

AIKUISKASVATUS

○ Vapaa sivistystyö

4/91

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti
numero 4/1991
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
Hinnoista ei voi vähentää
mainostoimistokorvauksia.

Toimitusneuvosto: Erkki Aho, pj.,
Olavi Alkio, Yrjö-Paavo Häyrynen,
Matti 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

Pekka Sallila	Vapaan sivistystyön tehtävistä	202
ARTIKKELIT		
Seppo Niemelä	Sivistys ja suoritus	204
Juha Sihvonon	Sidottu koulutus vapaassa sivistystyössä	207
Katri Poutanen & Antti Kauppi	Kansalais- ja työväenopisto-opiskelun juuret ikuisopiskelijan elämässä	210
Sanna Virolainen, Tapio Vaherva & Tiina Renko	Osallistumisen ja opiskelun vaikuttavuus kansalais- ja työväenopistoissa	218
Lars Holmstrand	Tutkimuspiiri — eräs tapa tehdä yhteistyötä	223
Jukka Katajisto	Aikuiskoulutukseen osallistuminen kasautuu entistä enemmän hyväosaisille — kehityspiirteitä kahden vuosikymmenen ajalta	229
KATSAUKSIA		
Liisa Korhonen	Kokeileminen, muuttuminen, tulkitseminen	239
Titta Viljanen	Jokaiselle kulttuurille taattava elämisen väljyys	241
Anneli Kajanto	Tie demokratiaan on kivinen. Kasvu kriittiseen kansalaisuuteen	243
Eliisa Hacklin	Avoin ja joustava aikuiskoulutus -seminaari Torniossa	246
OPINNÄYTE		
	Lausunto Hannu Valkaman lisensiaatti- kielmasta Strateginen kehittäminen koulutus- organisaatioissa (Aulis Alanen)	248
KIRJALLISUUTTA		
Rainer Aaltonen & Jukka Tuomisto (toim.)	Vapaan sivistystyön vuosikirja Valistus — sivistys — kasvatus (Juha Sihvonon)	250
Jouko Arvonon	Förnyelsens krämpor (Tapio Varmola)	251
Marja Hiltunen & Marja Leena Toukonon (toim.)	Toimiva lukutaito (Marjatta Hartikainen)	253
KESKUSTELUA		
Heikki Sederlöf	Koulutuspolitiikka — rahavirtojen ohjaamista. Minne virta vie?	255
KASVOTUSTEN		
	”Kasvatuksen kautta omaehtoisuuteen”; Tohtori Koson Srisangin ajatuksia thaimaalaisesta kyläinstituutista (Liisa Veenkivi)	259
Summary		262
Kirjoittajat		264
Kokouksia ja konferensseja		

VAPAAN SIVISTYSTYÖN TEHTÄVISTÄ

Vapaassa sivistystyössä on tapahtumassa oma yhdentymiskehityksensä. Sen rajat suhteessa muuhun aikuiskoulutukseen ovat entistä epätasaisempia. Monien mielestä rajojen vetäminen ei ole mahdollista eikä ainakaan tarkoituksenmukaista. Kaikki aikuiskoulutuslaitokset antavat kaikkea aikuiskoulutusta.

Suhtautumisessa samankaltaistumiseen on yhtäläillä voimakkaita eroja kuin suomalaisten EY-kannanotoissa. Toiset näkevät sen suurena mahdollisuutena, toiset uhkana omalle erityisluonteelle ja ihanteilleen. Kaikissa organisaatioissa nykyinen tilanne vauhdittaa itsetutkiskelua ja tulevaisuuden visioiden pohtimista.

Vapaan sivistystyön avautuminen ammatillisen aikuiskoulutuksen suuntaan on pannut alan perustehtäviä koskevat käsitykset koetukselle. Juha Sihvonen kirjoittaa tässä lehdessä kansalais- ja työväenopistojen kehitystä tarkastellessaan, että ”pyrimme aktiivisesti unohtamaan perinteemme ja omaksumaan uudenlaisen, ammatillisen aikuiskouluttajan identiteetin”. Sihvonen esittää ennustuksen, että tulevaisuudessa kansalaisopisto muistuttaa kesäyliopiston ja ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen risteytystä.

Seppo Niemelän kysyy artikkelissaan, mihin sivistystyön aito sisältö on hiipunut ja nostaa esille uhan, että sivistystyöntekijät kadottavat tuntuman tehtäväänsä. Hänen mukaan ”yksi ja toinen sivistyslaitos näyttää välttävän vaikeaksi kokemaansa perustehtävää ja hakee vaiivikkaa varmaa suojaa teknologiakoulutuksesta”.

Kriittisimmät arviot vapaan sivistystyön tilanteesta saattavat toisaalta johtaa harhaan. Sanna Virolainen, Tapio Vaherva ja Tiina Renko vuorostaan osoittavat, että kansalaisopistojen perinteinen toiminta-ajatus toteutuu varsin hyvin. Itsensä kehittämistä ja opiskelun harrastusluonteisuutta korostavat osallistumistavoitteet ovat kansalaisopistoissa

yleisimpiä. Opisto-opiskelun vaikuttavuudesta syntyvä kuva ei tue käsityksiä, että vapaan sivistystyö on jäänyt jälkeen ympäröivän yhteiskunnan kehityksestä ja tämän päivän ihmisten sivistystarpeista.

Vapaan sivistystyön perinteinen toiminta-ajatus kiteytetään pyrkimykseksi kehittää kokonaispersoonallisuutta ja edistää kulttuuri- ja yhteiskuntaelämässä tarvittavia valmiuksia. Paljon käytetty muotoilu saattaa tuntua kuluneelta, mutta on edelleen pätevä.

Vertailussa muuhun aikuiskoulutukseen sivistystyöntekijät käyttävät myös seuraavia rinnastuksia: sivistystyössä on demokraattinen, yhteiskuntaa uudistava ja yhteistyötä korostava sekä tietoa luova, kyseenalaistava ja tutkiva ote — muu aikuiskoulutus on autoritääristä, yhteiskuntaa säilyttävää, kilpailua edistävää, sopeuttavaa ja vain informatiivista. Tällainen vertailu on toki vahvasti omahyväinen, mutta tärkeitä ominaispiirteitä osoittava.

Eräänlaista identiteettikriisiä elävällä vapaalla sivistystyöllä ei voine olla puutetta perinteistä tehtäväkäsitystä vastaavista haasteista. Muiltakin kuin poliittisia liikkeitä lähellä olevilta organisaatioilta odotetaan työtä perustavaa laatua olevien ideologisten kysymysten ja yhteiskuntakehityksen tulevaisuuden visioiden käsittelyssä. Niihin liittyy tarve toteuttaa kansalaisyhteiskunnan demokratia-käsitystä poliittisessa päätöksenteossa sekä julkisen sektorin ja talouselämän organisaatioissa.

Kaikille sivistystyön organisaatioille on haasteena lisääntyvä kiinnostus humanismia ja kulttuuria kohtaan mukaan lukien eettiset ja elämäntarkastuskysymykset. Ekologisten ja eloonjäämiskysymysten merkitys kasvaa, samoin ihmisten huoli ja vastuu oman ympäristönsä ja lähiyhteisönsä hoitamisesta. Ihmisten tarve muodostaa yleiskuva ja kokonaiskäsitys nopeasta muutoksesta

korostuu entistestään. Kasvava informaatiovirta ja pirstaleinen uutisvälitys jättää tehtäviä sivistystyölle.

Sivistystyön piirissä esiintyy aitoa pyrkimystä toimia vastapainona tekniikan ja talouden ylivallalle yhteiskunnan ja kulttuurin kehityksessä. Käytännössäkin päästään usein siihen, että sivistystyössä tapahtuu tekniikan ja talouden kohtaamista ja dialogia humanismin ja ekologian kanssa. Ehkä sivistystyön organisaatioiden avautuminen ammatillisen koulutuksen suuntaan lisää tämän vuorovaikutuksen mahdollisuuksia. Ihanteena ei voi olla sivistystyön keskittyminen vain kulttuurista, elämänlaadusta ja omasta vapaudestaan kiinnostuneisiin ihmisiin.

Vapaa sivistystyön kannalta on hyvin mielenkiintoista, miten työn muuttumisen myötä työelämän koulutukselle asettamat vaatimukset muuttuvat. Työn vaatiessa yhä

useammin käsitteellistä otetta ammattitaito rakentuu monikäyttöisiin perustietoihin ja -taitoihin, kykyyn käsitellä tieto-kokonaisuuksia, luovaan ja ennakoivaan oppimiseen sekä sosiaaliseen joustavuuteen. Työelämän edellyttämä osaaminen lähenee yhä useammilla yhteiskunta- ja kulttuuri-elämässä tarvittavia valmiuksia.

Vapaa sivistystyön kannalta kehityksen voi nähdä niin, että ammatillisessa aikuiskoulutuksessa joudutaan hakemaan sivistystyöntekijöiden kokonais-persoonallisuuden kehittämistä lähtevää otetta — muussakin kuin johtaja-koulutuksessa.

Vapaa sivistystyö säilyttää erityisluonteensa, jos se avaa laajempia näköaloja ja pyrkii syvempään katsomukseen kuin muu aikuiskoulutus. Yksinkertaisa, mutta vaativaa.

PEKKA SALLILA

SIVISTYS JA SUORITUS

Sivistystyö kehittyi Suomessa osana fennomanian ohjelmaa. Molemmat hakivat perusteensa (klassisesta saksalaisesta) filosofiasta. Kansakunnan kaapin päälle nousseet nimet olivat suomalaisuuden ja sivistystyön merkkimiehiä tälle vuosisadalle. Merkille voi panna senkin, että suvun kantaisä J. V. Snellman toimi — viranomaisen filosofian pelosta silloinkin — kasvatustieteen professorina.

Aikakauden johtavan poliittisen liikkeen ja sivistystyön likeinen vuorovaikutus nosti sivistyksen arvoa. Merkittävää lisätukea tuli, kun suomalaisen työväenliikkeen monet haarat uskoivat samaan sivistyksen aatteeseen. Sivistys on ollut lainsuojattu meidän päiviimme. Esimerkiksi nyt voimassa olevat lait ovat vanhaan sivistysliikkeeseen juurtuneiden ihmisten paimentamia.

Sivistystyön mittava määrällinen kone on kuitenkin pitkään jauhanut puolityhjää. Sivistystä pohtivat seminaarit eivät tunnu saavan otetta aiheeseensa. Moni kysyy, mihin sivistystyön aito sisältö on hiipunut? Viimeistään kysymys nousee esiin, kun opetushallituksen laskutikkumiehet alkavat rynnistää sivistyslaissa ja kysyvät sivistyksen laskettavia suoritteita.

Onko sivistys tehnyt tehtävänsä ja vaipuu vähin äänin koulutuksen suureen uomaan? Vai onko se jotakin, johon tulisi saada uudelleen yhteys? Puolustan kiihkeästi jälkimmäistä kysymystä.

Kasvatuksen suhde filosofiaan katkesi

Sivistyksen sisällön oheneminen ajoittuu aikaan, jona ns. empiiriseksi muuttuva kasvatustiede katkaisi suhteensa filosofiaan. Sivistystyö jäi lainsuojatuksi, mutta uusien kasvatustieteiden kouluttamien polvien mukana yhä paremmin tietensuojattomaksi.

Ilkka Niiniluoto on huomauttanut siitä, että kasvu koskevat tieteet koostuvat kolmesta osasta: kohteen historiaa, tilaa ja muutosten säännönmukaisuutta kuvaavasta osasta, tavoitetta ja päämäärää koskevasta filosofisesta osasta ja ohjaamisen keinoja selvittelevästä suunnittelevasta osasta.

Kasvatustiede on pidättynyt ensimmäiseen kolmesta tehtävästä. Hätkähdyttävää on, että pitkässä alan professoreiden luettelossa ei todella ole yhtään kasvatustieteen oppittuolia. Suunnittelu jää viranomaisille.

Kasvatustiede ei tutki sivistystä

Empiirinen kasvatustiede rajaa ainoankin tutkimuskohteensa sivistykselle kohtalokkaasti. Kun se vaatii tutkimuskohteeltaan muun muassa mitattavuutta ja toistettavuutta, se samalla sulkee tietensä ulkopuolelle kasvun luovat, yksilölliset, ainutkertaiset ja ennustamattomat elementit. Juuri kyky niiden tuottamiseen on sivistyksen keskeisin tunnus.

Kasvatustiede on luonut opetusteknologian, joka harjaannuttaa ihmissielun toistettavat ja mitattavat osat huippukuntoon. Henkisesti näin virittyvän koulutuksen mukana sivistystyö väljähtyi aikuiskasvatukseksi ja vihdoinkin aikuiskoulutukseksi. Ehkä näemme vielä senkin päivän, jona joku nostaa suurena keksintönä itse koulutuksen ja laatii itseäkseerausoppaan.

Uusi yhteys sivistyksen

Tämän kehityksen jatkona on vain johdonmukaista, jos osa opetushallitusta yrittää lopettaa perusteensa kadottaneen sivistystyön. Säästetyt voimavarat siirretään

ammattillisen aikuiskoulutuksen suureen momenttiin.

Tässä se saa tukea lamantorjunnasta. Suomen menestyksestä huolta kantava politiikka suuntaa nyt rahansa tekniikkaan, tuotekehittelyyn ja korkeintaan kaupallisille aloille.

Näkökulma on oikea, mutta vaarallisen kapea. Vanha fraasi väitti, että sivistys on Suomen ainoa pelastus. Kasvatuksen ja koko kulttuurin tulevaisuus riippuu paljon siitä, saadaanko tähän väitteeseen uudestaan ote. Suomalainen hengenelämä tarvitsee yhteyden omaan sivistysperintöönsä.

Yksi tapa lähestyä sivistystä on tietämisen jako, jonka *Erik Ahlman* teki 1930-luvulla kulttuurin perusteissaan. Hän erotti kaksi tietämisen lajia: sivistystietämisen ja hallitsemistietämisen. Jälkimmäistä voi sanoa myös teknologiaksi. Tiedon lajeja ei tietysti voi jäänäksettä erottaa toisistaan. Silti jaottelu kuvaa tärkeää painotuseroa.

Sivistys ja koulutus

Vapaan Sivistystyön XXXII vuosikirjan upeita käsite-erotteluja lukiessa jää kysymään, emmekö selviäisi kolmella perussanalla? Kokoava käsite on kasvatusta, joka jakaantuu sivistykseen ja koulutukseen.

Sivistystiedon tehtävänä on ihmisen sisäinen kehittäminen. Koulutus (hallitsemistieto, teknologia) kohdistuu ulkoisen luonnon, yhteiskunnan tai muun todellisuuden hallintaan. Joskus myös ihmisen hallinta yrittää olla teknologiaa ja osin siinä onnistuukin.

Jos hallitsemistieto on tekniikkojen käyttökoulutusta, on sivistystietäminen tavallaan käyttäjänkasvatusta. Kasvatuksen tulisi huolella pitää molemmat tasapainossa.

Painopiste on pitkään ollut hallitsemistiedossa. Pelkkä teknologia ei kuitenkaan riitä ja saattaa yksipuolisena olla vaarallista. Vahva teknologia eettisesti ja ajattelultaan keskenkasvuisen käsissä on jopa pelottava ajatus. Keskustelu arvoista, taiteesta, elämän mielekkyydestä, oma-aloitteisuudesta jne. osoittaa, että kasvatusta jättää nyt paljon asioita katveeseen.

Sivistyksen sisäinen ymmärrys on harrastuksen puutteesta kesannolla. Kuitenkin sen kohde on yksiselitteisesti tunnistettavissa. Sivistymistä voi perinteisen ja edelleen lähtökohtaisesti hyvän suomalaisen käsityksen mukaan lähestyä kolmena osin peräkkäisenä, osin sisäkkäisenä vaiheena.

Sivistymisen prosessi

Ihmisen tajunnassa on avoimena, kasvuun valmiina mahdollisuutena kolme henkistä ydinaluetta. Tunnetuin on ryväs, johon viittaavat sanat tieto, tietäminen, ajattelu, harkinta, äly, tiede ja laatumääreenä totuudellisuus. Toinen on tunteen, ilmaisun, ehkä vivahdetajun, taiteen ja esteettisyyden ryväs. Kolmas sisältää ainakin tahdon, toiminnan, (käyttäytymisen?), kätevyuden ja eettisyyden alueet.

Näiden viriämisen mukana ihminen itsenäistyy. Virittäminen on sivistystyön ammattitaitoa. Tuloksena on ihmisen omaperäisen harkinta-, tuntemis- ja toimintakyvyn kehittyminen. Ihminen tulee ihmiseksi.

Toisen vaiheen asioissa ihminen jäsenyy ympäristöönsä. Ihmisen sisäinen kasvu avautuu käsittämään luontoa, ekologiaa ja miljöötä, yhteis-, kansa- ja ihmiskuntaa sekä arvoja ja kulttuuria. Prosessissa kasvaa maailmankuva ja siihen omakohtaista suhdetta määrittävä persoonallinen maailmankatsomus.

Kolmas kehä avaa nyt-hetkeä menneeseen ja tulevaan. Taustana on historia, myös luonnon- ja lajihistoria, tavat ja perinne. Edessä on menneiden valintojen rajaama, mutta niiden puitteissa avoin tulevaisuus. Elämäntarkastus tulkitsee ihmisen tehtävän ja tavoitteet maailmassa. Vakaumus paikallistaa asiat, joiden puolesta me olemme valmiit taistelemaan elämässä.

Rajaton kasvu

Sivistystyö on kaiken tämän viljelyä ja sivistys sen yksilöllisen ja yhteisöllisen viljelyn tulosta. Tunnettu etu on, että kasvun vara on loputon. Sivistymisessä heikkenee perinteen, yleisen mielipiteen ja muodin ihmistä tiedottomasti ohjaava vaikutus. Ihminen suuntaa itseään harkintansa varassa; käyttäytyjästään tulee toimija.

Usein koulutuksen sinänsä runsaat (yleis)sivistävät osat jäävät pakolliseksi velvollisuudeksi ilman, että ne avaisivat omaehtoista henkistä toimintaa. Tulokset näkyvät myös työelämässä, joka mekaanisen suorittamisen lisäksi vaatii yhä enemmän luovuutta, uuden oppimista, herkkyyttä, näkemystä, kykyä suhteuttaa asiat, vastuuntuntoa, kykyä toimia itsenäisesti ryhmän jäsenenä jne. Sivistystyössä on paljon, mikä pitää uudestaan opetella.

Niin ikään klassisen sivistyksen suhde mielenterveyteen on raivaamatta. Muun muassa syväpsykologia syntyi klassisen sivistyskonseptin jälkeen. Alustavasti voi olettaa, että sivistys tukee mielenterveyttä tai jopa on sitä.

Ammattikoulutus ja sivistys

Sivistyksen tulevaisuuden yksi edellytys on sivistynyt hallinto. Sivistys ei elä ilman hallinnon suojaa, mutta ei myöskään ammatilliseen pätevyteen tähtäävän hallintatiedon koulutuksen kanssa samoin pelisäännöin. Sivistyksellä on tarkoitus itsessään ja sen vain harvoin voi muuttaa rahaksi samalla tavoin kuin ammattitaidon. Aineellisuuden yhteiskunnassa sivistys tuppaa jäämään alakynteen.

Jos sivistystiedon olemusta ei ymmärretä ja sitä pidetään osana hallitsemistietoa, myös sivistystyöltä ruvetaan vaatimaan mitattavuutta suoritteina. Sivistys ja suorite sulkevat kuitenkin jo käsitteinä toisensa pois; ihmisen sisäinen kehitys on aina luova ja yksilöllinen, usein ainutkertainen ja ajoittamaton.

Henkiseen prosessiin kuuluu ennustamattomuus. Joskus se onnistuu, joskus ei. Joskus — etenkin syvään ajatteluun taipuvassa suomalaisuudessa — tulokset puhkeavat vasta vuosien päästä. Joskus tulos on jotakin muuta kuin tarkoitettu. Sivistys on suoritus, mutta sitä ei mikään mitta voi mitata. Me voimme antaa sivistyksen kehkeytymiselle vain mahdollisuuden.

Sivistystoimen itsekriittisyys

Sivistystyön uhka on sekin, jos sivistystyön tekijät kadottavat tuntuman tehtävänsä. Yksi ja toinen sivistyslaitos

näyttää välttävän vaikeaksi kokemaansa perustehtävää ja hakee vaihtokäytännön varmaa suojaa teknologiakoulutuksesta.

Sivistys kyllä luo välttämätöntä pohjaa ammattitaidolle ja myös kansakunnan taloudelliselle selviämislle. Sen varojen käyttö ammattikoulutukseen on kuitenkin sivistystyön voimavarojen väärinkäyttöä. Sivistystoimen itsekriittisyys ja valmius korjata ilmeiset epäkohdat on tärkeätä koko toiminnan uskottavuudelle.

Suomen vahvuuksia pohdittaessa käteen jää perimmiltään kaksi asiaa: pitkäkuituinen havupuu ja koulutettu ihminen. On kuitenkin tärkeätä, että koulutus nähdään riittävän laaja-alaisena. Tulevaisuuteemme on radikaalisti riippuvainen siitä, että koulutamme runsaasti päteviä insinöörejä. Silti yksin tekninen koulutus ei riitä, ei insinöörikään.

Esimerkiksi USA:n ylivoima kuvaohjelmatuotannossa perustuu taideaineiden asemaan maan peruskoulutuksessa. Omaperäinen muoto, muoti ja tyyli on keskeinen osa myytävää tuotetta. Tämä kuvastaa yhtä puolta tietoyhteiskunnan tuotannon tarvitsemasta koulutuksen laajuudesta.

Suomelle ei myöskään ole juuri hyötyä koulutuksesta, joka ei kehitä suomalaisen kulttuurin ymmärtämystä, sen arvostamista ja eettistä valmiutta tehdä työtä Suomen puolesta. Ilman tätä me koulutamme tyhjäsieluisia robotteja ylikansallisten firmojen hyväksikäytettäväksi.

KIRJALLISUUTTA

Erik Ahlman, Kulttuurin perustekijöitä, Gummerus 1976, 1. painos 1939.

Ilkka Niiniluoto, Kasvatus tutkimuksen kohteena, Kansalaiskasvatuksen vuosikirja 1991.

Seppo Niemelä, Ihmisyden edellytykset, 1983.

SIDOTTU KOULUTUS VAPAASSA SIVISTYSTYÖSSÄ

Tulisiko vapaan sivistystyössä harjoitettavia opintoja "legitimoida" tutkinnoin ja mitattavin suorittein vai varjella sivistystyön vapautta? Keskustelu tutkintotavoitteisesta opiskelusta putkahtaa esiin aika ajoin. Seuraavassa artikkelissa tarkastellaan tätä keskustelua ja otetaan asiaan kantaakin.

Juha Sihvonen käsitteli aihetta Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tämänvuotisessa aikuiskoulutusseminaarissa.

1. Opistotyön tehtäväkäsitys ja tutkinnot

Kysymys tutkinnoista, opintojen legitimoinnista ei ole mitenkään uusi vapaassa sivistystyössä.

Vuonna 1930 pidettiin Tampereella Työväenopistojen liiton edustajakokous, jonka käsitteeseen tuotiin Tampereen työväenopiston toverikunnan aloite kansalaistutkinnoista. Aloitteessa ehdotettiin, että "liittoon kuuluvissa opistoissa, täysin vapaan opiskelun ohella, opiaineet ryhmiteltäisiin siten, että eri aloilta eheä ja keskitetty oppimäärä olisi täysin pätevää tutkintoa varten suoritettavissa ja että näin suoritetuista tutkinnoista annettaisiin arvolauseilla varustetut todistukset joista selviäisi, mihin virallisen oppilaitoksen tutkintotodistukseen se on samanarvoinen pätevyydeltään."

Edustajakokouksen enemmistö suhtautui kielteisesti tamperelaisten aloitteeseen kansalaistutkinnoista, koska opistotyön luonnetta ei haluttu muuttaa koulumaiseksi. Myöhemmin keskustelu laajeni laajemminkin tutkintojen suorittamiseen opistoissa, mutta samanlainen kielteinen päätös tehtiin uudelleen vuonna 1936 pidetyssä Työväenopistojen liiton edustajakokouksessa.

Vaikka maassa vallitsi 1930-luvulla lama, opistoväki pyrki varjelemaan opistotyön vapautta. Sivistystä oli hankittava sen itsensä vuoksi. Sitä ei pitänyt tavoitella välittömän hyödyn vuoksi. Perimmäisenä tavoitteena oli oltava sielun sivistys. Siihen oli pyrittävä mahdollisimman suuren vapauden ja omaehtoisuuden ilmapiirissä, johon koulumainen opiskelu ei soveltunut.

Tällaisen ajattelun käänköpuolta voidaan nimittää tutkintokammoksi. Kaikkea opintomenestyksen mittaamista ja vertailemista pelättiin. Ajan oloon tutkintokammosta tuli opistoissa opetuksen kehittämisen este. Tutkintokammo juurtui aikojen kuluessa niin syväälle opistoväen tajuntaan, että siitä tuli osa opisto toiminnan identiteettiä.

Antti Eskola on kuulemma joskus kiteyttänyt opistotoiminnan ytimen seuraavaan muotoon: "Hyötyä siitä ei ole, mutta ei se saisi olla hauskaakaan."

2. Tehtäväalue laajenee

Huolimatta tutkintokammosta eräät opistot ryhtyivät jo 1920-luvulla antamaan sekä kansakouluopintoihin valmentavaa opetusta että ammatillista koulutusta. Ennen toista maail-

mansotaa opistoväki hyväksyi tällaisen opetuksen vain siinä muodossa, ettei opintoja koottu erilliseksi tutkinnoksi eikä niistä annettu todistuksia. Paineet kuitenkin kasvoivat koko ajan.

Keskikoulu- ja lukio-opetus yleistyivät opistoissa jo 1950-luvulla, kun sodan jalkoihin jääneillä aikuisille tuli kova tarve oman uran rakentamiseen. Samasta syystä tunnettiin vetoa kauppaoppilaitoksiin, ammattikouluihin ja teknillisiin kouluihin valmentavaan opetukseen. Tällaisessa opetuksessa tutkinnot suoritettiin niissä oppilaitoksissa, joilla oli kyseinen todistuksenanto-oikeus.

Jatkuva kysynnän lisääntyminen varsinaista ammatillista koulutusta kohtaan taivutti opistot 1950-luvulla siihen, että myös tällaista koulutusta otettiin opistojen ohjelmaan. Varsinainen pätevä koulutus käynnistyi opistoissa kouluhallituksen luvalla 1960-luvulla. Silloin järjestettiin ensimmäiset perhepäivähoitajien ja kotiaivustajien kurssit.

Samoin kansa- ja kansalaiskouluopintoihin valmentava opetus virisi sodan jälkeen nopeasti uudelleen. Sitä jatkettiin aina peruskoulu-uudistukseen asti. Kun peruskoulu-uudistus käynnistyi, opistot ryhtyivät 1970-luvun puolivälissä antamaan aikuisille peruskoulun oppimäärään valmentavaa opetusta. Aikaisempaan verrattuna tärkeä periaatteellinen muutos oli se, että kouluhallitus myönsi joillekin opistoille luvan antaa todistuksia peruskoulun oppimäärän suorituksista.

Samoihin aikoihin Kansalais- ja työväenopistojen liitto ryhtyi järjestämään valtakunnallisia koetilaisuuksia opistojen kieli- ja muille kursseille osallistuneille. Suorituksista annettiin asianmukainen todistus.

Avoimen korkeakoulun opetus käynnistyi opistoissa 1970-luvun alussa.

Kaikki nämä tehtäväalueen laajennukset tehtiin kuitenkin perinteisen sivistysideologian varjossa. Juhlapuheissa vannottiin vapaan sivistystyön nimiin, mutta käytännössä toimittiin toisin.

Vaikka tutkintotavoitteisen koulutuksen osuus opistojen opetuksessa ei koskaan ole ollut kovin laajaa, aiheuttivat tehtäväalueen laajennukset erimielisyyksiä opistoväen keskuudessa. Niistä käytiin aika ajoin kiivaitakin väittelyjä. Traditionalistit todistivat, että mitä enemmän opistoissa on tutkintoihin sidottua koulutusta, sitä vähäisemmäksi supistuu varsi-

naisen vapaan sivistystyön osuus. Pragmaatikot puolustautuivat sanomalla, että vain tutkintotavoitteisen koulutuksen avulla opistot voidaan nostaa julkista arvonantoa nauttiviksi oppilaitoksiksi. Ennemmin tai myöhemmin pragmaattiset uudistajat perivät voiton, kuten aina. Silti voidaan sanoa, että tutkintokammo säilytti yliotteensa opistoväen sieluista pitkälle 1970-luvulle.

3. Identiteettikriisi

Sivistystyön vapautta varjellen ja ahtaat hyötynäkökohdat torjuen opistoväki selvisi aina siihen asti, kunnes Suomessa käynnistettiin aikuiskoulutusjärjestelmän uudistus. Kuten tiedämme, tässä uudistuksessa asiat pantiin tärkeysjärjestykseen. Ensin tulee ammatillinen aikuiskoulutus ja sitten — kaukana perässä — yleissivistävä aikuiskoulutus. Tämä marssijärjestys tarkoitti ennen kaikkea sitä, että ammatillinen aikuiskoulutus asetettiin etusijalle resurssien jaossa.

Tästä alkoi opistoväen identiteettikriisi. Se on kourinut meitä syvältä. Vapaa sivistystyö tuntui juuttuneen historian hämärään. Jossakin vaiheessa tuntui siltä, että ainoaa oikeaa aikuiskoulutusta oli ammatillinen aikuiskoulutus. Sen avulla voitiin ratkaista kaikki Suomea koettelevat ongelmat kilpailukyvästä hallittuun rakennemuutokseen. Kohta varmasti järjestetään työttömille kursseja, joilla heitä valmennetaan sopeutumaan yhteiskuntasopimukseen.

Olemme yrittäneet selviytyä ulos tästä kriisistä viimeiset viisitoista vuotta. Esimerkiksi tällaisia ratkaisuyrityksiä olemme kokeilleet:

— Ensiksi yritimme kääntää selkämme pahalle maailmalle ja jatkaa toimintaamme ikäänkuin mitään ei olisi tapahtunut ympärillämme.

— Sitten yritimme olla ajattelematta periaatteellisia kysymyksiä ja tehdä vain sitä, mitä meiltä kulloinkin pyydetään tai mihin meitä käsketään.

— Kun olimme koko 1970 jälkipuoliskon kuunnelleet seminaareissa todistettavan, että aikuiskoulutuksen tulee olla hyödyllistä ja tuottavaa, niin viimein mekin kypsytimme tähän ajatukseen. Olemme aktiivisesti yrittäneet unohtaa perinteemme ja omaksua kokonaan uudenlaisen, ammatillisen aikuiskouluttajan identiteetin. Näin ajattelimme paitsi kohottaa opistojen profiilia, myös kalastella lisäresursseja ammatillisen aikuiskoulutuksen apajilta.

Tämän seurauksena aloimme vaatia opistolakiin korjausta, joka mahdollistaisi sekä tutkintotavoitteisen että ammatillisen koulutuksen antamisen opistoissa. Kesti runsaat kymmenen vuotta, ennen kuin uudistus lopulta saatiin läpi eduskunnassa.

Vuoden 1991 alussa voimaan astuneen opistolain uudistuksen jälkeen opistot voivat halutessaan antaa millaista opetusta tahansa. Olemme siis lopullisesti vapaita tekemään, mitä itse haluamme. Jos perinteet tuntuvat liian rajoittavilta, ne voidaan karistaa harteilta. Ohjelmaan voidaan ilman ahdistusta sisällyttää vaikka kuinka paljon koulutusta, jolla tähdätään välitöntä hyötyä tuottaviin tutkintoihin. Olen varma, että tämä johtaa opistojen nopeaan eriytymiseen eri suuntiin. Jonkin ajan kuluu opistoja, jotka muistuttavat enemmän kesäyliopiston ja ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen risteytystä kuin perinteistä kansalaisopistoa.

Opistojen muuttaminen hyödyllisiksi laitoksiksi on ollut viime vuosina myös ylempien kouluviranomaisten tavoitteena. Erityistä huolta on kannettu opistojen yhteistyöstä ammatillisten oppilaitosten kanssa. Opistoilta odotetaan apua ammatilliseen koulutukseen sisältyvien yleissivistävien jaksojen järjestämisessä. Eräissä opistoissa tällainen yhteistyö onkin jo lähtenyt käyntiin.

4. Valta

Valtaa on sillä, jolla on oikeus tehdä päätöksiä rahasta. Kun rahaa on vähän, vallankäyttäjän arvostukset tulevat selkeämmin esille kuin silloin, kun rahaa on jaettavana paljon.

1930-luvulla vallitsi Suomessa lama, kuten nytkin. Valtion täytyi karsia menojaan. Hallitus asetti 1931 valtioneuvos *J.K. Paasikiven* johdolla menojen supistamistoimikunnan harkitsemaan, mitä valtion menoja voitaisiin lähivuosina karsia. Eräksi karsinnan kohteeksi toimikunta esitti työväenopistojen valtionapua. Lakisääteinen valtionapu ehdotettiin muutettavaksi harkinnanvaraiseksi ja valtionapuprosenttia ehdotettiin laskettavaksi 50 prosentista harkinnan mukaan aina 35 prosenttiin.

Tällaiset esitykset huolestuttivat tietenkin opistoväkeä. Olisi luullut, että tällaisen uhan edessä opistot olisivat olleet halukkaita osoittamaan hyödyllisyytensä esimerkiksi siten, että ne suhtautuvat myönteisesti välitöntä hyötyä tuottaviin tutkintoihin. Mutta näin ei käynyt. Opistoväen enemmistö piti jääräpäisesti kiinni

opistojen vapaasta sivistystehtävästä. Kärsivätkö opistot tästä jääräpäisyydestään?

Vastaus on, etteivät juuri yhtään? Vuonna 1931 voimaan astuneen opistolain vaikutukset rajoittuivat lopulta siihen, että ainoastaan vuonna 1933 valtioneuvosto päätti laskea valtionavun prosenttia 50 prosentista 45 prosenttiin.

Entä miten on käynyt nykyisen laman aikana? Vaikka olemme osoittaneet vallanpitäjille halumme olla hyödyllisiä, opistojen menoja karsitaan vuonna 1992 kymmenen prosenttia vuoteen 1991 verrattuna. Esimerkiksi Valkeakosken työväenopistossa se merkitsee paluuta kymmenen vuoden takaiseen aikaan. Ja tämä on vasta nykyisen pula-ajan ensimmäinen vuosi.

5. Kysymys

Vaikka en henkilökohtaisesti vastusta sen enempää opetuksen laadun kehittämistä kuin tutkintojen suorittamistakaan opistoissa (Valkeakosken työväenopistolla oli avoimeen korkeakouluun liittyvää yhteistyöstä viime talvena kolmen yliopiston kanssa), lopetan kirjoitukseni seuraavaan kysymykseen: Meneekö nykyisellä Eurooppaan pyrkivällä Suomella todellakin niin huonosti, ettei sillä enää ole varaa vaapaaseen sivistystyöhön, vaikka 1930-luvun pula-ajan Suomi kykeni tästä tehtävästä selviytymään?

KANSALAIS- JA TYÖVÄENOPISTO -OPISKELUN JUURET AIKUISOPISKELIJAN ELÄMÄSSÄ

”Aikuisopiskelun juuret löytyivät opiskelijoiden elämäntilanteista. Jokainen elämäntilanne on erilainen, mutta sisältää samankaltaisia rakenteellisia jäsenyyksiä. Elämän jatkuvuus pitää yllä pysyvyyttä opiskelijoiden elämässä. Jotkut opiskelijat pitävät yllä pysyvyyttä opiskelun kautta; jotkut toiset opiskelijat hakevat muutosta elämäänsä opiskelun avulla. Kummassakin tapauksessa opiskelijat pyrkivät hallitsemaan omaa elämäänsä. Elämän hallinta voi lähteä joko omasta itsestä tai ulkoisesta todellisuudesta”, Katri Poutanen ja Antti Kauppi kirjoittavat.

Artikkeli perustuu tutkimukseen, jossa on selvitelty pitkäaikaisten työväenopistossa opiskelleiden opiskelun juuria. Vaikka useimmat aikuisopiskelijat pitävät sisällään piirteitä useimmista opiskelijatyypeistä, voidaan kuitenkin pitkäaikaisopiskelijoista erottaa neljä perustyyppiä: tavoitteelliset opiskelijat, harrastusopiskelijat, kompensatio-opiskelijat ja ajan täyttämiseen tähtäävät opiskelijat.

1. Aikuiskoulutukseen osallistuminen tutkimusongelmana

Aikuisten osallistuminen koulutukseen on jo pidempään ollut keskeisiä kysymyksiä sekä aikuiskoulutuksen kentällä että tutkimuksessa. On mietitty, mikä saa aikuisen osallistumaan koulutukseen - miksi jotkut osallistuvat ja jotkut eivät, mitkä seikat tukevat osallistumista ja mitkä estävät, millaisia tavoitteita aikuiset asettavat opinnoilleen, miksi he jatkavat opintojaan ja miksi keskeyttävät. Kysymyksiä on monia.

Osallistumisen syitä ja osallistumisesteitä on tutkittu paljon. Tutkimukset ovat kuitenkin ol-

leet usein yksipuolisia. *Aulis Alanen* (1985, 120) kritisoikin osuvasti osallistumistutkimusta toisaalta sosiaalideterminismistä ja toisaalta yksipuolisesta psykologismista. On tutkittu joko yhteiskunnan rakennetekijöitä tai persoonallisuustekijöitä huomioimatta, että aikuinen osallistuu opiskeluun aina sekä omana persoonanaan että sosiaalisen ympäristönsä muodostamissa puitteissa. Osallistumistutkimukset ovat myös ehkä liiankin kanssa sortuneet metodiseen empirismiin, tilastomateriaattiseen numeropeliin, samalla laiminlyöden teoreettisen jäsentelyn ja analysoinnin.

Aikuiskoulutukseen osallistumista on myös yleensä lähdetty kartoittamaan koulutuksen perspektiivistä. Nimenomaan aikuiskoulutukseen osallistuminen on otettu lähtökohdaksi,

vaikka aikuisen elämäntilanteessa on useita erilaisia vaihtoehtoja, joihin osallistumishalukkuus voi kohdistua. Olisikin ehkä syytä voimakkaammin lähteä jäsentämään aikuisen elämäntilannetta ja kysyä, miten osallistuminen opintoihin kumpuaa elämisen dynamiikasta.

Artikkelissa lähdetään purkamaan osallistumisproblematiikkaa aikuisten elämäntilanteista käsin. Aikuisten osallistumissyitä tarkastellaan pitkäaikaisten työväenopisto-opiskelijoiden näkökulmasta. Artikkelin rakentuu kansalais- ja työväenopistojen opetuksen laadun kehittämisprojektin (ks. Kauppi 1988) puitteissa tehdyille opinnäytetyölle (Kankanen (nyk. Poutanen) 1990).

2. Pitkäaikaiset aikuisopiskelijat tutkimuksen kohteena

Tutkimuksen kohderyhmän muodostivat kaksikymmentäyksi 40-59-vuotiasta opiskelijaa Kotkan työväenopistossa lukuvuonna 1988-89. Haastatellut opiskelijat olivat opiskelleet vähintään viisi vuotta opistossa. He olivat mukana vähintään kahdessa opintoryhmässä ja opiskelivat kieliä, taideaineita tai käytännön aineita. Tutkimuksen kohderyhmää yhdisti pitkäaikainen opiskelu Kotkan työväenopistossa. Taustoiltaan opiskelijat olivat hyvin erilaisia. Kohderyhmästä 2/3 opiskeli kieliä ja muut opiskeltavista aineista jakautuivat taideaineisiin ja käytännön aineisiin.

Keski-ikäisten kokemien elämäntilanteiden ja -muutosten kautta haluttiin arvioida opiskelun merkitystä heidän elämässään. Keski-ikässä yksilö usein arvioi menneisyytään ja nykyisyytään, muovaa arvojaan ja asenteitaan ja tarkistaa minäkäsitystään. Keski-ikä on itsereflektoinnin aikaa; omaa minää havainnoidaan ja omaa elämää arvioidaan uudelleen (ks. esimerkiksi Levinson 1978, 192; Merriam 1978, 39-54).

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää aikuisopiskelijoiden lähtökohtia työväenopisto-opiskelulle. Aikuisten oppimista suuntaa elämän kokonaistilanne; elettävä elämänvaihe, sen objektiiviset puitteet ja koetut ongelmat. Aikuisten intressit nivoutuvat olosuhteisiin, jotka vaikuttavat hänen toimintaansa ja sen muotoutumiseen.

Haasteeksi tutkimukselle muodostuivatkin aikuisen elämäntilanteesta nousevat opiskelun

aihiot. Opiskelu ei tapahdu tyhjiössä, vaan se herää elämänhistoriasta ja sen kulloinkin aikuisen eteen asettamista vaatimuksista ja mahdollisuuksista. Keskeisiksi tutkimusongelmiksi nousivat:

— miksi pitkäaikaiset aikuisopiskelijat olivat alunperin aloittaneet opiskelunsa työväenopistossa?

— miksi opiskelusta oli muodostunut osa heidän jokapäiväistä elämäänsä?

3. Kertomukset elämästä tutkimusaineistona

Tutkimuksen strategiana oli suunnata aikuisopiskelijoita muistelemaan elämäntilanteitaan ja rakentamaan kokemusperäistä analyysiä omasta opiskeluhistoriastaan. Kvalitatiivinen tutkimushaastattelu kohdistuu yksilön omiin kokemuksiin ja hänen tulkintoihinsa niistä. Haastattelut rakentuvat tutkittaville teemoille, joiden avulla yksilö jäsentää elämäntilanteitaan ja kokemuksiaan. Tämä vaatii tutkijalta kertomuksien kuuntelua myös ”rivien välistä”. (ks. Kvale 1983, Leahey 1989).

Lähtökohtana tutkimuksessa pidettiin aikuisen omaa kertomusta opiskelustaan. Tutkimusaineiston analyysi perustuikin aineistosta nousseille näkökulmille — valmista teoriaa ei lähdetty testaamaan. Teoreettinen viitekehys työväenopisto-opiskelun juurista opiskelijan elämässä muotoutui tutkimuksen kuluessa.

Tutkimushaastattelut koostuivat seuraavista teemoista:

- A. opiskeluhistoria
- B. elämäntilanne työväenopisto-opiskelua aloitettaessa
- C. opiskelun tavoitteet opiskelua aloitettaessa
- D. käsitys itsestä opiskelijana (kyvyt)
- E. ympäristön tuki opiskelulle
- F. oman elämäntilanteen kokeminen
- G. työväenopisto-opiskelun kokeminen

4. AIKUISOPISKELIJA — TAVOITEHAKUINEN HARRASTAJAKO?

4.1 Tyypilliset aikuisopiskelijat — onko heitä?

Roos (1988, 201) näkee, että kvalitatiivisessa analyysissä voidaan käyttää karkeasti kahta

perusstrategiaa: tematisointia ja tyypittelyä. Tematisointi on välttämätöntä aineiston analysoinnissa, mutta sen avulla on vaikeaa esittää tuloksia havainnollisesti. Tyypittely puolestaan antaa mahdollisuuden kuvata tutkimuksen tuloksia havainnollisemmin ja kansantajuisemmin.

Tyyppiin on sisällytetty kaikkea sellaista, mitä jossain erillisessä havaittavassa yksilössä ei esiinny. Tyypit on rakennettu näin ollen perustuen yleistyksille useita yksilöitä yhdistävistä piirteistä. Yksilöt voidaan sijoittaa tyypologian muodostamiin puitteisiin vain tekemällä hienman väkivaltaa heidän yksilöllisille kokemuksilleen ja ajatuksilleen. Tutkimuksessakin useat aikuisopiskelijat pitivät sisällään piirteistä useammista tyypeistä. Selkeästi tutkimusaineistosta nousi kuitenkin esille neljä keskeistä opiskelijatyyppiä.

1. Tavoitteelliset opiskelijat
2. Harrastusopiskelijat
3. Kompensaatio-opiskelijat
4. Ajan täyttämiseen tähtäävät opiskelijat

4.2 Tavoitteelliset opiskelijat

Tavoitteellisilla opiskelijoilla oli useilla pitkä opiskeluhistoria ja myönteisiä kokemuksia opiskelustaan. Tästä syystä heidän oli helppoa hakeutua aikuisenakin opiskelun pariin. Opiskelu miellettiin hyödyllisenä toimintana eikä opiskelun aloittaminen tuottanut vaikeuksia. Se oli valmiiksi tuttu tapa.

Opiskelun resurssinomaisuus tuli selvästi esille. Sen avulla saatiin tietoja ja taitoja, joita hyödynnettiin esimerkiksi työelämässä. Opiskelun jatkuttua pidempään opiskelijoiden oli vaikea muotoilla sille selkeitä tavoitteita. Opiskelusta oli tullut osa **sisäistä elämänhallintaa** — pyrkimystä oman kehittymisen hallitsemiseen. Opiskelu oli näille opiskelijoille niin omaan elämään kuuluva tapa ettei sitä enää osattu kriittisesti pohdiskella.

"Minulla tämä alkoi tavoitteena pätevyuden lisääminen... Suoritin Kotkan kesäyliopistossa englannin tuntiopettajapätevyuden... Sain opettaa sitten englantia ala-asteella... Mä olen muuten vaan ollut kiinnostunut englannista... Se oli harrastusta aluksi... Tavoitteet tulivat, kun huomasin, että tätä voi käyttää hyödyksi... ja tulihan siitä palkkaa-kin lisää... jatkoin englantia opistossa... Työväenopisto oli sellainen kiintopiste uudella paikkakunnalla... En tiedä, onko mitään ta-

voitetta enää... Se on vaan se ajankulu ja uusiin ihmisiin tutustuminen siellä... ja mielenkiinto kieleen... Jos vain istuisi vapaa-ajalla, eikä siitä olisi mitään tulosta... niin oma arvostus varmasti laskisi... Kielten opiskelusta saa tyydytystä, kun oppii puhumaan sitä kieltä, keskustelemaan... tulemaan vieraiden ihmisten kanssa toimeen... En oikeastaan osaisi olla ilman opiskelua, kun minulla on niin paljon vapaa-aikaa... Se on sellainen harrastus, joka antaa sisältöä elämään ja kun on niitä läksyjäkin, niin niitä tehdessä menee niin mukavasti aika päivisin..." (58-vuotias mies)

Opiskelu oli muodostunut tavoitteellisille opiskelijoille **rutiininomaiseksi toimintakäytännöksi**. Se oli näille opiskelijoille arvokas ajankäyttötapa, joka antoi sekä hyötyä että sisältöä elämään. Opiskelusta oli muodostunut vähitellen elämäntapa, joka antoi lisää sisältöä elämään vielä eläkeiässäkin. Opiskelun koetut vaikutukset omaan elämään olivat siis olleet vahvat.

4.3 Harrastus-opiskelijat

Harrastusopiskelijoilla opiskelun aloittaminen liittyi sosiaalisiin kontakteihin. Ystävien ja tuttujen kanssa oli totuttu tekemään ja puuhailemaan, joten tällainen toiminta oli luonnollinen osa elämää. Harrastuksen kautta varsinkin naiset totesivat saaneensa omaa aikaa kodin ulkopuolelta.

"Tuli halu harrastaa noin 33-vuotiaana... tarve, että jotain muutakin täytyy olla kuin työssäkäyntiä, lastenhoitoa ja ulkoilua...Olen aina ollut kiinnostunut kielistä... lähdeittiin sitten ystävättären kanssa espanjaa lukemaan työväenopistoon... Mulle oli tärkeää ja on edelleenkin, että on joku harrastus, ja sen voi sitten käyttää esimerkiksi kielten opiskeluun... Opiskelu ei mulla ole koskaan ollut sidoksissa mihinkään päämäärään... tuottaa vaan mielihyvää, kun voi käyttää ja ymmärtää kieltä... ja liikunnasta saa hyvää oloa... Ystävättären kanssa tuli lähdeyttä voimistelemaan... Minut tarvitsee aina potkia johonkin nähtävästi..." (45-vuotias nainen)

Harrastusopiskelijat jatkoivat opiskelua **ulkoisen elämänhallinnan** takia. Heillä kiinnostus opiskeluun oli ulkokohtaisempaa kuin tavoitteellisilla opiskelijoilla. Harrastusopiskelijoille opiskelu merkitsi ystävien kanssa oloa, sosiaalista kanssakäymistä; se oli pyrkimystä ulkoisten olosuhteiden hallitsemiseen.

"Tämä on leppoisampi tapa opiskella... päällepainava tyyli ja kireä tahti eivät sovi minulle... Tänne voi mukaan tulla istuskelemaan, vaikkei aina ihan kärryillä olisikaan... Minulla on sellainen platoninen kiinnostus kieliin, eikä haittaa vaikka niitä ei aina tai juuri ollenkaan tulisi käytettyä... Tää on ollut aina vaan harrastusta..." (43-vuotias mies)

Opiskelu ylläpiti elämän organisointiin sitoutuneita **rutiineja**: säännöllisesti kokoontuvat opintopiirit antoivat harrastusopiskelijan ulkoiselle elämänhallinnalle säännöllisesti toistuvat puitteet.

"Tuntuu vaikealta rikkoa rutiineita... Siksi täällä (opistossa) onkin... Avainkysymys siinä tulee syyllisyydentunteesta... Sitä tavaltaan niinku pettää ryhmän... Siitä on tullut rutiini... Se (opiskelu) alkaa joka syksy... aina... Tiedän aina, että mulla on maanantaina englantia, tiistaina jumppa jne... jo etukäteen... Kuitenkin sinne on ihan kiva mennä... Ruuanlaitto ei tunnu mukavalta töiden jälkeen..." (40-vuotias nainen)

4.4 Kompensaatio-opiskelijat

Kompensaatio-opiskelijat olivat aloittaneet opisto-opiskelunsa tietoisella halulla vaikuttaa omaan elämäänsä. He olivat kokeneet itsensä ahdistuneiksi omassa elämäntilanteissaan ennen opistoon tuloaan. Opiskelun käynnisti eräänlainen **transformaatio** omassa elämässä. (Tässä tarkoitetaan transformaatiolla elämän rakenteisiin ulottuvaa laadullista muutosta. Kysymys ei ole vain siitä, että elämään tulee jokin uusi asia. Transformaatio olennaiselta osaltaan murtaa elämän perustana olleita rutiineja ja pakottaa muovaamaan laadullisesti erilaisia toimintakäytäntöjä.)

Opiskelusta lähdettiin hakemaan haastetta tai korviketta omaan elämään. Aikuinen oivalsi **sisäisen elämänhallinnan** olevan hänestä itsestään kiinni. Transformaatio, esimerkiksi vaikea avioero, ei lamauttanut aikuista vaan hän oivalsi elämän hallinnan riippuvan hänen omasta toiminnastaan.

"Tästä on kaksikymmentä vuotta, kun mie tulin ekan kerran työväenopistoon... Se alko silloin, kun mie muutin Kotkaan asumukseseen... Kun nuorempana on kauheesti huolia ja ongelmia... niin ei sitä kerkiä oikein ajattelemaan... ei ole resursseja... Sitä on niinkuin kiinni lapsiin ja työhön... johon-

kin... Mie olen alkanut elää taas... ennen mie olin vaan... elin muitten ehdoilla... Se sisu tuli eron jälkeen, että sai eron... Mulla on kauhee halu oppii kaikkee... Mie olen ollut valtavan ujo ja arka nuorempana... On tullut jonkinlaista varmuutta, ettei nyt kauheesti tartte pelätä ihmisiä... Ihmisen pitäis' aina opiskella..." (42-vuotias nainen)

Kompensaatio-opiskelijat halusivat sekä muuttaa toimintakäytäntöjä omassa elämässään että luoda toisenlaista kuvaa itsestään. Opiskelu antoi sisäisen elämänhallinnan tunnetta — sillä rakennettiin oman minän sisäistä eheyttä. Samalla se toimi oman elämän särökohtien paikkaajana. Opiskelun avulla haluttiin luoda uudenlaista kuvaa omasta itsestä ja maailmasta. Oman elämän ohjaukseen tarvittiin uusia arvoja ja toimintakäytäntöjä.

4.5 Ajan täyttämiseen tähtäävät opiskelijat

Ajan täyttämiseen tähtääville opiskelijoille oli jäänyt erilaisten **transformaatioiden** johdosta aikaa omassa elämässään. Tällaisia transformaatioita olivat esimerkiksi sairaseläkkeelle jääminen, kotiäidiksi joutuminen tai muutto Kotkaan. Muutokset elämässä synnyttivät ajallisesti tyhjiä aukkoja, joita haluttiin täyttää työväenopisto-opiskelulla. Kimmoke opiskelun aloittamiselle tuli opiskelijan ulkopuolelta, muutostilanteesta. Aikataulukehyyksien säilyttäminen elämässä opiskelun avulla on ollut monille opiskelijoille ollut tärkeää myöhemminkin, kun he ovat jääneet työelämästä pois. Ajan täyttämiseen tähtäävillä opiskelijoilla oli tietoinen halu hakea "päivien täyttöä opistosta" eivätkä he ajautuneet opistoon kuten harrastus-opiskelijat.

"Kun joutu sairaseläkkeelle... niin kävi miettimään, että jotain pitäis' harrastaa... ettei ihan vaan laiskottele... Itsellään oli sellainen tunne, että haluaa tehdä jotain, kun pystyy... Olin muuttanut juuri nykyisen poikakaverini luo Kotkaan... Sitä kun katseli, että ystävät menestyvät ja pääsevät korkeisiin asemiin, niin tunsin, että täytyy itsekin opiskella... ettei tuntisi itseään ihan nolaksi toisten joukossa... että osaa jutella ihmisten kanssa..." (50-vuotias nainen)

Tutkimusaineistosta sai vaikutelman, etteivät opiskelijat hakeutuneet niinkään opiskelemaan jotakin tiettyä ainetta kuin täyttämään muuten ajallisesti tyhjiä aukkoja elämässään. Ajan täyttämiseen tähtäävät opiskelijat suhtautuivat opiskeluun ulkokohtaisesti. Opiskelu oli

väline **ulkoisen elämänhallinnan** lisäämiseen.

"Vuonna -76 jäin eläkkeelle... ja ajattelin etten jää sängynpohjalle lojumaan, vaan lähdän työväenopistoon... Mulla oli ennen vanha kamera ja se jäi siihen seinälle roikumaan filmi sisässä... Sit' ajattelin, että lähdän valokuvauskerhoon opistoon... että on vähän vaihtelua, ku' ei oo paljon muuta-kaa... Se on tärkeätä siinä, että on jotain tekemistä...on parempi käydä siellä... muuten olisin vaan kotona enkä tekis' sitte yhtään mitään..." (58-vuotias mies)

Säännöllinen osallistuminen työväenopiston kursseille oli ajan täyttämiseen tähtääville opiskelijoille yksi elämänhallinnan keino. He olivat tyytyväisiä siitä, että voivat käyttää vapaa-aikaansa opiston piirissä. Heidän elämässään oli tiettyjä instituutioita kuten opisto, jonka olemassaolo antoi heidän elämäänsä yhden säännöllisen kiinnekohdan.

4.6 Opiskelijatyypitaulukko

Taulukossa 1 esitetään tutkimusaineistosta esiin nousseet opiskelijatyypit ja tutkimushaastatteluiden teemat. Teemat saavat eri painotuksia kullakin opiskelijatyypillä riippuen hänen omasta kertomuksestaan.

Tavoitteellisilla opiskelijoilla opiskeluhistoria (teema A) oli opinnollisempi kuin muilla opiskelijatyypeillä. Kolmella viidestä tavoitteellisesta opiskelijasta oli korkeakouluopintoja. Opiskelu koettiin itsessään miellyttävänä ja siihen oli totuttu suhtautumaan tavoitteellisesti.

Ajan täyttämiseen tähtäävillä opiskelijoilla korostui "elämäntilanne opiskelua aloittaessa" (teema B). Näitä opiskelijoita yhdisti ulkoinen elämänmuutos opiskelun aloitusvaiheessa. Oman ajan hallinta tuli tärkeäksi mm. opiskelijan joutuessa eläkkeelle tai muuttaessa asuinpaikkaa.

Opiskelun aloitusvaiheessa tavoitteet erosivat kaikilla opiskelijatyypeillä (teema C). Tavoitteelliset opiskelijat pitivät tavoitteita opiskelun aloitusvaiheessa keskeisinä; he halusivat saada opiskelun kautta lisää pätevyyttä mm. työhönsä. Harrastusopiskelijoilla tavoitteet eivät olleet selkeitä; he enemmänkin ajautuivat opistoon. Kompensaatio-opiskelijoille oli puolestaan emansipatorinen intressi, pyrkimys vapautua nykyisen elämän kahleista, tärkeä opistoon tullessaan. Ajan täyttämiseen tähtää-

vät opiskelijat puolestaan korostivat tavoitteenaan lähinnä päivien täyttöä mielekkäällä toiminnalla.

Teema D, "käsitys itsestä opiskelijana", tuli esille merkityksellisimmin kompensaatio-opiskelijoilla, jotka hakivat oman elämänsä sisäistä hallintaa opiskelunsa kautta.

"Ympäristön tuki opiskelulle" (teema E) nousi esille keskeisimmin harrastus-opiskelijoilla. He kokivat opiskelunsa läheisesti sosiaaliseen ympäristöönsä nivoutuvana — ilman ystäviä ei kenties osallistuttaisikaan opiskeluun.

Kaikki opiskelijatyypit kokivat opiskelunsa kuuluvan lujasti nykyiseenkin elämäänsä (teema F). Opiskelusta oli tullut ajan myötä merkittävä elämään kiinteästi kuuluva käytäntö. Opiskelun toistuvuus vuodesta toiseen koettiin tuttuna ja turvallisena asiana elämässä. Tämän takia viimeinen teema "työväenopisto-opiskelun kokeminen" (teema G) olikin kaikille tyypeille merkityksellinen. Opisto-opiskelusta oli tullut opiskelijoille elämäntapa, joka toi elämään mielekästä toimintaa.

5. Pysyvyys, muutos ja elämänhallinta

Tutkimusaineiston perusteella aikuisopiskelun juuret löytyivät opiskelijoiden elämäntilanteista. Jokainen elämäntilanne on erilainen, mutta sisältää samankaltaisia rakenteellisia jäsennyksiä. Elämän jatkuvuus pitää yllä pysyvyyttä opiskelijoiden elämässä. Jotkut opiskelijat pitävät yllä pysyvyyttä opiskelun kautta; jotkut toiset opiskelijat hakevat muutosta elämänsä opiskelun avulla. Kummassakin tapauksessa opiskelijat pyrkivät hallitsemaan omaa elämäänsä. Elämän hallinta voi lähteä joko omasta itsestä tai ulkoisesta todellisuudesta.

Pysyvyys rakentuu rutiineille - siihen miten päivästä päivään tehdään asioita. Rutinien avulla järjestetään toimintoja elämässä ja ne saavat ajankäytöllisesti tietyt puitteet. Yksilö tietää, mitä hänen elämänsä kuuluu ja miten hän hallitsee asioitaan ja toimintaansa. Giddens (1984) kutsuu tätä ontologiseksi turvallisuudeksi. Giddensin (ks. 1979, 1984a, 1984b, Cohen 1989, Ilmonen 1990) analyysi antaa perustan selvittää elämäntilanteiden ja siellä vallitsevien toimintakäytäntöjen uusintamista ja muuttamista rakenteiden muodostamisissa puitteissa.

OPISKELIJATYYPPIAULUKKO

1. Tavoitteellinen opiskelu 2. Harrastus-opiskelu 3. Kompensatio-opiskelu 4. Ajantäyttämiseen tähtäävä opiskelu

A. Opiskelu-historia

opinnollisempi muihin tyyppeihin verrattuna			
---	--	--	--

B. Elämäntilanne opiskelua aloittaessa

			elämäntilanne korostui; ulkoinen elämänmuutos
--	--	--	---

C. Opiskelun tavoitteet aloittaessa

tavoitteet keskeisiä; halu saada lisää pätevyyttä	tavoitteet eivät selkeitä — ajautuva	emansipatorinen intressi	päivien täyttöä
---	--------------------------------------	--------------------------	-----------------

D. Käsitys itsestä opiskelijana

		opiskelun kautta oman elämän hallintaa	
--	--	--	--

E. Ympäristön tuki opiskelulle

	sosiaalinen lähtökohta: ystävän kanssa opistoon		
--	---	--	--

F. Oman elämäntilanteen kokeminen

opiskelua ei hellitä eläkkeelle jäätyäkään	opiskelu antoi tietoisuuden, mitä on ohjelmassa viikolla	nyt on enemmän aikaa itselle	ajankäytön kokeminen edelleen tärkeää
--	--	------------------------------	---------------------------------------

G. Työväenopisto-opiskelun kokeminen

"opiskelu antaa sisältöä elämään"	"tää harrastaminen on elämäntapa"	"kauheasti halua henkisesti kehittävään"	"opiskelu kuuluu ihan kuvaan elämässä"
-----------------------------------	-----------------------------------	--	--

(”Työväenopisto-opiskelun juuret aikuisopiskelijan elämässä” -opinnäytetyö, Kankanen 1990.)

Toimijat ja rakenne muodostavat dualiteetin. Rakenteen dualiteetilla Giddens tarkoittaa, että rakenne on sekä toiminnan väline että tuotos. Rakenne ei ole olemassa ilman ihmisten toimintaa. Rakenne mahdollistaa tai rajoittaa ihmisten toimintaa. Yksilöt uusintavat toimieksaan sosiaalisen elämän rakenteellisia piirteitä. Usuintaessaan rakenteellisia piirteitä yksilöt uusintavat myös olosuhteita, jotka mahdollis-

tavat kyseisen toiminnan. Työväenopiston olemassaolo paikkakunnalla tarjoaa mahdollisuuden osallistua opiskeluun siellä. Työväenopisto taas instituutiona uusiintuu sillä, että siellä opiskellaan jatkuvasti. Opiskelijat uusintavat toimintansa kautta paitsi omaan elämäänsä kuuluvia käytäntöjä myös yleisemmin esimerkiksi opiston toimintakäytäntöjä.

Vuorovaikutus on kontekstuaalista; se tahtuu ajassa ja paikassa ja siihen liittyvät puitteet, toimijat ja viestintä heidän välillään (Giddens 1984, 373). Aika ja tila säätelevät toiminnan mahdollisuuksia niin opiskelijan kuin opistonkin kannalta. Opisto ja siellä opiskelu ovat eri konteksteja - opiston toiminta rakentuu ensi sijassa opettajien toiminnan kautta; opiskelu puolestaan rakentuu opiskelijoiden toiminnan ympärille ja suurelta osin opiston ulkopuolelle. Jokainen opiskelija tuo oman elämänsä tietopohjan ja elämänvaiheensa kokemuksiensa mukaan opistoon.

Elämänmuutokset ovat luonnollinen osa aikuisen elämää. Muutos saattaa heijastua toimintakäytäntöihin uudenaikaisena elämänrakenteen jäsenyyksenä, transformaationa. Tällöin se edellyttää rutiinien rikkomista (esimerkiksi Mezirow 1990). Toisaalta tutut rutiinit elämässä murtuvat muutoksia kohdatessa, ja silloin edessä on haasteita ja tehtäviä, jotka tulisi selvittää. Muutoksia voivat olla esimerkiksi naimisiinmeno, lapsen syntymä, työpaikan vaihto, työttömyys tai eläkkeelle jääminen. Rutiinien psykologinen luonne tulee ilmi juuri tilanteissa, joissa totutun elämän mallit heikkenevät tai murtuvat (Giddens 1984, 60). Muutostilanteet voivat saada yksilön reflektoimaan kriittisesti elämäänsä. Opiskelu voi olla yksi haasteiden tai muiden eteentulleiden tehtävien ratkaisuyritys.

Aineellinen ja sosiaalinen turvallisuus ovat lisääntyneet nykyihmisen arkielämässä, niin että ihminen voi haluta vastakohtia tai muutoksia elämäänsä. Roosin (1988, 50) mukaan näihin uusiin ilmiöihin elämäntapojen kehityksessä liittyy tärkeänä osana elämän hallitsemisen elementti: ”järjestetään itse elämää, synnytetään itse itselle vaikeuksia”. Kontrastia arkielämälle voidaan etsiä opiskelusta. Ajan järjestäminen opiskelulle ja sen jatkaminen opistossa on yksi tapa oman elämän hallintaan.

Kaikilla opiskelijatyypeillä oli vahva halu säilyttää ja uusintaa kerran syntynyt toimintakäytäntö, opiskelu elämässään. Opintoaktiivisuus kehittyi opiskelijoiden omasta elämästä. Täten ei syitä opiskelun jatkumiselle voitu niinkään löytää työväenopistosta tai siellä opetettavista aineista. Opiskelua jatkettiin elämäntapojen takia. Elämän pysyvissä vaiheissa opiskelusta oli elämäntapa ja ulkoisen elämäntapojen merkitys korostui. Elämän muutosvaiheissa taas korostui sisäisen elämäntapojen merkitys ja opiskelu oli silloin oppimisen pontimena.

Sisäinen elämäntapojen hallinta oli tutkimuksen kohderyhmällä pyrkimystä oman kehittymisen hallitsemiseen. Ulkoinen elämäntapojen hallinta oli taas pyrkimystä ulkoisten olosuhteiden hallitsemiseen. Aineistosta nousseiden tyyppien perusteella voitiin muodostaa seuraavanlainen nelikenttätaulukko.

Taulukko 2. OPISKELIJATYYPPIEN NELIKENTTÄ

	Rutiinit	Transformaatiot
sisäinen elämäntapojen hallinta	tavoitteellinen opiskelu	kompensatio opiskelu
ulkoinen elämäntapojen hallinta	harrastus-opiskelu	ajan täyttämiseen tähtäävä opiskelu

Opiskelijatyypin nelikenttä kuvaa opiskelun suhdetta opiskelijan elämäntilanteeseen. Ei ole kuitenkaan mielekasta tyypillä opiskelijaa vain yhteen tyyppiin — jokainen opiskelija omaa piirteitä useammista tyypeistä, painotuserot vain vaihtelevat. On myös keskeistä havaita, että opiskelijan elämäntilanteen muut-

tuessa myös hänen painotuksensa taulukossa muuttuu. Niinpä esimerkiksi tutkimamme aikuisopiskelijat sijoittuivat eri tavoin taulukkoon opiskelua aloittaessaan. Haastatteluja tehtäessä oli useimmilla opiskelu muuttunut rutiinina omaiseksi osaksi omaa elämää ja lähes kaikki painottivat harrastusopiskelun aluetta.

6. Jatkokysymyksiä

Osallistumistutkimus on paitsi yleisesti myös erityisesti kansalais- ja työväenopistojen opetuskäytäntöjen kehittämisen kannalta mielenkiintoinen alue. Siinä tehdään loppujen lopuksi sekä opiskelun syiden kartoittamista että eräänlaista markkinatutkimusta. Kysytäänhän siinä toisaalta miksi aikuisopiskelijat opiskelevat sekä toisaalta millainen koulutus käy kau-paksi. Tällaisten kysymyksenasettelujen kautta se tavalla tai toisella ohjaa opistojen toimintakäytäntöjen kehittämistä. Artikkelin perustalta voidaan nostaa esille haasteina kehittämistyöhön joitain kysymyksiä.

Rakennetaanko jatkuvasta koulutuksesta opistoissa elämäntapaa vai muutoksen hallinnan välineitä? Millaiseen elämänhallintaan opistojen opetus ohjaa? Onko opetuksen tavoitteena pysyvyys vai muutos? Opetetaanko opistossa oppiainetta vai elämänhallintaa? Miten oppiaineet integroituvat toimintakäytäntöihin opiston ulkopuolella?

Pitääkö opiston pyrkiä asettamaan opiskelulle tietoinen tavoite, jolloin suosittaisiin joitakin opiskelijatyyppejä toisten kustannuksella? Suositaanko jo tällä hetkellä tiettyjä opiskelijatyyppejä, kun huomioidaan opiskelijarakenne — suuri osa opiskelijoista on keski-ikäisiä hyvin toimeentulevia naisia. Miten suosiminen tavalla tai toisella istuu opistojen tehtäväkäsitykseen ja tehtäväkuvaan? Entä miten suosiminen heijastuu opiskelijarakenteeseen ja opiskelijamäärään?

Pitääkö jokaiselle opiskelijalle tarjota hänen omasta elämäntilanteestaan lähtevää mahdollisuutta opiskella? Miten tällainen opiskelu mahdollistuisi nykyisenkaltaisilla kursseilla ker-ran viikossa kaksi tuntia kerrallaan usein suu-ressa ryhmässä? Miten erilaiset tiedonintressit, joita eri opiskelijatyypeillä on, heijastuvat opistojen opetuksessa? Miten opistossa rakennetaan opetuksen ja elämäntilanteen kytkeä? Riittääkö kokemusperäinen opiskelijakeskeisyys, kun haetaan uusia välineitä elämänmuu-tosten hallintaan?

Kysymyksiä on monia. Miten on vastausten laita?

LÄHTEET

Alanen, A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Yleisradio.

Cohen, I. 1989. Structuration theory. London: Mac-Millan.

Giddens, A. 1984a. The constitution of society. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. 1984b. Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Keuruu: Otava.

Ilmonen, K. 1990. Rakenne Anthony Giddensin strukturaatioteoriassa. Sosiologia 27, 4, 297-307.

Kankanen, K. (nyk. Poutanen) 1990. Työväenopisto-opiskelun juuret aikuisopiskelijan elämässä. Helsingin yliopisto, sosiaalipoliittikan laitos, pro gradu-tutkielma.

Kauppi, A. 1988. Opettajien kouluttamisesta opetuksen kehittämiseen. Aikuiskasvatus 8, 4, 14-21.

Leahey, J. 1989. The co-constitution of knowledge issued from qualitative research interviews. Paper presented in the Eighth International Human Science Research Conference. University of Aarhus.

Levinson, D.L. 1978. Seasons of a man's life. New York: Plenum.

Merriam, S. 1978. Middle age: A review of the literature and the implications for the educational intervention. Adult Education, 29, 1, 39-54.

Mezirow, J. 1990. Fostering critical reflection in adulthood. San Francisco: Jossey Bass.

Roos, J.-P. 1988. Elämäntavasta elämänkertaan. Helsinki: Tutkijaliitto.

OSALLISTUMISEN JA OPISKELUN VAIKUTTAVUUS KANSALAI- JA TYÖVÄENOPISTOISSA

”Pyrkimys kehittää kokonaispersoonallisuutta sekä edistää kulttuuri- ja yhteiskuntaelämää ei ole sanahelinää, vaan todellisuutta aikuisten opiskeluun osallistujien elämänpyrkimyksissä”, toteavat artikkelin kirjoittajat kansalais- ja työväenopistoissa opiskelevista aikuisista.

Kirjoittajat ovat selvittäneet entisen kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston toimeksiannosta, millaiset tavoitteet kansalais- ja työväenopistojen toimintaan osallistuvilla aikuisilla on, kuinka opistojen tarjonta vastaa heidän mielestään heidän odotuksiaan ja kuinka vaikuttavana he kokevat osallistumisensa ja opiskelunsa.

Kansalais- ja työväenopistot elävät muutosten aikaa: opistolaki uudistuu, valtionapusäädökset muuttuvat. Myös opetushallinnon uudistuminen sekä vapaakuntakokeilut vaikuttavat opistojen toiminnan edellytyksiin. Muutokset ovat toisaalta uhka, toisaalta mahdollisuus.

Suomalaista koulutuspolitiikkaa linjataan jatkuvan koulutuksen periaatteen mukaisesti. Idea opiskelun ja oppimisen mahdollistamisesta koko elämän ajan edellyttää, että muodollinen koulutusjärjestelmä — siis myös aikuiskoulutus — on sisällöltään ja rakenteeltaan avoin ja joustava. Nimenomaan aikuis-koulutukselta odotetaan nyt yhä enemmän. Ammatillinen aikuiskoulutus on saanut aina vuoden 1978 valtioneuvoston periaatepäätöksestä lähtien erityistä huomiota osakseen. Mutta perinteisemmällä aikuiskoulutuksella, vapaalla sivistystyöllä, on myös tärkeä tehtävä elinikäisen oppimisen tukemisessa.

Joitakin vuosia sitten epäiltiin vapaan sivistystyön ja nimenomaan opistoliikeen jääneen pahasti jälkeen ympäröivän yhteiskun-

nan kehityksestä ja ihmisten todellisista sivistyksellisistä tarpeista. Opistojen sanottiin jämähtäneen veneveistämöiksi ja mattokuto-moiksi; ainoana muutoksena pidettiin muun-tumista musiikkioppilaitoksiksi. Yleisesti on puhuttu myös siitä, että hyötytavoitteet ovat ylikorostuneet opiskelussa.

Entisen kouluhallituksen kokeilu- ja tutki-mustoimiston toimeksiannosta kirjoittajaryh-mä otti selvittääkseen, millaiset tavoitteet tänä päivänä kansalais- ja työväenopistotoimintaan osallistuvilla aikuisilla on ja kuinka hyvin hei-dän mielestään opistojen tarjonta vastaa hei-dän odotuksiaan sekä kuinka vaikuttavana he kokevat osallistumisensa ja opiskelunsa.

Aikuiskoulutukseen osallistumisen tutkimisesta

Yksi vanhimmista osallistumistavoitteiden jaotteluista on peräisin saksalaiselta sosiologi *Leopold von Wieseniltä*. von Wiese jakoi va-paisiin ryhmäopintoihin osallistujat neljään seuraavaan ryhmään: ”1. Pohjaltaan kiinnostu-

mattomat, uteliaisuudesta tai tilapäisestä ulkoisesta sysäyksestä tulleet. 2. Ne, jotka paanee liikkeelle oppositiohenki kirkkoa, koulua ja esivaltaa vastaan. 3. Sosiaalisen kohoamisen keinoja etsivät. 4. Ne, jotka hakevat sivistystä ja tietoa rakkaudesta asiaan ja persoonallisen kehitymispyrkimyksen vuoksi." (Alanen 1969, 11.)

Osallistumistavoitteita ja opiskelumotiiveja on aikuiskoulutuksen alalla tutkittu runsaasti. Yhtenäistä, osallistumista selittävää teoriaa ei silti ole. Tutkimuksissa etsitään yleensä faktori-analyysin keinoin osallistumisen perusolottuuksia.

Lehtonen ja Tuomisto kehittivät teoreettista osallistumisen perusmallia parikymmentä vuotta sitten. Heidän määritelmänsä mukaan osallistumista on organisoitujen aikuisopintojen harjoittaminen. Kun aikuinen päättää käyttää hyväkseen aikuiskoulutuspalveluja, on edessä asteittain etenevä prosessi. Sen eri vaiheissa osallistumiseen vaikuttavat yksilön odotukset sekä erilaiset yhteiskunta-, yhteisö- ja yksilötason tekijät. Osallistumisprosessin viriäminen edellyttää tietoa aikuiskoulutuspalveluista, kiinnostusta koulutusta kohtaan ja lisätiedon etsimistä tietyistä kursseista. Osallistumispäätös edellyttää, että tarjolla olevien koulutuspalvelujen ja osallistumishalukkuuden välillä on vastaavuutta, ts. opiskelija arvioi osallistumisen etuja ja haittoja. Usein ensimmäiset osallistumiskerrat ovat kokeilua ja sen punnitsemista, vastaako koulutus omia tavoitteita. Osallistumispäätös tehdään vasta sitten. (Lehtonen & Tuomisto 1972, 24 — 26; Bock 1980, 124 — 130.)

Osallistumistavoitteiden luokitteluista tunnetuin lienee Houlen typologia *oppimis-, päämäärä- ja toimintahakuisista opiskelijoista*. Sitä hyvin lähellä on *Alasen* (1985) luokittelu, jossa tavoitteet jaetaan oppimistavoitteisiin ja viihteellisiin tavoitteisiin. Ensinnä mainittuihin sisältyvät kehittymisen ja käytännöllisen hyödyn motiivit ja jälkimmäisiin viihtyisän yhdessäolon ja arkirutiineista irtautumisen motiivit. Ulkomainen kirjallisuus näyttää useimmiten viittaavan *Boshierin* luokitteluun ja hänen kehittämänsä osallistumismittariin (Education Participation Scale; ks. esimerkiksi Boshier 1982 ja Boshier & Collins 1985).

Vaikuttavuuden ja toiminta-ajatuksen toteutumisen arvioiminen

Vaikuttavuus tarkoittaa yleisessä merkityksessään asetettujen tavoitteiden saavuttamista.

Aikuiskasvatus 4/1991

Arvioinnissa olisi luonnollisestikin otettava huomioon eri tahojen näkemykset tavoitteista ja niiden saavuttamisesta. Joskus näitä määrittäjätahoja on kuitenkin rajattava. Tärkeimpiä määrittäjiä ovat koulutettavat itse: tällöin voidaan puhua koetusta vaikuttavuudesta. Sen lähikäsitteitä ovat opiskelun mielekkyys ja merkityksellisyys.

Aikuisopiskelijan käyttämät koulutuksen arviointikriteerit perustuvat hänen elämäntilanteeseensa ja -kokemuksensa. Koulutus ja opiskelu on aikuiselle merkityksellistä ja sitä kautta mielekästä, kun hän kokee opiskeltavan asian tärkeäksi oman elämän- ja työtilanteensa kannalta. Lisäksi aikuisella täytyy olla omakohtainen halu opiskella ja hänen tiedollisen rakenteensa on oltava vastaanottavainen opiskeltavalle ainekselle. (Vaherva 1983, 127 — 129.)

Vapaata sivistystyötä arvioitaessa on otettava huomioon alan olemus ja toiminta-ajatus. — *Z. Castrén* määritteli vuonna 1929 yhden miehen komiteassaan vapaan sivistystyön perusajatuksen tavalla, joka tuntuu kovin tutulta — onhan se näihin päiviin saakka ohjannut myös opistoliiikkeen toimintaa:

"Vapaaksi kansansivistystyöksi sanotaan kaikkea sitä moninaista tointa, jonka tarkoituksena on saada hereille ja edistää aikuisten vapaita itekasvatussyrkimyksiä, s.o. heidän pyrkimyksiänsä sekä tietojensa syventämiseen ja laajentamiseen että tunne-elämänsä ja käytöstarpan jalostamiseen, jotta he täydellisemmin kehittyisivät sivistyneiksi ihmisiksi ja vastuukykyisiksi yhteiskunnan jäseniksi niissä elämänoloissa ja tehtävissä, jotka he tuntevat omikseen".

Vapaan sivistystyön toiminta-ajatus perustuu sananmukaisesti vapaavalintaisuuteen, ja tavoitteet ovat sen mukaan yleisiä ja monitahtoisia. Itse asiassa tavoitteita on niin monta kuin on opiskelijoitakin, ja tässä mielessä juuri koetulla vaikuttavuudella on keskeinen sija arvioinnissa.

Tämänhetkistä tilannetta tutkimassa

Tässä nyt raportoitavan tutkimuksen ensimmäisessä ongelmassa esitettiin kysymys, millaisia ovat kansalais- ja työväenopistojen opiskelijoiden osallistumistavoitteet. Toisessa ongelmassa kysyttiin, millaisiksi opiskelijat kokevat opiskelunsa vaikuttavuuden, ja kolmannessa haluttiin vastaus siihen, miten opiskelijat

arvioivat kansalais- ja työväenopistojen toiminta-ajatuksen toteutuvan.

Vastaukset kysymyksiin haluttiin mahdollisimman edustavalta joukolta aikuisopiskelijoita ja siksi päädyttiin strukturoituun postikyseleeseen. Lomakkeen pohjaksi oli aiemmin tehty proseminaarityönä peruskartoitus osallistumistavoitteista ja opiskelun koetusta merkityksestä (Hanhisalo & Kauppila, Jyväskylän yliopisto 1989). Varsinaisen empiirisen kyselytutkimuksen teki Sanna Virolainen kasvatustieteen pro gradu -työnään (Jyväskylän yliopisto 1991) Vahervan ja Rengon ohjauksessa.

Otokseen tuli 40 opintopiiriä kahdeksasta opistosta, jotka oli valittu kaksivaiheisella otantamenetelmällä. Opintopiirit vastasivat hyvin opistojen tyyppillisimpiä aineita ja niiden osallistujajoukko oli hyvin heterogeeninen. Aineisto koottiin kevättalvella 1990. Hyväksytysti täytettyjä lomakkeita oli analyyseissä mukana 371 kappaletta. Vastaajista 70 prosenttia oli naisia ja 30 prosenttia miehiä.

Mitä osallistujat tavoittelevat?

Myös tässä tutkimuksessa etsittiin osallistumisen perusdimensioita ja siksi osallistumistavoitteet faktoroiitiin ja tehtiin oblimin-rotatointi. Tulokseksi saatiin neljä faktoria, jotka selittivät 60,2 prosenttia muuttujien kokonaisvaihtelusta.

I *Sosiaalisten kontaktien ja arjesta irtautumisen faktori.* Tätä ulottuvuutta luonnehtivat halu saada uusia ystäviä, lisätä itsen ja muiden tuntemusta, päästä vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa ja irti tavanomaisista ympyröistä.

II faktorilla korkeita latauksia saivat muuttajat, jotka kuvaavat työssä ja muissa opinnoissa etenemisen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen päämääriä. Faktoria virittävät muuttajat liittyivät käytännöllisiin ja ammatillisiin tavoitteisiin. Se nimettiin *käytännöllis-ammattilliseksi faktoriksi.*

III faktorilla yleissivistävän tietämyksen ja maailmankuvan laajentamisen muuttajat saivat korkeita latauksia. Ulottuvuus olikin *helpo nimetä yleissivistäjä kohottamisen faktoriksi.*

IV *itsensä kehittämisen faktori.* Faktori liittyy selkeästi itsensä kehittämiseen uutta opiskelemalla ja vanhoja tietoja täydentämällä.

Suurimmat painokertoimet saaneita muuttajia olivat halu käyttää vapaa-aikaa itsensä kehittämiseen, ylläpitää ja täydentää aiempia tietoja ja taitoja sekä osoittaa, että pystyy oppimaan uutta.

Itsensä kehittämistä ja opiskelun harrastusluonteisuutta korostavat osallistumistavoitteet näyttivät olevan yleisimpiä osallistumisen syitä kansalais- ja työväenopistoissa opiskelevilla aikuisilla — eli aivan kuten opistojen toiminta-ajatuksessa oletetaankin. Välineelliset, työhön ja muuhun opiskeluun liittyvät tavoitteet olivat ensisijaisia syitä vain osalla opiskelijoista. Naisopiskelijat korostivat opiskelun sosiaalista merkitystä useammin kuin miehet.

Opintopiirien välillä löytyi luontevia eroja opiskelutavoitteissa: kielipiireissä opiskelevat korostivat oppimis- ja yleissivistyskeskeisiä motiiveja, kun taas yhteiskunnallisten aineiden piireissä opiskelijat olivat selvästi päämääräkeskeisempiä ja taito- ja taideaineita puolestaan opiskeltiin pääasiassa sosiaalisten kontaktien ja itsensä kehittämisen vuoksi.

Opiskelijoiden elämänvaiheilla tai -tapahtumilla ei näyttänyt olevan merkittävää yhteyttä tavoitteisiin eikä osallistumiseen.

Kuinka vaikuttavana opiskelu koetaan?

Opisto-opiskelu oli pääasiassa koettu hyvin myönteisesti. Opiskelun tiedolliset vaikutukset sekä vaikutukset omaan ajankäyttöön ja vapaa-aikaan arvioitiin suuriksi. Noin 70 prosenttia vastaajista katsoi uuden tiedon hankkimisen sinänsä olleen tärkeää ja lähes puolet arvioi voineensa täydentää aikaisemmin oppimiaan tietoja ja taitoja. Vaihtelua elämään ja mielekästä tekemistä vapaa-aikaan sai yli puolet vastaajista. Noin puolet vastaajista arvioi, että kiinnostus yleensä opiskelua kohtaan oli lisääntynyt.

Suuri osa katsoi myös saaneensa uusia ystäviä tai tutustuneensa uusiin ihmisiin opiskelun yhteydessä. Opisto-opiskelun ei sen sijaan katsottu juuri vaikuttaneen kulttuuriharrastuksiin, ammattiin, työelämässä etenemiseen tai muuhun opiskeluun osallistumiseen. Opiskelu ei näytä vaikuttaneen liioin yhdistystoimintaan osallistumiseen eikä kiinnostukseen yhteiskunnallisia kysymyksiä kohtaan.

Naisten ja miesten välillä oli selviä eroja vaikutusten kokemisessa. Naiset kokivat saaneensa opiskelusta enemmän kaikilla osallis-

tumisen osa-alueilla; selvimmät erot olivat vapaa-ajan käytössä sekä yleissivistyksen kohoamisessa ja itseluottamuksen lisääntymisessä.

Tutkimuksessa selvitettiin myös, löytyykö opisto-opiskelun koetusta vaikuttavuudesta vastaavanlaista rakennetta kuin osallistumis-motiiveista. Analyysi tuotti nelifaktorisen mallin, joka selitti 58.5 prosenttia muuttujien vaihtelusta.

I faktori nimettiin *osallistumisen lisääntymisen faktoriksi*. Siinä painottuivat useat aktivoitumisen kasvua kuvaavat muuttujat. Myös osallistumisrohkeus ja itseluottamus lisääntyivät opiskelun seurauksena.

II faktoria virittivät elämän ja arjen sisällön paranemista kuvailevat muuttujat. Vaikutukset liittyivät omaan itseen ja omaan elämänpäiiriin. Ulottovuus nimettiin *elämän mielekkyyden paranemisen faktoriksi*.

III faktorin sisältö on kaksijakoinen: toisaalta opiskelijat olivat kokeneet sosiaalisten kontaktiensa lisääntyneen ja toisaalta opiskelun nähtiin vaikuttaneen myös jossain määrin ammattitaidon kehittymiseen ja työelämässä etene- miseen. Faktori nimettiin *sosiaalisten kontak- tien ja ammattitaidon lisääntymisen faktoriksi*.

IV faktorilla painottuivat yleissivistykseen ja uuden tiedon hankkimiseen liittyvät muuttu- jat, nimenomaan tiedon itseisarvoista merki- tystä korostavat vaikutukset. Ulottuvuudelle annettiin nimeksi *itsensä kehittämisen faktori*.

Koettujen vaikutusten tarkastelu tausta- muuttujittain osoitti, että naiset kokivat hyöty- vänsä opisto-opiskelusta enemmän kuin mie- het. Opiskelu näytti hyödyttävän enemmän niitä, joilla oli vähäisempi koulupohja, samoin kuin niitä, joiden ammatillinen koulutustaso oli vaatimattomampi. Kansalais- ja työväenopisto- opiskelu näyttää siis paljolti vähentävän elämi- sen ja tekemisen rajoituksia ja lisäävän mah- dollisuuksia - ainakin elämyksellisesti koettu- jen vaikutuksien pohjalta arvioiden.

Opiskelun koetut vaikutukset vastaavat opiskelijoiden opiskelulle asetettavia tavoit- teita. Vain ne aikuiset, joilla ammatillinen hyö- ty oli ensisijaisena osallistumistavoitteena, ko- kivat pettymyksiä, mutta heilläkin opiskelun muut tiedolliset vaikutukset ja sosiaaliset kon- taktit näyttävät korvanneen ammatillisemmat odotukset.

Toteutuuko opistoliikkeen toiminta-ajatus?

Opistoja koskevan lain määrittämän toimin- ta-ajatuksen pohjalta muodostettiin kysymyso- sioita, joilla kartoitettiin opiskelijoiden käsityk- siä siitä, kuinka hyvin opistot toteuttavat toi- minta-ajataustaan. Vuonna 1973 Lehtonen ja Tuomisto olivat tutkineet samaa asiaa 'Kansa- laisopisto organisaationa' -tutkimuksessaan. Nyt oli mahdollista selvittää, olivatko käsityk- set muuttuneet kuluneiden kahden vuosikym- menen aikana vertailemalla tutkimusten sa- mansisältöisiin osioihin annettuja vastauksia. Nämä osiot koskivat sitä, miten hyvin opistot olivat täyttäneet seuraavat tehtävänsä:

- 1) vanhentuneiden tai puutteellisten koulu- opintojen täydentäminen,
- 2) ammatissa tarvittavien tietojen ja taitojen kehittäminen,
- 3) yhteiskunnallisessa toiminnassa tarvittavien tietojen hankkiminen,
- 4) persoonallisuuden kehittäminen ja
- 5) yleissivistyksen kohottaminen.

Kuvion 1 keskiarvot osoittavat, mitä ero- ja/yhtäläisyyksiä on Lehtosen ja Tuomiston (1973) ja tämän tutkimuksen (1991) aineiston välillä.

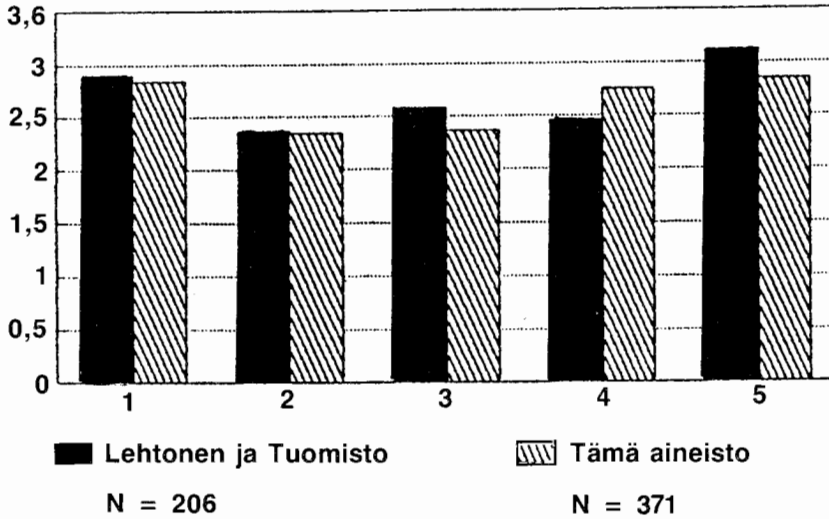
Opiskelijoiden mielestä opistot toimivat kes- kimäärin tyydyttävästi keskeisillä toiminta-aja- tuksen alueilla. Oleellisia mielipide-eroja ei 70- ja 90-lukujen vertailussa löydy. Ja lievät erot on helppo tulkita: yleinen koulutustaso on noussut ja peruskoulu(tus) pystyy aiempaa pa- remmin huolehtimaan sekä yhteiskunnallises- sa toiminnassa tarvittavien tietojen ja taitojen (3) että myös yleissivistyksen välittämisestä (5). Sen sijaan nykypäivän ihmiset odottavat enemmän persoonallisuuden kehittymistä tu- kevalta toiminnalta (4).

Opinnollisuus jatkuvan koulutuksen rakennusaineena

Tärkeimpinä osallistumistavoitteenaan kansalais- ja työväenopistoissa opiskelevat ai- kuiset pitävät itsensä kehittämistä, omien tie- tojen ja taitojen ylläpitämistä sekä mielekkään vapaa-ajan viettotavan saamista. He siis halua- vat jatkuvan opiskelun avulla pysyä aktiivisina muuttuvassa yhteiskunnassa.

Fraasilta kuulostava vapaan sivistystyön pe- riaate, pyrkimys kehittää kokonaispersoonalli- suutta ja edistää kulttuuri- sekä yhteiskuntae- lämään osallistumisessa tarvittavia valmiuksia,

Kuvio 1. Opiskelijoiden käsitykset opistojen kyvystä suoriutua tehtävistään.



ei ole pelkkää sanahelinää, vaan myös todellisuutta aikuisten elämänympäristöissä.

Vapaan sivistystyön perinteinen oppimistavoitteisuus on säilyttänyt asemansa koulutuspolitiikkamme ammatillisen aikuiskoulutuksen painotuksesta huolimatta. Opiskelu koetaan kehittäväenä vapaa-ajan viettotapana ja mielekkäänä vastapainona arjen rutiineille. Kokemissaan vaikutuksissa opiskelijat korostavat opiskelun harrastus- ja toimintamerkityvyyden ohella oppimistavoitteisia vaikutuksia, henkistä avar-

tumista. Se, että opiskelijat olivat kokeneet opiskelun myönteisesti ja se, että heidän minäkuvansa näytti parantuneen, luo hyvää maaperää jatkuvan koulutuksen toteutumiseksi.

Jos hyväksymme vaikuttavuuden määritelmäksi asetettujen tavoitteiden saavuttamisen ja jos pidämme vapaan sivistystyön keskeisimpinä tavoitteina opiskelijoiden itsensä asettamia tavoitteita, tämän tutkimuksen perusteella voimme todeta, että opistotoiminta on yhä edelleen vaikuttavaa.

LÄHTEET

Alanen, A. 1969. Edistävää ja viihdyttävää opintokerhotoimintaa. Acta Universitatis Tamperensis, A 29. Tampere: Tampereen yliopisto.

Alanen, A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Yleisradio.

Bock, L. K. 1980. Participation. Teoksessa A. B. Knox et al. (toim.) Developing, administering and evaluating adult education. San Francisco: Jossey Bass.

Boshier, R. W. 1982. Education Participation Scale, F-form. Vancouver: Learningspress.

Boshier, R. W. & Collins, J. B. 1985. The Houle typology after twenty-two years: a large scale empirical test. Adult Education Quarterly 35 (3), 113 — 130.

Hanhisalo, K. & Kauppila, P. 1989. Osallistumistavoitteet ja opiskelun koettu merkitys kansalais- ja

työväenopistossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Proseminarityö. (julkaisematon)

Lehtonen, H. & Tuomisto, J. 1972. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Teoreettinen prosessimalli. Tampereen yliopisto. Aikuiskasvatuksen laitos. Tutkimuksia ja selvityksiä 1.

Lehtonen, H. & Tuomisto, J. 1973. Kansalaisopisto organisaationa. Tampereen yliopisto. Aikuiskasvatuksen laitos. Tutkimuksia ja selvityksiä 3.

Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsitteanalyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmotte-lua. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisu A 1.

Virolainen, S. 1991. Opiskelun tavoitteet ja koetut vaikutukset kansalais- ja työväenopistoissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma. (julkaisematon)

TUTKIMUSPIIRI — ERÄS TAPA TEHDÄ YHTEISTYÖTÄ

Tutkimuspiiri (forskningscirkeln) on viime vuosina saavuttanut Ruotsissa yhä enemmän suosiota. Se voidaan määritellä eräänlaiseksi laajentuneeksi opintokerhoksi, johon osallistuu myös tutkijoita ja jossa käsitellään jotakin ammatillisen järjestön esiin nostamaa ongelmaa. Tämä kirjoitus esittelee muutamista tutkimuspiireistä saatuja kokemuksia tarkoituksena pohtia tutkijan roolia tällaisessa yhteistyössä.

Lisäksi tarkastellaan tutkimuspiirin mahdollisuuksia liittää luovalla tavalla toisiinsa ammatti-ihmisten käytännön taidot ja tutkijan teoreettiset tiedot. Tutkijan käsitys tiedosta ja hänen suhtautumisensa tutkimuspiirin työhön näyttävät olevan tuloksen kannalta ratkaisevan tärkeitä. Parhaimmillaan tutkimuspiirillä voi olla suuri merkitys sekä ammattijärjestöille että tutkijoille.

Yhteistyö, jota viime vuosina on syntynyt ruotsalaisen ammattiyhdistysliikkeen ja tutkijoiden kesken, on epäilemättä paljolti seurausta 70-luvulla toteutetusta laajasta työoikeuden lainsäädäntötyöstä. Tällaisia olivat mm. työsuhteturvalaki, työympäristölaki ja ennen kaikkea myötämääräyslaki (medbestämmandelag). Lakien vuoksi ammattiyhdistysten tehtävät ja niihin kohdistetut vaatimukset lisääntyivät suorastaan dramaattisesti. Ammattiyhdistykset alkoivat puolestaan kiinnostua korkeakoululaitoksen hallussa olevasta tietämyksestä.

Yhteistyö sai alkunsa ammattijärjestöjen luottamushenkilöille järjestetyistä korkeakoulukursseista. Kun kokemustenvaihto syveni, syntyi vähitellen tutkimuspiiri. Kautta koko maan on luotu yhteyksiä ammattiyhdistysten ja korkeakoulujen kesken. Yhteistyö on saanut monenlaisia muotoja, mutta tutkimuspiiri on kaiken aikaa ollut tärkein. Muita muotoja ovat esimerkiksi ammattiyhdistysseminaarit ja kon-

ferenssit, joihin on osallistunut myös tutkijoita, tai ammattiväen tekemät aloitteet uusista tutkimuskohteista.

Muutamina vuosina on jo ollut käytettävissä varoja, paitsi perinteisiin, keskusjohdon alulle panemiin projekteihin, myös alueelliseen kontaktitoimintaan. Varat ovat olleet vähäisiä, mutta periaatteellisesti merkittäviä. Myös muiden käytettävissä olevien varojen turvin on voitu luoda alueellisia kontaktiverkkoja ja yhteistoimintaa. Näyttää siltä, että korkeakoulututkijoiden kanssa tehtävä yhteistyö hyväksytään nykyään ammattijärjestöjen toiminnan osaksi (Danvind ja Mörtvik Oxfordissa 1991).

Tausta

Verrattain hiljan "keksityllä" tutkimuspiirillä on historiassa mielenkiintoisia edeltäjiä. Oscar Olsson, yksi Ruotsin opintokerhotoiminnan näkyvimpiä hahmoja, kirjoittaa (1952) eräänlaisista opintokerhoista, työläisten yliopisto-

opinnoista (University tutorial class), joita on järjestetty Oxfordissa, Cambridgessa ja Lontoossa ja jotka suuresti muistuttavat nyt puheena olevaa yhteistyömuotoa.

Nykyisenmuotoisen tutkimuspiirin alkuna oli yhteistyö, jonka työväenliikkeen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen työryhmä (AHUF) aloitti 1970-luvun puolivälissä. Aluksi järjestettiin muutamia korkeakoulukursseja ammattiyhdistysten aktiivijäsenille. Ei kuitenkaan kestänyt kauan, ennen kuin syntyi tarve saada aikaan myös muunlaista, muodoiltaan joustavampaa yhteistyötä. Tähän vaikuttivat monet syyt. Esitettiin ajatus tutkimukseen liittyvistä opintokerhoista, myöhemmin yksinkertaisemmin sanottuna tutkimuspiireistä. (esimerkiksi Gunnarsson & Perby 1981 ja Nilsson 1990).

Tutkimuspiiri osoittautui piankin hyvin elinvoimaiseksi keksinnöksi, ja nykyään idea on levinnyt kautta koko maan. Yleensä, mutta ei yksinomaan, se on ammattijärjestöjen ja tutkijoiden yhteistyötä.

Uppsalan alueella aloitettiin ensimmäiset tutkimuspiirit keväällä 1984, ja työn pohjana olivat siihen mennessä Lundista saadut kokemukset. Ne olivat vastaus senaikaisen korkeakoulupiirin alueella toimivien ammattijärjestöjen kysyntään. Jo jonkin aikaa oli eräs epävirallinen aluehallinnossa työskentelevä ryhmä keskustellut siitä, mitä mahdollisuuksia korkeakouluilla olisi tyydyttää ammattiväen tiedon tarvetta. Kun sittem erinäisten valmistelujen jälkeen tutkimuspiirien toiminta alkoi, tarkoituksena oli kokeilla tutkijoiden ja ammatti-ihmisten yhteistyötä myös meidän alueellamme. Selonteko kymmenestä ensimmäistä tutkimuspiiristä totesi kokeilun tuottaneen tuloksia, jotka olivat arvokkaita sekä ammattiyhdistysaktiiveille että tutkijoille.

Nykyään Uppsalan yliopiston ja alueen ammattijärjestöjen yhteistyö on vakiintunut. Viiden viimeksi kuluneen vuoden aikana on Uppsalan alueella aloitettu parisenkymmentä tutkimuspiiriä, ja niistä on kertynyt koko joukko kokemuksia. Yliopistoon on perustettu osapäiväinen kontaktitutkijan toimi ja asiantuntijaryhmä ammattijärjestöyhteyksiä varten. Tutkijantoimi ja asiantuntijaryhmä ovat kiinteässä yhteydessä työelämän ja työmarkkinoiden tutkimuksen foorumiin (A-Forum), joka toimii yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa.

Yhteistyö on nyt edennyt niin pitkälle, että on aloitettu yhteinen tutkimusohjelma työelämäntutkimus (ALFOFAK), joka perustuu am-

mattiyhdistysten tarpeisiin. Ammattiyhdistyksillä on ratkaiseva osa koko tutkimusprosessissa, muun muassa tutkimuspiirin ja erityisten ammatillisten asiantuntijaryhmien kautta.

Ennen kuin tarkastelen kokemusten pohjalta muutamia keskeisiä tutkimuspiiriin liittyviä näkökohtia, on ensin vastattava kysymykseen, mikä tutkimuspiiri oikeastaan on.

Mikä on tutkimuspiiri?

Eräässä Lundin yliopiston tiedotteessa (vuodelta 1983) esitellään tutkimuspiirejä näin:

"Tutkimuspiireissä tarkastellaan kysymyksiä, jotka liittyvät ammattityöhön. Pyritään löytämään uusia näkökulmia ja ratkaisuja. Näin tapahtuu, kun ammatti-ihmiset antavat kokemuksensa ja tutkijat tutkimustietonsa yhteiseen käyttöön."

Samasta lähteestä (Gunnarsson ja Perby 1981) käy myös ilmi, että toisin kuin opintokerhoissa, tutkimuspiireillä ei ole ennakolta laadittua opintosuunnitelmaa tai kirjallisuutta. Liikkeelle lähdetään kysymyksistä ja ongelmista, joita ammattiryhmät ja ammattiosastot toivovat selvitettäväksi. Toiminta perustuu kuitenkin vanhaan opintokerhoperinteeseen.

Tutkimuspiirien aiheet vaihtelevat suuresti. Ne voivat olla konkreettisia ja selväpiirteisiä kysymyksiä (koskien esimerkiksi jotakin työympäristöä) tai aivan yleisluontoisia asioita (esimerkiksi julkisen sektorin ongelmia tai kysymystä jonkin kunnan kriisivalmiudesta). Niinpä myös pedagogiikka ja työtavat vaihtelevat tutkimuspiirin tarkoituksen mukaan.

Tutkimuspiirin vaikuttimet ja tavoitteet ovat siis moninaiset. Lundberg ja Starrin (1990) toteavat, että piiri voi pyrkiä (a) tutkimuksen käynnistämiseen, (b) ongelmanratkaisuun, (c) tutkimustiedon välittämiseen, (d) lisäpätevyyden hankkimiseen tai (e) se voi kuulua osana johonkin tutkimusprojektiin. Yhdessä ja samassa tutkimuspiirissä voi yhdistyä useita eri aiheita.

Härnsten (1991) erottaa seuraavat neljä tarkoitusta, jotka tutkimuspiiri voi eri tavoin täyttää. (1) Se voi olla aikuiskoulutusta, joka toteutuu itse piirissä tai johon piiri voi innostaa osanottajat myös sen ulkopuolella. (2) Se voi olla tutkimustiedon välittämistä. (3) Se voi vahvistaa ammattijärjestön kaksinkertaista, demokratiaa luovaa tehtävää eli kehittää sekä si-

säistä demokratiaa että mahdollisuutta toimia demokratisoivana voimana yhteiskunnassa. (4) Se voi antaa tutkijoille uusia tietoja, jopa stimuloida uusiin tutkimuksiin.

Näyttää siltä, että tutkimuspiirin mahdollisuuksista vallitsee joltinenkin yksimielisyys. On kuitenkin myös aivan ilmeistä, että tätä mallia voidaan soveltaa monella tavalla eikä se ole mikään valmis ratkaisu, joka voisi toteutua vain yhdellä tavalla.

Tutkimuspiiri lienee nähtävä ennen kaikkea yhteistyönä, tutkijoiden ja käytännön työntekijöiden kohtaamisena. Tässä kohtaamisessa vaihdetaan. Yhtenä tärkeänä osana on tutkimustiedon levittäminen, mikä jo sinänsä olisi korkeakoululle riittävä motiivi osallistua. Mielienkiintoista kyllä, usein myös löytyy uutta tietoa.

Kunhan tietyistä perusedellytyksistä pidetään kiinni, tutkimuspiiri ja sen toiminta on voitava määritellä mahdollisimman avarasti. Se on ja sen pitää olla joustavaa yhteistyötä tutkijoiden ja käytännön ihmisten kesken.

Ymmärrettävistä syistä tutkijalla on piirissä avainrooli. Siksi esitän seuraavassa siitä muutamia ajatuksia. Huomatkaa, että piiriin voi osallistua useampi kuin yksi tutkija.

Tutkijan toimintatapa

Kuten sanottu, tutkimuspiirien sisältö ja muoto voivat vaihdella, samoin työtavat ja tulokset. Ei ole kahta samanlaista tutkimuspiiriä. Seuraavassa otan kuitenkin esille joitakin yhteisiä piirteitä ja hahmottelen eräänlaisen ideaalin. Tämä on siis periaatteellista pohdiskelua, jota ei aina voi soveltaa jokaisen tutkimuspiiriin erityisolosuhteisiin. Lähtökohtanani ovat ne käytännön kokemukset, joita työtoverini ja minä itse olemme saaneet Keski-Ruotsin tutkimuspiireistä ja joita olemme pohtineet perinpohjaisesti. Samalla korostan sitä, että ohjeet ja näkökohdat, joita tulen esittämään, ovat luonteeltaan likimääräisiä.

Tarkasteluni polttopisteessä on tutkija (tai tutkijat) joka on mukana tutkimuspiirissä. Mitä oikein tutkijalta vaaditaan? Millainen vastuu, millainen rooli, millaisia tehtäviä hänellä on? Lyhyesti: mikä on ominaista tutkimuspiirissä työskentelevän tutkijan toiminnalle?

Tutkimuspiiri edellyttää sekä tiedon välittämistä että uuden tiedon löytämistä. Siksi on luonnollista, että tutkijalla tietotyöntekijänä on

erityinen vastuu. Sitä paitsi Ruotsissa yleensä edellytetään tutkijoilta, että he tarvittaessa pystyvät välittämään nk. tutkimustietoa kiinnostuneelle yleisölle. Osa siitä, mitä tutkimuspiirissä normaalisti tapahtuu, voidaan nähdä juuri tutkimusta koskevan informaation antamisena.

Mikä on ominaista tutkimuspiirin tutkijalle

Voiko kuka tahansa tutkija osallistua tutkimuspiiriin?

Jos on kysymyksessä avustaminen yksit-
täistapauksessa, millainen tutkija tahansa voi olla käytettävissä. Tilanne on erilainen, jos se edellyttää jatkuvaa osallistumista piiriin työskentelyyn. Yksi perusedellytys on luullakseni se, että tutkija on tavallista uteliaampi — uteliasuushan on tutkijalle yleensäkin välttämätön ominaisuus. Hänen ei pidä myöskään pyrkiä linnoittautumaan tutkijanhuoneeseensa, vaan hänen on oltava ulospäin suuntautunut ja ajankohtaisoista kiinnostunut. Tällaisen asenteen tulisi kuulua kaikille humanisteille ja yhteiskuntatieteilijöille.

Tieteelliseltä kannalta voi todeta, että tutkijan osallistuminen tutkimuspiiriin kaltaiseen pedagogiseen toimintaan on tietynlainen kannanotto. Kuten mikään pedagoginen toiminta, tämäkään ei ole neutraalia. Niinpä esimerkiksi norjalainen yhteiskuntatieteilijä Enerstvedt (1971) kirjoittaa "yhteiskuntatieteen pedagogiikasta", joka on oikeaa vain silloin, jos tiede ei vain tutki ihmisiä, vaan on ihmisiä varten ja syntyy vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa: "Tällainen pedagogiikka on poliittista. Ja vain jos tämä tiedostetaan, ollaan tieteellisiä."

Yksi edellytys on myös se, että tutkija suhtautuu positiivisesti ammattiyhdistysliikkeen tai ainakin hyväksyy sen tärkeänä ja laillisena yhteiskunnallisena toimintana. Toisaalta on tuskin kummallekaan osapuolelle eduksi, jos tutkijan asenne on kritiikittömän myönteinen.

Tutkijan toiminta alkuvaiheessa

Tutkimuspiiriin alkuvaihe ansaitsee oman esittelynsä. Sille, jolla ei ole aikaisempaa kokemusta tällaisista piireistä, voi alkuvaihe olla outo ja hankala. Tavallaan tutkimuspiirit pyrkivät rakentamaan siltaa kahden eri maailman välisen (usein suuren) kuulun ylitse. Molemmin puolin saattaa toisinaan olla epärealistisia odotuksia ja ennakkoluuloisia tai liioiteltuja kuvitelmiä toinen toisestaan.

Aluksi on siis tutustuttava ja opittava luottamaan toinen toiseensa. Se vie oman aikansa. Tutkijan on oltava avoin ja vastaanottavainen ammattiväen mielipiteille. Yleensä on varattava riittävästi aikaa siihen, että kuvaillaan ja täsmennetään sitä ongelmaa, jota tutkimuspiiri aikoo käsitellä. Tutkimuspiirin toiminnan yksi edellytys on, että se käsittelee kysymyksiä, joita ammattijärjestön taholla pidetään tärkeitä. Tutkijan osana tulee on auttaa, kuunnella, ohjata keskustelua jne.

Tutkijan tulee pyrkiä tasa-arvoiseen yhteistyöhön, ja erityisen tärkeää tämä on piirin alkuvaiheessa. Kumpikaan osapuoli ei ole ekspertti; molemmilla on toisiltaan paljon opittavaa.

On myös syytä torjua ammattijärjestön edustajien mahdolliset odotukset, että tutkimuspiiri voisi ratkaista käsiteltävän ongelman. Ongelman kiemppuun käydään, siitä hankitaan enemmän tietoa, mutta tuskinpa tutkimuspiiri sinänsä ryhtyy toimenpiteisiin. Mahdollisesti se laatii toimintasuunnitelman tai sellaisen perusteet, ja mahdollisesti tutkimuspiiri saa aikaan sen, että ammattijärjestö ryhtyy toimiin ratkaistakseen kysymyksessä olevan ongelman. Tutkimuspiirin tarkoituksena kuitenkin on lähinnä välittää ja hankkia tietoa.

Alkuvaiheelle on usein ominaista epävarmuus siitä, missä ollaan, mitä on tehtävä, miten on edettävä jne. Epävarmuutta voi ilmetä myös työn myöhemmissä vaiheissa. Siitä on ehkä vaikea selviytyä, elleivät sekä tutkija että muut osanottajat ole varautuneet siihen. Aikaisemmista tutkimuspiireistä saadut kokemukset osoittavat kuitenkin, että on paras opetella sietämään jonkin verran epävarmuutta. Sen aiheuttamat vaikeudet on ennenkin voitettu. Ehkä tarvitaan epäilyä, kyseenalaistamisen ja näennäisen tehottomuuden kausia, jotta tulokselliset toimintatavat ehtisivät kypsyä. Tällaisia latenssivaiheita tunnetaan myös muusta luovasta työstä.

Tutkija ja tutkimuspiirin tarkoitus

Tutkimuspiirin tarkoitus on valaista jotakin ongelmaa, josta ammattijärjestö haluaa saada enemmän tietoa. Tutkijan tärkeänä tehtävänä on antaa yleinen ammattitaitonsa piiriin käyttöön. Tämä ammattitaito on kykyä systemaattisesti lähestyä tutkimusongelmaa.

Ongelma, jota tutkimuspiiri aikoo käsitellä on myös nähtävä tutkimusongelmana. Mitä

siitä tiedetään? Mihin osiinsa se jakaantuu? Miten voimme rajata sen? Mistä meidän on otettava selkoa ja miten meidän on meneteltävä? Tällaisia kysymyksiä tietenkin syntyy tutkijan aivoissa.

Tutkija on vastuussa tutkimuspiirin tietotyöskentelystä.

Toisin kuin tavallisessa tutkimustyössä, on epätodennäköistä (ehkäpä suorastaan harvinaista), että hän harjoittaa jotain omaa tutkimusta, toisin sanoen systemaattisesti kerää uutta empiristä tietoa. Resursseina käytetään ennen kaikkea (1) osanottajien omia tietoja ja kokemuksia ja (2) niitä tietoja, joita piiriin kutsuttavat tutkijat ja asiantuntijat voivat välittää. Mahdollisesti tutkija myös perehtyy sopivaan kirjallisuuteen ja selostaa sitä piirille.

On erittäin tärkeää, että osanottajien tietoja ja kokemuksia käytetään hyväksi. Usein he ovat sekä innostuneita että kyvykkäitä, ja yleensä osanottajat yhdessä tietävät enemmän kuin alussa luulivat tietävänsä. Korostan, että tutkimuspiirien käsittelemät ongelmat ovat monimutkaisia ja että siksi luonnollisesti tarvitaan monien eri alojen asiantuntemusta, jotta asiaa riittävästi valaistaisiin. Niinpä on tarpeellista kutsua tutkijavieraita eri aloilta. Periaatteessa ei ole mitään rajoja (paitsi taloudellisia ja käytännöllisiä) sillä, keitä tutkijoita ja kuinka monta tutkimuspiiriin voidaan kutsua.

On toinenkin tärkeä syy siihen, että tutkija on tutkimuspiiriin vakainasena osanottajana. Hänen kriittiset arvionsa ja kommenttinsa vieraillevien asiantuntijoiden panoksesta ovat piirille tarpeellisia ja suuriarvoisia.

Tietokäsitys

Mielenkiintoista tutkimuspiiriin toiminnassa on myös se, että niissä kaksi erilaisen tietämisen tapaa kohtaa toisensa. Voidaan puhua käytännön ihmisen tiedosta ja tutkijan tiedosta. Näiden erityyppisten tietämysten kohtaamisessa syntyy dialogi. Toista tai toista ei ole pidettävä parempana, todempana tai arvokkaampana. Tutkijan asenteen tulee olla nöyrä, ja hänen tulee ymmärtää, että käytännön ihmisten kokemukset avaavat toisenlaisen, täydentävän näköalan. Ne edustavat eräänlaista empiriaa, jossa tutkija voi koetella teoreettisia tietojaan. Ehkä joitakin teorioita on kumottava, korjattava, kehitettävä.

Alkuvaiheen ongelmankartoituksessa tutkijan on hyvä yrittää systemaattisesti ottaa selvää niistä kokemuksista ja näkökannoista, joita osanottajilla piiriin työn kohteena olevalla

alueella on. Niitä voidaan jollakin tavalla inventoida.

Tutkimuspiirien perusidea ja yleinen lähtökohta on se, että kaikilla on tietoja ja kokemuksia, joiden jakaminen muille on hyödyllistä. Jokainen voi oppia jotakin toisilta osanottajilta. Tämä on erittäin tärkeää muistaa silloin, kun piirin osanottajat ovat vain vähän koulutettuja ja heillä on työelämässä matala status.

Uuden tiedon hankkiminen

Sekä yksittäiset ihmiset että koko ryhmä saavat tutkimuspiirissä uutta tietoa. Uusi tieto tarkoittaa tässä kaikkien osanottajien omakohtaisia oivalluksia ja oppimista. Se voi kuitenkin tarkoittaa myös uuden yleisen tai tieteellisen tiedon karttumista.

Osa tutkimuspiirin toiminnasta voidaan nähdä niin, että vakinaisesti osallistuva tai vieraileva tutkija välittää tutkimustietoa muille osanottajille. Saavatko he myös itse uutta tietoa?

Kaikesta päätellen tutkimuspiirimalli sopii tavattoman hyvin tutkimustiedon siirtämiseen kuluttajille niin, että he todella ottavat sen vastaan ja liittävät omiin tietoihinsa. Vastaanottajat ovat nimittäin alun perin tavallista kiinnostuneempia tutkimusta koskevasta informaatiosta. Kysymyksessähän ovat asiat, jotka todella koskevat heitä ja joihin he jopa ovat syventyneet tutkimuspiirissä.

Se, että edellä sanottu pitää paikkansa, tuntuu sitäkin uskottavammalta, jos ajatellaan että ihmisen tiedonhankinta on aktiivinen prosessi, jossa hänen pitää valloittaa tieto ja liittää se aikaisempaan ajatusrakennelmaansa. On siis pidettävä erillään tutkimustieto pelkkänä informaationa ja tutkimustieto vastaanottajan uutena tietämyksenä. Viimeksi mainittu syntyy vasta silloin, kun vastaanottaja aktiivisessa prosessissa on hankkinut tiedon ja ottanut sen omakseen.

Kaikki osanottajat voivat saada uutta tietoa, kun eri näkökulmat hedelmällisellä tavalla kohtaavat toisensa. Voi syntyä uusia ajatustapojen yhdistelmiä ja oivalluksia. Kysymykseen voivat tulla monenlaiset asiat, alkaen jokapäiväisistä, esimerkiksi omaan työpaikkaan liittyvistä kysymyksistä, aina työelämän tai koko yhteiskunnan yleisiin kysymyksiin. Eihän juuri ole rajoja sillä, millaisia kysymyksiä tutkimuspiiri voi ottaa aiheekseen. Se voi tosiaan käsitellä sekä suurta että pientä.

Olisi varmaan väärin väittää, että tutkimuspiirissä saatu uusi tieto on samankaltaista kuin varsinaisessa tutkimustyössä saatu. Oikeammin sanottuna tutkija usein saa virikkeitä, aiheita, ideoita — mutta toisinaan myös tietoja — joita hän voi käyttää tutkimuksessaan. Ei voida kuitenkaan kiistää sitä, että joka osallistuu tutkimuspiiriin saa runsaasti itselleen uutta tietoa.

Huomionarvoinen asia on myös se, että tutkimuspiirissä joskus myös jonkinlaisen kollektiivinen tietämys karttuu. Jos edellytykset ovat suotuisat ja toiminta kehittyy positiivisesti, voi syntyä tavattoman avoimia ja rakentavia keskusteluja. Prosessi on luova silloin, kun kaikki pyrkivät antamaan panoksensa keskusteluun. Aivan varmaa on, ettei kukaan kyvykäs yksilö yksin olisi yltänyt yhtä pitkälle kuin ryhmä yhdessä.

Johtopäätökset

Olen halunnut esittää, että tutkijan tietokäsitys ja asennoituminen ratkaisevat, miten hedelmälliseksi kahden erilaisen maailman ja kahden erilaisen tietämyksen ja kokemuksen kohtaaminen muodostuu.

Jos osanottajat ymmärtävät tutkimuspiirin toiminnan perusedellytykset, heillä on odotettavissa jännittävä ja opettavainen tiedonvaihto ja uuden tiedon maailma.

Tutkimuspiiri on

"... tapa käsitellä sellaisia ongelmia, joiden käsittelyyn muuten ei ole sijaa, enempiä ammattityön kuin tutkimuksenkaan piirissä. Tutkimuspiiri vapauttaa tavanomaisista rakenteista, se on uusi työtapaa, eräänlainen kohtauspaikka. Se tarjoaa mahdollisuuden sekä jokapäiväisten että yleisten asioiden pohdiskeluun. Siinä avautuu kenties uusia näköaloja ja luodaan perustaa uuden tiedon etsinnälle. Kaikille osanottajille (ammattiväelle ja tutkijoille) tutkimuspiiri merkitsee hetkeksi irtaantumista arkityöstä. Se antaa etäisyttä ja ajattelun mahdollisuuksia. Parhaimmillaan tutkimuspiiri on varmaan tavattoman luova miljöö."

(Holmstrand et al 1989)

Tutkimuspiiri voisi olla erinomainen väline työelämäntutkimuksen kehittämiseen. Kuten Nilsson (1990) korostaa, tämä kehittäminen on mahdollista vain todellisessa teorian ja käytännön vuorovaikutuksessa.

Laajemmin nähtynä tutkimuspiiri on tärkeä väline ammattiyhdistysliikkeen pyrkimyksissä päästä osalliseksi korkeakoulujen tiedoista. Tutkijan kanssa tehtävän yhteistyön tarkoituksena on vahvistaa ammattiyhdistysliikettä, se tuntuu entistä tärkeämmältä, kun ajattelemme erinäisiä yhä selvemmin ilmeneviä huolestuttavia ilmiöitä. Toisaalta voidaan todeta ammatillisen järjestäytymisen väheneminen, varsinkin suurkaupungeissa, toisaalta ammattiyhdistysliikkeen melko vahvaa asemaa uhkaamassa on talouselämän kansainvälistyminen ja sen vaikutus sekä yhteiskunnan ilmapiiriin että työmarkkinasuhteisiin.

Tutkimuspiireillä näyttää olevan mahdollisuuksia vaikuttaa ammattiyhdistysliikkeen kahdenlaiseen demokratiaa luovaan tehtävään. Nämä piirit voidaan nimittäin luokitella joko emansipatorisiksi tai strategisiksi. Raja voi tietyksi olla liukuva.

Emansipatorinen tyyppi on ennen kaikkea niitä varten, jotka ovat hierarkian pohjalla. He

ovat saaneet vähän koulutusta ja joilla on matala status. Tämän tyyppiseen toimintaan sopivat hyvin esimerkiksi Freiren pedagogiset ajatukset. Toinen tyyppi on lähinnä sellaisia osanottajia varten, jotka ovat ammattihierarkiassa vähän ylempänä ja jotka käsittelevät strategisesti tärkeitä kysymyksiä. Emansipatorinen tutkimuspiiri pyrkii ennen muuta kehittämään ammattialan sisäistä demokratiaa, kun taas strateginen pyrkii ensisijaisesti vahvistamaan ulkoista demokratiaa, toisin sanoen lisäämään ammattiyhdistysten mahdollisuuksia esittää perusteltuja vaatimuksia työelämässä ja yhteiskunnassa.

Jotta tutkimuspiirit voisivat kehittää molempia demokratiaa luovia tehtäviään, on tarpeen tukea kummankin tyyppisiä piirejä ja pyrkiä edistämään niiden hedelmällistä yhteistyötä. Jos tässä onnistutaan, saadaan käyttöön runsaat demokraattiset ja vapauttavat voimavarat: ammattiyhdistysten jäsenien tiedot ja muutoksenhalu.

Käännös EVA LAUNONEN

LÄHTEET

- Danvind, E-M. & Mörtvik, R. 1991: The Unions and Research on Working Life in Sweden — What can we do together? Bidrag till konferensen vid Ruskin College, Oxford, 15—18 juli om "Research as Engagement: An International Conference on Developing Relationships Between Trade Unions and Research Organisations".
- Enerstvedt, R. 1971: Vetenskap som pedagogik. En analys av vetenskapens medel och mål. Uppsala: Prisma, Verdandi-debatt nr 64.
- Gunnarsson, L. & Perby, M-L. 1981: Forskningscirklar — En metod i facklig kunskapsuppbyggnad. Stockholm ALC.
- Holmstrand, L. 1986: Forskningscirklar — en form för samarbete mellan högskola och fackliga organisationer. En redovisning av två års erfarenheter av en försöksverksamhet. Uppsala (stencil).
- Holmstrand, L., Härnsten, G. & Isacson, M. 1989: PM angående forskningscirklar. Uppsala (stencil).

- Holzhausen, J. (red) 1990: Lokal facklig kunskapsuppbyggnad i samverkan med forskare. Bidrag till en konferens om forskningscirklar. Stockholm: ALC.
- Härnsten, G. 1991: Forskningscirkeln — pedagogiska perspektiv. Stockholm: LO.
- Lundberg, B. & Starrin, B. 1990: Forskningscirklar i Värmland: En partipolitisk ansats. I Holzhausen (red) 1990, s 43—66.
- Lunds universitet, 1983: Forskningscirkel. På väg mot forskning för facket. Informationsblad: Lunds universitet-LO-TCO-SACO/SR.
- Nilsson, K-A. 1990: Forskningscirkeln växer fram. I Holzhausen (red) 1990, s 67—74.
- Olsson, O. 1925: Universiteten och det svenska folkbildningsarbetet. Stockholm: Gebers förlag.
- Svenstam, Å. 1990: Med forskningscirkeln som metod. I Holzhausen (red) 1990, 2 86—92.

AIKUISKOULUTUKSEEN OSALLISTUMINEN KASAUTUU ENTISTÄ ENEMMÄN HYVÄOSAISILLE

— Kehityspiirteitä kahden vuosikymmenen ajalta

Suomessa on kymmenen vuoden välein tehty valtakunnallisia osallistumistutkimuksia aikuiskoulutuksesta. Tuorein niistä on laajaan haastattelumateriaaliin perustuva Aikuiskoulutustutkimus 1990, joka on Tilastokeskuksen ja opetusministeriön yhteishanke.

Uuden tutkimuksen mukaan aikuiskoulutus on kahdessakymmenessä vuodessa yleistynyt kaikissa väestöryhmissä. Samalla se painottuu entistä selvemmin hyväosaisiin ja pitkälle koulutettujen väestöryhmiin. Aikuisopiskelun painopiste on siirtynyt ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Nämä tekijät koulutustarjonnan ohella selittävät ainakin osin sen, että pääkaupunkiseutu ja kaupungit ylipäänsä ovat aikuiskoulutuksen vahvaa aluetta. Alimmillaan ammatillinen aikuiskoulutus on maatalousyrittäjien keskuudessa.

Jukka Katajisto erittelee seuraavassa tämän tutkimuksen tietoja sekä eräiden muiden lähteiden perusteella suomalaisten osallistumisesta aikuiskoulutukseen. Hän käy myös läpi aikuiskoulutuksen eri osa-alueilla tapahtuneita muutoksia.

Aikuisopiskelun painopiste on siirtynyt entistä enemmän ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Koulutuspolitiikassa on tietoisesti pyritty lisäämään osallistumismääriä tukemalla tarjontaa. On vahvistettu olemassa olevia koulu-

tusorganisaatioita — sekä erillisiä aikuiskoulutusyksiköitä että nuorten ja aikuisten yhteisiä koulutusorganisaatioita. Koulutuksen kysyntää on vahvistettu kehittämällä aikuisten opintotukea.

Sukupuolten väliset osallistumiserot eivät enää ole kasvaneet. Sekä perinteisesti yleisivistävissä että nykyään myös ammatillisissa aikuisopinnoissa naiset ovat miehiä aktiivisempia opiskelijoita. Riittävätkö huono-osaisuuden kehän murtamisessa enää pedagogiset tai koulutuspoliittiset ratkaisut kuten aikuisten ammatillisen opiskelukynnyksen madaltaminen ja erityistukitoimenpiteet miesten rekrytoinnissa? Miten voidaan ylittää sektoreittaisen hyvinvointipalvelujärjestelmän rajoja, löytää uusia yhteistyömalleja viranomais- ja muiden verkostojen välille sekä uudenlaista yhteisöllisyyttä aikuisopiskeluun?

Vuonna 1972 Aikuiskoulutuskomitean toimeksiannosta ja sittemmin vuonna 1980 väliaikaisen aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaation johtoryhmän kanssa yhteistyössä laadittiin tutkimukset koko aikuiskoulutuksesta. Vuonna 1990 Tilastokeskus teki yhteistyössä opetuksen keskushallinnon kanssa uuden aikuiskoulutushaastattelun.

Tutkimuksilla on joitakin eroja aineistoissa, keruumenetelmissä, luokituksissa ja käsitteistöissä. (ks. sivu 238) Silti niiden tulosten perusteella voidaan tehdä suhteellisen luotettavia vertailuja ja päätelmiä aikuiskoulutukseen osallistumisen yleisistä muutoksista.

1. Osallistuminen kaksinkertaistunut

Aikuiskoulutukseen osallistui vuonna 1972 vuositason lähes 700 000 kansalaista eli noin viidennes aikuisväestöstä. Vuonna 1980 aikuisopintoja harjoitti miljoona ihmistä eli noin neljäsnes aikuisväestöstä. Vuonna 1990 aikuisopiskelijoita oli jo 1,6 miljoonaa eli selvästi yli 40 prosenttia aikuisväestöstä. Aikuisopintoihin osallistuneiden määrä on siis enemmän kuin kaksinkertaistunut kahden viime vuosikymmenen aikana. Osallistumisaktiivisuuden kasvu oli 1980-luvulla vielä suurempaa kuin 1970-luvulla (taulukko 1).

Taulukko 1.

Aikuisväestön osallistuminen aikuiskoulutukseen vuositason ja elämänsä aikana vuosina 1972, 1980 ja 1990

	1972	1980	1990	Muutos 1972—90 prosenttiyksikköinä
Vuositason	20	26	44	24
Elämänsä aikana	56	72	85	29

Pohjoismaisittain suomalaisten osallistuminen aikuiskoulutukseen on kohtalaisen hyvä. Esimerkiksi Ruotsissa osallistui aikuiskoulutukseen 50 prosenttia aikuisväestöstä vuonna 1987 ja Norjassa vähintään 16 vuotta täyttäneistä väestöstä 23 prosenttia lukuvuonna 1986-87 — tosin Norjan osallistumisluvut eivät sisällä henkilöstökoulutusta (SCB 1988 ja Nordhaug 1991).

Jossakin elämänsä vaiheessa oli aikuiskoulutukseen osallistunut Suomessa vuoden 1972 tietojen mukaan kaksi miljoonaa aikuista eli 56 prosenttia aikuisväestöstä, vuonna 1980 vastaavasti 2,6 miljoonaa henkeä eli 72 prosenttia aikuisväestöstä sekä vuoden 1990 tietojen mukaan yli kolme miljoonaa henkeä eli 85 prosenttia aikuisväestöstä.

Niitä, jotka eivät olleet koskaan osallistuneet aikuiskoulutukseen, oli vuonna 1980

runas miljoona eli vajaat 30 prosenttia aikuisväestöstä, kun taas heitä on uusimpien tietojen mukaan enää vain noin 520 000 eli 15 prosenttia aikuisväestöstä. Siten siirryttäessä 1990-luvulle aikuisopiskelu koskettaa lähes jokaista aikuista, ehkä vanhimpia sukupolvia lukuun ottamatta.

2. Aikuisopiskelusta yli 2/3 ammatillista

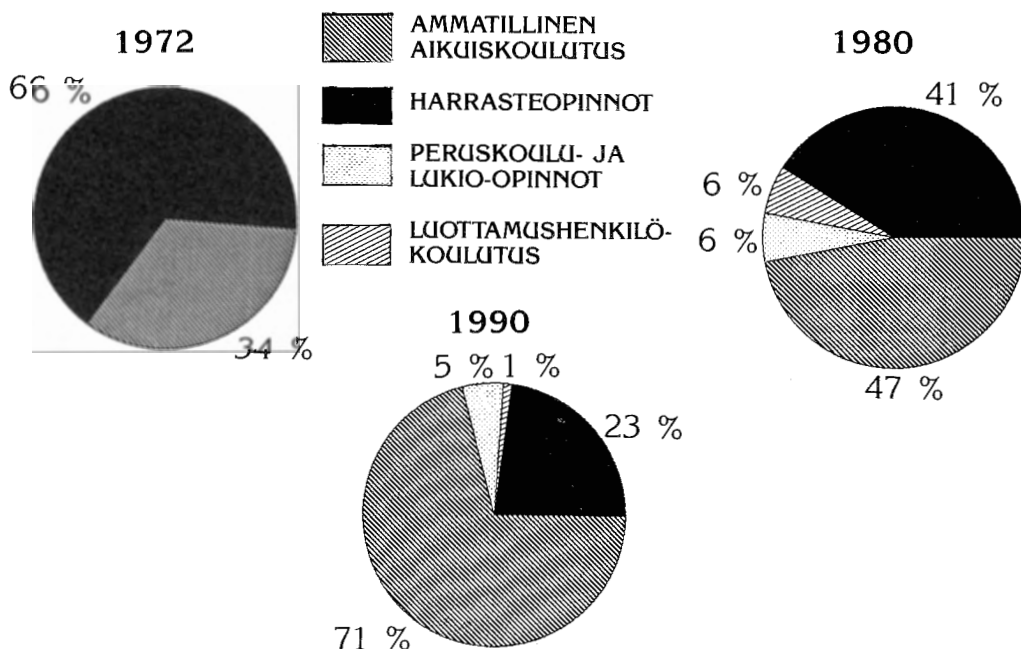
Koko aikuiskoulutuksen sisällön muutosta kuvaa, että vuonna 1972 kolmannes aikuiskoulutukseen osallistuneista harjoitti lähinnä ammatillisia ja loput yleisivistäviä opintoja (Lehtonen & Tuomisto 1973, 43). Vuonna 1980 aikuiskoulutuksen opintojaksoista puolet koettiin ammattiin tai työelämään ja toinen puoli vapaa-ajan harrastuksiin tai luottamustehtäviin liittyväksi (Katajisto 1983, 17). Vas-

taavasti vuonna 1990 noin 70 prosenttia koulutusjaksoista miellettiin ammatillisen aikuis-koulutukseen ja 30 prosenttia yleissivistäviin

aikuisopintoihin kuuluviksi. Yleissivistävä aikuiskoulutus on sinänsä lisääntynyt merkittävästi. (kuvio 1).

Kuvio 1.

Aikuiskoulutukseen osallistuminen opintojaksoilla koetun pääsisällön mukaan vuosina 1972, 1980 ja 1990 (%)



Yli 1,1 miljoonaa yhteensä 3,7 miljoonasta 18—73-vuotiaasta sai vuonna 1990 ammatillista aikuiskoulutusta. Yleissivistävän ja ammatillisen aikuiskoulutuksen välinen raja on mataltunut sekä koulutuksen järjestäjän että aikuisopiskelijan kannalta. Ammatinhallintaan on ymmärretty sisältyvän entistä enemmän aiemmin pelkästään yleissivistävinä perusvalmiuksina pidettyjä asioita ja yleissivistävän aikuiskoulutuksen organisaatioiden järjestämä koulutus on mielletty yhä useammin työelämään liittyväksi.

Yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen rajan madaltuminen on heijastunut myös hallintoon, kun opetushallitus ja sen aikuiskoulutuksen linja perustettiin keväällä 1991.

3. Vapaasta sivistystyöstä ammatilliseen koulutukseen

1970-luku oli yleissivistävän aikuiskasvatuksen, kansanopistoissa, kansalais- ja työväe-

nopistoissa sekä opintokeskusten piirissä harjoitettavan vapaan sivistystyön aikaa, kun taas 1980-luku — erityisesti sen jälkipuolisko — oli ammatillisen aikuiskoulutuksen kasvua (taulukko 2).

Aikuisopiskelu on lisääntynyt kaikissa aikuiskoulutusta järjestävissä organisaatioissa ja toimintamuodoissa.

Yleinen ilmapiiri oli 1970-luvulla yhteiskunnalliselle sivistystyölle myönteinen. Vuonna 1976 voimaan tullut laki **opintokeskusten** valtionavusta paransi olennaisesti sivistysjärjestöjen ylläpitämien opintokeskusten edellytyksiä järjestää opintokerho- ja luentotoiminnan lisäksi kursseja (Alanen 1986). Opintokeskusten (tuolloin seitsemän, nykyisin 11) yhteistyössä järjestöjen kanssa järjestämä luottamus- ja muu yhteiskunnallinen koulutus on varsin laajaa tavoittaen alueellisesti ja yhteiskunnallisesti eri väestöryhmät (yhteensä yli puoli miljoonaa opetustuntia 1989). Opintokeskukset ovat merkittävien luottamushenkilökoulutuksen järjestäjä.

Taulukko 2.

Aikuisväestön osallistuminen keskeisiin aikuiskoulutusmuotoihin vuosina 1972, 1980 ja 1990 (%)

	1972	1980	1990	Muutos 1972-90 prosenttiyksikköinä
Kansalais- ja työväenopistot (mukaan lukien avoin korkeakouluopetus)	10	16	16	+ 6
Muu vapaa sivistystyö (kansanopistot ja opintokeskukset)	3	10	11	+ 8
Työnantajan työpaikalla järjestämä koulutus (ammattioppilaitokset sekä korkeakoulut jne.)	5	13	19	+ 14
Työvoimakoulutus ja muu	4	7	17	+ 13
Muu aikuiskoulutus (iltalukiot, urheiluopistot, tanssiopistot)	4	2	3	-1
Haastateltuja yhteensä	N = 1 144	N = 3 614	N = 3 990	

Vapaa-ajan oppilaitoksina **kansalais- ja työväenopistot** (278) palvelevat kunnan paikallisia sivistystarpeita aina kaupunkilähiöistä maalaiskyliin asti. Toiminnan määrä kaksinkertaistui kahtena viime vuosikymmenenä (2,3 miljoonaa tuntia 650 000 opiskelijalle 1988-89, kouluhallitus 1990). Erityisesti taide- ja taitoaineiden opiskelu on lisääntynyt (Huuhka 1990; Katajisto 1987).

Vuonna 1985 voimaan tullut lakiuudistus vahvisti yksityisinä sisäoppilaitoksina toimivien **kansanopistojen** (93) luonnetta aikuisoppilaitoksina. Yhden työvuoden (6-8 kuukautta) perusoppijakson rinnalla toimivien lyhytkurssien vähimmäiskesto muuttui viidestä kolmeen päivään, sittemmin 1991 15 tuntiin. Aikuisten viikonloppukurssit ovat nykyisin erittäin suosittuja kesäkurssien ohella. Kansanopistojen käyttöaste on ollut viime vuosina suurempi kuin koskaan aiemmin. Se kuvastaa kansanopistojen joustavuutta koulutusjärjestelmän muutoksessa (yhteensä 0,6 miljoonaa tuntia 1989).

Iltalukioiden ja lukion iltalinjojen (51) yleissivistävään tutkintoon tähtäävässä aikuisopetuksessa painopiste on siirtynyt yleisen

koulutustason nousun seurauksena peruskoulun oppimäärien suorittamisesta lukion oppimäärän ja siinä erityisesti yksittäisten oppiaineiden suorittamiseen (yhteensä liki 300 000 tuntia 1989). Kokeiluina ja muulla tavalla iltalukioiden yhteistyö on virinnyt ammatillisten oppilaitosten suuntaan. Parhailaan opetusministeriön työryhmässä pohditaan oppilaitoksen nimen, toiminnan tarkoituksen, hallinnon sekä valtiosuosijärjestelmän muutosta.

Merkittävin piirre on koko aikuiskoulutuksen muuttumisessa ollut viime vuosikymmeninä ammatillisessa aikuiskoulutuksen olennainen laajentuminen.

Erityisesti **henkilöstökoulutus** on lisääntynyt. Kaikkiaan noin 44 prosenttia 15-64-vuotiaista osallistui henkilöstökoulutukseen vuonna 1989 — koulutuspäiviä oli keskimäärin kuusi osallistujaa kohti (Tilastokeskus 1991). Tähän on vaikuttanut muun muassa teknologian kehitys ja ammattitaitovaatimusten nousu. On syytä otaksua, että koulutus ja työntekijöiden osaaminen mielletään entistä selvemmin keskeiseksi tuotannontekijäksi. Taloudellisen kasvun ohella henkilöstökoulutuksen lisääntymiseen on vaikuttanut työnantajien myönteinen suhtautuminen.

Myös vapaa-ajalla aikuisten itsensä hankkima **omaehtoinen aikuiskoulutus ammatillisissa oppilaitoksissa** on olennaisesti kasvanut. 1980-luvun puolivälin jälkeen voimaan tullut lainsäädännön uudistus velvoitti ennen yksistään nuorille ammatillista koulutusta järjestäneitä oppilaitoksia järjestämään nyt myös aikuisille ammatillista peruskoulutusta.

Aikuisten opintotuen parantaminen 1980-luvun lopulla lisäsi kansalaisten mahdollisuuksia irrottautua työelämästä ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Aikuisopintotuki on yli 90-prosenttisesti suuntautunut ammatilliseen koulutukseen. Runsaat neljä viidesosaa noin 14 000 tuensajaasta oli naisia vuonna 1990 (Haavio 1991).

Ammatillisia aikuiskoulutuskeskuksia (42) koskeva lainsäädäntö tuli voimaan vuoden 1991 alussa. Aikuiskoulutuskeskukset voivat järjestää valtiovallan tukeman työvoimakoulutuksen lisäksi omaehtoista ammatillista aikuiskoulutusta valtion ja opiskelijoiden kotikunnan tuella. Ne voivat järjestää myös työnantajien kustantamaa henkilöstökoulutusta. Näin pyrittiin muuttamaan ”työttömien kurssi-paikat” joustaviksi ammatillisiksi oppilaitoksiksi, joilla on myös ammatillisen peruskoulutuksen todistuksenanto-oikeudet. Lisäksi rahoitusratkaisuilla haluttiin lisätä ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten joustavuutta ja reagoittherkkyyttä vastaamaan koulutuksen kysyntään.

Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opetuksen osuus kaikesta julkisen vallan tuke-

masta ammatillisesta aikuiskoulutuksesta oli vuonna 1989 lähes kaksi kolmasosaa (kaksi miljoonaa tuntia kaikkiaan 3,5 miljoonasta lähiopetustunnista; Tilastokeskus 1990). Siten ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset, jotka toteuttavat myös pääosan eli yli 90 prosenttia työvoimakoulutuksesta, ovat keskeisessä asemassa ammatillisen aikuiskoulutuksen sisällöllisessä kehittämisessä.

Niiden jälkeen ovat merkittävimpiä aikuis-koulutusta järjestäviä ammatillisia oppilaitoksia **ammatilliset erikoisoppilaitokset** (56; liki 400 000 tuntia 1989) ja terveydenhuoltoalan oppilaitokset (200 000 tuntia). Sen sijaan **korkeakoulujen** (20; 130 000 tuntia) ja **kesäyliopistojen** (21; 80 000 lähiopetustuntia) järjestämä aikuiskoulutus ei ole määrällisesti niin laajaa kuin yleisissä mielikuvissa on usein annettu ymmärtää.

4. Keski-ikäinen naistoimihenkilö aktiivisin opiskelija

Aikuiskoulutukseen osallistuminen on lisääntynyt koulutustarjonnan laajentumisen ja muun muassa yleisen koulutustason nousun seurauksena. Ennen muuta pitkän yleisivistävän ja ammatillisen pohjakoulutuksen saaneet sekä yleisessä sosio-ekonomisessa asemassa olevat, palvelualalla toimivat osallistuvat aikuiskoulutukseen aktiivisesti. Käänteisesti sanoen: huono-osaisuus kertautuu koulutuksessa, jolloin koulutuspoliittiset toimenpiteet eivät enää yksin riitä (taulukko 3, kuviot 2 ja 3).

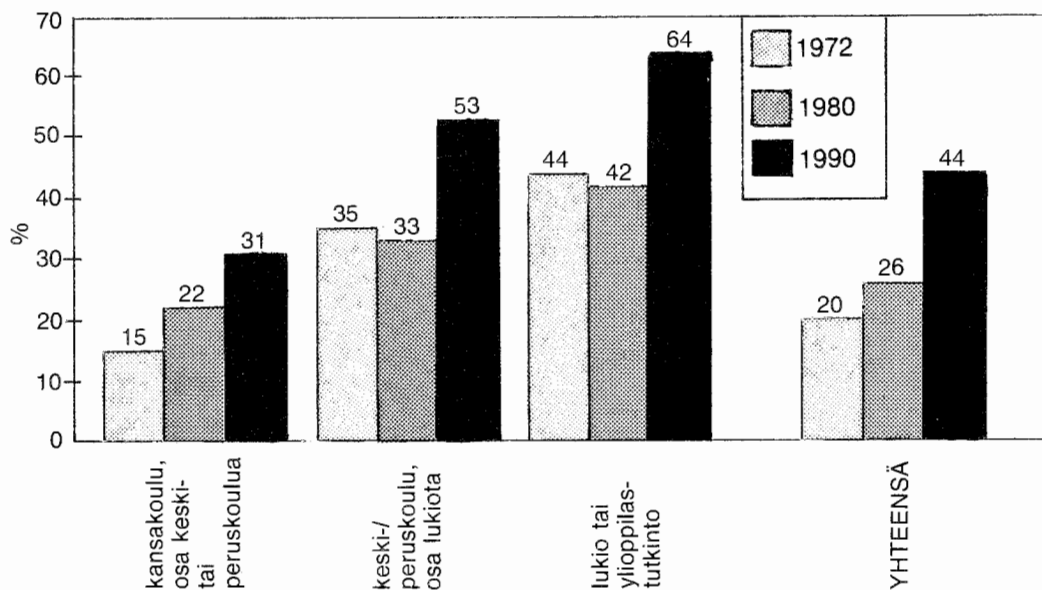
Taulukko 3.

Ammatillinen peruskoulutus ja osallistuminen aikuiskoulutukseen vuosina 1972, 1980 ja 1990 (%)

	1972	1980	1990	Muutosprosentti-yksiköinä 1972—90
Ei ammatillista koulutusta	12	11	27	15
Ammatillinen kurssi	24	34	38	14
Koulutasoinen ammattitutkinto	26	30	48	22
Opistotasoinen ammattitutkinto	39	39	73	34
Korkeakoulututkinto	47	45	74	27
Tuntematon	13	—	—	—
Yhteensä	20	26	44	24

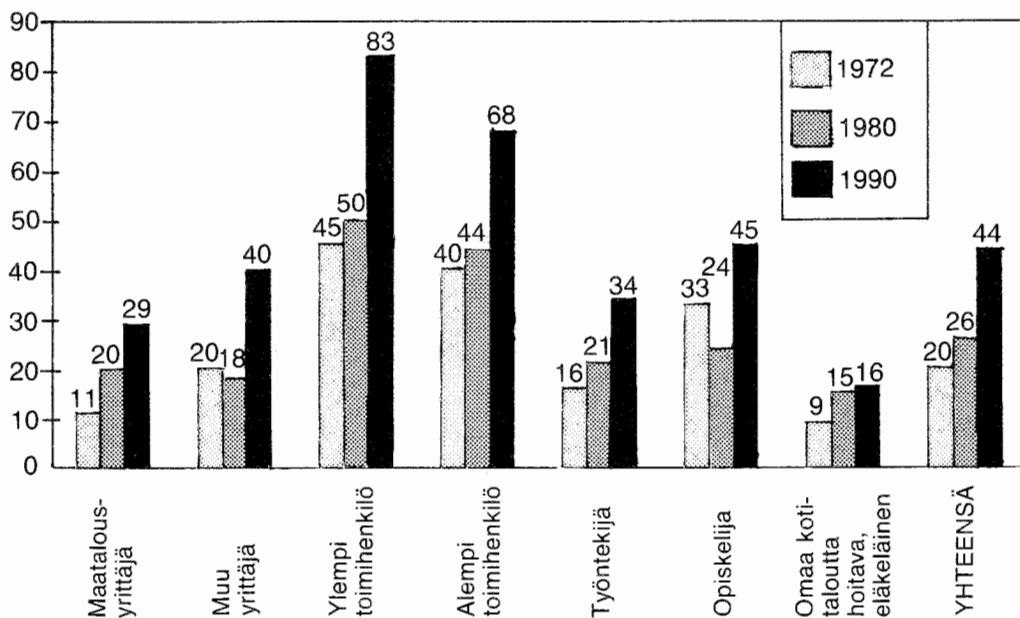
Kuvio 2.

Yleissivistävä pohjakoulutus ja osallistuminen aikuiskoulutukseen vuosina 1972, 1980 ja 1990 (%)



Kuvio 3.

Eri sosio-ekonomisessa asemassa olevien osallistuminen aikuiskoulutukseen vuositasolla vuosina 1972, 1980 ja 1990 (%)



Merkittävimpiä piirteitä aikuiskoulutukseen osallistumisessa oli 1970-luvulla naisten aktiivisuuden kasvu. Sen sijaan 1980-luvulla sukupuolten väliset osallistumiserot eivät enää

ole kasvaneet. Vuonna 1990 aikuiskoulutukseen osallistui noin 710 000 miestä eli 41 prosenttia miehistä ja 880 000 naista eli 47 prosenttia naisista (taulukko 4).

Taulukko 4.

Sukupuoli ja osallistuminen aikuiskoulutukseen vuosina 1972, 1980 ja 1990 (%)

	1972	1980	1990	Muutos 1972—90 prosenttiyksikköinä
Miehet	20	23	41	21
Naiset	21	30	47	26
Yhteensä	20	26	44	24

Yleissivistäviin tutkintoihin tähtäävä iltalukio-opiskelu sekä vapaa sivistystyö ovat selvästi naisten aluetta. Esimerkiksi iltalukioiden ja vapaan sivistystyön oppilaitosten opiskelijoista noin kolme neljäsosaa on naisia. Opintokeskusten yhteistyössä järjestöjen kanssa järjestämän opintokerho-, kurssi- ja luentotoiminnan opiskelijoista on myös selvästi yli puolet naisia (kouluhallitus 1990).

Ammatillisten oppilaitosten tutkintoon johdettavan omaehtoisen aikuiskoulutuksen opiskelijoista (yhteensä 14 000 opiskelijaa) oli naisia 70 prosenttia ja jatkolinjakoulutukseen osallistuneista puolet vuonna 1989 (Tilastokeskus 1990).

Toisaalla työvoimapolitiittiseen aikuiskoulutukseen ja oppisopimuskoulutukseen on osallistunut enemmän miehiä kuin naisia 1980-luvun loppuun asti. Tilanne on kuitenkin muuttunut: vuonna 1990 oppisopimuskoulutukseen osallistui jo hiukan enemmän naisia kuin miehiä (ammattikasvatushallitus 1990) ja työvoimapolitiittisessa aikuiskoulutuksessa oli molempia vuonna 1989 jo yhtä paljon (Tilastokeskus 1990). Tähän lienee vaikuttanut se, että työelämän ammattirakenne kehittyi fyysisestä työstä osittain palvelutyön ja ennen muuta tietotyön suuntaan. Juuri näillä toimialoilla ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistuminen on kasvanut eniten — ja näillä sektoreilla on myös naisten osallistuminen työelämään lisääntynyt (kuviot 4).

Aiemmin miehet ovat osallistuneet naisia aktiivisemmin henkilöstökoulutukseen. Tähän sen sijaan jo vuonna 1989 naiset osallistuivat hieman runsaammin (45 prosenttia) kuin miehet (43 prosenttia). Tyypillisin henkilöstökoulutukseen hakeutuva on 35—44-vuotias keski- tai korkea-asteen tutkinnon suorittanut, suurehkon yrityksen tai julkishallinnon naistoi-mihenkilö. Vuotuisia koulutuspäiviä on kuitenkin perinteisesti ollut enemmän mies- kuin naisosallistujaa kohti (Tilastokeskus 1989).

Aikuiskoulutukseen osallistuminen vaihtelee jossain määrin ikäryhmittäin. Aktiivisimpia aikuisopiskelijoita ovat keski-ikäiset, jotka koostuvat muun muassa sodan jälkeen syntyneistä suurista ikäluokista (taulukko 5).

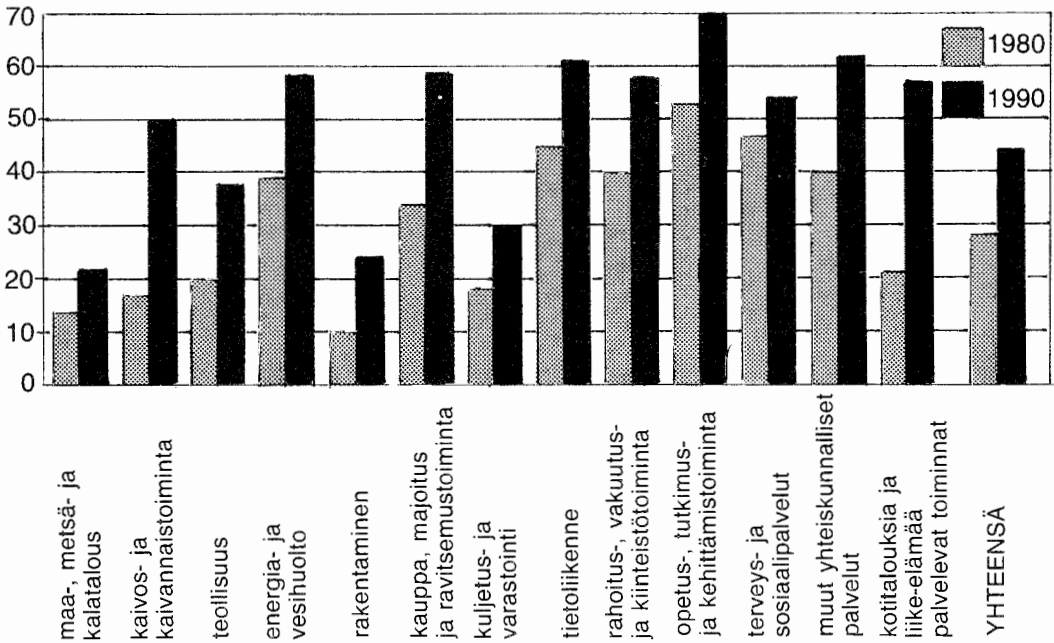
5. Ammatillista kaupungeissa, yleissivistävää maaseudulla

Alueelliset erot pienenevät erityisesti vaapaassa sivistystyössä 1970-luvulla. Sen sijaan ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistumisessa oli vuonna 1980 jyrkkiä alueellisia eroja. Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistuneiden osuus oli 26 prosenttia aikuisväestöstä, kun se muualla maassa oli 19-20 prosenttia suuraluejaon mukaan (Katajisto 1984 b).

Ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistumisen kasautuminen pääkaupunkiseudulle ja

Kuvio 4.

Toimialat sekä työllisen aikuisväestön osallistuminen ammatilliseen aikuiskoulutukseen vuosina 1980 ja 1990 (%)



Taulukko 5.

Ikäryhmät ja osallistuminen aikuiskoulutukseen vuosina 1972, 1980 ja 1990 (%)

Ikäryhmä	1972	1980	1990	Muutos 1972—90 prosenttiyksikkönä
—19	30	20	37	7
20—29	27	31	50	23
30—44	20	34	57	37
45—54	17	30	48	31
55—64	7	15	25	18
65—74	1	10	12	11
Yhteensä	20	26	44	24

yleensä suuriin kaupunkeihin näyttää jatkuvan. Sen sijaan yleissivistävään aikuiskoulutukseen osallistumisen voidaan olettaa jatkuvan maaseudulla suhteellisesti runsaampana kuin kaupungeissa, koska pienilläkin paikkakunnilla on runsaasti yleissivistävän koulutuksen tarjontaa.

osallistumisessa väli-Suomen (Mikkelin, Pohjois-Karjalan, Kuopion, Keski-Suomen ja Vaasan läänit) kuntien asukkaat harjoittivat aikuisopintoja vähemmän kuin asukkaat muualla maassa. Pohjois-Suomessa (Oulun ja Lapin lääneissä) puolestaan aikuiskoulutusmahdollisuudet ja osallistumisaktiivisuus ovat kehittyneet myönteisesti ja ohittaneet maan keskiarvon (taulukko 6).

Taulukko 6.

Eri alueilla asuvien osallistuminen aikuiskoulutukseen vuosina 1972, 1980 ja 1990 (%)

	1972	1980	1990	Muutos prosentteina 1972—90
Pääkaupunkiseutu	30	29	53	23
Muu Etelä-Suomi	19	26	44	25
Väli-Suomi	20	25	38	18
Pohjois-Suomi	18	27	45	27
Kaupungit	25	28	47	22
Muut kunnat	15	24	40	25
Yhteensä	20	26	44	24

6. Opiskelukynnystä madallettava ja koulutustasoa nostettava

Muihin Pohjoismaihin verrattuna maamme aikuisväestön keskimääräinen koulutustaso on jäänyt jälkeen, vaikka se on jatkuvasti kohonnut ja nuorista aikuisista jo neljä viidestä on suorittanut jonkin peruskoulun jälkeisen tutkinnon. Muun muassa luonnollinen poistuma on vähentänyt kouluttamattomien aikuisten kokonaismäärää.

Hieman yli puolet 15 täyttäneestä väestöstä, lähes puolet työikäisestä väestöstä ja noin 40 prosenttia työllisestäkkin väestöstä on kuitenkin yhä enintään perusasteen koulutuksen varassa. Esimerkiksi 30—49 -vuotiaista 600 000 ihmisellä (39 prosentilla 1,5 miljoonasta 30-49 -vuotiaasta) ei ole minkäänlaista ammatillista peruskoulutusta. Valtioneuvoston koulutuspoliittisen selonteon (1990) mukaan kehitystä pyritään kuitenkin nopeuttamaan.

Aikuisten ammatillinen peruskoulutus on nykyisin painottunut opistoasteen koulutukseen. Siksi opetussuunnitelmien kehittämisessä korostuu ennen muuta kouluasteen ammatilliseen tutkintoon johtavan opiskelukynnyksen madaltaminen ja ammatinhallinta, jolloin yleissivistäviä ja ammatillisia aineita on pyrittävä integroimaan. Erityisesti ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten todistuksenanto-oikeudet työvoimapolitiisessa aikuiskoulutuksessa mahdollistavat kouluasteen tutkintoon johtavan koulutuksen kasvun.

Tutkinnon edellyttämän osaamisen arviointi, työssä oppimisen ja eri koulutusorganisaatioissa suoritettujen opintojen vertaileminen, rinnastaminen ja tiettyjen opinto-osien korvaa-

minen ovat aikuisen kannalta keskeisiä tehtäviä. Näin välttyttäisiin turhalta kertaamiselta ja motivoitaisiin aikuisia pitkäjänteiseen opiskeluun. Siirryttäessä oppiainejakoon perustuvista opetussuunnitelmista laaja-alaisiin työtehtäviä painottaviin opetussuunnitelmiin osaamisen arviointikäytännön ja aikuisopintojen näyttökoejärjestelmän kehittäminen korostuvat entisestäänkin.

7. Loppupäätelmiä

Aikuiskoulutukseen osallistuminen kasautuu entistä jyrkemmin niille väestöryhmille, joilla on ennestään pitkä yleissivistävä ja ammatillinen pohjakoulutus. Heitä on erityisesti sodan jälkeen syntyneissä suurissa ikäluokissa, heistä vähintään opistotasoisena ammatillisen tutkinnon suorittaneet naiset.

Ennen muita kouluttamattomat ja yksinäiset miehet ovat erilaisista erityistukitoimista huolimatta vaarassa joutua väliinpuotoajien asemaan aikuiskoulutukseen rekrytoinnissa. Työttömät, sosiaalisesti, sivistyksellisesti ja poliittisesti syrjäytyneet ovat vaikeasti havaittavissa nyky-yhteiskunnassa. Siksi heidän saamisensa mukaan aikuiskoulutukseen on erityisesti ns. hakevan toiminnan sekä opetuksen sisällön ja toteutuksen kehittämisen haaste.

Alueellisesti osallistuminen ammatilliseen aikuiskoulutukseen kasautuu suuriin kaupunkeihin. Yleissivistävä aikuisopiskelu jakautuu tasaisemmin kattavamman koulutustarjonnan vuoksi.

Ammatillisessa peruskoulutuksessa on sukupolvien välisiä koulutuseroja. Pitkäkestoinen aikuisten ammatillinen peruskoulutus on

lisäksi painottunut opistoasteen koulutukseen. Näistä syistä tulisi opiskelukynnystä madaltaa. On myös tarpeen kehittää opetussuunnitelmia, jotka tähtäävät kouluasteen tutkintoon ja joita toteutetaan työvoimapolitiittisena aikuis-koulutuksena.

Nykytrendejä on ollut aikuisopiskelun yksilöllistäminen, monimuoto-opiskelu ja etätyö. Taloudellinen hyvinvointi on ilmeisesti lisännyt ihmisten uskoa selviytyä elämässään yksin. 1990-luvulla yksilö ei ehkä kaipaa enää siinä määrin kuin 1970-luvulla ryhmiä, joita yhdistää yhteinen maailmankatsomus.

Aikuisopiskelija ei kuitenkaan pärjää ilman sosiaalisia verkostoja ja ryhmäohjauksen käyttöä. Heikoillakin yhteyksillä, sellaisilla kuten kansalaisopistojen kunnallisilla harrasteryhmillä tai opintokeskusten opintokerhoilla, on entistä suurempi merkitys yhteiskuntaa koossa pitävänä, kevyinä rakenteina (Noro 1991).

On mahdollista, että ammatillisissa aikuiskoulutuksissa nousevat esiin entistä enemmän yhteisöllisyys sekä eettisiä elämänarvoja ja elämänhallintaa käsittelevät oppisisällöt ja -menetelmät.

REFEROITUJEN TUTKIMUSTEN AJANKOHTA, IKÄRAJAUS JA OTOS

Vuoden 1972 postikysely (Lehtonen & Tuomisto 1973):

tutkimusajanjakso 1.9.1971—31.8.1972

16—64 -vuotiaat

N = 1440

Tilastokeskuksen käyntihaastattelu 1980 (Katajisto & Syvänperä 1983, Katajisto 1984 a ja b):

tutkimusajanjakso 1.9.1979—31.8.1980

15—74 -vuotiaat

N = 3614

Haven & Syvänperä (1984), Tilastokeskus:

käytetty ajanjakso 1.9.1979—31.12.1980

Tilastokeskus 1990:

osallistuminen viimeisten 12 kuukauden aikana

18—73 -vuotiaat

N = 3990

KIRJALLISUUS

Aianen, A. 1986. Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen. Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 23/1986. Tampere.

Ammattikasvatushallitus 1990. Oppisopimuskoulutustilasto 1989. Suunto-tiedote 56. Ammattikasvatushallitus. Suunnittelutoimisto 6.6.1990. Helsinki.

Haavio, M. Pelisäännöistä tavoitelukuihin. Miten suunnitella aikuiskoulutusta. Sisältyy teokseen Näkökulmia koulutuksen kehittämiseen. Toim. Lehtisalo, L. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja 8. Helsinki 1991.

Haven, H. & Syvänperä, R. 1984. Aikuiskoulutukseen osallistuminen 1980. Tilastokeskus, tutkimuksia nro 92. Helsinki.

Huuhka, K. 1990. Kansalais- ja työväenopistotoiminnan historia 1899-1979. Kansalais- ja työväenopistojen liitto. Jyväskylä.

Katajisto, J. & Syvänperä, R. 1982. Aikuiskoulutushaastattelu 1980. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä. Helsinki. Moniste.

Katajisto, J. 1983. Changes in Participation in Adult Education in Finland in the 1970's. Adult Education in Finland Vol 12. No 2/1983. Helsinki.

Katajisto, J. 1984a. Osallistumismuutokset Suomen aikuiskasvatuksessa 1972—1980. Aikuiskasvatus 2/1984.

Katajisto, J. 1984b. Aikuisopintoihin osallistumisen kasautuminen ja esteet. Aikuiskasvatus 3/1984.

Katajisto, J. 1987. Taideaineiden suosio kasvaa. Kansalais- ja työväenopistojen opettussisällöt muuttuneet. Opisto-lehti/Studieringen 7/87.

Kouluhallitus 1990. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/1990.

Tilastotietoja kansanopistoista, kansalais- ja työväenopistoista ja musiikkioppilaitoksista työvuonna 1989-90 sekä opintokeskuksista ja urheiluopistoista vuonna 1989. Kouluhallitus. Aikuiskasvatusosasto. Helsinki 1990.

Lehtonen, H. & Tuomisto, J. 1973. Aikuiskoulutus Suomessa: Käsitteet ja käyttö. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Tutkimuksia A:45. Tampere: Tampereen yliopisto.

Nordhaug, Odd 1991. Aikuiskasvatuspolitiikka ja vapaan sivistystyön järjestöt Norjassa. Aikuiskasvatus 2/1991.

Noro, A. 1991. Muoto, moderniteetti ja 'kolmas'. Tutkielma Georg Simmelin sosiologiasta. Jyväskylä. Statistisk ukehefte. Nr 39/88. 28.9.1988.

SCB 1988. Personaltidningvåren 1987. Bakgrundsmaterial om vuxenutbildning. 1988:1. Stockholm.

Statistisk sentralbyrå. Oslo.

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

Tilastokeskus 1989. Henkilöstökoulutus 1982-1987. Koulutus ja tutkimus 1989:18. Tilastokeskus, Helsinki.

Tilastokeskus 1990. Ammatillisten oppilaitosten aikuiskoulutus 1989. Koulutus ja tutkimus 1990:23. Tilastokeskus, Helsinki.

Tilastokeskus 1991. Aikuiskoulutustutkimus 1990. Ennakkotietoja 24.9.91. Koulutus ja tutkimus 1991:10. Helsinki.

KOKEILEMINEN, MUUTTUMINEN, TULKITSEMINEN

Ei tullut takkia, tuli viitta. Näin tulkitsen loppusuoralla olevaa Kansan Sivistystyön Liiton ja Työväen Sivistysliiton kokeiluprojektia Aikuinen ja työ (ks. Ulla Puro, Aikuiskasvatus 4/90). Viitta saattaa olla parempi: se hulmuu vapaasti, sen helma pyyhkii mennessään jotain pölyä sivistystyöstä. Tässä viittoja matkalle:

1. Luovu yhdestä perusasetuksesta

"Ei tutkintotavoitteisuutta vapaaseen sivistystyöhön." Tätä perusasetusta en ole aiemmin kyseenalaistanut. Epäilin, että tutkimukset toisivat riskin sopeutua järjestelmiin, niiden mukana tulisi instrumentaalinen lähestymistapa oppimiseen ja opintokerhojen itsenäisyys vähenisi.

Aikuinen ja työ -opintoprojektissa on unohdettu tutkintotavoitteisuuden vastustaminen. Tutkintoon ei tosin hypäty suoraan. Tarkoituksemme oli vain katsoa, miten opintokerhoissa voidaan toteuttaa vaativaa ja pitkäjänteistä opiskelua. Välittävänä ideana oli englantilainen versio yliopistotasoisesta sopimusopiskelusta (ks. esimerkiksi Dave O'Reilly, 1989). Kokeilun tarkoituksena on tältä osin selvittää:

— mitä mahdollisuuksia on sille, että opintokerhoissa voidaan suorittaa yliopistolliseen arvostamaan verrattavia opintoja opiskelijoiden itsensä laatiman opintosuunnitelman mukaisesti

— mitä merkitystä opiskelun edistymiselle ja laadulle on sillä, että opinnot tuottavat arvostuksen ja todistuksen siitä.

Aikuinen ja työ -tutkinnossa on KSL- ja TSL-opintokeskuksissa laadittu kehysosa, johon kuuluu johdatus tietoon ja työelämän rakenteisiin, kirjallista ja suullista viestintää sekä loppukirjoitelma, yhteensä 3,75 opintoviikon verran suorituksia. Lisäksi tutkintoon on sisällytetty opintoja avoimessa korkeakoulussa useimmissa tapauksissa 15 opintoviikon verran.

2. Löydä toisia motivaatioita

Aiemmin olen ymmärtänyt emansipatorisen intressin (Habermas) osaksi perinteistä opinto-kerhoideologiaa: ihmiset oppivat yhteistoiminnallisesti uutta voidakseen yhdessä käyttäen uusia taitojaan ja kykyjään yhteiskunnallisessa toiminnassa. Tässä projektissa alan lukea tuota intressiä toisin: itsensä ylittämistä vaativassa opiskelussa opintokerho on tukenut opiskelijoita kriittisessä toiminnassa niin, että kerholaiset ovat käyttäneet opiskeluaan esimerkiksi oman työpaikkahierarkian näkyväksi tekemiseen ja uudelleentulkitsemiseen. Erityisesti tutkintoon kuuluva lopputyö antaa tilaisuuden reflektoida kokemustaan ja työpaikkaansa.

John Stephenson (1990) löysi englantilaisilla yliopistotason sopimusopiskelijoilla kuudenlaisia primäärejä motivaatioita: arvostuksen ansaitseminen, identiteetin etsiminen, (oman) arvon osoittaminen, sitoutumisen rakentaminen, pätevyyden hankkiminen ja elämän muuttaminen. Stephenson olettaa, että tällaisia tarpeita on löydettävissä mistä tahansa opiskelijajoukosta. Kokeilumme tutkimusosuus tulee vastaamaan tähän kysymykseen, mutta jo nyt on selvää, että Aikuinen ja työ -tutkinto on ollut aivan uudenvuoden mahdollisuus työssäkäyville, usein puutteellisen pohjakoulutuksen omaaville ihmisille.

Tutoroidessani kolmea ryhmää olen havainnut, että korkeakoulutason opinnot antavat tilaisuuden osoittaa pärjäävänsä, ansaita arvostusta esimerkiksi omien lasten silmissä. Siitä kertoo myös riemu tenttituloksista.

3. Näe (uudelleen) matka kirjoitettuun diskurssiin

Ennen kuin aloin kirjoittaa tätä, selailin automaattisesti Aikuiskasvatus-lehden numeroita, ilmeisesti tehdäkseni ”tilapäisteorian” (Donald Davidson via Richard Rorty, 1989) tässä lehdessä käytettävistä sana- ja kuvamerkeistä. Kirjoitan nyt sen teorian varassa tietynlaiseen kontekstiin, hakien siihen sopivia metaforia. Luon kirjoitettua kokemusta, kirjoitettuun kontekstiin. Jos joku vastaa kirjoitukseen, voin korjata tilapäisteoriaani ja ehkä löytää kontekstiin osuvampia merkkejä. Suosikkiongelmani tutorina on ollut löytää keinoja kontekstin tekemiseksi näkyväksi. Kokeiluprojekti on antanut hyvin konkreettisen näkökulman siihen, mitä on matka ajattelusta kirjoitettuun ajatteluun. Kerho saattaa raportoida käyneensä monitasoisen ja -tahoisen keskustelun. Etätehtävän vastauksessa se kuitenkin on kirjoittanut yksilulotteiseksi kapulakieleksi, pariksi lyhyeksi lauseeksi. Mitä tuossa keskustelussa on tapahtunut? Tavoitettaisiinko se, jos ryhmäkohtaiset etätehtävät kirjoitettaisiin näytelmiksi?

Satunnaisesti seurattessani keskustelua tekstistä totesin, että tekstiä pidettiin alkurepliikinä, josta itse kukin assosioi omia kokemuksia ja keskittyi puhumaan niistä. Myös etäopiskelutehtäviin opintokerhot saattoivat tehdä kuin keskustelurepliikejä. Vain hitaasti löytyi keinoja laajentaa kirjoittamista, ja vasta ”prosessikirjoittamisen” tekniikka näytti opiskelijoille mahdollisuuden käyttää opintokerhoa oman tekstinsä kehittämiseen. Rajoituksensa silläkin: useilla opiskelijoilla tässä projektissa ei ole konekirjoitustaitoa.

4. Laajenna oppimisen strategian käsitettä

Kokeilua suunniteltaessa perehdyimme tuoro-intia koskevaan kirjallisuuteen ja kuulimme luentoja aiheesta. Paitsi että olemme nyt kokeilevasti luoneet omia tutorkäytäntöjämme, tutoreina on meillä ollut mahdollisuus tutkailla aikuisten oppimisen strategioita.

Oppimisen strategioista puhuttaessa tarkoitetaan tavallisesti vuorovaikutusta oppimisen kohteen kanssa, kuten pinta- tai syväprosessointeja. Aikuinen ja työ -opiskelijoita tutoroituani olen sitä mieltä, että metakognitiivisiin taitoihin on syytä liittää ”metaemotionaaliset”, eräänlainen emotionaalinen kompetenssi. On hyödyllistä auttaa oppijaa tulemaan tietoiseksi koko lähestymistavastaan oppimiseen: miten luoda toistuvasti resursseja antava mielentila, miten tuottaa omaa oppimista koskevia positiivisia uskomuksia ja positiivisia, itseään toteuttavia ennusteita, miten luoda suhde kulloiseenkin kohteeseensa, mi-

ten ”merkitä” erilaisia muisti- ja pohdintatehtäviä aivojaan varten, miten käyttää alitajuntaansa oppimiseen. Näin oppimisen strategia laajeneekin yleiseksi muutosten strategiaksi.

Erityisesti suggestopediasta ja neurolingvistikasta löytyy tulkintoja kokemuksi tapahtumiin opiskelujen onnistumisista ja tukkiutumista. Pelkästään kuuntelemalla opiskelijoita saatoin kertoittaa, miten he suggeroivat itseään positiivisesti ja negatiivisesti. Filosofista saattoi opiskelija tehdä itselleen tosi vaikean vain toistelemalla itselleen, kuinka älytöntä se kaikki oli.

Esimerkiksi *Robert Dilts* on kuvannut erilaisen muutosten loogista hierarkiaa siten, että alimpana hierarkiassa ovat yksittäiset, ympäristöön kohdistuvat osaamiset, jotka erilaisina yhdistelminä liittyvät seuraavaan ylempään tasoon, taitojen ja kykyjen tasoon. Yksittäisiä osaamisia näytti opiskelijoiden olevan suhteellisen ongelmaton harjoitella ja hallita. Mutta monimutkaisempien toimintojen — mitä esimerkiksi omien pohdintojen kirjoittaminen tai tilastojen arviointi on — harjoittamisessa esteeksi nousi yhä uudelleen jokin suurempi, usein jokin ”meikäläisyys”.

Taitojen ja kykyjen omaksumisen tai muuttamisen edellytyksenä Diltsin mukaan on, että yksilön uskomukset ja arvot, jotka ovat hierarkiassa ylempi taso, sallivat sen. Eli oppimista koskevat uskomukset joko sallivat oppimisen tai säännöstelevät sitä negatiivisessa mielessä. Yksilön uskomukset ja arvot puolestaan kiinnittyvät identiteettiin. Ylimpänä hierarkiassa on ”jumalataso”, jonka yksilö voi kokea Jumalaksi tai muunlaiseksi eettiseksi periaatteeksi. Ylin taso ohjaa yksilön ”tehtävää maailmassa” ja siinä mielessä rajaa hänen mahdollisia muuttumisiaan ja myös oppimisiaan.

Diltsiläinen muutostasojen hierarkia viittaisi siihen, että tehokkaat oppimisen/muuttamisen strategiat ovat systeemisiä ja sisältävät hierarkian eri tasoilla toisistaan paljonkin poikkeavien muutosedellytysten luomista. Mikä haaste tutoreille!

5. Törmää hierarkioihin

Kun Aikuinen ja työ -tutkimtoa suunniteltiin, ajatuksena oli koota siihen yksilöllisiä sisältöjä yhdistelemällä avoimesta korkeakoulusta osioita vapaasti eri tieteenaloilta.

Ankea totuus tietenkin on, että yliopistot ovat osa yhteiskunnallista hierarkisointia. Niiden sivistyksellinen tehtävä on alistettu erilaisille karsinta-, legitimointi- ja reviiirinmuodostustehtävil-

le. Avoin korkeakoulu niiden liitännäisenä liikkuu siis varsin ahtaassa urassa. Ennen kaikkea monimuotosovelluksia on vähän.

Yksilöllisten mosaiikkien sijasta päädyimme tarjoamaan korkeakoulutasoista opiskelua aikuiskasvatuksessa, jossa Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus hankki projektia varten oman opettajan hoitamaan opetusta sähköpostin kautta.

Aikuiskasvatus sopi kylläkin projektiimme ja tarjosi seikkailua yllin kyllin. Mutta alkuperäinen ideamme opintosuunnitelmien yksilöllisyydestä kapeni toteutuksessa. Vain pieni perhepäivähoidattajien ryhmä siirtyi toisena vuonna opiskelemaan erityispedagogiikkaa, muut jatkoivat aikuiskasvatusta. Oliko kyseessä opiskelijoiden sopeutuminen järjestelmään vai alkoiko aikuiskasvatus aidosti kiinnostaa? Ainakin muutamat ovat kertooneet jatkavansa aikuiskasvatuksen opiskelua.

6. Jatka etsimistä

Tämä kirjoitus on projektin lopulta, tiivistelmät ja kokonaistulkinnot odottavat tekemistään. Projekti on jo ehtinyt muuttaa molemmissa koikeleivissä opintokeskuksessa olevia käytäntöjä.

LIISA KORHONEN

JOKAISALLE KULTTUURILLE TAATTAVA ELÄMISEN VÄLJYYS

Monikulttuuri ei ole sulatusuuni, vaan pikeminkin salaattikulho. Tosin sanoen tomaatti on tomaatti ja sipuli on sipuli. Vasta rinnakkain niistä syntyy nautittava maku-elämys.

Näin on asianlaita myös monikulttuurissa. Mikään kulttuuri ei saa hallita toisia. On tärkeää, että kullekin kulttuurille taataan elämisen väljyys.

Tätä mieltä oli International Council for Adult Education -järjestön uusi pääsihteeri Retta Alemayehu, joka esitelmöi aiheesta Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön koulutustilaisuudessa Helsingissä syyskuussa.

Etiopiasta aikoinaan Kanadaan opiskelemaan lähtenyt Retta Alemayehu tietää myös omasta kokemuksestaan, mitä on kohdata monikulttuuri henkilökohtaisesti. "Kanada, jos mikä on edistyksellinen monikulttuurimaa", hän painottaa.

Uusi tutkinto TSL:n, KSL:n, ammattiliittojen ja ay-opistojen yhteistyönä on valmisteilla. KSL:n ja Vasemmistoliiton organisoimina ovat lähteneet liikkeelle Minä, Vasemmisto ja politiikka -opinnot, joissa yhdistetään sopimusopiskeluidean mukaiset yksilölliset oppimissuunnitelmat, oppivat ryhmät ja tutorointi.

VIITATUT LÄHTEET

Robert Dilts, *Changing Belief Systems with NLP*, Meta Publications 1990.

Dave O'Reilly, *Yksilölliset opinnot ja sopimusopiskelu*, Luento TYT:n symposiumissa Tampereella 22.8.1989

Ulla Puro, *Aikuinen ja työ -opinnot monimuotoisena ryhmäopiskeluna*, *Aikuiskasvatus* 4/90

John Stephenson, *The Student Experience of Independent Study*, Inaugural Professorial Lecture February 6th 1990, Polytechnic of East London

Richard Rorty, *Contingency, irony, and solidarity*, Cambridge University Press 1989

"Aikuiskouluttajana olen pyrkinyt korostamaan, että kasvatus monikulttuuriin on pohjimmiltaan halua oppia ymmärtämään toisia ihmisiä ja saavuttamaan näin molemminpuolinen harmoninen yhteiselämä."

"Jo Kolumbuksen ajoista alkaen uudelle mantereelle on virrannut ihmisiä eri roduista, kielialueilta, uskonnoista ja kansallisuuksista. Kuitenkin esimerkiksi USA eroaa Kanadasta siinä, ettei se pyri Kanadan lailla edistämään monikulttuurisuuttaan."

USA:ssa näkyy erilaisuus esimerkiksi 222 erilaisena uskontokuntana tai kolmena huomattavana rodullisena pääryhmänä. Siellä on lisäksi 122 erilaista kansallisuuskokonaisuutta, jotka vuorostaan jakautuvat pienempiin etnisiin vä-

hemmistöryhmiin. Yli sata tällaista ryhmää elää alkuperäisväestön keskuudessa.

Kuinka kohdella esimerkiksi lapsia, jotka tulevat kaikista näistä edellä kuvatuista taustoista? Ja Retta Alemayehu vastasi itse: ”Se merkitsee ihmisoikeuksien kunnioittamista ja eri kulttuurien kehittymistä samansuuntaisesti yleisen yhteiskuntakehityksen kanssa. Jos kulttuurit ovat samanarvoisia, myös kielen ja koulutuksen tulee olla tasaveroisessa asemassa. Myös koulutusta an-

tavien organisaatioiden tulee heijastaa tasa-arvoisuuden todellisuutta.

Monikulttuurisuus sisältää Retta Alemayehun mielestä mahdollisuuksia, jotka tulisi säilyttää. Edistääkseen tätä asiaa ICAE toimii neljällä sektorilla. Ne ovat ympäristökasvatus, ihmisoikeudet ja rauhantyö, naisten ohjelma sekä lukutaitokampanja.

Retta Alemayehu nimitettiin ICAE:n uudeksi pääsihteeriksi huhtikuussa.

ETNINEN KULTTUURI RIKASTUTTAA

Kasvatuksellisesti monikulttuurissa suurin ongelma on ihmisten tietämättömyys. Opettajat eivät esimerkiksi tunne tarpeeksi lasten kulttuurilista erilaisuutta. Etnisten vähemmistöryhmien aikuisväestö hakeutuu omiensa pariin.

Sopeutuminen yhteisöön on erittäin vaikeata, sen huomasi osallistuessani heinäkuussa Bradfordissa ”Good Practices in Education and Training Provision for Black/Ethnic Minority Edults” -konferenssiin.

Konferenssin järjesti NIACE (National Institute of Adult Continuing Education) ja siihen osallistui yli sata vähemmistöryhmien parissa työskentelevää aikuiskouluttajaa eripuolilta Britanniaa.

Kohtaamispaikka, Bradford on Keski-Englannissa sijaitseva yliopistokaupunki ja tunnettu etnisistä vähemmistöryhmistään. Vuosien saatossa sinne on virrannut väkeä mm. Pakistanista, Bangladeshista, Intiasta ja Itä-Euroopan maista.

Jane Gledhill, joka itse on syntyjään englantilainen, mutta työskentelee aikuisopettajana Bradfordissa, kertoi kaupungin väestöstä 17 prosenttia muodostuvan etnisistä vähemmistöryhmistä. Eniten häntä huolestuttaa tällä hetkellä rasmin lisääntyminen näitä ryhmiä kohtaan. Tämä johtuu siitä, että jo vuodesta 1840 saakka Bradfordissa on ollut lisäksi irlantilainen ja juutalainen yhteisö. Rasmin juuret ovat hyvin syvällä.

”Tekstiiliteollisuus oli se, joka houkutteli tänne väkeä. Nyt täällä on tekstiiliteollisuudessa lama ja työttömyys. Varsinkin vanhemmille ihmisille on kova paikka, kun ei ole työtä eikä osaa kieltä.”

Jane Gledhillin mielestä suurin ongelma sopeutumiseen löytyy juuri perheiden sisältä. Lapset oppisivat helposti englannin kielen muilta lapsilta, mutta heitä ei päästetä kouluun. Aikuiset pysyttelevät mieluiten omiensa keskuudessa. Uskonto puolestaan kieltää naisten pääsyn kodin ulkopuolelle.

Ei ole myöskään tarkasti määriteltävissä sellaista käsitettä kuin brittiläinen kulttuuri. Se muuttuu koko ajan. Jane Gledhill korostaa myös, että varsinkin nämä etniset vähemmistöryhmät tuovat siihen omia piirteitään ja rikastuttavat sitä.

NIACE:n johtaja Alan Tuckett kertoi, että Englannissa ja Walesissa neljästä seitsemään prosenttia väestöstä kuuluu etnisiin vähemmistöihin. Kuitenkin niistä ihmisistä, jotka osallistuvat aikuiskoulutukseen, vain pari prosenttia kuuluu kansallisiin pienryhmiin. Tämä aikuisvähemmistö on opiskelijoiden joukossa selvästi aliedustettuna.

Alan Tuckett asuu itse Lontoon Brixtonissa ja korostaa, että Britannia on kulttuuriltaan monimuotoinen.

”Asuinkadullani on nähtävissä Britannian muuttumisen kolmesataavuotinen historia. Siellä asuu puolalaisia, Itä-Euroopan juutalaisia, afrikkalaisia, aasialaisia ja Länsi-Intiasta kotoisin olevia ranskalaisia ja hugenotteja. Kaikki tyyni tosi brittejä, mutta kuitenkin he eroavat muista avoimuutensa, pitkäpinnaisuutensa ja liberaaliminsa vuoksi.”

NIACE on järjestänyt etnisille ryhmille konferensseja vuosittain neljän vuoden ajan. ”Konferenssit koetaan erittäin tarpeelliseksi mielipiteenvaihdon foorumeiksi ja kohtaamispaikoiksi”, Alan Tuckett sanoi.

KASVU KRIITTISEEN KANSALAISUUTEEN

Aikuiskasvatukselle ja kansanvallalla on suora keskinäinen yhteys. Pohjoismaisesta demokratiasta puhuttaessa on sanottu, että kansanvalta on kukoistanut elinvoimaisena aina silloin, kun vapaa sivistystyö — vaikkapa kansanopistoliike — on voinut hyvin. Ja kun se on elänyt lamassa, on myös demokratia potenut näivetytä.

Viimekesäisessä Meeting in Finland -seminaarissa pohdittiin aikuiskasvatusta teemalla *Education for critical citizenship* with special reference to non-governmental organizations. Osanottajia tähän aikuiskasvattajien vuosittaiseen tapaamiseen oli ennätysmäärä, 44 eri maasta.

Kokemukset ja näkökulmat vaihtelivat: Latinalaisessa Amerikassa ja Aasiassa kuljetaan kivikkoista tietä demokratiaan vuosisataisten sortojärjestelmien murruttua. Portugalilla ja Espanjalla on nyt takana liki 20 vuoden kokemukset yhteiskunnan muuttamisesta demokraattiseksi. Baltian mailla oli lyhyt itsenäisyyden aika ja silloin luotu vapaa sivistystyö, jonka vuoden 1940 tapahtumat dramaattisesti syväjäädyttivät. Pohjoismaiden ilmiö on privatisoituminen.

Ruohonjuuritason terveysprojektit ja kansalaistietoisuus

Chileiläisen *Teresa Marshallin* kuvauksen kohteena oli kansanterveyttä edistävä aikuiskasvatustyö ja sen merkitys demokratian kehitykselle Latinalaisessa Amerikassa. Luetaanhan terveys ns. demokraattisissa yhteiskunnissa yhdeksi yhteiskuntapolitiikan peruspilariksi.

Ennen muuta kenttätyötä tekevät ihmiset ovat tajunneet, millaiseen sietämättömään tilaan yhteiskunnat Latinalaisessa Amerikassa ovat ajautuneet terveydenhuollon riittämättömyyden ja yleisen terveydentilan heikkenemisen seurauksena. Keskeisiä terveydellisiä uhkatekijöitä on kolme:

köyhyys, korkea riskikäyttäytyminen (mm. aids) sekä epätydyttävät ympäristöolosuhteet.

Samanaikaisesti yleinen terveystaloudellinen tila nojaa markkinatalouteen, keskittyy vauraaseen väestöön ja syventää sosiaalista eriarvoisuutta. Siihen liittyy hyväntekeväisyysluonteinen terveysapu köyhimmille väestöryhmille, mikä perustuu terveydenhuollon äärimmäiseen minimitasoon ja heijastaa yleistä strategiaa eristää köyhät muusta yhteiskunnasta.

Kansalaisjärjestötoiminnan on Marshallin mukaan välttämätöntä suuntautua juuri terveyden keskeisiin uhkatekijöihin tavalla, jolla on yhteiskunnallinen, edistävä ja kasvatuksellinen luonne. Sivistystyö, popular education, on tässä mielessä ollut miltei vallankumouksellista.

Teresa Marshall sanoi, että aiemmin on puuttunut yhtenäinen näkemys ja yksinkertainen preferenssijärjestys, miten terveysohjelmia tulisi toteuttaa. Hänen mukaansa on välttämätöntä aloittaa niistä tarpeista, jotka väestö tunnistaa, ja laajentaa samanaikaisesti toimintaa tekniseen, yhteiskunnalliseen ja kasvatukselliseen tukityöhön, jotta ihmisten on mahdollista ymmärtää terveysriskeihin liittyviä tekijöitä. Chilessä on esimerkiksi eri kansalaisjärjestöjen ja -ryhmien toimesta työskennelty ravitsemus- ja aliravitsemusongelman kimpussa ja se on johtanut hyvinkin konkreettisiin toimenpiteisiin.

On tärkeää sitoa ihmisten osallistuminen ohjelmallisiin tavoitteisiin. Marshall sanoo, että osallistuminen on itsessään myytti. Se ei johda mihinkään, ellei sitä kytketä erityistoimintaan, tavoitteisiin. Organisaatioiden ponnistelut ja yhteisöön perustuva ihmisten aktiivisuus ei kannu hedelmää ilman taitojen samanaikaista kehittämistä ja teknisten taitojen kartuttamista erityistavoitteiden toteuttamiseksi. Niin ikään on tarpeellista yhdistää harjaantuminen (toimiminen) ja oppiminen niin, että yhteisö voi työskennellä konkreettisten asioiden parissa.

Ihmisten osallistuminen ja toiminta on keskeinen haaste demokraattisessa terveystieteessä: ongelmat tulee tunnistaa yhdessä, päätökset tulee tehdä yhdessä ja toimenpiteet toteuttaa yhdessä. Kanavia on monia, mm. erilaiset naisten ryhmät. Juuri naiset ovat useimmiten aktiivisimpia.

Vaikutus kansanvaltaan

Marshallin mukaan kasvatuksen ja demokratian suhde löytyy kolmesta ulottuvuudesta: tasaveroisista mahdollisuuksista, vapaudesta ja instituutioista, joiden kautta toiminta kanavoitetaan. Arkipäivä osoittaa ihmisten ongelmat. Ihmisiä yhdistävät ruohonjuuritason organisaatiot muodostavat toimimisen polttopisteen, jota kautta kamppailu demokratian puolesta toteutuu. Mutta niiden lisäksi on tärkeää yhdistää työskentely paikallistasolla julkiseen keskusteluun.

”Kasvatus ei voi rajoittua jakamaan tietoa ja faktoja, vaan sen on perustuttava osallistujien aktiivointiin etsimään, kokeilemaan ja toimimaan. Kaikki se edistää luovuutta ja vastuunottoa. Ihmisiä tulee rohkaista työskentelemään ryhmässä ja toimimaan yhdessä. Heitä tulee opettaa keskustelemaan, puolustamaan erilaisia ehdotuksia, neuvottelemaan ja saavuttamaan lopulta yhteisymmärrys”, tiivistä Teresa Marshall.

Mutta kaiken tämän demokratian aakkosten opettelemisen rinnalla on tärkeää löytää arkipäivän konkreettisille asioille laajemmat, kokonaisvaltaiset yhteydet, tuoda niihin yleinen, myös maailmanlaajuinen kytkentä, mikä selittää ongelmat ja tekee mahdolliseksi löytää toisia, vaihtoehtoisia yhteiskunnallisen ja poliittisen toiminnan teitä.

Kasvatusprosessin tulee etsiä sellaisia metodeja, jotka soveltuvat tämänkaltaisiin tavoitteisiin ja periaatteisiin.

Pyhiinvaellus demokratiaan

Poliittisten tieteiden professori *Edmundo Garcia* Filippiinien yliopistosta on maansa näkyvä kansalaisaktivisti, joka on kuulunut vuonna 1986 Filippiinien perustuslakikomiteaan. Komitea loi maalle demokratiaan rakentuvan perustuslain sen jälkeen kun — Gabriel Garcia Marquezia lainaten — maa oli ollut 350 vuotta espanjalaisten luostarina, neljä vuotta japanilaisena keskitysleirinä ja Hollywood oli hypnotisoinut sitä puolen vuosisataa.

Filippiineillä kokonaiset sukupolvet muistavat ”normaalina” elämänmuotona jatkuvan sotatilan. Maa on pitkään kuulunut niihin, missä ihmisoikeuksia on rikottu järjestelmällisesti ja laajassa mitassa.

Professori Garciaan mukaan filippiiniläisten tie demokratiaan onkin osoittautunut kiviseksi. Maassa on itsenäisyyden ajan vallinnut enimmältään ”perustuslaillinen autoritarismi”, maa on ollut sotatilalakiin alainen, valtaa on tukenut nöyristelevä lehdistö. Armeija on tukahduttanut kansalaistoiminnan ja hallituksesta riippumattomat kansalaisjärjestöt ovat vaienneet.

Kansanvallan juuret ovat Garciaan mukaan ihmisten rohkaistumisessa ilmaisemaan mielipiteensä. Se johti kollektiivisen tietouden kasvuun ja yleiseen pelon ilmapiiriin väistymiseen. Tämä tapahtui tilanteessa, missä 70 prosenttia väestöstä elää köyhyyskynnyksen alapuolella, missä 51 prosenttia väestöstä syö vähemmän kuin WHO:n minimikalorisuositus on ja missä työttömyysaste on maailman huippuja.

Professori Edmundo Garcia kytkee kansanvallan elinmahdollisuudet ihmisoikeuksien kunnioittamiseen. Demokratiaa ei ole, ellei ihmisillä ole ihmisoikeuksia, poliittisia, taloudellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia perusoikeuksia. ”Oivalsimme, miten keskeisen tärkeää on erilaisten kansalaisjärjestöjen rooli ja niiden oikeudet. Ehkäpä siksi Filippiinien perustuslaki on yksi niistä harvoista, missä vapaiden kansalaisjärjestöjen merkitys ja oikeudet tunnustetaan demokratian ehtona ja ihmisoikeuksien takaajana”, sanoo Garcia.

Kansalaisjärjestöjen toimintaan liittyy vuorostaan yhtä oleellisenä kasvatustyö ihmisoikeus- ja rauhankysymyksissä. ”On tärkeää nähdä, että todellinen muutos demokratiaan voi tapahtua vain, jos vastuu on laajapohjaista.”

On tärkeää vaikuttaa ihmisten tietoisuuteen ja tajuntaan, sanoo Edmundo Garcia, joka otti yhdeksi lukuisista esimerkeistään ”rauhanvyöhykkeen” ja ”elämänvyöhykkeen” julistamisen: sen merkitys ihmisille, jotka joutuivat aseellisten konfliktien sietämättömään puristukseen ja jotka kantoivat sodan kustannukset, on ollut yhteiskunnallisen tietouden nostattajana melkoinen.

Ihmisoikeuskasvatusta tutki Filippiineillä Marylandin yliopisto yhdessä vierailijan Fulbright-tutkimusprofessorin *Richard Pierre Clauden* kanssa. Tutkimuksessa päädyttiin seuraaviin johtopäätöksiin:

1) Epävirallinen kasvatustyö, joka suuntautuu yleiseen mielipiteeseen ja tekee ihmisoikeuskas-

vatusta hyväksytyksi, on tärkeää maassa, jolla on autoritaarinen menneisyys.

2) Ihmisoikeuskasvatusta tulee tehdä monensuuntaisin ponnistuksin siten, että kiinnitetään erityisesti huomiota ruohonjuuritason osallistamiseen. Työtä eivät voi tehdä hallitusbyrokraatit, vaan sen tulee olla laajasti eri kansalaisjärjestöjen tukemaa toimintaa.

3) Onnistumisen ja tuloksellisuuden edellytys on voimakas, riippumaton ja kriittinen kansalaisjärjestöjen ja kasvatusinstituutioiden verkosto, joka pitää tehtävänänsä tukea ihmisoikeuskasvatusta sekä taata sen, että se saa kulttuurisesti oikean toteuttamismuodon.

Neilikkavallankumouksen jälkeen

Portugalissa demokratiaa on harjoiteltu nyt 17 vuotta. Ponnistelut ja muutokset ovat olleet valtavat. Kansanvallan perusehtoja on ollut mm. rakentaa maanteitä, joiden puuttuminen on estänyt eristyneiden alueiden kehityksen tasa-arvoon sekä pääsyn osalliseksi kulttuurisesta ja taloudellisesta kehityksestä muun maan rinnalla. Liittyminen Euroopan Yhteisöön on tadikaalilla tavalla lisännyt Portugalin muutospaineita.

Silti työikäisen väestön koulutustaso on edelleen hyvin matala, ammattikoulutus riittämätön ja lukutaidottomuus todellinen kehityksen tulppeja. Heti neilikkavallankumouksen jälkeen toteutetut lukutaitokampanjat epäonnistuivat.

Portugal on panostanut valtavasti koulutukseen, ja aikuiskasvatus sen osana on ollut syvien muutosten kohde. Epäonnistumisten jälkeen on jouduttu omaksumaan politiikka, missä aikuiskasvatus tukee ja vastaa ihmisistä ja ihmisryhmistä nousseisiin tarpeisiin, ei siis kaada sitä ylhäältä kaikille. Samalla aikuiskasvatus luo ihmisten keskuudessa tietoisuutta koulutustarpeista.

Toisin kuin Chilen ja Filippiinien esimerkeissä, *Lisete de Matosin* mukaan Portugalissa on yhdessä suhteessa taannuttu: hallituksesta riippumattomien organisaatioiden aloitteellisuus on laskenut ja vastuu kasvatustyöstä on sysätty jälleen hallitusvallalle.

Prioriteettina ovat lukutaito sekä niiden ihmisten peruskoulutus, jotka ovat laiminlyöneet säännöllisen koulutuksen, mm. jättämällä sen kesken. Koulutuksen matala taso, mikä näkyy suoraan sijoittumisessa työelämään ja palkkauksessa, on lukutaidottomuuden rinnalla maan polttavia koulutusongelmia. Samalla ne ovat kriittiseen kansalaisuuteen kasvamisen esteitä.

Demokratian sisältö ja olemus

Elämäntodellisuksien erilaisuuksista johtuen sana demokratia sai Meeting in Finlandissa kovinkin eripainotteisia sisältöjä. Hajonta näkyi jos ns. vanhojen demokratioiden sisällä. Missä suomalaiset pohjatesaassa pohjoismaiseen demokraatiakäsitykseen liittyvät kansanvaltaiseen yhteiskuntaan mm. vastuun yhteiskunnan heikompisaisista, ihmisten perusoikeudet ja vähemmistöjen oikeudet, näki yhdysvaltalais-ghanalainen tohtori Daphne Ntiri demokratian milteipä individualistisen vapauden synonyymina.

Yhdessä monikulttuurisista työryhmistä demokratian piirteiksi kirjattiin seuraavia asioita, mitkä erikseen ja yhdessä kuvaavat yhteiskuntien erilaisuutta matkalla demokratiaan: enemmistöperiaate, toisten oikeuksien kunnioitus, henkilökohtaisen tykenemisen tunne, puhevapaus, oikeus henkilökohtaiseen omaisuuteen, yksityisyys, tiedon saatavuus, enemmistöpäätösten kunnioitus, mahdollisuus henkilökohtaiseen kehitykseen, salainen äänestys, jaettu vastuu yhteisestä hyvinvoinnista, ekojärjestelmän kunnioitus, myötätunnonkyky kansainvälisesti, valtion vallan hajonta, rehellinen oikeuslaitos, tasavertaisuus lain edessä, valitusoikeus, uskonnonvapaus, koontumisvapaus, yhdistysvapaus, vapaus mielivaltaisista kotietsinnöistä, lehdistön ja muun tiedotustoiminnan vapaus, oikeus muuttaa maan sisällä tai maasta, oikeus koulutukseen.

Yhtä mieltä oltiin sentään siitä, että lukutaito on kansanvallan ja kriittisen kansalaisuuden edellytys, niin kehitysmaissa kuin perinteisissä korkean lukutaitoisuuden kulttuureissakin. Meetingissä konkreettiset esimerkit tulivat mm. Yhdysvalloista ja arabimaista.

AVOIN JA JOUSTAVA AIKUISOPETUS

*”Mene ihmisten luo,
elä heidän kanssaan,
rakasta heitä
oppien heiltä.
Työstä sitä, mitä he tietävät,
rakenna sen päälle.
Työ on valmis, kun ihmiset sanovat:
Me sen teimme.”*

Torniossa kokoontui 10.-14. syyskuuta Euroopan Neuvoston seminaari ”Avoin ja joustava aikuiskoulutus”. Osanottajat, yhteensä 34 aikuis-koulutuksen hallinto-, suunnittelu- ja tutkimus-tehtävissä toimivaa henkilöä, edustivat kahdeksaa Euroopan maata.

Seminaarin kokoontumispaikaksi oli valittu Lapin läänin pieni mutta vireä koulukaupunki Tornio sen takia, että siellä voitiin esitellä Lapin läänin aikuiskoulutuskokeilun eli LAIKOn tuloksia. Kokeilua on aiemmin esitely tämän lehden numerossa 1/90, joten tässä kirjoituksessa ei selosteta kokeilua sinänsä, vaan sen herättämiä mielipiteitä ja näkemyksiä. Lisäksi seminaarissa esiteltiin kokemuksia verkostotyöskentelystä ja yhteisön kehittämistä.

Mitä voimme oppia LAIKOsta?

Suomessa hallintoviranomaiset ovat vähitellen oppineet luottamaan siihen, että koulutusratkaisut voidaan tehdä muuallakin kuin pääkaupungin keskusvirastossa. Päätoisvaltaa siirrettiin LAIKOn yhteydessä lääninhallitukselle ja koulut vedettiin mukaan suunnittelutyöhön.

Laiko-kokeilun tavoite oli jo ammatissa toimivien aikuisten koulutustason nostaminen ja työllisyyden parantaminen. Tavoite saavutettiin osittain: Teknologian tarjoamien apuvälineiden avulla saatiin koulutukseen aikuisväestöä, joka ei muutoin olisi voinut lähteä koulutukseen. Työllisyyden parantaminen sen sijaan ei onnistunut yhtä hyvin.

Koulutus sinänsä ei parantanut työllisyyttä, mutta huomattiin että kannattaa kouluttaa ensin

yritysjohtajia, jotta he luovat uusia työpaikkoja. Kausityöttömyyttä taas voitiin vähentää siten, että työntekijä hankki useamman ammattitaidon.

Koulutusta suunniteltaessa todettiin, että raja yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen välillä on veteen pürretty viiva, varsinkin sen jälkeen kun vastaavat keskusvirastot on yhdistetty. Erityisesti kielitaito, joka perinteisesti on luettu yleissivistykseen kuuluvaksi, on nykyään monille ammatissa toimimisen ehto.

Aikuinenkin tarvitsee tukea

Osoittautui, että työtön aikuinen tarvitsee koulutus päätöksensä tueksi tietoa saatavilla olevista vaihtoehdoista ja taloudelliset resurssit; lisäksi hänelle tulee laatia koulutus- ja urasuunnitelma. Toistaiseksi on vielä ratkaisematta, mikä olisi tukea antavan organisaation paikka hallinnossa. Koulutuksen aikana paras tuki tulee opettajalta ja toisaalta pienryhmän jäseniltä.

Lapin harvaan asutulla alueella käytettiin koulutuksen saatavuuden varmistamiseksi runsaasti teknisiä laitteita: tietokoneita, neuvottelupuhelinta, telekopiota. Seminaarin osanottajat keskustelivat vilkkaasti juuri tekniikan käytöstä aikuiskoulutuksessa. Tekniikan käyttö omaksuttiin totuttelun jälkeen suhteellisen helposti. Kalliin hankintahinnan ja korkeiden käyttökustannusten vuoksi tekniikka ei kuitenkaan ole ratkaisu köyhien maiden ongelmiin, totesi mm. Jugoslavian edustaja. Suomessakin on vaikea löytää rahoitusta, kun käyttökelpoisiksi havaittuja teknisiä apuvälineitä haluttaisiin myöhemmin käyttää.

Turkin edustaja, professori *Sudi Bülbül* Ankarasta katsoi, että LAIKOn yhteydessä käytetyt laitteet ovat aivan liian monimutkaisia ja kalliita hänen kotimaahansa, jossa 30 prosenttia väestöstä on lukutaidotonta. Norjan edustaja puolestaan painotti sitä, että ongelma ei ole niinkään korkeissa kustannuksissa, vaan yksilötason ongelmissa: Miten saamme vanhemmat ihmiset koulutukseen? Miten madaltaisimme kynnyistä niin, että alhaisen pohjakoulutuksen omaavat uskaltavat mukaan?

Irlannin edustaja, *Deirdre Frawley* painotti teknologian ja aikuiskoulutuksen merkitystä siinä, että ihmiset eivät jäisi yhteiskunnan ja kehityksen ulkopuolelle. Varsinkin Irlannin tapaisessa luokkajakoisessa yhteiskunnassa osa ihmisistä on joutunut marginaalitalanteeseen: he ovat vailta riittävää koulutusta ja osittain siksi työttömiä. Moderni teknologia voi auttaa ihmisiä osallistumaan oppimisprosessiin.

Yhteisön kehittämistyöllä oman elämänsä herraksi

Irlannissa toteutettu yhteisön kehittämissuunnitelma tähtää siihen, että ihmiset voivat oppia aikuisina yleissivistyksen ja ammattitaitojen ohessa myös viestintä-, päätöksenteko-, ongelmaratkaisu- ja organisaatiotaitoja. He oppivat ratkaisemaan yhteisössään ja omassa elämässään ilmeneviä ongelmia ja saavat näin itseluottamusta. Yhteisön kehittämistyön tavoitteena on yhteiskuntaan aktiivisesti suhtautuva kansalainen.

Aikuiskoulutusta antavat oppilaitokset joutuvat uuteen tilanteeseen: Niiden on etsittävä oma erikoisalansa ja kehitettävä sopivat opetusmenetelmät esimerkiksi monimuoto-opetuksen antamiseen. Kustannusten karsimiseksi ja asiantunteumuksen hyödyntämiseksi oppilaitosten on tehtävä yhteistyötä. Toisaalta ne joutuvat kilpailemaan

koulutettavista. — Koulutuksesta on tullut tuote ja se saattaa joutua kansainväliseen kilpailuun.

Aikuiskoulutus ihmisoikeutena

Aikuiskoulutus ja jatkuvan, elinikäisen koulutuksen mahdollisuus kuuluu ihmisen perusoikeuksiin. Jatkuvan koulutuksen avulla ihminen sopeutuu nopeisiin muutoksiin ja saa keinot muokata oman tilansa yhteiskunnan tarpeita vastaavaksi. Näin arvioi Euroopan neuvoston sihteeristön jäsen *Mehmet Ömat* aikuiskoulutuksen merkitystä.

Seminaari pohti myös aikuiskoulutuksen prioriteettikysymyksiä. Eri maissa ongelmat vaihtelevat, mutta tärkeimmiksi ryhmiä noussevat esimerkiksi maahanmuuttajat, funktionaalista lukutaitoa vailla olevat, saamenkieliset, lukiokoulutusta haluavat ja eri syistä syrjäytyvät tai heikosti koulutetut ryhmät. Yleissivistävää ja ammatillista koulutusta ei voi erottaa toisistaan, varsinkin jos yleissivistyksen termiä laajennetaan merkitsemään kykyä elää, työskennellä ja kommunikoida muuttuvassa yhteiskunnassa.

Teknisiin laitteisiin ei tulisi kiinnittää liikaa huomiota; sen sijaan olisi mietittävä, miten sosiaalisia etäisyyksiä vähennetään ja koulutus saadaan ihmisten luo. Tarvitaan myös pedagogisten suhteiden muutosta demokraattiseen suuntaan. Etä- ja monimuoto-opetuksen tulisi olla mahdollisimman avointa ja joustavaa, onhan koulutuksen keskipisteenä aina aikuinen ihminen kykyineen ja toiveineen.

Seminaarin päätöskokouksissa *Olavi Alkio* totesi, että kokous on ollut aktiivisten ihmisten tilaisuus ja siihen kohdistuneet odotukset ovat hyvin täyttyneet. Mikä on kokouksen anti Euroopan neuvostolle, jää arvioitavaksi myöhemmin.

ELIISA HACKLIN

Lausunto Hannu Valkaman lisensiaattitutkielmasta Strateginen kehittäminen koulutusorganisaatiossa, Malli muutoksen johtamiseen

Hannu Valkaman tutkimus on osa laajempaa projektia, jossa haetaan ajatuksellisia välineitä koulutusorganisaatioiden ja niiden toimintaympäristön vuorovaikutuksen hallintaan". Tutkielma soveltuu erinomaisesti aikuiskasvatuksen opinnäytteeksi; siinä yhdistyvät poikkeuksellisen saumattomasti toisiinsa teoreettinen orientoituminen ja pyrkimys vastata käytännön koulutussuunnittelun ajankohtaisiin kehittämisvaatimuksiin. Vaikka raportti käsittelee vain alkuosan edelleen jatkuvasta tutkimushankkeesta, siinä esitely kehittämismallin muodostaminen on oma selväpiitteinen, lisensiaattityöksi riittävän laaja ja vaativa kokonaisuutensa.

Tutkimus liittyy koulutusprojektiin, jota on toteutettu Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen ja kolmen ammatillisen koulutuskuntainliiton yhteistyönä keväästä 1989 alkaen. Valkaman nyt raporttoima osatutkimus käsittelee sekä mallin teoreettisen rakentamisen että sen koettelun ja konkretisoimisen projektiin kuuluneen koulutustoiminnan yhteydessä.

Mallin muodostamista ja koulutusprojektiin toteuttamista yhdistävänä viitekehyksenä on tekijän mukaan toiminut kehittävän työntutkimuksen metodologia. Tutkimusprosessi samoin kuin siinä monessa suhteessa engeströmläisestä kehittävän työntutkimuksen strategisen suunnittelun ja muutoksen johtamisen lähestymistavoista ja toisaalta teoriakehittelystä, joissa organisaation kehittäminen ja oppiminen pyritään yhdistämään samaksi prosessiksi. Päämääränä on ollut rakentaa "metodologista siltaa varsin erilaisten ajatteluradioiden välille". Tässä tekijä on ainakin teoreettisen ajattelun tasolla onnistunut kiitosta ansaitsevalta tavalla. Mallin toimivuutta ei tutkimuksen tässä vaiheessa voida vielä arvioida kuin alustavien havaintojen varassa.

Mallin ja sen rakentamistavan yksityiskohtainen esittely veisi lausunnossa liiaksi tilaa. Sen yksi keskeinen ratkaisu on, että kehittämisyytä eriytetään organisaation jokapäiväisestä toiminnasta erkaantuvaksi, mutta siihen toistuvasti palaavaksi sykliksi. Strategisen kehittämisen prosessissa on kolme päävaihetta: yhteisen näkemysmuodostaminen muutoksen tarpeesta ja sen toteuttamisen edellytyksistä, muutosedellytysten tuottaminen ja muutoksen toteuttaminen, arviointi ja väkiinnuttaminen.

Mallin koettelu ja konkretisoiva kehittäminen tapahtuu koulutusprojektin avulla. Koettelu ei tässä tarkoita mallin järjestelmällistä soveltamista käytäntöön, vaan testaus on pääasiallisesti tapahtunut kuntainliittojen johtoryhmien koulutustilaisuuksissa, joissa mallia on käyty läpi ja osallistujat tehneet siitä omat arviointinsa

sekä organisaatioissa parhaillaan vireillä olleiden kehittämishankkeiden tarjoamien että muiden kokemus-
tensa perustalla. Osallistujat suorittivat ennako- ja vä-
litehtäviä kolmen koulutustilaisuuden lomassa ja teki-
vät lomakemuotoisena toteutetun mallin arvioinnin.
Tämän aineiston kokoamista ja käsitteilyä voidaan ni-
mittää tutkimuksen empiiriseksi osaksi. Koettelu ei ol-
lut kovin perusteellinen; kaikkiaan nämä parikymmen-
tä osallistujaa arvioivat käyttäneensä "kehittämisyklin
analyysivaiheeseen" aikaa 5-6 työpäivän verran kukin.

Koulutusvaiheita ja niihin liittyntä muuta toiminta-
taa on raportissa kuvattu sen verran pelkistetyksi, että
kuva siitä, mitä tässä toimintasarjassa todella tapahtui,
jää hiukan ylimalkaiseksi. Asiaa olisi auttanut, jos jois-
takin keskeisistä koulutusohjelmien käsitteilyvaiheista,
tehtäväsuorituksista ja liittynöistä vireillä olleisiin ke-
hittämishankkeisiin olisi annettu esimerkkejä raportin
liiteosassa. Pelkistettyä raportointia voidaan kyllä pe-
rustella sillä, että kysymyksessä ei varsinaisesti ollut joi-
denkin teoreettisten oletusten tai väittämien empiiri-
nen todentaminen. Lisäksi lukija pääsee osallistujien
kanssa lähempään kontaktiin, kun raportissa käsitel-
lään heidän arviointejaan mallista ja järjestetystä kou-
lutuksesta.

Kiintoisin kysymys on, kuinka toimivaksi osallistu-
jat mallin arvioivat ensimmäisen tutustumisvai-
heen perusteella. Raportin mukaan johtoryhmien
edustajat kokivat mallin "yleensä ottaen helposti miel-
lettäväksi ja toimivan tuntuiseksi" — samalla useim-
mat kyllä totesivat arvioinnin vaikeaksi, kun ei mallia
vielä ollut ennätetty kunnolla omaksua, saati hankkia
kokemusta sen käytöstä. Viime kädessä arvioinnit ehkä
osoittavatkin jonkinlaista yleismyönteisyyttä kokeilu-
kohtaan; pitemmälle meneviä päätelmiä en tekisi siitä-
kään, että enemmistö osallistujista katsoi siihenastisen
koulutuksen jo vaikuttaneen sekä johtoryhmänsä että
omaan työskentelyyn. Pidän hiukan yllättävänä, että
vain harva vastaaja arvioi mallin teoreettisesti liian vai-
keaksi jokapäiväiseen käyttöön. Omasta puolestani olis-
in nimittäin taipuvainen liittymään näihin epäileviin
Tuomaisiin.

Strategisen kehittämistyön käytännön pulmat ja rajoitukset tulivat esille arviointia seuranneessa johtoryhmien kolmannessa koulutusvaiheessa, jonka tehtävänä oli jatkaa mallin työstämistä. (Tässä vaiheessa yksi kolmesta kuntainliitosta irtautui jatkamaan itsenäisesti.) Todettiin mm., että oppilaitosten arkirutiinit ja rinnakkaiset kehittämishankkeet vaativat aikaa ja kilpailevat osin kokeilun strategisen kehittämistyön kanssa. Erityisiä ongelmia nähtiin koulutuksen ja kehittämistyön ulottamisessa osastonjohtajien ja muun henkilös-

tön tasolle (projektin tähän vaiheeseen kuului vasta yksi osastonjohtajille järjestetty kehittämispäivä). Raportin mukaan kehittämistyön jatkamiselle onnistuttiin joka tapauksessa jäsentämään selvät toimintalinjat ja kehittämismallin toteuttiin tarjoavan muutosstrategian rungon.

Omissa huomioissaan tutkija pohtii kokeilun ”koulutuksellisen lähestymistavan” pulmia ja arvioi, että osallistujat ovat ehkä tehneet enemmänkin koulutusta varten kuin tosiasiallisena kehittämistyönä. ”Näin koulutus kehitystyön kontekstina ei ole omiaan edistämään yhteistä vastuunottoa, hakeutumista kehitysprosessin määrätietoiseen eteenpäin saattamiseen.” Tutkijan valmiutta havaintojensa kriittiseen arviointiin osoittaa myös toisessa yhteydessä esitetty pohdinta kehittämiprojektiin liitetyn tutkimuksen vieraannuttavista efekteistä (kehittämistyön viivästyminen, koekäynninä olemisen tuntemukset).

Kehittämismallin kokoavassa arvioinnissa (luku V) Valkama kiteyttää kokeiluun tuottamat kokemukset neljään päätelmään:

- 1) Yhteinen näkemys muutoksesta ja sen edellytyksistä ei riitä motivoimaan toimintaa. Jo analyysivaiheessa on näkemystä konkretisoitava kehittämislinjaksi.
- 2) Muutos on suunniteltava ja kehittämisprosessi suhteutettava jokapäiväiseen tulokseen suuntautuvan toiminnan kulkuun. Käytännön ratkaisuksi esitetään kehittämisprosessin eteneminen sarjana strategisia projekteja.
- 3) Strateginen kehittäminen on integroitava siihen käytännön toiminnassa kaiken aikaa tapahtuvaan kehittämiseen, joka ilmenee esimerkiksi akuuttien ongelmien ratkaisemisena ja yksikkökohtaisina kehittämistoimina.
- 4) Koulutuksen ja konsultoinnin keskinäinen suhde kehittämistyön ohjaamisessa on ehkä parhaiten ratkaistavissa prosessin kulloistestikin vaatimusten mukaisena painopisteiden vaihteluna.

Valkama on näin tuonut tiivistetysti esille mallin toteuttamisen olennaisia pulmakohтия ja joutunut tarkistamaan teoreettisen mallinsa ideaa strategisen kehittämisen erkaantumisesta. Hän esittää pulmakysymyksiin täsmentyneempiäkin ratkaisumahdollisuuksia, vaikka niiden kehittyminen on tässä vaiheessa vielä tunnustelevaa. Erityisen tärkeänä pidän kysymystä konsultin asemasta kehittämismallin toteuttamisessa; sehän mm. määrää ratkaisevasti mallin käyttömahdollisuuksien laajuutta. Mitä välttämättömämpää on erityisasiantuntijan osallistuminen kehittämistyöhön, sitä vaikeampaa on saada mallia laajaan jokapäiväiseen käyttöön. Sitä suurempi on samalla riski, että mallia käytetään vesitetynä, sen teoreettisia perusteita vain näennäisesti noudatellen. Nämä ongelmat jäävät raportissa mielestäni liian vähälle huomiolle. Valkama on sen sijaan kyllä yleisesti pohdinut, miten malli ja sen soveltamisesta saadut kokemukset ovat yleistettävissä muuntuyppisiin koulutusorganisaatioihin. Kun mallia ei tarjota sellaisenaan noudatettavaksi, vaan käsitteelliseksi välineistöksi ”tilannekohtaisten kehitysprosessien” suunnitteluun, niin voitaneen sanoa, että tällaisena se on muutettavasti muuttaen käyttökelpoinen hyvinkin monenlaisissa organisaatorakenteissa ja suunnittelutehtävissä.

Raportin pääteluvussa ”Kehittyvä koulutusorganisaatio” tarkastelu siirtyy yleisemmälle tasolle ja kohdistuu koulutusorganisaatioissa tapahtuvan kehittämistoiminnan yhteiskunnallisiin kehyksiin. Valkama on niin analyysivaiheessa kuin lopputarkastelussakin tähdentänyt aiheellisesti sitä ratkaisevaa merkitystä, mikä nopeasti muuttuvalla toimintaympäristöllä on yksittäisten koulutusorganisaatioiden kehittämiseksi. Juuri tällä hetkellä ”muutospyrteisyttä” aiheuttaa erityisesti valtionhallinnon johtama koulutuspoliittinen uudistustyö, tulosajattelu, ostokoulutuksen markkinajärjestelmä, hallinnon hajottamishankkeet jne. On selvää, että koulutusorganisaatioiden omissa kehittämishankkeissa on valtion hallinto- ja rahoitusjärjestelmien uudistukset hyvin pitkälle otettava annettuina realiteetteina, oman suunnittelun reunaehtoina. Tästä huolimatta raportin ajattelutavassa on mielestäni turhaa passiivistakin tavoiterationaalisuuden sävyä. Muutoksen hallinta, joka on asetettu strategisen kehittämisen tavoitteeksi, näyttää tarkoittavan organisaation mukauttamista ympäristön muutoksiin. Koulukseen nyt ulotetun markkina-ajattelun innokkaaksi puoltajaksi Valkamaa ei kylläkään sovi leimata. Tulosaajattelun yhteydessä hän huomauttaa, että koulutusorganisaatioiden tuloksia on arvioitava oppimisen kontekstissa, elämänhallintana, osaamisena työelämässä, asemina yhteiskunnassa, yritysten ja yhteisöjen toimintapotentiaaleina, ja niiden mittaamiseen eivät tuloksenteon taloudellisuuden ja tehokkuuden suoraviivaiset kriteerit sovellu.

Pääteluvussa käsitellään koulutuksen kehittämisen perusuhteita kysymyksiä ja esitetään monia hyviä oivalluksia. Kaiken kaikkiaan tekijän ote on tässä jotenkin hapuilevampi kuin aikaisemmissa luvuissa. Vaikka tutkimus on edennyt runsaan vuoden aikana projektin aloittamisesta raportin valmistumiseen, siinä ei juuri havaitse hätkököinnin jälkeä. Poikkeuksena on ehkä pääteluku, se olisi varmaan voitannut pidemmästä kysytelyajasta.

Raportin rakenne noudattelee luontevasti tutkimusprosessin etenemisvaiheita. Teksti on yleensä selkeää. Täpömyös epäsovinnaisiin ilmaisuihin on pidetty hallinnassa (turha niitä oli pyydellä lainausmerkkien käytöllä anteeksi!). Pyrkimys tiiviiseen esitystapaan on ehkä pääsyynä siihen, että luettavuutta paikoitellen heikentää runsas lauseenvastikkeiden käyttö ja perätaisten genetiivatribuuttien sumat. Tiiviiden ansio-puolia taas ovat turhan rönsyilyyn välttäminen ja keskityminen pääasioihin.

Hannu Valkaman tutkielman pääpaino on mallin teoreettisessa kehittämisessä ja siinä hänen tutkijalahjakkuutensa on päässyt parhaiten oikeuksiinsa. Mallin koettelu on projektin tässä vaiheessa vasta alustavaa, mutta tekijä osoittaa siinä kykynsä havaintoaineiston muokkaamiseen ja jäsentelyyn samoin kuin valmiutensa objektiivisuutta tavoittelevaan kriittisyyteen.

AULIS ALANEN

Licensiaattitutkielma on hyväksytty Tampereen yliopistossa syyslukukaudella 1990 ja julkaistu Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisusarjassa 27:1991.

PERUSTEKSTEJÄ VAPAASTA SIVISTYSTYÖSTÄ

Valistus, sivistys, kasvat. Kansanvalistusseura
ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura 1991.

Kansanvalistusseuralta ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuralta on jälleen ilmestynyt uusi vapaan sivistystyön vuosikirja. Sille on annettu nimi "Valistus, sivistys, kasvatus".

Kirjaan on koottu yhteensä 24 artikkelia kuu-deltatoista vapaan sivistystyön klassikolta. Artikkelit on koottu neljään lukuun seuraavasti: 1. Perusteet ja käsitteet, 2. Valtio ja kansansivistystyö, 3. Aatteet ja organisaatiot ja 4. Aikuisten opettaminen ja oppiminen. Lisäksi kirjassa on perusteelliset johdantoartikkelit molemmilta toimittajilta *Rainer Aaltoselta* ja *Jukka Tuomistolta*.

Miksi vanhojen artikkeleiden esiinkaivaminen on koettu tarpeelliseksi? Tähän toimittajat vastaavat, että aikuiskasvatuksessa, kuten yleisesti yhteiskuntatieteiden piirissä yleensäkin juurille palaaminen koettiin tarpeelliseksi 1970-luvulla. Tuolloin kyllästyttiin "suurteorioihin", "abstraktiin empirismiin" ja "testomaniaan". Klassikoiden tekstien tuntemuksen katsotaan lisäksi kuuluvan alan perussivistykseen. Siksi kirja päätettiin tehdä. Artikkeleiden etsimiseen ja kirjan toimittamiseen kului runsaat 10 vuotta.

Ketkä sitten kuuluvat kirjan mukaan vapaan sivistystyön klassikkoihin? He ovat: J.V. Snellman, Niilo Liakka, Zachris Castrén, T.I. Wuorenrinne, Urpo Harva, Kosti Huuhka, Yrjö-Sakari Yrjö-Koskinen, Yrjö Länsiluoto, Santeri Alkio, Aukusti Dahlberg, Väinö Voionmaa, Yrjö Kallinen, Severi Nyman, Ville Lehtola, R.H. Oitinen ja Helle Kannila. Nimiluettelo on edustava, mutta olisiko esimerkiksi Arvo Inkilä vielä mahtunut mukaan?

Kuten toimittajat itsekin toteavat, kirjan artikkelit vaihtelevat teoreettiselta merkitykseltään. Omana aikanaan ne ovat kuitenkin kaikki olleet

tärkeitä puheenvuoroja. En ryhdy kommentoimaan kaikkia artikkeleita, vaan poimin esille ainoastaan muutaman, joita itse pidän edelleenkin tärkeinä.

Kirjan mielenkiintoisin anti löytyy kahdesta ensimmäisestä luvusta. Ensimmäisen luvun artikkeleista pidän erityisen mielenkiintoisina seuraavia kolmea artikkelia väheksymättä mitenkään muidenkaan merkitystä.

T.I. Wuorenrinteen artikkelissa "Kansanvalituksesta kansansivistykseen" vuodelta 1927 esitellään hyvin, miksi käsite valistus haluttiin vaihtaa sivistykseen. Sen sijaan, että oppilaille jaetaan valmiiksi pureksittua tietoa, heille pitää opettaa omakohtaista tiedonhankintaa. Urpo Harvan artikkelissa "Kansansivistystyön käsite" vuodelta 1942 perustellaan kansansivistystyön liittäminen kasvatukseen teoreettiseen viitekehykseen sivistysajattelun sijasta. *Kosti Huuhkan* artikkelissa "Vapaa kansansivistystyö ja aikuiskasvatusta" vuodelta 1960 osoitetaan, miksi aikuiskasvatuksen käsite on syytä ottaa kaikkea aikuiskasvatustoimintaa kuvaavaksi yleiskäsitteeksi.

Toisen luvun kahdessa ensimmäisessä artikkelissa sanotaan mielestäni kaikki olennainen vapaan sivistystyön ja valtion suhteista. Nämä artikkelit ovat *Niilo Liakan* kirjoitus vuodelta 1919 "Vapaa kansanvalistus IV" ja *Zachris Castrénin* kirjoitus vuodelta 1929 "Valtio ja vapaa kansansivistystyö".

Kolmannessa luvussa käsitellään aatteita ja organisaatioita. Koska näillä artikkeleilla on aikoinaan perusteltu jonkin vapaan sivistystyön muodon tarpeellisuutta, ne ovat luonteeltaan enemmänkin ohjelmajulistuksia kuin tieteellisiä artikkeleita. Poikkeuksen tekee Castrénin artikkeli

”Työväenopistojen sivistystehtävästä” vuodelta 1919, jolla on myös teoreettista merkitystä.

Neljäs luku, joka käsittelee opettamista ja oppimista, paljastaa mielestäni hyvin, että aikuisia koskevan oppimisteorian kehittäminen on jäänyt vapaassa sivistystyössä taka-alalle. Kyseisen luvun artikkelit sisältävät kyllä muutamia käytännön ohjeita sekä opettajille että opiskelijoille, mutta mitään kunnollista oppimisteoriaa niiden tausta-

ta on vaikeaa löytää. Siihen alettiin kiinnittää huomiota esimerkiksi yliopisto-opetuksessa vasta joskus 1960-luvun lopulta alkaen.

Kaiken kaikkiaan kirja on kuitenkin hyvin tarpeellinen jokaiselle, joka on kiinnostunut vapaan sivistystyön historiasta. Se puolustaa hyvin paikkaansa käsikirjana ja täydentää sopivasti muita alan historiaa käsitteleviä teoksia.

JUHA SIHVONEN

RUOTSIN TIE JA MEIDÄN

Jouko Arvonen, *Förnyelsens krämpor. Exemplet AMU Stockholms län. University of Stockholm. Department of Psychology. 1991. 162 s.*

Ammatillinen aikuiskoulutus on Suomessa ollut kovassa liikkeessä 1980-luvun loppupuolella. Se on noussut työmarkkinaneuvottelujen ja yhteiskuntasopimusten osaksi. Sen kysyntä on kasvanut ja sen rakenteet ja toimintatavat ovat muuttumassa.

Ammatillisten kurssikeskusten muuttuminen ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi on noteerattu tiedotusvälineissäkin. Muutos sataprosenttisesti valtion rahoituksen resurssoidusta työllisyyskoulutusorganisaatiosta kohti laaja-alaisia aikuiskoulutusmarkkinoita tavoittelevaksi ja ainakin osittain liiketaloudellisiin periaattein toimivaksi palveluorganisaatioksi ei ole helppo. Kun keskeisin koulutuksen tilaaja — työvoimaviranomainen — on samalla saanut oikeuden käyttää muidenkin koulutusorganisaatioiden palveluja, on ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa puhuttu henkilöstön lomautuksista kuin yrityksissä ikään.

Onko tällä kehityksellä ulkomaisia esikuvia? Ovatko suomalaiset virkamiehet itse kehittäneet markkinamekanismeja jäljittelevän kysyntämallinsa?

Kurssikeskustoimikunnan mietinnössä viitataan Ruotsin, Tanskan ja Saksan liittotasavallan

kokemuksiin. Tämän kirjoittajalle ovat opetusministeriön eräät vastuulliset virkamiehet painottaneet, että Ruotsi ei tällä kertaa ole ollut esikuvamme.

Kun lukee Jouko Arvosen (1991) tutkimusraporttia Tukholman aikuiskoulutuskeskuksesta, tulee väistämättä toisiin ajatuksiin. Ruotsin työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen uudistus on yksi yhteen samanlainen kuin meillä markkinoitu kysyntämallin pohjautuva aikuiskoulutuskeskusten muutos.

Ruotsissa työvoimaviranomaisille on jo 1980-luvun puolivälissä annettu oikeus käyttää tasaveroisesti eri koulutusorganisaatioiden palveluja aikuiskoulutuksessa. Tämä on johtanut perinteisten työllisyyskoulutusorganisaatioiden kannalta — joista käytetään nimeä AMU-center (arbetsmarknadsutbildningscenter) — vähenevään kysyntään.

Oman uudistuksemme kannalta on kuitenkin kiinnostavaa, miten Ruotsin AMU-keskusten toiminta on muuttunut sisäisesti ja ulkoisesti. Arvonen kuvaa perusteellisesti ja monipuolisesti Ruotsin suurimman AMU-keskuksen (Tukholma) muutosprosessia. Hän on seurannut muu-

tosta vuodesta 1986 lähtien. Tutkimus on viisivuotuisen projektin päätösraportti.

Tukholman AMU-keskuksen muutosstrategia oli yksinkertainen: vähenevän työllisyyskoulutuksen sijaan oli tarkoitus myydä vapaana olevaa koulutuskapasiteettia elinkeinoelämän henkilöstökoulutukseksi ja yksityisille kansalaisille. Pyrittiin siis luomaan kolmet koulutusmarkkinat eli lähestymään eri kohderyhmiä erilaisilla "koulutustuotteilla".

Kerrottakoon lyhyesti, että tämä strategia epäonnistui lähes täydellisesti. Pysin seuraavassa tulkitsemaan Arvosen raportin pohjalta, mitkä ovat suomalaisittain kiinnostavimpia epäonnistumisen syitä.

Strategia kolmista markkinoista ei ensinnäkään johtanut organisatorisesti keskuksen sisällä muutokseen: eri markkinoita lähestyttiin siis vanhalla työllisyyskoulutusmarkkinoihin nojautuvalla organisaatiolla. Keskuksen johdon alaisuuteen otettiin kyllä uusia osastonjohtajia elinkeinoelämästä, mutta heidän merkityksensä jäi muutoksessa vähäiseksi.

Keskuksen henkilökunnan osaamistason nostamiseen ei yleisesti ottaen kiinnitetty juuri lainkaan huomioita. Sinänsä luonnollista on, että uudistuksen alkuvaiheessa keskuksen henkilökunta osoitti vastarintaa niin taloudellista kuin sosiaalista muutosta kohtaan. Suomalaisittain kiinnostavaa on se, että osa Tukholman AMU-keskuksen henkilökunnasta näytti aidosti samastuvan perinteiseen koulutettavaryhmäänsä eli yhteiskunnan heikko-osaisiin.

Arvosen mukaan keskuksen johdolla oli myös "kätettyjä motiiveja" muutosprosessin taustalla. Johdon pyrkimyksenä oli "lyödä ulos" osa vaikeista työntekijöistä: nämä pyrkimykset ovat ilmeisesti olleet työntekijöidenkin tiedossa.

Arvosen raportti on kertomus ristiriitaisista tavoitteista, huonosti organisoidusta hallinnosta ja hallitsemattomasta muutoksesta. Ehkä vain ruotsalaisessa yhteiskunnassa on mahdollista, että markkinoilla kilpaileva AMU-keskus ei

kysynnän laskiessa voi mennä konkurssiin: uloslyötiin lopulta vain elinkeinoelämästä otetut osastonjohtajat.

Suomalaisittain tärkeää on pohtia muutoksen johtamista aikuiskoulutusorganisaatiossa. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten toiminta-ajatusta ja -tapoja uudistettaessa on ehkä liian vähälle jäänyt henkilöstön aseman ymmärtäminen: vain osaava ja motivoitunut henkilökunta voi aikuiskoulutuksessa tehdä tulosta. Titteiden tai laskentajärjestelmien muutos ei ole uudistuksen ydin.

Jos olisin ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen johtaja niin pohjaisin pitkään myös liian monille markkinoille pyrkimistä: Suomessa monet aikuiskoulutuskeskusten rehtorit ovat olleet innolla luopumassa työvoimapolitiisesta aikuiskoulutuksesta ja suuntautumassa maksukykyisille henkilöstökoulutusmarkkinoille. Kuluneen vuoden aikana on kyllä ollut havaittavissa paluuta toisenlaisiin äänenpainoihin: markkinat on helppo menettää mutta uusia ei ole helppo valata.

Tässä ei ole paneuduttu Arvosen tutkimusraportin tieteellisiin ansioihin tai vajavaisuuksiin. Hän kuvaa tutkimusmetodiaan tapaustutkimukseksi. Tutkija on voinut seurata yhden AMU-keskuksen muutosta sisältä haastatteleamalla johtoa ja työntekijöitä sekä osallistumalla monin tavoin keskuksen toimintaan. Tämä johtaa laajaan ja syvälliseen näkökulmaan, mutta aineiston rajauksessa on ongelmia.

Voimme tietenkin pohtia, onko Tukholman AMU-keskuksen suuruus (noin 700 työntekijää, liikevaihto noin 300 miljoonaa kruunua) eräs syy uudistuksen epäonnistumiseen. Arvonen ei paljoakaan hae vertailumateriaalia muista AMU-keskuksista eikä kerro niiden kehityksestä. Toisaalta voi tietenkin kysyä, eikö markkinamekanismin pohjautuvan aikuiskoulutuksen kysynnän ja tarjonnan pitäisi toimia hyvin juuri suurilla Tukholman tapaisilla markkina-alueilla. Tai voisiko sen sanoa näin: mikä ei siellä menesty, ei ole menestymään tarkoitettukaan.

TAPIO VARMOLA

KIELEMME RAJAT OVAT MAAILMAMME RAJAT

Toimiva lukutaito. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja No 55. Helsinki 1991.
180 s.

Toimiva lukutaito -niminen kaksipäiväinen seminaari Tampereella marraskuussa 1990 oli kansainvälisen lukutaitovuoden päätapahtuma Suomessa. Seminaarin sisältö on nyt julkaistu kirjan muodossa.

Osanottajina oli asiantuntijoita ja ammattilaisia monilta lukutaitotyön tasoilta ja alueilta. Varkasvattajien poissaolo tuntui vakavimpana puutteena. Toisaalta tilaisuuden merkitystä lisäsi osanottajien innostus, istuntojen intensiivisyys ja latautuneisuus. Kirjasta se ei välity lukijalle, mutta jäi läsnäolleiden mieleen motivoimaan lukutaitotyön kehittämistä maassamme. Lukemaan oppiminen tunnustettiin suureksi sosiaaliseksi kysymykseksi. Se ei ole vain pedagoginen ongelma.

Lukutaito ja miten sitä käytämme

Jo ensimmäisessä tutkijapuheenvuorossa korostuu teemavuoden jatkotyön keskeiseksi kohteeksi kirkastunut tosiasia: lukutaidon uudet haasteet nyky-yhteiskunnassa. Dosentti *Pirjo Linnakylä* myöntää suomalaisten olevan edelleen hyviä lukijoita, jos lukutaidoksi riittää sanojen ja lauseiden mekaaninen lukeminen ja sanatarkka ymmärtäminen eli ns. peruslukutaito. Tosin siinäkin on vaikeuksia: peruskoulun 2—5 luokkalaisista noin 10—14 prosenttia, 6—9 luokkalaisista 2—5 prosenttia ja ylioppilaskokelaista noin kaksi prosenttia törmää ymmärtämis- ja ilmaisuvaikeuksiin jo tällä tasolla.

Tavoite on kuitenkin ns. toimivassa lukutaidossa, joka vasta mahdollistaa yksilön itsenäistymisen ja ajattelun vapauden. Tällainen kriittinen lukutaito on erittäin puutteellista; esimerkiksi noin 20 prosenttia ammattioppilaitosten oppilaista ei siihen kykene. Lukutaitotutkimuksemme painopiste onkin siirtymässä lasten peruslukutaidosta nuorten ja aikuisten funktionaalisen lukutaidon tutkimiseen.

Lehtori *Anneli Vähäpassi* liittyy monien puhujien tavoin suomalaisten 100 prosentin lukutaitomyytin romuttajiin. Hänen esimerkkinään on luokanopettajaopiskelijain tietämättömyys kirjallisesta kulttuuriperinnöstä. Hän vertaa tilannetta yhdysvaltalaiseen määritelmään, joka luokittelee todella lukutaitoiseksi vain yhteisönsä tärkeät tekstit tuntevan ja niiden liittämisen omaan kokemustaastaansa osaavan henkilön.

Myytti suomalaisen lukemiskulttuurin yhtenäisyydestä näyttää myös siirtyneen historiaan. Dosentti *Katarina Eskolan* lukijatutkimuksessa eivät kotimainen kaunokirjallisuus ja siitä erityisesti romaani enää olekaan enemmistön suosikkilukemista. Lukijan ikä ja sukupuoli vaikuttavat kirjavalintoihin. Nuoret lukevat ulkomaista, ja tietokirjallisuus valtaa alaa.

Tutkija *Vuokko Jarva* laajentaa lukutaidon käsitettä tekstin lukemisesta moniviestimen lukutaitoon.

Lukemaan oppimisesta ja oppimisen vaikeudesta

Lukutaito-käsitteen syveneminen ja laajeneminen tutkija- ja muun suppean asiantuntijajoukon ulkopuolelle on kansainvälisen lukutaitovuoden keskeinen anti. Toimiva lukutaito-seminaari ja siitä koottu kirja selventävät ja perustelevat käsitteen hahmottumista tarkoittamaan taitoa puhua, lukea ja kirjoittaa. Moni lisää siihen vielä laskutaidon.

Apulaisprofessori *Marja-Liisa Julkunen* sisällyttää lukutaidon oppimisen lähtökohtiin ympäristön merkityksen ja myöhemmin koulun ja kodin vuorovaikutuksen. Mitä enemmän lapselle on luettu ennen koulua, sen helpompaa on lukemisen oppiminen. Jokaisen aikuisen tulisi edetä luetusta oppimisen tasolle.

Erikoistutkija *Viking Brunellin* ja kirkkoherra *Ilkka Turkan* puheenvuoroista kirjassa välittyy kaikkein vähiten se sähköisyys, joka usein kohdin tiivistä seminaarin ilmapiiriä, muttei tunnu siitä tehdyssä raportissa.

Viking Brunell pitää välttämättömänä lisätä vanhempain tietoa kasvatuskysymyksistä, sillä hän uskoo lukutaidon edellyttämän kehityksen tapahtuvan pääosin koulun ulkopuolella ja lukutaitoerojen aiheutuvan suurelta osin perintö- ja ympäristötekijöistä.

Ilkka Turkka kohdistaa arvostelunsa varhaiskasvattajain ja lasten terveydenhuollon henkilöstön koulutukseen, josta puuttuu lukemaan oppimisen vaikeuksien ennaltaehkäisyyn kohdistuva opetus. Toisaalta hän vaatii tasa-arvoa kasvatukseen niin, että luku- ja kirjoitustaidottomille tarjotaan vaihtoehtoisia lukematta oppimisen keinoja elämässä pärjäämiseen.

Johtaja *Eeva-Kaisa Mäkinen* esittelee selkokielen kehittämisen ja käytön tarpeen osoittaessaan, että noin 200 000 lukemisikäiselle suomalaiselle on normaalikieli liian vaikeaa. ”Kielemme rajat ovat maailmamme rajat”, hän sanoo.

Käytössä olevia menetelmiä lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten erityisopetuksessa selvittelee lehtori *Ritva Rauhala*, jonka esitystä seuraavissa kannanotoissa todetaan heikko kielellinen tietoisuus yhteiseksi ominaisuudeksi em. vaikeuksista kärsiville ja painotetaan puhutun kielen kuntoutuksen tärkeyttä ennen luku- ja kirjoitustaidon opettamista.

Toimiva lukutaito-seminaarin ja -kirjan keskusteluissa nousee tavoitteeksi kokonaisvaltaisuus kasvatuksessa. Arvostelua ja toivomuksia kohdistuu sen vuoksi koko opettajankoulutukseen sekä sosiaalialan henkilöstön ja pienten lasten vanhempain kouluttamiseen.

MARJATTA HARTIKAINEN

KOULUTUSPOLITIikka — RAHAVIRTOJEN OHJAAMISTA

Minne virta vetää?

Talouden ja vapaan sivistystyön yhteyksistä on puhuttu ja kirjoitettu kohtalaisen vähän — lukuunottamatta ”lisää valtion-apua” tai ”konkurssi tulee” -kirjoituksia. Seuraava kirjoitus syntyy lyhyellä varoitusaajalla. Aikuiskasvatus-lehden yhteydenotto osui valtakunnan päälehden lamauutisen perään (*Alkaako nyt pudotuspeli?* — Helsingin Sanomat 10.11.1991). Talousasioiden käsittelylle on tarvetta — myös Aikuiskasvatuksen sivuilla.

Toisaalta *Ville Marjomäen* kirjoitus *Valtionapubulvaanista sivistystyöntekijäksi* on jäänyt bulvaania kaivelemaan — ja vaille ansaitsemaansa keskustelua (Aikuiskasvatus 1/91).

Puheenvuoro on kirjoitettu edellisten haastamana, devalvaatioviikolla. Vaikka lähden kansanopiston näkökulmasta, on kysymyksenasettelu laajempi: Markkinavoimat ovat tulleet jäädäkseen ja murtavat suljetut järjestelmät. Uusia mahdollisuuksia avautuu, mutta millä hinnalla?

Runsaat sata vuotta sitten yleissivistys sekä ammatti opittiin kotona (työn yhteydessä) vanhemmilta. Yhteiskunta — lähinnä kirkko hoiti moraalikasvatuksen. Nyt yhteiskunta hoitaa yleissivistyksen sekä ammattiopetuksen ja moraalikasvatus jää pitkälti kotien harteille... Tämän tapaisista pohdinnoista aloittaen *Matti Klinge* etsiskeli sivistysajatusta Finnsin kansanopiston 100-vuotisjuhlassa marraskuussa 1991.

Yhteiskunnan monimutkaistuessa ihmisestä on tullut spesifin ulkoisen tiedon hallitsija usein ilman riittävää sisäistä sivistysnäkemystä.

”Jos haluaa esittää koulua koskevan humanistisen kulttuurikritiikin, sen kärkisijaksi nousee vaatimus sivistystietämisen kohottamisesta tasapainoon hallintatietämisen kanssa. Ulkoisen

luonnon hallitsija ilman sisäistä sivistystä on outo itselleen ja vaarallinen ympäristölleen”, kirjoitti *Seppo Niemelä* taannoin — jatkaen myöhemmin: *”Kun työnantaja joutuu arvioimaan ihmistä, sivistystiedon merkitys havainnollistuu”* (Vapauden vankina, s. 204).

Todellakin — millaisia työtovereita, esimiehiä ja/tai alaisia arvostamme?

* * *

Demokratia ei toimi, jos ihmiset ovat kiinnostuneita vain omien etujensa turvaamisesta ja unohtavat kokonaan yhteisön tai laajemmat edut. Konsensus nikottelee ja TUPOttaa.

Ihmisten ymmärrys yhteisestä hyvästä, lähiyhteisön ja oman "kansallisvaltion" olosuhteista on toimivan yhteiskunnan edellytys. Jatkuvan muutoksen keskellä tarvitaan keskustelua, tietoa, kanssakäymisen kykyä — foorumeita pohtia asioita oman viiteryhmän ja toista kantaa edustavien tahojen näkökulmista. Levoton monimutkaistuva maailma pitää jäsentää ja siinä on tultava toimeen itsensä ja muiden kanssa. Tarvitaan käytännön aikuiskasvatusta alkaen kieli- ym. taidoista jatkuen moraalii- ja arvokysymyksiin, sivistystietämiseen.

Bulvaanit — ja muutkin kattavat menonsa tuloilla

Markkinatalouteen suuntautuvassa yhteiskunnassa yksityisen (VAPAAN) opiskelumoodon taloudellinen perusta on tärkeä. Ilman hoidettua taloutta ei sivistysnäkemystä toteuteta pitkään tai ylipäänsä pyöritetä kurssitoimintaa. Sekä aatteellisesti sitoutuneen että sitoutumattoman yksityisen opetusyksikön ylläpitäjän on vastattava käyttötaloudesta (palkoista jne.) ja pääomataloudesta (opetukseen tarvittavien tilojen kunnosta ja niiden rakentamisen aiheuttamista veloista).

Yksityinen opisto nähdään tänään liikeyrityksenä. *"Kansanopisto on yritys. Opettajat ja muu henkilöstö ovat yritysten työntekijöitä. Rehtorit ovat yrityksen toimitusjohtajia. Kansanopistorakennukset ovat tehdashalleja, varastorakennuksia ja palvelulaitoksia. Valtionapu on valtiovallan puuttumista markkinamekanismien toimintaan..."* (Pertti Pitkänen, Kansanopisto 1/90, s. 21).

Ratkaiseva ero yksityisen oppilaitoksen ja yrityksen välillä on toiminnan tarkoituksessa. Oppilaitosten — budjettitermein laitosmuotoisen sivistystyön — tarkoitus ei ole tuottaa voittoa vaan aikaansaada opetusta, kasvua — kasvatustalouden filosofian termein inhimillistä hyvää.

Hyvän kirjo on laaja-alainen; Se alkaa kansanopistoissa maailmankatsomustaan jäsentävästä nuoresta, jatkuu tietojaan lisäävään menestyjään, akkuaan lataavaan ay-virkailijaan, elämänsisältöä etsivään perheenäitiin, virikkeitä hakevaan eläkeikäiseen jne. Se jatkuu myös selkensä vaurioitaneella uutta mahdollisuutta etsivällä perushoitajalla, laitostaustaisella nuorella, jotain vammaa elämänsä läpi kantavalla ihmisellä, koulussa epäonnistujalla, työttömällä, pakolaisella jne.

Ulkoiset ehdot — valtio ja markkinoiden näkymätön käsi

Yhteiskunnallisen kehityksen ohjaajaksi noussut tulosajattelu heijastuu julkistalouden muutoksina. Valtion ja kuntien yli 700 000 työntekijän koneisto on kallis järjestelmä viisimiljoonaiselle kansalle nykytason sosiaalietuuksien ja maataloustukien kera. Talous on uudelleenorganisoidava "eurokuntoon" muutamassa vuodessa makrotasolla — ja pienemmissä puitteissa. Uusia menoja ei juuri enää valtion maksettavaksi vyörytetä.

Kuntien kulttuuri- ja opetustoimen valtionosuutta koskevat uudistusesitykset ovat valmiit. Niiden jälkeen ovat vuorossa uudistuksen soveltamisalan ulkopuolelle jäävät, lähinnä yksityiset sektorit. On varmaa, että opetusalan ulkoiset ehdot tältäkin osalta tulevat lähiaikoina muuttamaan. Nyt valtion tuotantotuki on keskimääräisen kansanopiston koko taloudesta noin 55 prosenttia ja käyttötaloudesta vailla pääomakuluja noin 75 prosenttia. Yhteiskunnan tuki on siis tuntuva erilaisista ongelmista (mm. rästissä olevat loppuerät) huolimatta.

Opetushallinnon säästövalikoimaan kuuluu mm. moniportaisen hallinnon keventäminen, juustohöylän käyttö tuotantotukeen (pysyvästi?), tuen kohdistaminen palkoista tuotokseen, koulutuksen/opintotuen keston karsiminen sekä oppilaitosverkoston rationalisointi (löytyy jo budjettikehyksistä).

Yksityiseen, vapaaseen ja aatteelliseen toimintaan kohdistuu ympäröivän yhteiskunnan taholta jatkuvasti epäileviä kysymyksiä. Toiminnan tarpeellisuus ja tuloksellisuus on perusteltava sekä tuotantotuen myöntäjille että kuluttajille. Yhä uudelleen on osoitettava, että vapauden kuuluu enemmän kuin pelkkä vapaus liikua ja tehdä kieltojen puuttuessa — myös perusedellytykset toimia. Paha tahtoa ei näytä olevan kenelläkään. Mutta onko hyvää tahtoa tarpeeksi myös tiukkenevina aikoina?

Asiat on pakko myydä koulutuksen tehokkuustermein tutkinnoilla ja hyödyllä perusteltuina, vaikka usein pitäisi puhua inhimillisestä hyvästä/syvemmistä arvoista. Koulutuksen hyödyllisyys kuuluu keinoihin, joilla ihmiset saadaan lähtemään koulutukseen ja viranomaiset uskomaan. Loppu riippuu siitä, onko annettavana jotain enemmän. Hyötyyn liittyvistä lupauksistahan on joka tapauksessa vastattava.

Tuotantotuen rakenteella ja määrällä on olennainen toimintaa ohjaava vaikutus. Suuntausmenoista (keskeisesti palkkakustannuksista) suoritteisiin ohjaa toimintaa tuloksellisuutta korostavaan suuntaan. Pekka Kallia siteeratakseen: *"Julkisen rahoituksen suhteellisen osuuden väheneminen opistojen taloudessa ja rahoitusperusteiden muutokset viittaavat siihen, että opistojen on tulevaisuudessa suuntauduttava entistä enemmän rahoittamaan toimintaansa koulutusmarkkinoiden ehdoin... Markkinoiden logiikan mukaisesti opistojen on hinnoiteltava tuotteensa sinne, mistä löytyy maksukykyistä kysyntää..."* (Kansanopistolehti 5/91).

Valtio menettelee täysin tietoisesti puuttuaan markkinamekanismien toimintaan. Itse asiassa kyse on juuri kilpailutekijöiden vapauttamisesta ja eri oppilaitosten saattamisesta samalle viivalle. Kuusikymmenluvun koulutuspoliittisesta tasa-arvosta on tässä mielessä luovuttu.

"Yleissivistyksen hankkiminen nykyisessä välittömän hyödyn yhteiskunnassa on eräänlaista luksusta. Suurelle osalle ihmistä siitä ei ole mitään välitöntä hyötyä, joten vain henkilöt, joilla on aikaa ja rahaa voivat hakeutua kyseiseen 'hyödyttömyyteen'" (Kalli).

Tarjonnasta kysynnän tukemiseen

Yleisesti puhutaan painopisteen ohjaamisesta tarjonnan tukemisesta kysynnän tukemiseen. Menettely on koulutuspoliittisesti ja taloudellisesti perusteltavissa. Turhan tarjonnan ylläpitämisestä voidaan luopua ja välillisesti ohjata koulutussuunnittelijoita ja laitoksia seuraamaan aikaansa ja kysyntää. Ongelmatonta kehitys ei kuitenkaan ole.

Resurssien rajallisuudesta johtuen kysynnän tukemisessa esiintyy paineta tutkintotavoitteisen koulutuksen tukemiseen. Toisaalta en aikuistenkaan osalta ole aivan vakuuttunut siitä, että he aina itse tietävät, mitä eniten tarvitsevat. Tässä kai setä *Grundtvig* on minut vakuuttanut: Todellinen demokratia ei ole mahdollinen, jos ihmiset ovat kiinnostuneita vain omien etujensa turvaamisesta ja unohtavat yhteisön ja kansan edut. Ihmisten ymmärrys yhteisestä hyvästä ja oman kansallisvaltion olosuhteista on demokratian toimimisen edellytys.

Irti voivottelusta

Ajan henkeen kuuluva suoriteajattelu on yksityisille kansanopistoille jo nykyisestä lainsäädännöstä tuttua ja avaa myös uusia mahdollisuuksia — edellyttäen, ettei tuotantotuen tasoa lasketa kestävämmällä tavalla. (Yksityisiä oppilaitoksia koskevia laskennallisia järjestelmiä ei ole mietitty loppuun asti.)

Uusista avautuvista mahdollisuuksista on puhuttu liian vähän. Huomio on kiinnittynyt siihen, että uudistus väistämättä heikentää joidenkin asemaa ja saattaa tuottaa ilonaiheita tahoille, jotka "ovat pakotettuja" harventamaan oppilaitosverkostoa (pelaamaan pudotuspeliä). Joustava työvoiman käyttö, vapautuminen ahtaista opetusvelvollisuuskiintiöistä, kokonaistyöaika, vähenevä raportointi, perinteen opettama pakko kilpailla ja hankkia omarahoitusosuus, ero hallinnollisesta riippuvuudesta, kasvavat vapausasteet sekä muut uudistuksen "kylkiäiset" ovat uusia mahdollisuuksia avaavia vahvuustekijöitä, joihin on kiinnitetty huomiota liian vähäisessä määrin.

Emme vielä osaa kilpailla

Henkilöstökoulutuksen ja työvoimapolitiittisen koulutuksen rahoitustavan muutos tähtäsi lain perusteiden mukaan osin siihen, että koulusta antavien laitosten välille syntyvän kilpailutilanteen avulla voidaan ylläpitää kohtuullista taloudellisuutta ja opetuksen tasoa ilman kallista ja yksityiskohtaista valvontaa.

Työvoimapolitiittisessa koulutuksessa siirryttiin ostajan monopoliin. Ensi kokemukset kertovat, ettei kilpailu toimi vielä toivotulla tavalla. Ostajan, työvoimahallinnon toimia ei pahemmin seurata. Kun kilpailun historia on lyhyt ja oppilaitosverkosto laaja, ei tarjouspyyntöjä aina tule kaikille opetusyksiköille. Myös tarjoukset ovat vaikeasti vertailtavissa. Tottumus saattaa vaikuttaa siten, että koulutuksen ostosopimukset ohjautuvat ohi taloudellisesti halvempien ratkaisujen. On kuultu epäilyjä tarjousten sisällön siirtymisestä kilpailijoiden toteuttamiin opetussuunnitelmiin. Toisaalta oppilaitoksissa ei osata neuvoa työttömyysuhan alaisia neuvottelemaan itse aktiivisesti rahoitusta opinnoilleen.

Tähdön siis sanoa, että nuori kilpailukulttuuri ja puutteellinen valvonta saattavat syödä osansa hyödyistä, jonka kilpailusta veronmaksajalle arvioitiin koituvan.

Hyvinvoiva kansalainen?

Koulutuspolitiikka on usein rahavirtojen ja sen myötä ihmisten käyttäytymisen ohjaamista.

Taloudellinen kasvu loi 1900-luvulla edellytykset länsimaiselle hyvinvoinnille. Pohjoismaisessa hyvinvoinnilla on ollut omat erityispiirteensä — vapaat opinnot mukaan lukien.

Suomen säilyminen hyvinvointivaltiona myös henkisessä mittakaavassa edellyttää jatkossakin vapaan kansalaistoiminnan aktiivista tukemista — kansalaisten omilla ehdoilla — ei vain markkinavoimiin nojaten.

Ekonomistien suhtautuminen koulutukseen tuotantoa ja taloudellista kasvua lisäävänä tekijänä on aika ajoin vaihdellut. Koulutuksen on tunnustettu lisänneen oleellisesti materialista hyvinvointia. Työvoiman ylläpitämisen ja valikoitumisen ohella koulutuksella on myös autettu kansalaisia luomaan kokonaiskuvaa yhteiskunnasta, jäsentämään omaa paikkaansa siinä sekä ymmärtämään kulttuuria. Yhteiskunnallisen todellisuuden tajuaminen liittyen oman elämän hallintaan ja kulttuuriarvojen ymmärtämiseen — on ehkä ollut taloudellisen hyvinvoinnin kannalta vähäteltympi, mutta henkisen hyvinvoinnin kannalta keskeinen.

Euroopan Japanin nimityksestä ylpeillyt maa on rakentanut 1900-luvulla hyvinvoinnin oheen pahoinvoinnin lähteitä, joista mm. tähän kirjoitukseen innoittaneen satavuotiaan päivälehden uutiset toistuvasti kertovat paremmin ja elävämmin kuin kukaan aikuiskasvattaja: rakenteiden ja rajojen murtumisen tuoma epävarmuus, turvattomuus, yksilöityminen, äänestyspassiivi-

suus, pähteet, väkivalta, vieraantumisen, perheiden hajoaminen jne... osoittavat ulkoisesti siistin ja taloudellisesti kohtuullisen vauraan maan kansalaisilla olevan oman elämänsä hallintaan liittyviä ongelmia. Onko asuinpaikkaansa ja yhteiskuntaansa itsenäisesti hallitseva kansa saavuttanut taloudellisen hyvinvoinnin astetta vastaavan henkisen tilan?

Näyttää siltä, että koulutuspolitiikka on Suomessa yhteiskuntapolitiittisessa tavoitteiden asetelussa välineellistynyt. Koulutus mielletään yhä keskeisemmin taloudellisesta näkökulmasta. Pohja tälle kehitykselle luotiin jo konsensuksen aikana taloudellisen kilpailukyyn nimissä. Rakennemuutoksen jälkiaika, markkinoiden kutsu, raaka todellisuus näyttää pelkistävän ekonomistista otetta koulutuspolitiikassa. Lähökohtana on yhä useammin kansainvälinen kilpailukyky, yritysten tuottavuus sekä myynnin lisääminen kotimaassa ja maailman markkinoilla.

Olisi tyhmää arvostella hyvinvoinnin pohjana olevaa taloudellisen kehityksen turvaamista. Täysin perusteltua on kuitenkin muistuttaa, millaisia tuloksia yksipuolinen materialistinen koulutus aikaansaa. Kuohunta Itä-Euroopassa ei kerro vain taloudellisesta vaan myös henkisestä kriisistä.

''Suomen integraatio Eurooppaan kuuluu historiallisiin tosiasioihin, pääkysymys on, kenen ehdoilla tämä prosessi tulee jatkumaan'' (Björn Wallen, Kansanopistolehti 6 — 7.91.91).

''Markkinoiden näkymätön käsi viittoo kansanopistoille — onko se tervetuloivotus vai hyvästijättö, riippuu tulkinnasta''; kirjoitti edellä siteerattu Kalli. Ei se riipu tulkinnasta, vaan meistä.

HEIKKI SEDERLÖF

18.11.1991

LÄHTEITÄ

Vapauden vankina — sata vuotta kansanopistotoimintaa Suomessa, Helsinki 1989, Painokaari Oy, Suomen Kansanopistoyhdistys.
Kansanopisto — Folkhögskolan -lehden ja sanomalehtien viimeaikaisia koulutusta käsitteleviä kirjoituksia.

KASVATUKSEN KAUTTA OMAEHTOISUUTEEN

Filosofian tohtori Koson Srisang on kotoisin pienestä Nalaon kylästä Koillis-Thaimaassa. Hänen vanhempansa olivat luku- ja kirjoitustaidottomia köyhiä maatyöläisiä.

Srisang kertoo lapsuudestaan: hän tuli jo lapsena tuntemaan, mitä köyhyys, kärsimys, sorto ja ulkopuolisuus merkitsevät käytännössä. Niinpä monissa yliopistoissa sekä kotimaassaan että maailmalla opiskellut Srisang haluaakin nyt palauttaa saamansa tiedon ja kokemukset syntymäkyläänsä ja jäädä sinne pysyvästi toteuttamaan perustamaansa projektia.



Koson Srisang vieraili viime kesänä Meeting in Finland -seminaarissa, jossa etsittiin kasvatuksen keinoja kriittisen kansalaisuuden kautta demokratiaan.

Tohtori Koson Srisangin ajatuksia thaimaalaisen kyläinstituutin toiminnasta

Hänen kyläprojektinsa VITAL käynnistyi vuonna 1987. Sen paikallisesti tunnettu nimi on Yaw Paw, mikä merkitsee "Nuoruus itselle — Luota itseesi -projekti". Sen perusajatuksia on niin henkisen kuin aineellisenkin omaisuuden jakaminen. Kyläläiset — tässä tapauksessa nuoret — oppivat selviytymisen strategiaa maailmassa, joka ei ole rakennettu köyhiä varten. Tavoitteena on palauttaa kyläyhteisö sykkiväksi jälleen, palauttamalla sen kulttuurinen identiteetti. Koson pitääkin omaa elämäntarinaansa ja projektia saman kolikon eri puolina.

Koson Srisangin Nanaon kyläprojektin ytimenä on kyläinstituutti (Village Institute for Training and Alternative Living). Se on tietynlainen sisäoppilaitos, jossa opiskelee köyhien perheiden lapsia ja nuoria, iältään 13—18 -vuotiaita. Opiskelijat asuvat ja työskentelevät yhdessä, syövät ja laulavat, ja kuten professori asian ilmaisee, joskus myös itkevät yhdessä.

"Thaimaalainen kasvatuserjestelmä suosii rikkaita, köyhillä ei ole varaa kustantaa lapsiaan kouluun. Lisäksi oppisisällöt ja opetusmenetel-



mät vahvistavat epäoikeudenmukaista yhteiskunnallista rakennetta. Se on omiaan vierottamaan opiskelijat köyhistä ihmisistä. Perhe saattaa myydä karjansa ja kaiken omaisuutensa voidakseen kouluttaa lapsensa, jotka sitten kuitenkin joutuvat työttömiksi tai alityöllistetyiksi”, tohtori Srisang selittää.

Mutta aloitetaan kauempaa. Tohtori Srisang näkee kyläyhteisöjen rakenteiden hajoamisen syyksi pitkän historiallisen kehitysketjun, jonka seurauksena Koillis-Thaimaasta tuli kulttuurinen siirtoma.

Viimeksi kuluneiden kahdensadan vuoden aikana Koillis-Thaimaa on läpikäynyt prosessin, jonka seurauksena se yhdistettiin varsinaiseen Thaimaan nykyiseen valtioon. Tätä ennen Koillis-Thaimaa oli itsenäinen ja autonominen alue, jolla oli oma sosiaalinen, poliittinen ja taloudellinen järjestelmä. Samoihin aikoihin läntinen kolonialismi tuli Aasiaan.

Vaikka Thaimaasta ei tullutkaan poliittisesti siirtomaata, kulttuurisesti ja henkisesti kohtalo tuntui varsin samankaltaiselta. Suuri osa perinteistä kulttuuria ja kansan omaa viisautta hävisi, unohdettiin. Se merkitsi syvimmän ja omimman kansanluonteen kadottamista. Se mikä tarvittiin elämiseen, tuotettiin itse ja ihmiset kykenivät nauttimaan työstään ja elämästään.

Koson Sri Sang sanoo, että aikaisemmin Thaimaassa yritettiin löytää demokratian mallia Englannista ja Yhdysvalloista, teollistumiseen on etsitty esikuvia Singaporesta, Taiwanista, Etelä-Koreasta ja jopa Japanista. Läntisen maailman jäljittelemine ei ole kuitenkaan tuonut mukanaan

muuta kuin lisää kurjuutta. Opiksi ottaminen ja jäljittelemine ovat kaksi eri asiaa.

Vielä muutamia kymmeniä vuosia sitten useimmilla kylän asukkailla oli omaa maata. Nyt he ovat menettäneet sen. Muualla asuvien maanomistajien määrä on kasvanut ja tilojen hoitoa laiminlyödään. Keinottelu ja kuivuus tuhoavat metsiä. Ihmiset ovat köyhiä ja velkaantuneita. Kylät ovat kuolemassa, koska monet maattomat, etenkin nuoret lähtevät kylistä kaupunkiin. Kaupungeissa he joutuvat työskentelemään kurjissa olosuhteissa usein häikäilemättömästi hyväksikäytettyinä, monet heistä prostituoituina. Kylään jäävät lapset ja vanhuksat elävät pääasiallisesti niiden avustusten varassa, joita muualla työssäkäyvät perheenjäsenet lähettävät heille.

”Kylien elämä on rappioitunut. Ne eivät enää hengitä. Ihmiset ovat menettäneet identiteettinsä ja he ovat menettäneet kyvyn toimia vapaina, inhimillisinä olentoina”, sanoo Koson Srisang.

Kylien asukkailla on periaatteessa oikeus äänestää yleisissä vaaleissa, mutta vaalilaki ja ääntenosto vie käytännössä tämän oikeuden ja tekee heistä poliittisen manipuloinnin kohteita.

Selviytymiseen koulutuksen kautta

Näitä olosuhteita korjaamaan perustettiin joi-takin vuosia sitten projekti ja siihen kuuluvan kyläinstituutin koulutusohjelma käynnistettiin. Projektin tarkoituksena on etsiä ja ottaa uudeleen käyttöön satoja vuosia vanha perinteinen tieto ja viisaus, joka kertoo, mitä maa ja ihminen juuri täällä tarvitsevat. Se merkitsee tutustumista

kansanperinteeseen ja juurien etsimistä myös vanhasta ja unohdetusta thai-uskonnosta. Sitä harjoitettiin jo ennen buddhalaisuuden tuloa ja se merkitsee syvimmiltään kirkasta ja selkeää käsitystä jumaluuden, ihmisyyden ja luonnon välisestä yhteydestä.

Tohtori Koson Srisangin projekti ja kyläinstituutin toiminta perustuvat siis kansanviisaudelle.

Työ ei ole ollut helppoa. Viranomaiset ovat katsooneet karsaasti koulutusprojektia ja sen toimintaa on tarkkailtu. Kolmeen eri otteeseen kylässä on vierailut kolmenkymmenen aseistettuun henkilön ryhmä, joka on kullakin kerralla viipynyt paikalla kolmen viikon ajan tarkoituksenaan tuhota tämä omapäinen aloitteellisuus. Projektiä on kuitenkin vastoinkäymisistä huolimatta onnistuttu jatkamaan. Aseina ovat olleet nöyrä kärsivällisyys ja määrätietoinen sitoutuminen siihen, mitä pidetään oikeana. Aseellisia vierailuja ei ole tapahtunut enää vuoden 1988 jälkeen.

”Thaimaa ei ole köyhä maa, vaikka niin monet ihmiset ovatkin köyhiä”, Srisang sanoo. ”Joillakin harvoilla on vain niin paljon ja enemmistöllä niin vähän. On kysymys syrjinnästä ja epäoikeudenmukaisuudesta.”

Yhteisöllä on oma filosofia

Yhteisön toiminta perustuu viiden kohdan filosofiaan. Ensinnäkin rakkaus maahan ja ympäristöön sekä luonnon ja ihmisen yhteyden ymmärtäminen. Toiseksi käden taitojen kehittäminen ja työn tekeminen käsillä. Kolmanneksi sydämen ravitseminen säällillä ja myötätunnolla niin, että opittaisiin enemmän jakamaan kuin kilpailemaan. Neljänneksi ajattelun ja ymmärtämisen kehittäminen. Viidenneksi se, minkä perimätieto kertoo, että yksilö ja yhteisö ovat yhtä merkityksellisiä.

Päämääränä on yksinkertainen ja kulutuskirittinen elämäntapa ja laajan koulutuksen avulla saavutettava henkinen ja taloudellinen omaehtoisuus ja omavaraisuus. Laajaan talousohjel-

maan kuuluu maanviljelyksen kehittäminen siten, että se mitä kulutetaan, tuotetaan itse. Teknisessä koulutuksessa pyritään tarkoituksenmukaisuuteen. Se merkitsee esimerkiksi sitä, että instituutissa valmistetaan itse sellaisia työvälineitä, jotka pystytään myös itse korjaamaan ja huoltamaan. Tulevaisuudessa pyritään myös itse kehittämään uusia työvälineitä.

Instituutissa voi harjoittaa jonkin verran yliopistotason opintoja, esimerkiksi matematiikkaa, yhteiskuntatiedettä ja kieliä. Perusterveydenhuoltoa opiskellaan rinnakkain perinteisen luonnonlääkinnän kanssa. Lakitietoa opinto-ohjelmassa on sen verran, että opiskelijat oppivat ymmärtämään lakitekstiä ja kykenevät ajamaan omia ja muiden kylän asukkaiden asioita voidakseen taistella hyväksikäyttöä ja syrjintää vastaan.

Oman perinteisen kulttuurin ymmärtäminen ja eri taiteenlajien, esimerkiksi kansanmusiikin ja vanhojen tarinoiden tunteminen ovat keskeisellä sijalla.

Kaikessa opetuksessa korostetaan ihmisten eettistä rohkeutta sekä sitoutumista toimimaan sekä hengellisten, henkisten että poliittisten asioiden hyväksi. On kysymys sosiaalisen tietoisuuden herättämisestä sekä maailmanlaajuisen näkökulman avaamisesta.

Tohtori Koson Srisang sanoo, että hänen paluunsa omaan kotikylään merkitsee hänen erään elämänkehänsä umpeutumista. Hän haluaa elää yhdessä yhteisön muiden ihmisten kanssa ja jakaa heidän kokemuksensa ja kohtalonsa. Srisangin unelma on nähdä kyläinstituutti, jonka tehtävänä on kasvatusta ja vaihtoehtoisen elämäntavan opiskelu: tulevien kymmenen vuoden kuluessa kehittyvä kyläyliopisto.

Mutta hän puhuu myös ihmiskunnan yhteisestä unelmasta ja yhteisestä polusta. Hän tarkoittaa sillä sitä, että kukin kohdallamme voimme olla parantamassa kasvatuksen kautta kaikkein heikoimmassa asemassa olevien lähimmäistemme asemaa ja rakentamassa maailmaa, jossa vallitsee rauha ja oikeudenmukaisuus.

LIISA VEENKIVI

Instituutin osoite:

Phd Koson Srisang/ VITAL
Nalao Village, Tambol Nonghai
P.O. Box no. 1, Wapipathum
Mahasarakham 44120
Thailand

Phd Koson Srisang
P.O. Box 24 Chorakhehua
Bangkok 10230, Thailand
puh. (02)510-7287

Kuva vasemmalla:

Silkkiperhosten toukista saatava silkkilanka on yksi köyhien koillisthaimaalaisen kylien käsityöelinkeinoista. (Kuva: Anneli Kajanto)

AIKUISKASVATUS

The Finnish Journal of Adult Education

Vol. 11, 4/91

ISSN 0358-6197

Summary

Holmstrand, Lars 1991. Tutkimuspiiri — eräs tapa tehdä yhteistyötä.

— Tutkimuspiiri (forskningscirkeln) on eräänlainen opintokerhon uusi johdannainen, joka on saamassa Ruotsissa yhä enemmän suosiota. Sen muodostavat toisaalta yliopistotutkijat, toisaalta ammattiyhdistysväki. Tutkimuspiirin tavoitteena on valaista jotain ongelmaa, josta ammattijärjestön piirissä halutaan enemmän tietoa. Tutkija antaa omaan osaamisensa ja kovanansa piiriin käyttöön saaden samalla käytännön työtä tekevilta muilta ryhmän jäseniltä itselleen hyödyllistä, uutta tietoa. Kysymyksessä ei ole niinkään tiedonvaihto, vaan uuden tiedon synnyttäminen hedelmällisessä vuorovaikutuksessa ja sitä kautta lisävalaistus alkuongelman ratkaisukeinoihin. Kirjoittaja pitää tutkimuspiiriä käyttökelpoisena välineenä myös työelämäntutkimuksen kehittämiseksi. *Aikuiskasvatus* 11,4.

Katajisto, Jukka 1991. Aikuiskoulutukseen osallistuminen kasautuu entistä enemmän hyväosaisille — Kehityspiirteitä kahden vuosikymmenen ajalta.

— Artikkelissa selvitetään niitä trendejä ja muutoksia, joita suomalaisten aikuiskasvatukseen hakeutumisessa on tapahtunut viimeisen kahden vuosikymmenen aikana. Samalla kerrotaan kursoorisesti, mitä keskeisiä muutoksia eri aikuiskasvatusväylissä on samana aikana tapahtunut. Selvitys perustuu pääosin Tilastokeskuksen ja Opetusministeriön tuoreeseen aikuiskoulutustutkimukseen 1990. Aikuiskasvatuksen kasvu, joka kohdistuu kaikkiin aikuiskasvatusmuotoihin, on ollut erityisen voimakasta ammatillisella puolella. Samalla kasautuminen hyväosaisiin on selvä trendi. Kirjoittaja pitää mahdollisena, että tulevaisuudessa yhteisöllisyys, eettiset elämänarvot ja elämänhallinta nousevat nykyistä selkeämmin esiin myös ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.

Aikuiskasvatus 11, 4.

Holmstrand, Lars 1991. Research circle — one way to conduct research.

— Research circles (forskningscirkeln in Swedish) are a variation of the study circle concept and they are becoming increasingly popular in Sweden. They are composed of both university researchers and trade union people. The aim is to shed light on a specific problem that the trade unions want to obtain more information on. Researchers place their know-how and channels at the disposal of the circle and get useful, new information from the other members of the circle, people engaged in practical work. It is not so much a question of exchange of information as of giving birth to new information in a fruitful interaction situation whereby the means of solving the initial problem become better pinpointed. The author considers the research circle to be a useful tool in the development of working life research, too.

Aikuiskasvatus 11,4.

Katajisto, Jukka 1991. Participation in adult education accumulates increasingly more in the well-off section: Development trends over two decades.

— The article looks into the trends and changes that have applied to participation in adult education programmes in Finland over the past two decades. It also presents a brief review of the central changes that have taken place in the various adult education channels. The presentation is based mainly on a recent adult education study conducted by the National Bureau of Statistics and the Ministry of Education in 1990. The growth in adult education that focuses on all its forms has been particularly vigorous in the vocational sector. Another aspect has been that participation in adult education has accumulated in the well-off section of the population. The author considers it likely that in the future communality, ethical life values and coping with life will gain increasing prominence in vocational adult education as well.

Aikuiskasvatus 11, 4.

Niemelä, Seppo 1991. Sivistys ja suoritus. — Artikkelissa pohditaan sivistyksen juuria ja tilaa vapaassa sivistystyössä ja kasvatustieteessä. Kirjoittaja näkee painopisteen olleen jo kauan hallitsemistiedossa, joka kohdistuu ulkoisen luonnon, yhteiskunnan tai muun todellisuuden hallintaan, kun sivistystiedon tehtävä on toisaalla, ihmisen sisäisessä kehittämisessä. Suomelle ei ole hyötyä koulutuksesta, joka ei kehitä suomalaisen kulttuurin ymmärtämistä, sen arvostamista ja eettistä valmiutta tehdä työtä Suomen puolesta, kirjoittaja toteaa. Aikuiskasvatus 11, 4.

Poutanen, Katri & Kauppi, Antti 1991. Kansalais- ja työväenopisto-opiskelun juuret aikuisopiskelijan elämässä.

— Artikkelissa selvitetään pitkäaikaisten kansalais- ja työväenopistossa opiskelijain opiskelun juuria. Materiaalina on vuonna 1990 tehty, samanaiheinen opinnäytetyö ja sen tulokset. Tutkijat erottavat neljä selkeää opiskelijatyyppeä, joita käytännössä on jonkinasteisesti kaikissa aikuisopiskelijoissa: tavoitteelliset opiskelijat, harrastusopiskelijat, kompensatio-opiskelijat ja ajan täyttämiseen tähtäävät opiskelijat. Kaikkien opiskelijain opiskelun juuret löytyvät kuitenkin ihmisen elämäntilanteista. Ne vaihtelevat, kuten elämässä aina. Aikuiskasvatus 11,4.

Sihvonen, Juha 1991. Sidottu koulutus vapaassa sivistystyössä.

— Kysymys tutkinnoista, opintojen legitimoinnista ei ole uusi vapaassa sivistystyössä. Artikkelissa käydään katsaus siihen keskusteluun, jota tällä vuosisadalla on käyty vapaan sivistystyön opintojen vapaudesta. Meneekö nykyisellä Eurooppaan pyrkivällä Suomella niin huonosti, ettei sillä ole varaa vapaaseen sivistystyöhön, vaikka 1930-luvun pula-ajan Suomi kykeni tästä tehtävästä selviytymään? Aikuiskasvatus 11,4.

Virolainen, Sanna & Vaherva, Tapio & Renko, Tiina 1991.

Osallistumisen ja opiskelun vaikuttavuus kansalais- ja työväenopistoissa.

— Kirjoittajat ovat tutkineet entisen kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston toimeksiannosta osallistumista kansalais- ja työväenopistojen opiskeluun ja opiskelun vaikuttavuut-

Niemelä, Seppo 1991. General education and performance.

— In this article the author considers the roots and state of general education in the case of liberal adult education and educational sciences. According to the author, the emphasis has been on manipulative knowledge for years already, a form of knowledge that focuses on controlling the external nature, society or other parts of reality. The task of general education should be elsewhere, in developing a person internally. Finland will not benefit from education that fails to develop the Finns' appreciation of Finnish culture, respect for it, and an ethical preparedness to work for the good of Finland, the author points out. Aikuiskasvatus 11, 4.

Poutanen, Katri & Kauppi, Antti 1991. The roots of adult education centre study in the life of the adult student.

— The article looks into the roots of study as conducted by long-term students at adult education centres. The material is composed of a thesis completed in 1990. The authors recognise four clearly distinguishable student types that are present to some degree in every adult student: those with goals, those who take study as a hobby, those who use it to compensate for something, and those who just use it to make time pass. The roots of study for each student are to be found in their life situations. These vary as does life. Aikuiskasvatus 11,4.

Sihvonen, Juha 1991. Committed education in liberal adult education.

— The issue of examinations, legitimatising of studies, is not a new one in liberal adult education. The article reviews the discussion of the freedom of liberal adult education during the current century. "Is the Finland of today, striving to become a part of Europe, so badly-off that she can't afford to fund liberal adult education — despite the fact that she was able to do so in the depression years of the 1930's?" is the question posed by the author.

Aikuiskasvatus 11,4.

Virolainen, Sanna & Vaherva, Tapio & Renko, Tiina 1991. Participation and effectiveness of study at adult education centres.

— Commissioned by the former National Board of Schools, the authors have studied the effectiveness of participation in adult education centre study programmes. The aim was to clarify what the adult student's goals

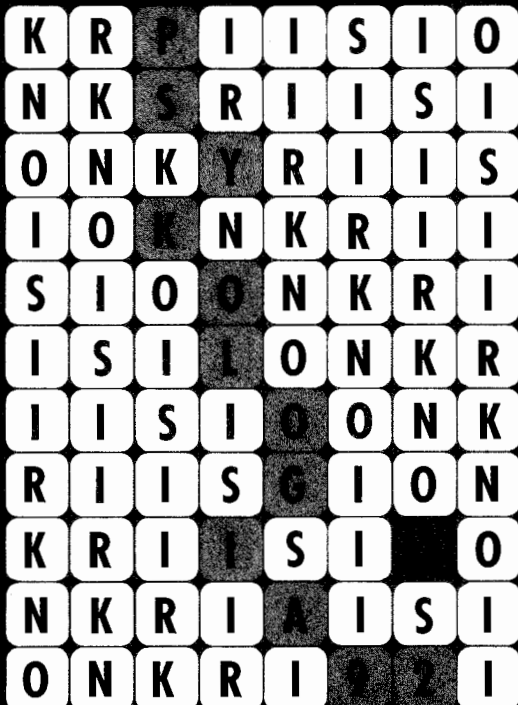
ta. Tavoitteena oli selvittää aikuisopiskelijan tavoitteet, heidän kokemuksensa siitä, miten opistojen tarjonta vastasi heidän odotuksiaan sekä heidän arvionsa opiskelunsa vaikuttavuudesta ja merkitysvyydestä. Kussakin kysymyksessä on etsitty faktorianalyysin avulla kokemusten perusrakennetta. Artikkelissa selvitetään tutkimuksesta saatuja tuloksia. Aikuiskasvatus 11,4.

were, their experiences with regard to how well their expectations were filled, and their estimate of the effectiveness and significance of studying there. Factor analysis was applied in the examination of the responses to each question in order to seek out the basic structure of the students' experiences. The article is a presentation of the results of the study. Aikuiskasvatus 11,4.

KIRJOITTAJAT

Aulis Alanen, emeritus professori, Tampere
Eliisa Hacklin, lehtori, Tornion LT-instituutti
Marjatta Hartikainen, toiminnanjohtaja, Luku-keskus
Lars Holmstrand, tutkija, Kasvatustieteen laitos, Uppsalan yliopisto
Anneli Kajanto, julkaisu- ja koulutussihteeri, Kansanvalistusseura
Katri Poutanen, koulutussuunnittelija, Kansalais- ja työväenopistojen liitto
Jukka Katajisto, ylitarkastaja, opetushallitus
Antti Kauppi, erikoistutkija, Suomen Liikemiesten Kauppaopisto
Liisa Korhonen, pedagoginen sihteeri, Kansan Sivistystyön Liitto
Seppo Niemelä, toiminnanjohtaja, Maaseudun Sivistysliitto
Tiina Renko, tutkimusassistentti, kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto

Pekka Sallila, toiminnanjohtaja, Kansanvalistusseura
Heikki Sederlöf, toiminnanjohtaja, Suomen Kansanopistoyhdistys
Juha Sihvonen, rehtori, Valkeakosken työväenopisto
Tapio Vaherva, apulaisprofessori, kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto
Tapio Varmola, koulutuspäällikkö, Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen Seinäjoen toimipiste
Liisa Veenkivi, toimittaja, Yleisradion aikuisopetus
Titta Viljanen, projektisihteeri, Kansalais- ja työväenopistojen Liitto
Sanna Virolainen, vs. koulutussuunnittelija, kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto



PSYKOLOGIA -LEHTI 1992

JULKAISIJA:

Suomen psykologinen seura

TILAUSHINNAT:

jäsentilaus 180 mk ja opiskelijat 95 mk
 (sisältävät jäsenmaksun),
 muut (Suomi ja Pohjoismaat) 220 mk,
 yhteisöt 280 mk, muut maat 280 mk,
 irtonumerot 40 mk

TILAUKSET:

Psykologia - lehti,
 Mariankatu 7 C, 00170 Helsinki, PS-tili: 9544 2

Aikuiskasvatus-lehden teemat vuonna 1992:

- Número 1/92 filosofisia ja pohdiskelevia lähestymisiä
aikuiskasvatukseen
- Número 2/92 terveystieteiden kasvatustieteiden
kasvatustieteiden tutkimuslaitos
- Número 3/92 työelämä ja ammatillinen aikuiskasvatus
- Número 4/92 vapaa-aiheinen

AIKUISKASVATUKSEN 2. TUTKIJATAPAAMINEN 12.—13.03.1992 Jyväskylän yliopistossa

Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tutkimuslaitos ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura järjestävät yhdessä aikuiskasvatuksen 2. tutkijatapaamisen 12.—13. maaliskuuta 1992 Jyväskylässä. Tavoitteena on tarjota osallistujille mahdollisuus esitellä tutkimuksiaan ja keskustella aikuiskasvatuksen ajan-kohtaisista tutkimusteemoista.

Kutsumme aikuiskasvatuksen ja -koulutustutkimuksen tutkijat esittelemään uusimpia töitensä tutkijatapaamiseen. Kullekin työlle varataan esitysaikaa noin 20 minuuttia, minkä jälkeen keskustellaan aihekohtaisissa pienryhmissä. Alustukset julkaistaan aikaisempaan tapaan raporttina. Tapaamisesta kiinnostuneita pyydetään lähettämään tutkimusaiheensa nimi sekä abstrakti (max 120 sanaa) marraskuun 1991 loppuun mennessä (välittömästi) osoitteella:

Amanuenssi Eija Valli

Jyväskylän yliopisto

Kasvatustieteiden tutkimuslaitos

PL 35, 40350 Jyväskylä

Tiedustelut E. Valli puh. 941-603 303

Kutsut tutkijatapaamiseen ja ohjelma lähetetään 15.01.1992 mennessä. Tutkijatapaamiseen ei ole osallistumismaksua, mutta kaikilta osallistujilta edellytetään esitystä.


Matka- ja majoituskustannuksista vastaa kukin osallistuja itse. Viihtyisiä, seminaaripaikkaa lähellä olevia hotelleja ovat esimerkiksi Cumulus puh. 98002868 ja Yöpuu puh. 941-620811. Osallistujia pyydetään varaamaan majoituksensa itse.

TERVETULOA JYVÄSKYLÄÄN!

AIKUISKASVATUKSEN 3. POHJOISMAINEN TUTKIJATAPAAMINEN

9.—11.6.1992 Göteborgissa Kansanakatemian tiloissa (Nordens Folkliga Akademi, Nya Varvet). Tapaamisen järjestelyistä vastaavat tällä kertaa tanskalaiset (Tanskan opettajakorkeakoulu). Tarkempi kutsu tapaamiseen ja ohjeet alustajille (Gall for papers) tulee alkukevästä.

Tutkijatapaamista koskeviin tiedusteluihin vastaa **Jukka Tuomisto**, Tampereen yliopisto. PL 607, 3301 Tampere, puh, 931-156 095, fax 931-157 200.



KANSANVALISTUSSEURA
JA AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA.