

AIKUIKASVATUS

○ Korkeakoulut ja
aikuiskasvatus

1/91

Aikuiskasvatus

**Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti
numero 1/1991
11. vuosikerta**

Päätoimittaja: Jukka Tuomisto
Tampereen yliopisto
PL 607
33101 Tampere
puh. 931-156 839

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 90 mk/vuosikerta

Ilmoitushinnat:
koko sivu 1 600 mk
puoli sivua 900 mk

Toimitusneuvosto: Erkki Aho, pj.,
Olavi Alkio, Yrjö-Paavo Häyrynen,
Marti Julkunen, Seppo Kontiai-
nen, Liisa Korhonen, Tarja Koske-
la, Kari Purhonen, Pertti Ranta-
nen, Lea Salminen, Heikki Seder-
löf 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 toimii myös aikuiskasvatuksen kenttää yhdistävänä, ajankohtaisista asioista tiedottavana ja niitä kommentoivana foorumina.

Sisältö

Jukka Tuomisto	Aikuiskasvatus 10 vuotta	2
ARTIKKELIT		
Maijaliisa Rauste-von Wright	Koulutustutkimus valinkauhassa, Behavioristisesta oppimiskäsityksestä reflektiiviseen	4
Jari Eskola & Juha Suoranta	Eläytymismenetelmä ja aikuiskasvatus — eläytyvää aikuiskasvatusta	13
Hely Salmela Osmo Kivinen & Risto Rinne & Kari Hyppönen	Työelämän muutokset ja aikuiskoulutus	19
Ari Antikainen	Opiskelijoiden aikuistuminen ja korkeakoulujen avautuminen	24
	Amerikkalainen kasvatussociologia, nyt!	34
KATSAUKSIA		
Marjatta Hirsijärvi-Saari	Lisää kansainvälisyyttä ja uutta tekniikkaa aikuiskoulutukseen	39
Pentti Yrjölä Raimo Laitinen	Aikuiskasvatus ja yhteiskunnalliset kriisit	42
	ESVA pohti vuosikongressissaan yhdistysten merkitystä aikuiskasvatuksessa	41
Aulis Alanen	Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura 50-vuotias	43
KESKUSTELUA		
Reijo Raivola	Avoin korkeakoulu koulutuksen uudistus-suunnitelmissa	46
Ville Marjomäki	Valtionapubulvaaneista sivistystyöntekijöiksi	50
KIRJALLISUUTTA		
Bhola, World trends and issues in adult education; Takala, Kehitysmaiden koulutuspolitiikkaa; Hakovirta, Pakolaisuus (Eero Pantzar)		53
Uutta kirjallisuutta		56
AJANKOHTAISTA		
”Lisää LEIF elämäsi — Add LEIF into your Life!”		57
Aikuiskoulutusneuvosto 1991-93		57
Oikeusasiamiehen lausunto KVS:n kantelun johdosta		58
Vapaan sivistystyön vuosikirja aikuiskasvatuksen klassikoista		58
Pekka Sallila Kansanvalistusseuran veturiksi		58
Aulis Alanen eläkkeelle		59
Aikuiskasvatuksen professorin viran hakijat		59
Rauni Rautavuori palkittiin kansalaistoiminnasta		59
Aikuiskasvatus-lehden sisältö 1990		60
SUMMARY		62
Kirjoittajat		64
Ohjeita kirjoittajille		

AIKUISKASVATUS 10 VUOTTA

Aikuiskasvatus -lehti on nyt ilmestynyt 10 vuotta. Se merkitsee, että neljäkymmentä lehteä on nähnyt päivänvalon ja lähes 2000 sivua tiukkaa asiaa aikuiskasvatuksesta on taltjottu lukijoiden sulateltavaksi. Vaikka 10 vuotta on sinällään varsin lyhyt ajanjakso, niin melko paljon siinäkin ajassa on ehtinyt tapahtua suomalaisessa aikuiskasvatuksessa. Näin voi päätellä jo lehden vanhoja numeroita pintapuolisestikin seläilemällä.

Koska jonkin toiminnan historian lähtökohtien tuntemus auttaa ymmärtämään sen nykytilaa, sallittakoon tässä yhteydessä lyhyt katsaus lehden perustamvaiheisiin. Kansanvalistusseuran pedagoginen johtaja Pentti Yrjölä esitti allekirjoittaneelle vuonna 1979, että Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura alkaisivat yhdessä toimittaa aikuiskasvatuksen ajankohtaisia tapahtumista kertovaa tiedotuslehteä. Virikkeen tähän antoi tuolloin ilmestynyt ”Pohjoismainen aikuiskasvatuslehti”, jonka kautta suomalaiset saivat usein vasta tietää, mitä Suomen ja muiden pohjoismaiden aikuiskasvatuksessa kulloinkin tapahtui. Olimme yhtä mieltä siitä, että Suomeen pitäisi perustaa oma julkaisu, jossa aikuiskasvattajille voitaisiin tiedottaa mm. tuolloin aktiivissa vaiheessa olleesta alan valtakunnallisesta kehittämistyöstä ja keskustella siihen liittyvistä ongelmista. Lehdessä voitaisiin käsitellä myös muita aikuiskasvatuksen teoreettisia ja käytännöllisiä kysymyksiä. Päätimme kumpikin tahollamme ottaa lehtihankkeen ajaaksemme. Siitä keskusteltiin vuoden 1979 ja 1980 aikana useaan kertaan Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran ja Kansanvalistusseuran päättävissä elimissä. Tutkimusseuran johtokunta totesi lokakuussa 1979, ettei seura ole kiinnostunut tiedotuslehden toimittamisesta, mutta sen sijaan se olisi kiinnostunut alan tieteellisen aikakauslehden toimittamisesta yhteistyössä Kansanvalistusseuran kanssa. Seura katsoi, ettei omalle tiedotuslehdelle olisi riittäviä toimintaedellytyksiä, koska Pohjoismainen aikuiskasvatuslehti täytti tuolloin ainakin osittain tällaisen tarpeen. Mainittakoon, että ko. julkaisu lopetti toimintansa 1980-luvun puolessa välissä. Erilaisten vaihtoehtojen pohdiskelun jälkeen asetui myös Kansanvalistusseura marraskuussa 1980 tieteellisen lehden kannalle. Näin lehden toimittaminen saattoi alkaa. Lehden nimestä keskusteltiin myös jonkin verran. Vaihtoehtoina olivat mm.

Aikuiskasvattaja, Aikuiskoulutus ja Aikuiskasvatus. Lopulta päädyttiin yksimielisesti viimeksimainittuun nimiehdotukseen. Aikuiskasvatuksen ensimmäinen numero ilmestyi kesäkuussa 1981.

Alkuvaiheessa monet epäilivät, että lehdelle käy samalla tavoin kuin seurojen aikaisemmalle yhteiselle lehtihankkeelle vuosina 1948—54 ilmestyneelle ”Kansansivistykselle”, jonka toimittaminen jouduttiin lopettamaan vähäiseksi jääneen tilaajamäärän ja lukijakunnan takia. Aikuiskasvatus -lehti jatkaa ”Kansansivistyksen” aloittamaa työtä. Yhteiskunnallinen tilanne on nyt tietysti aivan toinen, samoin kuin aikuisväestön opiskelutarpeet. Aikuiskasvatuksesta on tullut osa valtiollista koulutuspolitiikkaa ja -suunnittelua. Vapaan sivistystyön rinnalle on kehittynyt nopeasti laajentunut ammatillisen aikuiskoulutuksen sektori, jota on kehitetty voimakkaasti 80-luvulla. Tämä näkyy myös lehden sisällössä, ehkä liikaakin. Lehdessä on käsitelty melko paljon myös muita koulutuspoliittisia kysymyksiä. Siinä on esitelty enenevässä määrin myös vaihtoehtoisia opetus- ja oppimisjärjestelyjä. Samoin laadulliset ja toimintatutkimukselliset lähestymistavat ovat yleistyneet. Tämä kehitys jatkuu edelleen. Arvofilosofisetkin kysymykset ovat olleet aina silloin tällöin esillä. Näyttää siltä, että 90-luvulla olisi tarvetta herättää enemmänkin keskustelua aikuiskasvatuksen arvoista ja päämääristä. Tällaiset kysymykset ovat jääneet 80-luvulla taka-alalle, kun aikuiskasvatusta on innolla valjastettu elinkeinoelämän vankkurien vetäjäksi.

Tuskin on liioiteltua sanoa, että Aikuiskasvatus -lehti on vakiinnuttanut asemansa suomalaisten tieteellisten aikakauslehtien joukossa. Se on saanut vuosittain apurahan Suomen Akatemialta tieteelliseen julkaisu-toimintaan tarkoitetuista varoista ja on alan ainoa pohjoismainen tieteellinen aikakauslehti. Muualla Euroopassa ja ”rapakon” takana vastaavia kyllä löytyy. Se miten Suomessa kyetään ylläpitämään tällaista lehteä, herättää aina ihmetystä pohjoismaisten kollegojen keskuudessa. Yksi selitys on tietysti se, että meillä on myös pitkäaikaisin alan korkeakoulutasoisen opetuksen ja tutkimuksen perinne.

Vaikka lehden tilaajakunta ei ole kovin suuri (noin 1700), se tuntuu kuitenkin melko uskolliselta ja vakiintuneelta. Vaikka emme ole tehneet lukijatutkimusta, jonkinlainen kuva

lehden lukijoista ja tilaajista on toimitukselle muodostunut. Kantajoukon muodostavat vapaan sivistystyön ja ammatillisen aikuis-koulutuksen sektorilla toimivat päätoimiset hallinto-, suunnittelu- ja kehittämistehtävissä toimivat aikuiskasvatijat. Muut kasvatusalalla toimivat ovat myös nykyisin hyvin kiinnostuneita lehdestä. Jossain määrin lehteä ilmeisesti lukevat myös ne yhteiskunta-tieteilijät, joilla on omakohtaisia kontakteja aikuiskasvatukseen tai joiden tutkimustoiminta liittyy jotenkin aikuisten opiskeluun. Myös alan opiskelijat ovat nykyisin lehden aktiivisia lukijoita ja tilaajia.

Lehden kirjoittajakunta on laajentunut ilahduttavasti koko ajan. Alkuvaiheessa kirjoittajat olivat lähes yksinomaan aikuiskasvatuksen opettajia tai tutkijoita. He muodostavat tietysti edelleen kirjoittajien kantajoukon. Lehdessä esiintyvät entistä useammin myös muut kasvatustieteilijät, sosiologit, psykologit sekä erilaisissa opetus-, suunnittelu-, hallinto- tai kehittämistehtävissä toimivat työntekijät. Kirjoittajajoukon kirjavuus saattaa olla joskus ongelmallistakin. Yhteisen viitekehityksen puuttuminen voi aiheuttaa kommunikaatio- ja ymmärtämisongelmia. Näkisin lähestymistapojen runsauden kuitenkin pääasiassa positiivisena ja lehteä avartavana elementtinä. Erilaiset teoreettiset lähestymistavat monipuolistavat aikuiskasvatuksen ongelmanasetteluja ja niiden ratkaisuyrityksiä. Oman lisänsä lehden ilmeeseen ovat antaneet ulkomaiset kirjoittajat, joita on vuosien kuluessa esiintynyt lehden palstoilla kohtalaisen runsaasti. Onpa joidenkin kanssa muodostunut melko pysyväkin kirjoittajasuhde. On luonnollista, että lehdessä kirjoittavat enimmäkseen alan tutkijat tai korkeakouluissa työskentelevät. Kirjoittaminenhan kuuluu heidän ammattiinsa. Käytännön opetustyössä olevat uskaltavat vain harvoin kertoa omista kokemuksistaan. On kuitenkin syytä muistaa että lehdessä on myös katsaus- ja keskusteluosastot, missä kuka tahansa voi kertoa kokemuksistaan tai tuoda esiin oman käsityksensä jostakin ajankohtaisesta asiasta.

Myös kirja-arvioinnit ja esittelyt ovat aina tervetulleita.

Kuten kaikilla muillakin soveltavan tieteen alueilla, vallitsee myös aikuiskasvatuksessa alan tutkijoiden ja ns. kentän välillä tietty jännite. Tämä on vaikuttanut koko ajan myös lehden toimittamiseen. Sekä lehden toimituskunnassa että -neuvostossa on jatkuvasti käyty keskustelua siitä, mikä tulisi olla teoreettis-luonteisten ja käytännöllispainotteisten kirjoitusten osuus ja suhde lehdessä. Kentän edustajat ovat joskus syyttäneet lehteä liian "teoreettiseksi", millä he ilmeisesti tarkoittavat sitä, että artikkelit ovat vaikeaselkoisia eikä niistä löydy konkreettisiä ohjeita oman työn kehittämiseksi. Tämä pitää varmaan joskus paikkansa. Väitän kuitenkin, että Aikuiskasvatus on — verrattuna moneen muuhun tiedelehteen — varsin käytännönläheinen ja konkreettisiakin asioita pohdiskeleva. Tietysti jotkut artikkelit voivat olla vaikeasti avautuvia. Niin pitää mielestäni ollakin. Uusien asioiden ja näkemysten omaksuminen vaatii yleensä jonkin verran ponnistelua. Tästä huolimatta niihin paneutuminen maksaa useimmiten vaivan, jos ei muuten niin jonkinlaisena "aivo-voimisteluna". Uuden oppiminen ja omaksuminen kuuluu myös aikuiskasvatujalle.

Merkillepantavaa on, että käsitteistöjen tarjonta on aikaisempiin vuosiin verrattuna runsasta. Kirjoituksia joudutaan nyt valikoimaan entistä enemmän. Vallitsevan markkinakäsityksen mukaan tämän pitäisi parantaa lehden laatua. Tulevaisuus näyttää, miten käy. Uusi tilanne asettaa joka tapauksessa lehden toimittajat vaativan tehtävän eteen. Heidän ja asiantuntijoiden tulee kiinnittää entistä enemmän huomiota artikkelien laatuun, eikä vain niiden mielenkiintoisuuteen ja ajankohtaisuuteen. Tämä lisää toimituksen työtä ja hidastaa jonkin verran tarjottujen kirjoitusten "läpivirtausta". Kun tuloksena on — toivottavasti — entistä laadukkaampi lehti, niin näihin ongelmiin on helppo suhtautua suomalaisella tyyneydellä. Aikuiskasvatus-lehti aloittaa uuden vuosikymmenen luottavaisin mielin.

JUKKA TUOMISTO

Koulutustutkimus valinkauhassa

BEHAVIORISTISESTA OPPIMISKÄSITYKSESTÄ REFLEKTIIVISEEN

Kysymys hallitusta/hallitsemattomasta rakennemuutoksesta on suomalaisessa yhteiskunnassa erittäin ajankohtainen nimenomaan koulutuksen kentällä. Julkisuudessa liputetaan koulutuksen hyväksi: puhutaan sekä lisääntyvästä koulutuksen tarpeesta että korkeatasoisen koulutuksen tarpeellisuudesta. Tyypillistä tälle keskustelulle on koulutuksen pitäminen itsestään selvänä ja ongelmattomana prosessina. Meillä käytetään runsaasti aikaa ja varoja keskusteluun ja kiistelyyn erilaisista koulutuksen tasoista ja nimikkeistä. Olemme myös nopeita käynnistämään ns. kokeilukoulutusta eli uudentyyppistä koulutusta, jota ei rasiteta tutkimuksella. Se jää helposti elämään nimenomaan siksi, ettei koulutusta pidetä prosessina, jota tulisi kyseenalaistaa. Niinpä myös koulutustutkimus on jäänyt kyseenalaistamatta.

Tässä artikkelissa pohditaan koulutustutkimuksen ongelmia painottaen perinteiden piilovaikutusta.

Koulutuksen tutkimus on perinteisesti ollut koulutettavien opintosuoritusten arvioinnin ja kontrollin tutkimista. Tutkimuksen pohjalta on ennen kaikkea pyritty luomaan entistä parempia oppisaavutusten mittareita. Huomio on siis kiintynyt tuotokseen. Kysymyksiä ja kriittistä tarkastelua ei ole niinkään suunnattu itse prosessiin, sen suunnitteluun ja toteutumiseen. **Behavioristinen ihmiskuva** on myös koulutuksen tutkimuksen alueella osoittautunut elinvoimaiseksi vielä tuntuvasti sen jälkeen, kun kansainvälisen tiedeyhteisön piirissä on siirrytty käsittelemään oppimis/opetusprosessia vuorovaikutuksena, johon osallistujien oma aktiivinen toiminta on prosessin tavoitteiden mukainen sujumisen kannalta keskeisin tutkimuksen kohde.

4 Paradigman muutosprosessin vaikeutta ruohonjuuritasolla osoittaa mielestäni mm. se, että myös ns. uuden oppimiskäsityksen mukais-

ta koulutuksen prosessia näkee vielä tutkittavan ja opetettavan perinteiseen ihmiskuvaan pohjautuvan opetusteknologisen *mallin tavoite — opittava aines — kontrolloitava tuotos* mukaisesti. Tästä kertovat yhä edelleen monet koulun ja yliopistojen ainekohtaiset opetussuunnitelmat.

Tyypillistä on ollut, etteivät edes yliopistot, joiden tehtävänä on kyseenalaistaa totuuksia ja rutiineita, ole olleet kovinkaan kiinnostuneita oman toimintansa tutkimisesta.

Ns. korkeamman koulutuksen tutkimus on varsin nuorta koko maailmassa. Esimerkiksi Englannissa voidaan korkeakoulujen tutkimisen katsoa alkaneen joskus 1960-luvun alkupuolella (Butcher & Rudd 1972). Suomessa koulutuksen tutkimus on perinteisesti ollut vahvasti keskittynyt peruskoulun ongelmiin. Sekä korkeakouluopetuksen että keskiasteen

ammattillisen opetuksen tutkimus ovat jääneet niin tutkijoiden kuin tutkimusta säätelevien ra-
hoittajien tekemien aloitteiden ulkopuolelle.

Vasta 1980-luvun puolen välin jälkeen meil-
lä on pitkälti Suomen Akatemian aloitteista vi-
rinnyt jatkuvaan koulutukseen ja elinikäiseen
oppimiseen, tieteen tutkimiseen sekä korkea-
koulupedagogiikkaan ja ammattikasvatukseen
liittyvää tutkimusta. Näin ollen perinteinen kä-
sitys kasvatuksen tutkimuksesta on viime vuos-
sina enenevässä määrin muovautunut vastaa-
maan todellisuudessa esiintyvää kasvatustutkimus-
prosessien kirjoa. Ratkaisevaksi kysymykseksi
nouseekin, miten voidaan estää kehityksen
myötä laajeneva tutkimus sirpaloitumasta sek-
toritutkimukseksi, jossa ihmisen elämänpro-
sessin kokonaisuus unohtuu. Tällöin unohtuu
toisaalta se, että toimintamme sekä kytkeytyy
historiaan että orientoituu ajassa eteenpäin,
toisaalta se, että elämme päivän mittaan vuo-
rovaikutuksessa erilaisten tahojen kanssa (lähi-
ihmissuhteet, työ, yhä enenevässä määrin jat-
kuva koulutus). Näitä prosesseja säätelevät se-
kä yhteisön perinteet että myös yhteiskunnan
kulloisetkin poliittiset, taloudelliset ja sosiaali-
set suhdanteet.

Perinteisen koulutustutkimuksen luonnehdintaa

Rajatessaan kohteensa opintosaavutusten
analyysiin on koulutuksen tutkimus etukäteen
sulkenut alueensa ulkopuolelle oppimis/ope-
tusprosessin sekä yhteiskuntaan kytkeytyvänä
että yksilön kasvuprosessina. Huomattava osa
suoritetusta koulutuksen tutkimuksesta on ol-
lut erilaisia valtion ja kuntien teettämiä
selvitys- ja tilaustutkimuksia.

Koulutuksen tutkimukselle on näin ollen ol-
lut ominaista pyrkimys tuottaa nopeasti empii-
ristä materiaalia valmiiksi annettuihin kysy-
myksiin ja sen hetken pulmalliseen ongel-
maan. Tutkimusta eivät ensi sijassa ole säädel-
leet tieteelliset perusteet.

Tutkijat ovat ilmeisesti pitäneet oppi-
mis/opetusprosessia ongelmattomana, itses-
tänselvyytenä. Oppimis/opetusprosessien
problematisointiin ei ole tunnettu tarvetta. Niiden
onnistumisen on nähty ensi sijassa riippu-
van opiskelijoiden kyvyistä ja/tai ahkeruudes-
ta. Tämä käsitys on puolestaan perustunut
vallinneeseen tieteelliseen ihmiskuvaan ja eri-
tyisesti ihmisen oppimista eli toiminnan muu-
toksen säätelyä koskeviin käsityksiin.

Toisaalta oppimisprosessien yhteyksiä ja
vuorovaikutussuhteita muihin yhteiskunnassa
tapahtuviin prosesseihin ei ole koettu oleelli-
siksi alan tutkimuksen kannalta. Tietyn alan
koulutusta ei ole nähty vain irrallaan muista
työelämän ja koulutuksen prosesseista, vaan
koulutusprosessin osia on usein käsitelty kuin
ne olisivat irrallisia tai jopa ristiriidassa keske-
nään. Tarkoitin tällä jakoa teoreettisiin ja käy-
tännöllisiin opintoihin.

Syyt koulutustutkimuksen jälkeensä jääneisyy-
teen eivät kuitenkaan liene vain edellä esitetyn
kaltaisia. Aivan ilmeisesti oman toiminnan tut-
kiminen on arkaluontoinen asia. Tällainen tut-
kimus todennäköisesti tuottaisi erilaista infor-
maatiota kuin ne uskomukset, joihin tutki-
mustiedon puutteessa käsityksemme omasta
toiminnastamme pohjautuvat. *Jättäessämme
kyseenalaistamatta (vaille itsereflektiota)
oman toimintamme, voimme helposti tulkita
toimintaamme* valikoivasti vinoutuneen positiiv-
visesti tai suorastaan ignoroida toimintamme
evaluoinnin merkityksen. Tästä on hyvänä esi-
merkkinä korkeakoulujen kiinnostumatto-
muus oman toimintansa tutkimiseen. Näin
vielä siinä tilanteessa, jossa yhteiskunnassam-
me nopeasti yleistynyt tulosvastuullisuus on
yliopistojen osalta määritelty yliopistojen ulko-
puolelta asetetuilla määrällisillä kriteereillä.

Arvostelu yksipuolisesti määrällisiä tuloksellisu-
uden kriteereitä kohtaan oli ainakin alkuun
äänekästä. Sen sijaan hyvin perustellut ehdo-
tukset vaihtoehtoisiksi ja paremmiksi oman
toiminnan arviointi- ja kehittämismenetelmiksi
ovat puuttuneet. Hyvällä syyllä voikin kysyä,
toistaako maamme yliopistolaitos saman pro-
sessin kuin tutkintouudistuksen yhteydessä,
jolloin ns. uudistus oli pääsääntöisesti muoto-
jen muuttamista, kuten siirtymistä opintoviik-
kojärjestelmään.

Muotoihin pitäytyviin uudistuksiin kohdistu-
va "purnaus" on useimmiten jäänyt koulutu-
syhteisön sisäiseksi epäviralliseksi kommuni-
koinniksi (kahvipöytäkeskusteluiksi, joissa arvostelun kohde on tilanteen ulkopuolella, yhdistää näin ollen tilanteeseen osallistujat ja saa heidät samalla välttämään oman toimintansa kehittämisen pohtimista). Yleensä on suhteellisen nopeasti ajauduttu mukauttamaan oma toiminta ulkoapäin annettujen kriteerien mukaiseksi. Julkisen paineen myötäily ja perinteisten autoritaaristen roolien hyväksyminen nimenomaan tavoitteena hyötyä auktoriteetin suosiosta koituvat kuitenkin helposti esteeksi koulutuksen prosessien analyysille ja niiden perusteiden argumentoimiselle myös päättäjiin päin (esim. Hamm 1990). Ne ovat omiaan

vieraannuttamaan koulutusorganisaatiot oman toimintansa kyseenalaistamisesta eli koulutuksen tutkimuksesta. Tosin aivan viime vuosina on Suomen korkeakoululaitoksessa esiintynyt pyrkimystä etsiä keinoja oman työn kehittämiseksi (esim. Oulun yliopiston LATO-projekti, ks. Nikkanen 1989).

Mikä on syännyt liikkeelle koulutustutkimuksen?

Sysäys tehostaa koulutuksen tutkimusta ei ole niinkään peräisin niistä tieteenaloista, joiden kohteena koulutuksen ongelmien tulisi olla. Se ei ole lähtenyt eri aloille koulutettujen, koulutukseensa tyytymättömien eikä eri aloilla toimivien kouluttajien piiristä. (Tosin oman positiivisen lisänsä on antanut viime vuosina sanomalehdissä lisääntynyt koulutusta käsittelevä polemiikki.)

Keskeisimmin koulutuksen tutkimuksen aktivoitumista on ollut virittämässä tietoisuus siitä, että ihminen elää historiassaan aikaisemmasta poikkeavaa aikaa. Nopeat, yksilön elämänkenttää monin tavoin ja monessa elämänsäkaaren vaiheessa ravistelevat muutokset panevat meidät kysymään, pystyykö ihminen lajina säilymään ja jos, niin millä ehdoin.

Kysymysten herättäjinä ovat toimineet ennen kaikkea monet kansainväliset asiantuntijaryhmät. Esimerkiksi Suomessa koulutustutkimukseen liittyvän keskustelun viriämiseen vaikutti aikoinaan oleellisesti Euroopan kulttuurirahaston puitteissa kirjoitettu, vuonna 1973 ilmestynyt kirja "Europa 2000: Does education have a future?" Tämän pohjalta Annika Takala kirjoitti "Koulutustutkimuksen kehittämisestä" (1977) tavoitteenaan luoda suomalaiselle koulutustutkimukselle suuntaviivoja. Myös Rooman klubin ja monien OECD:n ja Unescon piirissä ilmestyneiden julkaisujen (esim. Weiler 1980) merkitys on ollut suuri.

Melko yleisesti meillä tiedostetaan, että koulutamme niin perus- ja keskiasteella kuin korkeakouluissakin ihmisiä 2000-luvulle eli aikaan, josta emme tiedä muuta kuin, että se on erilainen kuin nykyaika. Mm. opetusministeriön edustajien puheenvuoroissa on jo vuosia kuvattu suomalaista yhteiskuntaa jatkuvan koulutuksen yhteiskuntana (esim. Lehtisalo 1983). Edelleen jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen kuuluvat tällä hetkellä Suomen Akatemian rahoittamien suurten tutkimusprojektien sarjaan ja esimerkiksi parhailaan istuvan korkeakouluneuvoston tehtävänä

on kehittää yliopistojen sellaista laadullisen toiminnan arviointia, jonka kautta yliopistojen toiminnan sisäinen uudistuminen mahdollistuisi.

Koulutuksen suunnittelua ja toteutusta sekä koulutuksen tutkimuksen suuntautumista säätelee siis yhtäällä kuvamme ihmisestä ja erityisesti oppimisesta, toisaalta se, miten hahmotamme koulutuksen osana muita yhteiskunnassa tapahtuvia prosesseja. Tällöin *eräs oleellinen kysymys on koulutuksen ja työn välinen suhde*: Tavoitellaanko esimerkiksi ammattikoulutuksella nykyisen kaltaisen työn jatkumista vai pyritäänkö ammattityötä kehittämään ja uudistamaan koulutuksen avulla? Edelleen kohdistammeko jatkuvan koulutuksen vain uusiutuvaan ammattitoimintaan vai onko tavoitteenamme myös vaikuttaa ja auttaa ihmisten elämänstrategioiden mielekästä muuttumista jatkuvasti muuttuvissa yhteiskunnallisissa ja kansainvälisissä tilanteissa? Kasvatukseen ja koulutukseen liittyvät periaatteelliset kysymykset ovat mielestäni tulleet viime aikojen muutosten myötä entistä oleellisimmiksi. Palaan näihin seikkoihin artikkelin lopussa.

Perinteinen ihmiskuvan ja oppimiskäsityksen ongelmallisuus

Väitän, että "syypää" koulutuksen tutkimuksen jälkeensä jääneisyyteen on ollut ns. behavioristinen ihmiskuva. Se on ollut riittävän yksinkertainen omaksuttavaksi kulttuurimme arkielämän ihmiskuvan pohjalta. Yksinkertaiset viestit menevät aina helpoimmin perille. Spontaani kuvamme todellisuudesta on täten pitkälle yksinkertaistettu.

Behavioristinen ihmiskuva olettaa ihmisen olennoksi, joka sopivia ärsykeitä tarjoamalla sekä sopivasti palkitsemalla ja rankaisemalla saadaan reagoimaan toivotulla tavalla. Oletetaan, että sama ärsyke, sama opetusmateriaali, samalla tavalla välitettynä vaikuttaa periaatteessa samalla tavalla kaikkiin yksilöihin, joille se tarjotaan. Ellei näin tapahdu, ovat syynä opiskelijan kykyjen puute tai haluttomuus opiskella. Opiskeluhalukkuutta on puolestaan pyritty tehostamaan palkinnoin ja rankaisuin. Usein ne on annettu numeroina. Kokeet ja tentit ovat ylläpitäneet perinteistä käsitystä oppimisesta yksittäisten tietomurujen mieleenpainamisena.

Edelleen yksilöä, niin opettajaa kuin oppilastakin, on pitkälti pidetty ns. mustana laatik-

kona. Se, mitä yksilön sisässä on liikunut, millaisia merkityksiä, tulkintoja ja tavoitteita hänellä on koulutuksen ja elämän suhteen muodostunut ja muodostumassa, on jäänyt kiinnostuksen ulkopuolelle.

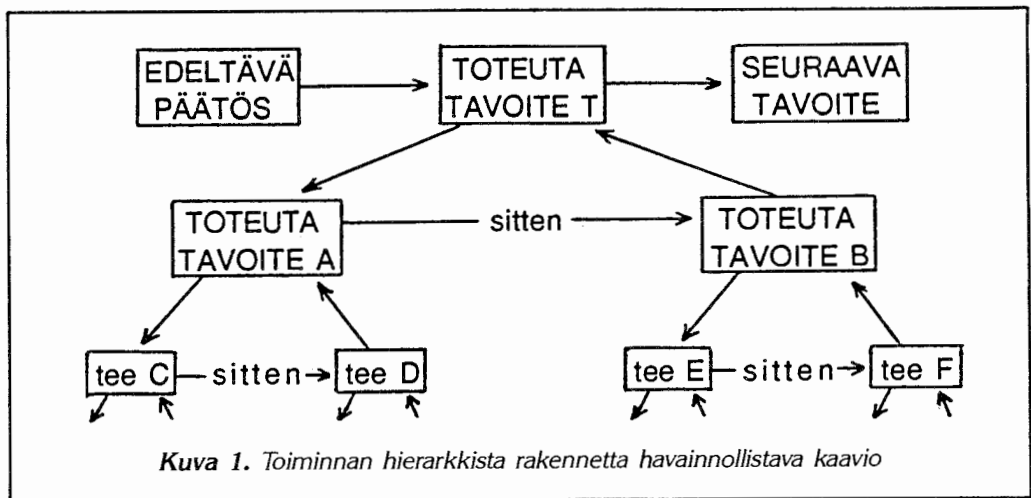
Tällainen ihmiskuva on johtanut ns. opetus-tekologiseen otteeseen, joka edelleen on koulutuksen kentällä varsin yleinen. Hahmotamme koulutuksen summana erillisiä opintosuorituksia. Toteutamme "putkia" silloinkin, kun tavoittelemme prosessien hallintaa. Pyrimme uudistuksiin lisäämällä opintosuorituksia määrällisesti ja painottamalla yhä kapeampien spesiaali-teettien merkitystä. Emme hahmota ihmistä olenoksi, jonka kokonaistoiminta aina on tavoitteellista ja toteutuu kussakin tilanteessa eritasoisina toimintoina. Näin ollen emme myöskään koulutusohjelmia laatiessamme jäsennä ammattityötä kokonaisuudeksi, joka on hierarkkinen. Emme miellä sen muodostuvan eri tasoille sijoittuvista, keskenään vuorovaikutuksessa olevista osatoiminnoista.(vrt. kuvio 1).

Koulutuksen uudistamisessa on vielä nykyäänkin monesti kysymys joko spesiaaliaineiden määrällisestä lisäämisestä perinteisen järjestelmän sisällä tai uusien koulutusjärjestelmien luomisesta entisten rinnalle.

Arviointeja tällaisista koulutusjärjestelmän uudistushankkeista on jonkin verran tehty (esim. Numminen 1985). Sen sijaan meillä ei mielestäni ole tarkasteltu koko koulutusjärjestelmää samaan aikaan historiallisena ja tulevaisuuteen suuntautuvana, monella tavalla yhteiskunnan kokonaistoimintaan kytkeytyvänä prosessina, jonka tavoitteet muodostavat hierarkkisen järjestelmän.

Oleellista on, että *yhteiskuntamme koulutuksen suunnittelun kokonaistavoitteet ovat pitkälti piilossa*. Koulutukseen liittyvää keskustelua on tosin käyty niin eduskunnassa kuin valtakunnallisissa ministeritason seminaareissakin. Mutta keskustelun ytimenä on ollut jonkin alueen, kuten aikuiskoulutuksen resurssien lisääminen ja uusien koulutusjärjestelmien, kuten ammattikorkeakoululaitoksen perustaminen muiden koulutusjärjestelmien rinnalle. Selkeä ja integroitu työnjako ja eksplikoituihin tavoitteisiin nojautuvat perustelut ovat puuttuneet.

Sen sijaan koulutuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta vastuussa olevat eivät ole käyneet juuri lainkaan *keskustelua hyvän kasvun ja elämän ehdoista* tämän hetken yhteiskunnallisessa tilanteessa. Tyypillistä on esimerkiksi, että toisaalta yhteiskunnassa pelätään kansainvälistymisen uhkaavan suomalaisen kulttuurin perusarvoja. Toisaalta pyritään tehostamaan yhteiskuntamme kilpailukykyä kiristyvässä kansainvälisessä kilpailussa lisäämällä pitkälti erillisiä toimenpiteitä koulutusjärjestelmän eri tasoilla siten, että toimenpiteiden tavoitteet ja niiden toteuttamisstrategiat eivät integroidu jo olemassa oleviin järjestelmiin. Näin ollen ne eivät kyseenalaista olemassa olevia järjestelmiä eivätkä sysää koulutuksen kehittämistyötä eteenpäin. Käsittääkseni takana on kuvaamani ihmiskuva ja siihen liittyvä oppimiskäsitys, joiden elinvoimaa selittää niiden yksinkertaisuus ja niiden juuret kulttuuriperinteessämme. Ne ohjaavat toteutuvaa toimintaa silloinkin, kun julkinen keskustelu korostaa jatkuvaa koulutusta ja oppimaan oppimisen tärkeyttä.



Kuva 1. Toiminnan hierarkkista rakennetta havainnollistava kaavio

Edellä esittämäni kuvastaa koulutuksen kentällä esiintyvää ristiriitaa, jota ei selvästi tiedosteta. Korostamme näet nykyään jo melko yleisesti koulutuksen julkituoduissa ylätason tavoitteissa joustavuutta, itsenäistä toimintakykyä ja jatkuvaa pyrkimystä testata vanhaa ja oppia uutta (esimerkiksi uudessa koululaissa ja uusia korkeakoulututkintoja koskevista ase- tuksista). Nämä jäävät kuitenkin helposti irralliseksi paraatitavoitteiksi, ja koulutuksen suunnittelu ja toteutus tapahtuvat näiden kanssa ristiriitaisten, perinteisille uskomuksille nojautuvien piilotavoitteiden pohjalta.

Dikotomia ”joko teoria tai käytäntö” perinteisen ihmiskuvan kompastuskivenä

Behavioristisen ihmiskuvan viihtymistä kuvastaa myös se, että luokitus teoriaan ja käytäntöön on varsin yleinen tapamme jäsentää koulutusta. Teoria on jotain etäistä ja vieraantuntuista. Sen ei tarvitse elävöittää ja auttaa. Se voi pelottaakin, kunhan se herättää kunnioitusta. Teoreetikko on yksilö, jolta emme odota selviytymistä käytännön arkitoimissa. Hän saa ja voi olla avuton myös ihmissuhteissaan, jotka yleisesti luokittelemme käytännöllisten asioiden joukkoon.

Toisaalta henkilöltä, jota pidämme käytännöllisenä, sujuvat arkielämän toiminnot näppärästi. Häneltä emme odotakaan valmiuksia olla tietoinen omasta toiminnastaan ja korjata sitä, käyttää käsitteitä tietäen mitä niillä tarkoittaa ja hahmottaa ilmiöitä niiden avulla. Perinteisenä käsityksenä on siis ollut se, että korostaessamme teoriaa etäännyimme arkitodellisuudesta. Kun toisaalta painotamme käytäntöä, jää syrjään pyrkimys ja taidot toimia käsitteellisellä tasolla. Tämä on koulutuksen keskeisimpiä ongelmia.

Ongelma voi ilmetä monin tavoin. Kun on kysymyksessä ammatti, johon hakeudutaan kasvattamaan ja auttamaan ihmisiä, saa kaksijakoinen ihmiskuva helposti aikaan teorian vastustuksen. Opiskelija suuntaa helposti jo opintojen alkuvaiheessa valikoivan tarkkaavaisuutensa pois siitä, minkä hän kokee vieraantuttavan teoreettiseksi, ellei opetusohjelmaa olla suunniteltu valppaasti tämän kulttuurin ruutiinin/totuuden kyseenalaistamiseksi. Niinpä meillä on ihmissuhdeammateissa henkilöitä, jotka pyrkivät työssään ”puhtaaseen kohtaamiseen”. Tämä taas johtaa ennen pitkään turhautuneeseen ”minusta tuntuu”-työmalliin ja on omiaan vaikeuttamaan motivoitumista uu-

delleen koulutukseen ja edesauttamaan ”burn out”-ongelmien syntymistä. Kokemus ei näet sinänsä ole avain uuden oppimiseen (Boud et al. 1985, 7).

Toisaalta meillä on ihmissuhdeammateissa ns. teoreetikkoja, jotka katsovat ammattitaitonsa riittäväksi ja arvostetuksi kuvatessaan työnsä kohteita moninaisin termein. Kuitenkaan he eivät pysty osoittamaan, onko termeillä todella sisältöjä ja merkityksiä, joiden avulla todellisuuden prosesseja voi jäsentää. Kun tällaiset ”teoreetikot” lähtevät kouluttamaan ammatissa kauan toimineita ja relevanttia uutta orientoitumispohjaa työelleen hakevia yksilöitä, on seurauksena helposti epäonnistunut täydennys- tai jatkokoulutus.

Todellisuudelle vieras, perinteinen käsityksemme teoriasta ei siten ole mielekäs.

Kansainvälisessä tiedeyhteisössä yleisimmin omaksuttu kannanotto teoriaan on vanha ajatus: mikään ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria. Hyvältä teorialta vaaditaan ennen kaikkea, että se pystyy antamaan meille mahdollisuuden hahmottaa, jäsentää ja analysoida arjen prosesseja selkeästi ja johdonmukaisesti. Tutkimuksen tärkeänä kriteerinä on tiedon kontrolloitavuuden ohella tiedon ekologinen relevanssi: todellisuuden ilmiöitä on pystyttävä tutkimaan sellaisina, kuin ne esiintyvät ”luonnollisissa tilanteissa”. Kun arkikielämme on rikas mutta usein epätasallinen, ja kun ihmisen tiedonkäsittelykyky on rajoittunut ja valikoiva, tarvitsemme tarkoituksenmukaisen ja osuvan tieteen kielen, jonka avulla voimme kuvata ja analysoida todellisuuden monimuotoisia prosesseja. Tieteellinen toiminta edellyttää näin ollen aina toimimista kahdella tasolla. On pystyttävä sekä hahmottamaan todellisuuden prosesseja tiivistetyksi ja täsmällisesti käsitteiden avulla että testaamaan käsitteiden pätevyyttä pitämällä todellisuuden ilmiöitä kriiteerinä.

Ehkäpä kaikkein epätarkoituksenmukaisin käsitys teorian roolista on, että tutkijan pitäisi kirjata mahdollisimman monta lukemaansa mallia esitykseensä, mallien seuratessa toinen toistaan luettelona (parhaassa tapauksessa niitä vertailevasti analysoiden). Tämä vastaa perinteistä tapaa opettaa tiedettä peruskursseilla. Edelleen pidetään arvostettuna luentoja ja esitelmiä, joissa luennoitsija mainitsee tutkijan toisensa jälkeen ja jokaisen kohdalla esittää runsaasti erilaisia termejä. Kun opiskelija sitten valmistautuu tenttiin muistiinpanojaan lukien, on hänellä edessään suuri määrä erillisiä fak-

toja, joiden merkityksistä ja keskinäisistä suhteista hänelle ei ole jäsentynyt kuvaa. Hän pyrkii painamaan mahdollisimman tarkkaan mieleensä näitä yksittäisiä nimiä ja termejä. Tämä usein riittääkin onnistumaan tentissä. Sen sijaan se ei johda niiden ilmiöiden ymmärtämiseen, joita ko. tiede tutkii.

Oppimisen pitäisi kuitenkin johtaa tarkoituksenmukaiseen toimintaan todellisuuden tilanteissa. On kovin eri asia, hahmottaako oppija oppimisen mieleenpainamiseksi vaiko opiskeltavan aineksen ymmärtämiseksi. Esimerkiksi Säljön tutkimukset (1982) osoittavat selvästi, että opiskelijan käsitykset oppimisen "luonteesta" ratkaisevasti säätelevät sitä, mihin hän opiskelutilanteissa suuntaa valikoivan tarkkaavaisuutensa. Ymmärtämistä voi jopa vaikeuttaa se, että keskitytään painamaan mieleen yksityiskohtia. Prosessi, jossa toiminnan tavoitteena on muistaa erillisiä faktoja, on oleellisesti erilainen kuin sellainen, jossa ihminen pyrkii ymmärtämään lukemaansa tai kuulemaansa. Toiminta, jossa tavoitteena on ymmärtää asia, herättää jatkuvasti kysymyksiä. Kysymykset puolestaan suuntaavat yksilön valikoivan tarkkaavaisuuden hakemaan palautetta sekä opittavasta tekstistä että omista aikaisemmista asiaan liittyvistä skeemoistaan. Tämä mahdollistaa oman toiminnan reflektoinnin, mikä on kaiken ymmärtämisen perusehto.

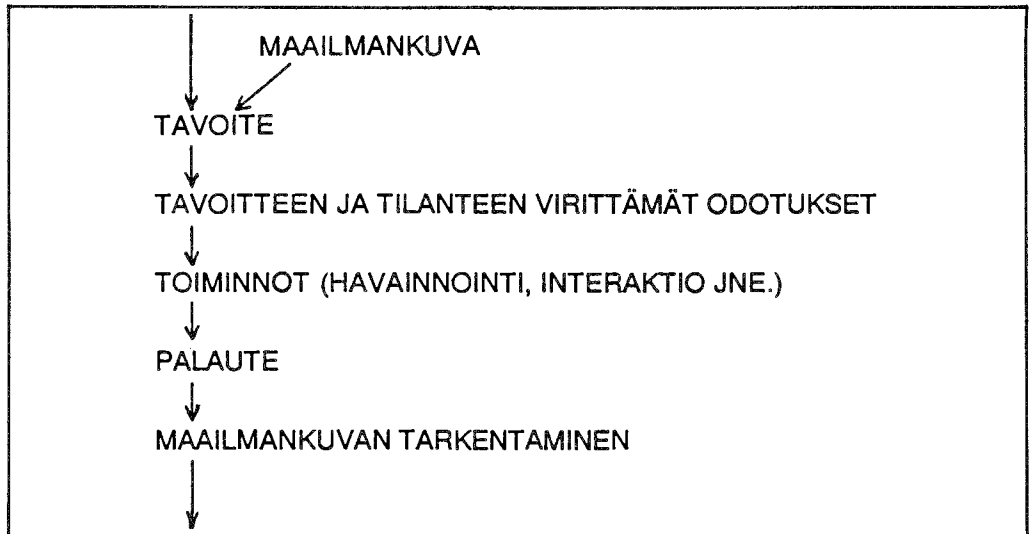
Perinteinen kulttuurinen totuus oppimisesta on siis perusteellisesti kyseenalaistunut. Oppimista ei enää voida verrata tiedon keräämi-

seen tiiviiseen vuotamattomaan kaivoon, josta ainekset on noudettavissa opitussa järjestyksessä. Tieto ei kasaudu kuin kivet röykkiöön, vaan se jäsentyy yksilölle rakenteiksi, skeemoiksi, jotka vuorostaan säätelevät sekä uuden tiedon valikointia ja tulkintaa että yksilön toimintaa (ks. esim. Bruner 1966; von Wright 1981; Rauste-von Wright 1986).

Oppiminen oppijan pyrkimyksellisenä toimintana

Nyky-yhteiskunnassa elävää yksilöä voidaan kuvata olennoiksi, joka elää keskenään kilpailevien viestien kentässä. Yksilön informaation valintaa säätelee hänen sisäinen kuvansa maailmasta ja elämästä, hänen maailmankuvansa eli hänen käsityksensä ja odotuksensa todellisuudesta ja itsestään todellisuuden osana. Kussakin tilanteessa, esimerkiksi koulutuksessa, viestien valikointia säätelevät opiskelijan odotukset, tavoitteet ja tunteet. Uuden oppiminen on siis aina riippuvainen aikaisemmin hankituista tiedoista ja näiden pohjalta muodostuneista käsityksistä ja odotuksista sekä niistä tavoitteista, joita yksilö pyrkii ko. tilanteessa toteuttamaan. Oppimista pahtumaa voi täten jäsentää kuvan 2 tavalla.

Tehokkaan oppimisen edellytyksenä on, että oppijalla on oppimaan oppimisen valmiuksia ja ns. itsereflektiivisiä taitoja. Itsereflektiivisillä taidoilla tarkoitetaan yksilön valmiuksia ymmärtää omaa toimintaansa sekä ohjata ja korjata sitä. Niiden pohjalta pystymme totea-



Kuvio 2. Oppimistapahtumaa — maailmankuvan tarkentamisprosessia — havainnollistava "prosessikatkelma".

maan mitä tiedämme, mitä ymmärrämme, mihin toimintavalmiutemme riittävät, missä tarvitsemme lisää tietoja ja taitoja, mitkä ovat oleelliset avoimet kysymykset jne. (esim. von Wright 1986).

Vaikka tätä oppimiskäsitystä usein kutsutaan "uudeksi", sen perusolettamukset eivät suinkaan ole uusia. Samansukuisia ajatuksia esittivät mm. ns. Chicagon koulukunnan edustajat 1800- ja 1900-lukujen taitteessa. William James, John Dewey ja G.H. Mead analysoivat oppimista oppijan omalla konstuktiivisena toimintana ja siihen liittyneen tietoisuuden osuutta. Molemmat viimeksi mainitut polemisoivat jatkuvasti watsonilaista oppimiskäsitystä vastaan. Deweyn ajattelussa korostui tiedon ja toiminnan välinen suhde, "learning by doing". Mead puolestaan analysoi mm. tietoisuuden eri tasojen funktioita toiminnan säätelyssä ja korosti vuorovaikutusprosessien liittäisi oppijan omaa aktiivista ja selektiivistä toimintaa kehityksen ehtona.

Reflektiivisten valmiuksien harjaannuttaminen on eittämättä eräs jatkuvan koulutuksen oleellisimmista ongelmista. Ko. valmiudet asettavat oppimis/opetusprosessille erityisiä perusehtoja. Tämän lisäksi on kompastuskivinä usein vaikeus löytää tarvittavat kohteet ja keinot, jotta uudessa koulutusvaiheessa ja muuttuneessa yhteiskunnallisessa tilanteessa voitaisiin tehokkaasti "kouluttaa pois" sellaiset automatisoituneet ja rutiinimaiset toiminnot, jotka eivät enää ole tarkoituksenmukaisia. Ihmiselle on näet ominaista pyrkimys kompensoida tarkkaavaisuutensa rajallista kapasiteettia automatisoimalla sellaisia toimintoja, jotka toistuvat samanlaisina hetkestä toiseen. Jokainen, joka on suorittanut ajokortin on selvästi kokenut tällaisen toimintojen asteittaisen "rutinoitumisen".

Rutiinit vapauttavat tarkkaavaisuutemme muihin asioihin. Kasvatuksen olisi pyrittävä tukemaan ihmistä muuttamaan rutiineiksi sellaiset toiminnot, jotka ovat kulttuurissa mielekkäällä tavalla itsestäänselvyksiä. Kuitenkin rutiinit voivat muodostua pahaksi esteeksi, elleivät ne enää toimi kokonaisuuden kannalta mielekkäästi (esimerkiksi työprosessissa) eikä niiden olemassa olosta olla tietoisia.

Kaikki ihmisen toiminta voi rutinoitua. Näin voi tapahtua myös ajattelullemme ja ongelmanratkaisuillemme: rutiinit voivat säädellä meitä tietämättämme, esimerkiksi tehdessämme johtopäätöksiä toisista ihmisistä ja itses-

10 (opettajien, lääkärien, terveydenhoitajien) kou-

lutuksen vaikeimpia ongelmia. Se on myös tutkijoiden jatkuvan koulutuksen ja oppimaan oppimisen suurimpia ja vaikeimpia esteitä.

Tieteellinen ihmiskuva systeemiteoreettisen kehikon avulla jäsentyväksi

Viime vuosikymmenien aikana on tieteellisen ihmiskuvan määrittelyä yhä yleisemmin pidetty eräänä koulutustutkimuksen ydinkysymyksenä. Samalla on pyritty kokonaisvaltaiseen teoreettiseen viitekehukseen. Varsin yleisesti on omaksuttu **systeemiteoreettinen viitekehys**, jossa ihmisen toiminta on häntä koskevan tarkastelun keskipisteenä. Systeemiteoriassa (esim. Blauberg et al. 1977) ajatellaan, että jokaista ilmiötä voidaan tarkastella toisaalta systeeminä eli osiensa järjestäytyneenä toiminnallisena kokonaisuutena, toisaalta korkeamman tason systeemin osana, elementtinä: systeemit muodostavat hierarkian.

Jäsennettäessä ihmiskuvaa systeemiteoreettisen mallin pohjalta nähdään ihmisyyksilö psykosomaattisena kokonaisuutena, avoimena hierarkkisena systeeminä, jota voidaan kokonaisuuden eri rakenteissa ja tasoilla tutkia erilaisin, esimerkiksi fyysikaalisin, kemiallisin ja psykologisin havainnoin: mittaamme pulssia, analysoimme verta, selvitämme yksilön elämyksiä ja hänen maailmaan ja itseensä liittyviä odotuksia, havainnoimme hänen ulkoista toimintaansa. Ihmisyyksilö on vuorostaan osasysteemi sosiaalisten systeemien hierarkiassa. Olemme esimerkiksi jäseniä työyhteisöissä, koulutusyhteisöissä, perheessä ja vapaa-ajan yhteisöissä. Toimimme näiden tai vastaavalaisten sosiaalisten systeemien puitteissa ja niiden asettamien ehtojen säätelemänä.

Jokaista systeemiä voi tarkastella sen "omalla" tasolla, jolloin kuvauksessa korostuvat systeemin sisäiset vuorovaikutussuhteet. Toisaalta ilmiön kuvaus voi vaatia tarkastelua monella tasolla ja tasojen välisten yhteyksien pohdintaa. Esimerkiksi kasvatustutkimuksen tutkimus vaatii aina ilmiön analyysia useammalla prosessin tasolla (Rauste-von Wright 1990). Oleellista on, että kokonaisuus, esim. yhteiskunnan yleinen koulutusjärjestelmä, on muuta kuin sen erillisten järjestelmien "summa". Toisaalta koulutusjärjestelmä ei ole analysoitavan ilmiön käsitteiden huipulla yksinään, vaan se on sidoksissa siihen poliittiseen, taloudelliseen ja kulttuuriseen toiminnan säätelyyn, mikä kohdistuu sekä koulutusjärjestelmän eri tasoille että näissä toimiviin yksilöihin heidän ollessaan samaan aikaan jäseniä muissa organisa-

tiouissa ja pienryhmissä (perhe, vapaa-ajan yhteisöt, eri tahoilta tulevat tiedonvälityksen viestit jne.).

Systemistä mallia soveltaessamme korostuvat myös **kognition, motivaation ja emotionoiden** väliset yhteydet: niitä ei voida tarkastella toisistaan erillisinä. Niinpä esimerkiksi suomalaisen kasvatustieteen perinteinen herbartilainen ihmiskuva, joka jakoi ihmisen kolmeen lohkoon, tieto, tunne ja tahto, ja jossa kasvatustasot jaoteltiin nimenomaan tietoon, on houkuttelevasta yksinkertaisuudestaan huolimatta yhä selvemmin jäämässä historiaan. Samoin on kyseenalaistumassa etenkin didaktikojen suosima Bloomin taksonomia, jossa tosin Herbartin ihmiskuvaan verrattuna korostetaan eri aspekteja samassa prosessissa, mutta jossa noiden aspektien kytkeminen oppimis/opetusprosessiin ei nojaudu oppijan toiminnan analyysiin. Se ei edusta ihmiskuvaa, jossa oppimisen perusolettamuksena on, että oppija on valikoiva ja informaatiota aktiivisesti tulkitseva agentti.

Systemisen ajattelun näkökulmasta koulutusprosessi on aina oppimis/opetusprosessi ja se kytkeytyy aina samaan aikaan sosiaalisiin systeemeihin (so. yhteiskunnallinen prosessi) ja on yksilön toiminnan ja toimintaedellytysten muutosprosessi. Kuitenkin systeminen ajattelutapa tarjoaa tutkimukselle vain yleisen kehityksen. Sitä on aina tarkennettava käsittein, joiden avulla voimme jäsentää ja analysoida kulloinkin tutkimaamme ilmiötä. Sovellettaessa sitä koulutustutkimukseen on lisäksi otettava huomioon kulloisenkin koulutusalan erityispiirteet.

Ihmisen ja työn välinen suhde muuttuvassa maailmassa

Automaatio on eräs nykyajan keskeisiä ilmiöitä. Se säätelee mm. ihmisen ja työn välistä suhdetta muuttaen sitä jatkuvasti. Suuri osa pitkälle ja pysyvästi rutiinomaisista töistä voidaan siirtää automaation piiriin. Kuitenkin työtehtävät muuttuvat alati. Näin yhdessä vaiheessa automaation piiriin siirtyneet toiminnot joutuvat uudelleen tarkastelun kohteiksi. Monet staattista vaihetta eläneen yhteiskunnan pysyvästi sukupolvelta toiseen rutiinomaisesti siirtyneet tehtävät ovat nykyisessä yhteiskunnassa menettäneet merkitystään.

Erityisen ryhmän muodostavat ne työtehtävät, joissa rutiinomaisuus aina on erittäin ongelmallinen asia. Tarkoitin *luovaa innovatiivisuutta ja ihmissuhteissa toteutettavaa työtä*.

On ilmeistä, että näissä työn laatu jatkuvasti uusiutuu ja monipuolistuu. On monia ammatteja, joissa automaation roolin ei voi olettaa tulevan suureksi tulevaisuudessakaan. Näitä ovat nimenomaan ammatit, joissa ihminen tekee työtä vuorovaikutussuhteessa muihin ihmisiin: ihmistieteiden tutkijat, opettajat, organisaatioiden johtajat, lääkärit, terveydenhoitajat jne. Perinteisesti monet näissä ammateista on sijoitettu käytännöllisten ja/tai "helppojen" ammattien ryhmään. Kuitenkin ammattiteissa, joissa tavoitteena on opettaa tai auttaa ihmisiä toimimaan uudella ja kulloistenkin tavoitteiden kannalta mielekkäämmällä tavalla, tarvitaan nykyään ennen kaikkea yleisen ammattitaidon tieteellistämistä siten, että ammatinharjoittamisen valmiuksiin kuuluvat myös itsereflektiiviset valmiudet.

En tarkoita tällä muodollisia ratkaisuja, esimerkiksi sitä, että kaiken ko. opetuksen pitäisi siirtyä yliopistoihin. Koulutuksen tulisi, missä se sitten tapahtuukin, perustua tieteeseen ja taata jokaiselle ammatinharjoittajalle riittävä pätevyys ratkaista työssään eteen tulevia ongelmia ja toteuttaa toimintaansa toimenpitein, joiden merkityksen hän itse ymmärtää ja joita hän on halukas jatkuvasti analysoimaan pyrki- myksenä kehittää omaa toimintaansa.

Keskeistä on siis kohdistaa koulutuksen tutkimuksessa huomio oppimis/opetusprosessien tutkimiseen ihmisen toimintaprosesseina. Tällöin voidaan aikaisempaa helpommin analysoida ja reflektiivisesti arvioida, miten koulutustoiminta parhaiten johtaa tavoitellun ammattitoiminnan todelliseen hallitsemiseen.

Tällöin myös dikotomia "joko teoria tai käytäntö" jää epäoleellisena sivuun. Keskeiseksi kysymykseksi sen sijaan nousevat a) miten kytkä tutkimukseen mukaan kasvatukseen liittyvät kulttuuriset skriptit (esimerkiksi Brousseau et al. 1988; Young 1988) ja b) mitkä voisivat olla itsereflektiivisten toimintavalmiuksien perusehdot.

Viimeksi mainitulla alueella on viime aikoina virinnyt kiinnostavaa tutkimusta (mm. Kolb & Fry 1975; Boud. et al. 1985; Reynolds et al. 1989; Wade & Reynolds 1989).

Reflektiivisten valmiuksien nouseminen tutkimuksen keskiöön johtaisi myös ammattitoiminnan jäsentymiseen hierarkisesti. Tällöin esimerkiksi "ruohonjuuritason" toiminnat kytkeytyisivät kokonaisuuteen siten, että työnte- kijä itse ymmärtäisi niiden merkityksen ja tär- keyden oman ammattitaitonsa kokonaisuudessa ja tältä pohjalta suuntautuisi toimintansa omaehtoiseen havainnointiin ja korjaamiseen.

LÄHTEITÄ

- Blauberg, I., Sadovsky, V.N. & Yudin, E.G. 1977. Systems Theory: Philosophical and Methodological Problems. Moscow: Progress Publishers.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. Reflection: Turning Experience Into Learning. London: Kogan Page.
- Brousseau, B.A., Book, C. & Byers, J.L. 1988. Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education* 39, 33-39.
- Bruner, J.S. 1966. *Toward a Theory of Instruction*. New York: Norton.
- Butcher, H.J. & Rudd, E. 1972. *Contemporary Problems in Higher Education*. London: McGraw-Hill.
- Compendium "Europa 2000". 1973. *Does Education Have a Future?* Amsterdam: European Cultural Foundation.
- Hamm, C.H. 1990. *Philosophical Issues in Education: An Introduction*. New York: Palmer Press.
- Kolb, D.A. & Fry R. 1975. *Towards an applied theory of experiential learning*. Teoksessa: Cooper, C.L. (Ed.) *Theories of Group Processes*. London: John Wiley.
- Lehtisalo, L. 1983. Koulutuksemme kehittämisen pääidea. *Aikuiskasvatus* 3, 101-104.
- Nikkanen, P. 1989. Yliopiston sisäinen kehittäminen. *Oulun yliopiston hallintoviraston julkaisuja* 3.
- Numminen, J. 1985. Yliopisto — antikviteettikollegio vai futurocenter? *Kanava* 13:3, 141-145.
- Rauste-von Wright, M. 1986. On personality and educational psychology. *Human Development* 29, 328-340.
- Rauste-von Wright, M. 1990. Kasvatustieteen tiedeperusta: yhä hienosyisempiä taksonomioita vai jostain muuta? *Kasvatus* 21, 134-138.
- Reynolds, R.E., Wade, S.E., Trathen, W. & Lapan, R. 1989. The selective attention strategy and prose learning. Teoksessa Pressley, M., McCormick, C. & Miller, E. (Eds.) *Cognitive Strategies Research*. New York: Springer-Verlag.
- Säljö, R. 1982. Learning and understanding. *Göteborg Studies in Educational Sciences* 41.
- Takala, A. 1977. Koulutustutkimuksen kehittämisestä. Joensuu.
- Wade, S.E. & Reynolds, R.E. 1989. Developing metacognitive awareness. *Journal of Reading* 33, 6-14
- Weiler, H.N. 1980. *Educational Planning and Social Change*. Paris: Unesco, IIEP.
- von Wright, J. 1981. Kognitiiviset prosessit ja kasvatustieteellinen tutkimus. *Kasvatus* 12, 26-35.
- von Wright, J. 1986. Kognitiivisesta oppimiskäsityksestä. *Psykologia* 21, 83-88.
- Young, R.E. 1988. Critical teaching and learning. *Educational Theory* 38, 47-59.

ELÄYTYMISMENETELMÄ JA AIKUISKASVATUS

- eläytyvää aikuiskasvatusta?

Suomen Akatemian asettama kasvatustieteen arviointiryhmä kiinnitti raportissaan Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa 1990 huomiota siihen, kuinka hitaasti teoreettiset ja metodologiset vaikutteet ehtivät sosiaalitieteistä aikuiskasvatukseen.

Tässä artikkelissa pyritään antamaan kaivattuja vaikutteita esittelemällä eräs tutkimusmenetelmä. Sitä on käytetty nimenomaan sosiaalitieteissä, mutta se soveltuu erinomaisesti myöskin aikuiskasvatustutkimukseen. Menetelmää kutsutaan role playing -menetelmäksi ja useimmiten se suomennetaan eläytymismenetelmäksi. Sitä voi käyttää sekä ainoana tutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä että yhtenä tekniikkana muiden joukossa.

Keskustelu tutkimuksen eettisistä kysymyksistä on Suomessa alkanut vasta 1980-luvulla. Aihopiiri on noussut esiin jonkin verran yhteiskuntatieteissä, kasvatustieteiden alalla vähemmän. Kuitenkin esimerkiksi uusissa Suomen Akatemian hakemuslomakkeissa pyydetään tarvittaessa esittämään selvitys tutkimuksen eettisistä kysymyksistä.

Tutkimuksen eettiset kysymykset voi jakaa toiselta tiedon hankintaan liittyviin kysymyksiin ja toisaalta saadun tiedon käyttöön. Tutkimuksen eettiset normit eivät voi perustua pikukutarkkaan säännöstelyyn vaan moraaliseen valppauteen (Mäkelä 1986, 97.) — tutkijan on tiedettävä, mitä hän tekee koska erilaisista yleisistä ohjeistoista huolimatta jokainen tutkimus sisältää omat eettiset ongelmansa.

Alkujaan eläytymismenetelmää on käytetty osana perinteistä laboratorionkokeita (ks. Hyttinen 1987, 3). Siten myös sen käyttöön on sovellettu laboratorionkokeita kohtaan esitetty kritiikki, mm. 'puijaamisen perinnettä' kohtaan (ks. esim. Eskola 1988, 245-247). Sen sijaan eläytymismenetelmän uudempi käyttö nousee nimenomaan laboratorionkokeita esitetystä

kritiikistä. Kun perinteisissä kokeissa koehenkilön toiminta on pyritty rajoittamaan mahdollisimman tehokkaasti eliminoimalla hänelle luonnollinen toiminta — esimerkkinä Milgramin (1984) sähköiskukokeet, on eläytymismenetelmän käytöllä haettu juuri niitä toimintamekanismeja, joita ihminen arkielämässäänkin käyttää: harkintaa, eri vaihtoehtojen punnintaa jne. Eläytymismenetelmässä pyritään ymmärtämään ihminen kulttuuriolentona ja huomioimaan ihmisen toiminnan aktiiviset puolet: tietoisuus, kieli, pohdinta, aktiivinen ajattelu jne. (Hyttinen 1987, 3-4).

Suomessa eläytymismenetelmään on perehdytty lähinnä Tampereen yliopiston sosiaalipsykologian opetuksessa ja tutkimuksessa. Ensimmäiset kokeilut alkoivat vuonna 1982 ja nykyisin menetelmällä on melko vankka asema laitoksella — tosin viime aikojen muodikkain menetelmä on diskursssianalyysi. Niinpä tässä esityksessä pyritään yhdistämään nämä kaksi tekniikkaa. — Vuosien aikana menetelmää on käytetty useissa opinnäytetöissä, tutkimusraporteissa ja menetelmäharjoituksissa. Laitoksella on myöskin tekeillä opas menetelmän käytöstä.

Eläytymismenetelmän tieteenfilosofisia perusteita

Yritys tuoda eläytymismenetelmä kasvatustieteilijöiden tietoisuuteen perustuu näkemykseen siitä, että kasvatustieteilläkin saattaisi olla oma vakavasti otettava tieteenfilosofinen perustansa ja siitä ponnistavat menetelmälliset ratkaisunsa.

Eläytymismenetelmän kiinnittämistä määrättyyn tieteenfilosofiseen 'ohjelmaan' tai traditioon ei ole vielä määrätietoisesti suoritettu. Hanke on ajankohtainen, sillä niiden vielä implisiittisten taustasitoumusten tuntemus, joista käsin eläytymismenetelmäkokeiluista on suoritettu ja edelleen suoritetaan, on ehdottoman tärkeätä menetelmän edelleen kehittämisen vuoksi.

Entistä tärkeämpää on tuntea eläytymismenetelmän metodologiset lähtökohdat tilanteissa, jossa sitä sovelletaan kasvatustieteelliseen tutkimusympäristöön. Alustavasti mielekästä on kuitenkin ajatella eläytymismenetelmän sijoittuvan pikemminkin kulttuuritieteelliseen traditioon kuin luonnontieteelliseen taustafilosofiaan. Max Schelerin jaon (Rauhala 1990, 55) mukaisesti eläytymismenetelmä on lähempänä Bildungswissenschaft eli sivistystiedettä kuin Herrschaftswissenschaft eli herruus- tai hallintatiedettä.

Nykyinen kiinnostus kulttuurintutkimukseen ja ihmisen ymmärtäminen kulttuuria tekevänä ja tuottavana olentona, ei ole kovin uusi ajatus tieteen historiassa. Jo runsaat 100 vuotta sitten Wilhelm Dilthey ja Heinrich Rickert tekivät eron toisaalta "luonnon" ja "kulttuurin", toisaalta luonnontieteiden ja kulttuuritieteiden välillä (Juntunen & Mehtonen 1977, 94-101).

Rickert ymmärtää luonnolla uskantilaisittain kaikkea sitä, joka on olemassa itsessään, ilmiönä tutkijan ulkopuolella. Kulttuurin taas liittyy olennaisesti arvosuhde, jonka sisäpuolella ihminen tarkastelee elämän tosiasioita. Dilthey katsoi luonnontieteiden ja hengentieteiden eron olevan siinä, miten niiden tutkimuskohteet ovat tutkijalle annettuina. Edellisen tutkimuskohte on tutkijalle ulkoinen, jälkimmäisen tutkimuskohteessa tutkijan voi sanoa olevan itse läsnä. (Juntunen & Mehtonen 1977, 94-101.)

Esimerkiksi inhimillinen toiminta arvosuhteen ulkopuolella on pelkkää fysiologista liikkettä. Arvosuhteen sisäpuolella tarkastelun kohteet ovat kulttuuriesineitä ja -tuotteita. Tällöin inhimillinen toiminta on intentionaalista ja

merkityksellistä. Näiden intentioiden ja merkitysten ymmärtäminen on keskeistä kulttuuritieteille ja sivistystieteen idealle.

Tärkeä huomio, joka yhdistää Rickertin kulttuuritieteen ideaa ja Diltheyn arkikokeuksen analyysia on se, että ihmistä ja hänen toimintaansa voidaan tutkia — ei kausaalisesti selittävien luonnontieteiden mukaisesti — vaan erityisestä 'ymmärtämisen momentista' käsin. Kulttuuritieteen konseptio ei rajoitu vain yksilöiden aikomuksien ja tarkoitteiden ymmärtämiseen, siis kulttuuriolennon tarkasteluun sinänsä vailla sidoksia ulkopuoliseen todellisuuteen. Se ulottuu myös ylyksilölliseen, sosiaaliseen. Kulttuuritieteellisestä perspektiivistä voidaankin sanoa, että "merkitykset konstituivat myös yhteiskunnallisen todellisuuden" (Töttö 1981, 45).

Periaate

Eläytymismenetelmässä vastaajille voidaan esittää jokin tilanne ja pyytää kertomaan, miten tilanne jatkuu, eläytyä esitettyyn kehyskertomukseen. Voidaan myös kuvata jokin tulevaisuudessa tapahtuva episodi ja vastaajia pyydetään kertomaan, mitä on tapahtunut ennen tuota episodista, jotta se on tullut mahdolliseksi. Näin saadut vastaukset kertovat niistä säännöistä, tavoista yms., joiden vastaajat kuvittelevat vaikuttavan ihmisen toimintaan, valintoihin, sosiaalisen käyttäytymiseen jne. (Wardi 1984, 3.)

Eläytymismenetelmän kahdesta päävaihtoehdosta *aktiivisessa* toimitaan eräänlaisen roolileikin tapaan. Suomessa on käytetty kuitenkin menetelmän nk. passiivista muotoa. Siinä henkilöille kuvataan jonkin tilanteen puitteet ja eläytyminen tapahtuu kirjoittamalla pieni kertomus (tai jos tämä tuntuu liian vaikealta, ranskalaisten viivojen koelma) esimerkiksi siitä, mitä käsikirjoituksessa mainittua tilannetta ennen on tapahtunut tai miten se jatkuu. (Hyttinen 1987, 2 & 4; Kihlström 1983.)

Kehyskertomuksen eri tekijöitä vaihtelemalla saadaan aikaan erilaisia kertomuksia, joiden avulla voidaan etsiä ao. tilanteen rakenne ja sen eri elementtejä, tilanteen tai tapahtuman tietty logiikka. Tässä käytetään hyväksi kokeellisen ajattelun logiikkaa varioimalla annettua tilannetta yhden tekijän osalta ja samalla pidetään muut osat vakioina. (Eskola 1988, 241; Ronkainen 1989, 64.)

Kaikkein yksinkertaisimmin ja ehkäpä myös parhaiten vastausten kerääminen onnistuu ryhmätilanteessa muun toiminnan ohella, kokemukset papereiden täyttämistä vaikkapa kotona eivät ole rohkaisevia. Esimerkiksi opetustilanteen alusta varataan 15-20 minuuttia vastausten kirjoittamiselle. Aluksi vastaajat motivoitetaan lyhyesti ja annetaan kirjoittamisohjeet. Tämän jälkeen heille jaetaan sattumanvaraisesti yksi käytetyistä kehyskertomuksista.

Menetelmän hyviä puolia on sen edullisuus ja joustavuus. Materiaalia ei tarvitse kerätä paljon, sillä aikaisempien tutkimusten perusteella on yleistetty (ks. Hyttinen 1987, 6-7), että 10-15 kertomusta kustakin kehyskertomuksesta riittää. Jo tämä määrä näyttää tuovan esiin sen teoreettisen kuvion, joka ao. tarinalla on mahdollista saada (vrt. Bertaux 1981). Siten eläytymismenetelmässä käsitykset aineiston yleistettävyydestä ja edustavuudesta poikkeavat ratkaisevasti perinteisistä käsityksistä. Uusia piirteitä ei saada esiin niinkään aineistoa kasvattamalla, vaan käyttämällä erilaisia kehyskertomuksia. (Wardi 1984, 10 & 41.)

Käyttömahdollisuuksia

Eläytymismenetelmän ensimmäiset kokeilut vuonna 1982 käsitelivät eri alojen tulevaisuudenkuvia, tutkittavina oli yhtä hyvin urheiluhimiä kuin aikuiskasvattajiaakin. Kullekin vastaajajoukko kehyskertomus muutettiin sopivaksi, mutta vastausten logiikka oli sama alasta riippumatta.

Esimerkiksi olympialiikkeen tulevaisuutta tutkittaessa käytössä oli neljä eri kehyskertomusta. Näistä ensimmäinen oli seuraava: 'Kuvittele, että eletään vuotta 1996. On siis olympiavuosi. Kisat järjestetään ja kaikki sujuu erinomaisesti. Ennätykset paranevat, riitoja ei synny. Mitä maailmassa on näiden neljän toista vuoden aikana oikein tapahtunut?' — Muissa tehtävissä kisojen järjestäminen ei onnistunut: '...Kisat järjestetäänkin, mutta jo parin kilpailupäivän jälkeen ne on pakko keskeyttää...'; '...Kisoja ei kuitenkaan voida monestakaan syystä järjestää...' tai '...Kisojen järjestäminen ei kuitenkaan tule edes kenenkään mieleen...'.

Jokainen tutkittava sai vastatakseen sattumanvaraisesti yhden neljästä tehtävävaihtoehdosta. Vastauksista esiin nousseet uhat (ks. esim. Eskola 1984, 20 — 30; Eskola 1988, 71 — 76) luokiteltiin seuraavasti (sama luokittelu pätee useimpiin tulevaisuuden uhkia käsitelleisiin tutkimuksiin, oli aiheena sitten urhei-

lun, aikuiskasvatuksen tai vaikkapa kirjastojen tulevaisuus):

○ Kyseistä järjestelmää — tässä tapauksessa urheilua — ulkopäin uhkaavat asiat (kolmas maailmansota jne.)

○ Ihmisen kehittämistä järjestelmistä nousevat vaarat tunkeutuvat ao. järjestelmään sisältäpäin (doping jne.).

○ Uhka ei ole syntynyt järjestelmän ulkopuolella, vaan sen sisäisestä kehityslogiikasta (inhimillisen suorituskyvyn rajojen saavuttamisen takia tulokset eivät enää parane, ja tämän takia on ihmisten kiinnostus urheilua kohtaan loppahtanut).

Edellinen esimerkki eläytymismenetelmän soveltamisesta aikuiskasvatukseen liittyy tulevaisuudentutkimukseen (ks. Eskola J. 1990). Korkeakoulututkimuksen alaan kuuluu puolestaan tässäkin artikkelissa esiteltävä hanke proseminaaritilanteen tutkimiseksi. Kansalais- ja työväenopistojen tekstiiliopetuksen tutkimiseen on menetelmää puolestaan soveltanut Sirpa Kujanpää tekeillä olevassa aikuiskasvatuksen pro gradu-tutkielmassaan. Ensimmäisessä vaiheessa tutkimuksessa käytettiin kolmea kehyskertomusta:

Kuvitellaan tilanne viiden vuoden kulluttua. Olet edelleen innokkaasti mukana työväenopiston tekstiiliopetuksessa. Toimit aktiivisesti ja pidät opiskelusta. Eläydy tähän tilanteeseen ja kerro, mitä näiden viiden vuoden aikana on tapahtunut.

Kuvitellaan tilanne viiden vuoden kulluttua. Olet edelleen mukana työväenopiston tekstiiliopetuksessa, mutta et ole erityisemmin innostunut toiminnasta. Mukana oleminen perustuu enemmän tapaan kuin intoon, ja aina välillä kysyt itseltäsi sitä, miksi et lopettaisi koko touhua. Eläydy tähän tilanteeseen ja kerro, mitä näiden viiden vuoden aikana on tapahtunut.

Kuvitellaan tilanne viiden vuoden kulluttua. Et ole enää mukana työväenopiston tekstiiliopetuksessa etkä ole edes aikonut palata opiskelijaksi. Eläydy tähän tilanteeseen ja kerro, mitä näiden viiden vuoden aikana on tapahtunut.

Aineiston tulkinta

Eläytymismenetelmäaineiston tekstimassaa voidaan lähestyä joko kvalitatiivisen tutkimuk-

sen perinteisin menetelmin tai sitä voidaan tulkita uusia tuulia haastelevan kulttuurintutkimuksen välinein. Rikkaus piilee siinä, että tekstimassaan voi palata yhä uudelleen, harastaan vuoroin tällaista, vuoroin tuollaista lukutapaa.

perinteisesti lähestyen...

Perusideansa mukaisesti, kokeellisen ajattelun logiikkaa hyväksi käyttämällä eläytymismenetelmällä kerättyjen tarinoiden käsittely on perinteisesti aloitettu kehyskertomuksen variaatioiden pohjalta. Aluksi kerätyt tarinat kasataan kehyskertomuksen variaatioiden mukaisiin pinoihin ja varsinaisessa analyysissä edetään kehyskertomusvariaatiosta toiseen.

Perinteiseen tarinoiden analyysiin on tarjolla ainakin kaksi vaihtoehtoa. Ensiksi kulloinkin kyseessä olevan kehyskertomuksen tarinoista voi nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Näin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä kehyskertomuksen variaatioissa.

Toiseksi kirjoitettuja tarinoita voi tyypitellä. Tarinoista voi rakentaa tyypillistä tilanteen kulkua tai tyypillistä henkilökuvausta tilanteessa. On myös mahdollista poimia tarinajoukosta sitä edustava yksi tyypillinen tarina kokonaisuudessaan, eikä konstruoida 'tyypillistä' koko tarinajoukosta. Tyypittely edellyttää kuitenkin aina jonkinlaista tarinajoukon jäsentämistä, ts. teemoittelua.

Esimerkiksi proseminaaria yliopistollisena opetus-, opiskelu- ja oppimistilanteena voidaan tematisoida hyvin monelta kannalta. Eräässä kokeilussa (Suoranta 1991) ryhmälle korkeakouluopiskelijoita kerrottiin Outista, joka on valmistellut proseminariesitelmäänsä "pinnallisesti, aiheeseen paneutumatta". Esitelmätilaisuudesta kehittyi kuitenkin varsin onnistunut. Osalle kirjoittajista taas annettiin tehtäväksi eläytyä vastakkaiseen tilanteeseen, jossa Outi oli valmistellut esitelmäänsä "syvälisästi aiheeseensa paneutuen", mutta josta kehittyikin varsin epäonnistunut. Vastakkaisista episodeista on nyt mahdollista poimia kiinnostavia teemoja: Miten tilanne etenee? Miten episodiin osallistujia kuvataan? Mikä on proseminarin vetäjän, Outin tai ryhmän asema tilanteissa?

Teemojen kautta on myös mahdollista tyypitellä vastakkaisia tarinoita: Mikä on tyypillinen seminaarin vetäjän muotokuva? Millainen on tyypillisesti onnistunut tai vastaavasti epäonnistunut proseminari? — Onnistuneet tarinat kiteytyvät 'ystävien-avulla-onneen'-epis-

deiksi ja epäonnistuneita episodeja luonnehti 'jännittäminen' ja se, 'ettei kukaan ymmärrä'. Tarinat toimivat kokeilussa nk. kevytevaluoinnin (ks. Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa 1990) tapaan ja kertovat proseminarin dynamiikasta.

diskursiivisesti tulkiten..

Edellä käsiteltyjä perinteisiä eläytymismenetelmään soveltuvia analyysitapoja — aineiston teemoittelua ja tyypittelyä — vaivaa niiden deskriptiivisyys. Pitäytyminen kuvailevalla tasolla ei vielä ole tulkintaa sanan vahvassa mielessä, vaikka se toki on edellytys alustavalle tutkimusalueen jäsentämiselle ja tutkitun todellisuuden hahmottamiselle. Eläytymismenetelmä on tutkijan väline hänen varsinaisessa työssään: kohteeseen soveltuviin teoreettisten analyysivälineiden kehittäessä ja niiden adekvaatissa käytössä kohti tutkittua todellisuutta (vrt. Eskola 1985, 174).

Jos perinteisissä laadullisten aineistojen analyysitavoissa aineistoista etsitään yhtäläisyyksiä ja samuutta, uudemmissa laadullisten aineistojen analyysissa keskitytään aineiston eroihin ja moninaisuuteen.

Uudet käsiteltävät nousevat diskursiivisista tavoista lukea eläytymismenetelmätarinoita. Diskurssianalyyseissä (esim. Potter & Wetherell 1987) tarinoita ei enää käsitellä, vaan niihin sovelletaan erilaisia lukutapoja. Tarinoita ei myöskään ymmärretä todellisuuden heijastuksina, todellisuudesta välittömästi kertovina tekstikatkelmina, vaan diskursiivinen lukutapa edellyttää niiden tematisointia kulttuurissa tuotetuiksi kulttuurituotteiksi (kulttuurituotteen käsitteestä ks. Niiniluoto 1990). Tekstit ovat sinänsä jo osa sosiaalista toimintaa ja osa sosiaalisen todellisuuden rakentamista (Wetherell & Potter 1988, 169). Kulttuurintutkimuksen ja kulttuurituotteen ideat tuovat eläytymismenetelmätarinoiden ymmärtämiseen ja lukemiseen mukanaan tuottamisen ja tekijän tiedon näkökulman (vrt. Niiniluoto 1990, 36).

Eläytymismenetelmä tarinoiden lukeminen kulttuurituotteina edellyttää myös tieteenfilosofisesti uudenlaista asennoitumista tietoon ja todellisuuteen. Keskeistä uusissa eläytymismenetelmän analyysi- ja tulkintatavoissa on todellisen unohtaminen ja siirtyminen mahdolliseen. Intressi yhteen totuuteen unohtetaan ja sen sijaan etsitään episodien erilaisia totuuksia ja merkityksiä.

Olkoon esimerkkinä edelleenkin proseminari. Sen sijaan, että kirjoitetut tarinat oletettaisiin välittömästi todellisista proseminariti-

lanteista kertoviksi kuvauksiksi, ne luetaankin mahdollisina tarinoina. Mahdollisuus lukea tarinat eri tavoin laajentaa tutkijan tulkintakenttää. On ryhdyttävä kysymään aineistolta eri tasoisia kysymyksiä. Empiirisen aineiston tasolla pysyen aineistoa voi lähestyä mielessään kysymys: Miten onnistunut tai epäonnistunut proseminaaritilanne tuotetaan tarinoissa? Mikä on se olennainen, joka selittää onnistumista tai epäonnistumista tarinoissa?

Kun esitelmää on valmisteltu huolellisesti, mutta proseminaaritilanne epäonnistuu, voi huomio kiinnittyä tarinan tasolla siihen, että ”melkein kaikki muut ovat asiasta eri mieltä kuin Outi. Hän ei pysty perustelemaan kantansa.”...”Lopulta Outi ei jaksanut puolustautua, vaan antaa tilaisuuden sujua omalla painolla.” Miksi Outi jää yksin? Millaista toimintaa ja ammattitaitoa proseminaarin vetäjältä tilanteessa vaadittaisiin? Tarinoista on näin mahdollista ponnistella ulos: Onko tarinan takaa luettavissa jotain merkityksellistä yliopistosta opiskelupaikkana? Millainen sosiaalinen käytäntö tuottaa tällaisia tekstejä? Voiko tarinasta mahdollisesti oppia jotakin? Mitä katkelmassa kehkeytyvä puolustus-hyökkäys -asetelma kertoo tarkkaavaiselle lukijalle vallitsevan teellisen keskustelun pelisäännöistä?

Lopuksi

Eläytymismenetelmä mahdollistaa vastaajille oman ajattelun ja mielikuvituksen aktiivisen käytön — tosin aina tätä mahdollisuutta ei käytetä, vaan vastaukset ovat stereotyyppisiä. Kuitenkin näiden joukosta jo pienessäkin aineistossa löytyy mielenkiintoisia vastauksia. Menetelmä ei tuota niinkään faktoja, vaan eräänlaisia merkkejä ja vihjeitä, jotka ruokkivat tutkijan tieteellistä mielikuvitusta. (Hyttinen 1987, 70 — 76.) Stereotyyppisten vakio-astusten lisäksi vastauksista löytyy muitakin. Ne kuvastavat sitä, mitä ihmiset tietävät asioista. Tällaisella tutkimuksella ei niinkään löydetä yleistä, vaan koetellaan ja mahdollisesti horjutetaan itsestäänselvinä pidettyjä käsityksiä. (Ylijoki 1984, 134-135.)

Eläytymismenetelmä tarjoaa erilaisen mahdollisuuden niin aineiston keräämiselle, sen käsittelemiselle kuin johtopäätösten pohdinnallekin. Edullisuudesta ja helppoudesta seuraa myös kynnyksen alaisuus. Voidaan yrittää lähestyä tutkittavaa ilmiötä eläytymismenetelmällä, ja jos se ei johdakaan juuri mihinkään, ei myöskään ole paljon menetetty. Voidaan vaihtaa instruktioita tai vaikkapa koko menetelmää. Toisaalta kehyskertomusten laatiminen ei aina ole aivan yksinkertaista ja saattaa

vaatia useita kokeiluja. Mutta tämän tilannehan koskee kaikkia menetelmiä.

Eläytymismenetelmä voi kenties olla eräs mahdollinen positiivinen vaihtoehto kasvatustieteen positivistiselle itseymmärykselle. Pelkkä puhuminen kulttuurista on turhaa, jos siihen ei liity metodista ajattelua ja kulttuurintutkimuksen olemuksen huomioivaa lähestymistapaa.

Aikuiskasvatustutkimusta on vaivannut yleisesti tutkimuksen keskittyminen pikemminkin aikuiskasvatustoiminnan rajoihin ja rakenteisiin kuin itse kasvatustapahtumien sisäiseen dynamiikkaan. Tähän asti muoto on asetunut sisällöksi, opetus- ja oppimistapahtumien analyysi on hyllytetty. Tällöin vaarana saattaa olla sellaisen toisiaan kohtaamattoman rakenteen syntyminen, jota on totuttu kutsumaan piilopetussuunnitelmaksi: täällä kauniit tavoitteet, tuolla jotakin muuta — opetus- ja oppimiskäytännöt.

Eläytymismenetelmäkokeiluja on tehty aikuiskasvatustutkimuksen intressejä sivuavilla alueilla. Eräs alue on ollut poikkitieteellinen korkeakoulututkimus. Korkeakoulujen opinto- maailmaa on lähestytty, ei suinkaan ikäänkuin profeettana omalla maallaan — korkeakoulujen ritualistiset opetuskäytännöt hyväksyen —, vaan ikäänkuin sivullisena, jonkinlaisesta vierauden momentista käsin. Tällöin on käytetty hyväksi eläytymismenetelmää, joka on havaittu sopivaksi instrumentiksi irtaantua tavanomaisesta. Eläytymismenetelmällä on lähestytty niin yliopistojen luentoja kuin proseminariakin. Ajatuksena on ollut, että reaalin opetuskäytäntö ei ole valmiina annettu, vaan siihen osallistuvat tekevät ja tuottavat sen aina uudelleen.

Myös aikuiskasvatuksen läheisemmällä tutkimusalueilla eläytymismenetelmälle olisi käyttöä. Menetelmä on siksi joustava, että sen mahdollisuudet ja käyttökohteet näkyvät vasta kokeilussa. Eläytymismenetelmän voi ajatella soveltuvan erinomaisesti oppilaiden kokemukset huomioonottavan opetuksen kehittämiseen ja suunnitteluun.

Aikuiskasvatuksen perustasolta, luokkahuoneista ja opetuskäytännöistä, on varsin vähän tutkimustietoa. Menetelmän soveltuvuutta opetuksen laadulliseksi arviointimenetelmäksi kannattaisi myös kartoittaa. Aikuiskasvatusektorilla toimivien opettajien työn mielekkyys voisi myös olla eläytymismenetelmäkokeilun arvoinen tutkimuskohde. Aikuiskasvattajille suunnatun kehyskertomuksen muotoilun voisi aloittaa vaikkapa Hyttistä (1987, 77) mukael-

Tunnet olevasi aikuiskasvattaja. Kuvittele olevasi myös ihminen. Mieti, mitä haluat sanoa muille ihmisille. Mitä sanottavaa sinulla on? Eläydy tilanteeseen ja kirjoita siitä pieni kertomus.

LÄHTEET

- Bertaux, D. & Bertaux-Wiame, I. 1981. Life Stories in the Baker's Trade. Teoksessa *Biography and Society*. Bertaux, D. (toim.) SAGE Studies in International Sociology 23. International Sociological Association.
- Eskola, A. 1984. Uhka, toivo ja vastarinta. Hämeenlinna.
- Eskola, A. 1985. Persoonallisuustyypeistä elämäntapaan. Juva.
- Eskola, A. 1988. Non Active Role-Playing: Some Experiences. Teoksessa Eskola, A. & Kihlström, A. & Kivinen, D. & Weckroth, K. & Ylijoki, O.-H. *Blind Alleys in Social Psychology*. Amsterdam.
- Eskola J. 1990. Tulevaisuuden tutkimus ja Camelbootsit. *Futura* 1/1990.
- Hyttinen, M. 1987. Raportti kahdesta eläytymismenetelmäkokeilusta ja kokeilujen kirjoittamista ajatuksista. *Sosiaalipsykologian Pro Gradu-tutkielma*. Tampereen yliopisto.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1977. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa. 1990. Valtion yhteiskuntatieteellisen toimikunnan asettaman arviointiryhmän raportti. Suomen Akatemian julkaisuja 1/1990. Helsinki.
- Kihlström, A. 1983. Tutkimuskohde vai tutkimussuhde? *Sosiaalipsykologian Pro Gradu-tutkielma*. Tampereen yliopisto.
- Milgram, S. 1984. Tottelemisen käyttäytymistieteellinen tutkimus. Teoksessa Taipale, I. (toim.). *Ydin-sota ja ihmisen mieli*. Jyväskylä.
- Mäkelä, K. 1986. Yhteiskuntatieteellisen tiedonhankinnan eettiset säännöt ja tietosuojat. *Sosiologia* 2/1986.
- Niiniluoto, I. 1990. *Maailma, minä ja kulttuuri*. Keuruu: Otava.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and Social Psychology*. London & Beverly Hills: SAGE.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ronkainen, S. 1989. Koululaisten Meeri ja Matti. Teoksessa Randell, S. (toim.) *Nuoret ja vanhat*. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen työraportteja 28/1989. Tampere.
- Suoranta, J. 1991. Mahdollisuuksien äärellä. Aikuiskasvatuksen julkaisematon pro gradu-tutkielma, Tay.
- Töttö, P. 1981. Lucaks ja hermeneutiikka. *Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, sarja B 32*: Tampereen yliopisto.
- Wardi, E. 1984. Kahden sosiaalipsykologisen metodin kokeellinen vertailu. *Sosiaalipsykologian julkaisematon pro gradu -tutkielma*, Tay.
- Wetherell, J. & Potter, M. 1988. *Discourse Analysis and the Identification of Interpretative repertoires*. Teoksessa Antaki, C. (toim.) *Analysing Everyday Explanation*. London: SAGE.
- Ylijoki, O.-H. 1984: Alkoholin vaikutuksen sosiaalipsykologisena ongelmana. *Julkaisematon sosiaalipsykologian lisensiaattitutkielma*, Tay.

TYÖELÄMÄN MUUTOKSET JA AIKUISKOULUTUS

Työmarkkinat näyttävät mitä ilmeisimmin lohkoutuvan sekä työtehtävien että koulutuksen osalta. Keskeisimmin aikuis-koulutustarpeiden laajenemiseen vaikuttaa työtehtävien vaatimustason nousun. Työtehtävien kehitys sekä ammatilliset täydennys- ja jatkokoulutustarpeet kasautuvat kuitenkin jo ennestään koulutetuille ryhmille. Koulutukseen osallistumista estäviksi tekijöiksi puolestaan koetaan taloudelliset ja ajalliset rajoitukset, kirjoittaa Hely Salmela artikkelissaan.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen nousu

Yhteiskunnallisen rakennemuutoksen uskotaan vaikuttavan ihmisiin voimakkaimmin työssä tapahtuvien muutosten kautta. Työelämän tekniset muutokset heijastuvat myös ammatti- ja työpaikkarakenteeseen. Keskeiseksi ongelmaksi on muodostumassa työvoiman kysynnän ja tarjonnan yhteensovittaminen, missä yhteensovittamisen keinona nähdään juuri koulutus. Työelämässä ammatinvaihto jopa montakin kertaa työuran aikana on jo yleistä. Koulutuksen avulla pyritään lisäämään väestön ammatillista ja alueellista liikkuvuutta.

Olemme siirtymässä sukupolvien välisestä uusintamisesta sukupolvien sisäiseen uusintamiseen, jossa elinikäisellä koulutuksella on yhä keskeisempi asema.

Työelämän kehityksen nähdään vaikuttavan voimakkaasti erityisesti ammatilliseen koulutukseen. Tämä tulee esille myös valtioneuvoston vuonna 1988 tekemässä ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämistä koskevassa päätöksessä. Koulutukselta vaaditaan aiempaa parempaa mukautumista työelämän tarpeisiin. (VNP 1988.) Koulutusjärjestelmän kehitys kytkeytyy työvoimaa kvalifioivana ja valikoivana systeeminä kiinteästi yhteiskunnan yleiseen muutokseen. Aikuiskoulutuksen kehittämistä pidetään paitsi yhteiskunnallisten muutosten aikaansaamana myös välttämättömänä koko koulutusjärjestelmän toimivuuden kannalta.

1960-luvulla yhteiskuntapolitiikan yhdeksi keskeiseksi tehtäväksi nousi aikuiskoulutuksen kehittäminen. Aikuiskoulutuksen aseman korostus näkyy myös valtiollisen tason koulutussuunnittelussa. 1970- ja 1980-luvuilla on tehty useita aikuiskoulutuksen tilaa ja tarvetta sekä aikuiskoulutukseen osallistumista käsitteleviä tutkimuksia. Samalla alueellinen kiinnostus aikuiskoulutuksen kehittämiseen on ollut vankassa kasvussa.

Uudessakaupungissakin, jota käytän artikkelini empiirisenä esimerkkinä, lähdettiin vuonna 1988 kartoittamaan aikuisten ammatillisen koulutuksen tarvetta. Saatujen tulosten avulla pyritään yhtenäistämään ja kehittämään alueen ammatillista aikuiskoulutusorganisaatiota. Artikkelini tarkoituksena on selvittää aikuisten ammatillisen koulutuksen tarvetta — esimerkkinä Uusikaupunki — sekä pohtia koulutustarpeiden laajenemisen yhteyksiä yhteiskunnallisiin tekijöihin. Alueen ammatillisen aikuiskoulutuksen tarpeita ja taustoja selvitetään kyselemällä uusikaupunkilaisen työikäisen väestön (15—64 -vuotiaiden) koulutustarpeita sekä vertailemalla niitä Uudessakaupungissa toimivien työnantajien esittämiin henkilöstökoulutustarpeisiin.

Väestöotokseen tuli vajaat 2000 henkilöä (viidennes perusjoukosta) ja vastausprosentti oli 60. Työnantajien henkilöstökoulutustarpeet selvitettiin kyselyin ja haastatteluin. Tutkimukseen otettiin mukaan kaikki vähintään 30 henkilöä työllistävät työnantajat ja muista työnantajista otos toimialoitain. Otokseen tuli 65 toi-

mipaikkaa (15 prosenttia perusjoukosta) ja vastausprosentti oli noin 80.

Seuraavassa esitellään päätulokset ja arvioidaan koulutustarpeiden yhteiskunnallisia syitä ja seurauksia.

Nykyinen koulutus ja työtehtävien kehitys

Työnantajien arvioiden mukaan noin neljäsosalla henkilökunnasta oli puutteellinen koulutus. Erityisesti työntekijöiden ja työnjohtajien koulutustaso oli liian alhainen tai ei vastannut työn sisältöä. Väestökyselynkin mukaan puut-

teellinen koulutus oli noin neljänneksen huolena. Joka kymmenes oli sitä vastoin tehtäviinsä nähden ylikoulutettu. Koulutustason mataluus oli erityisesti yli 35-vuotiaiden ongelma, nuoret palkansaajat puolestaan olivat koulutustasoonsa nähden liian vaatimattomassa työssä.

Tulevaisuudessa uskottiin työtehtävien kvalifikaatiovaatimusten nousevan ja koulutetun henkilökunnan tarpeen kasvavan. Näkemykset vaihtelivat kuitenkin melko lailla sukupuolen, ikäryhmien, eri tavoin koulutettujen ja eri työasemissa olevien välillä. Seuraavaan on koottu tulosten perusteella karkea yleiskatsaus työn tulevaisuudennäkymistä.

Aikuiskoulutusmuodot	Henkilöstöryhmät							
	Johtavat toimihenkilöt		Muut toimihenkilöt		Työnjohtajat		Työntekijät	
	T	V	T	V	T	V	T	V
Ammatillinen peruskoulutus	4%	9%	8%	8%	12%	2%	14%	10%
Ammatillinen täydennyskoulutus	63%	72%	68%	76%	52%	84%	56%	68%
Ammatillinen jatkokoulutus	33%	19%	24%	15%	36%	14%	30%	22%
Yhteensä	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Taulukko 1. Ammatillisen lisäkoulutuksen tarve henkilöstöryhmittäin työnantaja- ja väestökyselyn mukaan (T = työnantajakysely, V = väestökysely)

Keskeisinä työvoiman erottelijoina pidetään mm. koulutusta, sukupuolta ja ikää (esim. Nätti 1989). Koulutus määrittää ihmisen aseman työmarkkinoilla. Koulutuksen voidaan olettaa vaikuttavan myös miesten ja naisten käsityseroihin työn kehittymisestä. Yli 40-vuotiaiden ikäryhmässä miesten koulutustaso on melko selvästi naisten koulutusta korkeampi ja koko väestöstä miehet ovat suorittaneet tutkintoja keskimäärin enemmän kuin naiset.

Naisten ja miesten asemaan työmarkkinoilla vaikuttaa myös se, miten työnjako perheen sisällä on järjestetty. Urakehitys edellyttää yleensä jatkuvaa ja kokoaikaista työssäkäyntiä.

Perinteiset käsitykset perheenjäsenten rooleista ovat vaikuttaneet koulutusvalintoihin. Perheen pääasiallinen tulonhankkija on tavallisesti ollut mies, nainen on hankkimassa työstä vain lisätuloja. Nuoremmissa ikäryhmissä korkea koulutustaso ei enää ole miesten etuoikeus: alle 30-vuotiaiden ikäryhmässä naiset ovat koulutustasoltaan ohittaneet miehet.

Yleisen koulutustason nousun myötä sukupuoli ei enää vaikuta yhtä voimakkaasti myöskään näkemyksiin työn kehityksestä. Koulutusvaatimusten asema työelämään rekrytoinnissa näyttää entisestään korostuneen.

Eri ammattialoilla työskentelevien ihmisten näkemuserot työtehtävien kehityksestä ovat

yhteneväisiä eri ammattiryhmien koulutustaustaerojen kanssa.

Tutkimuksen mukaan myönteisin käsitys oman työn kehittymisestä oli parhaiten koulutetuilla aloilla työskentelevillä. Korkein koulutustaso oli palvelusektorien ihmisillä, jotka myös näkivät työnsä kehityksen myönteisenä. Teollisuuden ja kuljetusalan ammattiteissa työskentelevät puolestaan näkivät työnsä tulevaisuuden pessimistisimpänä. Nämä alat kuuluvat myös koulutustasoltaan heikoimpiin, sillä lähes 45 prosenttia työvoimasta oli vailla ammatillista koulutusta. Toisaalta tutkimus antoi aiheita olettaa, että teollisuudessa on tapahtumassa voimakasta teknisestä kehityksestä juontuvaa työtehtävien vaatimustason nousua. Tämän kehityksen nähtiin koituvan kuitenkin vain harvojen osalle: pienen osan työtehtävät vaativat yhä enemmän ammattitaitoa, suurin osa tulee toimeen vähällä koulutuksella (vrt. Takala 1984; Lehtisalo & Raivola 1986).

Tuloksia voidaan selittää työmarkkinoiden ns. lohkoutumisesta käsin. Lohkoutumisteoriassahan lähdetään usein liikkeelle siitä, että työ on jakautumassa primääri- ja sekundääri-segmentteihin. Primääri-segmentillä työolosuhteet, palkat ja urallaetenemismahdollisuudet ovat sekundäärilohkoa paremmat. Primääri-segmentillä työskentelevät pitkälle koulutetut, hyväosaiset ihmiset.

Sekundääri työmarkkinoilla toimii puolestaan elämänperspektiivinä matalan statuksen omaavia henkilöitä mm. nuoria, ikääntyneitä ja naisia. Myös koulutusmahdollisuudet ja koulutuksen vaikutus oman taloudellisen sekä sosiaalisen aseman parantamiseen on riippuvainen aikaisemmin saavutetusta asemasta yhteiskunnassa ja työmarkkinoilla, siis työmarkkinasegmenteistä. (ks. Kivinen & Rinne 1989, 62 — 68; Nätti 1989, 33 — 39.)

Koulutusta voidaan tarkastella paitsi työtehtävien kehittymisen aikaansaamana, myös eri intressiritiriitojen pohjalta, jossa koulutustarpeet kytetään yhteiskunnallisten ryhmien, esimerkiksi ammattiryhmien väliseen kilpailuun työmarkkinoilla. Koulutuksellisen vaatimustason korostamisen avulla vahvistetaan myös sosiaalista asemaa. Konfliktiteoreetikko Randall Collinsin mielestä koulutuksella onkin jopa enemmän merkitystä ammattistatuksen luomisessa ja valikoinnissa kuin ammattitaitojen hankkimisessa. (Collins 1971, 1001, 1009-1013; Collins 1979 16, 21, 31-32.)

Koulutustarpeiden tausta

Elinkeino- ja ammattirakenteen kehityksessä oli Uudellekaupungille ominaista voima-

kas teollisuus, laajenevat palvelualat sekä muuttuvat työtehtävät. Tämä nopea kehitys näyttää aiheuttavan epätasapainoa työvoiman kysynnän ja tarjonnan välille. Työnantaja- ja väestötutkimuksen tulosten perusteella ammatillisten aikuiskoulutustarpeiden synty ja laajeneminen liitetään pääosin teknisen ja muun yhteiskunnallisen kehityksen aikaansaamaan työtehtävien kvalifikaatiovaatimusten nousuun. Koulutustarpeiden laajenemista perustellaan lähinnä teknologisen kehityksen aikaansaamina koulutusvaatimuksina, minkä katsotaan ohjaavan koulutustarpeet tietyille ammattiryhmille.

Työtehtävät näyttävät kehittyvän laaja-alaisemmiksi, mutta myös työtehtävien erikoistumista oletettiin tapahtuvan erityisesti alle 20 henkilöä työllistävissä toimipaikoissa.

Yli 35-vuotiaiden koulutustaso oli selvästi matalampi kuin nuorilla. Tämä yhdessä elinkeino- ja ammattirakenteessa tapahtuvien muutosten ja työtehtävien teknisen kehityksen kanssa lisää ammatillisen aikuiskoulutuksen tarvetta. Voimakkaimmin työelämässä tapahtuvat muutokset koskettavat juuri niitä ammattissa toimivia aikuisia, joiden koulutustaso osoittautui heikoksi.

Uudenkaupungin väestön ikärakenteessa nuorten ja työikäisten osuus oli keskimääräistä suurempi. Väestö on kuitenkin hitaasti vanhenemassa, mitä ei voine estää edes tähän asti suotuisa muuttoliike.

Koulutuksen kasautuminen

Innostus aikuiskoulutukseen oli varsin vilkasta. Yli 4/5 vastanneista oli osallistunut johonkin aikuiskoulutukseen.

Tulokset osoittavat kuitenkin sosiaalisen aseman ja koulutustaustan vaikuttavan koulutukseen osallistumiseen ja koulutustarpeiden kokemiseen. Osallistumisaktiivisuus näyttää nousseen 1980-luvun alun määrästä (vrt. Haven & Syvänperä 1983). Myös sukupuolten väliset erot "ilmenneissä" koulutustarpeissa eli aikuiskoulutukseen osallistumisessa ovat taasoittumassa, kuten jo 1970- ja 1980-luvun tutkimukset antavat olettaa (ks. Lehtonen & Tuomisto 1973; Haven & Syvänperä 1983). Naiset osallistuivat kuitenkin edelleen miehiä aktiivisemmin kansalais- ja työväenopistojen kursseille.

"Koettu" koulutustarve näyttää kasautuvan sosiaalisen aseman mukaan johtaville toimihenkilöille ja palvelualoilla työskenteleville. Koulutuksen sosiaalisesta kasautumisesta

huolimatta iän vaikutus ainakin "koettuihin" koulutustarpeisiin näyttää olevan edelleen vähenevässä, sillä koulutustarpeiden koettiin vähenevän huomattavasti vasta 54 ikävuoden jälkeen. Suunta on siis ollut sama kuin Havenin & Syvänperän 1980-luvun alun tutkimuksessa.

Koulutuksellinen tasa-arvo ei näytä juuri-kaan lisääntyneen eri sosiaaliryhmien välillä 1970- ja 1980-lukujen aikana, sillä jo 1970-luvun alussa Lehtonen & Tuomisto (1973) päätyivät saman suuntaisiin tuloksiin. Tasoittumista on tapahtunut kuitenkin sukupuolten ja eri ikäryhmien koulutustarpeiden ja koulutukseen osallistumisen välillä koulutustarpeiden yleisen laajenemisen ja osallistumissaktiivisuuden kasvun myötä.

Työnantajat keskittivät koulutuksen toimihenkilöryhmille (erityisesti johtaville toimihenkilöille), vaikka suurimpien puutteiden koulutuksessa katsottiin olevan työntekijöillä. Teollisuuden koulutusvaliokunnan vuonna 1984 tekemän tutkimuksen mukaan erot toimihenkilöiden ja työntekijöiden koulutusmäärissä olivat pienemmät kuin Uudessa kaupungissa (vrt. Teollisuuden koulutus 1984). Ero johtunee siitä, että tässä tutkimuksessa oli suhteellisesti enemmän mukana pieniä, vähemmän henkilökoulutusta järjestäviä toimipaikkoja.

Yrityskoko vaikuttaa selvästi koulutustoiminnan laajuuteen ja koulutuskustannuksiin. Molempien tutkimusten mukaan työnantajat näyttivät suhtautuvan ammatillisen aikuiskoulutuksen laajentamiseen ja vaikuttavuuteen myönteisesti. Nuorten koulutusta ei katsottu tarpeelliseksi lisätä, vaan voimavaroilla tulisi kehittää lisäkoulutusta.

Ammatilliset lisäkoulutustarpeet

Aikuiskoulutustarpeet liittyivät tutkimuksen mukaan erityisesti ammattitaidon ylläpitoon tähtäävään täydennyskoulutukseen. Tämä korostui sekä työnantaja- että väestökyselyn tuloksissa kaikissa henkilöstöryhmissä.

Väestökyselyssä eniten koulutustarpeita koivat johtavassa asemassa olevat toimihenkilöt ja 25—54 -vuotiaat. Vähiten koulutuksen tarpeessa puolestaan ilmoittivat olevansa yli 55-vuotiaat ja työntekijät. Täydennyskoulutusta tarvitsivat tutkimuksen mukaan kaikki henkilöstöryhmät, jatkokoulutustarpeita arvioitiin olevan eniten työnjohtajilla sekä johtavilla toimihenkilöillä. Silti lähes joka kolmas työnantaja katsoi työntekijöidensä tarvitsevan jatkokoulutusta. Peruskoulutustarpeita oli selvästi vähiten. Teollisuuden ja palvelualojen voimakkuus Uudessa kaupungissa vaikutti myös koulutustarpeiden keskittymiseen näille aloille.

Tulosten perusteella työnantajien ja palkan-saajien intressit koulutustarpeissa näyttävät Uudessa kaupungissa pääpiirteiltään yllättävän yhteneväisiltä. Työnantajien koulutustoiminta sekä arviot koulutustarpeista keskittyivät toimihenkilöryhmiin, jotka myös henkilöstöryhmistä useimmin ilmoittivat tarvitsevansa lisäkoulutusta. Molempien intressiryhmien etujen mukaista olisi keskittyä erityisesti ammatilliseen täydennyskoulutukseen. Ammatilliset perus- ja jatkokoulutustarpeet tulivat esille työnantajien koulutustarvearvioissa korostuneemmin kuin väestön kokemissa koulutustarpeissa, joissa puolestaan täydennyskoulutustarpeet painottuivat. Ainekohtaisista koulutustarpeista keskeisimmiksi nousivat ihmissuhde- ja ATK-koulutus.

Työ kehittyä vaativammaksi ja monipuolisemmaksi	Työ pysyy samanlaisena tai muuttuu yksitoikkoisemmaksi	Työtehtävät muuttuvat toisilla mielenkiintoisemmiksi ja toisilla taas yksitoikkoistuvat tai pysyvät ennallaan
<ul style="list-style-type: none"> — miehillä — hyvin koulutetuilla ja koulutustaan vastaavassa työssä olevilla — opetus-, terveydenhuolto- sekä julkisen alan ammateissa 	<ul style="list-style-type: none"> — naisilla — matalan koulutuksen saaneilla ja koulutustaan vastaamattomassa työssä olevilla — teollisuuden ja kuljetusalan ammateissa 	<ul style="list-style-type: none"> — alle 35-vuotiaiden ryhmässä — teollisuuden ammateissa

Taulukko kertoo paitsi täydennyskoulutustarpeen korostuneen aseman, myös sen, että työnantajat painottivat erityisesti jatkokoulutustarpeita, väestö taas täydennyskoulutustarpeita. Työnantajat näyttävät näin kiinnittävän huomiota erityisesti tulevaisuuden koulutusvaatimuksiin.

Työnantajien kannalta henkilökunnan koulutustarve ei ilmene vain tietyn tehtävän opettamisena, vaan siihen liittyy myös pyrkimys lisätä tulevaisuudessa henkilökunnan joustavaa liikuteltavuutta työtehtävistä ja asemista toisiin.

Palkansaajien arvioissa täydennyskoulutustarpeiden voimakas korostuminen viitanee siihen, että suurin osa vastanneista arvioi koulutustarpeensa pääasiassa sen hetkisten työtehtävien mukaan.

Kvalifikaatioiden sisältöjen ja soveltamismahdollisuuksien katsotaan vaikuttavan siihen, miten työnantajat haluavat itse huolehtia yrityskohtaisia erityiskvalifikaatioita tarvitsevan henkilökunnan koulutuksesta ja antaa yleiskvalifikaatioiden tuottaminen julkisen vallan tehtäväksi, jolloin säästetään koulutus- ja palkkauskustannuksissa (Becker 1975, 19-26; Tuomisto 1986, 47). Työnantajien mielestä toimihenkilöille sopivin koulutusmuoto oli (Udessa kaupungissa toimipaikan sisäinen koulutustoiminta, työntekijöiden koulutus puolestaan tulisi hoitaa ammatillisissa oppilaitoksissa ja kurssikeskuksissa eli yhteiskunnan omistamissa oppilaitoksissa.

Koulutusmotiivit ja esteet

Palkansaajien pääasiallinen koulutusmotiivi oli kvalifikaatiotason nostaminen siten, että pysyttäisiin kehityksen tasalla, parannettaisiin palkkatasoa ja edettäisiin uralla. Koulutukseen

LÄHTEET

- Becker, G.S.** 1975. Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. New York and London: Columbia University press.
- Collins, R.** 1971. Functional and conflict theories of educational stratification. *American sociological review* 36, 1001 — 1019.
- Collins, R.** 1979. *The credential society*. London: Allen & Unwin.
- Haven, H. & Syvänperä, R.** 1983. Aikuiskoulutukseen osallistuminen 1980. Tilastokeskuksen tutkimuksia 92. Tilastokeskus. Helsinki.
- Kivinen, O. & Rinne, R.** 1989. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa T. Takala (toim.) *Kasvatussosiologian perusteet*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 2, 57-98.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R.** 1986. Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu. Juva: WSOY.

osallistumisen kannalta tärkeää näytti olevan se, kuinka paljon yksilö kokee koulutuksen vaikuttavan asemaansa työmarkkinoilla. Koulutus nähtiin välineenä tiettyjen päämäärien saavuttamiseksi. Koulutusesteistä keskeisimmiksi nousivat olosuhte-esteet, joista vaikeimmiksi koettiin taloudelliset esteet sekä ajan ja koulutusmahdollisuuksien puutteen aiheuttamat vaikeudet. Naiset valittivat lastenhoitohankaluuksia ja lähellä olevien koulutusmahdollisuuksien puutetta. Miesten ajan sen sijaan veivät muut harrastukset, ja heillä oli myös huonoja kokemuksia opiskelusta. Esteet ovat siis edelleen samanlaisia kuin 1970-luvulla (vrt. Lehtonen & Tuomisto 1973).

Työnantajien huolet olivat toisaalla. He kokivat koulutustoimintaa eniten vaikeuttaviksi tekijöiksi työajan menetykset ja korkeat koulutuskustannukset.

Johtopäätöksiä

Työmarkkinat lohkoutuvat mitä ilmeisimminkin sekä työtehtävien että koulutuksen osalla. Työtehtävien kvalifikaatiovaatimusten nousu ja tähän kytkeytyvä koulutustarve näyttää kasautuvan jo ennestään koulutetuille. Eniten lisäkoulutusta katsovat tarvitsevansa hyvin koulutetut henkilöt samalla kun työnantajien koulutustoiminta keskittyy samoille henkilöstöryhmille.

Eri työtehtävien kvalifikaatiovaatimusten epätasainen kehitys ja työtehtävien osittainen polarisoituminen ohjaavat teknisten ja yhteiskunnallisten muutosten aiheuttamia koulutustarpeita. Kredentialistinen "koulutuspolitiikka" vaikuttaa kuitenkin virallisten tavoitteiden taustalla. Kasautumis- ja polarisoitumiskehityksen voidaan nähdä jatkossakin tukevan kilpailuasetelman säilymistä eri työelämän intressiryhmien välillä.

Lehtonen, H. & Tuomisto, J. 1973. Aikuiskoulutus Suomessa: käsitykset ja käyttö. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. A-tutkimuksia no. 45. Tampere.

Nätti, J. (1989) Työmarkkinoiden lohkoutuminen. Segmentaatio-teoriat, Suomen työmarkkinat ja yritysten työvoimastrategiat. *Jyväskylän studies in education, psychology and social research* 68. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Takala, T. 1984. Koulutukseen tulevaisuudessa kohdistuvat vaatimukset — koulutussosiologisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 4, 3, 126 -129.

Teollisuuden koulutus 1984. 1986. Teollisuuden koulutusvaliokunta. (STK & TKL). A-sarja. Helsinki.

Tuomisto, J. 1986. Teollisuuden koulutustehtävien kehittyminen. Tutkimus teollisuustyönantajien koulutustoiminnan ja kvalifikaatiointressien historiallisesta kehityksestä Suomessa. *Acta Universitatis Tampereensis*. Ser A vol 209. Tampereen yliopisto. Tampere.

Opiskelijoiden aikuistuminen ja korkeakoulujen avautuminen

Viime vuosikymmenet ovat ainakin Suomessa todistaneet korkeakoululaitoksen voimakkaan ekspansion johtaneen myös opiskelijakunnan merkittävään moniaineisuusuteen: Perinteinen yläluokkaisten miesten eliittiyliopisto on rakentunut massojen korkeakouluksi, jossa opiskelee yhä enemmän naisia, 25 vuotta täyttäneitä aikuisia ja työssä käyviä ihmisiä. Esimerkiksi USA:n korkeakouluopiskelijoista osapäiväisten osuus on kasvanut viimeisen parinkymmenen vuoden aikana vajaasta kolmanneksestä noin puoleen. Samoin ruotsalaisen korkeakoululaitoksen kasvu on 1960-luvulta lähtien perustunut osapäiväopiskelijoiden lisääntyvään määrään. (OECD 1987, 38-40). Korkeakouluopiskelijoiden ikääntyessä yliopistot ovat muuttumassa entistä selvemmin aikuiskoulutuslaitoksiksi.

Uuseissa maissa on korkeakouluja avattu tietoisesti aikuisille. Eri korkeakoulumalleissa avautuminen on kirjoitettu erilaisilla. Mutta yhteistä on pyrkimys rakentaa opetusta työelämässä jo olleiden ja yhä olevien elämäntilanteiden mukaisesti ei-koulumaiseksi, joustavaksi monimuoto-opetukseksi.

Uusien asiakaskuntien tulo korkeakoulutukseen muuttaa myös sen tehtäviä. **Tutkimuksen** sekä **siihen perustuvan opetuksen** ja **tutkijakoulutuksen** lisäksi korkeakoulutuksen neljänneksi tehtäväkentäksi on muotoutunut **aikuisten täydennyskoulutus**. Korkeakoulut ovat muutoinkin avautuneet palvelemaan elinkeinoelämää eri tyyppisten tilausten, sovellutusten kehittämisen ja yhteistoiminnan muodoin. (vrt. Cerych 1985). Tieteen "norsunluotornit" ovat nyt teollistumassa ja kaupallistumassa Suomessakin. (Kerr 1963). Paluu menneeseen ei nyt näytä mitenkään todennäköiseltä.

Uudella tavalla koostuva asiakaskunta vaatii 24 omat palvelunsa, uusia toimintoja ja tehok-

kuutta. Kehityksen myötä koko korkeakoululaitoksen toiminnalliset mekanismit muuttuvat.

OECD-maidenkin korkeakoulut ovat yhteismitattomia monilta keskeisiltä ulottuvuuksiltaan. (OECD 1987,7). Yhdentymisprosessin myötä Euroopassa vasta aloitetaan luoda jonkintyyppisiä koulutusstandardeja. Suomen nimellisesti yhdenmukainen tiedekuntajärjestelmä ei ole tyyppillinen eurooppalaisten joukossa. (Kivinen & Rinne 1990).

Korkeakoulujen avautuminen täydennyskoulutuksen kautta on vastavoima yliopistojen perinteiselle sulkeutuneisuudelle. Peter Wright (1989) hahmottaa elitistisesti sulkeutuneen yliopistolaitoksen haasteiksi demokratiasta, uusien ammattikuntien tarpeista ja yliopiston "lähetystehtävästä" nousevat voimat. Avoin korkeakoulu on selkeästi vastaus demokratian haasteeseen. Uusien ammattikuntien täydennyskoulutus liittyy läheisemmin työmarkkinoiden haasteeseen. Lähetystehtävänään yliopistot saivat sulkeutuneen eliitin asemasta levittää kulttuurista pääomaa valistavasta ympäriinsä ja eri suuntiin yhteiskunnassa. Nämä kaikki haasteet viittaavat entistä avoimemman yliopiston suuntaan.

Suomalainen suljettu malli

Ruotsin kuningattaren mahtikäskyllä syntynyt suomalainen korkeakoululaitos on perustamisestaan (vuodesta 1640) lähtien nauttinut suurta arvonantoa. Se on kouluttanut yhteiskunnan hallinnollista eliittiä Ruotsin vallan, Venäjän vallan kuin itsenäisen Suomenkin tarpeisiin. Suomalainen korkeakouluväki on yleensä ollut valtion ja virkavallan luotettava liittolainen. Monet professorit ovat kohonneet merkittäviin kansallisiin ja poliittisiin tehtäviin,

ja korkeakoulujen osuus valtakunnallisessa suunnanmäärityksessä on ollut vahva. Myös presidenteiksi on usein valittu väitelleitä miehiä, jotka ovat luoneet uransa paljolti akateemiseen pääomaansakin nojaten.

Toisen maailmansodan jälkeen korkeakoululaitoksen laajenemisen ohessa myös korkeakoulupolitiikasta huolehtivien virkamiesten määrää kasvatettiin nopeasti. Hallinnonuudistus tuotti oman byrokratiansa. Vaikka yliopiston autonomia ja tutkimuksen vapaus on Suomessa periaatteessa luovuttamaton oikeus, valtiovalta on pitänyt korkeakoululaitoksen ohjausta varsin tiukasti käsissään.

Korkeakoulut päättävät uusien opiskelijoiden määrästä ja valintakriteereistä. Valtiovalta on kuitenkin säädellyt korkeakoulujen laajenemista määrärahojen ja niihin sidottujen suositusten kautta. Suomessa on korkeakouluihin pyritty jatkuvasti runsaammin, kuin niihin on voitu ottaa sisään. Nykyisin neljännes pyrkijöistä otetaan sisään, joskin tilanne vaihtelee voimakkaasti sekä tieteenaloittain että korkeakouluittain.

Pääsy Suomen yliopistoihin oli kaikille ylioppilaille avoinna vuoteen 1933, jonka jälkeen siitä on asteittain luovuttu. (Numminen 1987). Suomen korkeakouluissa opiskelee enimmäkseen vain ylioppilaita, vaikka 1970-luvulta lähtien portteja on raotettu pienin kiintiöin myös muille kuin valkolakin saaneille. Nykyisin ammatillinen opistotutkinto antaa asianomaisen alan korkeakouluopintoihin saman kelpoisuuden kuin ylioppilastutkinto. Ylioppilastutkintoa suorittamattomille on varattu aloittain 5-15 prosenttia korkeakoulujen aloituspaikoista. Tuoreen lainmuutoksen mukaan opistojen ja ammatillisten korkeakoulujen tutkinnot antavat vastaisuudessa yleisen korkeakoulukelpoisuuden.

Suuret pyrkijämäärät ovat korostaneet korkeakoulujen opiskelijavalinnan karsintatehtävää. Kun vielä 1960-luvulla yli 60 prosenttia saattoi päästä korkeakouluopintoihin ilman koetta, "papereiden perusteella", oli vastaava osuus pyrkijöistä 20 vuotta myöhemmin enää runsas 10 prosenttia. Lähes kaikilla aloilla järjestetään erityinen valintakoe tai peräti moniportainen, -päiväinen tai -lohkoinen sisään pääsy tutkinto sovelluskokeineen. Eräät alat, esimerkiksi matemaattis-luonnontieteelliset, kärsivät nykyään pyrkijäpulasta. Selitys on lähinnä siinä, että vain kolmasosalla ylioppilaista on matemaattis-luonnontieteen, tekniikan ja lää-

ketieteen aloille tarvittavat lukion pohjaopinnot.

Korkeakoulujärjestelmäämme voi nykyisin luonnehtia yhtenäiseksi ja suljetuksi. Suomessa ei ole ollut ammattikorkeakouluja, ei juurikaan akateemisia lyhytkursseja eikä varsinaisia aikuisten akateemisia koulutusuomia. Vasta viime vuosina on herätty keskustelemaan ammattikorkeakoulujen perustamisesta, yliopistojen avautumisesta elinkeinoelämään ja aikuisten akateemisen koulutuksen institutionaalisoinnista.

Aikuisten rekrytointi korkeakouluihin on siis ollut vähäistä. Opiskelijoiden keski-ikä on silti noussut. Esimerkiksi 1980-luvun lopulla maan runsaasta 100 000 opiskelijasta puolet oli 25 vuotta täyttäneitä ja yli 30-vuotiaitakin oli viidennes. (Kivinen, Rinne & Mäntytvaara 1990). Huomionarvoista on, että vuonna 1989 uusista opiskelijoista lähes viidennes oli yli 25-vuotiaita.

Vähitellen muotoutunut avoin korkeakoulu ja akateeminen täydennyskoulutus ovat 1970-luvulta lähtien tuoneet aikuisia ja uusia toimintamuotoja yliopistoon. Ne seurasivat vanhan kesäyliopistotoiminnan perinteitä. Avoimen korkeakoulutuksen laajenemista on keskeisimmin legitimoitunut koulutusdemokratian edistäminen; 1960- ja 70-lukujen koulutuseuforian mainingit huuhtovat yliopistolaitosta yhä.

Täydennyskoulutus on siis tunkeutumassa korkeakoulun perinteisten perustehtävien — tutkimuksen, opetuksen ja jatkokoulutuksen — rinnalle. Siitä on tullut siita korkeakoulun, paikallisen elinkeinoelämän ja kuntien välille. Korkeakoulujen harjoittamaa täydennyskoulutusta pidetään tärkeänä sen tuottamien kvalifikaatioiden ja statuksen takia. Korkeakoulujen palveluksista ovat alueelliset intressipiirit valmiit myös maksamaan ja valtio antaa auliisti tukeaan. Erilaiset paikalliset kehittämishankkeet ovatkin nykyään osa täydennyskoulutuskeskusten toimintaa. Aluepoliittinen kytkös on ehkäpä keskeisin toiminnan muotoutumista selittävä tekijä.

On toki mahdollista, että korkeakoulutuspolitiikka suuntautuu vieläkin enemmän tyydyttämään alueellisia intressejä. Ratkaisut voivat hahmottua esimerkiksi seuraavalla kahdella tavalla: 1) koulutuskysyntään vastataan ilman korkeakoulujen varsinaisia oppiaineita ja

laitoksia siten, että täydennyskoulutus organisoitsee itsekseen kaiken koulutuksensa korkeintaan leimauttaen suunnitelmansa hyväksyttävästi tiedekunnissa ja laitoksilla; 2) oppiaineet ja laitokset vastaavat heitettyihin haasteisiin ja sääntävät tyydyttämään, pitkälle alueellisin ehdoin esitettyä koulutuskysyntää. Kumpikin vaihtoehto lähtee siis alueellisen kysynnän prioriteeteista.

Täydennyskoulutuskeskusten ja oppiaineiden välinen yhteys saa hahmotetuissa malleissa toisistaan poikkeavan sävyn. Ensimmäisessä mallissa täydennyskoulutuskeskukset isoiloituvat korkeakoulujen sisällä ja yliopistot lähinnä legitimoivat niiden toiminnan. Tällöin oppiaineet jatkavat toimintaansa totutulla tavalla sen kummemmin välittämättä alueellista paineista. Jälkimmäinen vaihtoehto taas saattaa johtaa vilkkaaseenkin keskusteluun oppiaineiden ja täydennyskoulutuskeskusten välillä, ja osa oppiaineista kehittynee paikallisia tarpeita tyydyttävään suuntaan.

Oma lukunsa on, tapahtuuko näin varsinaisen perustutkimuksen ja opetuksen kustannuksella. Jos soveltavista toiminnoista on luovassa kovin houkuttelevia näköaloja ja tukevasti rahoitusta, muut toimintamuodot ovat vaarassa jäädä niiden varjoon.

Täydennyskoulutuskeskusten institutionalisoituminen ja laajentuminen edustaa Suomessa alueellisen korkeakoulupolitiikan "toista aaltoa" korkeakoululaitoksen 1960- ja 70-lukujen alueellisen laajenemisen jälkeen. Tällä hetkellä Suomen kartalta on helppo erottaa täydennyskoulutusreviirit. Keskuksat näyttävät pyrkivän ainakin avoimen korkeakouluopetuksen ja ammatillisen täydennyskoulutuksen kentällä varmistamaan oman lähialueensa lisäksi asemiaan myös ulommilla kehillä. Jo olevia koulutusorganisaatioita käytetään hyväksi, uusia toimipisteitä pystytetään ja panostetaan erilaisiin etä- ja monimuoto-opetuskeiluihin.

Korkeakoululaitoksen kokonaisuudessa nämä vankasti resurssoidut, dynaamiselta näyttävät hankkeet erottautuvat. Toki täydennyskoulutuskeskukset voivat toimia myös kokonaisia korkeakouluja koskevien uudistusten vetureina suunnatessaan toimia kohti uusia markkinaorientoituneita kohteita. eri asia on, onko järjeä siinä, että parikymmentä täydennyskoulutuskeskusta kilpailisi kovin sattumanvaraisesti päällekkäisiä tarjontoja tehden.

Suomalaisen yliopiston vähittäinen avautuminen

Suomalaisen korkeakoulutuksen avautumisen hatarat ensijuuret sijoittuvat 1900-luvun alkuun. Korkeakoulujen laajennusliikkeen tiedealuesijoita olivat kesäyliopistot.

Kesäyliopistot varhaisvaiheena

Maamme ensimmäinen kesäyliopisto perustettiin vuonna 1912 Jyväskylään. Opettajien jatkokoulutuksen järjestämisen ja kansansivistämistarpeen tyydyttämisen ohella asiaan vaikutti toive saada oma yliopisto paikkakunnalle. Toinen kesäyliopisto syntyi vuonna 1936 Turkuun paikallisen yliopiston kansansivistystoimikunnan toiminnan tuloksena. Kesäyliopistotoiminta painottui alkuvaiheessa lähinnä kansakoulunopettajille loma-aikoina järjestettyihin yliopistollisiin jatkokursseihin. (Perälä 1970, 210-213.)

1950-luvulla Oulu, Tampere, Kuopio ja Lappeenranta saivat omat kesäyliopistonsa. Kaikkien näiden perustamista motivoi halu vauhdittaa itsenäisen korkeakoulun saamista paikkakunnalle. 1960-luvulla perustettiin kaikkiaan 12 uutta kesäyliopistoa ja 1970-luvulla vielä kaksi lisää. Nykyisellään kesäyliopistot ja korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskukset antavat useilla aloilla paljolti samankaltaista koulutusta ilman selvää tehtävänjakoa. 1980-luvun lopussa kesäyliopistojen ja korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskusten välistä työnjakoa selkeytettiin ja eriytettiin. (Heikkilä, Salmela & Kurki 1990.)

Jatkuvan koulutuksen periaatteen katsottiin antavan pohjaa kesäyliopistojenkin kehittämiseksi täydentämään muita aikuiskoulutuksen ja koulutusjärjestelmän osia, etenkin alueellisten tarpeiden osalta. (Kom. 1988:8.) Yliopistojen täydennyskoulutuksen rooliksi määriteltiin akateeminen täydennyskoulutus, avoin arvosanaopetus ja akateeminen työllisyyskoulutus sekä läheinen yhteistyö kesäyliopistojen kanssa. Kesäyliopistojen ja avoimen korkeakoulun yhteistyö on viime vuosina pyritty tekemään sopimus pohjaiseksi. (OPM 1989a.)

Täydennyskoulutuskeskukset laajentumisen välineinä

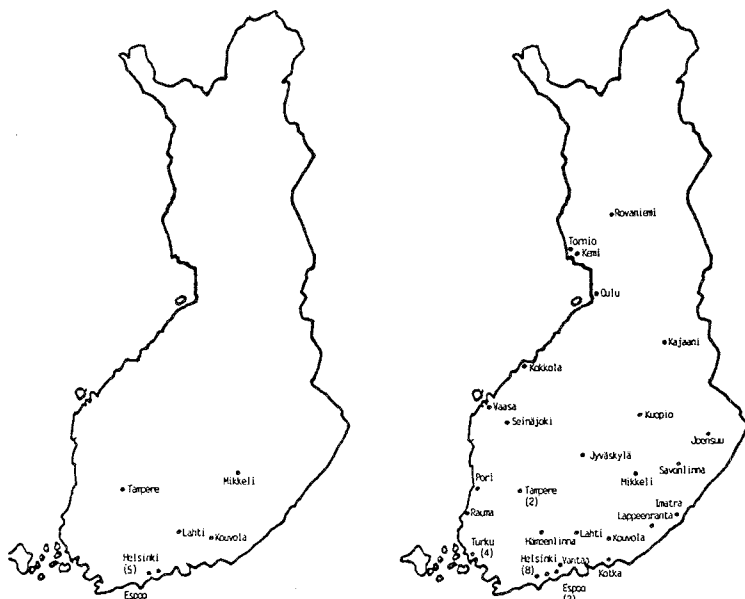
Täydennyskoulutuskeskukset edustavat korkeakoulujen aikuiskoulutuksen viimeisintä vaihetta, joka on toteutunut kaikissa korkea-

kouluissa samansuuntaisesti. (Vrt. Haavio 1985.)

1970-luvun puolivälissä oli kuudessa korkeakoulussa organisaatiot täydennyskoulutusta varten. Kymmenessä vuodessa lähes kaikkiin korkeakouluihin oli synnytetty erilliset täydennyskoulutuskeskukset. Korkeakoulut siis valitsivat tarjolla olleista toimintamalleista itsenäisimmän. Tähän ratkaisuun oli ohjaamassa myös opetusministeriö määrittellessään vuosien 1983-86 kehittämissuunnitelmassa jokaiseen korkeakouluun perustettavan erillisen

keskuksen tehtäväksi täydennyskoulutuksen. (OPM 1987, 52-53.)

Täydennyskoulutuksen määrällinen ja alueellinen laajentuminen alkoi siis samoihin aikoihin, kun korkeakoululaitoksen hajauttaminen oli saatu päätökseen. Nykyisin kaikilla 20 korkeakoululla on oma täydennyskoulutuskeskuksensa ja lisäksi yhteensä 38 sivupistettä varsinaisten toimipaikkojensa ulkopuolella. Järjestelmä kattaa koko Suomen Helsingistä Rovaniemelle ja Raumalta Joensuuhun (kuvio 1).



Kuvio 1. Korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskusten sijainti ja määrät vuosina 1980 ja 1989 (Heikkilä, Salmela & Kurki 1990, 41)

Täydennyskoulutuskeskukset ovat palvelleet korkeakouluopetuksen laajentamista korkeakoulua vailla olevilla alueilla ja kesäyliopistojen tavoin niitä on käytetty keinona saada korkeakoulu omalle paikkakunnalle. Kuntien aktiivisuus ja taloudellinen tuki on ollut sivutoimipisteiden perustamisessa tärkeää. (Jolkkonen 1985, 86-87.)

1980-luvun lopulla on toimintaa kehitetty yhä enemmän maksullisten palvelujen suuntaan. Samalla on alettu painottaa yleisempiä kehittämistehtäviä. Jotkut ovat jopa muuttaneet nimensä koulutus- ja kehittämiskeskukseksi. Täydennyskoulutuskeskuksen toiminnallinen rakenne heijastaa yhä vähemmän yliopistossa olevia oppiaineita. Ympäristön tarpeet ovat astuneet niiden sijalle.

Täydennyskoulutuskeskusten osuus korkeakoulujen kokonaisuudesta oli

1980-luvun lopulla vajaa kuusi prosenttia. Henkilöstöä oli runsaat 600, josta vajaa sata eli noin 15 prosenttia oli opetushenkilökuntaa. Henkilöstörakenne poikkeaa vahvasti korkeakouluista, joissa opetushenkilökunnan osuus oli noin 65 prosenttia. Täydennyskoulutuskeskusten osuus korkeakoulujen koko henkilökunnasta oli runsas kolme prosenttia, opetushenkilöstön osuus korkeakoulujen vastavasta jäi sen sijaan runsaaseen prosenttiin. Opettajina käytetään lähinnä korkeakoulunopettajia ja muita asiantuntijoita. (KOTA.)

Henkilökunnasta kaksi kolmannelta on suorittanut ylemmän ja runsas kymmenes alemman korkeakoulututkinnon. Väitelleitä on vajaa kymmenes (KOTA; Sivonen 1988, 58.)

Täydennyskoulutuskeskuksiin oli alunperin tarkoitus sijoittaa vain suunnittelu-, hallinto- ja toimistohenkilökuntaa. Korkeakoulujen täy-

dennyskoulutuksen **suunnitteluhenkilökunnan** määrä on nopeasti kasvanut ja nykyään sitä on huomattavasti enemmän kuin perus- ja jatkotutkintoja varten suunnittelijoita yhteensä. Keskukset joutuvat toiminnassaan tukeutumaan korkeakoulujen päätoimisen opetus- ja tutkimushenkilökunnan asiantuntemukseen. Erillisen pääosin maisteritasoisen suunnitteluhenkilöstön palkkaamista on yleensä pidetty parempana ratkaisuna kuin korkeakoulujen professori- tai lehtoritasoisen opetushenkilökunnan kiinnittämistä määräajaksi täydennyskoulutuksen suunnittelutehtäviin. Kun suunnittelijat on palkattu käytännössä varsin pysyviksi, saattaa tästä aikaa myöten olla seurauksena rutiininomainen kurssimyllyn pyöritys, jossa jokaisen suunnittelijan tärkeä tehtävä on varmistaa oma palkkansa seuraavaksi vuodeksi. Käytännössä on myös suunnittelijahenkilöstön pääsääntöinen sijoittaminen keskuksiin tieteenalalaitosten asemasta vaikeuttanut luontevia ja joustavia yhteyksiä alan laitoksiin. Toinen vaihtoehto olisikin, että keskuksissa toimisi vain hallinnon toimivuuden takeena minimimäärä hallinto- ja toimistohenkilökuntaa, pääosan suunnittelijoista sijoitettaisiin tieteenalalaitoksiin.

Täydennyskoulutuksen toiminnan suunnittelua on haitannut lyhytjänteinen rahoitus. Keskusten rooli opetukseen liittyvässä tutkimus- ja selvitystoiminnassa on selkiintymätön. Tieteenalalaitosten, kasvatustieteiden laitosten, mutta etenkin alan tutkimuslaitosten tulisi ottaa keskeisempi rooli alan tutkimuksessa. Aikuiskoulutukseen liittyvä tutkimus on Suomessa riittämätön ja alan kansainvälinen yhteistyö heiveröinen.

Ammatillisen täydennyskoulutuksen tulisi pääsääntöisesti kattaa menonsa. Avointa korkeakouluopetusta ovat myös korkeakoulut itse rahoittaneet. Maksullisen täydennyskoulutuksen tuottoa on korkeakouluissa varsin vaihtelevasti osoitettu asianomaisten tieteenalalaitosten omaan käyttöön. Työllisyyskoulutuksen kustannukset kattaa työministeriö, joka alueellisten organisaatioidensa kautta tilaa koulutuksen korkeakouluilta ja muilta oppilaitoksilta.

Koulutusmarkkinoilla täydennyskoulutuskeskukset ovat saavuttaneet melko vakaan aseman tiettyjen alojen (lähinnä julkissektorin) ammatillisen täydennyskoulutuksen tarjoajina. Tässä mielessä korkeakoulut ovat pystyneet vastaamaan aikuiskoulutuskysyntään ja samalla laajentamaan korkeakouluopetuksen koko maan kattavaksi järjestelmäksi. Korkeakouluopetuksen alueellinen laajentuminen on

täydennyskoulutuskeskusten myötä jo varsin pitkällä, mutta määrällinen kasvu saattaa vieläkin jatkua mm. täydennyskoulutuksen opetusalojen monipuolistuessa.

Uudet asiakkaat

Akateeminen täydennyskoulutus voidaan Suomessa jakaa kolmeen ryhmään. Ensimmäiseen kuuluvat ammatillista täydennyskoulutusta saavat, toiseksi avoimessa korkeakoulussa arvosanoja suorittavat ja kolmanteen akateemiseen työllisyyskoulutukseen osallistuvat. Ryhmät poikkeavat melkoisesti toistaan.

Täydennyskoulutuskeskusten opetukseen osallistui vuonna 1989 kaikkiaan 90 000 henkilöä: heistä noin 60 prosenttia (55 000) osallistui ammatilliseen täydennyskoulutukseen, hivenen useampi avoimeen korkeakouluopetukseen ja viitisen prosenttia työllisyyskoulutukseen. Opetustunteja kertyi 150 000, joista yli puolet oli ammatillista täydennyskoulutusta, vajaa kolmannes työllisyyskoulutusta ja kymmenes avointa korkeakouluopetusta. Kursseista 95 prosenttia toteutettiin lähiopetuksena ja viiteen prosenttiin liittyi etä- ja monimuoto-opetusta. (KO 1990:2; KO 1990:11.) Vuonna 1987 täydennyskoulutuskeskusten opiskelijoiden osuus oli lähes kolmannes kaikista korkeakoulutasoista opetusta saaneista henkilöistä. Naisten osuus oli 60 prosenttia. (KOTA; KO 1988:21.)

Ammatillinen täydennyskoulutus koulutusväylänä

Ammatillisen täydennyskoulutuksen lähtökohtana on ollut koulutuksellinen tasa-arvo. Sittemmin erityisesti työelämän vaatimukset korostuvat. Työvoiman laatutason kehittäminen on noussut ammatillisen aikuiskoulutuksen keskeiseksi tehtäväksi.

Vuonna 1988 korkeakoulujen ammatillisesta täydennyskoulutuksesta neljännes suuntautui kasvatus- ja koulutusosalalle ja viidennes terveydenhuolto- ja sosiaalialalle. Yritysten ja hallinnollisen johdon, samoin kuin tekniikan ja luonnontieteen alojen koulutusta, annettiin kumpaakin kymmeneksen. (KO 1990:2.)

1980-luvulla tarjonnassa on lisääntynyt muodollisen pätevyyden antavan koulutuksen osuus; mm. luokanopettajien poikkeuskoulutus ja sosiaalityöntekijöiden pätevoittämiskoulutus. Lisäksi täydennyskoulutuskeskusten ohjelmiin ovat ilmestyneet toimintatutkimukseen pohjaavat organisaation kehittämisprojektit,

kuten koulujen sisäinen kehittäminen, terveyskeskusten toiminnan kehittäminen ja kuntien kehittämisprojektit. (Hämäläinen 1988, 23-24.)

Ammatillista täydennyskoulutusta järjestetään nykyään kaikilla aloilla, jotka ovat edustettuina korkeakouluissa. Suurin yksittäinen täydennyskoulutuksen käyttäjäryhmä oli kursistarjonnan tapaan opetuslalla työskentelevät, joita oli joka viides osallistujista. 15 prosenttia oli terveyden- ja sosiaalialan työtekijöitä ja saman verran opiskeltiin yhteiskunta- ja käyttäytymistieteitä. Lakisääteiset sekä opettajien virkaehtosopimuksen mukaiset kurssit suosivat erityisesti näitä koulutusaloja. (KO 1990:11.)

Opetusalalla työskentelevät ovat siis vuosien varrella säilyttäneet asemansa korkeakoulujen suurimpana täydennyskoulutusryhmänä. Opettajat ovat siirtyneet kesäyliopistoista täydennyskoulutuskeskuksiin. Heidän osuutensa kesäyliopistojen opiskelijoista on laskenut 1980-luvulla kahdesta viidesosasta vajaaseen neljännekseen. Peruskoulun ja lukion opettajien täydennyskoulutuksen päävastuu on tarkoitus siirtää korkeakouluihin, samoin sosiaalialan täydennyskoulutus ja sosiaalityön pätevoittämiskoulutus.

Terveys- ja sosiaalialalla työskentelevät puolestaan ovat ilmeisesti täyttäneet opettajilta jääneen tyhjiön kesäyliopistoissa, koska heidän osuutensa kesäyliopistojen opiskelijoista on noussut 1980-luvulla 30 prosentista lähes 40 prosenttiin. (Kurki 1990b.) Ammattikuntien pyrkimykset oman aseman ja statuksen kohottamiseen näyttävät määrittävän vankasti ammatillista täydennyskoulutusta (vrt. Rinne & Jauhainen 1988; Kivinen & Rinne 1989).

Ammatillisesta täydennyskoulutuksesta kaksi kolmasosaa oli lyhyitä, enintään viiden päivän kursseja. Suurin osa koulutuksesta tähtäsi siis ammatillisten tietojen ja taitojen pitämiseen ajan tasalla ja niiden kehittämiseen. Kurssisisällöt keskittyivät opetuksen, terveydenhoidon, sosiaalityön ja yhteiskuntatieteiden aloille. (KO 1990:2; KO 1990:11.) Näillä aloilla ei juuri olekaan — kesäyliopistoja lukuunottamatta — kilpailevaa tarjontaa. (Kom. 1988:8, 27.)

Avoim korkeakouluopetus arvosanaopetuksena

Avoimen korkeakouluopetuksen lähtökohdat liittyvät selkeimmin koulutusdemokratian

ideaan. Korkeakoulut haluttiin periaatteessa avata kaiken kansan opinsaantia varten. Suomessa on esimerkiksi käytetty Iso-Britannian Open Universityä, jonka perässä vankasti kuljetaankin.

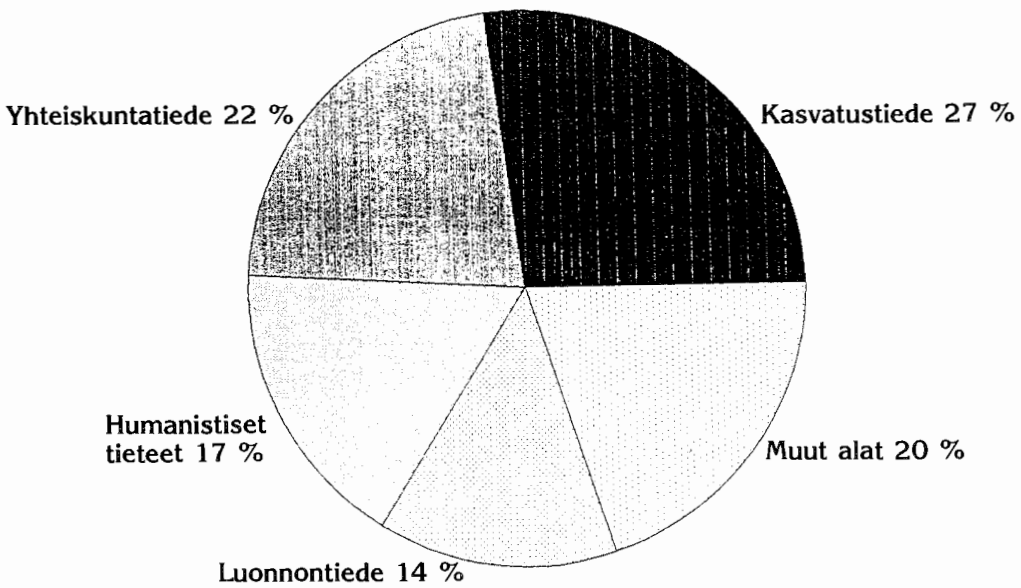
Avointa korkeakouluopetusta on järjestetty iltapetuksena korkeakoulun omissa tiloissa sekä erilaisten yhteistyö- ja etäopetusmallien avulla alueellisesti tai koko maan kattavasti. Alueelliset ja valtakunnalliset opetusmallit on useimmiten toteutettu yhteistyössä kansalais- ja työväenopistojen kanssa, jotka vastaavat lähiopetuksesta. Tällaisia yhteistyökumppaneita on useita kymmeniä eri puolilla maata. Opetusta on järjestetty myös yleisradion sekä alue- ja paikallisradioiden kanssa. Etenkin audio-opetuskokeilujen määrä on nopeasti kasvanut. Laajemmin ovat erilaisia etäopetusmenetelmiä kokeilleet Turun yliopisto ja Helsingin yliopisto.

Avointa korkeakouluopetusta annettiin aluksi lähes yksinomaan sivutoimisena tuntiopetuksena ja se tarjosi kesäyliopisto-opetuksen tavoin usein merkittävän lisäansion korkeakoulujen tuntiopettajille. Viime aikoina on palkattu myös päätoimisia tuntiopettajia. Näin on opetus pyritty saamaan luonnolliseksi osaksi laitoksen toimintaa. Korkeakoulujen kaikkien opetusvirkojen opetusvelvollisuutta on mahdollista käyttää myös avoimeen korkeakouluopetukseen, mutta toistaiseksi käyttö on ollut vähäistä.

Avoim korkeakouluopetus poikkeaa ammatillisesta täydennys- ja työllisyyskoulutuksesta siinä mielessä, että sen tavoitteet voidaan suoremmin kytkeä korkeakoulujen perusopetukseen. Onhan se suurimmaksi osaksi näiden opetussuunnitelmien mukaista arvosanaopetusta.

Vuoden 1988 tilastojen mukaan avoin korkeakouluopetus keskittyi ensisijaisesti neljään tieteenalaan: kasvatustieteisiin, yhteiskuntatieteisiin, humanistisiin tieteisiin ja luonnontieteisiin.

Tutkimusten mukaan suurin osa aikuisista pitää työhön liittyviä tekijöitä tärkeimpinä motiiveina hakeutua koulutukseen. Avoimen korkeakouluopetuksenkin painopiste näyttäisi siis olevan ammatillisessa täydennys- ja jatkokoulutuksessa (Toiminnan suuntaviivat 1989, 12). Opintojen uskotaan parantavan etenemismahdollisuuksia, palkkausta tai mahdollisuuksia vaihtaa alaa. Useiden oppiaineiden ammatilliset valintakriteerit ovat lisäksi entisestään painottaneet ammattisuuntautunutta opiskelua



Kuvio 2. Avoin korkeakouluopetus opintoaloittain vuonna 1989 (SVT KO 1990:11.)

(ks. OPM 1989, 60). Näyttäisi siis siltä, että koulutukselta odotetaan ensisijaisesti muodollisia kvalifikaatioita ja koulutusmeriittejä.

Avoimen korkeakouluopetuksen opiskeluaiheet mahdollistavat kuitenkin myös yleisivistävien opintojen harjoittamisen. Harrastukseenkin opiskelevat toivovat, että työnantaja ottaisi opiskelun huomion korottamalla palkkaa tai osoittamalla parempiin työtehtäviin. (esim. Asikainen 1988.)

Avoimen korkeakoulun opetustarjonta on suuntautunut melko selvästi tietylle ryhmälle. Suurin osa opiskelijoista on naisia (noin 80 prosenttia), iältään 25-35-vuotiaita ja pohjakoulutukseltaan ylioppilaita (70-80 prosenttia). Ammatillinen koulutustausta on korkea: korkeakoulutasoinen koulutus on noin 20 prosentilla ja opistotason ammattikoulutus noin 40 prosentilla opiskelijoista.

Oppiainevalikoima on siis yksipuolinen ja varsinkin Itä- ja Pohjois-Suomessa suppea (OPM 1989, 60). Koulutustarjonta ammatillisena koulutuksena palvelee eniten naisvaltaisia aloja sekä lähinnä julkishallinnon virkamiehiä ja toimihenkilöitä. Opetuksen laajentaminen eri tieteenaloille, esimerkiksi matemaattisluonnontieteellisille, teknillistieteellisille ja kauppatieteellisille saattaisi palvella parhaiten juuri ammatillisia tavoitteita sekä sen käyttöä alueellisena täydennyskoulutusmuotona paikakunnilla, joilla ei ole korkeakoulua. (Kurki 1990.)

Työllisyyskoulutus käytännön taitojen antajana ja yrittäjäkoulutuksena

Kaikesta työllisyyskoulutuksesta korkeakoulujen osuus on vähäinen. Muu työllisyyskoulutus laajeni ja institutionalisoitui osaksi työvoimapolitiikkaa jo 1960-luvulla. Korkeakoulutu tulivat mukaan vasta parikymmentä vuotta myöhemmin. Korkea-asteen tutkinnon suorittaneille järjestettävän akateemisten työllisyyskoulutuksen on katsottu kuitenkin olevan tarpeen akateemisen työttömyyden hoitokeinona.

Akateemisen työttömyyden rakenteen eritely koulutusaloittain on vaikeaa. Taloudellisten suhdanteiden vaikutus työllisyyteen on todennäköisesti välittömin teknillisillä ja kaupallisilla aloilla. Muilla aloilla työttömyys on aina useamman tekijän yhteisvaikutusta. (Tolvanen 1987, 8-9.)

Työttömyysuhan näkökulmasta voidaan korkeakoulututkinnon suorittaneet jakaa kahteen ryhmään: työelämässä jo olevat, joiden työttömyysriski on pieni, ja vastavalmistuneet. Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden työllisyystilanne on viime vuosina ollut hyvä verrattuna yleiseen työllisyystilanteeseen. Esimerkiksi vuonna 1987 ylemmän keskiasteen ja korkea-asteen tutkinnon suorittaneita oli työttöminä koko vuoden aikana kaikkiaan 65 000, joista yli puolet kuitenkin alle puoli

vuotta. Työttömyysaste oli 2,3 prosenttia, kun se koko väestöstä oli 5,2. Akateeminen koulutus on Suomessa kuten monissa muissakin maissa yksi parhaita suojia työttömyyttä vastaan.

Akateemisten työttömyyskoulutus on luonteeltaan selvästi ammatillista täydennyskoulutusta, joka antaa sekä työtehtävien suorittamiseen liittyviä kvalifikaatioita että tietoa työmarkkinoille sijoittumisen mahdollisuuksista ja strategioista. Huomattava osa kurseista on liittynyt atk-taitojen kehittämiseen. Lisäksi valmiuksia on annettu mm. suunnittelutehtäviin, markkinointiin ja vientiin sekä akateemisen tiedon soveltamiseen. Vuonna 1989 alkaneilla akateemisten työllisyyskurseilla oli osanottajia noin 500, joista naisia oli vajaa puolet (KO 1990:11).

Akateemisille työttömille järjestettävälle kurssille näyttäisi jatkossakin löytyvän markkinoita vailla kilpailua. Kiinteänä osana tieteenaloihin liittyvää ammatillista täydennyskoulutusta akateemisten työttömyyskoulutus saattaisi vastata hyvin sekä työvoimapolitiisia että tieteeseen liittyviä tavoitteita.

Korkeakoulujen työllisyyskoulutuksesta on viime vuosikymmeninä tullut yhä vankemmin "yrittäjäkoulutusta". Yrittäjäkoulutus on ammatillisen pohjakoulutuksen ja työkokemuksen lisäksi saatavaa täydennyskoulutusta, jonka tarkoituksena on kehittää olevien ja tulevien yrittäjien johtamisvalmiuksia ja tuottaa ammattitaitoa täydentäviä kvalifikaatioita. Lisäksi kurseilla täydennetään ja ajankohtaistetaan toimiala- ja ongelma-aloitteisia tietoja. Koulutus toteutetaan työllisyyskoulutuksena, johtamiskoulutuksena ja lyhytkursseina ja se on luonteeltaan hyvin käytännöllistä ja ammattisuuntautunutta. Koulutettavat odottavat yhtäältä konkreettista, yritystoimintaan liittyvää tietoa ja toisaalta asiantuntijapalveluita. Korkeakouluissa järjestettäviin yrittäjäkurssihin kytkeytyy tiiviisti oletus opetuksen "korkeakoulutasoisuudesta", joka toimii myös kilpailuvalttina koulutusmarkkinoilla. Arvostusta ovat lisänneet mm. yritystoimintaan ohjatut kauppar korkeakoulujen professuurit. (Kurki 1990.)

Korkeakoulut ja yliopistot ovat järjestäneet maatilataloutta tukevia **yrittäjäkursseja** sekä alueellisen tuotannollisen ja palvelualan pienryrittäjäkursseja. Maksuton työllisyyskoulutus on luonut täydennyskoulutuskeskusten tarjonnalle kysyntää. Yrittäjäkurseja on markkinoitu

erityisesti sellaisille pienyrittäjille, joiden mahdollisuudet osallistua maksulliseen koulutukseen ovat heikoimmat. Vuonna 1989 alkaneilla yrittäjäkurseilla oli osallistujia runsaat 750, joista naisten osuus oli noin 30 prosenttia (KO 1990:11).

Yrittäjäkurssilaisten peruskoulutustaso on matala: pelkän kansakoulun oli käynyt joka toinen ja lähes puolet maaseutuyrittäjäkurssilaisista oli vailla ammatillista koulutusta. Pienryrittäjäkurssilaisista noin 70 prosentilla oli ammatillinen koulutus. Runsaalla puolella oli omakohtaista yrittäjäkokemusta ja alle neljännes kurssilaisista oli työttöminä. Tärkeimmät kurssille pyrkimisen motiivit ovat kehittää yrittäjätaitoja ja turvata yrityksen jatkuvuus. Pienryrittäjät korostivat hyödyllisimpinä tietoina taloussuunnitteluun ja markkinointiin liittyviä aiheita. Maaseutuyrittäjät puolestaan painottivat opetuksen joustavuutta, tietojen ajankohtaisuutta ja asiantuntijoiden ohjausta. Odotukset liittyivät voimakkaasti käytännön kvalifikaation tuottamiseen. Onkin monta kertaa kysytty, onko yrittäjäkoulutuksella tosiasialisesti mitään tekemistä korkeakoulujen muiden tehtävien kanssa.

Korkeakoulut koulutusmarkkinoilla

Täydennyskoulutuskeskusten tehtävien laajeneminen myös yleisten kehittämissuhteiden alueelle johtunee ainakin osaksi korkeakoulujen perinteisen organisaation ja hallinnon kyvyttömyydestä vastata muuttuviin tarpeisiin ja haasteisiin. Korkeakoulujen yleinen kehittäminen ei kuitenkaan voi luontevasti kuulua keskusten tehtäviin. Tehtävien muotoutumiseen on vaikuttanut myös se, että korkeakoulujen oma keskushallinto (hallitus, hallintovirasto) ei kovin paljon keskuksia ohjaa.

Muutokset työmarkkinoilla ja erityisesti akateemisen ja korkea-asteen koulutuksen saaneiden määrän kasvu yhdessä jatkuvan koulutuksen periaatteiden kanssa on luonut täydennyskoulutuksen laajenemiselle sosiaalisen tilauksen. Täydennyskoulutuskeskukset ovat toiminnaltaan ja koulutustarjonnaltaan paljon markkinavetoisempia kuin suomalaisten korkeakoulujen muut toiminnot keskimäärin. Myös täydennyskoulutuksen laajeneminen on tapahtunut säätelemättä, kysynnän ja koulutuksen vetämänä.

Markkinoiden toimintaa määrittävät kysyntä ja tarjonta. Koulutustarjonta synnyttää kou-

lutustarvetta esimerkiksi seuraavilla tavoilla (vrt. Kurki 1990):

1. Huolimatta liike-elämän oman koulutuksen runsaudesta **täydennyskoulutuksen "korkeakoulutasoisuus" voi toimia erityisenä kilpailuvälittinä.** Koulutuksen julkilausuttu kytkeä tieteeseen saattaa tuoda uusia asiakasryhmiä, esimerkiksi yritysten kehittämisen ja koulutusprojektien muodossa. Täydennyskoulutuskeskukset saattaisivat yhteistyön sekä koulutustarjonnan rationalisoimisen avulla yltää joillakin aloilla lähes täyteen monopoliiin (esimerkiksi johdon henkilöstökoulutus). Toinen asia on, miten järkevää tämä olisi vaikkapa aikuiskoulutuksen kokonaisuuden kannalta.

2. Esimerkiksi muotivirtauksia tarkkailemalla **saatetaan luoda ensin kulutus-tarvetta** (sosiaalisen tilauksen paikantaminen) ja **valmistaa sitten tuotteita luodun tarpeen tyydyttämiseen.** Tällaisia tuotteita voivat olla Suomessa mm. monet terapiaan, kansainvälisyyteen tai ympäristöasioihin liittyvät kurssit.

3. **Tuotteet synnyttävät uusia tarpeita ja johdannaisia.** Kun ihmiset on saatu täydennyskoulutukseen, on helpompi kouluttaa heidät vaatimaan jatko- tai rinnakkaiskoulutusta. Koulutuksen kasautuvuuden tendenssi voi viedä ketjun niin pitkälle, että koulutusorganisaation tavoitteet ketjuuntuvat ja monikerrostuvat ja kasvun laki voimistuu. Tällä tavoin vastaan erilaisten statusryhmien koulutus-syntään. Pyrkimys eräänlaiseen erottautuvaan liikakvalifikaatioon toimii siis samalla koulutustarjonnan markkina-aukko.

4. Muualla maailmassa myös täydennyskoulutuksen organisaatiot saattavat tehdä konkurssseja tai muutoin lopettaa toimintansa. **Kilpailu ja liiketaloudelliset toimintaperiaatteet** saattavat tulevaisuudessa myös Suomessa karsia kursien nykyistä päällekkäistarjontaa ja vahvistaa korkeakoulujen asemaa korkeatasoisten kurssien tarjoajana. Tällä hetkellä kilpailu on Suomessa kuitenkin vielä heikkoa.

5. Koulutuksen massatuotannon väliin jää joukko **erikoistarpeita.** Yhtäältä mittailauskurssit erityisryhmille (henkilöstö-

koulutus ja akateemisten työllisyyskoulutus) ja toisaalta monopolisoidut lakisääteiset kurssit (sosiaali- ja opetusalat) saattavat monin tavoin laajentaa ja muuntaa täydennyskoulutuskeskusten koulutustarjontaa.

Eräs koulutustarjonnan markkina-aukko on siis itse täydennyskoulutusjärjestelmä, joka näyttää turvaavan autonomiaansa byrokraatisoitumalla. Täydennyskoulutuksen avulla korkeakoulut ovat voineet hankkia voimavaroja, joita ilman ne muuten olisivat jääneet. Täydennyskoulutusjärjestelmän byrokratia lisää itsessään koulutusvaatimuksia. Koulutusalan virkamiehille, opettajille ja tutkijoille on edullista, että koulutus laajenee ja että se on valtion kontrollissa.

Markkinoille avautuminen on jo nyt vienyt korkeakoulut uusien tehtävien ja toimintojen eteen. Kohdakkoin joka toinen korkeakoulun asiakas kuluttaa palveluja täydennyskoulutuskeskusten kautta. Tämä asiakaskunta on samalla työikäisten aikuisten joukkoa, jonka opintaivalta leimaa jatkuva työn ja koulutuksen vuorottelu.

Suomessa on tähän asti pidetty varsin tiukasti erillään varsinaiset yliopistojen kokopäiväopiskelijat ja usein tavoin täydennyskoulutuskeskuksissa osapäiväisesti opiskeleva ikääntyneempi opiskelijajoukko. Mutta ilmeisesti tällainen lohkoutuminen ei ole pitkään mahdollista jo siksi, että uudet asiakkaat haluavat osaksi yliopistoyhteisöä. Ainoa järkevältä näyttävä ratkaisu lieneekin se, että yliopistojen opettajat ottavat yhtälailla tehtäväkseen niin kokopäivä- kuin osapäiväopiskelijoiden opetuksen (vrt. Hyppönen 1987).

Suomalainen korkeakoulu on avaamassa porttejaan. Jos lisäksi maahan pystytetään kaavailtu ammattikorkeakoulu, ollaan samalla siirtymässä binaarimalliin. Vanha eliitin tiedeyliopisto on Suomessakin tulossa massojen multiversityksi.

LÄHTEET

- Asikainen, T. 1988. Osallistumistavoitteet ja opiskelun koettu vaikuttavuus Keski-Pohjanmaalla avoimessa korkeakoulussa. Chydenius instituutti, tutkimuksia 38. Kokkola.
- Cerych, L. 1985. Collaboration between Higher Education and Industry: an overview. *European Journal of Education* 20, 1,7-18.
- Haapakorpi, A. 1989. Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden sijoittuminen työmarkkinoilla. Opetusministeriö, korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja 69. Helsinki.
- Haavio, M. 1985. Suomen korkeakoululaitoksen laajeneminen 1966-86: kasvu ja sen osatekijät soveltamiskysymyksiä. Opetusministeriö, Korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisuja 64. Helsinki.
- Heikkilä, E.-M., Salmela, H. & Kurki, L. 1990. Yliopistojen laajennusliikkeestä osaksi multiversityä. Teoksessa O. Kivinen & R. Rinne (toim.) Korkeakoulu aikuiskoulutusmarkkinoilla. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 4. Turku.
- Hyppönen, K. 1987. Avoin korkeakouluopetus — peruskoulutus — etäopetus — monimuoto-opetus. *Korkeakoulutieto* 14, 4, 24-26.
- Hämäläinen, K. 1988. Yliopiston asema ammatillisessa täydennyskoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 8, 2, 23-26.
- Jolkkonen, A. 1985. Korkeakoululaitoksen muotoutuminen ja uudet tehtävät. Empiirisiä havaintoja suomalaisesta korkeakoulumallista. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 5. Joensuu.
- Karjalainen, E. & Toiviainen, T. 1984. Suomen vapaan kansansivistystyön vaiheet. Espoo.
- Kerr, C. 1963. *The Uses of the University Cambridge, Massachusetts*.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1989. Korkeakoululaitoksen kehitys, ongelmat ja näkymät. Teoksessa O. Kivinen & R. Rinne (toim.) Korkeakoulutus tutkimuskenttänä. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 1. Turku, 12-48.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1990.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Mäntyvaara, J. 1989. Muuttuva yliopisto-korkeakoulun tekijöiden näkemänä. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 3. Turku.
- KO 1988:21. Kulutus ja tutkimus 1988:21. Korkeakoulujen ja kesäyliopistojen aikuiskoulutus vuonna 1987. Tilastokeskus. Helsinki.
- KO 1990:2. Koulutus ja tutkimus 1990:2. Korkeakoulujen ja kesäyliopistojen aikuiskoulutus 1988. Tilastokeskus. Helsinki.
- KO 1990:11. Koulutus ja tutkimus 1990:11. Korkeakoulujen ja kesäyliopistojen aikuiskoulutus 1989. Tilastokeskus. Helsinki.
- Kurki, L. 1990a. Täydennyskoulutuksen tieteellisyys, kysyntä ja tarjonta. Teoksessa O. Kivinen & R. Rinne (toim.) Korkeakoulu aikuiskoulutusmarkkinoilla. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 4. Turku.
- Kurki, L. 1990b. Täydennyskoulutuksen asiakaskunnan piirteitä. Teoksessa O. Kivinen & R. Rinne (toim.) Korkeakoulu aikuiskoulutusmarkkinoilla. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 4. Turku.
- Linna, M. 1983. Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittäminen 1980-luvulla. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja 50. Helsinki.
- Numminen, J. 1987. Yliopistokysymys. Keuruu.
- OECD 1987. *Adults in Higher Education*. Centre for Educational Research and Innovation (CERI) Paris: OECD.
- OPM 1989a. 69 toimenpidettä aikuiskoulutuksen kehittämiseksi. Opetusministeriön työryhmien muistioita 59. Helsinki.
- OPM 1989b. Uudistuva aikuiskoulutus. Opetusministeriö. Helsinki.
- OPM 1987. Korkeakoululaitoksen kehityksestä vuosina 1960—1987. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosasto 3.8.1987. Helsinki.
- OPM 1983. Korkeakoulujen työllisyyskoulutuksen Perälä, T. 1970. Turun yliopisto 1920-1939. Turku.
- Perälä, T. 1977. Turun yliopisto 1939-1974. Turku.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:128. Turku.
- Sivonen, S. 1988. Tiivistelmä tutkimusprojektista "Täydennyskoulutus yhteiskunnallisessa rakenneuutuksessa". Joensuun Yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Joensuu.
- Toiminnan suuntaviivat 1989. Johtokunnan seminaarimuistiot 19.-20.4.1989. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Turku.
- Tolvanen, T. 1987. Yliopistosta työelämään. Helsingin yliopiston opintoasiaintoimisto. Helsinki.
- Wright, P. 1989. Access or Exclusion? Some Comments on the History and Future Prospects of Continuing Education in England. *Studies in Higher Education* 14, 1, 23-39.

AMERIKKALAINEN KASVATUS- SOSIOLOGIA, NYT!

Artikkelissa tarkastellaan amerikkalaisen kasvatussociologisen tutkimuksen kehitystä ja nykytilannetta. Tarkastelu perustuu kirjallisuuteen ja kymmenkunnan tutkijan teemahaastatteluun. Kirjoitus on kuvaileva. Se pohjautuu kuitenkin sille teoreettiselle ajatukselle, että yhteiskuntatieteellistä tutkimusta ei voida irrottaa siitä historiallis-yhteiskunnallisesta yhteydestä, jossa tutkimusta tehdään ja luetaan.

Kasvatussociologian pioneereja ovat mm. ranskalainen Emile Durkheim, puolalais-amerikkalainen Florian Znaniecki, unkarilaissyntyinen ja natsi-Saksasta Englantiin maanpakoon muuttanut Karl Mannheim ja varhaisen pedagogisen kasvatussociologian (educational sociology) edustajat Yhdysvalloissa. Viime mainitut ovat vähiten tunnettuja. Tosin Willard Wallerin "Sociology of Teaching" (1932) on kohonnut klassikon vertaiseksi teokseksi. Lisäksi tutkijakunta oli Yhdysvalloissa laajempi kuin Euroopassa, ja siten kasvatussociologia virallisesti institutionalistettiin Amerikassa jo vuosisadan alkupuolella.

Cardin (1959, 26) mukaan käsitettä educational sociology käytti ensimmäisenä itse John Dewey vuonna 1897. 1930-luvulle tultaessa oli julkaistu jo kymmenkunta alan oppikirjaa, kun Euroopassa Florian Znanieckin "Socjologia Wychowania I-II" (suom. Kasvatussociologia I-II) vuosilta 1928 ja 1930 lienee ensimmäinen alan kokonaisuus.

Miksikään sillaksi sosiologian ja käytännön väliin uusi ala ei muodostunut. Koulutushallinnon ammatillistuminen tapahtuikin paljolti liikkeenjohdon käsittein (Callahan 1962). Sen sijaan ala sai mm. oman aikakauskirjansa ja kasvatuksen yhteiskunnallisten perusteiden kurssi vakiintui osaksi opettajankoulutusta.

Journal of Educational Sociology'n ensimmäisen numeron pääkirjoituksessa määriteltiin lehden ala vastaamaan sosialisointia tutkimusta. Ensimmäisen oppikirjan kirjoittaja

W.R. Smith (1928) sanoo sen selvästi: "Samoin kuin kasvatuspsykologian opetuksen sydän on oppimisprosessin tutkimus, tulisi kasvatussociologian opetuksen sydämessä olla sosiaalistan prosessin tutkimus". Lehden pitkäaikainen päätoimittaja E.George Payne (1927) puolestaan luokittelee "kasvattavat tilanteet" tavalla, mikä vastaa nykyistä käsitystä sosialisointiinstituutioista.

Pedagogisen kasvatussociologian (educational sociology) vaiheen aika oli progressiivisen liikkeen aikaa Yhdysvalloissa (ks. Richards 1970; Wexler 1977). Progressivismin mukaan yhteiskunnallinen edistys voitiin saavuttaa valtion taloudellisen ohjauksen ja julkisen koulutuksen täysimittaisen käytön avulla. Usko tieteelliseen tietoon yhteiskunnallisten reformien välineenä oli vahva. 1950- ja 60-luvun vaihteeseen mennessä progressivismin käyttövoima koulutuksessa oli kuitenkin kulutettu loppuun.

Sivuhuomautuksena haluan todeta, että progressivismin ilmapiiriin vertaaminen peruskoulun rakennusaikaan Suomessa ei ole minusta haettu vertaus. Esimerkiksi Cremin (1964, 328) luettelee progressivismin "sovinnaisena viisautena" seuraavat käsitteet ja fraasit: yksilöllisten erojen tiedostaminen, persoonallisuuden kehittäminen, lapsi kokonaisuutena, sosiaalinen ja emotionaalinen kasvu, luova itseilmaisu, oppijan tarpeet, sisäinen motivaatio, pysyvät elämäntilanteet, kodin ja koulun välisen kuilun ylittäminen, opettaa lapsia eikä oppiaineita, mukauttaa koulu lapsen tarpeisiin,

todelliset elämänkokemukset, opettaja-oppilassuhde ja henkilökunnan (yhteis-)suunnittelu. Eikö tämä ole peruskoulun suunnittelun kieltä? Näen siis vähintäänkin ongelmallisena sen käsityksen, että peruskoulu olisi mukautonut progressiivisen pedagogiikan Suomessa.

Myöhemmät arvioijat eivät ole olleet armelaita varhaiselle pedagogiselle sosiologialle. Parelus ja Parelus (1978, 2) katsovat, että se oli osaksi abstraktia ja filosofista, osaksi naiivin utopistista ja osaksi keapean pragmaattista. Se liioitelti ulospäin kykyään uudistaa koulutusta, ja sen sisällä syntyi ristiriita kasvatustieteilijäin ja sosiologien kesken (Corwin 1965, 56-64; Ballantine 1983, 9).

Sosiologit eivät olleet innostuneita kasvatustieteilijäin moraalifilosofiasta ja kasvatustieteilijät pitivät sosiologeja elitistisinä, teknisesti kehittyneisiin ja kunnianhimoisiin mutta sovellutuskelvottomiin menetelmiin ja teorioihin suuntautuneina. Ristiriitaiset intressit johtivat tutkijoiden eroon ja paluuseen omien pohjatieteidensä pariin.

Vuonna 1963 myös aikakauslehden nimi muutettiin *Sociology of Education*'ksi. Tieteidenvälisyys ja yhteistyö on silti säilynyt joissakin muodoissa. Niinpä Amerikan sosiologien yhdistyksen (ASA:n) kasvatussosiologian jaoston jäsenistä suuri osa työskentelee kasvatustieteen laitoksilla ja usein kasvatustieteen laitoksen yhteydet muihin yhteiskuntatieteisiin ovat tiiviit.

Aika toisesta maailmansodasta 60-luvulle oli kasvatussosiologiassa hiljaiseloa. 60-luvulla virisi empiirinen tutkimus ja monet kokeilut. Sosiaalisen liikkuvuuden tutkimus vakiinnutti asemansa, mutta myös nousevaa nuorisoa (Coleman 1961) ja koulun piilo-opetussuunnitelmaa (Dreeben 1968) tutkittiin. Nyt yhteiskunnalliseksi yhteydeksi nousi liberalismi. Progressivismin kaudelta periytyviä tasa-arvon ja tehokkuuden tavoitteita ajettiin uusissa teknologisen yhteiskunnan olosuhteissa. "Luonnontieteellinen" objektiivisuus ja tieteellisyys vakiintuivat osaksi yhteiskuntatieteitä (ks. Wexler 1977 ja 1977a).

Mustien kansalaisoikeusliike, opiskelijaliike ja Vietnamin sodan vastainen liike eivät ilmeisesti muuttaneet amerikkalaisen yhteiskunnan perusrakenteita, mutta ne asettivat kyllä vanhojen ihanteiden hyväksyttävyyden kyseenalaiseksi (Wexler 1977a, 29). Radikaalit koulutusteorioiden voidaan Wexlerin (1987) mukaan nähdä osana tätä liberalismia kritisovaa liikettä. Radikaali akateeminen koulutustutkimus ei

alkanut sosiologien, vaan nuorten taloustieteilijäin ja historioitsijoiden piirissä. Vaikutteet ja yhteistyö eurooppalaisen, erityisesti silloin kuoistuskauttaan eläneen brittiläisen kasvatussosiologian kanssa olivat tärkeitä. Tätä amerikkalaisittain radikaalin ja eurooppalaisittain kriittisen tutkimuksen kautta, uuden kasvatussosiologian vaihetta, me Suomessakin olemme tähän saakka paljolti eläneet. Tosin meidän kriittisyytemme ja/tai radikaalisuutemme on maltillisempaa ja valtiokeskeisempää.

Tuorein vaihe on vielä vaikeampi sijoittaa yhteiskunnallisen liikkeen yhteyteen. Se on ollut yhteydessä yhteiskuntatieteiden ns. lingvistiseen käänteeseen, erityisesti poststrukturalismin kasvuun. Siten monet yhden asian liikkeet ja informaatioyhteiskunnaksi tai kulutusyhteiskunnaksi tai laajimmillaan postmoderniksi aikakaudeksi nimetty yhteiskunnan muutokset ovat sen konteksteja. Toisaalta kuitenkin monet tutkijat katsovat myös "poststrukturalistisen diskurssin" ohitetuksi ja kuolleeksi — hyvin nuoreksi vainajaksi siis.

On syytä korostaa, että kaikki edellä mainitut tutkimusperinteet elävät ja kehittyvät jatkuvasti. Niistä valtavirta on kvantitatiivinen, kyselyyn tai haastatteluun perustuva suuntaus — jota me eurooppalaiset usein nimitämme amerikkalaiseksi sosiologiaksi. Uusi kasvatussosiologia ja siitä haarautunut post-strukturalistinen tutkimus ovat haastajia ja vaihtoehtoja valtavirralle. Jälkimmäisten edustajia kutsuttiin liberaalilla kaudella radikaaleiksi ja nyt konservatiivisena aikana liberaaleiksi.

Kasvatussosiologia tänään

Kesällä ja syksyllä 1989 haastattelin yhdeksää yhdysvaltalaista ja keväällä 1990 yhtä kanadalasta kasvatussosiologia. Haastattelu oli nauhoitettu teemahaastattelu seuraavista teemoista: haastateltavan ammatti-identiteetti ja ura, kasvatussosiologian nykytila ja haasteet sekä yhteiskunnallinen ja koulutuspoliittinen tilanne. Haastateltavien joukossa oli sekä sosiologian laitoksella että kasvatustieteen laitoksella työskenteleviä, sekä valtavirran edustajia että radikaaleina pidettyjä, eri puolilla maata sijaitseissa yliopistoissa työskenteleviä, naisia ja miehiä. Mukana oli valtavirran kaksi päälohkoa: organisaatiotutkimus ja koulutuksen tutkiminen instituutioon. Radikaalin — tai eurooppalaisittain kriittisen — tutkimuksen edustajat olivat erityisesti opetussuunnittelmatutkimuksen piiristä. Mukana oli myös poststrukturalistinen suuntaus. Haastatteluja voi siis pitää hyvin asiantuntevien informaattien haastatteluna.

Haluan leikkiä sillä ajatuksella, että haastattelujen sisällön lisäksi niiden kokonaisuudesta voidaan tehdä alustavia kokonaisuutta koskevia johtopäätöksiä. Siten voidaan esimerkiksi yrittää tulkita haastatteluja kertomuksina suuremmasta kertomuksesta, amerikkalaisen kasvatussociologian tarinasta. Millainen tarina se mahdollisesti on?

Kasvatussociologia on alkuvuosistaan alkaen ollut jakaantunut eri suuntauksiin ja koulukuntiin. Haastatteluissa nuo suuntauokset aina palautuivat lopulta kahteen: valtavirtaan ja radikaaleihin teorioihin. Metodisesti kvantitatiivisen tutkimuksen empiristisen valtavirran kertomusta voi pitää vakaan tai hitaan kehityksen kuvauksena. Teoreettisesti on vaikea olla näkemättä sitä pysähtyneisyytenä tai suorastaan teoriattomuutena. Esimerkiksi organisaatiotutkimuksen piirissä onkin yrityksiä murtaa tämä teoriattomuus (ks. Barr & Dreeben 1983; Halinan 1987).

Radikaalin, ns. uuden kasvatussociologian vaiheet ovat vaihtelevammat. Ekonomistista ja funktionalistista ajattelua seurasi kulturalistisempi vaihe eli siis painotettiin myös "elämiss maailmaa", ihmisten ellettyjä kokemuksia ja omaa merkityksenantoa. Erityisesti naistutkimus ja osaksi rotusuhteita koskeva tutkimus ovat paljolti itsenäistyneet.

Poststrukturalismi on noussut yhteiskunta-teoreettisen keskustelun kiistellyksi jatkajaksi. Tässä kehityksessä on siis havaittavissa myös eriytymisen ja hajaantumisen kehityskulut, mutta tragediasta varhaisen pedagogisen kasvatussociologian tapaan ei toki ole kysymys.

Jos kasvatussociologian nousut ja laskut käsitetään sankaritarina, olen taipuvainen Wexlerin (1987) tavoin näkemään sankarina pikemmin sosiaaliset liikkeet kuin yksittäiset tutkijat. Uuden kasvatussociologian vaiheet ovat tästä erinomainen esimerkki. Sosiaalisten liikkeiden "kirjoittaman" historian sisällä vaihtelua tuottava tekijä on ymmärtääkseni markkinat. Muiden amerikkalaisten instituutioiden tapaan yliopistolaitos on organisoitu pitkälle markkinoiden logiikan mukaan. Näillä kulttuurisilla markkinoillakin on luonnollisesti suhdannevaihtelunsa. Vakauden elementin tuo puolestaan professionaalisen vertaisarviointijärjestelmän käyttö. *Sociology of Education*-aikakauskirja on siitä paras esimerkki.

Mitä merkitsee olla kasvatussociologi?

36 Haastatteluni ensimmäisenä teemana oli ammatti-identiteetti ja ura. Kysymys tutkijan

identiteetistä on kiinnostava, sijaitseehan kasvatussociologia sociologian ja kasvatus-tieteen välissä.

Haastattelun mukaan tutkijat jakaantuivat selvästi kahteen ryhmään. Sociologian laitoksilla työskentelevät ja myös muut sociologiaoppiaineessa koulutuksensa saaneet ilmoittivat ammatilliseksi identiteetikseen ensimmäisenä tai yksinomaan sociologin. Sen sijaan kasvatus-tieteen laitoksilla työskentelevien oli vaikeampi määritellä ammatillista identiteettikuvansa ja usein he totesivatkin sen olevan monikerroksisen. Opetussuunnitelmatutkimus, kulttuurintutkimus tai kulturalistinen marxismi olivat heidän identiteettimääreitään.

Michael Apple totesi taistelleensa numeroita murskaavaa amerikkalaista kasvatussociologiaa vastaan ja hyväksyneensä sociologian identiteettinsä määritteeksi vasta 70-luvun puolivälissä brittiläisten tutkijain antamana.

Valtavirran edustajat määrittivät ammatillisen identiteettikuvansa yksinomaan akateemisin termein. Uuden kasvatussociologian edustajat taas sisällyttivät määrittelynsä akateemisen maailman ulkopuolisia määreitä, arkielämän tai maailmanparantamisen aineksia.

Mikä on tutkimuksen taso?

Eräs toisen teemani osio oli arviot kasvatussociologian tasosta ja tilasta. Haastateltavat kiinnittivät ensimmäiseksi huomiota siihen, että arvio riippuu siitä, mitkä ovat kriteerit. Ne eivät taas ole selvät ja yhteneväiset eri lohkoja, suuntauksia ja myös sovellutuksia sisältävällä alalla. Tosin sovellutusten osalta Elizabeth Cohen totesi: "Sociologian käytännöllisyys on eräs parhaiten säilytettyjä salaisuuksia!"

Haastateltavien yksimielisyys oli kuitenkin eräissä suhteissa yllättävän suuri. Sosiaalista liikkuvuutta ja osaksi koulun vaikutuksia koskevan kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmällinen hienostuneisuus todettiin lähes yksimielisesti. Samalla kuitenkin myös monet valtavirran tutkijoista totesivat tämän tutkimussuunnan teoriattomuuden ja ikävyyttävyysden — ja Amerikassa ikävyyttävyys on vakaava puute.

Samoin uusien kysymyksenasettelujen ja teorian rakentamisyhteyksiä arvostettiin yli koulukuntarajojen. Tosin sitten nauhoituksen ulkopuolella radikaalien tutkimusta voitiin pitää — omassakin keskuudessa — pelkkänä "marxilaisena retoriikkana" ja post-strukturalismia "silmänkääntötemppeuna". Siinä missä valta-

virran kritiikki voidaan kiteyttää numeronmurskaus-termiin, vaihtoehtoisten suuntausten suurinta heikkoutta kuvaa "pelkkää retoriikkaa" syyte. Näiden kriittisten — tai oikeastaan ylikriittisten — ilmaisujen kääntöpuolella voidaan taas nähdä kunkin suuntauksen vahva puoli: marxismin teoreettisuus, poststrukturismin keskusteleavuus ja valtavirran empiirisyys.

Tutkimuksen toivottu suhde käytäntöön ilmaistiin eri tavoin. James Coleman lausui, että sosiologian tulisi palvella myös muita kuin itseään — siis muita aloja ja käytäntöä. Philip Wexler puolestaan sanoi, että kasvatussosiologian tulisi sijoittaa itsensä laajempiin teorian ja käytännön alojen kenttiin. Michael Appella oli taas jo oma ratkaisunsa. Hän totesi kirjoittavansa opettajana ja usein opettajille (ks. myös Apple 1986).

Vieläkö on sijaa sosialisaatiolle?

Keskustelin haastateltavien kanssa sosialisaation käsitteellistämisestä. Siihen toivon voivani yksityiskohtaisemmin palata myöhemmin, mutta erään huomion haluan esittää jo nyt. Monet tutkijat halusivat jo haudata termin sosialisaatio teoreettisena käsitteenä. Heidän perustelunsa vaihtelivat ja sisälsivät tulkintani mukaan ainakin seuraavia seikkoja: Sosialisaatioksi kutsumamme prosessi on tullut ainakin joiltakin osin hajanaisemmaksi ja kätkeytyvämmäksi. Sosialisaatio ei tapahdu niin suuressa määrin henkilöiden välisenä vuorovaikutuksena, kuin on aiemmin oletettu. Ei voida erottaa sosiaalista ja yksilöllistä toistensa vastakohtina. Sosialisaatiokäsitteen semanttiseen historiaan kuuluu sellaisia aineksia, joita on vaikea hyväksyä (esimerkiksi moraalisen integraation korostaminen Vietnamin sodan ja opiskelijajakapinan aikaan). Ja sosialisaatio on liian positivistinen termi.

Olen jo aiemmin esittänyt perinteisen rooli-teoreettisen sosialisaatiokäsitteistön haastajaksi identiteetin ja minän käsitteitä (Antikainen 1989). Varsin lähellä onkin sellainen ajatus, että yhteiskunnallisesti tuotettu yksilöllistyminen — sitäähän esimerkiksi vaalijärjestelmät politiikassa tai markkinat taloudessa tai koulutusjärjestelmämme tukevat — on tehnyt perinteisen sosialisaatioajattelun tarpeettomaksi. Tarvitsemme käsitteistöä, joka tarkastelee sosialisaatiota elämänkulun kuluessa tapahtuvana minän ja identiteetin etsintänä (vrt. Meyer 1987).

Tässä suhteessa oli kiinnostava havaita, että ainakin John Meyer ajatteli tietyn osan sociali-

saatiota tulleen myös selvästi institutionaalistuneemmaksi ja näkyvämmäksi kuin ennen. Hänelle kasvatustieteet ovat aikamme sosialisaatioteoria ja koulutusjärjestelmät aikamme sosialisaatioideologioita.

Miten amerikkalainen yhteiskunta ja koulutus muuttuvat?

Haastattelun kolmas ja viimeinen teema oli amerikkalaisen yhteiskunnan muutos ja koulutusreformit. Mieli-piteet jakaantuivat varsin selvästi edellä mainitsemani suuren koulukuntarajan perusteella, mikä ymmärtääkseni vahvistaa päätelmää sen maailmakatsomuksellisesta luonteesta.

Yhteiskunnallista muutosta koskevaan kysymykseen sisältyi myös kysymys aikakauden muutoksesta. Haastateltavista vain Philip Wexler viittasi selvästi aikakauteen. Hän tosin totesi vain, ettei hänellä ole ihmiskuntaa tai sivilisaatiota koskevaa teoriaa, jota aikakauden arviot sa tarvittaisiin. Valtavirtaa edustavat eivät aikakauden muutoksesta mitään puhuneet ja Michael Apple ja David Livingstone korostivat kapitalististen valtasuhteiden pysyvyyttä.

Ymmärtääkseni ero suomalaisiin — ja mahdollisesti laajemmin eurooppalaisiin — sosiologeihin on todella huomattava. Täällä epookin vaihtumispuheet ovat jokapäiväisiä.

Useimmat haastateltavat katsoivat kyllä elettävän sosiaalisen muutoksen aikaa. Muutosta kuitenkin kuvattiin erilaisin ja eritasoisin termein. Ehkä Yhdysvaltojen globaalin vaikutusvallan väheneminen ja väri-llisten — perinteisesti vähemmistöinä pidettyjen — väestöryhmien kasvu olivat useimmin mainittuja piirteitä.

Amerikkalaisiin koulutusreformeihin lähes kaikilla haastateltavilla oli varsin varauksellinen suhtautuminen. "Se on surullinen tarina", sanoi Maureen Hallinan uudistuspyrkimyksiä käsitellessään. Niiden katsottiin olevan joko vääriä, ristiriitaisia tai tehottomia. Ehkä optimistisin oli James Coleman. Hän ajatteli vanhempien vapaan koulun valinnan edesauttavan koulujen saattamista takaisin yhteisöjen valvontaan. Ilmeisesti James Coleman katsoo vanhempien välinpitämättömyyden lapsistaan aiheuttaneen (vanhempien) yhteisön otteen menettämisen (ks. Coleman 1990, 307-340).

On kiinnostavaa, että radikaalit tai kriittiset tutkijat ovat huolissaan samasta asiasta. Heille taas yhteisön demokraattisen kontrollin mene-

tyt johtuu koulujen liikkeenjohdollisesta hallinnosta, opettajien (vääristä) professionalismista ja paikallisen liike-elämän kumppanuuden korostamisesta. John Meyer katsoi tehokkuuden ja osallistumisen tavoitteiden vuorottelevan amerikkalaisessa yhteiskunnassa, mutta osallistumisen tavoitteen voittavan pitkällä tähtäimellä.

Lopuksi

Yhteiskunnallisen muutoksen ja koulutussongelmien näkymät näyttäisivät korostavan kasvatustutkimuksen sosiaalista tilausta. Tämä sosiaalinen tilaus välittyy kuitenkin mm. tutkimuksen ja käytännön suhteen, tutkimuksen organisaation ja rahoituksen kautta. Näitä tekijöitä ei edellä ole käsitelty.

LÄHTEET

Seuraavien tutkijoiden haastattelut: James Coleman (Chicagon yliopisto, sosiologian laitos), Charles Bidwell (Chicagon yliopisto, kasvatustieteen laitos), Robert Dreeben (kuten edellä), Maureen Hallinan (Notre Damen yliopisto Indianassa, sosiologian laitos), John Meyer (Stanfordin yliopisto, sosiologian laitos), Elizabeth Cohen (Stanfordin yliopisto, School of Education), Michael Apple (Wisconsinin yliopisto Madisonissa, opetuksen ja oppimisen tutkimuksen laitos ja koulutuspolitiikan laitos), Philip Wexler (Rochesterin yliopisto, Graduate School of Education and Human Development), Dale Dannefer (kuten edellä) ja David Livingstone (OISE Torontossa, sosiologian laitos).

KIRJALLISUUS

Antikainen, A. 1989. Amerikkalaista kasvatustutkimusta etsimässä: mainstreamista jälkistruktuurialueisiin. *Kasvatus* 20, 5.

Apple, M. W. 1986. *Teachers and Texts*. Routledge and Kegan Paul, Boston.

Ballantine, J. 1983. *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Barr, R. & Dreeben, R. 1983. *How Schools Work*. Chicago University Press, Chicago.

Callahan, R.E. 1962. *Education and the Cult of Efficiency*. Chicago University Press, Chicago.

Card, B.Y. 1959. *American Educational Sociology from 1890 to 1950*. Unpublished Ph.D.dissertation, Stanford University.

Coleman, J.S. 1961. *The Adolescent Society*. Free Press, New York.

Coleman, J.S. 1990. *Equality and Achievement in Education*. Westview Press, Boulder.

Corwin, R. 1965. *Sociology of Education*. Appleton-Century-Crofts, New York.

Sen sijaan toivon kytäneeni viittaamaan siihen, että sosiologian tulisi rikkoa rajojaan voidakseen vastata nykyhaasteisiin. Siihenhän esimerkiksi Philip Wexler tähtää puhumalla sosiologian sijaan sosiaalisesta analyysistä. Toinen kehityssuunta — ja suurelta osin vastakkainen suunta — tuli esiin haastatteluissa. Michael Apple halusi varoittaa positivismiin ja tilaustutkimuksen paluusta. Philip Wexler katsoi korporatiivisen kasvatustutkimuksen — siis oikeastaan sosiaalihalinnollisen koulutustutkimuksen — muodostavan jo oman suhteellisen erillisen ja laajenevan suuntauksen.

Amerikkalaisen kasvatustutkimuksen tarina ei ole loppuun kerrottu.

Cremin, L.A. 1964 (1961). *The Transformation of the School: Progressivism in American Education 1867-1957*. Vintage Books, New York.

Dreeben, R. 1968. *On What is Learned in School*. Addison-Wesley, Reading MA.

Hallinan, M.T. (ed.) 1987. *The Social Organization of Schools*. Plenum Press, New York.

Meyer, J.W. 1987. *Self and Life Course: Institutionalization and Its Effects*. In Thomas, G.M. & Meyer, J.W. & Ramirez, F.O. & Boli, J. *Institutional Structure: Constituting State, Society, and the Individual*. Sage, Newbury Park CA.

Parelius, A.P. & Parelius, R.J. 1978. *The Sociology of Education*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs NJ.

Payne, E.G. 1927. *Education and Social Control*. *Journal of Educational Sociology* 1, pp. 137-145.

Richards, R.R. 1970. *Perspectives on Sociological Inquiry in Education 1917-1940*. Unpublished Ph.D.dissertation, University of Wisconsin.

Smith, W.R. 1948. *The Need of a Consensus in the Field of Educational Sociology*. *Journal of Educational Sociology* 1, pp. 384-394.

Waller, W. 1932. *The Sociology of Teaching*. Russell & Russell, New York.

Wexler, P. 1977. *The Sociology of Education: Beyond Equality*. Bobbs-Merrill, Indianapolis.

Wexler, P. 1977. *Ideology and Utopia in American Sociology of Education*. In Kloskowska, A. & Martintotti, G. (eds.) *Education in a Changing Society*. Sage, London.

Wexler, P. 1987. *Social Analysis of Education*. Routledge & Kegan Paul, Boston.

Znaniecki, F. 1928, 1930). *Socjologia Wychowania I-II*. Warszawa.

LISÄÄ KANSAINVÄLISYYTTÄ JA UUTTA TEKNIKKAA AIKUISKOULUTUKSEEN

Syracuseissa Yhdysvalloissa kehitetään aikuiskouluttajien verkkoja ja kokeillaan optisia levyjä tiedon siirrossa

Maailman suurin aikuiskoulutusta käsittelevä aineistokokoelma on Yhdysvalloissa New Yorkin osavaltiossa Syracusen yliopiston kirjastossa. Yliopistossa alkoi vuonna 1986 viisivuotinen projekti, jonka tarkoituksena on ollut lisätä kokoelman käyttömahdollisuuksia. Tavoitteena on ollut, että tutkijat ja aikuiskouluttajat eri puolilta maailmaa voisivat käyttää aineistoa ja vaihtaa informaatiota omalla tietokoneellaan.

Projektissa on käytetty hyväksi uusinta tietokone- ja lasertekniikkaa, jonka avulla aineistoa on siirretty ja varastoitu optisille levyille. Kansainvälisyyden edistäminen aikuiskouluttajien keskuudessa on ollut esillä projektissa monella tavalla. Sen aikana on otettu käyttöön mm. tietokonevälinnein informaatioverkko (AEDNET), johon aikuiskouluttajia eri puolilta maailmaa on liitetty.

Tutustuin projektiin syksyllä 1990, jolloin se oli loppusuoralla ja sen tulokset suurimmaksi osaksi arvioitavissa.

Syrcacusen yliopiston aikuiskoulutusaineisto tunnetaan nimellä Syracuse University Resources for Educators of Adults (SUREA). Kokoelmaan sisältyy lähes neljä miljoonaa sivua (300 hyllymetriä) materiaalia, jota ovat tuottaneet alan organisaatiot ja yksityiset aikuiskouluttajat. Kirjojen lisäksi aineistoon kuuluu käsikirjoituksia, ääni- ja videonauhvoja, dioja ja valokuvia. Suurin osa materiaalista on vuosilta 1940-75.

Kokoelma on syntynyt Syracuseen professori Alexander Chartersin ansiosta. Hän oli paitsi Syracusen yliopiston aikuiskoulutuksen professori, myös aktiivisesti mukana monessa alan organisaatiossa. Chartersin aloitteesta alan yritykset ja

yksityisesti aikuiskouluttajat alkoivat lähettää arkistojaan säilytettäväksi Syracusen yliopistoon 1940-luvulta lähtien.

Näin syntyneeseen kokoelmaan sisältyvät yli 20 aikuiskoulutusorganisaation arkistot, joukossa mm. Adult Education Association of the U.S.A. ja American Foundation for Continuing Education. Kokoelmaan kuuluu 35 aikuiskouluttajan yksityisarkistot, joista suurimmat ovat Malcolm S. Knowlesin ja Paul Henry Sheatsin arkistot.

SUREA-kokoelma on tutkijoiden käytössä Syracusen yliopiston kirjaston harvinaiskirjaosastossa. Dokumentit ovat olleet kuitenkin aiemmin vaikeasti löydettävissä, osa aineistosta on ollut kokonaan järjestämättä. Yliopistonnykyinen aikuiskoulutuksen professori Roger Hiemstra halusi parantaa kokoelman käyttömahdollisuuksia ja anoi Kellogg Foundationilta apurahaa, jota järjestyi 3,7 miljoonaa dollaria vuonna 1986. Eri alojen asiantuntijoiden yhteistyö on ollut tärkeä osa projektia: siihen on kuulunut 19 henkilön työryhmä aikuiskoulutuksen, informatiikan, tietojenkäsittelyn ja viestinnän alalta.

Projektin aikana SUREA-kokoelmaa on järjestetty, kuvattu skannereilla ja varastoitu optisille levyille. Samanaikaisesti on kehitetty ohjelmia, joilla voidaan etsiä informaatiota levyiltä ja saada se nopeasti uudelleen käyttöön tietokonepäätteelle.

Projektin kuluessa on syntynyt kaksi verkkoa, jotka yhdistävät aikuiskouluttajia eri puolilla maailmaa. Toinen niistä on Adult Education Network (AEDNET), joka luotiin aikuiskouluttajien keskustelufoorumiksi. Sen tarkoituksena on myös mahdollistaa heidän pääsynsä SUREA-kokoelmiin omalla tietokoneella.

Tässä verkossa on nykyisin yli 300 jäsentä Pohjois- ja Etelä-Amerikasta, Euroopasta, Australiasta ja Aasiasta. Jäsenet voivat kommunikoida toistensa kanssa käyttäen hyväkseen mm. sähköistä ilmoitustaulua. He voivat myös ilmoittautua mukaan On line -keskusteluryhmiin kollegoiden kanssa. Esimerkiksi tämän vuoden alussa käytiin keskustelua aiheesta, mikä on markkinavoimien osuus aikuiskoulutuksessa.

AEDNET:in voi liittyä kuka tahansa, jonka tietokoneella on yhteys BITNET-, NSFNET-, Internet-, CSNET- tai NYSERNET-verkkoihin. (Tiedustelut voi lähettää AEDNET SUVM. BITNET.) Liittymis- ja jäsenmaksuja ei ole. AEDNET välittää jäsenilleen lehtä New Horizons in Adult Education, joka ilmestyy ainoastaan sähköisessä muodossa. Sitä toimittavat Yhdysvaltojen ja muiden maiden yliopistojen aikuiskoulutuksen jatko-opiskelijat.

Toinen projektin aikana syntynyt verkko on International Information Sharing Network (IISN). Myös sen tavoitteena on lisätä kansainvälistä informaatiovaihtoa. Se on tarkoitettu ensi sijassa aikuiskouluttajille, joilla ei ole käytössään tietokonetta. Useimmat tämän verkon käyttäjistä asuvat kehitysmaissa, joissa informaatiolähteitä on vaikea löytää.

Mutta verkko palvelee myös toisin päin: se välittää tietoa kehitysmaiden aikuiskoulutuksesta siitä kiinnostuneille. Informaattikko lähettää vastaukset tiedusteluihin useimmiten tavallisessa postissa. Hän myös ohjaa tarpeen mukaan kyselijöitä toisten verkon jäsenten luo. Eniten tiedusteluja on tähän mennessä tullut erilaisista lukutaito-ongelmista. Myös tähän verkkoon on liittynyt nykyisin yli 300 aikuiskouluttajaa ja tutkijaa.

Laser- ja tietokonetekniikan käytössä informaation tallennuksessa Syracusen projekti on

ollut edelläkävijä. Vuonna 1986, jolloin työ alkoi, optiset levyt eivät olleet vielä yleisessä käytössä. Työn aikana on tutkittu ja kehitetty uusia menetelmiä sekä informaation tallennuksessa ja varastoinnissa että sen saattamisessa uudelleen käyttöön. Myöhemmin samantapaisia kokeiluja on tehty mm. Yhdysvaltain kongressin kirjastossa. Sopivan ohjelmiston kehittämisen on tuottanut hankaluuksia, sillä varastoitava aineisto on hyvin heterogeenista (käsikirjoituksia, valokuvia, ääninauhoja, dioja jne.).

Syracusen projektin työskentely päättyy nykyisessä muodossa elokuussa 1991. Alkuperäinen tavoite, se että tutkijat voisivat päästä käyttämään SUREA-kokoelmaa omalla tietokoneellaan kaikkialla maailmassa, toteutuu teoriassa.

Käytännössä aiheuttaneet hankaluuksia ohjelman monimutkaisuus. Sen hallinta vaatii perusteellista opiskelua. Toisen esteen kokoelman elektroniselle käytölle saattaa tuoda yliopiston tiukkeneva talous. On epävarmaa, pystyykö Syracusen yliopisto ylläpitämään projektia varten hankittua laitteistoa jatkossa.

Projektin eri osat pyritään integroimaan yliopistoon ja siten esimerkiksi AEDNET ja sähköinen lehti jatkavat toimintaansa edelleenkin. Koko aineistoa ei ehditä kuvata skannerilla projektin aikana. Materiaali järjestetään kuitenkin asianmukaisesti ja siten alan tutkijat voivat käyttää kokoelmaa hyväkseen huomattavasti helpommin kuin aikaisemmin.

Projektin johtajan, professori Hiemstran mielestä yksi sen tärkeimmistä saavutuksista on uuden teknologian kehittäminen ja käyttö eri tavoin aikuiskoulutuksen eri alueilla. Projekti on askel kohti tulevaisuutta, jossa sähköinen viestintä eri puolilla maailmaa asuvien aikuiskouluttajien kesken on arkipäivää.

MARJATTA HIRSIJÄRVI-SAARI

Lisätietoja:

Professori Roger Hiemstra
School of Education
Adult Education Program
310 Lyman Hall
Syracuse NY 13244-4160

Marjatta Hirsijärvi-Saari
Helsingin suomenkielinen työväenopisto
Helsinginkatu 26
00530 Helsinki
puh. 90-73171

Aikuiskasvatus ja yhteiskunnalliset kriisit

Osallistuin keväällä 1990 Israelissa Jerusalemissa järjestettyyn kansainväliseen seminaariin, jonka teemana oli aikuiskasvatustajien rooli yhteiskunnallisissa kriiseissä.

Israel oli kieltämättä onnistunut järjestämissä paikka juuri tämänaiheiselle seminaarille. Arabien ja juutalaisten välinen jännitys näkyi ja tuntui. Intifada jatkui. Omakohtaisesti vihan ilma-
piiri tunkeutui luihin ja ytimiin Jerusalemin vanhassa kaupungissa tuhansien arabien virratessa rukoilemaan Kalliomoskeijaan tai Tempelivuorelle nuorten, vahvasti aseistettujen juutalaisnuorukaisten valvonnassa.

Seminaarin israelilaisten järjestäjien toimesta pyrittiin mahdollisimman objektiivisesti kuvaamaan vallitsevaa yhteiskunnallista tilannetta ja konfliktin ratkaisuvaihtoehtoja. Mm. meille kerrottiin kansalaisjärjestöjen ja aikuiskasvatusorganisaatioiden yrityksistä lisätä israelilaisten ja arabien välistä ymmärrystä ja kehittää yhdessä elämistä. Mahdollisuudet rauhanomaiseen ratkaisuun ovat olemassa, mikäli löytyy halua luopua jostain nyt tärkeänä pidetystä.

Seminaarissa oli osanottajia 12 maasta pääasiassa Saksan liittotasavallasta ja Israelista. Osanottajien enemmistön mukaisesti seminaarin aihepiireissä korostuivat juutalaisten kohtalot toisaalta natsi-Saksassa ja toisaalta itsenäisessä Israelissa. Seminaarissa käsiteltiin myös välittömästi toisen maailmansodan jälkeen Saksassa liittoutuneiden toimesta toteutettua poliittista kasvatusa. Muina aihepiireinä olivat mm. poliittinen kasvatus ja propaganda aikuiskasvatuksessa, vallankumousten ja kansannousujen yhteydet aikuiskasvatukseen sekä siirtolaisten opetuksen ongelmat.

Seminaarin työskentelytapa oli tutustua alustusten pohjalta aikuiskasvatuksen rooliin erilaisissa kriiseissä.

Pohjois-Irlannin katolisten ja protestanttien konfliktiin liittyvästä aikuiskasvatusprojektista kuultiin eräs mieleenpainuvimmista alustuksista. Hankkeen tarkoituksena on saada pienryhmiin mukaan sekä katolisia että protestantteja. Ryhmät pyrkivät opiskelemaan konfliktin syitä ja et-

simään ratkaisuja. Paha ja väärä, moraaliset, uskonnolliset ja taloudelliset mielipiteet törmäävät näissä ryhmissä. Erityisesti pelätään sitä, että ratkaisu tehdään meidän kustannuksellamme. Suomalaisesta näkökulmasta voi vain ihailla ja kunioittaa ryhmien vetäjinä toimivia aikuiskasvatustajia, jotka ilmeisesti henkensä kaupalla pyrkivät löytämään vaihtoehtoisia ratkaisuja väkivallalle.

Myös Itä-Euroopassa tapahtuneita pehmeitä vallankumouksia tarkasteltiin oppimisprosessin kautta. Analyyseissä korostettiin tiedon, tiedonvälityksen ja keskustelemisen merkitystä. Tämän muutosprosessin johdossa olivat yhteiskunnan intellektuellit. Omaehtoinen, vapaa sivistystyö nousi näissä maissa valtiollista propagandakoneistoa vastaan ja voitti sen. Tämä pehmeä vallankumous oli kansakunnille prosessi, jonka aikana liberaaliset ja demokraattiset aatteet kulki-
vat valtioiden rajojen yli sosialististen hallitusten niitä asevoimin estämättä. Erään seminaarissa esitetyn tulkinnan mukaan kyse oli pitkälti siitä, että tällä kertaa järki voitti väkivaltakoneiston. Eräs edellytys muutokselle oli yhteiskunnan kehittyneet koulujärjestelmä ja kansan sivistystaso.

Eurooppalaisiin kriiseihin ja muutosprosesseihin toi oman täydennyksensä seminaarin intialainen osanottaja, joka uskonnollisista perusteista lähtien kuvasi maansa yhteiskuntaa ja vallitsevaa köyhyyttä.

Mitä opin

Seminaarin eräänä johtavana ajatuksena oli demokraattisten arvojen edistäminen ja niiden suhde manipulaatioon, indoktrinaatioon ja poliittiseen propagandaan. Näistä käsitteistä yhteisen mielipiteen muodostaminen oli vaikeaa.

Kuitenkin demokratian toteuttamiseen liitettiin pluralismin, liberalismin ja vapauden periaatteet. Luonnollisesti näidenkin kolmen käsitteen määrittely oli ongelmallista.

Aidon poliittisen ja yhteiskunnallisen kasvatuksen päämääräksi voidaan seminaarin pohjalta todeta pyrkimys auttaa aikuista kasvamaan autonomiseksi ja suvereeniksi persoonallisuudeksi, 41

joka on tietoinen oikeudestaan itsemääräämiseen ja kriittiseen ajatteluun.

Seminaarissa tulin entistä vakuuttuneemmaksi siitä, että yhteiskunnallisesti hiljaiset, tyytyväiset ajanjaksot saattavat johtaa kansalliseen lamautumiseen ja vähäiseen koulutukselliseen innovaati-

oon, toisaalta materiaalistien arvojen korostaminen intellektuellisten kustannuksella lisää kulutusta, mutta ei luovuutta.

Yhteiskunnallista keskustelua maamme kehittämisen lähtökohdista ja vaihtoehtoista tulisi siis lisätä kaikessa opetuksessa sen eri tasoilla.

PENTTI YRJÖLÄ

ESVA pohti vuosikongressissaan yhdistysten merkitystä aikuiskasvatuksessa

Leidenin yliopiston ja Unkarin kansallisen kulttuurikeskuksen, Hungarian National Centre for Culture, yhteistyössä organisoima ESVAn, European Symposium on Voluntary Associations, vuosikongressi pidettiin Leidenin lähistöllä Out-Poelgeestin koulutuskeskuksessa lokakuussa. Tapaamisen pääteemana oli yhdistystoiminnan ja erityyppisten sosiaalisten liikkeiden asema aikuiskasvatuksen agentteina sekä vapaaehtoisen yhdistystoiminnan kasvatuksellinen luonne ja vaikutus.

Osallistujia oli 13 maasta Länsi- ja Itä-Euroopasta. Suurin osa oli isäntämaan sekä Neuvostoliiton ja Unkarin edustajia.

Vaikka yhdistystoimintaan liittyvä kasvatuksellinen problematiikka jäi yleisesitelmässä melko vähille — osin peruuntumisista johtuen — nähtiin tutkimusalueiden integrointi tärkeänä, kasvatuksen ja kansalaistoiminnan kenttien yhteyksien kartoitus eri maita vertailevasta näkökulmasta on jatkossa ESVAn eräänä pääteemana. Nyt pidetty kongressi avasi ja kartoitti kysymysaluetta, ei niinkään muovannut selkeästi uutta tutkimusperinnettä. Tutkimustematiikan kehittymisen kannalta kongressi toi esiin joitakin tutkimustavallisia kiintopisteitä, jotka ainakin osin sijoittuvat läntisen Euroopan ja entisten sosialististen maiden väliseen vedenjakajaan.

Kansalaistoiminnan ja aikuiskasvatuksen perustilanne poikkeaa entisissä sosialistisissa maissa läntisestä Euroopasta siinä, että kansalaisyhteiskunnalliset aktiviteetit ovat olemassa vasta idullaan ja rakentumassa reaalisosialismin raunioiden päälle. Kulttuurista perustaa ei tälle raken-

nustyölle ole tai jos on, niin äärimmäisen ohueksa muodossa, ennen II maailmansotaa eläneiden sukupolvien sosiaalisessa muistissa. Tällainen on tilanne esimerkiksi Unkarissa. Tämä kulttuurisesti osin avoimeksi ja osin jopa tyhjäksi luonnehdittu tilanne heijastuu tutkimusratkaisuissa ja -vaihtoehtoissa tapaustutkimuksiin suuntautumisena.

Läntistä Eurooppaa koskevilla yleis- ja työryhmäesityksissä painottuivat historialliset ja osin teoreettiset näkökulmat. Konkreettisemmin esitykset voidaan karkeasti kiteyttää valtiollisen sääntelyn purkautumisesta koskevien seurausien arviointiin, valtiollisen ohjauksen ongelmiin, vapaaehtoisen kansalaistoiminnan ja kasvatuksen merkitykseen historiassa ja nykypäivänä sekä kansainvälistymisen kasvatuksellisiin edellytyksiin ja kansainvälistymisen mukanaan tuomien aikuiskasvatuksen kehittämismahdollisuuksien tarkasteluun eri tyyppisillä foorumeilla.

Kansalaistoiminnan ja tähän liittyvän kasvatuksen merkitykselle löytyy yhteinen nimittäjä yhtäältä niistä läntistä Eurooppaa koskevista taloudellisista, sosiaalisista ja kulttuurisista uudelleenrakentautumisprosesseista sekä toisaalta entisten sosialististen maiden kulttuurisesti idullaan olevasta tilanteesta.

Molemmissa murrosprosesseissa tuotiin esiin mahdollisuus, että eri tyyppiset sosiaaliset ongelmat ovat tulevan kansalaistoiminnan ja -kasvatuksen ydintä. Sosiaalisten ongelmien lähde on läntisessä Euroopassa hyvinvointivaltion purkamissa, entisissä sosialistisissa maissa kulttuurisen ja sosiaalisen tyhjiön muodostumisessa.

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura 50-vuotias



Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran juhlakokouksessa Jukka Tuomisto, Aarne Laurila, Aulis Alanen, Arvo Oksanen, Eeva Manni ja Martti Kuikka.

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura tuli viime vuoden lopussa toimineeksi viisikymmentä vuotta. *Kansansivistysopillinen yhdistys*, joka sai nykyisen nimensä vuonna 1971, perustettiin Helsingissä 7.12.1940 tarkoituksena edistää kansansivistysopillista tutkimusta ja teoreettista keskustelua harjoittamalla julkaisu- ja järjestämällä esitelmä- ja keskustelutilaisuuksia.

Muissa Pohjoismaissa on ihmetelty, että Suomessa käytännön kansansivistäjät perustivat yhdistyksen, joka keskittyi teoreettisiin kysymyksiin — muualla sellaista ei ollut. Yhdistys oli kuitenkin luonteva jatko sille ”praktisen teorian” kehittämiseksi, jota useimmat perustamispuuhaan osallistuneet olivat jo aikaisemmissa kirjallisissa töissään harjoittaneet. Perustajajäseniin kuuluivat aloitteen tehneiden Arvi Hautamäen ja T.I. Wuorenrinteen lisäksi mm. Niilo Liakka, Arvo Inkilä, Helle Kannila, Erkki Paavolainen, Yrjö Länsiluoto, Helli Suominen, Onni Tolvanen, R.H. Oittinen ja Heikki Hosia. Liakan tavoin hankkeen valmisteluihin ehti osallistua toinen pitkää elämäntyötä päättävä vapaan sivistystyön pioneeri Väinö Voionmaa.

Aikuiskasvatus 1/1991

Tieteenalan ainoa opetusvirka oli tuolloin Yhteiskunnallisessa Korkeakoulussa. Viranhaltija Urpo Harva (vuodesta 1946) osallistui alusta alkaen aktiivisesti yhdistyksen toimintaan. Ensimmäisenä esimiehenä toimi vuoteen 1954 T.I. Wuorenrinne.

Alkuvuosien julkaisu- ja toiminta keskittyi sarjaan *vuosikirjoja* (I-IV vuosina 1942-48), joiden pääsisältö koostui keskustelutilaisuuksissa pidetyistä esitelmistä. Vuonna 1948 yhdistys ryhtyi vuosikirjojen sijasta julkaisemaan yhdessä Kansanvalistusseuran kanssa neljästi vuodessa ilmestyvää aikakauslehteä *Kansansivistys*. Sen päätoimittaja oli *Urpo Harva*, joka kirjoitti useimmat artikkelit; toimitussihteeri Arvo Inkilä, KVS:n sihteeri, kirjoitti ahkerasti. Nuoren polven kirjoittajia edusti jo 1948 Kosti Huuhka.

Kun lehden tilaajakunta pysyi pienenä ja kirjoittajistakin oli puutetta, yhdistys luopui leikistä vuoden 1954 lopussa. Tarkoituksena oli siirtyä uudelleen vuosikirjan toimittamiseen, mutta niitäkin saatiin sillä erää aikaan vain yksi (1954). Yhdistyksen toiminnan taantumavaiheessa jul-

kaisuhankkeetkin tyrehtyivät. Kansanvalistusseura jatkoi näinä yhteistoiminnan väli vuosina ensin yksin Kansansivistysten julkaisemista (kolme kustistunutta numeroa vuosina 1955-56) ja toimitti sitten vuosina 1957-59 kerran vuodessa ilmestynyttä kirjasta Vapaat opinnot.

Sekä alkuvuosien seitsemän vuosikirjaa että Kansansivistys ansaitsevat edelleen huomiota, ei vain historiallisen kehityksen dokumentteina, vaan monien tuoreutensa säilyttäneiden pohdintojen vuoksi.

Toiminta elpyi 1960-luvulle tullessa monellakin tavoin. Vuosikirjaa alettiin jälleen julkaista yhdessä Kansanvalistusseuran kanssa, keskustelutalouksien järjestäminen vilkastui ja yhdistys oli aloitteentekijänä ja taustatukena useissa kirjahankkeissa. Erikseen on syytä mainita Erkki Karjalaisen historiateos *Vapaan kansansivistystyön vaiheita* (1970) — hanke oli ollut yhdistyksen ohjelmassa jo 50-luvulla, mutta saatiin käyntiin vasta vuonna 1967. Marjatta Soisalo-Soinisen laajan, vuodelt 1820-1955 käsittävän *bibliografian* ilmestymisen oli aikaisemman työn satoa, mutta lisäksi alettiin nyt julkaista lähiajan bibliografiaa vuosikirjan liitteenä.

Yhdistyksen hallinto siirtyi vuonna 1962 Tampereelle, jonne vähän aikaisemmin oli muuttanut sitemmin Tampereen yliopistoksi laajentuva Yhteiskunnallinen Korkeakoulu. Vuosikymmenen loppupuolella, kun yhdistyksellä oli tiettyjä hallinnollisia vaikeuksia, johtokunnan paikat jaettiin Tampereen seudun ja Helsingin kesken; myös keskustelupiirejä toimi muutaman vuoden ajan molemmissa kaupungeissa. Urpo Harva luopui vuonna 1972 esimiehen tehtävistä siirtyessään eläkkeelle. Seuraajaksi valittiin Aulis Alanen, jolta puheenjohtajuus siirtyi 1979 Jukka Tuomistolle.

Kun yhdistyksen nimi muutettiin vuonna 1971, ratkaisu ei liittynyt niinkään käytännön kohdealan laajentamiseen kuin tiedeperustaa koskevien käsitysten muuttamiseen — vastaava muutos oli yliopistollisen oppiaineen nimen muuttaminen aikuiskasvatukseksi (1965). Vähitellen kuitenkin myös toiminnan kohdeala alkoi ylittää perinteisen vapaan sivistystyön rajat.

Suurimman osan 70-lukua toiminta pysytteli jonkinlaisessa tasannevaiheessa. Tyyliरिकon uhalla totean henkilökohtaisena tunnustuksena, etten esimiehenä toiminut yhtä aktiivisesti kuin sihteerinä 60-luvun alkupuolella. Seuran toiminta jäi osaltani, mutta kenties yleisemminkin katsoen, sekä aikuiskoulutuspoliittisen kehittämistyön että yliopiston työläiden hallinnon- ja tutkimusuudistushankkeen varjoon. Tieteenalakes-

kustelun vilkastuminen ulottui seurainkin toimintaan ja vuosikirjojen erityisteemojen käsitteilyä pyrittiin sekä syventämään että monipuolistamaan. Seuran kustuminen yhdeksi aikakauskirjaksi Kasvatuksen taustajärjestöksi ja edustus toimistoneuvostossa toi kontakteja muuhun kasvatustieteelliseen roimintaan.

Kun seura täytti 40 vuotta (pääosa edellä esitettyjä asiakirjoista on poimittu Rainer Aaltosen ja Jukka Tuomiston katsauksesta "Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura 40 vuotta" Vapaan sivistystyön vuosikirjasta XXIV), sen kehityksen tasannevaihe oli jo sivuutettu. Viidennen vuosikymmenen merkittävä aluevaltaus oli aikakauslehti *Aikuiskasvatuksen* julkaiseminen yhdessä Kansanvalistusseuran kanssa. Lehden yllätävän onnistunut vauhtiin pääsy oli suuressa määrin päätoimittajan, *Jukka Tuomiston*, ja ensimmäisen toimitussihteerin, KVS:n pedagogisena johtajana toimineen *Pentti Yrjölän* ansiota. Perusta osoittautui riittäväksi niin lukijoita kuin kirjoittajiaakin ajatellen. Alan ammattikunta on kasvanut, tutkimustoiminta laajentunut ja aikuisopinnot ovat nousseet yleisen huomion kohteeksi.

Lehden sisällössä on ammatillinen aikuiskasvatus selvästi sivuuttanut perinteisen vapaan sivistystyön. On kuitenkin muistettava, että aikuisten oppimisen ja opettamisen ongelmat, samoin kuin monet muut teoreettiset kysymykset ovat luonteeltaan yleisiä. Niitä ei voi luokitella tämän tai tuon tehtävälökhön intressipiiriin. Tiettyä jännitettä on kahden julkaisijan välille syntynyt lehden linjasta, sen tieteellisen tason ja käytäntöä välittömästi palvelevan sisällön yhteensovittamisesta.

Kun Aikuiskasvatuskin on jo sivuuttanut kymmenennen ilmestymisvuotensa, olisi varmaan paikallaan tehdä siitä oma, sisällön erittelyyn perustuva kokonaisarviointinsa.

Vuosikirja on ilmestynyt 80-luvulla säännöllisesti joka vuosi ja tehtäväkentän laajentuminen näkyy myös sen teemojen ja kirjoittajien valinnassa. Vuosikirjan levikki on pysynyt suhteellisen suppeana, mutta sen merkitys ilmenee mm. siinä, että alan kirjallisuudessa viitataan usein sen artikkeleihin. Useita erityisnumeroita käsitteleviä vuosikirjan numeroita on käytetty myös yliopistollisina oppikirjoina. Tätä kirjoitettaessa on 32. vuosikirja tulossa painosta ja seuraava on jo tekeillä.

Bibliografian toimitustapa uudistettiin 70-luvun lopussa perusteellisesti, kohdealaa laajennettiin, lähteitä lisätettiin ja jäsentely tarkistettiin. Vuonna 1981 ilmestyi kaksi kirjamuotoista bib-

liografiaa (vuodet 1956-60 Soisalon-Soinisen, vuodet 1972-78 Tapio-Penttilän ja Vuorisen koaamina). Vuosittain jatkuva bibliografia julkaistiin edelleen vuosikirjojen liitteinä. Viimeisin, 31. vuosikirjassa ilmestynyt, käsittää vuodet 1986-87. Tästä työmuodosta on nyt luovuttu, kun atk-pohjainen kasvatustieteellinen informaatiopalvelu ulottuu aikuiskasvatukseenkin. On kuitenkin ilmeistä, ettei siinä käsitellä aikuiskasvatusta yhtä perusteellisesti ja tarkasti kuin niissä bibliografioissa, joita Eijaliisa Tapio-Penttilä ja Tuula Vuorinen viimeisten kymmenen vuoden aikana toimittivat.

Oman merkittävän panoksensa ovat seuran toimintaan 80-luvulla tuoneet Helsingin yliopiston aikuiskasvatustieteen tutkijat ja opettajat niin johtokunnassa kuin julkaisu- ja seminaarihankkeissakin. Kansainväliset seminaarit ja tutkijatapaamiset, joissa seura on toiminut yliopistollisten laitosten yhdyselimenä, ovat hyödyttäneet myös Aikuiskasvatus-lehteä.

Seuran taloudelliset voimavarat ovat aina olleet niukat. Alfred Kordelinin säätiö on vuosikymmenten ajan myöntänyt apurahan vuosikirjan toimittamiseen ja Suomen Akatemia on vastaavasti rahoittanut Aikuiskasvatusta. Molemmilta seura on saanut taloudellista tukea myös muihin julkaisu- ja seminaarihankkeisiinsa. Yh-

teistyöllä Kansanvalistusseuran kanssa on tutkimusseuralle ollut tärkeä taloudellinen merkitys, ennen muuta siten, että KVS:n henkilökunta on voinut käyttää työaikaansa niin yhteisten julkaisujen toimittamiseen kuin toimistotehtäviinkin. Tutkimusseuran omat suunnittelu- ja järjestelytyöt, samoin kuin järjestölliset perustoiminnot, on aina hoidettu talkoohengessä.

Käytännön ammattikunnan osuus on seuran suunnittelu- ja johtotehtävissä viime vuosina vähentynyt. Kosketus ammattikäytäntöön on seuralle kuitenkin elintärkeä ja sen edustajia tarvitaan jatkuvasti myös toiminnan ideointiin ja päätöksentekoon. Samalla seura on avoinna niille aikuiskasvatukseen suuntautuille tutkijoille, joita on Helsingin ja Tampereen lisäksi jo useissa muissakin yliopistoissa ja monenlaisissa organisaatioissa.

Seura ei ole viidenkymmenen vuoden aikana tehnyt itseään tarpeettomaksi ainakaan sen ohjelmaan kuuluvia tehtäviä ajatellen. Toiminnan laajentaminen on sidoksissa taloudellisiin voimavaroihin ja niiden suhteen lähitulevaisuus ei näytä parhaalta mahdolliselta. Kuinka taloudellinen tuki kehittyikin, ilman vanhaa hyvää talkoomiel- tä pyörät eivät pyöri kuudennellakaan vuosikymmenellä.

AULIS ALANEN

AVOIN KORKEAKOULU KOULUTUKSEN UUDISTAMISSUUNNITELMISSA

Avoimen korkeakoulun opetukseen etsittyjen motiivit poikkeavat koulunpenkiltä tulevien motiiveista. He tulevat usein hakemaan arvosanojen ja todistusten sijasta merkityksiä, ratkaisuja ongelmiin, korkeakoulusivistystä sanan alkuperäisessä, itsearvoisessa merkityksessä. Korkeakoulujen tuotekehittely ja organisaatio eivät kuitenkaan ole seuranneet tätä kehitystä, kirjoittaa Reijo Raivola kannanotossaan.

Aikuiskoulutukseen vaikuttavat samat muospaineet kuin koulujärjestelmäänkin lisätynä koulujärjestelmän kehityksen aiheuttamalla paineella. Tällaisina voisi mainita yhteiskunnan nopean poliittisen, taloudellisen ja sosiaalisen muutoksen, jolla tavallisesti on perusteltu ammatillisen täydennys- ja uudenleenkoulutuksen tarvetta. Myös peruskoulutuksen tason nousu nostaa korkea-asteen täydennyskoulutuksen tarvetta.

Mutta yleisen muutoksen aiheuttamaa riittämättömyyttä voidaan tarkastella perinteisen funktionalistisen näkökulman lisäksi fenomenologisen elämismaailman problematiikkana. Ihmisen perusolemukseen on kuulunut pyrkimys pysyvyyteen, mikä takaa psyykkisen turvallisuudentunteen. Tunteehan ihminen silloin voivansa ennakoita tapahtuvaa ja näin hallitsevansa ympäristöään. Kun nyt jopa yhteiskunnan makrorakenteet jäsenyvät uudelleen, ihminen menettää ne majakat ja itsestäänselvytykset, joiden varassa hän on elämäänsä ohjannut. Arvot kuluvat ja arvojärjestelmätkin romahtavat. Anomiakäsitteellä on taas analyyttistä selitysvoimaa! Koheesion palauttamiseksi tarvitaan siis uudenlaista nomosta rakentavaa toimintaa. Esimerkiksi korkeakoulujen ammatillista perus- ja täydennyskoulutusta ei voida johtaa pelkästään työn teknisistä vaatimuksista ja työorganisaatioista, vaan niiden on rakennuttava systeemiympäristöstä, kokonaisyhteiskunnasta ja ihmisestä itsestään.

perinteisesti kriittisen analyytistä. Se repii hajalle olemassa olevat instituutiot tarjoamatta tilalle uutta synteesiä. Kunkin koulutusideologia tietenkin määrää, millaisena se korkeakoulutuksen tehtävän näkee: tulisiko sen antaa paljaaksi riisuttuja aineksia elämän rakennuspuiksi vai tarjota tukea elämän projektin määrittelemiseksi.

Moni avoimen korkeakoulun opiskelija on lähtenyt mukaan ratkaistaakseen henkilökohtaisen kriisinsä osallistumisen ja opiskelun avulla. En ole lainkaan varma, että raa'an analyyttinen ote rakentaa tällaisen opiskelijan persoonaa. Kysymys kuuluukin: onko ja pitäisikö avoimen korkeakoulun opetuksen myös kasvattaa tietoisesti?

Toisena voimakkaana muutostekijänä on yleiseurooppalainen demografinen kehitys. Väestö ikääntyy, ja määrällisesti muuttuva ikäluokkien suhde romuttaa kolmivaiheisen elämänkaarijatetelun. Kuitenkin nuoruusiän peruskoulutus on pitenemistään pidentynyt, ja kouluoppimisen traditionaaliset mallit hallitsevat aikuiskoulutustakin.

Esimerkiksi avoimen korkeakoulun opetus-suunnitelmat seuraavat tarkoin ainelaitosten suunnitelmia, mitä tietenkin saavutusten legitimoiminnin kannalta on pidetty elintärkeänä. Mutta tämän mallin seuraaminen estää avoimen korkeakoulun avoimuuden: se jää paljolti aikaan ja paikkaan sidotuksi, mikä kysynnän ylittäessä tarjonnan saa aikaan moniportaita karsintaa.

Yrittämistä karsiva tai jatkosta poispuhdettava avoin korkeakoulu on aikamoinen käsitteellinen paradoksi. Kuulusteluaiakataulut, aikarajat ja tiedekuntaopiskelijan mukaan laaditut kurssivaatimukset saavat aikaan opiskelijoiden itsevalintaa.

EY:n komissio arvioi, että jäsenmaiden aktiiviväestöstä 80 prosenttia ei vapaaehtoinen täydennyskoulutus kiinnosta. (Siis pelkkä tarjonta ei riitä. Tarvitaan myös hakevaa toimintaa. Vrt. IO Ruotsissa 60-luvulta alkaen.) Lisäksi koulutuksen kuluessa tapahtuu runsaasti defensivistä poisvalintaa, keskeyttämistä. Tulevaisuuden tehokkuusindikaattoreista keskeiseksi muodostuneekin tavoitteeseen päässeiden määrän suhde opintokokonaisuuden aloittaneiden määrään. Tavoitteet vain aikuisopiskelijalla vaihtelevat. Kaikilla tavoitteena ei alunperin ole ollutkaan koko tarjottu kokonaisuus.

Oleellista on myös, että vanhamuotoisen korkeakoulutuksen kysyntä laskee väistämättä ikäluokkien pienemisen vuoksi. Samaan suuntaan vaikuttaa myös työvoiman uustarjonnan lasku. Konfliktiteoreettinen näkemys koulutuksen ja työn suhteista näkee koulutuksen paljolti työvoiman tarjontajonon muodon säätelijänä. Tarjonnan niukkuuden aikana jonoa ei synny. Tapahtuu todellista pikavalifioitumista: hyvän yleissivistyksen saanut pätevyöityy teknisesti työn ohessa.

Tällaisen uuden polven työntekijän koulutus-tarve ei kuitenkaan mitätöidy tuotantoelämän lyhytaikaisiin vaatimuksiin. Ammattien kehittämisen ja työssä kehittymisen varmistamiseksi tarvitaan perspektiivisiä avartavaa ja teoreettista ymmärrystä lisäävää korkean asteen koulutusta. Useimmissa teollistuneissa maissa korkeakoulu-populaatio onkin muuttunut radikaalisti. Se on vanhempaa, se käy työssä, se tulee usein yhteiskunnan marginaaliryhmistä ja elämäkokemukset ovat kouluneet sen itsevarmaksi.

Monella on epämiellyttäviä koulukokemuksia. Sen koulutusmotiivit poikkeavat koulunpenkiltä tulevien motiiveista. Usein se näet tulee hakemaan arvosanojen ja todistusten sijasta merkityksiä, ratkaisuja ongelmiin, korkeakoulusivistystä sanan alkuperäisessä, itsearvoisessa merkitykses-

sä. Korkeakoulujen tuotekehittyä ja organisaatio eivät kuitenkaan ole seuranneet tätä kehitystä.

Demografinen muutos vaikuttaa myös väistämättä koulutusorganisaation rakenteeseen. Voimakkaasti koulutusasteisiin ja -aloihin, muodolliseen ja epämuodolliseen koulutuksen jakautunut toiminta käy resurssien ohentuessa kestävämmäksi. Tarjontakilpailu alkaa saada dysfunktionaalisia muotoja. Tarjontaa joudutaan sekä ihmisten että aineellisten resurssien puuttuessa järjeistämään ts. integroimaan horisontaalisesti ja vertikaalisesti ja jopa supistamaan. Ei ole taloudellisesti mahdollista eikä toiminnallisesti mielekäästä, että jokainen vakiintunut koulutusmuoto hankkisi omat päätoimiset opettajavoimat. Esimerkiksi avoin korkeakoulu tulee käyttämään lisääntyvässä määrin tiedelaitoksista vapautuvaa opetusvoimaa, mutta myös palaamaan vanhaan professionaaliseen ideaaliin, jossa professio työnsä ohessa tai oikeammin suoraan työhön sisältyen kouluttaa seuraajansa. Vakavasti on myös tutkittava dosenttien ja jatko-opiskelijoiden käyttöä avoimen korkeakoulun tarpeisiin.

On selvää, että perinteinen institutionaalinen koulutus ei selviä muuttumattomana tulevista tehtävistään. Koulutuksen on avauduttava ja yhteiskunnallistuttava. Muutos näkyy jo terminologiassa, esimerkiksi jatkuvan koulutuksen korostamisesta on siirrytty korostamaan elinikäistä oppimista. Harvemmin muutos vielä näkyy oppimisen organisoiminnin tasolla. Tosin Brittein saarilla on toistakymmentä vuotta ollut toiminnassa Open College ja muutaman vuoden myös Open Tech ison veljen, avoimen yliopiston rinnalla.

Meillä Turun integraatiokokeilu, Jyväskylän etäopetustoiminta ja Tampereen tutkintotavoitteiset pätevyittämisskursit ja poikkitieteiset täydennyskoulutuskokeilut (työtiede) edustavat uutta suuntausta. Koulutus on informaatioteknologisesti yhteiskunnan heikoimmin kehittynyt sektori. Monin paikoin etäopetus toimii vielä ensimmäisen polven kirjeopiskeluna tai toisen polven toimintana, jossa strukturoitu kirjallinen materiaali esitetään av-tekniikan avulla, usein tosin jo kaksisuuntaisena. Kolmas polvi, joka hyödyntää täysimittaisesti tieto- ja informaatiotekniikkaa, odottaa vielä tulestaan.

Kun koulutus pysyy keskeisenä tuotannollisena ja yhteiskunnallisena tekijänä ja kun koulutustaso jatkuvasti nousee — onhan työvoimastamme jo runsaat kymmenen prosenttia korkeakoulutettuja ja osuus suurten ikäluokkien alkaessa poistua työmarkkinoilta erittäin voimak-

kaasti nousee — olettaisi, että korkea-asteen täydennyskoulutukseen ja avoimeen korkeakouluun olisi uhrattu runsaastikin koulutussuunnittelun kapasiteettia.

Onhan aikuiskoulutuksen tiimoilta 70-luvun alusta istunut koko joukko komiteoita ja työryhmiä. Suoranaisesti avointa korkeakoulua käsitteleviä sen sijaan ei juurikaan ole ollut. Ensimmäisenhän oli Suomen kulttuurirahaston asettama 1976 ja seuraava mietintö ilmestyi 1981 ja sen pohjalta valtioneuvoston ohjeet avoimen korkeakoulun suunnittelusta ja järjestämisestä. Näiden mukaan toiminnan puitteet ovat sitten paljolti ovat.

Onnettominta näissä on ollut avoimen korkeakoulun määrittely ja vastuun jako. Toiminta on ymmärretty täydennyskoulutukseksi ja väljävoittoiseksi sivistryharrastukseksi, siis jonkinlaiseksi kansalaisopistojen harrastustoiminnaksi, ja sen asema on nähty osana korkeakoulujen täydennyskoulutusta. Korkeakoulujen taloussuunnittelussa sitä pidetään kuitenkin jonkinlaisena huutolaispoikana ja välttämättömänä pahana, joka elääkin epävarman vuosittaisen subventioalmin varassa. AKK:n toimikunnan positiivisista esityksistä tärkeimmät ovat toteutumatta, esimerkiksi valtakunnallinen kattava ja koordinoitu etäopetustarjonta ja siihen liittyvä lähiopetus, joista olisi rakennettavissa australialaisen mallin mukainen ekstensioyliopisto. Varsinainen avoimen korkeakoulun neuvottelukunta puuttuu edelleenkin. Ehdotetut korkeakoulujen AKK-keskukset ovat supistuneet muutamiksi suunnittelijoiksi täydennyskoulutuskeskuksiin. Kustannusjaosta valtion, kuntien ja opiskelijoiden kesken ei ole päästy järkeviin ja väistämättä edessä oleviin ratkaisuihin.

Itse liittäisin työnantajan mukaan tavalla tai toisella kantamaan osansa kustannuksista. Muutuvassa maailmassa on kestäväntöntä pitää erillään yleissivistävää ja ammatillista (täydennys)koulutusta. Mutta inhimillisen pääoman teorian mukaan koulutus tuottaa myös katetta yksilölle, ja hänen koulutuskustannuksensa ovat siis investointia tuon hyödyn saamiseksi. Tuntuu luonnolliselta, että hyödyn saaja itse on ainakin osaksi vastuussa investoinneista, ts. olisi valmis tinkimään tämän hetken kulutustasostaan tulevaisuudessa saatavan suuremman hyödyn vuoksi. Mutta miksi AKK:n opiskelijan olisi suoritettava osa koulutuskustannuksista, kun tiedekunnan opiskelijakaan ei sitä tee? Vainko sen vuoksi, että hän on jaksottanut opiskelun ja työn toisella tavalla?

48 Mm. aikuiskoulutuksen opintososiaalinen toimikunta (1983), korkeakoulujen opiskelijavalin-

tatoimikunta (1986) ja kesäyliopistotoimikunta (1988) ovat sivunneet mietinnössään myös avointa korkeakoulua. Mutta yllättävää ja kuvaavaa on, että opetusministeriön kohuvisiossa peruskoulun jälkeisen koulutuksen kehittämisestä ja sen pohjalta laaditussa jatkomietinnössä ei lainkaan mainita avointa korkeakoulua (ainoa kommentti: AKK:ta on laajennettava) ja aikuiskoulutuksestakin puhutaan yleispätevin latteuksin! Jatkuvan koulutuksen komitea (1983) antaa kin kattavimman ideologisen perustan myös avoimelle korkeakoululle, mutta sen ohjelmanjulistus on jäänyt täysin operationaalisommaksi. Komitean perusideahan oli, että koulutusjärjestelmän sisäistä yhteistyötä kehittämällä ja järjestelmän ulkopuolisia toimintoja opinnollistamalla luodaan todellien avointen opintojen järjestelmä. Yleensä avointa korkeakoulua perustellaan koulutuksen tasa-arvoistamisella, toisen mahdollisuuden antamisella. Tavoite on luonnollisesti kannatettava vieläkin, mutta sen sisältö pitäisi muuttaa. Toimintahan on lähtenyt kulttuurin demokratisoimisen periaatteesta: kaikkilla pitää olla mahdollisuus jakaa myös korkeakoulusivistyksen kautta saatavilla oleva eliitin kulttuuripääoma. Euroopan neuvosto katsoo, että tähän ei heterogeenisessä väestössä ja pluralistisessa kulttuurissa pidä tyytyä, vaan on pyrittävä demokraattiseen kulttuuriin, ts. korkeakulttuurista monikulttuuriseen malliin. Silloin korkeakouluopintojen sisältö voi samankin oppiaineen sisällä vaihdella huomattavasti. Kysymyksen on lähinnä opetuksen ja vaatimusten tasosta.

Korkeakoulutuksen tulee olla kasvattavaa. Ja kasvatuksen päämääränä on kehittää ihmisen kykyä hallita omaa elämäänsä ja niitä sosiaalisia, kulttuurisia ja taloudellisia ehtoja, jotka hänen elämäänsä vaikuttavat.

Jos koulutuksen pitäisi tehdä ihmisestä autonominen ja itseensä luottava persoona, on hänellä myös oltava sananvaltaa omaa koulutustaan koskevassa päätöksenteossa. Meiltä kuitenkin puuttuu edunvalvonta- ja osallistujayhteisö, jota voisi kutsua avoimen korkeakoulun opiskelijakunnaksi. Ja kun sellaista ei ole, ei ole myöskään avoimen korkeakoulun opiskelijan identiteettiä.

Avoin korkeakoulu on korkea-asteen aikuis-koulutusta. On siis kaksikin syytä, miksi sen opiskelijat pitäisi huomattavasti aktiivisemmin saada mukaan koulutuksen suunnitteluun. Asiakkaista lähtevä suunnittelu saisi aikaan, että opintojen tasosta ja vaativuudesta tinkimättä tavoitteet ja sisällöt voitaisiin määritellä koulutusohjelmista poikkeavasti. Tiedostava ja valveutunut opiskelijakunta on edellytys omaleimaisen avoimen korkeakoulun muodostumiselle. Sellais-

tahan Suomessa ei vielä ole — monen mielestä ei omana organisaationa tarvitakaan — on vain hallinnollisesti määriteltä korkeakouluopetuksen tarjonnan muoto.

Rakentava tapa päästä eteenpäin koulutuksen suunnittelussa on eksplikoida tarjoajien ja kysy-

jen olettamukset ja tarpeet. On tunnistettava millaiseksi opiskelija ymmärretään ja mitkä hänen opiskelumotiivinsa ovat. Näistä voitaisiin rakentaa ristiintaulukoita ja katsoa miten kattavaan palveluun voimavarat riittävät. Vaikkapa seuraavasti:

Taulukko 1:

Avoimen korkeakoulun kysynnän ja tarjonnan logiikan yhteensovittaminen

Kysyntä/ tarjonta	hakuampuja	maistelija	kerta- käyttäjä	nautiskelija	systemi- ekspertti	tutkija
kuluttaja						
asiakas						
osakas						

Kuluttajamallissa avoin korkeakoulu tarjoaa tuotteita odottavalle yleisölle, jonka tarpeista markkinointitutkimus on ottanut selvän. Selvää on, että koulutushyödykkeistäkin maksetaan täysi, jopa kaupallinen hinta. Tarjoaja saa kuitenkin varautua siihen, että käyttäjien kulutustottumukset vaihtelevat. Asiakasmallissa opiskelija joutuu riippuvuuteen kouluttajan professionalisesta asiantuntemuksesta, jolloin häneltä evätään mahdollisuus arvioida koulutuksensa laatua. Valta määritellä tarjonnan muodot ja sisällöt on koulutuksen tarjoajalla. Osakasmallissa opiskelija on osittaisessa taloudellisessa ja suunnitteluvastuussa oppimisestaan ja hänellä on päätösvaltaa opiskelun muodoista ja sisällöistä.

Osa opiskelijoista toimii hakuampujina. Haetaan ajankulua ja mielenkiintoisia kokemuksia. Halutaan katsoa, mihin kannattaa ryhtyä. Mais-

telija valikoi tarkoin. Hän osallistuu vain sellaiseen, joka hänelle sopii ja silloin kun se sopii. Kertakäyttäjä etsii ratkaisua spesifiin ongelmaan. Kun se on löytynyt, mielenkiinto sammuu ja jo opittu unohtuu. Nautiskelija haluaa korkeakoulusivistystä sen itseisarvon vuoksi ja tarttuu tarjottuun "toiseen mahdollisuuteen". Systemiekspertti on sisäistänyt koulutuksen väline- ja vaihtoarvon. Hän osaa käyttää tarkoin hyväkseen järjestelmän tarjoamat sosiaaliset ja koulutukselliset edut edetäkseen urallaan. Tutkija etsii haasteita ja välineitä vastatakseen noihin haasteisiin.

Tähänastista avoimen korkeakoulun tarjontaa on hallinnut yhdistelmä asiakas-kuluttaja/ hakuampuja, maistelija. Tästä puolestaan voisi vetää johtopäätöksen, että suurta osaa potentiaalista opiskelijakuntaa avoimen korkeakoulun tarjonta ei vielä kohtaa.

REIJO RAIVOLA

VALTIONAPUBULVAANEISTA SIVISTYSTYÖNTEKIJÖIKSI

Runsauden ajasta niukkuuteen

Viimeiset kaksikymmentä vuotta ovat olleet suomalaisen vapaan sivistystyön kannalta merkittävää aikaa. Toiminnan muodot ja määrä ovat kasvaneet voimakkaasti hyvinvointiyhteiskunnan kulutustarpeiden suuntautuessa lisääntyvästi myös sivistyspalveluihin. Lainsäädäntöjä on kehitetty ja yhteiskunnan taloudellinen tuki on laajentunut sen myötä voimakkaasti.

Runsauden sarvi on nyt kuitenkin ehtymässä. Julkisen talouden kiristyminen pakottaa vapaan sivistystyön kilpailemaan voimavaroista muun koulutuksen kanssa. On selvästi nähtävissä oleva tosiasia, että valtion budjetissa rahoituksen painopiste on asettumassa ammatillisen ja virallisen yleissivistävän koulutuksen alueille. Lisäksi koulutuksen tarjonta ja kysyntä alkavat monin osin olla tasapainossa. Löysät on puristettu pois, eivätkä kaikenlaiset rannallamakaamis- ja lohileivänsyöntikurssit siksi enää rekrytoi väkeä. Ihmiset laskevat rahojaan, ovat oppineet krantuillemaan sisältöjen suhteen, kun kerran valinnan varaa on.

Jatkossa vapaan sivistystyön onkin kyettävä vastaamaan koulutusta etsivien kansalaisten odotuksiin sisällöllisesti täysipainoisella tavalla, mikäli ihmisten mielenkiinto ja yhteiskunnan taloudellinen tuki tarjolla olevia koulutuspalveluja kohtaan aiotaan säilyttää.

Tässä onnistuminen ei ole itsestään selvää. Sen verran uomiinsa jämähtäneitä monet sivistystyön toimintamuodot ja niiden ylläpitäjät ovat.

Kysymys on identiteetistä

50 Kysymys on siitä, kykeneekö vapaa sivistystyö säilyttämään sille ominaisen identiteetin ja ke-

hittämään sitä ajan vaatimalla tavalla vai sorutuuko se toivottomaan kilpailuun hamuamalla itselleen muodikkaiksikoettuja vieraita tehtäviä, joita jo toiset hoitavat.

Olen asian suhteen hivenen levoton, sillä jäljet pelottavat.

Vapaan sivistystyön historiallista identiteettiä on luonnehtinut kaksi piirrettä. Sisällöltään se on sitoutunut avoimesti arvioihin ja hallinnollisesti se on korostanut mukana olevien toiminnalle asettamien tavoitteiden omaehtoisuutta ja vapautta. Toisin sanoen, ei ole painotettu puolueettoman valistajan roolia eikä ole haluttu sitoutua yhteiskunnan määrittämiin virallisiin koulutustavoitteisiin. Tehtäväksi on ymmärretty demokraattisen yhteiskunnan kulttuurisen moniarvoisuuden vaaliminen. Keskeinen voimanlähde työssä ovat olleet suomalaisessa yhteiskunnassa vaikuttaneet kansanliikkeet omine sivistystarpeineen.

Aiempiä vuosikymmeniä näistä liikkeistä keskeisimmän vapaan sivistystyön arvoisälttöön vaikuttavia olivat kiistatta kristilliset herätysliikkeet. Viimeisen parin kolmenkymmenen vuoden aikana kuitenkin poliittiset puolueet ja ammattiyhdistysliike ovat olleet näkyvimpiä ja ekspansiivisimpia. Sekularisoitunut hyvinvointiyhteiskunta vei ensin uskonnollisilta liikkeiltä kyvyn rekrytoida kansalaisia kasvatuspyrkimyksensä pariin ja nyt se näyttää tekevän saman myös yhteiskunnallisten liikkeiden pyrkimyksille.

Mistä on kysymys? Ovatko arvopohjaiset kansanliikkeet täyttäneet historiallisen tehtävänsä, olemmeko tulleet aatteiden kuolemiseen aikaan? En usko. Historian todistuksen mukaan aatteet näyttävät kuolevan aina silloin, kun yhteiskunnallinen kehitys etenee ihmisten suunnitelmien mukaisesti ja kaikki näyttää hallitulta. Aatteettomuus ja turvallisuus ovat veljet keskenään. Ne kulkevat käsi kädessä.

Sen sijaan kriisit nostavat aatteiden arvon. Silloin kaivataan selityksiä sille, miksi kaikki ei tapahtunutkaan siten kuin oli ajateltu.

Tällainen tilanne on nyt edessämme maailmanlaajuisesti. Elämme siis aate- ja arvopohdintojen nousun kynnyksellä. Arvopohjaiselle vapaalle sivistystyölle se merkitsee mahdollisuuksia ja haasteita. Tunnustakaamme väriä.

Samanaikaisesti epävarmuuden ajan kanssa on kansalaisten keskuudessa kasvanut myös kriittisyys byrokraattista suunnittelu-yhteiskuntaa kohtaan. On väsyttynyt holhoamiseen ja halutaan sen sijaan omaehtoisen valinnan mahdollisuuksia. Tämä heijastuu myös suhtautumisessa kaikkeen sivistystyöhön. Koulutukseltakin kaivataan joustavuutta ja kykyä vastata henkilökohtaisesti määriteltyihin opiskelua ja tulevaisuuden suunnitelmia koskeviin ongelmiin. Näin myös vapaan sivistystyön historiallisen identiteetin toisella ulottuvuudella — toiminnan omaehtoisuudella — näyttää olevan ajan-kohtainen tilauksensa.

Ongelma ei siten mitä ilmeisimmin olekaan vapaan sivistystyön perinteisen identiteetin elinkelpoisuudessa, vaan kyvyttömyydessämme rakentaa sen varaan, nähdä sen elävä ydin kuolleen pinnan ja muutotrendien alta. Mutta mistä näkökyky?

Laitostuvat opistot

Kansanopistojen ja kansalais- sekä työväenopistojen muodostamaa vapaan sivistystyön aluetta kutsutaan valtionapupapereissa laitosmuotoiseksi sivistystyöksi. Miten sattuvaa! Surullista on, että näiden opistojen kriittinen reflektio kutsumanimensä suhteen on niin vähäinen. Silmät uummistaen ja esivallan viisauteen luottaen ne ovat antautumassa laitostettaviksi sanan aidossa merkityksessä. Kilvan anotaan valtiovallalta oikeutta antaa virallista kelpoisuutta tuottavaa koulutusta ja valitetaan mahdollisuutta omaehtoiseen tehtävänkakuun. Vapaus ja usko sivistyksen omaehtoisuuteen on korvattu lukio-, peruskoulu-, ammatti- ja yliopistollisten arvosanojen tutkiminoilla. Siitä, mikä tulisi olla sivutehtävä, on tullut elämisen ehto.

Väite on oikeutettu, sillä jo puolet kaikesta opetuksesta kansanopistoissa kuuluu edellä mainittuun ryhmään.

Kansalais- ja työväenopistoissa tällaisen opetuksen osuus ei vielä ole yhtä suuri, mutta vastaavasti siellä on luovuttu sivistyksellisestä kun-

nianhimosta sellaisen vuoksi vuodelta kokoon-tuvien ”opintopiirien” hyväksi, joissa vain lähinnä valmistetaan itselle vaatteita ja huonekaluja valtion tuella. Uuden oppimisen ajatus ei kovin merkittävää roolia silloin saa.

Terapialla on oma merkityksensä myös sivistystyössä, mutta se ei voi olla pääasia. Myöskin on ero luovalla, uutta etsivällä käsityöllä ja välittömällä aineellisen edun tavoittelulla, tarpeella kalustaa oma asunto yhteiskunnan tuella. Käsitteet on pidettävä selvinä.

Menneessä riippuvat sivistysjärjestöt

Sivistysjärjestöjen kannalta 1970-luku oli menestyksen huumaamaa aikaa. Erityisesti näin oli asia puolueiden ja ay-liikkeen ylläpitämien järjestöjen osalta. Puolueet pöyhistelivät voimainsa tunnossa ja itsestään selvää oli, että kaikki yhteiskunnallisesti merkittävä toiminta on poliittisesti sitoutunutta tai ainakin tulisi kohta olemaan. Rahaa oli ja siksi myös sivistysjärjestöt sitä saivat. Niiden piirissä myös aidosti pyrittiin toteuttamaan taustayhteisöjen kannalta merkittäviä sivistyspoliittisia tavoitteita.

Sivistystyön tekijät ja kulttuuriväki parveilivat puolueiden ja ammatillisen liikkeen liepeillä. He tunsivat olevansa tärkeä ja syvästi yhteiskunnallisen tehtävänsä tiedostava ryhmä, jota tulevaisuuden Suomen rakennustyössä kipeästi tarvittiin.

Nyt on tilanne toinen. Puolueet ovat kelkasta pudonneita menneisyyden rudimentteja, joita muutoksen kärjessä uusia tuulia haistelevat kulttuuri-ihmiset vieroksuvat. Suora toiminta on päivän sana. Poliittiset rakenteet nati-sevat kritiikin alla ja puolueet kokevat itsekin aidosti olevansa yhteiskunnallisessa keskustelussa puolustuksellisessa asemassa. Ne eivät esitä tulevaisuuden visioita, vaan selittävät, miksi kaikki on kuin on.

Tässä tilanteessa myös sivistysjärjestöjen identiteetti on rapistunut ja itsetunto maassa. Kymmenen vuoden takaiset vaatimukset erityisesti poliittisia järjestöjä ja opistoja varten säädettävästä valtionosuudesta tuntuvat unennäöllä. On nöyrytty muiden järjestöjen kanssa yhteisen kutistuvan kakun jakamiseen.

Ja kun visiot puuttuvat, on alistuttu kalkkeutuneiden taustayhteisöjen rutinoituneen rasvauskoulutuksen valtionapubulvaaneiksi. Ollaan olemassa, että saataisiin valtionapua ja tilastoja. Väki turhautuu ja vähenee työn arvostuksen ja kysynnän laskiessa.

Kansalaisyhteiskunta tarvitsee rakentajia

Samanaikaisesti, kun sivistystyön vapaus va-paaehtoisesti hävitetään ja toiminta laiteste-taan, kypsyvät yhteiskunnassa syvät muutoksen virrat, joiden kanavaksi ja tulkiksi juuri vapaata sivistystyötä eri muodoissaan tarvitaan.

Rakennemuutosyhteiskunnan epävarmuus, äkkimenestyksen ja ennakoimattoman köyhyyden vuorottelu, ihmisten yksinäisyys ja yksilöl-listyvät elämäntavat, kansallisen ja kansainväli-sen jännitteet, ympäristökriisit ja perinteisiin demokratian instituutioihin kohdistuva kritiikki ovat oireita tästä. Kaikkialle ulottuva kiihty-vä muutos ei enää anna opiskelijalle mahdolli-suutta lopulliseen valmistumiseen. Elämisen-taidot ja kyky selviytyä vaativat häneltä jatku-vaa halua ja valmiutta uudistumiseen.

Tässä on vapaan sivistystyön suuri haaste. Sen on tehtävä tästä muuttumisen pakosta va-pauden valtakunta. Sen mahdollisuudet piile-vät sen kyvyssä muuttaa velvollisuus hyveeksi. Lohtuna on, että sitä tarvitsee syntymässä oleva kansalaisyhteiskunta ja että kysymyksessä on sen perinteinen tehtävä muuttuneissa historial-lisissa oloissa.

Yhteistyöllä minuuden etsintään

Sekä puolustuksellinen asema suhteessa val-tiovaltaan että oman itsetuntemuksen lisäämi-nen puoltavat vapaan sivistystyön kaikkien voi-mien kokoamista yhteistyöhön katoamassa ole-van identiteetin löytämiseksi jälleen. Nyt olisi paikallaan sivistystyön merkitystä ja olemusta pohtiva ”Korpilampi-seminaari”, jossa muka-

na olisivat kaikki työmuodot ja jossa perinteiset reviirirajat ylitetäisiin ennakkoluulottomasti toimintakentän uudenlaisen jäsenyyksen löytä-miseksi.

Molemmissa opistoryhmissä minuuden et-sintä merkitsee kriittistä suhtautumista alistu-miseen virallisen koulutusjärjestelmän apulai-seksi. Se merkitsee myös siirtymistä rutinoitu-neista tehtävistä etsimään uusia sivistystarpeita. Erityisesti kansanopistojen osalta se tarkoittaa myös tietoista omien kansanliiketaustojen anta-mien voimavarojen etsimistä tai jos niitä ei ole, hakeutumista uusien elävien liikkeiden yhtey-teen.

Sivistysjärjestöjen on vuorostaan aika venyt-tää talutusliekaansa mahoista, aitoja sivistys-tehtäviä tarjoamaan kykenemättömistä tausta-järjestöistä ja vastaavasti etsiä yhteyttä tähän saakka lähinnä vain vastustajiksi koettuihin muihin järjestöihin. Nyt niillä olisi halutessaan (oivaltaessaan?) mahdollisuus ryhtyä yhdessä aidosti moniarvoisen ja omia alakulttuurejaan demokratian perustana arvostavan kansalaisyh-teiskunnan rakentajiksi. Tämä vain edellyttää luutuneiden viholliskuvien hylkäämistä ja tie-toisen eron tekemistä poliittisten liikkeiden kie-pästä tarvitseman sivistystyön ja varsinaisen poliittisen toiminnan välille. Liekö tehtävä yli-voimainen?

Identiteetistään tietoiset vapaan sivistystyön organisaatiot olisivat myös epäilemättä nykyistä tehokkaampi painostusvoima vaadittaessa val-tiovallalta varoja toimintaan. Näin ainakin on perusteltua olettaa demokraattista kansalaistoimintaa ja alakulttuurien moninaisuutta arvos-tavan valtiovallan reagoivan.

Ja meidän valtiovaltamme perustuu de-mokratiaan? Perustuuhan?

VILLE MARJOMÄKI

GLOBAALEJA NÄKÖKULMIA KOULUTUKSEEN

Indianan yliopiston professori **H. S. Bholan** kirjoittama teos käsittelee laajasti aikuiskasvatuksen kehityssuuntia eri maissa. Takakansi kertoo kirjan kohdistetun niin politiikan tekijöille kuin tutkijoille ja käytännön aikuiskasvattajille muiden muassa.

Teoksen yhtenä tavoitteena on ollut kuvata monipuolisesti aikuiskasvatuksen neljän viime vuosikymmenen kehitystä, Helsingin kokouksesta vuodesta 1949 alkaen. Teoksen rakenteen logiikka perustuu etenemisjärjestykseen, jossa teoreettisten kysymysten — aikuiskasvatuksen käsite, filosofiset ja ideologiset perusteet, teoria ja tutkimus — käsittely edeltää aikuiskasvatuskäytännön eri puolten tarkastelua.

Bhola noudattaa useimmissa teoksensa pääluvuissa samaa aiheen käsittelytapaa. Keskeisten asioiden tarkastelussa on mukana katsaus aikuiskasvatuksen maailmankonferensseissa (Helsingør, 1949; Montreal 1960; Tokio 1972 ja Pariisi 1985) ko. asiasta sanottuun. Yhtenäisyyttä käsittelyyn luo myös läpi teoksen suoritettu vertailu markkinatalousmaiden, keskusjohtoisten maiden (suunnitelmatalousmaiden) ja kolmannen maailman kesken.

Vertailevan kasvatustieteen näkökulmasta ahtaasti arvioituna vertailu ei täytä kaikkia tieteellisuuden kriteereitä. Liian usein jäädään tilanteen kuvailun asteelle. Lisäksi vertailtavien blokkien sisällä eri ”muuttujia” tarkastellessa ei ole riittävästi pitäydytty yhtenäisessä aineistossa.

Kolmanneksi voidaan todeta, että eurooppalaisin silmin vertailu näyttää joiltakin osin su-

Bhola S., *World trends and issues in adult education*. Unesco: Guildford. 1988. 177 s.

Takala T., *Kehitysmaiden koulutusongelmia*. Gaudeamus: Helsinki. 1989. 207 s.

Hakovirta H., *Pakolaisuus*. Kustannus 54: Tampere. 1989. 135 s.

pistuneen tarpeettoman painotetusti kolmannen maailman aikuiskasvatuksen ilmiöiden tarkasteluksi.

Kirjan antoisimpana osuutena voi pitää sen aikuiskasvatuksen teoreettisiin kysymyksiin painottuvia jaksoja. Käytännön aikuiskasvatuksen kuvaus jää monilta osin vaillinaiseksi eikä näin ylletä esimerkiksi kolmannen maailman osalta siihen, mitä joskus aikaisemmin on asiasta kirjoitettu 1).

Bholan teos on varsin merkittävä lisä aikuiskasvatusta globaalissa perspektiivissä tarkastelemaan pyrkivien, toistaiseksi vähälukuisten teosten joukkoon. Erityisesti kirjan lähihistorian kehitykseen, teoreettisten kysymysten pohdiskeluun ja kolmannen maailman aikuiskasvatuksen olemukseen kohdistuvat osat antavat uusia näkökulmia myös aikuiskasvatuskirjallisuuteen jo laajemminkin perehtyneille.



Tuomas Takalan, kehitysmaiden koulutusongelmia käsittelevä teos on merkittävä suomenkielinen uutuus alan kirjallisuudessa. Teoksessa ei vain kuvailla kehitysmaiden koulutusoloja, vaan otsikon mukaisesti paneudutaan analyttisesti myös koulutuksen ongelmiin. Teoksensa johdanto-osassa Takala korostaa monien ongelmien olevan yhteisiä kaikille kehitysmaille. Toisaalta löytyy selviäkkin eroja, jotka liittyvät poliittisiin järjestelmiin tai kulttuurien erilaisuuteen. Yhtenä esimerkkialueena kulttuuritaustaisista eroista Takala mainitsee voimakkaasti erilaisen suhtautumisen tyttöjen ja naisten kouluttamiseen.

Takalan empirinen aineisto koostuu pääasiallisesti erilaisista kansainvälisistä koulutustilastoista, joiden luotettavuuteen hän suhtautuu selkeän varauksellisesti. Ongelma on tyypillinen vertailevan kasvatustieteen alueella käytetäessä tilastoja ja muita dokumenttiaineistoja tutkimusmateriaalina. Tilastojen yleisen luotettavuuden lisäksi Takala pohdiskelee eri maiden tilastojen vertailukelpoisuutta. Tilastoaineiston käytössä analysoissaan kirjoittaja on läpi teoksen kriittisen erittelevä.

Takalan teos jakautuu historiaa ja nykytilannetta sekä tulevaisuuden näkymiä ja vaihtoehtoja käsitteleviin osiin. Historiaa ja nykytilannetta tarkastellaan niin perusasteen, keski- ja korkea-asteen kuin ei-formaalien aikuiskoulutuksen osalta. Lisäksi puututaan naisten koulutuksen eritysongelmiin. Tulevaisuuden näkymät ja vaihtoehdot liitetään koulutuksen määrälliseen kehitykseen ja sen rahoitukseen, koulutuksen laatuun ja kehitysyhteistyön suuntautumiseen.

Aikuiskasvatuksen kannalta kirjan ehdottomasti kiinnostavin osuus on ei-formaalien aikuiskoulutusta käsittelevä jakso. Ei-formaalilla aikuiskoulutuksella Takala tarkoittaa

”sellaista koulutusta, joka on tarkoitettu perusasteen koulua käymättömille tai sen keskeyttäneille aikuisille... koulutus on yleensä ei-formaalista (non-formal education) — toisin sanoen sitä ei ole jaettu luokkatasoiksi... ja opetusajkojen järjestely sekä opetus suunnitelmalliset ovat suhteellisen joustavia verrattuna formaalisen koulutusjärjestelmän perusteeseen.”

(s. 42). Valittua tulkintaa ei-muodollisen aikuiskasvatuksen käsitteestä voi pitää pätevänä laajemminkin käsitteistökehityksessä.

Ei-formaalien aikuiskoulutuksen perustehtävien — kuten luku- ja kirjoitustaito — tarkastelu on perusteellista ja valaisevaa, vaikkakin varsinainen vertailu jää niukaksi. Julkaisun oppikirjaluonne huomioonottaen se on kuitenkin riittävä.

Ei-formaalien aikuiskoulutuksen rajoituksia pohtiessaan Takala tuo esiin ainakin minulle entuudestaan osin tuntemattomia ongelmia, joiden toruudellisuuden takeena on kirjoittajan paneutuminen ongelmien taustojen ja syiden erittelyyn. Ei-formaalien aikuiskoulutuksen ongelmat näyttäivät syntyvän niin toiminnan puutteellisista puitteista kuin myös aikuisten asenteista. Jälkimmäinen ilmenee selvästi kehitysmaiden aikuisväestön vähäisenä ei-formaalien

aikuiskoulutuksen arvostamisena. Sen taustalla taas on laajempi yhteiskunnan toimintamekanismeihin sisältyvä käsitys erilaisen koulutuksen tuottamista todellisista ja muodollisista pätevyyksistä, joiden erilainen välinearvo on kirjastunut myös aikuisopiskelijoille.

Ei-formaalien aikuiskoulutuksen ongelmista teoksessa todetaan yhteenvetona muun muassa;

”*Ei-formaalien koulutuksen laajentamispyrkimyksiä on arvosteltu tästä näkökulmasta väittämällä, että niiden tavoitteena tai ainakin piilevänä seurauksena on kehitysmaiden väestön jakaminen kahteen ryhmään: formaalisen koulutusjärjestelmän piirissä on hyväosaisten ryhmä, jolla on mahdollisuudet edetä ylemmille koulutustasoille ja menestyä työmarkkinakilpailussa, kun taas huonompiosainen väestö saa ei-formaalista koulutusta, josta ei ole sosiaalisen nousun mahdollisuuksia.*” (ss. 58—59). 2).

Kehitysmaiden koulutuksen tulevaisuuden näkymistä Takala kirjoittaa varsin yllättävästi suhteessa siihen, mitä parin viime vuosikymmenen aikana on yleisesti koulutuspolitiikasta ja koulutuksen tulevaisuudesta kansainvälisillä foorumeilla puhuttu ja mistä esimerkiksi kehitysyhteistyön puitteissa tapahtunut koulutus on luonut ideologiansa.

”*Jos kehitysmaiden viimeaikaista koulutuspolitiikkaa ja niiden tulevaisuuden näkymiä verrataan Ivan Illichin (1972) esittämään ’kouluttoman yhteiskunnan’ ideaan tai UNESCO:n asettaman komission raportissa ’Learning to be’ (Opiskelu..., 1972) bahmoteltuihin uusiin koulutuksen muotoihin, voidaan sanoa, että nämä sinänsä hyvät ajatukset olivat ja ovat edelleen todella utopistisia.*”

(ss. 148—9). Esimerkiksi tämä esitetty arvio poikkeaa niistä kehitysmaiden koulutuksen kehittämistä koskevista näkemyksistä, joita esittävät usein yhtä hyvin kehitysmaiden koulutuspolitiikat ja muut suunnannäyttäjät kuin kehittyneempien maiden asiantuntijat hyviä neuvoja jakaessaan. Itse tulkiten kehitysmaiden koulutuksen tilan Takalan esittämän kaltaiseksi.

Takalan kirja tuntuu kokonaisuutena luotettavalta ja tarkastelutavaltaan asiallisen kriittiseltä. Vertailevan kasvatustieteen metodinen ote ei ole sellainen kuin sen voisi kuvitella olevan, jos sama asia esitettäisiin tieteellisestä tutkimusraportista. Nyt oppikirjamuodossa tarjottu

tieto perustuu joka tapauksessa parhaimpiin mahdollisiin aineistoihin. Lukijalle avautuu taatusti uusi näkökulma kehitysmaiden koulutusoloihin ja -ongelmiin. Kirja pance ajattelemaan. Jo siksi se on lukemisen arvoinen.



Tampereen yliopiston kansainvälisen politiikan apulaisprofessori **Harto Hakovirta** kirjoittaa pakolaisuudesta, maailman ja meidän ongelmastamme, joka yksi tämän päivän ja näyttää olevan myös huomispäivän vakavimmista globaaleista huolenaiheista.

Kasvatukseen ja koulutukseen pakolaisuuden suhde on monitasoinen: tiedostamisen ja tiedon asia ulkopuolisille, koulutuksen järjestämisen asia pakolaisia vastaanottaville ja kysymys itsensä kehittämismahdollisuuksista pakolaisille. Pakolaisongelman keskeisenä kysymyksenä voidaan pitää sen ratkaisumahdollisuuksien ja -keinojen etsimistä ja kehittämistä. Vastausta tähän kysymykseen etsittäessä voidaan pohtia myös koulutuksen mahdollisuuksia ja keinoja vaikuttaa myönteisiin ratkaisuihin.

Hakovirta ei juurikaan tarkastele koulutuksen ja pakolaisongelman suhdetta, vaikkakin viittaa koulutuksen merkitykseen yhtenä osaongelmien hoitokeinona.

"Vielä silloin kun mahdollisesti kyseeseen tulevat, pidemmälle menevät avustustoimet, kuten vakinaisten asuntojen, koulutuksen ja luonnollisten toimeentulomahdollisuuksien järjestäminen nousee etualalle, ensiavun tyyppinen toiminta usein jatkuu toissijaisena" (s. 100).

Hakovirran teos sisältää sellaista faktatietoa, jonka soisi leviävän laajemmallekin, vaikkapa suomalaisen käytännön aikuiskasvatustyön välityksellä. Teoksessa pohditaan myös pakolaisongelman hallinta- ja ratkaisukeinoja.

Tilannekuva jää kuitenkin lohduttomaksi. Kriisit, sodat, nälkä ja taloudellinen ahdinko näyttävät lisäävän paineita pakolaisuuteen. Toi-

saalta sivistyneen maailman alttius vastaanottaa hätää pakenevia ihmisiä näyttää ongelman kasvaessa vähenevän. Hakovirran teos antaa vastauksen moneen pakolaisuuden olemusta ja taustaa koskevaan kysymykseen. Lisää tietoa jakavat päivittäin joukkotiedotusvälineet. Kuinka haasteeseen vastaa esimerkiksi kansallinen kasvatussystemimme? Varmaa on, että tarvitsemme pakolaisuudesta tosiasioita kertovaa valistusta. Siellä, missä pakolaisia vastaanotetaan joudutaan ennen pitkää pohtimaan myös koulutuksen järjestämistä.



Kasvatuksen ja koulutuksen kansainvälisessä tarkastelussa etenkin kolmannen maailman koulutuksen ilmiöiden ja niiden taustojen ymmärtäminen on monesti eurooppalaiselle vaikeaa. Luotettava tieto, jota kaikki edellä esitellyt teokset edustavat, helpottaa asiain ymmärtämistä. Tähän liittyen en malta olla lopettamatta katsaustani siteeraukseen eräältä saksalaisen aikuiskasvatuksen voimahahmolta. Professori Horst Siebert on kirjoittanut:

"Kolmas maailma -pedagogiikka kohdistuu meihin itseemme. Opimme kolmannesta maailmasta ja kolmannelta maailmalta päämääränä oma kehityksemme. Siksi meidän on ensiksi tultava tietoisiksi omasta historiallisesta kehityksestämme, maailmankäytöstämme ja mentaliteetistämme. Ulkoeurooppalaisia kansoja koskevia kantojamme leimaa eurosentrismi... 3).

Viitteet

- 1) Ks. esim. Coles E., *Adult Education in Developing Countries*. Pergamon Press: Exeter. 1969.
- 2) Takala viittaa tässä artikkeliin: Bock J., *The institutionalization of nonformal education*. *Comparative Education Review*, Vol. 20, no 3, 1976, 346—367.
- 3) Ks. Jakob M. — Siebert H., *Das Nord-Süd-Thema in der Erwachsenenbildung*. *Schriftenreihe "Lernbereich Dritte Welt"*. Universität Hannover, 1990, 14.

EERO PANTZAR

Uutta kirjallisuutta

Abrahamsson Kenneth, Huntinger Eva-Stina & Svenningson Levi 1990. *The Expanding Learning Enterprise in Sweden. A study of the education and training of the Swedish labour force forming part of a comparative survey commissioned by CERI, Centre for Educational Research and Innovation at the OECD.* Swedish National Board of Education. Stockholm.

Aho, Seppo & Ilola, Heli 1990. *Sapattivapaa työelämän uudistuksena.* Näköaloja ja arvioita. Pohjois-Suomen tutkimuslaitos, Oulun yliopisto.

Aikuisena opiskelemaan — opas aikuisten opintotuesta ja opintovapaasta (1991). Toimihenkilöjärjestöjen sivistysliitto TJS.

Aikuiskoulutus ja kansainvälistyminen. Aikuiskoulutusneuvoston julkaisuja 6/1990. Opetusministeriö.

Ball, Stephen J. & Larsson, Staffan (eds) 1989. *The Struggle for Democratic Education. Equality and Participation in Sweden.* The Farmer Press. Basingstoke.

Gustavsen, Björn 1990. *Vågen till bättre arbetsliv.* Strategier och arbetsformer i ett lokalt utvecklingsarbete. Arbetslivcentrum, Falköping.

Huuhka, Kosti 1990. *Kansalais- ja työväenopistotoiminnan historia.* Kansalais- ja työväenopistojen liitto.

Järvinen, Annikki 1990. *Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajakoulutuksen aikana.* Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia. Jyväskylän yliopisto.

Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa. Valtion yhteiskuntatieteellisen toimikunnan asettaman arviointiryhmän raportti. Suomen Akatemian julkaisuja 1/1990. Valtion painatuskeskus. Helsinki.

Koskela, Ilona & Kallio, Urpo & Merenheimo, Kaarina 1990. *Ei koulua vaan elämää varten.* Raportti opetuksen laadun kehittämishankkeesta. Virkailijain kansalaisopisto, Helsinki.

Koski, Leena 1990. *Tarinoiden yliopisto tehokkuuden diskurssissa.* Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 28, Joensuu.

Miriam, Sharon & Cunningham, Phyllis (eds) 1990. *Handbook of Adult Education.* Jossey-Bass.

Niemelä Pirkko, Lagerspetz Kirsti, Lagerspetz Kari & Näätänen Risto 1991. **Miten kirjoitan tieteellisen artikkelin.** Tieteellinen kirjoittaminen ja kansainvälinen julkaiseminen. WSOY.

Palin, Eeva (toim.) 1990. **Alati uutta oppimaan.** Toimihenkilöjärjestöjen sivistysliitto.

Pohjolainen, Pertti & Jylhä, Marja (toim.) 1990. **Vanheneminen ja elämänkulku.** Sosiogerontologian perusteita. Weiling+Göös.

Pöggeler, Franz (ed.) 1990. *The State and Adult Education. Historical and Systematical Aspects.* Verlag Peter Lang. Frankfurt am Main.

Reischmann, Jost (ed.) 1988. *Adult education in West Germany in Case Studies.* Verlag Peter Lang. Frankfurt am Main.

Sarala, Urpo 1990. **Laatupiiritoiminta Helsingin kaupungin rakennusviraston kehittämiskeinona.** Helsinki.

Sihvonen, Juha 1991. **Onko vapaat sivistystyöt tehty?** Kansalais- ja työväenopistojen liitto.

Suomen koulutusjärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämislinjat. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 22.5.1990. Valtion painatuskeskus. Helsinki 1990.

Thång, Per Olof & Strärnlöf, Sune (red) 1990. **En bok om grundvux.** Skolöverstyrelsen. Avdelning för vuxenutbildning. Rapport 90:51. Stockholm.

Titmus, Colin J. (ed.) 1989. *Lifelong Education for Adults.* An International Handbook. Pergamon Press: Oxford.

Toivonen, Esko 1991. **Aikuiskoulutus -91.** WSOY.

Varila, Juha 1990. **Monimuoto-opiskelija avoimessa korkeakoulussa.** Sosiodemokratiset ominaisuudet, osallistumissyys ja monimuoto-opetuksen arviointi. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia n:o 1/1990.

Virkkunen Jaakko 1990. **Johtamisen rationalisointi vai kehityksen hallinta.** Tulosjohtamisen tehokkuuskäsitys ja sen ylittämisen mahdollisuudet. Julkishallinnon kouluttajat ry. Helsinki.

"Lisää LEIF elämäsi – Add LEIF into your Life!"

LEIF eli Life and Education in Finland on Kansanvalistusseuran lehtiperheeseen syntynyt uusi lehti. LEIF jatkaa uudessa muodossa ja uudistetuin sisällöin 27 vuoden ajan ilmestyneen Adult Education in Finland -lehden jalanjäljillä. Sen vuoksi uuden lehden nimen jatkeena on vuosikertamerkintä "Vol. 28".

Nimensä mukaisesti lehden on määrä kattaa vanhaa Adultia laajempi alue: kasvatusta kaikkien aina varhaiskasvatuksesta aikuisväestön koulutuskysymyksiin. Aikuiskasvatusta ei kuitenkaan syrjäytetä: numero 2/91 omistetaan kokonaisuudessaan aikuiskasvatukselle ja aihetta viljellään suppeammassa määrin myös muissa numeroissa.

Historiallisen ykkösnumeronsa LEIF omisti suomalaiselle yliopistolle ja nosti erityisesti valokilaansa 350-vuotiaan Helsingin yliopiston. Näkökulma oli mahdollisimman pitkälle ulkoma-

laisen: mitä ja miten ulkomaalaiset voivat tulla opiskelemaan Suomen yliopistoihin, millaisena täällä työskentelevä, ulkomainen tutkija- ja opettajakunta kokee Suomen ja tšekäläisen yliopistonsa, mikä on suomalaiselle yliopistolle ominaista ja mitä meidän kannattaa kertoa maailmalle omasta korkeimman tason opetuksestamme.

Kakkosnumero pohti yleissivistystä.

LEIF:n sisaruksia Suomessa ovat Books from Finland, taideteollisuuden ja muotoilun Form Function Finland ja viime vuonna alkanut, liikuntaa ja urheilua esittelevä. Motion in Finland. LEIF:n toimittaja on **Jussi T. Koski** (27) ja päätoimittaja on valtiotieteen tohtori, pääsihteeri **Christoffer Grönholm**. Toimitus löytyy osoitteesta: Kansanvalistusseura, Museokatu 18 A 2, 00100 Helsinki, puh. 90-441 602.

Aikuiskoulutusneuvosto 1991–93

Valtioneuvosto on nimittänyt aikuiskoulutusneuvoston vuosiksi 1991–93. Kokoonpano on seuraava:

Puheenjohtajana Helsingin suomalaisen työväenopiston rehtori **Risto Kuosmanen** (kok), pääsihteerinä projektisihteeri **Jorma Ahola** opetusministeriöstä ja jäsenenä:

Risto Kuosmanen varajäsenenään opintojohtaja Tapani Ranki, kansanedustaja **Iiris Hacklin** (sdp) varajäsenenä kansanedustaja Jukka Gustafsson, koulutussihteeri **Jari-Pekka Jyrkänne** (SAK) varajäsenenä rehtori **Veikko Mäenpää**, apulaisjohtaja **Kari Purhonen** (STK) varajäsenenä koulutuspoliittinen asiamies Paula Kilpeläinen, osastopäällikkö **Aslak Lindström** (OAJ) varajäsenenä koulutusasiain sihteeri Jouko Siitonen, kansanedustaja **Tytti Isohookana-Asunmaa** (kesk) varajäsenenä koulutoimentarkastaja Tapio Ruottinen, pääsihteeri **Pentti Öhman** (TSL) varajäsenenä rehtori Mauno Kuusela, tutkija **Pirkko Remes** (Jyväskylän yliopisto) varajäsenenä koulutussihteeri Arja Pitkänen, pääsihteeri **Jukka Tainio** (KSL) varajä-

senenä rehtori Asko Räsänen, johtaja **Markku Markkula** (TKY) varajäsenenä rehtori Matti Taanila, rehtori **Ulla-Maj Jern** (Korsholms länbdrukskolor) varajäsenenä vararehtori Stefan Johansson, kansanedustaja **Riitta Uosukainen** (kok) varajäsenenä kansanedustaja Keijo Jääskeläinen ja toiminnanjohtaja **Petri Pohjonen** (Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten liitto) varajäsenenä koulutussihteeri Ismo Suksi.

Pysyvät asiantuntijat ovat: apulaisosastopäällikkö Olavi Alkio, suunnittelu-päällikkö Liekki Lehtisalo, vt. osastopäällikkö Arja Mäkeläinen, vt. osastopäällikkö Annetta Linjeström, toimistopäällikkö Simo J. Laakso, projektisihteeri Kirsti Kylä-Tuomola, erikoistutkija Arto Koho.

Aikuiskoulutusneuvoston tehtävänä on toimia opetusministeriön alaisena asiantuntijaelimenä aikuiskoulutuksen ja sen eri alojen kehityksen koordinoimiseksi.

Oikeusasiamiehen päätös KVS:n valtionapukanteluun

Kansanvalistusseura kääntyi vuoden 1989 lopulla eduskunnan oikeusasiamiehen puoleen kansanopistojen valtionapujen loppusuoritusten viivästyistä koskevassa asiassa. Oikeusasiamies antoi asiaa koskevan päätöksen 31.1.1990.

Päätöksessä todetaan, että valtionapuviranomaisen tavoitteena on ollut suorittaa loppuerät vuoden sisällä valtionapuhakemuksen saapumisesta. Tähän tavoitteeseen — jota oikeusasiamies pitää varsin pitkänä, kun otetaan huomioon lainsäädännön tarkoitus ja hallinnolta edellytettävä joutuisuuden periaate — ei ole päästy. Asiaan vaikuttavina syinä mainitaan valtionapuhakemusten käsittelyn suuritöisyys ja määrärahojen riittämättömyys.

Oikeusasiamies ei pidä kouluhallituksen toimintaa kansanopistojen valtionavusta annetun lain tai asetuksen vastaisena, koska laki ei aseta maksatukselle määräaika. Tilanne ei päätöksen mukaan kuitenkaan ole sopusoinnussa lainsäädännön tarkoituksen eikä hyvän hallintomenettelyn kanssa.

Vapaan sivistystyön vuosikirja aikuiskasvatuksen klassikoista

Vapaan sivistystyön 32. vuosikirja on ilmestymässä. ”Valistus — sivistys — kasvatusteos” -teos esittelee aikuiskasvatuksen klassikoiden ajattelua. **Jukka Tuomiston** ja **Rainer Aaltosen** kokoomassa artikkelikokoelmassa esitellään 16 klassikon ajatuksia lähtien J. W. Snellmanista ja päätyen Helle Kannilaan ja Kosti Huuhkaan.

Muut aikuiskasvatuksen uranuurtajat ja ajattelijat ovat Yrjö-Sakari Yrjö-Koskinen, Santeri Alkio, Aukusti Dahlberg, Severi Nyman (Nuortmaa), Niilo Liakka, Zachris Castrén, Väinö Voionmaa, Yrjö Kallinen, Ville Lehtola, T.I. Wu-

Päätöksessä viitataan kuntien ja kuntainliittojen valtionosuuksista säädettyyn lakiin, jonka mukaan valtionapujen loppueristä suoritetaan 90 prosentin suuruisen osuus kahden kuukauden kuluessa selvityksen saamisesta ja jäännös tarkastuksen jälkeen. Oikeusasiamies esittää käsityksensä, että kansanopistojen valtionapulainsäädäntöä tuli muuttaa tämän periaatteen mukaisesti.

— Saatan arvostelevan käsitykseni nykyisestä epätydyttävästä tilanteesta opetusministeriön tietoon ja korostan säädösten muutostarvetta edellä sanotussa suhteessa, päätöksessä todetaan.

Oikeusasiamiehen päätöksellä arvioidaan olleen merkittävä vaikutus kansanopistolain muutoksessa, joka tuli voimaan 15.1.1991. Uuden asetuksen mukaan kouluhallituksen tulee maksaa noin 90 prosenttia valtionavun loppuerästä neljän kuukauden kuluessa tilityksen jättämisestä. Säädestä sovelletaan ensimmäisen kerran vuoden 1991 valtionapuihin.

renrinne, Yrjö Länsiluoto, Urpo Harva ja R.H. Oittinen.

Artikkelit sisältävät sekä aatepoliittista pohdiskelua että valistus- ja sivistystyöstä käytyä keskustelua.

Teosta on tilattavissa Kansanvalistusseurasta hintaan 133 markkaa + postituskulut.

33. vuosikirjan teemana on vuorostaan *ympäristökasvatus*. Vuosikirjaa julkaisevat Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ja Kansanvalistusseura. Kirjan kustantaa Kirjastopalvelu Oy.

Pekka Sallila Kansanvalistusseuran veturiksi

Kansanvalistusseuran toiminnanjohtajana aloitti helmikuun alusta valtiotieteen maisteri Pekka Sallila (42). Pekka Sallila siirtyi uuteen tehtäväänsä Maaseudun Sivistysliitosta, jonka toiminnanjohtaja hän oli kymmenen vuotta.

Säätiöpohjainen Kansanvalistusseura koostuu kolmesta yksiköstä: keskustuimistosta, etäopetusta antavasta KVSK-kirjeopistosta sekä lähiopetusta antavasta Oriveden Opistosta. Oriveden Opiston alaisena toimivat Topelius-Akatemia ja Klemetti-opisto.

Aulis Alanen eläkkeelle

Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen professori Aulis Alanen siirtyi eläkkeelle tammi-kuun alussa. Yliopistouransa Alanen aloitti jo 1960-luvun alkupuoliskolla toimien Yhteiskunnallisessa Korkeakoulussa kansansivistysopin assistenttina. Työskennelyään muutaman vuoden Kansanvalistusseuran kirjeopiston rehtorina Alanen palasi 1970-luvun alussa takaisin Tampereen yliopistoon, missä hän toimi sekä aikuiskasvatuksen lehtorina, apulaisprofessorina että professorina. Alanen on ollut parin viimeisen vuosikymmenen ajan aikuiskasvatuksen keskeinen valtakunnallinen asiantuntija ja vaikuttaja maassamme.

Eläkkeelle siirtyminen ei merkitse Aulikselle vetäytymistä kaikesta toiminnasta, vaan hän jatkaa edelleen mm. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran esimiehenä ja Aikuiskasvatus -lehden toimituskunnan jäsenenä. On selvää, että kirjoitustyö muodossa tai toisessa kuuluu Auliksen elämään. Nyt siihen tarjoutuu hyvä tilaisuus, kun voi itse päättää mitä ja milloin kirjoittaa.

Samalla kun lehden toimituskunta toivottaa Aulis Alaselle monia virkistäviä ja elämänmakuisia eläkevuosia, niin toivomme myös, että yhteistyömme jatkuu edelleen ja voimme turvautua jatkossakin hänen asiantuntemukseensa.

Aikuiskasvatuksen professorin viran hakijat

Tampereen yliopistossa haettavana olevaa aikuiskasvatuksen professorin virkaa ovat hakenneet määräaikaan mennessä seuraavat henkilöt:

FT Annikki Järvinen, KT Eero Pantzar, YTT Matti Parjanen, KT Risto Rinne, FT Jukka Tuomisto, KT Juha Varila ja FT Mauri Ahlberg.

Rauni Rautavuori palkittiin kansalaistoiminnasta

Kansanvalistusseuran vuoden 1990 palkinto annettiin joulukuussa porilaiselle opettajalle Rauni Rautavuorelle. Perustelujen mukaan Rauni Rautavuori on yhä harvinaisemmaksi käyvä esimerkki aktiivista ja tarmokkaasta ihmisestä, jonka työtä ohjaa humaani, pyyteetön pyrkimys kanssaihmiesten auttamiseen.

Rautavuori on tehnyt laaja-alaisen elämäntyön monien solidaarisuustyötä ja kansainvälisyyskasvatusta tekevien kansalaisjärjestöjen piirissä varsinaisen työnsä, äidinkielen opettajan viran ohes-

sa. Rautavuorta luonnehditaan kapasiteetiltaan laaja-alaiseksi, energiseksi, sydämelliseksi ja auttavaksi ihmiseksi, jonka kaltaisten ihmisten elämäntapa luo toivoa vapaan kansalaistoiminnan mahdollisuuksista yhteiskunnallisessa toiminnassa.

Palkinto on jaettu vuodesta 1974 lähtien, jolloin Kansanvalistusseura täytti sata vuotta. Ennen Rautavuorea palkinnon sai tanssitaiteilija Jorma Uotinen.

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran vuosikokous

Tutkimusseura järjesti 7.12.1990 pidetyn 50-vuotisjuhlailaisuuden jälkeen esitelmätilaisuuden, jossa Linköpingin ja Vancouverin yliopistojen professori Kjell Rubenson luennoi ai-

kuiskasvatustutkimuksen kansainvälisistä kehitysnäköymistä. Seuran uusiksi kunniajäseniksi kutsuttiin Aarne Laurila ja Arvo Oksanen.

Aikuiskasvatuksen

sisältö 1990

Pääkirjoitukset

Tuomisto Jukka
Alanen Aulis

Lukutaidon monet kasvot, 2/90
Aikuiskouluttajien koulutus murrosvaiheessa, 3/90

Artikkelit

Ariyaratne A.T.
Crombie Marjorie

Lukutaito ja kestävä kehitys, 2/90
Yritys irrottautua köyhyydestä karjankasvatusprojektin avulla, 2/90

Hacklin Eliisa

Tietotekniikan vastuuhenkilöitä koulutettiin monimuoto-
opetuksen avulla — kokemuksia Lapin LAIKO-kokeilusta, 1/90
Teorian ja käytännön jännite tutkimusta, koulutusta ja
kehittämistyötä integroivassa koulutuksessa, 4/90

Heiskanen Tuula

Helakorpi Seppo
Jakku-Sihvonon Ritva
Jarvis Peter
Juhela Arto

Ammatillinen aikuiskoulutus ja aikuiskouluttajakoulutus, 3/90
Henkilöstökoulutus johtamiskoulutuksen osana, 3/90
Teoria ja käytäntö aikuiskouluttajien koulutuksessa, 3/90
Aikuiskoulutuksen ohjaus- ja tukitoiminta Saksan
liittotasavallassa, 4/90

Koivunen Hannele
Lindroos Ritva

Itäinen ja läntinen lukutaito, 2/90
Opiskelijoiden itseopiskeluvalmiudet kaupallisen alan
täydennyskoulutuksessa, 1/90
Satelliittivälitteinen opetus teknisen alan täydennys-
koulutuksessa, 1/90

Manninen Tuovi

Peisa Seppo &
Kinnunen Paula
Raivola Reijo
Remes Pirkko

Tiedonkäsityksen muutos ja opettajakoulutus, 4/90
Eurooppa yhdentyy — yhdentyykö koulutus? 4/90
Tulevaisuuden perspektiivit Aikuiskoulutus nyt
-kampanjassa, 1/90

Takala Tuomas

Luku- ja kirjoitustaito -kampanjoihin sisältyvistä
yhteiskunnallisista merkityksistä, 2/90

Toiviainen Timo
Toukonen Marja Leena

Aikuiskasvatuksen IV maailmankokous, 2/90
Lukutaidon käsite Wittgensteinin myöhäisfilosofian
valossa, 2/90

Venna Yrjö &
Rautiainen Sari

Valtionhallinnon kouluttajakoulutuksen vaiheita ja
näkyviä, 3/90

Katsauksia

Antikainen Ari
Helakorpi Seppo
Hätönen Heljä

Koulutus ja elämäntietäminen — Dale Danneferin haastattelu, 3/90
Ammatilliset opettajakorkeakoulut aloittivat toimintansa, 3/90
Keskustelua opiskelijoiden itseopiskeluvalmiuksista ja
monimuoto-opetuksesta, 4/90

Kirjonen Juhani

Työn, aikuiskoulutuksen ja tutkimuksen yhteydet; Yhdys-
valtalaisia asiantuntijoita haastateltavana, 1 ja 2/90
Aikuinen ja työ -opinnot monimuotoisen ryhmäopiskelun
kokeiluna, 4/90

Puro Ulla

Opistojen opettajajarjoittelun kehittämisestä, 3/90

Saari-Musakka Marjatta
Soininen Marjaana &
Santala Tellervo
Terhi Katariina

Haasteita työterveyskasvatukseen, 3/90
Nopus-projekti, 1/90

Keskustelua

Andragogi

Aikuisopettajien koulutus: yleviä periaatteita, mutta mitä on
käytäntö, 3/90

Jyrkänne Jari-Pekka
Koivunen Hannele
Korhonen Liisa
Kytöhonka Arto
Laitsaari Matti
Marjomäki Ville
Poropudas Olli
Seppänen Risto
Taanila Matti

Työpaikkakoulutuksen kehittäminen, 3/90
Käykö vapaa sivistystyö kaupaksi?, 1/90
Sisäistetty byrokratiamme, 1/90
Tietokoneelukutaito; Saatko selkoa tietokonemyyjästä?, 2/90
Uusi viestintäkulttuuri iskee kirveensä kiveen, 4/90
Kohti koulutuksen markkinaehtoista rahoitusta?, 2/90
Aikuiskoulutuksen kysyntä ja työvoiman tarve, 3/90
Onko kansansivistystyöllä kysyntää?, 1/90
Työpaikkakoulutustoimikunnan mietinnön herättämiä ajatuksia oppisopimuskoulutuksesta, 3/90

Kirjallisuutta

Aittola & Pirttilä
Göranzon B.

Tieti yhteiskunnassa (Pekka Kalli), 3/90
Det praktiska intellektet. Datoanvändning och yrkeskunnande (Antti Kauppi), 2/90

Miettinen E. &
Saarinen E.

Muutostekijä (Antti Kauppi), 3/90
Opetusministeriön historia I-V (Kosti Huuhka), 4/90

Robinson D.G. &
Robinson J.S.

Training for impact. How to link training to business needs and measure the results (Tapio Vaherva), 2/90

Vapaan sivistystyön vuosikirja XXXI; Kriittinen ajattelu aikuis-
kasvatuksessa (Kari E. Nurmi), 4/90

Tutkimuksia

Karsikas Arvo

Valtiovallan ja kansaliasopistolaitoksen suhteet vuosina 1898—
1979 ja tehtäväkuvan muuttuminen vuosina 1946—1979, 1/90

Ajankohtaista

Kajanto Anneli

Aikuisten opintojen tueksi aikuisopintotuki ja ammatti-
koulutusrahasto, 2/90

Kekkonen Helena

Itsenäistynyt Namibia tarvitsee tukea kasvatuksen
kehittämiseen, 2/90

Kinnunen Kari

Sapattivapaalle: Elämänlaatua suurille ikäluokille, 2/90
"69 toimenpidettä aikuiskoulutuksen kehittämiseksi", 1/90

Marjomäki Ville

Aarne Laurila, aikuiskasvatuksen monitoimimies
eläkkeelle, 3/90

Sederlöf Heikki

Kansalais- ja kansanopistot muutosten edessä, 1/90

Toivola Heikki

Opintokeskuslain uudistus, 2/90

Antikainen Ari 1991. Amerikkalainen kasvatussosiologia, nyt!"

- Amerikkalaisella kasvatussosiologialla on pitkä historia. Vuosisadan vaihteessa syntynyt pedagoginen sosiologia alkoi korkein odotuksin, mutta sisälsi vähän korkeatasoista tutkimusta. Utopia muuttui tragediaksi, joka päättyi kasvatustieteilijäin ja sosiologien paluuseen omiin emotieteisiin. Tuoreempi kasvatussosiologinen tutkimus jakaantuu valtavirtaan (funktionalismiin) ja radikaaleihin — tai eurooppalaisittain kriittisiin — teorioihin. Edellisen vahva puoli on empiiristen menetelmien käyttö ja jälkimmäisen vakava pyrkimys rakentaa teoria. Artikkelissa kerrotaan ensimmäisiä tuloksia kymmenen tutkijan teemahaastattelusta. He kertovat ammatillisesta identiteettikivastaan, arvioivat kasvatussosiologian tilaa ja haasteita sekä kertovat käsityksensä amerikkalaisen yhteiskunnan ja koulutuksen muutoksesta. Lopuksi pohditaan kasvatussosiologian tulevaisuutta. Kirjoituksesta on löydettävissä rinnastuksia meidän tilanteeseemme.

Aikuiskasvatus 11,1.

Eskola Jari & Suoranta Juha 1991. Eläytymismenetelmä ja aikuiskasvatus — eläytyvää aikuiskasvatusta?

- Artikkelissa esitellään eläytymismenetelmäksi (role-playing) kutsuttua tutkimusmenetelmää ja sen käyttömahdollisuuksia aikuiskasvatustutkimuksessa. Menetelmässä vastaajille esitetään jokin tilanne ja pyydetään jatkamaan kertomusta. Kehyskertomuksen eri tekijöitä vaihtelemalla voidaan etsiä tilanteen rakenne ja sen eri elementtejä, tilanteen tai tapahtuman logiikka. Aineiston tekstimassaa voidaan lähestyä joko kvalitatiivisen tutkimuksen perinteisin menetelmin (teemoitteen ja tyyppitellen) tai sitä voidaan tulkita diskursianalyysin keinoin. Aikuiskasvatukseen menetelmän voi ajatella soveltuvan erinomaisesti oppilaiden kokemukset huomioonottavan opetuksen kehittämiseen ja suunnitteluun.

Aikuiskasvatus 11,1.

Antikainen Ari 1991. American educational sociology — NOW!

— American educational sociology has a long tradition. It came into being at the turn of the century with high expectations, but was lacking in high quality research. A utopia turned into a tragedy which ended in educational researchers and sociologists returning to their respective mother sciences. More recent research in educational sociology breaks down into the main stream of functionalism and various radical theories (in Europe referred to as critical theories). The former's strong point is the use of empirical methods while that of the latter is determined endeavour to construct a theory. This article presents some of the first results obtained through the interviewing of ten researchers. The people interviewed tell of their professional identity image, give an assessment of the current state of educational sociology and the challenges confronting it, and provide us with their impression of the changes taking place in American educational sociology and education. The article ends with some thoughts on the future of educational sociology. The article contains some parallels to the situation in Finland.

Aikuiskasvatus 11,1.

Eskola Jari & Suoranta Juha 1991. Role-playing and adult education.

— This article is an introduction to a research method called role-playing and its possible uses in adult education research. Using the method, the respondents are presented with a situation and are then asked to continue with the story. Through varying the factors of the story forming the framework, it is possible to seek out the composition of the situation and its various elements, the logic in the situation or event. The textual mass of the material can be approached by means of either the conventional methods of qualitative research (theme or type at a time) or it can be interpreted using discourse analysis. With regard to adult education, the said method may be seen to be an excellent choice in the development and planning of teaching which takes into account the students' experiences.

Aikuiskasvatus 11,1.

Kivinen Osmo, Rinne Risto & Hyppönen Kari 1991. Opiskelijoiden aikuistuminen ja korkeakoulujen avautuminen.

- Artikkelissa käsitellään yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten syntyä, tehtäviä ja nykytilaa. Aikuisten täydennyskoulutus on keskusten myötä tullut yliopistojen neljänneksi päätehtäväksi tutkimuksen, siihen liittyvän opetuksen ja tutkijakoulutuksen rinnalle. Samalla täydennyskoulutuksen laajeneminen edustaa alueellisen korkeakoulupolitiikan "toista aaltoa" korkeakoululaitoksen 1960- ja 70-lukujen alueellisen laajenemisen jälkeen. Täydennyskoulutuskeskusten toiminta on samalla avaamassa suljettua, elitististä yliopistoamme aikuisille, työssä käyville kansalaisille sekä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa.

Aikuiskasvatus 11,1.

Rauste-von Wright Majjaliisa 1991. Koulutustutkimus valinkauhassa. Behavioristisesta oppimiskäsityksestä reflektiiviseen.

- Vaikka kansainvälisen tiedeyhteisön piirissä on siirrytty käsittelemään oppimis/opetusprosessia vuorovaikutuksena, vallitsee meillä koulutustutkimuksen alueella elinvoimaisena behavioristisen ihmiskuvan piilovaikutus ja perinne. Niinpä oppimis/opetusprosessin problematisointiin ei ole liiemalti tunnettu tarvetta. Tehokkaan oppimisen edellytyksenä on kuitenkin, että oppijalla on oppimaan oppimisen valmiuksia ja ns. itsereflektiivisiä taitoja. Niillä tarkoitetaan yksilön valmiuksia ymmärtää omaa toimintaansa sekä ohjata ja korjata sitä.

Aikuiskasvatus 11,1.

Salmela Hely 1991. Työelämän muutokset ja aikuiskoulutus.

- Artikkelissa käsitellään aikuiskoulutustarpeita, niiden taustoja ja seurauksia yksilöiden ja työorganisaatioiden näkökulmasta. Työmarkkinat näyttävät lohkokoutuvan sekä työtehtävien että koulutuksen osalta. Keskeisimmin aikuiskoulutustarpeiden laajenemiseen näyttää vaikuttavan työtehtävien vaatimustason nousu. Työtehtävien kehitys sekä ammatilliset täydennys- ja jatkokoulutustarpeet kasautuvat kuitenkin koulutetuille ryhmille. Koulutukseen osallistumista estäviksi tekijöiksi koetaan taloudelliset ja ajalliset rajoitukset.

Aikuiskasvatus 11,1.

Kivinen Osmo, Rinne Risto & Hyppönen Kari 1991. The maturing of students and the opening up of universities.

— The article deals with the subject of the origin of universities' further education centres, their tasks and current state. The existence of the said centres has made adult education the fourth most important task of universities following research, the associated instruction and the training of researchers. At the same time, the expansion of further education represents the "second wave" in regional policy connected to higher education following the regional expansion of universities which took place in the 1960s and 1970s. The functioning of these centres is also opening up our formerly closed, elitist universities to adults, to those members of society in working life, as well as to collaboration and interaction with their environment.

Aikuiskasvatus 11,1.

Rauste-von Wright Majjaliisa 1991. Educational research in the melting pot. From behaviouristic learning concepts to reflective ones.

— Although the shift in the international scientific community to dealing with the learning/teaching process as an interaction has already taken place, here in Finland the covert influence and tradition of the behaviouristic concept of the human being still flourishes in the area of educational research. This being so, there has not been felt to be a great deal of need for questioning this process. Nevertheless, the prerequisite to effective learning is that the learner has the capacity to learn and possesses so-called self-reflective skills. These skills refer to individuals' ability to comprehend their own actions and to have control over them and rectify them.

Aikuiskasvatus 11,1.

Salmela Hely 1991. Changes in the working life and adult education.

— The article deals with adult education needs, their backgrounds and consequences from the point of view of individuals and worklife organisations. It seems that the labour market is becoming segmented with respect to both work tasks and training. The most significant factor working towards the expansion of adult education needs appears to be the rise in the demand level of work tasks. Nevertheless, development in work tasks and vocational further and in-service training needs accumulate for trained personnel groups. Factors preventing participation in training are felt to be economic and availability of time limitations.

Aikuiskasvatus 11,1.

KULTTUURI

T U T K I M U S

Kulttuuritutkimus on monitieteinen kulttuurialan tutkimuksesta tiedottava julkaisu.

Se välittää tietoja tutkimusideoista, ajankohtaisesta keskustelusta, meneillään olevasta ja loppuun saatetusta tutkimuksesta.

Viime aikoina lehti on osallistunut Eurooppa-keskusteluun julkaisemalla kulttuurintutkijoiden puheenvuoroja Euroopan maiden kulttuureista.

Julkaisijat:

Jyväskylän yliopiston nykykulttuurin tutkimusyksikkö
Jyväskylän yliopiston kirjaston kulttuurin tietopalvelu
Suomen Akatemian kulttuurin tutkimuksen verkosto

Kustantaja:

Jyväskylän yliopiston kirjasto

Tilaukset:

Markku Hokkanen, Jyväskylän yliopiston kirjasto
PL 35 40351 Jyväskylä, puh. 941-603445
Vuositilaus 70 mk, kestopilaukset 60 mk

KIRJOITTAJAT

Alanen Aulis, emeritus professori, Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran esimies, Tampere

Ari Antikainen, kasvatussosiologian professori, Joensuun yliopisto

Eskola Jari, tutkimusassistentti, Tampereen yliopisto (Suomen Akatemia)

Marjatta Hirsijärvi-Saari, kirjastonhoitaja, Helsingin kaupungin suomenkielinen työväenopisto

Kari Hyppönen, FK, hallintoviraston toimistopäällikkö, Turun yliopisto

Osmo Kivinen, VTT, dosentti, koulutussosiologian tutkimusyksikkö, Turun yliopisto

Raimo Laitinen, koulutus suunnittelija, Työvoimaopisto, Jyväskylä

Ville Marjomäki, Lahden kansanopiston rehtori

Eero Pantzar, vt. professori, aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos, Tampereen yliopisto

Reijo Raivola, professori, Oulun yliopisto

Maijaliisa Rauste-von Wright, kasvatustieteen apulaisprofessori, Tampereen yliopisto

Risto Rinne, KT, apulaisprofessori, koulutussosiologian tutkimusyksikkö, Turun yliopisto

Hely Salmela, suunnittelija, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Juha Suoranta, kasvyö, Tampereen yliopisto

Jukka Tuomisto, apulaisprofessori, päätoimittaja, Tampereen yliopisto

Pentti Yrjölä, toimistopäällikkö, kouluhallitus

Ohjeita kirjoittajille

Aikuiskasvatus-lehden numerossa 4/90 on julkaistu kirjoittajille tarkoitettu ohjeisto yksityiskohtaisessa muodossa. Toimitus haluaa tuoda tässä esille seuraavat seikat:

1. Artikkelin pituus

Tieteellisten artikkeleiden ohjeellinen pituus on 5-10 konekirjoitusliuskaa, katsaus- ja keskustelupuheenvuorojen 2-8 liuskaa ja kirja-arvioiden 2-5 liuskaa. Perustellusta syyistä näistä rajoista voidaan poiketa. Tällöin asiasta on kuitenkin neuvoteltava ja sovittava päätoimittajan tai toimitussihteerin kanssa.

2. Lähdeluettelot ja viitteet

Toimituskunta on kiinnittänyt huomiota tarjottujen artikkeleiden lähdeluetteloiden ja viitteiden runsauteen. Lähteiden käytössä tulee sen vuoksi olla kriittinen ja valikoiva.


3. Materiaali discetillä

Hyväksymispäätöksen jälkeen kirjoitukset olisi hyvä saada lähettää toimitukseen monisteen lisäksi *DOS-käyttöjärjestelmän* mukaisessa discettimuodossa. Koneemme eivät pysty tulkitsemaan muita käyttöjärjestelmiä tai purkamaan tekstienmuokkausohjelmilla (page maker, ventura) tehtyjä artikkeleita.

4. Aikataulu ja teemat

Numeroon 2/91 tarkoitetut maksulliset ilmoitukset ja kirjoitukset tulee olla toimituksessa viimeistään 15.4., numeron 3/91 viimeistään 31.8. ja numeron 4/91 viimeistään 15.10. Tämä koskee hyväksytyjä ja sovittuja kirjoituksia sekä lyhyitä, uutistyyppisiä kirjoituksia. Koska artikkelit käsitellään toimituskunnan kokouksessa, on niiden syytä olla päätoimittajalla tai toimitussihteerillä huomattavasti edellä mainittuja päivämääriä aikaisemmin ehtiäkseen käsittelyyn.

Vuoden 1991 numeroille on sovittu teemat, joita toimituskunta voi harkintansa mukaan muuttaa. Numero 2 käsittelee *aikuiskasvatusta Pohjoismaissa*, numero 3 *jatkovaa koulutusta* ja numero 4 *terveyskasvatusta*. Teemasidonnaisten kirjoitusten lisäksi lehdissä julkaistaan myös muunaiheista materiaalia.



KANSANVALISTUSSEURA
JA AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA.