

AIKUISKASVATUS

○ Lukutaidon uudet
ulottuvuudet

2/90

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti
numero 2/1990
10. vuosikerta

Päätoimittaja: Jukka Tuomisto
Tampereen yliopisto
Pyynekintie 2
33230 Tampere
puh. 931-156 092

Toimitussihteeri: Anneli Kajanto
Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki
puh. 90-406 632

Toimituskunta: Jukka Tuomisto,
Aulis Alanen, Anneli Kajanto, Antti
Kauppi, Pirjo Liewendahl ja Timo
Toiviainen

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

Tilaukset: Toimituksen osoitteella,
tilausmaksu 80 mk/vuosikerta

Ilmoitushinnat:
koko sivu 1 600 mk
puoli sivua 900 mk

Toimitusneuvosto: Erkki Aho, pj.,
Olavi Alkio, Yrjö-Paavo Häyrynen,
Marttu Julkunen, Seppo Kontiainen,
Liisa Korhonen, Tarja Koskela, Kari
Purhonen, Pertti Rantanen, Lea
Salminen, Heikki Sederlöf ja Juha
Vaso

Kansi: Tapani Mikkonen

JULKAISIJAT:
Kansanvalistusseura ja
Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura

ISSN 0358-6197

Lehti ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Lehdessä julkaistaan tieteellisiä artikkeleita aikuiskasvatuksen alueelta, esitellään alan tutkimustoimintaa ja kehittämistyötä sekä osallistutaan aikuiskasvatuspoliittiseen keskusteluun. Lehti myös toimii aikuiskasvatuksen kenttää yhdistävänä, ajankohtaisista asioista kommentoivana foorumina.

Sisältö

Jukka Tuomisto	Lukutaidon monet kasvot	73
----------------	-----------------------------------	----

ARTIKKELIT

Tommas Takala	Luku- ja kirjoitustaito -kampanjoihin sisältyvistä yhteiskunnallisista merkityksistä	76
Marja Leena Toukonen	Lukutaidon käsite Wittgensteinin myöhäisfilosofian valossa	82
Hannele Koivunen	Itäinen ja läntinen lukutaito	88
Timo Toiviainen	Aikuiskasvatuksen IV maailmankokous	92
Majorie Crombie	Yritys irrottautua köyhyydestä karjankasvatusprojektin avulla	98
A. T. Ariyaratne	Lukutaito ja kestävä kehitys	104
Margaret Whitlam	Lukutaidottomuuden hinta teollisuusmaassa . .	110

KATSAUKSIA

Juhani Kirjonen	Työn, aikuiskoulutuksen ja tutkimuksen yhteydet; II osa amerikkalaisten asiantuntijain haastattelusta	114
-----------------	---	-----

KIRJALLISUUTTA

Antti Kauppi:	Aikuiskoulutuksen suunnittelun kehityslinjoja (Matti Hermunen)	127
B. Göranson:	Det praktiska intellektet. Datoranvändning och yrkeskunnande (Antti Kauppi)	128
D.G. Robinson — J.C. Robinson:	Training for impact. How to link training to business needs and measure the results (Tapio Vaherva)	130

KESKUSTELUA

Ville Marjomäki	Kohti koulutuksen markkinaehtoista rahoitusta?	132
Arto Kytöhonka	Tietokone-lukutaito; Saatko selkoa tietokone-myyjästä?	134

AJANKOHTAISTA

Anneli Kajanto	Aikuisten opintojen tueksi aikuisopintotuki ja ammattikoulutusrahasto	136
Kari Kinnunen	Sapattivapaalle: Elämän laatua suurille ikäluokille	139
Heikko Toivola	Opintokeskuslain uudistus	140
Helena Kekkonen	Itsenäistynyt Namibia tarvitsee tukea kasvatuksen kehittämiseen	142
ICAE:n kunniakirja Helena Kekkoselle		144
Lukutaitovuoden tapahtumakalenteri Suomessa, kansainvälisiä tapahtumia lukutaitovuonna 1990		145
Summary		148
Kirjoittajat		150

LUKUTAIDON MONET KASVOT

Unesco on julistanut vuoden 1990 kansainväliseksi lukutaitovuodeksi. Moni voi tietysti ajatella, että mitäpä se meille suomalaisille kuuluu, meillähän osaavat jo kaikki lukea ja kirjoittaa. Maailmassa vallitseva lukutaidottomuus koskettaa kuitenkin myös meitä suomalaisia, koska nykymaailmassa ei kukaan voi ummistaa silmiään muun maailman ongelmilta ja epäoikeudenmukaisuuksilta. Teollistuneiden maiden hyvinvointia ei voida perustaa enää kehitysmaiden riistolle, kuten tähän asti on tehty. Myös niille on annettava tilaisuus kehittyä ja vaurastua. Peruslukutaito on tämän kehityksen välttämätön edellytys ja lähtökohta. Myös yleisinhimillinen oikeudenmukaisuus ja humanistinen ihmiskäsitys lähtee siitä, että jokaisella yksilöllä tulee olla oikeus oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. Eri maissa ja yhteiskunnissa tämä ajatus toteutuu toistaiseksi hyvin eri tavoin kuten tämän lehden artikkeleista käy ilmi.

Lukutaidon opettamiseen sisältyy monenlaisia ristiriitoja. Vaikka suuri osa kehitysmaiden sivistyneistöstä on innolla mukana lukutaitokampanjoissa, niin kaikki vallanpitäjät eivät näe väestön lukutaidon parantamista tärkeäksi, koska se voi horjuttaa heidän asemaansa. Myös lukutaitokampanjoiden liittäminen osaksi laajempaa yhteiskunnallista reformipolitiikkaa saattaa kohdata parempiosaisen vastustusta. Kehittyneiden maiden käynnistämää lukutaitokampanjoita syytetään usein kulttuuri-imperialismista, eikä aina syyttä. Meillä länsimaisen kulttuurin edustajilla on taipumus väheksyä muita, lähinnä suulliseen traditioon perustuvia kulttuureja, kuten Tuomas Takala artikkelissaan aiheellisesti toteaa. Lukutaitokampanjoiden tulisi perustua niin pitkälle kuin mahdollista paikallisen väestön omalle kulttuuritraditiolle, eikä vieraan kulttuurin pakkosyötölle.

Meidän on syytä muistaa, että olimme itse noin sata vuotta sitten suunnilleen samassa kehitysvaiheessa, missä moni Aasian, Afrikan ja Latalalaisen-Amerikan kehitysmaa on tällä hetkellä. Nykyisillä kehitysmailla on oltava oikeus kehittää kulttuuriaan omista lähtökohdistaan, kuten olemme itse saaneet tehdä. Paitsi kansojen oman kehityksen kannalta on lukutaidolla huomattava merkitys myös maailmanlaajuisesti. Ellei lukutaito ja sitä kautta yleinen tietoisuus globaalista ympäristö-, väestö- ja muista ongelmista ja niiden vaatimista toimenpiteistä leviä kaikkiin maihin, voivat seuraukset olla katastrofaaliset.

Myös teollistuneissa maissa puutteellinen lukutaito on edelleen merkittävä yhteiskunnallinen ongelma. OECD:n arvion mukaan kehittyneissä maissa on 50 miljoonaa lukutaidotonta, näistä 23

miljoonaa Yhdysvalloissa. Lukutaidottomuus on yleisintä näissä maissa siirtolaisten ja pakolaisten keskuudessa, mutta yllättävän paljon sitä esiintyy myös alkuperäisväestön keskuudessa.

Meillä peruslukutaidottomuutta ei juuri esiinny. Tästä syystä lukutaidolle onkin Suomessa asetettava korkeammat vaatimukset. Pelkkä mekaaninen lukutaito ei riitä, vaan on edellytettävä myös tekstin syvällisempää ymmärtämistä. Jyväskylän yliopistossa 1970-luvulla tehdyn tutkimuksen mukaan osalla peruskoululaisia havaittiin tekstinymmärtämisessä vakavia puutteita. Oppilaat kykenivät kyllä tekstin pinnalliseen, toistavaan ymmärtämiseen, mutta päätelmien tai kriittisten arvioiden tekeminen tekstin pohjalta näytti kaipaavan kohentamista. Ymmärtäminen on varmaankin noista ajoista parantunut, mutta ei ole mitään syytä kuvitella, että ongelma olisi kokonaan poistunut. Vastaavia tutkimuksia aikuiset keskuudessa ei ole meillä tehty. Arkihavaintojen perusteella näyttää siltä, että aikuistenkaan tekstin ymmärtäminen ei ole aina kovin syvällistä. Asia vaatisi tarkempaa tutkimista.

Kansalaisten lukutaidon parantamista on vaadittu eri maissa hyvinkin erilaisista intresseistä lähtien. Idealistiset kansansivistäjät ovat nähneet lukutaidossa keinon auttaa vähempiosaisia parantamaan asemaansa yhteiskunnassa. Tähän on liittynyt usein myös kansallinen identiteetin herättäminen ja oman kansallisvaltion luominen, kuten meillä Suomessa tapahtui viime vuosisadan lopulla. Kirkko oli jo tätä aikaisemmin lujittanut asemaansa opettamalla kansaa lukemaan uskonnollista kirjallisuutta. Cludet poliittiset vallanpitäjät ovat nähneet erityisesti kehitysmaissa lukutaidossa keinon oman valtansa vahvistamiseen. Teknokraatit ovat puolestaan vaatineet kansan perussivistyksen kohottamista taloudellisista tehokkuusvaatimuksista lähtien.

Lukutaito kelpaa siis moneen käyttöön. Sillä voidaan alistaa ja sopeuttaa ihmisiä erilaisiin ideologisiin käytäntöihin. Toisaalta se voi olla kuitenkin myös todellinen apuväline ihmisten oman tietoisuuden laajentamisessa ja elämän hallinnassa. Ei siis ole olemassa mitään neutraalia lukutaitoa, vaan lukutaito on aina sidoksissa joihinkin yhteiskunnallisiin käytäntöihin ja arvoihin. On kuitenkin huomattava, että vaikka lukutaitoa on levitetty ja juurrutettu kansan keskuuteen hyvinkin kapeista lähtökohdista, niin se on saanut aikaan lähes aina myös muunlaista ajattelua. Ainakin osa ihmisistä on siirtynyt jossain vaiheessa mekaanisesta opinkappaleiden tankkaamisesta asioiden omakohtaiseen ja kriittiseen arviointiin. Tässä on juuri lukutaidon vallankumouksellinen voima. Eli kuten Marja Leena Toukonen toteaa artikkelissaan, ”lukutaito on eräs identiteettiämme muokkaava tekijä, tiedon ja yhteiskunnallisen vallan osa”.

JUKKA TUOMISTO

Luku- ja kirjoitustaito- kampanjoihin sisältyvistä yhteiskunnallisista merkityksistä

Tuomas Takalan artikkelissa tarkastellaan toteutettujen luku- ja kirjoitustaitokampanjoiden yhteiskunnallisia merkityksiä. Koska laajamittaisten kansallisten luku- ja kirjoitustaitokampanjoiden taustana on usein ollut voimakas yhteiskunnallinen muutos, kuten valtiollinen itsenäistyminen tai sosialismityyppinen vallankumous, näissä kampanjoissakin on kirjoittajan käsityksen mukaan kysymys ihmisten tekemisestä uuden kansallisvaltion kansalaisiksi ja uuden yhteiskuntajärjestelmän jäseniksi.

Kirjoittaja esittää samansuuntaisia näkemyksiä lukutaidon yhteiskunnallisista ulottuvuuksista kuin jäljempänä srilankalainen A.T. Ariyaratne: kehitysmaiden köyhimpien ja alistetuimpien väestöryhmien aseman parantaminen edellyttää lukutaitokampanjoiden rinnalla myös muuntasoisia toimenpiteitä lähtien maanomistusolojen korjaamisesta.

Kirjoittaja on Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen vt. apulaisprofessori.

UNESCO:n julkaisemissa luku- ja kirjoitustaitotilastoissa on koko maailman yli 15-vuotias väestö jaettu kahteen osaan. Kriteereinä on käytetty lähinnä koulunkäynnin määrää koskevia tietoja sekä ihmisten omia ilmoituksia väestönlaskennoissa luku- ja kirjoitustaidosta tai sen puutteesta. Nämä tiedot ovat varsin epäluotettavia; luku- ja kirjoitustaidottomuus on ilmeisestikin yleisempää kuin tilastojen perusteella näyttää.

Vuoden 1985 tilannetta koskevia tietoja on koottu taulukkoon seuraavalle sivulle.

Taulukko osoittaa muun muassa sen, että luku- ja kirjoitustaidottomien suhteellinen osuus oli vuonna 1985 kehitysmaiden koko joukossa 38 prosenttia — vuonna 1976 vastaava luku oli 57 prosenttia (Coombs 1985, 267). Selvästi yleisintä luku- ja kirjoitustaidottomuus on Afrikassa.

Luku- ja kirjoitustaidottomien absoluuttinen määrä
sekä prosenttiosuus (yli 15-vuotiaat) vuonna 1985

	Abs.määrä (miljoonaa)	Yht.	Prosenttia	
			Miehet	Naiset
Koko maailma	889	27,7	20,5	34,9
Kehitysmaat	869	38,2	27,9	48,9
Aasia	666	36,3	25,6	47,4
Afrikka	162	54,0	43,3	64,5
Latinalainen Amerikka	44	17,3	15,3	19,2

UNESCO: The Current Literacy Situation in the World, 1985.

Sekä Afrikassa että Aasiassa se on naisten keskuudessa noin 20 prosenttiyksikköä korkeammalla kuin miesten joukossa. Luku- ja kirjoitustaidottomien absoluuttisesta määrästä on selvä enemmistö Aasian maissa, ennen kaikkea Intiassa ja Kiinassa. Tämän artikkelin aiheen kannalta on erityisen merkittävää se, että huolimatta luku- ja kirjoitustaidon suhteellisesta yleistymisestä sen väestön absoluuttinen määrä joka luokiteltiin luku- ja kirjoitustaidottomiksi, on ajanjaksona 1950—1985 (ja tietenkin myös sitä edeltävän historian aikana) kasvanut (ks. Fisher 1980).

Muutokset luku- ja kirjoitustaitolanteessa riippuvat ensi sijassa perusasteen koulukäynnin yleisyydestä, mutta jonkin verran niihin vaikuttavat myös aikuisväestölle suunnatut luku- ja kirjoitustaitokampanjat. Tällaisten kampanjoiden yhteydessä on yleisesti määritelty luku- ja kirjoitustaidon puute yhdeksi maailman tai ao. maan keskeisistä ongelmista. Mutta kovin vähän on pohdittu sitä, mikä on tämän ongelman sisältö. (Samansuokainen ilmiö on se, että tavoitetta ulottaa perusasteen koulu kaikkiin lapsiin perustellaan yleensä varsin niukasti (ks. Takala 1989, 22—23).

Seuraavassa tarkastelen luku- ja kirjoitustaitokampanjoita koskevan dokumenttiaineiston perusteella eräitä merkityksiä, joita luku- ja kirjoitustaidottomuuden määrittelyyn yhteiskunnalliseksi ongelmaksi sisältyy.

Esimerkkejä luku- ja kirjoitustaitokampanjoista

Jo ennen kuin luku- ja kirjoitustaidottomuus alettiin yleisesti määritellä maailmanlaajuisesti ongelmaksi, oli **Neuvostoliitossa**

1920- ja 1930-luvuilla toteutettu kampanja, jonka tueksi veloitettiin 8—50-vuotias väestö erityisellä lailla osallistumaan luku- ja kirjoitustaidon opetukseen. Luku- ja kirjoitustaidottomuutta vastaan käytiin *taistelua*, ja tässä taistelussa armeijalla todella oli keskeinen rooli. Oman erityisen sävynsä tälle kampanjalle antoi se, että sen organisaatio koostui *likvidaatiopisteistä*, jotka järjestivät opetuksen. Edelleen kampanjan johtoelimen nimi oli *luku- ja kirjoitustaito-Tsheka* -nimen jälkiosa oli myös salaisen poliisin nimi.

Luku- ja kirjoitustaidoton väestönosa oli siis selvästi määritelty viholliseksi. Em. lähtökohdista ja toimenpiteistä huolimatta tai ehkä pikemminkin niiden vuoksi Neuvostoliiton kampanjan tulokset jäivät melko vaatimattomiksi tavoitteisiin verrattuna (ks. Arno ve § Graff 1987, 11—12; Eklof 1987).

Toisen maailmansodan jälkeen perustettu **UNESCO** asetti luku- ja kirjoitustaidon leviämisen alusta alkaen yhdeksi keskeiseksi tavoitteekseen. Järjestön vuonna 1947 pidetyn yleiskokouksen hyväksymässä ohjelmassa tästä toiminnasta käytettiin nimitvstä *hyökkäys tietämättömyyttä (ignorance) vastaan* (Jones 1988, 26), eli siis määriteltiin enemmistö maailman ihmisistä "tietämättömiiksi" luku- ja kirjoitustaidon puutteen vuoksi.

Käytännössä UNESCO:n toiminta tällä alueella jäi vielä vähäiseksi. Myöhemmässä vaiheessa, 1950-luvun jälkipuolelta lähtien, UNESCO alkoi korostaa luku- ja kirjoitustaidottomuutta "*kehityksen*" (taloudellisen kasvun) esteenä. Tämä ajatus oli tuohon aikaan yleisemminkin nousemassa esiin. Mutta UNESCO:n osalta sen taustalla on selvästikin järjestön pyrkimys laajentaa toiminta-alueitaan ja saada lisää rahoitusta luku- ja kirjoi-

tustaidon opetuksen organisoimiseksi. Koulutuksen taloustieteen tukema uusi perustelu auttoi näiden pyrkimysten toteutumista.

Vähitellen ajatus, että luku- ja kirjoitustaidottomuus on yksi keskeinen "kehityksen" este, muodostui yleismaailmallisesti hyväksytyksi itsestäänselvyydeksi.

Vuonna 1960 UNESCON piirissä esitettiin ensimmäistä kertaa arvio siitä, kuinka pian luku- ja kirjoitustaidottomuus voitaisiin maailmasta poistaa — tämän uskottiin olevan mahdollista "muutamassa vuodessa". Tässä yhteydessä käytetty terminologia on jälleen huomionarvoista: puhuttiin luku- ja kirjoitustaidottomuuden *eliminoimisesta* ja sen *hävittämisestä juurineen (eradication)* (ks. emt. 75, 106—116). Ensimmäinillä sanalla voitaisiin puhua myös vihollisen tuhoamisesta, jälkimmäisellä termillä myös kulkutautien hävittämisestä.

Tunnetuin kansallinen luku- ja kirjoituskampanja järjestettiin **Kuubassa** vuonna 1961, pian maassa tapahtuneen vallankumouksen jälkeen. Tämän kampanjan organisoimisessa ja kielenkäytössä sodankäyntianalogia oli hyvin selvä: kampanjaan opettajina osallistuneita nimitettiin *prikaatilaiksiksi* ja kylien tai suurempien alueiden sanottiin tulleen *vapautetuiksi* luku- ja kirjoitustaidottomuudesta (Arnove & Graff mt., 12, 15). Kampanjassa puhuttiin myös luku- ja kirjoitustaidottomuudesta sairautena, joka oli voitettava. Kampanjan jatkoksi aikuisille järjestettyä opetusta, jonka tavoitteena oli perusasteen koulun 6. luokkaa vastaavan oppimäärän suorittaminen, nimitettiin *taisteluksi 6. luokan suorittamisesta* (Levin ym. 1970, 99, 107).

Huomionarvoista Kuuban kampanjan yhteydessä on se, että sen lähtökohtatilanteessa luku- ja kirjoitustaitoisten osuus aikuisväestöstä oli suhteellisen korkea (80 %). Opetuksen kohteena olevaan vähemmistöön kohdistui siis todella voimakas normatiivinen paine, joka johtikin siihen että kampanjan päättyessä em. prosenttiluku oli saatu kohotetuksi 96:een.

Kuuban luku- ja kirjoitustaitokampanja oli esikuvana hyvin samankaltaisissa oloissa **Nicaraguassa** vuonna 1980 toteutetulle kampanjalle. Jälkimmäisen kampanjan sotilaallisuus on erityisen ymmärrettävä siitä syystä, että Nicaraguassa käytiin samanaikaisesti sisällissotaa. Itse kampanjaa kuitenkin nimitettiin *ristiretkeksi (cruzada)*, ja sen tuloksena

luku- ja kirjoitustaitoprosentin katsottiin kohonneen 50:sta 86:een. Siinä opettajana toimineiden (joista useimmat olivat nuoria) pitämistä päiväkirjoista käy kuitenkin ilmi, että monille "*opettajista*" työskentely maaseudun oloissa ei merkinnyt pelkästään luku- ja kirjoitustaidon viemistä "*tietämättömille*", vaan samalla myös sen oivaltamista että heillä itsellään oli puolestaan paljon opittavaa talonpoikaisväestöltä (Arnove 1987).

Afrikassa tuloksellisin kansallinen luku- ja kirjoitustaitokampanja on toteutettu **Tansaniassa** 1970-luvulla. Sitä edeltävinä vuosina Tansania oli jo osallistunut UNESCON toteutamaan kokeelliseen luku- ja kirjoitustaito-ohjelmaan (ks. Gillette 1987; Unsicker 1987). Vuoden 1969 lopussa pitämässään kampanjan avauspuheessa presidentti Nyerere nimitti sitä *hyökkäykseksi tietämättömyyttä vastaan*. Pian tämän jälkeen Tansanian hallitseva puolue laati julkilausuman, jonka mukaan luku- ja kirjoitustaidottomuus tul-taisiin *hävittämään juurineen* neljän vuoden kuluessa (Bhola 1983, 60). Asetettu tavoite oli täysin epärealistinen: Tansanian aikuisväestön luku- ja kirjoitustaitoprosentti oli vuonna 1970 33, ja se kohosi vuoteen 1981 mennessä 80:een (Lind 1988, 171).

Äärimmäinen esimerkki siitä tavasta suhtautua luku- ja kirjoitustaidottomuuteen, jota edellä esitetyt tapaukset osoittavat, on **Irakin** hallituksen vuonna 1978 säätämä laki kansallisesta luku- ja kirjoituskampanjasta. Tässä laissa säädetään luku- ja kirjoitustaidon opetukseen osallistuminen pakolliseksi kaikille 15—45-vuotiaille, jotka eivät ole saavuttaneet tiettyä "*kulttuuritasoa*". Viimeksi mainittu sisältää paitsi luku-, kirjoitus- ja las-kutaidon, myös kyvyn "*kehittää ammatillisia taitoja, kohottaa elintasoa kulttuurisesti, sosiaalisesti ja taloudellisesti, kansalaisen oikeuksien ja velvollisuuksien tuntemisen sekä itseluottamuksen, isänmaallisuuden ja arabinationalismin*".

Oppitunneilta poissaolosta ja haitanteosta kampanjalle on säädetty sakko- tai vankeusrangaistus. Lisäksi luku- ja kirjoitustaidottomilta on kielletty työsopimuksen tekeminen ja ammatinharjoittamisluvan sekä pankkilain saaminen. Vuonna 1977 luku- ja kirjoitustaidottomien osuus Irakin 15—45-vuotiaasta väestöstä oli 50 prosenttia. Kampanjan tarkoituksena oli poistaa luku- ja kirjoitustaidottomuus tämän väestöosan keskuudesta vuoden 1981 loppuun mennessä (Bhola mt., 106—111). Käyttämässäni lähteessä ei ole tietoja saavutetuista tuloksista.

Sambia on esimerkki kehitysmaasta, jossa aikuisten osallistuminen luku- ja kirjoitustaidon opetukseen on ollut hyvin vähäistä. Maan luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten määräksi arvioitiin vuonna 1980 runsas miljoona ja luku- ja kirjoitustaidottomuusprosentiksi 41.

Sambian itsenäistymisen (vuonna 1964) ja vuoden 1980 välisenä aikana oli luku- ja kirjoitustaidon opetukseen rekisteröityjen aikuisten kokonaisuus vain hieman yli 130 000. Eräässä tätä ongelmaa koskevassa sambialaisessa analyysissä on ehdotettu, että *luku- ja kirjoitustaidottomuus on problematisoitava niin että ne, joita se koskettaa, voivat alkaa nähdä sen esteenä henkilökohtaiselle ja kansalliselle kehitykselle, sairauteen joka on parannettava*. Edelleen, vuonna 1988 esitetyn arvion mukaan Sambia voitaisiin vapauttaa luku- ja kirjoitustaidottomuudesta viiden vuoden kuluessa (Mutava 1988).

Vuoden 1990 alussa Sambiassa saamani tiedot osoittavat, että olennaista muutosta tilanteessa ei ole tapahtunut. Maan hallitus on tosin julistanut kansallisen luku- ja kirjoitustaitokampanjan alkavaksi tänä vuonna.

Sambian, samoin kuin monien muiden maiden, tämänhetkinen aktiivisuus luku- ja kirjoitustaitokysymyksessä ainakin julkilausematasolla liittyy siihen, että YK on julistanut **vuoden 1990 kansainväliseksi luku- ja kirjoitustaidon vuodeksi**, jonka aikana erityisesti UNESCO kiinnittää tähän asiaan huomiota. UNESCO:n julkaisemassa tiedotuslehdessä kielenkäyttö on perinteistä: luku- ja kirjoitustaidottomuutta vastaan käydään edelleenkin *taistelua*, ja tämä *vitsaus (scourge)* pyritään *hävittämään (wipe out)* — tällä kertaa vuoteen 2000 mennessä (UNESCO... 1988).

Tulkintaa ja päätelmiä

Edellä esitetyn kaltaisia esimerkkejä olisi helppo löytää moninkertainen määrä. Tärkeämpää kuin niiden luetteleminen on kuitenkin sen pohtiminen, mitä yhteiskunnallisia merkityksiä luku- ja kirjoitustaitokampanjoiden tavoitteenasetteluun ja kielenkäyttöön sisältyy ja mitä vaikutuksia niillä todennäköisesti on.

Koska laajamittaisten kansallisten luku- ja kirjoituskampanjoiden tausta on usein ollut

voimakas yhteiskunnallinen muutos (valtiollinen itsenäistyminen ja/tai sosialistityyppinen vallankumous), on ilmeistä, että näissä kampanjoissa on muun muassa kyse ihmisten tekemisestä uuden kansallisvaltion kansalaisiksi ja uuden yhteiskuntajärjestelmän jäseniksi. Tässä yhteydessä kampanjoilla on vahvasti **symbolinen merkitys**: ne symbolisoivat valtion valtaa kansalaisiinsa, ja luku- ja kirjoitustaidon saavuttaminen toimii uuden yhteiskunnan jäseniä yhdistävänä siteenä (ks. Arnove & Graff mt., 7). Edelleen kansallisissa kampanjoissa käytetty materiaali edustaa yleensä tiettyä poliittista ideologiaa, joka tulee näin legitimoiduksi väestön keskuudessa.

Edellä sanotun kääntöpuoli on se, että luku- ja kirjoitustaidon asettaminen uuden yhteiskunnan täysivaltaisen jäsenyyden ehdoksi ja kansallisen *taistelun* tavoitteeksi merkitsee samalla **suullisten kulttuuritraditioiden arvon väheksymistä**. Äärimuodossaan tätä suhtautumista ilmentää kampanjoiden kielenkäytössä luku- ja kirjoitustaidottomuuden samaistaminen *tietämättömyyteen*, samoin kuin joissakin korkeamman koulutustason yhteiskunnissa *ammattitaidottomuus* ja ammatillisen koulutuksen puuttuminen ovat alkaneet muodostua synonyymeiksi. Tällöin ne ihmiset, jotka kokevat luku- ja kirjoitustaidon saavuttamisen kohottavan heidän statustaan ja itsetuntoaan, samalla tulevat väheksyneeksi aiempaa elämänsä suullisen kulttuuritradition varassa. Ne luku- ja kirjoitustaidottomat ihmiset, jotka eivät halua kampanjaan osallistua tai eivät siihen osallistuessaan opi lukemaan ja kirjoittamaan, leimautuvat puolestaan epäonnistujiksi (ks. Arnove & Graff mt., 23; Unsicker mt., 223; Jones mt., 202).

Yhteiskunnissa, joissa lähes koko aikuisväestö osaa lukea ja kirjoittaa, sama leimautuminen koskee niitä, jotka ovat jättäneet oppivelvollisuuskoulun kesken tai eivät ole harkkaneet sen jälkeiseen ammatilliseen koulutukseen. Vaarana on tällöin se, että epäonnistuneiksi määriteltyjen ihmisten henkilökohtaisia ominaisuuksia pidetään syynä siihen, että he ovat köyhiä ja sairaita.

Eräässä laajamittaista luku- ja kirjoitustaitokampanjaa (Mosambik vuosina 1978—1982) koskevassa tutkimuksessa on em. kysymysten yhteydessä kiinnitetty huomiota siihen, että opetukseen osallistumisen keskeyttäneet ja opetuksen päätteeksi järjestetyissä kokeissa epäonnistuneet olivat suhteellisesti useammin **naisia** kuin miehiä. Yksi kampanjan vaikutuksista oli siten monien

naisten ennestäänkin heikon itsetunnon aleneminen (Lind 1988, 77, 166).

Samantyyppinen ongelma tulee esiin myös tarkasteltaessa **kielellisten vähemmistöjen asemaa** luku- ja kirjoitustaitokampanjoissa. Silloin kun opetusta on järjestetty vain ao. maan virallisella kielellä (esimerkiksi Nicaraguan kampanjan ensimmäinen vaihe, jossa opetus oli vain espanjankielistä, sekä portugalinkielinen Mosambikin kampanja), se korostaa vielä erityisesti luku- ja kirjoitustaidon statusarvoa suhteessa vähemmistökielien suullisiin traditioihin (ks. Arnove mt., Lind 1988). Jos taas opetusta on järjestetty oppijoiden äidinkielenään puhumilla vähemmistökielillä (esimerkiksi Etiopian kampanja vuoden 1974 vallankumouksen jälkeen ja Nicaraguan kampanjan toinen, intiaanivähemmistöjen kielillä toteutettu vaihe (ks. Mc Nab 1987, 22—23, 33—35; Arnove mt.), kampanjan toteuttaminen edellyttää useimmiten ensin kirjoitetun muodon luomista ao. vähemmistökielille. Tämä prosessi merkitsee väistämättä myös kulttuuritraditioiden muutosta.

Joissakin tapauksissa ovat jotakin vähemmistökieltä äidinkielenään puhuvat halunneet oppia luku- ja kirjoitustaidon mieluummin maan virallisella kielellä kuin äidinkielenään, vaikka jälkimmäisellä annettavaa opetusta olisi ollut tarjolla (ks. esim. Lind 1988, 25; Noor 1982, 177). Tällainen suhtautuminen liittyy osaksi virallisen kielen hallinnan tuomaan käytännölliseen hyötyyn. Mutta se voidaan tulkita myös kulttuuri-identiteetin säilyttämisen strategiaksi.

Vähemmistökielien asema ja naisten asema luku- ja kirjoitustaitokampanjoissa liittyvät vielä toisiinsa sitä kautta, että monikielisyssä maissa suullisten kulttuuritraditioiden piirissä yhden tai useamman muun kielen kuin äidinkielen käyttö on yleensä miesten keskuudessa tavallisempaa kuin naisten keskuudessa. Tästä syystä muu kuin äidinkielen opetus on erityisesti naisille luku- ja kirjoitustaidon saavuttamisen este (Lind 1989, 13—14).

Luku- ja kirjoitustaidon emansipatorinen merkitys

Edellä oleva luku- ja kirjoitustaitokampanjojen tavoitteiden vaikutusten tarkastelu on ollut kriittistä. On kuitenkin syytä pohtia

myös sitä, mitä **emansipatorista merkitystä** luku- ja kirjoitustaidon saavuttamisella voi olla kehitysmaiden köyhimpien ja alistetuimpien väestöryhmien taloudellisen aseman ja poliittisten vaikutusmahdollisuuksien parantamisessa. Tällaisia seurauksia voi odottaa erityisesti oloissa, joissa traditionalinen yhteisö sisältää jyrkkää eriarvoisuutta ja selviä alistussuhteita. Luku- ja kirjoitustaidon tuoma etäisyys kulttuuriperinteisiin saattaa tällöin edistää kriittistä suhtautumista niitä kohtaan.

Esimerkkejä tämänsuuntaisista muutoksista löytyy erityisesti naisille kohdistetusta luku- ja kirjoitustaidon opetuksesta (esimerkiksi Parajuli & Enslin 1990). Näissä tapauksissa muutokset ovat usein seurausta siitä, että opetuksessa on erityisesti kiinnitetty huomiota yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen ja valtasuhteisiin. Mutta mikäli tietoisuus näistä ja halu toimia niiden muuttamiseksi on olemassa jo ennalta, luku- ja kirjoitustaito voi jo sinänsä olla ratkaiseva resurssi tuon toiminnan eteenpäinviemiseen (ks. Lind 1989).

Luku- ja kirjoitustaidon emansipatorista merkitystä pohdittaessa on samalla nähtävä, että kehitysmaiden köyhimpien ja alistetuimpien väestöryhmien aseman parantaminen edellyttää joka tapauksessa myös muuntamattomia toimenpiteitä esimerkiksi lainsäädännössä (maan-omistusolot, naisten oikeudellinen asema) ja yhteiskuntapolitiikassa (verotus, valtion rahoittamien palvelujen kohdentuminen).

Huomion kiinnittämisen luku- ja kirjoitustaitoon ei tulisi viedä näkyvistä **muuntamattomia yhteiskunnallisten ongelmien syitä**, joihin ei ole niin yksinkertaista ja lopullista ratkaisua kuin puhe luku- ja kirjoitustaidottomuuden *hävittämisestä* antaa ymmärtää. Näistä muista yhteiskunnallisten ongelmien syistä ei enää vallitse samanlaista yksimielisyyttä kuin yleismaailmallisessa luku- ja kirjoitustaitokampanjojen ideologiassa. Sekä kansainvälisissä järjestöissä että yksittäisten maiden hallitusten tasolla on siten helpompi saavuttaa konsensus puhumalla ylimalkaisesti luku- ja kirjoitustaidottomuuden hävittämisestä, kuin jos tämä ongelma asetettaisiin yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä (ks. Jones mt., 59—60, 203, 252—4; Chambers 1983, 160—165). Luku- ja kirjoitustaidottomien ihmisten käsitys näistä yhteyksistä saattaa olla huomattavasti realistisempi kuin tuo ideologia. Esimerkkinä tästä on erääseen Intiassa toteutettuun luku- ja kirjoitustaito-ohjelmaan

osallistuneen ryhmän laatima runo, jossa käydään läpi erilaisia lupauksia ja toiveita luku- ja kirjoitustaidon mukanaan tuomista parannuksista elämään, ja lopuksi todetaan:

"Mutta jos me huomaamme, että meitä taas kerran huijataan tyhjillä lupauksilla, me pysymme kaukana teistä, ja sanomme, Ju-

malan tähden, jättäkää meidät rauhaan".
(Why Should... 1987).

Entä jos kuluvan kansainvälisen luku- ja kirjoitustaitovuoden lupaukset osoittautuvat tyhjiksi suurelle osalle sen kohteena olevista, lähes miljardista ihmisestä?

LÄHTEET

- Arnové, R. 1987. The 1980 Nicaraguan Literacy Crusade. Teoksessa Arnové, R. & Graff, H. (eds.): National Literacy Campaigns — Historical and Comparative Perspectives. New York: Plenum Press.
- Arnové, R. & Graff, H. 1987. Introduction. Teoksessa Arnové, R. & Graff, H. (eds.): National Literacy Campaigns — Historical and Comparative Perspectives. New York: Plenum Press.
- Bhola, H. 1983. The Promise of Literacy. Baden Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Chambers, R. 1983. Rural Development: Putting the Last First. New York: Longman.
- Coombs, P. 1985. The World Crisis in Education — the View from the Eighties. New York: Oxford University Press.
- Eklöf, B. 1987. Russian Literacy Campaigns 1861—1939. Teoksessa Arnové, R. & Graff, H. (eds.): National Literacy Campaigns Historical and Comparative Perspectives. New York: Plenum Press.
- Fisher, E. 1980: The world literacy situation: 1970, 1980, and 1990. Prospects X, 1.
- Gillette, A. 1987. The Experimental World Literacy Program. Teoksessa Arnové, R. & Graff, H. (eds.): National Literacy Campaigns — Historical and Comparative Perspectives. New York: Plenum Press.
- Jones, P. 1988. International Policies for Third World Education — Unesco, Literacy and Development. London: Routledge.
- Levin, L & Lind, A. & Löfstedt, J. & Torbiörnsson, L. 1970. U-bildning — skola och samhälle i Kina, Kuba, Tanzania och Vietnam. Stockholm: Raben & Sjögren.
- Lind, A. 1988. Adult Literacy — Lessons And Promises. Institute of International Education, University of Stockholm, Studies in Comparative and International Education, no. 12.
- Lind, A. 1989. Literacy — a tool for empowerment of women? Paper presented at the symposium on "Women and Literacy", Nordic Association for the Study of Education in Developing Countries, Stockholm 8.—10.6.1989.
- McNab, C. 1987. Language Planning for Education in Ethiopia. Reports from the Institute of International Education, Stockholms Universitet, nr. 77.
- Mutava, D. 1988. Forty years of struggle against illiteracy: the Zambian case. Prospects XVIII, 3.
- Noor, A. 1982. Managing adult literacy training. Prospects XII, 2.
- Parajuli, P. & Enslin, E. 1990. From learning literacy to regenerating women's space. Convergence XXIII,1.
- Takala, T. 1989. Kehitysmäiden koulutusongelmia. Helsinki: Gaudeamus.
- Unesco: The Current Literacy Situation in the World. Paris: Unesco.
- Unesco Adult Education Information Notes: International Literacy Year — special number, no. 4/1988.
- Unsicker, J. 1987. Tanzania's Literacy Campaign in Historical-Structural Perspective. Teoksessa Arnové, R. & Graff, H. (eds.): National Literacy Campaigns — Historical and Comparative Perspectives. New York: Plenum Press.
- Why should we become literate? — Testament to the wisdom of learners. Convergence XX, 2.

LUKUTAIDON KÄSITE WITTGENSTEININ MYÖHÄIS- FILOSOFIAN VALOSSA

Marja Leena Toukonen käsittelee rinnakkain kahta lukutaidon määritelmää, traditionaalista ja funktionaalista nostaen esiin molempien sisältämiä käsitteellisiä ongelmia. Molempiin käsitteisiin liittyy käsitys siitä, mitä lukutaito on ja mitä sen tulisi olla. Niillä on myös yhteiskunnallisia yhteyksiä.

Ludvig Wittgensteinin ajatuksia eritellessään kirjoittaja tuo esiin käsitteen kielipeleistä. Sen mukaan ihminen voi olla ja on lukutaidoton uusien kielipeliin suhteen, joiden käsitteistö poikkeaa aiemmin opituista.

Filosofian lisensiaatti Marja Leena Toukonen on kansainvälisen lukutaitovuoden projektisihteeri Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestössä.

Lukutaidon käsitteeseen on liitetty mitä moninaisimpia merkityksiä ja toisaalta ristiriitaisuuksia. Englanninkielinen termi "literacy" tarkoittaa luku- ja kirjoitustaitoa, mutta myös perusmatematiikan hallintaa. Lisäksi siihen liitetään merkitys kulttuurin ja sivistyksen tuntemisesta. Vaikka tietty sanakirjamääritelmä olisikin hyvä ja kattava, ei se vielä välttämättä kerro kovin paljoa sisällöstä. Voidaanhan kysyä: millaista luku- ja kirjoitustaitoa "literacy" tarkoittaa, millaista perusmatematiikan hallintaa, millaista on sen tarkoittama kulttuuri ja sivistys?

Seuraavassa tarkastelen kahta keskeisintä ja samalla yleisintä lukutaidon määritelmää. Ensimmäistä nimitetään **traditionaaliseksi**

lukutaidon määritelmäksi ja toista **funktionaaliseksi** lukutaidon määritelmäksi. Otan esille nämä määritelmät koska ne toistuvat ja koska niihin vedotaan eri yhteyksissä. Tarkoitukseni on tutkia molempiin määritelmiin sisältyviä käsitteellisiä ongelmia ja lisäksi sitä, mitä lukemisella tarkoitetaan.

Ludwig Wittgensteinin myöhäisfilosofian ajatuksiin nojautuen pyrin esittämään toisenlaisen näkemyksen lukutaidon käsitteestä. Samalla se laajenee näkemykseksi käsitteiden asemasta kielessä ja niiden määrittelystä yleensä. Pyrin myös valottamaan kieleen ja sen taustalla oleviin elämänmuotoihin liittyviä näkökulmia.

Lukutaidon määritelmät

Traditionaalinen lukutaidon määritelmä on esitetty yleensä hyvin suppeana; sellaiseksi on luettu mm. **UNESCO:n määritelmä**, joka esitettiin jo 1950-luvulla. UNESCO:n julkilausumissa lukutaitoiseksi määritellään ihminen, joka osaa sekä lukea että kirjoittaa yksinkertaisen viestin jokapäiväisestä elämästään niin, että ymmärtää lukemansa ja kirjoittamansa. Tämä on toiminut jonkinlaisena kriteerinä lukutaidon tilastoinnissa. Kyseessä on kuitenkin lähinnä tekninen määritelmä. Traditionaalisesta lukutaidosta on puhuttu silloin kun on tarkoitettu jonkinlaista mekaanista peruslukutaitoa. Lukutaitoa on pidetty neutraalina ja universaalina taitona, jonka kuka tahansa voi oppia ikäänkuin varastoon ja ottaa sen sieltä esille aina tarvittaessa.

Myöhemmin havaittiin, että tämä määritelmä jättää huomioimatta sen, että lukutaito liittyy olennaisella tavalla ihmisen toimintaan arkielämässä. Lukutaidon pitää antaa ihmiselle tukea selviytymisessä hyvin erilaisissa tilanteissa. Vähitellen lukutaito alettiinkin nähdä muunakin kuin tekstin lukemisenä. Lukutaitoon alettiin liittää kuvan ymmärtämisen taitoa, kykyä analysoida ja tulkita viestimien avoimia ja piilosanomia, kykyä tietotekniikan hyväksikäyttöön ja niin edelleen. Voidaan sanoa, että funktionaalisen lukutaidon käsite syntyi tarpeesta laajentaa ja syventää entistä, traditionaalista lukutaidon käsitettä.

Funktionaaliseen lukutaitoon liittyy käsitys siitä, että lukutaito auttaa ihmistä selviytymään arkipäivän elämäntilanteissa ja yhteiskunnallisessa elämässä. Siten se toimii eriarvoisuuden vähentäjänä. Sillä tarkoitetaan lukutaitoa, joka mahdollistaa yksilön osallistumisen yhteisönsä toimintaan sekä sen ja itsensä kehittämiseen. Tämä merkitsee kuitenkin, ettei ole olemassa yksiselitteisiä kriteerejä erottaa funktionaalisesti lukutaidotonta henkilöä lukutaitoisista. Käsitteen rajat ovat näin ollen hyvin epämääräiset.

Ellei **yhteiskunnallisia perusteluja** tälle määritelmälle olisi, funktionaalisen lukutaidon käsite olisi helppo hylätä. Lukutaito on itsessään ja sinällään funktionaalista. Voidaanhan hyvin kysyä: Miksi opettaa kenellekään mekaanista lukutaitoa? Voiko niin edes tehdä? Emme opi ensiksi lukemaan mekaanisesti ja vasta sen jälkeen ymmärtämään vähitellen lukemaamme. Heti lukemisen harjoituksesta ensiyrityksistä alkaen lukutaitoa

pyritään soveltamaan käyttöön ja lukemaan mielekästä tekstiä. Tosin koulun opetuskäytännöt ovat perustuneet enemmänkin mekaaniseen taidon hallintaan.

Lukutaito ja autolla ajamisen taito ovat josakin mielessä rinnasteisia: emme puhu myöskään funktionaalisesta autolla ajamisen taidosta, vaan ymmärrämme, että ajaminen sinänsä on funktionaalista. Siirrymme autolla paikasta toiseen, emmekä suinkaan ajaa autoa vain käsitelläksemme auton ohjauslaitteistoa. Voimme ajaa autolla huviksemme ilman erityistä päämäärää, samoin kuin lueskella huviksemme mitä käteen sattuu. Mutta silloinkaan emme lue itse lukemisen vuoksi tai aja ajamisen vuoksi, vaan kuten sanottua, huviksemme. Lukeminen ei ole vain tekninen taito, vaan myös jotain muuta — mitä, on jo varsin syvälinen filosofinen kysymys.

Nykyäänkin puhutaan traditionaalisesta ja funktionaalisesta lukutaidosta. Voi havaita, että määritelmillä on yhteiskunnallista ja poliittista merkitystä, vaikka ne eivät sinänsä olisikaan tuoneet mitään erityisen uutta lukutaidon käsitteestä käytyyn keskusteluun. Tosin voi myös kysyä, onko kyseessä lainkaan määritelmä vaiko vain tietty käsitys siitä, mitä lukutaito on. Traditionaalinen ja funktionaalinen lukutaito ovat samalla KÄSI-TYKSIÄ siitä, mitä lukutaito on ja mitä sen tulisi olla. Siten ne ovat voimakkaasti normatiivisia käsitteitä. Tietynä käsityksenä siitä, mitä on lukeminen ja mitä sen tulisi olla, funktionaalisen lukutaidon määritelmä ehkä puolustaa paikkaansa.

Sekä traditionaalisen että funktionaalisen lukutaidon käsitteet eivät ole vain loogis-käsitteellisesti ongelmallisia. Niillä on ollut myös yhteiskunnallisia kytkeymiä. Itse funktionaalisen lukutaidon käsite syntyi yhteiskunnallisista tarpeista. Nähtiin, että lukutaito vaatii ylläpitämistä säilyäkseen. Toisaalta kiinnitettiin huomiota siihen, että koulu ei antanut kaikille riittäviä mahdollisuuksia käyttää lukutaitoa mielekkäästi. Lukutaidon käsitteen laajentamisen katsottiin lisäävän tassa-arvoa. Voidaan kuitenkin kysyä, onko mieltä tuottaa melko hankalasti opittava uusi käsite tämän vuoksi eikä yksinkertaisesti vain laajentaa näkemyksiä siitä, mitä lukutaito voisi olla.

Kahden erilaisen lukutaito -käsitteen säilyttäminen merkitsee myös sen oletuksen säilyttämistä, että lukutaitoa voidaan opettaa mekaanisesti ja että lukeminen itsessään on mekaanista. Itse asiassa traditionaalinen lu-

kutaidon käsite on loogisesti mielekkäämpi, oltiin itse termin käytöstä mitä mieltä tahnansa. Sillä yksinkertaisesti viitataan vanhaan, suppeaan käsitykseen siitä, mitä lukeminen on tai miten sitä voidaan opettaa. Jos traditionaalisen lukutaidon käsitettä haluttaisiin tutkia tarkemmin, tuskin kovinkaan moni ilmoittautuisi sen kannattajaksi.

Kun aletaan tuottaa uusia lukutaidon termejä — tällä hetkellä käytetään ainakin termejä medialukutaito, tietokonelukutaito, kulttuurin lukutaito, kuvalukutaito, telemaattinen lukutaito jne. — syntyy virheellinen kuva siitä, että kyseessä olisi joukko taitoja, joita voidaan ja pitääkin opettaa, mahdollisesti jopa omina ainekokonaisuuksinaan. Sen sijaan voitaisiin laajentaa lukemisen aluetta luonnollisemmin; tuoda uusia ulottuvuuksia lukemisen opetukseen ja toisaalta kiinnittää huomiota oppimisen lainalaisuuksiin muusakin opetuksessa.

Kieli ja merkitykset

Vuosi ja kymmenen kuukautta vanha Venla-tyttäreni näyttää paperille tikku-kirjaimin kirjoitettua nimeään huudattaen: "Kato, Venna!" Kirjoitan paperiin ÄITI ja kysyn: "Mitäs tässä lukee?" "Äiti!" kuuluu ilahnutun kiljaisu. Kirjoitan vielä ISI ja kysyn mitä siinä lukee. "Isi, Vennan oma isi" kuuluu vastaus ja hän ottaa tutin suustaan ja suukottaa kirjaimia hellästi.

Lukeeko Venla? Katseleeko hän kirjainten muodostamia hahmoja kuvina? Sanat edustavat hänelle tuttua maailmaa ja hän osaa käyttää niitä liittäen niihin syviä emotionaalisia merkityksiä. Hänen lukutaitonsa laajuus rajoittuu kolmeen neljään edellisten lisäksi tulevaan sanaan tai nimeen. Mutta lukeeko hän? — Mahdollisesti.

Seuraavassa tuon esiin erään näkökulman käsitteiden määrittelyyn yleensä ja erityisesti lukemiseen liittyen. Itävaltalais-englantilainen filosofi **Ludwig Wittgenstein** (1889—1951) tutki koko filosofisen uransa ajan kieltä ja sen käyttöä luoden työllään pohjaa kahdelle varsin erilaiselle filosofiselle suuntaukselle. Hänen varhaisfilosofiansa perusteos "Tractatus Logico-Philosophicus" oli Keski-Euroopassa 1920-luvulla syntyneen loogisen positivismin ja sen pohjalta syntyneen loogisen empirismin innoittaja ja yksi perusteos. Myöhemmän filosofian pääteoksessaan "Filosofisia tutkimuksia", joka ilmestyi postuumina kaksi vuotta hänen kuolemansa jälkeen,

Wittgenstein pohtii käsitteiden käyttöä kielessä ja kielen merkitystä filosofisten ongelmien selvittämisessä. Tämä teos oli perustana myöhemmin Englannissa erityisesti Oxfordin yliopistossa virinneelle "tavallisen kielenkäytön filosofian" harrastukselle.

Wittgenstein huomauttaa, että sanoilla ovat ne merkitykset, jotka olemme niille antaneet. Annamme sanoille merkityksiä selityksien avulla, jos ylipäänsä on käytettävissä mitään selitystä. Tässä mielessä monilla sanoilla ei ole olemassakaan yhtä täsmällistä merkitystä. Silti se, että sanaa ei voida selittää, ei ole välttämättä puute.

"Ajatella, että se olisi puute, olisi samaa kuin sanoa, että lukulamppuni valo ei ole lainkaan todellista valoa koska silmä ei ole tarkkoja rajoja." (Sininen ja ruskea kirja, 64).

Wittgensteinin näkökulmassa on lukemisen tai lukutaidon käsitteiden kannalta kiinnostavaa se, että käsitteet kuuluvat jokapäiväiseen kieleen. Puhekieli on Wittgensteinin mukaan "järjestyksessä". Sanoille ei ole annettua merkitystä ikäänkuin meistä riippumattoman voiman ansiosta — niin, että voisimme tieteellisesti analysoida, mitä jokin sana TODELLA merkitsee. Sanalla on vain se merkitys tai ne merkitykset, jotka sille on annettu. Emme yleensä käytä kieltä ankarien sääntöjen mukaan, eikä sitä ole meille opettukaan ankarien sääntöjen avulla, Wittgenstein toteaa. Sanan tai ilmaisun merkityksen luonnehtii meille tapa, jolla sanaa käytämme.

Mitä on lukeminen?

Wittgenstein tutkii sanaa **lukeminen** halutessaan selvittää **ymmärtämisen käsitettä**. Lukea-sanan käyttö on jokaiselle arkielämästä tuttu. Mutta roolia, joka sanalla on elämässämme, olisi vaikea esittää edes karkeasti. Hän tarkastelee lukemista aluksi toimintana, kirjoitetun ja painetun sanan muuttumisena äänneiksi, kirjoittamista sanan mukaan ja niin edelleen.

Milloin sanomme, että X on lukenut lauseen tai sanan? Tiettyjä sanoja X lukee kokonaisvaltaisesti hahmottaen, toisia sanoja hän lukee vasta käsitettyään niiden ensimmäiset tavut; joitakin sanoja X joutuu lukemaan kirjain kirjaimelta. Aloittelija lukee yksittäiset sanat vaivalloisesti tavaten. Joitakin sanoja hän arvaa lauseyhteydestä tai osaa lukukappaleen osittain ulkoa. Opettaja saattai-

si tällöin sanoa, ettei hän todella LUE sanoja. Wittgensteinin mielestä se, mitä tapahtuu harjaantuneessa lukemisessa ja mitä tapahtuu sanan lukevassa aloittelijassa, ei voi olla samaa.

Voidaankin kysyä: Milloin ihminen "lukee" ensimmäisen kerran? Silloinko, kun hän reagoi kirjoitettuihin merkkeihin ensimmäisen kerran oikein? Vai silloinko, kun hän kokee tietyn elämyksen siirtyessään merkistä lausuttuihin äännteisiin? Wittgenstein toteaa, että muutos ihmisen alkaessa lukea on muutos hänen käyttäytymisessään, eikä puheella "ensimmäisestä sanasta uudessa tilassa" ole tässä mitään mieltä. Wittgenstein kehottaa tekemään kokeen:

Sano lukusarja yhdestä kahteentoista. Katso sitten kellosi numerotaulua ja LUE tämä sarja. — Mitä olet sanonut tässä tapauksessa "lukemiseksi"? (Filosofisia tutkimuksia, 161, s. 112).

Myöhemmin hän kirjoittaa: "Katsekin liukuu painorivin yli eri tavalla kuin mielivaltaisten koukkujen ja kiemuroitten yli (...). Katse liukuu, tekisi mieli sanoa, erityisen vähäisellä vastuksella takertumatta mihinkään, silti se ei liukastele. Samalla mielikuvituksessamme tapahtuu tahatonta puhumista. Ja näin on asianlaita kun luen suomea tai muita kieliä — painettuna tai käsin kirjoitettuna ja eri kirjainmuodoissa. — Mutta mikä tästä kaikesta on olennaista lukemiselle sellaisenaan? Ei mikään piirre, joka esiintyisi kaikissa lukemistapauksissa!" (Filosofisia tutkimuksia, 168, s. 117).

Perheyhtäläisyys lukemisessa

Edellinen huomautus valaisee ajattelutapaa, jota Wittgenstein edusti viimeisinä vuosinaan. Hän näki, että käyttämämme sanat ovat kuin kudelmia verkossa. Niitä yhdistää jokin, mutta ei mikään määrätty — samalla tavalla kuin kuvaamme perheenjäseniä: minulla on isäni nenä, mutta äitini hiuslaatu; sisarellani on samanlaiset hiukset ja hän on vasenkätinen kuten minäkin, mitä kumpikaan vanhemmistani ei ole. Isoveljeni silmät ovat samanlaiset kuin äidilläni, mutta hänen kasvonsa ovat samanmuotoiset kuin sisarellani. Pikkuveljeni silmät ovat erilaiset kuin kenelläkään muulla perheemme jäsenellä, mutta myös hänellä on isäni nenä. Toisaalta hän on varmasti perinyt äitini temperamentin. — Näin siis voisi jatkaa perheenjäsenten ominaisuuksien tarkastelua, eikä välttämättä löydetäisi yhtäkään piirrettä, joka selvästi yh-

distäisi kaikkia perheenjäseniä. Ikäänkuin näkymätön verkko yhdistäisi heitä milloin mitenkin yhdistyen ja kiinnittyen. Tätä on perheyhtäläisyys.

Perheyhtäläisyys lukutaidossa tai lukemisessa on vastaavanlaista: yksi lukee Aku Ankkaa, toinen kirjoittaa nuotteja paperille, kolmas kirjoittaa sanelua nauhurista, neljäs omasta päästään. Viides tekee tietokoneohjelmaa, kuudes tavaa sanoja kirjain kirjaimelta ja niin edelleen. Emme osaa oikeastaan sanoa, mikä lanka näitä toimintoja yhdistää, jos sitten mikään. Voimme vain sanoa: lukeminen tai lukutaito on monenlaista, ei mitään tiettyä tai erityistä. Se, mitä lukeminen on, riippuu tapauksesta, tilanteesta, käytöstä, henkilöstä tai muusta vastaavasta asiasta.

— Mutta voimmeko sallia, että niinkin keskeinen käsite kuin "lukutaito" olisi jotain näin epämääräistä? Eikö sentään jotain rajoja tulisi määritellä? Emmekö juuri ole oppineet tässä loogisanalyttisen filosofian vaikutuspiirissä ollessamme ajattelemaan: jotta voisimme puhua jostakin, meidän on tiedettävä mistä puhumme?

Wittgenstein on vakuuttunut siitä, että määritelmät eivät tuo mitään uutta sanojen käyttöön. Hän osoittaa useissa kohdin, että rajaamalla ja määrittelemällä saatamme menettää jonkin olennaisen tärkeän vivahteen kyseisestä asiasta; ehkä se on ollut vain aavistus jostakin, jota emme ole oikein osanneet puheeksi, mutta joka silti on ollut olemassa ja joka kenties on ollut jotain olennaisen tärkeääkin. — Sanojen merkityksiä ei opita määritelmistä; ne opitaan ainoastaan oppimalla pelaamaan sanoihin liittyviä kielipelejä.

Kielipelit

Kielipelien avulla ihminen toimii käsitteidensä parissa. "Ruskeassa kirjassa" Wittgenstein puhuu kielipeleistä viestintäjärjestelmissä. Esimerkiksi **ymmärtäminen** ei ole yksi ainoa asia — se on yhtä moninainen kuin itse kielipelit. Kielipelit, mutta myös muut pelit muodostavat edellä kuvatulla tavalla perheitä, joita liittyy toisiinsa perheyhtäläisyys. Kun lapsi tai aikuinen oppii jotakin, mitä voisi sanoa teknisiksi erityiskieliksi, esimerkiksi karttojen ja kaavioiden käytön, kemian symbolismin tms., hän oppii uusia kielipelejä.

Eri kielipelit käyttävät samoja sanoja, mutta hiukan tai täysin eri merkityksessä. Esi-

merkiksi lukea voi valintamyymäläkielipelissä tarkoittaa elektronisen kynää muistuttavan esineen (optinen lukija) käyttämistä hintakoodin tunnistamiseen kassakoneessa. Kun saamelainen lukee poronsa (hänellähän on lukuporot), hän itse asiassa meidän arki-kielipelissämme LASKISI ne. Kun serkkuni lukee lakia, mitä hän silloin tekee? — Opiskelee oikeustieteitä luonnollisestikin. Kun puhutaan telepatiasta, viitataan ajatusten lukemiseen, vaikka emme tiedäkään koko asiasta kovin paljoa. Silti lukea-termin käyttö näissäkin yhteyksissä on täysin mahdollista ja hyväksyttyä. Emme silti tarkkaan tiedä, onko näillä asioilla tekemistä toistensa kanssa.

Eläinopin hiiri (mus musculus) ja tietokoneen hiiri (ohjainrasia) muistuttavat "häntineen" hiukan toisiaan riittävän pimeässä ympäristössä, muuta yhteistä niillä ei ole. Tietokonehiiri on nimetty oikean hiiren mukaan käyttöyhteyksissään. Wittgensteinin mukaan kielipelin perustana on inhimillinen toiminta: käsitteet saavat merkityksensä luonnollisissa käyttöyhteyksissään, eikä siitä, että ne viittaisivat joihinkin olioihin todellisuudessa. Edustussuhteet kielen ja todellisuuden välillä voidaan ymmärtää vain kielenkäyttäjien käyttäytymisen avulla. Nämä viittaussuhteet kielen ja todellisuuden välillä ovat olemassa vain kielipelin muodossa (ks. Hintikka 1982).

Lukutaitoa ja kielipelejä voidaan tarkastella tavallaan kahdesta näkökulmasta: Ensinnäkin lukutaidon käsite on itsessään kielipelin osa. Tähän viitattiin edellä, kun tutkittiin lukea-sanan erilaisia merkityksiä eri kielipeleissä. Toiseksi kun opimme lukemaan, joudumme oppimaan erilaisia kielipelejä. Lukutaito kehittyy sitä mukaa, mitä useampia kielipelejä opimme ymmärtämään ja pelaamaan. Näin lukutaito viime kädessä määrittyy inhimilliseksi toiminnaksi, koska kielipelejä opitaan oppimalla toimimaan kielipelin pohjana olevassa elämänmuodossa. Samalla nähdään, ettei lukutaidottomuus ole vain tiettyjen erityisryhmien ongelma. **Lukutaidoton voi olla uusien kielipelin suhteen, joiden käsitteistö poikkeaa aiemmin opitusta;** tässä mielessä lukutaidottomuus on mahdollista jokaiselle. Kun opettelemme pörssissä tai bingohallissa tai muussa erityisessä yhteydessä toimimista, joudumme kehittämään lukutaitoamme, sillä tavallaan joudumme opettelemaan uuden kielipelin. Koulua aloittava lapsi opettelee koulussa käytettävän kielipelin, joka saattaa olla kaukanakin hänen arkikielipelistään.

Lukutaidon moraalii

Mitä tekemistä wittgensteinilaisella käsiteanalyysin kritiikillä on suomalaisen lukutaidon kanssa? Ainakin havaitaan, että joudutaan vastakkain arvojen ja asenteiden kanssa. Joudutaan myöntämään, ettei lukutaito ole vain neutraali ja universaali tekninen kyky; Wittgensteinin filosofian valossa siihen sisältyy kulttuurisimme vaikuttavia peruskäsityksiä ja arvoja. Tällaisia ovat käsitykset mm. tiedosta, oppimisesta ja iotuedesta (Street 1990, 2). Näin ajateltuna voitaisiin sanoa, että lukutaito on eräs identiteettiämme muokkaava tekijä, tiedon ja yhteiskunnallisen vallan osa. On selvää, että viime kädessä kielipelitkin ovat luonteeltaan yhteiskunnallisia, samassa määrin kuin se elämänmuotokin, jossa peliä pelataan.

Jos elämänmuoto on suljettu ja ulkopuolisen on vaikea päästä siihen sisään, jää kielipelikin suljetuksi. Tavallinen ihminen ei löydä kovinkaan helposti ihmisenmentävää aukkoa vaikkapa hallinnon kielipelistä. Näin joudutaankin miettimään lukutaitoa aivan uudesta näkökulmasta: lukutaidon käsite on määrittynyt myös yhteiskunnallisesta tarkoituksenmukaisuussyistä kapeaksi sisäluvuksi ja korkeintaan luetun (pinnalliseksi) ymmärtämiseksi. On nimittäin melkoinen haaste yhteiskunnalliselle elämälle, että ihminen voisi olla tekstin tai kuvan kanssa todellisessa vuorovaikutuksessa. Silloin tulisi tarjota pääsy sisälle kielipeleihin, mikä ainakin Wittgensteinin näkökulmasta merkitsisi arvoihin ja asenteisiin liittyvää perustavaa uudelleenarviointia.

Viime kädessä itse termi voi johtaa harhaan: **taito** viittaa usein johonkin tekniseen osaamiseen. Wittgenstein tiedosti selvästi, että monet kielellistä alkuperää olevista ongelmista ovat pohjimmiltaan vääristyneitä elämänmuotoja, joihin ihminen itse voi vaikuttaa (von Wright 1982, 111). Wittgensteinia seuraten voisi sanoa, että koska termi itsessään on filosofisesti ongelmallinen, ovat sen taustalla olevat elämänmuodot jotenkin vääristyneitä. Näin voisi kuvitella olevan myös lukutaidon käsitteen suhteen: siihen liittyvät ongelmat on mahdollista selvittää vain tiedostamalla ne elämänmuotojen kytkeymät, joihin lukutaidon käsite liittyy, arvioimalla niitä ja mahdollisesti parantamalla niitä. Parannuskeinoja tai lääkkeitä ei Wittgenstein tarjoa, ne on löydettävä itse.

LÄHTEET

Hintikka, Jaakko 1982. Kieli ja mieli. Katsauksia kielifilosofiaan ja merkityksen teoriaan. Otava. Helsinki.

Kenny, Anthony, McGuinness, Brian, Nyiri, J.C., Rhees, Rush, von Wright, G.H. 1982. Wittgenstein and his Times. Edited by Brian McGuinness. Basil Blackwell. Oxford.

Raassina, Anne 1988. Lukutaito ja kehitys — lukutaidon rooli kehitysstrategioiden valossa. Sosiaalipolitiikan pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

Street, Brian V. 1990. Cultural meanings of literacy. Literacy Lessons. UNESCO. Switzerland.

Wittgenstein, Ludwig 1979. (alkup. 1977). Yleisiä huomautuksia. Suomentanut Heikki Nyman. WSOY. Juva.

Wittgenstein, Ludwig 1980. Sininen ja ruskea kirja. Suomentanut Heikki Nyman. WSOY. Juva.

Wittgenstein, Ludwig 1981 (alkup. 1953). Yleisiä huomautuksia. Suomentanut Heikki Nyman. WSOY. Juva.

von Wright, Georg Henrik 1982. Wittgenstein in relation to his Times. Teoksessa Kenny, McGuinness & al (1982). Basil Blackwell. Oxford.

ITÄINEN JA LÄNTINEN LUKUTAITO

”Läntisen, teollistuneen maailman vallankäyttäjät tarvitsisi kipeästi sitä neljättä lukutaitoa, joka muodostuu siitä elämän eheydestä ja kokonaisuuden ymmärtämisestä, jota eri kulttuureissa edustavat tavat, riitit ja myytit sekä tästä ykseydestä syntyneet ikimuistoiset sosiaaliset käytännöt”, kirjoittaa Vantaan kirjastotoimenjohtaja Hannele Koivunen. Hän näkee länsimaisessa ihmisessä avuttomuutta, kun pitäisi osata lukea eleitä, ilmeitä tai luontoa.

Entä asian toinen puoli? Olemmeko oman elämänmallimme viennillä vaarantamassa tämän ”neljännen lukutaidon” niissä kulttuureissa, jossa se hallitaan? Onko niin — kuten kirjoittaja toista artikkelia lainaten toteaa —, että lukutaidon leviäminen on perustavampaa ja kohtalokkaampaa kulttuuri-imperialismia kuin mitkään taivaskanavat?

Opintomat kallani Kiinassa oppaanamme Chengdessä toimi topakka pyöreäposkinen noin kaksikymmenvuotias tyttö. Kerroin hänelle halunneeni aina matkustaa Kiinaan nähdäkseni oikein elävän lohikäärmeen. Opas katseli minua hetken vakavana arvioiden ja sanoi sitten hyvin varmana: ”Dragons are quite imaginery animals”.

Esimerkki kuvaa hyvin globaalia prosessia, jossa itäinen ja läntinen ihminen tuntevat tarvetta täydentää olemuksensa vajaata puolta. Siinä missä läntinen ihminen kaipaa itäistä mytologiaa, symboliikkaa ja mystiikkaa löytääkseen itseymmärryksen, itäinen ihminen tarrautuu läntiseen rationalismiin. Oikean ja vasemman aivolohkon vuorovaikutuksessa ihmiskunta etsii ja täydentää kollektiivista tajuntaansa.

Uuteen aika- ja käsitevaruuteen

Kirjoitusmerkit ja lukutaito irroittivat ihmisen nykyhetkestä. Hänelle tuli mahdolliseksi peilata ajatuksiaan, menneisyyttä ja tulevaisuutta. Hän saattoi myös irrota omasta kulttuuristaan. Myöhemmin hän oppi jopa irroitamaan tunteensa omasta ja siirtämään siimpänsä kirjoitukseen. Tätä kautta hän saattoi etäännyä itsestään. Vuorovaikutus toisen kanssa ei enää edellyttänyt samanaikaista läsnäoloa. Käsitteellisestä viestistä jäi pois silmän, nenän ja korvan välittämä totuus viestin lähettäjältä.

Kirjoitus- ja lukutaidon merkitystä ihmisen vieraantumisprosessissa tai oikean ja vasem-

man aivolohkon funktionaalisessa eriyty-
missä ei liene paljon tutkittu. Se merkitsi kui-
tenkin valtavaa tajunnallista laajentumista aika-
ja käsitevaruudessa. On selvää, ettei
meidän yhä monimutkaistuvassa kulttuuris-
samme ole enää mahdollista tulla täysipai-
noisesti toimeen ilman lukutaitoa. Teknisen
ja rationaalisen läntisen maailman vallan-
käyttö perustuu lukutaitoon, samoin itäisissä
kulttuureissa lukutaito vanhastaan edusti sa-
laisuuksien hallintaa.

Kirjoitettu sana alkaa hallita ihmisiä. Luku-
taitoa opetetaan ylhäältä annettuna velvoit-
uksena. Suomalaiseen yhteiskuntaan sitä
juurrutettiin Seitsemän veljeksien esimerkin
mukaisesti mekaanisena taitona, jota tarvitiin
kirkon vallan vahvistamiseksi, lähinnä
Katekistuksen iskostamiseksi kansan tajun-
taan.

Lukutaitoa ei mielellään opetettu vallan-
käytön kohteille, orjille ja työläisille, ennen
kuin yhteiskunnallinen kehitys edellytti sitä
työstä suoriutumisen ehtona.

Kansainvälisiä tietoja lukutaidottomuudesta

Vuonna 1985 maailmassa oli yli viisitoista
vuotta täyttäneitä ja sitä vanhempia 3,2 mil-
jardia. Heistä 889 miljoonaa eli yksi neljästä
aikuisesta, 27,7 prosenttia oli lukutaidotto-
mia Unescon määritelmän mukaan. "He ei-
vät kyenneet lukemaan eivätkä kirjoittamaan
yksinkertaista kertomusta jokapäiväisestä
elämästään." (Unescon suorittama lukutai-
dottomuuden määritelmä vuodelta 1978,
Revised Recommendation concerning the
International Standardization of Educational
Statistics).

Suurin osa lukutaidottomista löytyy kehi-
tysmaista, teollisuusmaissa heitä on vain 2,1
prosenttia tai 20 miljoonaa. Maanosittain tar-
kasteltuna lukutaidottomia on eniten Aasias-
sa. Heitä on siellä 666 miljoonaa eli 75 pro-
senttia maailman lukutaidottomien koko-
naismäärästä. Seuraavana tulee Afrikka,
missä on 162 miljoonaa lukutaidotonta eli
18 prosenttia lukutaidottomien kokonais-
määrästä ja sitten seuraavana Latalainen
Amerikka ja Karibia 44 miljoonalla ja 5 pro-
sentilla kokonaismäärästä.

Maailman lukutaidottomien suhteellinen
prosentuaalinen määrä on vähenemässä,
mutta väestönkasvun ja maailman talouskrii-

sin valossa luvut osoittavat absoluuttista
määrien kasvua. Tällä hetkellä yli viisitoista-
vuotiaista lukutaidottomia lienee jo yli miljar-
di. (Lähde YK-tiedote 4/98).

Lukutaidottomuus ei kuitenkaan ole yksin
kehitysmaiden ongelma. Teollisuusmaissa
uuslukutaidottomuus lisääntyy koko ajan.
Esimerkiksi Yhdysvalloissa lukutaidottomak-
si määritellään henkilö, joka on ohittanut pak-
kollisen oppivelvollisuusiän (16-vuotias tai
vanhempi), mutta jonka koulutus pohja on
riittämätön tehokkaaseen toimintaan yhteis-
kunnassa. Näitä toiminnallisesti, funktionaa-
lisesti lukutaidottomia arvioidaan Yhdysval-
loissa olevan 30-50 miljoonaa.

Aikuiskasvatus-lehden numerossa 1/89
on Carrol A. Londonerin artikkeli, jossa ker-
rotaan Amerikan aikuis- ja jatkuvan kasva-
tuksen yhdistyksen (The American Association
for Adult Continuing Education, AAA-
CE) lukutaito-ohjelmasta.

Perinteinen lukutaito, jonka kriteerein
maailman lukutaidottomuustilastot on tehty,
on kuitenkin vain perusta. Kuten yhdysvalta-
lainen tilastointiesimerkki osoittaa, lukutaito
voidaan määritellä syvemmin toimintakyky-
nä. Tämän funktionaalisen lukutaidon lisäksi
on alettu puhua myös ns. toisesta lukutai-
dosta ("second literacy").

Tietokoneyhteiskunnassa elävän ihmisen
katsotaan tarvitsevan lukutaidon kolme ulot-
tuvuutta: painetun tekstin kirjoitus- ja luku-
taito ("print literacy"), joukkoviestimien luku-
taito ("media literacy") ja tietokonelukutaito
("computer literacy"). Näin määritellyin kri-
teerein Suomenkin lukutaidottomuus alkaisi
näyttää toisenlaiselta, vaikka maamme on
perinteisesti mielletty lukutaidon kärkimaihin
ja vaikka meillä uuslukutaidottomuus ei vielä
näyttäydy yhtä laajana ongelmana kuin jo
esimerkiksi Ruotsin kehitys osoittaa. Suo-
messakin kuitenkin noin 10—15 prosenttia
aikuisväestöstä on luku- ja kirjoitushäiriöisiä.

Lukutaidottomuus ja naiset

Lukutaidottomuus, köyhyys, väkivaltai-
suus ja vallan puute kulkevat käsi kädessä
muodostaen kierteen. Naiset kuuluvat kaik-
kiällä maailmassa tähän joukkoon. Lukutai-
dottomia naisia on enemmän kuin miehiä ja
sukupuolten välinen lukutaidottomuuskuilu
kasvaa väestökehityksen myötä. Se on jyrkin
vähiten kehittyneissä maissa, sitten Afrikas-

sa, kehityksmaissa, Latinalaisessa Amerikassa ja Karibiassa.

Erilaisten määritelmien mukainen lukutaito korostaa läntisten teollistuneiden maiden miehisiä, teknisiä selviytymistaitoja. Lukutaidottomuuden avulla sortaminen jatkuu myös nais- ja mieskulttuurien juopaa syventävänä, itäisten ja läntisten kulttuurien perusteiden eroa polarisoivana ja vähemmistöjä tuhoavana vallankäyttönä.

Lukutaidon lisääntyminen maailmassa on lisännyt ekokatastrofia edistävän teknisen kulttuurin lisääntyvää ylivaltaa. Kehitysmäihin on siirretty mekaanisesti tiedon nimissä sinne sopimattomia menettelytapoja lähtemättä paikallisten kulttuurien lähtökohdista. Maailma on täynnä esimerkkejä siitä, miten lukutaidon, tieteen ja tiedon nimissä on tehty valtavia virheitä, jotka olisi voitu välttää kuuntelemalla ja ymmärtämällä lukutaidottomia. Ihmiskunnan kommunikaatio- ja oppimisprosesseissa on kuitenkin tilanne, jossa lukutaito on tämänhetkinen avain myös tällaisen todellisen, hedelmällisen ja ymmärtävän eri kulttuurien vuorovaikutuksen edistämisessä.

On tärkeää oivaltaa, ettei lukutaidon mekaaninen levittäminen ole sinänsä hyvä tai paha ja että sen nimissä voidaan tuhota tai rakentaa; tuhota kulttuurien hienoja, kirjoittamattomia rikkauksia ja tahoja tai edistää niitä ja saattaa ne muiden tietoon.

Eräät tutkimukset ovat osoittaneet, miten esimerkiksi eräiden kriteerien ja tutkimusotteiden mukaisesti lukutaidottomaksi määritellyt naiset osoittautuivat lukutaitoisiksi ja lahjakkaiksi, kun kyselytapaa siirrettiin koskemaan riittävästi heidän elämäntilanteitaan ja käytettiin heidän kommunikointitapaansa.

Läntinen, teollistuneen maailman vallankäyttäjät tarvitsisi kipeästi sitä "neljättä lukutaitoa", joka muodostuu siitä elämän eheyden ja kokonaisuuden ymmärtämisestä, jota eri kulttuureissa edustavat tavat, riitit ja myytit sekä tästä yhteydestä syntyneet ikimuis-toiset sosiaaliset käytännöt. Läntinen harhainen lineaarinen aikakäsitys ja esimerkiksi psyykkisten ongelmien ratkominen analysoimalla ja pirstomalla eheyttä palasiksi ovat eräitä esimerkkejä liian mekaanisista malleista verrattuna sykliseen aikaan ja ihmisen ja maailman yhteyteen ja keskinäistä vuorovaikutusta korostavaan ja sitä kautta terveyttä edistävään elämäntapaan. Teollistuneen maailman lukutaidon käyttäjä voi olla täysin avuton, kun pitäisi osata lukea eleitä, ilmeitä tai luontoa.

Tämä vallankäyttö ja karkeistaminen näkyvät meidän kulttuurissamme sisälläkin asennoitumisena vähemmistöjä ja vähäväkisiä kohtaan. Siitä ei ole kovin kauan, kun vihainen asiakas soitti minulle arvostellakseen Vantaalla Koivukylän kirjastossa tänä keväänä järjestettyä yökirjastokokkeilua, jossa kirjastoa on pidetty perjantai-iltaisin avoinna kello kahteen saakka yöllä, jotta kaduilla oleskelevilla "ongelmanuorilla" on ollut joku paikka, minne tulla. Vihaisen asiakkaan painavia argumentteja oli muun muassa se, ettei niitä nuoria saa laskea sisälle kirjastoon, vaan heidät pitäisi heittää sieltä pois myös päivisin, koska "ne tuskin osaavat edes lukea".

Kyösti Rantasalo kirjoittaa Parnassossa 7/87 artikkelissa Lukutaidottomuuden ihme koululainen Henry Aaltonesta Helsingin Malmin alakansakoulussa, jossa hänet heti käytelyssä todettiin tyhmäksi ja lahjattomaksi.

"Vaatimaton asema lahjakkuuden normaalikäyrällä ei mitenkään heilauttanut tyhmän pikkujätjän itsetuntoa. Hänellä oli vaistomainen kyky kääntää ikävätkin olosuhteet voitokseen: 'Mua kiinnostaa kaikki asiat koulussa enemmän kuin itse koulu. Mä kehitin semmosia juttuja että mä en halunnu jäädä millään vek sieltä vaan halusin mennä sinne joka aamu; semmosia määärtyjä pikkujätkien koukeroita, että mikä on nastaa, kenen kanssa on kiva leikkiä.' Vanhanmallisessa kansakoulussa, jossa Henry Aaltonen opintiestä kulki, oli varmaan parasta sen tehottomuus. Oppilasmääriltään isoissa luokissa saattoi puuhata omiaan ja kehittää taitojaan juuri sillä hetkellä kiinnostavissa lajeissa antamatta opetuksen kohtuuttomasti häiritä. Henry komennettiin luokasta käytävään siksi aikaa kun lahjakkaat opiskelivat. Nykypäivän peruskoulussa hänet olisi lähetetty psykologin käsittelyyn. Ja siitä selviät vasta sitten, kun olet tunnustanut, että sinulla on Ongelma."

Henrystä tuli nuorisoidoli Remu Aaltonen ja sen jälkeen hänet kutsuttiin äidinkielen opettajien seminaariin, missä hän oli yhtä toivoton lehtoreille kuin ennenkin, koska hän ei pysty selittämään, mikä on hänen laulujensa "sanoma" tai mikä on elämän "tarkoitus".

Läntisen ihmisen ”neljäs lukutaito”

Kuluva lukutaitovuosi on hyvä asia, koska se panee meidät pohtimaan, miten ymmärrämme ja miten kommunikoimme. Lukutaito on hyvä asia, jos se tarkoittaa oikean ja vasemman aivolohkon, mieheyden ja naiseuden, idän ja länen, yinin ja yangin harmoniaa. Samalla kun kampanjoimme kehitysmaiden peruslukutaidon tai teollistuneiden maiden kolmilukutaidon puolesta, pitäisi kampanjoida teollistuneiden maiden ja kaikkien maiden vallanpitäjien ”neljännen lukutaidon” puolesta, näkemisen, kokemisen, koskemisen, haistamisen, kuuntelemisen, mietiskelyn, rauhallisen ja kiireettömän sosiaalisen kohtaamisen ja eheyden ymmärtämisen puolesta. Lukutaidon määrittelyä pitää entisestään laajentaa. Eli Kyösti Rantasalon artikkelin sanoin:

”Meille litteraateille alitteraatit ovat olemassa vain negatiivina, heidän kirjallisuutensa on ’kirjoittamatonta’. On typerää ihannoida oppimatonta kansaa, mutta yhtä asiatonta on kytkeä lukutaidottomuus tietämättömyyteen. Ajattelu, ilmiömaailman jäsentäminen ja abstrahointi vain noudattaa eri lakeja silloin, kun tukena ei ole kirjoitettua kieltä. Sen tutkiminen tästä kirjallisesta kulttuurista käsin näyttää vaativan kulttuuriantropologeista hyvin monimutkaista käsitéapparatuuria.

Lukutaidon leviäminen on perustavampaa ja kohtalokkaampaa kulttuuri-imperialismia kuin mitkään taivaskanaavat.”



Timo Toiviainen

AIKUISKASVATUKSEN IV MAAILMANKOKOUS

Kansainvälisen aikuiskasvatusjärjestön ICAE:n (The International Council for Adult Education) IV yleiskokous pidettiin tammikuussa Bangkokissa. Suomea kokouksessa edusti Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö.

Järjestön pääsihteeri Timo Toiviainen arvioi artikkelissaan lukutaitoa, aikuiskasvatusta ja kansanvaltaa pohtineen kokouksen merkitystä. Jäljempänä tässä numerossa julkaistavat australialaisen Margaret Whitlamin artikkeli lukutaito-ongelmasta teollisuusmaassa, australialaisen Majorie Crombien raportti solidaarisuusvierailusta koillisthaimaalaiseen kylään sekä srilankalaisen A.T. Ariyaratnen artikkeli lukutaito-ongelmasta kehitysmaassa liittyvät niin ikään samaan ICAE:n yleiskokoukseen.

Afrikkalaiset konferenssivieraat kansallisine juhla-asuineen toivat avajaisjuhllisuuksiin värien karnevaalin. Afrikkalaisten edustajien ryhmäkuvassa on keskellä ICAE:n Afrikan järjestön pääsihteeri, kenialainen Paul Wangoola.

UNESCO:n vuonna 1948 Tanskan Helsingörissä toimeenpaneva kongressi merkitsi aikuiskasvatuksen maailmanlaajuisen yhteistyön alkua. Kolmas vastaava UNESCO:n kokous pidettiin Tokiossa vuonna 1972. Sen aikana jotkut kokousedustajat painottivat voimakkaasti sitä, että yhteistyön tulisi olla kiinteämpää ja kansalaisjärjestöpohjaista. UNESCO:n kokouksiinhan eri maiden hallitukset lähettivät viralliset edustajat.

Kun Tokion kokous ei virallisesti halunnut ottaa kantaa uusimuotoisen yhteistyön puolesta — kokousedustajille ei liene ollut siihen edes hallitustensa valtuuksia — ryhtyivät hankkeen intomielisimmät tukijat toimenpiteisiin, jotka johtivat Aikuiskasvatuksen maailmanliiton (International Council for Adult Education — ICAE) perustamiseen.

ICAE:sta tuli yhteenliittymä, jonka jäseninä ovat kansalliset Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön tapaiset yhteistyöorganisaatiot. ICAE:n toimisto sijoitettiin Torontoon Kanaan, mihin epäilemättä vaikutti ratkaisevasti torontolainen professori Roby Kidd, joka oli perustamisprosessin keskeinen henkilö.

Kokouksen edustuksellisuus

ICAE:n IV yleiskokous pidettiin Bangkokissa Thaimaassa 8.—18.1.1990.

Kokous oikeuttaa erääseen merkittävään havaintoon. ICAE on vajaassa kahdessakymmenessä vuodessa kasvanut todelliseksi maailmanjärjestyksi. Sen jäsenkunta koostuu nykyisin 98 kansallisesta järjestöstä, ja vuosittain jäsenmäärä on jatkuvasti kasvanut.

Maailmanjärjestön voi sanoa saaneen väkensä hyvin liikkeelle, sillä Bangkokin kokouksessa oli edustettuna 90 kansakuntaa. Suurin valtuuskunta — noin 50 edustajaa — oli isäntämaasta Thaimaasta. Käytännöllisesti katsoen yhtä suuri oli myös kanadalainen valtuuskunta, mikä osoittaa ICAE:n merkitystä ja vaikutusta sihteeristön sijaintimaassa.

Osallistujia oli virallisella osanottajalistalla noin 450. Suurin osa valtuuskunnista oli verraten pieniä. Pohjoismaiden yhteisjärjestöistä edustajia oli viisitoista (Norjasta neljä, Ruotsista viisi, Suomesta kolme ja Tanskasta kolme). VSY:n edustajina olivat järjestön puheenjohtaja **Christoffer Grönholm**, Aikuiskasvatus-lehden toimitussihteeri **Anneli Kajanto** sekä pääsihteeri **Timo Toiviainen**. Vaikka osallistujia oli verraten paljon, ei valtuuskuntien koko välttämättä ollenkaan heijastanut asianomaisen maan kokoa. Niinpä Intiasta osanottajia oli 34, mutta Kiinan kansantasavallasta vain kolme ja vastaavasti Yhdysvalloista 25, mutta Neuvostoliitosta vain kuusi.

Merkille pantavaa on, että kehitysmaiden edustajien osuus oli verraten suuri. Kun tiedetään, etteivät kolmannen maailman järjestöt juuri voi edustajiaan eri tilaisuuksiin lähettää, ellei heidän matkojaan korvata, on huomattavalle edustukselle etsittävä selitystä. Ilmeistä onkin, että kaikki kehitysmaiden edustajat sponsoroiitiin kokoukseen. Rahat tähän tarkoitukseen saatiin kahdesta eri lähteestä. Saksan liittotasavallan aikuiskasvatusjärjestön Deutscher Volkshochschul-Verband e.V:n kautta välittyä verraten paljon saksalaista kehitysapua. Näillä varoilla saatettiinkin mahdollistaa peräti sadan delegaatin osallistuminen kokoukseen.

Tietoon ei tullut, kuinka paljon muista maista saaduilla kehitysmäärärahoilla sekä pankkien ja säätiöiden lahjoituksilla voitiin kattaa osallistujien matkakuluja, mutta arvat-

tavasti heitäkin oli merkittävä määrä osallistujista. Erityisesti pohjoismainen solidaarisuus oli merkille pantavaa: Norjasta, Ruotsista ja Suomesta saaduilla kehitysyhteistyövaroilla saatettiin kustantaa tuntuvasti enemmän kolmannen maailman edustajia Bangkokiin kuin ne 12, jotka edustivat pohjoismaita.

Kokouksen luonne

Edellisessä, vuonna 1985 Buenos Airesissa pidetyssä yleiskokouksessa ICAE:n sääntöjä muutettiin niin, että yleiskokous on joka viides vuosi. Kokousvälin harventaminen oli varmaankin paikallaan, sillä tämänlaatuisen tilaisuuden järjestäminen on tavattoman työläs tehtävä verraten pienenä pysyneelle ICAE:n henkilökunnalle (14 työntekijää).

Bangkokin kokouksen valmisteluissa antoi olennaisen merkittävää järjestämisapua Thaimaan aikuiskasvatusjärjestö sekä ennen muuta maan toinen opetusalan ministeriö, Department of Nonformal Education. Vaikutelmaksi jäi, että isäntämaassa kokousta pidettiin tärkeänä ja että sitä oliin valmiita tukemaan sen mukaisesti. Eri kokousjärjestelyjä avustamaan oli sijoitettu kymmenittäin ministeriön henkilöitä. Kokouksen aikana tehdyt matkat suoritettiin puolestaan armeijan suojeluksessa ja osittain sen kulkuneuvoillakin. Oli ainutlaatuisia kokea, että isäntämaan PR:n kannalta katsoen aikuiskasvatus koettiin tärkeäksi asiaksi.

Sana *yleiskokous* tuo suomalaisittain mieleen tilaisuuden, jossa huolellisesti suunnitellun asialistan mukaisesti käsitellään päätettäväksi tarkoitettuja asioita. Bangkokin kokouksessa varsinaiset kokousasiat olivat ajallisesti sangen vähäinen osa yksitoistapäiväistä tilaisuutta, ja niihin käytettiinkin aikaa tuskin kahta päivää.

Itse asiassa kyseessä oli monikansallinen konferenssi, jonka aiheena oli **Literacy, Popular Education and Democracy: Building the Movement** eli lukutaito, popular education ja demokratia: kansanliikkeen rakentaminen.

Termiä *popular education* ei ole käännetty, koska sille ei ole hyvää eikä oikein huonoakaan vastinetta suomenkielessä. Tähän asiaan palataan kokouksen yhteenvedossa myöhemmin.

Matka maaseudulle

Thaimaa ja ennen muuta Bangkok sekä maan aurinkorannat ovat tulleet Suomessa tunnetuiksi turismista. Sitä, että maassa on suuri valta sotilaille, ei paljonkaan keskustella. Asialla ei ole tavalliselle turistille juuri merkitystä, mikäli tyytyy lomanviettoon eikä ryhdy kyselemään, mistä maassa tuulee ja kuka siellä käsklee.

Nykyisin maassa on väestöä yli 55 miljoonaa. Virallisten tietojen mukaan noin puolet väestöstä oli lukutaidotonta toisen maailmansodan päättyessä. Tuoreimman tilaston mukaan lukutaidottomuus on saatu laskemaan noin yhdeksään prosenttiin. Siltä osin kuin kokousvieraat saattoivat asiaan perehtyä, lasten kouluolot olivatkin hyvin järjestetyt syrjäseutuja myöten. Näin ollen lukutaidottomuus onkin aikuisväestön ongelma. Taistelua sitä vastaan käydään opetusministerinä toimivan kenraalin johdolla.

Koulutustaso, maanomistusolot ja suomalaisittain runsaasti toivomisen varaa jättävät poliittiset rakenteet selittävät pitkälle sen, että köyhyyttä esiintyy niin keskuksessa Bangkokissa kuin syrjäseuduillakin. Sitä isännät eivät halunneet millään muotoa peitellä. Päinvastoin he olivat järjestäneet erinomaisia tilaisuuksia osallistua kahden päivän solidaarisuusmatkoille "*solidarity visit*", joista useat veivät osanottajat keskelle maan polttavimpia ongelmia.

Matka, jolle VSY:n valtuuskunnan jäsenet osallistuivat, suuntautui Koillis-Thaimaahan yli 500 km:n päähän pääkaupungista. Koska ryhmäämme kuuluva australialainen osanottaja on laatinut toisaalla tässä lehdessä julkaistun matkakertomuksen, ei matkaan sinänsä puututa tässä laajemmin. Totean vain lyhyesti, että se oli ylivoimaisesti paras yleiskokouksen osa. Se toi hyvin konkreettisesti esille maaseutukylän elämän ehdot sekä ne aikuiskoulutukselliset toimenpiteet, joilla pyrittiin viemään kehitystä eteenpäin.

Matkan jälkeen on useaan otteeseen käynyt mielessä, että kehittyneen teollisuusmaan aikuiskasvattajan ongelmat ovat sittenkin verraten pieniä.

Lukutaito

UNESCO:n aloitteesta kuluva vuosi on kansainvälinen lukutaidon vuosi. Useissa ICAE:n jäsenmaissa ponnistelut lukutaidot-

tomuuden poistamiseksi ovat laajin ja merkittävin aikuiskoulutuksen alue. Kun ICAE lisäksi on halunnut painottaa toimintaansa kehitysmaissa, ei ollut yllättävää, että lukutaitokysymys sai kokouksessa aivan erityistä huomiota.

Avajaisissa läsnä ollut Thaimaan kunin-gashuoneen edustaja käsitteli kokoukselle esittämässään tervehdyksessään pelkästään lukutaitokysymystä. Alkujuhlallisuuksien yhteydessä lähetettiin maailmaa kiertämään kirja, johon aikuisopiskelijat voivat kirjoittaa viestejään ja joka toimitetaan vuoden päätyttyä UNESCO:n pääjohtajalle.

Avajaisia seurasi tropiikin pimenevässä illassa valtaisa ilotulitus. Jos jolle kulle värikäissä kansanpuvuissa esiintyneet, ihailtavan taidokkaat tanssiryhmät olisivat riittäneet tilaisuuden huipentavaksi lopuksi, hän olisi voinut pitää suoranaista tuhlauksena sitä valomerta, joka taivaalle ammuttiin. Samalla rahalla olisi saanut monta aapista tai vaikkapa lehmää, joihin kovin harvalla oli Thaimaan maaseudulla varaa. Thaimaalaiset isännät antoivat ilotulituksessa parhaansa niin kuin kaikessa muussakin. Siitä muodostui kuitenkin monien osanottajien mielissä symboli sille kerskakulutukselle, jota yleensä kehittyneet teollisuusmaat edustavat.

Yleisistunnot

Suurin osa aamupäivistä oli varattu yleisistunnoille, joiden ohjelma sisälsi alustuksia ja keskusteluja. Alustuksissa käsiteltiin hyvin monipuolisesti kokouksen pääteemoja *literacy, popular education and democracy*. Subjekttiivisen arvion mukaan näistä teemoista literacy oli selkein, ja sen käsittely pysyikin parhaiten koossa.

Suomessa aikuisten lukutaitokysymyksestä ei ole muodostunut merkittävää ongelmaa. Sangen monissa teollisuusmaissa niin on kuitenkin käynyt. Ilmiötä on ollut välttämätöntä ryhtyä tutkimaan. Tutkimustulokset ovat osin yllättäviä ja kaikkien mielenkiintoisia. Teollisuusmaan lukutaidottomuus on voitu todeta kansantaloudellisesti hyvin kalliiksi asiaksi. Se tuottaa erilaisina haittavaikutuksina paljon enemmän kustannuksia, kuin mitä sen poisjuurruttaminen maksaisi! Koska australialaisen **Margaret Whitlamin** pitämiä, teollisuusmaan olosuhteisiin sijoitettu lukutaitoalustus oli kiintoisa, julkaistaan se toisaalla tässä lehdessä.

Kansainvälisissä kasvatus- ja kulttuurialan kokouksissa ei ole outo ilmiö se, että niissä ajetaan muitakin kuin ohjelmaan merkittyjä asioita. Bangkokin kokouksen yleisistuntoja sekä joitakin työryhmiä työllisti se, että arabit käyttivät niitä hyväkseen osoittaakseen, kuinka julmaa ja väärää Israelin viimesien politiikka on ollut. Tämä asia olisi ilmeisesti saanut vieläkin enemmän huomiota, jos paikalla olisi ollut myös Israelin edustajia; nyt arabit saattoivat levittää viestiään ilman vastapuolen asiaan puuttumista. Siitä, että tästä kovin monien politiikaksi ja kokouksen häirinnäksi leimaamasta toiminnasta olisi ollut arabeille hyötyä, ei voi olla varma. Päinvastaisia käsityksiä sen sijaan esitettiin verrat paljon.

Ilmiö toi joka tapauksessa esiin erään demokration käytön aspektin: avoimen foorumin laajamittainen ja sopimukseton käyttö oman asian puolesta voi kääntyäkin ajettavaa asiaa vastaan.

Työryhmät

Useimmat iltapäivät oli omistettu ryhmätyölle. Erilaisia teemoja oli valittavana useita kymmeniä. Toisissa lähestymistapa oli käytännöllinen, toisissa teoreettinen. Ongelmana — niin kuin tällaisessa tapauksessa aina — oli, että yksi henkilö saattoi osallistua vain muutamaan työryhmään. Kun ryhmien työhön ja tuloksiin osasi suhtautua kohtuullisin odotuksin, saattoi niiden antiin olla tyytyväinen.

Tämän suhteellisen ilmauksen tarkoituksena ei ole vähätellä ryhmätyön merkitystä. Päinvastoin. Kuitenkin mielessä on syytä pitää vanha kokemus, että asiat saattavat olla vaikeita jo kansallisella tasolla. Ne tulevat vielä vaikeammiksi, kun ne viedään pohjoismaiksi. Niiden on leikkillisesti sanottu tulevan mahdottomiksi ratkaista, kun ne viedään vieläkin laajemmille kansainvälisille foorumeille. Onneksi asia ei ole aivan kirjaimellisesti näin, mutta toteamus tuo oikeansuuntaista asennoitumista tällaisten kokousten keskusteluihin.

Kun ottaa huomioon Pohjoismaiden koko aikuiskoulutuksen ja ennen muuta niiden vapaan sivistystyön tason, olisi voinut odottaa, että niiden edustajia olisi ollut työryhmien resurssihenkilöinä ja muissa tehtävissä. Osoittaa valitettavaa yhteistoiminnan puutetta, ettei näin ollut.

Yhteistyön puute näkyi sangen kouriintuntuvasti myös kokousvalinnoissa. Edellisellä viisivuotiskaudella yksi ICAE:n varapuheenjohtajista ja yksi muu hallituksen jäsenistä on ollut Pohjoismaista. Nyt kumpakaan paikkaa ei saatu uusituksi.

Kustannustehtävänsä täyttävät osanottajat

ICAE:n toivomuksena oli, että jokainen kansallinen jäsenjärjestö olisi lähettänyt Bangkokiin vähintään kolme edustajaa. Kaikki kansalliset yhteisjärjestöt eivät pystyneet kiintiötään täyttämään. Kuten edellä on käynyt ilmi, muutamat maat olivat taas edustettuina varsin runsaasti. Osaltaan tämän mahdollisti se, että osallistujamäärää ei ole ainakaan toistaiseksi tarvinnut rajoittaa.

Merkittävää kuitenkin oli, että kokoukseen tuli kymmenittäin näitä intomielisiä aikuiskasvatuksen lähetystehtävänsä täyttäviä. Hyvin usea heistä ei saanut edes matka-avustusta järjestöltään tai työnantajaltaan, vaan maksoi matkakulunsa itse.

Epäilemättä näitä vapaaehtoista työtä tekeviä henkilöitä on Suomessakin. Ominaista näille aatteellisesti aikuiskasvatuksesta innostuneille näytti useissa tapauksessa olevan 1) työ kehitysmaiden hyväksi, 2) toiminta etnisten tai muiden vähemmistöjen aseman parantamiseksi tai 3) naisasia. Kun heidän puheitaan kuunteli, mieleen tuli itsestään kuvauksia suomalaisen vapaan kansansivistystyön pioneereista. Nyt, kun suomalainen vapaa sivistystyö nykyisin saa sangen tyydyttävää yhteiskunnan tukea, on näitä pioneerityyppejä yhä harvemmassa.

Miettiä voisi ehkä sitä, mikä osuus kovasti ammatillistuneessa aikuiskouluttajan ammattiprofiilissa aatteellisella innoituksella olisi hyvä olla.

Kokouksen pääpuhujaksi kohosi ehdottomasti norjalainen **Johan Galtung**. Hänen ennen muuta ympäristökysymyksiä koskevat kannanotonsa olivat perusteltuja, laajaa lukeneisuutta sekä syvällistä ajattelua osoittavia. Nämä sopivan poleemisesti, mutta taidokkaasti esitetyt kannanotot puhuttelivat niin aatteellisesti intomielisiä kuin leipääntyneitäkin kuulijoita.

Muutoksen tuulia

Kaksi edellistä edustajakokoukseen ICAE:n puheenjohtajana on toiminut Karibi-

an meren alueen johtava aikuiskasvatustahamo, Barbadosen YK-suurlähettiläs **Nita Barrow**. Hän ilmoitti hyvässä ajoin ennen kokousta, ettei hän ole enää käytettävissä puheenjohtajan tehtävään. Testamenttinaan hän tiedotti, että järjestön johtoon tulisi valita joku sen toimintaa jo tuntevista hallituksen jäsenistä. Hyvin monia esitys ei miellyttänyt, koska saatettiin ajatella, ettei kyseisessä ryhmässä ollut kansainvälisesti riittävän arvovaltaista henkilöä.

Kuukausia kestänyt ja eri mantereilla suoritettu puheenjohtajan etsintä ei kuitenkaan tuottanut tulosta, ja uudeksi järjestön johtavaksi luottamushenkilöksi tuli valituksi eronneen hallituksen jäsenen, chileläinen **Francisco Vio Grossi**. Tämä Suomessakin käynyt freireläisen aikuiskasvatuksen edustaja on ammattiväen keskuudessa sangen tunnettu ja arvossa pidetty henkilö.

ICAE:n sääntöjen omituisuuksiin kuuluu, että pääsihteeri — ei kylläkään muuta henkilöä — valitaan joka yleiskokouksessa. Tehtävässä jatkaa sitä jo kymmenkunta vuotta hoitanut, XII yleisessä kansansivistyskokouksessa Lahdessa elokuussa 1988 vierailut **Budd L. Hall**.

Muut valittavat hallituksen varapuheenjohtajat ja jäsenet vaihtuivat lähes kaikki; näin suurta vaihtuvuutta ei voi pitää tarkoituksenmukaisena, mutta näinä aikoina maailmalla näytetään suosivan kovin suuria muutoksia.

Eräitä tuloksia

Yleiskokouksen teemassa esiintynyt termi *popular education* oli paikallaan selväpiirteisen harkinnan ja valinnan tuloksena. Se korvasi sinänsä ehkä käytetympään *adult education* -termin. Syyksi ilmaantui se, ettei etenäkään kolmannen maailman ja freireläisen pedagogiikan edustajat katso *adult educationin* käsitteenä kuvaavan toiminnan tavoitteita ja sisältöjä yhtä hyvin kuin mitä käsite *popular education* tekee.

Adult education suuntautuu — niin tämän termin kritisoijat väittävät — yleensä hyvin koulutettuihin, ja niin tehdessään se pikemminkin enemmän lisää kuin vähentää koulutuseroja. *Popular educationin* käyttäjät katsovat *adult educationin* saaneen käytännössä sellaisia heidän kielteisinä pitämiään tavoitteita ja sisältöjä, että siitä on syytä luopua, vaikkei jokin termi sinänsä tietenkään

ole hyvä tai huono; olennaistahan on, min-kälaisen sisällön se on saanut.

Suomessa jopa vapaa sivistystyö toimii enimmältä osin julkisen rahoituksen luomalla perustalla. Kokonaisilla vapaaehtoisen työn ja rahoituksen varassa toimivilla oppilaitoksilla ja järjestöillä ei meillä ole sitä merkitystä, mikä saattaa monessa muussa maassa olla kaikki se, mitä aikuiskasvatukseksi kutsutaan.

Kun aikuiskasvattajan ensimmäinen tehtävä siis saattaa olla *fundraising* eli rahan kerääminen opetustyönsä aloittamiseksi, oli vain johdonmukaista, että useissa työryhmissä paneuduttiin kerjuutaidon eri muotoihin ja mahdollisuuksiin. Yleisenä suuntauksena onkin syytä panna merkkeille, että niitä varsin tyydyttäviä yhteiskunnan tuen määriä, joihin Pohjoismaissa on totuttu, ei yleensä Pohjoismaiden ulkopuolella ole. Kun yhdistetään tämä ja edellinen näkökohta *popular educationista*, voidaan todeta, että usein siellä, missä aikuisopetuksen perustehtäviä lukutaidosta lähtien on runsaasti haasteellisia odotuksia, valtion suoranainen tuki saattaa kokonaan puuttua. Eri tehtävät on hoidettava kokoamalla varat erilaisista lähteistä.

Viime vuoden yleiset itä- ja keskieurooppalaiset tapahtumat olivat omiaan vahvistamaan sitä eurooppakeskeistä maailmankuvaa, josta eurooppalaisten on ollut kovin vaikea päästä irti.

Bangkokin kokous osoitti kuitenkin, että kaikesta huolimatta muiden maanosien perus- ja ennen muuta koulutusongelmat ovat sittenkin paljon suurempia. Jos kohta Euroopan demokratioissa on epäkohtia, väestösentään tuntee demokratiakäsitteen ja pyrkii toimimaan elämän ehtojensa parantamiseksi.

Ainakaan siellä, missä nälkäkuoleman rajalla olevat ihmispolot yrittävät selvittää päivästä toiseen, ei juuri esiinny mitään pyrkimystä tilanteen muuttamiseksi. Tältä pohjalta ei ole vaikea ymmärtää sitä, että monet viralliset ja epäviralliset kokousedustajat pitivät eettisesti oikeana suunnata kaiken huomionsa kehitysmaihin. He pitivät niiden ongelmia niin valtaisina, ettei edes teollisuusmaiden itsetuhoisa ympäristöpolitiikka saanut heitä muuttamaan käsityksiään.

Naisasia ei ole ollut koskaan merkittävässä asemassa suomalaisessa aikuiskasvatuksessa. Kuten jo on edellä mainittu, Bangkokissa oli merkittävä joukko naisasia-aktivisteja. Kun noin miljardista tämän hetken lukutaidottomasta on naisia yli 60 prosenttia, voi tämänkin koulutuksellisen perusasian nähdä tasa-arvolähtökohdasta. Kehittyneiden teollisuusmaiden naisasia-aktivisteilla oli kannatoissaan omia painotuksiaan, mutta olen naisempänä on pidettävä sitä, että Bangkokin kokouksessa saattoi kokea naisten olevan päättävästi ja perustellusti esillä tärkeimmiksi kokemiensa asioiden puolesta. Sen he tekivät sitä paitsi niin taitavasti, että saivat puolelleen koko kokousväen tuen.

Ajateltakoot sitten suomalaisen vapaan sivistystyön tai ammatillisen aikuiskoulutuksen historiaa, Suomessa on aina pyritty hakemaan vaikutteita maan rajojen ulkopuolelta. Tämän on tehnyt mahdolliseksi vain pysyttäytyminen ajan tasalla siitä, mitä muualla tapahtuu.

Tästä näkökulmasta katsoen mikään tilaisuus ei tuskin voisi olla antoisampi kuin Bangkokin kokous. Hyöty ei kuitenkaan rajoittunut siihen, että oli mahdollisuus saada yleiskuva aikuiskasvatustieteiden maailman tämänhetkisistä virtauksista. Se, miten asiat muualla ovat, antaa havainnoijalle edellytyksiä nähdä oman maan tilanteen uudella tavalla.



Majorie Crombie

Yritys irrottautua köyhyydestä karjankasvatusprojektin avulla

ICAE:n IV yleiskokous Thaimaassa jakautui ensimmäisessä vaiheessaan pieniin ryhmiin, joista kukin teki nk. solidaarisuusvierailun jonnekin päin isäntämaassa. Solidaarisuusvierailujen tarkoituksena oli tutustuttaa kansainvälisen aikuiskasvattajien kokouksen osanottajat thaikulttuuriin ja maahan erilaisten kehitysprojektien avulla. Näiden retkien — vaihtoehtoja noin 60 — merkitys oli näyttää niitä arkipäivän ongelmia, joiden parissa kehitysmaan aikuiskasvattajat työskentelevät.

Kirjoittajan kuvaamaan retkeen osallistui hänen itsensä lisäksi 10 henkeä: kolme korealaista, yksi zimbabwelainen, yksi tansanialainen, yksi singaporelainen ja yksi macaolainen sekä konferenssin suomalais-osanottajat Timo Toiviainen, Christoffer Grönholm ja Anneli Kajanto. Kirjoittaja, lehtori Majorie Crombie Australiasta, työskentelee kotimaassaan siirtolaislasten englanninkielen alkeiden kohottamiseksi. Hänen oppilainaan on myös suomalaislapsia.

Vedenpuute on koillisthaimaalaisten kylien polttava ongelma. Alue on muinoin ollut merenpohjaa ja siksi pohjavesi on suolaista. Karja etsi helpotusta helteen ojista ja lammikoista. Varsinainen kuiva kausi oli vasta edessä.

Minibussimme kääntyi Bangkok — Khon Kaen päätieltä 330 kilometrin päässä Bangkokista koilliseen. Tästä soratie kiemurteli tasaisen, riisipeltoihin jakautuneen maan halki. Satunnaisesti kookospalmuja, olkihattuisia ihmisiä pellolla työssä, lehmiä ja puhveleita ympärillä. Ei koneita näkyvissä. Ei kiirettä. Viimeistä riisisatoa korjataan, oljet kerätään pinoihin ja ihmiset puivat viimeisiä riisinjyviä niistä käsin.

Tällainen rauhallisuus on taustana seuraavalle kahdelle päivälle, jotka olemme Son perheen vieraina Tha Nang Naewin kylässä.

Tietä reunustavat ojat, joissa on sadekauden viimeiset vedet. Jotkut ojat ovat täynnä kasvillisuutta ja kaloja, joita kalastetaan. Mutta monet ojat ovat tyhjiä ja auringonkuivattamia. Tällainen vedenpuute on kylälaisten polttava ongelma. Ei näy merkkejä keinokastelusta. Seuraavat sateet tulevat vasta toukokuussa. Tämä on talvea, vaikka lämpötila onkin +30 C ja ilmankosteus korkea. Kuumaa aikaa tulee vielä, ennen kuin sateet tuovat helpotusta kasveille, eläimille ja laiturille.

Kyytimme pysähtyy tyypillisen thaitalon eteen kadulla, joka on täynnä tyypillisiä thaitaloja; pylväiden varaan tummasta teakpuus-

ta rakennettuja. Oleskelutilat ovat ahtaat ja nukkumatilat ylhäällä. Kaduilla lehmiä, kanoja, satunnainen koira ja näillä kaikilla etuajo-oikeus. Jatkuvasti ihmisiä kulkemassa ohi rutiiniaskareissaan — kuljettamassa eläimiä, menossa ostamaan tai myymään tai keräämään tai kuljettamaan. Kulkuvälineet ovat käsikärryjä ja satunnainen moottoripyörä, monikäyttökuormuri tai auto.



Ihmiset tulevat joka suunnasta tervehtimään meitä. Me kaksi naista joudumme syleitäväksi ja meidät viedään jonkin talon keittiöön. Muut häviävät jonnekin. Me olemme kadottaneet kontaktin elämänlankaamme, tulkkiin. Liitymme lattialla jalat ristissä istuvien naisten joukkoon. He valmistavat aterialla. Tervehdin heitä "sawadee ka" ja "wai", johon he runsaasti ja toistuvasti vastasivat.

He puhuvat meistä ja kikattavat äänekäästi. Alamme avata herneenpalkoja ja yritämme viestittää solidaarisuuttamme. Keskitymme työhömmme yrittäen samanaikaisesti saada katsekontaktia ja hymyillä. Ponnistelen muistaakseni edes jonkin thaikielen lauseen, mutta turhaan. Sanakirjakaan ei anna mitään apua tällaiseen äkilliseen tapaukseen. Lähes paniikissa takerrumme muihin kommunikaatioyrityksiin ylittäessämme lähes mahdottomantuntuisen muurin. Aika näyttää pysähtyneen ja nykyhetki tuntuu loputtomalta ilman pakotietä. Me kaksi vaihdamme kommentteja ja kikattamme. Ainakin olemme löytäneet keskinäisen kommunikaation.

Huomaan, että minulla on yhä kengät jallassa ja otan ne nopeasti pois. Muistan, että Thaimaassa on tabu osoittaa jaloillaan toista henkilöä ja mainitsen tästä suomalaiselle kollegalleni. Se saa hänen olonsa epämuikavaksi ja hän yrittää piilottaa jalkojaan alleen. Kuinkahan paljon jo olemme pahastuttaneet isäntäväkeämme! Eräs thaimaalainen ryhmämme huoltaja tulee ja puhuttelee meitä thaikielellä. Katsomme toiveikkaan lattialta, mutta jatkamme pian taas palkojen avaamista, sillä hän ei tarjoakaan meille mitään vaihtoehtoa.

Alamme kehittää kielitaitoamme. Naiset ottavat jonkin esineen ja sanovat sen nimen thaiksi. Yritämme toistaa. Lisää sanoja seura. Muistan miten sanotaan "en emmällä". Nyt alamme edistyä — kommunikoimme ja olemme tuntuu mukavammalta. Olemme

avanneet herneenpalkoja, viikon tarvetta varten luultavasti, mutta kukaan ei puutu työhömmе.

Herneenpalkovati on lähes tyhjä — aika tehdä uusi päätös. Pelastus saapuu! "Ruoka", "syödä", "tule". Seuraamme halukkaasti. Liittymme muuhun ryhmään, joka istuu talon lattialla ympärillään loputtomasti riisivateja ja astioita täynnä vihanneksia ja erilaista lihaa. Ne kaikki näyttävät vastustamattomilta ja ovat erittäin tervetulleita kahdeksantuntisen yli yön kestäneen ajomme jälkeen. Tämä on aamiainen. Rentoudun ja ajattelen, kuinka mukavaa kyläelämä on.

Jääkaapista otettuja vesipulloja kiertää. Ainoa huoli mielessäni on nyt, kuinka selviän vessajärjestelyistä. Myöhemmin totun hyvin kyykkyvessaan ja kädenpesuastioihin. Itse asiassa alan olla ylpeä siitä, kuinka siisti ja puhdas olen. Alan nauttia systeemistä ja jopa ajatella, kuinka epähygieenisempi eurooppalainen tapa on.

Syömmе runsaasti ja monet kädet korjaavat astiat pois, tuovat ison pöydän ja tarpeeksi tuoleja kaikille kylän edustajien kanssa käytävää keskustelua varten. VIP:t istuvat pöydän ympärillä ja muut taustalla talo hämärässä. Tämä ateriointi/kokoustoimitus toistuu seuraavina päivinä monta kertaa.



Kokoustavat ovat täällä erilaisia. Muodollisuuksia, esittelyjä ja kohteliaisuuksia noudatetaan tarkasti. Aika ei ole tärkeää. Aloitetaan alusta ja jatketaan asteittain, kunnes jokainen saatavissa oleva ihminen on esitelty, on puhuttu, puheen yhteenveto esitetty, häntä on kiitetty jne. Katosta roikkuvan ison tuulettimen alla istuen aivan kuin vaivumme hypnoosiin tässä prosessissa. Toisella tasolla ajelehtivat ajatukset ja huomiot auttavat meitä suodattamaan toisen esityslistan; tämä on thaimaailmankuva.

Kun kokous jatkuu, kaikenikäiset kyläläiset kerääntyvät talon laajaan oviaukkoon. Isäntämme, ESA:n karjankasvatusprojektin koordinaattori, kertoo projektista ja laajasti. Hänen thainkielinen puheensa käännetään englanniksi, joka hidastaa prosessia. Vastavasti kysymykset ja niiden vastaukset käännetään edestakaisin. Hän kertoo meille kylän köyhyydestä, veden riittämättömyydestä, ruuasta, voimavarojen vähäisyydestä, velkaantumisesta jne.

Hän on ollut avainhenkilö organisoitaessa ryhmiä parantamaan tilannetta. On tapahtunut siirtymää riisinviljelystä karjankasvatukseen, koska tämä tuo kylään enemmän tuloja ja lihan hinta on riisin hintaa vakaampi.

Uudet projektit ovat melko vaatimattomia; vain vähän karjaa, monia epäonnistuneita alkua, joissa eläimiä on kuollut, projektit ovat romahtaneet ja ulkopuolelta tuleva apu ollut vähäistä, joskus epäsovivaa, joskus satunnaista. Hän puhuu riisipankeista, rahanlainaamisesta ja kylän erilaisista ryhmistä rikkaista "kapitalisteista" perheisiin, joilla ei ole omaa maata eikä omia lehmiä.

Hänen jälkeensä tulee kylän muita edustajia joukoittain "organisaation" eri puolilta; nuorisajohtajia, naisten ryhmiä, eläinlääkintäasiantuntijoita, opettajia ja koordinaattoreita. Status on hyvin tärkeää ja arvonimet hyvin muodollisia. Jokaisella on tarkasti määrätty paikka hierarkisessa organisaatiossa, jota esitellään hyvin laajasti.

Kuitenkaan kenelläkään näistä "asiantuntijoista" ei ole paljonkaan asiantuntemusta tai koulutusta ja ideoiden- ja ajatustenvaihto heidän ja paikallisten kasvatuskusten kanssa on minimaalista. Ns. eläinlääkäri on käynyt neljä luokkaa koulua ja sen jälkeen lyhyen kurssin, jossa opettajina on ollut toisia samanlaisia "lääkäreitä". Koko organisaatio on perustettu ylevien poliittisten ideoiden pohjalle nostamaan tietoisuutta ja kohottamaan paikallisten asukkaiden osallistumista. Tätä rakennetta esitellään ja selitetään monilla kaavakuvilla.



On muutamia menestystarinoita, mutta tiukan muodollisen organisatorisen rakenteen ja muodollisten kokousten takana näyttää olevan aika paljon tiedon, asiantuntemuksen ja resurssien puutetta, jotta kovin kaan paljon edistystä voisi tapahtua. Kerääntynyt vähä kokemus on jaettu muidenkin kylälienen käyttöön ja 17 kylän koordinaattori on ihailtavan urhea, nuori ja kunnioitusta osakseen saava henkilö.

Son, isäntämme ja projektin johtaja suhtautuu torjuen ajatukseen, että ulkoa tulevat asiantuntijat veisivät aloitteen kyläläisiltä. Ja vaikka tämä olikin meistä oikeantuntuinen asenne, tuntui samalla, että ilman ulkopuolista apua voisi tapahtua vain vähäisen edistystä.

Noin viiden tunnin kuluttua olimme kuulleet kaiken äänen. Kaikki esitykset olivat hyvin muodollisia ja tämän seikan sekä käännöksen aiheuttaman vaikeuden vuoksi oli vaikeaa saada kuvaa suhteista ulkopuolisiin organisaatioihin, rahoitustilanteeseen, projektien käyttöön jne. Oli vaikeaa päätellä, mikä oli suurin este kommunikaatiolle; puolustelu, "kasvojen pelastaminen", sen kertominen mitä meidän oletettiin haluavan kuulla, thailainen tapa tehdä asioita jne. Näimme vain muutamia yrityksiä uusista tavoista, kokeiluista.

Illtapäivällä kävelimme kylässä. Näimme vanhoja naisia useissa taloissa silkinvalmistuksen eri vaiheissa — toukkien kasvatuksessa, kotiloiden keräämisessä, kehräämässä silkilankaa ja kutomassa siitä monimutkaisia kuvioita. Monilla heillä oli yllään käsikutoisia, käsintehtyjä silkkipuseroita ja hameita. Useimmat työntekijät olivat hyvin vanhoja. Jotkut hoitivat pieniä lapsia.

Kylässä näytti nuorten ihmisten keskuudessa olevan hyvin vähän kiinnostusta vanhoihin ja perinteisiin rooleihin ja käsitöihin. Näytti siltä, että tämä hauras elämäntapa kuolisi, jolle nuoria saataisi enemmän mukaan. Tietenkin nuorisoi oli koulussa, mutta heidän kiinnostuksensa on enemmän länsimaisissa päämäärissä. Perinteisen elämäntavan säilyttämiseen ei ole paljonkaan motivaatiota. Ja Bangkokia houkutuksineen ei voi jättää huomiotta. Länsimainen murrosikäisen ikävystyneisyys näyttää tunkevan läpi.



Kävimme kansa- ja keskikoulussa, joissa oppilaat näyttivät puuhaavan tyytyväisinä hyvinkin akateemisesti opetettavassa ulkoluvussa ja kopioivan siistillä käsialalla vihkoihinsa. Amerikkalainen vapaaehtoinen (Peace Corps) opetti englantia, mutta oppilaat pitivät sitä kuolleen kielenä. Opetustapa oli hyvin kielioppikeskeinen ja kiinnostus aiheeseen varsin laimea. Mutta oppilaat tervehtivät meitä hymyilevin thaikasvoiloin iloisesti.

Näytti siltä, että kylässä on ruokaa runsaasti: kalaa, hedelmiä ja monenlaista lihaa kanoista ja vuohista lehmiin. Vähäosaisilla kylän laitamilla oli vain välttämättömin eikä toivoa enemmästä.



Illalla näimme toisenlaista rikkautta — kulttuuria, kylän yhteisöllistä elämää. Siestan jälkeen ja tietenkin yhden lisäjuhlan jälkeen, jossa tarjottiin riisiviiniä likaisin sormin käsitellyistä laseista ja muista astioista, pääkatu alkoi peittyä mattoihin ja kansaa kerääntyä paikalle. Mikrofoneja ja kovaäänisiä aseteltiin paikoilleen ja thai- sekä laoslainen musiikki kajahti ilmoille. VIP-vieraat saavat perinteisen vastaanoton ja siunauksen.

Kylän miehet löivät rumpujaan soinnilliseen rytmiin. Me 11 vierasta istuimme ympyrässä, koristellun kultaisen astian ympärillä, joka oli täytetty banaanilehdillä ja koristeltu hyväntuoksuilla kukkaseppeleillä. Siinä oli myös lyhyistä puuvillalangoista tehtyjä kimppeja, joiden merkitys selvisi meille myöhemmin.

Joku kylän vanhimmista lauloi, kun meitä siunattiin buddhalaisin menoin, toivotettiin tervetulleiksi ja jokaiselle asetettiin kukkaseppele kaulaan. Sen jälkeen käännymme ympyrässämme kohti useiden satojen kyläläisten joukkoa. Ihmiset tulivat luoksemme ja sitoivat noita puuvillalankoja ranteisiimme laulaen samalla hyvän onnen toivouksia. Vaihdoimme tervehdyksiä "wai" ja "Khawp khun ka". Se oli hyvin korutonta. Jokainen osallistui seremoniaan, niin vanhat kuin nuoretkin. Niinpä meillä jokaisella oli puuvillalankoja ranteissamme kimputtain, sidottuna päättäväisyydellä — tapa, joka on säilynyt muuttumattomana sukupolvesta toiseen. Meille tämän tradition kohtaaminen oli hyvin vaikuttava kokemus. Kommunikaatiota sanojen keinoin ei tarvittu.

Rituaalin jälkeen istuimme sivummalle ja seurasimme perinteisiin asuihin pukeutuneiden tanssijoiden esityksiä — kylän nuoret tytöt ja pojat esittivät kauniita tansseja kuvaten vanhoja tarinoita ja toiveita. Puvut olivat kirkkaanvärisiä, pojilla oli voimakkaasti maalatut kasvot ja liikkeet olivat täsmällisiä ja hyvin rytmikkäitä. Tanssijoilla oli mukanaan koreja, kalaverkkoja jne. Kyläläiset heittelivät heille kolikoita.

Vanhat miehet rummuttivat rytmejään ja lauloivat joitakin vanhoja lauluja. Traditionaaliset thaitanssit jatkuivat. Lopulta, koska olimme saaneet jo niin paljon, oli meidän vuoromme antaa. Tässä vaiheessa minä englantilaisaustralialaisena olin hyvin nöyrä havaitessani oman melko köyhän kulttuuriperinteeni. Korealaisia ja armenialaisia (amerikkalainen vapaaehtoistyöntekijä oli armeni-

alaista sukujuurta) rakkauslauluja esitettiin ja kyläläiset tottuivat nopeasti rytmiin rummuttaen ja tanssien spontaanisti. Miten he osallistuisivat australialaiseen kansanlauluun "Tanssi Matilda"? Tästä velvoitteesta en pääsisi pakoon, mutta polkka pelasti minut. Tempasin parin itselleni, hyppäsin rytmiin ja aloin työnnellä suomalaista melko äkillisin askelin. Paniikissa unohdin askelkuviota, mutta onnistuimme samaan aikaan jotakin, jota toistimme muutaman kerran ja saimme kyläläiset liittymään mukaan. Rummuttajia-kin liittyi mukaan. Tanssi meni hyvin ja katsoimme meidän vieraiden jo täyttäneen esiintymisvaatimuksen. Kättentaputuksia ja huutoja ja sitten siirryttiin thaitanssiin.

Ilta oli todellakin kaunis siinä kadulla lämpötilan laskiessa ja kevyen tuulen noustessa. Riisiviini virtasi ja vaikeaa oli olla tanssimatta. Sopivalla ajalla VIP:t lähtivät pois ja laulu ja rummutuskin vaikenivat hetken kuluttua.

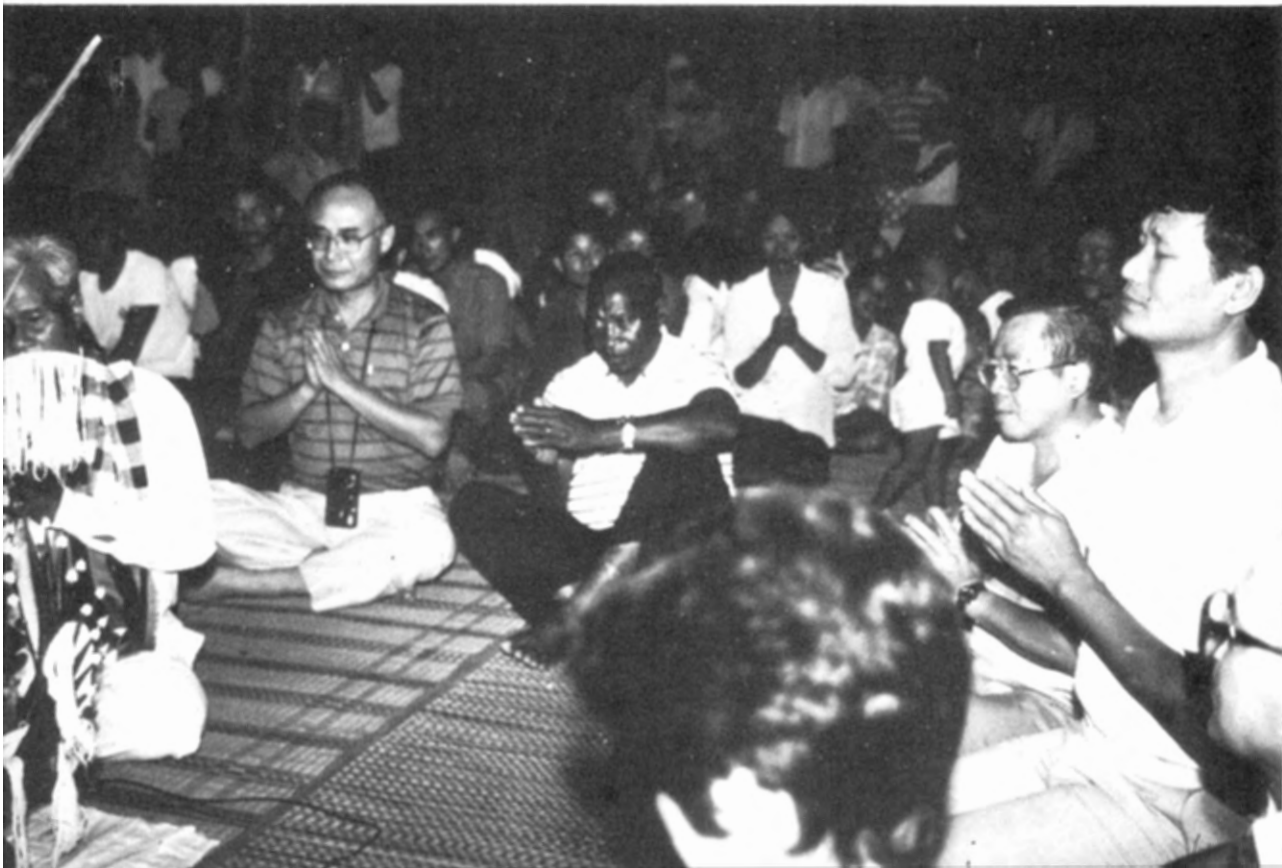
Siirryimme yläkertaan nukkumaan mukavasti lattialle, jota peittivät matot, paksut patjat ja tyynyt. Moskiittoverkotkit olivat saatavilla.

Aamulla heräsimme auringon noustessa, kukkojen rääkyessä ja kaksitahtimoottoreitten alkaessa räpätyksensä. Lehmänajajat veivät karjaa kyläkatua myöten riisipeltojen taakse. Toimitus oli hidas ja rauhallinen. Maailma näytti hyvältä ja kaikella oli paikkansa.



Utuna päivänä jatkui lähikylissä vierailut: tervehdykset, siunaukset, selostukset nuorten toiminnasta, naisten ryhmistä, lehmistä, veloista jne. Totuimme siihen ja asioiden rauhalliseen tapahtumisvauhtiin. Kello unohtui ja jatkoimme vaihe vaiheelta kokemuksia, joita vastaamme tuli. Osasimme korealaisen rakkauslaulun jo ulkoa ja esitimme sitä auliis-

Satamäärin kyläläisiä kokoontui auringon laskettua kylän keskustaan, missä katu oli katettu olkimatoin illan juhlan kunniaksi. Juhla alkoi buddhalaisella rituaalilla, jossa saimme siunauksen. 96 prosenttia thaimaalaisista on buddhalaisia.





Ajankäsite on tyystin toinen kuin se, mihin länsimainen ihminen on itsensä sitonut. Ruuanvalmistukseen permannolla osallistui melkoinen joukko naisia. Ruuanvalmistuksen eri käsityövaiheet ovat työteliäitä ja työ tehdään suurella pieteetillä.

ti. Joka kerta kyläläiset yhtyivät kättentapuuksilla ja tanssilla mukaan. Erityisesti vanhat naiset eivät olleet unohtaneet rytmitajuun.

Viimeisessä kylässä meiltä ensi kertaa kysyttiin, mitä mieltä olimme heidän ongelmistaan ja mitä me voisimme esittää niiden ratkaisemiseksi. Aikuiskasvattajamme Zimbabwesta, Tansaniasta, Koreasta jne. jakoivat kokemuksiaan samantapaisista tilanteista omista maissaan. Sitten esitettiin toivomus, että jompi kumpi vierailevista naisista puhuisi jotakin. Keräsin rohkeuteni ja kerroin mitä sillä hetkellä tunsin: kyläläisten rikkaasta kulttuurista, kiinteistä perhesuhteista, perinteistä. Puhuin vaarasta, joka saattaa uhata kaiken tämän menettämässä, kun kuljetaan kohti kulutusyhteiskuntaa. Toivoin, että he rakentaisivat kehitystään tämän rikkautensa varassa.

Yritin kertoa heille Australian alkuperäiskansoista ja siitä, kuinka pettyneitä he ovat kaupunkielämään ja kuinka he pyrkivät palaamaan takaisin juurilleen aloittaakseen uudelleen harmonisen elämäntavan.

Olimme valmiit siirtymään eteenpäin ohjelmassa, viimeiseen ateriaan. Tällä kertaa oli kasoittain tuoretta papaijaa ja kookospähkinöitä, joissa oli olki valmiina kookosmaidon imemistä varten — ja viimeisenä thaihieron-taa niille, jotka sitä halusivat.

Bangkokin kampuksella otin pitkän suihkun ja vaihdoin vaatteet. Tuntui hyvältä. Ehkä tällaisessa elämässä on hyvät puolensa-kin. Mutta en tuntenut, että tarvittaisiin juuri-kaan hotellin tarjoamia päivällisiä ja sen steriloituja, muoviin käärittyjä laseja.

KIRJALLISUUTTA

Thaimaalaisen kylän rakennetta, historiaa ja murrosta käsittelee **Martti Sarmelan** tutkimus Paikalliskulttuurin rakennemuutos, Raportti Pohjois-Thaimaan riisikylistä, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Suomen Antropologinen Seura 1979, II lyhennetty painos (1988) 329 sivua.

Thaimaan prostituution juuria toisen maailmansodan jälkeiseen maatalouspolitiikkaan käsittelee **Aila Auvisen, Tuula Minkisen** ja **Helvi Saarisen** raportti Prostituutio ja seksiturismi, Unioni Naisasialiitto Suomessa ry. 1986.

LUKUTAITO JA KESTÄVÄ KEHITYS

Artikkelin kirjoittaja kytkee lukutaitokysymyksen köyhän maailman kehitysongelmiin ja tarkastelee sitä meille länsimaisille, lukutaitoisille ja koulutetuille ihmisille uudesta näkökulmasta. Asioiden keskinäiset suhteet näyttävätkin toisilta, kuin olemme kenties tottuneet.

Lukutaito kytkeytyy suuriin rakenteellisiin uudistustarpeisiin, alkaen maareformista. Lukutaidon tulisi kirjoittajan näkemyksen mukaan laajeta kokonaisnäkemykseen elämästä, yhteiskunnasta ja luonnosta suhteessa jokaisen yhteisön tarpeisiin ja pyrkimyksiin kunkin yhteisön kulloisessakin kehitysvaiheessa. Kirjoittajan käyttämä termi onkin ”valaistumisen” tai ”valistumisen” lukutaito (enlightenment literacy).

A.T. Ariyaratne on Sri Lankassa Sarvodaya-liikkeen presidentti. Hän esitelmöi lukutaidosta ja kestävästä kehityksestä ICAE:n IV maailmankokouksessa Bangkokissa.

Teoreettiset väitteet ja otaksumat, joita esitän, perustuvat 32 vuoden työkokemukseen Sri Lankassa, toiminnassa, joka tunnetaan nimeltä Sarvodaya-liike. Sarvodaya-liikkeesä lähdemme siitä, että teoria on aina paras muotoilla käytännöstä kuin päin vastoin.

Aiheeni on lukutaito ja kestävä kehitys (sustainable development). Siinä käsittelem kolmea sektoria, jotka liittyvät toisiinsa ja ovat toistaan riippuvaisia: luku- ja kirjoitustaito, jatkuvuus ja kehitys.

Aina ajoittain makrotason kehityssuunnittelijat, hallituksen virkailijat ja eri valtioiden välisten järjestöjen virkamiehet suosivat tiettyjä termejä ja terminologiaa. Usin niistä on

”kestävä kehitys” (sustainable development). Kuitenkin sellaiset asiat kuten jatkuvuus, perustarpeiden tyydyttäminen, kansalaisten osallistuminen kehitystoimintaan, tarkoituksenmukainen teknologia, päätösvallan siirtäminen paikallishallinnolle ja ekologisten ja ympäristötekijöiden huomioonottaminen eivät ole uusia kansalaisjärjestöillekään. Resurssien vähydessä kamppailevien kansalaisjärjestöjen onkin ohjelmoitava toimintansa noiden periaatteiden mukaan. Makrotason suunnittelijoille resurssien puutteet eivät ole esteenä, vaikka heidänkin talousteorian sa ottavat huomioon uusiutuvien ja uusiutumattomien luonnonvarojen rajat. Mutta käytännössä heillä on valtaa ja voimaa luoda keinoitekoisia resursseja luoton varassa ja tulevaisuuden kustannuksella.

Kuitenkin neljän, viiden viime vuosikymmenen ajan väärät makrotason kehitysteoriat ovat tuhonneet luonnonmukaiset elämäntavat maailman köyhien osien maatalous- ja käsityöhyhteisöissä. Ne ovat nopeasti tuhonneet arvojärjestelmät ja kulttuurit, jotka ovat olleet olemassa satojen, jopa tuhansien vuosien ajan. Nämä teoriat ovat kehittäneet koneet, jotka syrjäyttävät ihmiset ja luovat työttömyyttä. Syntynyt teollisuus on saanut aikaan samanlaisen työttömyyden syntymisen, edistänyt sekä mielen että luonnon saastumista ja tuonut tullessaan ekologisia tuhoja.

Nämä ihmiset ovat saaneet aikaan nykyisen tilanteen, jossa on massoitain köyhiä ihmisiä, lukutaidottomuutta ja valtavaa luonnonvarojen tuhlausta ja toisaalta suunnattomassa yltäkylläisyydessä eläviä ihmisiä. Niinpä kun kuulen heidän puhuvan "kestävästä kehityksestä", epäilen suuresti heidän tarkoituseriään. Kansalaisjärjestöjen, kuten kansainvälisen aikuiskasvatusneuvoston ICAE:n, velvollisuutena on vaatia valtioita ja valtioiden välisiä järjestöjä tuottamaan sanoja vastaavia tekoja.

Kestävä, jatkuva kehitys

Kehitys koskee ihmisiä. Se on prosessi, jossa ihmiset tulevat tietoisiksi yksilöllisistä ja yhteisistä, realistisesti saavutettavissa olevista elämäntavoista ja jossa he päättävät haluamistaan tavoitteista. Tässä prosessissa he tiedostavat arvojärjestelmät, joiden puitteissa heidän on valittava strategiansa ja tiedostettava voimavaransa ja tarpeensa, vahvistettava organisatoriset ja institutionaaliset rakenteensa ja siirryttävä eteen ja ylös päin kohti parempaa elämänlaatua. Lopullinen prosessi, uskoisin, ei ole löydettävissä kasvun ja tulon määrissä. Se löytyy sen elämänilon kokonaisuudessa, jota ihmiset voivat kokea sellaisessa psykologisessa ja fyysisessä ympäristössä, jossa taloudellinen ja poliittinen oikeudenmukaisuus ja yhteiskunnallinen rauha on taattu.

Elämme kovassa todellisuudessa. Etelä-Aasian alueella, jossa elän, asuu yli miljardi ihmistä. Useimmat heistä elävät köyhyydessä, jossa nälkä, sairaudet ja tietämättömyys vallitsevat. Mitä kestävä kehitys heille merkitsee?

Uskon, että ensiksi sen tulisi merkitä sitä, etteivät heidän elinolosuhteensa huononisi

entisestään. Mutta juuri näin tapahtuu monissa maissa. Esimerkiksi viime vuosikymmeninä, jolloin Sri Lankan bruttokansantuotteen nousu oli suuri, tulonjako huononi ja vajaanavitsemus lisääntyi. Tämän lisäksi ulkomaanvelan taakka nousi, ei kaksinkertaiseksi, vaan kaksikymmenkertaiseksi. Siksi kestävä kehityksen onkin merkittävä — ei ainoastaan korkeaa makrotason nousua, joka nostaa vain joidenkin harvojen elintasoja — vaan nousua, joka ei huononna enemmistön elinoloja.

Mutta jos katsomme, mitä viimeisen neljän viiden vuosikymmenen aikana on tapahtunut suunnittelussa, havaitsemme, että siinä muutamat suunnittelevat monille. Köyhien ei ole ollut mahdollista osallistua tähän prosessiin.

Sen seurauksena köyhät eivät myöskään osallistuneet näiden makrotason suunnitelmien toteuttamiseen tai osallistuivat niihin vain hyvin vähäisessä määrin. Köyhät olivat enimmäkseen sivustakatsokkia. Runoilija John Miltonin Paratiisissa "he myös palvelevat, jotka seisovat ja odottavat". Mutta näin ei ole tapahtunut täällä maan päällä.

Suurin haasteemme tulevana vuosikymmenenä on saada köyhät osallistumaan omaan kehitykseensä hallituksen politiikan osana, politiikan, jota tukee välttämätön poliittinen tahto. Onnistuneita ohjelmia on viime vuosikymmeniä toteutettu, kun köyhien apuna on ollut kansalaisjärjestöjen kehitysorganisaatioita. Niissä heidän tarpeensa on ymmärretty ja ne ovat suunnitelleet tarvittavat strategiat, toteuttaneet niitä ja seuranneet niiden edistymistä.

Hallitusten ja kansalaisjärjestöjen on välttämättä tultava mukaan tukemaan voimavaroilla ihmisten ponnisteluja sen sijaan, että ne yrittäisivät vaikeuttaa niitä erilaisilla valvontamekanismeilla. Tällaisia tukiresursseja olisivat mielestäni aidot maareformit, saatavilla oleva luotto, markkinointikapeikkojen poistaminen ja hintatuki sekä paikallisten rakenteiden, tiedon ja taidon vahvistaminen.

Ongelmat ovat kokonaisuuksia

Talousasiantuntijat tekevät yleensä virheen jättäessään omavaraistalouden oman onnensa varaan ja usein modernin kehityksen tuhohtavaksi. Mutta yhteisöelämässään ihmiset eivät näe ongelmiaan osina, vaan ko-

konaisuuksina. Ongelma, jota ulkopuoliset teknokraatit pitävät ravinto-ongelmana, onkin yhteisön jäsenten mielestä vesiongelma, kommunikaatio-ongelma, luotto-, markkinointi- tai jakeluongelma. Sen vuoksi kokonaisuutena nähty suunnitteluprosessi onkin lähempänä heidän ajattelutapaansa ja se tyydyttää paljon paremmin heidän tarpeitaan kuin sektorikohtainen lähestymistapa.

Kestävän kehityksen merkitystä tarkasteltaessa meidän olisi aina pidettävä mielessä, että ihmiset eivät ole kehityksen objekteja, joita voidaan vapaasti sijoitella panos-tuotostaulukoissa. Kehityksen korkein päämäärä on herättää inhimillinen persoonallisuus. Se on äärettömän paljon tärkeämpi kuin työ, joka on vain osa tuosta persoonasta. Tätä tarkoitamme ihmiselämän pyhyydellä. Sitä ei saa tuhota, sitä on myöskin ravittava.

Tästä näkökulmasta katsoen meidän on samalla havaittava ihmiselämän, muiden elämänmuotojen ja luonnon itsensä väliset siteet. Luonto on tässä yhteydessä paljon tärkeämpi kuin maa, joka on vain osa luontoa.

Kulttuuri-identiteetti ja sen sisältämä viisaus

Yhteiskunnallisella kehityksellä on enemmän merkitystä ihmisten elämänlaadulle kuin pelkkänä pääoman kasaantumisenä, vaikka pääoma tekeekin materiaalisen kasvun mahdolliseksi. Sen vuoksi kulttuuri-identiteetti, siihen liittyvä viisaus ja arvojärjestelmät ovat paljon tärkeämpiä ihmisille yhteisöissään kuin yrittäjätaidot.

Niinpä jos ajatellaan ihmistä yleensä, kestävä kehitys ei voikaan olla osittainen prosessi. Jatkuvuutta ajatellaan taloudellisten indikaattoreiden kautta, sellaisten kuten energia-varat ja ympäristölliset tekijät. Samaten lukutaitoakaan ei voida rajoittaa ainoastaan lukemisen osaamiseen, kirjoitus- ja lukutaitoon. Lukutaitoisuuden tulisi laajeta kokonaisnäemykseen elämästä, yhteiskunnasta ja luonnon suhteesta jokaisen yhteisön tarpeisiin ja pyrkimykseen siinä kehitysvaiheessa, jossa kukin yhteisö sillä hetkellä on.

Tavanomainen lukutaitoisuus

Tavanomaisesti ajateltuna on kaksi lukutaidoisuuden tasoa. Ensimmäinen on perustaso (traditionaalinen määritelmä), jossa ihmiset hallitsevat lukemisen, kirjoittamisen ja

laskemisen perustaidot. Sri Lankassa on tällä tasolla mitattuna lukutaitoprosentti ollut parin vuosikymmenen ajan 80 ja nykyään 90. Mutta tämä ei ole estänyt sen kaksitasoisen poliittisen ja taloudellisen järjestelmän säilymistä, jonka brittiläiset neljä vuosikymmentä sitten jättivät Sri Lankaan.

Yhteiskunnallisen muurin muodostaa englanninkieli, jota vain seitsemän prosenttia väestöstä osaa. Taloudellisella tasolla se näkyy siinä, että 10 prosenttia väestöstä saa lähes 50 prosenttia kansantulosta, kun vastavasti yhteiskunnan alin 40 prosenttia saa vain seitsemän prosenttia. Tätä kaksitasoista yhteiskuntaa pidetään yllä kansallisen makrotason päätösprosessin avulla, jolla ylempi kerros säilyttää asemansa.

Juuri ennen kuin aloin kirjoittaa tätä artikkelia, olin Sri Lankan pohjois- ja keskiosassa nimeltä Padaviya. Ihmiset on siirretty sinne hallituksen kustantaman maanjako-ohjelman puitteissa 50 vuotta sitten. Ohjelma oli tarkoitettu 5000 perheelle, mutta nyt niitä on 20 000. Neljään vuoteen ei ole ollut tarpeeksi sadetta, eivätkä ihmiset ole kyenneet viljelemään maitaan. Hallitus on tukenut heitä antamalla ruokaa ja käteistä. Mutta millaista avutonta, köyhää elämää he elävät! Puhui monille aikuisten ryhmille lukutaito-ohjelmista, joita Sarvodaya-liike oli siellä käynnistänyt. Mutta he sanoivat minulle monin eri tavoin, että lukutaito vain lukutaidon vuoksi on ylellisyyttä, johon heillä ei ole varaa. Mutta he ovat innostuneita saamaan lapsensa Sarvodaya-liikkeen järjestämiin terveys-, maatalous- ja maatalouteen perustuviin käsityöohjelmiin ja sen lisäksi he toivoivat lastensa tulevan lukutaitoisiksi.

Toiminnallinen lukutaitoisuus

Luonnollisestikaan mikään, mitä sanon, ei ole uutta. Kukaan ei usko, että pelkkä lukutaito olisi avain kehitykseen. Täten päästäänkin toiseen lukutaitotasoon — funktionaaliseen lukutaitoon, joka liittyy ihmisten kehitysohjelmien kautta.

En kuitenkaan usko, että peruslukutaito (traditionaalinen lukutaito) ja toiminnallinen (funktionaalinen) lukutaito tai ne yhdessä voivat paljonkaan auttaa kaikkein köyhimpiä ihmisiä, joita Etelä-Aasian alueellakin on 60 prosenttia väestöstä. Tämä sen vuoksi, että nämä kaksi lukutaitoisuuden tasoa pyrkivät vain integroimaan köyhät voimat vallitsevaan

yhteiskuntaan, missä poliittiset ja taloudelliset voimavarat jakautuvat erittäin epätasaisesti.

Siksi yritykset integroida heidät paremmin nykyiseen yhteiskuntaan merkitsevät vain sitä, että tehokkaampi ja laajempi köyhien riis- to rikkaiden ja valtaapitävien taholta kasvaa.

Lukutaito on työkalu

Lukutaito on työkalu ja väline. Se voi olla hyvin yksinkertainen, kuten tavallinen käsityökalu. Tai se voi olla paljon monimutkaisempi kuten koneellinen työkalu tai erittäin pitkälle viety kuten nykyaikainen tietokone.

Yksinkertainen aikuisten lukutaitoryhmä kylässä, jossa opetetaan perustaitoja lukemisessa, kirjoittamisessa ja laskemisessa, on käsityökalu. Kun tuo sama lukutaitoryhmä auttaa ihmisiä heräämään yhteiskunnalliseen, taloudelliseen ja poliittiseen elinympäristöönsä ja auttaa heitä parantamaan tilannettaan nykyisten rakenteiden puitteissa, se on kuin sähkötyökalu. Kun sitten tuo sama lukutaitoharjoitus kehitetään integroiduksi prosessiksi, jossa ideologinen, teknologinen, metodinen ja rakenteellinen kokonaisuutus saa aikaan muutoksen heissä itsessään ja yhteiskunnassa kokonaisuutena, silloin se on kuin pitkälle kehitetty tietokone.

Sri Lankan Sarvodaya Shramadana -liike ymmärtää lukutaidon viimeiseen luokkaan kuuluvana. Sillä mikään vähäisempi kuin *val-lankumouksellinen muutos*, johon ihmiset massoittain osallistuvat, ei voi saada aikaan sitä niin välttämättä tarvittavaa oikeudenmukaisuutta, rauhaa ja kehitystä taloudellisesti köyhdytetyille, poliittisesti orjuutetuille ja yhteiskunnallisesti riistetyille ihmisille maailmassa.

Ensimmäinen lukutaitoisuuden taso on mielestäni tarpeellinen, mutta se ei havahduta ihmisiä perusteelliseen elämäntilanteen muuttamiseen; emme myöskään voi tähänastisten kokemusten valossa odottaa, että kaikki maailman ihmiset saavuttavat tämän tason lukutaidon vuoteen 2000 mennessä. Toisen tason toiminnallinen (funktionaalinen) lukutaito on käyttökelpoinen yhteisöille paremman elintason hankkiseksi, mutta sekin on määrällisesti liian rajoitettu niitä sortavia voimia vastaan, jotka vallitsevat meidän väkivaltaisessa ja riistävässä yhteiskunnassamme.

Kolmas lähestymistapa, jota nimittäisin *valaistumisen lukutaidoksi*, olisi kaiken kattava menetelmä. Siinä peruslukutaito ja toiminnallinen lukutaito olisivat myös oleellisia osina laajassa strategiassa, joka pyrkii ihmisten ja yhteiskuntien täydelliseen muuttamiseen.

Valistumisen lukutaito

”Valistumisen” tai ”valaistumisen” lukutaidon mukaan lukutaitoisuus merkitsee sitä, että on näkemys elämästä, omasta paikasta siinä ja vapaus valita oma paikkansa tämän näkemyksen mukaisesti.

Köyhien ihmisten suhteen — ja heistähän me olemme kiinnostuneita — tämä merkitsee sitä, että heitä tuetaan havaitsemaan ne arvot, jotka ovat auttaneet heitä omavaraistaloudessa. Jotkut näistä ovat yhteistoiminnan, keskinäisen jakamisen ja ei-väkivallan arvoja, jotka nykyinen moderni yhteiskunta on mitätöinyt arvoistaessaan individualismia, kilpailua ja väkivaltaa aineellisen menestyksen tavoittelussa. Tällaisissa puitteissa ylhäältä alaspäin suuntautuva, teknokraattinen ja osallistumista estävä päätöksenteko on voittanut alhaalta ylöspäin suuntautuvan, yhteisöllisen ja osallistuvan päätöksenteon. Kustannukset ovat valtavat ja ne ovat langenneet syrjäytetyn enemmistön maksettavaksi.

Sarvodaya-liike on valistuksen lukutaidon (enlightenment literacy) kokeilu Sri Lankassa. Koska toimimme 8000:ssa maan 25 000 kylästä ja olemme näin tehneet jo kolme vuosikymmentä, olemme enemmän kuin pelkkä kone. Olemme makrotason voima, joka on juurtunut tuhansiin ruohonjuuritason mikroprosesseihin.

Sarvodaya-liikkeen päämäärä on luoda uusi kehityksen malli perustanaan yhteisö ja keskinäinen jakaminen. Siinä annetaan etusija perustarpeiden tyydyttämiselle. Siinä päätöksenteko tapahtuu alhaalta ylöspäin ja sopusoinnussa ekologisen järjestelmän kanssa.

Sarvodayan lähtökohta on auttaa ihmisiä organisoimaan itsensä oman johtajuutensa varassa ja pitäen silmällä perustarpeiden tyydyttämistä. Sarvodayan paikallisyhteisöjen kasvatusohjelmat ovat johtavassa asemassa kaikissa näissä toiminnoissa.

Perinteisessä yhteiskunnassa oppimista audiovisuaalisten keinojen, muistiinpainami-

sen ja intuition kautta pidettiin yhtä tärkeinä. Kaikki nämä oppimisen muodot olivat kehittyneet pitkälle käytännön toiminnassa. Itse asiassa intuitio, joka ei enää ole osa modernia lukutaito-opetusta, kehittyi mietiskelykäytännön avulla ja auttoi säilyttämään inhimillisen oikeudenmukaisuudentajun.

Kaikkia näitä järjestelmiä käytettiin ihmisten kasvattamiseen yhteiskunnassa. Nämä lukutaito-ohjelmat oli muotoiltu ja toteutettu sillä tavalla, että ne samanaikaisesti saavuttivat useita päämääriä. Ensiksikin ihmiset oppivat omasta persoonallisuudestaan, miten heidän "itseksi" kutsuttava psykofyysinen kokonaisuutensa oli syntynyt, miten se kehittyi ja mikä oli sen lopullinen päämäärä. Voimme nimittää tätä kasvatusta heräämiseksi inhimilliseen persoonallisuuteen. Toiseksi nämä ohjelmat tukivat hyvää perhe-elämää. Voimme nimittää tätä heräämistä perheeseen. Kolmanneksi nämä ohjelmat loivat mahdollisuuden heräämiseen yhteisöön tai kasvatukseen säilyttämään ja kehittämään yhteisöelämää kokonaisuutena. Neljänneksi nämä ohjelmat auttoivat havaitsemaan sen suuremman kokonaisuuden, johon ihmiset kuuluvat, oman maan ja maailman.

Kaikkien näiden työkalujen päämääränä oli kasvattaa ihmistä ja samalla sitä yhteiskuntaa, minkä jäsen hän on. Naisia ja lapsia ei jätetty ohjelmasta ulkopuolelle; olihan ohjelman tarkoituksena tuottaa työkaluja, joita ihmiset voisivat kukin omien kykyjensä ja tarpeittensa mukaan käyttää.

Vain harvat olivat lukutaitoisia modernin lukutaitomääritelmän mukaan. Mutta he eivät olleet "kouluttamattomia" tai taidottomia. Ei ole olemassa sellaista luokkaa kuin koulutetut työttömät. Maanviljelijä tunsu vuodenajat, maaperän ominaisuudet, siemenet ja kasvattamansa viljelykasvit sekä oikeat tavat, joilla pitää rikkaruohot kurissa ja huolehtia riittävästä vedensaannista. Samaten puuseppä, muurari, vesisäiliönrakentaja, kastelija ja parantaja omasivat työn vaatimat taidot.

Mahatma Gandhi on sanonut tämän olevan "kasvatusta elämää varten elämän avulla ja koko sen keston ajan".

Sarvodayan periaatteet

Sarvodaya-liikkeellä on pitkän tähtäimen suunnitelma valaistuksen lukutaidon saattamiseksi Sri Lankan enemmistön käyttöön.

Lähtökohtanamme pidämme ajatusta siitä, että ihmisen tietämättömyys itsestään on heidän kärsimyksensä syy maailmassa. Tämä tietämättömyys näkyy ahneutena, pahanthahtoisuutena, vihana, epäoikeudenmukaisuutena ja väkivaltana. Nämä kaikki me näemme ympärillämme tänään pyrkimyksessä valtaan, asemaan ja rikkauteen.

Sri Lankansa vääristyneet rakenteet tuovat esiin ihmisissä pahuuden, eikä hyvyyttä. Syynä näemme poliittisen, yhteiskunnallisen ja taloudellisen vallan keskittymisen, joka antaa toisille ihmisille mielivaltaisen hallitsevan aseman ja riistää toisilta vallan täysin.

Tosiasia on kuitenkin, että mitä voimakkaammat rakenteet suojaavat johtajiamme, sitä suurempi on heidän kärsimänsä psykologinen turvattuutensa. Heistä tulee omien, hyvin linnoitettujen ja päältä päin uljailta näyttävien rakenteidensa vankeja.

Sarvodaya-liikkeessä jätämme toistaiseksi nämä rakenteet sivuun. Emme hyökkää suoraan niitä vastaan ja siten joudu saamaan väkivallan, vihan ja vastaiskujen noidankehään. Yli vuosikymmenen ajan me olemme jo nähneet näiden vastaiskujen hyödyttömyyden. Uskomme enemmänkin toimintaan. Sarvodaya tekee tätä köyhimpien keskuudessa vahvistaen sitä perustaa, jossa he elävät.

Kyläläisten kanssa ja heidän ehdoilla

Kyläyhteisöt, joihin Sarvodayan toiminta kohdistuu, käyvät läpi viisiasteisen kehitysprosessin. Ensimmäinen vaihe on psykologisen infrastruktuurin rakentaminen. Se alkaa yksinkertaisesti kylän yhteisestä keskustelusta. Siinä pohditaan paikallisia tarpeita ja suunnitellaan työleiriä, jossa ainakin yksi näistä tarpeista täytettäisiin kokoamalla yhteen saatavilla olevat resurssit vapaaehtoisesti. Tässä vaiheessa muodostuu myös aidon johtajuuden ydin ja siitä muodostuu tulevan kehitystyöskentelyn keskus. Usein se syntyy Sarvodayan esikoulun ympärille, jossa on jo kokopäiväinen vapaaehtoinen työntekijä. Maassamme on nyt 6000 Sarvodaya-esikoulua.

Kylä siirtyy toiseen vaiheeseen sosiaalisen infrastruktuurin rakentamisessa muodostetaan yhden tai useampia äitien, lasten, maanviljelijöiden ja kylän vanhempien ryhmiä. Sarvodaya pitää erittäin tärkeänä organisoitumista ja yhteisöä niin, että kehityksellä

olisi taustanaan systemaattinen ja yhteinen ponnistelu.

Toisessa vaiheessa kylä myös valitsee itse henkilöt, jotka menevät Sarvodaya-liikkeen erityiskoulutukseen.

Kolmannessa vaiheessa kylä alkaa etsiä perustarpeittensa tyydyttämismahdollisuuksia ja organisoituu laillisesti yhteisöksi. Näin kylä voi avata pankkitilejä, hankkia lainoja ja aloittaa taloudellista toimintaa.

Neljännessä vaiheessa kylien edellytetään kykenevän kannattamaan taloudellisesti kylän Sarvodaya-toiminnan ja kustantamaan kylän Sarvodaya-työntekijän kustannukset. Viidennessä vaiheessa kylien odotetaan myös oman toimintansa lisäksi auttavan naapurikyliä.

Kolmas ja neljäs vaihe ovat kriittisiä vaikutuksessaan köyhien ja voimattomien valistuneeseen lukutaitoon. Näissä vaiheissa organisoiduttuaan ja hankittuaan koulutusta toimintaa varten huomataan, että onkin kylän ulkopuolisia esteitä, jotka vaikeuttavat tai pysäyttävät kokonaan etenemisen.

Tietoisuuden kasvu

Aletaan huomata kaukana asuvien päättäjien laatimien lakien epätasa-arvo, päättäjien, jotka ovat kaukana sekä välimatkan suhteen että elämäntapansa suhteen. Havaitaan, etteivät kyläläiset saakaan kaataa puita kylän läheisyydessä hankkiakseen raaka-ainetta kylän puuverstaalle samalla, kun hallitus laatii määräyksiä, joiden nojalla kaadetaan satoja hehtaareita metsää ulkomaisten yhtiöiden käyttöön. Tai havaitaan, että saatavalla oleva teknologia onkin liian kallista ja sitä voidaan huoltaa vain kaupunkien huoltokeskuksissa.

Törmätessään näihin vaikeuksiin ihmiset itse näkevät lukutaidon välttämättömäksi, ei ainoastaan lukemisen ja kirjoittamisen vuoksi, vaan kirjanpitoa, perusteknologiaa ja liikkeenhoidon tarpeita varten. Sarvodaya auttaa heitä kaikessa tässä kehityso-

petuksen, maaseudun teknisten palvelujen ja maaseudun yritysneuvonnan kautta.

Esimerkiksi Padaviyassa, kuivuuden vai-vaamalla alueella Sarvodaya on järjestänyt verkoston, johon kuuluu esikouluja, terveyskeskuksia, ruuanjakokeskuksia, äitien, maanviljelijöiden ja nuorten ryhmiä, ja yksinkertaisia luottojärjestelmiä, joiden kautta pyritään tukemaan maatalouteen perustuvaa käsityötä.

Kaikkialla minne menin, ihmiset pyysivät apua kaivojen rakentamista varten, koska pohjavettä olisi saatavissa. Kaivojen avulla asukkaat kykenisivät kasvattamaan tarpeeksi ruokaa ja pitämään itsensä nälkärajan yläpuolella.

Hallituksen varat ovat monta tuhatta kertaa suuremmat kuin Sarvodayan — rahassa, korkeasti koulutetuissa asiantuntijoissa ja hallituksen käytettävissä olevassa ulkomaisessa avussa mitattuna. Mutta hallituksen virkamiehet, joiden valvonnan alla nämä resurssit ovat, asuvat kaukana. He elävät täysin toisessa maailmassa. Tavallaan he ovat vankeja, vapaaehtoisesti ja ei-vapaaehtoisesti, sen makrojärjestelmän vankeja, joka heille on periytynyt. Heillä ei ole vaihtoehtoja näkyä, joka heidät vapauttaisi.

Se, mitä me Sarvodaya-liikkeessä Sri Lankassa teemme, on toimintaa yhdessä kyläläisten kanssa yli 8000 kylässä tarkoituksena saada kyläläiset heräämään omaehtoisuuteen ja yhteiseen osallistumiseen ratkaisuna heidän vaikeuksiinsa.

Tämä herääminen on kokonaisvaltainen tapahtuma ja se koskee henkistä, kulttuurista, moraalista, yhteiskunnallista, taloudellista ja poliittista tasoa. Yhteydet, jotka olemme rakentaneet kestävän kehityksen ja lukutaidon välille, antaa minulle itseluottamusta sanoa, että Sarvodaya kulkee edelläkävijänä valaistuksen lukutaidon polulla tekemällä työtä yksinkertaisesti ja nöyrästi tavanomaisen kehityksen kohteiden parissa.

Autamme heitä tulemaan oman kohtalonsa herroiksi.

LUKUTAIDOTTOMUUDEN HINTA TEOLLISUUSMAASSA

Eihän vauraassa teollisuusmaassa voi lukutaidottomuus olla ongelma!

Esitelmässään ICAE:n yleiskokouksessa Bangkokissa Margaret Whitlam selvitti, millaiset mittasuhteet lukutaidottomuudella on Australian kaltaisessa kehittyneessä maassa ja mitkä kustannukset siitä koituvat toisaalta yhteiskunnalle, toisaalta lukutaito-ongelmasta kärsiville yksilöille.

Margaret Whitlam edustaa maansa aikuiskasvatusneuvostoa. Helmikuussa 1990 Unescon pääsihteeri nimitti hänet kansainvälisen lukutaitovuoden 1990 ensimmäiseksi kunnialähettilääksi (The First Honorary Ambassador for International Literary Year 1990).

On vaikeaa meille, jotka elämme kehittyneessä, Australian kaltaisessa maassa vapaine, yleisine ja pakollisine peruskoulutuksineen, todeta, että merkittävä osuus aikuisväestöstä ei omaakaan riittäviä luku- ja las-kutaidon perustietoja kyetäkseen mukautu-maan nykyaikaisen teollisen yhteiskunnan vaatimuksiin.

Australiassa on jo kauan ollut *pakollisen peruskoulutuksen järjestelmä*. Emme ole vain tajunneet, että ei voi olla pakollista *oppimista*.

Enemmistö ihmisistä hankkii lapsuusvuosi-naan riittävän luku- ja kirjoitustaidon yhteis-kunnan toimintaan osallistumista varten. Kuitenkin, kuten Australiassa viime vuonna tehty tutkimus osoittaa, merkittävänsuuruiselle vähemmistölle osuu lapsuusaikaan vai-heita, jotka estävät heitä hyötymästä anne-

tusta opetuksesta. Tällaisia ovat mm. sairau-det, perheongelmat, siirtolaisuus ja köyhyys.

Alkuperäisväestöllämme on vielä nyky-äänkin suuria esteitä päästä osalliseksi julki-sen kasvatusjärjestelmän eduista, ennen muuta heidän yrittäessään sopeutua omaan kulttuurinsa kannalta outoihin instituutioihin.

Epäilemättä on yhteiskunnallemme hä-peä, että on aikuisia, joilla on luku- ja kirjoi-tustaito-ongelmia. Useinkin heidän kuvitel-laan olevan typeriä tai älyllisesti heikkoja. Tä-män johdosta monet aikuiset ovat kehittä-neet menetelmiä, joilla he peittävät puut-teensa. Silti se useinkin aiheuttaa heille suu-ria henkilökohtaisia menetyksiä.

Työn ja yhteiskunnan luomat lukutaitovaa-timukset kasvavat jatkuvasti uuden teknolo-gian myötä ja talousrakenteiden muuttuessa.

Paine väestön lukutaitokykyyn kasvaa. Ajat, jolloin oli mahdollista työskennellä samassa sekatyömiehen työssä neljäkymmentä vuotta, ovat jo häviämässä. Australian teollisuuden uudelleenjärjestely edellyttää työvoimaa, joka kykenee vastaamaan kasvaviin luku- ja kirjoitustaitovaatimuksiin. Se edellyttää myös työvoimaa, joka suhtautuu myönteisesti uudelleen koulutukseen sellaisen tarpeen ilmaantuessa.

Tehokkuuden alhainen taso vähentää joustavuutta ja koko maan työvoiman tuottavuutta sekä rajoittaa potentiaalista kykenevyyssvarantoa.

Australia kartoitti väestönsä lukutaidon

Osana Australian valmisteluja kansainväliseen lukutaitovuoteen suoritettiin vuonna 1988 ensimmäinen valtakunnallinen lukutaitokartoitus. Tutkimus osoittaa lukutaidon käsitteen muuttuneen paljon niistä ajoista, jolloin lukutaitoiseksi määriteltiin oman nimensä kirjoittamaan kykenevä henkilö.

Australian valtakunnallinen kartoitus pyrki luonnehtimaan ihmisiä sen suhteen, mitä he kykenevät ja eivät kykene tekemään täten ymmärtäen, että luku- ja kirjoitustaito ovat ihmisen eri yhteyksissä selviytymisen välineitä. Ihmiset käyttävät niitä monissa eri yhteyksissä saavuttaakseen omat päämääränsä tai vastatakseen niihin vaatimuksiin, joita toiset kohdistavat heihin.

Lukutaito ei ole jotain sellaista, joka voitaisiin selvästi määritellä positiiviseksi tai negatiiviseksi saavutukseksi. Se on joukko taitoja, joita ihmiset hallitsevat eriasteisina. Heidän kykynsä näiden taitojen käyttämiseen vaihtelee tilanteesta toiseen. Käsitteiden minimitasosta on suhteellinen käsitys. Tästä johtuen keskustelu lukutaitostandardeista tulee aina olemaan kiistanalainen.

Australialaisen tutkimuksen otsikko: "No single Measure" — "Ei mitään yhtä mitta" — kuvastaa lukutaidon mittaamisen ongelmallisuutta.

Lukutaidon kolme ulottuvuutta

Tutkimuksessa tarkasteltiin lukutaidon kolmea näkökulmaa:

1. kykyä lukea ja ymmärtää sanomalehtiarikkeleita tai kirjoja (prose literacy),

2. asiakirjojen lukutaitoa, siis kykyä ymmärtää ja käyttää muistioiden ja kaavakkeiden informaatiota,

3. kvantitatiivista lukutaitoa eli kykyä ymmärtää matemaattisia toimituksia kuten yhteenlaskua ja kertomista kirjalliseen aineistoon liittyvien ongelmien ratkaisemisessa.

Tutkimus osoitti, että aikuisten enemmistö kykenee suorittamaan yksinkertaisia, selviä kirjallisia toimituksia, mutta monet eivät näytä kykenevän selviytymään kohtalaisen monimutkaisista tehtävistä. Tällaisia olivat nimenomaan sellaiset, joissa on sekä kirjoitettua informaatiota ja laskutaitoon kuuluvien asioiden yhdistelmiä. Esimerkiksi 45 prosenttia aikuisista ei kykene käyttämään aika- tauluja tarkasti ja 57 prosenttia ei osaa laskea kymmenen prosentin palvelusrahaa lounaslaskusta.

Todettiin, että 1500 haastattelusta vain 32 prosenttia on saavuttanut sellaisen luetun tekstin ymmärtämisen tason, jota yleisesti pidetään edellytyksenä analyttiseen ajatteluun.

Jos nämä tulokset pitävät paikkansa koko väestössä, mitä se merkitsee maalle ja yksilöille?

Lukutaidottomuuden hinta

Australia työministerin mukaan aikuisten lukutaidottomuus maksaa yhteiskunnalle ainakin 3,2 miljardia dollaria vuodessa, heikentää tuottavuutta sekä lisää ja vakiinnuttaa sosiaalista ja taloudellista epätasa-arvoa.

Yksittäisille kansalaisille lukutaidottomuus merkitsee seuraavia haittatekijöitä:

- Se rajoittaa ihmisten mahdollisuutta osallistua paikallisyhteisönsä toimintaan.
- Se rajoittaa ihmisten mahdollisuutta käyttää kykyjään ja lahjojaan.
- Sen johdosta ihmiset ovat suurem- massa määrin riippuvaisia toisista ihmisistä jokapäiväisten tehtävien hoitamisessa ja he joutuvat luottamaan muihin ihmisiin tässä suhteessa.
- Heillä on suurempi mahdollisuus joutua toisten riiston kohteeksi.

- Heillä on suurempi todennäköisyys kalliisiin ja vakaviin virheisiin ja onnettomuuksiin.
- Hallituksen ja muiden viranomaisten informaatio tavoittaa heidän huonommin kuin muun aikuisväestön.
- Heillä on heikommat mahdollisuudet terveydenhoitoon liittyvän tiedon ymmärtämiseen.
- Heidän mahdollisuutensa käyttää kansalaisoikeuksiaan ovat rajoitetummat.
- Heidän mahdollisuutensa auttaa omia lapsiaan lukutaidon kehittämisessä ovat rajoitetut.
- Heidän riskinsä ajautua rikollisuuteen on suurempi.
- Heillä on suurempi mahdollisuus joutua sosiaalihuollon varaan.
- Heillä on rajallisemmat mahdollisuudet kuin muilla lisäkoulutukseen.
- Heille koituu ylimääräisiä kustannuksia siksi, että he täyttävät tarvittavia asiapapereita virheellisesti.
- Heillä on paljon heikommat mahdollisuudet saada työtä sekä säilyttää työpaikkansa kiristyvässä työllisyystilanteessa.

Näin ollen aikuisten lukutaidottomuuden kustannukset ovat korkeat sekä yksilöille että yhteiskunnalle kokonaisuudessaan. Mutta mitä strategioita voimme käyttää asiantilan korjaamiseksi?

Strategioita lukutaidon parantamiseksi

Olen toiminut puheenjohtajana työministeriön asettamassa toimikunnassa The National Consultative Council for International Literacy Year, jonka tehtävänä on neuvoa maan hallitusta lukutaitoasioissa. Havaitsimme toimikunnassa, että vaikka Australian aikuisväestöstä miljoonan ihmisen arvioitiin olevan toiminnallisesti lukutaidottomia, vain 25 000 heistä osallistui käynnistä oleviin lukutaito-ohjelmiin.

Toimikunta ehdotti hallitukselle neljää toimintaohjelmaa:

1. aikuisten lukutaito-ohjelmat (kokonaisrahoituksesta 40 prosenttia),
2. lapsiin kohdistuvat lukutaito-ohjelmat (kokonaisrahoituksesta 20 prosenttia) ja
3. yleistä tietoisuutta kohottavat toimenpiteet (kokonaisrahoituksesta 20 prosenttia).

Kansainvälisen lukutaitovuoden tavoitteena on kehittää Australiassa koko elämän kestäviä lukutaito-ohjelmia. Toimikunta kannattaa myös aktiivisen lukutaidon kehittämistä koko väestön osalta, jotta ihmiset voisivat maksimoida osallistumisensa yhteiskunnan toimintoihin. Lukutaito sisältää mielemme puhumisen, kuuntelemisen, lukemisen, kirjoittamisen ja kriittisen ajattelun. Myös laskutaito sisältyy käsitteeseen.

Suurin osa Australian kansainvälisen rahoituksen osuudesta menee Melanesian lukutaitoprojektiin, jota hoitaa Papuan, Uuden Guinean, Solomonin saarten, Vanatuun ja Australian muodostama toimikunta. Lukutaito-opetus ja siihen tarvittavat välineet on kehitetty yhdessä osanottajien kanssa. Australian osuus on tukea tätä toimintaa. Odotamme, että Australian International Development Assistance Bureau jatkaisi projektia pitkällä tähtäimellä. Sen lisäksi Australia toimii isäntänä Aasian Tyynen valtameren alueen aikuisten lukutaitoseminaarissa, joka järjestetään yhteistyössä Unescon Bangkokin aluetoimiston kanssa.

Ongelma joka ei ole päässyt otsikoihin

Lukutaito ei ole koskaan ollut uutisenvainoinen aihe Australiassa. Mutta julkinen ja yleinen kiinnostus ja ymmärtäminen ovat välttämättömät, jotta hallitus saataisiin myöntämään tarvittava taloudellinen tuki lukutaidottomuuden vastaiseen kampanjaan.

Lukutaitokartoituksen julkaisemisen jälkeen ja nyt kansainvälisen lukutaitovuoden myötä siitä on kuitenkin tulossa myös tiedotusvälineiden kiinnostuksen kohde. Oli rohkeaa nähdä johtavan sanomalehtemme pääkirjoitus "Lukutaidottomuus: ei sijaa tyytyväisyyteen". Pääkirjoituksen viimeinen kappale kuului seuraavasti:

"On toivottavaa, että hallitus käyttäisi kulu- van vuoden mahdollisuutena nostaa väestön lukutaidon tasoa. Peruskoulun jälkeisessä opetuksessa tarvitaan lisää äidinkielen tunteja ja vapaan aikuisopetuksen lukutaitotunteja tulee lisätä. Jos koulujärjestelmä on epä-

onnistunut joidenkin ihmisten suhteen, on hallitus heille velkaa sen, että heille annetaan uusi mahdollisuus. Se on myös velkaa siirtolaisille, joiden se on sallinut asettua tänne. Myös heidän englanninkielen taitonsa tulee nostaa sille tasolle, että he voivat osallistua täysimääräisesti yhteiskuntamme toimintoihin. Lukutaidottomuuden aiheuttamat taloudelliset ja yhteiskunnalliset kustannukset ovat sellaiset, että niitä ei nyt edes osata arvioida. Tilannetta ei voi pitää tyydyttävänä nyt, kun olemme siirtymässä yhä kehittyneempään teknologiseen aikaan.”

Lukutaidosta on Australiassa tulossa poliittinen kysymys. Elokuussa 1989 liittovaltion budjetissa varattiin 1,3 miljoonaa Australian dollaria (runsas 4 miljoonaa Suomen markkaa) lukutaitovuoden ohjelmiin. Kahdelle seuraavalle vuodelle luvattiin 1,5 miljoonaa dollaria. Etsimme myös yksityisrahoitusta voidaksemme perustaa *lukutaitosäätiön*. Tarvitsemme 1990-luvun puolivälissä voimakkaita poliittisia sitoumuksia lukutaitoisen Australian kehittämiseksi. Se on meidän toivomuksemme kansainväliselle lukutaitovuodelle.

JUHANI KIRJONEN

TYÖN, AIKUISKOULUTUKSEN JA TUTKIMUKSEN YHTEYDET

II osa amerikkalaisten asiantuntijain haastattelusta

Professori Juhani Kirjonen haastatteli Yhdysvaltoihin ja Kanadaan suuntautuneella matkallaan kahdeksaa aikuiskasvatuksen tutkijaa ja tiedemiestä. Haastattelujen II osa julkaistaan oheisena. Matka toteutui Suomen Akatemian apurahan turvin ja liittyi osaamista valtionhallinnossa käsittelevään tutkimushankkeeseen. Hankkeen tavoitteena on kehittää tieteidenvälistä ammatillista jatkokoulutusohjelmaa ja tutkia, miten työtä ja ammattitaitoa voidaan kehittää tutkijoiden ja ammattilaisten keskinäisen koulutusyhteistyön avulla.

Tässä numerossa ovat professorien David Kolb, Lynn Davie ja Mihaly Csikszentmihalyin sekä tohtori Elizabeth Burgen haastattelut. Lisäksi haastattelija selostaa lyhyesti professori Don Brundagen kanssa käymäänsä keskustelua.

DAVID A. KOLB

Professori, Case Western Reserve University, Ohio

Professori David Kolbin tärkein julkaisu on *Experiential learning* (1984). Pääosin tähän pohjautuen hän pitää vuosittain laajahkon opintojakson *Learning and development*, jossa tarkastellaan ihmisen kehittämisen ja voimavarojen kasvun koulutuksellisia paradigmoja käyttäen, lähtökohtana Deweyn, Lewinin sekä Jamesin, Emersonin, Piagetin, Maslowin, Rogersin ja eräiden muiden teoreettisia kehittäjiä. Kolbin kirjasta ilmestyy uusi laitos tänä vuonna.

Tietoa luodaan kokemusta muuntamalla

Verrattuna traditionaaliseen opetussykeeseen (materiaalin esittäminen, tutustuminen ja käsitteily) Kolbin ehdottama tapa opettaa ja oppia on poikkeava. Siinä integroidaan kaksi kognitiivisen psykologian hyvin tuntemaa ulottuvuutta toisiinsa; yhtäältä konkreettisuus — abstraktisuus ja toisaalta aktiivisuus — reflektiivisyys eli osallistuva ja havainnoiva tapa käsitellä asioita tai ilmiöitä.

Kolb katsoo, ettei millään näiden dimensoiden edustamalla ääripäällä ole ylivoimaisia etuja puolellaan, vaan jotkut niistä soveltuvat tiettyihin oppimistilanteisiin toisia paremmin. Tästä hän on kehittänyt eräänlaisen oppimiskehän, joka käynnistyy kokemuksista ja etenee niiden reflektiivisestä havainnoinnista käsitteellistämisen portaalle ja edelleen toiminnalliseen kokeilemiseen sekä uudelleen alkuun saatujen kokemusten erittelyn pohjalta. Oleellista on, että oppija nähdään joustavana ja muuntavana rooleiltaan, jotka vaihtelevat toimijasta havainnoijaan ja analytiikkoon.

Kolb erottelee mallinsa pohjalta neljä oppimistyyliä: divergenttisen, assimilatiivisen, konvergenttisen ja akkomodatiivisen.

Divergenttinen tyyli edustaa etenemistä konkreettisista tilanteista tai asioista abstrakteihin ja niiden reflektiivistä tulkintaa. Luovat ratkaisut ovat tällaisen tyylin vahvin puoli. **Assimilatiivinen tyyli** edustaa reflektiivistä havainnointia ja teoreettista mallien kehittelyä, jossa pyritään yhdentäviin selityksiin asioista tai ilmiöistä taikka niiden suhteista. **Konvergentti tyyli** edustaa ideoiden ja mallien koettelua käytännössä, jossa pyrkimyksenä on löytää yleistyksille käytännön sovellutuksia. **Akkomodatiivinen tyyli** edustaa taas toimintaa konkreeteissa tilanteissa, ongelmien ratkaisuun pyrkimistä tässä ja nyt, yrtynksen ja erehdyksen kautta.

Kolbin kehittämät mallit näyttävät tähänastisten kriittisten tutkimusten valossa pysyvän kuvaamaan suhteellisen hyvin oppimisen etenemistä ja sen dynamiikkaa. Sen sijaan oppimistyylien luokitus on saanut jyrkkääkin kritiikkiä osakseen. Myöskään hänen luonnehdintansa eri prosesseista, esimerkik-

si reflektiivisyydestä ei eräiden tukijoiden mukaan ole ollut riittävän perusteellista.

Huolimatta kritiikistä Kolbin pääajatukset vaikuttavat käyttökelpoisilta. Tärkein periaate näyttää olevan se, että oppiminen on tehokkaita silloin, kun ihminen voi kytkeä siihen omat henkilökohtaiset kokemuksensa, sillä ne auttavat parhaiten pääsemään mukaan oppimiskehän ensimmäiselle portaalle. Samalla hän voi tulla tietoiseksi siitä, että kaikki eivät suinkaan opi samalla tavalla, vaikka tuloksetkin oppiminen edellyttääkin eri portaiden läpikulkemista. Omien heikkouksien tuntemus tarjoaa mahdollisuuden poistaa ne ja kehittää vahvoja puolia.

Kolb määrittelee oppimisen prosessiksi, jossa tietoa luodaan kokemusta muuntamalla. Siinä korostuu neljää kriittistä näkökulmaa:

- 1) Mukautuminen ja oppiminen ovat tärkeitä — eivät sisältö ja tuotokset.
- 2) Tieto on muuntumisprosessi, joka on luonteeltaan jatkuvaa — ei mikään absoluuttinen tavara, jota hankitaan ja välitetään.
- 3) Oppiminen muuntaa kokemusta sen objektiivisessa ja subjektiivisessa merkityksessä; oppiminen sisältää aina aikaulottuvuuden: se on yhteydessä sekä suoriutumiseen että kehittämiseen.
- 4) Jotta oppimista voi ymmärtää, on ymmärrettävä tiedon luonnetta ja päin vastoin: eri tiedot edellyttävät erilaista oppimista ja oppimaan ohjaamista.

”Nelikymppisten korkeakoulu”

David Kolb on kirjoittanut eräässä viimeisimmistä artikkeleistaan yliopiston tehtävistä jatkuvan koulutuksen kehittäjänä ja puolannut siinä mm. ns. 40-vuotiaiden korkeakoulun (collegen) merkitystä. Yksi tällaista ajattelua tukevista seikoista on hänen mielestään se tosiasia, että ns. suuret ikäluokat ovat juuri tässä ikävaiheessa. He kohtaavat suuret yhteiskunnalliset ja työelämään liittyvät muu-

tokset samalla, kun huomaavat omien tietojensa ja taitojensa olevan rapistumassa (develop advanced professional).

Useimmat koulutusohjelmat ovat kapeasti erikoistavia ja näin ollen usein näkökulmittaan rajoittuneita. Henkilön edetessä organisaatiossa riittävän kauan hän joutuu tilanteeseen, jossa hänen pitää itse asiassa osata integroida monien eri tavoin koulutettujen ihmisten työtä. Tämän vuoksi Kolb esittää, että jatkuvassa koulutuksessa tarvitaan ns. **hollistista** näkökulmaa. Toinen kysymys on se, miten edistää yliopiston sisällä vastaavanlaisia ajattelua yliopiston opettajien kesken. Tätä kysymystä on jonkin verran pohdittu Case Western Reserve Universityn eri tiedekuntien sisällä.

Kaupallisen aikuiskoulutuksen valta-asema

Human resource development -koulutus korkeakouluissa edustaa suunnilleen puolta kaikesta aikuiskoulutuksesta USA:ssa. Itse asiassa yliopistot ovat jossain määrin menneet mukaan tähän kaupalliseen koulutusbisnekseen. Sehän kasvaa nopeasti. Yliopistoissa on esitetty voimakasta kritiikkiä kehitystä vastaan, koska tämänkaltaisella koulutuksella ei ole mitään vastuuta. Ihmiset haluavat undergraduate-tutkintoja ja tällä tavalla niitä voi "ostaa".

Integrointi koulutukseen

Kysyin Kolbin kokemuksia ja käsityksiä tieteidenvälisyydestä koulutusohjelmissa. Kolbin mielestä taustoiltaan heterogeeninen ryhmä voi tuottaa hedelmällistä keskustelua. Se edellyttää kuitenkin, että ryhmän jäsenet ymmärtävät, mihin tieteidenvälisyydellä pyritään ja että he pystyvät hyväksymään erilaisen aineiden tulon keskusteluun. Ts. heiltä edellytetään tilanteen hallinta. Vaikeinta Kolbin mukaan on yleensä saada ihmisiä kokoon ensimmäisen kerran. Keskusteltaessa esimerkiksi insinöörien ja terveyshuollon ihmisten saamisesta yhteiseen koulutukseen vastustus on voimakasta kummallakin suunnalla. Osapuolet katsovat edustavansa siinä määrin erikoisaluetta, etteivät tiedä riittävästi toisten alan spesialiteetista. He ilmeisesti ajattelevat, etteivät he voi oppia mistään muualta kuin oman spesialiteettinsa edustajilta.

Yksi Kolbin koulutustyypeistä on kahden vuoden Executive-MBA -ohjelma, jossa koonnutaan perjantaisin ja lauantaisin. Tämä on suunnattu keskijohdon henkilöille, joilla on jo pidempi työkokemus takanaan. Se on ollut onnistunut ohjelma integratiivisessa mielessä, koska ihmiset ovat olleet kiinnostuneita samasta asiasta, johtamisesta. Ajattelu perustuu ns. kahden uran kehittämiseen, hallinnollisen ja jonkin spesialiteetin.

The Council for adult's experiential learning on kehittänyt yhteistoimintaa yritysten, korkeakoulujen ja työntekijäjärjestöjen kanssa jatkuvan koulutuksen kehittämiseksi, esimerkkinä communication Workers' association. Siinä on yritetty mm. edistää työntekijöiden pyrkimyksiä suorittaa yliopistotutkinto.

Itseohjautuva oppiminen

Puhuimme myös itseohjautuvasta oppimisesta. Kolb on tehnyt 1970-luvun lopulla Boyatzisin kanssa tutkimuksen itseohjautuksen muuttumisesta. He päätyivät siihen, että on olemassa kaksi tärkeää tekijää tässä mielessä: tavoitteen asettaminen ja palaute. Päättulos oli se, että mitä selvempi henkilön tavoite on, sitä voimakkaammin hän ponnistellee sen saavuttamiseksi. Mitä säännöllisemmin henkilö saa palautetta toiminnastaan, sitä paremmin tavoitteen saavuttamisessa edetään.

Tulos on tietysti melko triviaali ja perustuu paljolti siihen, mitä yleensä asiasta tiedetään. Tämän jälkeen he ovat kiinnostuneet enemmän siitä, miten tavoitteet asetetaan, miten kiinnostus suuntautuu tiettyyn kohteeseen. Kolbin johtopäätös olikin, että "intent is everything", tarkoitus on kaikki kaikessa. Mutta se, miten tarkoitukseen tullaan, on kriittinen asia aikuiskoulutuksessa. Monissa tapauksissa tämän on nähty liittyvän kiinteästi käytännön ongelmiin, esimerkiksi kysymykseen, miten organisaation tuottavuus paranisi. Tällöin se voi rajoittaa pitkäjänteistä opiskelua. Hieman samanlaisia ovat myös puhtaasti ammatilliset tavoitteet.

Mutta tärkeitä motiiveja ovat usein mm. minäkäsityksen ja itsetunnon parantaminen. Myös työtovereiden tuella on vahva merkitys kaikessa opiskelussa. Joskus esimerkiksi naisten opiskelua rajoittavat vanhat uskomukset naisen ja miehen rooleista; opiskelu ja eteenpäin pyrkiminen nähdään miehisiin toimintoihin, jotka eivät kuulu naisille.

Silloin kun organisaatio kouluttaa koko henkilöstöä, on välttämätöntä perustaa koulutus organisaation omille tavoitteille, markkinointipyrkimyksille, ongelmanratkaisulle ryhmissä jne. Mutta se ei ole tietystikään täydellinen ratkaisu, koska se ei ota huomioon pitkän aikavälin yleisempiä tavoitteita tai yksilöllisiä tavoitteita. He ovat mukana neljä vuotta kestävässä laajahkon organisaation kehittämishankkeessa, jossa pyritään yhdistämään sekä organisaatiotason että yksilötason koulutustavoitteita.

Kolb on kokeillut myös ns. **reflektioprosessin** käyttöä koulutuksessa. Siinä on ihmisten annettu reflektoida omaa elämäänsä ja suhteuttaa sitä pitkän ajan tavoitteisiinsa. Apuna on käytetty muu muassa Baudin teosta.

Henkilökohtaiset tulevaisuudentavoitteet ovat hyvin tärkeitä. Siksi niitä on pidettävä esillä samalla, kun pyritään ammatillisiin tavoitteisiin.

Vaihdoinme muutaman ajatuksen myös koulutuksen vaikutusten seurannasta. Kolbilla on ollut joitakin vuosia menossa yhteishanke NASA:n paikallisen yksikön kanssa organisaation kehittämisestä. Siinä he ovat päätyneet suosittamaan usein toistuvia sisäisiä arviointitilaisuuksia, joissa on koulutuksessa mukanaolleiden johtavien henkilöiden lisäksi heidän alaisiaan. Avoimeksi jäi, oliko myös alaisille järjestetty koulutusta. Mahdollisesti heiltä vain haluttiin kuulla, mitä muutoksia esimiesten toiminnassa oli tapahtunut. Joka tapauksessa Kolb suositteli seurantaa ja arviointia juuri siihen tapaan, kuin meillä on tehty. Hän piti tärkeänä jatkaa sitä säännöllisin välein.

Hän ehdotti muodotettavaksi verkosto koulutukseen osallistuneista henkilöistä, koska heiltä voi saada arvokasta palautetta ja heitä voi käyttää koulutuksen kehittämiseen muullakin tavoin. (Huom! Mezirowilla on verkko, ns. Alumni-verkko.)

Osoitetiedot:

*Professori David A. Kolb ja apulaisprofessori Richard E. Boyatzis
Department of Organization Behavior
Weatherhead School of Management
Case Western Reserve University
Cleveland, Ohio 44106
puh. 216-368-2055*

Tieteidenvälisyyteen kannattaa pyrkiä koulutuksessa ongelmista huolimatta

Professori Davie on instituuttinsa aikuiskasvatusosaston johtaja ja tässä tehtävässä hän hoitaa vierailijoiden ohjelmajärjestelyjä. Oli kiintoisaa kuulla, että heti seuraavalla viikolla Suomesta oli tulossa toinenkin vierailija osastolle tutkimus- ja kehittämisjohtaja Kari Lampikoski Markkinointi-instituutista Helsingistä. Kari Lampikoski on erikoistunut etäopetukseen.

Davien työhön kuuluu tutkia ja kehittää atk-avusteista opetusta. Keskustelimme kuitenkin aikuiskoulutuksen kehittämisestä yleisemmin.

Hänen näkemyksensä mukaan koulutus-tutkimuksen tekijä usein unohtaa tai jättää ottamatta huomioon koulutettavan näkökulman tarkastellessaan asiaa tutkimuksen teettäjän eli koulutuksen järjestäjän näkökulmasta.

Lisäksi sekoitetaan toisiinsa tietämisen ja osaamisen tason kohottamiseksi ammatilliset, esimerkiksi tiettyyn pätevyyteen tarvittavat opinnot, ja muu opiskelu. Esimerkiksi terveydenhuollon alalla kaikkien on osattava määrätty, ammatin harjoittamisen välttämättömiin vaatimuksiin kuuluvat perusasiat, kuten tiettyjen lääkeaineiden tuntemus tai uusien lakisääteisten käytäntöjen hallitseminen. Kaikki muu on koulutuksellisessa mielessä ongelmallista, koska ihmisiä on mahdotonta pakottaa koulutukseen, joka ei ole samassa mielessä välttämätöntä, kuin mitä normitettu kelpoisuus vaatii.

Davie on selvittänyt, missä määrin organisaatioiden sisäistä koulutusta järjestetään ja missä määrin ihmiset siihen osallistuvat, koska se vaikuttaa heidän yleiseen halukkuuteensa osallistua johonkin muuhun koulutukseen. On käynyt ilmi, että tällainen koulutus on varsin yleistä. Laajasta kyselystä saadut vastaukset osoittavat, että joka neljäs työntekijä on viimeisen vuoden aikana osallistunut johonkin sisäiseen koulutukseen Ka-

nadassa. Ihmiset pohtivat huolellisesti, mihin käyttävät aikansa ja miksi.

Kenen vastuulla on maksaa jatkokoulutus? Tehdystä kyselystä kävi ilmi, että organisaatio maksaa koulutuksen todennäköisimmin miehille kuin naisille. Osaselityksenä on tietysti se, että naisten ja miesten ammatillinen jakauma on erilainen. Mutta se ei selitä kuin osan eroa.

Toronton yliopiston liikkeenjohdon tiedekunta (faculty of management) järjestää Executive-MBA -ohjelmia, jotka eivät tähtää suoraan ylempään tutkintoon. Niissä on piirteitä, jotka ovat lähellä suomalaista työtieteellistä koulutusta. Esimerkiksi osallistujat kokoontuvat kerran viikossa ja työskentelevät näin kahden vuoden ajan. Vuosimaksut ovat suhteellisen korkeita.

Osastolla on sekä tohtori- että masterohjelmia ja ne on tarkoitettu vain tutkintoja suorittaville henkilöille. Tohtoriohjelmaan osallistujien keski-ikä on noin 43-44 vuotta ja masterohjelmassa reilusti yli 30. Kaikilla on pitkä kokemus työelämästä, usein eri aloilta.

Davie kertoi tuntevansa huonosti julkisen hallinnon koulutusta. Osavaltion hallinto järjestää koulutusta työntekijöilleen, mutta sen laajuudesta Daviella ei ollut tietoa. Hän mainitsi kuulleensa vain hyvin käytännönläheisistä kurseista, kuten kieliopetuksesta, joka on hyvin tärkeä asia Kanadassa. On ruvettu maksamaan muun muassa ylimääräisiä palkkioita siitä, että työntekijä osaa sekä englantia että ranskaa. Toinen konkreettinen koulutusinterventio on kohdistettu poliiseihin, jotka joutuvat entistä enemmän tekemisiin eri kulttuureita edustavien ja eri kieliä puhuvien ihmisten kanssa. Tässä koulutuksessa on muutakin kuin kieliopintoja.

Tietokoneiden käyttö opetuksessa on tulevaisuudessa tärkeää ja luultavasti sitä tar-

keämpi, mitä harvaanasutumpi maa on, kuten Kanada ja Suomi ovat. Davie kertoi heidän saavuttaneen joitain mielenkiintoisia ja hyviä tuloksia. Hän on kehittännyt tohtori Elizabeth Burgen kanssa menetelmiä, myös audiotekniikkaa, ja auttanut opettajia tarvittavan materiaalin valmistamisessa. Kurssien tai ohjelmien suunnittelu ja erityisesti materiaalien (mm. videoiden) valmistaminen on suhteellisen kallista.

On-line -opetustilaisuuksista on runsaasti kokemuksia. Telekonferenssissa ja etenkin videoyhteyteen perustuvassa opetustilanteessa on ongelmana a) löytää sopivia huonetiloja; niitä voi olla vain harvoilla paikkakunnilla, ja b) saada ihmiset tulemaan tietynä aikana. Davien mukaan nämä ongelmat ovat jatkuvasti ajankohtaisia. Tekniikka ei sinänsä voi niitä ratkaista.

Ryhmän merkitys opiskelijoille

Oppimisryhmän syntyminen on olleellinen kysymys, koska ryhmä tukee jäsentensä oppimista merkittävällä tavalla. Tietokoneavusteinen opetus on yksi apukeino, mutta toistaiseksi verrattain kallis. Siinä opiskelija voi tavoittaa sekä opettajan että muut ryhmän jäsenet istumalla oman pöytänsä ääressä kotona tai työpaikalla. Luonnollisesti siinäkin aidon oppimisryhmän muodostumisen ongelma on oleellinen. Sitä ei voi ehkä saada ilman henkilökohtaista tapaamista.

Oppimateriaali on myös tärkeä, sillä usein koko koulutus perustuu materiaalin saataavuuden varaan. Kanadassa on tiukennettu copyright-lainsäädäntöä tai ruvettu tiukentamaan sen tulkintaa. Siitä on aiheutunut runsaasti uutta huolta koulutuslaitoksille.

Tieteidenvälisyyden ongelmia ja etuja

Olin maininnun meidän kokemuksenamme, että opiskelijat pitivät koulutusta melko raskaana. Davie arveli syyksi sen, että koulutuksen sisältö ja tavoitteet eivät ole riittävän selvästi tiedossa tai että tieteidenvälisyys tuottaa ajatteluun runsaasti uutta, raskaaksi koettua ainesta. Voi olla kysymys myös siitä, miten se on annosteltu. Joillekin osallistujista aineksen hallinta vanhalta koulutusohjelta saattoi olla esitystavan tai ohjelman eri osien ajoituksen vuoksi vaikeaa. Opetuksen "sisäänajo" saattoi sisällöllisesti olla lähempänä toisia kuin toisia osallistujia (sosiaalitieteili-

jät vs. juristit). Hänen mielestään kannattaisi lievittää kilpailuasetelmaa, joka helposti syntyy opintosuoritusten ollessa yksilöllisiä. Sellainen on meillä on harjoitustyö. Kilpailua ei voi eikä pidäkään välttää kokonaan. Sen sijaan tulisi kehittää tapoja, joissa ryhmät tekevät yhteisiä tuotoksia ja kilpailevat ryhminä.

Puhuimme myös opinnäytetöiden kirjoittamisen vaikeudesta. Hän otti esimerkiksi sosiaalitieteiden ja luonnontieteiden välisen eron siinä, että jälkimmäisellä alueella esimerkiksi väitöskirjoja kirjoitetaan loppuun suhteellisesti enemmän kuin edellisellä. Davie piti mahdollisena, että näissä laboratiivisissa tieteissä on kyse ryhmästä ja ryhmässä tapahtuvasta työskentelystä. Se antaa omalle työlle mielekkään kontekstin ja sen puitteisissa on mahdollista monin eri tavoin maksimoida käytettävissä oleva ohjaukspäivä. Sosiaalitieteissä jokaisen on itse löydettävä ja kehitettävä ongelmat. Ongelmien on sen lisäksi oltava sellaiset, joita ei kukaan muut tutki tai ole ainakaan lähivuosina tutkinut (idiosyncrasy). Sen seurauksena ei tahdo löytyä ohjaajaa tai yleensä henkilöä, joka osaisi sanoa juuri siitä asiasta mitään luotettavaa.

Voisiko ajatella, että koulutuksessa osa opetuksesta rakentuisi tapausesimerkkien ja -analyysien varaan? Laadittaisiin joitakin verrattain yleisiä case-tehtäviä, joita voisi yrittää ratkaista ryhmissä eri hallinnonalojen näkökulmasta. Tällaisia on kokeiltu esimerkiksi McMaster-yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa Hamiltonissa.

Tieteidenväliseen otteeseen tulee Davien mielestä pyrkiä, vaikka siihen liittyy useita vaikeuksia. Yksi hankaluus on se, miten koko sen vaatima aines järjestetään ohjelmaa varten. Eri koulutusohjelmat ja tieteidenvälisen tarkastelun tuottama monipuolinen aines pitäisi saada mahdollisimman lähelle toinen toistaan; kaikkien tulisi periaatteessa voida ymmärtää lähtökohdat suunnitteen samoin. Toinen hankaluus on koko ajattelun takana oleva kognitiivinen malli, joka on professoreilla, mutta joka puuttuu opiskelijoilta, oli heillä miten vahva työkokemus tahansa.

Ylikuormittaminen saattaa olla kolmas vaikeus. Missä määrin eri asioita voi ottaa mukaan useiden eri opinalojen tietovarannossa? Riittääkö opiskelijoiden kiinnostus ja kapasiteetti? Yksi mahdollisuus lähestyä asiaa saattaisi olla lähteä liikkeelle jostakin julkisuudessa esillä olevasta yleisestä asiasta, joka kuuluu luonteeltaan monen eri tieteenalan int-

ressipiiriin. Tällaisia ovat mm. ympäristöongelmat ja terveys. "On tehtävä niin hyvä ohjelma, että jopa pääministeri haluaa osallistua siihen."

Tieteidenvälisyys on aina myös riski "akateemisesti". Sitä ei ehkä arvosteta eri oppiainneiden sisällä juuri siksi, että siinä ei ole tarpeeksi "meidän alan ainesta". Heikon arvostuksen vuoksi sille ei olla valmiita myöntämään resursseja.

Koulutusohjelmien suunnittelussa on usein myös puutteena akateemisen tiedon ja yliopistotutkimuksen ylikorostus. On virhe sanoa, että tieteellinen tutkimus tarjoaa ratkaisun kaikkeen. Se ei nimittäin ole totta. Olisi pikemminkin lähdettävä jo suunnittelussa yhteistyöstä työelämän organisaatioiden kanssa tai ainakin niiden kanssa, joiden oletetaan osallistuvan koulutukseen.

DON BRUNDAGE

Professori, OISE

Tieteidenvälisyyttä haittaa spesialisoituminen

Professori Don Brundage työskentelee samassa osastossa kuin Davie ja on osaston vanhimpia ja arvostetuimpia tutkijoita.

Lyhyessä keskustelutuokiossa puhuimme tieteidenvälisyyden mahdollisuuksista kehittämässämme työtieteellisessä tai vastaavassa koulutuksessa. Brundage sanoi, että hän olisi vielä kymmenen vuotta sitten ollut varsin epäröivä, jopa kielteinen, mutta nyt hän piti sellaista lähestymistä hyvinkin mahdollisena. Pulmana on tietenkin sen, että eri tieteenalat ovat jyrkästi erikoistuneet. Vaikka sitä ei nähdä tai haluta nähdä, jopa sosiologia on eriytynyt osa-alueisiin, sub-spesialiteetteihin. Niiden edustajat eivät tunne toistensa ongelma-alueita eivätkä löydä yhteistä

kieltä kommunikoidakseen hedelmällisesti. Brundage sanoi joskus tuntuvan, että tällaiseen eriytymiseen jopa pyritään tietoisesti.

Silti yhteistä keskustelua ja yhteisiä tieteellisiä lähtökohtia tarvitaan, jopa paljon suuremmassa määrin kuin kymmenen vuotta sitten. Syitä tähän ovat maailmanlaajuiset ongelmat, jotka koskettavat tavalla tai toisella useimpia ihmisiä, sekä monien ongelmien kompleksinen luonne. Hän mainitsi sosiaalisista kysymyksistä esimerkkinä perheen ja globaalista luonnon saastumisen.

Osoitetiedot:

*Professorit Lynn Davie ja Don Brundage
The Ontario Institute for Studies in Educa-
tion*

*Department of Adult Education
252 Bloor Street W. Toronto, Ontario
M5S 1V6, Canada
puh. (416) 923-6641, fax. (416)
926-4725, telex 062117720.*

Aikuiskasvatus 2/1990

Luento perinteisessä muodossa aikansa elänyt

Tohtori Elizabeth Burge on opetusmenetelmien ja -välineiden yksikön johtaja, joka osallistuu eri osastoilla tehtävään tutkimustyöhön asiantuntijana. Sen lisäksi hän opettaa omaa spesiaaliaansa.

Vaikka en ehtinyt käydä yksikköä läpi, kävi ilmi, että siihen kuului ainakin seuraavia osia: telekonferenssistudio, audiovisuaalisen oppimateriaalin tuottamisen studio, videomateriaalin tuottamisen studio, atk-avusteisen opetuksen kokeilutilat sekä työtilat ja varastot. Laajuudesta tai henkilöstön määrästä emme puhuneet.

Esittelin aluksi työtieteellisen täydennyskoulutusohjelman, minkä johdosta puhuimme erityyppisen oppimateriaalin käyttökelpoisuudesta. Burgen näkemyksen mukaan tarvitaan vielä pitkään konventionaalisia keinoja, siis oppikirjoja ja yleensä painettua materiaalia. Mutta mahdollisimman pian tulee ottaa käyttöön myös sähköiset viestimet: audionauhut, -konferenssit ja tietokoneet. Oli mielenkiintoista, ettei hän mitenkään tuonut esille videonauhojen käyttöä. Tulkintani on se, että videomateriaalin tekeminen on ainakin toistaiseksi niin kallista ja aikaa vievää, ettei siihen ole juurikaan varaa muilla kuin puhtaasti kaupallisilla yrityksillä.

Hän ei pitänyt perinteisiä luentoja enää lainkaan tarpeellisina, vaan katsoi ne aikansa eläneiksi. Ne voidaan aikuisopiskelussa hänen mukaansa korvata lähes poikkeuksetta audiokaseteilla, joiden käytöstä heillä on kokemuksia. He ovat julkaisseet myös oppaan oppimateriaalin tekemisestä, jossa annetaan neuvoja myös tällaisten kasettien tekemisestä (ks. Burge, L., Norquay, M. & Roberts, J. *Listening to learn*. Instructional Resources Development Unit. The Ontario Institute for Studies in Education. Toronto, 1987).

Kasetit ovat käyttökelpoisia opiskelijan

kannalta, koska ne vapauttavat hänet ajan ja paikan kahleista ja antavat sitä paitsi mahdollisuuden kerrata asioita mielivaltaisen monta kertaa. Kasetteja voidaan tehdä myös vaihtelevalla tavalla. Burge otti erimerkin asiantuntijoiden haastattelusta, jossa koulutuksen vetäjä tai muu henkilö keskustelee yhden tai useamman asiantuntijan kanssa tietyistä teemista, joka on pohjustettavissa esimerkiksi jonkin kirjallisen materiaalin avulla.

Telekonferenssit ovat OISE:ssa saatujen kokemusten pohjalta hyvin valmisteltuina hyvinkin hyödyllisiä. Tämä tarkoittaa mm. sitä, että konferenssin aihealue on rajattu, käsiteltävät kysymykset on määritelty, osallistujat ovat voineet tutustua materiaaleihin ennakolta ja konferenssien ajoitus on kaikille mahdollisimman sopiva (vähiten päivärutiineja häiritsevä, kuten lounasaikaan tai heti töiden päätyttyä). Jotta aika käytetään suunnitelmallisesti, jokaisella konferenssilla on oltava vetäjä, joka pitää langat käsissään. Telekonferenssit voivat olla myös pienimuotoisia keskusteluja opettajan ja pienryhmän kesken esimerkiksi jonkun osallistujan harjoitustyöstä tai ns. "meet the expert" -dialogeja. Samat ehdot kuin edellä pätevät myös tällaiseen tilanteeseen.

Burge kiinnitti huomiota työtieteellisessä ohjelmassa yhteisten kokoontumisten väliin aikoihin. Hän piti niitä liian pitkinä. Hän katsoi, että kaksi kuukautta on aivan maksimi ellei peräti liian pitkä väliaika päästä keskustukseen ohjauksen tai opiskeluryhmän kanssa. Ihanteellista olisi saada kontakti keran viikossa tai ainakin kerran kahdessa viikossa, mikäli todella halutaan tukea oppimista.

Tieteidenvälistä lähestymistä hän piti ilman muuta tärkeänä ja kehittämisenarvoisena asiana. Pyrittäessä helpottamaan opiskeluryhmän ja opettajien välistä kommunikointia voitaisiin yhtenä vaihtoehtona ajatella,

että koulutukseen otettaisiin kerralla vain esimerkiksi kolmen tai neljän tieteenalan peruskouluksen saaneita. Hänellä ei kuitenkaan ollut kokemuksia tällaisesta.

Sen sijaan hän ehdotti, että heterogeenisessä joukossa tulisi ryhmittöiden aloittaminen tapahtua ensin ns. omissa joukoissa, ts. saman peruskoulutuksen saaneet ovat samassa pienryhmässä. Tällöin he pystyvät muodostamaan koherentin kehikon omille kannanotoilleen, ennen kuin heidän täytyy kuunnella tai ottaa kantaa muiden esittämiin näkökohtiin. Sekaryhmät ovat kuitenkin välttämättömiä, jotta tieteidenvälisestä vuorovai-
kutuksesta voitaisiin yleensä puhua. Esimerkiksi juristit ja taloustieteilijät voisivat ensin ilmaista näkemyksensä jostakin opintotehtä-

västä ja kuunnella sitten pedagogien käsitykset. Tämän jälkeen voitaisiin pyrkiä yhteisiin johtopäätöksiin.

Ryhmässä vetäjän rooli on hyvin keskeinen, ei vain tiedollisessa mielessä, vaan henkilökohtaisen palautteen antajana. Usien asioiden opiskelu on useimmiten niin vaikeaa, jopa pelottavaa (erityisesti itsensä ilmaiseminen toisille), että vetäjän tulee ymmärtää olevansa mitä suuremmassa määrin myös henkinen tuki. Opiskelijoiden itsetuntoa on pyrittävä kohottamaan. On sallittava ahdistuneisuuden ilmaiseminen, on hyvä kertoa omista vaikeista kokemuksista, on suositeltavaa käyttää erilaisia apukeinoja, esimerkiksi roolipelejä, tällaisissa tilanteissa.

Osoitetiedot:

Dr. Elizabeth Burge

Instructional Resources Unit

The Ontario Institute for Studies in Education

252 Bloor Street W. Toronto Ontario M5S 1V6, Canada

puh. (416) 923-6641, ext. 2311, fax. (416)-926-4725

telex 062117720, sähköposti L. Burge@UTOROISE

”Parhaiten kokemusten psykologiaa”

Mihaly Csikszentmihalyi tutkii ihmisen henkisen kehittymisen dynamiikkaa käyttäen apunaan kahta ulottuvuutta, toiminnan haasteellisuutta ja toimintataitoja. Ääripäinä ovat ahdistuneisuus, kun ihminen kohtaa liikaa haasteita suhteessa taitoihinsa, ja ikävystyminen, kun ihmisellä on liikaa taitoja suhteessa haasteisiin. Ihanteellinen haasteiden ja taitojen suhde luo palkitsevan kokemuksen, flow, joka tässä on suomennettu ”toimintatulvaksi”.

Soveltamisalueita löytyy kosolti, kokeilevien koulujen opetusmetodeista työelämän muutosten aiheuttamiin ongelmiin.

Kuvailen seuraavassa lyhyesti yhtä Chigagon yliopiston psykologian osaston tutkimushaaraa, joka on samalla professori Csikszentmihalyin työskentelyn pääkenttä. Hän kävi luennoimassa tästä aihepiiristä syyskuussa 1989 Jyväskylässä, minkä lisäksi meillä on käytettävissä luettelo hänen julkaisuistaan.

Tutkittavasta ilmiöstä käytetään nimeä **flow**. Se on vaikea suomentaa. Sen voisi yhdistää esimerkiksi sanoihin ”toimintatulva” tai ”tulviva into”, jotka kuvaavat ihmisen sisäistä, kiihkeää halua toteuttaa jotain keskeytyksettä, ikään kuin toiminnan itsensä vuoksi. Tällaista kiihtoa voidaan havaita lähes kenellä tahansa joissakin tilanteissa. Mutta erityisen selvänä se on nähtävissä esimerkiksi taiteilijoiden ja yleensä luovan työn tekijöillä.

Kun sosiaalietiteissä ollaan perinteisesti oltu kiinnostuneita lähinnä vain ihmisen käyttäytymisen negatiivisista piirteistä (sosiaalidarvinistit, Freud, Marx), Mihaly Csikszentmihalyin kiinnostus kohdistuu sen sijaan sen **positiivisiin** ilmentymiin. Hän itse kutsuu tätä tutkimussuuntaa **optimaalisen kokemuksen** tai **parhaiten kokemusten psykologiaksi**.

Hän on kertonut saaneensa alkuvaiheessa teoreettisia vaikutteita mm. filosofi Popperilta ja psykologian puolelta Maslowilta (peak ex-

perience), mutta etäännyneensä sittemmin näistä omalle suunnalleen. Hän piti esimerkiksi Maslowin selitysmalleja liian epämääräisinä.

Koottaessa eri tutkimuksista katsaus piirteistä, jotka sävyttävät ilmiötä Optimal Experience tai Flow Experience (OE), saadaan seuraava luettelo:

1 Kun ihmisen toimintaa kuvataan kaksikulotteisella mallilla, toiminnan haasteellisuus ja toimintataidot, optimal experience esiintyy näiden tasapainoalueella silloin, kun kumpaakin on yli minimin.

2 Toiminnalla tulee olla selvä tavoite ja siitä on saatava välitöntä palautetta. Toiminnan ohjaus jää vajaaksi, mikäli jompi kumpi näistä puuttuu tai on heikkoa. Päämäärä ei sinänsä aiheuta toimintaa.

3 Toiminta ja tietoisuus pyrkimyksistä sekoittuvat toisiinsa.

4 Keskittyminen vain asiaankuuluviin ärsykkeisiin, huolta aiheuttavien asioiden sulkeeminen pois,

5 Voimakas tunne, että voi ohjata omaa toimintaa,

6 Välinpitämättömyys ulkoiseen kritiikkiin nähden,

7 ajantajun hämärtyminen ja

8 sisäisen motivoitumisen korostuminen.

Viimeksi mainittu kytkee tämän ilmiöken-
tän laajempaan psykologiseen teoriaan ihmi-
sen motivaatiosta. Mihaly Csikszentmihalyin
näkemys on, että esimerkiksi kasvatuksessa
tämäntapaisten näkökohtien ja erityisesti si-
säisen motivaation merkitystä on aliarvioitu
tai jätetty ottamatta huomioon. Esimerkkinä
hän mainitsi kouluarvostelun, jossa lasten ar-
viointi on eräänlaista nollasummapelä. Toi-
sena esimerkkinä ovat aikuisten materiaali-
set arvot (raha). Jotta voisit saada hyviä nu-
meroita tai paljon rahaa, toiselle ei niitä riitä.

Jos itse toiminta on ikävyyttävää, se vali-
koi tekijänsä muiden kuin sisäiseen moti-
vaatioon yhteydessä olevien tekijöiden pe-
rusteella.

Ihmisen kehittymisen dynamikkaa

Optimal experience on periaatteessa labiili
tila, joka vaihtelee koettujen haasteiden ja
käytettävissä olevien taitojen virittämässä
kentässä ahdistuneisuudesta (liikaa haasteita
suhteessa taitoihin) ikävystymiseen (liikaa
taitoja suhteessa haasteisiin). Ihmisellä on
mahdollisuuksia kehittyä juuri tämän dyna-
miikan pohjalta. Vähäiset taidot ja vähäiset
haasteet ruokkivat apatiaa. Kasvatat taidot ja
lisääntyvät haasteet antavat mahdollisuuden
saada palkitsevia kokemuksia toiminnasta
(flow).

Parhaiden kokemusten esiintymistä ihmis-
ten jokapäiväisissä toiminnoissa on pyritty
tutkimaan erityisesti tätä varten kehitetyllä
menetelmällä, jonka nimi on Experience
sampling method (kokemusten otanta). Siinä
käytetään satunnaistettua aikaotantaa,
jossa apuvälineenä on mukana kannettava
langaton kutsulaite ja välittömien kokemus-
ten tallentamista varten laadittu lyhyehkö ky-
selylomake. Joka kerran kun kutsulaite piip-
paa, henkilö täyttää lomakkeen juuri sillä
hetkellä käynnissä olevan toiminnan mukai-
sesti.

Edellä kuvattuja kokemuksellisia tiloja
(flow, apathy, anxiety, boredom) tutkitaan
useilla psykologisen kokemuksen ulottuvuusil-
la. Jotkin niistä kertovat affektiivisista koke-
muksista (onnellisuus — surullisuus, iloisuus
— ärtyneisyys), toiset motivaation luonteesta
(tekisikö mieluiten jotain muuta) ja muuta-

mat muut älyllisestä kiinnostuksesta (keskit-
tymisen taso ja helppous). On pyritty mm.
tutkimaan, edustavatko eri dimensioiden po-
sitiiviset päät tyyppillistä optimal experience
-kokemusta.

Vuosien mittaan on tehty runsaasti tutki-
musta eri ikäisillä ja eri ammateissa toimivilla
nuorilla ja aikuisilla sekä verrattu eri kulttuu-
riympäristössä asuvia ihmisiä toinen toisiin-
sa. Edellä mainittujen ulottuvuuksien avulla
on pystytty verrattain hyvin erottelemaan toi-
sistaan mainittujen neljän tilan piirteitä sekä
saamaan tarkennettu käsitys siitä, mitä kaik-
kea varsinaiseen flow-kokemiseen liittyy.

Yllättävämpää kuitenkin kuin tällaiset yksi-
tyiskohdat on ollut havaita se, miten **yhden-
mukaisesti** eri kulttuuriympäristöstä peräi-
sin olevat, esimerkiksi italialaiset ja yhdysval-
talaiset nuoret ilmoittavat kokemuksensa esi-
merkiksi koulutyöstä, vapaa-ajan harrastuk-
sista, musiikin kuuntelusta ja television kat-
somisesta. Yleisimmät flow-kokemukset liite-
tään taiteellisten tai muiden harrastusten yh-
teyteen ja yhdessäoloon tovereiden kanssa,
kun taas yleisimmät apathy-kokemukset liit-
tyvät television katsomiseen.

Sovellutuksia mm. koulupedagogiikkaan

Eri tyyppisten vertailujen lisäksi tutkimus-
ta on viime vuosina ulotettu aivan toisille alu-
eille. Menossa on joitakin yhteistyöhankkeita
hollantilaisen tutkimusryhmän kanssa tämän
menetelmän soveltamisesta psykiatristen po-
tilaiden hoitoon ja kuntoutukseen. Yhdysval-
loissa on useampiakin tutkimuksia sovel-
luksista koulupedagogiikkaan. Yhdessä ko-
keilukoulussa koko opetusunnitelmaa ja
opetusmetodeja on muutettu vastaamaan
tätä taustaidea. Tutkimuksia on lisäksi tehty
teini-ikäisten suhteesta perheeseen ja muihin
sosialisaatioprosessin lähiympäristön osa-
puoliin. Lähiaikoina on alkamassa yhteistyö-
hanke erään osavaltion työvoimaviranomais-
ten kanssa sen selvittämiseksi, millä tavoin
voitaisiin vaikuttaa tiettyjen vaikeiden työllis-
uusalueiden nuorten tilanteeseen niin, että
heidän omaehtoinen luovuutensa ja yritteli-
äisyytensä voitaisiin saada käyttöön ilman,
että he lähtisivät hakemaan työtä muualta.

Vaikka huomattava määrä varsinkin var-
haisimpaa tutkimusta on kohdistunut joihin-
kin erikoisryhmiin, hyvinkoulutettuihin tai
erityislahjakkaisiin ihmisiin, näyttää siltä, että
menetelmällä ja sen taustalla olevalla ajatte-
lulla on kantavuutta myös yleisemminkin.

Mieleen tulevat mm. työelämän muutoksen aiheuttamat ongelmat, jotka näkyvät monilla aloilla. Yhtäältä ne liittyvät työn luonteeseen, sen osittumiseen entisestään, standardisoitumiseen ja ulkoaohjautuvuuteen. Toisaalta se luonnollisesti liittyy työntekijöissä itsessään tapahtuviin muutoksiin, ikääntymiseen ja yhtäältä taitojen ruostumiseen, mutta toisaalta käytettävissä olevan taito- ja osaamiskapasiteetin käyttämättä jäämiseen ja siitä aiheutuvaan turhautumiseen.

Hyvin usein muutostilanteessa saattaa myös olla kysymys siitä, että jokin tekninen uudistus toteutetaan ilman, että työntekijöille itselleen jää riittävästi aikaa sopeutua tai pe-

rehtyä tilanteeseen. Tällöin haasteellisuuden kasvaminen ei lisää todellisia mahdollisuuksia saada työstä myönteisiä, saati "parhaita" kokemuksia. Monet edellä luonnehditut esimerkit voidaan varsin hyvin siirtää koskemaan myös eri tyyppistä koulutusta ja opiskelua.

Osoitetiedot:

*Professor Mihaly Csikszentmihalyi
The University of Chicago
Department of Psychology
5848 S. University Ave., Chicago, IL. 60637.
Puh. (312) 702-9125*

Loppuhuomautuksia

1 Kaikilta tapaamiltani henkilöiltä en saanut suoraa kannanottoa kaikkiin esittämiini kysymyksiin. Osittain tämä johtuu siitä, että keskusteluihin käytettävä aika on rajallinen ja ne etenevät tavallisesti oman logiikkansa mukaisesti. Osaselityksenä on se, että kaikilla ei yksinkertaisesti ollut mitään sanottavaa kaikista esille ottamistani asioista. Ensimmäinen teemani on esimerkki tästä: mitä mieltä yleensä ns. **post-academic -koulutuksesta** ollaan? Asiantuntijat, jotka sanoivat siitä jotakin, pitivät sen kehittämistä erittäin tarpeellisenä (Mezrirow, Kolb ja Schön). The Ontario Institute for Studies in Education -väelle koko kysymys oli ilmeisen triviaali, koska he työskentelevät juuri tällä alueella.

2 **Tieteidenvälisen** otteen innokkaita puoltajia eikä vastustajia haastateltavien joukosta ei löytynyt. Reaktiot olivat enimmäkseen vaisuja, joskin kiinnostuneita. Tärkeää tässä mielessä oli Davien kommentti siitä, että tieteidenvälisyys saattaa aiheuttaa melkoista työskentelypainetta opiskelijalle. Yhtäältä tämä johtuu oppimisen moniaineisuudesta ja toisaalta käsitteistöjen ja kielen outoudesta siirryttäessä omalta alueelta vähemmän tunnetuille alueille.

3 **Työelämän ja tutkimuksen asiantuntijoiden välinen kommunikaatio** liittyy osittain edelliseen teemaan. Kuitenkin useat haastateltavista sivusivat sitä joko suoraan tai epäsuoraan. Mezirow katsoi, että aikuisopiskelijan tapa oppia on täysin toinen kuin nuoren ihmisen. Päättävöitteenä on pyrkiä ns. kriittiseen dialogiin, joka auttaa ihmistä itseään tiedostamaan, mitä hän todella haluaa.

Schön puhuu lähes samasta asiasta, kun hän vaatii ns. reflektiivisyyden lisäämistä koulutettaessa ammatti-ihmisiä uudelleen, siis ammattikokemuksen ottamista koulutuksen ydinasiaksi.

Bolman varoitti ottamasta tieteellistä tutkimusta opetuksen keskeiseksi substanssiksi; on edettävä käytännön työelämän ongelmista kriittisen keskusteluyhteyden kautta analyysien tasolle. Tutkimuksen päätehtävä on tarjota analyysille malleja ja erittelyn välineitä, ei korvata niitä valmiilla tiedolla.

4 Kysymys aikuisopetuksesta on käännettävä kysymykseksi **aikuisoppimisesta**. Pitkän työkokemuksen omaavalla henkilöllä on hyvin selkeitä käsityksiä siitä, mihin esimer-

kiksi tieteellistä tietoa voi käyttää, vaikka hän ei itse sitä käyttäisikään. Sen sijaan hän on kiinnostunut kuulemaan ja oppimaan toisilta näiden kokemuksista sekä vertaamaan niitä omiinsa. Tässä prosessissa tutkijan tai ohjaajan apu voi olla tärkeä uusien näkökulmien, uusien ajattelutapojen ja totutusta poikkeavien ratkaisujen tarjoajana. Työelämässä olevaa opiskelijaa ei pidä jättää yksin työpaikalleen pitkäksi aikaa ongelmiensa kanssa. Ohjaajan tai koulutuslaitoksen on pidettävä häneen yhteyttä tai häntä on tuettava esimerkiksi opiskelijaryhmän toimesta tai työpaikalle on pyrittävä muodostamaan tukiryhmä. Tarvitaan siis tukistrategioidenkin opettamista. Mutta sen lisäksi tarvitaan myös opiskelutekniikoiden (uudelleen)oppimista.

5 Etäopiskelua helpottavia teknisiä ratkaisuja on ollut jo pitkään tarjolla ja ne ovat monissa maissa varsin kehittyneitä. Yllättävää oli se, että The Ontario Institute for Studies in Educationista saadut viitteet eivät tukenet kovinkaan paljon esimerkiksi videotekniikan käyttöä. Ehkä se on kallista, ehkä se on hankalaa ja monimutkaista tuottaa ja ehkä sen saaminen käytännölliseen katselu-

muotoon on toistaiseksi teknisesti kömpelöä. En saanut tähän lopullista vastausta.

Sen sijaan audiomateriaalin tuottaminen ja käyttö näyttää samojen asiantuntijoiden mielestä olevan niin tehokasta, että sillä tulisi korvata lähes kokonaan luentomuotoinen opetus ainakin aikuisopiskelussa. Tätä voi täydentää tietysti muulla oppimateriaalilla ja ns. telekonferensseilla.

Atk-verkkoratkaisut tulevat hyvin nopeasti samojen asiantuntijoiden mielestä täydentämään etäopiskelun teknistä arsenaalia. Toistaiseksi ne eivät kuitenkaan pysty korvaamaan vanhoja menetelmiä.

6 Aikuiskoulutuksen seurantatutkimusta on tehty yllättävän vähän näissä laitoksissa. Kaikki pitivät kuitenkin tärkeänä jonkinlaisen evaluaation tekemistä varsinkin uudenlaisten ratkaisujen seuraamiseksi. Koulutuksen taloudellisen vaikuttavuuden tutkimusta kaitettiin joissakin yhteyksissä, mutta yhtä esimerkkiä lukuunottamatta sellaista ei tiedetty tehdyn. Useat haastateltavat esittivät toivomuksen saada tietoja hankkeemme eteneemisestä. Samoin yhteistyöstä oltiin yleensä hyvin kiinnostuneita.

TYÖELÄMÄN KOULUTUKSEN LINJAUKSIA

Antti Kauppi: Aikuiskoulutuksen suunnittelun kehityslinjoja. Helsinki: Valtion painatuskeskus 1989.

Antti Kauppi on kirjoittanut tarpeellisen kirjan. Lähtökohta on hyvä: ”Tässä esityksessä olen lähtenyt siitä, että ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa suunnitella koulutusta, joka voitaisiin oppikirjassa välittää. Pikemminkin suunnittelijan itsensä on luotava erilaisia toimintamalleja uusiin tilanteisiin, joita hän kohtaa päivittäin.” Mitä kirja sitten tarjoaa? Mielestäni kirjoittajan oman — kuten hän alkupuheessa painottaakin —, ja osittain perustelemattomaksi jäävän käsityksen siitä, mitä aikuiskoulutuksessa on tapahtunut ja missä nyt ollaan. Tulevaisuuteen Kauppi ei isommin ota kantaa.

Kirja käsittelee aikuiskoulutuksen suunnittelun ja suunnittelumallien historiaa sekä niiden muutoksia. Tekijän mukaan se on suunnattu erityisesti työelämän aikuiskouluttajille. Luulen, että muilla alueilla työskenteleville kirja jää vieraammaksi, koska muita alueita ei pahemmin käsitellä.

Lähestymistapa on historiallinen kahdessaakin mielessä: kronologisesti lähdetään liikkeelle vuosisadan vaihteesta ja päädytään tämän päivän haasteisiin ja ratkaisuyrityksiin. Toisaalta käsiteltyjä näkemyksiä tai oppisuuntia tarkastellaan myös niiden teoreettisten juonteiden ja taustailmiöiden kannalta. Yritys on hyvä ja antaa perspektiiviä, mutta se jää osittain kesken kirjan sekavan ja monipolvisen rakenteen vuoksi.

□ □ □

Periaatteessa rakenne on erittäin selvä. Kirjan alussa luodaan pohja ja tarkastelukehikko, jonka mukaan loppu etenee. Joka luvun alussa kehikko toistuu ja siihen on merkitty, missä mennään. Luvun alussa kuvataan esiteltävän suunnittelumallin taustoja, sitten sen soveltamista henkilöstökoulutukseen ja lopuksi käsi-

tellään sen teoreettisia lähtökohtia. Eli Kauppi orientoi lukijansa oikeaoppisesti, mutta vähän hampaat irvessä. Irvistys johtuu kirjan monikerroksisuudesta ja siitä, etteivät asiat pysy omissa koloissaan, vaan niitä käsitellään monessa kohtaa. Se sinänsä on ymmärrettävää. Tästä taas seuraa Torta pä tortta -ilmiö, tunne siitä, että ”tästä jo puhuttiin ja nyt se tuli taas, mutta oliko tässä jotain eroa aikaisempaan tai kokonaan uutta?”

Ehkä syynä on ennen kaikkea se, että kirjan ”orientaatioperusta” on hyvin ennakkojäsentäjätyyppinen. Eri asiat pyritään sijoittamaan omiin laatikoihinsa ja tarkastelemaan asioita laatikko kerrallaan. Ennakkojäsentäjä ei kuitenkaan anna lukijalle kehystä, joka sisältäisi eri mallien analyysikriteerit. Näin ollen koko historiallisesta analyysista tulee analyysin sijaan enemmän kronikkamainen kuvaus siitä, mitä oli ensin ja mitä sitten. Kun kriteereitä ei selkeästi ole, tulee monen yksityiskohdan osalta mieleen, että ei se minusta ihan noin ole.

Kauppi sanoo alussa arvostavansa esittelemiään lähestymistapoja omalla tavallaan, mutta ei kerro lähtökohtiaan. Luulen, että jos hän olisi kuvannut alussa selkeämmin omat analyysiperusteensa ja arviointikriteerinsä, niin edellä mainitulta sekavuudelta olisi välttytty. Ehkä tarkastelu on myös turhan moninkertainen ja lukijan kannalta hankala. Kaupin toivomus, että lukija kävisi läpi lukujen lopussa olevaa lähdekirjallisuutta asioiden selkiyttämiseksi, on kaunis ajatus, mutta toisaalta vähän pallon heittämistä lukijalle.

□ □ □

Kaikesta huolimatta pidän kirjasta. Vaikka asioita on jo pitkään käsitelty muuallakin, esimerkiksi VKK:n kouluttajakoulutuksessa, niin

Kauppi pystyy tuomaan uutta ja tuorettakin näkökulmaa. Lopun kehittävän työntutkimuksen kritiikki on terävä ja paikallaan, ainakin omaan työhöni sain siitä ideoita ja ajattelun aihetta. Tosin jäin kaipaamaan omista yksiköissä kukoistavan työnopastuksen ja sen nykyisten tausta-ajatusten käsittelyä. Eikä Kauppi tunne niitä vai eikö hän pitänyt niitä mainitsemisen arvoisina?

Kuten sanottu, Kauppi on tehnyt erittäin tarpeellisen kirjan. Kirja on hyödyllinen kaikil-

le, varsinkin uraansa alkaville, mutta myös kokeneille kouluttajille. Pienen sivumäärään on saatu mahtumaan paljon asiaa. Toivottavasti ensimmäinen painos on niin pieni, että se myydään pikaisesti loppuun ja tekijä jaksaa panna toisen painoksen uusiksi. Olisi sääli jättää näin hyvää alkua kesken.

MATTI HERMUNEN

VAIKUTTAVAAN KOULUTUKSEEN

Robinson, D.G. — Robinson, J.C., 1989. *Training for impact. How to link training to business needs and measure the results.* San Francisco: Jossey-Bass.

Koulutuksen laatuun ja vaikutuksiin kiinnitetään yhä enemmän huomiota. Tällainen tilivelvollisuuden ja tulostavuuksisuuden korostuminen näkyy selkeimmin profittityyppisten organisaatioiden henkilöstökoulutuksessa. Suurissa organisaatioissa on omat koulutusyksiköt ja pienemmät käyttävät hyväkseen ulkopuolista koulutusasiantuntemusta. Organisoitiinpa koulutus kuinka tahansa, yritysjohto on herkkä tivaamaan näyttöä koulutuksen tuloksellisuudesta.

Robinsonit ovat pitkän kokemuksen omaavia henkilöstökoulutuksen konsultteja 'suuresta maailmasta', josta suomalainenkin koulutus ottaa malleja. Robinsoneiden viime vuonna ilmestynyt teos sopii mielestäni yhdeksi malliksi henkilöstökoulutuksen arviointihankkeisiin. Ohuenlaisesta teoreettisesta otteesta huolimatta teos sopii sekä yliopistollisiin aineopintoihin että käytännön kouluttajalle käsikirjaksi. Teos on johdonmukainen esitys henkilöstökoulutuksen laaja-alaisesta arvioinnista. Samalla se antaa monia arvokkaita viitteitä sellaisen henkilöstökoulutuksen suunnittelemiseksi, jolla voi odottaa olevan sekä oppivan yksilön että koko organisaation tasolla näkyviä koulutusvaikutuksia.

Kirjoittajat korostavat sekä kouluttajan että yritysjohtajan vastuuta tuloksellisen koulutuksen aikaansaamisessa. Kouluttajan vastuulla on onnistuneiden oppimiskokemusten aikaansaa-

Johdon vastuulla on työympäristön muokkaaminen sellaiseksi, että koulutuksessa hankitut tiedot ja taidot pääsevät elämään ja että uusin eväin työhönsä orientoituvaa saa vahvistusta ja tarvitessaan lisää ohjausta ja opastusta. Kun sekä oppimiskokemukset että työympäristö ovat optimaalisia, voidaan odottaa yrityksen ja organisaation toiminta-ajatuksen mukaisia tuloksia.

Kouluttajan ja koulutussuunnittelijan on tarkistettava rooliaan ja tehtäviään. Suunnittelussa on panostettava tarveanalyysiin ja rutiinimaisista koulutuksen järjestelytehtävistä on suuntauduttava entistä aktiivisempaan yhteistyöhön koulutuksen tilaajien kanssa sekä koulutuksen systemaattiseen ja laaja-alaiseen arviointiin. Yritysjohto on saatava tajuamaan, että myös heillä on oma vastuunsa koulutuksen onnistumisesta — sitä ei voi sysätä vain koulutusammattilaisille.

Edellä kuvatun perusidean — kouluttajan ja johdon välisen 'asiakassuhteen' — varassa etenee Robinsoneiden oppi- ja käsikirjamainen kuvaus koulutuksen arvioinnin eri vaiheista ja niissä sovellettavista metodeista. Tarveanalyysija ja 'asiakassuhteen' muodostamista koskevien ohjeiden jälkeen he erittelevät arvioinnin kohteet neljään peräkkäiseen vaiheeseen.

Ensimmäisenä on **ns. reaktioarvointi**, eräänlaisen asiakkaan tyytyväisyysindeksin laskeminen. Käytännössä tämä merkitsee henkilöstökoulutuksesta hyvin tuttua kurssikritiikkiä, joka tavallisesti tapahtuu kurssin lopulla täytettävän kurssiarviointilomakkeen avulla. Tällaista 'happy tai smile sheet' -tyyppistä mittausta tekijät analysoivat kriittisesti. He toteavat kuitenkin tällaisen arvioinnin oikeutuksen ja antavat hyviä ohjeita kurssiarviointin kehittämiseksi.

Toisena vaiheena on **oppimisen arvointi**, jota kirjoittajien mukaan harrastetaan mielestäni yllättävänkin runsaasti amerikkalaisessa henkilöstökoulutuksessa. Nimittäin kirjoittajat esittävät tuloksia, joiden mukaan peräti lähes puolessa firmojen koulutusta on tavalla tai toisella tietoista oppimisen arviointia. Suomalaisessa aikuiskoulutuksessa systemaattinen oppimisen arvointi on nähdäkseni toistaiseksi huomattavasti harvinaisempaa. Kirjoittajien mukaan oppimisen arvioinnilla saadaan esille koulutusohjelman laatutaso.

Kolmantena arviointikohteena kirjassa esitellään sekä havaittavat että ei-havaittavat **käytätymisen ja toiminnan muutokset**. Tämän tason tulosten arvointi edellyttää jo koulutuksen jälkeisessä ajassa tapahtuvia mittauksia. Kirjoittajat puhuvatkin koulutustulosten jäljit-

tämisestä (tracking) ja esittelevät jopa kokeellisia ja ei-kokeellisia ennen-silloin-jälkeen -asetelmia muutosvaikutusten arvioimiseksi.

Neljännän tason tai vaiheen arvioinnista kirjoittajat käyttävät termiä '**vaikutus- tai tulosevaluointi**'. Kyse on nimenomaan organisaation tasolla näkyvistä vaikutuksista, varsinaisesta koulutuksen vaikuttavuudesta. Kirjoittajat toteavat meille monille jo niin tutun asian: koulutuksen omavaikutuksia on erittäin vaikea tai mahdoton eristää monien tekijöiden yhteisvaikutuksista. Tärkeintä olisikin päästä sellaiseen tilanteeseen, jossa voisi suhteellisen luotettavasti todeta, että koulutus on ollut osaltaan vaikuttamassa organisaation tai yrityksen toiminta-ajatuksen kannalta tärkeiden tulosten muodostumiseen.

Noihin evaluointin eri vaiheisiin Robinsoneiden teos antaa monia hyödyllisiä vinkkejä. Kirjoittajat kannustavat panostamaan nimenomaan kolmannen ja neljännän vaiheen kehittämiseen, jotka amerikkalaisessakin henkilöstökoulutuksessa ovat vielä varsin vähän esillä. Niistä olisi kuitenkin arviointitietoa hankittava, mikäli halutaan vastata lisääntyviin kysymyksiin koulutuksen hyödyistä ja vaikutuksista. Uskon Robinsoneiden kirjoittaneen kirjansa ohjatakseen HRD-ammattilaisten, kuten he koulutusvastuuhenkilöitä nimittävät, huomion systemaattisen arvioinnin merkitykseen koulutustuotteen laadun parantamiseksi. Allekirjoitan tämän näkemyksen samoin kuin senkin, että koulutuksen tilaaja on saatava aikaisempaa paremmin mukaan vaikuttavaan koulutukseen pyrittäessä.

TAPIO VAHERVA

KÄYTÄNNÖLLISEN TIEDON HAASTEET TIETOTEKNIKALLE JA KOULUTUKSELLE

Göranzon, B. 1990. *Det praktiska intel-
lektet. Datoranvändning och yrkeskunnan-
de.* Stockholm: Carlssons.

Ruotsalaisen työelämän vaikuttajan, Ar-
betslivscentrumin tutkijan, Bo Göranzonin
väitöskirja vetää yhteen johtopäätöksiä vuosi-
na 1977—1989 toteutetusta tutkimusprojek-
tista 'Koulutus — työ — teknologia'. Projek-
tissa suuntauduttiin toisaalta tietoteknisten
ratkaisujen suunnitteluun sekä toisaalta tie-
tojenkäsitteilyn ja ammattipätevyyden yh-
teyksien hahmottamiseen erityyppisiä ta-
paustutkimuksia hyödyntäen.

Projektin eri vaiheissa on julkaistu erilaisia
raportteja ja kirjoja sekä järjestetty useita
konferensseja ja seminaareja. Lähdeluette-
lostä löytyy viittauksia yksin Göranzonin
kohdalta 33 lähteeseen, puhumattakaan
viittauksista muuhun projektin puitteissa
tehtyyn tutkimukseen. Tämä arvio on laadi-
tu tutustumatta, muuhun projektissa tuotet-
tuun materiaaliin ja niin ollen kohdistuu ai-
noastaan tähän Göranzonin teokseen.



Göranzonin teos ei vähimmässäkään mää-
rin muistuta tieteellistä opinnäytettä. Se on
kansantajuisesti kirjoitettu ja argumentoiva.
Göranzon antaa tilaa käytännön työntekijöil-
le (tutkimuksen informanteille) ja muille
tutkijoille, joiden argumentit hän on pyrki-
nyt rakentamaan dialogin muotoon. Tämä
tekee teoksesta helposti luettavan, mutta sa-
malla varsin pinnallisentuntuisen. Pinnalli-
suudentuntua lisää se, että hän jättää huo-
miotta useat samoihin kysymysasetteluihin
suuntautuneet tutkijat ja heidän julkaisunsa.

Göranzonin keskeinen argumentti on ra-
kennettu käytännöllisen ja abstraktin tiedon
vastakkainasettelulle. Tämä vastakkainasette-

lu etenee läpi koko teoksen sekä tapaustutki-
musten että filosofisen pohdiskelun kautta.
Käytännöllinen tieto on rakentunut toimin-
nan ja sen kautta kerättyjen kokemusten pe-
rustalle ja sellaisena on yleensä piilevää tie-
toa, jota ei voida julkilausua, mutta joka
muodostaa ammattipätevyyden perustan.
Abstrakti tieto puolestaan nivoutuu tietee-
llisen vallankumouksen pyrkimykselle löytää
säännönmukaisuuksia todellisuudesta ja ra-
kentaa täsmällinen ja yksiselitteinen kie-
li näille säännönmukaisuuksille.

Metsätyönjohtajia ja vakuutusvirka-
kailijoita koskevien tapaustutkimusten avulla Göran-
zon osoittaa, miten tietotekniikan esiinmar-
si työpaikalla itse asiassa muodostaa uhan
ammattipätevyydelle. Ammattipätevyys näh-
dään käytännölliseen tietoon perustuvana,
tietynlaisena näppituntumana, jossa metsä-
työnjohtajien kyky laskea manuaalisesti liit-
tyy aivan olennaisesti kykyyn arvioida laskel-
mien tuloksia ja tehdä johtopäätöksiä. Sa-
moin vakuutusvirkaileijoiden kyky selvittää
asiakkaille tehtyjä korvauspäätöksiä on sidok-
sissa asioiden rutiininomaisen käsittelyn hal-
lintaan.

Työpaikoille esitellyt tietojärjestelmät puo-
lestaan pyrkivät rationalisoimaan työtä ra-
kentamalla normatiivisen sääntöihin perus-
tuvan systeemin, joka paitsi alentaa päte-
vyysvaatimuksia myös lisää epävarmuutta
tehtyihin johtopäätöksiin. Tietokoneet eivät
näin ollen ole ainoastaan 'työkaluja' ruti-
ninomaisten operaatioiden hallitsemiseksi.
Ne ovat yhtä lailla 'toimintaa ohjaavia konei-
ta', jotka määräävät, miten työtä tehdään.
Onkin ymmärrettävää, että metsätyönjohta-
jat eivät itse suostuneet mokomiin koneisiin

koskemaan, vaan pistivät apulaisensa asialle. Syntyi uusi ammattiluokka metsätöyönohtajien ja tietojärjestelmän kehittäjien väliin, jolla ei oikeastaan ollut riittävää tietoa kumaltakaan alueelta.

Göranzon liittää ammattipätevyyden nimenomaan käytännölliseen tietoon ja näkee, että se on kokemusten kautta rakentunutta, tilannesidonnaista, henkilökohtaista ja julkilausumatonta. Hän jopa esittää, että käytännöllisen tiedon julkilausuminen ja käytännön toimintaohjeiden rakentaminen tältä pohjalta johtaa huonompiin tuloksiin kuin kokemusperäinen ja intuitiivinen näppituntumalta toimiminen. Hän näkee vaaraksi sen, että konkreettinen suhde todellisuuteen häviää ja työntekijät käsittelevät vain abstrakteja malleja todellisuudesta.

Hänen loppukaneettinsa painottaakin, että ”kriittisintä puolta inhimillisessä toiminnassa ei voi ymmärtää analyttisesti, kuten esimerkiksi, fysiikan lakeja, vaan inhimillisen dimension tavoittaminen edellyttää esteettistä näkökulmaa” (s. 170).



Koulutukseen suuntautuva keskustelu jää teoksessa varsin vähälle. Selväksi kuitenkin käy, että käytännöllisen tiedon korostuminen ammattipätevyyden perustana johtaa perinteiseen oppipoikajärjestelmään, jossa pätevyys saavutetaan tekemällä asioita käytännössä. Tällöin esimerkiksi rutiininomaisten manuaalisten laskutoimitusten opetteleminen on välttämätöntä, jotta voisi kokonaisvaltaisesti hallita toimintaansa.

Toisaalta hän esittää myös, että filosofian, kirjallisuuden ja historian opiskelu kuuluu olennaisena osana mm. insinöörien koulutukseen. Näin työ opittaisiin näkemään myös humanista perspektiivistä.

Kaiken kaikkiaan Göranzon tuntuu näkevän maailman varsin musta-valkoisena. Konkreettinen ja abstrakti muodostuvat toistensa vastakohdiksi ja kritiikki tietotekniikkaa ja sen sovellutuksia kohtaan muodostuu konkreettisen puolustukseksi ja abstraktin vastustukseksi. Tämän vastakohtaisuuden ylittämisen jää haaveeksi — osittain varmaankin siksi, että varsinainen tietoteoreettinen ja tiedonsosiologinen keskustelu loistaa poissaolollaan. Göranzonin argumentit tuntuvat

enemmän heitoilta kuin systemaattisilta ja tieteellisiltä perusteluilta. Tämäkin ehkä heijastaa uskoa juuri käytännöllisen tiedon voimaan.



On myös yllättävää, että itse käytännöllisen tiedon käsite jää Göranzonin teoksessa syvemmin analysoimatta, huolimatta siitä, että se on ollut viime aikoina sekä psykologien että sosiologien mielenkiinnon kohteena.

Koulutuksen suuntaan eivät teoksessa esitetyt suuntaviivat juurikaan pure. Perinteinen työssä oppiminen ja koulutuksessa oppiminen asettuvat vastakkain, ja Göranzon asettuu puolustamaan työssäoppimista oppipoikajärjestelmään perustuen. Työntekijöiden käytännön kautta rakentama tapa toimia on siis yliverlainen koulutuksessa tuotettuun verrattuna. Tarkoittaako tämä sitä, että koulutusta ei tulisikaan järjestää? Tähän kysymykseen Göranzon ei vastaa.

Jää myös epäselväksi, miten muutokset työkäytännöissä, teknologiassa ja yleensä yhteiskunnassa nivoutuvat osaksi käytännöllistä tietoa. Esitettyjen tapausten perusteella työntekijät kokevat muutokset uhkaavina ja epävarmuutta lisäävinä. Mutta merkitseekö tämä, että muutoksia tulisi vastustaa?

Miten käytännöllinen tieto muuttuu ja kehittyy? Millaisia vaatimuksia tämä asettaa tietojärjestelmien ja työkäytäntöjen kehittäjille? Tuntuu siltä, että teoksessa ei päästä näihin koulutuksen kannalta keskeisiin kysymyksiin lainkaan kiinni.

Kriitikistä huolimatta Göranzonin teos oli miellyttävää ja ajatuksia herättävää luettavaa. Väitöskirjaksi sitä ei uskoisi, pikemminkin keskustelunavaukseksi. Sellaisena se toimiikin hyvin.

KOHTI KOULUTUKSEN MARKKINA- EHTOISTA RAHOITUSTA?

Suomessa on totuttu ajattelemaan, että koulutus on alue, jonka taloudellinen perusta turvataan julkisin varoin. Markkinoille ei rahoitusta ohjaavana voimana tasa-arvo — ja oikeudenmukaisuusnäkökohtien vuoksi ole juurikaan haluttu antaa sijaa. Nyt on ajattelutapa muuttumassa. Sen aiheuttavat kasvanut usko markkinavoimien kaikkivoipaisuuteen yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisijana sekä tarve julkisen sektorin kasvun pysäyttämiseen. Ensimmäinen konkreettinen toimenpide uuteen suuntaan oli valtioneuvoston runsaan vuoden takainen päätös aikuiskoulutuksen rahoituksen periaatteista. Tuolla päätöksellähen henkilöstökoulutus tehtiin työnantajan kokonaisuudessaan rahoitettavaksi. Luotiin ns. maksupalvelujärjestelmä. Työnantaja tilaa oppilaitokselta haluamansa sisältöisen koulutusjakson ja maksaa sen.

Vaikka viime vuoden lopulla julkistettu selvitysmies Hiltusen esitys kuntien valtionosuuksien määräämisperusteiden uudistamiseksi ei sisälläkään esityksiä markkinarahoituksen laajentamisesta koulutuksessa, on se silti mielenkiintoinen mietintö myös tästä näkökulmasta. Kysynnän ja tarjonnan mekanismi voi hyvinkin "hiipä" koulutuksen rahoitusta ohjaamaan sen suositusten toteutuessa, vaikka tarkoitus ei sellainen olekaan. Tämä mahdollisuus liittyy mietinnössä punaisena lankana olevaan kuntien itsenäisen päätösvallan lisäämiseen valtionosuusrahoituksensa suhteen. Tämä kunnallisen lähidemokratian voimistamisen tavoitehan on vapaakuntakokeilun keskeinen lähtökohta, jonka edistämiseen myös Hiltusen mietinnön toimeksianto tähtää.

Hiltusen malli luo tehokkuutta

"Hiltusen mallin" perusajatus on, että valtio tulisi jakamaan kunnille kuuluvat valtion-

osuudet mahdollisimman suurelta osin yhtenä kokonaisuutena. Sen hallinnonalakohtaisesti jakamisesta kunnat sitten päättäisivät itsenäisesti. Näin ajatellaan kuntien voivan nykyistä vapaammin määrätä kehityksensä yleisistä suuntaviivoista ja painopistealueista. Paikalliset tarpeet tulisivat myös nykyistä paremmin otetuiksi huomioon. Tavoitteena on samalla poistaa työläs ja kankea valtionosuuksien tarkastusmenettely ja vähentää siten byrokratiaa.

Uusi järjestelmä kattaisi toteutuessaan Hiltusen esityksen mukaisena pääosan kuntien valtionapuliikenteestä. Sen piiriin kuuluisi sosiaalitoimi kokonaisuudessaan sekä opetustoimen osalta peruskoulu, lukio, ammattiopetus ja kirjastolaitos. Sen ulkopuolelle jäisivät kansalais- ja työväenopistot, musiikkioppilaitokset, liikuntatoimi, nuorisotoimi, kulttuuri-toimi, museot, teatterit ja orkesterit. Näiden alojen erityispiirteiden vuoksi Hiltunen esittää niiden valtionosuuksia edelleen hallinnoitavaksi kutakin toimintaa säätelevän erityislainsäädännön kautta.

Valtionosuuksien määrääntyminen ei enää riippuisi kuntien hallinnonalakohtaisesti osoittamista valtionosuuteen oikeuttavista menoista. Uusi järjestelmä tulisi olemaan perusteiltaan laskennallinen.

Pohjana valtionosuuslaskelmille olisivat kuntakin kuntaa luonnehtivat yleiset ominaisuudet: väkimäärä ja väestön ikärakenne. Opetustoimen osalta huomioitaisiin lisäksi kunnan haja-asutuksen määrä, alueen saaristoisuus ja kielelliset ruotsin ja saamenkieltä puhuvat — olosuhteet. Näiden yleisten tunnuslukujen pohjalta saataviin laskennallisiin kokonaiskäytömenoihin myönnettäisiin valtionosuutta kaikille kunnille niiden erilaisuudesta riippumatta 35 prosenttia.

Ongelmana tasapuolisuus

Näin saatu yleinen valtionosuusprosentti ei kuitenkaan kohtelisi eri kuntia ja niiden asukkaita tasapuolisesti, mikä kuitenkin kuuluu ilman muuta valtion velvollisuuksiin. Siksi se vaatii täydennyksekseen tasausmenettelyjä, jotka ottavat huomioon kuntien toisistaan poikkeavat voimavarat.

Tämän vuoksi Hiltunen esittääkin huomattavaa osaa, osapuilleen 40 prosenttia, kunnille suoritettavasta valtionavun kokonaisuudesta siirrettäväksi opetus- ja sosiaaliministeriöiltä sisäministeriön maksettavaksi, joko niin sanottuna yleisenä valtionosuutena, verotulojen täydennyksenä, harkinnanvaraisena avustuksena tai suurten hankkeiden — yli miljoona markkaa — perustamiskustannusrahoina. Näitä eriä määritettäessä otettaisiin laskentaperusteena edellä mainittujen yleisten kriteerien lisäksi huomioon myös kuntien kantokyluokat. Perustasona olisi 5. kantokyluokka, jota korjattaisiin kertoimilla siten, että 1. kantokyluokassa kerroin olisi 1.6 ja 10. kantokyluokassa 0.2.

Kuntien vapaus määrätä valtionosuuksiensa käytön sisällöstä kasvaisi nimenomaisesti tämän sisäasiainministeriön välityksellä maksettavan osuuden kautta. Sitä niiden ei olisi pakko ohjata mihinkään tiettyyn tarkoitukseen, vaan ne voisivat käyttää sen toimintansa kehittämiseen parhaaksi katsomallaan tavalla lukuunottamatta suhteellisen pieniä harkinnanvaraisia ja perustamiskustannuksiin saatavia varoja.

Markkinapaineita

Tähän sisäasiainministeriön ”pottiin” liittyy myös mahdollisuus markkinamekanismin laajenemiseen koulutusmäärärahojen jakamisessa. Tiukan kunnallistalouden aikana veroäyrin nostamispaineet ja lukemattomat kilpailevat, poliittisesti suositummat tai muutoin pakottavat tarpeet saattavat hyvinkin lisätä ratkaisujen vaikeuden kanssa kamppailevien kunnansien säästämistä vapaaehtoisissa sivistys- ja kulttuurimennoissa. Näiden menoerien suuri osuus kokonaismenoissa antaisi hyviä perusteita siirtää niukkoja voimavaroja muualle. Myös sivistysmenojen lakisääteisyys saattaisi nousta kriteeriksi määrärahojen suuruudelle. Tehdään se mihin laki pakottaa ja muutoin edistetään säästäväisyyttä.

Mikäli näin käy, en kuitenkaan usko peruskoulun, lukioiden tai ammattioppilaitosten

olevan ensimmäisenä tulilinjalla, vaikka niidenkin määrärahoissa on monia säästämismahdollisuuksia. Sen sijaan kunnallinen vapaa sivistystyö joutuu tuli linjalle niitä herkemmin. Maailmanlaajuisestikin ainutlaatuinen kirjastolaitoksemme saattaa joutua vaaravyöhykkeeseen. Onhan kirjasto monen kunnan isän tajunnassa sittenkin viime kädessä vain kirjavarasto, jota käytetään silloin kun vapaa-aika sallii. Tässä mielessä voisi Hiltusen suoriteperusteista valtionosuusmallia pitää myös eräänä lähidemokratian kypsyyden mittarina. Vapaaehtoisten sivistys toimen menojen painoarvo kamppailussa muiden menoryhmien kanssa osoittaisi hyvin millä vakavuudella päätöksentekijät kykenevät suhtautumaan muuttuvan yhteiskunnan kansalaisille asettamiin uudistusvaateisiin. Kirjastolaitoksen ja aikuiskoulutuksen kehittäminenhan ovat tässä avainasemassa.

Vaikka Hiltusen paperi ei sisälläkään kaikkea kuntien nykyisin rahoittamaa sivistystyötä, on vakavasti otettava huomioon se mahdollisuus, että mallin osoitettua käyttökelpoisuutensa, sitä myöhemmin laajennetaan. Jo nyt on nähtävissä, että suoriteperusteisuus menoperusteisuuden asemesta on saamassa jalansijaa uudistettaessa vapaan sivistystyön valtionapulainsäädäntöä, kuten esimerkiksi kansalais- ja työväenopistolakia. Kehityksen suunta on yhteinen.

Opetusministeriön kanta

Välittömästi Hiltusen mietinnön ilmestymisen jälkeen opetusministeriö julkisti oman vaihtoehdoisen suunnitelmansa, jolle kouluhallitus heti ilmaisi tukensa.

Suunnitelma pohjaa voimassaolevan sektorijärjestelmän kehittämiseen. Siinä valtion opetushallinnon rooli kuntien rahojen jakajana säilyy edelleen keskeisenä, eikä rahoituksen osittaista siirtoa sisäministeriölle lainkaan hyväksytä. Tältä osin esitys heijastanee sen kaltaista ennakkoluuloa kunnallisen päätöksenteon kypsytyksen huolehtia koulutuksen rahoitustarpeista, kuin mihin edellä viittasin.

Opetusministeriö myös sisällyttää oman ehdotukseensa nekin sivistystoimen alueet, jotka Hiltunen jätti ulkopuolelle. Valtionavun laskentaperusteet kouluhallitus haluaa sitoa itse avustettavan toiminnan laajuuteen ja luonteesseen, siis joko opetuksen tuntimääriin tai kulttuurilaitosten henkilökunnan määriin. Silti myös opetusministeriön esitys perustuu selkeästi suoritepohjaiseen valtionosuuksien maksa-

tukseen, joka ei edellytä nykyisenkaltaista tarkastusmekanismia.

Kaiken kaikkiaan Hiltusen mallin ja opetusministeriön esityksen lähtökohtaerot kertovat kunnallishallinnon kokonaisuudistuksen ja yhden hallinnon alan välisistä intressieroavuuksista. Se mikä kokonaisuuden kannalta näyttää oikealta, ei sitä välttämättä ole yhden sektorin, vaikka suurenkin, kannalta.

Henkilökohtaisesti en kannata markkinamekanismin laajentamista koulutusmäärärahojen

jaossa. Mutta esittämistäni epäilyksistä huolimatta haluan uskoa siihen, että olemme kypsiä vähentämään valtiovallan valvontaa ja lisäämään hallinnollista joustavuutta tinkimättä silti koulutusjärjestelmämme kyvystä huolehtia sille nykyisin sälytetystä vastuusta elinvoimaisen kansalaisyhteiskunnan rakennustyössä.

VILLE MARJOMÄKI

Tietokonelukutaito

SAATKO SELKOA TIETOKONEMYYJÄSTÄ?

”Ja sitäköän en ymmärrä, miksi aina tyhmin mies pannaan hankkimaan buljun kaikki tietokoneet”, täräytti fiksu nainen luovan tekstinkäsittelyn kurssilla.

Enpä osannut vastata. Usein hankinnoista tosiaan päättäneen mies, vaan mitämaks hän ei ole ihan niin tyhmä, mitä koneista ja ohjelmista voisi päätellä. Hänellä on vain keho itseltunto. Ja tietokonekaupoissa kun tarvittaisiin rohkeutta.

Atk-alalla myyjä on röyhkeä. Muutama poikkeus vahvistaa sääntöä. Kilpailu on koventunut, vaan tavat eivät ole parantuneet.

Myyjän suunsoitto kielii paljon — ja sanoo vähän. Hän puhuu kellotaajuuksista ja kapasiteeteista, huolloista ja optioista. Ja ”toiminnoista” — se on hänen mielisänsä. Väliin hän ripauttaa jonkin fraasin, että ostaja kuvittele olevansa mukana:

”Hyvästähän täytyy maksaa.” Ostaja nyökkää. ”Ja kyllähän kotimainen on se, johon voi luottaa.” Tai: ”Tunnettuun merkkiin kannattaa sijoittaa.”

Kauppa käy ja niin oppilaitoksissakin näkee mitä hienoimpia koneita. Fraasit on otettu tä-

destä, mikä on tiennyt ylihintaista laskua ja mitä kirjavimpia koneita, paljon niin sanotusti kotimaista — sekä viritelmiä, jotka on suunniteltu ”erikoisesti opetustarkoituksiin”. Ja kallista ohjelmia!

□ □ □

Hölmöintä opistojen tietokonehankinnoissa on, että monesti ei tarkkaan tiedetä, miksi ylisummaan hankitaan tietokonetta. Ostetaan koska muuallekin osretaan. Luullaan, että ne pitää olla. Kuvitellaan kaikkea.

Tuore yhdysvaltalainen tutkimus kertoo, että toimistojen työteho on parantunut vuodesta 1950 siinä viitisen prosenttia. Ei siis juuri mitään. Tietokoneet kyllä rouskuttavat kovasti, mutta suoltavat paperia, joista yli 80 prosenttia ei pääse edes Ö-mappiin.

Opetusministeriössä aletaan meilläkin myöntää, että kallista tosiaan oli menneen vuosikymmenen atk-huuma ja niukasti se antoi. Ei, älkää tuomitko vanhoilliseksi. En syytä laitetta enkä sen ohjelmia. Kirjailijoista minä olin Suomessa ensimmäinen joka hankin tietokoneen ja graafikkona käytän sitä myös.

□ □ □

Tietokonealalla on rehellisiäkin neuvonantajia. Heidän tunnuksensa on KISS, 'Keep It Simple And Stupid'. Hyvä ratkaisu on yksinkertainen kone ja halvat, toimivat ohjelmat.

Huokea hinta on yksi PC-alan iloisimpia innovaatioita. Paras kone on tehty niin, että hintakin on edullinen.

Utele muiden kokemuksia ja kysy vaikeuksista. Hämmästy. Jo sellainen perusasia kuin kirjoittimen asennus voi aiheuttaa isoja vaikeuksia. Ja tuosta palvelusta kehdataan vielä laskuttaa eikä vallan vähääkään.

Vaan entä jos opisto saa kalliista koneesta hyvän alennuksen? Ei kai kukaan noin älyvapaista kysy. Raha ei korreloi teknisen laadun kanssa ja kallis pysyy houkuttelevan alennuksen jälkeenkään kalliina — ja lisälaitteet ja huollot eivät taatusti ole ilmaisia.

Onhan vielä kyse yhteiskunnan varoista. Niin hölmö ei sovi olla, että hassaa rahat koneeseen, jota pontevammin tuputetaan ja jossa on hienouksia.

□ □ □

Opettaa voi ilman tietokonettakin. Kone ei ole must. Mutta jos opistoon on hankittu laitteet, niin haaste on tarjota opetusta kohtuuhintaan.

Opistot ovatkin tervehdyttäneet atk-alaa. Kun kaupallinen kouluttaja voi yhä pyytää kurssista parikin tonnia päivältä, niin moni opisto tarjoaa moiseen hintaan paremman koko viikon kurssin ja hintaan sisältyy täyshoito.

Koska opistoissa uskalletaan miettiä opetusta raikkaasti uusiksi, parhaimmillaan kurssien anti on vertaansa vailla. Se ei ole pysähtynyt värikalvojen ja sarkainasetusten tasolle. Haapaveden opistolta pysyivät jokin vuosi sitten yhdistettyä tietokone- ja kirjoituskurssia. Idea syytti. Uusi kirjoituskeino innosti oppilaita ja myös minua.

Väline lisäsi ilmaisullista rohkeutta sekä tar-moa. Kirjoittamisen sivussa tulivat kirjoitusohjelman piilovoimatkin tutuiksi.

Sittemmin olen pitänyt vastaavia kursseja tiedottajille, papeille, opettajille, toimittajille. Olen kärsinyt ihmeellisistä laitevalinnoista, "tehokkaista" levyasemista, oudoista ohjelmista — ja noista opetusverkoista: ne ovat opettaneet minua huoltomieheksi.

Olen kummastellut aikuisopetuksen määrärahoja. Monessa opistossa on tuhlattu tuhansia ja taas tuhansia markkoja ohjelmiin, joiden tarvetta en ymmärrä.

Toki olen opettanut myös kaupallisia ohjelmia, mutta tehnyt sen useimmiten halpojen ja selkeiden vaihto-ohjelmien avulla (shareware).

Niillä pystyy näyttämään, mitä ohjelmalta sopii vaatia ja kuta kaikkea sieltä löytyy piiloista voimaa. Kukin voi sitten lukea WP:n tai Microsoft Wordin käsikirjasta, miten noissa ohjelmis-sa ikkunoidaan, luonnostellaan, limitellään eri tiedostoja ja käytetään laitetta muuhunkin kuin liikekirjeen naputtamiseen.

Vaihto-ohjelma maksaa muutaman kymmenen dollaria. Niistä pitävät kaikki paitsi eivät atk-kauppiat. Usein oppilaat haluavat kopion kokeiltavaksi, jolloin saa ohimennen neuvoa, kuinka raha menee Yhdysvaltoihin ja mitä on yhdentyvä talous.

□ □ □

Tietokoneitten hankinnassa ja niiden käytössä on kysyttävä apua viisailta naisilta. Mallin saa vaikka nypäys- tai keittotaitokurssilta: vähin ostoin voi antaa kelpo opetusta, kunhan tietää mitä tahtoo ja tahtoo sen, minkä tietää.

Asialla on henkilö, joka tietää kuinka nypä-tään, miksi kokataan ja millä lailla noista taiteista saa enemmän irti, jähkä käyttää hoksottim-ia ja opettelee oikeat asiat. Atk-ala ei ole sen kummoisempi. Hankitaan siis yksinkertainen kone ja siihen huokeat ohjelmat — mikäli ne tuntuvat tarpeellisilta.

ARTO KYTÖHONKA

Aikuisten opintojen tueksi aikuisopintotuki ja ammattikoulutusraha

Aikuiskoulutukseen osallistuu vuosittain 1,8 miljoonaa suomalaista, heistä tosin suurin osa lyhyissä opintojaksoissa. Mikäli hallituksen päätös (27.4.1990) aikuisten opintoja helpottavasta aikuisopintotuesta ja ammattikoulutusrahasta tuottaa toivotun ja odotetun tuloksen, olemme aikuisväestön koulutuksessa tekemisissä merkittävän uuden vaiheen kanssa. Uudistuksen myötä työikäisen väestön koulutus suuntautuisi nykyistä enemmän pitkäjänteiseen, tavoitteelliseen koulutukseen.

Uudistus tuntuu ensisijaisesti työelämässä ja kiinnostaa luonnollisesti tätä sektoria tuntuvasi, sovittiinhan talven tupon yhteydessä aikuis-koulutuksen edistämisestä vuosina 1990-91. Nyt tätä tupo-sopimuksen koulutuskohtaa ollaan hallituksen toimesta saattamassa voimaan.

Mutta yksin työelämää ei ainakaan opetusministeriössä pohdita. "Meillä on oltava varaa siihen, että sivistystasoa yleensä nostetaan. Siksi ei ole mielekästä sitoa aikuiskoulutusta liikaa ammattilliseen ja työelämäkoulutukseen", huomautti ministeri Christoffer Taxell tuoreeltaan hallituksen päätöksen päälle.

Aikuisopintotuki vakinaistuu

Aikuisten omaehtoista opiskelua on tuettu vuodesta 1987 alkaen aikuisopintotukikokeilun avulla. Tuen on määrä vakinaistua ja nousta määrällisesti ensi vuoden alusta. Hallitus on antanut tätä koskien eduskunnalle lakiesityksen opintotukilain muuttamisesta.

Luvassa on, että opiskelun taloudellinen kynnys tehtäisiin mahdollisimman matalaksi ylittää: tuki nousisi 60-90 prosenttiin opiskelevan aikuisten opintoja edeltäneistä nettoansiosta. Tämänasuuiset prosenttiluvut edellyttä-

vät kuitenkin sitä, että tuen saaja saa sekä aikuisopintotukea että huomattavasti ehdollistettua, tupo-sopimuksessa sovittua ammattikoulutusrahaa.

Aikuisopintotuki koostuu 1) **normaalista opintotuesta** ja 2) sen lisäksi maksettavasta **aikuisopintorahasta**. Opintotuesta vuorostaan osa on opintorahaa ja osa opintolainaa.

Opintotuki muodostuisi näin: Opintorahan ja siihen liittyvien sosiaalisten etuuksien arvo on noin 40 prosenttia opintotuen kokonaismäärästä. Opintotuen kokonaismäärä voi ilman erilliskorotuksia olla noin 2500 markkaa kuukaudessa. Huoltovelvollisuuden ja vuokramenojen perusteella sitä voidaan kuitenkin korottaa vielä enintään 1300 markalla.

Aikuisopintorahan suuruus on 25 prosenttia opiskelijan ansiotasosta ennen opiskelua, kuitenkin vähintään 1200 markkaa ja enintään 2800 markkaa kuukaudessa.

Aikuisopintotuen saannin ehdot

Aikuisopintotukea myönnetään tutkintotavoitteiseen opiskeluun eli sanoihin opintoihin kuin yleensäkin opintotukea. Aikuisopintotu-

kea voidaan myöntää myös tieteellisiin jatko-opintoihin, mihin tarkoitukseen ei myönnetä muuta opintotukea.

Opintojen tukea kestävä kokopäiväisesti vähintään kahdeksan viikkoa ja aikuisopintotukea myönnetään enintään kahdelta opintovuodelta, tieteellisten jatko-opintojen kyseessä olleen kuitenkin vain yhdelle vuodelle.

Tuettavilta opinnoilta edellytetään, että ne on aloitettu aikaisintaan heinäkuun alussa 1987 (ts. aikuisopintotukikokeilun alkamisen jälkeen). Tieteelliset jatko-opinnot tulevat tuen piiriin, vaikka ne olisi aloitettu aikaisemmin, mutta sivutoimisin.

Aikuisopintotukea myönnetään riippumatta puolison taloudellisesta asemasta ja ansiotuloista. Jos kuitenkin opiskelu on pitkäkestoisempaa kuin edellä kerrotut enimmäismäärät, puolison tulot ja varallisuus alkavat vaikuttaa. Ylimenevältä ajalta nimittäin opiskelija voi saada normaalin opintotuen eli opintolainaa ja opintorahaa, mutta ei siis aikuisopintorahaa. Tätä normaalia opintotukea myönnettäessä puolison ansiot ja varallisuus otetaan huomioon.

Aikuisopintotuen ansiosidonnainen osa on veronalaista tuloa: siitä pidätetään maksuvaiheessa 10 prosentin vero.

Aikuisopintotuen saajan ikä on nyt 30-54 vuotta ja hänen tulee olla ollut välittömästi ennen opintojaan yhtäjaksoisesti vähintään viisi vuotta päätoimisessa ansiotyössä. Ensi vuoden alusta tuen piiriin pääsevät myös 25-29 -vuotiaat, jotka ovat olleet yhtäjaksoisesti työelämässä ennen opintojen alkua vähintään kahdeksan vuotta.

Aikuisopintotuki myönnetään aina päätoimiseen opiskeluun. Siksi edellytetään, että opiskeleva aikuinen on palkattomalla opintovapaalla työstään tai että työsuhde on päättynyt välittömästi ennen opintojen alkua. Aikuisopintotukea voi saada myös kotityössä tai työttömänä ollut henkilö, jos hän muuten täyttää saamisedyellytykset.

Aikuisopintotuen myöntäjä ja maksaja on **valtion opintotukikeskus**.

Mitä tupon yhteydessä sovittiin?

Tulopoliittisen kokonaisratkaisun yhteydessä sovittiin aikuisopintotuen vakinaistamisesta

(nykyisin kokeilu) sekä kokeiluluonteisesti myönnettävästä **ammattikoulutusrahasta**, jota voidaan myöntää aikuisopintotuen lisäksi. Ammattikoulutusraha haetaan eri luukulta: erorahastosta.

Ammattikoulutusrahan määräytymisperusteet ovat jossain määrin toiset kuin aikuisopintotuen. Tällaista rahaa ryhdytään maksamaan vuoden 1991 alusta ja tuki koskee 30-60 -vuotiaita. Määrältään se on 1300 — 1700 markkaa kuukaudessa. Se on kokeiluluonteinen; sitä maksetaan vuoden 1993 loppuun saakka. Tuen saaminen edellyttää kokopäiväistä opiskelua opinto- tai virkavapaan turvin.

Ammattikoulutusrahan saantiperusteita

Ammattikoulutusraha on porrastettu saajan iän mukaan. Se on 1300 markkaa 30-39 -vuotiaalle, 1500 markkaa 40-49 -vuotiaalle ja 1700 markkaa 50 vuotta täyttäneille. Ministeri Mauri Miettinen perusteli porrastusta iäkkäimpiin aikuisiin kohdistettavalla kannustuksella. Rahallisen portokanan on vanhemmissa ikäluokissa oltava purevampi kuin nuoremmissa.

Päätoimisen ja kokoaikaisen opiskelun tulee kestä vähintään yhden kuukauden. Lisäksi saajan koulutushetken työsuhteen on pitänyt kestä vähintään vuoden ja yhteensä hänen on pitänyt olla vähintään viisi vuotta päätoimisissa työ- tai virkasuhteissa.

Ammattikoulutusrahaa myönnetään ammatillisen kurssikeskuksen tai oppilaitoksen tai kansanopiston järjestämään koulutukseen. Sitä voidaan myöntää myös korkeakoulujen järjestämään koulutukseen ja joissakin tapauksissa muuhunkin ammatilliseen koulutukseen.

Ammattikoulutusrahaa maksetaan hakijalle, joka aloittaa opiskelunsa ensi vuodenvaihteen jälkeen. Jos opiskelu alkaa aikaisemmin, koulutusrahaa maksetaan kuitenkin vasta vuoden 1991 osalta.

Erorahasto muuttuu uudistuksen yhteydessä **Koulutus- ja erorahastoksi**. Rahastoa hallinnoivat työmarkkinajärjestöt ja sitä valvoo sosiaali- ja terveysministeriö. Nykyisen käytännön mukaan se maksaa edelleenkin erorahaa ja erorahan aikuiskoulutuslisää henkilöille, jotka ovat menettäneet työpaikan taloudellista tai tuotannollisista syistä.

Ammattikoulutusrahan kustantaja on työnantajataho. Rahan suuruus liittyy työnantajan

työttömyysvakuutusmaksuun, joka määrätään vuosittain ja joka on prosentuaalinen osuus työnantajan palkkamenosta. Työnantajan kustannusten arvioidaan kuitenkin jäävän erittäin pieniksi, mahdollisesti prosentin kymmenyksiksi.

”Ammattikoulutusrahan kustannukset ja koulutetusta työntekijästä koitua hyöty eivät luonnollisestikaan kohdennu tasaisesti työnantaja ajatellen. Mutta välillinen hyöty tulee kaikille yleisenä osaamisen nousuna”, arvioi sosiaali- ja terveysministeri Mauri Mieltinen. Hänen mukaansa matalapalkattujen naisvaltaisten alojen työntekijäkatoa ei tulisi sekoittaa nyt kysymyksessä olevan uudistuksen mahdollisiin heijastusvaikutuksiin. Niinpä esimerkiksi hoitohenkilökunnan peruspalkkauksen taso on hoidettava omana asianaan.

Sosiaali- ja terveysministeriön virkamiehet ovat laskeskelleet esimerkkejä aikuiskoulutustuen ja ammattikoulutusrahan yhteisvaikutuksesta ideaalitulanteissa.

Esimerkki 1

30-39 -vuotias henkilö, jolla on kaksi huollettavaa lasta, opiskelee ammatillisessa oppilaitoksessa ja sai ennen opiskelua bruttona 6000 markkaa ja nettona 4300 markkaa palkkaa:

Tukien yhteismäärä kertyisi seuraavasti:

Opintorahan perusosa	430
Huoltajakorotus	760
Aikuisopintoraha/netto	1350
<u>Ammattikoulutusraha</u>	<u>1300</u>
Avustukset yhteensä	3840
(osuus nettotuloista %)	89,3
Laina	1600
Koko tuki enintään	5440 markkaa

Esimerkki 2

30-39 -vuotias henkilö, jolla on kaksi huollettavaa lasta ja tulot ennen opintoja bruttona 11 200 markkaa ja nettona 8 000 markkaa kuukaudessa:

Tukien yhteismäärä kertyisi seuraavasti:

Opintorahan perusosa	430
Huoltajakorotus	760
Aikuisopintoraha/netto	2520
<u>Ammattikoulutusraha</u>	<u>1300</u>
Avustukset yhteensä	5010
(osuus nettotuloista %)	62,6
Laina	1600
Koko tuki enintään	6610 markkaa

Yhteysosoitteet

Erarahasto
Kalevankatu 12
00100 Helsinki
puh. 90-601 277

Valtion opintotukikeskus
Vapaudenkatu 48-50
(PL 228)
40100 Jyväskylä
puh. 941-698 611

ANNELI KAJANTO

ELÄMÄN LAATUA SUURILLE IKÄLUOKILLE

Viime kuukausien aikana aikuiskoulutuksen kehittämässä on vihdoin siirrytty vuosikausia kestäneiden suunnitelmien parista käytännön toimiin. Aikuiskoulutuksen opintososiaalisen tuen edistyminen on nyt kiistaton tosiasia. Samanaikaisesti kun opetusministeriö on aktivoitunut aikuiskoulutuksen opintososiaalisen tuen uudistamiseen jätti tammikuussa sosiaali- ja terveysministeriön asettama sapattivapaatoimikunta mietintönsä.

Mietinnöllä on paljon yhtymäkohtia aikuis- koulutukseen ja sen lähtökohdatkin ovat pal- jolti yhtäläiset niin ammatillisen kuin muun- kin aikuiskoulutuksen kehittämisen kanssa.

Sapattivapaa on käsitteenä tuore, mutta samalla uusi kiehtova mahdollisuus edistää yksi- löiden hallintaa omasta elämästään. Toisin kuin aikuiskoulutuksen kehittämässä, eivät sapattivapaan suunnittelussa työntekijäin ja työnantajien väliset ristiriidat vielä asian käsit- telyn tässä vaiheessa päässeet näkyville. Osasy- nä tähän on varmaankin myös toimikunnan kokoonpano. Suomen Akatemian tutkimus- johtajan Elisabeth Helanderin luotsaamassa sa- pattivapaatoimikunnassa oli dosenteilla enem- mistö eikä ”tupolevilla” ollut toimikunnassa edustusta.

Mikä on sapattivapaa?

Sapattivapaa on työssäkäyville tarkoitettu vä- hintään muutaman kuukauden vapaajakso j- ko kerran työuran aikana tai määrääjain toistu- vana. Sapattivapaan käyttötarkoitus on vapaa.

Toimikunta perustelee sapattivapaa toisaalta yhteiskunnallisin toisaalta yksilöllisin perus- tein. Edellisistä tärkeimmiksi muodostuvat työ- markkinapoliittiset syyt: pelko väestön ennen- aikaisesta paosta eläkkeelle ja pyrkimys työvoi- man liikkuvuuden ja ammattitaidon paranta- miseen.

Toisin kuin eräissä muissa Euroopan maissa ei meillä sapattivapaa juurikaan painoteta keinona työttömyyden piilottamiseksi.

Myös hoivatyön piirissä sapattivapaalla näh- dään tehtäviä. Ikääntyvien ja sairaiden suku- laisten hoitaminen voisi myös olla eräs sapatti- vapaan käyttömuoto. Yksilöllisinä perusteina tuodaan esiin opiskelun ja kuntoutuksen lisäksi vapautuminen työstä, elämän uusien vaihtoeh- tojen ja mielekkyyden kaikinpuolinen lisäämi- nen keskellä aktiivia työkäitä.

Strategia

Toimikunta esittää kustannusvastuuta sille, joka saa hyödyn sapattivapaasta. Toteuttaminen pyritään aikaansaamaan mahdollisimman pi- kaisesti ja helposti lähinnä jo olemassa olevia työaikaan ja vapaaseen liittyviä järjestelmiä ke- hittämällä. Tällä tavoin pyrittäisiin myös pitä- mään sapattivapaasta aiheutuvat kustannukset kohtuullisina. Näin sapattivapaan käyttötarkoi- tusten ohella myös sen rahoittamiskeinot olisi- vat monimuotoisia.

Lainsäädännöllä tulisi jokaiselle palkansaa- jalle taata 10 vuoden työrupeaman jälkeen oi- keus enintään 12 kuukauden sapattivapaaseen, joka voitaisiin toteuttaa myös jaksottaisena. Tämän jälkeen em. oikeus uusiutuisi taas seit- semän työvuoden kuluttua. Hyödynsaajan kus- tannusvastuun täydennykseksi toimikunta esit-

tää vuosilomasta, muista vapaista ja ylitöistä säästämistä eräänä sapattivapaan rahoitusmuotona. Myös lomarahaa keräämällä sekä säästöjen verotuskohtelulla voitaisiin edistää sapattivapaan rahoitusta.

Mielenkiintoinen on toimikunnan esitys eläkkeen ennaltakäytöstä sapattivapaaseen. Tällöin 40—54-vuotiaalle palkansaajalle voitaisiin antaa vuoden mittaisen sapattivapaan aikana 30 prosenttia varsinaisesta palkasta. Seurauksena olisi vanhuuseläkkeen määrän aleneminen 6—7 prosenttiyksikköä. Tähän järjestelmään voitaisiin myös liittää eläkkeelle siirtymisen myöhentäminen, jolloin em. vähennys vastaavasti poistuisi.

Aikuiskoulutus

Opintovapaalaki vuodelta 1979 oli ensimmäinen konkreetti, laajempi yleinen toimi edistettäessä työssä käyvän väestön aikuiskoulutukseen osallistumista. Se loi oikeuden irrottautua työstä opintoja varten. Lähes kymmenen vuotta saatiin odottaa aikuisopintorahaa (kokeilu vuodesta -87) ja uusinta tulokasta, ammattikoulutusrahaa.

Sapattivapaatoimikunta käsittelee varsin seikkaperäisesti nimenomaan aikuiskasvatusnäkökulmaa sapattivapaan käyttömuotona. Se esittää sekä opintovapaan ehtojen väljentämistä että myös aikuisopintorahan korottamista yli 1990 tuossa sovitun 25 prosentin. Tekstissä puhutaan 40 prosentin aikuisopintorahasta. Aikuisopintotuen kehityksen nykyvaihe edellyttää kuitenkin oman laajemman analyysin,

jonka perusteelliseen käsittelyyn ei tässä yhteydessä ole mahdollisuutta.

Arviointia

Huoli työvoiman riittävydestä ja sen laadun ylläpitämisestä on varmasti vauhdittanut tämän mietinnön ilmestymistä. Suurten ikäluokkien elämäntilanne ja pyrkimykset sen yksilölliseen hallintaan vaurastuneessa hyvinvointiyhteiskunnassa näyttävät luovan perustaa toimikunnan ehdotuksille.

Toisin kuin vielä 70-luvun monissa niin koulutus- muunkin yhteiskuntapolitiikan alueiden mietinnöissä ei sapattivapaata ole lähdetty kehittämään tasa-arvoisuuden, vaan pikemminkin yksilöllisen erillaisuuden perustalta. Onkin oletettavaa, että toteutuessaan toimikunnan ehdotukset tulevat työvoimapolitiittisen ja koulutuspoliittisten tavoitteiden lisäksi toteuttamaan vaurastuneiden keskiryhmien elämäntapaan ja -tyyliin liittyviä pyrkimyksiä. Tässäkin mietinnössä heijastuu 80-luvun suuri linja, jossa perinteinen työväestö yhteiskuntaa uudistavana voimana ja aloitteentekijänä on menettänyt asemansa hyvinvoiville keskiryhmille.

Sapattivapaan pikainen toteuttaminen koituisi silti siunaukseksi niin yhteiskunnalle kuin myös väestön enemmistölle.

KARI KINNUNEN

Opintokeskuslain uudistus

Opintokeskusten valtionavusta annettu laki on ollut voimassa vuodesta 1976. Sen tarkistamisesta on keskusteltu 1980-luvulla aktiivisesti.

Opetusministeriön asettama pääjohtaja Erkki Ahon johtama Järjestöllisen sivistystyön toimikunta käsittelee vuonna 1983 valmistuneessa mietinnössään perusteellisesti järjestöllisen sivistystyön luonnetta ja ehdotti uutta lakia. Tämä lakiehdotus olisi toteutuessaan merkintyt opintokeskusten lakkaamista ja niitä nyt ylläpitävien sivistysjärjestöjen tuleamista suoraan lakisääteisen valtionavun saajiksi. Näin olisi ratkaistu nykyisen järjestelmän aiheuttama opintotoiminnan ja kulttuuritoiminnan erilainen asema. Opintotoiminta on lakisääteisesti tuet-

tua opintokeskusten valtionavulla, kun taas sivistysjärjestöjen kulttuuritoiminta on harkinnanvaraisen valtionavun piirissä.

Ahon toimikunnan ehdotukset ovat eräiden vaiheiden jälkeen rauenneet. Riittävää yksimielisyyttä ei niiden taakse saatu; sivistysjärjestöjen kesken vallitsi kyllä muodollinen konsensus, mutta pinnan alaiset erimielisyydet olivat suuret. Tulokseksi Ahon toimikunnan työstä jäi 1980-luvun puolivälissä toteutettu ns. pikauudistus, jossa opintokeskusten valtionapulain eräitä yksityiskohtia tarkistettiin menemättä syvempiin muutoksiin. Toisena tuloksena ehkä oli uudistuksen tarpeen ilmeisyys: jotakin olisi tehtävä myöskin järjestöllisen sivistystyön lainsäädännön kehittämiseksi.

Uusi vaihe alkoi viime vuoden jälkipuoliskolla. Valtionapuviranomaisen norminantovaltuudet tuli saada lakiin ja tämä käynnisti nope-atempoisen uudistusproessin. Asiasta keskusteltiin viranomaisten ja opintokeskusten kesken ja virkamiesvalmisteluna syntyi lain uudistusehdotus, josta opintokeskukset antoivat lausuntonsa opetusministeriölle tammikuussa 1990.

Keskustelu lain uudistuksesta oli yksi keskeisistä teemoista Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön ja opintokeskusten yhteistyötoimikunnan järjestämässä symposiumissa 27.2.90. Keskustelussa kävi ilmi, että varsinkin monia opintokeskusten tärkeinä pitämiä asioita oli otettu jo lausunnon kohteena olevaan ehdotukseen. Sitä on ilmeisesti vielä tarkennettu joissakin asioissa, joihin lausunnoissa on kiinnitetty huomiota.

Symposiumissa tunnelmana oli aidompi konsensus kuin kertaakaan 1980-luvulla: lakiehdotus näyttää olevan menossa eteenpäin opintokeskusten ja niiden takana olevien sivistysjärjestöjen yhteisymmärryksen saattamana.

□ □ □

Lain uudistusehdotuksessa on eräät perustavat tekijät jätetty ennalleen. Opintokeskukset säilyvät valtionavun saajina eikä valtionapujärjestelmän menoperusteisuuteen kosketa. Kyseessä ei kuitenkaan ole vain pieniä yksityiskoh- tia koskeva uudistus.

Opintokeskuksen tarkoitusta koskeva pykälä ehdotetaan muutettavaksi siten, että yleissivistävän koulutuksen ohella myös ammatillinen jatko- ja täydennyskoulutus tulee mahdolliseksi.

Toiminnan kytkytyminen pääosin kansalaisjärjestötoimintaan tulee ilmeisesti mainituksi joko laissa tai sen perusteluissa. Opintokeskusten omaleimaisuus vahvistuu tästä. Suomen kansalaisuus toimintaan osallistumisen ehtona poistuisi, millä on periaatteellista merkitystä esimerkiksi Suomessa olevia pakolaisia ajatellen.

□ □ □

Toinen olennainen muutos koskee opintokeskusten ominta toimintamuotoa, opintokerhoja. Opintokerhotoiminta on pitkään voinut huonosti ja eräänä keskeisenä syynä tähän on ollut sen valtionavun jälkeenyttäisyys. Opintokerhojen toimintasäännöksiä yksinkertaistetaan ehdotuksessa huomattavasti. Laissa tai asetuksessa ei enää yksityiskohtaisesti luetella

opintokerhon valtionapuun oikeuttavia meno- ja, vaan näitä olisivat ”opintokerhon työskentelyn kannalta tarpeelliset ja kohtuulliset menot”. Opintokerhon toimintaehtoja on myös väljennetty vähentämällä opintokokousten minimimäärä kymmenestä kuuteen ja keventämällä raskaana pidettyä paperisotaa. Oppitunteja tulee kuitenkin edelleen olla vähintään kaksikymmentä. Ehdotettu uusi laki antaisi toteutuessaan myönteisen kehityssäyksen opintokerhotoiminnalle.

□ □ □

Viranomaisen norminantovaltuutta koskeva ehdotus herätti kritiikkiä opintokeskuksissa. Useat katsoivat kouluhallitukselle annettavan ehdotuksessa liiaksi määräysvaltaa, koska viranomainen olisi voinut valtionavun käyttöä koskevan valvonnan lisäksi antaa määräyksiä myös toiminnan järjestämisestä. Tietyllä tavalla tämä jälkimmäinen valtuus onkin jatkossa poistettu ehdotuksesta. Näin on saavutettu opintokeskusten tärkeänä pitämä tasapaino viranomaisten tehtävänä olevan valtionapujen käytön valvonnan ja vapaan kansalaistoiminnan autonomian välillä — näiden kahden myllynkiven välissä — opintokeskuksia jauhetaan.

Edellä mainitun lisäksi ehdotuksessa on selkeytetty valtionapulakia teknisesti ja pyritty viranomaisten päällekkäisen työskentelyn poistamiseen sekä päätös- ja harkintavallan siirtämiseen organisaatiossa alaspäin. Tässä on jossakin määrin onnistuttu.

Pyrkimyksenä on myös menettelytapojen yksinkertaistaminen ja turhien ehtojen poistaminen. Tässä suhteessa opintokeskuksilla on ollut yhtä ja toista valittamisen aihetta, varsinkin erilaisten valtionaputilitysten yksityiskohtaisuudesta johtuen. Eräänä pienenä mutta pahasti hiertävänä asiana on ollut kursсилаisten matkakustannuksia koskevien säännösten soveltaminen. Toivottavasti tässä ja muissa sinänsä pienissä mutta käytännön toimintaan paljon vaikuttavissa yksityiskohdissa on päästy eteenpäin lakiehdotusta viimeisteltäessä.

Toivoa sopii, että uusi opintokeskuslaki ja -asetus eivät juutu matkalle, vaan ne saadaan voimaan jo vuoden 1991 alusta. Siksi merkittävästä myönteisestä muutoksesta tässä on kysymys opintokeskusten harjoittaman aikuiskasvatustyön kannalta — osoittaahan tätä myös hämmästyttävä konsensus, joka vihdoin näyttää löytyneen järjestöllisen sivistystyön monella tavoin jännitteisessä kentässä.

Itsenäistynyt Namibia tarvitsee tukeaa kasvatukseen kehittämiseen

Rauhankasvatusinstituutin pääsihteeri Helena Kekkonen osallistui kutsuttuna vieraana Namibian itsenäisyysjuhliin. Hänen käymässään keskustelussa opetusministeri Nahas Angulan kanssa nousi esiin Namibian tarve panostaa kasvatukseen ja koulutukseen. Maa ei selviä kuitenkaan ilman ystäviä. Materiaalisen avun lisäksi kaivataan opettajien ja kasvatusasiantuntijoiden kontakteja. Sen vuoksi ministeri Angula toivoi Suomessa luotavan sisaroppilaitosrakennelman.

Rauhankasvatusinstituutin piirissä ajatusta aletaan konkretisoida jo kuluvan vuoden aikana.

Kun Afrikan viimeinen siirtomaa, Namibia, itsenäistyi 21.3.1990, maassa järjestettiin mahdittavat kaksipäiväiset juhlallisuudet, joiden hyväksi kaikki ministeriöt, SWAPO:n toimisto ja lukemattomat vapaaehtoiset olivat työskennelleet kuukausia. Juhlien kustannusarvio oli 10 miljoonaa randia (15 miljoonaa markkaa), mikä oli saatu lähes kokonaan kerättyä kansainvälisiltä yhteisöiltä sekä namibialaisilta yrityksiltä ja yksityisiltä henkilöiltä. Kouluille annettiin kahden viikon itsenäisyysloma, ja kaikki tehtaatt, laitokset ja liikkeet olivat kiinni kaksi päivää. Näinollen juhliin saattoi osallistua koko kansa.

Pääjuhla pidettiin Windhoekin stadionilla. Juhlinta alkoi jo edellisenä päivänä monipuolisella kulttuuriohjelmalla, jota oli saapunut seuraamaan täpötäysi katsomollinen kansalaisia, joukossa parisentuhatta ulkomaista vierasta. Mukana oli mm. kaksikymmentä valtioiden päämiestä ja lukemattomia pää-, ulko- ym. ministereitä sekä poliittisia merkkihenkilöitä. Suosituimmat vieraat olivat YK:n pääsihteeri Javier Perez de Cuellar ja Nelson Mandela puolisoineen.

Keskiviikon lähestyessä Namibian presidentti **Sam Nujoma**, Etelä-Afrikan presidentti de Klerk ja YK:n pääsihteeri pitivät puheet, Etelä-

Afrikan lippu laskettiin alas, ja Namibian uusi lippu nostettiin salkoon kansan riemuitessa. Juhlinnan päättivät paraatit, erilaiset näytökset ja lopulta mahtava ilotulitus.

Kansanjuhlaa jatkettiin seuraavana päivänä ympäri maata: kaikki ministerit olivat puhujina eri kaupungeissa ja kylissä, ja ihmisille oli tarjolla juhlaruokaa yllinkyllin. Pääkaupungissa järjestettyyn kulkueeseen osallistui kymmeniä kouluja ja oppilaitoksia erilaisin näytöksin, yrityksiä ja kansalaisjärjestöjä omine esittelyineen sekä suuri joukko taiteilijoita. Kulkueen ohimarssi kesti yli kolme tuntia, ja sitä seurasi läpi kaupungin sankka yleisöjoukko. Iloinen, ja riemukas tunnelma vallitsi kaikkialla.

□ □ □

Arkipäivään osattiin juhlien jälkeen palata realistisesti. Yleisesti myönnettiin, että suuret vaikeudet ovat edessäpäin. Etelä-Afrikan lopetettua taloudellisen tukensa maassa on lähes kaikilla aloilla pula varoista: on asutettava 45 000 kotimaahan palannutta pakolaista, yrittävä saada maattomille maata, työttömille työtä, on rakennettava uusia terveysklinikoita, sairaaloita, kouluja ja ennen kaikkea asuntoja. "Ilman monien vuosien lujaa työntekoa ja uhrauksia emme selviä". totesivat ministerit pu-

heissaan. Kansainväliseen apuun luotettiin, jotta edes välttämättömimmät uudistustoimet saataisiin alkuun. Monikansallisia yhtymiä ei aiottu ainakaan alkuun kansallistua eikä rikkailta valkoisilta ollut tarkoitus ottaa liikojaa maita pois enempää kuin syrjäyttää heitä entisistä viroistaankaan.

Uudistussuunnitelmia leimasi sovittelunhalu: "kansallisen sovinnon" aikaansaamista pidettiin ensiarvoisena tehtävänä, jonka jälkeen muu kehitys voisi — valkoisten ja mustien yhteistyönä — käynnistyä.



Yhtenä kiireellisimmistä toimenpiteistä pidettiin kasvatuksen uudelleenjärjestelyä ja opettajainkoulutuksen tehostamista. Opetusministeri **Nahas Angulan** selvityksen mukaan mustien koulutuksellinen taso on surkea: maassa on 60—65 prosenttia aikuisista luku- ja kirjoitustaidottomia. Kouluikäisistä lapsista 30—40 prosenttia ei pääse kouluun vanhempien köyhyyden, pitkien matkojen tai muiden syiden vuoksi.

Mustille tarkoitetuissa "bantukouluissa" on suuret luokat, huonot, usein kokonaan vailla opettajakoulutusta olevat opettajat, puutteelliset koulutarvikkeet ja usein pienilläkin lapsilla yli pitkät koulumatkat. Lisäksi opetusjärjestelmä perustuu ankaralle kilpailulle arvosanoista ja suorituksista, mikä vähentää sosiaalisesti heikoista oloista lähteneiden selviytymismahdollisuuksia.

Koulunkäyntiä vaikeuttaa suuresti myös se, että opetuskielenä ei ole lasten äidinkieli, vaan joko afrikaansia tai englantia sekä joissakin kouluissa saksa. Ylioppilastutkinnoissa nuorten on suoritettava "äidinkielen" koe vieraalla kielellä.

Koulunsa keskeyttäneiden määrä on em. syistä johtuen valtava. Esimerkiksi vuonna 1986 noin 69 000 koulun aloittaneesta putosi kolmen ensimmäisen vuoden aikana pois 26 000 lasta. Vuonna 1989 oli peruskoulun (9 v) viimeisellä luokalla noin 17 000 koululaista ja lukion viimeisellä enää 3 200. Viimeksimainituista hylätään loppututkinnoissa 30—70 prosenttia, koulusta ja alueesta riippuen. "Näätymisprosentti", kuten viranomaiset asian ilmaisevat, on siis mustien koululaisten keskuudessa hälyttävä.

Opetusministeri kertoi myös, että noin 40 prosenttia peruskoulujen opettajista on joko

lukionsa keskeyttäneitä tai loppututkinnoissa hylättyjä, noin 30 prosentilla on 1—2 vuotta jatko-opintoja ja vain 30 prosentilla opettajien kolmivuotinen koulutus läpikäytynä.

Valkoisten lasten kouluolot ovat aivan päinvastaiset. Luokat ovat pieniä, koulut erinomaisesti varustetut: niissä on tarpeellisten opetusvälineiden lisäksi kirjastot, laboratoriot, asianmukaiset tietokoneet jne. Opettajilla on hyvä koulutus ja he saavat erinomaista palkkaa. Oppilaat opiskelevat alusta alkaen omalla äidinkiellään. Keskeyttämisistä ei tapahdu, vaan koko ikäluokka suorittaa 12-vuotisen koulun, jolloin heidän on helppo jatkaa korkeampia opintoja muiden maiden yliopistoissa.

Namibian koulujärjestelmässä on selvästi nähtävissä "kolmannen maailman koulut" ja "ensimmäisen maailman koulut" rinnakkain, totesi opetusministeri, jonka ensisijaisena tehtävänä on tasoittaa mustien lasten koulutietä. Tämä ei tule tapahtumaan valkoisten koulujen tasoa pudottamalla, vaan muuttamalla vähitellen "bantukoulut" edellisten kaltaisiksi ja avaamalla mustille lapsille ovet kaikkiin kouluihin.

Koulun uudistamisen rinnalla Namibian opetusviranomaisia odottavat myös muut haasteet. Maassa on vain muutama harva ammatillinen oppilaitos ja ainoastaan Etelä-Afrikan yliopiston joitakin sivuosastoja Windhoekissa. Keskiasteen ammatillisten opintomahdollisuuksien luominen ja oman yliopiston kehittäminen (Lusakassa toimineen YK:n Namibia-instituutin pohjalta) sekä opettajainkoulutuksen kehittäminen ja laajentaminen ovat kiireisimmät tehtävät.

Odotukset ja toiveet ovat suuret, resurssit vähäiset. Sen vuoksi opetusministeri **Nahas Angula** esitti julkisen vetoomuksen kansainvälisille yhteisöille: "Kasvatuksen nykyinen kriisi johtuu menneisyyden virheistä. Apartheidin vahinkojen korjaamiseksi tarvitaan muiden kansojen tukea." Taloudellinen apu on tarpeen koulujen rakentamiseen ja kunnostamiseen, asiantuntijoita tarvitaan opettajien pedagogiseen koulutukseen ja opintosuunnitelmien kehittämiseen. Lukioon kaivataan opettajavoiimia: ennen kaikkea on puute englanninkielen, matematiikan ja luonnontieteiden opettajista sekä ammatillisten oppilaitosten kaikista opettajista.

Koulujen opetusvälineistä on huutava pula. Harvaanasutuille seuduille tarvitaan kulkuvälineitä lapsille ja esimerkiksi koulusta toiseen kiertäville opetusmateriaalia. Vammaiset ja ke-

hitysvammaiset tarvitsevat opetusta jne. Kaikkalainen tuki ja pienetkin avustukset ovat tässä tilanteessa tervetulleita ja jopa välttämättömiä.

Suomen kouluille, yliopistojen kasvatustieteellisille tiedekunnille ja ammatillisille oppilaitoksille Nahas Angula lähetti erityisterveiset: Tukekaa Namibiaa hankkimalla "sisarkouluja" tai "sisaroppilaitoksia", joiden kanssa suorissa kontakteissa kukin koulu tai vastaava voi toimia juuri haluamallaan ja mainirulle laitokselle sopivilla tavoilla. Opettajien ja oppilaiden keskinäiset yhteydet ja mahdollinen vierailuvaihto ovat toivottuja — aina ei siis ole kyse pelkästään materiaalisesta avusta.

Ja kaikkein toivotuinta olisi rauhankasvatuskokemusten tunnetuksi tekeminen Namibiaan, maahan, jonka on todella panostettava rauhanomaisten ratkaisujen käyttöön ristiriitatilanteissa, entisten "vihollisten" sopeuttamiseen yhteistyöhön ja kansallisen sovun rakentamiseen. Rauhankasvatusinstituutin "Kasvatus rauhaa palvelemaan" -projekti aikookin lähivuosina avustaa namibialaisia opettajia järjestämällä heille muutaman viikon pituisia rauhankasvatuskursseja osin Suomessa, osin Namibiassa.

HELENA KEKKONEN

ICAE:n kunniakirja Helena Kekkosen

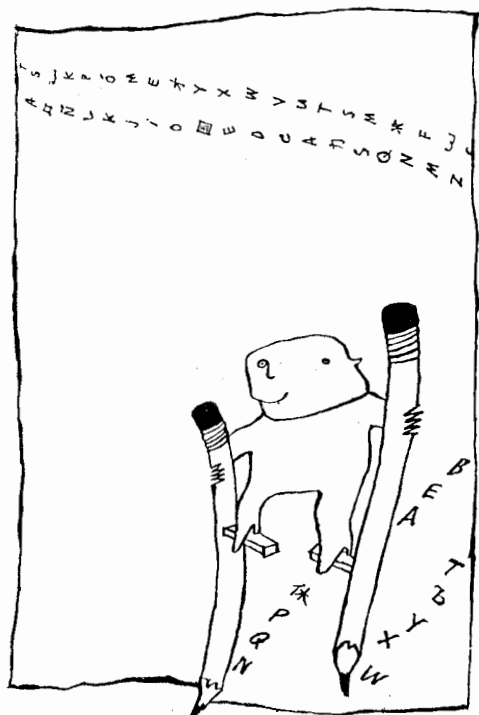
Pääsihteeri Helena Kekkonen sai ICAE:n (The International Council for Adult Education) kunniakirjan järjestön IV maailmankokouksessa Bangkokissa. Huomionosoituksen perusteina pidettiin hänen osuuttaan aikuiskasvatuksen kansainvälisen liikkeen rakentamisessa. Helena Kekkonen oli keskeinen henkilö luotaessa vuonna 1981 Meeting in Finland -seminaarissa kansainvälinen rauhankasvatusverkosto, Peace Nerwork, painotettaessa 1980-luvun Meeting in Finland -seminaarien sisällöt rauhankasvatukseen ja kehitettäessä Peaceletter-aikakauslehti sen nykyisessä muodossa.

Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö liittyi ICAE:hen vuonna 1976 ja muiden Pohjoismaiden vastaavat järjestöt vuosina 1977-78 Suomen esimerkkiä noudattaen ja Suomen aloitteesta. Myös tässä pääsihteeri Helena Kekkosen henkilökohtainen aktiivisuus on pantu ICAE:n piirissä merkille.

Bangkokin kokouksessa muistettiin kunniakirjalla kaikkiaan 16 aikuiskasvatrajaa. Heidän joukossaan oli ICAE:n kunniapuheenjohtaja, köyhien pedagogiikkaa kehittänyt brasilialainen Paolo Freire.

Lukutaitovuoden tapahtumakalenteri Suomessa

MATERIAALIA



KANSAINVÄLINEN LUKUTAITOVUOSI 1990

KESÄKUU

Lista julkaistaan kokonaisuudessaan, joten osa tapahtumista on lehden ilmestyessä pidetty.

- 4.—5. **Selkokielikurssi.** Järjestää Turun kesäyliopisto. Kohderyhmänä sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstö, kirjastonhoitajat, toimittajat, kirjailijat, opettajat, erityisopettajat, sosiaali- ja vammaisjärjestöjen jäsenet ja muut kiinnostuneet.
- 4.—6. **Tehokkaan lukemisen kurssi.** Järjestäjänä Mikkelin kesäkauppakorkeakoulu.
- 7.—8. **Tehokkaan lukemisen kurssi.** Järjestäjänä Kuopion kesäyliopisto.
- 10.—16. **Meeting in Finland** -seminaari. Aiheena "Sivistyksellisesti huono-osaiset aikuiskoulutuksen erityistehtävänä".

Julistenäyttely. Koostuu kuudesta 80×100 cm kokoisesta julisteesta, joiden aihe on Kulttuuri — lukutaito. Julisteet kuvailevat lainauslukutaidon eri alueita. Suomen Kirjastoseura ja Kirjastopalvelu Oy.

Sanomalehti koulussa -toiminnalla Sanomalehtien Liitto tukee koulujen ja oppilaitosten viestintäkasvatusta. Kouluilla on mahdollisuus tilata maksutta käyttöönsä sanomalehtiä opetustarkoituksiin ns. nipputilauksina. Lisätietoja saa sanomalehdistä Sanomalehti koulussa -toiminnan yhteyshenkilöltä, jollainen on jokaisessa sanomalehdessä tai Sanomalehtien Liitosta.

Aikakauslehtien Liitto ry. tarjoaa viestintäkasvatuksen materiaaliksi Ritva-Sini Härkösen laatimia oppilas- ja opettajavihkoja YDINTIETOA AIKAKAUSLEHDISTÄ. Liitosta voi tilata myös maksutta HYVÄ JUTTU — aikakauslehti koulussa -kampanjan julistetta ja esitettä.

Toukokuussa ilmestyi UNESCO-toimikunnan, kouluhallituksen, ammattikasvatushallituksen ja Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestön toimittama lehtinen "Muuttuva lukutaito". Lehti sisältää lukutaitoa käsitteleviä asiantuntija-artikkeleita ja tietoa lukutaidosta.

- 11.—13. **Lukemaan opettamisen menetelmien kurssi.** Järjestäjänä Pohjois-Pohjanmaan kesäyliopisto (pidetään Kuusamossa).
- 11.—13. **Tehokkaan lukemisen kurssi.** Järjestäjänä Lappeenrannan—Imatran kesäyliopisto (pidetään Imatralla).
- 11.—14. **Motivoiva lukemisen opetus.** Järjestäjänä Kanta-Hämeen kesäyliopisto.
- 18.—19. **Tehokkaan lukemisen kurssi.** Järjestäjänä Lapin kesäyliopisto (pidetään Kemissä).

HEINÄKUU

- 1.—5. **IRTAC-konferenssi.** Kansainvälinen ohjausalan järjestö IRTAC (International Round Table for the Advancement of Counselling) järjestää Suomessa konferenssin, jonka teemana on "Nuoriso 1990-luvulla — ohjauksen ja koulutuksen haasteet ja mahdollisuudet". Suomessa valmisteluja hoitaa työministeriö. Lukutaidon merkitystä tullaan käsittelemään useiden alateemojen yhteydessä.

ELOKUU

23. **Informaatioyhteiskunnan uudet lukutaitovaatimukset — tietotekniikka ja verkkoja.** Järjestäjänä Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö. Koulutuspäivä vapaan sivistystyön alueella toimiville koulutuksen suunnittelijoille, tietotekniikan ja äidinkielen opettajille, mutta myös muille aihepiiristä kiinnostuneille.

SYYSKUU

8. **Kansainvälinen lukutaidon päivä.**
- 20.—23. **Kirjamessut 90** Turussa. Messujen yhtenä päätavoitteena on pyrkiä lisäämään kirjan ja kirjallisuuden arvostusta sekä lukuharrastusta kansainvälisenä lukutaidon vuonna 1990. Turun kesäyliopisto järjestää messujen aikana mm. seminaarit "Lehdet kou-

lussa ja kirjastossa", "Luovan kirjoittamisen teemapäivä" ja "Suomalaiset lukijoina".

- 26.—28. **Minikirjamessut** Hanasaaren kulttuurikeskuksessa.
- 26.—28. **Selkokirjallisuus ja lukutaito.** Pohjoismainen selkokirjaseminaari Hanasaaren kulttuurikeskuksessa. Järjestäjänä Kehitysvammaliitto. **Taikaratsu-tapahtuma** ja siihen liittyvä näyttely Sadunkertoja Annantalossa Helsingissä. Tapahtuman tavoitteena on tukea mm. YK:n lukutaitovuoden tavoitteiden toteutumista. Suunniteltu Suomen YK-liitto. Tapahtuman kesto on yksi kuukausi. Se on suunnattu perheille ja varhaisnuorisjärjestöille, päiväkodeille ja peruskoulun ala-asteen 1.—3. luokkalaisille sekä opettajille ja muille kasvattajille. Työpajoja, näyttely, seminaareja.

LOKAKUU

26. **Lukupäivä** hallinnossa ja koulussa.

MARRASKUU

- 12.—13. Suomen UNESCO-toimikunta järjestää tieteiden välisen lukutaitoa käsittelevän seminaarin Tampereella.
- 21.—23. **Tsevetkovan metodin soveltaminen lukihäiriöissä.** Järjestäjänä Pohjois-Karjalan kesäyliopisto.

Kansainvälisiä tapahtumia lukutaitovuonna 1990

Tammikuussa järjestettiin ICAE:n (International Council for Adult Education) yleiskokous Bangkokissa teemasta "Literacy, Popular Education and Democracy: Building the Movement". Suomi osallistui yleiskokoukseen myös vapaan sivistystyön osalta.

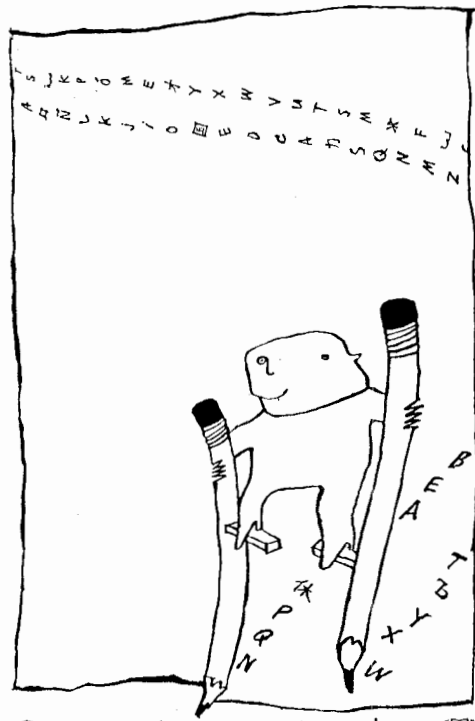
Maaliskuussa Thaimaassa järjestettiin maailmankonferenssi aiheesta "Education for All".

Järjestäjinä toimivat UNESCO, Unicef, UNDP ja Maailmanpankki.

- 10.—16.6. Meeting in Finland -seminaari TVK-opistossa Kirkkonummella. Järjestäjänä Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö. Aiheena "Sivistyk-

sellisesti huono-osaiset aikuiskoulutuksen erityistehtävänä". Kansainvälinen aikuiskasvatusseminaari, jonka aihepiirit sivuavat lukutaitovuoden teemoja.

- 25.—29.6. Kansainvälinen seminaari "Functional Illiteracy and Professional Incompetence as the Risk Factors of Modern Civilization and the Role of Adult Continuing Education in Overcoming Them". Järjestäjänä Research Institute of General Adult Education of the USSR Academy of Pedagogical Sciences. Leningrad.
- 30.6.—2.7. Kansainvälinen kollokvio aiheesta "Implementing literacy programmes for women in developing countries" Linköpingissä. Järjestäjänä UNESCO.
- 1.—3.7. Internarional Symposium of Popular Literacy by Radio. Dominikaaninen Tasavalta, Santo Domingo.
- 1.—5.7. IRTAC (International Round Table for the Advancement of Counseling), kansainvälinen ohjausalan järjestö järjestää Suomessa konferenssin, jonka teemana on "Nuorisio 1990-luvulla — ohjauksen ja koulutuksen haasteet ja mahdollisuudet". Suomessa valmisteluja hoiraa työministeriö. Lukutaidon merkitystä tullaan käsittelemään useiden alateemojen yhteydessä.
- 3.—6.7. IRA:n (International Reading Associations) järjestää 13. maailmankongressin Tukholmassa.
- 18.—24.8. IFLA:n (International Federation of Library Associations) järjestää maailmankonferenssin aiheesta "Libraries — Information for Knowledge" Tukholmassa.
- 4.—8.9. ICE järjestää 42. istuntonsa Genevessä. Käsittelee mm. lukutaitovuotta.
- 8.9. Kansainvälinen lukutaidon päivä
- 24.—26.10. Kansainvälinen tutkijoiden konferenssi aiheesta "Literacy in a World of Change". Järjestäjänä the Centre for Reading Research at Stavanger College of Education. Stavanger, Norja.



KANSAINVÄLINEN LUKUTAITOVUOSI 1990 (9)

© 1990 by the International Reading Association, 750 North Glebe Road, Arlington, VA 22203, USA. All rights reserved. Printed in the USA.

Summary

Ariyaratne, A.T. 1990. Literacy and sustainable development.

— Kirjoittajan aiheena on kestävän kehityksen käsite ja lukutaito köyhän kehityksmaan näkökulmasta. Uudenlaista lukutaito- ja kehitysstrategiaa edustavan Sarvodaya-liikkeen presidentti tuo traditionaalisen ja funktionaalisen lukutaitokäsitteen rinnalle uuden, enlightenment literacyn, jonka kirjoittaja katsoo sopivan verrattomasti paremmin sorrettujen ja syrjittyjen kansankerrosten pyrkimyksiin parantaa asemaansa.

Aikuiskasvatus 10,2.

Crombie, Majorie, 1990. Yritys irrottua köyhyydestä karjankasvatusprojektin avulla, ulkomaalaiset aikuiskasvattajat vierailivat koillisthaimaalaisessa kylässä.

— ICAE:n IV maailmankokouksen osanottajat osallistuivat kukin isäntämaansa Thaimaan järjestämiin solidaarisuusvierailuihin (solidarity visits), joissa voitiin konkreettisesti tutustua thaimaalaisen aikuiskasvatuksen arkipäivään niiden epäkohtien ja ongelmien keskellä, joissa Thaimaan yhteiskunta elää. Suomalaiset kokousedustajat osallistuivat Koillis-Thaimaaseen suuntautuneeseen kahden päivän retkeen, jota Majorie Crombien matkareportaasi käsittelee.

Aikuiskasvatus 10,2.

Hannele Koivunen, 1990. Itäinen ja läntinen lukutaito.

— Kirjoittaja pohdiskelee lukutaidon itäistä ja läntistä maailmankuvaa. Hän näkee läntisen teollisen ihmisen pahimmillaan avuttomana silloin, kun hänen pitäisi osata lukea eleitä, ilmeitä ja luontoa. Traditionaalisen ja funktionaalisen sekä tietokone-lukutaidon rinnalle kirjoittaja tuo "neljännen lukutaidon" käsitteen, kokonaisuuksien ymmärryksen, elämän eheyden ja sosiaalisen ykseyden vaatiman elämän "lukutaidon".

Aikuiskasvatus 10,2.

Ariyaratne, A.T. Literacy and sustainable development.

— The author deals with the topic of sustainable development and literacy from the viewpoint of a poor developing country. The president of the Sarvodaya Movement, which represents a new literacy and development strategy, presents us with a new literacy of enlightenment as an alternative to the traditional and functional concept of literacy. The author considers it to be considerably more appropriate for the needs of the exploited and discriminated against sectors of society as they strive to improve their lot.

Aikuiskasvatus 10,2.

Crombie, Marjorie, 1990. An attempt to escape poverty via a cattle husbandry project. Adult educators from abroad visited a village in north-eastern Thailand.

— Each of the participants to the IV World Congress of the ICAE held in Thailand took part in solidarity visits arranged by the host country. During these visits the participants were able to familiarise themselves on the spot with the everyday aspects of adult education in Thailand surrounded by the shortcomings and problems of life in Thailand. The Finnish delegates took part in the two-day excursion to north-eastern Thailand that Marjorie Crombie's report deals with.

Aikuiskasvatus 10,2.

Koivunen, Hannele, 1990. Eastern and western literacy.

— The author deals with the eastern and western picture of the world with regard to literacy. She sees the industrialised western person at his worst when confronted by the need to be able to interpret gestures, facial expressions and the surrounding nature. Alongside traditional literacy, functional literacy and computer literacy, the author proposes a "fourth literacy" — that of being able to comprehend wholenesses, the contiguity of life and social unity as required by life literacy.

Aikuiskasvatus 10,2.

Tuomas Takala, 1990. Luku- ja kirjoitus-taitokampanjoihin sisältyvistä yhteiskunnallisista merkityksistä.

— Artikkelissa tarkastellaan luku- ja kirjoitustaitokampanjoita käsittelevän kansainvälisen dokumenttiaineiston perusteella sitä, millaisia merkityksiä sisältyy luku- ja kirjoitustaidottomuuden määrittelyyn yhteiskunnalliseksi ongelmaksi, ja asetetaan kyseenalaiseksi tässä aineistossa ilmenevä yleismaailmallinen ideologia. Lisäksi pohditaan luku- ja kirjoitustaidon mahdollisista emansipatorista merkitystä kehitysmaiden oloissa.

Aikuiskasvatus 10,2.

Timo Toiviainen, 1990. Aikuiskasvatuksen IV maailmankokous.

— Kirjoittaja selostaa tammikuussa 1990 Bangkokissa Thaimaassa pidettyä ICAE:n (The International Council for Adult Education) IV maailmankokousta, sen sisältöä, päätöksiä ja merkitystä.

Aikuiskasvatus 10,2.

Marja Leena Toukonen, 1990. Lukutaidon käsite Wittgensteinin myöhäisfilosofian valossa.

— Artikkelissa eritellään traditionaalisen ja funktionaalisen lukutaidon käsitteitä sekä peilataan lukutaidon käsitettä Ludvig Wittgensteinin ajatusten valossa. Wittgensteinilta kirjoittaja tuo esille mm. kieli-pelit. Sen mukaan ihminen voi olla ja on lukutaidoton uusien kielipelien suhteen, joiden käsitteistö poikkeaa aiemmin opituista.

Aikuiskasvatus 10,2.

Margaret Whitlam, 1990. Lukutaidottomuuden hinta teollisuusmaissa.

— Maansa lukutaidonlähettiläs, the Chairman for the National Consultative Council for International Literacy Year, erittelee artikkelissaan lukutaidottomuuden yhteiskunnallista ja yksilöllistä hintaa Australian kaltaisessa teollisessa kulttuurissa.

Aikuiskasvatus 10,2.

Takala, Tuomas, 1990. On the social meanings inherent in literacy campaigns.

— Based on the documentary material dealing with literacy campaigns, the article examines the types of meanings inherent when defining illiteracy as a social problem. In doing so, the author questions the overall ideology proposed in the material studied. In addition, he deals with the possible emancipatory role of literacy in the conditions prevailing in developing countries.

Aikuiskasvatus 10,2.

Toiviainen, Timo, 1990. IVth World Congress of Adult Education.

— The author deals with the contents, resolutions and significance of the IVth World Congress of ICAE (the International Council for Adult Education) held in January of this year in Bangkok, Thailand.

Aikuiskasvatus 10,2.

Toukonen, Marja Leena, 1990.

The concept of literacy in the light of Wittgenstein's late philosophy.

— In the article, the author deals with the concepts of traditional literacy and functional literacy and then examines the concept of literacy in the light of Ludvig Wittgenstein's thoughts. Among other things, the author examines Wittgenstein's language games. According to the author a person can be and is illiterate with regard to new language games whose terminology differs from ones learned previously.

Aikuiskasvatus 10,2.

Whitlam, Margaret, 1990.

The price of illiteracy in industrialised countries.

— The author is Australia's Ambassador of Literacy in her position as Chairperson for the National Consultative Council for International Literacy year. In this article she examines the social and personal price of illiteracy in an industrial nation such as Australia.

Aikuiskasvatus 10,2.

KIRJOITTAJAT

A.T. Ariyaratne., Sarvodaya-liikkeen presidentti, Sri Lanka

Majorie Crombie, lehtori, Australia

Matti Hermunen, koulutussuunnittelija, tiehallitus

Anneli Kajanto, Aikuiskasvatus-lehden toimitussihteeri, Kansanvalistusseura

Antti Kauppi, tutkimusassistentti, Kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto

Helena Kekkonen, pääsihteeri, Rauhankasvatusinstituutti

Kari Kinnunen, rehtori, Työväen Akatemia

Juhani Kirjonen, professori, Jyväskylän yliopiston liikuntatieteen laitos

Hannele Koivunen, kirjastotoimenjohtaja, Vantaan kaupunki

Ville Marjomäki, toiminnanjohtaja, Kansanvalistusseura

Tuomas Takala, vt. apulaisprofessori, Kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto

Timo Toiviainen, pääsihteeri, Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö

Heikki Toivola, pääsihteeri, Kristillinen Opintokeskus

Marja-Leena Toukonen, lukutaitovuoden projektisihteeri, Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö

Jukka Tuomisto, apulaisprofessori, Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos, Tampereen yliopiston, Aikuiskasvatus-lehden päätoimittaja

Tapio Vaherva, apulaisprofessori, Kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto

Margaret Whitlam, aikuiskasvatusneuvosto, Australia

Englanninkielisten artikkeleiden raakakäännökset:

Jorma Reinivaara, vararehtori, Viittakiven opisto

* Kehittyvätkö itseopiskeluvälineet? * Voitaanko oppimaan oppimista auttaa? *

Merkonomien Jatkokoulutuskeskus ry järjestää

AIKUIS- JA MONIMUOTO-OPETUKSEN TUTKIMUSSEMINAARIN

13.8.1990

Hanasaaren kulttuurikeskuksessa Espoossa

Seminaarissa esitellään fil.lis. Ritva Lindroosin johtamaan tutkimusprojektin tuloksia aikuisten itseopiskeluvälineiden kehittämisestä monimuoto-opetuksen eri vaiheissa.

Lisäksi käynnistetään keskustelu aikuisten oppimisesta, oppimisen itseohjautuvuudesta ja oppimisedellytyksistä erityisesti monimuoto-opiskelussa.

Ilmoittautumiset: 21.6. mennessä puh. (90) 624 588.

Osallistumismaksu 150 mk kattaa seminaarikulut, lounaan ja kahvit.

Tiedustelut: rehtori Anneli Mäkinen, Merkonomien Jatkokoulutuskeskus ry, Perämiehenkatu 11 A, 00150 Helsinki, puh. (90) 624 588.

* Oppia ikä kaikki? *

* Tarvitaanko oppimisessa opettajaa? * Oppiminen — elämisen strategia? *

Kasvatustieteen päivät Tampereella 22.—24.11.1990

JATKUVA KOULUTUS JA ELINIKÄINEN OPPIMINEN

Työryhmät ja niiden vastuuhenkilöt, joihin voi ottaa yhteyttä (Tampereen yliopisto, PL 607, 33101 Tampere, puh. 931-156 111):

1. Oppimisen ja opetuksen uudet menetelmät ja välineet (*Jarkko Leino*)
2. Jatkuvan koulutuksen opetussuunnitelmastrategiat (*Eero Ropo*)
3. Elinikäisen kasvatuksen rakenteet ja järjestelmät (*Ari Antikainen ja Reijo Raivola*)
4. Elämänkaari ja oppiminen (*Majjaliisa Rauste - von Wright*)
5. Korkeakoulun rooli elinikäisessä oppimisessä (*Matti Parjanen*)
6. Ammattien kehittyminen ja työssä oppiminen (*Jukka Tuomisto*).

Yleisistunnon esitelmätsijöinä ovat mm. *U. Lundgren* (Ruotsi), *U. Teichler* (Saksan liittotasavalta) ja *D. Dannefer* (USA). Torstain (22.11.) istunnot on tarkoitettu erityisesti oppinäytetyötä valmistaville tutkijankoulutuksena. Tasokkaat "paperit" julkaistaan kokoomateoksena.

Esitelmiä valmistamaan! Tervetuloa!



KANSANVALISTUSSEURA
JA AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA.