa olla ajan hermoilla, pitää silmänsä ja korvansa auki, olla avoimena uusille ideoille, kokeilla itse ja suhtautua joustavasti henkilöstön kehittämiseen.

Johtamiskoulutusta koskettavia aikuiskoulutuksen tämänhetkisiä trendejä ovat mm.

- Lukuisat vaihtelevat koulutusmuodot ja tutkinnot yleistyvät. Niiden keskinäinen vertaileminen tulee hankalammaksi.
- Monimuoto-opiskelu ja etäisopiskelu yleistyvät ja edellyttävät nykyisestä poikkeavia opiskeluvälineitä ja joustavia käytännönjärjestelyjä.
- Aikuisopetuksessa nousevat erilaiset tutkinnot arvoonsa ja opiskelu tulee kautta linjan tavoitteellisemmaksi. Työnantajat solmivat yhteistyösopimuksia korkeakoulujen ja muiden oppilaitosten kanssa. Niiden tulee määritellä selvästi koulutusnäkömyksensä.
- Tutkinnot sisältävät yhä uusia linjoja ja erikoistumisvaihtoehtoja.
- Tutkintojen suorittaminen edellyttää käytännön työkokemusta ja päinvastoin. Organisaatioiden henkilöstö vaihtelee: On työharjoittelijoita, esimiesharjoittelijoita, opintovapaalla olevia, sapattivuosia viettäviä jne.
- Kansainvälistyminen on oleellinen osa koulutusta ja työelämää. Suomalaiset pe-

rusjohtajat saavat alaisikseen kansainvälisen tutkinnon suorittaneita, kokeneita, kielitaitoisia ja itsenäisiä nuoria.

- Jatkuva korkeatasoinen koulutus tulee yhä tärkeämmäksi motivaatiotekijäksi työpaikoilla. Palkalla yms. ei voi kompensoida ammatillista pysähtymistä tai kehityksestä putoamista. Molemmat ovat välttämättömiä. Mm. ATK-asiantuntijoiden työpaikan vaihdoksen yleisin syy on nykyään mahdollisuus kehittyä, oppia uutta.
- Koulutus ryhtyy käyttämään rakennusaineenaan nuorten ja naisten uusia arvoja, jotka näin vahvistuvat ja tulevat nykyistä vallitsevammiksi.
- Työelämän koulutus kulkee työtehtävien edellä. Tämän päivän koulutus ei saa olla vastaus eilispäivän ongelmiin. Vauhti on yhä kovempi.

## Johtamiskoulutuksen määrä/laatu

Määrällisesti aikuiskoulutusta ja johtamiskoulutusta on tarjolla yllin kyllin. Korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskuksia on 37 kpl, kesäyliopistoja 21, ammatillisia kurssikeskuksia on 42, erityisoppilaitoksia 56 jne. Lisäksi tulee työnantajien ja ammattijärjestöjen tarjoama erittäin laaja koulutus. Johtamiskoulutuksen alueelta tunnetaan parhaiten Lifim, Jokot, Hankled ja Johtamistaidon Opisto. Kukaan ei tiedä, kuinka paljon on tarjolla yksityisten konsulttifirmojen johtamiskoulutusta. Suurena ongelmana johtamisen tason kannalta on, että kuka tahansa monistekonsultti voi aloittaa koulutuksen ja ehtii tehokkaalla markkinoinnilla tehdä paljon. Kansainvälistyminen tarjoaa uusia houkutuskeinoja.

Kotimaisen johtamiskoulutuksen hintataso on nykyään niin kova, että sillä alkaa olla selvä statusarvo yksilön kannalta. Kansainväliseen johtamiskoulutukseen osallistumisella on statusarvoa jo yrityksellekin. Osallistuminen on arvo sinänsä, tuloksista ja hyödyistä pitkällä tähtäimellä ei paljoa kanneta huolta.

Johtamiskoulutuksen ongelmana ei ole määrä vaan laatu. Koulutuksen todellinen taso

ei ole kautta linjan korkea, päinvastoin. Johtamiskoulutuksen laatua ei valvo kukaan. On kohtuutonta edellyttää, että käyttäjillä olisi eväitä vertailla tarjolla olevaa koulutusta. Sen tulisi tapahtua mieluummin ennen kuin jälkikäteen, kalliilla hinnalla.

### *Takaako koulutus hyvän johtajuuden?*

---

Muodollinen koulutus on johtamisen tukipilari. Mitä monipuolisempi ja parempi koulutus on, sitä paremmat edellytykset se antaa ihmiselle nähdä laajoja kokonaisuuksia, luoda visioita ja kehittää uusia vaihtoehtoisia toimintatapoja. Ilman koulutus pohjaa johtaja ei enää selviä, tulevaisuudessa vielä vähemmän. Josain on kuitenkin raja. Teoreettisesti korkeasti koulutettu hallitsee oman alansa perusteellisesti, mutta sitoutuu siihen yleensä vahvasti eikä hevillä pysty tai halua siirtyä yleisjohtolisiin tehtäviin.

Vaikka muodollinen koulutus on välttämättömyys, se ei kuitenkaan ole riittävä edellytys johtajuudelle. Johtajan tärkeä työväline on persoonallisuus. Tuskin on olemassa synnynnäisiä johtajia, mutta johtajapotentiaaleja kyllä. Ne taas voidaan helposti pilata antamalla liian nopeasti liian vaativia ja statukseltaan liian korkeita tehtäviä tai nimittämällä vääränlaiseen tehtävään ilman tukea, ohjausta ja riittävää valmennusta.

### *Uusi sukupolvi — uudet arvot*

---

Kasvava sukupolvi osaa ajatella itsenäisesti, tietää, mitä tahtoo ja tietää, että valinnan varaa on. Koulutetut nuoret tulevat nykyään työpaikkahaastatteluun katsomaan, kannattaako tänne tulla. Riippuvuus ja sovinnaisuus eivät enää ohjaa toimintaa. On monia hyväksyttäviä tapoja elää ja tehdä rahaa. — Tai olla tekemättä. Uusimpien arvoja koskevien tutkimusten mukaan nuorten keskuudessa usko omiin voimiin ja keinoihin on yleistä.

Yksilöllinen vapauden arvostus on kasvanut samalla kun halu pitää kiinni totutuista tavoista vähentynyt. Isot organisaatiot eivät houkutele, ei ole tarvetta samaistua suurimpaan ja kauneimpaan. Päinvastoin: niiden vanhentuneet kontrollisysteimit ja hierarkiat koetaan alentaviksi. Omaleimaiset studiot ja verstaat yleistyvät, niin yritysten sisällä kuin ulkopuolellakin.

Vapaa ja itsenäinen ihminen uskaltaa sitoutua, mutta hänen ei tarvitse sitä tehdä. Jos työ ei miellytä, vaihdetaan työpaikkaa, maata tai alaa. Vaihtelu ei ole enää epäluotettavuutta, vaan joustavuutta ja muutoskykyä. Tähän liittyvät myös kansainvälistymisen vaatimukset. Pa-

ras tapa on aloittaa muutokset jo koulu- ja opiskeluiässä ja jatkaa niitä niin kauan kuin kelpaa.

Hyvä työntekijä ei ole enää myöskään 8-4-ihminen. Ahkeruus ja uhrattu vuosi ei ole hyve. Työn ja vapaa-ajan välinen raja hälvenee. Jos työ ei mahdollisuuksia anna, energia osataan kunniallisesti kanavoida muuhunkin toimintaan.

Kaikki tarvitsevat eri yhteyksissä johtamistaitoja. Oppiminen lähtee liikkeelle oman elämän ja työn johtamisesta. Tähän opetellaan nykyään jo kouluissa. Työelämässä projektityyppinen työskentely, sijaisuudet ja assistentuurit ovat hyvä tapa hankkia ja antaa johtamiskoulutusta. Koulutus ilman kokemusta on turhaa. Vain johtamalla oppii kunnolla johtamaan, ei johtamiskoulutuksella ilman kokemusta.

Uuden polven asiantuntijoille ominaista on vahva ja itsenäinen ammatti-identiteetti, uskollisuus omalle itselle — ei yritykselle eikä johdolle. Tärkeimmäksi koetaan oman työn tulos. Asiantuntijuuteen kuuluu keskeisesti oman työn sisällön ja menetelmien kehittäminen. Ammattipätevyyden määritelmä sisältää tulevaisuuden tarpeiden oivaltamisen ja jatkuvan kriittisyyden, kyseenalaistamisen.

Asiantuntijan työmotivaatio on sisäsyntyistä ja ammattilypeys suuri. Statusta ja johtamistehävän saavuttamista ei koeta tärkeäksi, sen sijaan ratkaiseva motivaatiotekijä on asiantuntimukseen perustuva vaikutusvalta, suorat kontaktit päättäjiin. Jo nyt asiantuntijaorganisaatioissa on vaikeuksia löytää esimiehiä. Ei haluta luopua omasta ammattiyöstä, mutta ei arvosteta yleisjohtajiaakaan. Asiantuntijaorganisaatioissa johtajien muodollinen valta murenee ensimmäiseksi, jäljelle jää persoonallinen ja asiantuntijavalta, jos sitä on.

Johtajan ongelmana on miettiä, miten ihmisten voimavarat voidaan suunnata organisaation kannalta hyödyllisesti. Miten yritys voi palvella ihmisten tukikohtana ja kasvualustana, itsensä toteuttamisen välineenä. Tarvitaanko tähän organisaatiokaavioita? Vai olisiko tärkeämpää keskittyä luomaan eläviä verkostoja, jotka takaavat nopean ja korkeatasoisen tiedonkulun, ideoinnin ja käyttöönoton. Asiantuntijoiden toimintatavat ja -muodot saattavat tuntua kaaottisilta, mutta olla oikea suunta.

### *Tarvitaanko sukupuolen mukaan eriytettyä johtamiskoulutusta?*

---

Johtajaksi kasvaminen on hidaskasvainen prosessi, se vaatii paljon onnistumista, paljon kolhuja ja paljon tukea. Juuri kokemusta ja tukea naisilta puuttuu, niitä ei paraskaan koulutus voi korvata. Perinteiset koulutus- ja opetusmenetelmät edistävät enemmän kuuliaisuutta ja ahkeruutta



kuin johtajuutta. Ne ovat koululaisen hyveitä. Oikeaan suuntaan ollaan menossa, mutta paljon lisää vaihtoehtoja, luovuutta, joustavuutta ja oma-aloitteisuutta tarvitaan. Tämä täytyy muistaa koulutettaessa erityisesti naisia, jotka ovat kiltteinä tyttöinä jo oppineet koulumaisen työskentelyn. Ihmisten erityistarpeiden ja vahvuuksien huomaaminen ja niihin sopivien metodien kehittäminen on ennen kaikkea ammatikasvattajien vastuulla, mutta myös jokaisen vanhemman, työtoverin, esimiehen ja johtajan. Tärkein on ensimmäinen työpaikka ja ensimmäinen esimies.

Suurin osa johtajista on tällä hetkellä miehiä. Yleinen arvio naisten osuudesta johtotehtävissä on 5–10 %. Työnjohtotasolla — siis ilman henkilöstö- ja budjettivastuuta — on naisia enemmän. Suurin osa myös johtamiskoulutukseen osallistuvista on miehiä.

Ne naiset, jotka sukupuolensa ainoina edustajina ovat osallistuneet miesvaltaisiin — sanan kaikissa merkityksissä — koulutustilaisuuksiin, ovat usein kokeneet olevansa vieraalla maaperällä. Koulutusohjelmat, niiden edustama ihmiskäsitys ja johtamisnäkemys on miesten luoma. Suurin osa kouluttajista on miehiä vitseineen ja armeijaesimerkkeineen. Osallistujat ovat miehiä. Siinä on vaikea tuntee kuuluvansa joukkoon tai olevansa tasavertainen. Nainen ajautuu usein hiljaiseksi sivustakatsojaksi.

Tällaisessa tilanteessa menettää suuren osan koulutuksen annista. Oppiminen edellyttää, että voi suhteuttaa uuden tiedon omaan kokemustaansa, omaan ajattelu- ja toimintatapaansa. Muiden kokemusten varaan ei oppimista voi rakentaa. Vielä vaikeammaksi oppiminen tulee, jos kokee väheksyntää, mitätöimistä. Oppimisen tulisi olla rohkaiseva, itse-tuntoa vahvistava, myönteinen kokemus. Asioiden asettaminen kyseenalaiseksi, keskustelu, väittely ovat osa nykyaikaista aikuiskoulutusta.

Jotain viestii se, että naisille on ryhdytty suunnittelemaan omaa johtamiskoulutusta. Puolet naisyrityksistä haluaa kyselyiden mukaan eriytettyä naisille suunnattua koulutusta kahdelta aihealueelta: Oman yrityksen perustaminen ja johtamistaito. Molemmat ovat asioita, joihin tarvitaan tervettä itseluottamusta, rohkeutta ja mahdollisuutta vuorovaikutukseen, kokemusten vaihtoon.

Tarpeeseen ovat syntyneet Kansainvälinen Naisjohtajainstituutti ja muut naisten johtamiskoulut. Niissä ei tehdä kaikista naisista johtajia, mutta tarjotaan mahdollisuus vaihtoehtoiseen johtamiskäsitykseen, koulutukseen ja omien kokemusten hyväksikäyttämiseen. Uudet koulutusmuodot antavat myös tilaisuuden osallistua johtamisen ja koulutuksen kehittämiseen.

Kansainvälisen Naisjohtajainstituutin toiminta-ajatuksena on uuden johtamiskulttuurin kehittäminen edistämällä erityisesti naisten mahdollisuuksia resurssiensa käyttämiseen. Koulutuksen ohella painotetaan kokemuksia, asiantuntijaverkostoja, informaatiota, vastavuoroista konsultointia yms., joka naisten työmaailmasta on pitkälti puuttunut. Koulutuksen käsitettä laajennetaan ja uudistetaan.

## *Arvot ja kulttuuri*

---

Viimeisten kymmenen vuoden aikana suuri osa markkinoilla olevista johtamiskoulutusohjelmista on tuotu suoraan vieraista kulttuureista. Kieleltään ne ovat käännettyjä, sisällöltään eivät. Ne ovat enimmäkseen pelkistettyjä johtamismalleja ilman taustafilosofiaa.

Koulutusohjelma, joka on vuosikymmen siten menestynyt Amerikassa, ei välttämättä sovellu tänne meille nyt. Itse asiassa se saattaa olla meidän tilanteeseemme täysin väärä. Siitäkin huolimatta, että se on suosittu ja arvostettu muualla.

Ilhannetapauksessa yritysten johtamiskoulutus perustuu niissä vallitsevaan ihmiskäsitykseen ja arvomaailmaan. Suunnan ja sisällön koulutukselle antaa käsitys siitä, millainen on hyvä esimies ja johtaja, mitä hänen tulee osata ja miten hänen tulee toimia. On tavallista, että itse suunnitellun koulutuksen ohella käytetään myös ulkopuolisia ohjelmia ja kouluttajia.

Ulkopuolisen koulutuksen valinta ja sopeuttaminen saattaa olla vaikeata. Kansallisten kulttuurien väliset erot ovat yksi ongelma, joka liittyy ulkomaiseen yrityskoulutukseen. Yrityskulttuurien väliset erot ovat toinen. Yritykset eroavat suuresti toisistaan riippuen toimialasta, omistussuhteista, asiakaskunnasta, koosta, rakenteesta, kehitysvaiheesta, markkina- asemasta jne. Hyväkään koulutusohjelma ei sovellu kaikkiin yrityksiin. Lisäksi johtamiskoulutus on sopeutettava yrityksen henkilöstövalintoihin, peruskoulutustasoon, urasuunnitteluun ja muuhun henkilöstön kehittämiseen.

Kasvatus, koulutus ja opetus ovat vuorovaikutustapahtumia, joissa tavoitteiden ja niihin tähtäävien metodien variaatio on suuri ja tilannesidonnainen. Annetun kaavan mukainen toiminta on ristiriidassa oppimisen periaatteiden kanssa. Jotta koulutus valmiilla, paketoituilla koulutusohjelmilla kuitenkin tuottaisi tavoitteen mukaisen tuloksen, olisi oletettavaa mm., että:

- hyvän johtamisen elementit ovat kulttuurista vapaita eli ne eivät vaihtelee maasta, alasta ja yrityksestä toiseen siirryttäessä
- hyvä johtaminen pysyy rakenteeltaan ja olennaisilta osiltaan samanlaisena riippumatta ajan mukanaan tuomista muutoksista

- hyvä johtaminen perustuu samanlaiselle ihmiskäsitykselle ja esimiehen roolille riippumatta ryhmä- ja yksilökohtaisista eroista
- ohjelmien ja niihin liittyvien kyselylomakkeiden kieleltä toiselle kääntämisen yhteydessä pystytään takaamaan kysymysten ja käsitteiden merkitys ja tulkinnan pysyvyys
- kouluttajat pystyvät sisäistämään koulutusohjelman arvomaailman, tavoitteiston ja prosessin luonteen siten, että koulutetuille välittyy tarkoitettu sanoma.

Henkilöstökoulutuksen tehtäväksi sanotaan mm. välittää henkilöstölle sellaisia arvoja, tietoja ja päätössääntöjä, joiden avulla se voi itsenäisesti tehdä organisaation kokonaisuuden mukaisia päätöksiä. Lisäksi koulutuksen on pystyttävä, paitsi ylläpitämään olemassaoleva ammattitaito ja opettamaan henkilöstö suorittamaan tämänhetkisistä tehtävistään myös valmistamaan sitä tulevaisuutta varten. Liian tilannesidonnaisten koulutuksen vaarana on se, että osanottajille tarjotaan huomista varten eilisiä ratkaisuja. Laajojen heijastusvaikutustensa vuoksi esimieskoulutukselle asetettavat vaatimukset ovat vielä muuta koulutusta suuremmat.

Yrityskulttuurista ja arvoista puhutaan johtamisen yhteydessä tällä hetkellä paljon. Täsmälliset määrittelyt vaihtelevat, mutta pääosin ollaan yksimielisiä siitä, mitä käsitteillä tarkoitetaan.

Tässä artikkelissa yrityskulttuuri tarkoittaa yrityksen persoonallisuutta, ajattelu- ja toimintajärjestelmää. Näkemyksenä on se, että kulttuuri määrittää ryhmän identiteetin samalla tavoin kuin persoonallisuus määrittää yksilön. Organisaatiokulttuuri on ryhmäkokemusten opittua tulosta ja edellyttää aina yhteistä historiaa. Organisaatiokulttuurin muutos edellyttää siis myös aina yhteisiä kokemuksia ja uuden yhteisen historian luomista.

Kulttuuria voidaan kuvata yhteisön henkisenä syvärakenteena, joka ilmenee mm. arvotuksina, tapoina, normeina, tuotteina ja palveluina, symboleina ja kielenkäytössä. Kulttuurin pintailmiöitä ovat ryhmän käyttämät symbolit. Syvemmällä tasolla kulttuuri ilmenee ryhmän tai organisaation sankareissa ja rituaaleissa ja syvimmällä tasolla arvoissa.

"Yhteisillä arvoilla" tarkoitetaan yrityksessä kollektiivisesti hyväksytyjä arvoja tai arvojärjes-

telmiä, tietoisesti tai tiedostamatta ylläpidettyjä normatiivisia käsityksiä siitä, mikä on hyvää, oikeata tai toivottavaa. Organisaatiot näyttävät pitäytyvän määrättyissä arvoissa, mutta niiden täsmällinen määrittely ja sen osoittaminen, miten ne vaikuttavat tavoitteiden asetteluun ja päätöksentekoon on vaikeata. Arvoja pidetään henkisen ohjelmoinnin ytimenä, yksilön suhtautumisohjaimena. Arviossa on mukana myös kognitiivinen elementti.

Arvoja voidaan luokitella usealla tavalla riippuen käyttötarkoituksesta. Puhutaan mm. työelämän, vapaa-ajan ja perhe-elämän arvoista, yksilökeskeisistä ja yhteisökeskeisistä, moraalista ja ei-moraalisista arvoista. Yleisimmin käytetään arvojen luokitusta perus- eli itseisarvoihin ja välineellisiin eli instrumentaalisiin arvoihin. Itseisarvoja ovat esimerkiksi moraalinen hyvä (oikeudenmukaisuus yms.), totuus, kaunes ja pyhä. Välinearvoja ovat esimerkiksi ahkeruus, tehokkuus, pätevyys jne.

### *Koulutuksen yhteys arvoihin*

Organisaatioiden ja yritysten sisällä tapahtuvan koulutuksen kannalta on ongelmallista, että tavoitearvoja ei läheskään aina ole määrittely riittävän selkeästi, niitä ei ole julkistettu eikä niistä ole kommunikoitu. Lisäksi organisaatioiden sisällä vallitsevat arvot ovat usein keskenään ristiriitaisia, vaikka pyrkimys onkin kohti konsistenssitilaa. Organisaation johto saattaa tiedostaa keskeiset tavoitearvonsa ja implisiitisti asettaa niiden pohjalta koulutukselle tavoitteet, mutta kommunikaatioyhteyden puuttuessa koulutuksesta vastaavat henkilöt jäävät tiedosta paitsi.

Jokainen kouluttaja tekee työtänsä oman ihmis-, johtamis- ja palvelukäsityksensä pohjalta. Tämä ei välttämättä käy yksiin yritysjohton tahdon kanssa. Koulutettavien kannalta epäselvä tavoitteenasettelu tai arvojen, tavoitteiden ja metodien yhteensopimattomuus johtaa olemattomiin tai epätarkoituksenmukaisiin tuloksiin. Jos koulutus on lisäksi ristiriidassa yksilöiden omien arvojen kanssa, he eivät ole kovin vastaanottavaisia. Kasvatus sanan varsinaisessa merkityksessä voi alkaa vasta, kun kasvatettava henkilökohtaisesti hyväksyy tavoitteet ja identifioituu niihin. Ihminenhan oppii parhaiten asioita, joiden arvon ja merkityksen hän ymmärtää ja joiden yhteyden omiin elämäntavoitteisiinsa hän tiedostaa.

# Kansanopistot tänään ja huomenna

## Kansanopisto tänään

Maassamme on tällä hetkellä toiminnassa 93 kansanopistoa. Ne ovat lähes kaikki yksityisiä; kansanopistot muodostavat maamme koulutusjärjestelmässä suurimman yksityisten oppilaitosten ryhmän. Peruskoulut ja lukiot ovat yleensä kuntien omistamia, ammatilliset oppilaitokset kuntainliittojen omistamia, yliopistot ovat valtion omistamia. Kansalais- ja työväenopistot ovat kuntien omistamia vaikka niiden katsotaan toimintansa lähtökohtien perusteella kuuluvan vapaan sivistystyön piiriin.

Kansanopistojen keskeisin toimintamuoto on edelleen 6–8 kuukautta kestävä perusoppijakso, jolla vuosittain opiskelee 5 000 – 6 000 aikuisopiskelijaa. Ns. lyhyillä kursseilla eli yli 3 vrk kestäville kursseille on opiskelijoita tänä vuonna yli 60 000. Mitattuna opiskelijaviikkoina, eli yhden opiskelijan viikon kestäväällä opiskelulla, on perusoppijaksojen osuus noin 70 % ja lyhyiden kurssien noin 30 % opiskelijaviikkojen yhteissummasta (n. 250 000). On huomattava, että tilasto koskee ainoastaan valtion-apuun oikeuttavaa opetustoimintaa, kuten koko tämä artikkeli muutoinkin. Sellaisia kursseja ja koulutustilaisuuksia, jotka eivät täytä valtionavun saamisen ehtoja tai joita varten opistot eivät ole hakeneet valtionapua, ei käsitellä tässä artikkelissa.

Syksystä 1989 alkaen voidaan kansanopistojen perusoppijakso-opetus jakaa kahteen ryhmään, sellaiseen jonka käyttökustannukset valtio ja opiskelijan kotikunta maksavat kokonaisuudessaan ja sellaiseen jonka järjestämiseen saadaan valtionapua 80 %. Eli edellinen opetus on opiskelijalle lähes ilmaista, mutta jälkimmäiseen osallistuvat maksavat edelleen opetukses-

ta, ruuasta ja asumisesta noin 11 000 – 13 000 markkaa.

Kansanopistolakiin tehdyn muutoksen perusteella ammatilliseen koulutukseen ja formaalin koulujärjestelmän tutkintoihin valmentava opetus on nykyisin opiskelijalle ilmaista. Tämä koulutus on ns. keskiasteen/nuorisokoulun opetusta. Kansanopistoissa annetaan nykyään virallisen kelpoisuuden tuottavaa opetusta seuraaviin ammatteihin: kunnallinen kulttuurisihteeri, kunnallinen nuorisosihteeri, Suomen ev.lut. kirkon nuorisotyöntekijä, kunnallinen raittiussihteeri, Suomen ev.lut. kirkon lastenohjaaja ja viittomakielen tulkki. Lisäksi peruskoulututkinnon ja lukiotutkinnon suorittaminen on opiskelijalle ilmaista. Näillä ns. laajennetun yhteiskunnallisen tuen linjoilla opiskelee kuluvana syksynä lähes 2 000 opiskelijaa. Muut yli 3 000 kansanopistojen opiskelijaa opiskelivat perinteisillä kansanopistojen linjoilla: yhteiskunnallisilla-, kieli-, taide- ja atk-linjoilla sekä erilaisilla viestinnän tai vammaislinjoilla. Kansanopistoissa voi opiskella myös eräitä yliopistollisia arvosanoja.

Perusoppijakson opiskelijoista yli 70 % on naisia, ja keski-ikä on viime vuosina noussut yli 20 vuoden. Toisaalta opistojen väliset erot opiskelijoiden demograafisissa tekijöissä ovat edelleen huomattavia.

Lyhyiden kurssien opiskelijoista vain hieman yli 53 % on naisia, koska huomattava osa suomalaisesta ammattiyhdistyskoulutuksesta järjestetään kansanopistoissa. Lyhytkurssien kokonaismäärä on yli 3 000 ja opistot ovat pyrkinet erikoistumaan tietyn tyyppiseen kurssitoimintaan. On kuvataide-, musiikki- ja kirjoittajakursseja, on kieli-, atk- ja vammaiskursseja. Kirjo on moninainen, ja opiskelijoiden ikä vaihtelee 16–75 vuoteen. Yläikärajaa ei ole. Seuraavalla

sivulla olevaan taulukkoon on koottu opiskelijamäärien kehitystä ja tulevaisuuden arvioita.

AEF 2/1986 kirjoitti pääsihteeri Heikki Sederlöf laajan katsauksen kansanopistotoimintaan ja AEF 2/1988 kirjoitti pääsihteeri Timo Toivaiainen katsauksen vapaan sivistystyön järjestelmään maassamme ja tässä yhteydessä myös tarkasteltiin kansanopistoa

## Kansanopistojen oppilasmäärät

<b>Henkilöitä</b>	1986/87	1987/88	1989/90	1991/92
Perusoppijakso	6 290	5 800	5 600	5 200
— yleissivistävä	5 790	5 200	4 500	3 900
— ammatillinen	500	600	1 100	1 300
Kurssit	49 000	59 000	63 000	68 000

## Opiskelijaviikkoja

Perusoppijakso	194 000	181 000	180 000	165 000
— yleissivistävä	164 000	143 000	129 000	115 000
— ammatillinen	32 000	38 000	46 000	50 000
Kurssit	61 000	73 000	75 000	80 000
Opv. yht.	255 000	254 000	255 000	245 000

Kansanopistoissa on päätoimista opetushenkilöstöä hieman yli 700 ja muuta henkilöstöä hieman yli 900. Tuntiopettajia ja luennoitsijoita on noin 5 000.

## Kansanopistotoiminnan tulevaisuuden reunaehdoja

1. Opistojen kokonaistalouden tuloista valtionapu on keskimäärin ainoastaan 40 %, koska valtionapua ei myönnetä pääomakustannuksiin. Valtionapuun oikeuttavista käyttökustannuksista on valtionavun osuus noin 75 %. Opistojen suhteellisen suurten pääomamenojen hoito muodostaa erään sisäisen vaaratekijän.

2. Merkittävin ulkoinen huolenaihe on luonnollisesti opiskelijamäärän riittävyys, jonka turvaaminen riippuu pitkälle opistojen kyvystä vastata muuttuviin aikuisten opiskelutarpeisiin. Mutta samanaikaisesti kyse on myös aikuisten ihmisten arvomaailmasta eli siitä, miten paljon he ovat valmiita uhraamaan ajastaan ja rahoistaan opiskeluun. Suomessa on tapahtunut mielestäni viime vuosina sellaista yhteiskunnan arvomaailman muuttumista, mikä ei tue ihmisten omaehtoista itsensä kehittämistä. Tullakseen ja ollakseen kelpo kansalainen ihmisen tulee kulutuksen kautta löytää oma itsensä. Ajanhenkeä kuvaava sanonta on: Kuluta niin elät.

Opiskelijamäärän riittävyyteen vaikuttavat ratkaisevasti myös odotettavissa olevat kansanopistojen valtionapulain muutokset. Ilmeisesti siirryttäen yhä enemmän suoritepohjaiseen valtionapujärjestelmään, jossa opisto saa tietyn valtionavun opiskelijaviikkoa kohti, eikä sitten muuta. Tällöin opiston oma toiminnallinen vastuu lisääntyy ja opistoa kannustetaan toiminnan määrälliseen kasvattamiseen.

3. Uudistaessaan ammatillisen koulutuksen rahoitusjärjestelmiä on opetusministeriö lähtenyt markkinoimaan kysyntä- ja tarjontamallia, jonka pohjalta ammatillisten oppilaitosten edellytetään vastaavaan joustavasti ja tehokkaasti muuttuviin ammatillisen aikuiskoulutuksen tarpeisiin. Nämä muutoshankkeet ovat herättäneet moninaista keskustelua ja voimakasta kritiikkiäkin. Joka tapauksessa ammatillisen aikuiskoulutuksen tarpeen ennustetaan lisääntyvän, ja silloin myös kansanopistojen toimintaa joudutaan tarkastelemaan uudelleen.

Toisaalta yleissivistävän koulutuksen ja ammattisivistyksen raja hämärtyy, kun työelämässä vaaditaan entistä monipuolisempia taitoja. Keskeisiksi valmiuksiksi työelämän kannalta muodostuvat oman elämän hallintakyky, luovuus, yhteistyökyky, ihmissuhdetaidot, eettisten arvojen tiedostaminen ja kielitaidot.

Eräänä aikuiskoulutuksen kehittämisen lähiajan tehtävänä on saada aikaan aikuisten tutkintojärjestelmä, jonka puitteissa aikuiset voisivat eri tavalla koota tutkinnon eri moduleista.

4. On kiistatta selvää, että lyhytkestoinen opiskelu tulee lisääntymään pitkäkestoisen kustannuksella, ja silloin traditionaalinen grundtvigilainen näkemys ihmispersoonan monipuolisesta kehittämisestä joutuu väistymään nopeutuvan muutoksen edessä.

Kansanopistot kehittyvät entistä selvemmin aikuisten oppilaitoksiksi, jolloin kansanopiston opettajista tulee kurssien järjestäjiä, koordinaattoreita, aikuisten opintoneuvojia ja luonnollisesti oman opetuslansan hallitsevia andragogejä. Viikonloppukurssien määrä lisääntyy, ja ns. sapattivapaan viettäjien määrä voi myös kasvaa.

Opettajan työhön myös liittyy opetusmenetelmien ja työtapojen muutos. Maassamme on puhuttu viime vuosina paljon monimuoto-opetuksesta ja sen kehittämismahdollisuuksista.

Sähköinen viestintäteknikka laajentaa aikuisopiskelun välineitä aivan uudella tavalla.

5. Kansanopistojen sisäisten ja ulkoisten toimintapuitteiden muutokset tulevat edellyttämään erityisesti kansanopistojen opettajilta uudenlaisia valmiuksia hoitaa lyhyttempoista kurssikoulutusta. Opettajakuntaan on palkkaratkaisujen myötä viime vuosina syntynyt kriisi ottamalla käyttöön ns. kokonaistyöaikajärjestelmä ja kokonaispalkkaus eräissä opistoissa. Tämä merkitsee käytännössä, että noin 50 % kansanopiston opettajista saa noin 20 % korkeampaa palkkaa kuin muut, mutta heidän vuosilomansa on lyhyempi ja työviikkonsa pidempi.

6. Kansanopistot ovat syntyneet maahamme vapaiden kansalaisliikkeiden toimesta, noin puolet kansanopistoista on aatetaustaltaan kristillisiä. Viimeisin perustettu kansanopisto on myös kristillinen (1989). Toisaalta kansanopistoilla on kiinteät yhteydet poliittisiin puolueisiin ja ammattiyhdistysjärjestöihin. Ns. sitoutumattomat eli *grundtvigilaiset* kansanopistot ovat aatetaustaltaan riippumattomampia kuin muut; tämä on samalla sekä näiden opistojen heikkous että vahvuus. On mielenkiintoista havaita, että esim. vihreä liike tai naisliike eivät ole saaneet synnytyksi omaa kansanopistoaan.

7. Kansainvälistymisen myötä kansanopistojen toiminta tulee myös muuttumaan. Opistoissa on jo nyt jonkin verran ulkomaalaisia ja opistoilla on ystävyysuhteita ulkomaisiin oppilaitoksiin. Ilmeisesti kansanopistot eivät ole vielä löytäneet kansanvälisen toiminnan alueelta omia tehtäviään.

Tulevaisuudessa opistojen opetukselta tullaan entistä enemmän edellyttämään korkeaa tasoa. Ilman korkeatasoista alan ammattikoulutusta ja riittävää täydennyskoulutusta saaneita opettajia kansanopistot eivät kykene kilpailemaan muiden opetus- tai vapaa-ajan palveluja tarjoavien laitosten kanssa.

8. Tiivistäen näen kaksi keskeistä ongelma-aluetta kansanopistojen tulevaisuudessa. Ensiksi, miten turvata opetuksen eli opettajien riittävän korkea ammattitaito, jotta he pystyvät laadukkaasti vastaamaan aikuisten opiskelutarpeisiin. Toiseksi, miten turvata opiskelijoiden taloudellisen tuen riittävyys. Meillä Suomessa ollaan kaukana jäljessä esim. Ruotsin kansanopisto-opiskelijoiden opintososiaalisesta tuesta. Tämän etumatkan kiinnisaaminen edellyttää yhteiskunnan aikuisopintotuen lisäämisen ohella myös työnantajien tuen lisäämistä esim. mahdollisesti perustettavien koulutusrahastojen kautta.

### *Toistaako historia itseään*

---

Kansanopistoissa on nyt noin 7 200 opiskelipaikkaa, ja ne ovat vaihtelevan tasoisesti käytössä. On opistoja, jotka pyörivät koko ajan täydellä kapasiteetilla ja on muutamia, jotka juuri ja juuri täyttävät valtionavun saamisen ehdot.

Kun Suomeen säädettiin oppivelvollisuus tämän vuosisadan alussa, niin tuolloin ennustettiin, että kansanopistot kuolevat. Kun Suomeen tuli 1970-luvulla yhdeksänvuotinen peruskoulu, niin taas jotkut ennustivat, että kansanopistot kuolevat. Kun Suomeen tuli 1980-luvulla ns. keskiasteen ammatillisen koulutuksen järjestelmä, niin jotkut olivat varmoja siitä, että kansanopistot kuolevat. Kun 1990-luvulla tullaan kehittämään edelleen aikuisten ammatillista koulutusjärjestelmää, ovat jotkut ennustaneet jälleen kansanopistojen loppua.

Kuitenkin tämä 100-vuotias vanhus on osoittanut sellaista joustavuutta, omaehtoista tehtävänkua ja uusiutumiskykyä, että on todella vaikea uskoa sen pikaiseen loppuun. Mutta on selvää, että toimintamuodot ovat nykyään toiset kuin 100 vuotta sitten, ja niin ne tulevat myös tulevaisuudessa edelleen muuttumaan.

# Aikuisetko yksilöitä!<sup>1)</sup>

Aikuiskoulutus on viime vuosina ollut jatkuvan keskustelun kohteena. Mitään erityisiä rakenteellisia muutoksia ei kuitenkaan vielä ole tehty. Radikaalein muutos lienee ammattikurssikeskusten nimen muuttaminen.

Syynä muutosten hitauteen on luonnollisesti monia. Yksi tärkeä syy on hallinnollinen moninaisuus. Aikuiskoulutukseen keskeisesti vaikuttavia päätöksiä tehdään ainakin kahdessa eri ministeriössä ja opetusministeriössäkin asiat jakautuvat molemmille ministereille. Asiaa on näin vaikea käsitellä yhtenäisesti. Hallinnollisen vitkan vuoksi myös pedagogiset kehitystoimet polkevat paikallaan ja uusia mahdollisuuksia kokeillaan arkaillen.

## *Miksi aikuiskoulutus?*

Tarve aikuiskoulutuksen kehittämiseen on ilmeinen. Toisaalta yhteiskunta monimutkaistuu ja edellyttää uusia kansalaistaitoja toisaalta ammatit muuttuvat ja edellyttävät uusia taitoja. Myös Euroopan yhdentyminen luo uusia vaatimuksia. Työmarkkinat laajentuvat ja koulutettua työvoimaa voidaan saada myös Suomen ulkopuolelta.

## *Aikuiskoulutuksen perusongelma*

Aikuiskoulutukseen niin kuin moneen muuhun ihmismaailman ilmiöön pätee ns. Matteus-efekti: "Joilla on, he saavat lisää ja ..." Suuri osa koulutettua väestöä haluaa ja osaa käyttää aikuiskoulutuspalveluja. Sen sijaan suurin osa kouluttamatonta väestöä ei halua eikä kykene käyttämään näitä palveluja. He ovat joko syrjäytettyjä tai syrjäytyneet ainakin koulutuksen valtavirroilta.

## *Tärkeimmät kohderyhmät*

Tällä hetkellä aikuiskoulutuksella on kaksi ensisijaista kohderyhmää. Toisen muodostaa se osa työikäistä väestöstä, jolla ei ole muodollista ammatillista koulutusta. Eri arvioiden mukaan heitä olisi yli miljoona henkilöä. Suurimmalla

osalla heistä on pitkä työkokemus ja he hallitsevat työtehtävänsä. Kuitenkin työtehtävien jatkuvasti muuttuessa vain koulutus näyttää antavan parhaat keinot varautua uusiin tilanteisiin niin työnantajan kuin työntekijän kannalta. Työnantaja luottaa enemmän esim. uuden tekniikan koulutusta saaneeseen työntekijään kuin pitkäaikaiseen ja hyvään ammattitaitoon vanhalla tekniikalla perustuvaan työtaitoon. Erinomaisella ammattityöntekijällä ei ole käyttöä, jos ammattitaitoa ei enää tarvita. Suuret ikäluokat ja heitä vanhemmat ovat nyt näiden ongelmien edessä. Toisaalta uutena ryhmänä ovat ns. uuslukutaidottomat. He voivat olla vanhempia tai nuorempia. Yhä useammin he näyttävät olevan nuoria. Suomessa on asiaa tutkittu erittäin vähän, mutta ei ole mitään syytä olettaa, että poikkeaisimme esimerkiksi oleellisesti Yhdysvaltojen tai Englannin vastavasta tilanteesta. Uuslukutaidottomuus ei välttämättä tarkoita sellaisten perustaitojen kuin lukemisen, laskemisen ja kirjoittamisen täydellistä puuttumista. Pikemminkin kyseessä on hankittujen taitojen vähittäinen rappeutuminen. Arkiset tilanteet on voitu hallita ilman näiden taitojen laajamittaista osaamista. Uusissa koulutustilanteissa nämä puutteet tulevat kuitenkin väistämättä esille.

Nämä molemmat ryhmät liittyvät läheisesti yhteen. Heikko perustaitojen osaaminen on saattanut vierottaa vanhemmat ikäluokat koulutuksesta ja siitä seuraavasta ammattitaidosta. Nuoret perustaitoja hallitsemattomat henkilöt ovat todennäköisesti tulevia muodollista ammattitaitoa vailla oleva väestönosa.

## *Mitä ainakin voitaisiin tehdä*

Eräitä pienimuotoisia ratkaisuja voisi olla kaksi. Ensimmäinen sellainen olisi ns. aikuisten opintokirja. Siihen merkittäisiin kaikki koulutus olipa se lyhyt- tai pitkäaikaista ja sisälsipä se mitä tahansa, kunhan se jollain kriteereillä todella on koulutusta. Vanhemmat työssään tai harrastuksissaan tiettyjä taitoja mielestään hal-

litsevat henkilöt voisivat esittää asiansa perustettaville alueraadeille. Näin saataisiin myös se kykyvarasto esiin, joka ei näy muodollisen koulutuksen tilastoissa. Tietty määrä suorituspisteistä näkyisi sekä nimikkeissä että palkoissa, niin kuin nytkin. Oleellista olisi, että kuka tahansa voisi vaatia mistä taidostaan tahansa tarvittavat suorituspisteet. Muodollinen koulutus ei olisi näin ainoa keino hankkia merkin-tää opintokirjaan.

Toinen ratkaisuyritys voisi olla perustaitoja (lukeminen, kirjoittaminen ja laskeminen) mittaavien testien kehittäminen ja myös käyttäminen. Ylioppilaat saavat päästötodistuksen ja käyvät läpi kansallisen testin, ylioppilaskirjoitukset. Sen sijaan peruskoululaiset saavat vain päästötodistuksen ilman mitään kansallista testiä. Näin perustaitojen puuttuminen voidaan kätkeä huonoon todistukseen. Valtakunnallinen testi antaisi mahdollisuuden tietää ongelman suuruus ja siten etsiä keinoja sen ratkaisemiseksi. Tällä hetkellä ratkaisu on darwinistinen ja täysin koulutusta arvostavan yhteiskunnan arvoja vastaan. Näitä testejä olisi syytä käyttää myös kaikessa aikuiskoulutuksessa joi-takin vapaan sivistystoiminnan lohkoja lu-kuunottamatta. Kyseessä ei olisi mikään ns. syrjäyttävä testi, vaan keino ohjata opiskelija tiiviimpään opintojen ohjaukseen. Tällainen keino vähentäisi turhautumia, keskeyttämisä ja tulevaisuudessa se tehostaisi uuden taidon tai tiedon omaksumista.

### *Sähköiset oppimateriaalit*

---

Tällä hetkellä suuri osa aikuiskoulutuksen edistämisyrittämisistä keskittyy sähköisten menetelmien hyödyntämiseen. Asia on tarpeellinen ja moderni. Jos näihin pyrkimykseen ei liitetä keinoja syrjäytyneiden auttamiseksi, niin Matteus-efekti voimistuu. Kuilun ylittäminen saattaa myöhemmin tulla ylivoimaiseksi. Tämän vuoksi niin interaktiiviset menetelmät kuin telemaattiset, ATK-pohjaiset tai yleisesti AV-menetelmät on kehitettävä kaikkia aikuisia palveleviksi. Eri kaapeli-, puhelin- ja jopa Yleisradion verkot on kehitettävä mahdollisimman vuorovaikutteisiksi ja kohtuuhintaisiksi opiskelikäytössä. Sähköisiä välineitä käyttävät oppimateriaalit valmistuvat hitaasti, mutta sähköisten välineiden kautta opiskelijat voivat hyvän organisaation avulla tavoittaa kohtuujassa ja -hinnalla maan parhaat opettajat.

### *Englanti on edellä*

---

Eräs erittäin mielenkiintoinen ajatus on kehitetty englantilaisen koulutuksen piirissä. Sen

perusidea on luoda jokaiselle opiskelijalle aivan oma opintosuunnitelma. Kukin saa opiskella mitä haluaa kunhan vain esittää ohjelmansa asiaa valvovalle raadille ja täyttää tietyt perusehdot. Kyseessä on jäsennetty muoto täysin vapaata aikuisten opintokirjaa. Tosin opinnot koskevat vielä tässä vaiheessa vain yliopisto-opintoja, mutta samaa ideaa voi soveltaa laajemminkin. Tällainen opiskelu antaa mahdollisuuden yhdistää muodollisen koulutuksen kriteerit vapaan kohteen valintaan.

Tällainen opiskelu poikkeaa ainakin kahdella tavalla nykyisistä yliopisto-opinnoista. Ensiksi mitään rajoja ei ole opintosuuntien tai tiedekuntien välillä. Myös muut kuin yliopistoissa tapahtuvat opinnot voi käyttää hyödykseen. Toiseksi opintojen ohjaus on tärkein opetuksen muoto. Tutorit seuraavat ja auttavat opiskelijaa koko ajan. Opiskelijalla on näin koko ajan käytössään inhimillinen resurssi, jolla on aikaa paneutua juuri hänen ongelmiinsa. Tämä lienee keskeisin, myönteinen asia, niin tässä kuin muussakin brittiläisessä yliopisto-opinnoissa.

Tällaisia yksilöllisiä opintoja voi kehitellä monin tavoin. Eräs keino on tehdä sopimus työnantajan kanssa ja liittää opintoihin sekä työntekijän että työnantajan kannalta tärkeitä asioita. Näin molemmat hyötyvät eikä "turhia" opintoja tarvita.

Yksilölliset oppisopimukset saattavat olla tärkeä avain tulevaisuuden aikuiskoulutuksen kehittämiseen. Vaikka esimerkiksi henkilöstökoulutus on usein suhteellisen yksilöllistä, niin kovin tehokasta se ei ole. Se rakentuu samalle pakkopullalle kuin muukin koulutus. Yksilön omat motiivit tai omaksumistyylit saavat harvoin vastakaikua. Myös välittömät esimiehet pitävät koulutusta tavallisesti etäisenä itse työtehtävien kannalta.

### *Onko yksilöllisillä opinnoilla tulevaisuutta?*

---

Opintojen keskeisiä suunnittelutekijöitä ovat hallinnolliset mukavuussyt sekä opettajien työehdot. Opiskelijan kannalta nämä eivät aina tuota parasta tulosta. Ihanteellisin aikuisopiskelijan tilanne olisi se, että hän voisi vapaasti ja kaikessa rauhassa toteuttaa pyrkimyksiään. Kuitenkin tarvittaessa hänellä olisi käytössään hyvä tutori ja maan parhaat opettajat. Pari vuosikymmentä sitten tällainen olisi ollut täydellistä utopiaa. Nykyisin tämä kaikki on sekä taloudellisesti että teknisesti mahdollista. Organisoimalla aikuiskoulutuksen kenttää uudelleen, paneutumalla aikuiskoulutuksen todellisiin ongelmiin (vrt perustaidot) sekä vapautta-



malla ja monipuolistamalla muodollisen koulutuksen rajoja voidaan utopioita tavoitella.

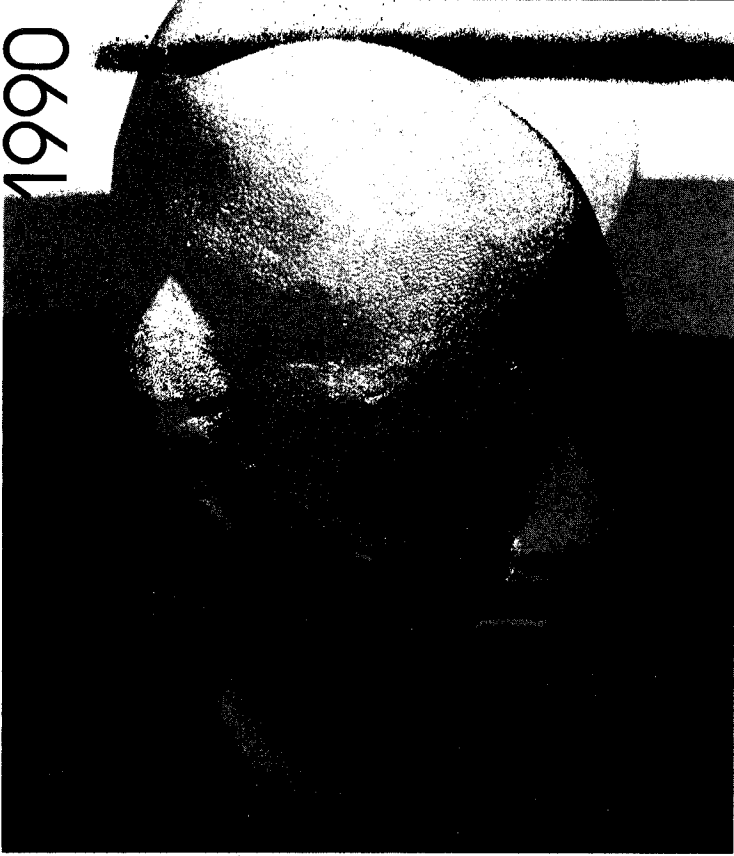
Jokaisella on oma tapansa lähestyä asioita, oma elämäntilanteensa ja omat pyrkimyksensä ja tavoitteensa elämässä. Miksi opiskelijajärjestelmän pitäisi suppeuttaa näitä mahdollisuuksia? Tiedon esittämisen ja ihmiskontaktien keinot ovat lisääntyneet niin paljon, että aikuisten ei enää tarvitse tyytyä menneiden vuosikym-

menien ajattelutapoihin.

Kun maa on kunnossa, niin miksi sadat kukat eivät voisi kukkia?

1) Tämä kirjoitus on puheenvuoro, jonka herätteenä on ollut elokuun lopulla 1989 Tampereella Matti Parjasen johdolla pidetty symposium aiheesta "Yksilölliset opinnot ja sopimus-koulutus 1990-luvulla".

1990



**PSYKOLOGIA-LEHTI**

**Julkaisija:** Suomen psykologinen seura  
**Tilaushinnat:** 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

# Neljännesvuosisadan jälkeen

Työväen Sivistysliiton liittotoimikunta on juuri myöntänyt minulle puolen vuoden palkallisen toimivapaan vuoden 1990 alusta voidakseni perehtyä erääseen kysymykseen, joka kiinnostaa minua ja jota pidän tärkeänä sekä sosialidemokraattisen työväenliikkeen että koko yhteiskunnan kannalta. Tietysti kysymys on myös ylimääräisestä palkkiosta minulle lähes neljännesvuosisadan palvelusta työväenliikkeen sivistystyöntekijänä ensin TSL:n opintojohtajana syksystä 1966, sitten SAK:n koulutussihteerinä vuoden 1971 alusta ja lopuksi TSL:n pääsihteerinä syksystä 1973 alkaen. Toimivapaan jälkeen en palaa TSL:n palvelukseen ainakaan pääsihteerinä, korkeintaan opintosihteerinä tai aineistotoimittajana. Olisi ehkä pitänyt siirtää tämän kirjoituksen tekemistä edes parilla kuu-kaudella, jotta olisin saanut vähän etäisyyttä työntäyteisiin vuosiini järjestöllisessä sivistystyössä. Toisaalta on kenties kiinnostavaa, minusta itsestäniikin ehkä muutaman vuoden päästä, miten koen noiden 23 vuoden pohjalta järjestöllisen sivistystyön lähtöni jälkeen tuoreeltaan tulkittuna.

## Niin vähän tukijoita

Päällimmäinen tuntemukseni tällä hetkellä on ilman muuta, että kovin harvassa ovat olleet järjestöllisen sivistystyön sivistyspoliittiset tukijat. Opintokeskuslaki saatiin vuoden 1976 alusta. Se nosti sivistysjärjestön toiminnan määrällisesti uudelle tasolle ja antoi sysäyksen erälle uusille tulokkaille. Mutta pysähdys tuli jo 80-luvun alussa, ja henkilökohtaisella tasolla siihen sisältyi tähänastisen elämäni suurin nöyryytys.

Hyvässä uskossa ja palvelukseni hyvin työväenliikettä olin harjoittanut TSL:ssä expansiivista henkilöstöpolitiikkaa ja lisännyt siten kiinteitä kustannuksia. Uskoin, että uudet vakanssit saadaan tuota pikaa valtionavun piiriin ja että toiminnallisella puolellakaan ei valtion tulo- ja menoarvio asettaisi esteitä. Toisin kävi. Vakansseja ei saatukaan valtionavun piiriin. Työväenliikkeen kurssitoiminta oli jatkuvasti

edellä valtion tulo- ja menoarviossa varattuja määrärahoja. Tuloksena oli TSL:n talouden jonkinasteinen kriisi, joka maksuvalmiusongelmana on jatkunut tähän päivään saakka.

TSL:n liittotoimikunnan eräiden silloisten vaikutusvaltaisten jäsenten reaktio oli toimiston johtoon suunnatun kontrollin lisääminen, eikä sen sijaan tai edes sen lisäksi määrätietoiset sivistyspoliittiset toimenpiteet valtiovalan suuntaan. Se on jättänyt tähän päivään saakka ulottuvat jälkensä TSL:n hallinnon käyttäytymiseen.

En tiedä, olisiko TSL:n liittotoimikunnan niiden jäsenten, jotka edustivat sen poliittisesti vahvimpia jäsenjärjestöjä, aktiivinen sivistyspoliittinen toiminta tuonut parannusta TSL:n taloudelliseen asemaan. Joka tapauksessa minulle on jäänyt kokemuksestani vakaumus: Minkä tahansa yhteisön hallituksen jäsenen arvon olennainen mittari on, missä määrin hän haluaa ja kykenee hankkimaan yhteisönsä voimavaroja. TSL:n ja yleensä sivistysjärjestöjen tapauksessa aktiivisen ja taloudellisesti kestävänsä sivistyksellisen yhteistoiminnan luominen asiakkaan ominaisuudessa on yksi tapa. Mutta parhaimmillaankaan se ei korvaa lahjoitustuloja, parempaa valtionapua tai korkeampia jäsenmaksuja. Ne tuovat mahdollisuuksia kokeilemiseen, monipuolisuuteen, köyhien palvelemiseen ja riskinottoon, joita ilman sivistysjärjestöä uhkaa kaupallistuminen ja henkinen näivettyminen.

## Onko tuomittu nykyiselle tasolle?

Kun järjestöllisen sivistystyön sivistyspoliittiset tukijat ulkopuolella sivistysjärjestöjen päätöksen henkilöstön ovat olleet niin harvassa, on tietysti pakko kysyä, riittääkö suomalaiselle yhteiskunnalle järjestöllisen sivistystyön osalta se, mihin se työ nykyisellään yltää. On huomattava, että aikuiskasvatustaloudellisesti vastaavat valtion viranomaiset ja suunnitteluelimet ovat 70-luvun lopulta lähtien suhtautuneet järjestöllisen sivistystyön suunnalta tullesiin

odotuksiin jollei suorastaan vihamielisesti niin ainakin välinpitämättömästi, sanoisinko kuin halpaan makkaraan. Yhtään sen myönteisempi ei ole ollut aikuiskasvatuksen tutkijoiden asennoituminen. Tiedossani ei ole yhtään tapausta, jossa joku heistä olisi ollut edes kiinnostunut kysymään, voidaanko järjestöllisen sivistystyön aseman vahvistamista puolustaa joillakin tosi painavilla argumenteilla.

Itse olen 70-luvun lopulta lähtien, jolloin TSL oli ensimmäisten joukossa jollei peräti ensimmäisenä rupeamassa tuomaan nykyistä kansanliikeasennoitumista suomalaiseen yhteiskuntaan, tullut yhä vakuuttuneemmaksi siitä, että vapaiden ihmisten vapaiden kansanliikkeiden vapaissa järjestöissä harjoitettu vapaa kansalaistoiminta on yhteiskunnan kansanvaltaisuudelle, toimivuudelle, kehitymiselle ja vetovoimaisuudelle korvaamattoman tärkeä. Tämä Alexis de Tocquevillen (1805–1859) ajoista elänyt teoria on mielestäni saanut voimakasta vahvistusta sosialististen yhteiskuntien ja lukuisten kehitysmaiden osoittamasta pysähtyneisyydestä ja siitä johtuneista vakavista ongelmista.

Sen sijaan en halua dogmaattisesti väittää, että kansanliikkeiden ja kansalaisjärjestöjen elinvoima edellyttäisi välttämättä vahvaa järjestöllistä sivistystyötä.

Voidaanhan ajatella, että ihmiset osaavat ja haluavat toimia järjestöissään ja kiinnittyä niihin ilman erityistä sivistyksellistä toiminnallisuutta. Eikö kansalaisten koulutustaso ole jatkuvasti noussut!

Haluun vain sanoa, että kovalle koetukselle kansalaisjärjestöt joutuvat vetovoimansa kanssa, jos aikuiset suhteellisesti yhä enenevässä määrin saavat sivistykselliset elämyksensä muissa yhteyksissä, konteksteissa, kuin järjestöissä. Työnantajien, valtion, kuntien ja kaupallisten yritysten sivistystarjonta on jatkuvasti lisääntymässä. Voiko se olla vaikuttamatta siihen, mitä asioita ja tässä tapauksessa erityisesti mitä toiminnallisia yhteyksiä ihmiset pitävät tärkeinä. Sen selvittämisessä olisi mielestäni aikuiskasvatuksen tutkijoillakin tärkeää työkenttää.

### *Tukea järjestölliselle kulttuuritoiminnalle*

---

Minulle on käynyt vuosien varrella niin, että olen ruvennut pitämään omaehtoista kulttuuritoimintaa tärkeämpänä kansalaisjärjestöille kuin opintotoimintaa. Järjestöllisen opintotoiminnan voi ainakin teoriassa korvata muualla hankittu osaaminen mutta järjestöllistä kulttuuritoimintaa ei teoriassakaan. Se johtuu asian luonteesta. Osaamisen oppiminen on yksi asia. Sen tavoitteellinen luova viljeleminen on

toinen. Kansalaisjärjestön vetovoiman kannalta on jokseenkin samantekevää, missä mahdollisimman moni sen jäsen on oppinut ja edelleen oppii maalaamaan tauluja. Mutta sille on erittäin arvokasta, että sen sillä tavoin osaavat jäsenet voivat ja haluavat tulkita tuntojaan myös osana järjestönsä toimintaa ja jäsentensä elämää. Samoin on minkä tahansa osaamisen kohdalla. Olen aina pitänyt mahdollisimman syvällistä ideologista työtä tärkeänä jokaiselle kansanliikkeelle ja järjestölle. Kunnollisen ideologisen työn edellyttämää tietopohjaa ei ole mitenkään mahdollista ainakaan läheskään yksinomaan luoda järjestöissä opintotoiminnassa. Sen jälkeen jäsenten ideologinen luovuus on ehto jokaiselle järjestölle vähänkin pitemmällä tähtäyksellä.

Edellä sanomani ei tietenkään ole suunnattu järjestöllistä opintotoimintaa vastaan. Luulenpa, että samalla panostuksella kuin minkä kansalaisopistot nykyisin saavat valtiolta ja kunnilta, se saavuttaisi monelta osin parempia tuloksia kuin ne. Haluan järjestöllisen kulttuuritoiminnan merkityksen korostamisellani osoittaa, miten vajavainen ja väärin painottunut järjestöllisen sivistystyön valtionapujärjestelmä nykyisellään on.

### *Luotettavuuden takaaminen*

---

Valtion on edellyttänyt aikamoista valvontahallintoa voidakseen olla varma, että järjestölliseen sivistystyöhön osoitetut varat käytetään myönnettyihin tarkoituksiin. En minä ole koskaan pitänyt sitä minään valtiollistumisena. Olen ymmärtänyt valtion tarpeen. Olen pitänyt sitä jopa hyvänä sen takia, että luotettavuus valtion varojen käytössä on tehnyt mahdolliseksi jakaa ahaa toiminnan määrän mukaan. On voitu torjua könttäsummaperiaate, joka olisi hyvin äkkiä joutanut parlamentaaristen voimasuhteiden noudattamiseen, joka puolestaan olisi johtanut asian viereen.

Järjestöllisen sivistystyön valvontahallinnossa ei vain vieläkään ole päästy eroon laitoksesta ajattelusta opintokeskusten osalta. Opintokeskukset samaistetaan opistoihin, joiden toiminta tapahtuu samojen ulkoseinien sisällä tai ainakin yhden kiinteistön alueella.

Opintokeskusten toiminta tapahtuu koko maassa ja on määrällisesti aivan toista luokkaa kuin opistojen. Sen takia pitäisi taas kertaalleen miettiä, mitkä paperit ja mitkä tiedot eri papereissa ovat todella tarpeen. Itse olen aina edustanut ajattelua: kevyt paperihallinto ja todellinen pistokoetarkastusten uhka.

Minun tietääkseni eivät osanottajat ja asiakkaat osallistu missään vapaan sivistystyön muodossa puhumattakaan muusta aikuiskasvatuksesta läheskään siinä määrin hallinnollis-

ten toimenpiteiden suorittamiseen kuin järjestöllisessä sivistystyössä. Yhdistys, joka aikoo harjoittaa kurssitoimintaa, saa olla kiitollinen, jos joku sen jäsenistä ottaa vastuulleen paperisodan. Järjestöllisen sivistystyön valtionapu on jäänyt pahasti liian pieneksi, kun sivistysjärjestöt opintokeskuksineen eivät ole kyenneet vapauttamaan asiakkaitaan hallintohuolista.

Järjestöllisen sivistystyön valtionapuhallinnon kehittämisessä on kaksi mahdollisuutta. Joko annetaan sivistysjärjestöille lisää voimavaroja hallinnon hoitamiseen asiakkaidensa puolesta, tai ryhdytään aidon luoviksi hallintopaperien, tietojen ja toimenpiteiden radikaaliseksi vähentämiseksi.

### ***Jäykistävätkö sivistysjärjestöt rakenteen?***

---

Suomessa on tällä hetkellä yksitoista opintokeskusta ylläpitävää sivistysjärjestöä. Niiden kautta kanavoituu valtion tuki järjestölliselle sivistystyölle. Niiden jäseninä on muutama sata valtakunnallista järjestöä, joukossa luultavasti kaikkein suurimmat. Paljon järjestöjä on ulkopuolella, mutta nekin saavat osakseen niin halutessaan sivistysjärjestöjen palveluja.

Yhtä poikkeusta lukuunottamatta kuuluvat sivistysjärjestöt jäsenjärjestöineen jokainen omaan kansanliikkeeseensä. Poikkeuksella, Opintotoiminnan Keskusliitolla, on varsin heterogeeninen järjestöpohja. Teoria onkin, että sivistysjärjestö tukee sivistyksellisin keinoin kansanliikkeensä säilymistä ja kehittymistä kansanvaltaisena ja vetovoimaisena. Vaikeata olisikin ajatella, että sivistysjärjestöt olisivat vain neuvonta- ja rahanjakokeskuksia jäsenjärjestöilleen sitoutumatta niiden pyrkimykseen ja pyrkimättä olemaan niille yhdistävä tekijä. Toisaalta politiikka on ollut, että opintokeskuksen ylläpito-oikeuksia on ikäänkuin luvattu antaa mahdollisille uusille sivistysjärjestöille hyvin niukasti. Kaikille tuli yllätyksenä Demokraatti-

sen Sivistysliiton saama oikeus opintokeskukseen. Asian takana uumoiltiin olevan jonkin poliittisen lehmänkaupan.

On syytä kysyä, jäykistääkö kerran syntynyt sivistysjärjestöjen ja niiden opintokeskusten verkko yhteiskunnan kansanliike- ja kansalaisjärjestörakenteen. Saavatko siinä verkossa jo mukana olevat liikkeet ja järjestöt niin merkittävän kilpailuedun uusiin tai muusta syystä ulkopuolisiin nähden, että ne voivat ehkäistä jälkimmäisten voimistumisen niiden vakaviksi haastajiksi.

Vihreillä ei ole omaa sivistysjärjestöään, vaikka heidän aitouttaan kansanliikkeenä tuskin kukaan kiistää. Sen puuttuminen on ehkä heidän oma vikansa. Mutta onko heidän kannattanut sitä perustaakaan, jos sille ei kuitenkaan olisi ollut luvassa opintokeskuksen ylläpito-oikeuksia. Itseäni kysymys kiinnostaa humanistiliikkeen kannalta. Suomessa on kolme valtakunnallista järjestöä, Suomen Humanistiliitto, Vapaa-ajattelijain liitto ja Skepsis ry, joiden jo moni ja päivä päivältä yhä useampi niiden jäsen kokee kuuluvan yhteen maailmankatsomukselliseen liikkeeseen, kansainväliseen humanistiliikkeeseen. Jos ne ja mahdollisesti yhdessä niiden kanssa jotkin muutkin samanhenkiset järjestöt ja muut yhteisöt perustaisivat Humanistisen Sivistysliiton, joka hakisi opintokeskuksen ylläpito-oikeutta valtioneuvostolta. Saisiko se sen? Kuinka paljon sen jäsenjärjestöillä pitäisi olla jäseniä, jotta se sen saisi?

Valtion ei politiikallaan pitäisi suosia yksitäisiä kansanliikkeitä toisten kustannuksella. Sen pitäisi vain osaltaan luoda mahdollisimman hyvät edellytykset kansanliikkeiden syntymiselle ja kehitymiselle. Luulen, että Suomen sivistyspolitiikassa joudutaan hyvinkin pian omaksumaan tähänastista liberaalimpi linja sivistysjärjestöjen tunnustamisessa valtionapukelpoisiksi esimerkiksi opintokeskuksen ylläpito-oikeus myöntämällä. Demokraattisen Sivistysliiton tapaus on siitä enne.

# Amerikan huumesota ja käyttäytymistieteet<sup>1)</sup>

Eilen (5.9.) presidentti George Bush julisti sodan huumeita vastaan. Suorassa tv-lähetyksessä hänellä oli kädessä crack-puissi (kokaiinia siis), joka oli takavarikoitu huumekauppiaalta Valkoisen talon vastapäätä olevasta puistosta. "Se on kuin viattoman näköinen karamelli, mutta se on muuttamassa kaupunkimme taiteluvyöhykkeeksi ja murhaamassa lapsiamme... tämä aine on myrky", hän sanoi. Presidentti esitti 7,9 miljardin dollarin budjettia vuodelle 1990 huumesotaan. Se merkitsee 39 %:n lisäystä tämän vuoden määrärahoihin verrattuna. Sodan strategia on neliosainen: lakien koventaminen, huumeuutannon estäminen ulkomailla (Kolumbiassa, Perussa ja Boliviassa), kasvatusta ja koulutus sekä hoito. Arviolta 70 %:ia määrärahoista menee huumeiden tarjonnan estämiseen, poliisien, oikeusistuinten ja vankiloiden rakentamiseen. Kolmannes jää kasvatukseen ja hoitoon.

Miksi sota sitten aloitettiin nyt? Yhdysvalloissa oli kyselytutkimusten mukaan vuonna 1985 noin 20 miljoonaa ja vuonna 1989 noin 14 miljoonaa satunnaisesti huumeita käyttävää ihmistä. Kokonaismäärä on siis hieman laskenut, mutta sen sijaan vakituisesti käyttävien osuus ja määrä on kohonnut. Metropolioiden keskustoisiin on muodostunut huumerikollisten hallitsemat alueet, murhavyöhykkeet. Huumeet ovat levinneet keskiluokan ja teini-ikäisten piiriin. Huumeet ovat eräs kouluvälikivallan päälähte. Nuoria käytetään huumeiden välittäjinä, sillä alaikäisinä heidän rangaistuksensa ovat vähäiset. Ongelma on siis akuutti, mutta sitä se on ollut vuosia. Julkisuudessa on arvioitu, että kylmän sodan mahdollinen päättymisen suurvaltojen välillä on avannut mahdollisuuden huumesotaan. Samalla tämäkin sota yhdistää kansakuntaa.

Kritiikkiäkin on esitetty. Resursseja on pidetty riittämättömänä, ja erityisesti on kiinnitetty huomiota ennaltaehkäisyyn, koulutukseen ja hoidon vähäiseen osuuteen. Tällä hetkelläkin vain 40 %:n hoitoon pyrkivistä on arvioitu sitä saavan. Ohjelman koordinaattori, täällä huumeita kutsuttu William Bennett, Reaganin hallituksen opetusministeri, puolustautui tänään sanomalla mm., että ensin on saatava kadut puhtaiksi ja vasta sitten voidaan panostaa hoitoon ja ennaltaehkäisyyn.

Kasvatustieteilijän on kiinnostava seurata sodan kulkua. Itse sodanjulistushan viittaa siihen, että ohjelman laatijoiden käyttäytymistieteelliset tiedot päättyvät 1960-luvun alkuun. Esimerkiksi sosialisaatioteoreettisesti malli on selvä: ytimenä kansalaisten moraalinen integroiminen yhteiskuntaan, se perustuu tiettyihin annettuihin arvoihin ja niistä johdettujen normien sisäistämiseen, normeja valvotaan ja niiden rikkomisesta rangaistaan. On kuitenkin muistettava, että tämä on siis vasta ensimmäinen vaihe.

Televisio ja muu joukkotiedotus käsittelee huumeongelmaa jatkuvasti. Samoin on muutoin jo aiemmin menetelty kouluongelmien suhteen, ja esimerkiksi New York Times'n keskiviikon numerot sisältävät kouluosaston. Eräät tv-kanavat ovat jo etukäteen päättäneet käsitellä huumeongelmaa jokaisessa uutislähetyksessään esimerkiksi viikon ajan. Asian tuntijat ovat ennakoineet kampanjaa. Tohtori David Musto (Yale) kertoi aiempien huumesotien vaiheista. Hänen mukaansa on löydetty vääriä tiettyä sama malli: ensin vallitsee hiljaisuus huumeiden käytön laajuudesta, sitten syntyy ärtymys ja kärsimättömyys, joka usein liittyy rodullisiin pelkoihin ja tuloksena on kovien rangaistusten käyttöönotto. Professori Robert Coles (Harvard) toi esiin kaksi asiaa, jotka voitaisiin tehdä huumeiden käytön vähentämiseksi. Amerikkalaisten olisi siedettävä huolia ja kipua paremmin hyväksyä ne osaksi elämää. Toiseksi olisi suuntauduttava itsestä muihin ihmisiin, välitettävä muista ja tehtävä jotakin heidän hyväkseen. Nuorison suhteen eräänlaisen tuhannen taalan kysymyksen esitti kuvernööri Mario Cuomo: Mikä tie ihmisarvoon ja identiteettiin meillä on tarjota 17-vuotiaalle huumeekulttuurin piirissä eläneelle työttömälle ja kouluttamattomalle huumeiden välittäjälle, joka autokaupassa maksaa BMW:nsä tai Jaguarinsa käteisellä?

Huumesota alkoi virallisesti eilen (vaikka Kolumbiassa jo aiemmin), tänään joukkotiedotuksessa kerrottiin ensimmäisestä vaikutuksesta. Kokaiinin hinta on kohonnut.

<sup>1)</sup> Professori Antikainen on parhaillaan vierailevana professorina Rochesterin yliopistossa USA:ssa.

# Tutkittua tietoa

Tampereen yliopiston julkaisusarjassa on aikojen kuluessa ilmestynyt useita Aikuiskasvatuksen lukijoitakin varmasti kiinnostavia tutkimuksia. Vanhimpia niistä myydään nyt erittäin edulliseen hintaan. Seuraavaan luetteloon on koottu lähinnä vain sellaisia tutkimuksia, jotka liittyvät tavalla tai toisella kasvatustieteeseen tai aikuiskasvatukseen. Hinnat suluisia.

Julkaisuja voi tilata osoitteesta: Tampereen yliopisto, Julkaisujen myynti, PL 617, 33101 Tampere. Puhelin 931-156 055.

- Alanen, Aulis*, Opintokerhotoiminnan näköaloja. Tampere 1963. (2,-).
- Toukoma, Pertti*, Arvomaailman kehitys kouluiässä. Tutkimus 10-18-vuotiaiden tamperelaispoikien sosiaalistumisesta. Tampere 1967. (13,50).
- Alanen, Aulis*, Edistävää ja viihdyttävää opintokerhotoimintaa. Tutkimus aikuisten vapaista ryhmäopinnoista sosiaalisen osallistumisen muotona. Tampere 1969. (6,75).
- Harva, Urpo*, Marxismi ja perimmäiset kysymykset. Tampere 1970. (6,-).
- Kaasinen, Matti*, Työllisyyskoulutus työvoiman uudelleensijoittumisen edistäjänä. Tampere 1974. (12,-).
- Parjanen, Matti*, Learning, Earning and Withdrawing. Tampere 1979. (18,-).
- Melin, Vuokko*, Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866-1921. Tampere 1980. (31,50).
- Lumijärvi, Ismo*, Henkilöstönohjausmetodien uusiutumisen ongelmasta historiallis-geneettisen tarkastelun valossa. Tampere 1980. (19,50).
- Tapio-Penttilä, Eijaliisa & Vuorinen, Tuula*, Suomen aikuiskasvatuksen bibliografia 1972-1978. Tampere 1981. (18,-).
- Keranto, Tapio*, Lukukäsittelyn kehittyminen ja kehittäminen: Matemaattis-logiset perusteet ja luvun kognitiivinen rakentuminen. Tampere 1981. (25,50).
- Nurminen, Eero*, Kanta-Hämeen ala-asteen kouluverkon alueellinen rakenne ja kehitysprosessi. Tampere 1981. (21,50).
- Takala, Tuomas*, Oppivelvollisuuskoulu ja yhteiskunnalliset intressit. Tutkimus koulukaatioihin ja koulutuskustannuksiin kohdistuvista intresseistä. Tampere 1983. (25,-).
- Nikkilä, Juhani*, Kriittisen teorian byrokraatiakonseptio. Tutkimus hermeneuttisdialektisen metodin ja ideologiakritiikin merkityksestä julkishallinnon ongelmien, erityisesti kansalainen-byrokraatiasuhteen tutkimisen kannalta. Tampere 1983. (31,50).
- Heiskanen, Tuula*, Automation, work content and work requirements. Tampere 1984. (34,-).
- Manni, Eeva & Tuomisto, Jukka* (toim.), Humanistin teemojen tuntumassa. Urpo Harvan juhla-kirja. Tampere 1985. (35,50).
- Järvinen, Annikki*, Lääketieteen opiskelijoiden tieteellisiä ja ammatillisia käsityksiä koskeva seuranta-tutkimus. Tampere 1985. (30,50).
- Tuomisto, Jukka*, Teollisuuden koulutustehtävien kehittyminen. Tampere 1986. (70,50).
- Laaksovirta, Tuula, H.*, Tieteellisen tiedon välittyminen yhteiskuntaan. Tutkimus tieteellisen tiedon (lääketiede) välittymisestä ja välittämisestä terveyspolitiikan alueelle Suomessa. Tampere 1986. (37,50).
- Saarikorpi, Jorma*, Liiketoimintastrategia ja sen kehitysprosessit. Tutkimus kansainvälistyneiden suomalaisyritysten strategioista. Tampere 1986. (32,-).
- Melin, Vuokko*, Lukutaidon opetus Suomessa. Tampere 1989. (57,-).
- Savolainen, Reijo*, Tieteellisen ja teknisen tiedon tavoitettavuus ja kirjasto- ja informaatiopalvelujen maksullistaminen. Tampere 1989. (119,-).
- Lakkala, Heikki & Randell, Seppo*, Paavo Koli — yliopistomies ja edelläkävijä. Tampere 1984. (9,-).
- Eloranta, Kari T.*, Hajautettu tekoöly. Tampere 1987. (47,-).

# Koetun koulutustarpeen intensiteetin selittäminen tutkimuksen tavoitteena

Koetusta koulutustarpeesta ja sitä selittävästä tekijöistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 121. Väitöstilaisuudessa pidetty 3.11.1989 Helsingin yliopistossa pidetty lectio.

Koulutustarpeen selvityksessä on Kaufmanin ja Englishin (1979) sekä Forsbergin (1986) mukaan — käytettävissä kaksi vaihtoehtoa mutta sisäkkäistä lähestymistapaa. Laajempaa lähestymistapaa kutsutaan tässä ulkoiseksi tarvearvioinniksi ja suppeampaa sisäiseksi tarvearvioinniksi.

Ulkoisessa tarvearvioinnissa selvitetään, esiintyykö ylipäättään koulutuksen tarvetta ja jos esiintyy, niin millainen. Aikuiskoulutukseen osallistumishalukkuutta selvittäneet tutkimukset ovat usein edustaneet ulkoista tarvearviointia: tiedustellaan yksilöiltä, minkä sisältöiseen ja muotoiseen koulutukseen he olisivat halukkaita osallistumaan.

Toisenlaista ulkoista tarvearviointia hyödyntänyttä lähestymistapaa edusti kirjoittajan aiempi tutkimus (1985a), jossa selvitettiin yksilöiden muutoshalukkuutta ja heidän kokemuksensa kehityspyrkimysten suuntaa. Tämän vaihtoehdon ongelmaksi osoittautui irtaantuminen konkreetista koulutustoiminnasta — yksilön ilmaisemien kehityspyrkimysten ja hänen kokemansa koulutustarpeen yhteys on ilmeisesti etäinen. Sisäisessä tarvearvioinnissa tiedetään, millaista koulutusta järjestetään. Koulutuksen suunnittelun perusoletuksena on, että tietyn kaltaiseen koulutukseen esiintyy tarvetta. Koulutustarpeen selvityksen avulla pyritään näin luomaan pitävä perusta koulutuksen sisällölliseen suunnitteluun. Siten koulutustarpeen selvitys sisäisessä tarvearvioinnissa on osa koulutuksen suunnittelun prosessia — ulkoisen tarvearvioinnin ehdoin toteutettu koulutustarpeen selvitys sitä vastoin muodostaa koulutuksen suunnittelun lähtökohdan.

Yksilön kokeman koulutustarpeen selvitys sisäisenä tarvearviointina tuottaa jo toteutettavaksi ajatellun koulutuksen sisällöllistä suunnittelua palvelevia tietoja. Kuitenkin eräissä tapauksissa saattaa yksilön kokemana eli koettu koulutustarve luonteensa tai painotuksensa vuoksi myös vaikuttaa koulutuksen opetus-oppimismenetelmällisiin ratkaisuihin.

Nykyisessä koettua koulutustarvetta käsittelevässä kirjallisuudessa on erotettavissa useita erilaisia tapoja määritellä koettu koulutustarve. Jos koettu koulutustarve hahmotetaan osallistumishalukkuudeksi tai koulutuskysynnäksi, pyritään yleensä ulkoisen tarvearvioinnin tuottamaan, koulutuksen tarpeellisuutta käsittelevään tietoon.

Scissons (1982) on esittänyt, että koulutustarve voidaan jakaa pätevyteen, motivaatioon ja asiaankuuluvuuteen. Suomenokset ovat Vahervan (1986). Kirjoittaja on itse nimennyt ne valmiuksien koetuksi riittävyudeksi, kiinnostuneisuudeksi ja tarpeellisuudeksi.

Mikäli Scissonsin näkemyksiä pyritään hyödyntämään koetun koulutustarpeen tarkasteluun, on perusteltua pitää kiinnostuneisuutta, tarpeellisuutta ja valmiuksien koettua riittävyttä arviointiperustoina, joita yksilö voi käyttää arvioidessaan kokemaansa koulutustarvetta.

Koettu koulutustarve on tällöin määriteltävissä yksilön tiettyyn oppiaineeseen kohdistamiseksi arvioinneiksi, jotka voivat ohjautua yhdestä tai useammasta arviointiperustasta.

Niiniluodon (1983, 266) mukaan selvitykset ovat vastauksia selityskysymyksiin, joita on useamman luonteisia. Voidaan esimerkiksi kysyä:

1. Selitä, mitä koettu koulutustarve tarkoittaa.
2. Selitä, millainen on kohderyhmän kokemana koulutustarve.
3. Selitä, miten koettu koulutustarve liittyy koulutuksen suunnitteluun.

Niiniluodon mukaan (emt.) tällaisissa selityskysymyksissä on kyse esineen, systeemin, tavan tai toiminnon kuvailemisesta.

1. Selitä, miksi koettua koulutustarvetta esiintyy.
2. Selitä, miksi näkemykset kasvatuksen vaikeavuudesta ovat yhteydessä koettuun koulutustarpeeseen.
3. Selitä, mikä merkitys koetulla koulutustarpeella on yksilön kannalta.

Selityskysymykset edellyttävät tällöin tapahtuman tai ilmiön geneettistä, kausaalista tai funktionaalista selittämistä.

Kun otsikon virittämään ongelmaan pyritään vastaamaan, tarkoitetaan selittämisen käsitteellä jälkimmäistä selityskysymysten ryhmää.



Lisäksi tehdään vielä seuraava rajaus: Selityskysymykset voidaan jakaa perusteita tai selitystä etsiviin. Edelliset kyseenalaistavat taustaoletuksia "miksi olisi niin, että koulutustarve liittyy koulutuksen suunnitteluun". Jälkimmäiset taas kysyvät "miksi kohderyhmän kokeman koulutustarpeen intensiteetti on sellainen kuin on".

Mielenkiinnon kohteena tässä ovat selitystä etsivät kysymykset. Siten eräät perusoletukset oletetaan vallitseviksi.

Esitetyssä merkityksessä on koetun koulutustarpeen tutkimuksissa sen selittäminen harvoin nostettu tutkimuksen tavoitteeksi. Tämä on ymmärrettävää sillä kuvausta hakevat selityskysymykset ovat dominoineet tutkimuskenttää; perusilmion jäsennyksessä on kulunut aikansa.

Useampaa koulutustarpeen arviointiperustaa hyödyntävän lähestymistavan avulla kyetään kuvaamaan koettua koulutustarvetta moniulotteisesti kulloinkin kyseessä olevan koulutuksen suunnittelutilanteen vaatimusten mukaisesti. Jos arviointiperustat operationalisoidaan yhtenevästi eri tutkimuksissa, saavutetaan kuitenkin myös aiempaa parempi koulutustarvetta kuvaavien käsitteiden yhteismitallisuus. Näin perusta selittävämpään tutkimusotteeseen siirtymiselle on olemassa.

Nykyisen teorianmuodostuksen ja tutkimukseni perusteella nousee kolme ongelmaa koetun koulutustarpeen selittämisessä esiin. Kuten käsitellään vuorollaan.

Yksilö ilmentää kokemaansa koulutustarvetta reagoimalla ärsykkeisiin, jotka potentiaalisesti oletaan hyödyllisiksi koulutussisällöiksi. Ärsykeaines on — mikäli on kyse sisäisestä tarvearvioinnista — tiettyyn toimintatodellisuuden sitoutunutta eli tilannesidonnaista.

Reaktion intensiteettiä selitettäessä voitaneen ilmeisesti erottaa tekijät, jotka liittyvät kulloinkin kyseessä olevan kohderyhmän spesifeihin piirteisiin sekä arvioitavaan ärsykeaineeseen. Näiden vaikutus on todennäköisesti tilannesidonnaista ja vaihtelee koetun koulutustarpeen selvityksen myötä.

Toisaalta on myös tekijöitä, joiden vaikutuksen voi olettaa pysyvän samankaltaisena koetun koulutustarpeen selvityksestä toiseen. Siten ne ovat yleisempiä tekijöitä, jotka altistavat kokemaan koulutustarpeen tietyllä tapaa.

Koetun koulutustarpeen intensiteettiä selitettäessä on siten ongelmana, kuinka yleistettävään selitykseen pyritään. Ongelma nivoutuu toiseen ongelmaan, joka nimetään koetun koulutustarpeen sisältöriippuvuuden ongelmaksi.

Tutkimusekonomisesti on harvemmin mielekästä pyrkiä yhdessä ja samassa tutkimuksessa monipuoliseen kuvaukseen ja selitykseen. Koulutustarvetutkimuksia pyritään yleensä

hyödyntämään välittömästi koulutuksen suunnittelussa — käytännöllisesti painottunut tavoite korostaa koulutustarpeen kuvausta.

Mikäli painotetaan kuvausta voimakkaasti, vältetään yleistyksiä ja tutkimuksen kohderyhmän koulutustarve kuvataan käytettyjen yksittäisten koulutustarveumuttujien avulla. Jos taas painotetaan selittämistä, kuvataan koulutustarve äärimuodossaan yhden mittaluvun avulla ja arvioidaan sen yhteyksiä selittäviin muuttujiin. Kyse on näin induktiivisen ja deduktiivisen otteen tasapaino-ongelmasta.

Yleinen ongelman ratkaisutapa on niin sanotun faktoritason tarkastelu. Faktoritason tulokset eivät kuitenkaan yleensä ole yksittäisen tutkimuksen kohderyhmää laajemmin yleistettävissä, sillä ne ovat sidoksissa tietyn kohderyhmän tietyssä tilanteessa kokeman koulutustarpeen sisältöön.

Tutkimuksessani (1989) kuvasin koulutustarvetta sekä yhden että useamman mittaluvun avulla. Tällöin ilmeni, että varsinkin näkemykset kasvatuksen vaikuttavuudesta selittävät koulutustarpeen intensiteettiä. Se korreloi voimakkaimmin koettuun koulutustarpeeseen silloin, kun koulutustarve kuvataan tarpeellisuuden ja kiinnostuneisuuden summana (.42,  $n = 188$ ).

Mikä selittää mainitun yhteyden? On luultavaa, että arvioidessaan tietyn ainessisällön tarpeellisuutta tai kiinnostavuutta, yksilö joutuu suorittamaan vaativan päättelyn. Aiemmassa tutkimuksessani (Varila 1985b) olen esittänyt, että yksilön arvioinnit perustuvat hänen elämäntodellisuutensa diagnostisointiin, muutossuunnan ja kehitymispyrkimysten hahmottamiseen sekä kasvatuksen ja koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin. Nämä ovat tehtäviä, jotka ovat vaativia kasvatustutkijallekin.

Koulutustarpeen tarpeellisuus- ja kiinnostuneisuusarviointit ovat luonteeltaan yksilön tulleisuuteen suuntaamia projektioita. Näin tarpeellisuus- ja kiinnostuneisuusarviointit välittyvät (taittuvat) yksilön asennoitumis- ja tulkitsemisprosesseissa. Tällöin on luonnollista, että yksilön näkemykset kasvatuksen vaikuttavuudesta selittävät tarpeellisuus- ja kiinnostuneisuusarviointien intensiteettiä. Aiemman koettua koulutustarvetta selittävän tutkimuksen harvalukuisuuden vuoksi on kyseinen tulos tutkijan tietojen mukaan kuitenkin uusi.

Esitettyä tulkintamallia puoltaa se, että kasvatuksen vaikuttavuus ei ole yhteydessä valmiuksien koettuun riittävyteen. Tulos selittyy siten, että valmiuksien riittävyden arviointi perustuu jo elettyyn ja koettuun todellisuuteen. Näin on luonnollista, etteivät riittävyysarviointit taitu asennoitumis- ja tulkitsemisprosesseissa samalla tavoin kuin tarpeellisuus- ja kiinnostuneisuusarviointit. Riittävyysarviointien perusta on menneisyudessa, jo elettyssä ja

koetussa kun tarpeellisuus- ja kiinnostuneisuusarviointien perusta on tulevaisuudessa.

Kolmas koetun koulutustarpeen selittämiin liittyvä ongelma on laaja-alaisempi. Aikuiskasvatuksessa on usein kysytty, miksi koulutuksellisesti huonompiosaiset eivät koe koulutustarvetta. Oallistumistutkimuksissa on kysymykseen esitetty runsaasti vastausehdotuksia; demografisilla ja sosioekonomisilla muutujilla on kyetty kuvaamaan mekanismeja on selvitetty vähän.

On luultavaa, että näkemykset kasvatuksen vaikuttavuudesta ovat yksi sosiodemografisten tekijöiden vaikutusta välittävä mekanismi. Kerrostumaspesifissä sosialisatiossa muokkautuvat perusnäkemykset kasvatuksen ja koulutuksen toiminta-alasta ja vaikuttavuudesta.

Siten on mahdollista, että koetun koulutustarpeen käsite jo itsessään suosii koulutuksellisesti hyväosaisia. Mitä enemmän ihminen on kouluttanut itseään, sen laaja-alaisemmaksi hän kasvatuksen ja koulutuksen vaikuttavuuden arvioi — ja sitä todennäköisemmin arvio on osuva. Samoin kyky jäsentää ja tulkita todellisuutta kielellisesti parantuu koulutuksen myötä — mikä edelleen lisää kykyä arvioida mielekkäästi koettua koulutustarvetta.

Tietämys siitä, miten kasvun, kehityksen tai elinolosuhteiden parantamisen tarpeet tiedostuvat ja jäsentyvät on vähäistä. Aikuiskasvatuk-

nessa toisinaan iskulauseena todetaan ”elämästä viriää oppimisen mieli ja suunta”. Koetun koulutustarpeen teorianmuodostuksessa olisi tarkemmin pyrittävä selvittämään, miten elämä virittää oppimishalun ja miten se tai osa sitä kiteytyy koetuksi koulutustarpeeksi.

## LÄHTEET

- Forsberg, B. 1985. Vad måste vi lära och varför? Arbetsrapporten från pedagogiska institutionen. Uppsala universitet 109.
- Kaufman, R. & English F. 1979. Needs Assessment: Concepts and applications. Englewood Cliff: Educational Technology.
- Niiniluoto, I. 1983. Tieteellinen päättely ja selittäminen. Helsinki: Otava.
- Scissons, E.H. 1982. A Typology of Needs Assessment Definitions in Adult Education. *Adult Education* 33, 20—28.
- Varila, J. 1985a. Mitä on koettu koulutustarve — koulutustarvetta ja erityisesti koettua koulutustarvetta kuvaavan ja selittävän käsitteistön jäsenitys ja sen empirinen sovellus. Aikuiskasvatuksen lisensiaattitutkimus. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen kirjasto.
- Varila, J. 1985b. Koetun koulutustarpeen käsite ja sen asema aikuisopiskelijan opetus-oppimisprosessissa suunniteltaessa. Kontiainen, S. (toim.) Näkökulmia aikuiskoulutuksen tutkimukseen. Tutkimuksia ja tutkimussuunnitelmia. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 107, 90—104.

# Virallisen tarkastajan lausunto

Kasvatustieteiden osaston määrämänä lis. Juha Varilan väitöskirjaksi tarkoitetun tutkimuksen ”Koetusta koulutustarpeesta ja sitä selittävästä tekijästä” virallisena vastaväittäjänä esitän tutkimuksesta lausuntonani kunnioittaen seuraavaa:

Lis. Varilan tutkimus kohdistuu ongelma-alueeseen, joka aikuis-koulutuksen nykyisessä ekspansiovaiheessa ja opetusteoreettisten perspektiivien syvetessä kohti yhä tulkinnallisempaa koulutusnäkemystä on hyvin ajankohtainen. Koulutustarpeen arviointeja on suoritettu suomalaisessa aikuis-koulutuksessa runsaasti jo viime vuosikymmenellä ja sitä on käsitelty ”teoreettisesti” monissa artikkeleissa. Sen olemuksen ja käsitteellisen rakenteen analysointi on kuitenkin jäänyt vähemmälle. Huomio on kiinnitetty mieluum-

min tarpeen määrittelyn lähtökohtiin. On saatu aikaan metodisia ratkaisuja, joita sitten on ryhmitelty analyysitason tai tarpeen määrittäjän mukaan. Vasta uudempi sosiologinen, opetusteoreettinen ja työpsykologinen tarkastelutapa on johdattanut tutkijat syvällisempään koulutustarpeen käsitteanalyysiin.

Varila on tutkimuksessaan myös pyrkinyt syvällisempään koko koulutustarpeen ja varsinkin koetun koulutustarpeen käsitteen analyysiin. Hän on laajasti perehtynyt alan teoreettiseen kirjallisuuteen samoin kuin viimeaikaisiin tutkimusraportteihin. Koulutustarpeen kompleksisuudesta johtunee, ettei sen järjestelmällinen synteesiin tähtäävä käsittely ole tässä tutkimuksessa onnistunut. Vaikka tekijä ansiokkaasti osoittaakin alan kirjallisuuden tunteuksensa, jää lopputulos referaa-

liksi, jossa luokitus toisensa jälkeen vyöry lukijan eteen. Sen lisäksi tekijä ei suostu sitoutumaan mihinkään kuvailemistaan koulutustarpeen elementeistä, vaikka tutkimuksen paikantaminen empirisen osan perusteella on täysin tehtävissä.

Koetun koulutustarpeen analyysi tiivistyy ja saa edellistä enemmän syvyyttä, vaikka tarpeen käsitteen analyysi jää kapeaksi ilman syvällisempää psykologista tarkastelua. Herääkin kysymys, onko koulutustarve sanan psykologisesta mielestä vai olisiko puhuttava koulutusodotuksista tai reaktiotalpumuksista hakeutua koulutukseen.

Tutkimuksen teoreettisessa analyysissä päädytään Scissonsien näkemukseen, ettei ole yhtä ainoa oikeaa koulutustarpeen määrittelytapaa. Tarveanalyysin tulos riip-

puu siitä, mitä tarpeen määrittäjä painottaa tarvetta arvioidessaan ja miten hän tarpeen määrittää, mittauksin operationaalistaa. Tutkimuksen empiirisen osan lähtökohtana on Scissonsin koulutusarpeiden typologia. Vaikka tutkija onkin perehtynyt typologian perusteisiin perusteellisesti, olisi ollut syytä paneutua Scissonsin em. varoitaviin huomautuksiin syvällisemmin.

Tutkimuksen empiirinen osa jakaantuu kuvailevaan ja selittävään osaan. Kummankin osan pääongelmat ovat selkeitä ja tutkimuksen päätarkoituksen mukaisia. Kuvailevan osan alaongelmien suhteen voidaan tutkijan kanssa olla eri mieltä siitä, mikä tarvekomponenttien erilaisuutta tarkasteltaessa on relevanttia ja mielenkiintoista. Tutkija on valinnut erilaisuuden selvittämisen ydinkysymykseksi erojen sleivttämisen niiden intensiteetissä. On ensinnä kysyttävä, voidaanko tarpeen voimakkuutta mitata kovin tarkalla mitta-asteikolla. Kykenemme verrattain karkeasti toteamaan, että tarpeet jollakin alueella ovat vahvemmat kuin toisella. Tutkija on kuitenkin käyttänyt 7-tasoista intensiteettiskaalaa, jossa tasojen vivahde-erot ovat hyvinkin tulkinnallisia ja itse asteikko toimii vain järjestysasteikon tasolla. Kunkin komponentin sisällön rakenne on pakotettu faktorianalyysin pääakselimentelmällä kaksiulotteiseksi, jotta intensiteettivertailu olisi helpompaa. Tämä menettely on täysin hyväksyttävä intensiteettierojen tutkimiseksi.

Tehtäväosioiden arviointiasteikko olisi kuitenkin pitänyt laatia karkeampijakoiseksi ja sitä kautta yksiselitteisemmäksi.

Toinen kysymys onkin sitten, miksi ei tutkittu myös komponenttien rakenne-eroja käyttämällä tähän erilliseen tutkimusongelmaan faktorianalyysin pääkomponenttianalyysiä ja Varimax-rotatiota tai vinorotatiota. Näin kukin komponentti olisi saanut vapaasti avautua kutakin luonnehtiviin ulottuvuuksiin. Olisi nähty, jäsentykö tehtäväavaruus eri tavoin, kun arvioidaan pätevyyttä, tärkeyttä ja opiskelumotivaatiota.

Selittävän osan pääongelmana oli tutkia, ovatko arviointisijoiden näkemykset kasvatuksen ja kouluksen vaikuttavuudesta yhteydessä koetun koulutustarpeen intensiteettiin. Asetelma on toki mielenkiintoinen ts., onko koulutustarvearvioiteja ohjaamassa arviointisijoiden omaksuma kasvatus- ja koulutusasenteisto tai jopa jonkintasoinen filosofia. Hieman yllättävä oli tulos, että laaja-alaisempi ja ehkä epämääräisempi näkemys kasvatuksen vaikuttavuudesta selitti tarvearvioiteja voimakkaammin kuin konkreettisesti näkemys koulutuksen vaikuttavuudesta. Yksi selitys voi löytyä mittareista. Niiden osioita analysoimalla jää vääjäämättä vaikutelma, että mittareiden nimet ovat vaihtuneet. Riippuvuudet selittäjien ja selitettävien välillä jäävät kovin pieniksi. Vaikka monet indekset poikkesivatkin merkittävästi nollasta, jäi niiden selitysprosentti alhaiseksi. Regressiona-

lyysien merkitsevyyksien tulkintaa vie harhaan tekstiin jäänyt valitettava systemaattinen painovirhe. Multipelikerroimien (R) sijasta selitysvaimaa kuvaa sen toinen potenssi eli selitysprosentti.

Tutkimusraportissa on muutamaa muitakin sisältöön liittyviä huolimattomuuksia, kuten Scissonsin typologian kuvion puutteellisuus (s. 30). Pahimpana puutteena lukijan kannalta voidaan kuitenkin pitää kuvien oleellisten liitteiden puuttumista, kuten taustamuuttujien varianssianalyysit ja faktorianalyysien kommunaliteettien puuttuminen.

Tutkimuksen ansiot ovat ennen kaikkea sen teoreettisessa osassa ja erityisesti koetun koulutustarpeen analyysissä. Enemmän puutteita ja pinnallisuutta löytyy empiirisessä toteutuksessa. Tutkija perustelee kyllä teknisellä syvällisyydellä metodivalintansa, mutta aineiston istuttaminen hyvin valitun menetelmäkehikkoon jää pinnalliseksi, eikä lopputulos vastaa tutkijankaan ennakkohypoteeseja. Työn teoreettiset ansiot ja metodien tekninen hallinta painavat kuitenkin enemmän kuin empiirisen toteutuksen puutteet. Lis Varila puolusti väitöstilaisuudessa tutkimustaan hyvin.

Esitän mielihyvin kasvatusteiteiden osastolle, että lis. Juha Varilan tutkimus hyväksyttäisiin kasvatustieteen tohtorin arvoon oikeuttavana opinnäytteenä.

*Jorma Ekola*

# Lukemista toiminnan teoriasta kiinnostuneille

Aikuiskasvatuksen piirissä on viime vuosina virinnyt kiinnostus neuvostopsykologian kekeistä tieteentraditiota, kulttuurihistoriallista koulukuntaa ja sen edustamaa toiminnan teoriaa, kohtaan. Suuntauksen sovellutukset aikuiskasvatukseen kattavat meillä Suomessa kognitiivisen kurssididaktiikan ja toiminnan teoriaan perustuvan didaktiikan kulminoituen kehittävän työtutkimuksen lähestymistavassa (ks. Aikuiskasvatus 4/1985).

Kansainvälisessä keskustelussa toiminnan teorian sovellutukset ovat moninaiset. Tosin aikuiskasvatuksen kaapuun sitä harvemmin sovitetaan — yleensä keskustelun kohteena on yleinen toiminnan olettamukseen suuntautuva teorianmuodostus sekä sovellutukset psykologian, sosiologian, kasvatustieteen sekä filosofian kysymyksenasetteluihin. Toiminnan teorian monitieteinen luonne luo kuitenkin vankkaa perustaa myös aikuiskasvatuksen ongelmien tarkasteluun, vaikkakin suoranaisia sovellutuksia on toistaiseksi kansainvälisestä keskustelusta vaikea löytää. Tässä suhteessa tunnumme Suomessa olevan edelläkävijän asemassa.

Edelläkävijän hankaluutena on valmiiden ajattelu- ja toimintamallien puute. Ei tunnu löytyvän valmiita reseptejä toiminnan teorian soveltamiselle aikuiskasvatukseen: toiminnan teoriaan perustuva didaktiikka ja kehittävä työntutkimus ovat varsinaisesti vasta kehitteillä, vaikka raporteja erinäisistä käytännön projekteista onkin jo julkaistu. Käytännön aikuis-kasvattajilta ja aikuiskasvatuksen tutkijoilta edellytetäänkin kykyä tietoisesti ottaa oppia muiden tieteenalojen teorianmuodostuksesta ja tutkimuksesta sekä soveltaa tätä tietoa omien kysymyksenasettelujensa selkiyttämiseen.

Uusimpaan kansainväliseen keskusteluun pääsee käsiksi yleensä tieteellisten aikakauslehtien kautta. Tässä esitelläänkin kaksi toiminnan teoriasta kiinnostuneille soveltuvaa lukupakettia, jotka osuvat kohdalleen sekä alueen tutkijoille että työnsä toireettista hallintaa tavoitteleville aikuiskasvattajille.

## *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*

Osoite: Activity Theory

Ulla Henning

Hochschule der Kunste Berlin

Institut für Allgemeine Pädagogik

Bundesallee 1-12

D - 1000 West Berlin 15

Toiminnan teorian englanninkielinen kansainvälinen julkaisu (*Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory, ISCRAT*) julkaisema. Lehti alkoi ilmestyä vuonna 1988 — toistaiseksi sitä on ilmestynyt kaksi kaksoisnumeroa. Lehti ilmestyy tulevaisuudessa neljä kertaa vuodessa. Tilaushinta on 30 DM tai \$ 18.

Tähän saakka ilmestyneissä numeroissa on selkeä painotus yleiseen toiminnan teorian metodologisen perustan arviointiin sekä oppimistoiminnan ja opetuksen kysymysten tarkasteluun. Toiminnan teorian klassikkoja, mm. Vygotskya, Leontjevia ja Rubinsteinia on tarkasteltu lähemmin sekä heidän omien tekstiensä että pohtivien artikkelien kautta. Yhteyksiä länsimaiseen tieteentraditioon on haettu tutkiskelemalla toiminnan teorian yhteyksiä John Deweyyn ja George Herbert Meadiin. Jatkossa teemoina tulevat olemaan mm. yksilöllinen mieli ja yhteiskunnallinen tarkoitus, toiminnan teoria Neuvostoliitossa sekä toiminnan teorian monitieteisyys.

Activity Theory -lehti edellyttää lukijaltaan alustavaa perehtymistä toiminnan teoriaan, koska teksti on paikoin toireettista ja vaikeasti haltuun otettavaa. Lukijan tehtävää on kuitenkin helpotettu laatimalla toiminnan teorian käsitteistä eräänlainen sanasto, joka julkaistiin lehden ensimmäisessä numerossa. Käytännön aikuiskasvattaja saanee kuitenkin tehdä aika tavalla työtä, ennen kuin pääsee olennaiseen kiinni. Vaivannäkö tosin palkitsee oivalluksilla ja jopa muutamilla käytännön vinkeillä. Toiminnan teoriaa tutkimuksessaan hyödyntävälle lehti on välttämättömyys.

## *Psychologie fur die Praxis*

Osoite: Gesellschaft fur Psychologie der DDR  
Redaktion "Psychologie fur die Praxis"  
Lychener Str. 21  
Berlin 1058  
DDR

Saksankieliselle lukijakunnalle suunnattu 'Psychologie fur die Praxis' pyrkii liittämään Saksan demokraattisessa tasavallassa tehtyä psykologista tutkimusta käytännön kysymyksenasetteluihin. Lehti ilmestyy neljä kertaa vuodessa ja menossa on seitsemäs vuosikerta.

Lehdessä julkaistaan psykologisia artikkeleita laajalti psykologian eri osa-alueilta ja myös eri teoreettisista näkökulmista. Toiminnan teorian aikuiskasvatukseen soveltamisen kannalta sen tekee mielenkiintoiseksi toisaalta Winfield Hackeriin nojaavan työnpsykologian uusimpien sovellutusten esittely ja toisaalta oppimistoiminnan teorian ja sen opetuksellisten sovellutusten runsas käsittely mm. Joachim Lomp-

scherin työhön perustuen. Mielenkiintoiseksi osoittautui myös suoraan työelämän aikuiskoulutukseen suuntautunut artikkeli (Psychologie fur die Praxis 4/1987), jossa sovellettiin oppimistoiminnan teoriaa ja abstraktista konkreettiin kohoamiseen opetuksellista strategiaa työhön liittyvien pätevyksien opettamiseen. Yllättävää oli havaita viittauksia suomalaisten kehittävän työntutkimuksen edustajien artikkeleihin.

'Psychologie fur die Praxis' suuntautuu teorian ja käytännön yhteennivomiseen ja on sellaisenaan saksankielentaitoiselle yleisesti ottaen ymmärrettävästi kirjoitettu. Lukijalta tosin edellytetään kykyä suodattaa oleellinen tieteellinen ja käytännöllinen informaatio poliittisesti tarkoituksenhakuisesta ideologisesta sisällöstä. Tämä ei kuitenkaan ole mitenkään mahdoton tehtävä. Kaiken kaikkiaan lehti on toiminnan teoriasta kiinnostuneelle aikuiskasvattajalle hyvä löytöretkien kohde, josta löytyy tutkimuksia ja sovellutuksia erilaisiin aikuiskasvatukseen liittyviin teemoihin.

---

## Toiminnan teorian maailmankongressi

Toiminnan teorian toinen kansainvälinen kongressi järjestetään Lahdessa 22.-25.5.1990. Kongressin yleistemana on 'Individual and Societal Transformation'. Kongressin järjestävät toiminnan teorian kansainvälinen seura International Standing Conference for Research on Activity Theory (ISCRAT), Suomen psykologinen seura ja Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Kongressiin odotetaan noin 500 osanottajaa.

Kongressin kutsuesitelmoijiksi ovat tähän mennessä lupautuneet Michael Cole, V.V. Davydov, Pham Minh Hac, Winfield Hacker, Rom Harré, Yrjö-Paavo Häyrynen, Anthony Ryle, Ethel Tobach ja Stephen Toulmin. Kongressin puheenjohtajana toimii prof. Yrjö Engeström. Kongressin suomalaisen järjestelykomiteaan kuuluvat lisäksi Leena Norros, Klaus Helkama, Anja Koski-Jännes ja Reijo Miettinen.

Kongressin ohjelma koostuu yleisesitelmistä ja symposioista. Symposiot ryhmitellään kuudelle sektorille: (1) Historical and philosophical foundations of activitytheory, (2) Basic psychological functions, (3) Human activity and global issues, (4) Personal sense of life and issues of therapy, (5) Play, learning and development, (6) Work activity and information technology. Symposiot ovat avoimia. Kongressin toinen esite yksityiskohtaisine symposiotoineen julkaistiin toukokuussa 1989. Osanotosta, paperien esittämisestä ja ohjelmasta saa lisätietoja suomalaisen järjestelykomitean sihteeriltä Raija-Leena Punamäeltä (HY:n Psykologian laitos, p. 90-650 211), Antti Kaupilta (HY:n Kasvatustieteen laitos, p. 90-123-91) ja Reijo Jouttimäeltä (HY:n Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, p. 918-892 266).

Perti Suhonen, Suomalaisen arvot ja politiikka. Juva: WSOY, 1988.

Perti Suhonen on toiminut pitkään tutkijana Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksessa tehden erityisesti politiikkaa ja joukkotiedotusta koskevia survey-tutkimuksia. Käsillä olevassa kirjassa teoreettinen ja oppikirjainen tarkastelu yhdistyy eräiden keskeisten kysymysten empiiriseen selvittelyyn. Kiinnostavin näistä kysymyksistä on, ovatko ns. postmateriaalistiset arvot yleistyneet.

Kasvatuksen tutkija tai sosiologiaiteorian harrastaja tarttuu arvoja käsittelevään kirjaan kiinnostuneena. Lukija palkitaankin. Ensimmäinen huomio on, että kirjan kieli ja esitystapa on konstailematon ja selkeä. Kirjan voi lukea yhdeltä istumalta, mutta siinä riittää sulateltavaa pidemmäksikin aikaa. Itse asiassa lukija saattaa jäädä kaipaamaan tekijän omaa kantaa teoreettisiin peruskysymyksiin, niin avoimiksi Suhonen ne jättää. Sen sijaan käsitteiden määrittelijänä hän kunnostautuu. Kirjasta voi löytää määritelmän moneen arvoja koskevaan asiaan. Suomalaiseen (kustannus-) tapaan kirjassa ei kuitenkaan ole hakemistoa.

Vaikka kirja sisältää luvun "Mistä arvot tulevat", jää tämän kysymyksen käsittely mielestäni pintapuoliseksi. Sosiologisesti suuntautuneelle lukijalle kiinnostavimpia ongelmia lienevät arvojen yhteiskunnallinen "tuottaminen". Siihen ei kirjassa kuitenkaan paneuduta.

Suhonen käyttää lähinnä kotimaisista kirjallisuutta lähteenään. Kasvatuksen tutkimukseen hän ei kuitenkaan ole juuri tutustunut, vaikka mm. Harvan, Alasen, Annika Takala ja Hirsijärven tutkimuksilla olisi saattanut olla käyttöä.

Suhonen argumentoi Inglehartin hiljaista arvokumousta vastaan mm. sillä perusteella, että arvo muutosten empiirisessä mittaamisessa on puutteita. Suhosen kritiikissä näyttää olevan perää. Yllättävältä tuntuu tämän varsin perusteellisen kritiikin rinnalla se, että hän on itse valmis tekemään yleisiä päätelmiä varsin gallupmaista kyselyn tuloksista.

Empirian puutteet näkyvät ehkä selvimmin arvopeferenssejä käsiteltäessä. Hän toteaa itsekkin eri selvitysten ristiriitaiset tulokset sen mukaan mitä on kysytty ja miten, muttei tee havainnoistaan metodisia johtopäätöksiä. Minun käsittääkseni kyselyt eivät yksinkertaisesti ole luotettava tapa näiden asioiden selvittämiseksi. Suhonen ihmettelee sitä, että "luonnon säilyminen turmeltumattomana" on niin vähän kannatettu asia. Minun savolaisessa korvassani luonnon "turmeltumattomuus" kuulostaa — ei yksin linkolalaiselta vaan — topeliaaniselta tavoitteelta. Luonnon suojeleua kannatan silti kovasti. Rokeachin amerikkalaisia koskevissa tuloksissa kiinnittää huomiota mm. se, että mielihyvä ja jän-

nittävä elämä ovat vähiten tavoiteltuja asioita ja että suomalaisilla mielihyvä on paljon korkeammalle arvostettu tavoite. Todellisuudessa kuitenkin Yhdysvalloissa on maailman laajin viihdeteollisuus ja miljoonat ihmiset käyttävät huumeita vapautuakseen arkipäivän huolista, kiireistä ja yksitoikkoisuudesta. Se lienee kyselylomakkeen rastia vahvempi valinta.

Lopuksi kirjassa pohditaan tulevaisuutta. Pohdittavana on kysymys individualististen ja kollektiivistien (yhteisöllisten) arvojen heilurimaisesta liikkeestä. Itsekkin olen asiaa käsitellyt Johan Galtungin referoiden Koulutuksen tulevaisuus ja koulutuspolitiikka (1986) kirjan viimeisessä luvussa. Suhonen päätyy ennustamaan minäkeskeisten arvojen korostumista ja arvostamista 90-luvulla. Oma käsitykseni taas on se, että suomalaisten tutkijain usko tulevaisuuden ennustettavuuteen perustuu kulttuurimme homogeenisuuteen ja kuuluisaan konsensuskeeseen. Jos ja kun ne murtuvat, murtuu myös ennustamisen pohja.

Kokonaisuudessaan Suhosen kirja on suositeltavaa luettavaa kasvattajille ja kasvatuksen tutkijoille. Viirneksi mainittuja saattaa lisäksi ilahduttaa se, että empiristejä löytyy muiltakin laitoksilta kuin kasvatustieteestä.

Ari Antikainen

## Kirjoittajat

Ari Antikainen, professori, Tampereen yliopisto

Pekka Arinen, FL opetusohjelmien tutkija, Yleisradio

Jorma Ekola, KT, ap.prof., Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Kosti Huuhka, professori

Peter Jarvis, tri. Surreyn yliopiston kasvatustieteen laitoksen vanhempi lehtori

Antti Kauppi, tutkija, Suomen Akatemia, Helsingin yliopisto

Leena Lahti-Kotilainen, fil.lis., johtaja, Kansainvälinen Naisjohtajainstituutti

Ville Marjomäki, FK, rehtori, Lahden Kansanopisto

Jussi Pikkusaari, FK, pääsihteeri, Työväen Sivistysliitto

Tapani Markkanen, FT, Opetusministeriö

Jukka Tuomisto, FT, apulaisprofessori, Tampereen yliopisto

Jorma Turunen, VTK, rehtori, Pohjolan Kansanakatemia

Juha Varila, FL (väit.) tutkija

Seppo Ylinen, pedagoginen sihteeri, Työväen Sivistysliitto

Pentti Yrjölä, FK, ylitarkastaja, Kouluhallitus

# KIELIKURSSIT TALVELLA 1990

## SUGGESTOPEDISET KURSSIT

18.—23.2.

Englanti (alkeiden tehokkertaus)  
Englanti (3—4 v opiskelleille, alkeet)  
Espanja (1 v opiskelleille, alkeet)  
Venäjä (1—2 v opiskelleille)  
Saksa (1 v opiskelleille)

## TEHOKURSSIT

18.—23.2.

Englanti, perustaso  
Englanti, jatkotaso  
Englanti, syventävä taso  
Saksa, perustaso

## RADIO- JA TV-KURSSIT

19.—23.2.

Take it easy 3  
Chansen  
Finnland auf Deutsch  
Este pais  
Buongiorno Italia! 1

## MUUT

19.—23.2.

Ranskan ruokakurssi

## PÄÄSIÄISKURSSIT NIITYLAHDESSA

Suggestopediset kurssit  
13.—16.4.

Englanti (3—4 v opiskelleille)  
Saksa (1 v opiskelleille)  
14.—16.4.

Take it easy 3  
Englanti, (syventävä taso)

## JÄRJESTÄJÄT

Kansanvalistusseura, Oriveden Opisto, Pohjois-Karjalan Opisto ja Yleisradion kieltenopetus.

## KURSSIMAKSUT

### Oriveden Opistossa

muu asuntola	kirjastotalo	päärakennus
1. 1.340	1.430	1.540
2. 1.440	1.530	1.640
3. 2.230	2.360	2.440
4. 1.630	1.710	1.840

1. muut kurssit
2. ranskan ruokakurssi
3. tehokurssit
4. 6 päivän suggestopediset kurssit

Päärakennuksen huoneiden yhteydessä on suihku ja wc.

### Pohjois-Karjalan Opistossa

suggestopediset kurssit 900 mk  
muut kurssit 750 mk

## ILMOITTAUTUMINEN

**Kursseille ilmoittaudutaan Kansanvalistusseuraan, Museokatu 18 A, 00100 Helsinki, puhelin 90-441 725.**

Opiskelijat hyväksytään ilmoittautumisjärjestyksessä, samoin huonevaraukset. Jos kurssilla on tilaa, voidaan kurssiryhmään ottaa myös varsinaisen ilmoittautumisajan päätyttyä. Kursseille voi osallistua myös ilman majoitusta.



---

# AIKUISKASVATUS

## The Finnish Journal of Adult Education

Vol. 9, 3/89

ISSN 0358-6197

### Summary

---

*Jarvis, Peter 1989.* Being and Learning. *Aikuiskasvatus* 9, 3.

The article is an exploration into the philosophy of learning. It makes few claims for learning itself but seeks to locate it in relationship to human existence. All people learn, much of the time, for it is a part of the nature of the human condition, which is of not being in harmony with the surrounding environment. It is this that creates the questioning situation which is at the start of the process of human learning.

*Marjomäki, Ville.* The Folk High School Movement and Social Change. *Aikuiskasvatus* 9, 3.

In the article, the author examines the significance, characteristics and the changes which have taken place in the 100 years old folk high school movement. He deals with four issues: 1) The folk high school movement as the builder of a national culture, 2) the folk high school at the service of popular movements, 3) the relationship between the folk high schools and the state, and 4) the student structure in folk high schools. Even though the government in Finland provides a lot of support for folk high schools, their functioning continues to be based largely on ideological freedom. Today's folk high school movement is fully aware of the tensions which inevitably makes its presence felt as between the the official position of the folk high schools and their freedom and independent of criticism.

*Huuhka, Kosti 1989.* The stages of development of the Civic and Workers' Institutes — from a workers' institute to the whole nation's alma mater. *Aikuiskasvatus* 9, 3.

In the article, the author describes the founding stage of the Workers' Institutes (the adult education centres of today) and how these institutes which were originally meant for the working class, have gradually become adult education centres for the country's adult population as a whole. The author sees the pre-World War I period as the having been the founding stage of the institutes (the first

Workers' Institute was founded in 1899), the period between the two World Wars as the period of stabilisation, and then the postwar years as the period of expansion. The article provides an outline of the characteristics of the foremost changes which have taken place in the workers' institute movement's development and student structure.

*Turunen, Jorma.* Workers' Education and the unification of Europe. *Aikuiskasvatus* 9, 3.

The author examines the status of education, culture and liberal peoples' education in a unified Europe. The author is of the opinion that ethnic cultures will retain their status in the future as well. The author deals especially with the prospects of workers' education in this new stage of development. He is also of the opinion that there should be open discussion concerning the effects of the unification process on the Nordic societies. The teaching of foreign languages and the development of the skills needed in international cooperation are felt to be of particular significance.

*Ylinen, Seppo 1989.* International education as a part of adult education — experiences and potential for development. *Aikuiskasvatus* 9, 3.

The article deals with the reasons for providing international education in the world of today and which matters should be taken into account when organising it. The starting point for the treatment of this subject is the development cooperation practised by the Workers' Educational Association and the experiences gained from it. The author is of the opinion that students must be provided opportunities for testing their own concepts in conjunction with international education and that they should also be given opportunities for actually participating in international cooperation. Special attention should be paid to motivation, activities, illustrativeness and the evaluation of action taken. The problem usually faced by citizens' organisations when they arrange international education is the lack of resources.

## Nominations sought for Houle award

Sponsored by the American Association for Adult and Continuing Education, the *Cyril O. Houle World Award for Literature in Adult Education* recognizes works that contribute significantly to the field's advancement and unity. Any publication copyrighted in 1987 or later and available in English is eligible for the \$1000 competition. The winning publication will be selected by an independent, international panel of judges.

To nominate a publication, send *five* copies and *a nominating letter* describing how the publication contributes to the advancement and unity of the field to Peter Jarvis, c/o Professor B. Courtenay, Dept. of Adult Education, Tucker Hall, University of Georgia, Athens, Georgia 30602, USA

For enquiries: contact Dr. P. Jarvis, Dept. of Educational Studies, University of Surrey, Guildford, Surrey GU2 5XH, U.K.

The deadline for nominations is July 1st, 1990.

Seitsemannen vuosittain jaettavan Cyril O. Houle'n nimeä kantavan aikuiskasvatustieteellisen alan palkinnon saaja julkaistaan Amerikan aikuis- ja jatkuvan kasvatuksen yhdistyksen (the American Association for Adult and Continuing Education) konferenssissa, joka pidetään Salt Lake City'ssä marraskuussa 1990. Perustamansa palkinnon avulla AAACE haluaa antaa tunnustusta sellaiselle merkittävälle kirjallisuudelle, jossa käsitellään koko aikuiskasvatuksen kenttää ja aikuiskasvattajia yleismaailmallisesti kiinnostavia ongelmia. Kirjoittajan (jien) ja palkinnon saajan ei tarvitse olla yhdistyksen jäsen. Riippumaton kansainvälinen tuomaristo suorittaa palkinnon saajan valinnan lähetettyjen ehdokkaiden joukosta. Ensimmäiset kuusi palkintoa ovat saaneet seuraavat henkilöt julkaisuistaan:

Robert Smith: Learning How to Learn  
Huey Long: Adult Learning: Research and Practice  
Darkenwald & Merriam: Adult Education: Foundations of Practice  
Stephen Brookfield: Understanding and Facilitating Adult Learning

Laurent Daloz: Effective Teaching and Mentoring

Peter Jarvis: Adult Learning in the Social Context

Palkinto jaetaan laajasti kunnioitetun tutkijan Cyril O. Houle'n kunniaksi, joka toimi pitkään aikuiskasvatuksen professorina Chicagon yliopistossa. Hänen uutta ajattelua luovat kirjoituksensa ovat kannustaneet muita tutkijoita jatkamaan hänen viitoittamallaan tiellä. Hänen kirjoituksensa kattavat laajasti aikuiskasvatuksen kenttää ja ovat laadultaan korkeatasoisia. Palkinnolla ei haluta tunnustaa vain Houle'n ansioita aikuiskasvatustieteellisuuden alalla, vaan hänen nimensä käytämisellä halutaan korostaa myös palkinnon korkeata arvostusta.

Tullakseen huomioonotetuksi täytyy julkaisun mukana seurata kirje, josta ilmenee: 1) että palkinnon saajalla on mahdollisuus olla itse henkilökohtaisesti vastaanottamassa se Salt Lake City'ssä pidettävässä kansallisessa aikuiskasvatuskonferenssissa, ja 2) kuinka julkaisu liittyy aikuiskasvatuksen kokonaiskenttään ja heijastaa yleismaailmallisia aikuiskasvatuksen ongelmia.

## Ohjeita kirjoittajille

### Yleistä

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

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

Julkaistavaksi tarkoitettu materiaali lähetetään päätoimittajalle.

### Artikkelit

Artikkelit lähetetään kahtena kappaleena. Niitä ei palauteta.

Otsikoiden tulee olla lyhyitä. Tarvittaessa on käytettävä väliotsikoita.

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

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

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

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

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

### Muuta

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