

AIKUISKASVATUS

○ Aikuiskasvatus
Pohjoismaissa

2/91

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti
numero 2/1991
11. vuosikerta

Päätoimittaja: Jukka Tuomisto
Tampereen yliopisto
PL 607
33101 Tampere
puh. 931-156 095

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,
Martti 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

ARTIKKELIT

Kjell Rubenson	Aikuiskoulutuksen kehittäminen — markkinavoimien ohjattavaksi vai tavoitteelliseen politiikkaan?	66
Anders Fransson & Staffan Larsson	Askel aikuisopiskeluun — Miten pienentää etäisyyttä ja vähentää vierautta?	76
Odd Nordhaug	Aikuiskoulutuspolitiikka ja vapaan sivistystyön järjestöt Norjassa	86
Kenneth Abrahamsson	Opintovapaata vai opiskelua työaikana? Pohjoismaiden aikuiskoulutuksen tulevia kehitysstrategioita	95

KATSAUKSIA

Johan Engelhardt	Aikuiskasvatuksen resurssien vertailua Pohjoismaissa	101
Arnold Abrahansen	Ajankohtaista Färsaarten aikuiskasvatuksesta	108
Alf Bergkvist	Ajankohtaista Ruotsin aikuiskasvatuksesta	111
Irene Hein	Rajatonta aikuisopiskelua	115
Anneli Kajanto	Lukutaidottomuus on myös naiskysymys, Unesco pohti ratkaisuja Kirgisiassa	116

KIRJALLISUUTTA

Maurice C. Taylor & James A. Draper (eds)	Adult Literacy Perspectives (Marja Leena Toukonen)	118
Kosti Huuhka	Kansalais- ja työväenopistotoiminnan historia (Aulis Alanen)	120

KESKUSTELUA

Ebbe Lundgaard	Pohjoismainen aikuiskasvatus ja Euroopan keskittymiskehitys	125
Ahola, Kankaanpää, Kivinen & Rinne	Aikuiskoulutuksen tarpeet ja tavoitteet	128

AJANKOHTAISTA

Opetushallitus aloitti — aikuiskoulutusasiat omalla linjalla	130
ICAE:lle uusi pääsihteeri	130
Nordens Folkliga Akademi Göteborgiin	131
Seppo Niemelä Maaseudun Sivistysliittoon	131
Dialog on yhteispohjoismainen lehtikuopus	132
Opintokeskusten määrää supistetaan rajusti Norjassa	132
Säästötoimia vapaassa sivistystyössä	132
Uutta kirjallisuutta	133
Summary	134
Kirjoittajat	135

AIKUISKOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN

— markkinavoimien ohjattavaksi vai tavoitteiseen politiikkaan?

Kun työvoima on noussut ensisijaiseksi tuotannontekijäksi, on myös aikuiskoulutukseen osallistumisesta tullut oleellinen osa koulutuspoliittista keskustelua. Eri väestöryhmien välillä vallitsee kuitenkin huomattavia eroja koulutukseen osallistumisessa. Korkea koulutustaso tuottaa monenlaisia etuja, jotka näkyvät tuloissa, statuksessa, ammattiasemassa, poliittisissa vaikutusmahdollisuuksissa ja kulttuuriin osallistumisessa. Erot koulutukseen osallistuvien ja osallistumattomien välillä näkyvät heidän sosio-ekonomisessa asemassaan.

Yksistään se, miten yksilö kokee opiskelumahdollisuutensa, ei anna kuitenkaan riittävää käsitystä opiskeluasteista. Vasta kun otamme mukaan rakenteelliset tekijät ja analysoimme niiden ja yksilön käsitejärjestelmien välistä vuorovaikutusta, osallistumisprosessin todellinen tulkinta on mahdollinen.

Viime vuosina kasvatuksesta ja koulutuksesta on taas kerran tullut ensiarvoisen tärkeä asia teollisuusmaissa. Näin tapahtui myös 1960-luvulla, jolloin keskiasteen ja sen jälkeisen koulutuksen taloudellisessa tuessa ja opiskelijamäärissä koettiin räjähdysmäinen kasvu. 1960-luvun ja nykypäivän välillä on kuitenkin perustavaa laatua olevia eroavaisuuksia. Kun 60-luvulla lisäkoulutusta vaadittiin nuorille, niin 90-luvulla on käyty keskustelua elinikäisestä oppimisesta ja koulutuksesta ja siitä, miten se voitaisiin parhaiten toteuttaa.

Sekä taloudelliset että yhteiskunnalliset tekijät aiheuttivat 1960-luvulla painetta laajentaa koulutusmahdollisuuksia. Taloustieteiden kehittyminen, erityisesti inhimillisen pääoman teoria, vaikutti laajasti harjoitettuun koulutuspolitiikkaan. Inhimillisen pääoman teorian kannattajat väittivät, että kasvatuksen ja taloudellisen kasvun välillä on olemassa vahva yh-

teys (Denison, 1962; Schultz, 1960). Kiinnostavin ja tärkein elementti teoriassa oli väite siitä, että koulutusinvestointien tasaisempi jako saisi aikaan yhtäläiset yksilölliset tulot (Schultz, 1960). 60-luvulla tämä oletamus oli tärkeä, koska se yhdisti koulutus uudistuksen taloudellisen oikeutuksen ja yhteiskunnalliset vaatimukset mahdollisuuksien tasa-arvosta. Opiskelumahdollisuuksien tasoittaminen nähtiin yhteiskunnan pääasiallisena tasa-arvoistamiskeinona.

60-luvulla keskityttiin lisäämään pääasiassa nuorison osuutta keskiasteen ja sen jälkeisessä koulutuksessa. Uudistukset kohdistettiin lisäämään opiskelijamääriä korkeimmissa opinnoissa, mutta perustettiin myös uusia järjestelmiä, kuten grundvux ja komvux. Lyhyesti sanottuna kehittämisen kohteena oli normaali koulujärjestelmä ja kohderyhmänä nuoriso. Lukuunottamatta joitakin yksittäisiä kannanot-

toja jatkuvan ja elinikäisen kasvatuksen puolesta nuoruusvuosia painottavaa "front-end"-mallia ei asetettu vakavasti kyseenalaiseksi koulutuspolitiikassa.

Nykyisin dynamiikka on täysin erilainen kuin 60-luvun uudistusvaiheessa. Mikroelektronikassa ja telekommunikaatiossa tapahtuneet viimeaikaiset läpimurrot ovat vaikuttaneet valtavasti talouselämään ajaen sitä kohti kansainvälistä informaatiotaloutta. Sen seurauksena investointeja inhimillisiin voimavaroihin tarkastellaan prosessin kriittisenä osatekijänä. Kansakunnan kilpailukyvyyn nähdään riippuvan inhimillisten voimavarojen laadusta: tiedoista, oppimisesta, informaatiosta ja taitoon liittyvästä älykkyydestä. Nykypäivän oletamuksia voitaisiin esittää seuraavasti:

1. Kaikki tuotannon tekijät lukuunottamatta työvoiman taitoja voidaan tuottaa missä tahansa maailman kolkassa. Pääoma virtaa nyt vapaasti yli kansallisten rajojen, jopa niin, että pääomakustannukset eri maissa lähenevät nopeasti toisiaan. Viimeisin teknologia siirtyy yhden maan tietokoneista avaruudessa olevien satelliittien välityksellä toisen maan tietokoneisiin ja kaikki tämä tapahtuu elektronisten impulssien nopeudella. Kaikkea on saatavissa yhtä aikaa, kaikkea paitsi olennaisinta tekijää, työvoimaa. Se on a.o. kansakunnan ainutlaatuinen elementti.

2. Koska kaikkia muita tekijöitä voidaan helposti liikutella minne tahansa maailmassa, paitsi työvoimaa, joka on kyvykäs ja taitava suorittamaan monimutkaisia työtehtäviä, hoiduttelee se ulkomaisia sijoituksia. Näistä suhteista muodostuu täydellinen kehä: hyvinkoulu- tettu työntekijät kiinnostavat maailmanlaajuisia yhtiöitä, jotka investoivat ja antavat työntekijöille hyviä työpaikkoja; hyvät työpaikat luovat vuorostaan koulutusmahdollisuuksia ja kokemusta. Kun taito lisääntyy ja kokemus kasaantuu, maan kansalaisten arvo maailmalla lisääntyy parantaen samalla maan elintasoja. (Reisch 1990, 58).

Lähtökohtana on työn muuttuva luonne, joka muuttaa työmarkkinoiden rakennetta samoin kuin työprosesseja ja työn sisältöä. Näin tapahtuu markkinoilla, jotka ovat koko ajan muuttumassa kansainvälisemmiksi ja joilla kansakunnan elintason vaikuttaa suurella määrällä, miten se kykenee kilpailemaan kansainvälisesti. Avainsana on *joustavuus*: miten tehokkaasti työvoima kykenee muuttumaan ja käyttämään hyväkseen uutta tilannetta.

Yhdysvalloissa huolestuneisuus tästä näkyy kaikkialla. Esimerkiksi Massachusetts Institute

of Technology Commission on Industrial Productivity määritteli raportissaan vuonna 1989 'Made in America: Regaining the Productive Edge':

"Ilman huomattavia muutoksia siinä, millä tavoin koulut ja työpaikat kouluttavat työntekijöitään näiden elinaikana, eivät mitkään makrotalouden hienosäädöt tai teknologiset innovaatiot voi saada aikaan merkittävää parannusta taloudellista suorituskyvyssä ja elintason nousussa." (Dertouzos, M. & Lester, R. & Solow, R. 1989, 81).

Koulutuspolitiikka ei enää rajoitu yksin lasten ja nuorten kasvatukseen. Syntyvyyden las- kiessa ja työvoiman ikääntyessä taloudellinen tuottavuus riippuu yhä enemmän siitä, millaisen koulutuksen nykyinen työvoima saa. Poliittiset arviot ja empiiriset tosiasiat korostavat yhä enemmän aikuiskoulutuksen tärkeyttä.

Varnevalin ja Cainerin mukaan työtä edeltävä koulutus ja työssä tapahtuva koulutus saivat aikaan 81 prosenttia Yhdysvaltojen tuotantokapasiteetin noususta vuosien 1929 ja 1982 välillä. Koulutus työssä merkitsi yksistään 55 prosentin osuutta tästä kasvusta. He arvioivat myös, että 75 prosenttia amerikkalaisista työläisistä tarvitsee uudelleen koulutusta vuoteen 2000 mennessä (1989).

Koulutuksen taso ja jakautuminen yhteiskunnassa on tärkeä taloudellinen tekijä ainakin kahdesta syystä (OECD 1989a):

- * sen makrotalouteen ulottuvien vaikutusten takia, mikä näkyy talousjärjestelmän tuottamien tavaroiden ja palvelujen määrässä ja laadussa, ja
- * sen vaikutuksessa väestön tulonjakoon.

Lisäksi koulutustaso on tekijä, joka vaikuttaa työmarkkinoihin ja mahdollistaa sen rakenteellisen säätelyn. Samoin se vaikuttaa yleisesti yhteiskunnan kykyyn sopeutua muuttuviin vaatimuksiin ja olosuhteisiin.

Huolimatta koulutusjärjestelmien laajenemisesta ja kasvusta 1960-luvulta lähtien kaikissa OECD-maissa suurella osalla aktiivista väestöä on vain varsin alhainen koulutustaso (OECD 1989b). Tarkasteltaessa 25-45 -vuotiaita, joiden voi toivoa pysyvän työelämässä vielä huomattavan pitkään tilastot ovat hälyttäviä. Vaikka huolestuneisuus näistä ihmisistä on ollut yleensä pääasiassa taloudellinen, tilannetta olisi tarkasteltava myös tasa-arvon näkökulmasta.

Toiminnalliset lukutaidottomat (functionally illiterate) ovat vaarassa joutua syrjäytetyiksi 67

ja työttömiksi. He saattavat joutua tilanteeseen, jossa heillä ei ole mahdollisuuksia muuhun kuin epävarmoinhin matalapalkkaisiin töihin. Naisten mahdollisuuksia päästä työhön rajoittaa ainakin osittain heidän mahdollisuutensa päästä koulutukseen. Etniset ja rodulliset vähemmistöt tarvitsevat myös parempia koulutusmahdollisuuksia. Ne, joilta puuttuvat perustiedot ja kvalifikaatiot, joutuvat huomaamaan, että he jäävät sellaisen lisäkoulutuksen ulkopuolelle, jonka avulla he voisivat parantaa kvalifikaatioitaan. Kasvava pitkäaikaistyöttömyys, nimenomaan heikossa asemassa olevien keskuudessa osoittaa, että koulutuspoliittiset toimenpiteet tulisi kohdistaa niihin, joilla ei ole ollut aikaisemmin tasa-arvoisia mahdollisuuksia osallistua koulutukseen.

Aikuiskasvatukseen osallistumisen ymmärtäminen

Kun 'inhimillinen tekijä' on noussut ensisijaiseksi tuotantotekijäksi, osallistuminen ai-

ARVO (Valency)

— Henkilö näkee aikuiskoulutukseen osallistumisen mahdollisena keinona koettujen tarpeiden tyydyttämiseksi.

ODOTUS (Expectancy)

— Henkilö uskoo kykenevänsä menestymään ja suorittamaan opintonsa loppuun.

Henkilöt, jotka eivät näe osallistumista aikuisopintoihin keinona tarpeidensa tyydyttämiseen tai/ja jotka eivät usko kykenevänsä suorittamaan opintojaan loppuun, eivät todennäköisesti osallistu. Kuitenkaan se tieto, miten yksilö tulkitsee maailmaa, ei vielä anna käsitystä opiskeluasteista. Vasta kun otamme mukaan rakenteelliset tekijät ja analysoimme niiden ja yksilön käsitejärjestelmien välistä vuorovaikutusta, osallistumisprosessin todellinen tulkinta on mahdollista. Aikuiskasvatukseen osallistuminen yhtä lailla kuin oppimiskulttuuriin osallistuminen yleensä voidaan ymmärtää seuraavien käsitteiden avulla: yhteiskunnalliset prosessit ja rakenne, institutionaaliset prosessit ja rakenne sekä yksilön tietoisuus ja toiminta.

Bourdieuin käsite "*habitus*" (Harker 1984) antaa hedelmällisen näkökulman 'arvoon' ja 'odotuksiin'. Sosiaalistamisprosessin kautta, ensin perheessä, sitten koulussa ja myöhemmin työelämässä, myönteisestä suhtautumi-

kuiskasvatukseen on tullut olennaiseksi osaksi koulutuspoliittista keskustelua.

Johnstone ja Rivera (1965, 231) päätyivät laajassa tutkimuksessaan seuraavaan johtopäätökseen: "Yksi tärkeimmistä tämän tutkimuksen tuloksista on se, että yhteiskunnan eri väestöryhmien kesken on suuria eroja aikuiskasvatukseen osallistumisessa. Tämä on yhtä totta kuin 25 vuotta sitten. Lähempi tarkastelu aikuiskasvatuksen eri muotojen osalta osoittaa, että korkea koulutustaso tuottaa monenlaisia etuja. Tämä näkyy mm. tuloissa, statuksessa, ammattiasemassa, poliittisissa vaikutusmahdollisuuksissa, kulttuurin omaksumisessa jne. Tämä näkyy myös selvästi osallistujien ja osallistumattomien erilaisessa sosioekonomisessa asemassa." (Rubenson 1980)

Unohtamatta, että osallistuminen aikuiskoulutukseen on joskus pakollista, henkilön päätös osallistumisestaan voitaisiin yksinkertaistaa seuraavalla tavalla:

OSALLISTUMISEN TODENNÄKÖISYYS KORKEA

sesta aikuiskasvatukseen tulee osa joidenkin ryhmien 'habitusta', mutta ei kaikkien. Bergsten (1977) viittaa samaan ilmiöön osoittaessaan, että ei-päteväittävä aikuiskasvatus on yhteydessä erilaisia kulttuuri-toimintoja käsittävään vapaa-ajan tyyliin, jota yleensä tavataan keski- ja ylempien statusryhmien keskuudessa. Larsson et al (1986) käsittelee enemmän 'habituksen' ja aikuiskasvatuksen käsitteiden välisiä suhteita. He havaitsivat, että ammattitaidottomat työntekijät, joilla oli vain lyhyt peruskoulutus ja jotka ovat hyvin rajattuja kehittämismahdollisuuksia tarjoavassa työssä, näkivät aikuiskasvatuksen hyvin ahtaassa merkityksessä. Heidän käsityksensä mukaan aikuiskasvatuksella on merkitystä ainoastaan silloin, kun se johtaa paremmin ja korkeammin palkattuun työhön.

Jotta aikuiskasvatusta edeltävän koulutuksen kumulatiiviset vaikutukset tulisivat otetuiksi täysin huomioon, meidän täytyy myös tar-

kastella sitä, miten koulutusjärjestelmä mää-
 rää ihmisten sijoittumisen erilaisiin yhteiskun-
 nallisiin asemiin.

Parsons (1959) näkee koulun valikointiväli-
 neenä, jonka tehtävänä on työvoiman sijoitte-
 lu sopiviin asemiin. Sosiaalista valikointitehtä-
 vää pidetään yllä koko prosessin ajan "lämmit-
 tämällä" ja "viilentämällä" oppilaiden kiinnos-
 tusta oppimiseen. Siihen aikaan, kun työ jaet-
 tiin hierarkkisesti ja ero ruumiillisen työn ja
 henkisen työn välillä pyrittiin säilyttämään,
 koulujen tehtävänä ei nähty suuren enemmis-
 tön innostamista pitkäaikaisopiskelijoiksi, mi-
 kä olisi vahvistanut yleensä oppimista ja elini-
 käistä kasvatusta.

Nykyisin väite muuttuvasta työelämästä,
 jossa 'inhimillinen tekijä' on keskeisenä tuo-

tannontekijänä, vaatisi johdonmukaista perus-
 muutosta myös aikuiskoulutusta edeltävään
 kasvatukseen. Tätä aihetta ei kuitenkaan käsi-
 tellä tässä artikkelissa. Tässä artikkelissa tar-
 kastellaan, kuinka työelämän muutos vaikut-
 taa yksilöiden suhtautumiseen aikuiskoulutus-
 seen tilanteessa, jossa suurinta osaa työvoi-
 masta tai työttömistä ei olla sosiaalistettu aja-
 tukseen elinikäisestä opiskelusta.

Työelämä ja aikuiskasvatukseen osallistuminen

Työrooleihin sijoittuminen vaikuttaa osallis-
 tumiseen ainakin kolmella tavalla. Ensiksi, tie-
 tyt ammatit antavat enemmän mahdollisuuksia
 osallistua aikuiskasvatukseen kuin toiset.

TAULUKKO 1.

Mahdollisuudet uusien asioiden oppimiseen työssä erilaisen sosio-ekonomisen aseman, työajan ja koulutustason omaavien henkilöryhmien keskuudessa

SOSIO-EKONOMINEN ASEMA	%-luku henkilöistä, joilla ei ole mahdollisuuksia oppia uusia asioita työssään	N
Suoritusasteen työntekijät		
Ammattitaidottomat (unskilled)	74	568
Osittain ammattitaitoiset (semi-skilled)	61	799
Ammattitaitoiset (skilled)	41	654
Kaikki työntekijät	58	2021
Toimihenkilöt		
Alemmat toimihenkilöt	40	648
Keskitaso toimihenkilöt	24	567
Ylemmät toimihenkilöt	17	362
Kaikki toimihenkilöt	29	1578
Maanviljelijät	55	131
Yrittäjät	29	286
TYÖAIKA		
Kokopäivätyöntekijät	40	1721
Osa-aikatyöntekijät	60	877
KOULUTUSTASO		
Erittäin lyhyt peruskoulutus	63	160
Alempi keskiaste	59	1665
Keskiasteen koulutus	40	1650
Keskiasteen jälkeinen koulutus	24	696

Taulukko 1. kuvastaa polarisoitumista, joka tapahtuu työelämässä. Ryhmien väliset erot työmarkkinoilla lisääntyvät eliniän aikana. Hyvässä asemassa olevat havaitsevat olevansa työtilanteessa, joka jatkuvasti synnyttää uuden tiedon tarvetta, kun taas kehitys on täysin vastakkainen niillä, jotka kärsivät ammattitaidottomuudesta ja koulutuksen puutteesta.

Tiedot siitä, ketkä osallistuvat työnantajan tukemaan koulutukseen, osoittavat maasta riippumatta, että eri työntekijäryhmien mahdollisuuksissa päästä koulutukseen on suuria eroja. Osallistuminen on yhteydessä työhierarkiaan. Mitä korkeammassa ammattiasemassa työntekijä on, sitä suurempi mahdollisuus hänellä on päästä koulutukseen. Keskimääräinen osallistumisaste vaihteli 1988 Ruotsissa eräiden akateemisten ryhmien 69 prosentista kouluttamattomien työntekijöiden 15 prosenttiin (SCB 1990). Vuoden 1985 aikuiskoulutustutkimuksen (StatsCan 1986) tulokset osoittavat, että aikuiset, joilla on ylioppilastutkinto, olivat 15 kertaa todennäköisemmin osallistuneet työn yhteydessä tapahtuneeseen koulutukseen kuin ne, joilla oli vain perusasteen koulutus.

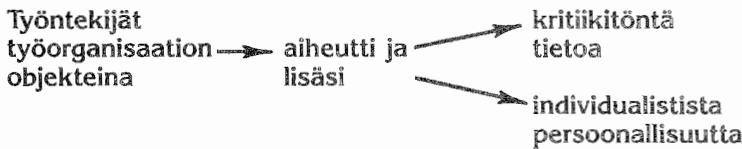
Osallistumisasteen lisäksi eri ammattitasoilla on havaittavissa eroja myös koulutuksen luonteessa. Künzle ja Büchel (1989) havaitsivat, että Sveitsissä koulutukseen osallistuneista toimitusjohtajista 70 prosenttia oli seurannut ulkopuolisia kursseja, kun taas suoritusasteen työntekijöistä vain 26 prosenttia oli osallistunut tällaiseen koulutukseen. Jälkimmäiset olivat osallistuneet pääasiallisesti johonkin lyhytaikaiseen työkoulutukseen.

Korkeammassa asemassa olevilla ei ole ainostaan enemmän mahdollisuuksia osallistua työnsä ohella jonkin instituution toimesta järjestettyyn koulutukseen, vaan heillä on

myös selvästi parhaat mahdollisuudet oppia uusia asioita työn yhteydessä. (taulukko 1)

Kolmas tapa, jolla rooleihin sijoittuminen vaikuttaa, on epäsuorempi ja se liittyy siihen mekanismiin, kuinka objektiivinen maailma vaikuttaa todellisuuden tajuamiseen. Niinpä henkiset rakenteet muotoutuvat eri tavoin erilaisissa yhteiskunnallisissa ja historiallisissa tilanteissa (Mannheim 1936, 238). Tämä heijastuu esimerkiksi työn muotoiluun ja yksilön työn ulkopuolisen elämän väliseen suhteeseen. Meissner (1977) kykeni osoittamaan suoran yhteyden työtehtävien muotoiluun ja yksilön työn ulkopuolisen elämän välillä. Kun työprosessi rajoitti yksilön aloitteellisuutta työssä, näytti työntekijän kyky osallistua vapaa-aikanaan aloitteellisuutta vaativaan toimintaan vähenevän. Samanlainen tendenssi tulee esiin työn ehkäisevässä vaikutuksessa sosiaalisiin kontakteihin. Kun työntekijöillä on enemmän valtaa omaan työhönsä, he näyttävät olevan myös enemmän kiinnostuneita päätöksentekoprosesseista. Vastaavanlaiset muutokset heijastuvat myös heidän vapaa-aikansa ja johtavat aktiivisempaan vapaa-ajan käyttöön.

Mielenkiintoinen kuvaus työnluonteen, todellisuuden käsittämisen ja aikuiskasvatuksen välisestä yhteydestä löytyy ruotsalaisesta tutkimuksesta, jossa selvitettiin paikallistasolla tapahtuvaa kamppailua työpaikkademokratiasista. Kuva 1. esittää työorganisaation tilannetta ennen kuin sitä oli radikaalisti muutettu.



Kuva 1. Työorganisaation, tiedon ja persoonallisuuden suhteet ennen demokratisointia (Svensson 1985, 99)

Työpaikan muutosprosessissa työntekijät, jotka olivat tutkimuksen kohteina, kokoontuivat opintokerhossa etsimään ja tutkimaan tapoja, joilla he voisivat vahvistaa omia vaikutusmahdollisuuksiaan työorganisaatiossa. Tämän prosessin aikana työntekijät kehittivät, kuten Svensson toteaa, omaa kriittistä tietoisuuttaan, ja heidän kokoontumisensa vahvistivat ammattiyhdistyksen jäsenten keskinäistä solidaarisuutta (kaikki työntekijät kuuluivat ammattiyhdistykseen).

toteuttamaan yhä suuremmissa määrin työpaikkademokratiaa. Tämä vuorostaan vahvisti heidän solidaarisuuttaan ja kasvatti heidän kriittistä näkemystään vallitsevista työoloista. Muutamien Svenssonin haastateltavien työntekijöiden mukaan tärkein elementti tässä spiraalinomaisessa prosessissa solidaarisuuteen ja tietoisuuden heräämiseen oli aikuiskasvatus, joka tapahtui opintokerhossa. Työntekijöiden lähtökohtana oli heidän oma kokemuksensa, jonka he suhteuttivat työpaikkademokratiaa käsittelevään kurssimateriaaliin ja joka vuorostaan johti heidät kehittämään vaihtoehtoja siihen järjestelmään, jossa he työ-

kentelivät. Paikallinen ammattiliitto esitti sitten nämä vaihtoehdot, jotka syntyivät opintokerhomateriaalin ja arkipäivän kokemusten tuotamana tuloksena, työnantajalle.

Rakenteelliset muutokset, jotka tapahtuivat heidän työpaikallaan, vaikuttivat myös työntekijöiden toiminnan ymmärtämiseen; heidän arvonsa, odotuksensa ja vaatimuksensa lisääntyivät ja heidän luokkatietoisuutensa ja solidaarisuuden tunteensa työväenluokkaa kohtaan kasvoivat.

Tuotanto- ja osallistumismallin muuttuminen

Nykyisin yhteiskuntatieteilijät osallistuvat intensiiviseen väittelyyn teknologisen vallankumouksen vaikutuksista talousrakenteisiin, tuotantoprosesseihin ja taitoihin. Monet kirjoittajat ovat sitä mieltä, että nykyiset tutkimustulokset eivät vahvista sitä yleistä käsitystä, että teknologinen muutos merkitsee yleisesti ammattitaitoiseen työvoimaan lisääntymistä. Aihetta käsittelevä kirjallisuus on laajaa ja ongelmat monimutkaisia. Tarkastelen seuraavaksi lyhyesti muutamia yleisiä näkökohtia tästä keskustelusta vain niiltä osin, kun ne liittyvät aikuiskasvatukseen osallistumiseen.

Ammattitaitovaatimusten muutos on mahdollista vain joko ammatillisessa työnjaossa tai työn sisällössä ja työprosessissa tapahtuvien muutosten kautta.

Työtehtävien rakenne

Yleinen näkemys, varsinkin niiden Pohjois-Amerikassa työskentelevien tutkijoiden keskuudessa, jotka suhtautuvat skeptisesti ammattitaitovaatimusten kehittymiseen, on se, että vaikka korkean teknologian työpaikat lisääntyvät, ne koskevat kuitenkin vain pientä osaa kokonaistyövoimasta (Rumberger & Levin 1984). 'Hyvien työpaikkojen' lisääntyminen, varsinkin yksityisellä sektorilla, on vastavasti lisännyt vähäistä ammattitaitoa vaativia työpaikkoja palvelusektorilla ('hamburger economy'). Samanlainen, mutta vähemmälle huomiolle jäänyt kehitysuunta on tapahtunut Kanadassa, missä se on johtanut kahtiajakautuneisiin työmarkkinoihin (Myles 1988).

Esping-Andersen (1987 lainattu Myles, op.cit.) on osoittanut, että samanlaista kehitystä ei ole kuitenkaan tapahtunut Ruotsissa tai Saksassa. Esping-Andersenin mukaan tähän on selityksenä se, että ruotsalainen työmarkkinapolitiikka ja julkinen taho poistaa järjestelmällisesti matalapalkkatyön työmarkkinoilta.

Sisältö ja työprosessit

Perinteisesti marxilaisesta näkökulmasta lähtien esittivät mm. Braveman (1973) ja Noble (1984), että uuden teknologian suunnittelu ja toteutus heijastavat erästä olennaisinta pääoman prioriteeteista: työvoiman arvon alentamista ja syrjäyttämistä vahvistamalla ja keskittämällä johdon kontrollia kaikkialla tuotannossa. Monet teknologisen rationalisoinnin huomattavimmat esimerkitapaukset, jotka dokumentoitiin 1980-luvun alkupuolella, tukevat tätä teesiä, samoin kuin monet empiiriset, automaatiota koskevat tutkimukset, joita on tehty sodan jälkeisenä aikana.

Vastakkaisen näkemyksen teknologisesta kehityksestä omaavat tutkijat ovat puolustaneet sellaista strategiaa, jossa työntekijöiden taitoja "rikastutetaan" ja työ organisoidaan uudelleen vähemmän hierarkkisesti. Tämä antaa heidän mielestään johdolle rationaalisemman - ja tuottavamman - vaihtoehdon ammattitaidon alenemiselle. Tämä näkökulma on saanut jatkuvasti jalansijaa viimeaikaisessa mikroelektroniikan ja informaatiotekniikan teollisia sovellutuksia koskevissa tutkimuksissa. Michael Piore ja Charles Sabel (1984) väittävät osallistuessaan keskusteluun 'post-fordistisen' talouden luonteesta, että 'massatuotantoparadigma', joka on dominoinut taloudellisen organisoitumisen ja teknologisen innovaation muotoja suurimman osan tätä vuosisataa, on nyt syrjäytymässä 'joustavan erikoistumisen' järjestelmällä. Näiden tutkijoiden mukaan 1970-luvun tuotantokriisit olivat suuresta määrin seurausta massamarkkinoiden hajoamisesta. Vastauksena tähän kriisiin keskeisimmät teollisuusalat ovat yrittäneet parantaa ja monipuolistaa tuotteitaan käyttämällä hyväksi tietokoneohjattuja tuotantjärjestelmiä. Tämä innovaatiostrategia puolestaan on vaatinut kehittämään 'joustavampaa' työvoimaa, joka kykenisi suoriutumaan yhä monimuotoisemmista tehtävistä. Tästä syystä uusien tuotantostrategioiden menestymisen kannalta on välttämätöntä, että työntekijät ovat jatkuvasti kykeneviä hankkimaan uusia taitoja ja pätevyyskiä sitä mukaa, kun tuotteet ja tekniikka kehittyvät. Lisäksi, kuten Sabel on väittänyt, monipuolisen laatutuotannon vaatima koulutetun työvoiman tarve yhdistyy entistä yhteistoimintakykyisemmän työorganisaation vaatimukseen: "Yhteistyö suunnittelijoiden ja tuottajien välillä on välttämätön, jotta voitaisiin tuottaa monenlaisia tavaroita yleisiä tehtäviä varten rakennetuilla koneilla."

Fordististen tuotantosuhteiden luomat tyyppilliset taitojen jakautumis- ja kehittämismallit näkyvät perinteisen yleiskasvatusjärjestelmän ja työssä tapahtuvan koulutuksen erottamisessa toisistaan. Erityisesti vakiintuneilla teollisuusaloilla, jotka olivat hallitsevassa asemassa 'massatuotantoon' perustuvassa taloudessa äärimmäisyyteen viety työnjako ja työorganisaatioiden hierarkkisten muotojen kehittäminen johtivat virkavuosiin perustuvaan urallaeteneismalliin. Työnantajille tällainen etenemismalli muodosti tehokkaan välineen "ydyntövoiman" säilyttämiseksi ja se tuotti sopivassa määrin pitkälle erikoistuneiden (usein yhtiö- tai työpaikkakohtaista) taitojen valikoitua siirtymistä. Formaali koulujärjestelmä huolehti sellaisten työntekijöiden yleisten ja abstraktien taitojen kehittymisestä, jotka ovat helposti siirrettävissä mihin tahansa ammattiin. Ammattikoulutus, jonka yhtiö itse antoi, liittyi puolestaan hyvin kiinteästi joko hyvin konkreettisiin työtilanteisiin tai oli sovellettu hyvin läheisesti asianomaisen yrityksen toimintaan. Tästä syystä työnantajien ei tarvinnut juurikaan pelätä, että työntekijät siirtäisivät oppimansa taidot toisiin yrityksiin. Tällaisissa olosuhteissa yrityksillä oli hyvä syy "maksaa sen pienen työvoiman koulutus, joka tarvitsi tietoja ja taitoja muuhunkin kuin hierarkiassa etenemiseen" (Piore & Sabel 1984, 273).

Kern ja Schumann (1984) esittelevät tunnetussa teoksessaan *Das Ende der Arbeitsleitung* hyvin samanlaisen teesin kuin Piore ja Sabel. Heidän mukaansa muuttuneet taloudelliset rakenteet ja teollisuuden rationalisointi ovat tuottaneet uuden tuotantotavan, jossa inhimillinen tekijä tulisi ottaa suuremmissa määrin huomioon.

Saattaa näyttää siltä kuin Kern & Schumann ja Piore & Sabel olisivat yleisesti kohoavan ammattitaitovaatimushypoteesin kannattajia. Kuitenkin molemmat tutkijaparit ennustavat, että kehitys voi tuottaa hyvinkin erilaisia ja ennustamattomia tilanteita. Kern ja Schumann ennustavat, että saksalaisen työvoiman keskuudessa tapahtuu radikaali segmentoituminen ja että uudet rationalisointimuodot otetaan käyttöön vain teollisuuden keskeisillä aloilla. Ulkopuolelle jäävät voivat hyvinkin joutua kasvotusten ammattitaitovaatimusten alenemisen ja pitkäaikaistyöttömyyden kanssa.

Piore ja Sabel toteavat, että joustava erikoistuminen saattaa osoittautua hyvin rajoittavaksi järjestelmäksi, jossa eristäytyneet tuottajien yhteisöt etsivät omaa onneaan kilpailijoittensa syrjäyttämistä ja missä ammattimiesten eliitti tuottaa luksustavaroita proletarisen kärsi-

myksenmeren ympäröimänä. Vaihtoehtoisesa skenaariossa paikallisten yhteisöjen rakenteet ovat kansallisten hyvinvointisääntösten säätelemiä ja tutkimustoiminta ja koulutustarjonta ovat osittain julkisen tahon vastuulla (op.cit. 274-275).

Kuten Streeck ja Sorge ovat selittäneet, tällainen työtaitojen kehittämisen säätely saattaa olla riippuvainen sellaisista tekijöistä, jotka suuressa määrin puuttuvat tietyistä yhteiskunnallisista konteksteista. He toteavat, että järjestäytyneillä työntekijöillä on eniten syytä olla yhteistyössä työnantajien kanssa luomassa sisäisesti joustavia ja ulkonaisesti jäykkiä työmarkkinoita tilanteessa, jossa pyritään luomaan edellytyksiä ammattiliittojen osallistumiselle yritysten hallintoon ja johtamiseen. Korporatiivisten ja sosiaalidemokraattisten hallitusten luomat poliittiset järjestelmät aikaansaavat tällaisen ympäristön kannattaessaan ammattiliittojen osallistumista poliittiseen toimintaan ja sitoessaan ammattiliitot julkiseen politiikkaan. Näin monien Länsi-Euroopan maiden on ollut mahdollista kehittää taloudellisen säätelyn kolmikantajärjestelmä, jossa työnjako ja valtasuhteet ovat kehittymättömiä ja jossa työntekijöiden etuja puolustetaan vähemmässä määrin paikallisella tasolla ja enemmän muodollisille ja yleisille säännöille alistettuina. Tällöin etujen ajaminen on siirtynyt työpaikoilta kollektiivisen toiminnan korkeammille tasoille.

Niiden poliittisten mallien ja institutionaalisten rakenteiden, jotka soveltuvat uusien tuotantokäsitysten toteuttamiseen, vastakohtana on Pohjois-Amerikassa ja erityisesti Yhdysvalloissa havaittavissa edelleen fordististen periaatteiden jatkuvuus. OECD (1989c) on tehnyt yhteenvedon niistä vaikeuksista, jotka ovat nykyään havaittavissa Yhdysvalloissa:

Ensiksi, vastakkainasettelu pääoman ja työvoiman välillä, vaikka se onkin lievenemässä ammattiliittojen menettäessä hitaasti vaikutusvaltaansa, on jarruna uudistuksille. Toiseksi, talouselämän lyhyen aikavälin tavoitteiden ensisijaisuus haittaa uusia, rohkeita strategiavaihteluita ... ja uusien pääoman ja työvoiman suhteiden uudelleenjärjestelyjä. Viimeisenä, mutta ei vähiten tärkeimpänä koulutusjärjestelmän suorituskyvyn kehnoudesta johtuen se ei kykene kohottamaan työvoiman taitoja, pätevyyksiä eikä työhön sitoutumista.

OECD (1989c) on asettanut kyseenalaiseksi vapaan markkinatalouden kyvyn saada aikaan uudelleenjärjestäytymistä joustavan erikoistumisen pohjalta. Samalla se on painottanut, että hallitusten ajatukset "uuden kompro-

missin" saavuttamisesta järjestäytyneen työväenliikkeen kanssa ja sitoutuminen laajoihin kasvatusjärjestelmän uudistusprojekteihin ovat välttämättömiä edellytyksiä uudenmallisen hallintojärjestelmän laaja-alaiselle hyväksymiselle. Tämä näkökulma tunnustaa sen tosiasian, että yksityinen liike-elämä ei todennäköisesti ole halukas optimaalisessa määrin tuottamaan koulutusta, koska yksittäiset yritykset eivät voi olla varmoja siitä, että heidän suorittamansa investoinnit "inhimilliseen pääomaan" pysyvät yrityksen sisällä ja hyötynä.

Toinen ongelma-alue on aktiivisen työvoimamarkkinapolitiikan toteuttaminen 1990-luvulla. Kern & Schumannin ja Piore & Sabelin esittämiin segmentoitujen työvoimamarkkinoiden haasteisiin vastaamisessa lyhytaikainen työmarkkinakoulutus ei riitä, vaan strategian pitää sisältää myös elementtejä pitkän tähtäimen inhimillisten voimavarojen kehittämistä. Ruotsissa, missä on pitkä perinne työmarkkinakoulutuksen käyttämisestä aktiivisesti hyvinvointivaltion luomisessa, ovat talousrakenteiden muutokset aiheuttaneet ongelmia taitojen kysynnän ja tarjonnan tasapainossa. Tästä syystä kansallinen työmarkkinaneuvosto (AMS) on hiljakkoin esittänyt uudistusta, jonka avulla työntekijöiden pätevyyttä pyritään lisäämään. AMS ehdottaa, että työnantajat, jotka järjestävät työntekijöittensä pätevyyttä lisäävää koulutusta, saisivat taloudellista tukea. Koulutuksen tulee kohdistua pääasiassa niihin, joiden tiedot ja taidot ovat vähäiset tai vanhentuneet. Koulutuksen tulisi antaa heille laajemmat ja paremmin ajantasalla olevat perustiedot. Ammatillinen ja yleissivistäväkoulutus tulisi integroida keskenään. Mahdollistaakseen pätevyyksien lisääntymisen koulutuksen tulisi kestää ainakin 80 tuntia, mutta ei enempää kuin 920 tuntia. Ehdotus korostaa sitä, että koulutustoiminnan tulisi perustua yritysten tarpeisiin. Työntekijöiden, työnantajien ja paikallisten ammattiyhdistysten tulisi yhdessä kehittää sellaisia koulutusohjelmia, joilla voitaisiin parantaa työllisyyttä. Työnantaja saisi vähentää 50 prosenttia varsinaista koulutuskustannuksistaan (ei palkkoja) verotuksessa, aina 50 000 Rkr saakka työntekijää kohti. Ruotsin esimerkki on mielenkiintoinen, koska se kertoo uudesta strategiasta, missä syrjäytyvien ongelma sulautetaan yhä lisääntyvässä määrin yrityksen tarpeisiin. Se on esimerkki siitä, kuinka raja yritysten tarvitseman erityiskoulutuksen (spesific training) ja yleisen koulutuksen (general education) välillä hämärtyy.

Yhteenvetona voidaan todeta, että teknologisen vallankumouksen ja ns. informaatiotalouden (information economy) vaikutukset aikuiskasvatukseen eivät ole suoraan seurausta

teknologiasta, vaan ne riippuvat toisaalta ammattiliittojen ja työnantajien sekä toisaalta markkinavoimien ja julkisen politiikan välisestä kamppailusta.

Yleisen aikuiskasvatuksen tarjonta

Edellä tarkasteltiin työnantajien harjoittamaa koulutusta. Ymmärtääksemme, miksi aikuiskasvatukseen osallistumien on niin epätaisaista, meidän on tarkasteltava myös sitä tapaa, miten yksilöiden vaatimukset säätelevät eri aikuiskasvatusjärjestöjä. Näiden järjestöjen toiminnot ovat enemmän vastauksia ilmaistuihin, julkilausuttuihin tarpeisiin (manifest demands) kuin koulutustarpeisiin, jotka pohjautuvat yhteiskunnan eriarvoisuuteen.

Tästä väitteestä seuraa ajatellen aikuiskasvatuksen kysyntää, että objektiiviset olosuhteet aiheuttavat yksilölle vaikeuksia hänen pyrkinessään huolehtimaan oikeuksistaan, pyrkiesään hankkimaan informaatiota jne. On olemassa kaksi perussyötä, miksi kysyntä määrää tarjonnan jopa silloin, kun pyritään tasa-arvoisempaan tilanteeseen: ristiriita päämäärien välillä ja rahoitusjärjestelmä.

Ongelma on se, ettei tasa-arvo ole koskaan aikuiskasvatuksen yksinomainen päämäärä. Joissakin tapauksissa sitä ei ole lainkaan olemassa. Kuitenkin silloinkin, kun siihen pyritään, se esiintyy yhdessä taloudellisten ja 'palvelupäämäärien' (yksilöllisten mieltymysten tyydyttämisen) kanssa.

Tasa-arvoisuudessa saavutetut "voitot" aiheuttavat hyvin korkeat palvelupolitiikan "kustannukset", jos mitta määritellään molempia päämääriä varten. Tasa-arvopolitiikka merkitsee pyrkimystä tasa-arvoistamiseen, mikä vuorostaan viittaa toiveeseen siitä, että tietyt ryhmät "kuluttaisivat" tarjonnan. Tavalla tai toisella määritellyt "objektiiviset tarpeet" ohjaavat toimintaa. Palvelupolitiikka merkitsee sitä, että kysyntä tulee tyydyttää ja tällainen politiikka on samanaikaisesti näiden tarpeiden määrittelyä.

Aikuiskasvatusorganisaatioiden käytettävissä olevat tukitoimenpiteet ovat luonteeltaan yleisiä. Usein tuki perustuu osanottajien määrään tai tuntien määrään. Tukitoimenpiteet eivät siis kohdistu tarpeessa olevien rekrytointiin tai tuottamaan tiettyjä tuloksia. Mikä pahempaa, monien järjestöjen on turvaututtava suuressa määrin opiskelijamaksuihin. Paikallisessa kilpailutilanteessa järjestöt, joiden toiminta on kysyntäorientoitunutta, saavat 'markkinajohta-

jan' aseman. Syytä tähän on se, että rahoitusmalli antaa tällaisille järjestöille tiettyjä etuja. Niinpä sellaisenkin järjestön, joka haluaa pyrkiä opintojen tasa-arvoistamiseen, on markkinavoimien vaatimuksesta omaksuttava ainakin osittain kysyntään perustuva kehittämissmalli. Jos se tähtäisi toiminnassaan ainoastaan tasa-arvoisuuden edistämiseen, se menettäisi pian suuressa määrin perustuksen toiminnalleen. Tämä merkitsisi, että jatkossa sen olisi mahdotonta tuottaa edes niitä muutamia tasa-arvoisuuteen pyrkiviä toimintoja, joita se nyt tuottaa. Muutoksen aikaansaamisen kannalta on välttämätöntä, että aikuiskasvatuksen tuki osoitetaan tulevaisuudessa erityisesti tasa-arvopäämääriin tähtäävään toimintaan suuressa määrin kuin tähän asti. Tämä edellyttää kuitenkin sekä sen ryhmän identifioimista, jonka elinolosuhteita pyritään parantamaan, että syvempää tietoa niistä opiskelumenetelmistä ja -sisällöistä, joiden avulla voitaisiin saada aikaan tasa-arvon edistymistä eli yhteiskunnallisten, poliittisten, kulttuuristen ja taloudellisten resurssien uudelleenjakoa.

Aikuiskasvatuksen tarjonnan ongelmaa on siis tarkasteltava sekä markkinoiden että politiikan näkökulmasta.

Tarvitaanko tavoitteellista aikuiskasvatustalitiikkaa?

Aikuiskasvatustalitiikka, joka pitää itsessään selvänä, että aikuinen on tietoinen, itseään ohjaava yksilö, jolla on hallussaan välineet käyttää hyväkseen aikuiskasvatustalitiikan tarjoamat mahdollisuudet, perustuu osanottajien itsevalikoitumiseen. Tällainen talitiikka pa-

remminkin laajentaa kuin vähentää koulutuksellisia ja kulttuurisia eroja yhteiskunnassa.

'Parsonilaisesta' konsensusnäkökulmasta tämä laajeneva eriarvoisuus voidaan nähdä välttämättömänä ja hyväksyttävänä niin kauan, kuin on olemassa edellytykset mahdollisuuksien tasa-arvoisuuteen ja valinta perustuu yksilöiden suorituskykyyn. Tällainen käsitys yhtäläisistä mahdollisuuksista voidaan kuitenkin asettaa kyseenalaiseksi viittaamalla huono-osaisuuden kehään, jossa puutteelliset lapsuudenaikaiset olosuhteet, lyhyt peruskoulutus, vaihtuvat työpaikat, vähäiset resurssit osallistua poliittiseen elämään jne. aiheuttavat sen, että todelliset osallistumismahdollisuudet ovat kaukana tasa-arvoisuudesta.

Tästä näkökulmasta lähtien aikuiskasvatustalitiikan tulisi pyrkiä mahdollisimman paljon lisäämään kysyntää niiden keskuudessa, jotka osoittavat vähän tai ei lainkaan kiinnostusta aikuiskasvatukseen. Erityistoimenpiteenä tulisi käyttää "hakevaa toimintaa" (outreaching activities), jonka avulla pyritään saamaan aikaan haluttu muutos asenteissa. Tällaista toimintaa tulisi tukea auttamalla opiskelijoita opiskelukustannuksissa ja neuvomalla heitä opinnoissa.

Tästä näkökulmasta on mielenkiintoista vertailla aikuiskasvatukseen osallistumista Kanadassa, Norjassa ja Ruotsissa.

Kokonaisosallistuminen on Ruotsissa lähes kaksi kertaa niin korkea kuin kahdessa muussa maassa. On selvää, että maiden välillä on suuria eroja koulutustasossa. Kuitenkin ihmiset, joilla on vähemmän kuin yhdeksän vuotta peruskoulutusta, osallistuvat Ruotsissa samassa määrin aikuiskasvatukseen kuin lukion käyneet Norjassa ja Kanadassa.

Taulukko 2. Aikuiskasvatukseen osallistuminen (% aikuisista)

Koulutustaso	Kanada	Norja	Ruotsi
vähemmän kuin 9 vuotta lukio	5	8	21
yliopisto	19	19	46
kaikki aikuiset	45	36	64

(Olofsson & Rubenson 1986)

Koulutuksellisesti huonommassa asemassa olevien ruotsalaisten korkeampi osallistumisprosentti voidaan ainakin osittain selittää maassa harjoitetun aikuiskoulutuspolitiikan perusteella. Kun Kanada ja jossain määrin myös Norja ovat harjoittaneet lähinnä kysyntää ja markkinavoimiin perustuvaa aikuiskasvatuspolitiikkaa, on Ruotsissa harjoitettu koulutus-

politiikkaa, joka on pyrkinyt rekrytoimaan erityisesti huonossa asemassa olevia ryhmiä. Tämä näkyy selvästi Ruotsin suurempina aikuiskoulutusmenoina. Tunnusomaista Ruotsissa harjoitetulle aikuiskoulutuspolitiikalle on ollut erilaisten "hakevaan toimintaan" perustuvien menetelmien kehittäminen ja tällaisen toiminnan voimakas taloudellinen tukeminen.

LÄHTEET

Bergsten, U. 1977. Adult education in relation to work and leisure. Almquist & Wiksell International. Stockholm.

Braverman, H. 1973. Labour and monopoly capital. Monthly Review Press. New York.

Broström, A. & Ekeröth, G. 1977. Vuxenutbildning och fördelningspolitik. Sociologiska Institutionen, Uppsala Universitet. Uppsala.

Denison, E.F. 1962. The source of economic growth and alternatives before us. Committee for Economic Development. New York.

Dertuozos, M. & Lester, R. & Solow, R. 1989. Made in America: Regaining the competitive edge. MIT Press. Cambridge.

Harker, R.K. 1984. "On reproduction, habitus and education." British Journal of Sociology of Education, 5 (2), 117-127.

Johnstone, J. & Rivera, R. 1965. Volunteers for learning. Aldine, Hawthorne. New York.

Kern, H. & Schumann, M. 1984. Das Ende der Arbeitsteilung? Beck. München.

Künzle, D. & Büchel, D. 1989. Weiterbildung als Strategie für Region und Betrieb. Verlag der Fachvereine. Zürich.

Larsson, S. et al. 1986. Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd. Göteborg Studies in Educational Science. Göteborg.

Mannheim, K. 1936. Ideology and utopia: An introduction to the sociology of knowledge. Routledge & Kegan Paul. London.

Meissner, M. 1971. "The long arm of the job: A study of work and leisure." Industrial Relations, 10-239-260.

Myles, J. 1988. "The expanding middle: Some Canadian evidence on the deskilling debate." Canad. Rev. Soc. & Anth., 25 (3), 335-363.

Noble, D. 1984. Forces of production: A social history of automation. Alfred A. Knopf. New York.

Olofsson Lars Erik & Rubenson Kjell, 1986. 1970-talets vuxenutbildningsreformer. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, Rapport 9/85. Stockholm.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). 1989a. Education and the economy in a changing society. OECD. Paris.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). 1989b. Education in OECD countries 1986-87: A compendium of statistical information. OECD. Paris.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). 1989c. Employment outlook: July 1989. OECD. Paris.

Parsons, T. 1959. "The school class as a social system: Some of its functions in American society." Harvard Educational Review, 29 (3), 297-318.

Piore, M. & Sabel, C.H. F. 1984. The second industrial divide. Possibilities for prosperity. Basic Books. New York.

Rubenson, K. 1980. "Background and theoretical context." In R. Hoeghielm and K. Rubenson (eds.), Adult Education for social change. Liber. Lund.

Rumberger, R. & Levin, H. 1984. Forecasting the impact of new technologies on the future job market. Stanford University, IFG Report no 84-A4. Stanford.

SCB. 1981. Social report on inequality in Sweden. Official Statistics of Sweden. Stockholm.

SCB. 1990. Personalutbildning 1975-1989.

Schultz, T. 1960. "Capital formation by education." Journal of Political Economy, 64:4, 1026-1039.

Statistics Canada, 1986. Adult training Survey. Education, Culture and Tourism Division. Ottawa.

Svensson, L. 1985. Arbetarkollektivet och facket. Lund Universitet. Lund.

ASKEL AIKUISOPISKELUUN

Miten pienentää etäisyyttä ja vähentää vierautta?

Eräs keino saada opiskeluun tottumattomia koulutukseen on järjestää koulutus osana työtä. Tällöin opiskelijoita karsivat aikaan, paikkaan ja rahoitukseen liittyvät esteet ovat minimissään. Tällaiset koulutuskokeilut ovat tuottaneet konkreettista hyötyä niin suoraan ammattitehtävissä kuin välillisesti kohonneena itsetuntona.

Kirjoittajien mukaan on kuitenkin vaara, että työpaikkakoulutus lisääntyy kaikille vapaasti tarjolla olevan koulutuksen kustannuksella. Aikuiskoulutuksen tulisikin kuvastaa elämän moninaisuutta, jolloin kaikki aikuisopintomuodot toisiaan täydentäen tarjoavat kansalaisille rikkaamman elämän mahdollisuuksia. Tällöin eri opintomuotojen rajojen ylittäminen tulisi tehdä mahdollisimman helpoksi.

Puolet ruotsalaisesta aikuisista osallistuu joka vuosi jonkinmuotoiseen aikuiskoulutukseen. Näin monien osallistuminen lienee aintulaatuista maailmassa, vaikkakin useimpien opiskelu on aika pienimuotoista — opintokerho- tai paripäiväinen henkilöstökurssi (SCB 1988a). Runsaasta osallistumisesta huolimatta eri ryhmien välillä on kuitenkin melkoisia eroja. Hyvän koulutus pohjan entuudestaan omaaville koulutuksen toistuminen kuuluu nykyään asiaan, kun sen sijaan vähemmän koulutetut osallistuvat huomattavasti vähemmän tai tuskin lainkaan (Abramsson & Rubenson, 1986).

Eräillä aikuiskoulutuksen aloilla eriarvoisuus on tavallista selvempi. Näin on erityisesti henkilöstökoulutuksessa, missä ryhmien erot ovat hyvin suuret. Harvat lyhyen koulutuksen läpikäyneet opiskelevat korkeakoulussa. Mitä korkeampi koulutustaso, sitä suurempi on pyrkimys myös omasäättöiseen opiskeluun, esimerkiksi kirjaston käyttöön (Borgström, 1988). Opintoliittojen opintokerhotoiminta,

kansanopisto, työmarkkinakoulutus ja kunnallinen aikuiskoulutus tavoittavat ihmisiä tasa-puolisesti, mutta myös niiden opiskelijoissa ovat heikosti koulutetut vähemmistönä (DcU, 1985:10). Aikuisen ja siirtolaisten perusopinnoissa (grundvux ja grund-sfi) on melko vähän niitä ihmisiä, joille perustaitojen puuttumisen takia kuuluisi etuoikeus. Epätasaisimmin on jakautunut niiden koulutusmuotojen käyttäminen, joihin yhteiskunta tukee ja joiden tavoitteena on luoda tasa-arvoa.

Tämän artikkelin tarkoituksena on pohtia, miten tasa-arvoa voidaan parantaa. On voitava luoda sellaiset opiskeluolosuhteet, että vähän koulutetut voidaan tavoittaa, mutta on myös saatava heidät suorittamaan opintonsa loppuun. On tärkeää, että he voivat pitää oppimista mielekkäänä. Yksi perusongelma on se, että vähän koulutettujen ihmisten ja aikuis-koulutuksen välimatka on usein liian suuri. Tämä on artikkelimme teema. Aluksi muutamia argumentteja, miksi opiskeluun totuttomien ihmisten kannattaa opiskella aikuisina.

Miksi opiskella aikuisena?

On esitetty aiheellisia epäilyjä: Aikuisopiskelusta voi tulla pakko, samanlainen kuin aikanaan vastenmielisyyttä herättänyt koulu. Aikuisopiskelusta voi olla enemmän propagandaa kuin koulutusta tai sivistystä, aivan kuin koulutukseksi kutsuttujen toimintojen avulla yritetään mainostaa yritystä. Vaikka aikuisopiskelusta olisi "hyvää", ei ole sanottu, että kaikkien on opiskeltava. Ei aina tarvita organisoitua koulutusta, jotta ihmiset oppisivat, mitä on opittava. Se, että aikuisopiskelun merkitystä korostetaan, voi pikemminkin johtua kasvattajien ja kouluvälkkyjen maailmankuvasta kuin olla yleispätevä totuus.

Kuitenkin on myös monia hyvin maanläheisiä syitä siihen, että erityisesti vähän koulutusta saaneiden on syytä paneutua aikuisopintoihin. Niillä, jotka kansa- tai peruskoulussa eivät ole oppineet kunnollisesti lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan, on elinikäinen vamma. Perusvalmiuksien puuttuminen rasittaa ihmistä sekä työelämässä että sen ulkopuolella. se vaatii häneltä pitkiä ja vaivalloisia kiertoteitä, jotta hän voisi välttää niitä toimintoja, joita ei hallitse. Ehkä vakavin seuraus on itseluottamuksen puute, joka estää osallistumasta monenlaisiin tilanteisiin: elämä tyypistää (Fransson, 1989, Fransson & Karlsson, 1989).

Ne joilta puuttuu ammattikoulutus ja kunnollinen peruskoulutus, joutuvat sellaisiin töihin, joissa koulutusta ei vaadita. Usein nämä työt ovat huonosti palkattuja, niitä tehdään huonossa työympäristössä, ja niihin liittyy sairauksien tai tapaturmien vaara. Thång (1990) on osoittanut, että teollisuuden vähäarvoisimpina pidetyt tehtävät katsotaan myös terveydelle vaarallisiksi.

Vähän koulutetut ihmiset saavat henkilö-koulutusta hyvin vähän, jos lainkaan, koska työtehtävät ahtaasti tulkittuna eivät sitä edellytä (Larsson ym, 1986), Landsorganisationen, 1989). Aikaa myöten tämä voi johtaa siihen, että työntekijän on vaikeaa selviytyä tehtävistään niiden muuttuessa tuntuvasti. Tilanne on samanlainen sekä työpaikalla että koko muutuvilla työmarkkinoilla. Työelämä tyypistää.

"Tieto on valtaa" — tämän voimme konkreettisesti nähdä siinä, että hyvin koulutetut ovat sekä politiikassa että työelämässä vaikutusvaltaisimpia. "Kansalaisten aktiivisuutta mitattaessa voidaan useimmiten todeta, että se selvästi riippuu koulutuksesta... Hyvin koulutetut ottavat yhteyksiä, tekevät aloitteita, liittyvät järjestöihin, asioivat viranomaisten kanssa ja

osallistuvat muilla tavoin paljon enemmän kuin huonosti koulutetut." (Petersson ym, 1989).

Vapaa sivistystyö on Ruotsissa niin kuin muissakin Pohjoismaissa avannut koulutusvaihtoehtoja, ja sen vaikutuksesta on saatu tavallisia kansanihmiä mukaan politiikkaan sekä paikallisella että valtion tasolla. Vaikutuksensa on ollut sekä kansanopistoilla että opintoliitoilla. Vapaa sivistystyö on kouluttanut kansan syvien rivien ihmisiä perustelevaan vaatimuksiaan ja ajamaan asioitaan. (Arvidsson, 1985). On kysymys demokratiasta ja yhteiskunnan intressistä demokratian luomiseen.

Työpaikalla voi oppia, miten valtasuhteet toimivat. Jos ei tiedä, silloin on vaikea eikä myöskään pysty vaikuttamaan asioihin. Koulutuksen avulla ihminen voi vahvistaa asemaansa työyhteisössä.

Olemme tutkineet huonosti kulutettujen tilannetta useita vuosia, ja tulosten perusteella on mahdollista pohdiskella sitä, miten huonosti koulutettuja aikuisia voi vetää opiskelemaan. On enemmän kysymys käytännön johtopäätöksistä kuin akateemisesta tutkimuksesta. Tarkastelemme asiaa eri aikuiskoulutusmuotojen kannalta, vaikka olemmekin parhaiten perehtyneet kunnalliseen aikuiskoulutukseen (komvux).

Läheisyys ja etäisyys

Aikuiskoulutus ja kouluttamattomat ihmiset ovat etäällä toisistaan. Asiaa voi tarkastella eri puolilta: Ehkä kysymyksessä on yksinkertaisesti maantieteellinen etäisyys. Myös sosiaalinen läheisyys tai etäisyys voi vaikuttaa siihen, samaistuuko joku aikuisopiskelijoihin. Kysymys voi myös olla kulttuurisesta läheisyydestä tai etäisyydestä. Kenties ihminen tuntee itsensä vieraaksi ja ulkopuoliseksi. Wahlgren (1986) luonnehtii huonosti koulutettuja juuri "koulutusta vieroksuviksi". Tämä vieraus on tunteenomainen vaikeus, vieraassa tilanteessa viihtyy huonosti.

Käsityksemme on, että koulutuksen tuominen lähelle on ratkaisevan tärkeää, jotta voitaisiin saavuttaa ne, jotka tähän asti ovat jättäytyneet ulkopuolelle. Ei pidä kuitenkaan unohtaa, että on sellaisiakin tilanteita, joissa läheisyys ei ole toivottavaa. Joskus voi olla tarvetta ottaa etäisyyttä omaan todellisuuteen — löytää erilaisia perspektiivejä kuin ne, jotka hallitsevat arkielämää. Suhteellisen riippumattomat aikuiskoulutusmuodot, kuten kansanopisto ja komvux ovat muun muassa tämän takia

erittäin tärkeitä. Ne antavat välimatkaa. Kun siis käsittelemme läheisyyttä positiivisena asiana, lukija pitääköön tämän huomautuksen mielessään. Läheisyys ei saa korvata vapautta ja riippumattomuutta.

Puhumme myös esteistä ja mahdollisuuksista. Nämä ovat erittäin käytännöllisiä puolia aikuisen osallistumisessa. Sillä, joka on käynyt pelkän peruskoulun, on erilaisia opiskelun esteitä. On myös mahdollisuuksia, jotka voi ottaa huomioon tai jättää ottamatta.

Läheisyyden paradoksi

Pääasiallinen pohdinnan aihe on siis se, miten etäisyyttä pienentämällä voidaan parantaa huonosti koulutettujen halukkuutta opintoihin. Siksi tuntuukin ehkä käsittämättömältä, että näinä ihmiset nykyään osallistuvat vähiten juuri sellaiseen koulutukseen, joka on heidän arkielämäänsä lähinnä, nimittäin henkilöstökoulutukseen.

Selitys on yksinkertainen. Suurimmalla osalla henkilöstökoulutuksesta on kokonaan eri tarkoitus kuin peruskoulutuksen parantaminen. Heikosti koulutetut tekevät usein sellaista työtä, joka ei vaadi paljon valmennusta. Muut suunnittelevat heidän työnsä ja johtavat sitä ja päättävät myös koulutukseen pääsystä. Viime kädessä asia riippuu siis siitä, miten nämä päättäjät suhtautuvat koulutukseen. Jos toiminnan perustana ei ole pyrkimys pitää heikosti koulutettujen puolta, silloin etäisyyden pienentämisellä ei liene merkitystä. Myöhemmin tulee puheeksi työpaikkakoulutus, ja siinä on aivan ratkaisevaa, millaisia tavoitteita sille asetetaan.

Aikuiskoulutuksen soveltaminen opiskeluun tottumattomille

Esittelemme aihetta seitsemän ulottuvuuden avulla: toinen pää edustaa aktiivisia ponnistuksia kouluttamattomien mukaansaamiseksi ja toinen pää passiivisempaa suhtautumista.

HEIKOT TOIMENPITEET

kaukana

ilmoittelu

puuttuvat

kurssimaksut, lainat

joustamattomat

satunnaiset

kiinteä, vailla yhteyttä opiskelijan elämään

PAIKKA

REKRYTOINTI

SILLAT OPISKELUUN

RAHOITUS

AJAT

RYHMÄN KOOSTUMUS

KURSSIN SISÄLTÖ

VOIMAKKAAT TOIMENPITEET

lähellä

yhteydenotto

opintojen ohjaus, kokeilu- mahdollisuuksia

ilmainen opetus, avustukset

joustavat

olemassa olevat henkilösuhteet

joustavasti sovellettu, elämäntilanteeseen mielekkäästi liittyvä

Kun kuvion avulla on mahdollista analysoida, millä tavoin eri koulutusmuodoissa voidaan auttaa opiskeluun tottumattomia ihmisiä. Seuraavassa aisaa tarkastellaan yksityiskohtaisemmin.

Paikka

Puhumme tässä paikasta maantieteellisessä mielessä. Eri aikuiskoulutuksen muodot ovat

tältä kannalta hyvin erilaisia. On sellaista koulutusta, jota on tarjolla vain muutamissa paikoissa ja joka siksi on kaukana monien varsinaisesta elinympäristöstä, ja toisaalta on sellaista koulutusta, joka on sijoittunut tasaisesti eri puolille maata tai on keskellä ihmisen jokapäiväistä todellisuutta. Eri muotojen toimintaa voidaan kuitenkin kehittää niin, että etäisyys pienenee.

Toisessa ääripäässä on korkeakoulu; sinne on helppo päästä vain niiden, jotka asuvat jollakin suurella paikkakunnalla tai sen ympäristössä. Kansanopistoja on useita, ja monilla niistä on siteitä sijaintipaikkakuntaansa, erityisesti syrjäseudulla. Useimpien ihmisten on vaikea lähteä kansanopistoon. Lisäksi opistoilla on usein oma erikoisalansa ja ideologinen profiilinsa. Kunnallista aikuiskoulutusta on joka kunnassa, mutta se keskittyy yleensä kunnan keskustaan. Vain joissakin tapauksissa toimintaa on kunnan eri puolilla.

Suurten opintoliittojen toiminta on maantieteellisesti hyvin kattavaa — sitä on tarjolla sekä asutuskeskuksissa että syrjäseuduilla. Jäsenyhdistysten välityksellä toiminta usein ulottuu ihmisten arkiympäristöön, ja tällä asialla on maantieteellinenkin merkityksensä. Toinen aikuiskoulutuksen muoto, joka yleensä on maantieteellisesti lähellä, on henkilöstökoulutus. Mikäli henkilöstökoulutus on pakollista, sen sijoituksella ei ole merkitystä, mutta usein siihen rekrytoidaan paitsi komentamalla myös vapaaehtoisuuden pohjalta. Esimerkiksi hoitoalalla koulutuksen läheisyys tuntuu olevan merkittävä kiinnostuksen virittäjä (Larsson & Thång, 1985).

Henkilöstö- ja muun koulutuksen rajamailla on tilanteita, joissa maantieteellisellä välimatkalla saattaa olla merkitystä. Ajattelemmesellaista koulutusta, joka sijoittuu työpaikalle, mutta ei ole varsinaista henkilöstökoulutusta. Esimerkkinä voisi mainita kurssit, joita komvux järjestää aikuisten peruskoulutusta parantaakseen. Tällöin läheisyys on kahtalaista: paikallista (kurssi työpaikalla) ja sosiaalista (yhdessä työtoverin kanssa). Samanlainen tilanne on silloin, kun järjestetään kurssi oman työorganisaation muuttamiseksi, kuten Eriksson ja Holmer ovat osoittaneet (1990). Yhteys työpaikkaan ei ole vain paikallista läheisyyttä, vaan myös opiskelun sisällön edellytys: kysymyksessä on oma työyhteisö.

Rekrytointitapa

Rekrytoinnin ulottuvuuksien toinen pää merkitsee melko vähäistä ponnistelua, kuten esimerkiksi ilmoittelua. Toisessa päässä on erilaisia hakevan toiminnan muotoja. On ehkä olemassa muitakin erityisesti heikosti koulutettujen aikuisten tavoittamista varten suunniteltuja muotoja.

Suuri merkitys on informaation antajan ja vastaanottajan henkilökohtaisella kontaktilla. Hakeva toiminta on henkilökohtaisen yhteyden ottoa, jota kannattaa yrittää. Toinen ja vielä hyödyllisempi keino on keskustella sellais-

ten henkilöiden kanssa, joilla on kokemuksia kysymyksessä olevasta kurssista. Kunnalliseen aikuiskoulutukseen rekrytointi käy enimäkseen "suusta suuhun" -menetelmällä (Fransson, 1990). Ne jotka ovat menestyksellisesti osallistuneet komvux-opintoihin, ovat konkreettinen esimerkki siitä, että aikuisopiskelu on realistinen mahdollisuus. Näin tuntuu olleen myös kotipalveluhenkilökunnan opintojen laita (Alexandersson, 1990).

Joskus on murettava koulunvastainen kulttuuri (Ball, 1980), jossa heikosti koulutetut ovat eläneet tai yhä elävät. Ehkä se ei ole niin selvää Ruotsissa kuin Englannissa, mutta tiettyssä määrin sitä kyllä ilmenee (Helmstad & Larsson, 1985). Koulu on oma maailmansa — sen ja huonosti koulutettujen ihmisten välillä on suuri sosiaalinen välimatka. Kun harjoitetaan hakevaa toimintaa, olisi tärkeää, että informaation antajiksi saataisiin niitä, joita pidetään "omina" ihmisinä, jotta vieraudentunne häviäisi.

Erästä tutkimuksesta, joka koski apuhoitajien saamista mukaan opiskeluun (Larsson & Thång, 1985, Fransson & Larsson, 1989), käy ilmi erilaisia opiskelukiinnostuksen tyyppejä. Oli niitä, jotka tekivät pitkäjänteisiä suunnitelmia niin määrätietoisesti, että he vain tarvitsivat tietoa oikeasta koulutustiestä.

Toisille taas opiskelu oli ratkaisu vaikeaan elämäntilanteeseen. "Kriisissä" olevat ihmiset tarvitsevat aktiivisempaa apua löytääkseen oikean opiskelutien. Tätä apua on annettava silloin, kun hätä on suurin. Opiskelu tuo ratkaisun vain siinä tapauksessa, että se on mahdollista juuri oikeaan aikaan. Jatkuva opiskelijaksi otto ja muut joustavat järjestelyt helpottavat tällaisten ihmisten hakeutumista opiskelemaan. Tärkeätä on myös aktiivinen ohjaus.

Lisäksi oli vielä ryhmä, jolla voitaisiin sanoa olevan "piilevää opiskeluhalu". Tähän kuuluvat ihmiset paneutuivat opiskeluun perinpohjaisesti, mutta vain jos saivat tehdä sen omalla työpaikallaan ja muutenkin edullisin ehdoin. Myös muu lähimiljöö kuin työpaikka voi sopia tälle ryhmälle. Jotta siihen kuuluvat tavoitetaisiin, tarvitaan tavanomaista "kokonaisvaltaisempaa" rekrytointia. On tärkeää, että opiskelu saa ympäristön vahvan tuen ja että jokapäiväisistä tavoista ei tarvitse luopua. Todennäköisesti tästä ryhmästä löytyvät aikuisopiskelun tärkeimmät ja ensisijaisimmat kohderyhmät.

Sillat opiskeluun

Yksi tapa pienentää etäisyyttä tasokkain

ja perinpohjaisiin opintoihin on järjestää lyhyitä kurseja, joilla opiskeluun totuttamat voi muutaman viikon aikana kokea, millaista opiskelu on. Valmistava kurssi voi antaa tilaisuuden kokeilla eri aineiden opiskelua ja miettiä, mikä kiinnostaa. Se voi myös antaa osanottajille tilaisuuden tutustua itseensä ja opiskelu-edellytyksiinsä.

Yhä useammilla paikkakunnilla järjestää ABF (Arbetarnas Bildningsförbund) yleisaineiden kurseja päivän viikossa läpi vuoden. Tämä tapahtuu ns. ABF-kouluissa. Osanottajat saavat yleensä opintotukea lyhytkestoista opiskelua varten, ja kurssin laajuus määräytyy tämän tuen sääntöjen mukaisesti. Usein osanottajat rekrytoidaan saman yrityksen piiristä tai samalta ammattialalta, ja siksi heillä on paljon yhteistä. Södertäljessä ABF-kurssien osanottajat voivat kurssin jälkeen jatkaa komvuxin kursseilla ja suorittaa peruskoulun.

Samantapaisista vapaan sivistystyön ja komvuxin yhteistyön muodoista keskustellaan nyt eri tahoilla, ja kehitys saattaa johtaa siihen, että opintokerhosta tulee ensimmäinen askel pidempään opiskelujaksoon; tätähän suunniteltiin 70-luvun puolivälissä, jolloin myös aikuisopintotuki luotiin.

Opintoihin valmentavia, noin kuukauden pituisia kurseja pidetään useissa kunnissa, usein eri koululaitosten yhteistyönä, mutta yleensä vain komvuxin alaisena. Jos tällaisten opintojen rahoitus on onnistuttu ratkaisemaan, kuten esimerkiksi Gävlessä, niistä on tullut hyvin merkittävä väylä kohti laajempia opintoja. Vuonna 1987/88 osallistui komvuxin järjestämiin opintovalmennuskursseihin Gävlessä yhteensä 105 henkeä, ja näistä 70 jatkoi sitten seuraavaan vaiheeseen, etappiin 1. Yli puolet etapin 1. opiskelijoista Gävlessä tulee valmennuskurssin kautta. Muita siltoja opiskeluun voivat olla vanhemmille järjestetyt kurssit, esimerkiksi yläasteen matematiikkaa kerran viikossa yhden lukukauden aikana. Tällaisille kursseille ilmoittautumisen motiivina on usein halu auttaa omaa lasta koululäksyissä. Tuloksena on usein se, että vanhempi itse innostuu opiskelemaan.

Rahoitus

Ei ole epäilystäkään, että taloudelliset tekijät vaikuttavat ratkaisevasti (Lundquist, 1989). Rahoituksen toinen ääripää merkitsee, että ihmisten on pakko ottaa velkaa, usein koko elämänsä ajaksi; yleensä on kysymys rahoituksesta, josta $\frac{2}{3}$ on lainaa. Heikosti koulutettuihin tämä koskee eniten, koska heidän tulonsa ovat pienet. Vuosia kestävät aikuisopinnot

edellyttävät itse asiassa, että opintojen avulla saadaan niin paljon lisätuloja, että ne vastaavat lainan määrää. Näiden ryhmien opintojen rahoitus on usein epärealistisella pohjalla.

Toisessa ääripäässä on koulutus, johon osallistuva saa täyden palkan; usein kysymyksessä on henkilöstökoulutus. Lähellä tätä on työvoimakoulutus, johon annetaan opintoavustusta, sekä eräät aikuisten peruskoulutuksen (grundvux) muodot. Vähän huonommassa asemassa ovat ne, jotka saavat erityistä aikuisopintotukea, mistä lainan osuus on noin $\frac{1}{3}$. Merkillinen piirre opintojen rahoituksessa on, että eri opiskelijoilla on niin erilaiset edut. Komvuxin kurssilla voi samassa luokkahuoneessa olla opiskelijoita melkein kaikista edellä mainituista ryhmistä. Jos saataisiin aikaan parempi tuki niille, jotka opiskelevat työaikana, ja kannustusavustus muille, taloudelliset opiskelun esteet voitaisiin poistaa grundvux-opiskelusta.

Enimmälle osalle Ruotsin aikuiskoulutusta on yhteistä se, että kurssimaksut ovat pienet tai niitä ei ole lainkaan. Komvux ja kansanopisto eivät ota kurssimaksua. Opintokerhojen osallistumismaksut ovat aikaisemmin olleet varsin pienet, mutta viime aikoina ne ovat tuntuvasti nousseet. Pienituloisille merkitsevät taloudelliset ehdot huomattavasti enemmän kuin muille. Jos maksut ovat kalliit, opiskelijain rekrytointi vinoutuu. Laaja-alaiseen, päätoimiseen opiskeluun hakeutuminen rajoittuu pääasiallisesti niihin mahdollisuuksiin, jotka eivät tuo mukanaan liian suurta velkataakkaa. Työhön liittyvään opiskeluun on mahdollista saada osallistumaan aikuisia, mikäli he voivat saada opiskeluajalta täyttä palkkaa (Fransson, 1989).

Sillä, miten paljon opintoavustusta ja erityistä aikuisopintorahaa on saatavissa, on suuri vaikutus heikosti koulutettujen ihmisten päätoimiseen, ehkä myös osa-aikaiseen opiskeluun. Keskushallinnon poliittisilla päätöksillä on siis ratkaisevan tärkeä vaikutus siihen, miten monet aikuiset lähtevät paikkaamaan heikkoa koulupohjaansa. Mikään muu yksityinen toimenpide ei merkitse rekrytoinnin kannalta yhtä paljon.

Aikuisen tilanteesta katsottuna opiskelun vaikutus perheen talouteen saattaa ratkaista, katsooko hän, että hänellä on varaa opiskella. Tässä eri ryhmät ovat erilaisessa asemassa. Ehkä perheen taloudellinen tilanne on yksi syy siihen, että naiset ovat halukkaampia aikuisopiskeluun. Monille heikosti koulutetuille miehille, jotka ovat kokopäivätyössä, opinnot saattavat merkitä suurta taloudellista menety-

tä. Sen sijaan osapäiväistä, matalapalkkaista työtä tekevän naisen opiskelulla ei ole niin suurta taloudellista vaikutusta; usein aikuisopintotuki jopa kattaa tulonmenetyksen ihan kokonaan (Lundquist, 1989). Ehkä tämä jonkin verran kompensoi työelämässä vallitsevaa tasa-arvon puutetta. Mutta se ei ratkaise niiden ongelmia, joilla ei ole varaa opiskella aikuisina, vain koska ovat päätoimisessa työssä.

Ajat

Kurssien järjestäjät näyttävät lähtevän siitä, että ihmisillä on säännölliset työajat ja vapaat illat ja pyhäpäivät. Siksi kurssit ajoitetaan kiinteästi tietyksi viikonpäiviksi ja kellonajoiksi. On kuitenkin isoja ryhmiä, erityisesti hoito- ja palvelualoilla, mutta myös teollisuudessa, joille tällainen ajoitus ei sovi. Siksi heidän on vaikeaa käyttää hyväkseen tarjolla olevia mahdollisuuksia, elleivät he taloudellisista syistä voi ottaa opintovapaata. Monet tekevät vuoro-työtä, toiset työskentelevät tiiviisti pitkiä jaksoja epämukavina aikoina ja saavat sen jälkeen pitkän vapaan. Joillakin aloilla työnsaanti riippuu sesongista. Poikkeavina aikoina työskentelevien lukumäärä lisääntyy koko ajan. Jos ei aikuisopintoja organisoida sillä tavalla, että työelämän edellytykset otetaan huomioon, suuri joukko jää niistä osattomaksi. Kaksi komvuxista otettua esimerkkiä osoittaa, miten poikkeukselliset työajat voidaan ottaa huomioon:

Sundsvallissa järjestetään 1. etapin englannin ja matematiikan kurseja aikataulua joustuen niin, että vuoro-työtä tekevien on helpompi osallistua. Opetus toistuu kolmena vaihtoehtoisena aikana: aamupäivällä, iltapäivällä ja illalla. Osanottajat voivat vapaasti valita, ja opettaja on kaikissa tilanteissa sama.

Simrishamnin komvuxin esimerkki osoittaa, että koulutuksen rytmii voidaan mukauttaa työelämän sesonkirytmiin. Maanviljelys ja turismi ovat täällä vallitsevat elinkeinot. Siksi työnsaanti vaihtelee eri vuodenaikoina, kiireinen kausi on syyspuolella. Jos kurssit aloitetaan elo-syyskuussa, kuten komvuxin kurssit tavallisesti, ei ehkä tavoiteta koulutusta tarvitsevaa heikosti koulutettua ryhmää. Ongelma on ratkaistu aloittamalla kurssit vasta marraskuussa. Osanottajat voivat liittyä mukaan orientaatiokurssiin vielä viitenä vuodenlopun viikkona. Vasta tammikuussa, kun maanviljelyksessä ja turismissa on hyvin hiljaista, opetus alkaa toden teolla. Tiedotus ja rekrytointi tapahtuvat pitkin vuotta, pääasiallisesti kevätkaudella.

Yksi tapa ottaa työaika huomioon on ajoitta opetus työajan alkamisen tai päättymisen mukaan. Näin on menetelty uudistusrahastojen rahoittamia kurseja järjestettäessä. Tämä kuitenkin edellyttää, että osanottajilla on samat työajat ja että työpaikat ovat lähellä toisiaan.

Ongelma voidaan ohittaa myös etäopintojen avulla, jolloin kukin opiskelija voi opiskella itselleen sopivana aikana. Valtion kouluista saadut kokemukset osoittavat, että tällainen opiskelu vaatii jonkin verran opiskelutottumusta. Siksi etäopetus ei ratkaisekaan huonosti koulutettujen ongelmia.

Ryhmän kokoonpano

Kansansivistyksen alkuaikoina olivat opintoryhmät enimmäkseen jo muutenkin olemassa olevia ryhmiä (Ambjörnsson, 1988). Opiskelu oli osa jonkin kansanliikkeen toimintaa. Amerikkalaisessa ikuiskasvatuksessa tällaisesta käytetään nimitystä "community-based adult education". Termiä "community" on vaikea kääntää, mutta kysymys on ihmisistä, jotka kuuluvat jonkinlaiseen tunnistettavaan yhteisöön, uskonnolliseen, kulttuuriseen tai harrastusryhmään. Ehkä tarkoitetaan samalla alueella asuvia ihmisiä, joilla siksi on yhteisiä kokemuksia ja intressejä. Näiden pohjalta suunnitellaan koulutus. Näiden ihmisten koulutustarve, opiskeluedellytykset ja yleinen elämäntilanne määräävät koulutuksen suunnan ja luonteen.

Tällainen näkemys poikkeaa huomattavasti siitä, mikä meillä on nykyään tavallinen. Meillä yleensä on lähtökohtana koulutusta järjestävä taho, olipa kysymyksessä komvux tai kansansivistys. Rekrytointi kohdistuu kaikkiin, jotka täyttävät muodolliset kelpoisuusvaatimukset, mikäli sellaisia on. Ilmoittelu ja muu informaatio osoitetaan suurelle yleisölle.

Jos jotakin kohderyhmää priorisoidaan, esimerkiksi kunnallisessa aikuiskoulutuksessa, silloin mahdollisten osanottajien ainoa yhteinen tekijä on yhteinen koulutustarve, mutta ei kulttuurin luoma yhteys. Hyvin harvoin koulutusta suunnitellaan erityisesti sellaisille ihmisille, joilla on yhteisiä kokemuksia ja jo ennestään jonkinlainen luonnollinen yhteys. Poikkeuksena ovat ne kurssit, joilla opintoliittojen jäsenjärjestöt kouluttavat jäseniään. Toinen poikkeus ovat henkilöstökurssit, jotka on suunnattu jollekin työntekijäryhmälle, tai ammatillinen koulutus, jota annetaan työpaikalla.

Tästä seuraa, että opintoryhmät muodostuvat kokoonpanoltaan sattumanvaraisiksi, toi-

sin sanoen niihin tulee ihmisiä, jotka ovat satuneet ilmoittautumaan samaan aikaan. Mahdollisia yhteisiä intressejä ja kokemuksia voidaan yrittää löytää vasta, kun ryhmä on perustettu. Sisällön ja työmuotojen suhteuttaminen näihin yhteisiin kokemuksiin käy mahdolliseksi vasta sitten, kun kurssi on jo menossa. Helposti käy niin, että opettaja ja etukäteen tehty kurssiohjelma dominoivat ja kurssista tulee koulumainen.

Toiseksi, se joka haluaa osallistua aikuiskoulutukseen, joutuu normaalitapauksessa liittymään tuntemattomien ihmisten joukkoon, jonka intresseistä ja opiskeludellytyksistä hänellä ei ole tietoa. Sille, joka etsii uusia haasteita ja uusia kontakteja, tämä voi olla jännittävää. Mutta sille, jonka itseluottamus on heikko ja joka epäilee mahdollisuuksiaan, askel tuntemattomaan voi tuntua niin uhkaavalta, että mieluummin luopuu koko kurssista.

Se, joka aikoo omistautua vaativiin opintoihin, joutuu paljastamaan ympäristölleen, että hänellä on kunnianhimo ja uskoa omaan kykyihinsä. Silloin on helposti kiitollinen saalis Janten lain kannattajille. Yritys muuttaa elämäntilannettaan aikuisena opiskelemalla vaatii määrätietoisuutta ja voimaa — jos on työryhmässään tai toveripiirissään ainoa, joka näin tekee. Se, jolla opiskelunhalu on piilevä, antaa halunsa myös jäädä piiloon.

Muutamit ruotsalaiset yritykset ovat kunnallisen aikuiskoulutuksen kanssa yhteistyössä hylänneet passiivisen mallin ja systemaattisesti suunnanneet rekrytointinsa jo olemassa oleviin luonnollisiin ryhmiin.

Kokemukset osoittavat selvästi, että monet jotka muuten tuskin koskaan olisivat tulleet ilmoittautuneeksi kelpoisuutta antavaan koulutukseen, nyt lähtevät mukaan, kun saavat opiskella yhdessä työtoveriensa kanssa, varsinkin jos opetus suoranaisesti liittyy työpaikkaan.

Yksi esimerkki (Fransson, 1989) on Volvo Lastvagnar AB Göteborgissa. Uudistusrahastojen varoin aloitettiin useita isoja projekteja. Lajissaan huomattavin on ”tehostettu peruskoulutus” ruotsissa, matematiikassa ja englannissa. Yli puolet niistä 30 miljoonasta, jotka tämä göteborgilainen tehdas sijoittaa työntekijöiden koulutukseen, käytetään tämän projektiin.

Tehostetun peruskoulutuksen kohderyhmänä ovat kaikki ne työntekijät, jotka ovat käyneet pelkän kansakoulun tai 9-vuotisen peruskoulun. VLAB:n 4220 työntekijästä 1400 kuuluu tähän ryhmään, näistä 777:llä oli vain kansakoulu.

Yksi yrityksen toimintamuodoista, ”konstruktion och utveckling”, valittiin pilottikokeiluksi. Siihen kuului tuhat työntekijää, joista 154:llä oli enintään peruskoulun tiedot. Päätettiin, että kaikkien kohderyhmään kuuluvien luona vierailisi yksi yrityksen ja yksi ammattiyhdistyksen edustaja, jotka kyselisivät asianomaisen kiinnostusta peruskoulutusoiseen ruotsin, englannin tai matematiikan opiskeluun. Kaikkiaan 97 henkilöä ilmoitti olevansa kiinnostunut, ja heidät kutsuttiin saamaan tarkempaa informaatiota kurseista ja osallistumaan intressiaineittensa testiin. Testien perusteella sitten osanottajat jaettiin pohjatietojensa mukaisesti ryhmiin.

Koulutus alkoi tammikuussa 1987. Osanottajat jakaantuivat kuudelle kurssille: 1. ja 2. etapin tasoista ruotsia, englantia ja matematiikkaa sekä ATK:n perusopetusta ja tekstinkäsittelyä. Koulutus siis tavoitti enemmän kuin puolet tämän osaston kohderyhmästä. Opetusta annettiin palkallisena työaikana puoli päivää kerrallaan kaksi kertaa viikossa kahden lukukauden ajan. Läksyt oli luettava vapaa-aikana. Kurssipaikka oli kävelytäisyyden päässä työpaikalta.

Tätä ensimmäistä kurssijaksoa seurasivat uudet kurssit, joilla oli osanottajia muista osastoista. Kahden ja puolen vuoden kuluttua oli 230 henkilöä osallistunut yhteen tai useampaan kurssiin. Harvat olivat jättäneet opiskelun kesken; syynä oli useimmiten se, että läksyjen luku oli vienyt odottamattoman paljon aikaa. Arvioidaan, että kaikkiaan 20 prosenttia kohderyhmästä tulee osallistumaan tehostettuun peruskoulutukseen. Luku on korkea, erityisesti kun otetaan huomioon, että nykyään hyvin harvat ammattityötä tekevät miehet käyttävät hyväkseen opintovapaan mahdollisuutta parantaakseen perustaitojaan ruotsissa, matematiikassa ja englannissa.

Mahdollisuus opiskella työtovereiden kanssa yhdessä työpaikan läheisyydessä merkitsi monien opiskelun esteiden poisraivaamista samalla kertaa. Oli mahdollista tavoittaa paljon suurempi osa kohderyhmästä, kuin jos olisi käytetty tavanomaista rekrytointia. Ensimmäisen arvioinnin näistä kurseista ovat esittäneet Jacobsson ja Jansson (1989), Esimerkki osoittaa piilevän opiskeluhaluun laajuuden.

Kurssin sisältö

Listamme viimeinen ulottuvuus on opintojen sisältö ja sen liittyminen osanottajien kokemuksiin ja elämäntilanteisiin. Vaikka kokemuksista lähteminen onkin aikuiskoulutuksen keskeinen ihanne, näyttää olevan harvinaista,

että sisältö mukautetaan ryhmän tarpeisiin. Sisällön mukauttamista voi tarkastella kahdelta puolelta: ensiksi, miten sisältö vaikuttaa rekrytointiin, ja toiseksi, miten sisältöä kehitellään kurssin jo alettua.

Ensimmäisestä näkökohdasta voidaan sanoa, että heikosti koulutettujen rekrytointi riippuu suuresti siitä, mitä konkreettista hyötyä nämä katsovat opiskelun tuovan. Monet tutkimukset osoittavat tämän (esimerkiksi Larsson ym, 1986), vaikkakin Thångin artikkelin osittain viittaa toiseen suuntaan. Monista tutkimuksista käy ilmi, että heikosti koulutetut jo melko nuorena katsovat olevansa "valmiita"; on mainittu iät 30 ja 35 vuota. Tämä merkitsee, että ihmiset katsovat olevansa opiskelumahdollisuuksien ulkopuolella. Aikuiskoulutus ei tunnu mielekkäältä, ellei siitä ole käytännön hyötyä ja ellei itsekkään ole kovin nuori. Heikosti koulutetut ovat melkein aina sellaisessa tilanteessa, missä käytännön hyötyä on vaikea nähdä.

Yleissivistyksen katsotaan kuuluvan niille, jotka ovat luomassa uraa, jotka haluavat "tulla joksikin", nuorille ihmisille. Ammattiin liittyvä koulutus on niitä varten, jotka tarvitsevat tietoa tai taitoa johonkin tiettyyn työtehtävään. Ammattiyhdistyskoulutus on tarkoitettu niille, jotka ovat luottamustehtävissä tai aikovat sellaisiin.

Usein myös koulutuksesta vastaavilla on samantyyppisiä ajatuksia — koulutuksen on oltava kannattavaa tai resurssija on käytettävä siellä, missä välttämättä tarvitaan. Tästä syntyy epäilyttävä yhteisymmärrys kaikkien osapuolten kesken, ja heikosti koulutetut jäävät koulutuksen ulkopuolelle, minkä takia he sitten eivät saa parempia (terveellisempiä, mielekkäämpiä jne.) töitä. Näin joudutaan noidankehään.

Yksi tapa opiskeluun tottumattomien mukaansaamiseksi on järjestää koulutusta työn osana niin, että sen tarkoituksena on työpaikan muuttaminen. Eriksson ja Holmer (1990) kertovat tällaisesta koulutuksesta. He yrittävät saada erään teollisuuslaitoksen työntekijät perehtymään työn muuttamiseen ja sillä tavalla itse tulemaan aktiivisiksi työpaikkansa muutoksen ajajiksi.

Tanskassa on käynnissä tutkimus (Rosenkvist, 1989), joka osoittaa, että ammattiaineita ja yleisaineita on vaikea integroida, mutta kurssiohjelma, joka sisältää molempia, suo osanottajille mahdollisuuden kehittää itseluottamustaan, ja sillä on siksi tärkeä merkitys. Ammattitaidot antavat suoranaisesti käyttökelpoista käytännön kompetenssia ja yleisivistävät vahvistavat yksilön itsetuntoa kansalaisena.

Petersson (1990) tekee selkoa kokeilusta, jonka tarkoituksena on tehostaa sekä ammattiyhdistysopintoja että henkilöstö- ja ammattikoulutusta. Projektin ovat tuottaneet yhteisvoimin ammattiyhdistyksen opinto-organisaatio ja asianomainen yritys.

Näissä kolmessa tapauksessa yritetään ottaa huomioon sekä ammatilliset näkökohdat että kansalaistaidot. Opinnot ovat konkreettisesti hyödyllisiä, mutta antavat myös sellaista tietoa, jolla on jokin muu merkitys kuin ammatillinen hyöty. Lisäksi tulee parantunut itsetunto, joka myös merkitsee paljon yhteiskunnan jäsenen kannalta. Työpaikalla järjestettävään koulutukseen liittyy kuitenkin vakava kysymys: Kuka päättää sisällöstä? Miten vapaa ja riippumaton koulutus voidaan yhdistää työpaikkakoulutukseen? Tämä edellyttää sitoutumattomuutta kurssinjärjestäjää, mutta myös riippumattomuutta korostavaa asennetta.

Opintojen valitsemisen vapaudesta

Olemme aikaisemmin kirjoittaneet taloudellisista esteistä, joita on opintosuunnitelmien toteuttamisen tiellä. Oma lukunsa ovat opiskelijaksi valitsemista koskevat säännöt. Luulisi, että vapaa pääsy olisi sopiva heikosti koulutetuille ja että rajoitukset estäisivät heitä. Osittain onkin näin, mutta todellisuus on silti monimutkainen.

Yleiset kirjastot ja opintoliitot ovat niitä opiskelumuotoja, jotka ovat ilman rajoituksia kaikille avoimia. On myös välimuotoja, joissa joillekin koulutuslinjoille on pääsyvaatimuksia, mutta kaikille ei. Monille komvuxin kursseille on käytännössä vapaa pääsy, mutta joissakin tapauksissa asia ei ole näin. Toisaalta on olemassa myös tavoite, jonka mukaan etusija on annettava vähiten koulutusta saaneille. Tätä ajatusta noudattavat myös eräät budjettiehdotukset ja erityisesti opintotuen myöntämistä koskevat säännöt. Opintotukisäännöt vaikuttavat myös kansanopiston opiskelijoihin, vaikka mitään erityisiä etuoikeuksia ei olekaan, lukuunottamatta niitä, jotka liittyvät aikuiskoulutuksen yleisiin päämääriin. Kansanopistoissa on yleisen opiskelukelpoisuuden vaatimus, mutta ne jotka sen täyttävät, voivat käytännössä ilman muuta osallistua erillisiin kursseihin.

Kaikkein tiukimmin säännelty on pääsy niihin opintoihin, joihin valitaan yksilöllisesti. Näin on henkilöstökoulutuksessa ja työmarkkinakoulutuksessa. Niitä eivät yksilöt voi vapaasti valita, vaan joku virkamies ratkaisee, mikä kullekin sopii. Toisinaan tarjotaan vapaa-

takin valintaa, mutta nämä tapaukset ovat poikkeuksia. Niinpä kansalaiset näissä tilanteissa ovat riippuvaisia toisistaan ja tämä on demokratian kannalta ongelma.

Henkilöstökoulutuksen valintaperusteet ovat vähiten koulutetuille erityisen epäedulliset. Asian taustalla lienee eräänlainen tehoajattelu (kannattavuus), jonka mukaan työnantaja panostaa eniten taitoa vaativien töiden tekijöihin. Tärkeä tähän asiaan vaikuttava tekijä ovat teollisuuden tuotantolaskelmat; näiden mittaukset osoittavat, että koulutus vähentää tuotantoa, koska kurssilla olevat ihmiset eivät silloin osallistu tuotantoon. Tämä koskee erityisesti työkollektiiveja. Muilla aikuiskoulutuksen aloilla on sellaisia tasa-arvopäämääriä, joita henkilökoulutuksessa ei ole. Ammattiyhdistysten vaatimukset voivat jossain määrin vaikuttaa, mutta yleensä tuntuu siltä, että työnantajan näkemys koulutuksesta ei tee oikeutta heikosti koulutetuille.

On olemassa ilmeinen vaara, että työpaikkakoulutus lisääntyy kaikille vapaasti tarjolla olevan koulutuksen kustannuksella. Tavallinen syy, miksi ihmiset hakeutuvat opiskelemaan, on halu päästä pois työstä, joka tuntuu tarkoituksettomalta tai epäterveelliseltä. Silloin opiskelumahdollisuuksien pitäisi olla avoinna kenelle tahansa. Jos on olemassa mahdollisuus työpaikan vaihtoon koulutusta hankkimalla, silloin myös työnantajiin kohdistuu paine huonojen työolojen parantamiseksi niin, että he voivat pitää työntekijänsä. Jos ei ole mahdollista "paeta" huonosta työpaikasta, silloin ihmisen on pakko hyväksyä olosuhteet, jotka eivät ole hyväksyttäviä. Vaihtoehto huonosta työpaikasta poislähtöön on, että työntekijä yrittää muuttaa tilannettaan omin päin.

Pitkän aikavälin näköaloja

Aikuiskoulutusta koskevassa keskustelussa pohditaan usein rekrytointi- ja opetuskeskymyksiä yksittäisten kurssinjärjestäjien kannalta. Sen sijaan saattaa unohtua pitempi perspektiivi, jossa kaikki aikuisopintomuodot nähdään kansalaisille tarjottavina rikkaamman elämän mahdollisuuksina. Sivistyskäsitystä pidetään usein itsestään selvänä, ja monessa tapauksessa se on ahdas ja yksipuolinen. Meidän mielestämme aikuiskoulutuksen pitää kuvastaa elämän moninaisuutta; tämä olisi ainakin ihanne. Kun opiskeluun tottumattomat ihmiset ovat innostuneet opintoihin, perusta on luotu. He ovat ehkä saaneet uusia valmiuksia ja uutta itseluottamusta. Jotta kehitys jatkuisi, tietoja on pidettävä yllä ja kartutettava, on omaksuttava uusia tottumuksia — yksinkertai-

sesti ehkä vain alettava lukea sanomalehteä uudella tavalla. Voi myös auetta avarampia kulttuuri- ja sivistyskontakteja.

Koulutuksesta vastuussa olevat voivat tehdä oman osuutensa auttamalla osanottajia muuntamaan opintoharrastuksensa elämäntavoiksi. He voivat ohjata näitä yhteyteen vapaan sivistystyön ja kirjaston kanssa. Miten opiskelu järjestetään niin, että sen apuna on luonnollista käyttää hyväkseen paikkakunnan kirjastoa? Miten järjestetään teatteri- tai elokuvakäynti niin, että se tukee opiskelua? On monia tapoja, joilla eri opintomuotojen rajojen ylittämistä voidaan helpottaa. Mitä opintoliitot tekevät houkutellakseen osanottajia ryhtymään laajalaisempaan opiskeluun kansanopistossa tai komvuxin piirissä? Mitä komvux tekee, jotta opiskelijoiden harrastus jatkuisi opintokerhoissa?

On oltava hyvää tahtoa, on luovuttava kilpailumielestä ja sen sijaan katsottava opiskelijan parasta ja etäällä olevia päämääriä.

LÄHTEET

- Abrahamsson, K. & Rubensson, K., 1986. (red.) Den nya utbildningsklyftan — 90-talets utmaning, SÖ: Liber Utbildningsförlag.
- Alexandersson, C. 1990. Utbildning och professionalisering. I: Kollegiet för vuxenutbildning, Göteborgs universitet: Studiesteg för vuxna. Publikation från Institutet för pedagogik, Göteborgs universitet 1990:03.
- Ambjörnsson, R. 1988. Den skötsamme arbetaren. Malmö: Carlssons Bokförlag.
- Arvidsson, L. 1985. Folkbildning i rörelse. Pedagogisk syn i folkbildning inom svensk arbetarrörelse och frikyrkorörelse under 1900-talet — en jämförelse. Malmö: Liber förlag.
- Ball, S. 1980. Beachside Comprehensive. Cambridge: University Press.
- Borgström, L. 1988. Vuxnas kunskapssökande — en studie av självstyrt lärande. Stockholm: Brevskolan. DsU 1985:10. Vuxenutbildning. 1970-talets reformer — en utvärdering. Stockholm: Utbildningsdepartement.
- Eriksson, K. & Holmer, J. 1990. Studier som stöd för arbetet. I: Kollegiet för vuxenutbildning, Göteborgs universitet: Studiesteg för vuxna. Publikation från Institutet för pedagogik, Göteborgs universitet 1990:03.
- Fransson, A. 1990. Anpassning av rekrytering, studievägledning och undervisning till prioriterade grupper. En studie av 10 komvuxenheter. (Manus).
- Fransson, A. Rekrytering av kortutbildade vuxna. Erfarenheter från Sverige. Föredrag vid konferensen Nye veje for voksenuddannelsen i Norden, Reykjavik 25. august 1989. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet. Stencil.

Fransson, A. & Larsson, S. 1989. Who takes the second chance, Report nr 1989:02 from the Department of Education and Educational research, University of Göteborg.

Helmstad, G. & Larsson, S. 1985. Föreställningar om utbildning, Intervjuer med lagerarbetare, Rapport nr 1985:09, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

Jacobsson, G. & Jansson, S. 1989. Förnyelsefonder vid Volvo Lastvagnar AB i Göteborg. Göteborgs Skolförvaltning.

Keen, K. 1989. (samtal).

Larsson, S. & Alexandersson, C. & Helmstad, G. & Thång, P.-O. 1986. Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Larsson, S. & Thång, P.-O. 1985. Arbetets betydelse och utbildningens funktion. En empirisk studie av sjukvårdsbiträdens syn på arbete och utbildning. Rapport nr 1985:03, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

Larsson, S. 1989. Vuxnas möte med komvux, (manus).

Larsson, S. & Fransson, A. & Alexandersson, C. 1990. 124 lärarens syn på sin undervisning i komvux. (manus).

Landsorganisationen 1989. Personalutbildning — överväganden och förslag, LO.

Lundquist, O. 1989. Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Petersson, B. 1990. Metallindustriarbetare — lärande och utbildning, Göteborgs universitet: Studiesteg för vuxna. Publikation från Institutet för pedagogik. Göteborgs universitet 1990:03.

Petersson, O. & Westholm, A. & Blomberg, G. 1989. Medborgarnas makt, Stockholm: Carssons.

Rosenvist, G. 1989. Kompetensutveckling vid integrerad utbildning. (manus).

SCB(a). 1988. Personalutbildning. Våren 1987. Bakgrundmaterial om vuxenutbildning. 1988:1.

SCB(b). 1988. Vuxenutbildning 1986, regional spridning, Bakgrunds-material om vuxenutbildning, 1988:3.

Wahlgren, B. 1986. De uddannelsesfremmede, Erfaringer fra forsøgs- og udviklingsarbejde med prioriterede grupper i voksenundervisningen og folkeoplysningen, Udviklingscenter for folkeoplysning og voksenundervisning, København.

AJATTELEMINEN EI OLE KÄYNYT VANHANAIIKAISEKSI

TILAAI SUOMI-lehden

— johtava mielipidelehti

- Vuositilaua (8 numeroa) 129 mk
- Kestotilaua 118 mk (laskutus vuoden välein)
- Opiskelijatilaua (8 numeroa) 110 mk

Nimi

Osoite

..... Puh.....

Tämä on lahjatilaua — maksumies yllä

Lahjan saaja

Osoite

..... Puh.....

Maksan laskun saatuaui.

Olen uusi vanha tilaaja, tilaajanumero

Puhelin: 90-613 21 62 / Perusta Oy, Tilaajat

KIRJE

Suomi
maksaa
posti-
maksun

SUOMI-lehti

PL 734/HKI 10

VASTAUSLÄHETYS

Sopimus 00170/66

00003 HELSINKI

AIKUISKASVATUSPOLITIikka JA VAPAAN SIVISTYSTYÖN JÄRJESTÖT NORJASSA

Artikkeli käsittelee Norjan aikuiskasvatustalitiikan ja sitä sivuavien rahoituksellisten kannustinjärjestelmien merkitystä vapaan sivistystyön järjestöjen toiminnan sisältöön ja kohdentumiseen. Vaikka tarkastelu rajoittuukin Norjaan, se lienee sovellettavissa muihinkin maihin, joissa käytetään julkisia, vapaaseen sivistystyöhön kohdistuvia kannustinjärjestelmiä.

Lähtökohtana on se, että Norjassa vapaan sivistystyön järjestöjen perusta on ollut poliittinen, humanitäärinen tai ideologinen. Alusta lähtien niiden tarkoituksena on ollut heijastaa jonkinasteista sosiaalista sitoutumista. Samalla on todettava, että *sosiaalinen sitoutuminen* muodostaa sosiaalisen, alueellisen, ikäluokkien ja sukupuolten *tasa-arvoistamisen* kautta julkisen aikuiskasvatustalitiikan perustan. Vaikka valtio ja alueelliset viranomaiset rahoittavatkin suuren osan tästä toiminnasta, valtaosa jää järjestöjen kannettavaksi. Lukuvuonna 1987-88 niiden osuus oli yli 85 prosenttia kurseista ja 80 prosenttia kirjoilla olevista osanottajista.

Kaksi suurinta järjestöä, Folkuniversitet ja Työväen sivistysliitto (tästä eteenpäin artikkelissa käytetään pelkästään käsitettä järjestöt, myös tarkoitettaessa näitä kahta vapaan sivistystyön organisaatiota yhdessä), vastasivat yli puolesta aikuiskasvatuksen piiriin kuuluvasta toiminnasta. Vertailun vuoksi voi sanoa, että koulun ja muiden julkisten organisaatioiden opiskelijamäärät muodostivat alle kolme prosenttia opiskelijamäärästä (Norjan valtion tilastokeskus, 1989).

Toiminta on jakautunut melko tasaisesti eri alueille viimeiset kymmenen vuotta. Kaikkiaan lähes 750 000 henkilöä osallistui 73 500 julkisin varoin tuetulle aikuiskasvatuskursseille lukuvuonna 1987-88. Tämä vastaa 23 prosenttia yli 16-vuotiaista norjalaisista.

Järjestöjen toimintaperiaatteilla on siis ratkaiseva vaikutus tarjottujen kurssien muotoon ja sisältöön. Asiaan sisältyy olennainen paradoksi. Vaikka aikuiskasvatustalitiikan ensisijaiset tavoitteet koskevat yksilöä, rahalliset resurssit jaetaan järjestöille. Koska järjestöt saavat itse päättää verrattain vapaasti saamansa tuen jaosta, järjestelmä mahdollistaa melko pitkälle lain tavoitteiden vääristymisen. Tämä pätee myös sosiaalisen sitoutumisen sisältämiin tavoitteisiin, joista yhdenvertaisuuden lisääminen on tärkein.

Järjestöjen huomattavien eroavaisuuksien vuoksi aihetta käsitellään ensisijaisesti kahden suurimman vapaan sivistystyön järjestön kannalta, joskin tehdyt havainnot voivat koskea myös useita pienempiäkin järjestöjä ja organisaatioita. Näillä kahdella on muihin verrattuna huomattavan suuri vaikutusvalta poliittisiin päättäjiin. Vaikka aiheen käsittely ei kata kaikkea alalla vallitsevaa monimuotoisuutta, tarkoituksena on silti tuoda esiin vapaan sivistystyön ja julkisen politiikan suhteeseen liittyvät pääkehityssuunnat ja perusparadoksit.

Aluksi selvitämme sosiaalisen sitoutumisen käsitehistorian ja järjestötaustan. Seuraavaksi tarkastelemme empiirisen tutkimuksen perustalla, miten aikuiskasvatustalitiikan päätavoitteet vastaavat käytännön realiteetteja. Lopussa pohditaan aikuiskasvatustalitiikan sisäisiä paradokseja sen pyrkiessä säätelemään sivistysjärjestöjen toimintaa sosiaalisen sitoutumi-

sen periaattein. Tämä vie meidät keskusteluun julkiseen politiikkaan luonnostaan kuuluvista paradokseista ottaen huomioon ko. politiikan kunnianhimon säädellä järjestöjä sosiaalisen sitoutumisen näkymättä.

Sosiaalinen sitoutuminen

Sosiaalisella sitoutumisella tarkoitetaan tässä toimenpiteitä, joilla pyritään vaikuttamaan positiivisesti ihmisten elämäntilanteeseen. Se käsittää toimenpiteet, joilla parannetaan sellaisten yksilöiden, ryhmien ja luokkien asemaa, joiden voidaan katsoa olevan sorrettuja, vähäosaisia tai muuten huonommassa asemassa. Näistä mainittakoon työttömät, köyhät, hoitoa vailla olevat fyysisesti tai henkisesti vammaiset sekä työväen luokan osattomat ryhmät (lisää aiheesta julkaisussa Nordhaug 1986).

Lyhyt historiallinen tausta

Ensi kertaa valtion tukea järjestöjen järjestämälle aikuiskasvatukselle jaettiin vuonna 1935. Tuolloin Norjan aikuiskasvatuksessa oli omaksuttu malli, joka pätee vielä nytkin: toiminta perustuu pääosin valtion tukemiin opintokerhoihin. (Norjalainen opintokerho vastaa pääpiirteittäin vastaavaa suomalaista.) Rahavarojen siirtoa lukuunottamatta julkisen vallan rooli oli paljolti passiivinen.

Toisen maailmansodan jälkeen valtio omaksui aktiivisemman roolin useimmilla yhteiskunnan aloilla. Myös aikuiskasvatus joutui valtion lisääntyneen väliintulon kohteeksi. Samalla aikuiskasvatuksen luonne muuttui voimakkaasti. Aikaisemmin sitä oli johdettu paljolti poliittisia, jopa vallankumouksellisia päämääriä kohti (Nordhaug, 1986). Sodanjälkeisinä vuosina, painopiste siirtyi vähitellen yksilön tarpeisiin. Vapaa-aikaan ja harrastuksiin liittyvien kurssien määrä kasvoi nopeasti ja pian niistä tulikin aikuiskasvatuksen hallitseva alue. Valtaosa kurseista oli tarkoitettu edistämään kurssilaisten itsensä toteuttamisen tarvetta yksilösuoritusten kautta. Tähän vaikutti paljolti se, että järjestöt suuntautuivat enenevässä määrin *aikuiskasvatusmarkkinoiden* luomiseen. Suuntausta tuki mitä todennäköisemmin sodan myötä maan vallannut konsensus ja maan joutuminen saksalaisten miehittämäksi. Ilmapiiri ei suosinut avointa luokka- tai ryhmäetutaistelua. Maan jälleenrakentaminen oli kaiken kattava yhteinen tavoite, ja luokkarajat ylittävä yhteistyö oli keino sen saavuttamiseksi (Bergh, 1977; Grnlie, 1977). Tämän seurauksena poliittisen ja ideologisen koulutuksen merkitys väheni työväenliikkeen sisällä

aiempaan verrattuna (Lundestad, 1977; Stenersen, 1977).

Filantropiset liikkeet kokivat samankaltaisen muutoksen. Kun pahin köyhyys oli voitettu ja työväenliike oli saavuttanut valtaa sekä eduskunnassa että hallituksessa, ja kun luku-taidottomuustilanteeseen oli saatu kohennusta, filantropisesti suuntautuneet järjestöt muuttivat toimintaperiaatteitaan ja ryhtyivät pääasiassa huolehtimaan markkinoiden tarpeista. Ne käynnistivät laajan kurssivalikoiman markkinoinnin ja myynnin sen sijaan, että aikaisemmin niiden tarjoama aikuiskasvatus oli ollut maksutonta, koska oli ollut opiskelejoita, jotka olivat opettaneet vähäosaisia tovereitaan palkkiotta idealistisista syistä (vrt. Solliid, 1982).

Sodan ja aikuiskasvatuslain voimaantulon välinen aika oli vähenevän sosiaalisen sitoutumisen aikaa. Tämä oli seurausta sekä järjestöjen kasvavasta markkinahenkisyydestä ja julkisen hallinnon mukaan tulosta aikuiskasvatussektorille.

Aikuiskasvatuslain voimaantulo vuonna 1977 muodostui käännekohtaksi Norjan aikuiskasvatuksen historiassa. Se merkitsi aikuiskasvatuksen täydellistä sisällyttämistä hyvinvointivaltion käsitteeseen: lain myötä valtio otti julkisen vastuun aikuiskasvatuksesta. Lisäksi viranomaisille siirtyi pääosa siitä vastuusta, joka oli aikaisemmin ollut järjestöillä.

Järjestökehitys

Seuraavassa käsitellään järjestöjen kehitystrendejä sekä niiden osuutta sosiaalisessa muutoksessa ja sosiaalisen sitoutumisen vaikinuttamisessa.

Muodonmuutos

Järjestöt ovat muuttuneet johtuen osittain julkisen vallan voimakkaasta mukaantulosta aikuiskasvatukseen ja toisaalta organisaatiodynamiikasta. Jäsenistön idealismiin perustuneet järjestöt byrokratisoituivat ja tavoittelivat tehokkuutta ja kasvua. Samalla nykyiset järjestöt näyttäivät kiinnostuvan vähemmän yhteiskunnallisesta muutoksesta kuin palvelujensa markkinoimisesta ja myymisestä mahdollisemman monelle niitä tarvitsevalle (Knudsen & Ilset, 1980; vrt. myös Broström & Ekeröth, 1977). Monet merkit viittaavat siihen, että idealismi on muuttunut kaupallisuudeksi.

Aikaisemmin järjestöjen toiminta erottui helposti yleisen koululaitoksen toiminnasta.

Nykyisin näyttää kuitenkin siltä, että nämä kaksi järjestelmää ovat ajautumassa yhteen. Järjestöjen harjoittama aikuiskasvatus on muodostumassa yhä enemmän perinteistä koulujärjestelmää täydentäväksi (vrt. Rubenson, 1980:36-39).

Eräs tapa tulkita tätä suuntausta on lähteä siitä oletuksesta, että järjestöt ovat melko pitkälle integroituneet valtiomekanismiin. Ne täyttävät verrattain joustavasti ja tehokkaasti niitä tehtäviä, jotka usein jäävät tavalliselta koulujärjestelmältä ja yliopistoilta täyttämättä. Kyseiset tehtävät liittyvät pääasiassa yhteiskunnan kulloisiinkin tarpeisiin järjestää kestoltaan lyhyempiä, erikoistuneempia koulutuspalveluja, kuin mitä koulut tai yliopistot pystyvät tarjoamaan. Näyttää myös siltä, että järjestöt pystyvät paremmin sopeutumaan nopean teknisen kehityksen luomiin koulutustarpeisiin. Vapaaehtoisuusluonteensa ja improvisoinnin värittämien perinteidensä vuoksi niitä yleensä pidetään joustavampina kuin perinteisiä kasvatusinstituutioita.

Järjestöjen ja koulujärjestelmän yhdistyminen vaikuttaa todennäköisesti siihen, missä määrin sosiaalista sitoutumista halutaan ilmaista. Mitä enemmän järjestöt osallistuvat välineelliseen, suorituspisteitä antavaan opetukseen, sitä vähemmän niillä on resursseja sosiaalista sitoutumista ilmentävään toimintaan. Tästä seuraa, että sitoutumisen julkituonti jää yhä enemmän julkisen hallinnon viranomaisten tehtäväksi.

Yhteiskunnallisen muutoksen estäminen

Samalla, kun markkinointi ja myyminen ovat nousseet järjestöissä etualalle, taistelu yhteiskunnallisen muutoksen puolesta on siis haihtunut lähes olemattomiin. Tätä tärkeämpi kysymys on kuitenkin se osallistuvatko järjestöt mahdollisten muutosten estämiseen.

Yksi tapa lähestyä kysymystä on tutkia valtionapujärjestelmän toimintaa, lähtökohtana valtionapuun oikeutettujen järjestöjen valinta. Nykyään tällaisia järjestöjä on noin neljäkymmentä. (Määrää supistamisesta 15:een on annettu huhtikuun lopulla 1991 lainmuutosesitys; toimituksen huomautus, ks. sivu.) Kuten arvata saattaa, viranomaiset ovat haluttomia ottamaan tukijärjestelmään mukaan uusia järjestöjä. He ovat luonnollisesti hyvin tietoisia siitä, että avun kokonaismäärää ei nosteta automaattisesti mikäli avustettavien järjestöjen lukumäärä nousee.

Korporatiivisten sääntöjen tapaan mukana olevilta järjestöiltä tiedustellaan niiden kantaa aina, kun jokin järjestö pyrkii tuen piiriin ja kannanotot tulkitaan voimaperäisiksi poliittisiksi signaaleiksi. Tästä seuraa, että nuoret tai hiljattain perustetut, yhteiskunnallisen muutoksen puolesta toimivat eri alojen järjestöt tuskin pääsevät nauttimaan julkisesta aikuiskasvatuksesta. Näin ollen niiden työskentelyolosuhteet muodostuvat vaikeammiksi, kuin jos niiden sallittaisiin päästä valtionapujärjestelmän piiriin.

Norjalaiset politiikan tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota siihen, että samalla kuin etujärjestöt ja kansanliikkeet ovat entisestään komplisoituneet ja byrokraisoituneet, on tullut esille myös uusia "ruohonjuuritason" vaikutuskanavia. Tärkeimpiä niistä ovat poliittiset ja usein paikalliset yhdenasianliikkeet (Olsen & Saetren, 1980). Mainitut liikkeet eivät kuitenkaan saa julkista tukea millekään mahdollisesti järjestämälleen kurssille, vaikka niillä usein onkin akuutti tarve sivistää ja kouluttaa jäsenistöään ja kannattajiaan. Samalla suuret vapaan sivistystyön organisaatiot, olivatpa ne etujärjestöjä tai eivät, nähdään tavallisesti valitsevan järjestelmän jatkeina, ts. niiden ei katsota uhkaavan sitä. Niiden turvattu asema Norjan korporatiivisen poliittisen rakenteen sisällä merkitsee myös sitä, että ne ovat epätodennäköisiä radikaalin muutoksen lähteitä yhteiskunnallisessa rakenteessa. Näin ollen, Norjan tilanteelle on ominaista se, että potentiaalinen yhteiskunnallinen muutosta näyttää rajoittavan järjestöjen ja yhteiskuntapolitiikan yhteisvaikutus.

Sitoutumisen vakiinnuttaminen

Aivan kuten aikuiskasvatus vakiinnutettiin sodan jälkeisinä vuosina, myös sosiaalinen sitoutuminen on pitkälti vakiinnutettu — lähinnä siksi, että aikuiskasvatuksesta on tehty osa hyvinvointivaltiota. Tämä paljastaa erään erittäin merkittävän paradoksin, joka ei rajoitu pelkästään aikuiskasvatukseen. Kun yhteiskunnallisten kysymysten hoito siirretään niin sanotusti julkisen hallinnon tehtäväksi, on niille järjestöille, jotka aikaisemmin osallistuivat noiden kysymysten hoitoon, usein tyypillistä vetäytyminen taka-alalle. Luotetaan siihen, että valtio hoitaa asiat kuntoon. Voi olla, että tässä heijastuu osin voimakas usko yhteiskuntapolitiikan tehokkuuteen ja johdonmukaisuuteen yleensäkin ja osin se käsitys, että mainittujen asioiden hoito siirtyy valtion erityistehtäväksi, ellei erityistukea myönnetä järjestöille. Seurauksena on se, että järjestöjen sosiaalista

sitoutumista motivoivat ensisijaisesti rahoituk-selliset näkökohdat.

Sitten on vielä niin, että erityisen voimak-kaita aikuiskasvatuksellisia tarpeita omaavat yksilöt ja ryhmät on identifioitava ja todettava kelvollisiksi nauttimaan valtion tukea. Niinpä vaa'an kieleksi muodostuukin viranomaisten yleisnäkemys yhteiskunnan sosiaalisista ja kulttuurisuhteista. Mikäli tukijärjestelmän tar-koituksena on edistää ryhmien välistä tasa-ar-voa, viran-omaisten on välttämättä oltava jat-kuvasti selvillä väestörakenteesta ja sen "ryh-mittymistä". Valtiokoneistoa ei ole kuitenkaan perustettu eikä se ole erityisen hyvin varustau-tunut tilastoissa näkymättömän "piiloyhteis-kunnan" jäljittämiseen (vrt. Lund & Nord-haug, 1985:11; Nordhaug, 1991).

Toisaalta vähäosaisten ryhmien valitseminen voitaisiin delegoida järjestöille. Ongel-maksi muodostuu kuitenkin se, että nämä jär-jestöt eivät todennäköisesti ryhtyisi kartoitta-maan yhteiskunnallisia epäkohtia tai poikkea-vaia alakulttuureja, ellei erityisiä julkisia talou-dellisia kannustimia olisi tarjolla. Niin kauan kun tukirahat on kytketty oppikursseihin eikä tutkimukseen, järjestöjen ponnistelut voivat mennä hukkaan, mikäli ne eivät voi muuttaa tutkimustoimintaa kurssitoiminnaksi.

Ihanteet ja tosiasiat

Aikuiskasvatuksen sosiaalinen sitoutumi-nen oli alusta saakka sen luonteva toiminnan osa. Tapa, jolla sorretut talonpojat ja työväen-luokka hyödynsivät sitä luokkataisteluissa, oli jo itsessään heijastus sosiaalisesta sitoutumi-sesta. Myöhemmin sitoutuminen vakiintui; aluksi siten, että kansanliikkeet ja aikuiskasva-tusorganisaatiot laitostuivat, jonka jälkeen ke-hitettiin aikuiskasvatustalitiikka, jonka tavoit-teena oli kompensoida markkinoiden yhteis-kunnalliset vinoutumat. Seuraavaksi arvioim-me tämän politiikan vaikutusta vertaamalla sen yhdenvertaistamistavoitteita empiirisen tutkimuksen dokumentoimaan todellisuu-teen.

Ihanteet

Norjan aikuiskasvatustalitiikka tuli voimaan vuonna 1977. Sen tarkoituksena on säädellä sitä osaa aikuiskasvatuksesta, jota julkiset vi-ranomaiset tukevat. Laki tekee selväksi sen, että julkisen aikuiskasvatuksen päätavoite on tarjota yksilöille tasaveriset mahdollisuudet. Tasapuolisuus tässä yhteydessä ei kuitenkaan rajoitu muodollisiin oikeuksiin osallistua ai-kuiskasvatukseen. Tarkoituksena on ollut vä-hintään varmistaa, että pitkälle koulutetut ja

muissakin suhteissa resursseja omaavat hen-kilöt eivät olisi ylliedustettuina valtion tukemilla kursseilla.

Tapana on kuitenkin ollut tulkita näitä ta-voitteita, ikään kuin ne kohdistuisivat ensisijai-sesti eri yhteiskuntaryhmien väliseen yhden-vertaistamiseen (vrt. Kallerud, 1978). Tähän sisältyy voimakkaampi tasa-arvonormi, jonka loogisena seurauksena voidaan pitää sitä, että pitkälle koulutettujen henkilöiden ryhmä saisi olla aliedustettuna aikuiskasvatuksessa (eri ta-sa-arvotavoitteita käsitellään mm. teoksissa Hernes, 1974; Okun, 1975). Tämän kaltai-nen normi tuotiin esille eräässä lakia edeltä-neessä raportissa. Siinä todettiin, että ellei ai-kuiskasvatuksesta osalliseksi pääsemiseen liit-tyvää muodollista tasa-arvoa täydennetä vä-häosaisia koskevilla erityistoimenpiteillä, tule-vat olemassaolevat koulutukselliset eriarvoi-suudet kasvamaan (Ot.prp.nr.7, 1975). Esi-merkiksi ikäluokkia koskevia eriarvoisuus-kysymyksissä on pyritty kaventamaan vanho-jen ja nuorten välistä koulutuksellista kuilua tarjoamalla vanhemmille ihmisille sitä koulu-tusta josta he ovat jäänet paitsi nuoruudes-saan (Ot.prp. nr.7, 1975:24; Kallerud, 1978:40-41; St.meld. nr.72:19).

Sosiaalinen näkökulma

Tässä yhteydessä sosiaalisella näkökulmal-la tarkoitetaan resurssien jakautumista kaikis-sa sosio-ekonomisissa ryhmissä erotuksena sukupuolen, iän tai maantieteellisen sijainnin määräämistä ryhmistä.

Aikuiskoulutukseen osallistumisessa on tuntuvia koulutuksen tasoon liittyviä eroja. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että ne henkilöt, joilla on ainoastaan pakollinen kou-lutustausta osallistuvat tuntuvasti harvemmin koulutukseen kuin ne, joilla on enemmän koulutusta (esim. Knudsen & Skaalvik, 1979; Nordhaug, 1983; Setsaas, 1985). Mikäli kou-lutustasoa käytetään sosio-ekonomisen sta-tuksen indikaattorina, aikuiskasvatustalitiikan ihanteiden ja realiteettien välillä on havaittavis-sa tuntuva kuilu.

On väitetty, että järjestöjen rooli tässä ase-telmassa ei olisi tärkeä, koska niiden tarjonnan kulttuurirakenne koskee enemmän hyvin kou-lutettujen ihmisten elämäntilannetta ja mieltymyksiä kuin niiden, joilla on vaatimaton kou-lutustausta. Kriittikkä on esitetty myös sen johdosta, ettei viimeksi mainittua ryhmää ole riittävästi lähestytty. Empiiristä tutkimustietoa tämän väittämän tueksi tai sen kumoamiseksi ei kuitenkaan ole.

Sukupuolinäkökulma

Yhdenvertaistamistavoitteista huolimatta vironomaiset eivät ole juuri ryhtyneet toimenpiteisiin laajentaakseen sukupuolittain tasa-arvoa aikuiskasvatuksessa. Eräs syy passiivisuuteen lienee siinä, että naiset ovat perinteisesti osallistuneet miehiä vilkkaammin (Nordhaug, 1984a; Norjan tilastokeskus, 1989). Osallistumismallien tarkastelu paljastaa kuitenkin melkoisia eroja. Itse asiassa oppiaineiden välillä on yksi selvästi miehinen malli ja toinen selvästi naisellinen malli. Naiset ovat vahvasti yliedustettuja humanistisissa aineissa, estetiikassa sekä sosiaali- ja terveydenhoidossa. Miehet taas ovat yli-edustettuja hallinto-, talous- ja lakiaineissa sekä maa- ja metsätaloudessa. Lisäksi miehillä on taipumusta osallistua pidempään kurssiin (laskenta perustuu Norjan tilastokeskuksen tietoihin, 1989).

Kaikkiaan näyttääkin selvästi siltä, että ainevalintoihin liittyvä osallistumismalli heijastaa suurelta osin yhteiskunnassa vallitsevaa sukupuolten työnjakoa. Paradoksaalista on, että todellisuudessa aikuiskasvatus näyttää osaltaan vahvistavan em. työnjakoa, vaikka tavoitteena onkin aikaansaada miesten ja naisten välinen tasa-arvo.

Tämän lisäksi havaitut erot korostavat rakenteellisten tekijöiden voimaa ja selventävät sitä marginaalista roolia, joka aikuiskasvatuspolitiikalla sittenkin saattaa olla huolimatta sen kunnianhimoisista tavoitteista. Lisäksi ei ole mitään syytä olettaa, että järjestöt olisivat lainkaan kiinnostuneita tämän mallin muuttamisesta — mallin, joka on pohjimmiltaan yksilöiden vapaasti tekemien valintojen summa.

Ikäluokkanäkökulma

Aikuiskasvatustavan eräs voimakkaimmin esitetyistä tavoitteista pelkistyy poliittisessa iskulauseessa ”oikeutta vanhemmille sukupolville ennen kuin se on liian myöhäistä”. Ennen lain voimaantuloa oli vallalla käsitys, että aikuiskasvatus olisi ikäluokkia yhdistävä koulutussilta. Tämä näkemys oli varsin optimistinen, kun otetaan huomioon tuolloin tarjolla olleen kansainvälisen tutkimusaineiston määrä. Moni poliitikko näyttää kuitenkin hairahtuneen kannattamaan tuolloin orastunutta elinikäisen oppimisen ihannetta ja sen tarjoamia mahdollisuuksia (vrt. Blaug & Mace, 1977).

Vapaa-ajan viettoon liittyvien kurssien osalta kurssilaisten määrissä havaittava epäsuhta ikäluokasta toiseen on pysynyt melko muuttomattomana norjalaisessa aikuiskasvatuksessa

(Aamodt, 1976; Knudsen & Skaalvik, 1979; Setsaas, 1985). Työhön liittyvillä kursseilla, joista valtaosa jää tukijärjestelmän ja lakisäädöksen ulkopuolelle, on toisaalta voitu kirjata suuntaus tasasuhtaisuuteen (Nordhaug, 1984a:193). On kuitenkin huomattava, että tällä aikuiskasvatuksen sektorilla näitä suuntauksia ei voida pitää seurauksina lain voimaantulosta. Ne johtuvat työelämässä tapahtuneista muutoksista. Siksi onkin paradoksaalista, että on tapahtunut edistystä ikäluokkien välisen tasa-arvon suuntaan sellaisella aikuiskasvatuksen alueella, johon em. laki ei vaikuta. Siellä missä laki vaikuttaa, sitä ei sen sijaan ole tapahtunut.

Eräs syy vanhempien ihmisten vähäiseen osallistumiseen saattaa löytyä itse järjestöistä. Niiden kannalta on rationaalista keskittää resurssit markkinoiden suurimpiin segmentteihin — nuorisoon ja keski-ikäisten ryhmään. Todennäköisenä seurauksena on tuntuvasti kaventunut vanhempiin ikäluokkiin kohdistuva tarjonta. On myös mahdollista, että useiden tutkimusten osoittama vanhempien ihmisten vähäinen osallistuminen on rajoittanut järjestöjen panostusta tähän ryhmään.

Aikuiskasvatustavan määritlee vanhemmat henkilöt yhdeksi ns. prioriteettiryhmäksi. Niinpä heidän tarpeistaan lähtevät kurssit saavatkin suosituimmuustukea, joka on tavallista edullisempaa järjestöille. Näyttää kuitenkin käyneen niin, että aikuiskasvatustavan astuttua voimaan osa tälle ryhmälle tarkoitetuista kursseista rahoitettiin vähäosaisille ryhmille tarjotulla suosituimmuustuella.

Vapaata sivistystyötä harjoittavien järjestöjen aikaisempi käytäntö oli ollut rahoittaa vanhemmille ihmisille tarkoitettu kurssitoiminta tavanomaisesta opintokerhotuksesta. Tämä oletettu järjestöllinen toiminta havainnollistaa erästä yleistä valikoivan tuen kohdistukseen liittyvää ongelmaa: heti kun jokin valikoiva järjestely on saatu palvelemaan tiettyä ryhmää, on järkevää, että järjestöt määritlevät mahdollisemman suuren osan jo olemassa olevasta toiminnastaan suosituimmuustuen piiriin kuuluvaksi saadakseen enemmän tukea myös niihin toimintoihin, joita ne olisivat harjoittaneet joka tapauksessa suosituimmuustuesta huolimatta. Siksi onkin mahdollista, että valikoivan järjestelyn tarkoitettu vaikutus itse asiassa jää aiottua vähäisemmäksi ja eräillä aloilla jopa heikkenee.

Paradoksit

Seuraavassa identifioidaan ja käsitellään kaksi paradoksia, jotka liittyvät yhteiskunnan

harjoittamaan aikuiskasvatustalitiikkaan ja järjestäjien käyttäytymiseen sellaisessa tilanteessa, jota leimaa yleinen, yhdenvertaistamiseen thttv poliitiikka.

Paradoksi 1:

Yksilö vastaan yhteisö

Julkisessa aikuiskasvatustalitiikassa esitetyt tavoitteet ja niiden saavuttamiseksi käytetyt keinot on suunnattu yksilöihin. Pammrn on ollut luoda suurempaa aikuisten välistä tasa-arvoa ja niinpä kollektiiviyksikkksitteit on käytetty pelkstn tilastollisessa mielessä (esimerkiksi sosiaalinen ryhmä, vanhukset). Painopiste on ollut yksilöiden kyvyssä tulla toimien eri rooleissa.

Mahdollisuudet saavuttaa yhdenvertaisuus ja sellainen tilanne, jossa syrjintä ei tapahdu, voidaan kuitenkin kyseenalaistaa, kun keskitytn vain yksilöihin suunnattuihin keinoihin. Tämä suuntaus edustaakin jonkin asteista paradoksia siksi, että ihmiset elävät ja toimivat kollektiiviryhmin — esimerkiksi perheinä, ryhminä, alakulttuureina ja järjestöinä.

Ert tutkijat ovat tulkinneet aikuiskasvatuksen rakenteen olevan heijastus sen kynnistjien ja järjestäjien intresseistä ja kulttuuriarvoista. Vallitsevan käsitöksen mukaan järjestäjien työntekijät ovat pasiasissa henkilöitä, joiden aikuiskasvattajan työ on perinteisten keskiluokkaisten arvojen läpäisemä. Tästä seuraa, että myös kurssien sisältö heijastaa keskiluokan arvoja ja harrastuksia (Miller, 1967; Newman, 1979:26). Westwood patti aikuiskasvatuksen ja kasvatustalitiikan välistä suhdetta käsittelevän tarkastelunsa tavalla, joka hyvin havainnollistaa tätä keskiluokkavainoutumaan kohdistuvaa arvostelua: "... Haluaisin esittt, että aikuiskasvatus kulttuurin alueena marjittisiin uudelleen sellaiseksi alueeksi, jossa työväenluokan kulttuurillinen pätevyys on yhdenvertainen keskiluokan kanssa" (Westwood, 1980:44).

Tämä arvostelu vie meidät seuraavaksi kollektiiviseen tarkasteluun. Voidaan vittt, että ennen kuin aikuiskasvatuksesta tulee yhdenvertaistava väline, tarvitaan myös keskiluokasta poikkeaviin ryhmiin kohdistuvaa ja niiden taholta tulevaa kollektiivist panostusta (esim. Lovett, 1982). Tämä edellyttt, että mainitut ryhmät vakiinnuttavat omiin lähtökohtiinsa perustuvan aikuiskasvatustalitiikan. Ellei näin tapahdu, jää muille ryhmille suuntautuvan tarjonnan laatiminen keskiluokkaan kuuluvien aikuiskasvattajien tehtäväksi — ja se olisi enemn hyvntekyvisyyteen vivahtava tapa suhtautua mahdollisiin muutoksiin. Mikä-

li kulttuuriltaan "poikkeaville" ryhmille kynnistetn tarjontaa, on tarjonnan tuottaminen vaikeaa, elleivät ryhmien jäsenet itse aktiivisesti osallistu siihen.

Tätä taustaa vasten on kysyttävä, kuinka viranomaiset poliitiikallaan aikovat tehdä mahdolliseksi eri kulttuureja edustavien ryhmien omiin lähtökohtiinsa perustuvan aikuiskasvatustoiminnan käynnistymisen. Tuntuu kohtuulliselta olettaa, että Norjan nykyinen valtionapujärjestelmä ei pysty merkittävässä marin aikaansaamaan tman suuntaista kehitystä. Se perustuu byrokraattisiin lähtökohtiin, jotka hallitsevat julkisyhteisjien ja vakiintuneiden järjestäjien suhdetta. Siksi ratkaisevaksi seikaksi muodostuukin, pystyvätkö järjestöt haaitsemaan ja ymmrtmn eri yhteiskuntaryhmien tarpeet. Tman lisäksi on tärkeää kysytä voivatko ne ja haluavatko ne kynnistt erityistoimintoja yhteistyössä muiden ryhmien edustajien kanssa (vrt. Kallerud, 1978).

Yhteistyön käynnistyminen vaikuttaa epätodennäköiseltä, elleivät viranomaiset ole jostain syystä luokitelleet kyseistä ryhmä erityisen tärkeäksi. Muussa tapauksessa opintoorganisaatiot menettäisivät rahaa toiminnan järjestämisessä verrattuna siihen rahalliseen tulokseen, jonka ne saavuttaisivat käyttämällä resurssiaan maksukykyisempiin, panostamalla vahvempiin ryhmiin. Padymme seuraavaan tilanteeseen: järjestöt järjestävät erityistoimintoja keskiluokkaan kuulumattomille ryhmille tavallisesti vain, jos ihmiset järjestäytyvät ryhmiksi, jotka kykenevät tuomaan tarpeensa esille tavalla. Heidän on lisäksi tuotava se esille tavalla, joka varmistaa niille rahallisen prioriteettiaseman aikuiskasvatustalitiikassa. Tman jälkeen on kohtuullista olettaa, että näiden ryhmien onnistuminen vakiinnuttaa toimintonsa riippuu niiden muodollisesta organisointiasteesta. Koska on tiedossa, että monet alakulttuurit ja ryhmät ovat vailla tman kaltaista organisointia, tulevaisuuden odotukset eivät näytä kovin lupaavilta. Haaste tilanteen muuttamiseksi on luultavasti kaikista pulmallisin sekä yhteiskunnan että järjestäjien kannalta katsottuna.

Miller (1967:14-15) ja Rubenson (1977) ovat tuoneet esille ajatuksen, jonka mukaan ammattiyhdistykset ja muut vapaaehtoisjärjestöt, joiden jsenist kuuluu paosin työväenluokkaan, olisivat erityisen tehokkaita vrvmn vähän koulutettua väkeä aikuiskasvatuksen piiriin. Opiskelijamrjavinoutumat olisivat varmaankin vieläkin huomattavampia ilman niiden panostusta. Tämä ei kuitenkaan auta ratkaisemaan järjestäytymättömien tai huonosti jrjestytymneiden ihmisten

ja ryhmien ongelmia (kts. Martinussen, 1977).

Paradoksi 2: Per capita versus valikoiva tuki

Edellä on todettu, että valtaosa organisoitusta aikuiskasvatuksesta Norjassa (poislukien henkilöstökoulutus) saa valtionapua. Julkisen sektorin rooli on siis ratkaisevan tärkeä. Toisaalta suurin osa tuen piirissä olevasta toiminnasta tapahtuu ei-kaupallisissa järjestöissä (l. "kolmas sektori"). Niitä ovat tutkineet Weisbrod (1988) ja Van Til (1988). Vaikka valtio myöntää tukea pienryhmäopiskeluun, viranomaisten valta järjestöjen tarjoaman opetuksen sisältöön ja kohderyhmävalintoihin on vähäinen. Mutta luultavasti juuri viranomaisten myöntämä tuki pitää kurssimaksut alhaisina ja oletettavasti myös lisää hakeutumista opiskeluun. Lopputulos on varmaankin sosiaalisesti tasa-arvoisempi kuin julkisen tuen puuttuessa.

Tuen jakotapa on kuitenkin kyseenalainen siksi, että kukin osallistuja hyötyy periaatteessa yhtä paljon valtion tuesta: varakkaat samalla tavalla kuin vähävaraisetkin. Tätä voidaan kutsua per capita -periaatteeksi (Hernes, 1978; vrt. myös Wildavsky, 1987). Käsitteenä se tarkoittaa, että julkisten resurssien täytyy tavoittaa mahdollisimman monta henkilöä, jolloin lopputuloksena on hyödynsaajien maksimoinnin kautta maksimaalinen hyvinvointi. Yhdenvertaisuuden saavuttaminen edellyttää kuitenkin resurssien valikoivaa jakamista vähävaraisille ryhmille.

Per capita -tavoitteiden ja tasa-arvotavoitteiden välisessä ristiriidassa, johon skandinaavisessa aikuiskasvatuskirjallisuudessa usein viitataan rahanjakopolitiikan ja palvelupolitiikan välisenä ristiniitana, on nähtävissä eräs norjalaisen yhteiskuntapolitiikan pääongelmista tällä sekä muillakin aloilla (Broström & Ekeröth, 1977; Kallerud, 1978; Nordhaug, 1982: 2.1.).

Valikoivien tukimuotojen lisääminen suhteellisen vähävaraisten osanottajien mukansaamiseksi ja heidän tukemisekseen vastaa sitä, että lisättäisiin yleisen (lähinnä opintokerhotyyppisen) aikuiskasvatuksen tarjontaa. Sitä kautta luotaisiin jyrkempiä rajoja julkisen ja yksityisen sektorin (mukaanlukien ei-kaupallinen sektori) välille.

Tasa-arvopolitiikan ja koulutustuen uusjaon edistäminen markkinoiden kautta ei ole kuitenkaan mahdollista. Voi olla, että markkinajärjestelmällä on hallinnollisia rahanjakojärjes-

telmiä paremmat edellytykset hyödyntää resursseja tehokkaasti. Mutta se ei tarjoa mitään mahdollisuuksia korostaa humanitaaristen ihanteita, mikä tukisi markkinoilta usein poisuljettuja vähäosaisia. Siksi on tarpeen muuttaa markkinoiden sosiaalidarwinistista luonnetta auttamalla niitä ihmisiä, jotka eivät muuten kykenisi hyödyntämään välttämättömiä hyödykkeitä tai palveluja.

Markkinat eivät voi heijastaa minkään asteen sosiaalista sitoutumista, elleivät ne ole julkisen vallan jonkinlaisen väliintulon modifioimia (vrt. Wolf, 1988). Julkisen vallan väliintulo on siis edellytyksenä aikuiskasvatuspalvelujen tasaisemmalle tarjonnalle. Laaja ja vankka julkinen sektori ei kuitenkaan takaa sitä, että sosiaalinen sitoutuminen toteutuisi. Tässä asiassa onkin aina kyse siitä, kuinka julkiset resurssit jaetaan ja mikä on muiden kannustimien osuus järjestöjen käyttäytymisessä ja toimintaperiaatteissa.

Norjalaiset pitävät yleensä itsestään selvänä sitä, että yhteiskunnallinen tasa-arvottomuus aikuiskasvatuksessa olisi ollut vieläkin suurempaa ilman julkisen vallan väliintuloa (vrt. Eide, 1982). Toisaalta ilman julkista aikuiskasvatuspolitiikkaa ja järjestöille kanavoitavia taloudellisia kannustimia sosiaalisen sitoutumisen vastuu saattaisi edelleenkin jäädä näiden järjestöjen harteille. Olkoonkin, että vastakkaiset hypoteesit ovat parhaimmillaankin vain oppineiden arvailuja — todennäköisesti oikeita —, on perusteltua esittää provosoiva kysymys: olisiko aikuiskasvatuksessa syntynyt enemmän tasa-arvoa ilman toteutettua aikuiskasvatuspolitiikkaa? Mikäli oletamus, että aikuiskasvatuspolitiikka on vähentänyt järjestöjen sosiaalista sitoutumista voimakkaasti, pitää paikkansa, kysymykseen on vastattava myöntävästi.

Yhteenveto

Aikuiskasvatuspolitiikan määräämät tukimuodot kohdistuvat aikuiskasvatuspalvelujen tuottajien, pääosin järjestöjen, käyttäytymiseen. Niinpä tavoitteiden onnistuminen riippuu siitä, miten paljon se todella ohjaa käyttäytymistä haluttuun suuntaan. Näyttää siltä, että tiettyjen ryhmien tukeminen on tehokain tapa saavuttaa haluttu lopputulos. Näin voidaan varmistaa, että heikoimmatkin ryhmät saavat asemaansa mahdollisesti kohentavaa aikuiskasvatuksellista tarjontaa. Se, että kysymyksessä on rajattu ihmisjoukko, merkitsee sitä, että yleinen aikuiskasvatuspolitiikka ei vaikuta merkittävästi vallitsevaan alueelliseen, sukupuoliseen ja sosio-ekonomiseen eriarvoisuuteen.

Vapaan sivistystyön järjestöjen työn kannalta edellä olevasta voidaan päätellä, että aikuiskasvatustalouden (mukaanlukien rahallinen tuki) vaikutus on kaksijakoinen. Ensinnäkin se vaikuttaa järjestöjen toimintaan niin, että sosiaalisen sitoutumisen julkituonti nähdään ensisijaisesti viranomaisten tehtäväksi. Tässä yhteydessä tätä voidaan kutsua aikuiskasvatustalouden metavaikutukseksi. Norjassa järjestöjen näkemys omasta roolistaan näyttää ratkaisevasti muuttuneen julkisen rahoituksellisen kannustusjärjestelmän myötä. Alkujaan koulutuksen käynnistäjinä toimineista ja sitä osallistujilta kerätyillä maksuilla ylläpitäneistä järjestöistä on tullut julkisten vallan edustajia, jotka saavat ja jakavat yhteiskunnan varoja. Kun järjestöjä arvostellaan sitoutuneiden aikuiskasvatuskurssien vähentymisestä, ne ovat taipuvaisia vierittämään syyt viranomaisten niskoille: "Emme ole saaneet riittäviä taloudellisia resursseja asian edistämiseksi."

Toisaalta kun ne kerran ovat olemassa, valtionapujärjestelmien laajuus ja rakenne vaikuttavat järjestöjen käyttäytymiseen ja siten välillisesti niiden sosiaaliseen sitoutumiseen. Tätä voidaan kutsua aikuiskasvatustalouden sääteleväksi vaikutukseksi. On selvää, että tehokkain tapa lähestyä yhdenvertaistamisen tavoitetta on parantaa yhteiskunnan heikompien jäsenien asemaa valikoivien tukimuotojen kautta. Tämä periaate on kuitenkin ristiriidassa laajemman hyvinvointivaltion ihanteen kanssa, sen että hyötyjien määrä on maksimoitavissa per capita -jaon keinoin. Itse asiassa järjestöt tukevat tätä periaatetta hyvin voimakkaasti. Todennäköisin syy kannatukseen on se, että järjestöillä on tapana mitata omaa ja sektorinsa menestystä kurssien ja osallistujien lukumäärällä.

Yhdenvertaistamistavoitteiden taustaa vasten näyttää siltä, että valtionapujärjestelmä ei ole ratkaiseva tekijä aikuiskasvatuksessa, ellei vähävaraisia ryhmiä aseteta etuasemaan. On kuitenkin vaikea kuvitella sellaista politiikkaa, joka tarkoituksellisesti pidättelisi suhteellisesti varakkaampia, jotta muut saisivat heidät kiinni. Ainoa ratkaisu olisi kieltää varakkailta pääsy kursseille. Vaikka tällaista periaatetta sovellettaisiinkin, edellä mainitut paradoksit eivät poistuisi.

Wildavsky'n (1987:287; kts. myös Wolf, 1988:82) epäsuhtan aksiomi (jonka mukaan jokainen toimenpide, jolla pyritään kasvattamaan epäsuhtaa jollakin alueella pakostakin vähentää sitä toisella) näyttää olevan suurin este julkisen, monitavoitteisen, ei-priorisoivan kannustinjärjestelmän toteuttamisen tiellä. Sekä aikuiskasvatustalouden toteuttajat että vapaa sivistystyön järjestöt ovat näin ollen ajau-

tuneet umpikujaan, josta ei päästä ennen kuin poliittiset päättäjät asettavat politiikan tavoitteet arvojärjestykseen. Kun tämä on tehty, voidaan niukat resurssit priorisoida tavoitepohjaisesti. Mutta tätä ennen aikuiskasvatustaloudelta ei kannata odottaa mitään merkittävää panosta tasa-arvon lisäämiseksi. Näin ollen, vaikka järjestöjen käyttäytymistä voidaan pitää eräänä vallitsevan eriarvoisuuden välittömänä seurauksena, avain väestöryhmien väliseen yhdenvertaisuuteen on löydettävissä poliittisesta järjestelmästä.

LÄHTEET

- Aamodt, P.O. 1976. Voksenoppling 1969-1974. Oslo: Central Bureau of Statistics.
- Bergh, T. 1977. Norsk økonomisk politikk. In T. Bergh and H.O. Pharo (Eds.), *Vekst og velstand. (Growth and Prosperity.)* Oslo: Norwegian University Press.
- Blaug, M. and Mace, J. 1977. Recurrent education: The 'New Jerusalem' ? *Higher Education*, 6, 277-299.
- Brostrom, A. and Ekeröth, G. 1977. *Vuxenutbildning och fördelningspolitik.* Stockholm: Liber.
- Central Bureau of Statistics 1989. *Utdanningsstatistikk: Voksenoppling 1987-88.* Oslo: Author.
- Eide, K. 1982. *Utdanning og likhet. Fakkelen, No. 3.*
- Gronlie, T. 1977. *Norsk industripolitikk 1945-1965.* In T. Bergh and H.O. Pharo (ed.), *Vekst og velstand.* Oslo: Norwegian University Press.
- Hernes, G. 1974. *Om ulikhetens reproduksjon.* In I forskningsens lys. Oslo: Norwegian Council for Research in Social Science and the Humanities.
- Hernes, G. 1978. *Per capita ideologi og koplingsgevinster.* In G. Hernes (ed.) *Forhandlingsøkonomi og blandingsadministrasjon.* Oslo: Norwegian University Press.
- Kallerud, B. 1978. *Mål for voksenoppling.* Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Knudsen, K. og Ulset, S. 1980. *Voksenoppling: organisasjonene og loven.* Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Lov om voksenoppling av 28. mai 1976.
- Lovett, T. *Adult Education. Community Development and the Working Class.* Nottingham: University of Nottingham.
- Lund, J. and Nordhaug, O. 1985. *Adult education in Norway: Challenges and directions.* Paper presented at the Annual Convention of the International League for Social Commitment in Adult Education, Gothenburg/Stockholm, June 1985.
- Martinussen, W. 1977. *The Distant Democracy.* London: Wiley.
- Miller, H.L. 1967. *Participation of Adult Education: A Force-Field Analysis.* Boston: Center for the Study of Liberal Education for Adults.

- Newman, M. 1979. *The Poor Cousin: A Study of Adult Education*. London: Allen & Unwin.
- Nordhaug, O. 1982. Statens finansiering av vokseopplring: Fordelingspolitiske virkninger. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Nordhaug, O. 1983. Distribution of adult education: The Norwegian Case. *Adult Education Quarterly*, 34, 29-37.
- Nordhaug, O. 1984. Vokseopplring og ulikhet. *Tidskrift for samfunnsforskning*, 25, 187-204.
- Nordhaug, O. 1985. Regionale monstre i norsk vokseopplring. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Nordhaug, O. 1986. Adult education in the welfare state: Institutionalization of social commitment. *International Journal of Lifelong Education*, 5, 45-57.
- Nordhaug, O. 1991. *The Shadow Educational System*. Oxford, UK: Oxford University Press (in press).
- Okun, A. 1975. *Equality and Efficiency. The Big Tradeoff*. Washington, D.C.: Brookings Institution.
- Olsen, J.P. and Saetren, H. 1980. Aksjoner og demokrati. Bergen: Norwegian University Press.
- Ot.prp, nro 7 1975. Om lov om vokseopplring. Oslo: Ministry of Education.
- Rubenson, K. 1980. Background and theoretical context. In R. Hoeghielm, R. and Rubenson, K. (ed.), *Adult education for social change. Research on the Swedish Allocation Policy*. Stockholm: liber.
- Rubenson, K. 1977. Participation in recurrent education: A research review. Paper presented at meeting for National Delegates on Developments in Recurrent Education, Paris, March 1977.
- Setsaas, R. 1985. *Vokseopplring i fritida: Deltakelse og rekruttering*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Skard, O. 1979. Recent legislation and the Norwegian pattern of adult education. In T. Schuller and J. Megarry (ed.), *World Yearbook of Education 1979. Recurrent Education and Lifelong Learning*. London/New York: Kogan/Page Nichols.
- Soolid, O. 1982. Folkeopplysningsmisjonrene. In S. Bjerkaker and H.M. Wivestad 8ed.), *Folkeopplysning i 50 år*. Oslo: Samnemnda for studiearbeid/NKS-forlaget.
- Stenersen, O. 1977. Ventrekreftene i norsk politikk 1945-1965. In T. Bergh and H.O. Pharo (ed.), *Vekst og velstand*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr 72. 1983. Om lov om vokseopplring. White Paper to the Parliament. Oslo: Ministry of Education and Church.
- Van Til, J. 1988. *Mapping the Third Sector: Voluntarism in a Changing Social Economy*. New York: Foundation Center.
- Weisbrod, B. 1988. *The Non-Profit Economy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Westwood, S. 1980. Adult education and the sociology of education: An exploration. In J.L. Thompson (ed.), *Adult Education for a Change*. London: Hutchinson.
- Wildavsky, A. 1987. *Speaking Truth to Power*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Wolf, C. jr. 1988. *Markets and Governments*. Cambridge, MA: MIT Press.

OPINTOVAPAATA VAI OPISKELUA TYÖAIKANA?

Pohjoismaiden aikuiskoulutuksen tulevia kehitysstrategioita

Pohjoismailla on vankka kokemus aikuiskoulutuksen uudistusstrategioista aina kansansivistyksen perinteisestä ideasta nykyaikaiseen, uusimman tekniikan turvin toteutettuun työmarkkinakoulutukseen. Aikuiskoulutuksen malli työelämässä on ollut jaksottaisen koulutuksen malli. Yhtenä sen keskeisenä takaajana on opintovapaa.

Vaihtoehtoinen strategia on lisätä työssä annettavaa koulutusta. Kirjoittaja esittelee artikkelissaan tätä, ennen muuta Japanissa sovellettavaa käytäntöä ja vertaa sitä Ruotsiin. Hän näkee vuosisadan vaihteen eräänlaisena käännekohtana: selvä suuntaus on henkilöstökoulutuksen voimakas kasvu sekä huomion kiinnittäminen aikuisten lukutaidottomuuteen.

1. Aikuiskasvatuksen pohjoismaisen yhteistyön vahvistaminen

Vuosittainen pohjoismainen aikuiskasvatuksen tutkimuskonferenssi on tervetullut uusi pohjoismainen yhteistyöhanke. On monia syitä vahvistaa pohjoismaista yhteistyötä aikuiskasvatuksessa. Meillä on samantapaiset kansansivistyksen traditiot ja työmuodot; sellaisia ovat erityisesti opintokerhot ja kansanopistot.

Myös Pohjoismaiden kokemukset hyvinvoinnin luomisesta sekä koulun ja aikuiskasvatuksen osuudesta siinä ovat samanlaiset. Mahdollisuudet yhteistyöhön tutkimuksessa, dokumentoinnissa ja kokemustenvaihdossa ovat niin ikään hyvät.

Ilman pohjoismaista yhteistyötä aikuiskasvatuksemme saattaakin jäädä Euroopan myllerryksissä unohtuksiin. Hukumme Itä-Euroo-

pan suurten muutosten kohuun tai jäämme Euroopan sitkeiden yhdentymisneuvottelujen varjoon.

Ehkä juuri näiden mullistusten takia on syytä selvittää pohjoismaista aikuiskasvatuksen näkökulmaa. Pohjoismaat osoittautuvat erityisen kiinnostaviksi juuri siksi, että niillä on kokemuksia aikuiskasvatuksen uudistamisen strategioista, aina kansansivistyksen arvoperinteestä nykyaikaiseen, uusimman tekniikan turvin toteutettuun työelämän koulutukseen.

Askel pohjoismaisesta Kungälv-tutkijakoukuksesta (kesäkuussa 1990) Euroopan suuriin kysymyksiin on oikeastaan lyhyempi kuin aavistammekaan. Välittömästi tutkijakokouksen jälkeen oli Tukholman lähistöllä konferenssi, jossa EY- ja EFTA-maiden edustajat käsittelevät teemaa New Challenges in Education and Training of the European Workforce. Konferenssin koollekutsujina olivat Ruotsin opetusministeriö ja kouluylhallitus. Sen mate-

riaalina oli CERI/OECD:n teettämä selvitys teemasta The Expanding Learning Enterprise in Sweden sekä muutamia EY- ja EFTA-maiden aikuiskoulutuspolitiikkaa koskevia selvityksiä. Käsittelem tässä eräitä kysymyksiä, joita konferenssissa oli esillä. Jatkan samalla myös Ruotsissa käytävään aikuiskasvatuksen tulevaisuuden strategioita koskevaa keskustelua.

Tässä yhteydessä ei ole mahdollista ottaa esille kaikkea sitä, mitä eri Pohjoismaissa tapahtuu. Tanskassa ns. 10 kohdan ohjelma on aiheuttanut joitakin uudistuksia. Aikuiskasvatuksen kehittämiskeskus on lisäksi aloittanut laajan ja tiiviin tutkimustoiminnan.

Norjassa kehitys on ollut jossain määrin py-sähdyksissä sen jälkeen, kun 80-luvun puolivälissä valmistui mietintö elinikäisestä oppimisesta. Suurkäräjillä ei ole tehty mitään ratkaisuvia päätöksiä esimerkiksi opintojen rahoituksesta tai opintovapaasta. Tietyiltä osin voidaan sanoa, että aikuiskoulutuskysymyksiä on siirretty korkeammalle käsittelytasolle ja niitä on käsitelty Hernen selvityksen Mer kunskap til fler hengessä. Mainittu selvitys koskee korkeampaa koulutusta. Toinen kiinnostava asia on Trondheimin aikuispedagogisen instituutin (Norsk voksenpedagogisk institutt) kehitysstrategia, joka korostaa henkilöstökoulutusta ja henkilöstön kehittämistä.

Suomessa on 1980-luvun loppupuolella tehty useita tärkeitä aloitteita. Muun muassa on ilmestynyt mietintö Koulutus vuonna 2000. On saatu aikaan uudistus opintojen rahoituksesta ja ammatillisesta koulutuksesta. Suomessakin huomio kohdistuu työvoiman laatuun ja ammattitaitoon.

2. Pätevyyskoulutus Ruotsissa ensi vuosisadan alussa

Euroopan ja muun maailman poliittinen, taloudellinen ja kulttuurinen kehitys on vain yksi monista tekijöistä, joita on otettava huomioon suunniteltaessa tulevaisuuden koulutusta. Kuten monissa muissakin länsimaissa, myös Ruotsissa on edessä "ikäshokki": vanhojen ihmisten määrä kasvaa ja nuorista koulutetuista ihmisistä on puute.

Koska "tuoreen älymystön tuotanto" — inhimillisen pääoman teorian käyttäkäsemme abstraktia kieltä — on vain pari kolme prosenttia vuodessa, täytyy yhä enemmän turvautua keski-ikäiseen, jopa vanhempaan työvoimaan. Tämä koskee sekä naisia että miehiä, sekä ruotsalaisia että siirtolaisia.

Toinen syy panostaa aikuiskasvatukseen aiempaa enemmän on sukupolvien välinen koulutuksen ja tiedon kuilu, joka on syntynyt sen perusteella, milloin ja missä itse kukin on suorittanut oppivelvollisuutensa. Vuosisadan alussa syntyneet ihmiset ovat käyneet koulua kuusi, seitsemän vuotta, 1940-lukulaiset yhdeksän, kymmenen ja nykynuoret 12-13 vuotta.

Kuinka pitkä on koulutukseen käytettävä aika tulevaisuudessa? Käyvätkö ensi vuosisadan alussa syntyvät lapset koulua 15, 16 vai 17 vuotta? Miten integroidaan esikoulu ja koulu? Millainen on sellaisten siirtolaisyhmien tilanne, joilla ensimmäisen sukupolven ihmisillä on takanaan kotimaansa koulu ja toisella tai kolmannella sukupolvella Ruotsin nuorisokoulu?

Kouluylhallitus on selvittänyt aikuisväestön koulutustason muutoksia parissa viime vuosina ilmestyneessä kirjassa: Den nya utbildningsklyftan — 90-talets utmaning (Uusi koulutuksen kuilu — 90-luvun haaste) ja Det stora kunskapslyftet — Svensk vuxenutbildning inför år 2010 (Suuri tietotason nousu — Ruotsin aikuiskoulutus vuoteen 2010 tullessa).

En puutu näiden kirjojen yksityiskohtiin, mutta ne osoittavat aikuisväestön koulutustason dramaattisen nousun 50 vuoden kuluessa. Vuonna 1960 vielä 65 prosentilla työvoimasta oli takanaan lyhyempi kuin yhdeksänvuotinen koulu. Vuonna 1986 prosenttiluku oli laskenut 23:een ja vuonna 2010 sen arvioidaan olevan neljä prosenttia.

3. Aikuisten kouluopintojen kohtalo?

Edellä olevia lukuja voi tulkita eri tavoin. Yhden tulkinnan mukaan aikuisten kouluopinnot menettävät merkityksensä vuoden 2010 jälkeen, koska siihen mennessä kaikki ovat käyneet 12-vuotisen koulun. Tämä ajatus on viime vuosien aikana ollut jälleen ajankohtainen, koska myös aikuiskasvatuksesta on tullut ase julkisen sektorin varainkäytöstä käytävään keskusteluun.

Valtiokonttori, jota voidaan pitää valtion rationalisointielimenä, on ottanut puheeksi julkisen sektorin tuottavuuden parantamisen. Yhdenä ensisijaisena säästökohteena se pitää juuri kunnallista aikuiskoulutusta. Kantaansa se perustelee mm. näillä koulutustason ko-hoamista koskevilla huomioilla.

”Valtiokonttori voisi selvittää mahdollisuuksia kunnallisen aikuiskoulutuksen lopettamiseen tai vähentämiseen vuoteen 2000 mennessä.”

Tällaisia säästövaatimuksia on kuitenkin tarkasteltava sen tosiasian valossa, että tietämisen ja osaamisen laatuvaatimukset kasvavat ja muuttuvat yhteiskunnan muuttuessa. Ei voida ajatella, että yhdeksänvuotinen peruskoulu riittäisi tulevaisuuden tietoyhteiskunnassa.

Tulevaisuuden työelämä asettaa myös yhä suuremmat pätevyysvaatimukset. Ne johtuvat tuotantosysteemien muutoksista ja tietokoneiden käytön lisääntymisestä. Tämä kehitys mainitaan mm. amerikkalaisessa tulevaisuudentutkimuksessa *Workforce 2000. Work and workers for the 21st century*, joka pari vuotta sitten tehtiin Hudson-instituutissa. Monet työtehtävät, joihin aikaisemmin riitti oppikoulu, vaativat nykyään korkeakoulutasoista koulutusta.

Kehitystä voi tulkita monin tavoin. Yksi selitys on, että todelliset pätevyysvaatimukset monilla aloilla ovat nousseet. Toisen mukaan työnantajat ovat nostaneet vaatimuksia koulutustason kohotessa. Luultavasti molemmissa on perää. Työnhakijalle syy on samantekevä; tosiasia on, että perusopinto- ja ammattitaitovaatimukset lisääntyvät. On myös tärkeää huolehtia siirtolaisten oikeudesta peruskoulutukseen niin, etteivät he jäisi syrjään tietoyhteiskunnan vaatimusten kasvaessa.

4. ”Ruotsalainen malli”, jaksottaisen koulutuksen malli

Mainitsen tässä muutamia asioita Ruotsissa tehdystä tutkimuksesta *The Expanding Learning Enterprise in Sweden. Education and training of the Swedish Labour Force*. Ruotsin aikuiskasvatukseen on kautta vuosien ollut kansainvälisen ihailun kohteena. Mutta suuri sosisio voi olla myös haitallista. Itsetyytyväisinä jäämme ehkä lepäämään laakereillamme. Kenties se malli, jonka kehitimme 70-luvulla, ei enää soviakaan yhteiskunnan vaatimuksiin vuoden 2000 jälkeen.

Ruotsin aikuiskasvatuksen piirteiden luetteluinen tässä saattaa vaikuttaa omahyväiseltä. Mutta silläkin uhalla, että minua syytetään pedagogisesta naiviudesta, otan niitä esille.

— Laki suo kaikille kansalaisille oikeuden opintovapaaseen.

— Mahdollisuudet saada opintotukea, joka kattaa kaikki kustannukset, vaihtelevat aikuiskasvatuksen eri alueilla; yhä vielä on myös suuria puutteita.

— Ruotsin aikuiskasvatuksen perustana on kolmentyyppistä järjestäjien yhteistyötä: kansansivistysorganisaatioiden (opintokerhot ja kansanopistot), kelpoisuuskoulutuksen järjestäjien (aikuisten peruskoulutus, grundvux, ja kunnallinen aikuiskoulutus, komvux) sekä ammatillisen koulutuksen (työmarkkinakoulutus, amu, ja henkilöstökoulutus).

— Koulutusta on tarjolla koko maassa, ja yhteiskunta pyrkii tasa-arvoon ja alueelliseen tasapuolisuuteen.

— Aikuiskasvatus on tärkeä osa yleistä hyvinvointipolitiikkaa ja välttämätön tuki työllisyyspolitiikalle. Erityistä huomiota kiinnitetään siirtolaisten, vammaisten ja muiden koulutuksellisesti huono-osaisten ryhmiin.

— Ruotsin aikuiskasvatus on kansainvälinen mitoin mitattuna huomattavan laaja-alaista. Yli puolet aikuisista osallistuu vuosittain jonkinmuotoiseen järjestettyyn opetukseen. Tavallisia ovat opintokerhot ja nykyään yhä lisääntyvä henkilöstökoulutus, johon kumpaankin osallistuu noin 25 prosenttia aikuisväestöstä. Kunnalliseen aikuiskoulutukseen ja kansanopistojen opetukseen osallistuu noin 4-5 prosenttia aikuisista sekä työmarkkinakoulutukseen pari kolme prosenttia. Lisäksi ovat kansanopistojen erilliset kurssit, aikuisten peruskoulutus, siirtolaisten koulutus (sfi) ja muut erityisluokat.

5. Jatkuva oppiminen työssä vai jaksottainen koulutus?

Viime vuosikymmenien uudistuksena oppivelvollisuuden jälkeisessä koulutuksessa on ollut jaksottaisen koulutuksen periaate. Se merkitsee perinpohjaista muutosta yhteiskunnan tarjoamaan koulutukseen: se mahdollistaa koulutuksen, työn ja muiden tehtävien vuorottelun.

Paras tae tämän toteutumiseksi on lakisääteinen oikeus opintovapaaseen, mahdollisuus opintotuen saamiseen sekä kurssien ja muiden opintomahdollisuuksien suuri tarjonta. On vain löydettävä sellaiset ajat, jolloin perheen ja muiden tehtävien ohessa pääsee opiskelemaan tehokkaasti.

Se voi kuitenkin olla hankalaa, koska nykyihmisen aika on tiukasti ohjelmoitu. Vaihtoehtoinen strategia onkin se, että järjestetään enemmän aikaa oppimiselle itse työssä, kotona tai muuna vapaa-aikana. Ideoita on saatavissa Japanista, ja Japani onkin ollut monille työpaikkakoulutusta suunnitteleville kiintoisa opintomatkan kohde.

Japanin esimerkin seuraaminen ei kuitenkaan ole aivan yksinkertaista, koska sielläkin on monia, joskus vastakkaisiakin tendenssejä.

Ilmeisesti siellä on kuitenkin päästy varsin pitkälle työvoiman koulutustason ja työntekijöiden ammattitaidon kehittämisessä. Tämä koskee varsinkin miesten koulutusta. Tasa-arvokysymyksissä on paljonkin toivomisen varaa.

Japanilaisen mallin kiintoisa ja tärkeä piirre on elinikäisen työsuhteen, Life-Time-Employment, idea. Suurissa yrityksissä työnantaja takaa työntekijöilleen lähes elinikäisen työpaikan lisäksi myös jatkuvan työpaikalla annettavan täydennyskoulutuksen. Japanilaisten mielestä meidän jaksottaisen koulutuksen ja opintovapaan mallimme on vanhentunut. Työtehtävien ja työyhteisön kehittäminen nähdään siellä jatkuvana ongelmanratkaisuna ja oppimisena.

Kun pohdimme, miten lisätä mahdollisuuksia palkalliseen opintovapaaseen ja ammatilliseen täydennyskoulutukseen tai yleiseen aikuiskoulutukseen, japanilaisia kiinnostaa, miten suuri osa työajasta voidaan käyttää uuden oppimiseen. Eräät Ruotsissa tehdyt arviot osoittavat, että kaksi, kolme prosenttia työajasta käytetään henkilöstökoulutukseen. Japanissa tehtyjen arvioiden mukaan työssä oppimiseen ja ongelmanratkaisuun voidaan käyttää 10-20 prosenttia työajasta.

"The most vital features of human resources development in contemporary Japan are as follows: First the workers' skills on the shop floor are characterised by intellectual skills, which are crucial in promotion efficiency. These skills in handling problems and changes vitally effect efficiency. To deal with problems and changes skillfully, knowledge of the mechanisms and structure of the machinery as well as the production process is essential, and this exactly comprises the content of intellectual skills. The Japanese feature is not that only Japanese workers have these skills, but that the holders of these skills are diffused mode widely — even including production workers in large corporations — than in the West.

Second, this type of skills will become increasingly important. Intellectual skills are the most appropriate for dealing with problems where a high degree of computerisation prevails. Computerisation tends to put more unusual operations in handling problems and changes in the hands of white-collar workers, so that the role of intellectual skills become more essential."

Koike (1989), sid. 27

Ajattelemisen aihetta japanilaisten koulutusmallissa antaa se, että kulttuurityöntekijöihin ei kiinnitetä suurta huomiota. Yksinkertaisesti on kysymys vain työn organisoinnista; voitaisiin puhua oppivasta organisaatiosta. Työssä oppiminen, on the job training, kuuluu tähän malliin luonnollisena osana ja sitä toteutetaan pitkäjänteisesti. Asiaan kuuluu myös kokemattomien työntekijöiden ohjaus ja opastus sekä osallistuminen työn ulkopuolisiin jatkokoulutuskursseihin, off the job training.

Epäilemättä Japanin menetelmä on ollut menestyksellinen, koska siellä — toisin kuin Ruotsissa — on onnistuttu jatkuvasti nostamaan tuottavuutta. Suurempi ongelma onkin ehkä, mitä tehdä voitolla. Maailman suurimmista pankeista kahdeksan sijaitsee Tokiossa.

6. Työpaikka uutena aikuiskouluna — kysymys oppisopimuksesta?

Myös USA:n työpaikkakoulutuksen kehitystä kannattaa tarkastella. Äskettäin ilmestyneessä raportissa The Learning Enterprise, jonka on julkaissut American Society for Training and Development, esitellään työpaikoilla annettavaa koulutusta. Amerikkalaiset työnantajat sijoittavat joka vuosi noin 30 miljardia dollaria, noin 200 miljardia Ruotsin kruunua, työpaikkakoulutukseen.

Lisäksi henkilöstökoulutus ja vapaamuotoinen työssä oppiminen maksaa 90-180 miljardia dollaria, yli tuhat miljardia Ruotsin kruunua. Valtava summa, johon verrattuna Ankkalinnassa rahoissaan kylpevä Roope Anka on pelkkä piensäästäjä.

Verrattaessa Ruotsia Yhdysvaltoihin on kuitenkin muistettava, että Ruotsin väkiluku on vähemmän kuin viisi prosenttia USA:n väkiluvusta. Ruotsissa tehdyt laskelmat osoittavat, että julkisen ja yksityisen sektorin työnantajat sijoittavat 18-25 miljardia kruunua henkilöstökoulutukseen. Jos kerromme 20 miljardia 25:llä, toteamme, että Ruotsi kestää kansainvälisen vertailun hyvin.

Todennäköisesti koulutuspalvelut USA:ssa myös jakaantuvat sosiaalisesti ja maantieteellisesti epätasaisemmin kuin Ruotsissa. Joidenkin suurien, johtavien yritysten henkilöstökoulutus on erittäin korkeatasoista. Yksityiset teollisuuslaitokset omistavat nykyään yli 20 yliopistoa. Mainittakoon, että McDonalds-yhtiöllä on oma yliopisto, the Hamburger University.

Toinen aikuisopiskeluun liittyvä kysymys on opintososiaaliset ongelmat. Nykyään USA:ssa on varsin yleistä, että työnantaja antaa koulutusta palkallisena työaikana tai vastaa joistakin kurssikustannuksista sillä ehdolla, että työntekijä lupaa pysyä yrityksen palveluksessa tietyn ajan. Tämä tekee oppisopimuksen uudella tavalla tarpeelliseksi, mikä totisesti on sekä hyvä että huono asia. Yksi syy, miksi Ruotsissa 70-luvulla erotettiin opintovapaa opintojen rahoituksesta, oli tarve taata ihmiselle vapaus valita opiskelumuotonsa ja koulutuksensa sisältö.

7. Vuosisadanvaihte käänteeksi — aikuiskasvatuksen kehitysstrategioita etsimässä

Mitä aikuiskasvatuksen kansainvälistä kehitystä koskevia päätelmiä on tehtävissä edellä esitetyn perusteella? Selvä suuntaus on henkilöstökoulutuksen voimakas kasvu. Sen osoittaa myös OECD:n teettämä tutkimus *The Expanding Learning Enterprise in Sweden, Education and training of the Swedish Labour Force*. Toinen painopiste on huomion kiinnittäminen aikuisten lukutaidottomuuteen ja erityisesti lukutaidonopetukseen työpaikoilla.

Kolmas kehityssuunta, jota en ole tässä kovin paljon käsitellyt, liittyy kansansivistyksen asemaan. Aikoina, jolloin valtiontalous kiristyy, on vaara, että ruvetaan pälyilemään aikuiskasvatuksen rahoituksen vaihtoehtoja. Tehtäväkoulutuksen, uudistusrahastojen ja AMU:n (työmarkkinakoulutuksen) uudelleenorganisointi 80-luvun puolivälissä merkitsivät hyötyajattelun vahvistumista Ruotsin aikuiskasvatuksessa. Samalla vaarantui kansanliikkeiden ja kansansivistyksen asema, koska ne eivät ole perinteisellä tavalla tavoittaneet maksukykyisiä väestöryhmiä.

Muita tulevaisuuden koulutusstrategian ai-neksia ovat uuden tekniikan käyttö etäope-tuksessa, korkeakouluopintoihin pääsyn laajentaminen sekä yhä useammilla tahoilla lisääntynyt kiinnostus dokumentoida ja mitata aikuiskasvatusta sekä yksilöitä että yhteiskuntaa varten.

On selvää, että nämä uudet näkymät koetelevat Ruotsin aikuiskoulutuksen kykyä tulevaisuuden haasteiden kohtaamiseen. Eri tahoilla keskustellaan siitä, millaista aikuiskoulutusta meidän on vuosisadanvaihteeseen mennessä kehitettävä. Mainitsen tässä vain muutamia aloitteita, jotka ovat olleet vireillä 80- ja 90-lukujen taitteessa:

o Kansanopiston tulevaisuutta on selvitetty kansanopistotoimikunnassa, jonka tuloksena on valmistunut kaksi mietintöä.

o Opintokeskusten taloudesta ja tulevaisuudesta on käyty keskustelua Ruotsin vapaan sivistystyön yhteisjärjestön (Folkbildningsförbundet) ja opetusministeriön yhteistyöryhmässä, jonka työskentelyn pohjana on kouluylivaltuutuksen raportti.

o Kouluylivaltuutus on saanut hallitukselta tehtäväkseen tarkastaa komvuxin ja grundvuxin resurssit ja tulokset, ja valtiokonttori on tehnyt hyvin kriittisen grundvuxin tarkastuksen.

o Teollisuusministeriö on asettanut tuottavuusvaliokunnan.

o Useita vuosia sitten ehdotettu pätevyyskomitea (kompetenskommittén) on nyt asetettu. Sen tehtävänä on kartoittaa henkilöstökoulutuksen määrä ja suunta.

o Sekä LO (Landsorganisationen, Ruotsin "SAK") että TCO (Tjänstemännens Centralorganisation, Virkamiesten keskusliitto) ovat ehdottaneet opintotuen korottamista ja työntekijöiden oikeutta toisaalta kaksiviikkoiseen henkilöstökoulutukseen, toisaalta lukion ammattilinjaa tasoa vastaavaan perusaineiden eli ruotsin, englannin ja matematiikan opiskeluun.

o Kouluylivaltuutus on viimeisimmässä määrärahaesityksessään ehdottanut aikuiskasvatuksen viisivuotisen kehittämissuunnitelman laatimista.

o Hallituksen esitys siirtolaisten ruotsin kielen opetuksesta on annettu eduskunnalle vuoden 1990 alussa.

o On asetettu uusi toimikunta selvittämään opintososiaalisia kysymyksiä, erityisesti aikuiskoulutuksen kannalta.

o On perustettu yhteistyöelin pohtimaan lukion, komvuxin, AMU:n ja korkeakoulujen resurssien tehokkaampaa, sekä paikallista että alueellista hyödyntämistä.

Tässä muutamia tulevaisuuden aikuiskoulutuspolitiikan rakennuskiviä. Göran Persson, aikuiskoulutuksesta vastaava ministeri, on vuoden 1991 alussa tehnyt kaksi aikuiskasvatusta koskevaa esitystä, toinen koskee vapaata sivistystyötä ja sen ehtoja, toinen tutkintoihin tähtäävää opiskelua (lukio ja komvux).

Opetusministeriö on työskennellyt myös innokkaasti ns. kouluprojektin parissa. Kysymys on siitä, miten koulupolitiikkaa voidaan harjoittaa hajautetussa ja tavoitetietoisessa koulu-

laitoksessa. On selvittävä koulutussektorin valtionavun perusteet, keskushallinnon rooli menettelytapakysymyksissä, opetuksen suunnittelussa, arvioinnissa ja seurannassa. Lisäksi on tekeillä lukion, varsinkin sen ammattilinjoen laajennus- ja uudistusprojekti.

Osana näitä muutoksia 1.7.1991 lakkautettava kouluylhallitus korvataan voimakkaasti supistetulla kouluhallinnolla. Vapaan sivistystyön tuki siirretään suoraan opintokeskuksia ja kansanopistoja edustavan elimen jaettavaksi. Nämä osapuolet muodostaisivat uuden, hyvin itsenäisen vapaan sivistystyön neuvoston.

Kun suunnitellaan tulevaisuuden aikuiskoulutusta Ruotsissa ja muualla Pohjoismaissa, on tärkeimpiä strategiakysymyksiä se, miten voidaan taata ihmisen oikeus vapaaseen tiedonhankintaan samalla, kun kaupallisuus ja hyötötavoitteisuus yhä lisääntyvät. Millainen oikeus yksilöllä tulee olla tiedonhankintaan ja oppimiseen varsinaisen oppivelvollisuuden jälkeen? Juuri tästä näkökulmasta on mielenkiintoista, että uusi koululaki korostaa kuntien vastuuta sekä kartoittaa vähän koulutusta saanut väestö (koulua vähemmän kuin yhdeksän vuotta) että tarjota heille mahdollisuus täydentää vastaava, koulun 9. vuosikurssi. Aiemmin tällainen oikeus oli 6. vuosikurssin suhteen.

Onko yhteiskunnan taattava kaikille kansalaisille jokin perustaso kansalaispätevydessä? Jos on, miten sitten tämä oikeus on toteutettava? Onko se taattava lailla vai sopimuksella? Miten voidaan ihmisen oikeus elpymiseen tai kuntoutumiseen liittää yleisen ajankäyttöpolitiikan osaksi niin, että opintovapaa sisältyy siihen samalla tavalla kuin vanhempainloma, sairausloma tai jokin muu loma?

Entä kuka saa hallita ajankäyttöpankkia? Voiko sieltä ottaa varoja niin kuin pankkiautomaatista amerikkalaisen Michigan Opportunity Card -mallin mukaan. Silloin yksilön kokemusprofiilia verrataan tarjolla oleviin koulutusmahdollisuuksiin? Vai onko aika kypsä siihen, että hylkäämme perinteisen opintovapaapolitiikan ja sen sijaan yritämme lisätä oppimiskäytöstä työssä? Mitä silloin tapahtuu heikosti koulutetuille ja osattomille ryhmille, joihin kuuluu myös siirtolaisia ja vammaisia aikuisia? Ovatko hekin tervetulleita oppivan yhteiskunnan täysivaltaisiksi jäseniksi?

Vai onko ajatus oppivasta organisaatiosta keino, jolla työnantajalle annetaan valta huolehtia yhteiskunnan koulutuksesta — siis myös yksilön oikeudesta omaan tiedonhankintaan ja oppimiseen? Näistä kysymyksistä meidän on keskusteltava, kun pohdimme vuosisadanvaihteen aikuiskoulutuksen suuntaa. Tässä keskustelussa pohjoismaalaisten yhteiset kokemukset ovat arvokkaita.

AIKUISOPETUKSEN RESURSSIEN VERTAILUA POHJOISMAISSA

Tässä kirjoituksessa on pyritty tekemään yhteenvetoa tilastotiedoista, jotka koskevat eri Pohjoismaiden julkisten varojen käyttöä aikuiskoulutukseen. On syytä painottaa, että eri maiden aikuiskoulutusta koskevia tilastotietoja on vaikeaa vertailla. Seuraavaan numeroaineistoon onkin syytä suhtauduttava tietyn varauksin. Ja epäilemättä voidaan esittää kritiikkiä niitä vertailevia kuvauksia vastaan, joita on otettu mukaan tähän kirjoitukseen huolimatta edellä mainituista epävarmuustekijöistä. Samalla on annettu lähteitä ja viittauksia tilastoaineistoon niin, että kriittisellä lukijalla on itsellään mahdollisuus arvioida, tuntuvatko vertailevat kuvaukset sopivilta.

Tilastomateriaalin antamaa kuvaa vuodelta 88/89 on täydennetty numerotiedoilla, jotka valaisevat kehitystä vuosikymmenellä eteenpäin vuoteen 1989. Siten saadaan ehkä näkyviin joitakin kehityslinjoja, jotka voidaan ottaa huomioon pohdittaessa resurssien jakoa aikuiskoulutuksessa.

1950- ja 1960-luvuilla julkinen tuki koulutukselle lisääntyi teollisuusmaissa kaksi kertaa niin paljon kuin bruttokansantuotteen kasvu. Professori Torsten Husén kuvasi tätä vuonna 1970 kirjassaan "Utbildning år 2000" (Koulutus vuonna 2000). Husén saattoi myös todeta koulutuskustannusten kasvuvauhdin merkinneen sitä, että kustannusten kattaminen tuli yhä ajankohtaisemmaksi ongelmaksi. Koulutuskustannukset oppilasta kohti pyrkivät kasvamaan hyvin nopeasti.

Toivetta resurssien järkiperaisestä hyödyntämisestä ei kuitenkaan perusteltu silloin olettamuksella vähenevistä käyttövaroista — päinvastoin.

Oletukset teollisuusmaiden yhteiskuntakehityksestä antoivat siis ymmärtää, että taloudellinen kasvu antaisi mahdollisuuden jatkuvasti kasvavalle kulutukselle (parempi aineellinen taso, enemmän vapaa-aikaa, enemmän koulutusta ja kulttuuria). Toinen oletamus oli, että väestön kasvu jatkuisi, ja yhä useammat nuoret — mutta erityisesti useammat aikuiset — osallistuisivat koulutukseen.

Nämä oletamukset eivät, kuten tunnettua, pitäneet paikkaansa. Jo vuonna 1981 saattoi Husén todeta, että vuonna 1970 ennustettu suuri taloudellinen nousu ei jatkunut. 1970-luvun alkupuolella teollisuusmaiden kasvu pysähtyi. Talouskasvun tilalle tuli siihen asti tuntematon inflaation ja nollakasvun yhdistelmä. Tämä vuorostaan vaikutti koulutusresursseihin. Edelleen osoittautui, että oletukset syntyvyysluvuihin olivat virheelliset. Vuotuiset syntyvyysluvut vähenivät rajusti: e-pilleri yllätti demografit.

Koulutusvarojen kasvun rajoitus

Koska nuorisokoulutukseen sekä korkeampaan ja jatkokoulutukseen pyrki yhä enemmän ihmisiä, käytettiin julkisia varoja 1970-luvulla koulutukseen yhä enemmän. Tämä johti myös opintososiaalisten menojen kasvuun opintotukena aikuisille ja nuorille.

Maksetun opintovapaan järjestäminen Ruotsissa 1975 merkitsi voimakasta määrärahojen li-

säystä aikuiskasvatuksessa, vaikkakaan lisäys ei suoranaisesti rasittanut valtion budjettia. Varat katettiin erityisellä aikuiskoulutusmaksulla prosenttiosuutena palkasta (0,27 prosenttia vuonna 1980). Vuonna 1988/89 tämä aikuiskoulutusmaksu nousi 1,3 miljardiin Ruotsin kruunuun.

Yleisesti ottaen koulutusmenojen kasvu hidastui 1970-luvun puolivälistä alkaen, kun menoja verrataan julkisten menojen kokonaisuuteen. Tällä oli merkityksensä jaettaessa määrärahoja aikuiskoulutukseen, vaikka myös tänä aikana korostettiin aikuiskoulutusta alueena, jonka pitäisi olla tärkeyslistalla korkealla. Vuonna 1982 voitiin Pohjoismaiden Ministerineuvoston suorittamassa Pohjoismaiden aikuiskoulutuksen kartoituksessa todeta, että toivomus julkisten menojen kasvun rajoittamisesta kaikissa Pohjoismaissa käsitti myös koulutuksen. Mitään uusia määrärahoja vaativia uudistuksia ei ollut odotettavissa. Mutta samalla oli toki tiettyjä toiveita siitä, että koulutuspoliittinen tärkeysjärjestys voisi johtaa aikuiskoulutuksen aseman uudelleenarviointiin ja koulutusmäärärahojen uusjakoon aikuiskoulutuksen hyväksi.

Määrärahojen käytön kokonaisnäkemystä etsitään. On kysymys mm.:

”Koulutuspoliittisessa keskustelussa korostetaan usein, että aikuiskoulutus tulee asettaa tärkeysjärjestyksessä korkealle. Mutta usein unohdetaan selvittää, mihin järjestys

tulee suhteuttaa. Aikuiskoulutuksen korostamista — kuten oli pinnalla 70-luvulla — koulutuspoliittisen strategian oleellisena osana elinikäisenä oppimisena, voi nykyään katsoa tulevaisuuden vekselinä, jota ei kyetä lunastamaan. Samalla näyttää siltä, että kokonaisnäkemys määrärahojen jaosta koulutussektorilla on nyt syntyneessä — ei 1970-luvun tulevan ‘koulutusyhteiskunta’-olettamuksien perusteella, vaan siksi että pyritään jarruttamaan julkisten menojen kasvua. Näissä pyrkimyksissä uusi tärkeysjärjestys on välttämätön. Yhteiskunnan aikuiskoulutuspanoksen uudelleen arviointi voi tulla ajankohtaiseksi.”

Lähde: Aikuiskoulutus Pohjolassa, toim. Johan Engelhardt. Kbh. 1982.

Nyt voidaan todeta, että yritys jarruttaa julkisten menojen kasvua on onnistunut. Mutta mitään kokonaisnäkemystä määrärahojen käytöstä koulutussektorilla, uutta tärkeysjärjestystä tai uudelleen arviointia on vaikea havaita. Kun on kysymys panoksesta aikuiskoulutukseen, kehitys on ollut hyvin erilainen eri Pohjoismaissa.

Kuntien koulutusmäärärahojen voimakas kasvu, joka oli tunnusomaista 60-luvulle ja 70-luvun alulle, on loppunut. Tosin myös 80-luvulla yhteiskunnan menoissa on ollut nousua, mutta koulutusmenojen osuus yhteiskunnan kokonaismenoista on entisellään.

TAULUKKO 1.

Julkiset menot ja koulutuskustannukset miljoonissa ilmoitettuna kansallisissa rahayksiköissä

	Vuosi	julkiset menot	koulutus	koulutuskustannukset % julkisista menoista
TANSKA	1978	76 000	18 000	23,7 %
	1987	187 000	38 400	21,1 %
SUOMI	1980	34 000	9 000	26,5 %
	1988	89 000	22 500	25,2 %
ISLANTI	1979	2 546 000	563 000	22,1 % 1)
	1988	47 500	10 000	21 %
NORJA	1980	53 000	14 000	26,4 %
	1986	101 600	26 800	26,3 %
RUOTSI	1979	130 000	27 000	20,7 %
	1987	271 200	54 100	19,9 %

Lähde: Pohjoismainen tilastovuosisikirja 89/90 ja 81/82

1) Islannissa tehtiin vuodenvaiheessa 1981 rahauudistus, missä rahayksikön arvoa alennettiin 100 prosentilla.

Ylläoleva kuvaa julkisten varojen osuutta ilmoitettuna eri maiden kansallisissa rahayksiköissä. On huomattava, että julkisten menojen luvut eivät sisällä siirtomäärärahoja. Julkisten menojen ja koulutuksen summat sisältävät sekä valtion että kuntien määrärahat.

Taulukoista käy ilmi, että koulutuksen osuus julkisista menoista on pysynyt paikoillaan 80-luvulla. Tämä ei merkitse sitä, että koulutusmäärärahat eivät olisi kasvaneet. Tanskassa koulutusmäärärahat ovat yli kaksinkertaistuneet ajanjaksona 1978–1987, mutta määrärahat sosiaali- ja terveysalalla ovat kasvaneet samassa ajassa suhteellisesti enemmän.

Uusi tärkeysjärjestys 1980-luvulla

Sekä 70- että 80-luvun koulutuspoliittisessa keskustelussa on siis painotettu sitä, että aikuiskoulutus asetetaan kuluvan vuosisadan loppupuolella tärkeysjärjestyksessä korkealle. 80-luvulla on eri maiden koulutusjärjestelmissä arvioitu taloudellisia resursseja uudelleen. Tilastomateriaalia ei voi kuitenkaan yksiselitteisesti osoittaa mitään selvää linjaa aikuiskoulutuksen erityisasemalle yleissivistävän aikuiskoulutuksen ja kansansivistyksen suhteen — Suomea ehkä lukuun ottamatta.

TAULUKKO 2.

Koulutukseen myönnettujen määrärahojen kehitys Norjassa

	1974	1977	1980	1983	1985	1987
	%	%	%	%	%	%
Peruskoulu	46,2	40,0	38,0	35,5	34,2	30,1
Lukio	19,8	19,7	21,0	23,5	25,7	29,1
Muut yleis- tavoitteet koulussa	1)	3,5	2,0	1,6	1,8	0,8
Korkeampi koulutus (myös tutkimus)	31,1	32,8	33,0	34,2	33,1	35,9
Kansanopisto	1,7	1,4	2,0	2,0	1,9	1,8
Aikuiskoulutus	1,2	2,4	4,2	3,2	3,3	1,7 2)
Yhteensä (Milj. kr.)	99,9	99,8	100,2	100,0	100,0	100,0

Valtion prp. nro 1 Opetus- ja kirkkoministeriö ja Kulttuuri- ja tiedeministeriö

1) erittelemätön

2) Aikuiskoulutuksen perus- ja jatkokoulutuksen osalta sisältyy 1.1.1986 alkaen kuntien ja maakäräjäkuntien kokonaisu-
puun

Taulukosta ilmenee, että Norjassa on tehty tärkeysjärjestyksen uudelleenarviointi koulutuksen koko sektorilla. Peruskoulun määrärahoja on leikattu suhteellisesti ottaen, mutta sillä tavoin irrotettuja varoja on käytetty ennen kaikkea lisäämään lukion ja korkeamman koulutuksen määrärahoja. 80-luvun aikana Norjassa luotu uusi aikuiskoulutuksen tärkeysjärjestys on vieläkin selvempi, kun katsotaan yleissivistävän aikuiskoulutuksen määrärahoja (opintokeskuksia ym.). Valtion siihen osoittama määräraha oli 1979 183 miljoonaa kruunua, minkä jälkeen vuoteen 1984 mennessä sitä leikattiin rajusti 120 miljoonaan kruunua. Nykyisin yleissivistävän aikuiskoulutuksen tuki on 155 miljoonaa kruunua.

Lukion koulutus aikuisille (sekä yleissivistävä että ammatillinen) on myös kokenut voimakkaita supistuksia Norjassa, esimerkiksi noin 55 000 kurssilaisesta vuonna 1985 noin 27 000 kurssilai-

seen vuonna 1989. Sama suuntaus on näkynyt myös aikuisten peruskouluopinnoissa.

Aikuisten erityisopetusta pidetään Norjassa tärkeänä. Samanaikaisesti aikuisten yleissivistävän koulutuksen merkityksen selvän vähentymisen kanssa on tapahtunut todella vahvaa työmarkkinakoulutuksen merkityksen kasvua. Vuonna 1979 myönnettiin sille tukea 57 miljoonaa kruunua yli valtion myöntämien määrärahojen. 80-luvun kuluessa valtion tukea lisättiin 187 miljoonaan kruunuun vuonna 1984, 1066 miljoonaan kruunuun vuonna 1989 ja 1423 miljoonaan kruunuun vuonna 1990.

Lukuunottamatta Ruotsia tämä kehitys työmarkkinakoulutuksen hyväksi on leimannut muitakin Pohjoismaita, ei kuitenkaan samassa mitassa kuin Norjassa eikä samoin yleissivistävälle aikuiskoulutukselle koitunein seurauksin, kuin näennäisesti on tilanne ollut Norjassa.

Päin vastoin kuin muissa Pohjoismaissa ovat Suomessa vapaan sivistystyön määrärahat kasvaneet voimakkaasti 80-luvulla. Vuonna 1970 oli valtionosuus 195 miljoonaa markkaa, 1985 se oli noussut 482 miljoonaa markkaan ja vuonna 1989 se oli runsaat 500 miljoonaa markkaa. On kuitenkin huomattava, että Suomessa yleissivistävään aikuiskoulutukseen myönnettyt varat kattavat useampia alueita ja erilaisia koulutusmuotoja kuin Norjassa. Summia ei siis voi sellaisi-

naan verrata, mutta suuntaus painottaa yleissivistävää koulutusta on selvästi luettavissa luvuista. Suomen osalta tämä ei ole kuitenkaan yksiselitteistä, koska Suomessa ei ole myöskään seurattu Norjan ja Tanskan työmarkkinakoulutusta painottavaa suuntausta. Valtion tuki työmarkkinakoulutukselle on siten noussut 288 miljoonasta markasta vuonna 1970 632 miljoonaa markkaan vuonna 1985 ja oli vuonna 1989 noin 679 miljoonaa markkaa.

TAULUKKO 3.

Koulutuksen määrärahat Suomessa

	1980	1989	muutos	%
yleissivistävä koulutus	7 400	8 400	+ 1 000	+ 14
ammattikoulutus	2 200	3 200	+ 1 000	+ 45
korkeakouluopetus	2 000	3 400	+ 1 400	+ 70
aikuiskoulutus	1 200	1 600	+ 400	+ 33
opintotuki	700	1 400	+ 700	+ 100
yhteensä	13 500	17 200	+ 3 700	+ 27

Taulukon eri vuosia koskevat luvut eivät ole täysin vertailukelpoiset eivätkä sisällä kaikkia aikuiskoulutuksen määrärahoja. Vuonna 1989 käytettiin aikuiskoulutukseen yhteensä noin 600 miljoonaa markkaa määrärahoina ammattikoulutukseen, yleissivistävään koulutukseen, korkeakouluopetukseen ja opintotukeen. Valtion apu aikuiskoulutukselle oli noin 2,2 miljardia markkaa yhteensä 17, 2 miljardista markasta.

Suomessa osoitetaan noin 17 prosenttia valtion budjetista koulutukseen, tutkimukseen, tieteeseen ja taiteeseen. Summa oli vuonna 1989 yhteensä noin 20 500 miljoonaa markkaa. Siitä meni noin 40 prosenttia peruskoululle ja lukio- ja korkeakoulutukseen, ammattikoulutukseen noin 20 prosenttia, yliopisto- ja muu korkeakouluopetus vastaanotti noin 20 prosenttia ja noin 10 prosenttia meni aikuiskoulutukseen. Näistä aikuiskoulutuksen 10 prosentista menee noin 60 prosenttia ammatilliseen koulutukseen, erityisesti jatko- ja täydennyskoulutukseen (työllisyyskoulutukseen).

Mitä aikuiskoulutusta painotetaan 80-luvulla

Samoin kuin muut Euroopan maat Pohjoismaat ovat korostaneet kansanliikkeille perustuvan vapaan sivistystyön painoa ja merkitystä. Voidaan samalla todeta, että aikuiskoulutuksen määrärahojen jaossa on tapahtunut muutos pätevoittävän aikuiskoulutuksen sekä ammatillisen aikuiskoulutuksen suuntaan.

Ruotsissa on kunnallinen, yleinen pätevoittävä aikuiskoulutus (KOMVUX) saanut suurempia määrärahoja 80-luvulla samalla, kun yhä useammat aikuiset käyttävät hyväkseen laajennettuja

lukio koulutusmahdollisuuksia. Viimeksi mainittu koskee suurena määrin myös Norjaa. Sitä paitsi Norjassa on myös kasvava määrä aikuisia, jotka hakevat tukea tavalliseen lukiokoulutukseen (Vuonna 1990/91 on 25 prosenttia lukion oppilaista yli 20 vuotiaita.)

Norjassa ja Tanskassa on 80-luvun aikana siirretty määrärahoja voimakkaasti työmarkkinakoulutukseen. Tanskassa on työmarkkinakoulutuksen valtionapu noussut 229 prosenttia vuodesta 1980 vuoteen 1989. Norjassa kasvu samana ajanjaksona on ollut jopa 1 838 prosenttia! — Tämä kasvu tulee kuitenkin nähdä sitä taustaa vasten, että vuonna 1980 työmarkkinakoulutuksen valtionavun taso oli hyvin matala. Mutta kaikesta huolimatta voidaan todeta, että kasvu on aivan tavaton. Sillä on yhteytensä lisääntyneeseen työttömyyteen, 2,5 prosentista vuonna 1980 5,2 prosenttiin vuonna 1990.

Ruotsissa ja Suomessa ei ole ollut vastaavaa voimakasta työmarkkinakoulutuksen painotusta. Päin vastoin Ruotsissa on ollut puhetta työmarkkinakoulutuksen määrärahojen supistamisesta. Suomessa on vuosina 1980-89 työmarkkinakoulutuksen määrärahat nousseet 59 prosenttia. On huomattavaa, että samana ajanjaksona on va-

paan sivistystyön valtionapu (opintokeskuksille, kansalais- ja työväenopistoille ym.) kasvanut 114 prosenttia. Tässä Suomen kehitys eroaa selvästi muista Pohjoismaista.

Vapaalle sivistystyölle (opintokeskuksille ja vastaaville) myönnetyn valtionavun ja työmarkkinakoulutukselle myönnetyn valtionavun välinen suhde ilmenee alla olevasta taulukon kohdista 4,

5, 6 ja 7. Luvuista on huomattava, että vapaan sivistystyön määrärahat sisältävät vain valtionavun. Kuntien myöntämä apu on esimerkiksi Tanskassa suunnilleen sama kuin valtion, mutta tämä varaus ei sotke kasvuvauhdin vertailuperusteita resurssien jaossa näiden kahden alueen välillä. Mitä tulee työmarkkinakoulutukselle myönnettyyn valtioapuun, on siinä otettu mukaan vain opetukseen myönnetyt varat.

TAULUKKO 4. Valtionapujen selvitys Pohjoismaissa							
SUOMI							
Valtionapu miljoonina Smk:na							
Vuosi	1970	1975	1980	1985—1989			
Vapaa sivistystyö	195	271	355	482—506 1)			
Työmarkkinakoulutus	288	475	529	632—679			
1) mukaanluettuna kunnallinen apu							
NORJA							
Valtionapu miljoonissa Nkr:ssa							
Vuosi	1979	1980	1981	1982	1983	1984—1989	
Vapaa sivistystyö	183	180	178	161	136	120—155	
Työmarkkinakoulutus	55	60	91	125	201	202—1066	
RUOTSI							
Valtionapu miljoonissa Rkr:ssa							
Vuosi	1979/80	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85	1985/86
Vapaa sivistystyö	761	848	782	799	812	871	1 098
Työmarkkina- koulutus	2 893	2 191	1 862	1 988	1 905	2 102	2 547
TANSKA							
Valtionapu miljoonina Dmk:na							
Vuosi	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985 1989
Vapaa sivistystyö	101	102	115	124	138	127	131—178
Työmarkkina- koulutus	283	357	532	638	743	762	821—1175

Yleisesti voidaan todeta, että työmarkkinakoulutus on se aikuiskoulutuksen alue, jota kansallisissa budjeteissa painotetaan eniten. Eri maitten välillä on kuitenkin merkittäviä eroja.

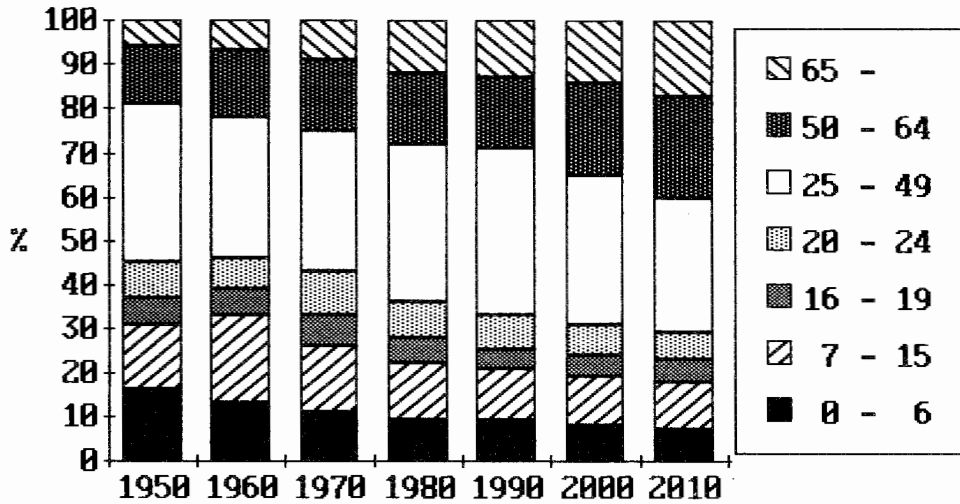
Eräitä kehityssuuntauksia

Kahdella tekijällä on erityisen suuri merkitys aikuiskoulutuksen kehitykseen tulevina vuosina:

pienenevät nuorten ikäluokat sekä työvoiman uudelleen-, jatko- ja täydennyskoulutuksen tarve.

Demografinen kehitys on jo ratkaistu nuorten ikäluokkien osalta. Se merkitsee nuorisokoulutuksessa pienempiä oppilasmääriä ja aiheuttaa ilmeisesti 90-luvun loppupuolella työvoimapulan riippuen taloudellisesta ja teknologisesta kehityksestä. Väestön ikäjakauma on esitetty allaolevassa kuviossa 8, joka osoittaa Suomen väestön ikäjakauman vuosina 1950-2010.

KUVIO 8. Suomen väestön ikäjakauma 1950-2010



Lähde: Tilastokeskus, Väestö 1989:3.

Kehitystä voidaan havainnollistaa myös lukion oppilasmääräennusteilla. Allaoleva kaavio osoittaa oletetun oppilasmäärien vähenemisen Tanskan lukioissa.

TAULUKKO 9. Ennuste lukion oppilasmääristä Tanskassa 1989—2009

Vuosi	1989	1991	1993	1997	2001	2005	2009
Lukion oppilaita	59291	57294	54275	46787	43039	47871	53702

Lukion oppilasmäärät siis vähenevät kolmanneksella lyhyen ajan kuluessa.

Mikä merkitys tällä kehityksellä on aikuiskoulutukselle? Välittömästi voidaan odottaa, että nuorisokoulutuksesta vapautuvat varat voitaisiin siirtää aikuiskoulutuksen eri muodoille. Monissa Euroopan maissa on myös nähtävissä selvä suuntaus, että tutkintoon tähtäävä koulutus on siirtymässä aktiivisesti myös osaksi aikuiskoulutusta ja on muodostamassa erilaisia ns. "second chance"-koulutuksen muotoja. Täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että muissa Euroopan maissa ei ole kehitetty sellaista aikuiskoulutuksen järjestelmää kuin täällä Pohjoismaissa. Erillisistä talouskatsauksista päätellen voi näyttää edulliselta käyttää hyväksi jo olemassa olevia nuorisokoulutuksen paikkoja aikuiskoulutuksen eri muotoihin, myös vapaaseen sivistystyöhön ja ammatilliseen yleissivistävään aikuiskoulutukseen.

Toinen päivänselvä mahdollisuus on siirtää varoja lukiokoulutusjärjestelmästä aikuiskoulutusjärjestelmään sen eri muodoissa pyrkien mm. sel-

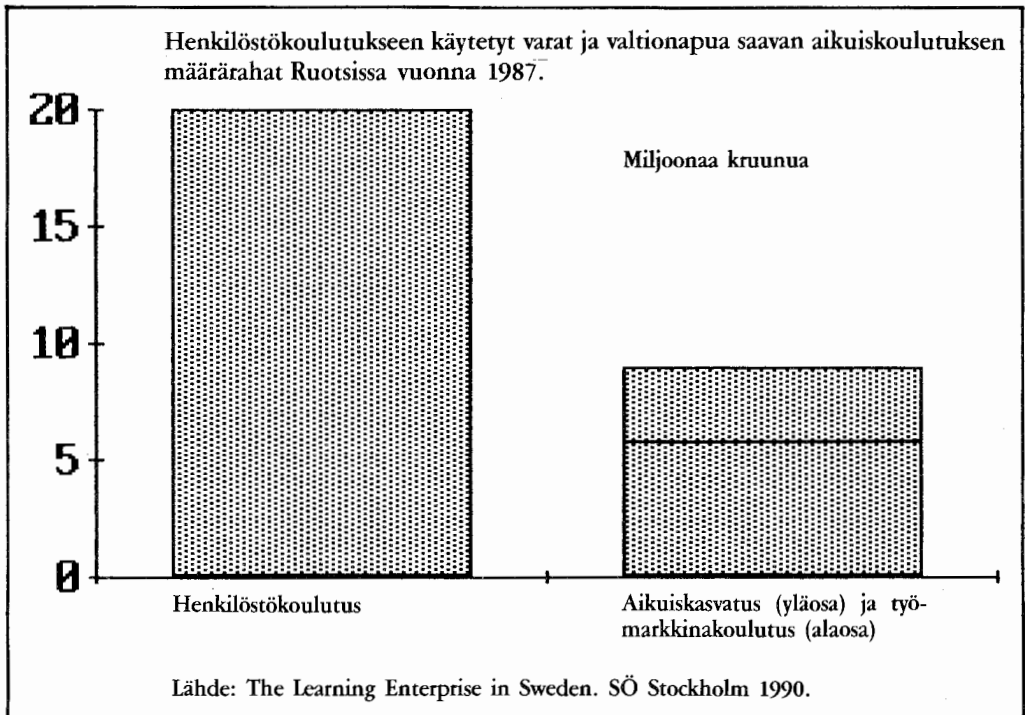
laisen uuden itsenäisen aikuiskoulutuksen ja aikuisopetuksen kehittämiseen, jolla olisi oma pedagogiikka ja sisältö. Tätä voidaan perustella mm. sillä, että vaikka nuorisostaan koulutuksen oppilasmäärän lasku onkin vain suhteellisen lyhytaikainen, niin laajan aikuiskoulutuksen tarve, mm. jatko- ja täydennyskoulutuksen osalta, selvästikin jatkuu pitkälle ohi vuoden 2000.

Toinen ratkaiseva kehityksen piirre, jolla on merkitystä tulevaisuuden aikuiskoulutukselle, on toimintamuotojen sisäisen koulutuksen voimakas kasvu. Se tarkoittaa lähinnä työntekijöiden jatko- ja täydennyskoulutusta sekä uudelleen-koulutusta. Tämä aikuiskoulutuksen osa on se alue, jossa on vaikeinta saada konkreettisia ratkaisuja ja tilastollista materiaalia.

Oman tiedotuksensa mukaan käyttää teollisuus ja kauppa Suomessa noin 1,8 miljoonaa Smk henkilöstökoulutukseen. Se on 2,7 prosenttia teollisuuden palkkamenoista. Koulutukseen osallistui noin 1/3 teollisuuden työntekijöistä.

Ruotsissa on viime vuosina pyritty selvittämään perusteellisesti tilastojen avulla henkilöstökoulutukseen käytetyt varat. Lasketaan, että henkilöstökoulutukseen käytetään Ruotsissa noin 20

miljoonaa Rkr. Mutta eräät tutkimukset osoittavat, että luku nousee jopa 25 miljoonaan Rkr:uun, mikä on enemmän, kuin käytetään Ruotsin koko peruskouluun.



Luvut havainnollistavat selvästi sen painon, mikä elinkeinoelämässä anetaan jatko- ja täydennyskoulutukselle sekä uudelleenoulutukselle.

Edellisessä kappaleessa olemme nähneet, kuinka myös julkisella puolella asetetaan työmarkkinakoulutus etusijalle. Muusta tilastomateriaalista käy ilmi, että kasvu aikuiskoulutuksessa tapahtuu ennen kaikkea muodollisen pätevyyden antavassa koulutuksessa.

Loppuarvio aikuiskoulutuksen voimavaroista kokonaisuutena ja tilastotiedot aikuiskoulutuksen opiskelijamääristä osoittavat suhteellisen yksiselitteisesti, että 80-luvulla on tapahtunut selvä siirtyminen vapaan sivistystyön toiminnasta laajimassa merkityksessään kohti ammattipätevyyden tai yleisen muodollisen pätevyyden antavaa aikuiskoulutusta. Annetut tilastotiedot, jotka piirittävät hetken kuvan aikuiskoulutustilanteesta, eivät anna mitään viitteitä siitä, että tämä kehityslinja katkeaisi 90-luvulla.

JOHAN ENGELHARDT

LÄHTEITÄ

Utbildning År 2000, En framtidsstudie av Torsten Husén, Stockholm 1971.

Present trends in Education, Husén Torsten, Prospects UNESCO 1982.

Den stora kunskapslyftet, Kenneth Abrahamsson (red.), Stockholm 1988.

Voksenundervisningen i Norden, Johan Engelhardt (red.), Kobenhavn 1982.

Yearbook of Nordic Statistics 1989/90, Kobenhavn 1990.

NOU. 1986:23, Livslang læring, (Norges offentlige udredninger, Oslo 1986).

The expanding learning enterprise in Sweden Skolöverstyrelsen, Stockholm 1990.

FÄRSAARTEN AIKUISKOULUTUKSESTA JA VAPAASTA SIVISTYSTYÖSTÄ

Niin pienessä yhteisössä kuin Färssaaret on äärettömän tärkeää, että voimme olla mukana pohjoismaisessa aikuiskasvatustyhteistyössä ja seurata, mitä muissa Pohjoismaissa tapahtuu. Färssaarilla ei ole varaa eikä mahdollisuutta aloittaa suuria kokeiluprojekteja. Siksi meille on tärkeää tietää, mitä ympärillämme tapahtuu, mitä on käynnissä ja mitä kokemuksia on saatu tehdyistä projekteista. Olemme hyötynneet paljon pohjoismaisesta yhteistyöstä vapaan sivistystyön alueella ja toiveemme on, että Färssaarilla olisi mahdollisuus tulevaisuudessaakin olla siinä mukana.

Färssaariin kuuluu 18 saarta, joista 17 on asuttuja. Färssaarten pinta-ala on 1400 km² ja eteläpohjoishalkaisija on 110 km ja itä-länsi 75 km. Asukasluku on noin 47 000.

Väestöjakauma

Vanhoina aikoina väestö oli jakautunut kaikille saarille, mutta viime vuosina se on siirtynyt kohti keskustaa. Tämä aiheuttaa koko lailla ongelmia sekä peruskoulun (folkeskole) että aikuisopetuksen järjestämisessä. Peruskouluja meillä on 63 koulua, ja niissä on yhteensä noin 8000 oppilasta. Koulujen koko vaihtelee yhdestä oppilaasta noin 600:aan. Mitä taas aikuisopetukseen tulee, ongelmat ovat jotensakin vastaavanlaiset, kun katsotaan opetuksen järjestämistä ja oppilasmäärää.

Vapaa-ajan koulutus

Lähes 50 vuoden ajan kaikki vapaa-ajan koulutus Färssaarilla perustui asetukseen ilta- ja nuorisokouluista (annettu 1935). Kun kuitenkin mahdollisuudet vapaa-ajan aikuiskoulutukseen nykyaikaisemmassa mielessä olivat verraten pienet, tarve ylitti aikaa myöten olemassaolevat puitteet. Vuonna 1983 saatiinkin uusi vapaa-ajan aikuisopetusta koskeva laki. Tässä laissa kunnat velvoitettiin järjestämään vapaa-ajan aikuisopetusta tarvetta vastaavasti. Färssaarten järjestelmä eroaa muista Pohjoismaista siinä, että meillä nimenomaisesti kunnat järjestävät ja ohjaavat vapaa-ajan aikuiskoulutusta. Koko opetusohjelman toimeenpanoa varten on valittu poliittisin perustein opetusneuvosto, jolla on mahdollisuus ohjata toimintaa koko maan kattavasti.

Vapaa-ajan koulutusta koskeva laki

Laki vapaa-ajan aikuisopetuksesta (annettiin 30.6.1983) on nykyaikainen puitelaki, joka on rinnastettavissa muiden Pohjoismaiden vastaaviin lainsäädäntöihin.

Laki sisältää a) yleissivistävän vapaa-ajan aikuisopetuksen (almindelig fritidsundervisning), b) erikoistavan vapaa-ajan aikuisopetuksen (srlig fritidsundervisning), c) vapaa-aikatoiminnan (fritidsvirksamhet) sekä d) aikuisopettajakoulutuksen.

Kohta a) Yleissivistävä aikuisopetus kattaa opetuksen kaikissa niissä aineissa, joissa yli 14-vuotiaat färssaarelaiset saattaisivat haluta opetusta. Tällä alueella on huomattava määrä tarjontaa.

Kohta b) Erikoistava aikuisopetus käsittää tutkintoihin valmistavan opetuksen, ammattikoulutuksen sekä täydennys- ja erityisopetuksen. Tutkintoihin valmistava opetus käsittää peruskoulutuksen päättökokeet, HF-tutkinnon (H'yere Forberedelse examen — kaksivuotinen lukiotason kurssi) yksittäiset aineet sekä muun koulutuksen, joka voidaan rinnastaa yksittäisten aineiden kokeisiin. Sen puitteissa annetaan opetusta sekä peruskoulutuksen laajennettuun päättökokeeseen sekä HF-kokeen yksittäisiin aineisiin. Jossakin määrin on ollut yrityksiä järjestää opetusta muillakin aloilla, mutta niiden katsotaan kuuluvan vapaa-ajan koulutuksen ulkopuolelle.

Myös yksittäisiä ammattikoulutuskokeiluja on ollut, mutta niitä ei ole viety päätökseen. Mahdollisesti tämä johtuu siitä, että meillä ei ole vapaa-ajan aikuiskoulutuksessa yhtään koulutus-sihteerää, joka voisi ohjata ja tukea kokeiluja. Kokeilut nähtiin liiaksi hallinnollisina toimina, eikä niihin sisällytty juuri ollenkaan neuvontaa.

Erikoistavaa aikuisopetusta järjestetään sekä perus- että täydennyskoulutuksena. Sitä on pantu toimeen melko paljon yhteistyössä peruskoululaitoksen opintoneuvontapalvelun kanssa. Kuten edellä mainittiin, alalta puuttuu tyydyttävä

neuvonta, muutamaa ohjekirjasta lukuunottamatta.

Kohta c) Vapaa-ajan toiminnan on ollut vaikea päästä vauhtiin osittain viranomaisten nihkeyden, osittain puuttuvan ohjauksen takia. Puutetta on pyritty paikkaamaan hiukan julkaisemalla toiminnasta itsestään ja sen käynnistämistä ohjekirjanen.

Kohta d) Laki antaa mahdollisuuden kouluttaa myös aikuisopettajia sekä ohjaajia vapaa-ajan toimintaa varten. Paljon kursseja on järjestetty, mutta suurelta osalta kouluttajia puuttuu vieläkin välttämätön aikuisopetuksen pedagoginen pätevyys.

Vapaa-ajan koulutuksen aloittaminen

Vapaa-ajan aikuisopetuslain mukaan kunnat vastaavat koulutuksesta. Meillä ei ole vapaan sivistystyön järjestöjä siinä merkityksessä kuin muissa Pohjoismaissa. Vaikka suuri osa ammatityhdistyksistä ja muista järjestöistä organisoivatkin suuren osan jäsentensä kulttuuritoiminnasta, ne eivät saa julkista taloudellista tukea. Lain tarkoittama valtionapu annetaan vain kuntien järjestämälle koulutus- ja kulttuuritoiminnalle.

Kunnat laativat vapaa-ajan aikuiskoulutuksen ja kulttuuritoiminnan talousarvion ja ohjaavat sen välityksellä toimintaa. Kunnanhallitus määrää kunnan vapaa-ajan aikuisopetuksen laajuuden.

Kunnanhallitus järjestää myös erikoistavan aikuiskoulutuksen. Kun kuitenkin sen aloittaminen vaatii verraten suuren pohjan riittävän oppilasmäärän saamiseksi, käynnistäminen on ollut vaikeaa. Siksi kuntien välille on yritetty saada aikaan yhteistyötä tutkintoihin valmistavan aikuiskoulutuksen tarjonnan varmistamiseksi. Yhteistyöstä on saatu hyviä tuloksia, vaikka hyvin usein törmätäänkin kuntien itsemääräämishaluun.

Aikuiskoulutus vuoden 1983 lain voimaantulon jälkeen

Vuoden 1935 asetus antoi ahtaat ja rajoittavat puitteet aikuisopetuksen kokonaisjärjestelyille. Vuoden 1983 laissa mahdollisuudet järjestää tarpeellista aikuiskoulutusta lisääntyivät valtavasti. Hyvinä osoituksena kasvaneista mahdollisuuksista on se, että aikuiskoulutuksen muut kuin palkkamenot lisääntyivät 100 prosenttia. Sen lisäksi vielä opettajien palkat nousivat.

Aikuiskasvatus 2/1991

Osallistujat

Färssaarten asukkaista noin 25 prosenttia osallistuu tavalla tai toisella vapaa-ajan aikuisopetukseen. Noin 2/3 osallistujista on naisia. Eniten osallistujia on yleissivistävässä aikuisopetuksessa. Kustannuksiltaan se on myös halvinta. Viime vuosina on tapahtunut sellainen muutos, että yhä useammat opiskelijat siirtyvät tutkintoihin valmistaviin opintoihin. On havaittu, että nyt on mahdollisuutensa myös niillä, jotka aikoinaan eivät voineet suorittaa päättötutkintoa.

Muita vapaa-ajan aikuisopetuksen muotoja

Färssaarille on onnistuttu luomaan hyvää vapaa-ajan aikuisopetusta. Siihen voivat osallistua 14 vuotta täyttäneet. Oppivelvollisuus koskee ikävuosia 7-14, vaikka 98 prosenttia oppilaista jatkaakin 9. kouluvuoden jälkeen ja 85 prosenttia vielä 10:nnekin jälkeen. Koska vapaa-ajan aikuisopetusta on 14. ikävuodesta eteenpäin, ei ole periaatteessa olemassa suoranaista nuorisokoulun tarvetta. On kuitenkin käytännössä käynyt ilmi, ettei aikuisille tarkoitettu opetus kiinnostanut nuoria. Tästä syystä on suunniteltu nuorisokoulun perustamista, mutta toistaiseksi se on jäänyt puheiden asteelle. Asian hyväksi tehdään kuitenkin edelleen sitkeästi työtä, ja lähiaikoina suunnitelma voitaneen toteuttaa käytännössä.

Musiikkikoulu

Vapaa-ajan aikuisopetuslaissa edellytettiin, että opetus on ryhmäopetusta. Se ei kuitenkaan koske täydentävää erityisopetusta, jota voidaan antaa yksityisopetuksena.

Ryhmäopetusmääräyksen katsottiin kaventavan pätevän musiikinopetuksen mahdollisuuksia. Mutta koska Färssaarten vapaa-ajan aikuisopetus on valtiollinen kysymys ja opetuksen puitteet säädetään Tanskan kansankäräjillä, oli vaihalloista saada aikaan yksityisopetukseen painotuvaa musiikinopetusta. Siksi Färssaarten lagting säati lain kuntien perustamien musiikkikoulujen avustuksesta. Tämän lain puitteissa voivat yksittäiset kunnat tai kuntainliitot perustaa musiikkikouluja, joissa on vakinaisia opettajia. Opettajilta vaaditaan konservatorio- tai vastaava koulutus. Eri musiikkikouluilla on tiivis yhteistyö, mikä antaa niille mahdollisuuden hyödyntää opettajavoimia tehokkaasti.

Lain myötä on tarjoutunut mahdollisuus antaa musiikissa yksityis-, ryhmä- ja teoriaopetusta. Sen seurauksena on syntynyt rikas musiikkielämä, ja on voitu perustaa jopa amatööripohjalla toimiva sinfoniaorkesteri.

Valtionapu

Färssaarten itsehallintolain mukaan Färssaaret saivat Tanskan budjetin kautta valtionapua Färssaarten talousarvion eri aloille. Esimerkiksi peruskoulun valtionapu oli 55 prosenttia kaikista opettajien palkkamennoista ja opiskelijoiden kuljetuskustannuksista, tuki koulujen rakennustoimelle oli 20 prosenttia. Vapaa-ajan aikuisopetuksen valtionapu oli:

- Yleisessä vapaa-ajan aikuisopetuksessa 37 %
- Erikoistavassa vapaa-ajan aikuisopetuksessa 66 %
- Vapaa-ajan toiminnassa 0-37 %
- Aikuisopettajakoulutuksessa 66 %

Niiden ehtojen mukaisesti vapaa-ajan aikuisopetukseen myönnetty varat olivat hyvin pysyvät, koska poliitikkojen etujen mukaista oli, että valtionapu oli verraten suuri. Kun katsotaan verotuloja, oli järjestely färssaarelaisen kannalta hyvä. Näissä puitteissa meillä oli mahdollista ylläpitää vapaa-ajan aikuiskoulutusta kaikille saarilla, vaikka se eräissä tapauksissa merkitsi suuria kustannuksia.

Vuonna 1987 färssaarelaiset ja tanskalaiset viranomaiset alkoivat neuvotella valtionavun kokonaissummasta Färssaarille. Vaikka siihen kokonaissummaan voitiinkin laskea mukaan vapaa-ajan aikuisopetuksen kustannuksia, hyväksyttiin se, että kokonaissummaa saatettiin käyttää muihinkin kuin alkuperäisiin tarkoituksiin, jos se katsottiin välttämättömäksi. Vuonna 1988 Färssaaret joutuivat taloudelliseen kriisiin, joka aiheutti rahanpuutteen useilla aloilla. Sellaisissa tilanteissa ei katsottu olevan varaa entisessä laajuudessa antaa valtionapua aikuisopetukseen ja vastaavaan, mistä syystä näihin tarkoituksiin osoitettavia varoja laskettiin voimakkaasti. Vuoteen 1988 verrattuna vuoden 1990 varoja leikattiin 42 prosenttia. Tämä on johtanut toiminnan vähentymiseen erityisesti haja-asutusalueilla. Näkyvät varojen lisäämiseen ovat huonot. On syytä asennoitua siten, että toimintaa leikataan yhä. Toivottavasti se ei saa aikaan sitä, että vapaa-ajan aikuisopetus ei kykene täyttämään enää olenkaan tehtäväänsä. On selvää, että suurten leikkausten jälkeen aikuisopetus täyttää enää vain osittain siihen aikanaan asetetut toiveet.

Budjettisäästöjen aikaansaamiseksi on esitetty lainmuutosta sekä lain muuttamista hallinnollisesti joustavammaksi. Täavoitteena on suuremmat yksiköt. Mutta hyväksytäänkö lainmuutos, sen näyttää aika.

Kulttuuriolot muuten

Kun tässä yhteydessä puhutaan kansansivistyksestä, siihen kuuluu monia alueita.

Ajasta, jolloin 150 vuotta sitten saimme fäärin kirjakielen, on saarten kirjallisuus kehittynyt valtavasti. Aikaisemmin meillä oli elävä suullinen kirjallisuus, mutta kirjakielen myötä saimme paljon suuremman kirjavalikoiman ja useita laajentumisen mahdollisuuksia kirjallisuuden alueella. Nykyään julkaistaan noin 150 kirjaa vuodessa, näistä puolet on kotimaisia ja puolet käännöskirjallisuutta.

Monissa kaupungeissa esitetään amatööriteatteria. Pääkaupungin Torshavnin lukuun ottamatta ei ole olemassa ammattiteatteria. Siinä on palkattu henkilökunta, mutta sitäkin täytyy pitää amatööripohjaisena.

Useimmissa kaupungeissa/kunnissa ei ole yleistä kirjastoa tai koulukirjastoa tai ei kumpakaan. Niissä kunnissa, joissa ei pienuutensa vuoksi ole mahdollista saada toimimaan kumppaakaan, käy kirjastoauto.

Färssaarilla on aika vilkasta musiikkitoimintaa ja amatöörivoimin toimiva sinfoniaorkesterikin. Sen lisäksi on olemassa pieniä orkestereita siellä täällä. Ne toimivat hyvin aktiivisesti.

Kilpailu vapaa-ajan aikuisopetuksen kanssa

Elämme sellaisia aikoja, jolloin meillä ei todellakaan ole mahdollisuuksia ohjata ulkoapäin tulevia vaikutuksia. Me voimme kuunnella kaikkia eurooppalaisia radioasemia. Television satelliittilähetykset hukuttavat meidät ilman, että me voisimme mitenkään päättää, mitä lähetyksiä vastaanotetaan. Pohjoismaista virtaa sekä hyvää että huonoa kirjallisuutta. Sehän on kirjoitettu kielellä, jota kaikki ymmärtävät. Siksi aikuisopetuksella on valtava merkitys sen antaessa ihmisille otteen johonkin, jonka avulla arvioida ja ottaa kantaa heidän yhteiskuntaansa tulviin vaikutteisiin.

On myös muita alueita, joilla vaikutukset ovat erityisen suuria ja joita voimme vain seurata. Siksi toivomme, että poliitikkomme sekä muut vastuunkantajat ymmärtävät vapaan sivistystyön merkityksen ja välttämättömyyden ja myöntävät siihen ne varat, jotka ovat välttämättömät pitämään pyörät liikkeellä.

Valitettavasti juuri tällä hetkellä näköalat ovat aika huonot.

AJANKOHTAISTA RUOTSIN AIKUISKASVATUKSESTA

Vapaa sivistystyö on myös Ruotsissa saanut mukautua niukkeneviin yhteiskunnan varoihin samalla, kun jakajien määrä on ollut nousussa ja keskinäinen kilpailu lisääntynyt. Opintokeskukset ovat sen vuoksi käyneet kiivastakin keskustelua tulevaisuudestaan ja tavoitteistaan.

Vapaan sivistystyön valtionapujärjestelmä on muuttumassa ratkaisevasti: kukin opintokeskus saa vastaisuudessa käyttää valtionapunsa vapaasti omiin tavoitteisiinsa. Arvio varojenkäytön onnistumisesta tehdään jälkikäteen ja tulokset ovat pohjana seuraavalle rahanjaolle.

Ruotsin aikuiskoulutusta uudistettaessa vapaan sivistystyön organisaatiot korostavat omaa erityisluonnettaan. Tavoitekeskusteluissa on noussut voimakkaasti esiin koulutuksellisesti syrjäytyneiden tarpeet, siirtolaiset sekä kehitysyhteistyö.

Kertomuksessani viime vuosien tapahtumista Ruotsissa annan lyhyen yleiskatsauksen Folkbildningsförbundetista (Ruotsin vapaan sivistystyön yhteisjärjestöstä).

Folkbildningsförbundet on 11 opintokeskusten yhteistyöelin. Mutta myös erilaisten kansanliikkeitten kansanopistot — noin puolet Ruotsin kansanopistoista — ovat etujärjestönsä RIO:n välityksellä sen jäseniä, samoin maan kirjastot yhteisjärjestönsä Sveriges allmänna biblioteksföreningin kautta.

Folkbildningsförbundetilla on myös alueellinen toimisto joka läänissä — länsbildningsförbund/lääninsivistysjärjestö — jolla on valtakunnallista järjestöä vastaava rakenne ja palkattu henkilökunta.

Folkbildningsförbundetin toiminnalle on ominaista ennen kaikkea yhteistyö, neuvottelu, tiedotus ja mielipiteitä muokkaava työ 11 opintokeskuksen puolesta ja huomattavasti vähäisemmässä määrin kansanopistojen ja kirjastojen asioitten hoito. Siksi tämä yleiskatsaus käsittelee

pääasiassa opintokeskusten tilannetta ja sitä keskustelua, jota me käymme Ruotsissa.

Folkbildningsförbundetin tärkein tehtävä — opintokeskusten näkökulmasta katsottuna — on toimia vapaan sivistystyön yhteisenä foorumina yhteyksissä eri viranomaisiin sekä hallitukseen ja eduskuntaan.

Viime vuosien aikana Folkbildningsförbundet on enenevässä määrin toiminut työmarkkina-neuvotteluissa opintokeskuksia edustavana neuvotteluosapuolena opintokerhojen vetäjien ammattijärjestöjen kanssa.

Vuonna 1986 pidetyn Pohjoismaisen kansansivistyskokouksen aikoihin olivat opintokeskukset taloudellisissa kriisissä ja Ruotsissa levisi pessimismi vapaan sivistystyön tulevaisuuden suhteen. Se kriisi on — ainakin toistaiseksi — voitettu ja usko tulevaisuuteen ja itseluottamus 90-luvun haasteiden edessä on nyt erittäin vahva.

Kriiseistä ja vaivoista kasvaa, kuten historia on usein osoittanut, tieto ja kyky muutokseen ja

uudistumiseen. Minusta Ruotsin opintokeskukset ovat kokeneet ja kokevat parhaillaan sellaisen muutosprosessin. Toiminnan suhteen ei muuten koskaan ole ollutkaan mitään kriisiä — vain tulot ja menot eivät ole olleet tasan. Toiminta on siitä syystä ollut hyvin tappiollista.

Sytä 80-luvun taloudellisiin vaikeuksiin on monia.

Silloinen porvarihallitus aloitti 1981 uuden opintokerhotoiminnan valtionapujärjestelmän. Se oli rakenteeltaan parempi kuin aikaisempi systeemi, koska siinä käytettiin kaavamaisia valtionapuja, mutta se merkitsi valtion koko avustussumman leikkaamista samalla, kun asetettiin katto kerhotoiminnan laajenemiselle. Opintokeskusten ei sallittaisi lisätä toimintaansa.

Samalla valtionavun rakenne on sellainen, että opintokeskusten on toimittava urakkasysteemisissä toistensa kanssa kilpailen. Säilyttääkseen suhteelliset osuutensa valtionavusta on jokaisen opintokeskuksen pakko pitää toimintansa määrällisesti samalla tasolla tai lisätä sitä.

Ja toiminta on lisääntynyt koko 80-luvun. Sen voimakkaan vähentymisen jälkeen, lähes ½ toiminnasta, joka tapahtui, kun uusi järjestelmä aloitettiin 80-luvun alussa, on toiminta kokonaisuutena jälleen kasvanut. Nyt se on suurin piirtein yhtä laajaa kuin suurimmillaan 70-luvun lopussa.

Ruotsiin on myös syntynyt uusi opintokeskus 80-luvulla. Urheiluliike on perustanut oman opintokeskuksen nimeltä SISU. Valtio ei ole kuitenkaan myöntänyt mitään lisäystä tuntimääriin tai määrärahoihin tämän uuden opintokeskuksen perustamisen myötä. SISU pyrkii vakiinnuttamaan asemansa kilpailussa aikaisempien 10 opintokeskuksen kanssa muuttumattomien määrärahojen puitteissa. Vaaditaan todella suomalaista sisua selviytyä sellaisessa tilanteessa.

Tämä tilanne rinnastuu kansanopistojen vastaavaan. Uusia kansanopistoja perustetaan silloin tällöin. Jälleen ovat jotkin järjestöt ilmoittaneet kiinnostuksensa kansanopiston perustamiseen. Kun sellaisia on syntynyt, valtio ei ole lisännyt kansanopistojen yhteismäärärahaa. Se merkitsee käytännössä, että olemassaolevat kansanopistot ovat joutuneet osallistumaan uuden rahoituksen luopumalla osasta yhteistä määrärahaa. Valtionavun tosiasiallinen supistaminen on jatkunut vielä silloinkin, kun meillä on ollut sosiaalidemokraattinen hallitusvalta Ruotsissa — vuodesta 1982.

Ne hyvin voimakkaat säästötoimet, joihin ryhdyttiin julkisella sektorilla valtion budjettialijäämän pienentämiseksi, eivät kuitenkaan aiheuttaneet vapaan sivistystyön määrärahojen suoria vähennyksiä — toisin kuin esimerkiksi Norjassa — muuta kuin edellä esitetystä tapauksesta 80-luvun alussa.

Mutta talous on kuitenkin supistunut vuosi vuodelta johtuen siitä, että valtionavun neljän prosentin lisäys on ollut pienempi kuin kustannusten nousu palkoissa ja hinnoissa.

Vastaava supistus on muuten tapahtunut myös kunnallisissa määrärahoissa. Opintokeskuksille ne merkitsevät lähes yhtä paljon kuin valtion määrärahat.

Haluan huomauttaa, että eräs parhaillaan nähtävillä oleva uhkakuva on kunnallisten avustusten kehitys. Kuntien taloudellinen tilanne on tällä hetkellä hyvin hankala.

Kunnilla on ollut hyvin voimakasta kustannusten nousua, ennen kaikkea kalliin palkkaratkaisun vuoksi samalla, kun hallitus on ehdottanut kunnallisveron nousun pysäyttämistä lähi-vuosiksi.

Kaikkien kuntien on pakko säästää voimakkaasti. Koska on pakko asettaa etusijalle lasten ja nuorten koulu, sairaanhoito ja lasten ja vanhusien hoito, vapaata sivistystyötä ja kulttuuritoimintaa tullaan leikkaamaan voimakkaasti.

Kuten sanoin aiemmin, 80-luvun talouskriisin syitä on monia.

Yksi on toiminnan kasvu, jota vastaavaa tuntimäärien lisäystä valtio ei myöntänyt. Toinen jo kuvaamani on kustannusten kasvu, jota vastavaa valtionavun lisäystä ei saatu.

Sen lisäksi monet opintokeskukset olivat suuren menestyksen vuosina 70-luvun lopulla kasvanneet ”pukukokoon” joka osoittautui liian suureksi talouden tiuketessa. Opintokeskukset eivät olleet valmistautuneet uuteen tilanteeseen ja joutuivat kriisiin.

Viime vuosina on monilla toimilla pyritty parantamaan talousongelmia. Opintokeskukset ovat rationalisoineet hallintoaan, henkilökuntaa on sanottu irti, on luovuttu kalliista toimitiloista. Kurssimaksuja on nostettu huomattavasti ja jäsenjärjestöille tarkoitettujen toiminnan puitteissa on sovittu, että kerhonvetäjille ei makseta enää palkkioita. He toimivat siis suuressa määrin aatteellisella pohjalla.

Samalla kun on yritetty nousta kriisistä, on monissa opintokeskuksissa käyty kiihkeää keskustelua tulevaisuudesta. On määritelty tavoitteita ja täsmennetty omaa osuutta ja tehtäviä vapaan sivistystyön ja kulttuurin kentässä 90-luvun yhteiskunnassa.

Valtionapukriisiä ratkaisemaan ja tulevaisuuden yleiset vapaan sivistystyön tavoitteita määrittelemään Ruotsin opintokerhotoimintaa valvova viranomaisena, skolöverstyrelsen (kouluylihallitus), asetti selvitystyöryhmän, joka esitti ehdotuksensa kaksi ja puoli vuotta sitten.

(Opintokeskusten hyvin laajan kulttuuritoiminnan, valtionapu noin 130 miljoonaa kruunua, valvontaviranomaisena on toinen, nimittäin Statens Kulturråd, Valtion Kulttuurineuvosto.)

Kouluylihallitus ehdotti selvityksessään siirtymistä nykyisestä ohjeisiin ja volyymiin perustuvasta valtionapujärjestelmästä tavoiteperusteiseen valtionapuihin. Tai ilmaistakseni asian ytimekkäämmiin kukin opintokeskus saa kasan rahaa, jotka se saa vapaasti käyttää työskenneläkseen niiden erityisten tavoitteiden saavuttamiseksi, jotka ne omista perusarvoistaan tai kiinnostuksistaan kiteyttävät. Sitten yhteiskunta yhdessä opintokeskusten kanssa arvioi, miten asetetut tavoitteet on onnistuttu saavuttamaan. Tämä arviointi on sitten vastaisen opintokeskusten valtionapujaon pohjana.

Ymmärtääkseen tämän keskustelun se täytyy asettaa suurempiin yhteyksiin.

Ensiksi, hallitus ja eduskunta ovat siirtymässä kolmivuotiseen budjettikauteen suurissa osissa valtion toimintaa. Se on hyvä, myös vapaalle sivistystyölle. Saamme pitemmän taloussuunnitelujakson, jos tiedämme puitteet kolmeksi vuodeksi eteenpäin.

Toiseksi, suuri osa valtion toiminnan ohjauksesta muuttuu, samoin valtionavun perusteet yksityiskohtaisesta ohjeisto-ohjauksesta tavoiteohjaukseksi. Sama kehitys on muuten meneillään myös elinkeinoelämässä ja muussa julkisessa hallinnossa, esimerkiksi kunnissa.

Puhutaan myös hajauttamisesta, pienimuotoisuudesta, tuloksiköistä ja tulosvastuusta tavoiteohjatun toiminnan puitteissa. Opintokeskukset olivat varsin tyytyväisiä tähän ehdotukseen, kun se esiteltiin. Sittemmin on kuitenkin herännyt epäily. Se perustuu pääasiassa siihen,

että toistaiseksi ei ole olemassa kehittyneitä metodeja vapaan sivistystyön eikä opintokeskusten edistämisen kulttuurin arvioimiseksi.

Vapaata sivistystyötä ja kulttuuria ei voi eikä saa rinnastaa tai verrata arvioinnissa esimerkiksi yleiseen koulujärjestelmään tiukkoine oppimäärätyksineen, todistuksineen ym.

Tulevaisuuskeskustelu onkin ottanut uutta tulta opintokeskuksissa. Se johtuu siitä, että opetusministeriö on ilmoittanut antavansa aikuiskoulutusesityksen helmikuussa 1991. (Ks. Abrahamsson sivu 99) Se käsittelee kunnallista aikuiskoulutusta (KOMVUX ja GRUNDEVUX, kuten ne lyhennetään Ruotsissa). Esitys käsittelee myös kansanopiston roolia 90-luvulla. Sitä on pohdittu erityinen valtion selvityskomitea. (Mietinnöt on annettu syksyllä 1990, ks. Abrahamsson, sivu 99)

Esitys käsittelee henkilöstökoulutusta ja kompetenssin kehittymistä elinkeinoelämässä ja hallinnossa laajassa mielessä ja tekee esityksiä tavoite- ja rajanvetokysymyksissä sekä mahdollisissa valtionapujärjestelmän muutoksissa opintokeskusten toiminnan suhteen.

Opintokeskuksia on tässä mielessä hallinnollisesti pidetty osana Ruotsin aikuiskoulutusjärjestelmää 70-luvulta lähtien. Opintokeskusten sisällä on olemassa erilaisia mielipiteitä siitä, onko vapaan sivistystyön erityisluonne, josta kaikki olemme yksimielisiä, vaarassa kadota tällaisessa tilanteessa.

Opintokeskukset laativat Studieförbundetin johdolla yhteisen näkemyksen vapaan sivistystyön asemasta 90-luvulla sekä tekivät ehdotuksia valtionapujärjestelmän muutoksiksi. Ehdotukset jätettiin opetusministeriön esitystyön pohjaksi. Eräät opintokeskukset ovat antaneet myös omat lausuntonsa, joissa ne korostavat tiettyjä asioita, joista niillä on eri käsitys, tai jossa ne ovat painottaneet eri alueita kuin yleispaperissa.

Olemme nostaneet keskeisesti esiin vapaan sivistystyön erityisluonteen suhteessa yhteiskunnan järjestämään aikuiskoulutukseen tai maksupalvelutyypiseen henkilöstökoulutukseen. Olemme vakuuttuneita siitä, että vapaa sivistystyö sekä meidän edustamamme tietokäsitys ovat 90-luvun tieto- ja informaatioyhteiskunnassa tarpeellisempia kuin konsanaan.

Opintokeskusten hyvin yksimielisen näkemyksen mukaisesti meillä on aikuiskoulutuksessa erityistehtävänä täyttää tietoaukkoja. Tiedämme hyvin, että nämä kuulut eivät kutistu, vaan päinvastoin laajenevat tulevaisuuden tietoyhteiskunnassa.

Tiedämme myös, että yhteiskunnan aikuis-koulutus on epäonnistunut pyrkiessään ta-voittamaan vähän koulutetut. Opintokeskuksilla on tässä suhteessa paljon paremmat mahdolli-suudet, koska niillä on soveltuvammat menetdit ja pedagoginen näkemys. Ehdotamme siis, että valtio kannustaisi opintokeskuksia toimimaan yhdessä aikuiskoulutuksen suuremman oikeu-denmukaisuuden turvaamiseksi suuntaamalla valtionapujen jakoa.

Sama tilanne vallitsee myös kulttuurissa. Tie-dämme, että laitospohjainen kulttuuritoiminta tavoittaa vain kolme kymmenestä. Vapaan sivi-stystyön tehtävänä täytyy olla ne seitsemän, jotka tänä päivänä jäävät kulttuuritoiminnan tai kult-tuurielämysten ulkopuolelle. Tässä on myös ky-symys oikeudenmukaisuudesta.

Ja opintokeskukset onnistuvat aika hyvin näi-den seitsemän tavoittamisessa. Lähes 100 000 ih-mistä osallistuu vuosittain opintokeskusten kult-tuuritoimintaan. Opintokeskusten kulttuurioh-jelman puitteissa tavoitetaan sen eri muodoissa 10 miljoonaa osallistujaa vuosittain.

Eräs kysymys, joka on saanut aivan liian suu-ren huomion viime vuosien keskustelussa on opintokeskusten osallistuminen maksupalvelu-koulutukseen. Maksupalvelutoiminta on — ja luulen että se sellaisena pysyikin — hyvin rajal-lista myös 90-luvulla opintokeskusten osalta siitä huolimatta, että markkina-ajattelu yhä enem-män alkaa ilmetä myös Ruotsin poliittisessa kes-kustelussa.

Folkbildningsförbundetin paperissa olemme selvästi painottaneet, että käyvät valtion- ja kun-nanavut eivät voi kohdistua — niin kuin nyt — maksupalvelutoimintaan. Muuten kukin opin-tokeskus itse ratkaisee haluaako se osallistua laa-jaan ja kasvavaan henkilöstökoulutukseen. Jotkut opintokeskukset ovat päättäneet, että jos meidän jäsenemme, kuten esimerkiksi ammatti-yhdistykset, katsovat meillä olevan syytä olla mukana henkilöstökoulutuksessa voidaksemme antaa myös sille vapaan sivistystyön leiman, sil-loin se on 90-luvun selkeä tehtävä. Tätä mieltä on mm. edustamani ABF (Arbetarnas Bild-ningsförbund).

Opintokeskuksilla on Ruotsissa laaja ja moni-puolinen ohjelma. Suurimmalla osalla keskuksista on kansanliiketausta. Itsestään selvä tehtävä 90-luvulla on toimia liikkeiden virkistä-miseksi ja uudistamiseksi, sekä vanhojen vakiin-tuneiden liikkeiden että uusien esiin nousevien.

Meidän tulee varjella ja kehittää pohjoismaisen demokraattisen mallin ainutlaatuista piirrettä, nimittäin ihmisten osallistumista yhteiskunnan kehitykseen kansanliikkeillä.

Ehdotamme uuden kehitysmäärärahan lisää-mistä opintokeskuksille, jotta voitaisiin luoda mahdollisuus vapaamuotoisemmin uudistaa ja kehittää sekä kansanliiketyötä että muuta sivistys- ja kulttuuritoimintaa. Kehitysmääräraha voitaisiin kohdistaa siten, että kukin opintokeskus itse yleisten vapaan sivistystyön tavoitteiden puitteissa saisi käyttää rahaa vapaasti omista painopistealueistaan lähtien. Se voi olla alku vähi-tellen merkittävämmälle muutokselle kohti ta-voitesuunnattua valtionapujärjestelmää.

Monilla opintokeskuksilla on hyvin laajaa vammais- ja siirtolaistoitimintaa. Näillä alueilla näemme vapaan sivistystyön kasvavan tarpeen 90-luvulla. Valtionapujen vammaisille tarkoite-tut lisämäärärahat haluamme tietenkin säilyttää ja mieluiten kehittää. Siirtolaistytön piristämisek-si haluaisimme lisätä uuden avustuksen. Opin-tokeskusten velvollisuus on työskennellä myös siirtolaiskysymysten parissa.

Meillä on pitkä traditio opettaa ruotsia siirto-laisille. Tätä toimintaa muutetaan vuodesta 1991 lähtien siten, että kunnat ovat vastuussa koko SFI-toiminnasta (svenska för invandrare = ruot-sia siirtolaisille). Se on ollut valitettavasti hajal-laan. Mutta opintokeskukset ovat toivottavasti myös jatkossa toivottavasti mukana järjestämässä tätä koulutusta.

Läheisesti siirtolaiskysymyksiin liittyvät kan-sainväliset kysymykset laajemminkin. Kansainvä-linen kiinnostuneisuus on opintokeskuksissa lii-sääntynyt dramaattisesti viime vuosina, ei vain tiedotuksena näistä kysymyksistä, vaan ennen kaikkea laajana erilaisten kehitysprojektien kirjo-na. Valtion kehitysapuei-*n* SIDAlla on määrära-hat erityisesti opintokeskusten käyttöön omavas-tuuosuutta vastaavasti.

Folkbildningsförbundetin ja opintokeskusten osalta siirrymme 90-luvulle luottaen itseemme ja uskoen, että vapaa sivistystyö on välttämättö-mämpää kuin koskaan. Meidän vain täytyy saada poliitikot, viranomaiset ja muut päätöksenteki-jät vakuuttuneiksi siitä, että meitä tarvitaan ja että meillä on tietty tehtävä, jollei muuten niin ottamalla itsellemme tehtäviä ja käytännön konkreettisella toiminnalla osoittaa oma kuole-mattomuutemme.

RAJATONTA AIKUISOPISKELUA

Viime syksynä kymmenen Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen sekä Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen työntekijää opiskeli ja suoritettiin PennState Universityn opetusohjelmaan kuuluvan kurssin "Course Design and Development in Distance Education". Suomalaisen opiskelutovereina oli kaksitoista yhdysvaltalaista aikuiskasvatustieteen jatko-opiskelijaa.

Kurssi sisälsi 45 tuntia puhelinopetusta, laajan harjoitustyön sekä jatkuvan, välillä päivittäisen yhteydenpidon opettajan kanssa. Kaikki opiskelijat osallistuivat opetukseen omalla paikkakunnallaan. Suomalaiset opiskelijat kokoontuivat Lahdessa, Helsingissä ja Turussa. Yhdysvaltalaiset opiskelivat kolmella paikkakunnalla eri puolilla Pennsylvanian osavaltiota.

Miten tämä kaikki toteutettiin? Kuinka suomalaisten onnistui suorittaa yhdysvaltalaisen yliopiston opetussuunnitelmaan kuuluva arvosa-naopetus yli valtameren?

Kurssin järjesti PennState University ja opettajana toimi kansainvälisesti arvostettu etäopetuksen asiantuntija, apulaisprofessori Michael Moore. Opetuksen toteuttamisessa käytettiin hyväksi nykyaikaisia monimuoto-opetuksen menetelmiä: puhelinopetusta, sähköpostia, telefaxia ja tavalista pikapostia.

Opetuksen runko muodostui seitsemästä joka toinen viikko järjestetystä seminaari-istunnosta, joiden aikana opiskelijaryhmät olivat yhteydessä toisiinsa puhelinlinjojen välityksellä. Nämä audio-opetustilanteet kestivät kerrallaan kuusi tuntia. Aikaerosta johtuen suomalaiset saivat aivan uuden ulottuvuuden lauantai-iltojen viettoon, sillä opetus alkoi kello 16 ja päättyi kello 22. Ennakkoon tuo ajankohta tuntui miltei mahdottomalta, mutta jo ensimmäisellä kerralla opiskelu vei mukanaan niin, ettei ajankohtaa tullut tilaisuuden aikana ajatelleksi.

Audio-opetuksen aikana kaikissa ryhmissä oli Suomeen auki yksi puhelinlinja, joka linkitettiin kaikkiin suomalaisiin ryhmiin Telen puhelinlinjan välityksellä. Kaikki ryhmät kuuluivat kaikkia yhtä hyvin ja välillä keskustelu kävi erittäin vilkkaana. Unohtui, että osa opiskelijoista oli toisella mantereella. Audio-opetus jaksottui opettajan

alustukseen, opiskelijoiden kysymyksiin, harjoitustöiden käsittelyyn ja ryhmitöihin. Opettaja kiersi vuorotellen eri ryhmissä ja viimeisellä kerralla opetus lähetettiin muihin ryhmiin Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitokselta. Kuusi tuntia tuntui joka kerran loppuvan kesken.

Syksyn aikana jokainen ryhmä suunnitteli laajasti itse valitsemastaan koulutusohjelmasta yhden etäopetusmodulin, jonka tuli sisältää kirjallista materiaalia, ääni- tai videonahan sekä tunnin mittaisen puhelinopetuksen. Harjoitustöiden sisällöt vaihtelivat unkarilaisille tarkoitettusta jätahuoltokurssista kodin vaaratekijöiden ennaltaehkäisyyn. Aiheiden moninaisuus loi uskoa siihen, että melkein mitä vain voidaan opiskella etäopetuksena.

Telefaxia ja sähköpostia hyväksikäyttäen kaikki pystyvät säännöllisesti seuraamaan muiden työskentelyä. Ainoastaan ääni- videokasetit lähetettiin pikapostina. Opettajan kanssa oli mahdollista olla vaikka päivittäisessä kontaktissa sähköpostin avulla ja hän antoi myös henkilökohtaista neuvontaa. Samoin kaikki opiskelijat saattoivat pitää yhteyttä toisiinsa.

Kurssi antoi vankkaa kansainvälistä tietoa etäopetuksen järjestämisestä ja toteuttamisesta. Kurssin varsinaisen tavoitteen lisäksi saavutettiin myös muita arvokkaita asioita, mm. kansainvälistyminen toteutui aivan konkreettisesti, samoin suomalaisten opiskelijoiden kielitaito parani kurssin aikana.

Kurssin suorittaminen todisti, että etäopiskelu toisen maan yliopistossa voi olla joustavaa ja jopa edullista. Kustannukset muodostuivat kurssimaksun lisäksi modeemi-, puhelin- ja postikulusta. Mitään kiinteää välineistöä ei opiskeluun osallistuminen edellyttänyt ja yksittäiset opiskelijat olisivat voineet opiskella koko kurssin halutesaan vaikka kotoa käsin.

Kansainvälisten koulutusohjelmien lisääntyessä on monimuoto-opetuksella ja kaksisuuntaisilla televiestimillä tärkeä asema opetuksen toteuttamisessa. Tällä tavoin saamme kansainvälistä koulutusta Suomeen, mutta voimme myös tarjota suomalaista koulutusta ulkomaille.

LUKUTAIDOTTOMUUS ON MYÖS NAISKYSYMYKSI

Unesco pohti ratkaisuja Kirgisiassa

Kun lukutaidottomuutta tarkastellaan köyhien maiden kehityksen esteenä, tarkastelun polttopisteeseen nousevat väistämättä naiset. Maailman 900 miljoonasta lukutaidottomasta 63 prosenttia eli 560 miljoonaa on naisia. Kehitysmaissa naisten lukutaidottomuusprosentti oli viime vuoden tilastojen mukaan 45, kun se oli miesten osalta 25. Ongelma on polttavin maaseudulla, missä väestön pääosa asuu.

Kansallisten hallitusten ja kansainvälisten järjestöjen mahdollisuuksia muuttaa tehokkaasti tätä köyhyyttä ylläpitävää ja syventävää olotilaa pohdittiin Unescon seminaarissa Kirgisiassa marras-joulukuun taitteessa. Seminaari pidettiin Neuvostoliiton Keski-Aasiassa siksi, että Unescon erityisenä mielenkiinnon kohteena olivat islamilaiset kulttuurit, joihin Neuvostoliiton kaakkoiset valtiot lukeutuvat.

Paikan valinnassa tuntui historian hengähdys: Keski-Aasian tasavallat saattoivat ilmeisesti ensimmäistä kertaa pohtia omia kehitysongelmiaan näin laajasti kansainvälisellä foorumilla, joka takasi yhteisen kulttuurisen taustan. Seminaarissa olivat nimittäin laajasti edustettuna kaikki keskeiset islamilaiset kulttuurit Afrikasta ja Aasiasta. Neuvostoliiton islamilaisten valtioiden edustajat käyttivätkin heille tarjoutunutta kansainvälistä foorumia innokkaasti hyväkseen. Paine puhua ongelmat julki oli ilmeinen.

Seminaarin islamilaiset osanottajat kiistivät yhdensuuntaisesti syy-seuraussuhteen naisten heikon aseman ja islamin uskonnon välillä. Naisten alhainen lukutaitoaste on nimenomaan köyhyys- ja kehitysongelma sekä kansainvälisen rakenteellisen eriarvoisuuden seuraus. Koraani islamilaisten pyhänä kirjana kohdistaa sanansa yhtäläillä miehiin ja naisiin kehottaessaan etsimään tietoa ja oppia.

Silti naisten asema islamilaisissa kulttuureissa kokonaisuudessaan myönnettiin epätydyttäväksi, joissakin maissa (kuten Bangladeshissa) jopa hälyttävän heikoksi. Yhteiskunnat ovat vanhoillisten, oppimattomien miesten yhteiskuntia. Muuttumaton kasvatusjärjestelmä tukee roolijakoa ja sukupuolista alistusta. Asiantilaa voi korjata merkittävämmässä määrin vain yleinen ja yhteinen koulujärjestelmä. Tyttöjen kouluunpääsyä etenkin syvältä, köyhältä maaseudulta jarruttavat monet tekijät, mm. lapsityövoiman käyttö, varhaiset naittamiset sekä vanhempien ymmärtämätön asenne.

Lukutaito- ja valistuskampanjat vaativat laajaa mobilisointia, mukaan lukien keskitetyn, voimakkaan vaikuttamisen yleiseen mielipiteeseen, niin miesten kuin naistenkin. Moni ponnistelu on valunut hukkaan siksi, että opetusohjelmia ei ole kyetty ykkemään selkeästi naisille tärkeisiin asioihin. Nainen ei tarvitse sandinistien punaista kirjaa, vaan tietoa perushygieniasta, arkipäivän terveydenhoidosta, ravinnosta, kotitaloudesta, paremmasta maanviljelystekniikasta ja mahdollisuuksista hankkia omia ansioita. Hänen on tärkeää tietää velvollisuuksien lisäksi oikeutensa. Hän tarvitsee omanarvontuntoa ja itseluottamusta. Lukutaito, perustiedontason nosto ja sitä kautta mahdollisuudet parantaa omaa asemaa ovat ratkaisevan tärkeitä myös tiellä ulos köyhyydestä.

Eri islamilaisten yhteiskuntien välillä näkyi myös painatuseroja. Kun *Ghada Aljabi* Syyrian kulttuuriministeriöstä maansa lukutaitoprojekteja esitellessään korosti lukutaitoa naisen silta-ammattilaiseen koulutukseen ja toi sille naisille tärkeinä opetussisältöinä arabialaisen lastenkasvatuksen, ympäristöongelmat, henkilökohtaisen ja yleisen hygienian, aurinkoenergian hyödyntämisen, naisten oikeudet ja velvollisuudet, naisten merkityksen työelämässä, korosti

iranilainen naisedustaja, tohtori *Sorayya Maknoon* Teheranin yliopistosta Koraanin keskeisyyttä naisten lukutaidon opetuksessa. Oppimisen ja oppimisen motivaation perustana on islamin uskonto ja sen pyhä kirja. Iran haluaa myös selkeämmin ponnistaa omalta pohjalta. Pettymys ja epäluulo ulkoa tuotuun — ehkä YK:n alajärjestöjä lukuunottamatta — oli ilmeinen.

Kokous hyväksyi 16-kohtaisen suositusasiakirjan kansallisille hallituksille naisten ja tyttöjen lukutaidon korjaamiseksi. Kohtiin oli koottu yhteen eri kehityksistä saadut kokemukset lähtien osallistumisen esteiden poistamisesta ja päätyen lukutaitoponnistelujen jälkihoitoon ja seurantaan. Kymmenkohtaisessa Unescoa koskevassa asiankirjan kohdassa esiteltiin niitä tukevia toimenpiteitä, jotka Unescolta odotetaan lukutaitotilanteen muuttamiseksi. Ne koskivat mm. tutkimustyötä, julkaisuohjelmia, kirjallisuutta, opetusvälineitä ja lukutaidon hankkineille suunnattua materiaalia. Moni kampanja onkin kuivunut kasaan siksi, että opittu taito on unohtunut käytön puutteessa. Lukutaidon hankintaan liittyy sama kuin auto-koulun käyntiin: ajamaan oppii vasta ajamalla.

Kokous kirjasi näiden veloitteiden ja suositusten lisäksi joukon eri maiden edustajien tekemiä ehdotuksia. Huomattava osa tästä

29-kohtaisesta asiakirjasta koski isäntämaata Neuvostoliittoa. Tässä muutama poiminta: Keski-Aasian tasavalloissa tulisi perustaa maiden omilla kielillä toimivia opettajainvalmistuslaitoksia. Lastentarha- ja alaluokkien opettajiksi valmistuville tulee antaa myös terveyskasvatusta sekä perusopetusta hygieniassa, psykologiassa, ihmisen fysiologiassa ja seksuaalivalistuksessa. Naisten seksuaalitetouden olemattomuus, seksuaalikäsitysten perustuminen ns. viidakkorumpuun, väärinymmärryksiin, kokemuksen kautta opittuun ja vanhemmilta perittyyn tietoon tuli esille venäläisten naisedustajien, mm. leningradilaisten suulla.

Vaikutelmaksi jäi, että Neuvostoliiton eri kansallisuuksien arkiset ongelmat elävät ja etsivät purkautumistaan myös etelässä. Omaa kielialuetta ja kulttuuria koskevia koulutusongelmia voitiin nyt tuoda esille arvovaltaisella, kansainvälisellä foorumilla. Mahdollisuutta käyttivät hyväksi seminaarin kirgisi-, uzbekki-, tataari-, kazahi-, turkmeni- ja tadžikkinaiset. Ilmeistä on myös islaminuskoisten Keski-Aasian tasavaltojen tarve mitä moninaisimman yhteistyön kehittämiseen suoraan islamilaisen maailman kanssa. Neuvostoliiton Keski-Aasia toivoo myös apua Unescolta arabiankielisen naisten lukutaito-ohjelman aikaansaamiseksi.

ANNELI KAJANTO

NÄKÖALOJA LUKUTAITOON

Maurice C. Taylor & James A. Draper (eds.)
Adult Literacy Perspectives. Culture Concepts
Inc. 1989. Canada.

Lukutaitoa on harvoin asetettu lähemmän poliittisen, sosiologisen tai filosofisen tarkastelun kohteeksi, koska sillä on joissakin suhteissa ehkä hiukan ansaitsematontakin statusta. Lukutaidon tarpeellisuutta ei ole koskaan kyseenalaistettu, eikä sen filosofista ja sosiologista sisältöä ja merkitystä ole osattu etsiä. Lukutaitoa on pidetty moraalihyveenä a priori, sen kyseenalaistaminen missä suhteessa tahansa on ollut lähes rienausta. Rienausta sanan varsinaisessa merkityksessä ei kuitenkaan ole löydettävissä M. Taylorin ja J. Draperin toimittamassa Adult Literacy Perspectives -teoksessa — voimakasta lausumattomien taustaoletusten kritiikkiä kyläkin.

Lukutaidon eri ulottuvuuksia käsittelevän perusteoksen tarpeellisuutta ei kukaan alasta kiinnostunut kieltäne. Lähestulkoon viisisataa tiheään painettua sivua jaettuna kahdeksaan lukuun, jotka pitävät sisällään artikkeleita 49 kirjoittajalta, on sananmukaisesti painavaa luettavaa. Luvut käsittelevät lukutaidon historiallisia ja filosofisia perspektiivejä, aikuisten lukutaidottomuuden eri ulottuvuuksia, lukutaito-ohjelmien suunnitteluprosessin elementtejä ja arviointia aikuiskasvatuksessa. Edelleen teoksessa tarkastellaan peruskoulutuksen uusia lähestymistapoja sekä kasvatuksen variaabeleita ja asetelmia. Lukutaitoa tutkitaan myös kansainvälisestä perspektiivistä.

□ □ □

Lukutaitoa voidaan tarkastella yleisellä tasolla kahdesta vastakkaisesta näkökulmasta: kvantitatiivinen, laskettavissa oleva ja teknologinen näkemys lukutaidon ja muiden perustaitojen opettamisesta on hallinnon ja politiikanteon näkökulma. Ne, jotka edellyttävät selkeää tarttumapintaa taloudelliselle ja poliittiselle päätöksenteolle, toivovat löytävänsä kriteerejä, joilla lukutaitoa mitataan. Myös YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurineuvosto UNESCO on käyt-

tänyt ja käyttää edelleen tätä lähestymistapaa. Kvalitatiivinen humanistinen näkemys on myöhemmän ajan tuotetta: siinä korostuu oppijan itsensä näkökulma lukutaitoon ja sen merkitykseen. Tällä hetkellä tätä näkökulmaa tarvitaan erityisesti.

Teoksen painavin anti on ilman muuta ensimmäisessä luvussa, jossa näkökulma lukutaitoon on historiallinen ja filosofinen. Yhä tärkeämpää on havaita, että aikuisten lukutaito-opetuksen juuret ovat historiallisissa tapahtumissa ja filosofisten oletusten ohjaamia. Lukutaitokasvatus ei koskaan ole neutraalia ja sekä lukutaidon arvoa että toimivuutta ovat määränneet monet poliittiset, taloudelliset ja kulttuuriset tekijät.

□ □ □

Historiallis-filosofisissa tarkasteluissa kahden kanadalaisen kirjoittajan artikkelit käyvät selvästi ylitse muiden: toinen on Audrey M. Thomas, joka on Kanadan lukutaitoliikkeen alullepanija ja toimii free lance -aikuiskasvattajana sekä lukutaitokonsulttina ja toinen Richard Darville, kanadalainen sosiologi ja aikuiskasvattaja.

Thomas tutkii lukemisen käsitettä aina Antiikin Kreikasta alkaen. Hän toteaa, että lukutaidon määritelmästä on oltu suhteellisen yksimielisiä 1920-luvulle asti. Ihminen, joka osasi lukea, oli luku- ja kirjoitustaitoinen; ihminen, joka ei kyennyt lukemaan, oli lukutaidoton. Tämän jälkeen määritelmät alkoivat muuttua ja alettiin määritellä funktionaalista lukutaitoa käyttäen indikaattoreina esimerkiksi koulutusvuosia. Thomas onnistuu osoittamaan tiiviin kirjallisuuskatsauksen avulla, että lukutaidon operationaalisen määritelmän tarpeellisuudesta tai edes mahdollisuudesta ei ole päästy yksimielisyyteen. Yleiset operationaaliset määritelmät moniarvoisessa yhteisössä ovat tuskin edes

mahdollisia, koska määrittelijöiden ja heidän yhteisöjensä ajattelun taustalla olevat eettiset arvot ja filosofiset taustaoletukset vaihtelevat.

Kuitenkin on löydettävissä kysymyksiä ja alueita, joissa voidaan päästä ainakin jonkinlaiseen yksimielisyyteen. Tällainen kysymys on lukutaidon näkeminen jatkumona, joka alkaa varsin mekaanisesta lukemaan oppimisesta ja ulottuu lukutaidon kypsään hyödyntämiseen. Tällä hetkellä on myönnettävä, että vaikka ihminen olisi täysin lukutaitoinen, häneltä voidaan työmarkkinoilla vaatia hyvin spesifejä lukutaitokykyjä. Jonkinlainen yksimielisyys vallitsee myös siitä, että aikuisten lukutaito on yksilön kykyä toimia tietyissä spesifeissä konteksteissa. Yhtä mieltä ollaan myös siitä, että kieli edeltää lukutaitoa. Tämän vuoksi se, kuinka ihminen käyttää kieltä, tulisi huomioida lukemaan opettamisessa.

□ □ □

Darville käsittelee kahta teemaa: ensinnä sitä, että lukutaito ei ole vain yhdentyypinen taito tai aktiviteetti, vaan se on sidottu yhteisön sosiaaliseen järjestykseen. Toiseksi hänen mukaansa maailman jäsentäminen lukutaidon avulla merkitsee, että ihminen nimeää maailmansa antaen elämän realiteeteille jonkinlaisen hahmon. Samalla ihminen saa etäisyyttä noihin realiteetteihin.

Darville korostaa sitä, että yhteiskunnassamme tarvitaan edellä mainittujen teemojen yhdistämistä, koska esimerkiksi tietyt lukutaidon muodot ovat vallasaolijoiden voimavara. Osoittaakseen väitteensä todeksi hän erottaa toisistaan kaksi erilaista lukutaidon muotoa: kertovan lukutaidon ja organisatorisen lukutaidon. Mielenkiintoisella tavalla hän osoittaa, että organisatorinen lukutaito edellyttää lukijaltaan organisatorista viitekehystä tullakseen ymmärretyksi. Useimmiten ihminen kuin luonnostaan käyttää narratiivista lukutapaa, jopa sanomalehtiä lukiessaan. Darvillen mukaan ihmiset, jotka eivät selviä organisatorisen lukutaidon vaatimuksista, eivät ole kuitenkaan kielenkäyttöltään rajoittuneita tai abstrahointikyvyttömiä. Ongelma syntyy ainoastaan heille vierassa organisatorisessa viitekehyksessä.

lopulta Darville toteaa, että funktionaalisen lukutaidon käsite ei pysty valaisemaan organisatorisen, valtaa pitävän lukutaidon luonnetta lukutaidon yhtenä erillisenä muotona, mistä syystä hänen tekemänsä erottelu on tarpeen.

Darvillen toteamukseen on helppo yhtyä — lukutaito on ulottuvuus, jossa on mukana yh-

teiskuntaelämän moninaisuus kaikkienensa, valankäyttö mukaanluettuna. Kun funktionaalisen lukutaidon käsite hylätään ja aletaan tutkia lukemista ja lukijaa yhteiskunnassaan, tullaan wittgensteinilaisiin kielipeleihin ja yhteisöihin, joiden jäsenet hallitsevat tietyt kielipelit. Kielipelin hallinta on valtaa, mutta toisaalta kielipelien hallitseminen antaa myös mahdollisuuksia demokratian hengessä kontrolloida valankäyttöä.

Brian Street tukee Darvillen näkemyksiä tekemänsä erottelun avulla, jonka mukaan lukutaitoon liittyviä taustaoletuksia voidaan tutkia tutkimalla erottelua ”autonomisen” ja ”ideologisen” lukutaitomallin kautta. Autonomisen malli esittää lukutaidon neutraalina, autonomisena ja teknisenä taitona, mikä on harhaanjohtavaa. Ideologinen lukutaitokäsitys tunnustaa lukutaitokäytäntöjen sosiaalisen luonteen ja kiinnittää huomionsa siihen sosiaaliseen rakenteeseen ja ideologiaan, jonka kontekstissa lukutaitoa opetetaan ja ylläpidetään.

□ □ □

Teos antaa yleiskuvan vahvasta asiantuntemuksesta, osaamisesta ja tutkimisen tärkeydestä. Jos jotain haluaisi kritisoida, niin ehkä sitä, että sittenkin yksien kansien väliin on yritetty mahduttaa liikaa. Seuraukset näkyvät siinä, että tietty teoksen läpi kulkeva johtolanka häviää viimeistään siinä vaiheessa, kun tullaan lukuun, jossa käsitellään arvioimisen menetelmiä aikuisten peruskoulutuksessa. Tässä luvussa tekijät palaavat siihen, mitä ensimmäisessä ja osittain seuraavissakin luvuissa on kritisoitu ja vältetty: lukutaito nähdään taas neutraalina kategoriana, jossa arviointia on mahdollista suorittaa objektiivisin kriteerein. Lukutaidottomat ihmiset ovat tämän näkökulman mukaan piilevä väestönosa, joka tietyin seulomismenetelmin olisi mahdollista paljastaa ja saattaa lukutaito-opetuksen piiriin. Totta kai praktista lukutaitotutkimusta ja -työtä tarvitaan, mutta sen varjoon ei saisi jättää tekijöitä, jotka aiheuttavat ongelmia, eikä uskoa, että kaikki ongelmat pystyttäisiin tällä työllä ratkaisemaan.

Adult Literacy Perspectives on suunnattu eri tyyppisille lukijoille, miltä osin teos varmasti täyttääkin paikkansa: aikuiskasvatusopin jatko-opiskelijoille kirja on varmasti erittäin hyödyllinen, koska se tarjoaa kattavan teoreettisen ja käytännöllisen näkökulman yhteen aikuiskasvatusaihepiiriin.

Teosta voinee mainiosti käyttää vaikka tutkintovaatimuksissa, kunhan karsii joitakin artikkeleita tärkeitä intressejä huomioiden. Artik-

keleilla on todennäköisesti käyttöä myös ammatti-ihmisten keskuudessa, ainakin aikuisopettajien ja erityisesti lukutaitokysymyksistä kiinnostuneiden tutkijoiden luulisi hyötyvän siitä.

Lukutaidosta on tuotettu runsaasti tekstiä,

josta vain pieni osa on ollut pysyvästi käyttökelpoista. Tässä suhteessa Adult Literacy Perspectives lienee poikkeus, sillä lukutaitokysymyksissä on kyetty ottamaan perspektiivi, joka on nimenomaan tulevaisuuden aikuiskasvatustutkimukseen suuntautunut.

MARJA LEENA TOUKONEN

TYÖVÄENOPISTOISTA KANSALAIPOPISTOIKSI

Kosti Huuhka, tutkimuskohteensa yliveritainen asiantuntija, on saattanut ison urakan voitolliseen päätökseen. Kansalaisopistojen kahdeksasta vuosikymmenestä on nyt yksissä kansissa kokonaisuus, jossa kehitysvaiheiden perusteellinen ja luotettava kuvaus jakautuu tasasuhteisesti opistojen perustoiminnan, valtakunnallisen oppilaitosjärjestelmän ja järjestöksi organisoituneen opistoliikeen kesken.

Huuhkan tutkimustapa kiinnittyy lujasti tiedossa oleviin tosiasioihin ja tapahtumien faktiseen kulkuun. Tutkijan tulkitseva, jäsentävä ja merkityksiä arvioiva ote tulee näkyviin siinä, mitä valtavasta ainesmassasta on seulottu esitettäväksi ja miten se puolestaan on järjestetty ajallisiin ja sisällöllisiin yhteyksiinsä. Havainnoista tehdään myös — tietojen luotettavuutta kriittisesti arvioiden — yleistäviä päätelmiä, mutta ne rajoittuvat enimmäkseen kulloisiinkin lähiyhteyksiin. Niinpä aatehistoriallisten virtausten tarkastelu on alistettu ensisijaisesti tapahtumahistorialliselle lähestymistavalle: tehtävänäkemyksen ja toimintaperiaatteiden muuttumista käsitellään sitä mukaa kuin opistoväen omat pohdinnat tulevat esille esimerkiksi valtakunnallisissa keskusteluissa ja periaatelausumissa.

Valittuun tarkastelutapaan liittyy tekijän pitkälle menevä pidättyminen persoonallisista arvioinneista. Näin käsitetty objektiivisuus on viety läpi tyylikkäästi mutta sikäli kuin kysymyksessä

Kosti Huuhka: Kansalais- ja työväenopistotoiminnan historia. Kansalais- ja työväenopistojen liitto 1990. 575 s.

on pyrkimys välttää subjektiivisten tulkintojen ansoja, olisi vähempikin tekijän äänen häivyttäminen mielestäni riittänyt. En tarkoita, että esitstavasta puuttuisivat persoonalliset sävyt. Ne tulevat esille mm. opistotyön pioneerien osuissa luonnehdinnoissa. Poimin näytteen: ”Yhteistointa ei näytä häirinneen se, että Castén oli syvälinen ajattelija ja Wuorenrinne taas lennokas improvisoija. Mutta ehkäpä he juuri sen vuoksi tunsivat täydentävänsä toisiaan.”

Teos jakautuu luontevasti kolmeen osaan. Autonomian aika, maailmansotien välinen kausi sekä kolmannessa osassa käsitellyt sotavuodet ja niiden jälkeiset vuosikymmenet jäsentävät myös opistotoiminnan selviön kehitysvaiheisiin. Kun on kuvattava monilohkoisen toiminnan historiallista kehittymistä, on aina edessä vaikea pulma, miten yhdistää toisaalta rinnakkaisten ja toisiinsa liittyvien tapahtumien ajallinen seuranta ja toisaalta osateemojen ja tarkastelutasojen jäsentäminen kokonaisuudeksi. Huuhka on kolmen tarkastelukauden sisälläkin jakanut tarkastelunsa pääasiassa ajallisiin kehitysjaksoihin. Tapahtumahistoriallisen lähestymistavan kannalta ratkaisua voidaan hyvin perustella, mutta sen heikkoutena on pitkien kehityslinjojen katkeileminen ja teemakokonaisuuksien hajoaminen, kun kokoavia yhteenvetoja ei ole käytetty. Monihaarisessa kokonaisuudessa on kuitenkin aina tehtävä kompromisseja — teitpä niin tai näin, arvostelun aihetta on helppo keksiä.

Kun seuraavassa käyn teosta hiukan läpi osa osalta, en voi puolestani edetä tasasuhteisesti kokoon rintamalla; keskityn vain joihinkin kehityskulkuihin ja näkökulmiin.

Teoksen ensimmäinen osa alkaa tiiviillä yleiskatsauksella vapaan sivistystyön alkuvaiheisiin, kuvaa työväen varhaisia sivistyspyrkimyksiä yhteiskunnallisine taustoineen sekä etenee työväenopistoiden kehkeyttämiseen ja Tampereen työväenopiston perustamiseen (1899). Aikaisempi kuva esi- ja alkuvaiheista ei olennaisesti muutu, mutta sitä on alkulähteiden perustalla tarkistettu. Anton Nyströmin työväenopistofilosofian vaikutusta ei ylikorosteta, kuten joskus on tehty, mutta ei väheksytäkään. Sen sijaan painottuu ehkä aikaisempaa selvemmin työväenyhdistysten aktiivinen osallisuus, mikä jatkuu myös niiden muuttuttua wrightilaisista sosialistisiksi.

Uuden vuosisadan puolella tapahtunutta opintotoiminnan laajenemista ja opistokohtaista kehittymistä ei aikaisemmin ole kuvattu näin perusteellisesti. Esitys on paikoin hyvinkin seikka-peräistä mutta paikallisen toiminnan yksityiskohdat auttavat kyllä yleistyksiinkin pyrkivää ymmärtämään, "mitä todella tapahtui" — samalla ne lisäävät kirjan käyttöarvoa hakuteoksena.

Opistokohtaisia tietoja yhdistelemällä on koostunut kehitystrendejä osoittava yleiskuva autonomian ajan opetusohjelmista ja opiskelijoista. Alkuaikojen keskeinen erityispiirre oli luento- ja valtaisuus, joka sitten väheni sitä mukaa kuin opintoryhmittäinen tuntiopetus yleistyi. Kirjanpito, suomen ja ruotsin kieli, matematiikka ja laulu kuuluivat tällä kaudella useimpien opistojen ohjelmaan. Opistoja oli vuonna 1917 yksitoista ja niissä opiskelijoita noin 7500. Noin $\frac{3}{4}$ näyttää olleen ruumiillisen työn tekijöitä. Naisten osuus oli kasvanut, mutta vielä kauden lopulla miehiä oli suunnilleen yhtä paljon.

Autonomian ajan valtionapua käsittelevässä jaksossa kiinnostavat muun ohessa senaatin vahvistamat avustamisen säännöt, joilla haluttiin säädellä opetussisältöjä. Opistojen ensimmäisessä edustajakokouksessa (1917) hyväksytty ohjelma edustaa puolestaan opistoliikkeen itse asettamia tehtävämäärittelyä ja toimintaperiaatteita. Huuhka antaa tässäkin asiakirjojen puhua niitä liiemmin kommentoimatta.

Maailmansotien välistä aikaa tarkasteleva keskeimmäinen osa sisältää runsaasti uutta tietoa, joka valaisee niin opistoliikkeen muotoilemisen toimintaperiaatteiden kuin tosiasiallisen tehtäväkuvankin muuttumista. Olen sen vuoksi taipuvainen pitämään sitä teoksen antoisimpana osana.

Työväenopistojenkin uusi kehityskausi alkoi kansalaissodan jälkiselvittelystä — joita Huuhka kuvaa osuvin dokumenttittain — mutta jatkuu sitten valtiollisen itsenäisyyden suomin mahdollisuuksin. Valtionapujärjestelmän muotoittuminen lakisääteiseksi (1927) on kuvattu tarkasti ja asiantuntevasti. Huuhka ei tässä enempää kuin muussakaan yhteydessä juuri analysoi valtion säätelyn perusteita eikä normatiivista merkitystä mutta rakentaa vankkaa asiaperustaa teoreettisemmin suuntautuvalle erityistutkimukselle.

Työväenopistojen liiton perustaminen vuonna 1919 oli alku opistoliikkeen varsinaiselle organisoitumiselle. Liiton järjestäytymistä ja myöhempiä toimintaa käsitellään useassakin luvussa varsin yksityiskohtaisesti. Liiton historia nivoutuu merkittäviltä osin opistotoiminnan kehittymiseen, mutta joiltakin osin järjestöhistorialliset aiheet eriytyvät omaksi tarinakseen.

Uusia opistoja perustettiin itsenäisyyden ensi vuosina tiheään tahtiin mutta 20-luvun puolivälistä alkaen vauhti hiljeni. Kun opistojen määrä oli kolminkertaistunut vuodesta 1917 vuoteen 1927 (36), niin 1930-luvun lopussa niitä oli 48. Kaupungit olivat saaneet opistonsa, eivätkä kokemukset opistojen menestymisestä maaseutu- ja taajamissa olleet kovin rohkaisevia. Opistotoiminta pysyi luonteeltaan kaupunkimaisena.

Käytännön toiminta ei kuitenkaan laajentuneen enää pysytellyt niiden tehtävämäärittysten uomissa, joiden mukaan opistot oli tarkoitettu "etupäässä työväenluokalle" ja sen yhteiskunnallisen sivistystarpeen tyydyttämiseen. Ruumiillisen työn tekijän osuus opiskelijoista väheni 30-luvulle tultaessa alle 50 prosenttiin (SVT) ja sellaisten sosiaaliryhmien osuus kasvoi, jotka eivät samastuneet työväenluokkaan.

Tiedot opetusohjelmien kehittymisestä ovat puutteelliset, mutta niidenkin varassa voidaan päätellä, että opetussisällöt ja osallistujarakenteet muuttuivat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Opintopiireissä tapahtuva ryhmäopetus suuntautui enenevässä määrin kieliin, käsitöihin, kotitalouteen, liikuntaan; yhteiskunnallisten opintopiirien määrä pysyi vähäisenä. Yleisten luentojen harrastus kutistui suhteessa kokonaistuntimäärään. Osallistumisen naisvaltaistumisella — työvuonna 1938-39 oli naisia jo 68 prosenttia — oli ilmeinen yhteytensä opintoainerakenteen muuttumiseen.

Tehtäväkuvan muuttumista oireili myös tälle kaudelle ominainen yksityisten opistojen perustaminen. Kun autonomian ajalla perustetut opistot olivat yhtä lukuunottamatta kunnallisia, vuonna 1939 yksityisiä opistoja oli yhtä paljon

kuin kunnallisia. Monien opistojen ristiminen kansalais- tai vapaapistoksi osoitti jo sinänsä halua määrätellä tehtäviä uudella tavalla. Noin kolmannes yksityisistä opistoista oli vuosikymmenen päätyttyä setlementtipiistoja, joilla oli oma kristillis-yhteiskunnallinen aateperustansa.

Työväenopistojen liiton vaikeudet orientoitua kentällään tapahtuviin muutoksiin tulivat esille suhtautumisessa setlementtipiistoihin. Liitto torjui kahdesti (1921 ja 1927) näiden jäsenyysanomuksen, vaikka ne saivat alusta alkaen valtionapua työväenopistolain perusteella. Pidettiin kyseenalaisena, voivatko ne uskonnollisessa hengessä toimivina täyttää opistoille asetetut tieteelliset vaatimukset. Liiton piirissä oli myös — tämä on oma lisäykseni — työväenliikkeen aktiiveja, jotka suhtautuivat epäilevästi setlementtiliikkeen pyrkimykseen rakentaa siltaa ”yli yhteiskunnallisen kuilun”. Kun jäsenyys vihdoin 1939 myönnettiin, vaikuttamassa olivat järjestöllisetkin intressit: kysymys oli liiton valtuuksista edustaa kaikkia saman lain alaisia opistoja esimerkiksi suhteessa valtiovaltaan. Pelkästään pakon saneleksi ei kannanmuutosta kuitenkaan voi tulkita. Edustajakokouksen myönteinen ratkaisu, jota vain osa opistolaisjäsenistä vastusti, oli osaltaan merkki periaatenäkymysten muuttumisesta.

Liiton edustajakokouksessa hyväksyttiin vuonna 1930 yksimielisesti ponsi, jonka mukaan työväenopistot ovat avoinna kaikille kansalaisille näiden yhteiskunnallisesta asemasta ja maailmankatsomuksesta riippumatta. Erityinen suhde työväestöön pysyi silti edelleen keskeisenä periaatteena. Muutamien opistojen ja varsinkin opistolaiskuntien edustajat vaativat jatkuvasti työväestölle ja sen ”sosiaalisille pyrkimyksille” erityisasemaa. Vastakkaista suuntausta voisi lyhyesti nimittää kansalaisopistonäkemykseksi. Näiden keskelle asettui Castrénin muotoilema periaate-linja, joka pysyi hallitsevana 30-luvun loppuun asti.

Engelberg kaavaili jo itsenäisyyden alkuvuosi-na opistoille sellaista tehtävien ja toimintaperustan laajennusta, joka kehittäisi ne työväestölle tarkoitettuista laitoksista yleisiksi kansalaisopistoiksi. Huuhkan mukaan castrénilainen ja engelbergiläinen näkemys lähenyivät aikaa myöten toisiaan. Näin varmaan tapahtuikin. Olennaisinta kuitenkin oli, ettei käytännön toiminnassa jo etenevä kansalaisopistonäkemyksensä saanut liiton piirissä merkittävää jalansijaa vielä 30-luvullakaan.

Castrénilainen tulkinta opistotoiminnan puoleettomuudesta hyväksyttiin opistoliiikkeen sisällä jokseenkin yksimielisesti. Sen mukaan opiston ei tullut sitoutua mihinkään poliittiseen, yhteiskunnalliseen tai uskonnolliseen suuntaan; poliittisia ja uskonnollisia kysymyksiä oli opetuk-

sessä käsiteltävä ”tieteellisellä asiallisuudella”. Tämä määräsi suhdetta työväenliikkeenkin aatteellisiin pyrkimyksiin. Tietty erityisasema työväestölle ja sen järjestöllekin liiton periaateohjelmassa kuitenkin edelleen annettiin. Castrénin arvovaltaisesti ohjaamana vuoden 1936 liittokokous hyväksyi yksimielisesti ponnnet, joiden mukaan opistojen on pyrittävä olemaan läheisessä suhteessa työväestöön ja kiinnitettävä opetustyössä huomiota sellaisiin aineisiin, joiden opiskelu syventää harrastusta työväestön yhteisiin edistyspyrkimyksiin sekä kehittää yhteiskunnallista tietoisuutta.

Valtionapulaki ei asettanut työväestöä mihinkään erityisasemaan, vaikka opistojen yleisnimitykseksi otettiinkin työväenopisto. Sitoutumista perinteisiin käsityksiin merkitsi sen sijaan lakiin otettu määräys, jonka mukaan opetusta annetaan etupäässä yhteiskunnallisissa ja taloudellisissa aineissa. Painotus säilyi lainsäädännössä aina 60-luvulle saakka, mutta se ei alun alkaenkaan — enempää kuin valtionavun ehdot yleensä — näytä estäneen opistojen ohjelmien kehittymistä omilla suunnissaan.

Valtionapupykälän soveltaminen oli poliittisestikin liberaalia. Huuhkan kuvaamat pari puuttumista opistojen yksittäisiin ohjelmakohditiin, kuten Marxia käsittelevään luentoön, heijastelevat oikeistoradikalismia paineita, mutta ne näyttävät jääneen irrallisiksi ylilyönneiksi. Oma tutkimustehtävänsä olisi selvittää, miten opistot ja muut vapaan sivistystyön organisaatiomuodot itse suhtautuivat 30-luvun poliittisiin virtauksiin.

Kolmannen osan käsittelemät vuosikymmenet 1940-79 jakautuvat omiin, selvästi jäsentyviin kehityskausiinsa. Viimeisin neljännessä vuosisatana ulottuu jo monen opistoyhteisön nykyisin toimivan omakohtaisesti kokemiin vaiheisiin. Tapahtumien ajallinen läheisyys tarjoutuukin yhdeksi perusteluksi sille, että Huuhka on 60- ja 70-luvulle tultaessa selvästi vähentänyt periaatekysymysten tarkastelua ja kehityskulkujen yleistä linjoittamista.

Sotavuodet toivat opistoille toimintaa monin tavoin rajoittavien olosuhteiden lisäksi poikkeuksellisia tehtäviä yleisestä henkisestä huollosta aina ”Itä-Karjalan haasteisiin”. Huuhkan esitystavan toteava asiallisuus on erityisen hyvin oikeuksissaan sota-ajan, samoin kuin välirauhaa seuranneen hämmennyksen kuvaamisessa.

Poliittiset muutospyrteet ulottuivat heti sodan jälkeen opistolaitoksenkin valtakunnalliseen suunnanhakuun — opistojen perustoimintaan niillä tuskin oli suurta vaikutusta. Kansandemokraattiset työväenopistoaktiivit vaativat mm.

liiton edustajakokouksessa 1946 perusteellista suunnanmuutosta; tavoitteena oli työväenhenkisyys, mikä uuden tulkinnan mukaan tarkoitti, että opetuksen tuli tukea työväenjärjestöjen — eikä siis vain työväestön — pyrkimyksiä. Edustajakokouksen hyväksymät ponnet eivät vastanneet jyrkimpää vaatimuksia, mutta nekin tähdensivät työväelle ominaisen ilmapiirin ja sivistystarpeiden huomioonottamista sekä luottamuksellista yhteistyötä työväenjärjestöjen kanssa. Liiton periaatelausuma oli nyt jyrkemmin ”työväenhenkisen” kuin edellä mainitut vuoden 1936 ponnet.

Samoille linjoille asetettiin vuonna 1945 asetettu työväenopistokomitea, jonka mietintö valmistui aivan vuoden 1948 alussa. Mietintöä ohjaa se peruskäsitys, että opistot on tarkoitettu nimenomaisesti työväestölle. Kuvaavaa on, että kun komitea esittää opistotoiminnan laajentamista maaseudulle, se perustelee esitystä maaseudun työväestön sivistystarpeilla. Työväenhenkisyyden rinnalle asetetaan kuitenkin puolueettomuuden periaate, jonka Castréinin tapaan katsotaan toteutuvan noudattamalla opetuksessa ”kasvatusopillisia” ja ”tieteenomaisuuden” vaatimuksia. Laki- ja asetusluonnoksissaan komitea ei tuonut esille työväestön ensisijaisuutta, mutta yhteiskunnallisille aineille se esitti suosituimmuusasemaa valtionavun kohdentamisessa; tähän tähdättiin mm. opettajien palkkausta ja opintopiirien kokoa koskevilla erityisheidoilla.

Komitea teki monia huomionarvoisia esityksiä mm. opettajainvalmennuksesta ja opistodidaktiikan kehittämistä. Se teki myönnytyksiä ammattisivistävän opetuksen suhteen, vaikka ei pitänyt tutkinto-opintoja opistojen luonteeseen kuuluvina. Mietinnön kohtaloksi tuli kuitenkin jäädä historiaan ennen muuta työväenhenkisyyden ja yhteiskunnallisten aineiden ensisijaisuuden viimeisenä, häviöön tuomittuna linnakkeenä.

Mietintö antoi virikkeitä opistojen tehtävistä ja toimintaperiaatteista käydylle keskustelulle, joka jatkui 50-luvun puoliväliin. Kysymys työväestön erityisasemasta oli siinä kuitenkin sivujuonne, joka tähän keskusteluun sitten kuihtui. Kritiikki kohdistui ennen muuta siihen ristiriitaan, joka oli kasvanut toisaalta opistoliikeyn ja varsinkin valtionapunormien tehtävämäärittelyjen ja toisaalta muuttuvien opetusohjelmien ja osallistujien valinnoillaan ilmaisemien tarpeiden välille. Yhteiskunnallisten aineiden vähäistä harrastusta ei haluttu ottaa opetussuunnitelmien tekijäin eikä opetuksen viaksi. Silloinen nuori rehtori Kosti Huuhka viittasi spontaanin harrastuksen suuntautumiseen ja kysyi: ”Jos ihmiset ... haluavat täydentää käytännöllisessä elämässä tar-

vitsemiaan tietoja ja taitoja tai etsiä erilaisista harrastuksista rikkautta elämäänsä, eikö tällaisia pyrkimyksiä olisi kaikin mokomin pyrittävä tukemaan?” (Kansansivistys 2, 1951, s.11. Historiantekijä ei ole tässä, enempää kuin muuallakaan siteerannut omia aikaisempia tekstejään — ainoastaan tässä on edes viitattu niihin.) Radikaalit ehdotukset suuntautumisesta ammatti- ja kouluopintojen järjestämiseen jäivät tässä vaiheessa yksittäisiksi poikkeamiksi.

Huuhka on seulonut keskustelusta olennaisimman ja valaissut sen yhteiskunnallista muutostaustaa. Täydennykseksi lisää, että ”työväenopiston kriisiin” sisällytettiin joissakin puheenvuoroissa myös toiminnan opinnollisen tason kyseenalaisuus, opetustavoitteiden selkeytymättömyys ja taipumus tyytyä viihteelliseen ”ajankuluun” (Harva). Kriitikoitiin myös sitä, että opetussuunnitelmat laaditaan ”vähimmän vastuksen lain mukaisesti” (Okkeri). Keskustelu viittasi lainuudistuksen tarpeellisuuteen ja hiljensi valtion toimien odotteluksi.

Lainsäädännön uudistus lykkäytyi aina 1960-luvulle. Sillä välin opistojen ohjelmat monipuolistuivat edelleen, etäänntyivät opistoliikeyn perinteisestä tehtävämäärittelystä ja asettivat valtionapuehtojenkin venyvyyden koetukselle. Vuonna 1963 voimaan tullut laki kansalais- ja työväenopistojen valtionavusta oli pitkälle jo vauhtiin päässeeseen kehityssuunnan laillistamista. Valtioavun ehdoissa ei enää mainittu erikseen mitään oppiaineita ja tehtävät määriteltiin väljästi. Lakiin ja asetukseen sisältyvät uudistukset paransivat monella tavoin opistojen toiminta- ja kehittämismahdollisuuksia; valtion perusavustus nousi nyt 70 prosenttiin hyväksytyistä menoista. Jo ”kansalaisopiston” pääsy lain nimeen viittaa näkemysten muuttumiseen — ”työväenopiston” säilyttäminen siinä oli myönnytys perinteelle.

Koko sodanjälkeisen kauden merkittävin muutosprosessi oli opistojen määrän valtava kasvu vuosina 1963-69. Muutamaa poikkeusta lukuunottamatta uudet opistot perustettiin maalaiskuntiin ja melkein poikkeuksetta kunnat nimittivät opistonsa kansalaisopistoiksi. Vasta tämän ekspansion jälkeen, jota Huuhka luonnehtii maaseudun valloitukseksi, opistolaitoksesta tosiasiallisesti tuli kaikkien väestöryhmien opistomuoto. Osallistujarakenteiden ja toimintaympäristön muutosten myötä muuttuivat myös opinto-ohjelmien rakenteet.

Lainuudistus edisti väylänavaajana merkittävästi opistotoiminnan laajentumista maaseudulle. Selitystaustaksi on kuitenkin otettava, kuten

Huuhkakin toteaa, maaseudun muuttuminen kokonaisuudessaan, väestön uudet oppimistarpeet, kuntien tehtävien laajentuminen jne. Maaseudun perinteisen sivistystyön ja kansalaisopistojen suhde on monisäikeisempi kuin Huuhkan lyhyestä esityksestä saattaisi päätellä.

Opiskelijamäärien kasvusta, osallistujarakenteiden muuttumisesta ja opetuksen kehityksestä on kolmannella tarkastelukaudella ollut käytävissä aikaisempaa parempaa lähdeaineistoa ja kokonaiskuva on siten kattavampi ja luotettavampi. En esittele sitä tässä. Valtionhallinnon kehittymistä ja valtionapujärjestelmässä vuoden 1963 jälkeenkin tapahtuneita muutoksia on kuvattu valmisteluineen ja taustoineen tiiviisti mutta täsmällisesti. Kun puheeksi tulevat 70-luvun jälkipuolella alkaneet menojen kasvun rajoittamistoimet, saa myös opistoväen vastarinta ymmärtämystä osakseen.

Liiton sodanjälkeisen toiminnan tarkastelussa painottuvat aikaisempaa enemmän järjestön sisäsuuntaiset toiminnot. Kun kokonaisesitykseen on sisällytetty liitonkin historia, siinä on ymmärrettävästi sijansa myös sellaisilla toiminnoilla, jotka eivät läheisesti liity opistolaitoksen kehittämiseen. Liiton piirissä käytiin kuitenkin 60- ja 70-luvuillakin periaatekeskustelua, joka olisi ansainnut huomiota. Omalla tavallaan kiintoisa ilmiö oli puoluepoliittisuuden ulottuminen liitonkin toimintaan — en silti sano, että sitä olisi pitänyt historiassa käsitellä.

Osikkoni mukaisesti olen edellä keskittynyt seurailemaan, miten työväenopistot vuosikymmenten mittaan kehittyivät kaikkia väestöryhmiä palveleviksi kansalaisopistoiksi. Katsastukseni ei sen vuoksi kirjaesittelynä tee oikeutta teoksen omille kokonaistavoitteille eikä sen sisällön moniulotteisuudelle. Edellä esille ottamani asiakokonaisuuksien lisäksi teoksen kussakin osassa on omina kehitysvaiheittain etenevinä jaksosinaan tarkasteltu mm. opetushenkilöstöä, opetustiloja ja -varusteita, opistojen hallintoa ja taloutta sekä opistolaistoimintaa, josta ei viime vaiheissa tosin ole paljon kerrottavaa.

Huuhkan kielenkäyttö on selväsanaista ja sujuvaa. Termien käyttö noudattaa ilmeisen tietoisesti kunkin aikakauden omia ajattelu- ja ilmaisutapoja. Lähdeviitteet ovat kohdallaan eikä niihin huku. Kirjallisuusluettelo on valikoitu. Kuvitus elävöittää mielikuvia tyylien ja toimintatapojen muuttumisesta. Kesäistä palloleikkiä esittävä kansikuva ei tosikon mielestä ole kaikkein onnistunein valinta. Toimitustyön ansioihin kuuluu henkilöhakemisto. Vielä hyödyllisempi olisi ollut asiahakemisto, mutta sen pätevä laatiminen olisi ollut huomattavasti isompi työ.

On tapana puhua aukoista, joita tutkimusten pitäisi täyttää. Tässä tapauksessa aukko on ollut iso ja se on täytetty pätevästi. Niille, jotka jatkavat kansalaisopistotoiminnan historiallista tai muuta tutkimista, teos tarjoaa sekä vankkaa tietoperustaa että runsaasti erityistutkimuksiin johdattelevia teemoituksia.

AULIS ALANEN

POHJOISMAINEN AIKUISKASVATUS JA EUROOPAN YHDENTYMISKEHITYS

Kirjoittaja peilaa pohjoismaisen kansansivistystyön -ennen muuta kansanopistojen — arvomaailmaa muuttuvan Euroopan kehitystrendejä vasten. Syvältä pohjoismaisesta demokratiakäsitteestä juurimehunsä imevä vapaa sivistystyö on Euroopan muuttuessa uudella tavalla etsikköaikansa edessä.

Tanskan pääministeri Poul Schlüter piti vuonna 1988 visionäärisen puheen Lontoossa. Siinä hän tuo esille kaksi voimakasta Euroopan tulevien vuosikymmenien kehitystä määräävää tendenssiä. Toinen niistä on kansallisvaltion heikentyminen, toinen siirtyminen tietoyhteiskuntaan. Kuten amerikkalainen yhteiskunta-analyttikko Alvin Toffler kirjassaan Kolmas aalto, myös Poul Schlüter näkee tämän yhtenä ja samana prosessina. Kansallisvaltio on teollisuusyhteiskunnan kaksonen ja sopii kuin hansikas teolliselle teknologialle. Tietoteknologia vaatii vuorostaan toisenlaisen kansallisvaltion kuin tuntemamme Länsi-Euroopan teollisen kauden valtio. Poul Schlüterin mielestä Euroopan Yhteisö on välttämätön ja looginen vastaus Länsi-Euroopan maiden teknologisiin ja taloudellisiin haasteisiin.

Samasta vuodesta, jolloin Poul Schlüter julisti kansallisvaltion kuolleeksi, tuli vuosi, jolloin kansalliset tunteet nousivat suurpolitiikan valtakelijöiksi.

Vuoden 1988 Jugoslavian vierailun yhteydessä Gorbatschov sanoi, että "etniset ja kulttuuriin liittyvät" kysymykset on katastrofaaliseen tapaan jätetty huomiotta ja muodostavat tänään Neuvostoliiton suurimmat haasteet. Myöhempi kehitys on osoittanut hänen täysin oikeassa. Virossa, Latviassa, Liettuassa, Armeniassa, Azerbaidzanissa, Ukrainassa, Kosovossa, Serbiassa, Kroatiassa ja monessa muussa, Lännessä välillä melkein unohdetussa paikassa ovat kansallistunteet nousseet pinnalle. Ja ne myös sijoittavat etniset ja kulttuuriset, kansalliset ja kansaiset kysymykset poliittisen päiväjärjestyksen tärkeimmiksi

asioiksi. Ratkaisematon perustuslakikiista monien neuvostotasavaltojen, mm. Liettuan kanssa osoittaa, että glasnostin kehittäminen edellyttää näkemystä siitä, miten kansalliset kysymykset voidaan ratkaista.

Kansallisvaltion aseman heikentyminen Länsi-Euroopassa ja kansallisten tunteiden vahvistuminen Neuvostoliitossa sekä Itä- ja Keski-Euroopassa johtavat helposti päätelmään, että olisi kysymys kahdesta täysin vastakkaisesta kehityssuunnasta ja että Idässä liittoutumat hajoavat, kun taas Lännessä niitä luodaan ja kehitetään. Mutta onko ilman muuta niin, että kansallisvaltioiden jatkuva heikentyminen voi johtaa vain ylikansallisiin liittoihin kuten esimerkiksi Länsi-Euroopan EY?

Ei välttämättä. Mahdollisuuksia on myös ääri-alueiden vahvistamiseen ja alueellistamiseen. Vanhat kansat kuten bretonit, normannit, elsassilaiset, korsikalaiset, baskit, walesilaiset, skotit, iirit jne. voivat saada uusia mahdollisuuksia nostaa arvoansa. Ehkäpä "pilotettu Eurooppakin" saa nyt vaikuttamismahdollisuutensa, kun taas perinteellinen kansallisvaltio — jonka historia on vain noin 200 vuotta — jää vähemmän merkitykselliseksi. Ja ehkä juuri "high-tech" -teknologia, joka ei ole samassa määrin riippuvainen kansallisvaltion muotoisesta kollektiivista kuin teollisuusteknologia, antaa tähän kehitykseen suoranaista tukensa.

Taistelu onkin nyt siitä, pitääkö meidän luoda keskitetty Eurooppa "eurojacobismin" muodossa pääkaupunkinaan Bryssel vaiko alueellistettu,

kulttuurin moniarvoisuuteen perustuva Eurooppa.

Euroopan kulttuurisien erilaisuuksien nouseminen pinnalle samanaikaisesti, kuin taloudellinen integraatiokehitys jatkuu, sekä EY:ssä että kansainväliselläkin tasolla, osoittaa, ettei kysymys ole vain yhdestä Euroopan kehityskulusta. Sekä keskittämistä että hajottamisvoimia on liikkeellä.

Näyttää siltä, että seisomme sellaisen kauden kynnyksellä, missä uudet "kansalliset" (nationale), "kansaiset" (folkelige), "etniset" ja "kulttuuriset" tunteet saavat ratkaisevan osan sekä Idän että Lännen poliittisessa kehityksessä.

Kansalliset tunteet saattavat pysyä piilossa vuosikymmeniä, mutta ne joutuvat harvoin unohduksiin. Ne voivat esimerkiksi pulpahtaa pinnalle, kun kansainväliset aatteet tai yksittäiset imperialistiset voimat heikkenevät.

Euroopan uuden ajan historiaa leimaa traaginen kaksinaisuus kansallisten ja kansainvälisten aatteiden välillä.

Sosialistisessa liikkeessä on vahvasti korostettu kansainvälisyyttä. Marx ja Engels päättävät Kommunistisen manifestinsa kuuluisalla fanfaarilla: "Kaikkien maiden proletaarit, yhtykää", jolla he tarkoittavat, että koko maailman proletaarit ovat samankaltaisia. Tämä näkökanta on mm. johtanut kansallisiin ja etnisiin vähemmistöihin kohdistettuun väkivaltaiseen sortoon.

Samanaikaisesti historialliset ja nykyhetken tapahtumat osoittavat kansallisaatteen sisältävän myös valtavia hävitysvoimia. Natsismi on tähän asti kammottavin, mutta ei toki ainoa esimerkki siitä, mihin omien kansallisten piirteiden viljeleminen voi johtaa. Kansallisaatteen uskollinen seuralainen on kaiken vieraan ja erilaisen, kuten juutalaisten ja mustalaisten halveksuminen.

Sekä samankaltaisuutta korostava internationalismin aate että kansakunnan ainutlaatuisuutta painottava nationalismi ovat ideologioina varsin ongelmallisia. Nämä aatteet on usein nähty toistensa vastakohtina, mutta historialliset kokemukset viittaavat dualistiseen sukulaisuuteen niiden välillä. Kansainvälisyys ja kosmopoliittisuus synnyttävät kansainvälisyyden ja kosmopoliittisuuden. Tämän takia tarvitsemme lähestymistavan, joka pystyy hajottamaan tämän dualismin. Ja tällöin on Grundtvigin kansallisuusaaite (folkelighed) hyvin ajankohtainen.

Grundtvig oli tietoinen siitä, että hänen ajatuksensa kansaisuudesta saivat ravintoa Eurooppaan viime vuosisadalla leimanneesta kansallisesta

herätyksestä, joka jatkuu maailmanlaajuisena tämän vuosisadan yli.

Mutta Grundtvig erotti myös kansainvälisyyden universaalisuudesta, samoin kuin kansallisen (nationale) ja kansaisuuden (folkelige). Hän päinvastoin teki eron, joka nykypäivänä saa tärkeän merkityksen.

Grundtvigin mukaan vallitsee yksittäisen kansan erilaisuuden ja universaalisen merkityksen välillä vallitsee dialektinen — tai dialoginen — suhde. Hän uskoi, että voi — eikä pitäisi — raijata oikotietä yhteiseen ihmisyyteen syrjäyttämällä eri kansojen välisiä eroja. Jos tätä yritetään, siitä helposti seuraa epäinhimilliset olosuhteet. Ihmisyyden esiintyy vain kansaisuuden hahmossa, sanoo Grundtvig.

Jokaisessa kansassa on osa universumin mahdollisuuksista. Ja vain kohtaamalla meistä eroavia muita ainutlaatuisia voimme päästä selvytyteen itsestämme. Muut tulevat meille näin ollen välttämättömiksi. Tarvitsemme tätä henkistä taitoa, jota Grundtvig kutsui kierroksi (kredsgang) päästäksemme selvytyteen itsestämme ja yhteisistä piirteistämme = kokonaisuudesta.

Grundtvigin mukaan jokainen kansa ilmentää "ihmisluonteen pääsuuntaa". Näemme aina elämän tietystä näkökulmasta. Tanskalaisena olemisen on tunnustettava tietynä todellisuutensa, joka ei ole kuitenkaan koko todellisuus.

Grundtvigin määritelmät kansaisuudesta vastaavat Einsteinin vuonna 1905 muotoilemaa fyziikan lakia. Tämä suhteellisuusteoria sanoo nimittäin, että tapamme kokea todellisuus riippuu perspektiivistä, siis siitä, mistä käsin todellisuutta tarkastelemme.

Mitään perspektiiviä ei voi ylentää ainoaksi oikeaksi, ei fyziikassa eikä kansan elämässä. Mutta antamalla erilaisten perspektiivien kohdata voidaan valottaa universaalisuutta.

Kansallisen identiteetin, kansaisen itsemääräämisoikeuden, isänmaanrakkauden, oman kielen ja oman lipun tarve tuntuu siis olevan universaalinen ehto.

Grundtvig teki näistä yleisistä inhimillisistä tarpeista kansanopiston lähtökohdan.

Kansanopiston tehtävä on täten toisaalta pitää näitä tarpeita lähtökohdana ja toisaalta antaa niille universaalinen selitys. Tämä tarkoittaa, että tanskalaisuus on kansaisuutta, että tanskalaiset iloitsevat siitä, että tanskalaisuus ei ole kaikkea ja että on olemassa muuta ja muunlaisia; että saksalaisuudella, venäläisyydellä, hollantilaisuudella

la, espanjalaisuudella, baskilaisuudella, bretonilaisuudella ja yksittäisillä yksilöillä on oma arvonsa, arvo joka on Länsi-Saksan perustuslain ensimmäisen pykälän mukaan "loukkaamaton". Ei myöskään yksittäisen ihmisen arvoa saa loukata kansallisen tai kielellisen vaatimuksen takia.

Kansallisuusajatus rakentuu siis sille kaksinaiselle käsitykselle, että vaikka nämä vastakkaisuudet eivät ole sidoksissa valtiollisiin tai maantieteellisiin rajoihin, on äidinkielen ja isänmaan merkitys tärkeä.

Kansaisuus eroaa samankaltaisuuksiin nojautuvasta internationalismista ja ainutlaatuisuutteen nojautuvasta nationalismista siten, että olemassaolon pohjana on erilaisuuksien kautta syntyvä identiteetti. Kansaisuuden identiteetti perustuu erilaisuuteen ja olettamukseen, että totuuteen voi päästä vain dialogin kautta; ei ole mahdollista löytää ja julistaa totuutta jostakin kansasta tai yksilöstä lukemattomienkaan tieteellisten menetelmien tai uskonnollisten kirjojen avulla, koska totuuteen voi päästä vain tunnustamalla moniarvoisuuden ja erilaisuuden.

A jatukseen, että kansaisuus on kolmas tie internationalismin ja nationalismin välillä, liittyy tietty käsitys demokratiasta.

Ensiksikin kansainen demokratiakäsitys tekee eron demokraattisena olemisen ja demokraattisen valtiojärjestelmän välillä. Elävä demokratia on täysin riippuvainen vapaasta kansalaistoiminnasta. Demokratia ei koskaan elä vain lakien ja pykälien turvin eikä hienoimmankaan valtiojärjestelmän avulla. Demokratia elää ihmisessä ja ihmisten kautta. Ratkaisevinta on ihmisten mielen eikä paperille ja lakeihin kirjoitetut määräykset ja päätökset.

Toiseksi kansainen demokratiakäsitys perustuu siihen, ettei enemmistö ole oikeassa. Oikeus on meidän kaikkien yläpuolella ja olemme alati liik-

keessä. Liike muodostuu dialogissa vaihdetusta vapaasta sanasta. Jokainen päätös on vain uusi askel. Enemmistön tehtävä on pelkästään päättää siitä, miten pitkälle olemme tulleet vapaan sanan avulla. Kun päättämisen ja tekemisen aika koittaa, on enemmistön tehtävänä osoittaa, miten pitkälle olemme päässeet oikean ratkaisun löytämisessä.

Kolmanneksi kansainen demokratiakäsitys rakentuu vähemmistön oikeuksiin. (ns. kansademokratioissa on vallinnut, kuten tunnettua, toisenlainen demokratiakäsitys, jossa ei pidetä vähemmistöoikeuksia tarpeellisina, koska onhan kapitalismi lakkautettu ja täten kansalla on totta kieltä valta!) Demokratia ilman vähemmistön oikeuksia valita omia teitään ei olekaan demokratiaa, vaan enemmistödiktatuuria. Vähemmistöoikeuksien puuttuessa demokratia näivettyy, koska demokratian olemus edellyttää erilaisten katsomusten viihtymistä ja kilpailemista tasavertaisesti. Vähemmistöillä pitää olla oikeus valita ja olla valitsematta ja liittyä samalla tavalla ajatteleviin toteuttaakseen vaihtoehtoisia ratkaisuja. Tämä koskee sekä kansallisia, uskonnollisia että muunlaisia vähemmistöjä.

Kansanopistojen tehtävänä Euroopassa on taistella sekä epäkansaista kansainvälisyysaattetta ja kosmopolitismia että epäkansaista kansallisuusaattetta vastaan.

Kansanopiston tehtävänä on taistella sellaiseen kansaiseen aatteeseen perustuvan demokratian puolesta, joka rakentuu keskusteluun ja dialogiin sekä vähemmistöjen oikeuksiin.

Kansanopiston visiona on oltava vapaiden, yhdessä työtä tekevien kansojen Eurooppa. Minun mielestäni tämä edellyttää kaikkien kansojen yhdessä rakentamaa "eurooppalaista taloa", jossa voimme demokraattisesti tehdä yhteistyötä talouden ja politiikan aloilla.

EBBE LUNDGAARD

AIKUISKOULUTUKSEN TARPEET JA TAVOITTEET

Jo aiemmin Kasvatus lehdessä 3/1990 määrällisen koulutussuunnittelun arviointiamme kritikoineut opetusministeriön suunnittelija *Olli Poropudas* kirjoitti Aikuiskasvatuksen numerossa 3/1990 yhteisistä asioistamme vieläkin niin innostavasti, ettei keskustelua ole syytä katkaista.

Koulutussuunnittelun neuvottelukuntaa edustavaa Poropudasta kiinnosti tällä kertaa näkemyksemme aikuiskoulutuksen kehittamisestä, mitoittamisesta ja mahdollisuuksista. Eniten hän näytti olleen harmissaan siitä, ettemme olleet riittävästi noteeranneet Väestön koulutus 2000 -mietinnön aikuiskoulutuksen kannalta ainutlaatuisista historiallista arvoa. Mietinnössä on näet ensi kertaa esitetty aikuiskoulutukselle määrälliset, myös työvoimatärpeet sisältävät tavoitteet.

Emme mekään muuta väittäneet. Mutta keskityimme erityisesti määrällisen koulutussuunnittelun arviointiin, ja siksi käsitelimme aikuiskoulutusta vain joiltain osin. Eikä sen nyt niin vaarallista pitäisi olla, jos pelkän kehumisen sijasta löydämme mietinnöstä muutamia heikkouksia.

Aikuisten erilaiset tarpeet

Nuoriin verrattuna aikuisten koulutukseen osallistuminen riippuu ensisijaisesti heidän tarpeitaan ja preferenssejään vastaavan koulutuksen saatavuudesta. Työvoimamenetelmä tuskin toimii tässä suunnittelussa yhtään sen paremmin kuin nuorisokoulutuksessakaan.

Poropudas kysyy, lisääntyisikö aikuisten vapaus, jos valikointi koulutukseen siirtyisi kouluilta työpaikoille. Hän viittaa ehdotuksiimme yksinkertaisen koulutus-työ -kytkennän purkamisesta ja informaalien, oppisopimustyyppisen "koulutuksen" lisäämisestä. Samat valikoitumisen ja kasaantumisen mekanismit vaikuttavat tietysti niin aikuis- kuin nuorisokoulutuksessa. Niitä ei voida koulutussuunnittelulla poistaa eikä juuri lieventääkään, koska ongelmat ovat työmarkkinoilla ja työelämässä. Nuorten mahdollisuudet ja ehkä tasa-arvoisuuskin sensijaan saattaisi lisääntyä, jos aivan liian pitkäksi paisunutta yhtäjaksoista koulujärjestelmäkoulutusta voitaisiin purkaa sekä tarjota vaihtoehtoisia koulutusmalleja ja jatkuvan koulutuksen idean implikoidmia vaihtoehtoisia työmalleja.

Kummastelemme edelleen Poropudaksen ajatuksia suunnittelun prosessiluonteesta ja konservatiivisuuden autuudesta. Jos näkemys aikuiskoulutukseenkin on, että "aika näyttää kuinka suureksi aikuiskoulutus loppujen lopuksi muodostuu", Ei "suunnittelu" tainne suunnittelijoistakaan kovin innostavalta tuntua. Tulee mieleen jopa suunnittelua suunnittelevien suunnittelijoiden tarve.

Tarpeista tavoitteisiin

Toinen neuvottelukunnan uraa uurtavana esittämä innovaatio on tarpeiden ja tavoitteiden erottaminen toisistaan. Väestön koulutustarpeet ovat paitsi erilaisia yleensä myös ristiriitaisia. Koulutustavoitteet puolestaan ovat sopimuksenvaraisia. Tavoitteet pyritään asettamaan siten, että erilaiset tarpeet tulevat mahdollisimman hyvin tyydytetyiksi.

Erottelu on asiallinen, muttei erityisen uusi. Tarpeet ja tavoitteet on käsitetty eri asioiksi ainakin koulutusrakennekomitean mietinnöstä lähtien. Utta on ehkä se, miten ja millaisia tavoitteita asetetaan. 1970-luvullahan vasta rakennettiin koko ikäluokan ammattikoulutusta, ja tavoitteiden asettelussa vaikutti se, ettei kaikkien laskennallisia tarpeita voitu resurssisyydestään edes ajatella yhtä aikaa tyydytettävän.

Poropudas päättelee: jos nuorisokoulutus suunnitellaan työvoimamenetelmällä, pitää näin tehdä aikuiskoulutuksessakin. "Kysyntämenetelmän soveltamisen tuloksena olisi, että paitsi aikuiset myös nuoret joutuisivat kärsimään aikuisten valintojen seurauksista, työttömyydestä, sijoittumisesta koulutusta vastaamattomiin työpaikkoihin jne".

Työvoima- ja koulutuskysyntämenetelmän turha vastakkainasettelu perustuu ajatukseen, jonka mukaan työvoimamenetelmä johtaa väistämättä koulutuspaikkojen tarjoamiseen vastoin väestön koulutuspreferenssejä, kysyntämenetelmän käyttö taas työelämän tarpeita vastaamattomaan koulutusrakenteeseen. Yhteiskunnan kokonaisedun mukaista on valita työvoimamenetelmä, jotta ei vaarannettaisi yhteiskunnan tuotantojärjestelmää.

Poropudaksen mukaan on olemassa yhtäältä koulutustarjonnan niukkuuden ongelma ja toi-

saalta työvoiman tarpeen ongelma: "Jos lisäämme koulutuspaikkoja, ratkaisemme ensimmäistä ristiiriitaa. Jos kohdennamme sen niille aloille, joilla on tai arvioidaan tulevaisuudessa olevan työvoiman tarvetta, ratkaisemme toista ristiiriitaa. Jos teemme sekä että, saamme vastauksen molempiin ongelmiin".

Tiettyjä koulutuskapasiteettia täytyy luonnollisesti ylläpitää. Mutta aivan oma ongelmansa on, mistä ja miten saadaan opiskelijat, varsinkin jos on kyse vähemmän suosituista koulutusaloista. Ikäluokkien pienentyessä tämä ongelma tulee kärjistymään. Koska ylitarjontaa ei juuri ole, vähemmän arvostetut aloituspaikat jäävät yhä todennäköisemmin tyhjiksi.

Koulutusjärjestelmän strategisen suunnittelun kannalta puolestaan tuntuisi järkevältä ja mahdolliselta vastata joidenkin suosituimpien alojen kovaan kysyntään koulutuspaikkoja lisäämällä. Tämä voisi olla myös taloudellisesti järkevää, sillä oppilasvirtojen kasaantuminen aiheuttaa huomattavia välittömiä ja välillisiä kustannuksia. Ja onhan näin tehty ennenkin.

Ennustettavuus vaikeutuu entisestään

Poropudaksen mukaan siis myös aikuisten ammatillinen koulutus tulee suunnitella työvoimamenetelmää käyttäen. Olemme monien muiden kommentaattorien tavoin painottaneet vaihtoehtoisten ennusteiden tärkeyttä silloin, kun määrällinen koulutussuunnittelu käyttää lähes

yksinomaan hyödykseen työvoimamenetelmää. Tämä on tärkeää ennen kaikkea aikuisten ammatillisen koulutuksen suuntaamisessa.

Vaihtoehtojen käyttö pakottaa tarkastelemaan "vahvoja" ammattiryhmiä, joiden kasvu voi olla hyvin voimakasta, ja "heikkoja" ammattiryhmiä, jotka ovat alttiita rakennemuutoksille ja työttömyydelle.

Siitä olemme yhtä mieltä Poropudaksen kanssa, että vaihtoehtojen tarkastelu ei saa olla itseisarvo, eiväthän ne yhtään vähennä ennustamiseen liittyvää epävarmuutta. Katsomme kuitenkin, että vaihtoehtojen esittämisellä saadaan eri ammattiryhmistä sellaista tärkeää tietoa, jolla koulutussuunnittelu pystyy varautumaan yllättäviinkin tilanteisiin.

Olemme tietoisia siitäkin, että poliittiset päättäjät edellyttävät tuekseen selkeitä ennusteita eivätkä suunnittelijat tässä välikädessä voi heittäytyä pelkästään vaihtoehtojen pohtijoiksi. Näemme senkin, että "vaihtoehtoisia koulutuspaikkoja" on hankala rakentaa ja että rakennettu ylikapasiteetti on OPM:n ja VM:n näkökulmasta kalliimpaa kuin "rakentamaton alikapasiteetti". Tässä on nähdäksemme joustavampien koulutusjärjestelyjen kehittäminen maassamme vasta alkutekijöissään. Vaihtoehtojen esittely myös jättevöittäisi koulutuspoliittista keskustelua.

Nyt saa kuitenkin sellaisen vaikutelman, että vaikka vaihtoehdot hyvinkin ovat suunnittelijoiden tiedossa, ei niihin varauduta muutoin kuin tekemällä ennusteen tarkiste tai rohkeimmillaan laaditaan tyystin uusi ennuste.

Sakari Ahola, Arto Kankaanpää,

Osmo Kivinen & Risto Rinne

Opetushallitus aloitti – aikuiskoulutusasiat omalla linjalla

Kouluhallitus ja ammattikasvatushallitus yhdistyivät 1. huhtikuuta opetushallitukseksi. Uuden keskusviraston pääjohtaja on kasvatustieteiden tohtori Vilho Hirvi (kok), joka otti virkansa vastaan 2. toukokuuta. Pääjohtajan apuna viraston johdossa on opetusneuvos Yrjö Yrjönsuuri sekä kolme muuta määräaikaista opetusneuvosta.

Opetushallitus jakautuu neljään linjaan: yleissivistävän koulutuksen, ammatillisen koulutuksen, aikuiskoulutuksen ja ruotsinkielisen koulutuksen linjoihin. Yleissivistävän koulutuksen linjan ylijohtajaksi nimitettiin OAJ:n osastopäällikkö Aslak Lindström. Ammatillisen aikuiskoulutuksen linjan ylijohtaja on Heli Kuusi, aikuiskoulutuksen linjan ylijohtaja Timo Lähdesmäki sekä ruotsinkielisen koulutuksen linjan ylijohtaja Samuel Lindgren.

Pääjohtaja, linjojen johtajat sekä hallintojohtaja Kari Pitkänen ja suunnittelujohtaja Rauno Jarnila muodostavat opetushallituksen johtoryhmän.

Opetushallituksen toimintaa valvoo ja ohjaa pääjohtajan yläpuolella valtioneuvoston nelivuotiskaudeksi kerrallaan asettama johtokunta. Sen puheenjohtajana on Tampereen apulaiskaupunginjohtaja Kaarina Suonio ja johtokunnan jäsenenä SAK:n työvoima- ja koulutuspoliittinen sihteeri Jari-Pekka Jyrkänne, lehtori Kaija Komi, professori Martin Meinander, professori Matti Peltonen, rehtori Antero Penttilä ja Suomen

Kunnallisliiton apulaisosastopäällikkö Matti Rasila.

■■■

Aikuiskoulutuslinjalla ylijohtaja Lähdesmäen apuna on opetusneuvos Ritva Jaku-Sihvonon.

Linja jakautuu viiteen alayksikköön, jotka ovat vastuuhenkilöineen seuraavat:

- 1) toimintajärjestelmäryhmä, vastuuhenkilönä vs. opetusneuvos Pentti Yrjölä,
- 2) aikuisopetusryhmä, vastuuhenkilönä va. opetusneuvos Risto Hakkarainen,
- 3) aikuiskoulutuksen tiedotus- ja neuvontaryhmä, vastuuhenkilönä koulutussihteeri Aila Määttä,
- 4) opettajankoulutusryhmä, vastuuhenkilönä ylitarkastaja Tuuja Kirveskati sekä
- 5) kieli- ja kulttuurivähemmistöjen aikuiskoulutusryhmä, vastuuhenkilönä opetusneuvos Lasse Hoffman.

Linja tehtävänä on seurata ja kehittää aikuiskoulutusjärjestelmää, mitoittaa aikuiskoulutus, kehittää opetussuunnitelmajärjestelmiä ja laatia opetussuunnitelmien perusteet, kehittää tutkimuksia, kehittää opetusmuotoja, tuottaa oppimateriaaleja, tiedottaa aikuiskoulutuksesta ja antaa opiskelijaneuvontaa. Linjan vastuulla on myös kokeilu- ja tutkimustoiminta, opettajien ja muun henkilösön täydennyskoulutus, lastentarhaopettajien koulutus sekä aikuisten erityisryhmien koulutus.

ICAE:lle uusi pääsihteeri

International Council for Adult Education ICAE valitsi uudeksi pääsihteerikseen etiopialaisyntyisen Kanadassa asuvan tohtori Retta Alemayehun 5. huhtikuuta Göteborgissa pitämässään kokouksessa. Tohtori Alemayehu on työskennellyt Addis Abeban yliopistossa aikuiskoulutuksen opettajana sekä ollut niin Etiopian lukutaitokampanjan kuin Maailman Lukutaitokampanjan johtotehtävissä. Alemayehu on osoittanut kehitysyhteistyössä ja aikuiskasvatuksessa kiinnostusta erityisesti kehitysmaiden naisten asemaan.

ICAE:n edellinen pääsihteeri Budd Hall siirtyy yliopisto-opettajaksi. Lyhyen ajan sisällä ovat kaikki keskeiset tehtävänhaltijat vaihtuneet ICAE:ssa: pitkäaikainen ohjelmajohtaja Yussuf Kassam on siirtynyt pois järjestöstä ja viime vuonna järjestölle valittiin uusi puheenjohtaja, chileläinen Francisco Vio Grossi.

Sekä uusi että vanha pääsihteeri osallistuivat kesäkuussa Kirkkonummella pidettävään Meeting in Finland -seminaariin.



Kulttuuriministerit Anna-Liisa Kasurinen (Suomi), Grethe Rostboll (Tanska) ja Åse Kleveland (Norja) juhlistivat kansanakatemian avajaisia läsnäolollaan.

Nordens Folkliga Akademi muutti Göteborgiin

Runsaat 20 vuotta Kungälvissä Ruotsissa sijainnut Pohjolan Kansanakatemia muutti huhtikuussa uusiin tiloihin Göteborgiin. Akatemia avasi toimistansa Göteborgissa kansainvälisellä konferenssilla "Aikuiskasvatus ja demokratia"; samaan aikaan akatemiassa pidettiin myös ICAE:n ja EBAE:n hallituksen kokoukset.

Uudisrakennuksen viralliset avajaiset olivat 15. huhtikuuta; avajaisissa oli mukana mm. kolmen pohjoismaan kulttuuriministerit sekä eri aikuiskasvatustiltojen ja -järjestöjen edustajia kaikista pohjoismaista. Avajaisten pääpuheen piti Norjan kulttuuriministeri Åse Kleveland.

Muutto Kungälvistä Göteborgiin merkitsee Pohjolan Kansanakatemialle (NEA) aikaisempaa parempia toimintamahdollisuuksia. Göteborgissa akatemia voi itse päättää tilojensa käytöstä vuoden ympäri ja suunnitella pitkäjänteisemmin toimintaansa. Kaikki toiminnot ovat nyt saman katon alla, kun ne Kungälvissä oli neljässä eri pisteessä.

Akatemian uusi osoite on: Nordens Folkliga Akademi, Nya Varvet, Box 12024, S-40241 Göteborg. Puhelin on (0)31-691 030 ja telefax 690 950.

Seppo Niemelä Maaseudun Sivistysliittoon

Suomenmaan päätoimittaja Seppo Niemelä siirtyy kesällä Maaseudun Sivistysliiton toiminnanjohtajaksi. Niemelä palaa näin takaisin aikuiskasvatuksen pariin, sillä ennen sanomalehtikauttaan hän oli Alkio-opiston yhteiskunnallisten aineiden opettaja ja vararehtori. MSL:n kou-

lutuspäälliköksi on valittu Taru Törrönen. Hän siirtyy tehtävänsä Kansalais- ja työväenopistojen liitosta. Kuluneen talven Taru Törrönen on toiminut Vapaan Sivistystoiminnan Liiton vt. opintojohtajana.

Dialog on yhteispohjoismainen lehtikuopus

Aiemmista yhteispohjoismaisten aikuiskasvatustieteiden hiljaisesta näivettymisestä sinnittyneenä on Pohjoismaiden Ministerineuvoston alaisuudessa toimiva aikuiskasvatuksen johtoryhmä pannut maitten väliselle yhteistyölle nyt uutta pontta: johtoryhmän (FOVU) alaisuudessa toimiva FOVUinfo-ryhmä on käynnistänyt yhteispohjoismaisen tiedotuslehden Dialogin. Neljä kertaa vuodessa ilmestyvän lehden ensimmäinen numero ilmestyy kesäkuun alkupuoliskolla.

Dialogia toimitetaan Nordens Folkliga Akademissa, minne aikuiskasvatuksen johtoryhmä on palkannut toimittajaksi Kristina Skåden.

Lehdellä on kansalliset toimittajat, joiksi on valittu Kari Sando Norjan pedagogisesta instituutista, Marianne Bau Tanskan opetusministeriöstä, Anneli Kajanto Kansanvalistusseurasta sekä Christina Karlsson Ruotsin Vapaan sivistys-

työn yhteisjärjestöstä. FOVUinfo johtaa Dorte Jeppesen Pohjoismaiden Ministerineuvostosta. Nordens Folkliga Akademita työryhmässä edustaa Sturla Bjerkaker ja VOKS UT -projektia sen johtaja Eero Pekkarinen Tornion IT-instituutista.

Dialogin tavoitteena on kertoa pohjoismaisista kiinnostavia aikuiskasvatuksen ajankohtaisia asioita koko aikuiskasvatuksen kenttä kattuen. Lehti ilmestyy kolmena painoksena: skandinavi-kielillä Tanskassa, Norjassa ja Ruotsissa, suomenkielisenä Suomessa sekä englanninkielisenä Pohjoismaiden ulkopuolella.

Kaikkinaisista pohjoismaisittain kiinnostavista uusista projekteista, kokeiluista, tutkimuksista, ajankohtaistapahtumista yms. pyydetään pitämään Dialogin kansallinen toimittaja Anneli Kajanto ajan tasalla. Puhelinnumero on 90-406 632.

Opintokeskusten määrää supistetaan rajusti Norjassa

Opintokeskusten lukumäärää supistetaan aikuiskoulutuslain muutoksella Norjassa. Norjan hallitus antoi sitä koskevan lainmuutosesityksen Stortingille huhtikuun lopulla. Kovin jyrkkää keskittyminen ei ole vielääkään, sillä lainmuutoksen jälkeinen opintokeskusten lukumäärä on 15 — siis vielä muutaman enemmän kuin Suomessa. Opintokeskuksia on tähän saakka ollut 44. Lainmuutosehdotus sisältää esityksen hyväksymisjärjestyksestä ja -perusteista, joilla sivistysjärjestöt voivat saada opintokeskusoikeudet. Etusija on aatteellisilla, valtakunnallisilla järjestöillä, joiden päätehtävä on aikuiskasvatus. Järjestön valtionapuun oikeuttavien opetustuntien vähimmäismäärä on 25 000. Opintokeskuksilla tulee myös olla toimintaa vähintään kymmenessä läänissä.

Ylimenokaudeksi on kaavailtu viittä vuotta, jona aikana järjestöjen yhdistäminen ja sen seurauksena uusien opintokeskusten perustaminen tulisi tapahtua.

Aikuiskoulutuslain muutoksella yksinkertaistetaan ja selkeytetään myös vapaan sivistystyön valtionapumääräyksiä. Erilaisten määräysten määrä supistuu 13:sta kolmeen. Yksi koskee opintotoimintaa, yksi hallintoa ja yksi pedagogista kehittämistyötä. Valtionapujen perusteena käytetään vuoden 1990 lukuja.

Lainmuutos käsittää myös erityisryhmien aikuiskoulutuksen tukea. Koko maan kattavat organisaatiot, jotka työskentelevät erityisryhmien parissa, voivat saada aikuiskoulutukseensa valtionapua.

Säästötoimia vapaassa sivistystyössä

Esko Ahon (k) hallituksen säästötoimenpiteet koskevat myös vapaata sivistystyötä. Kansanopistojen valtionapuprosenttia alennetaan 80 prosentista 70 prosenttiin. Kansalais- ja työväenopistojen valtionapuun oikeuttavan opetuksen tuntimääriä alennetaan 10 prosentilla. Säästötoimet

käsitellään eduskunnassa ennen kesälomia. Muutokset tulevat voimaan 1.8.

Opintokeskusten toiminnassa säästöt tullaan toteuttamaan valtionapuun oikeuttavan opetuksen määrää alentamalla. Tätä muutosta kaavaillaan ensi vuotta varten.

UUTTA KIRJALLISUUTTA

Aikuiskoulutuksen haasteita, valintoja ja mahdollisuuksia, 1990 (toim. Heli Kuusi), Aikuiskoulutusneuvoston julkaisuja 5/1990. Opetusministeriö. Lehtisalo, Liekki 1991. Uuteen koulutusajatteluun. WSOY.

TAMPEREEN YLIOPISTO

Julkaisujen myynti: Tampereen yliopiston kirjasto, PL 607, 33101 Tampere, puh. 931-156055.

Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos

Nieminen, Heli 1990. Aikuisopiskelu naisen elämäkokemuksessa, opiskeluun liittyvät motiivit ja niiden muuttuminen. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 26. Tampere.

Valkama, Hannu 1991. Strateginen kehittäminen koulutusorganisaatioissa — malli muutoksen johtamiseen. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 27. Tampere.

Työelämän tutkimuskeskus

Kasvio, Antti 1990. Työorganisaatioiden tutkimus ja niiden tutkiva kehittäminen. Kirjallisuuskatsaus. Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuskeskus. Sarja T n:o 4.

Karin Filander, Tuula Heiskanen & Juhani Kirjonen 1990. Tutkimuksen ja koulutuksen strategia-alueet työelämän kehittämisessä. Tampereen yliopisto, Työelämän tutkimuskeskus. Sarja T n:o 5.

Kivinen, Riikka 1990. Työmarkkinoille paluu ja

työuran murros. Keski-ikäisen naisen koulutus- ja työllistämisuunnitelmat. Tampereen yliopisto, Työelämän tutkimuskeskus, Työraportteja n:o 10. Tampere.

Koivisto, Tapio 1990. Työsuojelu kunnissa. KTV:läisten työsuojeluaktiivien näkemyksiä organisaatiokohtaisten työsuojelukäytäntöjen kehittämisestä. Tampereen yliopisto, Työelämän tutkimuskeskus. Työraportteja n:o 8.

Martikainen, Riitta 1989. Hyvän naisen lisä. Työehdot, sopimustoiminta ja sukupuolijärjestelmä. Esitutkimus. Tampereen yliopisto, Työelämän tutkimuskeskus. Työraportti n:o 5.

Rauhala, Pirkko-Liisa 1989. Tietoperusta ja työtehtävät sosiaalialan keskiasteen ammateissa. Käsitteellistä kehittelyä. Tampereen yliopisto, Työelämän tutkimuskeskus. Työraportteja n:o 6.

TURUN YLIOPISTO

Koulutussosiologian tutkimusyksikkö

Kivinen, Osmo & Rinne, Risto (toim.) 1989. Korkeakoulutus tutkimuskenttänä. Koulutussosiologian tutkimusyksikkö. Tutkimusraportteja 1.

Kivinen, Osmo & Rinne, Risto (toim.) 1990. Korkeakoulut aikuiskoulutusmarkkinoilla. Turun yliopisto, Koulutussosiologian tutkimusyksikkö. Tutkimusraportteja 4.

Kivirauma, Joel & Silvennoinen, Heikki 1989. Koulutus työvoimapolitiikkana. Turun yliopisto, Koulutussosiologian tutkimusyksikkö. Tutkimusraportteja 2.

KOKOUKSIA JA KONFERENSSEJA

Designing for Learning Access: Challenges and Practices for Distance Education 7th annual conference on distance teaching and learning, 14 — 16 August 1991, Madison, Wisconsin, USA.

Lisätietoja: Julie Seaborg, University of Wisconsin-Madison, Madison Educatio Extension Programs, 159 Education Building, 1000 Bascom Mall, Madison, WI 53706-1385, tel (608) 262-5315.

4th European Conference for Research on Learning and Instruction European Association for Research on Learning and Instruction (EARL), 24-28 August 1991, Turku.

Lisätietoja: 4th EARL Conference, Conference Secretariat, P.O. Box 114, 20520 Turku, puh. 921-6338598 (Marja Vauras, pääsihteeri), 973-1512378 (Erno Lehtinen, puheenjohtaja).

European Symposium "Education and old people — a mirror to society —" 14.—16.11. 1991 Alankomaissa, järjestäjänä European Educational Network (EEN),

Lisätietoja: Volkshogeschool Ons Erf, p/a J. Klercg, Postbus 1, 6570 AA Berg en Dal, The Netherlands. Koska ilmoittautumiset pyydetään 15.6. mennessä, ohjelmasta saa tietoja myös Aikuiskasvatus-lehdestä, puh. 90-406 632.

Canadian Association for the Study of Adult Education 1992 Conference May 13—15, 1992, University of Saskatchewan, Saskatoon, contact: Dr. Maurice Taylor, University of Ottawa, Faculty of Education, 145 Jean-Jacques Lussier, Ottawa, ON Canada K1N 6N5, fax (306) 564—9098.

European Conference on Information Technology in Education, — 1992, Dublin, Ireland. Lisätietoja: P. McKenna, NIHE, Glasnevin, Dublin 11, Ireland.

16 th World Conference International Council for Distance Education, — November 1992, Bangkok, Thailand.

Lisätietoja: Dr lam Chaya-Ngum, Sukhothai Thammathirat Open University, Bangpood, Pakkred, Nomthaburi 11120, Thailand.

AIKUISKASVATUS

The Finnish Journal of Adult Education

Vol. 11, 2/91

ISSN 0358-6197

Summary

Abrahamsson Kenneth 1991. Opintovapaata vai opiskelua työaikana? Pohjoismaiden aikuis-koulutuksen tulevia kehitysstrategioita.

— Tietämisen ja osaamisen laatuvaatimukset kasvavat ja muuttuvat yhteiskunnan muuttuessa. Tulevaisuuden työelämä asettaa yhä suuremmat pätevyysvaatimukset. Artikkelissa käsitellään rinnakkain ns. ruotsalaista mallia eli jaksottaisen koulutuksen mallia ja Japanin ehkä pisimmälle soveltamaa työssä opiskelun ja oppimisen mallia. Artikkelissa pohditaan näiden kahden koulutusmallin soveltuvuutta pohjoismaiseen yhteiskuntaan.

Aikuiskasvatus 11,2.

Fransson Anders & Larsson Staffan 1991. Askel aikuisopiskeluun — Miten pienentää etäisyyttä ja vähentää vierautta.

— Artikkelissa käsitellään aikuisopiskelun esteitä läheisyyden ja etäisyyden näkökulmasta. Läheisyys- ja etäisyystekijöitä ovat mm. opiskelupaikka, ajankohta, rahoitus, opiskeluun rekrytoinnin keinot sekä opetuksen sisällön joustavuus. Eräs tie opiskelusteiden vähentämiseen olisi se, että aikuiskoulutuksen järjestäjät luopuisivat keskinäisestä kilpailusta ja ryhtyisivät rekrytoinnissaan katsomaan opiskelijain parasta ja etäällä olevia päämääriä.

Aikuiskasvatus 11,2.

Nordhaug Odd 1991. Aikuiskasvatuspolitiikka ja vapaan sivistystyön järjestöt Norjassa.

— Artikkelissa käsitellään vapaan sivistystyön organisaatioiden historiallista sitoutuneisuutta yhteiskunnalliseen muutokseen, nimenomaan köyhien ja koulutuksellisesti vähäosaisten puolesta, sekä tämän tehtävän syrjäytymistä markkinahakuisen koulutuksen tieltä. Artikkelissa pohditaan Norjan virallisen aikuiskasvatuspolitiikan tavoitteiden ja taloudellisten tukitoimenpiteiden vaikutusta aikuiskasvatusjärjestöjen sosiaaliseen sitoutuneisuuteen. Vaikka valtion ja aikuiskasvatusorganisaatioiden suhde on monivaikutteinen, ratkaisu eri väestöryhmien välisen yhdenvertaisuuden saavuttamiseksi on löydettävissä poliittisesta järjestelmästä, ei niinkään aikuiskasvatusjärjestöjen toiminnasta.

Aikuiskasvatus 11,2.

Rubenson Kjell 1991. Aikuiskoulutuksen kehittäminen — markkinavoimien ohjattavaksi vai tavoitteiseen politiikkaan?

Abrahamsson Kenneth 1991. Study leave or study while at work? Future development strategies in Nordic adult education.

— The quality requirements connected to knowing and knowing how are growing and changing with changes in society. The working life of the future will impose increasingly higher qualification requirements. The author makes a comparison of the so-called Swedish model (i.e. period training) and the model of studying and learning at work. The latter model finds its probably most far-reaching applications in Japan. The applicability of these two training models to the Nordic society is examined.

Aikuiskasvatus 11,2.

Fransson Anders & Larsson Staffan 1991. A step towards adult education — How to reduce the distance and strangeness.

— The article deals with obstacles to adult education from the point of view of distance and familiarity. Familiarity and distance factors include place of study, time, funding, recruitment means and the flexibility of the contents of the instruction given. One way of reducing study obstacles would be for the organizers of adult education to discard mutual competition and give consideration to the interests of the student in their recruitment policies and the goals that are somewhere in the distance.

Aikuiskasvatus 11,2.

Nordhaug Odd 1991. Public policy and voluntary organizations in Norway.

— The author deals with the historical commitment of voluntary organizations to social changes, especially from the point of view of the poor and educationally underprivileged, and the replacement of this task by market-oriented provision of training. The article also examines the issue of the impact that the goals and financial support of Norway's official adult education policy have on the social commitment of adult education organizations. Although the relationship between the state and adult education organizations has many facets to it, the solution to achieving equality between the various social groups is to be found in the political system and not in what the adult education organizations do.

Aikuiskasvatus 11,2.

Rubenson Kjell 1991. Participation in adult education and training — between the market and policy.

— Työn luonteen ja sen myötä työmarkkinoiden rakenteen muuttuessa keskeiseksi kysymykseksi on noussut se, miten tehokkaasti ensiarvoisena pidettävä tuotannontekijä, työvoima kykenee muuttumaan. Koulutuksen taso ja jakautuminen yhteiskunnassa on tärkeä taloudellinen tekijä. Artikkelissa käsitellään työikäisten osallistumista aikuiskoulutukseen ja koulutuksen esteitä sen mukaisesti, millaiset odotukset eri väestöryhmissä kohdistuvat koulutukseen ja millainen on työn rakenteen, todellisuuden havainnoinnin ja aikuiskasvatuksen välinen yhteys.

— The changes taking place in the nature of work, and subsequently in the structure of work, have brought to the fore the issue of the labour force's capacity to change. The labour force is a crucial production factor and the level of education and its distribution on society are important economic factors. The article looks at the participation of the working age population in adult education and obstacles encountered in this from the point of view of the expectations of the various population groups with regard to training and what the relationship between the structure of work, observations made of reality and adult education is like.

Aikuiskasvatus 11,2.

KIRJOITTAJAT

Arnold Abrahamson, Undervisningsdirektora-tet (Opetushallitus), Färsaaret

Kenneth Abrahamsson, fil. tri, aikuiskasva-tuksen tutkimussihteerä, kouluylihallitus, Tuk-holma

Sakari Ahola, tutkija, kasvatussosiologian tut-kimusuksikkö, Turun yliopisto

Aulis Alanen, emeritus professori, Pirkkala

Alf Bergkvist, Arbetarnas Bildningsförbunde-tin puheenjohtaja, Tukholma

Johan Engelhardt, Direktoratet for folkeoplys-ning, Kööpenhamina

Anders Fransson, korkeakoulun rehtori, Bo-rås

Irene Hein, suunnittelija, Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutusyksikkö

Anneli Kajanto, toimitussihteerä, Aikuiskasva-tus-lehti, Helsinki

Arto Kankaanpää, tutkimusassistentti, koulu-tussosiologian tutkimusuksikkö, Turun yliopisto

Osmo Kivinen, VTT, dosentti, koulutussosiolo-gian tutkimusuksikkö, Turun yliopisto

Staffan Larsson, Kasvatustieteen laitoksen dosentti ja lehtori, Göteborgin yliopisto

Ebbe Lundgaard, Tanskan kansanopistoyhd-istyksen (Hojskolernes Sekretariat) pääsihteerä, Kööpenhamina

Odd Nordhaug, fil. tri, Norjan kauppakorkea-koulu, Bergen

Risto Rinne, apulaisprofessori, koulutussosio-logian tutkimusuksikkö, Turun yliopisto

Kjell Rubenson, aikuiskasvatuksen professori, Linköpingin yliopisto ja British Columbian yli-opisto, Vancouver

Marja Leena Toukonen, fil.lis., YK:n kansain-välisen lukutaitovuoden projektisihteerä 1990, Kuurojen liiton koulutussuunnittelija

KÄÄNNÖKSET

Eva Launonen, rehtori, Viittakiven Opisto (Ab-rahamsson, Fransson & Larsson)

Erkki Pekkinen, virallinen kääntäjä, Pieksä-mäki (Nordhaug)

Eeva Siirala, kansainvälisten asiain sihteerä, Va-paan Sivistystyön Yhteisjärjestö, Helsinki (Abra-hamson, Bergkvist, Engelhardt)

Jorma Reinimaa, apulaisrehtori, Viittakiven Opisto (Rubenson)

Jan-Erik Wiik, konsultti, Hyvinkää (Lund-gaard)



TAMPEREEN YLIOPISTON

TÄYDENNYSKOULUTUSKESKUS

**Aikuiskoulutuksen tutkinnot
ja legitimaatio
22.8.—23.8.1991**

Kaksipäiväinen symposium käsittelee aikuiskoulutuksen legitimaatioon ja tutkintoihin liittyviä kysymyksiä. Tarvitaanko joustavia, vaihtoehtoisia aikuiskoulutustutkintoja? Onko suomalainen koulutuspolitiikka tehnyt "diplomitaudista" erityisen tarttuvan?

Pääluennoitsijana on **professori Peter Jarvis** Surreyn yliopistosta (simultaanitulkkaus). Symposium kokoontuu Tampereen yliopiston päärakennuksessa.

Kohderyhmä: vapaan sivistystyön, ammatillisen aikuiskoulutuksen ja korkeakoulujen suunnittelu-, opetus- ja tutkimustehtävissä toimivat sekä yritysten koulutusyhdyshenkilöt

Osallistumismaksu: 1500 markkaa sisältäen opetuksen ja kurssimateriaalin

Tiedustelut: Satu Öystilä, puh. 931-156931 ja Hanna Riita, puh. 931-157117

Ilmoittautumiset ja hakulomakkeet 28.6.1991 mennessä: toimistos sihteeri Anneli Oittinen, puh. 931-156936

Julkishallinnon kouluttajat ry järjestää

**TULOKESELLISUUS, MUUTOS JA
KOULUTTAJAN TYÖ -SEMINAARIN
15.—16.8.1991**

Seminaarissa pyritään erittelemään työelämään, erityisesti julkishallintoon kohdistuvia paineita ja odotuksia ja miten yhä kasvava tietomäärä ja kaoottinen todellisuus liittyvät yhteen sekä miten tulosajattelulla ja -johtamisella ja kouluttajan työn muuttamisella vastaan muuttuvan ympäristön muuttuviin odotuksiin?

SISÄLTÖ: 1) Tieto ja todellisuus, 2) Muuttuminen ja myytit organisaatioissa, 3) Työelämän muutos- ja tuottavuuspaineet, 4) Sektorihallinnosta tuloyksikkörakenteeseen, 5) Muutoksen käytäntö.

Seminaari pidetään Helsingin kaupungin koulutuskeskuksessa, Ensi linja 1, Helsinki. Osanottomaksu 900 mk (jäsenille 600 mk) sisältää opetuksen, ruuat ja iltaohjelman.

ILMOITTAUTUMISET 20.6. MENNESSÄ:

EILA OKSANEN, VR-koulutuskeskus, PL 488, 00101 HELSINKI, puh. (90) 707 3771, fax (90) 707 2608.

TIEDUSTELUT: pj. Kristiina Roukala puh. (90) 640 822 tai 820 456.

Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirja

VALISTUS, SIVISTYS, KASVATUS

on ilmestynyt. Tätä aikuiskasvatuksen klassikkojen ajattelua esittelevää teosta (342 sivua) voi tilata hintaan 133 mk + postimaksut. Tilaukset: Kansanvalistusseura, Museokatu 18 A 2, 00100 Helsinki, puh. 90-441 725.

Ohjeita kirjoittajille

Yleistä

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

Artikkelit lähetetään kahtena kappaleena. Niitä ei palauteta. Otsikoiden tulee olla lyhyitä. Tarvittaessa käytetään väliotsikoita. Lehteen tarjottava materiaali lähetetään päätoimittajalle.

1. Artikkelin pituus

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

2. Lähdeluettelot ja viitteet

Lähdeviitteet merkitään tekstin sisään, esim. (Skinner 1960, 15-19). Lähdeluettelossa käytetään seuraavaa merkitsemistapaa: Skinner, B.F. 1960. The technology of teaching. Appleton Century-Crofts. New York. Toimituskunta on kiinnittänyt huomiota tarjottujen artikkeleiden lähdeluetteloiden pituuteen ja viitteiden runsauteen. Lähteiden käytössä tulee olla kriittinen ja valikoiva.

3. Abstrakti eli tiivistelmä

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

4. Kuviot ja taulukot

Kuvioissa ja taulukoissa tulee olla nimi ja numero. Käytetyt lyhenteet ilmoitetaan kuvion alaosassa.

3. Materiaali disketillä

Hyväksymispäätöksen jälkeen kirjoitukset toivotaan saatavan toimitukseen myös disketillä. Käytämme DOS-käyttäjärjestelmän mukaista WP 5.0 -tekstienkäsittelyohjelmaa. Emme pysty käsittelemään tekstienmuokkausohjelmilla (page maker, ventura) tehtyjä artikkeleita.

4. Aikataulu ja teemat

Numeron 3/91 tarkoitetun materiaalin tulee olla toimituksessa viimeistään 31.8. ja numeron 4/91 viimeistään 15.10. Tämä koskee hyväksytyjä ja sovitteja kirjoituksia sekä lyhyitä, uutistyyppisiä kirjoituksia. Koska artikkelit käsitellään toimituskunnan kokouksessa, on niiden syytä olla päätoimittajalla tai toimitussihteerillä huomattavasti edellä mainittuja päivämääriä aikaisemmin ehtiäkseen käsittelyyn.

Loppuvuoden numeroille on sovittu teemat, joita toimituskunta voi harkintansa mukaan muuttaa. Numero 3 käsittelee jatkuvaa koulutusta ja numero 4 terveyskasvatusta. Teemasidonnaisten kirjoitusten lisäksi lehdissä julkaistaan myös muunaiheista materiaalia.



KANSANVALISTUSSEURA
JA AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA.