

A I K U I S



K A S V A T U S

1•93

EUROOPPA

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti
numero 1/1993
13. vuosikerta

Päätoimittaja: Kauko Hämäläinen
Helsingin yliopiston
Vantaan täydennyskoulutuskeskus
Unikkotie 5 B, 01300 Vantaa
puh. 90-839 3025
fax. 90-857 2572

Toimitussihteeri: Anneli Kajanto
Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki
puh. 90-406 632
fax. 90-441 345

Toimituskunta: Kauko Hämäläinen,
Rainer Aaltonen, Jari-Pekka Jyrkänne,
Anneli Kajanto, Antti Kauppi, Pirjo
Liewendahl ja Timo Toiviainen

Toimitus: Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki
puh. 406 632 ja 441 725
Postisiirtotili 18030-2

Tilaukset: Toimituksen osoitteella,
tilausmaksu 90 mk/ vuosikerta

Ilmoitushinnat:
koko sivu 1 600 mk
puoli sivua 900 mk
neljännessivu 600 mk
Hinnoista ei vähennetä
mainostoimistokorvauksia.

Toimitusneuvosto:
Erkki Aho, pj., Osmo Kivinen,
Seppo Kontiainen, Tarja Koskela,
Eero Pantzar, Kari Purhonen,
Pertti Rantanen, Pirkko Remes,
Lea Salminen, Heikki Sederlöf ja
Pertti Timonen

Kansi: Markku Böök

Julkaisijat:
Kansanvalistusseura ja
Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura

ISSN 0358-6197

Lehti ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Lehti pyrkii lisäämään aikuiskasvatuksen tutkimuksen ja käytännön välistä vuoropuhelua. Se julkaisee tieteellisiä artikkeleita, katsauksia, keskustelupuheenvuoroja, haastatteluja, reportaaseja, kirjaesittelyjä sekä ajankohtaisuutisia.

Lehden erityistarkoituksena on edistää aikuiskasvatuksen uudistumista jälkiteollisen yhteiskunnan tarpeiden mukaisella tavalla sekä käsitellä kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksiä humanististen sivistysihanteiden ja ekologisesti kestävästä kehityksen näkökulmista.

Sisältö

Kauko Hämäläinen	Muutos, haaste, valinta	2
ARTIKKELIT		
Reijo Raivola	Eurooppa-ulottuvuus koulutuksessa	4
Eero Pantzar	Eurooppalaista aikuiskasvatustalitiikkaa etsimässä.....	15
Osmo Kivinen & Risto Rinne	Työ- ja koulutusmarkkinoiden toiminta — haaste EY:n koulutuspolitiikalle	21
KATSAUKSET		
Dmitri Lioubich	Aikuiskasvatus: mennyttä ja tulevaa	30
John Lowe	Aikuiskasvatuksen erityisongelmia yhdentyvässä Euroopassa	35
Tapio Varmola	Yliopistojen vaihtoehdot: OECD:n tulkinta	42
Lea Salminen	Pohjoismaista sosiaalialan täydennyskoulutusta	49
Jukka Tuomisto	ESREA — Eurooppalainen Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura	51
Kari Purhonen	Kansainvälisyys henkilöstökoulutuksessa	55
MIELIPITEITÄ		
Pertti Widén	Koulutus kansainvälisyyteen	58
Raimo Jaakkola	Valmistautuminen jatkuvaan muutokseen.....	62
KIRJA-ARVIOITA		
	Social Change and Adult Education Research — Adult Education Research in Nordic Countries (Risto Rinne).....	66
Juha Varila	Työmarkkinakelpoisuus ja työssä oppiminen (Tapio Vaherva)	68
KASVOKKAIN		
	Talvi Märja — ikivihreä virolainen poptyttö” (Timo Toiviainen)	70
AJANKOHTAISTA		
	74
	Pohjoismainen aivoriihi miettii pätevyyskysymyksiä (sivu 74), EAEA:n toimisto Helsinkiin (75), Nordens Folkliga Akademi hakee uutta roolia (75), Rauhankasvatuspalkinto Riitta Wahlströmille (75), Kansanvalistusseuran palkinto Antti Vahteralle (75), Tiede- ja teknologianeuvosto otti kantaa tiedon, osaamisen ja tutkimuksen kehittämisesen (76), Eduskunta muutti budjettia (76), de Bruijnin lähteistä (76), Kansalaisopistojen säästötalkoot onnistuivat (76), Kaksin aina kaunihimpi (77), Cambridge kutsuu kesäyliopistoonsa (77)	
MUUTA		
	Kansainvälisiä konferensseja.....	50
	Summary	78
	Kirjoittajat	80

MUUTOS, HAASTE, VALINTA

Sanat muutos, haaste ja valinta ovat tunnuk-
sena USA:n yliopistojen täydennyskoulutus-
keskusten johtajien järjestön vuosikokouksessa
tänä keväänä. Ne kuvaavat eri puolilla maailmaa
aikuiskasvatukselle tunnusomaisia piirteitä.

Suuret muutokset sekä koulutusrakenteissa ja
ennen kaikkia sisällöissä ja toimintatavoissa ovat
välttämättömiä yhteiskunnan tarpeiden vaihtuessa.
Työelämän vaatimukset muuttuvat. Taloudelliset
tilanteet vaihtuvat. Kansainvälinen yhteistyö
tulee osaksi jokapäiväistä elämäämme. Ja uuden
tiedon määrä lisääntyy. Tämä kaikki aiheuttaa sen,
että aikuiskouluttajat emme voi pitää pelkästään
hyviksi havaituissa, jo turvallisiksi muodostuneissa
perinteissä.

Suuret muutospainet voidaan kokea haasteina.
Monilla meistä, jotka olemme toimineet jo vuosia,
jopa vuosikymmeniä vastaavissa tehtävissä,
uudet haasteet saattavat auttaa uusiutumaan ja
etsimään erilaisia toimintatapoja. Parhaimmillaan
tämä antaa uutta sisältöä elämäämme ja auttaa
pitämään myös omaa henkipaloamme yllä.

Aikuiskoulutuksen parissa työskentelee niin
ammattitaitoinen henkilöstö, että emme saa tyytyä
vain reagoimaan muutoksiin. Meidän on myös
vaikutettava aktiivisesti tulevaisuuden muotoutumiseen.
Aikuisten kouluttamisen ohella meidän tulisi
osallistua entistä enemmän keskusteluun siitä,
mihin haluamme ohjata yhteiskunnan kehitystä.
Tulevaisuuden visioiden luominen edellyttää
arvokeskustelua.

Aikuiskoulutusorganisaatioissa toimivien tulisi
olla omassa työssään malleina hallitusta, jatkuvasta
muutoksesta. Käytännössä kuitenkin muutokset
aiheuttavat kitkaa. Uudistuksiin liit-

tyvät erilaiset pelot ja ahdistus. Osaamattomuuden
pelko ja epäily oman työpaikan jatkuvuudesta
johtavat meidät usein puolustusasemiin, jotka
ehkäisevät uusien vaihtoehtojen etsinnän.

Muutospaineista selviäminen ja olemassaolon
turvaaminen edellyttävät vahvaa johtajuutta
aikuiskoulutusorganisaatioissa. Johtajalla tulisi
olla näkemyksiä siitä, mihin suuntaan toimintaa
ohjataan ja miten rahoituspohja turvataan. Hänen
on mietittävä tavoitteita yhdessä henkilökuntansa
kanssa ja saatava kaikki sitoutumaan niihin.

Ratkaisevaa koulutusorganisaatioiden jatkuvan
kehittämisen kannalta on oman henkilökunnan
ammattitaidon kehittyminen. Johtajan olisikin
pidettävä huolta myös henkilökuntansa jatkuvasta
kehittämisestä.

Yksi tärkeimmistä johtajan tehtävistä on huolehtia
henkilökunnan työkykyisyydestä. Johtajan olisi
tuotava turvallisuutta työyhteisöön muuttuvissa
olosuhteissa. Hänen tulisi kyetä miettimään
työtilanteita uudelleen jonkun työntekijän
stressaantuessa ja väsyessä liikaa.

Suurten yhteiskunnallisten uudistusten ja erilaisten
taloudellisten tilanteiden muutoksen takia meidän
on jatkuvasti tehtävä valintoja. Mitä koulutusta
tarjoamme, mistä kohderyhmistä pidämme huolta?
Tutkimusta tulisi kohdistaa entistä enemmän
aikuiskoulutusorganisaatioiden toimintaan,
niiden sisältöihin, koulutuksen toteuttamistapoihin,
kohderyhmiin ja talouden hoitoon.

Pohtiessamme aikuiskoulutuksen tulevaisuutta
meidän on hyvä tuntea joitakin päävirtauksia ja
keskustelun kohteita muualla Eu-

roopassa. Näin voimme arvioida nykyisten järjestelmien vahvuuksia ja kehittämistarpeita. Siksi tämän lehden teemaksi on valittu kansainvälinen ja eurooppalainen näkökulma aikuiskasvatukseen.

Kansainvälisten virtausten tarkastelun pitäisi rohkaista suomalaisia ymmärtämään, että voimme olla itse paljon enemmän antavana puolella kansainvälisessä keskustelussa. Esimerkiksi vapaan sivistystyön organisointi, tehokkuus, osanottajamäärät ja kattavuus kelpaisivat hyvin malliksi useimpiin Euroopan maihin. Myös yliopistojen täydennyskoulutusorganisaatio on herättänyt myönteistä huomiota maailmalla.

Koulutusorganisaatioiden välisen kilpailun lisääntyessä ja taloudellisen pohjan heikentyessä eri maissa on yksi keskeinen keskustelun kohde ollut se, miten aikuiskoulutuksen tulisi kohdistua. Pitäisikö koulutusorganisaatioiden olla tietosampoja ja kehittämiskeskuksia, jotka turvaavat kansainvälisen kilpailukykyämme? Vai olisiko parempi keskittyä pitämään huolta henkilöistä, jotka ovat syrjäytyneet kilpailuyhteiskunnasta, lukutaidottomista, työttömistä, vajaatyökykyisistä jne.? Entä onko perinteisellä kansansivistyöllä enää merkitystä?

Joutuessamme hankkimaan uusia rahoituslähteitä toiminnallemme painotamme helposti välitöntä hyötyä tuottavaa, ammatillisesti

pätevöittävää tai muodollisen kelpoisuuden antavaa koulutusta. Kuitenkin kansainvälistyminen, kuten monet muutkin tekijät, lisäävät laaja-alaisen ja yleissivistävän koulutuksen merkitystä. Oman ja muiden kulttuurien tuntemus ja kommunikointitaidot ovat esimerkkejä jatkuvasti merkityksensä säilyttävistä koulutustarpeista.

Olemme siis suurten valintojen edessä. Kaikki liennemme yksimielisiä siitä, että aikuiskasvatuksen merkitys kasvaa edelleenkin. Mutta mitkä organisaatiot huolehtivat siitä ja minkälaisen ammattitaidon omaavat työntekijät työskentelevät niissä, riippuu meistä itsestämme. Organisaatiomme oma oppiminen on ratkaisevaa. Monivuotisten suunnitelmien tekeminen lienee mahdotonta muuttuvissa olosuhteissa, joissa joudumme luomaan jatkuvasti uusia ratkaisuja. Mutta jonkinlaista visionäärisyyttä meiltä edellytetään.

Kovassa kilpailutilanteessa maassamme toimivat yli 1000 aikuiskoulutusta antava organisaatiota voisivat olla mallina myös keskinäisen yhteistyön kehittämisessä. Myös kansainvälistyminen korostaa yhteistyön merkitystä.

Koulutusorganisaatiot voisivat laajentaa tehtäväkenttäänsä perinteisten koulutustehtävien ulkopuolelle. Monilla niistä voisi olla myös monipuolisia kulttuurisia tehtäviä.

Kauko Hämäläinen

REIJO RAIVOLA

Eurooppa-ulottuvuus koulutuksessa

Euroopan Yhteisö tuotti vuosina 1990–91 useita koulutuspoliittisia muistioita. Niitä ei tarkoitettu ohjeistoksi, vaan jäsenmaissa käytävän keskustelun ja väittelyn pohjaksi. Niiden vaikutus lienee kuitenkin käytännössä huomattavasti painavampi.

Muistiot sisältävät paljon kannatettavia, hyviä ajatuksia. Mutta niiden suhteen on aiheellista esittää myös useita kriittisiä varauksia, yksin siitä syystä, että ne rakentuvat jatkuvan taloudellisen kasvun itsestäänselvyydelle.

JÄNNITE YHDENTYMIS- JA ERIYTYMISPYRKIMYSTEN VÄLILLÄ

Maapallon väestön lisääntyessä ja elämänneon monimutkaistuuessa on käynyt selväksi, että kansojen sisäinen, omaan päätösvaltaan perustuva sosiaalinen, taloudellinen ja poliittinen toiminta ei kykene ratkaisemaan ongelmia, joita ihminen jatkuvasti tuottaa fyysiselle ja sosiaaliselle ympäristölleen. Valtioiden väliset rajat ovat esteenä ihmisten, tavaroiden ja tiedon vapaalle kululle. Kilpailu elintilasta ja vaikutusvallasta leimahtaa aseelliseksi yhteenotoiksi, jotka uhkaavat laajentua syntymisalueittensa ulkopuolelle. Kiihtynyt teollinen toiminta kuluttaa luontoa tavalla, joka uhkaa tehdä lopun ihmisen elinmahdollisuuksista maapallolla. Ympäristösaasteet

eivät pysähdy valtakuntien rajoille. Luonnonmullistukset ja sodat ajavat ihmisiä pakosalle yli rajojen miljoonittain.

Esimerkkejä ylikansallisista ongelmista voisi jatkaa pitkällekin. Mahtavinkaan kansakunta ei niistä selviä yksin. Mikään valtio ei myöskään voi jättää huomiotta ratkaisujensa vaikutuksia muiden kansojen elämään. Ei siis ole ihme, että poliittiset johtajat ovat pyrkineet perustamaan maapallon kattavia järjestöjä ratkomaan ongelmia. Kansainliitto sai seuraajakseen Yhdistyneet Kansakunnat järjestöineen. On perustettu eri maanosia, toiminnallisia alueita tai ideologisia suuntauksia kattavia taloudellisia ja poliittisia yhteistyöjärjestöjä – ja sotilaallisia liittoutumia. Monet organisaatiot ovat muodostuneet alueelliseksi edunvalvontajärjestöksi kilpailussa muita ryhmittymiä vastaan. EY ja ETA ovat tyyppisiä esimerkkejä tästä. Ne on perustettu euroskleroosia torjumaan vastavoimaksi Tynnen valtameren nousevien mahtien taloudelliselle ja teknologiselle vallalle.

Jo Napoleon ja Hitler halusivat rakentaa Euroopasta yhtenäisen poliittisen valtatekijän, tosin muut kansakunnat omalleen alistettuna. Ei ole ihme, että pienet valtiot tuntevat epäluuloa Strasbourgin, Pariisin ja Brysselin päättäjiä kohtaan.

Eurooppalaista identiteettiä on aina muovannut kaksi vastavoimaa: toisaalta eristäytyminen ja individualismi, jotka näkyvät pirstoutuneena poliittisena karttana, toisaalta universalismi ja ”länsimaisuus”, jotka ilmenevät kulttuuripohjan ja yhteiskunnallisten instituutioiden samankal-

taisena kreikkalais-roomalais-juutalais-kristillinen perintönä (Raivola 1988). Tulevaa eurooppalaista ohjaakin neljä ideologiaa: partikularistinen (kansanosan/ osavaltion tms. mahdollisimman suureen itsenäisyyteen pyrkivä) ja etninen kotiseutuaste, huoli kansallisen suveriniteetin säilyttämisestä, eurooppalaisuus ja kansainvälinen solidariteetti (Suvanto 1992). Esi-merkkeinä näistä neljästä olkoot vaikkapa Jugoslavian tapahtumat, Tanskan Maastricht-kansanäänestys, Euroopan neuvosto sekä YK ja kansainväliset avustusjärjestöt.

Rooman sopimuksen, joka muodosti alkupe- räisen kuuden länsieuroopalaisen maan talousyhteisön, 35. voimassaolon vuosi päättyi taianomaiseen päivämäärään 31.12.1992. Se on päivämäärä, jolloin EY:stä tuli yhteismarkkina- aluetta, jonka sisällä ihmisillä, tavaroilla, palveluilla ja tiedolla on vapaa kulku. Maamme eduskunta on puolestaan hyväksynyt ehdot, jotka tekevät mahdolliseksi Suomen liittymisen Euroopan talousalueeseen yhdessä muiden EFTA-maiden kanssa (Sveitsi jättäytyi kansanäänestyksellä liittoutuman ulkopuolelle). EY:n sisällä käydään kansanäänestyksiä taloudellisen liiton laajentamiseksi poliittiseksi ja sotilaalliseksi liitoksi. Jo Voltairein esittämä haavekuva Euroopasta yhtenä tasavaltana on lähempänä toteutumistaan kuin koskaan uudella ajalla.

EY-ideologian viimeaikaiset vastoinkäymiset kuitenkin tekevät varovaiseksi. On kenties tyydyttävä puhumaan Euroopan liittovaltion asemasta mahdollisesta valtioliitosta. Kaikkialla Euroopassa tehdään itsetutkiskelua kansallisesta identiteetistä ja sen suhteesta eurooppalaisuuteen. Eurooppalaisuus tuntuu valuvan sormien lomitse: se on läsnä kaikkialla, mutta täsmällisesti määriteltynä sitä ei tavoita mistään (Koivisto 1992). Onko se muutakin kuin uusi hegemoniaoppi?

Koulutuksesta on tullut viimeisen 200 vuoden aikana keskeinen arvojen ja ideologioiden uusinaja ja välittäjä. Nykyään joka viides maapallon asukas on opettaja tai oppilas muodollisessa koulutusjärjestelmässä. Jokaisen uuden kansakunnan ensimmäisiä tehtäviä on perustaa ja organisoida kansallinen koulujärjestelmä, jonka avulla voidaan luoda heterogeeniseen väestöön poliittisesti välttämätön yhtenäiskulttuuri, muo-

vata ihmisistä kansalaisia ja herättää valtion säilymiselle välttämätön psykologinen voima, nationalismi.

Toisen maailmansodan jälkeen koulutus on alettu nähdä yhä enemmän investointitekijänä, joka laajentuvana, pidentyvänä ja erikoistuvana muovaa inhimillisestä raaka-aineesta taloudellisesti hyödynnettäviä objekteja (Raivola 1992). Jos koulutusinstituutio on kohtuullisen hyvin onnistunut tehtävissään kansallisella tasolla, voidaan olettaa, että se toimii funktionaalisesti myös ylikansallisella tasolla päämääränään eurokansalaisen ja eurotyöläisen tuottaminen - edellyttäen, että kansalliset koulutusjärjestelmät legitimoivan voiman, nationalismin, rinnalle voidaan herättää taloudelliseen etuun ja kulttuuriseen yhteyteen perustuva eurooppalaisuuden henki.

Vaikka seuraavassa keskitynkin kommentoimaan EY:n suhteellisen tuoreita koulutuspoliittisia muistioita, se ei merkitse, että katsoisin eurooppaisen koulutuspolitiikan integrointipyrkimysten syntyneen nimenomaan vasta EY:n toimesta.

Euroopan neuvosto perustettiin jo 1949. Vaikka alkuaan pyrkimyksenä olikin länsieurooppalaisen valtioliiton synnyttäminen, se on laajentunut 27 jäsenmaan hallitusten yhteistyöelimeksi, jonka toiminnan perusideana on, että millään maalla ei ole yksinoikeutta tietoon, luovuuteen tai yhteiskunnalliseen edistykseen. Kulttuuriasiat ovat olleet keskeisellä sijalla sen toiminnassa. Vaikka Suomi liittyikin jäseneksi vasta 1989, se on aktiivisesti osallistunut sen kulttuuri- ja koulutusyhteistyöhön, mm. opetusministerien pysyvään konferenssiin. Selvästi suurempi vaikutus jäsenmaiden koulutuspolitiikkaan on ollut taloudellisen kehityksen yhteistyöjärjestöllä OECD:llä, johon Suomi liittyi 1969. Unohtaa ei myöskään saa Unescoa, vaikkakin sen toiminnan painopiste on ollut koulutuksen globaaleissa ongelmissa. Suomalainen koulutus on pitkään elänyt kansainvälisistä vaikutteista, usein jopa valmiita rakenneratka-juja muualta lainaten.

EY:n komissio tuotti vuosina 1990-1991 muistiot korkeakoulutuksesta (COM 91/349), ammattikoulutuksesta (COM 91/397), ammatil-

lisen koulutuksen rationalisoinnista ja koordinoinnista (COM 90/334) sekä etäopetuksesta (COM 91/388). Muistioita täydensi raportti ammattitaitoisen työvoiman puutteesta Euroopassa, jonka laatija oli komissiota avustava teollisuuden tutkimus- ja kehitystoiminnan neuvonantava komitea (IRDAC).

Muistioita ei ollut tarkoitettu koulutuspoliittiseksi ohjeistoksi vaan keskustelun ja väittelyn pohjaksi jäsenmaissa.

Myös EFTA-maille tarjottiin mahdollisuus lausua mielipiteensä komission asiakirjoista. Opetusministeriömme tilasikin kolmelta tutkijaryhmältä kommentit ja eri järjestöt saivat lausua niistä mielipiteensä. Näistä sitten keskusteltiin kahdessa seminaarissa. Esitykseni perustuu kommentteihin, jotka ministeriölle esitimme (Parjanen & Raivola 1992).

EY:N KOULUTUSMUISTIOIDEN TAUSTAFILOSOFIA

EY:n komission koulutuspoliittiset muistiot rakentuvat selvästi jatkuvaan taloudelliseen kasvuun perustuvalla ajattelulla. Muodostamalla tehokkaat sisämarkkinat ja riittävän yhtenäiset poliittiset suunnittelu- ja päätöksentekomekanismit tuleva unioni (Maastrichtin sopimuksen tavoite) voi varmistaa itselleen globaalista kasvusta mahdollisimman suuren osan. Tuotantolämä keskittyy koulutusintensiivisten, teknikan viimeisiä saavutuksia hyödyntävien ja korkeata taitotietotasoa edellyttävien hyödykkeiden ja palvelujen tuottamiseen jättäen massa-tuotannon halvan työvoiman maihin.

Koulutuksesta ja tutkimuksesta tulee keskeinen strateginen kehitystekijä ja inhimillisistä voimavaroista tärkein tuotannon tekijä. Raporttien sisältämistä pehmenneistä huolimatta koulutuspoliittisena taustateorianä kannanottoja ohjaa teknologiaohjauksinen ja tuotantokeskeinen inhimillisen pääoman teoria. Se toimii läpäisevänä ideologiana, joka legitimoit käyttetyt käsitteet ja kielen sekä ehdotetut toimintaprosessit. Se sekoittaa emansipatorisen näkökulman inhimillisten voimavarojen kehittämisestä

inhimillisen pääoman muodostamisen taloudelliseen näkökulmaan puhuessaan näistä käsitteistä synonyymeina.

Siksi onkin yllättävää, että perin vähän raportit kiinnittävät huomiota huippu-työvoiman tuottamisen kustannustekijöihin. Katsotaan, että markkinavoimien säätelemä kilpailu ja koulutuksen privatisoiminen pitävät huolta kustannus/hyöty -suhteesta ja johtavat kaikenlaisen keskitetyn säätelyn purkuun.

Totta onkin, että markkinahakuinen ns. kolmas sektori laajeni voimakkaasti aikana, jolloin yliopistot kärsivät laskeneesta kysynnästä. Kun yliopistojen rinnalle ei ajoissa syntynyt ei-yliopistollista korkeakoulutuksen tarjontaa, syntyi koulutukselle markkinarako, jonka hallitukset ovat antaneet ohjailematta täytyä. Julkinen valta on useissa Euroopan maissa siirtänyt koulutusvastuuta yksityiselle sektorille ja yksilölle. Uutena muotona on syntynyt sopimuskoulutus. Kolmas sektori etsii nyt todistustensa virallistamista ja näin toimintansa legitimointia.

Kun raportit päämäärän asettelussaan lähtevät ideaalitulojen kuvauksesta, ne ovat puhtaasti korkealla poliittisella suunnittelutasolla tuotettuja maksimaalisia sektori- ja tavoitekuvaus. Tosin tavoitteet on sidottu reaaliaikaiseen kontekstiinsa, mutta siitä huolimatta ne on ilmaistu tasolla ja tavalla, joka tekee lähes mahdolltomaksi olla eri mieltä yleisellä tasolla tehdystä analyysistä ja siitä johdetusta tavoitteenasettelusta - edellyttäen, että hyväksyy perusperemissin, jatkuvan taloudellisen kasvun kilpailutaloudessa. Vaikeudet saattavat kohdatakin vasta, kun suunnittelukieli puretaan operatiiviseksi toimintaohjeiksi kansallisille koulutusjärjestelmille.

Entäpä jos teollisuusmaiden vaikeudet (kaupan epätasapaino, työttömyys, velkaantuminen, taloudellisen kasvun taittuminen) eivät olekaan nopeasti ohimenevä suhdannetekijä, vaan hälytys pitkän syklin alamäen alkamisesta, varoitus uuden talousjärjestyksen tarpeesta?

1980-luvun lopulla alkaneet taloudelliset ja poliittiset muutokset osoittavat, että maailma elää epävarmuuden ajassa, jonka perimmäisenä syynä on yhteiskunnan osajärjestelmien epätahainen kehitys. Päätöksentekoteoreettisesti

ongelmana on valinta poliittisen ja biofyysisen realismin välillä.

Yhä useammat ovat vakuuttuneita, että maapallo ei kestä nykyisenkään tuotannon tasoa saati sitten volyymin kasvua. Kuitenkaan poliitikot eivät kykene vapautumaan kansalaisten enemmistön luomasta paineesta tuottavuutta ja tuotantoa kasvattamalla luoda yhä enemmän jaettavaa. Samanaikaisesti kuitenkin kasvun veturina toiminut, perinteisen rationaalisen, fordistisen mallin mukaisesti organisoitu teollisuus on kaikkialla kriisissä. Verotulojen ehtyessä julkinen sektori joutuu voimakkaasti saneeraamaan ja supistamaan toimintojaan.

Silloin näyttää lähes väistämättömältä, että yksinomaan talouselämän kasvulogiikan ohjaama koulutussuunnittelu tuottaa myös dysfunktionaalisia tuloksia. Työvoiman liikkuvuuden edistämiseksi rakennetun tutkintojen tunnustamisjärjestelmän määräyksiä pyritään kiertämään, erilaiset protektionismin muodot nousevat esiin, ahtaasti koulutettujen luonnontieteilijöiden, insinöörien ja ekonomien pysyvä työttömyys saa aikaan sosiaalisia häiriöitä, koulutusrakteita joudutaan purkamaan, alueellinen ja eri sosiaaliryhmien välinen eriarvoisuus syvenee jne.

Myös luottamus yhdessä eletyn historian tuotaman eurooppalaisen hengen jakamattomaan olemassaoloon saattaa osoittautua perusteettomaksi. Edes kansallisvaltiot eivät ole enää homogeenisia. Pariisia on sanottu Portugalin kolmanneksi suurimmaksi kaupungiksi ja Berliiniä yhdeksi Turkin suurimmista kaupungeista. Saksassa joka kymmenes lapsi on muslimi ja Ranskassa on enemmän muslimilapsia kuin protestantteja (Stobart 1990). Tuntevatko nämä etniset ja uskonnolliset vähemmistötkin itsensä eurooppalaisiksi?

Edellisellä haluan sanoa, että jos skenaariologiikaksi valitaan vaihtoehdoton tulevaisuus, minkä tahansa keskeisen osajärjestelmän häiriöt ulottavat vaikutuksensa syvälle taloudellisiin, poliittisiin ja sosiaalisiin rakenteisiin. Mielenkiintoista olisikin rakentaa vaihtoehdoton koulutusvisio kestävän kehityksen periaatteille, vaikkapa vain älyllisestä uteliaisuudesta tai kaiken varalta.

MATKALLA YHTENÄISEEN KOULUTUKSEEN?

Mitä direktiivit sanovat ja mihin ne antavat mahdollisuuden?

Viimeaikaiset tapahtumat osoittavat kansallisen epäluuloisuuden lisääntyneen EY:n direktiivejä ja ministerineuvoston päätöksiä kohtaan, joita pidetään saneluna ylhäältäpäin ja puuttumisena kansallisiin asioihin. Siksi integrointistrategiaksi onkin sitovien normien asemasta otettu normalisoiminen tai harmonisoiminen, jota toteutetaan yhdentämällä kansallista lainsäädäntöä ja tunnustamalla moninkeskisesti eri alojen kansalliset standardit. Tämä toimintapolitiikka minimoi hallinnolliset, tekniset ja lainsäädännölliset esteet kansallisella tasolla ja nopeuttaa asioiden poliittista käsittelyä (McDaid 1990).

Koulutuspolitiikassa subsidiariteettiperiaatetta on kunnioitettu Rooman sopimuksesta lähtien. (Periaatehan tiivistettynä merkitsee sitä, että päätöksenteko hajautetaan kansalliselle tasolle. Yhteisön tasolla ratkaistaan vain asiat, joita kansallisella tasolla ei voida hoitaa.)

Oikeutetusti voidaan väittää, että ei ole olemassa EY:n normatiivista koulutussuunnittelua ja -politiikkaa. Vain artikla 128 on antanut mahdollisuuden esittää yleisiä periaatteita ammatilliselle koulutukselle. Komissio korostaa useissa yhteyksissä kunnioittavansa kansallista määräämis-oikeutta koulutusasioissa ja arvostavansa sitä synergiaa, jonka monimuotoinen kulttuuri- ja kielellinen yhteisö tuottaa. Ammattikoulutuksen vertailtavuus on keskeisin päämäärä, johon tulee pyrkiä.

Silti ministerineuvosto ja komissio ovat painavasti vaikuttaneet jäsenmaiden koulutukseen päätöslauselmin (yli 50 viimeisen 15 vuoden aikana), suosituksin, muistioin ja raportein. Mainittakoon, että Euroopan tuomioistuimien katsoi - jos päätöstä tulkitaan tiukasti - kaikkien koulujärjestelmän osien olevan osan ammattikoulutusjärjestelmää ja näin yhteisön määräysvallan ulottuvan koko järjestelmään (ns. Erasmus päätös 1989).

Jaques Delors on käyttänyt käsitettä 'European Social Space' kehottaessaan jäsenmaita sosiaaliseen dialogiin kansalaistensa työ- ja elinoloista. Oikeus puuttua koulutukseen versookin juuri sopimuksesta harmonisoida työ- ja elinehdot jäsenmaissa, onhan koulutus yksi yhteiskuntapolitiikan välineistä. Näin on katsottu, että yhteisön ja kansalliset koulutuspolitiikat voivat palvella taloudellisen integraation välineenä.

Reportissa "Education in the European Community: Midterm Prospects 1988-1992" (1989) esitetäänkin kolme tavoitetta: hyödyntää koulutuksen kontribuutio sisämarkkinoiden luomisessa, kytkeä koulutus, tutkimus ja yritys-elämä kiinteästi yhteen ja vähentää alueellisia sosiaalisia ja taloudellisia eroja. Työvoiman vapaa liikkuvuus kasaakin operationaalisia yhdistämispaineita erityisesti ammatilliselle ja korkeakoulutukselle. Työntajien on kyettävä vakuuttamaan työhön pyrkijän osaamisen tasosta. Siksi yhteisö on kirjannut vaatimuksen opintosuoritusten vastaavuuden ja korvaavuuden hyväksymisestä ja määritellyt standardit täyttävien tutkintojen vastavuoroisesta tunnustamisesta.

Vaikka tutkintojen ja suoritusten vastaavuusluokkia ei tarkasti määriteltäisikään, on selvää, että koulutuksen kesto ja opetussuunnitelmien sisällöt pitkälle yhdenmukaistuvat. (Esimerkkinä mainittakoon paine kolmivuotiseen korkeakoulututkintoon.) Käytäntö perustuu kuitenkin molemminpuoliseen luottamukseen enemmän kuin muodolliseen yhteiseen tutkintojärjestelmään.

Ammattikoulutuksen vertaillavuus on keskeisin päämäärä, johon tulee pyrkiä.

Euroopan Yhteisön oikeus puuttua koulutukseen versookin juuri sopimuksesta harmonisoida työ- ja elinehdot jäsenmaissa, onhan koulutus yksi yhteiskuntapolitiikan välineistä. Näin on katsottu, että yhteisön koulutuspolitiikka ja kansalliset koulutuspolitiikat voivat palvella taloudellisen integraation välineenä.

Sisämarkkinat eivät siis voi olla vaikuttamatta syvällisesti kansalliseen koulutukseen. L. Cedych (1991) jakaa nuo vaikutukset kolmeen osaan:

(1) *Mitä on pakko tehdä?* On kohdeltava jäsenmaiden opiskelijoita samanvertaisesti kuin omia (pääsykriteerit, opintososiaaliset edut, maksut) ja hyväksyttävä aikaisemmat opintosuoritukset. Opettajan oikeutta saada vakinainen virka rajoittaa monessa jäsenmaassa tulkin-ta hänen asemastaan valtion virkamiehenä (functionary). Näitä virkojahan ei ole avattava vakinaisesti muiden maiden kansalaisille (esimerkiksi poliisi, tuomari). Opettajan ongelma onkin, miten vapautua virkamiehen asemastaan huonontamatta työehtojaan ja sosiaalisia etujaan.

(2) *Mitä ovat muutokset, jotka helpottavat oman koulutuspolitiikan toteuttamista?* Näitä ovat ennen kaikkea yhteisön monet toimintaohjelmat (COMETT, ERASMUS, EUROTECHNET, TEMPUS, PETRA, IRIS, FORCE, ESPERIT; SCIENCE jne.). Osallistujille ei ole tärkeitä vain saatava konkreettinen hyöty vaan myös symbolinen: tunnustuksen saaminen omalle koulutusorganisaatiolle, oman toiminnan uskottavuuden lisääminen.

(3) *muutokset, jotka tarjoavat erinomaisen katalysaattorin omien toimintojen kehittämiseen.* Jäsenmaat ovat käyttäneet tilaisuuden kehittääkseen opetussuunnitelmiaan ja koulutusrakenteitaan. Erityisesti eurooppalaisuus on luonut paineita korkeakoulujärjestelmän monipuolistamiseen ja sen asiakaspohjan laajentamiseen. Korkeakoulut on pantu kilpailemaan keskenään ja yksityisten koulutus- ja tutkimuslaitosten kanssa. Ne on pakotettu avautumaan yhteiskuntaan.

Ammattikorkeakoulut vai yksi, yhtenäinen ja avoin korkeakoulujärjestelmä?

Kilpailun kiristäjäksi osoittautui useissa maissa 1970-luvulta alkaen perustettu ei-yliopistollinen korkeakouluväylä, ammattikorkeakoulut. Ne muodostettiin maissa, joiden oppilaitosmuotoinen ammattikoulutus varsinkin ylem-

mällä keskiasteella oli heikosti kehittynyt. Syntyn vaikuttivat paine koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoon, elinkeinoelämän vaatimukset käytännöllisistä ja ammatillisista opetussuunnitelmista, vähemmistöjen koulutustarpeet ja yliopistokoulutuksen nousevat kustannukset (OECD 1989). Joissakin maissa niistä on kehittynyt elinvoimaisia ja omaleimaisia korkeakoulujärjestelmän osia (Saksa, Hollanti), joissakin ne on sulautettu tai sulautuneet yliopistolaitokseen (Australia, Englanti).

Mielenkiintoista onkin, että varsinkin OECD:n koulutusasiantuntijoiden piirissä on kysytty, tarvitaanko enää kaksijakoista binaarijärjestelmää. Eikö resurssien käytön kannalta olisi järkevämpää muodostaa yhtenäinen (unified), mutta monenlaisia ja monenpituisia opiskelumahdollisuuksia (diversified) tarjoava, jatkuvan koulutuksen periaatteelle perustuva avoin korkeakoulujärjestelmä? Australiassa tämä johtopäätös tehtiin kertakaikkisena hallinnollisen ratkaisuna, Englannissa siihen johti luonnollinen kehitys, polytechnicsien akatemisoituminen.

Suomi lähti hyvin myöhään mukaan kehittämään yliopistolaitostaan korkeakoulujärjestelmäksi. Edellisen valossa olisi tutkittava, onko nyt rakenteilla oleva välivaihe turha. Olisiko asetettava aikataulu radikaalisemmalle uudistukselle?

Yliopisto kansallisena kulttuurilaitoksena

Edellisen yksityiskohdan lisäksi epäileviä ääniä koulutuksen yhdistämisyrittämisistä kuuluu runsaasti. Koulu ja yliopisto ovat ennen muuta kulttuurilaitoksia. Koulutuslaitosten toiminnan harmonisoituminen merkitsisi kulttuurin harmonisoitumista.

Varsinkin saksalaisessa keskustelussa on otettu kriittinen kanta koulutusintegraatioon (Heidemann 1991). Katsotaan, että sisämarkkinat ovat puhtaasti taloudellinen yhteisö, ei edes poliittinen EU-pyrkimyksistä huolimatta, saati siten kulttuurinen. Kulttuurihistoriallinen tapa liittää työ ja koulutus toisiinsa poikkeaa suuresti jäsenmaissa. Saksalaista dualijärjestelmää on

Koulu ja yliopisto ovat ennen muuta kulttuurilaitoksia. Koululaitoksen toiminnan harmonisoituminen merkitsisi kulttuurin harmonisoitumista.

vaikea muokata enemmistön koulukeskeiseen ammattikoulutukseen sopivaksi. Lisäksi huomautetaan, että liittovaltiotyypissä maassa on tarpeeksi tekemistä kansallisen koulutuksen harmonisoimisessa. Samoin epäillään, että vain huippukoulutetut asiantuntijat liikkuvat vapaaehtoisesti, ja heitä myös yritykset liikuttelevat. (Toistaiseksi vain kaksi prosenttia työvoimasta voidaan Euroopassa luokitella kansainvälisesti liikkuvaksi.) Juopa koulutettujen ja kouluttamattomien välillä kasvaa.

Korkeakoululaitos on kaikissa jäsenmaissa laajentunut ja kirjavoitunut suuresti, usein lähes suunnittelematta. Yhteisön 3500 korkeakoulusta - määrä on suunnilleen sama kuin Yhdysvalloissa - suuri osa on perustettu puhtaasti kansallisia, alueellisia tai jopa ahtaasti yhden elinkeino- tai kulttuurielämän sektorin tarpeita varten. Miten tämä heterogeeninen joukko saadaan tuottamaan eurooppalainen identiteetti?

Eurooppa-ulottuvuus kasvatuksessa?

Hitaasti vaikuttavaksi taktiikaksi on valittu ns. Eurooppa-ulottuvuus kasvatuksessa. On vahvistettava nuorten tietoisuutta eurooppalaisuudesta ja osoitettava eurooppalaisen kulttuurin historiallisen kehityksen tuottamat kestävät arvot: demokratia, sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen. Sitä varten on tutustuttava yhteisön jäsenmaitten historialliseen, kulttuuriseen, taloudelliseen ja sosiaaliseen kehitykseen ja nykytilaan. On esitetty asiaa koskevan perusdokumentin laatimista ja jakelua jokaiseen oppilaitokseen. Erillistä oppiainetta ei liene viisasta luoda. Opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien tarkistamiseen on varmasti jokaisessa maassa aihetta - ajateltakoon vaikkapa, mitä naapurimaat ovat kirjoitta-

neet historian oppikirjoissaan toisistaan! Voidaan esimerkiksi kysyä, löytävätkö ranskalainen rationalismi ja saksalainen nationalismi toisensa: pääsevätkö Voltaire ja Goethe puheyhteyteen. Englannissa on aina tunnettu syvää epäluuloisuutta manner-Eurooppaa kohtaan.

De Gasperi, nationalistisen ajattelun läpäisyvoimaan viitaten, on todennut, että Euroopan yhdentymiseksi on enemmän revittävä kuin rakennettava. Välttämätöntä on opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa ottaa eurooppalaisuus huomioon. Yksi keino on tehostaa opettajien ja hallintovirkamiesten vaihtoa (ARION-ohjelma).

Yhdistyvän Euroopan kieli?

Keskeinen ongelma on kielikysymys. Euroopassa puhutaan noin 120 eri kieltä. Yhteisössäkkin on jo tällä hetkellä yhdeksän virallista kieltä. Kaikenlaisen yhteistyön edellytys on yhteisesti ymmärretyn kielen löytyminen. Voisiko ajatella, että ainakin hallinnon tasolla kielten määrä supistettaisiin yhteen tai kahteen? Englanti ja ranska ovat kiistämättä maailmankieliä, mutta poliittisesti lienee mahdotonta nostaa kumpaakaan virallisesti etualalle. Siksi on perusteltua kannattaa yhteisön kielinopetusaloitteita, ennen kaikkea Lingua-ohjelmaa, joka pyrkii varmistamaan myös pienten kielten osaamisen.

Valitettavasti suomalaisten kommunikaatiovaikeudet ovat huomattavasti suuremmat kuin keskieuropalaisten. Englanninkielisen opetuksen lisääminen ei ole ratkaisu pulmaan.

Jos Eurooppa-ulottuvuudella tarkoitetaan eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin muodostamista, kielikysymys on todella tärkeä ja hankala. Napoleonin valloitusotia seurasi voimakas romanttisen kansallistunteen nousu, joka kytki kielen, kansakunnan ja valtiollisen suvereniteetin kiinteästi yhteen. Kielestä tuli kansakunnan symboli ja sen vapauden mitta. Mutta siitä tuli myös vallan ja alistamisen väline: yksi maa, yksi kansa, yksi kieli! Vastaavasti sorrettuja yhdisti usein kielletty tai viranomaisten halveksima kieli. Ei vain poliittinen vaan myös kulttuurinen ja etninen identiteetti rakentuu kielestä ja kielellä.

Ihminen ja hänen kulttuurinsa ovat logosentrisiä (de Anna 1992).

Ei Rooman imperiumikaan yrittänyt pakottaa latinaa valloittamiensa alueitten puhekieleksi. Se salli jopa muita kieliä, ennen kaikkea kreikan, myös hallintokielenä. Latinasta tuli keskiajan oppineelle ensimmäinen vieras kieli, ja hän hallitsi sen hyvin. Hän oli aidosti kaksikielinen. Mutta äidinkielellä ja latinalla oli eri funktiot. Kansalliskielten vakiintuessa kirjoitettuna ne syrjäyttivät latinan. Silti niitä saatettiin käyttää eri yhteyksissä. Kaarle V:n kerrotaan sanoneen, että hän puhuu saksaa hevoselleen, italiaa rouville, ranskaa herroille ja espanjaa Jumalalle. Kielen luonteesta ja Euroopan historiasta voimme vetää johtopäätöksen, että ei ole mielekäästä eikä mahdollista pyrkiä edes yhteen hallintokieleen (emt.). Uuden eurooppalaisen on oltava monikielinen pystyäkseen sisäistämään ja hyödyntämään kulttuurisen rikkauden, jonka Eurooppa tarjoaa. Kauppiamieshän tämän on aina tiennyt: ostaa voi millä kielellä tahansa, mutta myydä vain asiakkaan kielellä. Kielenopetus on todella suuren haasteen edessä.

EUROOPPALAISET KVALIFIKAATIOMARKKINAT

EY:tä kiinnostaa huippukoulutus

Muistioiden punaisena lankana on ylläpitää ja nostaa eurooppalaisen osaamisen tasoa huippukoulutuksen avulla. Tarve tehostaa koulutusta ja muuttaa painopistettä johtuu huolestuttavista demografisista näkymistä. EY-maissa työvoiman määrä laskee 30 vuodessa (1995-2025) 15 miljoonalla työntekijällä. Yhteisössä yli 65-vuotiaiden määrä kaksinkertaistuu vuosien 1965-2025 välillä. Saksan kansan keski-ikä on vuonna 2010 lähes 45 vuotta, kun se Brasiliassa on runsaat 27 ja Etelä-Koreassa noin 32 vuotta! Riippuvuus- eli rasisitusluku, jolla mitataan työikäisten ulkopuolella olevien suhdetta työikäisiin, nousee 35 vuodessa 49 prosentista 57 prosenttiin. Yhteisö harmaantuu. (Suomessa vastaava luku laskee 0.7 prosenttiyksiköllä aikävä-

lillä 1988–2000, mutta vuoden 2010 jälkeen nousee nopeasti.)

Kun työvoiman tarjonta radikaalisesti supistuu, merkitsee se vaatimusta olemassa olevan työvoiman käytön tehostamisesta. Sen taitotiedon taso on ylläpidettävä täydennys- ja jatko-koulutuksen avulla ja sen taidot on pidettävä käytössä entistä pidempään. Koulutuksen kohderyhmä muuttuu ja heterogenisoituu selvästi.

Erityisesti EY on huolissaan varsinkin Japanin taholta uhkaavasta koulutuskilpailusta. Tosin varsinkin IRDACin Japanin koulutuksesta tekemät johtopäätökset ovat yksinkertaistuksia, joiden vertaaminen eurooppalaiseen työ- ja koulutuskulttuuriin ei ilman muuta onnistu. Japani on esimerkki siitä, että koulutuksen ja työn suhde voidaan järjestää toisinkin kuin Euroopassa. Japanin koulutus ja työelämä eivät ole markkinaorientuneita vaan organisaatiokeskeisiä. Maasta puuttuvat funktionaaliset koulutuksen ja työn yhdistämis- eli rekrytointimarkkinat. Koulutuksen ala ja sisältö merkitsevät vähemmän kuin tekninen funktionalismi olettaa.

”Jokamiehen” työmarkkinat

Työelämä muodostuu taloudellis-teknologiasta, liiketaloudellisesta ja sosiaalisesta järjestelmästä. Kun koulutus organisoidaan investointina tuotantoon, se saa eri muotoja riippuen siitä, mitä em. järjestelmistä painotetaan. Asiakirjoissa on vielä voimakas teknologinen painotus. Se kuitenkin johtaa oheistuotteena jokamiehen työmarkkinoihin, segmentoituun ja ”joustavaan” työvoiman käyttöön. Työvoima palkataan läheltä tilapäiseen, laskevien teollisuuden alojen käyttöön. Yhdentymiskehitys ei tätä osaa juuri kosketa muuten kuin siten, että maahanmuuttajista ja pakolaisista näyttää muodostuvan sen kantajoukkoa.

Vähintäänkin yhtä painavana esiintyy kuitenkin sisämarkkinoiden synnyttämä liiketaloudellinen perustelu. Se edellyttää ammattityön tai yrityskeskeisiä työmarkkinoita. Molemmille on eduksi muodostaa eurooppalaiset kvalifikaatiomarkkinat. Edelliseen kuuluvat laaja-alaiset tai

dot, nopea muuntuvuus ja standardoidut ja legitimoitut pätevyyydet. ”Ammattikoulutuspassi” avaa työpaikan työn sijaintipaikasta riippumatta. Sen sijaan yrityskeskeiset markkinat (vrt. Japani) muodostavat ongelman. Kvalifikaatiot ovat sidoksissa määrättyyn teknologiaan ja työn muotoiluprosessiin. Työntekijä ei voi niitä siirtää toiseen yritykseen menettämättä etujaan ja osaa osaamisestaan. Tällaisen työntekijän osalta vapaa liikkuvuus merkitsee sijoittumista tytäryritykseen ulkomailla, asennus-, huolto-, ostoyms. palvelujen suorittamista ”keikkatyönä” ulkomailla.

Edelleen jää vastaamatta, syrjäytyvätkö vähiten koulutetut työmarkkinoilta puuttuvan ammatitaidon vuoksi vai muodostavatko he nykyisten työelämän rakenteiden vuoksi tarpeellisen puskurin työvoiman tarjonnan ja kysynnän välille. Puhutaanko vain ydinteollisuuden ydintyöntekijöistä? Onko työn ammatillistuminen suhteellinen ja historiallinen ilmiö vai absoluuttinen? Joka tapauksessa yhdentymiskehitys nostaa väistämättä polarisaatioteesiin uudelleen esille. Eniten kuitenkin muuttuneen työ sosiaalisena järjestelmänä.

Jos 1993 laukaisee liikkeelle mittavan työvoiman liikkuvuuden, koulutuksen kansallinen määrällinen suunnittelu joutuu vaikeuksiin. Ainakin ammatillisen koulutuksen tavoitteet joudutaan määrittelemään entistä laajemmin. Tarkasti on seurattava työvoimavirtoja ja pyrittävä mallittamaan ne suunnittelun helpottamiseksi. Johtaako kehitys yhteiseen määrälliseen suunnitteluun?

Postfordistisen tuotantomuodon avaimeksi muodostuu resurssien käytön muunneltavuus ja joustavuus. Työvoimalta odotetaan staattista joustoa, ts. monitaitoisena se kykenee reagoimaan työn uusiin ehtoihin nopeasti. Dynaaminen jousto taas tarkoittaa sitä, että työntekijä peruskoulutuksessa hankkimiansa heurististen taitojen avulla kykenee nopeasti työssä oppimaan aktuaaliset työn tekemisen taidot tai että hänet strategisesti täydennyskouluttamalla voidaan sijoittaa katkoksetta uusiin tehtäviin. Kansainvälistyville työmarkkinoille kansainvälinen koulutus tuottaa sekä staattisia että dynaamisia valmiuksia.

Joustavuutta ei kuitenkaan tule ymmärtää

Koulutusjärjestelmän tasolla joustavuus tarkoittaa rakenteiden avoimuutta, ei tuuliviirimäisyyttä.

niin, että se tarkoittaisi koulutusjärjestelmän muuttamista äkillisten tuotannollisten ja taloudellisten impulssien mukaan. Koulutusjärjestelmän tasolla joustavuus tarkoittaa rakenteiden avoimuutta, ei tuuliviirimäisyyttä.

Pohjoismaisen työelämän erityispiirteet

Suomen kannalta ongelmallista on, että koulutuksen ja talouden suhteet on jäsenetty pohjoismaisen hyvinvointivaltion konseption tarjoamassa viitekehityksessä. Siihen on kuulunut suorituskykyinen talous, tehokkaasti toimivat eturistiriitojen sovittelumekanismit, naisten runsas osallistuminen palkkatyöhön ja laaja julkisen sektorin palvelujärjestelmä, kaikki perustuen massateollisuuden varaan rakentuneille uuskynesiläisille säätelyjärjestelmille.

Avoimeen kilpailutalouteen siirtyminen murtaa pohjaa hyvinvointivaltiolta sellaisena kuin se tähän asti on ymmärretty. Myös koulutuksen rooli muuttuu väistämättä. Sen selektiofunktio voimistuu. Se ei enää ole taloudellisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin riittävä ehto mutta kylläkin välttämätön.

JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Ne periaatteet, jotka komission, ministerineuvoston tai muun elimen päätöksellä ohjaavat yhteisön toimintaohjelmien rakentamista, muodostavat vähitellen viitekehityksen myös kansallisille kehittämishankkeille. Näin kansalliset koulutusaloitteet lähenevät toisiaan. Epäilijät pelkäävät, että ellei kansallinen päätöksenteko kykene tuottamaan tarpeeksi isomorfisia (rakenteiltaan yhtenäisiä) järjestelmiä vertailukelpoisine tutkintoineen ja keskeisine opetus-sältöineen, koulutustakin ryhdytään ohjaamaan yhteisön päätöksin. (Vrt. CEDEFOPin, ammatillisen koulutuksen eurooppalaisen kehittämisskeskuksen työ!) Se merkitsisi demokraattisen

päätöksenteon kaventumista.

Päätökset valmisteltaisiin hyvin pitkälle yhteisön virkamiestyönä, ja varsinaisessa päätöksenteossa ei yhden (pienen) jäsenmaan sana paljon paina. Koulutusjärjestelyt ovat perinteisesti olleet niitä poliittisia ratkaisuja, joissa kansalaismielipide on päässyt vaikuttamaan. Vanhemmat ja veronmaksajat ovat tehokkaasti kontrolloineet koulutusta. Ylikansallinen päätöksenteko sulkee areenan keskustelijoilta; ei edes ole olemassa eurooppalaista yleisöä keskustelijoiksi. Kussakin maassa keskustelua käyvät vain suppean piirin asiantuntijat.

Uusklassisen kilpailutalouden ytimenä ovat niin isot markkinat, ettei monopoleja synny, ei koulutuksessakaan. Suurmarkkinat tekevät kuitenkin yhtenäistävän suunnittelun vaikeaksi, varsinkin kun suunnittelujaksot ovat lyhentyneet ja hallitsemattomia reunaehtoja muodostuu yhä enemmän.

Koulutus on aina ollut eturistiriitojen näyttämö. Suunnittelu ja neuvottelu eivät silloin ole oikean ratkaisun löytämistä, vaan konfliktien ratkaisemista. Se on dialektista, tilannekohtaista ja transaktionaalista toimintaa. Ylikansallisessa koulutuspolitiikassa piilee aikapommi: se kätkee mikro- ja mesotason konfliktit saadakseen aikaan päätökset.

Toisaalta koulutus on vaikeasti ohjailtava yhteiskuntapolitiikan lohko. Se säilyttää aina autonomiansa opettajien yksilöllisten tulkintojen vuoksi. On hyvä muistaa R. in't Veldin (1991) havainto kaikkien hallintomallien ja toimintapolitiikkojen eliniän ja vaikuttavuuden rajallisuudesta. Organisaatioiden jäsenet ovat refleksiivisiä toimijoita: he minimoivat päätösten epämiellyttävät vaikutukset välttämällä, vastustamalla, vesittämällä, sabotoimalla. Yksilöt toimivat strategisesti säilyttääkseen koskemattomuutta.

Koulutus on aina ollut eturistiriitojen näyttämö. Ylikansallisessa koulutuspolitiikassa piilee aikapommi: se kätkee mikro- ja mesotason konfliktit saadakseen aikaan päätöksiä.

tensa mahdollisimman pitkälle, näin myös kasvatusorganisaatiot.

Usein poliitikot eivät ymmärrä tehottomuuden syitä ja reagoivat lisäämällä ja tarkentamalla normeja ja direktiivejä menemällä yhä enemmän yksityiskohtiin. Epäonnistunut politiikka johtaa "lisäpolitiikkaan", politiikan kasautumiseen. Normijousta ei siis hyödytä vetää liian kiireälle.

EY:n tasolla ongelmana on erityisesti, miten komission tai virkamiesten saavuttama konsensus on käännettävissä jäsenmaiden toimintapolitiikaksi. Aloitteiden suunnan lieneekin oltava toinen: on koordinoitava kansalliset tavoitteet yhteiseksi politiikaksi.

Yksi asia näyttää kuitenkin olevan yksimielisesti tunnustettu. Jäsenmaat elävät jatkuvassa julkisten palvelujen kustannuskriisissä. Siksi koulutuksen kehittäminen ei enää voi merkitä volyymin kasvattamista, laajennettuna saman tarjoamista kuin ennenkin. Koulutuksen rakenteiden ja tarjontamuotojen on muututtava. Avoin etä- ja monimuoto-opetus pystyvät hyödyntämään yhteisön tarjoaman mittakaava- ja asiantuntijaedun. Yliopistot voidaan verkottaa satelliittien välityksellä, voidaan tuottaa yhteistä materiaalia ja kurseja sekä vaihtaa kansallista opetustarjontaa. Opiskelijavaihto ei ole päämäärä sinänsä, vaan sen tarkoitus on tehostaa opiskelua. Jotta tavoitteen mukaisesti joka kymmenes yhteisön korkeakouluopiskelija (tai joka kolmas suomalainen!) pystyisi opiskelemaan ainakin yhden lukukauden kotimaansa ulkopuolella, resursseja tulisi voimakkaasti kasvattaa. Tämä onkin pannut kysymään, eikö olisi edullisempaa panna tieto kulkemaan ts. kierrättää opettajia opiskelijoiden sijasta. Vielä edullisempaa on kierrättää tietoa nykyaikaisen informaatioteknologian avulla.

Mitä koulutuksessa tapahtuu, jos Suomi liittyy EY:n (EU:n) jäseneksi? Välittömästi ei suuria.

Menoautomaattikkaa pyörittävästä tehtävä- ja menosidonnaisesta allokoinnista siirrytään suoritusperusteiseen ja laskennalliseen allokointi- ja organisaatiokulttuuriin, joka vastaa markkinoiden kysyntään ja nostaa koulutuksen tuottavuutta. Näin tehdään riippumatta EY-ratkaisus-

ta. Se panee koulutusta tarjoavat organisaatiot kilpailemaan keskenään resursseista, myös opiskelijoista.

Keskiasteen ja korkea-asteen todistusten ja tutkintojen molemminpuolinen tunnustaminen astuu tehokkaasti voimaan.

On osallistuttava kaikkien EY:n koulutuksen toimintaohjelmien ja tiedeohjelmien kustannuksiin. (On kuitenkin varottava yliarvioimasta odotettavissa olevaa taloudellista hyötyä. EY käyttää vaihto- ja tiedeohjelmiinsa 1 mrd ECUa/v. ja rakennerahastoista 15 mrd ECUa/5 v. Satsaus tuntuu suurelta, mutta kun sitä verrataan vaikkapa suuren jäsenmaan tai teollisuusjäsen koulutussatsaukseen, se on vähäinen. Se onkin nähtävä symbolisena ja käytännöllisenä arvonnäytteenä, siemenrahana tai kansallisesti sitomattomana, vapaana resurssina.)

On tehostettava maahan muuttavien ja heidän lastensa koulutusta sekä laajennettava vieraskielistä opetustarjontaa.

On varauduttava palkkaamaan jäsenmaista tulevia opettajia kaikille koulutustasoille, jos he selviytyvät kielestä. Julkinen tuki korkeakouluille muuttuu entistä selvemmin distributiivisesta, siis rasitteisiin ja kuormitukseen perustuvasta, meritokraattiseksi, suorituksiin perustuvaksi.

Aikuis- ja osa-aikaopiskelua lisätään huomattavasti korkeakouluissa, joiden opetuksen tarjonta muutenkin monipuolistuu.

Kielteisiäkin vaikutuksiaakin on odotettavissa.

Usean vuoden ajan inhimillisen pääoman virta (taitotieto, tehdyt investoinnit) käy Suomesta yhteisöön päin, koulutuksen vaihtotase jää selvästi negatiiviseksi. Suomi elää 1990-luvulla koulutettujenkin korkean työttömyyden aikaa, minkä muut EY-maat kokivat jo 1980-luvulla. Yhteisössä katsotaan julkisen sektorin elpyvän ja osaltaan lievittävän työhön sijoittumisen ongelmaa. Suomi jatkaa julkisen sektorin supistamista päästäkseen samaan kuin muut jäsenmaat, ts. että korkeintaan kolmannes korkeakoulutetuista sijoittuisi julkiselle sektorille. Se panee harmitsemaan koulutusohjelmien supistamista tai uudelleen järjestelyjä. Koulutus suunnittelu keskittyy formaaliin koulutukseen, jolloin formaalisen, nonformaalisen ja informaalisen koulutuksen kehittäminen elinikäisen oppimisen järjestelmäksi häiriintyy. Suuria periaatteellisia eroja EY:n ja Suomen nykyisten koulutusideologian ja toimenpidesuosituksen välillä ei kuitenkaan

esiinny.

ETA-sopimus astunee voimaan vuonna 1993. Se luo Eurooppaan 18 maan talousalueen. Se antaa myös Suomelle oikeuden osallistua täysin valtuuksin EY:n tiede- ja koulutusohjelmiin ja yhteistyöelimiin. Ensimmäisenä vuotena tästä oikeudesta on maksettava noin 300 mmk ja vuonna 1995 jo noin 800 mmk. Tämä summa koostuu kuitenkin vasta osuus- ja jäsenmaksuista. Jotta summa hyödyttäisi suomalaista koulutusta ja tutkimusta, yhteisprojekteihin on myös aktiivisesti osallistuttava. Niihin hankkeisiin, jotka ovat osa EY:n hyväksymiä projekteja ja saavat rahoitustukea, on löydettävä myös kansallinen rahoitusosuus.

Arvioisin osuuden kaksinkertaiseksi verrattuna jäsenmaksuihin, ennen kuin jäsenmaksuista voi katsoa olevan taloudellista hyötyä. Yhteensä tarvitaan siis kahden ja puolen miljardin markan lisäsi joitus tutkimuksen ja opetuksen kansainvälistymiseen tai sitten olemassa olevien resurssien uudelleen kohdentaminen. Koska jälkimmäinen vaihtoehto on todennäköisin, se merkitsee pienimuotoisen kansallisen tutkimuksen rahoituksen kiristymistä.

ETA-sopimus on taloudellinen sopimus, mutta se on niin haluttaessa ensimmäinen askel paljon pidemmälle menevään yhteistyöhön Euroopan yhteisöjen kanssa. Maastrichtin sopimus sanoo perusteluosan artiklassa A selvästi, että sopimusosapuolet synnyttävät keskuuteensa Euroopan unionin. Artikla B määrittelee unionille mm. yhteisen rahapolitiikan ja valuutan, yhteisen ulko- ja turvallisuuspolitiikan sekä, mikä tärkeintä kasvatuksen kannalta, pyrkimyksen unionin kansalaisuuden tuottamiseen. Eurofiilit katsovat, että Eurooppaan saadaan tuhannen vuoden tauon jälkeen jälleen Otto Suuren pyhä roomalaista keisarikuntaa vastaava yhteisö (Okker 1992). Tämän vastustajakin myöntävät muistuttaen, että Oton valtakunta ei aikanaan enää ollut roomalainen, pyhäksi se ei milloinkaan tullut eikä se häävi ollut keisarikuntanaakaan.

LÄHTEET

Cedych, L. 1991. Higher Education and Europe after 1992. – *European Education* 23,2, 77–95.

Education in the European Community: Midterm Prospects, 1989–92. Commission (88) 280.

de Anna, L., 1992. Language and Culture: the Role of Languages in the Integration Process. – Kosonen, P. (toim.): *Changing Europe and Comparative Research*. Helsinki: VAPK.

Heidemann, W., 1991. Qualification and the Internal European Market. – *European Education* 23,2, 32–46.

Koivisto, H., 1992. Constructing a Cultural Identity and Confronting an Alien Culture. – Kosonen, P. (toim.): *Changing Europe and Comparative Research*. Helsinki: VAPK.

Mc Daid, M., 1990. The Economic and Social Dimensions to European Integration. Research Institute for Social Sciences. University of Tampere.

OECD 1989. Alternatives to Universities in Higher Education. Education Committee, Ed (89) 5.

Okker, J., 1992. E-tyylin hyppy tuntemattomaan. – *Tiedepolitiikka* 17,2,17–22.

Parjanen, M. & Raivola, R., 1992. Towards a single European education policy. Comments on memoranda from the EC Commission.

Raivola, R., 1988. Eurooppalainen koulu ja opettajan koulutus. – *Rexi* 6/86.

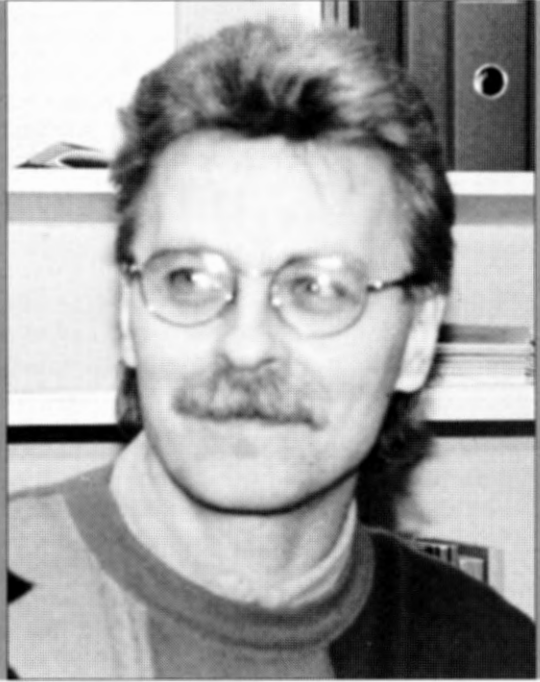
Raivola, R. 1992. Koulutuksen vaikuttavuuden problematiikasta. – Lehtisalo, L. (toim.): *Vaikuttaako koulutus?* VAPK.

Stobart, M., 1990. Education for a Time of Change. Kansalaiskasvatuksen vuosikirja 1990.

Suvanto, P., 1992. Kansallisuusaatteen paluu. – *Tiedepolitiikka* 17,2, 29–36.

In't Veld, R., 1991. Threats and Opportunities for Evaluation in Higher Education. – Dahllöf, U. et al (eds): *Dimensions of Evaluation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publications.

Kaiken kaikkiaan suomalainen aikuiskasvatus on eurokunnossa. Nykyaikaisen aikuiskasvatuksen tunnustamisessa osaksi koulutusjärjestelmää Suomi on edelläkävijöiden joukossa. Olemme myös aikuiskouluttajien koulutuksessa eurooppalaista kärkeä. Silti meilläkin on paljon kehittämistä. Suomalaista tutkimusta on pidetty korkeatasoisena ja aikuiskasvatuksen teoriaa rakentavana. Ongelmaksi vertailussa saattaa nousta tutkimuksemme etäisyys käytännön aikuiskasvatuksesta.



EERO PANTZAR

Eurooppalaista aikuiskasvatuspolitiikkaa etsimässä

Jatkuvan kasvatuksen ja yhteiskunnallisen muutoksen ympäristöissä eurooppalaisen kasvatuksen ja koulutuksen painopiste on siirtymässä yhä selvemmin aikuisuuteen. (vrt. Kuhlwein 1990, 4).

Aikuiskasvatuksen yhteiskunnallisen kontekstin muutokseen sisältyy kolme ulottuvuutta: demografiset muutokset, taloudellinen kehitys ja muu yhteiskunnallinen muutos. Demografiset muutokset ja taloudellinen kehitys ovat tunnettuja ja helposti tunnistettavia. (vrt. Lowen ja Rai-volan artikkelit tässä lehdessä). Sen sijaan koulutukseen liittyvä muu yhteiskunnan muuttu-

mista koskeva vuoropuhelu saa jatkuvasti uutta sisällöllistä ilmettä.

Varsin yhdensuuntaisesti on havaittu, että aikuiskasvatuksen on välttämätöntä osallistua yhteiskunnallisen toimintaympäristönsä ongelmien ratkaisemiseen. Lähes poikkeuksetta kaikkialla Euroopassa rikollisuus, köyhyys, nouseva rasismi, huumeiden kauppa ja käyttö sekä ympäristöongelmat yhtä lailla kuin yksilön vaikeudet – vieraantumisen, stressin jne. – asettavat aikuiskasvatuksen uudenlaisten tehtävien eteen. (A synthesis 1992).

Eurooppalaisen aikuiskasvatuksen, kuten ym­pä­röivän yhteiskunnankin, tulee kyetä jatku­vaan muutokseen ja olla aktiivinen, dynaaminen voima. Vaikka aikuiskasvatus on jo pitkään ollut liik­keessä, aikuiskoulutuspolitiikan keinoin, olemassa olevin rakentein ja tarjotuin opinto­ohjelmin ei ole aina kuitenkaan pystytty koh­taamaan uusia esiin nousevia yhteiskunnallisia on­gel­mia.

Eurooppalaisen aikuiskasvatuksen kokonais­ku­van kirkastamiseksi käynnistettiin vuoden 1991 lopulla EY:n jäsenmaat kattava aikuiskou­lutuspolitiikan vertaileva tutkimus. Kahden­kymmenen neljän asiantuntijan voimin on tar­koitus kansallisten analyysien pohjalta etsiä yhteiseurooppalaisia tavoitteita EY:n aikuiskou­lutuspolitiikan linjoiksi. Projektissa mukana olleet asiantuntijat määrittivät yhteisiksi vertailu-ulo­tu­vuuksiksi (tertium comparationis, ks. Raivola 1991, 118; Siebert 1992, 48) seuraavat: aikuis­kasvatuksen tarjonta ja organisaatio, ohjelmat ja sisältöalueet, aikuisopiskelija, aikuiskasvattaja sekä aikuiskasvatustutkimus.

Tämä artikkeli perustuu kirjoittajansa tekeillä olevaan vertailevaan tutkimukseen aikuiskasva­tuksen suunnasta EY:ssä ja sen ulkopuolella. Perusaineistona on käytetty em. EY-projektin maa­kohtaisia aineistoja (7 maasta). EY:n ulkopuo­lista vertailuysikköä edustaa Suomi.

Kansallisten aikuiskasvatus­organisaatioiden Eurooppa

Euroopan kansallisten koulujärjestelmien vä­liset erot tiedetään. Aikuiskasvatusta ei tältä osin tunnetta yhtä hyvin. Kuitenkin juuri aikuiskas­vatuksessa eriytyneet kansalliset ratkaisut ovat kuin osa koko toiminnan syvintä olemusta. Hal­linnollisissa järjestelyissä, organisaatoraken­teissa ja organisaation ylläpitovastuussa on mai­den välillä niukalti yhtäläisyyksiä. Eri maiden ai­kuiskasvatuksen taustana on yleensä vahvasti kansallinen sivistys- ja kasvatuserinne. Siksi ha­janaisuus tai paremminkin ratkaisujen moninai­suus on pätevin luonnehdinta eurooppalaisen aikuiskasvatuksen organisaatiosta ja järjestelyis­tä.

Aikuiskasvatusorganisaation ja sen ylläpito-

järjestelmien kehittämisessä EY-maiden välillä on selviä painotuseroja. Toimenpide-ehdotuk­set kohdistuvat yleisimmin hallinnon kokonais­kehittämiseen sekä aikuiskasvatuksen sisäisen ja ulkoisen yhteistyön tehostamiseen. Aikuis­kasvatuksen taloudellisen perustan vahvistami­nen nousee toistuvasti esiin kansallisia kehittä­miskohteita määritettäessä.

Italiassa (De Natale 1992, 2) ja Isossa Britani­assa (McGivney & Munn 1992, 6-7) on kiin­nitetty huomiota erityisesti alueellisen ja pai­kallisen aikuiskasvatuksen perustojen vahvista­miseen.

Aikuiskasvatuksen laajentuminen ja välttä­mättömän osallistumisen tarve erityisesti am­matillisiin opintoihin ovat lisänneet paineita te­hostaa opintososiaalisia tukijärjestelmiä (esim. Matos & Lima 1992, 5). Hollantilaisten esittä­mä opintososiaalisen oikeudenmukaisuuden ratkai­sumalli on varsin mielenkiintoinen. Yhtäläiset taloudelliset opiskelumahdollisuudet voitaisiin taata ehdotuksen mukaan ns. koulutusvouche­reilla. (Houtkoop & Pieters 1992).

Euroopan yhteisön yleiseurooppalaisen ai­kuiskoulutuspolitiikan odotetaan tukevan jäsen­valtioiden pyrkimyksiä korostaa kansalaisten oikeutta aikuiskoulutukseen. Yhteisön ai­kuiskoulutuspolitiikka painottaa myös vähiten kehittyneiden jäsenvaltioiden ja alueiden ai­kuiskasvatuksen tukemista. Jäsenvaltioille yhteiseksi tavoitteeksi asetetaan aikuiskoulutus­palvelujen vähimmäistarjonnan määrittäminen pyrkimyksenä luoda kaikille eurooppalaisille yhtäläiset perusmahdollisuudet aikuisopintoi­hin. (A synthesis 1992, 9).

Kansalliseen opetustarjontaan etsitään laajempaa perustaa

Eurooppalaisen aikuiskasvatuksen monimuo­toisuus ja -mutkaisuus tulee erinomaisen sel­västi esiin vertailtaessa eri maissa tarjolla olevia aikuiskoulutusohjelmia.

Viime vuosina yhteiskunnalliset tukitoimet ovat kaikissa Euroopan yhteisön maissa tuoneet kehittämisen etulinjaan ammatillisen koulutuk-

sen ohjelmat ja sisällöt. Aikuiskoulutuksen asiantuntijat eivät ole suinkaan yksimielisiä talous- ja työvoimapolitiikkaan ahtaasti kytkeytyneen suuntauksen kaikkivoipaisuudesta. Usein on puhuttu tarpeesta nähdä aikuiskasvatus laajempaan kasvatukselliseen toimintaan (education) kapean kouluttamisen (training) sijasta. (Vrt. van Gent 1992, 30-31).

Ammatillisen ja yleissivistävän aikuiskasvatuksen vastakkainasettelua on pidetty myös turhana ja keinotekoisena. Tässä yhteydessä tuodaan esiin yhä useammin avainkvalifikaatioiden käsite. (Meisel 1989). Avainkvalifikaatiot (key qualifications/ Schlüsselqualifikationen) ovat perusvalmiuksia, joita jokainen tarvitsee voidakseen toimia aktiivisesti eri rooleissa (elämämaailmoissa): ammatissa, vapaa-aikoina, perhe-elämässä ja kansalaisena muutoin. Näiden avainkvalifikaatioiden määrittäminen näyttää olevan eurooppalaisten aikuiskasvatuksen asiantuntijoiden erityisen mielenkiinnon kohteena. Pohdinta on yhä selvemmin laajentunut yleissivistävän koulutuksen alueelta myös ammatilliselle. (Esim. Morgan 1986).

Ajoittain kiivaassakin keskustelussa ei kuitenkaan ole päästy kvalifikaatioiden määrittelyssä pintaa syvemmälle. Informaation käsittelyn taito, kommunikatiivinen kompetenssi, konfliktien hallinta, luovuus, kriittinen reflektio ja muut avainkvalifikaatioina mainitut osaamisen alueet kaipaavatkin konkretisointia, jonka tulisi tapahtua ammatillinen - yleissivistävä ulottuvuudella ja koulutusjärjestelmää elinikäisen oppimisen näkökulmasta tarkastellen.

Koulutusohjelmien ja aikuiskasvatuksen sisältöjen kehittämisestä kehkeytyvät eurooppalaisen aikuiskoulutuspolitiikan tavoitteet liittyvät sekä toiminnan muotoihin että sen sisältöihin. Ensimmäisiin kuuluu pyrkimys lisätä muodollisten suoritusten vertailtavuutta ja edistää näin myös ammatillista liikkuvuutta. Avainkvalifikaatioiden saavuttamiseen johtavan malliopeussuunnitelman laatimisen ohella kiinnitetään sisällöissä erityisesti huomiota siihen, että Euroopassa vallitsisi yhtenäinen koulutuspoliittinen ajattelu yleissivistävän ja ammatillisen aikuiskasvatuksen samanlaisena arvostuksena. (A synthesis 1992, 13).

Aikuisopiskelijain muuttuva tausta haasteena

Eurooppalaisten aikuisopiskelijain tausta on aiempaa heterogeenisempi ja maittain eriytynyt, joskin yhteisiäkin taustapiirteitä löytyy.

Suomalaisellekin aikuiskasvatukselle tuttu kehityssuunta, väestön ikääntyminen on tyypillinen eurooppalainen ilmiö. Ikäihmiset muodostavatkin selväpiirteisen aikuiskoulutuspoliittisen kohderyhmän.

Muutoinkin kohderyhmäinen aikuiskoulutuspolitiikka näyttää voimistuvan kaikissa EY-maissa. Kohderyhmien kirjo on suuri. Se heijastuu myös aikuiskoulutuspolitiikan kansallisiin tavoitteisiin ja ratkaisuihin. Työttömät, ammattitaidottomat, lyhimmän koulutuksen saaneet, eri vähemmistöt, naiset ja monet muut ryhmät tarvitsevat ongelmiansa ratkaisuja edistäviä erityisohjelmia ja opetusta.

Tavoitteeseen pääsemisen vaikeutta kuvaa hyvin se tosiasia, että aikuiskoulutus on pikeminkin syventänyt kuin kaventanut koulutusmarkkinoiden heikompien ja vahvimpien ryhmien välillä. Esimerkiksi naisten osuus työelämän ammatillisesti pätevöityvässä koulutuksessa on pieni eikä sitä kompensoi heidän enemmistöasemansa väljätaivoitteisissa opinnoissa.

Pitkäaikaistyöttömien osallistuminen ammatillisiin koulutusohjelmiin on ollut vähäistä.

Erityisen paljon aikuiskasvatuksen voimavaroja on uhrattu viime vuosina erilaisten maahanmuuttajaryhmien koulutusohjelmiin kaikissa merkittävässä siirtolaisten vastaanottajamaissa. Etnisistä vähemmistöistä erityiskoulutuksen kohteena on ollut mm. mustalaisväestö.

EY-maiden aikuiskasvatuksen sivistyksellistä tasa-arvoa edustavat pyrkimykset ovat osaksi kaatuneet osallistumisesteisiin. Osa niistä on tuttuja meilläkin. Informaation puute, ohjaus- ja neuvontapalvelujen kehittymättömyys, koulutuksen saavutettavuuden ongelmat, ajanpuute sekä taloudelliset ja sosiaaliset ongelmat vaikeuttavat monen eurooppalaisen aikuisen osallistumista opintoihin.

Osallistumista vaikeuttavien esteiden poistamiseksi EY-maat näyttävät painottavat erilaisia ratkaisuja. Hollannissa (Houtkoop & Pieters 1992) ja Portugalissa (Matos & Lima 1992) on kiinnitetty erityistä huomiota aikuisten valvutuneisuuden ja opiskeluasenteiden kohentamiseen. Toisaalta esimerkiksi Englannissa (Mc Givney & Munn 1992) on nähty sosiaalisten esteiden (lasten hoidon järjestäminen jne.) poistaminen merkittävänä, osallistumista edistävänä keinona.

Yleiseurooppalaisen aikuiskoulutuspolitiikan suuntaviivojen keskeinen ajatus on nyt lisätä ali-edustettujen ryhmien osallistumista, erityisesti kohdennuttua opintotarjontaa tehostamalla. Huomiota kiinnitetään myös opinto-ohjauksen kehittämiseen ja erilaisten tukijärjestelmien vahvistamiseen. Yleiseurooppalaisista tavoitteista merkittävänä on pidettävä edellisten lisäksi pyrkimystä löytää EY-maiden yhteiset opintovapaata koskevat perusratkaisut.

Aikuiskasvatuksen opetus ja tutkimus heikoilla

Aikuiskasvatuksen kehittyminen on suunnannut paineita aikuiskasvatuksen opetukseen ja tutkimukseen. Aikuiskasvatuksen opetuksessa on kysymys aikuiskasvattajien perus- ja lisäkoulutuksesta yleensä ja yliopistokoulutuksena erityisesti. Yliopistoissa tapahtuvaan opetukseen kytkeytyy myös kysymys aikuiskasvatustutkimuksesta.

Aikuiskasvattajien koulutuksen kehittäminen on yksi tärkeimmistä yleiseurooppalaisista aikuiskoulutuspoliittisista haasteista. Tilanne EY-maissa on erilainen. Eteläeurooppalaisissa jäsenmaissa aikuiskasvattajien koulutus, yleisenä ja akateemisena koulutuksena, on selvästi heikoimmassa jamassa. (A synthesis 1992, 18). Myös muissa EY-maissa tilanne on selvästi huonompi kuin esimerkiksi Suomessa. Aikuispedagogisen koulutuksen vähäisyys on ollut omiaan vaikuttamaan negatiivisesti aikuiskasvattajien ammatilliseen statukseen, mikä ei voine olla heijastumatta myös käsityksiin koulutuksen ja opetuksen laadusta. Vieläkin usein esiintyvä käsitys, jonka mukaan aikuisopetuksessa ei tarvittaisi erityisiä pedagogisia lähestymistapoja ja didak-

tisia ratkaisuja, on heikentänyt varsinkin yleisvistävän aikuiskasvatuksen opetuksellista imagoa. Näitä käsityksiä muokkaa voimaakkaasti myös aikuiskasvatuksen tieteellisen eriytymisen aste.

Aikuiskasvattajien koulutustarve on entistä monipuolisempi uusien medioiden ja metodien vallatessa tilaa opetuksessa. Yleiseurooppalaisen aikuiskoulutuspolitiikan nimissä asetetaan tavoitteeksi investoida lisää aikuiskasvattajien koulutukseen ja näin edistää professionalisaatiokehitystä.

Yliopistojen panos aikuiskasvatuksen kehittämisessä perustuu mahdolliseen aikuiskasvatuksen korkeimman opetuksen ja alan tutkimuksen harjoittamiseen. Aikuiskasvatuksen opetus, erityisesti aikuiskasvattajien perus- tai lisäkoulutuksen kulmakivenä, on EY-maiden yliopistoissa organisoitu hyvin eri tavoin. Useimmissa maissa järjestetään lähinnä täydennyskoulutusjaksoja ja laajempi aikuiskasvatuksen perusopetus on vasta orastavaa toimintaa (vrt. van Gent 1992, 25-26 ; Leirman 1992, 16). Suomen tai Saksan kaltainen koulutusohjelmatasoinen, eriytynyt koulutus on muualla Euroopassa harvinaista. Sen sijaan on yleisempää, ettei aikuiskasvatuksen opetusta ole yliopistoissa oikeastaan lainkaan. (esim. Lima 1992,187).

Aikuiskasvatustutkimuksen ratkaisut EY-maissa näyttävät perin kansallisilta. Yliopistot ovat mukana tutkimuksessa erilaisin panoksin. Erillisiä aikuiskasvatustutkimuslaitoksia (tiede- tai tutkimuslaitoksia) on vähän. Aikuiskasvatukseen kohdistuvaa tutkimusta tehdäänkin useimmin yleisen kasvatustieteen ja yhteiskuntatieteiden piirissä. Käytännön aikuiskasvatusta lähellä olevaa ja sitä välittömästi palvelevaa tutkimus- ja kehittämistyötä varten on perustettu joissakin maissa (esimerkiksi Tanskassa) erillisiä kehittämiskeskustoja. (Danish Research 1991). Usein tällaisten laitosten tutkimuspolitiikka korostaa ruohonjuuruisuuntautunutta tutkimusnäkemystä.

Aikuiskasvatustutkimuksen käyttökelpoisuus koulutuksessa ja opetuksessa riippuu pitkälle siitä, minkä tieteenalan puitteissa tutkimusta tehdään ja mikä näin ollen on tutkimusten ongelmanasettelu. Parhaiten sovellettavuus tataan kasvatustieteiden, erityisesti aikuiskasva-

tuksen teoreettisessa viitekehyksessä. Aikuis-
kasvatustutkimuksen keskeisten teema-aluei-
den määrittelyssä EY-maiden näkemykset ovat
keskenään kovin erilaisia. Oppimisen ja oppi-
misen muotojen tutkimus on yksi useimmin
esiin nostetuista tutkimusteemoista. (Houtkoop
& Pieters 1992, 19–21; Wildemeersch & De
Blende 1992, 17). Myös avainkvalifikaatiota
(key qualifications) koskevaa tutkimusta pide-
tään yleisesti välttämättömänä.

Kansallisen aikuiskoulutuspolitiikan, tutki-
muksen kehittämiseen liittyvinä tavoitteina mai-
nita useimmin tarve tukea yliopistotasoisista teo-
reettista ja soveltavaa aikuiskasvatustutkimusta.
Yleiseurooppalaisen tutkimuspolitiikan nimissä
pyritään vahvistamaan tutkimuksen perusra-
kennetta, lisäämään dokumentaatio- ja infor-
maatiotoimintaa sekä edistämään aikuiskasva-
tuksen ammattilaisten ja tutkijoiden kansainvä-
listä vaihtoa.

Suomalainen aikuiskasvatuspolitiikka yhdyntävässä Euroopassa

Suomalaista aikuiskoulutuspolitiikka voi sa-
noa harjoitetun 1970-luvulta alkaen, jolloin Ai-
kuiskoulutuskomitea työskenteli. Viime vuosi-
na aikuiskoulutuksen suunnittelu on tapahtu-
nut jatkuvan koulutuksen periaatteella toteute-
tun yleisen koulutuspolitiikan osana. (Pantzar
1991, 7–13). 1980-luvun lopulta lähtien on jul-
kaistu runsaasti asiakirjoja, joiden voi katsoa
suuntaavan myös 1990-luvun suomalaista ai-
kuiskasvatusta. (Vnp 1988; Opm 1989; Selonte-
ko 1990). Onko suomalainen aikuiskoulutuspo-
litiikka sitten eurooppalaisia? Olemmeko tältä
osin valmiita yhdyntävään Eurooppaan?

Useimpien EY-maiden aikuiskasvatus nojaa
suomalaista nuorempaan ja hajanaisempaan
kansansivistystraditioon. Myös nykyaikaisen ai-
kuiskasvatuksen tunnustamisessa osana koulu-
tusrjestelmää Suomi on ollut edelläkävijöiden
joukossa.

Suomalaista aikuiskoulutusorganisaatiota,
hallinto mukaanlukien, on pidetty joskus haja-
naisena. Eurooppalaisittain järjestelmämme in-
tegroitumisaste on kuitenkin korkea. Onko tä-
mä saavutettu joustavuuden kustannuksella, on

toinen, ei kuitenkaan merkityksetön kysymys,
onhan joustavuus yksi tärkeimmistä eurooppa-
laisen aikuiskoulutuspolitiikan periaatteista.

Suomalaisen aikuisen monipuoliset opiskelu-
mahdollisuudet on taattu alueellisesti kattavan
vapaaan sivistystyön organisaation muodossa.
Myös ammatillisen aikuiskoulutuksen saavutet-
tavuutta voi pitää hyvänä. Kohderyhmäinen ai-
kuiskasvatus on jäänyt meillä eurooppalaisin
mittarein arvioiden huonoon jamaan, mikä osit-
tain johtuu väestörakenteestamme. Aikuisten
osallistumista edistävien opintososiaalisten tu-
kijärjestelmien kehittämistä näyttää meillä hai-
taavan samat, taloudellista tilanteesta johtuvat
tekijät kuin muuallakin Euroopassa.

Aikuiskouluttajien koulutuksessa Suomi on
ehdottomasti eurooppalaista kärkeä, jopa niin,
että meillä olisi siinä selvästi jotain annettavaa
muille. Silti meilläkin on paljon kehittämistä.
Suomalaista tutkimusta on pidetty korkeatasoi-
sena ja erityisesti aikuiskasvatuksen teoriaa rak-
entavana. (Rubenson 1989, 7–9). Eurooppa-
laisessa vertailussa tutkimuksemme ongelmaksi
saattaa nousta etäisyys käytännön aikuiskasva-
tuksesta.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että suoma-
lainen aikuiskasvatus on kaikin puolin riittävä-
ssä eurokunnossa. Mahdollisen integroitumisen
yhteydessä aikuiskasvatuksella ei tule olemaan
sopeutusongelmia.

LÄHTEET

- A synthesis 1992. Adult education in the 1990's. A synt-
hesis of the adult education situation in Europe. Working
document.
- Danish Research 1991. Qualifications in the year 2001.
Danish Research and Development Centre for Adult Edu-
cation. Copenhagen.
- De Natale, M. 1992. Adult Education in Italy. Working do-
cument.
- Gent, B. van. 1992. The Netherlands. In: Jarvis, P. (ed.).
Adult Education and Training in Europe. Kreiger. Malabar.
Pp. 19–33.
- Houtkoop, W. & Pieters, J. 1992. Needs, perspectives
and policy recommendations on adult education in EC:
The Netherlands. Working document.

Kuhlwein, E. 1990. Im Blickpunkt: Weiterbildungspolitik und europäischer Binnenmarkt. GdWZ 1, 4–6.

Leirman, W. 1992. Belgium. In: Jarvis, P. Op.cit. Pp. 1–17.

Lima, L. 1992. Portugal. In: Jarvis, P. Op. cit. Pp 178–188.

McGivney V. & Munn, P. 1992. Adult Education: Policy, Provision and Needs. A Perspective from the UK.

Matos, L. & Lima, L. 1992. Adult Education in the European Community. Portugal. Working document.

Meisel, K. 1989. Schlüsselqualifikationen in der Diskussion. PAS. Frankfurt.

Morgan, G. 1986. Images of Organization. Sage. Beverly Hills.

Opm 1989. 69 toimenpidettä aikuiskoulutuksen kehittämiseksi. Opetusministeriön työryhmien muistioita 59. Helsinki.

O'Sullivan, D. 1992. Eire. In: Jarvis, P. (ed.) Op.cit. Pp. 336–355.

Pantzar, E. 1991. Jatkuvaa koulutusta tunnistamassa. TAY. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 28.

Raivola, R. 1991. Opettajan ammatin historia. TAY, Kasvatustieteen laitos, A 44.

Rubenson, K. 1989. Aikuiskasvatuksen tiedeluonteesta. Aikuiskasvatus 8 (2), 4–12.

Selonteko 1990. Suomem koulutusjärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämisen linjat. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko Eduskunnalle VAPK. Helsinki.

Siebert, H. 1992. Deutsche und polnische Lerngesichten. In: Czerniawska, O. et al. Lernprojekte Erwachsener. Universität Hannover.

Wildemeersch, D. & De Blende, H. 1992. Adult and Continuing Education in Belgium. The Flemish Perspective. Working document.

Vnp 1988. Valtioneuvoston periaatepäätös ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisestä, 24.3.1988

kasvatus
kasvatus
kasvatus
kasvatus
kasvatus
kasvatus
kasvatus

Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja
The Finnish Journal of Education

1993

24. vuosikerta

TILAUSHINNAT:

kotimaahan 140 mk,
ulkomaille 200 mk,
opiskelija-alennus 30 %

TILAUKSET:

Aikakauskirja Kasvatus
Kasvatustieteiden tutkimuslaitos
Jyväskylän yliopisto
PL 35
40351 Jyväskylä
Puh. (941) 603221, 603220

JULKAISIJA:

Kasvatustieteiden tutkimuslaitos

OSMO KIVINEN & RISTO RINNE

Työ- ja koulutusmarkkinoiden toiminta – haaste EY:n koulutuspolitiikalle

Artikkelissa tarkastellaan työmarkkinoiden ja koulutusmarkkinoiden suhteita sekä pohditaan korkeasti koulutetun työvoiman tulevaa tarvetta ns. kvalifikaatiokeskustelun ja joidenkin ennusteiden nojalla. Lopuksi eritellään EY:n kaavaileman koulutuspolitiikan suuntaviivoja ja arvioidaan sen realistisuutta.

EY:n koulutuspolitiikka tähtää akateemisen ja ammatillisen koulutuksen välisen kuilun kaventamiseen, aikuiskoulutuksen lisäämiseen, korkeakouluopintojen yksialaisuuden murtamiseen ja urallaetenemisreittien avaamiseen. Kirjoittajien mukaan EY-kaavailut rakentuvat jokseenkin ongelmattomille odotuksille jatkuvasta taloudellisesta kasvusta ja työtehtävien edellyttämän kvalifikaatiotason kohoamisesta. Niitä tuleekin tarkastella integraatiopolitiikan varaan rakentuvina ideologisina koulutusasiakirjoina.

On myös syytä kysyä, miten käy sen väestönosan, jolle ei ehkä löydykään sopivia tehtäviä korkean teknologian kehityssaatoissa.

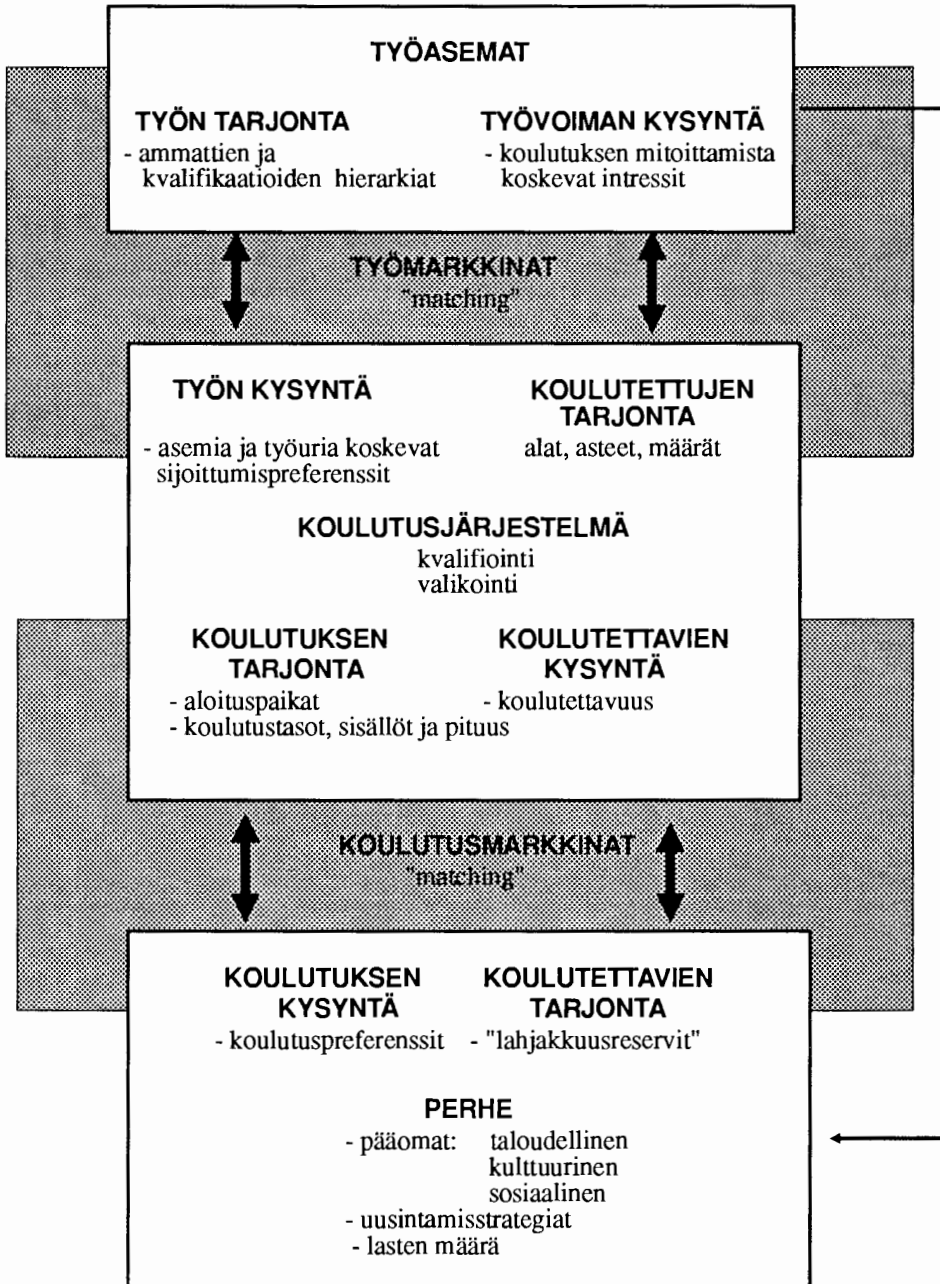
Työ- ja koulutusmarkkinat

Teknisen kehityksen ja työnjaon edistämisen myötä koulutus on myös ideologisesti kytkeytyä yhä tiiviimmin taloudelliseen kasvuun ja työelämään. Työnjako ja koulutus ovat eriytyneet rinta rinnan. Yhteiskunnallisten asemien hierarkiaa vastaa nykyään koulupätevyyksien ja tutkintojen hierarkia. Koulutuksesta on tullut keskeinen työvoiman kysynnän ja tarjonnan yhteensovittamisen väline. Meritokratisoituvassa yhteiskunnassa koulutus kyllä lisääntyy, mutta yhä useampiin ammatteihin pääsy rajoitetaan vain tietyn koulutuksen saaneille.

Koulutettavien sijoittumista työelämään voidaan analysoida kaksivaiheisesti: ensin koulutettavat ja koulutuspaikat kohtaavat koulutusmarkkinoilla, sitten koulutetut ja työpaikat työmarkkinoilla. Koulutus kvalifioi ensisijaisesti työmarkkinoille (työvoiman myyntiä varten) ja vasta toissijaisesti – jos lainkaan – itse työtehtäviin.

Työmarkkinat muodostuvat niistä instituutioista ja prosesseista, jotka liittyvät työvoiman osamiseen, myymiseen ja hinnoitteluun sekä niistä rakenteista, jotka määrittävät työvoiman sijoittumista ja liikkuvuutta sekä työhön liittyvien palkintojen ja rangaistuksien jakaantumista (esim. Kalleberg ym. 1979, 351–352). Yhtäältä, yksilöiden näkökulmasta, on kyse sijoittumisesta yhteiskunnallisten asemien hierarkiaan, toisaalta on kyse koulutettujen ja työpaikkojen aloittamisesta ja alueellisesta kohtaamisesta työmarkkinoilla.

Asetelma 1. Työ- ja koulutusmarkkinat



Oheisen koulutus- ja työmarkkinoita paikantavan asetelman oikeassa laidassa kulkevat työvoiman kysyntään liittyvät työnantajien intressit. Ne välittyvät enemmän tai vähemmän tarkasti koulutussuunnitteluun; sen mitoittamiseen kuinka paljon minkäkin alan ja tason koulutettuja tulisi tuottaa. Koulutettavien tarjonnan lähtökohtaa kuvaa lähihistoriassakin tärkeänä pidetty ”lahjakkuusreservin” käsite. Meritokraattisen ideaalin mukaan koulutusjärjestelmän tulisi tarjota kaikille yhtäläiset mahdollisuudet ja nostaa lahjakkaimmat ja yritteliäimmät huipulle.

Asetelman vasemmalla laidalla koulutuspreferensseinä jäsentyvä koulutuksen kysyntä ja mm. aloituspaikkoina esiintyvä koulutuksen tarjonta kohtaavat toisensa koulutusmarkkinoilla. Koulutukseen sijoittumista ja valikoitumista määrittävät olennaisesti perheen pääomat ja niiden salima uusintamisstrategia (vrt. Bourdieu & Boltanski 1981). Työmarkkinoilla puolestaan kohtaavat työhönsijoittumista koskevat preferenssit ja työpaikkojen tarjonta. Työhönsijoittumispreferenssit muotoutuvat osin koulutuksessa, osin yhteydessä perheen sosiaaliseen asemaan. (Kivinen, Rinne, Kankaanpää & Ahola 1989).

Koska perheiden koulutuspreferenssit ja (paljolti valtiollisesti välittyneet) työnantajaintressit eivät osu yksiin, vallitsee koulutus- ja työmarkkinoilla tietty tasapainottomuus. Koulutettavat ja koulutuspaikat sen paremmin kuin työvoima ja työpaikatkaan eivät yhteensovitua jännösketöimästi.

Koulutuksen työmarkkinaominaisuudet: ”kvalifikaatiodiskurssi”

Koulutuksen ja työelämän yhteensovittaminen on ollut paitsi koulutuspolitiikan tavoite myös keskeinen tutkimuskohde. Yksi juonne koulutuksen ja työn suhteita jäsentävästä keskustelusta voidaan nimetä kvalifikaatiodiskurssiksi. (Ks. Psacharopoulos 1986.)

Kvalifikaatiodiskurssi koskee koulutuksen tuottamien ja työssä vaadittavien kvalifikaatioiden yhteensovittamista. Se on koskenut ennen kaikkea ammatillista koulutusta, mutta laajentu-

nut myös aikuis- ja korkeakoulutukseen. Koulutus- ja ammattirakenteiden kytkeytymisen keskeisiä kysymyksiä ovat: Millaisia kvalifikaatioita työ edellyttää? Miten niitä voidaan ja kannattaa tuottaa? Miten ja missä määrin koulutuksella tuotetut kvalifikaatiot ovat käännettävissä työmarkkina-aseman määreiksi ja miten koulutuksen ja työn lopullinen yhteensovittuminen tapahtuu?

Tässä suppeassa artikkelissa ei esitettyihin perusluontoisiin kysymyksiin luonnollisesti saada vastausta. Joka tapauksessa on selvää, että koulutus tuottaa sekä teknisiä kvalifikaatioita (työtehtävien suorittamisen tosiasiallisesti edellyttämiä tietoja ja taitoja) että muodollisia pätevyksiä (uraliikkuvuuden edellyttämiä todistuksia, tutkintoja ja oppiarvoja). Jälkimmäisessä katsannossa koulutuksen ja työn vastaavuus ei ensisijassa ole koulutuksella hankittujen tietotaitojen vastaavuutta työtehtävien vaatimusten kanssa, vaan koulutuksellisten tutkintohierarkioiden ja yhteiskunnallisten asemien hierarkioiden vastaavuutta. (Bourdieu & Boltanski 1981; Kivinen 1988; Silvennoinen ym. 1988.)

Asetelmassa 2 tarkastellaan tytopologisoiden yhtäältä koulutusasetetta, joka koulutuksen yhteiskuntakytkentöjen kannalta on primaari tekijä, ja toisaalta koulutuksen ammattispesifisyyttä, jossa on lähinnä kyse siitä, miten asianmukaisesti ja tarkasti koulutus tiettyihin ammatti-tehtäviin valmistaa.

Kun koulutusaste ja koulutuksen ammattispesifisyys ovat kummatkin korkeita, ollaan työmarkkinoilla kohtalaisen hyvin suojattujen professioiden alueella. Tyypillisiä edustajia ovat lakimiehet ja lääkärit. Heillä koulutuksen ja työn kytkeytyminen on voimakkaasti institutionaalisesti säänneltyä. (Ahola, Kivinen & Rinne 1991)

Ammattispesifisyyden ollessa matala, mutta koulutusasteen korkea, on koulutuksen ja työelämän suhde löyhä sisältäen erilaisia sijoittumisvaihtoehtoja. Tällöin koulutus merkitsee ennen kaikkea muodollista pätevoitymistä, kvalifioitumista työelämän hierarkiaan, kun taas varsinaiset tekniset kvalifikaatiot hankitaan työssä toimittaessa. Tähän ryhmään lukeutuu runsaasti mm. yhteiskuntatieteellisen ja humanistisen alan koulutusammattajeja (yleis- ja semiprofessioita). Keskinäiset erot professionaalisilla työ-

Asetelma 2. Ammattitypologia koulutustason ja spesialisoituneisuuden mukaan

		AMMATTISPESIFISYYS	
		KORKEA	MATALA
KOULUTUS- TASO	KORKEA	Arkkiprofessionalistit	Yleisprofestionalistit ja semiprofessionalistit
	MATALA	Ammattitaitoiset työläiset	Työläiset

markkinoilla ovat kaikkiaan kuitenkin pienet siihen nähden, miten koulutustaso määrittää menestymistä. Empiiriset tutkimustulokset (ks. esimerkiksi Rinne, Kivinen & Ahola 1992) näet osoittavat, että korkeasti koulutettujen työurat ovat selvästi muita turvatumia. Tässä suhteessa työmarkkinat ovat vahvasti segmentoituneet.

Alempien koulutusasteiden ammattispesifit koulutukset ovat usein herkkiä työmarkkinoiden muutoksille. Tähän ryhmään kuuluu suurin osa keskiasteen ammatillisesta koulutuksesta. Sijoittumisvaihtoehtoja ei juuri ole, ellei tällaiseksi katsota ns. ammattitaidotonta työtä.

Meritokratisoituvassa yhteiskunnassa muodolliset kvalifikaatiot tulevat yhä tärkeämmiksi. Keskeinen vedenjakaja on "ammattitaitoisen" (koulutetun) ja "ammattitaidottoman" (kouluttamattoman) väen erottautuminen. Paradoksaalista kyllä, näin esimerkiksi huippuammattitaitoinen käsityöläinen, joka on vailla muodollisia tutkintoja, saa "ammattitaidottoman" statuksen. Uusien keskiluokkien erottautumisstrategian ollessa huipussaan ammattitaidottomuus samastetaan kouluttamattomuuteen ja kouluttamattomuus mielletään yhteiskunnan marginaalisille alakerroksille ominaisen kyvyttömyyden ilmaukseksi.

Oma ongelmansa siis on, mihin milloinkin viitataan, kun ammattitaidoista puhutaan (Wood 1987, 7; Spenner 1983, 827): kvalifikaatio voi

tarkottaa joko työtehtävän vaatimien taitojen kokonaisuutta tai työntekijän hallitsevia taitoja. Koulutuksen ja työelämän välisten konkreettisten yhteyksien tarkastelussa on joka tapauksessa muistettava, että ammattitaito realisoituu käytännössä työn edellyttämien ja koulutuksella tuotettujen - tai muutoin hankittujen - kvalifikaatioiden yhteensovituksessa tietyssä sosiaalisessa kontekstissa, johon liittyy yhteiskunnallinen nimeäminen. Tästä näkökulmasta ammattikoulutettu henkilö ei luonnollisestikaan ole yksioikoisesti yhtä kuin ammattitaitoinen työntekijä, vaikka mm. sosioekonomisen aseman luokitukset näin esitetään. (Ahola, Kivinen & Rinne 1991.)

Ammatin tieto/taitokomponentit otetaan usein annettuina tehtäviin liittyvinä tosiasioina, vaikka käytännössä monet tehtävät voidaan suorittaa hyvin eri tavoin ja erilaiseen tietopohjaan nojautuen. Ajatus siitä, että koulutuksessa oppilaan tulisi oppia jotain työstä voidaan kääntää myös pääläelleen:

"..the learning objectives embodied in a training program is not a body of knowledge which an individual acquires about work but a profile which provides 'work' with what it (in the mythical form of the 'ideal employer' implicit in the rationality assumptions of market economies) needs to know about the individual" (Moore 1987, 233).

”Äänettömien ammattitaitojen” käsite korostaakin sitä, että monet tärkeät kvalifikaatiot ovat luonteeltaan sosiaalisia. Työprosessin kollektiivista luonnetta on mahdoton sisällyttää koulutukseen, se on ja muotoutuu vain työprosessissa nuorten ja aikuisten omana harjaantumisenä. Toisaalta käsite implikoi sen tosiasian, että työntekijöitä on hankala muuttaa koneiden jatkeiksi (Wood 1987).

Korkeasti koulutetun työvoiman tarve

Perinteinen koulutusjärjestelmä ei ole kovin tehokas keino nopeasti muuttuvien teknisten työkvalifikaatioiden tuottamiseen. Aina ei ole varmuutta edes siitä, miten hyvin nuorten koulutus onnistuu urareittien alkuun auttavassa sosiaalistamistehtävässään. Siirtyminen aikuisille suunnattuihin koulutuksen ja työn vuorottelun malleihin onkin välttämätön osa joustavoittamiskehitystä.

Korkeasti koulutetun työvoiman kysyntä on osoittautunut pienemmäksi kuin on ennustettu ja mitä yleensä uskotaan (ks. Carnoy 1987). Tehtäviinsä nähden ylikoulutettu henkilökunta on usein tyytymättömämpää ja tuottavuudeltaan alaisempaa kuin ylikouluttamaton väki vastaavissa tehtävissä (ks. myös Rumberger 1981; 1987). Jatkuvasti kohoava väestön koulutustaso mahdollistaa kokonaisuudessaan ylikoulutettujen tyytymättömien sukupolven esiinmarssin (Silvennoinen, Kivinen & Rinne 1992.) Tällöin ylikoulutuksen käsitteellä viitataan tilanteeseen, jossa suhteellisen korkeasti koulutettujen työmarkkina-asema oleellisesti huononee koulutettujen tarjonnan ja vastaavan työvoiman kysynnän joutuessa epätasapainoon. Näillä ihmisillä on edessään sijoittuminen ammattihierarkiassa tavanomaista alempiin asemiin tai työttömäksi joutuminen (ks. Freeman 1976).

Ylikoulutusongelmaa voidaan katsoa myös sillä kannalta, että koulutetut ihmiset ovat inhimillistä pääomaa, eikä ihminen voi periaatteessa koskaan olla ”ylikoulutettu”. Tällöin voidaan ajatella ongelman olevan pikemmin siinä, että ihmisten koulutus on työelämässä ”alihyödynnetty” (Bailey 1991).

Monissa ammateissa tekninen kehitys ja tehtävien monimutkaistuminen ovat epäilemättä lisänneet koulutustarvetta. Työväen koulutustason kohoaminen on puolestaan kasannut paineita kehittää työorganisaatiota. Kehittyvät työtehtävät ovat kuitenkin vaarassa monopolisoida tietyllä tavalla koulutetulle väelle, jonka intressissä on jarruttaa alemman työntekijätason tehtävien avautumista ylöspäin johtaviksi (ks. Juhela & Rasila 1989, 9).

Uuden teknologian käyttöönottamisessa on kyse yrityksen talouden optimoimisesta. ”Missä määrin teknologia alentaa ammattitaidon astetta, riippuu siitä, millaisia tehtäviä koneellistetaan ja mitä uusia tehtäviä luodaan ottamalla uusia koneita käyttöön. Monet ihmiset uskovat, että koneita käytetään ensi sijassa korvaamaan vähiten taitoa vaativia tehtäviä, ja että käyttäkkeeseen monimutkaisempia koneita, työntekijät tarvitsevat monimutkaisempia taitoja. Kuitenkin työnantajat voivat säästää enemmän kustannuksissa koneellistamalla korkeapalkkaisen työvoiman suorittamia monimutkaisia työtehtäviä kuin koneellistamalla alemman palkkaluokan työvoiman suorittamia yksinkertaisempia tehtäviä. Toisin sanoin, General Motorsin on kannattavampaa korvata roboteilla korkeaa palkkaa nauttivaa työvoimaansa kuin MacDonaldsin minimipalkkaa nauttivia työntekijöitään.” (Rumberger 1987, 78.)

On tietenkin totta, että korkean teknologian (high tech) tuntemusta vaativien tehtävien määrä kasvaa suhteellisen nopeasti. Kuitenkin ammattirakenteen kannalta numeerisesti merkittävä kasvu uuden teknologian laajentumisen seurauksena syntyneissä töissä tapahtuu kansainvälisten tutkimustietojen valossa leimallisesti traditionaalisilla aloilla. Korkeimpien kasvulukujen ammatteihin kuuluu ovimiehiä, talonmiehiä, tarjoilijoita, sihteereitä, perushoitajia ja avustavaa keittiöhenkilökuntaa (Forester 1987; Kutscher 1987; Wirth 1987).

Kurt Levinin ja Russel Rumbergerin (1989, 211) esittämässä USA:n ammattirakenne-ennusteessa vuodelle 2000 suhteellisesti nopeinta kasvua ennustetaan erilaisille semiprofessioille ja joillekin tietotöille. Mutta lukumäärältään eniten lisääntyvät myyjien, tarjoilijoiden, sairaanhoitajien tai siivoustyön ammattikunnat. Kun

kymmenen suhteellisesti nopeimmin kasvavaa ammattiryhmää kattaa vain vajaa 4 % työllisyyden nettokasvusta, on kymmenen määrältään eniten lisääntyvän ammattiryhmän osuus kolmanneksen luokkaa.

EUROOPAN YHTEISÖN KOULUTUSPOLITIikka:

Jatkuva ja joustava koulutus teknologisen edistyksen palveluksessa

Euroopan Yhteisön tuoreet, peruskoulun jälkeisen koulutuspolitiikan suuntaviivoja käsittelevät muistiot (Com 1990; 1991a; 1991b; 1991c) ja niitä täydentävä IRDACin muistio (Com -) edustavat liike-elämälle ystävällistä jatkuvan taloudellisen kasvun pohjalle rakentuvaa koulutusideologiaa. Niitä luonnehtii luja usko hyötyihin, joita tekninen kehitys voi tuoda yhteiskunnalle; mahdollisista haitoista ei niinkään puhuta. Ihmisten vapaan liikkuvuuden takaamiseksi vaaditaan EY:n piirissä niin keski- kuin korkea-asteenkin tutkintojen vastavuoroista tunnustamista ja jonkinkaltaista yhteismitallisuutta.

Korkeakoulujen keskeinen funktio EY:n kannalta on tuottaa asianmukaisesti kvalifioitua työvoimaa. Vaikka muistioissa ei vaaditakaan, että jäsenvaltioiden tulisi omaksua yhteinen koulutuspolitiikka, väitetään, että "eurooppalaisuuden" (European dimension) tulisi vahvasti sisältää koulutuksen suunnitteluun ja täytäntöönpanoon kautta koko yhteisön.

EY:n yhteismarkkinoiden onnistumisen ja kilpailukykyyn nähdään riippuvan sellaisten ihmisten "saatavuudesta", jotka pystyvät toimimaan kansallisten ja kulttuuristen rajojen yli. Sopimusten takaama ihmisten vapaa liikkuminen ja ammatillisiin syihin nojaavat direktiivit tutkintojen tunnustamisesta merkitsevät tosiasiallisesti siirtymistä yksiin yhteisiin työmarkkinoihin korkeasti koulutetuille. Samalla laajene Euroopan mittasuhteisiin se kehys, jossa korkeakoulutusta ja jatkokoulutusta säädöstellään ja suunnitellaan.

Euroopan väestön ikääntyminen antaa ennakoita, että vuoden 2000 tienoilla työmarkkinoille tulijoiden määrä jää selvästi sieltä poistuvien määrää pienemmäksi. Kun ei uutta asianmukaisesti koulutettua nuorta työvoimaa tule työmarkkinoille riittävästi, ja kun korkeimpien taitojen hankkimiseen tähtäävä koulutus muutoinkin kestää kauan, on syytä löytää uusia muotoja työn ja koulutuksen keskinäissuhteiden järjestämiseksi. Tietojen ja taitojen nopea vanhentuminen korostaa aikuisten opiskelua: jatko- ja täydennyskoulutuksen lisääntyvää tarvetta.

EY:tä vaivaa jo nyt yhtaikainen työttömyys ja työvoimapula, jotka ovat luonteeltaan aloittaisia ja alueellisia. Siinä määrin kuin liikkumisen vapaus ja työmarkkinoilla tapahtuva ammatillisten kvalifikaatioiden valtiolliset rajat ylittävä tunnustaminen tosiasiallisesti realisoituu, tarjonnan ja kysynnän epäsuhtaan ei löydetä ratkaisuja vain yhden valtion sisällä, vaan niitä on etsittävä laajemmasta eurooppalaisesta yhteydestä. Sellaisen työllisyys- ja koulutuspolitiikan laatiminen ja toteuttaminen, jonka avulla työmarkkinoiden tasapaino voidaan säilyttää, hankaloituu entisestään markkinavoimien toimissa laajemmissa puitteissa. Vanhentuneiden taitojensa kanssa työttömäksi jääneistä tulisi saada riittävän aikuiskoulutuksen keinoin päteviä uusammattilaisia.

Koulutuspolitiikan ydinsanoma kiteytyy seuraavaan lainaukseen

"The output of education and training systems (including in particular higher education) in terms of both quantity and quality of skills at all levels, is the prime determinant of a country's level of industrial productivity and hence, competitiveness." (Com 1991a, 4; Lainaus on peräisin IRDAC:n äskettäisestä raportista "Skill Shortages in Europe".)

Muistioissa todetaan maailmanlaajuinen keskittyminen uuden teknologian ja sen eri sovelutusten kehittelyyn. Informaatio- ja viestintäteknologian välineet tunkeutuvat kasvavassa määrin kaikille talouden ja yhteiskunnallisen elämän sektoreille. Maailmanlaajuisen kilpailupaineiden sanotaan kohdistuvan erityisesti uuden teknologian kehittämiseen ja soveltami-

seen. Informaatioteknologian ja telekommunikaation alue arvioidaan 2000-luvun alun keskeiseksi tuotannonalaksi: kaksi kolmesta työntekijästä on tekemisissä sen tuotteiden ja palvelusten kanssa.

Tieteen ja teknologian kehityshaasteisiin vastaamista pidetään keskeisimpänä eurooppalaisen kilpailukyvyyn haasteena. Korkeakoulujen on yllettävä uuden tiedon saavuttamisen eturintamaan ja edistytävä etenkin talouselämän tarpeisiin vastaavan tiedon soveltamisessa. Tutkimustyötä tekevien suhteellinen osuus on Euroopassa vähäisempi kuin USA:n ja Japanin kaltaisilla kilpailijoilla. Monet lahjakkaat loppututkinnon suorittaneet eivät ryhdy tutkijan uralle, koska muualla on tarjolla paremmat näköalat. Pätevän tutkimushenkilöstön uusiutuminen alkaa olla ongelmallista. Opiskelijoita ei hakeudu riittävästi luonnontieteisiin, insinööriopintoihin ja teknologian pariin. Uudet koulutusmuodot ovat tarpeen. Opetuksen ja tutkimuksen rajoja on rikottava, ja myös perustutkimuksen ja soveltavan tutkimuksen rajat ylitettävä. Ylipääntään tarvitaan riittävä "kriittinen massa" sekä tehokkaan tutkimuksen että tieteidenvälisyyden edistämiseksi.

Opiskelijajoukon muuttuva kokoonpano luo kysyntää laajemmista valintamahdollisuuksista koulutustarjonnassa sisältäen sekä täysi- että osa-aikaisen opiskelun, intensiiviset lyhytkurssit, täydennys-, jatko- sekä uudelleen koulutuksen. Myös korkeakoulujen on pystyttävä tarjoamaan näitä kaikkia mahdollisimman asiakaslähtöisesti, moninaisia toiveita tyydyttäen.

Skenaariona onkin eteneminen "koulutusyhteiskuntaan", missä yksilön jokapäiväiset toiminnot työssä ja työn ulkopuolella nivoutuvat osaksi oppimisprosessia. Tuollaiseen koulutusyhteiskuntaan pääsemisen tiellä tulee murtaa edessä olevat esteet, ovat ne sitten luutuneita rajoituksia koulutuslaitoksissa tai työssä koettavia oppimisen esteitä. Aikuiskoulutus sekä työn ja koulutuksen vuorottelu nähdään tulevaisuudessa entistä välttämättömämmäksi.

Suuri ongelma on kasvava kuilu ammatillis-teknisen suuntautumisen ja akateemis-tieteellisen koulutuksen välillä. Talous ja yhteiskunta tulevat näet tarvitsemaan yhtä lailla "generaliste-

ja" kuin "spesialistejakin". Erityisesti tarvitaan sellaisia tutkinnon suorittaneita, jotka pystyvät ratkomaan monimutkaisia ongelmia ja kommunikoida tehokkaasti. Euroopan akateemiset rakenteet todetaan muistioissa moneen otteeseen pirstaleisiksi ja jäykiksi. Monitieteisten opintojen keskeisenä jarruna on yksialaisuuteen (pääaine tms.) perustuva opintojen rakenne sekä akateemisen henkilöstön uralla etenemisen - vastaavalla tavalla - kapea-alaiset kriteerit. Tulevaisuudessa tarvitaankin joustavuutta sekä akateemisten tutkintojen että ammatillisen pätevyden hyväksymisessä.

Monet seikat viittaavat yleissivistävän koulutuksen ja ammatillisen koulutuksen välisen rajan hämärtymiseen ja tarpeeseen löytää uusi lähestymistapa tasapainoisten opetussuunnitelmien luomiseksi. EY:n koulutuspolitiikka tähtää akateemisen ja ammatillisen koulutuksen välisen kuilun kaventamiseen, aikuiskoulutuksen lisäämiseen, korkeakouluopintojen yksialaisuuden murtamiseen ja uralla etenemisreittien avaamiseen.

Muistioissa (esimerkiksi Com 1991a) puhutaan voimakkaasti koulutukseen osallistumisen lisäämisen puolesta mm. seuraavilla perusteilla:

- Teknologinen kehitys ja sen sovellutukset teollisuudessa edellyttävät yhtäältä sitä, että korkeasti koulutettua työvoimaa on saatavilla ja toisaalta ylipääntään merkittävää nousua eurooppalaiselta työvoimalta vaadittavien tietojen ja taitojen tasossa.

- Euroopan Yhteisö, jossa on paljon erilaisia kieliä ja kulttuureja, edellyttää kansalaisilta korkeatasoista koulutusta, jotta oikeus liikkua vapaasti yhteismarkkinoiden sisällä toteutuisi tarkoituksenmukaisesti.

- Yhteiskunnan ja kulttuuriarvojen muutos yhdessä toisiaan seuraavien sukupolvien lisääntyneen koulutukseen osallistumisen kanssa vaikuttavat kumuloituvasti koulutuksen kysynnän ("automaattiseen") kasvuun.

*Yhteisön päämääränä on taata tasa-arvoisesti kaikille mahdollisuus päästä kaikkiin koulutusmuotoihin.

- Taloudellinen, yhteiskunnallinen ja kulttuurinen edistys jatkuvasti integroituneemmassa Euroopassa tukee väestön koulutustason merkittävää nousua.

Lopuksi

Jos EY:n koulutuspoliittisten linjausten teknologiaoptimistista sanomaa verrataan esimerkiksi Levinin ja Rumbergerin edellä siteerattuihin kriittisempiin näkemyksiin, havaitaan selvästi, miten EY-kaavailut rakentuvat jokseenkin ongelmattomille odotuksille jatkuvasta taloudellisesta kasvusta ja työtehtävien edellyttämän kvalifikaatiotason kohoamisesta. EY:n mietintöjä tuleekin tietysti tarkastella integraatiopoliitikan varaan rakentuvina ideologisina koulutusasiakirjoina. Sellaisina niissä toki on runsaasti varteenotettavia näkemyksiä ja suuntaviivoja sellaiselle koulutuspolitiikalle, jonka tavoitteena on EY:n menestyminen kansainvälisessä kilpailussa.

Oma lukunsa sitten on, miten nämä ideat käytännössä toteutuvat. On myös syytä kysyä, miten käy sen väestöosan, jolle ei ehkä löydykään sopivia tehtäviä korkean teknologian kehitysaatossa. Vaikka EY-asiakirjat puhuvat voimakkaasti ihmisten välisestä yhdenvertaisuudesta ja koulutuksellisesta tasa-arvosta, on tuskin luultavaa, että kaikille löytyy paikka auringossa. Kulu korkeasti koulutettujen ja vailla koulutusta olevien välillä saattaa jopa kasvaa, samoin kuin niiden osuus, joiden osaksi lankeaa kuuluminen pysyvään työttömien armeijaan.

Kansainvälisessä kontekstissa ei luonnollisesti ole mitään takeita siitä, miten menestyksestä EY:n koulutuspolitiikka "teknologisen edistyksen palveluksessa" tulee olemaan. Onnistuuko koko Eurooppa elämään korkeaan teknologiaan erikoistuneena vyöhykkeenä kilpailukykyisesti Pohjois-Amerikan ja Aasian voimakkaiden valtakusten kanssa? Tulevatko halpojen työvoimakustannusten maat halukkaasti sopeutumaan niille tarjolla olevaan rooliin teolliseen massatuotantoon omistautuneina yhteiskuntina ja sen myötä pitämään väestönsä koulutustason riittävän alhaalla? Kykeneekö eurooppalainen korkeakoululaitos parantamaan laatuaan ja miten esimerkiksi EY-maiden eri puolille Eurooppaa sirotellut 3500 pientä korkeakoulua seitsemällä miljoonalla opiskelijallaan pystyvät kilpailemaan USAn 3300 korkeakoulun ja 13 miljoonan opiskelijan kanssa?

KIRJALLISUUS

- Ahola, S., Kivinen, O. & Rinne, R. 1991. Koulutuksesta työelämään. Koulutus- ja ammattirakenteiden kytkeytyminen. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 7. Turun yliopisto. Turku.
- Bailey, T. 1991. Jobs of the Future and the Education They Will Require: Evidence from Occupational Forecasts. *Educational Researcher* 1991, 2, 11–20.
- Bourdieu, P. & Boltanski, L. 1981. Titel und Stelle. Im Bourdieu et al. (Hrsg.): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main.
- Carnoy, M. 1987. High Technology and Education: an Economist View. In K. Benne & S. Tozier (eds) *Society as Educator in an Age of Transition*. 86th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago, 88–111.
- Com. 1990. Memorandum on the Rationalisation and Coordination of Vocational Training at Community Level. Brussels 21. August 1990. Commission of the European Communities.
- Com 1991a. Memorandum on Higher Education in the European Community. Brussels 5. November 1991. Commission of the European Communities.
- Com 1991b. Commission Memorandum on Vocational Training in the European Community in the 1990s. Brussels 12. December 1991. Commission of the European Communities.
- Com. 1991c. Memorandum on Open Distance Learning in the European Community. Brussels 12. November 1991. Commission of the European Communities.
- Forester, T. 1987. *High-Tech Society. The Story of the Information Technology Revolution*. Oxford: Basil Blackwell.
- Freeman, R. B. 1976. *The Overeducated American*. London: Academic Press.
- IRDAC Skill Shortages in Europe. Industrial Researchers and Development Advisory Committee of the Commission of the European Communities.
- Juhela, A. & Rasila, U. 1989. Teollisuuden teknologinen kehitys ja ammatillinen koulutus. Ammatikasvatushallitus. Suunnittelu- ja kehittämisosaston tutkimuksia ja seosteita no 22/1989. Helsinki.
- Kallenberg, A. & Sörensen, A. 1979. The Sociology of Labor Markets. *Annual Review of Sociology* 1979, 5, 351–379.
- Kivinen, O. 1988. Koulutus kulttuuripääomana. *Kasvatus* 1988, 6, 445–452.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1991. Changing Higher Education Policy. Three Western Models. *Prospects* 21, 3, 421–429.

- Kivinen, O., Rinne, R., Ahola, S. & Kankaanpää, A. 1989. Työelämä, koulutus ja ennusteet. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja 6. Helsinki.
- Kutscher, R. 1987. The Impact of Technology on Employment in the United States: Past and Future. In G. Burge & R. Rumberger (eds), *The Future Impact of Technology on Work and Education*. London: The Falmer Press, 33–54.
- Levin, H. & Rumberger, R. 1989. Education, Work and Employment in Developed Countries: situation and future challenges. *Prospects* 19, 2, 205–224.
- Moore, R. 1987. Education and the Ideology of Production. *British Journal of Sociology of Education* 1987, 2, 227–242.
- Psacharopoulos, G. 1986. Links between Education and the Labour Market: a Broader Perspective. *European Journal of Education* 1986, 4, 409–415.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Ahola, S. 1992. Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Osallistuminen, kasautuminen ja preferenssit. Turun yliopisto, koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 10. Turku.
- Rumberger, R. 1981. The Changing Skill Requirements of Jobs in the U.S. Economy. *Industrial and Labor Relations Review* 1981, 4, 578–590.
- Rumberger, R. 1987. The Potential Impact of Technology on the Skill Requirements of Future Jobs in the United States. In G. Burke & R. Rumberger (eds) *The Future Impact of Technology on Work and Education*. London: Falmer Press, 74–95, 1987.
- Silvennoinen, H., Kivinen, O. & Rinne, R. 1988. Rakenemuutoksen koulutusstrategiat. Lähtökohtia ”uuden” aikuiskoulutuksen tutkimukseen ja arviointiin. Turun yliopisto. *Sosiologia* tutkimuksia 120. Turku.
- Silvennoinen, H., Kivinen, O. & Rinne, R. 1992. 'New' Educational Strategies: Managing Structural Change on the Labour Market. In O. Kivinen and R. Rinne (eds) *Educational Strategies in Finland in the 1990s*. University of Turku, Research Unit for the Sociology of Education. Research reports 8. Turku, 37–84.
- Spenner, K. 1983. Deciphering Prometheus: Temporal Change in the Skill Level of Work. *American Sociological Review* 1983, Dec., 824–837.
- Wirth, A. G. 1987. Contemporary Work and the Quality of Life. In K. Benne & S. Tozer (eds), *Society as Educator in an Age of Transition*. The 86th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: Chicago University Press, 54–87.
- Wood, S. 1987. The Deskillng Debate, New Technology and Work Organization. *Acta Sociologica* 1987, 1, 3–24.

Aika on mennyt sijaltaan.

W. Shakespeare



DMITRI LIOUBICH

Aikuiskasvatus: mennyttä ja tulevaa

Viime vuosikymmenien aikana maamme kasvatusjärjestelmän päämääränä oli ”persoonallisuuden kaikinpuolinen ja harmoninen kehittäminen”. Jokainen entisen Neuvostoliiton kasvatusjärjestelmän yksikkö tähtäsi tähän päämäärään, myös aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen asema oli toissijainen, se pyrki korvaamaan olemassaolevien koulutusjärjestelmien puutteita ja luomaan toisaalta yhteyksiä tuotantojärjestelmän ja ihmisen yhteiskunnallisen toiminnan välille. Kun aikuiskasvatus oli ylimääräinen tai eräänlainen lisäelementti yleisessä kasvatusjärjestelmässä, sen tehtävä oli alisteinen: aikuisille oli ennen muuta tarjottava mahdollisuus täy-

dentää puutteellista koulutustaan, poistettava lukutaidottomuus, korjattava aikuisten tiedolliset aukot tai uusinnettava tietämystä ammatillisessa toiminnassa ja muillakin elämänalueilla.

Yleisesti ottaen aikuiskasvatus sisälsi iltakoulun, ammattikoulun, ammattitaidon lisäämiseen tähtäävän järjestelmän (opettajakoulutus), Znanie-seuran instituuteissa ja yliopistoissa toteutetut ilta- ja kirjekurssit, joukkoviestimien aikuisopetuskanavat, kerhot, museot, kirjastot, itsekasvatusjärjestelmän ja kirkon uskonnollisen kasvatuksen. Näistä koostui maan aikuiskasvatusjärjestelmä.

Tämän päivän aikuiskasvatus kokee Venäjällä kovia - maa on kriisissä. Kun tämä kriisin tilanne oivalletaan, ymmärretään myös, että ongelmat edellyttävät välitöntä ratkaisemista. Yksi tämän päivän ongelmistamme, jotka odottavat välitöntä ratkaisua, on juuri aikuiskasvatus.

Ensinnä tulee arvioida ja määritellä aikuiskasvatuksen asema koko maan kasvatusjärjestelmässä. Aikuiset ovat väestömme enemmistönä. Maamme kriisi on ennen muuta maamme aikuisten ihmisten kriisi. Kriisi koskee heidän tietämystään, vakaumustaan, uskomuksiaan ja ihanteitaan - on kyse stereotypian psykologisesta kriisistä.

Stereotypiain perintö: yksitasoinen aikataju

Voimme kuvata kriisiä määrän, laadun, luonteen, tapahtumien kirjon ja nopeuden sekä olemuksen keinoin. Kriisi on määriteltävissä myös ihmisen *aikaa* koskevien mielikuvien ja asenteiden avulla: *aika* nähtiin yhteiskunnallisen stereotypian ulottuvuutena.

Tajuamme tietämyksen kriisin taustan, kun suhteutamme sen vastapareihin: valtio - persoonallisuus, aika - valtio, aika - ihminen.

Maahamme luotiin stereotypia, Homo Sovieticus (Zinoviev 1991), johon liittyvät vastuuntunnot, epäpätevyys, sivistymättömyys monilla eri aloilla, passiivisuus... Stereotypia määritteli: puhutaan - ei tehdä, kulutetaan ja -kelujärjestelmän tuotteita - ei ajatella, pitäydään ideologisessa puhdasoppisuudessa, pysytään sokeina sokeiden joukossa, hallitaan kaksinaamaisuus, suhtaudutaan vihamielisesti toisiin. (Mamardashvili 1992). Stereotypian loi neuvostovalta, ja sen piirteet perustuvat pelkoon ja persoonallisuuden kieltämiseen. Mutta kaikki nuo stereotypian piirteet ovat meille tärkeitä, koska ne heijastavat muutokuvaa aikamme "sankaruudesta" ja elämästämme ajasta itsestään. (Heideger 1969). (Ks. viite 1 s. 34).

Nykyinen pitkälle kehittynyt teknologinen kulttuuri on johtanut työntekijän vähittäiseen vieraantumiseen oman työnsä tuloksista ja tämän seurauksena jopa työn prosessista. Tämä ajanjakso synnytti taloudellisen näkökulman *aikaan*: *aika* nähtiin taloudellisena arvona. Tä-

mä lähestymistapa *aikaan* taloudellisena arvona johti teknologisen kehityksen vauhdittamiseen (esimerkiksi Stahanovin liike, ks. viite 2 sivulla 34, ajan suunnittelu ja viisivuotissuunnitelmat) sekä lukutaidottomuuden muuttamiseen toiminnalliseksi lukutaidoksi. Yhteiskunnallisella alueella aika virtasi kovin hitaasti, jopa jähmettyi sijoilleen, mikä teki yhteiskunnallisista prosesseista helposti hallittavia ja valvottavia ja johti lopulta pysähtyneisyyteen.

Aika paloiteltiin ja se toimi vain määrällisestä näkökulmasta. Tämä lähestymistapa määräsi tarkastelemaan jokaista prosessia kvantitatiivisen metodologian näkökulmasta. Näin ollen uskonto leikkautui irti kulttuurista ja johti kulttuurin sekularisoitumiseen, perinteet pirstoutuivat, historiallinen ja kokemuksellinen muisti tuhoitiin (yhteiskunnallinen muistinmenetys, "mankurtismi", ks. viite 3 sivu 34). *Historia* murhattiin ja *aika* ympärileikattiin. *Aika* kadotti olemuksensa, eheytensä ja laatunsa. Se alistettiin välinearvoiseksi; se vangittiin ideologian kehukseen, aivan kuten ihminen vangittiin fyysisessä ja henkisessä mielessä. Informaatio, vapaa valinta, kysymykset, ajattelu, kasvatus, taide ja tiede sidottiin ja muovattiin ideologian avulla: näin tuhottiin ihmisen *persoonallisuus*.

Tieteissä koetettiin väistää persoonallisuutta. Tutkimus pysähtyi persoonallisuuden kynnykselle: oli vaarallista mennä lähemmäksi.

Historiallinen ja psykologinen aika rajasi neuvostokauden ajan kulun ja luonteen. Historiallisesta näkökulmasta koko elämän määritteli *tulevaisuus*, kaukainen, sädehtivä kommunistinen aikakausi. Sosiaalipsykologinen aika oli avoinna Valtion valvonnalle; se ajautui inhimillisen kokemuksen ulkopuolelle. Ihmiset vieraantuivat historiallisesta ja psykologisesta ajasta. Heidän tietämyksensä taso ja ideologinen kasvatus (mikä oli väline hallita) johtivat hylkäämään luonnollisen, syklisen, sukupolvisen, perimyksellisen, kokemushistoriallisen ajan ja omaksumaan *myyttisen* kuvan ja asenteen ajasta rituaaleineen, keinotekoisine jaksotteluineen ja uhrauksineen (persoonallisuuden uhraus ensimmäisenä kaikista). (Gurevich 1971).

Ideologinen, vihamielinen myytti määräsi tutkimaan vapaan valinnan (Naumova 1983) ja va-

paan tahdon sijasta valtion sosiaalista järjestystä, valtion omistamaa ja hallitsemaa aikaa. Kasvatus löysi määrälliset mittarinsa ja kadotti laatu-kriteerinsä varsinkin humanistisessa sivistyksessä (historiassa, kielitieteessä, filosofiassa, taiteissa). Ihmisten halukkuus osallistua koulutukseen aleni.

Ihminen vieraantui sielustaan, joka oli pyhitetty Valtiolle. Yleisesti vieraantuminen on käsitteenä koko neuvostovallan aikakauden metafora. Ensin ihmiset vieraantuivat aineellisesta yksityisyydestä, sitten persoonallisestaan, henkisestä ja kulttuurisesta yksityisyydestään ja lopulta tietämyksestään, omasta sielustaan (sanoitakoon vaikka sielusta sosialismin olosuhteissa) ja omasta maastaan. Tämä kaikki on ollut "hyvä" oppitunti aikuiskasvatukselle. Siinä oli kyse vieraantumisen ajasta (Shakespeare: "Aika on mennyt sijoiltaan"). Eheän aikakäsityksen pirstoutuminen johti ajan ja mielekkyyden (järjen/ logiikan) välisen suhteen rikkoutumiseen; ja nykyinen moraalinen kriisi johtuu juuri siitä!

Aikuisten tulee kasvaa aikuisiksi

Tänään saatamme puhua ajasta, jossa ihmisten persoonalliset mielikuvat elämän mielekkyydestä ja asioiden merkityksistä muuttuvat, ajasta, jossa luodaan uudenlaisia välitavoitteita ja ajallisia etappeja. Yhteiskunnalliset prosessit etenevät niin nopeasti, että maamme on käynyt läpi kokonaisia aikakausia viimeisten seitsemän vuoden aikana: renessanssin, valistuksen, romantiikan, ja toivottavasti me nyt lähestymme tosiasiallista eikä sosialistista realismia.

Nopean muutoksen seurauksena kohtaamme useita paradokseja: Loppuun päästyämme olemmekin alussa, aikuiset osoittautuvat lapsiksi ja aikuiskasvatuksen onkin kasvatettava itseään. Muulle kasvatusjärjestelmälle alistaisen aikuiskasvatuksen on otettava johtava asema koko kasvatusjärjestelmässä.

Kohtaamme nykyisin yhteiskunnallisen alakäisyyden probleeman. Valtapyramidi - valtio huipulla ja kansa pohjalla - on muotoillut erilaisten vuorovaikutussuhteiden kaavan: Sigmund Freudin ja E. Bernen (Berne 1964) luon-

nehdintoja käyttäen valtion ja kansan välille on syntynyt vanhempi-lapsi-asetelma. Tämäntapaiset alisteiset suhteet syntyvät ehdottoman alamaisaseman ja rajoitetun vapauden olosuhteissa. Niinpä nyt neuvostokauden päättyessä näemme sisäisen mielekkyytensä menettäneen entisen neuvostovaltion eräänlaisena "Ihmemaana".

Olemme kuitenkin eläneet vuodesta 1917 aina vuoteen 1985 saakka Georg Orwellin vuotta "1984", jolloin kaikki aikuiset toteuttivat suhteessaan valtioon Vanhempi-Lapsi-kaavaa. (Vanhempi = valtio, byrokraatia, valtaestablishmentti ja lapsi = kansalainen) Nyt Vanhempi on kuollut ja lapset jääneet orvoiksi. He tuntevat tarvitsevänsä jonkun opastajakseen. Niinpä nostalginen kaipaus menneeseen, halu nähdä mennyt valtio ihmemaana, on ymmärrettävä. Tämä kävi ilmi vuonna 1992 tehdystä kyselystä. Vastaajista peräti 80 prosenttia ilmoitti haluavansa elää mieluiten Brezhnevin kautta kuin nykyisyyttä.

Aikamme "lapsi" - tämä aikuiseksi varttunut lapsi - on saanut haltuunsa kaikki inhimilliset avut. Hän ei ole kuitenkaan varttunut persoonallisuutena eikä edes aikuisena.

Kasvatusjärjestelmämme päätehtävä onkin nyt hylätä "kaikinpuolisesti kehittyneen ja harmonisen persoonallisuuden luominen" - tavoite, joka asetettiin menneiden vuosikymmenten utopiaksi, ja muovata sellainen kasvatuksellinen ympäristö ja tila, jossa ihminen voi kehittyä tai ainakin tuntea kehittyvänsä persoonallisuudeksi. Olemme suistaneet valtaistuimelta henkilö-kultin; meidän on palattava inhimillisen persoonallisuuden kulttiin, jossa ei palvota jotakin tiettyä henkilöä, vaan kunnioitetaan jokaista yksilöä.

On tullut aika arvioida tilanne, ymmärtää, eheyttää ja luoda. Meidän on luotava uudenlainen käsitys yhteiskunnastamme, asetettava siinä etusijalle yleisinhimilliset arvot, luotava uudenlainen käsitys kasvatuksesta ja kasvatusmenetelmistä. Aikuiskasvatuksella on tässä prosessissa johtava asema. Tällöin on kuitenkin puhuttava aikuiskasvatuksen järjestelmästä, jota ei vielä ole.

Ennen kaikkea aikuiskasvatuksen on luotava aikuisia - tämä on selvä maassamme nyt moraa-

linen velvoite. Meidän on luotava aikuiskasvatustajajärjestelmämme puitteissa inhimilliseen lähestymistapaan pohjautuva uusi järjestelmä. Sen tulisi korvata vanha aikuiskasvatustajajärjestelmä, josta puuttui ihmisten sosiaalis-psykologien tuki.

Aikuiskasvatuksemme kohtamia ongelmia

Kehittämistyömme liittyy uusiin ongelmiin, kasvavaan työttömyyteen (taustalla on sotateollisuussektorin supistuminen ja monien yritysten sulkeminen), tarpeettomuuden probleemaan, köyhtymiseen, rikollisuuden kasvuun (jossa ei tunneta mitään rajoja), sisäiseen ja ulkoiseen muuttoliikkeeseen (2368 maastamuuttajaa vuonna 1985 ja 1,6 miljoonaa vuosina 1989–1990), kansallisiin konflikteihin, vähemmistöongelmiin jne.

Meidän tulee aloittaa aikuiskouluttajien valmennusohjelmat, joiden erityisjaksoilla käsitellään globaaliseen ajatteluun perustuen aktivoivia työmuotoja ja menetelmiä: leikki (Huizinga 1949), peliteoria (Levada 1984), ryhmäkeskustelut, ongelmanratkaisu jne.

Meidän on luotava kehittyneet infrastruktuuri tulevaisuuden aikuiskasvatustajajärjestelmän perustaksi, missä voimme tuki käyttää nykyisen järjestelmän osia ja alajärjestelmiä. Järjestelmän tulee perustua joustavuuteen, jatkuvuuteen ja eheyteen, piilevien kykyjen tunnistamiseen ja inhimilliseen luovuuteen. Sellainen aikuiskasvatustajajärjestelmä voi menestyä pyrkiessään irti vanhoista stereotyyppioista kohti yksilöiden kasvatusta. Tieteellä – kasvatustieteellä, sosiologialla, psykologialla, pedagogiikalla, andragogiikalla – on keskeinen merkitys ratkaistaessa ongelmiamme. ”Minne mennä?” ”Mitä tulee tehdä?” ”Kuinka?” ”Miksi?”

Meidän on löydettävä menneisyyden ja tulevaisuuden kohtauspisteet elämän eri alueilla (esimerkkeinä hyvin kehittyneet sosiaaliturvajärjestelmä, setlementtiliike ja läntisten naapurimaittemme mallin mukaiset monitoimitalot). Tämä on tulevaisuutemme. Meidän on työskenneltävä yhdessä läntisten naapurimaittemme kanssa välttääksemme yhteiskunnallisen passiivi-

suuden (ks. viite 4 sivu 34) ja torjuaksemme Panjak-liikkeen niin elämässä kuin kasvatuksessakin (ks. viite 5).

Mutta ei riitä, että voitamme passiivisuuden (ks. viite 4) kasvatuksen kentässä. Vie aikaa kehitellä uusia ideoita, löytää uusia asiantuntijoita kirjoittamaan oppikirjoja ja kirjallisuutta, luoda uusia sisältöjä uusien kasvattajien valmennukseen jne. Meidän on sen lisäksi voitettava ihmisten vastarinta: käännettävä heidät passiivisuudesta osallistumiseen lisäämällä motivoituneisuutta ja yhteisyyden kokemuksia, palauttamalla Ajalle mielekkyys, Toiminnalle merkitys, Sanalle valta ja Ihmiselle sielu.

Kasvatuksella, erityisesti aikuiskasvatuksella, on yhteiskunnassa suuri vaikutusmahdollisuus. Kun sillä on uusia ideoita, se kykenee muuttamaan paljon, edistämään siirtymistä nykyihmisen vihamielisestä tietoisuudesta demokraattiseen tietoisuuteen, sivistymättömyydestä sivistyneisyyteen, pätemättömyydestä kyvykkyyteen, vastuuntunnottomuudesta vastuullisuuteen. Aikuiskasvatustajajärjestelmä voi auttaa yksilöä kehittämään persoonallisuudeksi itsekasvatustajajärjestelmän keinoin. Tieto ja yleisinhimilliset arvot voivat pyssyttää Ajan aikapommin.

Suomennos
KARI PÄÄSKYNYN

VIITTEET

KIRJALLISUUS

1. Kirjoittaja on käyttänyt sanaa aika kahdessa merkityksessä: ilmaisemaan rajattua aikakautta (Neuvostoliiton aikaa) ja abstraktia käsitettä, aikaa. Sekaantumisen välttämiseksi abstrakti käsite on useimmiten merkitty kursivoiden. (Toimituksen huomautus)
2. 1930-luvulla, toisen viisivuotissuunnitelman aikana kiinnitettiin yhä suurempaa huomiota työpanoksen ja työn tuottavuuden lisäämiseen. Työnormien kohoamista palveli stahanovilaisten liike. Se sai nimensä kaivosmies *Aleksei Stahanovista*, joka oli ylittänyt norminsa moninkertaisesti. (Toimituksen huomautus)
3. Mankurtismi tulee kirgisian kielestä ja tarkoittaa muistinsa ja minuutensa menettänyttä orjaa. Kirjailija *Tzingis Aitmatov* kuvaa kirjassaan *Eikä päivä pääty* (SN-Kirjat OY, Helsinki 1990, s. 142–144) vanhan tarinan eräästä aasialaisesta paimentolaisheimosta, zuanzuaneista, jolla oli omalaatuinen tapa tehdä alistamiensa heimojen miespuoleisista jäsenistä kuuliaisista orjia. Uhrin päästä kiskottiin kaikki hiuksen ja paljaan pään ympärille sidottiin tiukasti tätä varten tapetun kamelin kaulanahka. Uhri jätettiin useiksi päviksi käsistään ja jaloistaan sidottuna erämaahan porottavan auringon armoille ilman lepoa, ruokaa ja juomaa. Auringon kuumentama kamelinahka kutistui voimakkaasti ja kiristi uhrin päätä kokoon rautavanteen tavoin. Janon ja tuskan seuruksia oli kolme: kuolema, hulluus tai täydellinen minuuden ja muistin menetys. Viimeksi mainituista tuli ihanteellisia orjia. "Mankurtismia" käytetään nykykielessä kuvaamaan sitä, miten entisiltä neuvostokansoilta on vuosikymmenten aikana viety kansallinen muisti ja menneisyys. (Toimituksen huomautus)
3. Sana *inertia* on venäjän kielessä aktiivisempi kuin englanninkielinen *veiltous*. Se merkitsee myös yhteiskunnallista kiitkää ja passiivista vastarintaa. Artikkelini on käännetty englannista, mutta sen kirjoittaja käyttänee sanaa nimenomaisesti venäläisessä merkityksessä. (Toimituksen huomautus)
4. Kirjoittajan käyttävä *ilmaisu* "Alive Past" on metafora, jolla kirjoittaja tarkoittaa menneisyyteen kadonnutta yhteiskuntajärjestelmää, joka jatkaa elämistään niiden ihmisten mentaliteetissa, jotka yhä omaavat menneen ideologian, jopa toimivat sen puolesta tai jotka hyväksyvät sen passiivisen vastarintansa kautta. Poliittisesti liikettä edustaa puh-taimmin Panjak.

Berne, E. 1964. "Games people play". L.:A. Deutsch, s. 192.

Gurevich, A.J. 1971. The idea of Time in Medieval Europe. In History and Psychology. "Nauka", Moscow, ss. 159–198.

Heidegger, M. 1969. Zeit und Sein. Zur Sache des Denkens. Max Niemayer, Tübingen.

Huizinga, J. 1949. "Homo Ludens. A study o the play elements in culture". L.:Routledge and Kegan, s. 220.

Levada, Y.A. 1984. Games structures in the system of social activity. In Systems Research, Methodological problems. Yearbook 1984. Moscow, ss. 273–293.

Mamardashvili, M.K., 1992. The Law of different-non-thinking. In "Dzes i teper" (Tässä ja nyt) N I, Moscow.

Naumova, N.F. 1983. Psychological mechanisms of free choice. In Systems Research Methodological problems. Yearbook 1983. "Nauka", Moscow, ss. 197–221.

Zinoviev, A.A., 1991. Homo Sovieticus. My Home – my Strangeland. Moscow.



JOHN LOWE

Aikuiskasvatuksen erityisongelmia yhdentyvässä Euroopassa

Aikuisten työpaikka- ja työllisyyskoulutus on nopeasti lisääntymässä. Ollakseen kilpailukykyisiä eri maiden on varmistuttava siitä, että niiden työvoima kykenee sopeutumaan muuttuviin vaatimuksiin, suorittamaan monenlaisia tehtäviä, ylittämään ammatilliset rajat, ymmärtämään yrityksen laajemmat tavoitteet ja hankkimaan uusia tietoja ja taitoja. Tämä edellyttää hyvin järjestettyä kansallista aikuiskoulutusjärjestelmää.

Eurooppalainen aikuiskoulutus kohtaa kuitenkin monia ongelma-kohtia, joista suurin on huono-osaisten koulutus sekä koko Eurooppaa ajatellen pienten lasten äitien ja yksinhuoltajien paluu työelämään sekä ikääntyvien koulutus.

Artikkelissa pohdiskellaan myös yliopistojen aikuiskoulutusvastausta.

Euroopalla on yhteinen kulttuuri. Sen perimmäinen sopeutuvuus on tullut ilmi siinä nopeudessa, jolla taloudellisia, sosiaalisia ja kulttuurisuhteita – kahdenvälisiä ja monenkeskisiä – on solmittu vuodesta 1990 alkaen idän ja lännen valtioiden välille. Kommunismi on kuollut, ja kaikki maat ilmoittavat nyt hyväksyvänsä vapaan markkinatalouden, toistensa kunnioittamisen ja yhteisymmärryksen periaatteen kansainvälisissä suhteissa, yksilön oikeuksien ja vapauksien huomioonottamisen ja uskon maailman järjestykseen.

Myös aikuiskasvatuksen alueella on yhteisiä arvoja ja intressejä. Lännessä johtavilla aikuiskasvattajilla on ollut läheiset suhteet toisesta maailmansodasta lähtien, joillakin jopa jo aikaisemmin. The European Bureau of Adult Education on ollut myötävaikuttamassa tähän. Eurooppalaiset olivat pääroolissa ensimmäisessä, Helsingörissä 1949 pidetyssä Aikuiskasvatuksen maailmankonferenssissa.

Tiedon lähteitä

Vuodesta 1976 lähtien European Centre for Leisure and Education (ECLE) on julkaissut huomattavan määrän vertailevia tutkimuksia ja maa-kohtaisia monografioita, jotka perustuvat joukolle yhteisiä indikaattoreita ja jotka koskevat itää ja länttä niitä erikseen erottelematta. Jos englantilainen aikuiskasvattaja haluaa tietää, miten aikuiskasvatus on organisoitu, rahoitettu ja toteutettu melkein missä tahansa Euroopan maassa, hän voi tutustua asiaa käsittelevään ECLE:n tutkimukseen tai johonkin sellaisen asian-tuntijoiden tutkimuksiin, kuten Knollin Saksasta, Besnardin Ranskasta tai Collin Titmusin Skotlannista. Saadakseen tietoa jostakin aikuiskasvatuksen teorian tai käytännön erityiskysymyksestä, riittää kun valitsee kyseisen hakusanan laajasta bibliografiasta, jota Jindra Kulich on toimittanut vuodesta 1971 lähtien (Adult Education in Continental Europe: an Annotated Bibliography of English Language Materials).

Informaation määrä eräistä maista on valtava. Esimerkiksi Tanskan ja Ruotsin aikuiskasvatuksesta on julkaistu runsaasti materiaalia englanniksi. Myös Hollannista ja Saksasta on runsaasti

saatavissa tietoa. Entisestä Jugoslaviasta oli myös paljon tietoa, mutta se oli englantia lukevalle suurelta osin saavuttamattomissa niin filologisista kuin kielellisistäkin syistä.

Myös konferensseja, seminaareja ja tutkijavieraileja on ollut runsaasti. Parin kymmenen vuoden aikana kansainvälisten tapahtumien määrä on lisääntynyt nopeasti. Avainkysymys onkin: onko kaikki tämä toiminta todella informatiivista? Jos hylkäämme ilkeämielisen ein, sen että kansainväliset tapahtumat yksinkertaisesti mahdollistavat matkustamisen toisten rahoilla, näyttäisi olevan kaksi huomionarvoista vastausta: ne auttavat edistämään eurooppalaista yhteisymmärrystä ja yhteistyötä, ja ne voivat kehittää osallistujia heidän omissa tehtävissään. Ne, jotka ovat vertailevan aikuiskasvatuksen asiantuntijoita, sekä monet korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskusten johtajat saattavat myös sanoa, että kansainvälisiin kokouksiin osallistuminen on olennaista heidän erityistietämyksensä ja kriittisen ajattelun kehittämisen kannalta.

Lyhyesti sanoen, on suhteellisen helppoa hankkia lukemalla ja kokoustamalla yksinkertaista kuvailevaa tietoa eurooppalaisesta aikuiskasvatuksesta. Mutta syvällisen ja todella käytökelpoisen tiedon hankkimisen tiellä on ainakin kolme estettä: 1. puutteellinen käsitys olosuhteista; 2. ajan puute; 3. riittämätön kieli(kielten)taito.

Olosuhteiden tuntemisella tarkoitin riittävää maan historian, maantieteellisten seikkojen, yhteiskunnan, talouden ja politiikan tuntemusta, jotta voi asettaa aikuiskasvatuksen mahdollisuudet järkeviin yhteyksiinsä. Mitä taas ajankäyttöön tulee, jotakin voidaan tietysti oppia osallistumalla kokouksiin tai opintomatkoille, mutta paljon vähemmän kuin tutustumalla paikan päällä aikuiskasvattajien ja -opiskelijoiden toimintaan ja viettämällä pitempiä aikoja tarkoin valikoiduissa kohteissa.

Mitä kielitaitoon tulee, vaikka englannilla selvääkin paremmin kuin muilla kielillä, ainakin Pohjoismaissa, sitä ei ole apua, jos haluaa päästä sisälle aikuiskasvatuksen käytäntöihin muissa Euroopan maissa. Esimerkiksi Espanjassa, jossa Francon hallituskauden jälkeen on tapahtunut monia tärkeitä uudistuksia kuten uudenlaisen

avoimen yliopiston mallin kehittäminen, on tietoa saatavissa vain espanjan kielellä. Vaikka koulutusviranomaiset julkaisevatkin tärkeimmät raportit lisääntyvässä määrin myös englanniksi, on niitä vaikea ymmärtää, ellei ole omakohtaista kokemusta olosuhteista.

Lyhyessä tilassa ei ole mahdollista antaa tarkkaa ja yksityiskohtaista kuvausta kansallisista järjestelmistä. Siksi aionkin tarjota muutamia huomioita yleisistä trendeistä ja ongelmakohdista Euroopan aikuiskasvatuksessa sekä yliopistojen laajenevasta asemasta siinä. Osa siitä, mitä sanon, soveltuu koko Eurooppaan, mutta Itä- ja Keski-Eurooppaa koskevan ensikäden tiedon puuttuessa minun on viitattava pääasiassa läntisen Euroopan olosuhteisiin.

AIKUISKASVATUKSEN KEHITYS-PIIRTEITÄ JA ONGELMIA

Aikuiskasvatuksen välttämättömyys

Kansalliset asiantuntijat kaikkialla Euroopassa ovat laajasti julistaneet aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen välttämättömyyttä syistä, jotka ovat tunnettuja kaikille alalla toimiville.

1) Aivan kuten jokaisella lapsella on ollut 1800-luvulta lähtien oikeus peruskoulutukseen, tulisi nykyaikana jokaisella aikuisella olla oikeus täydentää koulutustaan vastaavalla tavalla.

2) Modernin talouselämän tulee kehittää inhimilliset voimavaransa täyteen mittaansa. Ei riitä, että vain nuorista koulutetaan tuottavaa työvoimaa. On pikemminkin kohotettava aikuisen työvoiman tuottavuutta nostamalla koko väestön koulutustasoa.

3) Tietyt oppiaineet ja asiat opitaan parhaiten myöhemmällä iällä, kun ihmiset voivat käyttää hyväksi kokemustaan ja iän mukanaan tuomaa kypsyyttä.

4) Naisten kouluttaminen on aikaisemmin laiminlyöty. (Ei koske Pohjoismaita, joissa naisten osuus niin perus-, yliopisto- kuin aikuiskoulutuksessaakin on korkea; suomentajan huomau-

tus) Sekä sosiaalinen oikeudenmukaisuus että tarpeellisten kykyjen tuhaamisesta luopuminen vaativat laiminlyönnin lopettamista. Sukupuolisyriynnän vuoksi monet naiset eivät ole toistaiseksi voineet hyötyä peruskoulun jälkeisestä koulutuksesta; jotkut ovat niin tehneet, mutta ovat huomanneet uransa jääneen lyhyeksi avioliiton ja äitinä olemisen vuoksi. Vasta äskettäin on tunnustettu, että ura- ja työskentelymahdollisuuksien laajentaminen koskemaan myös naisia on arvokasta sekä talouden että yhteiskunnan yleisen hyvinvoinnin kannalta.

Poliittiset toimenpiteet ovat toistaiseksi vastanneet useimmissa maissa huonosti aikuiskasvatuksen välttämättömyyttä vakuuttelevaa julkista retoriikkaa, vaikka aikuiskasvatuksen toteuttamismenetelmiä - erityisesti jatkuvan koulutuksen strategia - onkin suunniteltu. Ruotsi on loistava poikkeus. (Suomen ja Ruotsin tilanne on samankaltainen. Kirjoittaja ei ilmeisestikään tunne Suomen aikuiskasvatusta; suomentajan huomautus) Voidaan kuitenkin ennustaa, että seuraavien kolmen tekijän vaikutuksesta hallitusten ja yhteiskuntien on ryhdyttävä paljon positiivisempiin toimiin kehittääkseen ja vastatakseen aikuisten opiskelutarpeisiin tulevaisuudessa:

- 1) kansainvälinen taloudellinen kilpailu ja tarve maksimoida inhimillisten voimavarojen käyttö;
- 2) työvoimapula kansantalouden avainaloilla; ja
- 3) väestön ikäryhmittäinen uusjako.

Aikuiskasvatukseen ja -koulutukseen investoiminen

On ymmärrettävää, että aikaisemmin, hitaan muutoksen kautena painopiste on ollut nuorten peruskoulutuksessa. Nykyisen nopean rakenteellisen kehityksen kautena se ei enää sitä ole. Koulutusuudistukset vaikuttavat vasta pitkän ajan kuluttua. Nuorten koulutukseen sijoittaminen antaa pikemminkin pitkän kuin lyhyen aikavälin tuloksia. Toisaalta aikuiskoulutukseen investoiminen, tapahtuupa tämä työpaikoilla tai niiden ulkopuolella, voi tuottaa jossain määrin välittömämpiä vaikutuksia. Aikuiset ovat yleensä, sen lisäksi että he kykenevät soveltamaan oppimaansa, innokkaita ja tehokkaita oppijoita.

Aikuisten työpaikka- ja työllisyyskoulutus on nopeasti lisääntymässä. Ollakseen kilpailukykyisiä eri maiden on varmistuttava siitä, että niiden työvoima kykenee sopeutumaan muuttaviin vaatimuksiin, suorittamaan monenlaisia tehtäviä, ylittämään ammatilliset rajat, ymmärtämään yrityksen laajemmat tavoitteet ja hankkimaan uusia tietoja ja taitoja, kun tilanne sitä vaatii. Tämä edellyttää hyvin järjestettyä kansallista aikuiskoulutusjärjestelmää.

Työpaikkakoulutus lisääntyy jatkossakin ja sen vaikuttavuutta pyritään parantamaan intensiivisesti. Euroopan maat pyrkivät jäljittelemään japanilaisten yritysten tarjoamaa laaja-alaista ja monipuolista aikuiskoulutusta. Uusien työntekijöiden perehdyttämiskoulutukseen kiinnitetään lisääntyvästi huomiota. Voimakkainta lisääntyminen on kuitenkin vanhojen työntekijöiden kouluttamisessa. Uusi teknologia edellyttää perusteellisia muutoksia sekä työprosesseissa että tuotantomenetelmissä. Enää ei riitä, että keskitytään vain muutamien avainhenkilöiden kouluttamiseen; kun uusi teknologia nopeasti lisääntyy, on yrityksen koko työvoiman tiedot ja taidot välttämätöntä saada ajan tasalle.

Koulutuksen laajentuminen ei kuitenkaan voi jatkua, ellei tehdä sopivia järjestelyjä kompensoimaan työntekijöiden ansionmenetyksiä. Tämän pitäisi johtaa pikaisesti sellaisten taloudellisten tukijärjestelmien lisäämiseen, jotka mahdollistavat palkallisen opinto-vapaan.

Erityistarpeita

Pienten ja keskisuurten yritysten ja alueellisten kehitystarpeiden pohjalta jatkuvasti lisääntyvä koulutuksen kysyntä korostaa yliopistojen tärkeää roolia.

Suurilla yrityksillä on mahdollisuus järjestää omaa koulutusta ja ainakin jossain määrin vaikuttaa julkiseen tukeen. Vaikka pienten yritysten lukumäärä lisääntyikin huomattavaa vauhtia - Italiassa niitä ilmoitetaan olevan 7.5 miljoonaa - ne eivät yleensä kykene kustannussyistä ja menetetyistä työajasta johtuen järjestämään omaa koulutusta, eivätkä saa toivomuksiin ja vaatimuksiin julkisten viranomaisten tietoon. Tämä koskee erityisesti laajenevaa palve-

lusektoria, jossa suurin osa henkilöstöstä on kouluttamatonta ja jossa suorittavan työn tilapäis- ja erillislunne vaikeuttaa yhteistyötä koulutusjärjestelmän kanssa.

Aikana, jolloin yritysten rakenteellinen sopeutuminen johtaa nopeaan laajenemiseen toisilla aloilla ja alueilla ja heikentymiseen toisilla, ei alueellisesti kohdistetun koulutuksen arvoa voida liiaksi korostaa. Sosiaalisiin ja taloudellisiin strategioihin integroitua hätäkoulutusta tarvitaan lisääntyvässä määrin avustamaan kohteita, joissa kokonaisia teollisuudenaloja kuten kivistöimintä tai laivanrakennus lopetetaan. Monet ihmiset on koulutettava kokonaan uusiin ammatteihin.

Koulutuksellisesti huono-osaisten tarpeet

Koska aikuiskoulutus laajenee pääasiassa tyydyttämään taloudellisia tarpeita, hallitusten on kiinnitettävä huomiota yleisten koulutusmahdollisuuksien oikeudenmukaiseen jakautumiseen. Jotkut ovat halukkaita rahoittamaan suoraan vain niitä ohjelmia ja opiskelijoita, jotka luopaavat taloudellista tuottoa.

Mutta eikö hallitusten tulisi rahoittaa laajasti huono-osaisten koulutusohjelmia? Huono-osaisten ovat useimmissa Euroopan maissa nopeasti kasvava alaluokka, johon kuuluvista monet ovat funktionaalisesti lukutaidottomia. Esimerkiksi Ranskassa Kansallinen tilasto- ja taloustutkimuksen instituutti osoitti eräässä raportissaan, että 37 miljoonasta aikuisesta 3,3 miljoonalla on suuria vaikeuksia lukea, kirjoittaa tai puhua ranskaa. Näistä 400 000 ei osaa ollenkaan lukea eikä kirjoittaa. (1988).

Huono-osaisia on vaikea tavoittaa ja kallista avustaa. Kun heille tarjotaan opiskelumahdollisuuksia, ei ole varmuutta kannattavuudesta eikä ainakaan nopeasta hyödyistä. Vain ne kansalliset ja alueelliset viranomaiset, jotka näkevät asian laajempaan sosiaalisena ja oikeudenmukaisuuskysymyksenä, haluavat tukea huono-osaisten ohjelmia riittävästi. Käytännössä näitä ohjelmia voi olla vain paikallisella tasolla, sillä vain väestön enemmistön koulutustarpeet voidaan täsmällisesti tunnistaa, arvioida ja ratkaista.

Erityiskohteet

Kolme heikossa asemassa olevaa ryhmää tarvitsee erityishuomiota: (1) työelämään siirtyvät kouluikäisten lasten äidit, (2) yksinhuoltajat ja (3) ikääntyvät ihmiset.

Kodin ulkopuolelle työelämään siirtyvien kouluikäisten lasten äitien lukumäärä on jo nopeassa kasvussa useimmissa Euroopan maissa. Koska koulunsa jättävien nuorten ikäluokkien koko pienenee voimakkaasti ja koska työmarkkinoille syntyy tietyille aloille työvoimapulaa, syntyy suuri paine äitien paluulle työelämään. Kaikki työt eivät vaadi erityistaitoja. Monet työt, ehkäpä suurin osa, edellyttävät, että palaajat ve-restävät taitojaan tai hankkivat aivan uusia.

Lastenhoitopaikkoja, joiden kysyntä on jo nyt suurta, on niin ikään lisättävä, sillä vanhemmat voivat mennä kodin ulkopuolelle työhön vain, jos heidän lastensa hoito on järjestyksessä. Myös yksinhuoltajien lasten hoitopalveluksia tulee lisätä ja parantaa.

Eräs ensisijainen tulevaisuuden kysymys on, ovatko nyky-yhteiskunnan suuret ikääntyvien joukot taloudellisessa mielessä resurssi vai kasvava julkinen rasitus. Erityisesti korkean nuorisotyöttömyyden vuoksi on vuodesta 1976 lähtien näihin päiviin saakka ollut poliittisesti mahdotonta ajatella, että voitaisiin jatkaa työssäoloa lakisääteisen eläkeiän jälkeen. Näkymä lähestyvistä työvoimapulasta muuttaa täysin tilanteen ja tarjoaa yhteiskunnalle tilaisuuden välttää taloudellisen aktiviteetin romahdus.

Vaikka nykyistä eläkeikää ei enää laskettaisikaan, tulevaisuudessa lähes kaikissa Euroopan maissa työvoimaan kuulumattoman aikuisväestön määrä kasvaa, samalla kun aktiivisen työvoiman määrä laskee. Entistä pienempi määrä työssä olevia elättää suurempaa ja suurempaa määrää työn ulkopuolella olevia. Ilmeinen ratkaisu on sallia eläkkeelle siirtymisiän nostaminen tai tehdä se aikaisempaa joustavammaksi niin, että ihmiset voivat, ainakin osa-aikaisesti, työskennellä niin kauan kuin haluavat.

Erilaisen asenteen ja uuden politiikan omaksuminen ikääntyviä kohtaan vaikuttaa perinpohjaisesti kasvatukseen ja koulutukseen. Se

merkitsee sitä, että vanhoja ihmisiä autetaan sopeutumaan heidän muuttuviin fyysisiin, taloudellisiin ja sosiaalisiin olosuhteisiin, tarjotaan heille mahdollisuuksia osallistua opintoihin, jotka on suunniteltu kaiken ikäisille eikä vain tietyille ikäryhmille.

YLIOPISTOT JA AIKUISKASVATUS

Muuttuvat tehtävät

Yliopistot ovat viime vuosina saaneet enemmän kuin kohtuullisen osansa siitä kritiikistä, jolla koulutusjärjestelmää on pantu yleisesti malaksi. Niitä on syytetty löhöämisestä muusta yhteiskunnasta erillisten etuoikeuksiensa suojassa ja kykenemättömyydestä edistää tehokkaasti yhteiskunnan hyvinvointia. Olivatpa tällaisten syytösten perustelut mitä tahansa, viranomaiset ovat useimmissa maissa ottaneet yliopistojen rahoituksen ja toiminnan huolellisen tarkastelun kohteeksi. Yliopistot ovat puolestaan aloittaneet intensiivisen itsetutkistelun ja ryhtyneet tehtäviensä huomattavaan uudelleen arviointiin.

Tarkastelen vain niitä uudistuksia, joiden tarkoituksena on avata yliopistoa ulospäin yhteiskuntaan ja laajentaa aikuisten opiskelumahdollisuuksia.

Ensiksikin on omaksuttu aikaisempaa joustavampia rahoitus- ja organisointitapoja, ja näitä syntyy edelleen. Sen lisäksi, että eräät viranomaiset ovat vaatineet opiskelukiintiöitä aikuisille kuten Ruotsissa, yliopistot ovat lisääntyvässä määrin laajentamassa aikuisten opiskelumahdollisuuksia muuttamalla sisäänpääsyvaatimuksia ja lisäämällä joustoa kurssien järjestämisessä ja opintojen arvioinnissa. Toiseksi yliopistot ovat ottamassa vastuuta jo valmistuneiden – lääkäreiden, lakimiesten, ekonomien, insinöörien jne. – jatkuvasta kouluttamisesta ja tarjoamassa lyhytkestoisia kursseja liike- ja virkamiehille ja muille ammattilaisille. Kolmanneksi yliopistot ovat panostamassa entistä enemmän erityisesti paikalliselta tasolta nousevaan hallinnon, liike-elämän ja teollisuuden käytännön ongelmia ratkovaan soveltavaan tutkimukseen.

Kasvatavat osallistujamäärät

Tulevaisuuden avaintekijänä tulee olemaan väestön pieneneminen. Länsi-Euroopan maissa 18-vuotiaiden lukumäärä laskee 1990-luvulla keskimäärin 22 prosenttia. Vuoteen 2000 mennessä yliopistoikäisten määrä on vähentynyt vuosikymmenessä seuraavasti: Saksassa 45 prosenttia, Hollannissa ja Englannissa 30 prosenttia, Ranskassa ja Ruotsissa 15 prosenttia. Mitä tämä vaikuttaa yliopistoihin? Hyväksyvätkö ne väistämättömän supistumisen vai kykenevätkö ne säilyttämään nykyisen tai korkeamman sisäisen tason?

Näyttää siltä, että nykyiset tai jopa korkeammat opiskelijamäärät on turvattu. Tähän on pääasiassa kaksi syytä. Yhteiskunnallisen ja poliittisen mielipide rohkaisee siihen, että entistä suurempi osuus koulunsa lopettavista haluaa jatkaa yliopistoissa ja tämä enemmän kuin vain kompensoi ikäluokan pienenemisestä johtuvan laskun. Toiseksi pätevien pyrkijöiden lukumäärä kasvaa.

Yksi seikka on varma: mikään maa ei halua yliopisto-opiskelijoiden määrä laskevan jyrkästi. Nykyisin ovat kaikki vakuuttuneita siitä, että yliopistoista valmistuneiden määrä tulee pitää korkeana. Kaikki tietävät, että Japanin huomattava taloudellinen menestymisen on yhteydessä korkean yliopisto-opiskelijoiden määrän kanssa. Korkeat opiskelijamäärät USA:ssa ovat toisena esimerkkinä: 50 prosenttia high schooleista valmistuvista jatkavat opintojaan. On myös merkkejä siitä, että enää ei panosteta yksinomaan nuorten jatko-opintoihin; koulunsa lopettaneita aikuisia rohkaistaan tutkinnon suorittamiseen lisääntyvässä määrin.

Vastuu aikuiskasvatuksesta

Tämä johtaa kysymykseen yliopistojen aikuiskasvatusvastuusta. Jotkut yliopistot jäävät elitistisiksi. Muutamat ovat omaksuneet täysin avoimen sisäänpääsyn periaatteen. Suurin osa haluaisi edelleen preferoida kokopäiväopiskelijoiden opetusta ja tutkimustyötä, mutta vastahakoisesti ne tunnustavat välttämättömyyden logiikan. Ne tarkistavat sisäänpääsyvaatimuksia, ottavat osapäiväopiskelijoita ja alkavat kehittää

uusien yliopiston ulkopuolisia toimintamuotoja ja laajentaa jo olemassa olevia. Uusien toimintamuotojen kehittäminen ja toimintojen laajentaminen perustuu seuraaviin havaintoihin.

Ensiksikin monet aikuiset eivät aloita yliopisto-opintoja, koska opiskelupaikkoja on niukasti, ja heille ei ole tarjolla apurahoja, ei siksi että he eivät täyttäisi sisäänpääsyvaatimuksia. On myös ilmeistä, että jotkut aikuiset alkavat vasta myöhemmin, koulun jo jätettyään, arvostaa akateemisten opintojen tarjoamia hyötyjä.

Toiseksi koska tieto lisääntyy eksponentiaalisella vauhdilla, ei kukaan voi valmistua lopullisesti tiettyä uraa varten. Tämän päivän opiskelija lähtee yliopistosta hallitun vain alustavasti tietoaikeneksen; suuri osa tiedosta, jonka he saavat, voi vanheta hyvinkin nopeasti. Siksi on välttämätöntä, että he pitävät tietonsa ajan tasalla ja laajentavat taitojaan. Erityisesti sellaiset ammattinharjoittajat, kuten insinöörit, lääkärit ja arkkitehdit, joutuvat jatkuvasti lisäämään tietojensa osallistumalla täydennyskoulutukseen. Yliopistot eivät voi enää olettaa, että loppututkinnon suorittaminen merkitsee opiskelun lopettamista.

Kolmanneksi, kuten jo mainittiin, on välttämätöntä kouluttaa aikaisempaa enemmän naisia palkkatyöhön. Tarvitaan parempia palveluja, jotta aikuiset naiset voivat suorittaa ensimmäisen tutkintonsa tai muun pätevöittävän koulutuksen ja että saadaan yliopistotutkinnon suorittaneet naiset takaisin akateemisten opintojen pariin keskeytynyttä uraansa jatkamaan tai vaihtamaan se uuteen.

Lopuksi, mutta ei suinkaan vähiten tärkeänä perusteena on, että yliopisto-opettajien on oltava yhteydessä muuhun yhteiskuntaan ja että tämä toteutuu parhaiten opettamalla aikuisten jatkokoulutustilaisuuksissa. Opettajat hyötyvät itse yhtä paljon opiskelijoiden kokemuksista kuin heillä on annettavana oppilailleen.

Avainpäättelmä edellä sanotusta on, että järjestettäessä opetusta tulevaisuudessa yliopistojen tulisi antaa yhtäläinen paino sekä aikuisille - koko- ja osa-aikaopiskelijoille - että nuorille. Tämä ei tarkoita, että vain odotetaan avunpyyntöjä tai otetaan vastahakoisesti huomioon ulkoa

päin tulevat vaateet, vaan että tutkitaan systemaattisesti nopean taloudellisen ja teknologisen muutoksen sosiaalisia seuraamuksia ja sitä, miten yliopistot voivat auttaa yhteiskuntaa käsittelemään niitä. On olemassa useita tapoja, joilla yliopistot voivat auttaa yhteiskuntaa, mutta ehkäpä arvokkainta on tarjota kattavia ja monipuolisia aikuiskoulutusohjelmia.

Uudistuksia

Uudistushakuiset yliopistot tarjoavat jo ohjelmia, joiden olennaisina elementteinä ovat seuraavat piirteet:

- 1) Arvosanoja voidaan suorittaa osa-aikaisesti opiskellen.
- 2) Jatko-opintoja voidaan suorittaa osa-aikaisesti.
- 3) täydennyskursseja työelämässä toimiville tutkinnon suorittaneille
- 4) ei-tutkintoihin johtavia kursseja ja erityisohjelmia:
- lyhyt- ja pitkäkestoisia kursseja ammattilaisille sekä yleissivistäviä kursseja
- 5) erityisesti kunnallisvaikuttajille suunniteltuja kursseja
- 6) aikuisopettajille ja -koulutussuunnittelijoille tarkoitettuja kursseja
- 7) osa-aikaopiskelua ja -opiskelijoita koskevaa tutkimusta; ja
- 8) yhteistyötä muiden tahojen kanssa varmistamaan, että yhteisössä on riittävät osa-aikaisen opiskelun mahdollisuudet.

Täydennyskoulutuskeskuksien tarve

Tänään monen yliopiston haasteena on, miten järjestää kattavat täydennyskoulutuspalvelut. Jotkut yliopistot voivat kehittyä organisesti vastaamalla erilaisiin tarpeisiin ja päästä tilan-

teeseen jossa, kuten monet valtionyliopistot USA:ssa, tarjoavat koko joukon erilaisia yliopiston ulkopuolelle suuntautuvia palveluksia. Mutta silloin, kun mikään yliopiston yksikkö ei ole erityisesti vastuussa ulkopuolelle suunnattavista palveluksista, ei tehdä mitään, tai se, mitä tehdään, on sattumanvaraista ja hajanaista. Ihanne olisi, että jokainen yliopisto omaksuisi aktiivisen täydennyskoulutuspolitiikan ja kehittäisi sen toteuttamiseksi tehokkaan yksikön. Käytännön ohjeeksi ja esimerkiksi sopii Wisconsinin Universityn tunnettu slogan: ”Kampuksen rajat ovat valtion rajat”.

Euroopan yliopistot ovat kaukana Wisconsinin mallista. Muutamilla yliopistoilla on osastoja tai laitoksia, joissa suunnitellaan ja hallinnoidaan täydennyskoulutusta; kun sellaisia on, ovat yliopistot kohdelleet niitä toisarvoisesti siihen nähden, mitä ne itse pitävät olennaisina tehtävinään. Tämä on ollut monen täydennyskoulutusosaston ja -laitoksen kohtalona. Kuitenkin vain erityislaitos voi taata hallinnollisen järjestyksen jatkuvuuden.

Tämä ei suinkaan merkitse sitä, etteikö myös yliopiston muiden yksiköiden pitäisi järjestää täydennyskoulutusta. Nyky-yhteiskunnan vaatimukset ovat niin moninaiset ja useiden yliopistojen rakenne on 1960-luvun laajentumisvaiheen johdosta tullut niin monimutkaiseksi, että ei ole järkevää kanavoida kaikkea yliopiston ulkopuolelle kohdistuvaa toimintaa tapahtuvaksi yhden yksikön kautta. Kaikkien aikuiskasvatukseen omistautuneiden yliopistojen ongelmana on, miten ylläpitää erillistä laitosta ja samalla varmistaa, että käytettävissä on merkittävä osa kaikista yliopiston opettajista.

Ei vain hyödyn vuoksi

Olen tässä esityksessä korostanut, että yhteiskunnan vaatimus aikuiskasvatukselle on tuottaa oikeaksi arvioitu määrä ammattitaitoista työvoimaa.

Tietysti olen tietoinen siitä, että teknologisten ja taloudellisten perusteiden pohjalta tapahtuva oppimistarpeiden tyydyttäminen on vain yksi aikuiskasvatuksen funktioista. Aikuiskasvatuksen

pysyvä tehtävä on aina mahdollisuuden antaminen ihmisille tutkia asioita ja ratkoa ongelmia, joilla ei ole mitään välitöntä yhteyttä heidän päivittäisen työnsä kanssa. Keskittyminen vain työhön liittyviin koulutustarpeisiin muodostaa riskin laiminlyödyä ryhmien ja yksilöiden yleisemmät opiskelupyrkimykset.

Olellaisen tärkeää on tarjota laajoja julkisia tai yksityisiä aikuiskasvatusohtelmia, jotka on suunniteltu edistämään ja rikastamaan koko yhteiskunnan älyllistä ja kulttuurista elämää.

Lyhentäen suomentanut
RAINER AALTONEN



TAPIO VARMOLA

Yliopistojen vaihtoehdot: OECD:n tulkinta

Debatti ammattikorkeakouluista on värittänyt suomalaista korkeakoulukeskustelua pian neljän vuoden ajan. Suomalaiseen tapaan on pohdittu ammattikorkeakoulujen onnistumisen edellytyksiä lähinnä oman maamme nykytilanteen pohjalta. Laajoihin kansainvälisiin vertailuihin ei paljoakaan ole tutustuttu.

Tässä kirjoituksessa esitellään OECD:n raportti "Alternatives to Universities", joka julkaistiin vuonna 1991. Raportissa analysoidaan 10 OECD-maassa yliopistojen ulkopuolisten korkea-asteen (higher education) oppilaitosten kehitystä 1970-luvulta lähtien. Yliopistojen ulkopuoliset oppilaitokset ovat organisaatioita, joiden kehitykseen tavallisesti viitataan silloin kun puhutaan ammattikorkeakoulujen onnistumisen edellytyksistä. Sen vuoksi raportti on hyödyllinen kaikille ammattikorkeakoulujen kehittämis- ja arviointityössä mukana oleville.

OECD:n raportti on kaksiosainen. Sen ensimmäisen osan ovat koonneet Claudius Cellert Saksasta ja John Pratt Iso-Britaniasta. Tämä osa perustuu lähinnä eri maita koskeviin case-tutkimuksiin. Raportin päättää OECD:n sihteeristön laatima yhteenveto.

OECD:n tutkimuksen kohteena on kymmenen maata: Itävalta, Kanada, Ranska, Saksa, Japani, Hollanti, Uusi-Seelanti, Norja, Iso-Britania ja Yhdysvallat. Tunnusomaista tutkittaville organisaatioille on, että kussakin maassa käytetään omaa - ko. maan koulutusperinteeseen - liittyvää nimitystä yliopistojen ulkopuolisista korkea-asteen organisaatioista. Suomalaisessa keskustelussa ovat tutuimpia Saksan "Fachhochschule", Hollannin "HBO", Iso-Britanian "Polytechnicsit" ja Norjan "District-hojskolet". OECD:n raportissa terminologinen ongelma

kierretään niputtamalla selvityksen kohteena olevat organisaatiot käsitteen NUS (non-university sector) alle. Sitä käytetään tässäkin kirjoitusekonomisista syistä.

Yliopistojen ulkopuolisten koulutusorganisaatioiden kehityksestä

OECD julkaisi vuonna 1973 ensimmäisen katsauksen yliopistojen ulkopuolisten koulutusorganisaatioiden kehityksestä. Raportilla oli ajan henkeä kuvaava nimi: Short Cycle Higher Education, A Search for Identity. Tuolloin hahmoteltiin kolme mallia, jotka kuvaavat NUS-organisaatioiden suuntautumista. Osa NUS-organisaatioista toimi monitavoitteisesti järjestäen ammatillista koulutusta, yliopistojen tutkintojen alkuvaiheen opetusta ja aikuiskoulutusta. Osa NUS-organisaatioista haki erikoistumista järjestäen lyhyttä, ammatillisesti erikoistunutta koulutusta (joka ei johtanut perustutkintoon). Kolmantena mallina oli ns. binaarimalli, jota edustavat Englannin polyteknikit: ne järjestivät yliopistojen rinnakkaista, samantasoista koulutusta.

Viisitoista vuotta myöhemmin näyttäivät NUS-organisaatiot selvinneen varsin hyvin. Niistä on muodostunut useimmissa tapauksissa kansallisten koulutusjärjestelmien legitiimi osa.

NUS-organisaatiot palvelevat useita tarkoituksia:

- 1) ne järjestävät ammatillisemmin ja käytännöllisemmin orientoitunutta korkeakouluopetusta kuin yliopistot
- 2) ne tarjoavat koulutusväylän sellaisille sosiaalisille ryhmille, jotka ovat jääneet vaille yli-

opisto-opetuksen mahdollisuuksia

3) ne ovat eräissä maissa osoittautuneet kustannuksiltaan alhaisemmiksi kuin perinteiset yliopistot

NUS-organisaatiot palvelevat siten sekä korkeasti koulutetun työvoiman tuottajana että yksilöllisen koulutuskysynnän kanavoijana. OECD-maissa 1970-luvun lopulta jatkuneessa taloudellisessa stagnaatiotilassakin ne näyttävät usein selvinneen paremmin kuin perinteiset yliopistot.

OECD:n raportissa arvioidaankin, että meillä oleva korkeakoululaitoksen differentoituminen olisi merkittävin korkeakouluja koskeva muutos sitten ns. humboldtilaisen yliopiston (tutkimusyliopiston) synnyn. Kysymys humboldtilaisen yliopiston tulevaisuudesta on suomalaisittainkin hyvin ajankohtainen ja kiinnostava: jos ymmärtää siirtää katseensa pois Saksasta, näkee Euroopassakin korkeakouluidean moninaisuuden, aina niiden filosofista taustaa myöden (vrt. esimerkiksi Kantasalmi, 1990).

SUOMALAISITTAIN KIINNOSTAVIA HAVAINTOJA

NUS-organisaatioiden opiskelijat

Korkea-asteen koulutukseen osallistuneiden määrä on OECD-maissa muutamassa vuosikymmenessä nelinkertaistunut. Kehityksen nopeus on luonnollisesti vaihdellut maittain, mutta yleislinjana on ollut korkea-asteen koulutuksen massoituminen.

Korkeakoulujärjestelmiä on tunnetusti erittäin vaikea vertailla keskenään: tutkintorakenteet ja korkeakoululaitoksen yleinen rakenne vaihtelee esimerkiksi Euroopan yhteisön maissa - ja yhden maan sisälläkin (Saksa) - paljon.

Yliopistojen ulkopuolisissa organisaatioissa tapahtuva koulutus on yleensä kestoaltaan lyhyempää kuin yliopistojen peruskoulutus. Kun NUS-organisaatioiden merkitystä halutaan arvioida, tuntuu järkevältä kuvata niiden toiminnan laajuutta koulutukseen otettavien opiskelijoiden määrällä.

OECD:n selvityksen mukaan NUS-organisaatioihin otettavien opiskelijoiden määrästä vaihtelee sekin maittain paljon. Pitkälle kehittyneissä teollisuusmaissa tämä osuus on seuraava:

Taulukko 1. NUS-organisaatioiden uusien opiskelijoiden suhteellinen osuus korkea-asteen uusista opiskelijoista (v. 1986) eräissä OECD-maissa:

Japani	32.9
Saksa	36.9
Ranska	39.2
Iso-Britania	47.2
Yhdysvallat	51.3
Ruotsi	71.9

Suomessa on ammattikorkeakoulukokeilut käynnistäneen "visiokeskustelun" jälkeen varottu poliittisella tasolla ottamasta mitään kantaa siihen, kuinka laaja ammattikorkeakoulujen verkko tulevaisuudessa on. Yksittäisten asiantuntijoiden kannat ovat vaihdelleet niin, että toisaalta on esitetty koko opistoasteen koulutuksen muuttamista jollakin aikavälillä ammattikorkeakoulutasoiseksi ja toisaalta esitetty, että maahan tarvitaan vain muutama - viisi-kuusi - ammattikorkeakoulua.

Tiedekorkeakouluissa opinnot aloittaa vuosittain nykyisin noin 15 000 opiskelijaa. Syksyllä 1992 aloitti ammattikorkeakoulukokeiluissa opintonsa noin 6000 opiskelijaa, joka on noin 28 prosenttia korkea-asteen opiskelijoiden kokonaismäärästä. Jos vertailukohtana pitää Euroopan yhteisön keskeisiä maita, voitaisiin ammattikorkeakoulujen aloituspaikkojen "tavoitteena" pitää meillä 10 000-12 000 opiskelijaa. Se olisi 40-45 prosenttia korkea-asteen uusista opiskelijoista edellyttäen, että tiedekorkeakoulujen uusien opiskelijoiden määrä pysyisi suunnilleen nykyisellä tasolla.

Tässä esitetty arvio ansainnee parin kommenttia. Opistoasteen koulutukseen otettiin vuonna 1990 noin 35 000 opiskelijaa. Heistä noin 20 000 oli ylioppilaita. Koko 1980-luvun ajan on keskiasteen koulutuksessa opistoasteen koulutuksessa aloittaneiden määrä kasvanut. Samoin on kasvanut opistoasteella aloittaneiden ylioppilaiden määrä.

Nuorisokoulutuksen ikäluokat ovat kuitenkin vakiintuneet ja ylioppilaiden määrä taittunut laskuun 1980-luvun huippuvuosista. Pitkällä aikavälillä nuorison korkea-asteen koulutuksen kysyntä ei ehkä enää kasva.

Edellä sanottu on eräänlainen arvaus siitä, kuinka laaja korkea-asteen koulutus voisi Suomessa 1990-loppupuolella olla. Sen rinnalle tarvitaan luonnollisesti kriittinen analyysi siitä, miten maan ammattirakenne kehittyi: riittääkö uuteen taloudelliseen tilanteeseen sopeutuvassa Suomessa maistereille, insinööreille, merkonomeille ja sairaanhoitajille töitä.

NUS-organisaatiot ovat kanavoineet OECD-maissa sellaista koulutuskysyntää, joka on jäänyt perinteisten yliopistojen ulkopuolelle. Useissa maissa (mm. Yhdysvalloissa, Englannissa ja Norjassa) ne ovat tarjonneet aikuisille mahdollisuuden saada korkeakouluopetusta. Suomessakin aikuisten tutkintotavoitteisen koulutuksen "markkinat" ovat lopullisesti jakamatta.

Eräissä OECD-maissa (erityisesti Yhdysvalloissa, Hollannissa ja Ranskassa) NUS-organisaatiot ovat rekrytoineet suhteellisesti enemmän opiskelijoita alemmista sosiaaliryhmistä kuin perinteiset yliopistot. Tällä on luonnollisesti myönteinen merkitys koulutusmahdollisuuksien demokratisoinnissa. Oppilaitosten statuksen kannalta vaikutus voi pitkällä aikavälillä olla käänteinen.

Opetuksen rakenne ja sen ohjaus

Suomessa ammattikorkeakoulukokeilujen eräänä tavoitteena on opetuksen ja opiskelun "korkeakoulumaisuuden" lisääminen. Vertailukohtana on tällöin nykyinen opistoasteen koulutus, joka on opetussuunnitelmallisen kehitystyön eräs lähtökohta. Lyhytkin tutustuminen opistoasteen nykyiseen koulutukseen osoittaa, että opinnot on usein järjestetty varsin koulumaisella tavalla. Opiskelijan viikottain saama ohjattu opetus - useassa tapauksessa ns. katederiopetus - on hyvin suuri.

Tätä taustaa vasten on kiintoisaa todeta, että OECD:n raportti kertoo NUS-organisaatioiden

järjestävän opetuksensa ja opiskelunsa "koulumaiseen" tapaan. Tämän katsotaan olevan - erityisesti manner-Euroopan maissa - erilainen järjestelmä kuin vapaan, perinteisen yliopiston opetus- ja opiskelujärjestelmä.

"Koulumainen" opiskelu tarkoittaa yliopistoihin verrattuna tällöin opetussuunnitelmien selkeyttä ja vähäisempää valinnaisuutta, ohjatun, pakollisen opetuksen suurempaa määrää ja kokeiden ja tenttien tiheämpää rytmiä.

OECD-maiden välillä on luonnollisesti paljon eroja. Esimerkiksi Iso-Britanniassa on polytechniseissä kehitetty itsenäisen opiskelun muotoja modulkurssien muodossa. Yhdysvalloissa community collegeissa on kehitetty aktiivisesti monimuoto-opetuksen menetelmiä.

Myös opetussuunnitelmallinen autonomia vaihtelee eri NUS-organisaatioissa. Esimerkiksi Hollannissa yliopistojen ja HBO:n opetussuunnitelmallinen päätösvalta on yhtäläinen. Iso-Britanniassa, Saksassa ja Ranskassa NUS-organisaatioiden opetussuunnitelmallinen päätösvalta on tiukemmin (keskitetysti) sidottu kuin yliopistojen.

Suomessa tilanne näyttää selvältä: ammattikorkeakoulut saavat aikaisempaan verrattuna huomattavasti lisää opetussuunnitelmallista autonomiaa. Koulutusohjelmat ja niiden perusrakenne vahvistetaan kyllä opetusministeriössä, mutta itse opetuksen sisältöön ja käytettäviin opetusmuotoihin ei ulkoapäin puututa. Opetushallituksella (entisellä ammattikasvatustuketuksella) ei ole enää asiallisesti mitään opetussuunnitelmallista ohjausvaltaa ammattikorkeakouluihin. Muutos on huomattava. Ammattikorkeakoulujen autonomia opetussuunnitelmahallinnossa on lähellä tiedekorkeakoulujen tasoa. Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmia arvioidaankin nyt ulkoapäin ja tulosten kautta.

Useimmissa OECD-maissa on NUS-organisaatioiden kehityksessä meneillään päätösvallan hajauttamisen (deregularisaation) vaihe, joka on nykyisin koko korkeakoululaitoksen kenttä kuvaava trendi. Tällöin on kyse ennen muuta oppilaitosten sisäisen toiminnan vapauden lisääntymisestä. NUS-organisaatioissa kehitystä

kuvataan OECD:n raportissa ytimekkäästi: suurempi hallinnollinen itsenäisyys oppilaitosten sisäisessä ohjauksessa (hallinnossa) merkitsee lisääntyvää (valtionhallinnon) ohjausta laajoissa (koulutus) poliittisissa linjoissa.

NUS-organisaatioiden koulutusalojen valikoima vaihtelee OECD-maittain. Saksassa Fachhochschulen ovat suuntautuneet ennen muuta tekniikan, kaupan ja sosiaalipalvelujen ammattilaisten koulutukseen. Norjan aluekorkeakouluissa on tämän ohella opettajankoulutuksella suhteellisen vahva asema. Myös Iso-Britanniassa polyteknikkien ensisijainen suuntautuminen on tekniikka ja luonnontieteellinen koulutus.

NUS-organisaatioiden ensisijainen suuntautuminen määräytyy siten elinkeinoelämän rakenteellisten muutosten mukaan. Etusijalla ovat teknologisessa muutosvaiheessa olevat elinkeinoelämän alat, mutta myös palvelualat ja kauppa ovat edustettuna.

OECD:n raportissa pohditaan lyhyesti kiinnostavalla tavalla myös sitä miten korkea-asteen koulutuksessa opetus ja opetuksen ulkopuoliset aktiviteetit liittyvät toisiinsa. Tällöin kuvataan anglo-amerikkalaista korkeakoulumallia, jossa yhdistyy vapaa opiskelutapa ja yliopistoaikaisten harrastusten ja aktiviteettien sosiaalista vaikutus. Tämän vastapainona Saksassa ja Ranskassa korostuu professionalismi: sitä painottaa NUS-organisaatioissa puolestaan erityisesti koulumainen opiskelu.

Opettajat

NUS-organisaatioiden ja yliopistojen opetushenkilökunnan rakenteessa on selvä ero: yliopistojen opettajat ovat tavallisesti päätoimisia opettajia (ja tutkijoita); NUS-organisaatioissa on paljon osa-aikaisia opettajia. Osa-aikaisten opettajien määrä vaihtelee 10 prosentista (Saksa) 50 prosenttiin (Yhdysvallat).

NUS-organisaatioiden opettajien kvalifikaatio-taso vaihtelee luonnollisesti sekin maittain. Yleistrendinä voinee todeta sen olevan Yhdysvalloissa ja Kanadassa suomalaisittain katsottuna matala. Pohjois-Amerikassa korostetaan kuitenkin työelämän kokemusta.

Rekrytoituminen työelämästä opetustehtä-

viin on NUS-organisaatioissa Euroopassakin yleisempää kuin yliopistoissa. Asian voi tietenkin sanoa toisinkin: yliopiston opetustehtäviin valikoidutaan useasti suoraan yliopistosta. Kolmen tai viiden vuoden työkokemus on NUS-organisaatioissa varsin tavallinen vaatimus.

Saksassa ammattikorkeakoulujen professorin tehtäviin vaaditaan tohtorin tutkinto, vaikkakin tekniikan alalla on tästä poikkeuksia. Yhdysvaltojen community collegeissa opettajat ovat maisteritasoa ja humanististen aineiden mahdollisia tohtoriopettajia pidetään "yliopistetuina".

Opettajien toimenkuvaan NUS-organisaatioissa kuuluu enemmän opetusta kuin yliopistoissa: vastaavasti he saavat vähemmän palkkaa kuin yliopistojen opettajat. Palkkaustason suhteen Suomen ammattikorkeakoulut eivät aloitaneet huonosta tilanteesta: valtioneuvoston tämänvuotiset säästöpäätökset saattavat muuttaa tilannetta aloilla, joilla opettajien palkkaus perustuu ylitunteihin.

Ei ole yllättävää, että NUS-organisaatioiden opettajat ovat tutkimuksessa vähemmän tuotteliaita kuin yliopisto-opettajat: kiinnostavaa on kuitenkin se, että mm. Saksassa, Hollannissa ja Iso-Britanniassa NUS-organisaatioiden aseman vakiintuminen ja niiden hyvät yhteydet elinkeinoelämään ovat tuoneet niille sellaista ulkopuolista rahoitusta, joka on mahdollistanut lisääntyvän tutkimustoiminnan.

Toiminnan rahoitus

NUS-organisaatioiden rahoituksessa on selvä ero eurooppalaisten ja pohjoisamerikkalaisten oppilaitosten välillä. Euroopassa lähes koko NUS-organisaatioiden rahoitus tulee julkisen rahoituksen kautta. Yhdysvalloissa yksityinen rahoitus on merkittävä ja opiskelijoilta kerätään yleensä lukukausimaksuja.

Tämä yleistrendi ansaitsee kolme kommenttia:

1) Euroopassa on erityisesti Englannin korkeasteen koulutuksen rahoitus voimakkaasti uudistunut 1980-luvulla. Valtion rahoitusta on lei-

kattu ja yliopistot ja polyteknikit on pakoitettu etsimään uusia rahoituslähteitä. Tätä kehitystä on useimmiten pidetty kielteisenä, mutta eräiden arvioiden mukaan sillä on ollut positiivisia seurauksia: "Jos on monta rahoituslähdettä, on enemmän vapautta". Englannin korkeakoulujärjestelmälle on samalla kuitenkin tyypillistä edelleen voimakas keskitetty ohjaus.

2) NUS-organisaatiot ovat saaneet rahoitusta markkinaorientoituneelle tutkimuksella ja koulutuksella. Tämä on tyypillistä esimerkiksi Kanadassa, Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa: sama kehitys on yleistymässä manner-Euroopassakin.

3) Lisää liikkumatilaa NUS-organisaatiot ovat saaneet myös silloin, kun niiden rahoituksellinen itsenäisyys on lisääntynyt. Näin on käynyt mm. Norjassa ja Hollannissa. Saksassa taas yksityisille opettajille (professoreille) on annettu mahdollisuus ulkopuolisen rahoituksen käyttöön.

NUS-organisaatioiden legitimitettä on epäilemättä lisännyt se, että niiden kustannukset/opiskelija ovat yleensä varsin selvästi pienemmät kuin yliopistoissa. OECD:n raportin mukaan tämä johtuu opettajien palkkaustason ja työmäärän eroista. Selvityksessä ei käy ilmi, onko laskelmissa jotenkin vakioitu tutkimuslaitteiston ja muiden fasiliteettien merkitys. Joka tapauksessa 30-40 prosenttiin kustannuserot NUS-organisaatioiden hyväksi miellyttävät koulutuspolitiikan päättäjiä Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa.

Opiskelijoiden sijoittuminen

OECD:n raportin mukaan NUS-organisaatioista valmistuneet opiskelijat ovat yleensä sijoittuneet hyvin, joskin alakohtaisia eroja on paljon. Korkeastikoulutetuille työntekijöille on OECD-maissa ollut jatkuvasti lisäkysyntää teollisuudessa, kaupassa, palvelulaitoksissa ja hallinnossa.

NUS-organisaatioista valmistuneet ovat usein sijoittuneet nopeammin ja joustavammin työelämään kuin yliopistojen kasvatit. NUS:n kasvatit sijoittuvat usein ns. keskitason ammatillisiin tehtäviin "lähelle huippua". Palkkaustaso

on tavallisesti alhaisempi kuin yliopistotutkinnon suorittaneiden.

Saksassa Ulrich Teichler on todentanut tämän yleistrendin seuranta tutkimuksessaan. Kiinnostavaa on, että Teichlerin (1990) mukaan ammattikorkeakouluista valmistuneiden kaupan ja tekniikan ammattilaisten merkitys on ollut ns. itseoppineen yritysjohton syrjäyttäminen: yritysjohto on pienissäkin firmoissa "professionaalistunut" 1980-luvulla.

Iso-Britanian kokemukset ovat vain osin tätä yleistrendiä tukevat. Siellä oppilaitosten sosiaalinen status näkyy niin, että työnantajat usein suosivat yliopistojen kasvatteja. Polyteknikeistä valmistuneita olikin suhteellisesti enemmän työttömänä kuin yliopistojen kasvatteja 1980-luvun puolivälissä. Sama ei päde kääntäen: vakiinaisen työpaikan oli saanut useampi polyteknikkien kuin yliopiston kasvatti.

Näin tullaan alakohtaisiin vaihteluihin, jotka ovat ymmärrettävästi hyvin maasidonnaisia. Vahvasti yleistäen voi sanoa, että NUS-organisaatioiden kasvateista sijoittumisvaikeuksia on enemmän palvelusektorin opiskelijoilla. Aika näyttää, onko tilanne sama Suomessakin: nyt tuntuisi siltä, että tekniikan ja kaupan alalla on ainakin yhtä lailla vaara ylikoulutuksesta kuin terveydenhuollon ja sosiaalipalvelujen aloilla.

Täydentäviä havaintoja

Yliopistojen ulkopuoliset organisaatiot ovat siten 15 vuodessa vakiinnuttaneet asemansa kansallisten koulutusjärjestelmien legitiiminä osana. Poikkeuksen tekevät raportin yhteenve-to-osan mukaan Itävalta ja Italia.

OECD:n sihteeristön kirjoittamassa raportin jälkiosassa arvioidaan kiinnostavasti NUS-organisaatioiden tulevaisuutta. Tällöin todetaan, että NUS-organisaatiot ovat kyenneet kohtuullisen hyvin selviämään ns. academic drift-ilmiöstä (so. paineesta muuttua yliopistojen kaltaisiksi). Nyt edessä saattaa olla "employment drift", koska NUS-organisaatiot jäävät yliopistojen ja ns. kolmannen sektorin koulutusorganisaatioiden väliin.

"Kolmannen sektorin" koulutuksella tarkoite-

taan julkisen sektorin (rahoituksen ja ohjauksen) ulkopuolisia, markkinaorientoituneita, yksityiseen rahoitukseen perustuvia koulutusorganisaatioita. Tällaiset organisaatiot ovat luonnollisesti vahvimmillaan aikuiskoulutuksessa, mutta ne ovat tunkeutumassa myös nuorten ammatilliseen koulutukseen

Ne ovat vallanneet OECD-maissa asemia taoudellisen taantuman aikana, jolloin sekä yliopistojen että NUS-organisaatioiden asema vaikeutui. Samalla ne ovat ilmaus markkinamekanismin tunkeutumisesta myös korkea-asteen peruskoulutukseen: markkinaorientoituneen koulutuksen arvellaan olevan pysyvä piirre lähiaikojen korkeakoulutuksessa.

Mutta yliopistotkin puristavat NUS-organisaatioita. Yliopistot ovat vähin erin oppineet ottamaan huomioon työelämän vaatimuksia. Yliopistoilla on joka tapauksessa keskeinen asema tärkeimpien ja arvostetuimpien professioiden (lääkärit, juristit) koulutuksessa ja niiden merkitys perustutkimuksessa on edelleen suuri. Niiden henkilöstön edut ovat yleensä hyvät. NUS-organisaatiot ovat menettämässä myös etulyöntiasemaansa aikuisten korkea-asteen peruskoulutuksen järjestäjänä: NUS-organisaatiot eivät ole kovin hyvin pystyneet vastaamaan jatkuvan koulutuksen haasteisiin.

Odotettavissa on siis lisää kilpailua. Sitähän Suomessakin halutaan ammattikorkeakoulujen ja tiedekorkeakoulujen välille.

OECD:n raportti on kaikkiaan hyvin kiinnostava myös suomalaista keskustelua varten. Jokainen lukee tällaista raporttia tietenkin omin silmin. 10 maan vertailussa on tyydyttävä varsin suureen ylimalkaisuuteen ja jatkuviin maakoh-taisiin eroavuuksiin.

Suomalaiseen keskusteluun saa viitteitä ainakin NUS-organisaatioiden toiminnan laajuudesta. Kysyä tietenkin voi, onko meillä oikea aika tehdä 1990-luvulla uudistus, joka monissa OECD-maissa tehtiin jo 1970-luvulla?

Ammattikorkeakoulujen sisäisessä kehittämisessä ansaitsee huomio NUS-organisaatioiden opetuksen "koulumaisuus", joka on ilmeisesti tulkittava vahvuudeksi. Meillä pyrkimys "korkeakoulumaisuuteen" ei saisi romuttaa opisto-

asteen koulutuksen parhaita perinteitä: lähes kaikkien koulutukseen otettujen opiskelijoiden nopeaa valmistumista suhteelliseen hyvin työtettäviin. Tässä suhteessa kaikki korkea-asteen oppilaitokset ovat Suomessa uuden tilanteen edessä.

Valtioneuvoston säästöpäätökset uhkaavat viedä oppilaitoksilta myös liikkumavaran ulkopuolisten opettajien käytössä. Työelämän asiantuntijoiden laaja käyttö on eräs toimivien yliopistojen ulkopuolisten organisaatioiden vahvuus. Ammattikorkeakouluissa tulee monin tavoin pyrkiä koulutuksen ja työelämän vuorovaikutukseen: ulkopuolisten luennoitsijoiden käyttö on välttämätöntä.

Suomessa on hieman vältelty kysymystä ammattikorkeakoulujen tutkimuksellisesta asemasta. Näyttää siltä, että toimiva ammattikorkeakoulujärjestelmä tarvitsee myös tutkimustoimintaa. Tällöin ei ehkä tarvita kiinteitä tutkimusresursseja, mutta ammattikorkeakouluista tulisi voida luoda esimerkiksi maakuntakeskusten soveltavan tutkimuksen välittäjiä ja toteuttajia. Pyrkimys soveltavan tutkimuksen kehittämiseen on esimerkiksi Saksan ammattikorkeakouluissa vahva.

Ammattikorkeakoulu-uudistuksessa tarvitaan ulkomaisia vaikutteita. Vastikään on julkaistu varsin hyvä yleiskatsaus (Orelma 1992), jossa esitellään Saksan, Hollannin ja Norjan kokemuksia. Turun suunnassa on julkaistu toinenkin yleiskatsaus (Palonen, Rinne & Kivinen, 1992), joka esittelee laajemmin korkeakoulujärjestelmiä seitsemässä maassa.

Iso-Britaniasta tiedämme polyteknikkien olevan muuttumassa yliopistoiksi: tämä on kiirehditty meilläkin jo tulkitsemaan ns. binaarimallin tappioksi. Brittiläisen uudistuksen taustan on sanottu olevan määrällisen: lisää koulutusta useammille suhteellisesti vähäisemmin kustannuksin (Smith 1992). Pyrkimyksenä on ilmeisesti myös "pakan sekoittaminen" uudelleen eli vanhojen yliopistojen ja uusien polyteknikkien/yliopistojen "rankkeerauksen" uusiminen. Myös polyteknikkien henkilökunnan "ammattiyhdistyspolitiikan" on sanottu olleen uudistuksen taustana.

Kehitys Saksassa näyttää sen sijaan johtavan

ammattikorkeakoulujen aseman vahvistumiseen. Ammattikorkeakoulujen ja liittovaltion opetusministeriön yhteinen tavoite näyttää olevan nostaa ammattikorkeakouluissa opiskelevien määrä nykyisestä noin 28 prosentista 35-40 prosenttiin (Lammert 1992). Tämä tapahtuu monipuolistamalla usein lähinnä teknis-kaupallisia ammattikorkeakouluja kieli-, kulttuuri- ja sosiaalitieteellisillä ohjelmilla ja painottamalla ns. uusissa osavaltioissa korkea-asteella juuri ammattikorkeakoulujen nopeaa kehittämistä.

Saksalaiset ammattikorkeakoulupoliitikot ovat lisäksi - selvittyään kaksikymmenvuotisesta kiirastulestaan - valmiita markkinoimaan omaa järjestelmäänsä koko Eurooppaan: ainakin itäinen Keski-Eurooppa, Baltian maat ja Suomikin siinä sivussa ovat hyvää markkina-alueita.

Saksalainen malli - jossa yliopistot ja ammattikorkeakoulut toimivat tasaveroisina, toisistaan riippumattomia tutkintoja tuottavina - on monessa suhteessa suomalaisen ammattikorkeakouluidean taustana. Saksasta on opittu myös se, että ns. yhtenäiskorkeakoulumalli ei ole siellä toiminut. On ollut kiinnostavaa kuulla, että saksalaisten ammattikorkeakoulujen rehtorit arvioivat, että se saattaisi toimia nyt - sen jälkeen kun ammattikorkeakoulut ovat luoneet korkeakouluina oman identiteettinsä.

Voisiko Suomi kulkea nopeampaa tietä? Sitä on vaikea uskoa, koska Suomen yliopistoja sitoo usko keskinäiseen samanvertaisuuteen (kaikki yliopistot ovat yhtä hyviä). Kiintoisaa on kuitenkin ollut havaita, että yliopistojen taholla alkavien ammattikorkeakoulujen toimintaan on suhtauduttu suuremmalla ymmärtämyksellä, mitä edempänä Helsingistä ollaan. 90-luku voi olla uudenlaisten liittoutumien aikaa.

Niin tai näin. Ammattikorkeakoulu-uudistus on meillä joka tapauksessa monipuolistanut korkeakoulukäsitystämme. Se on merkittävin opistoasteen koulutusta koskeva kehityssysäys vuosikymmeniin. Usein olen esittänyt tiedekorkeakouluissa toimiville ammattikorkeakoulukriitikoille kysymyksen - kuinka muulla tavalla olisi voitu saada vastaava omaehtoinen kehittämistoiminta aikaan opistoasteen koulutuksessa. Tähän kysymykseen olen toistaiseksi saanut vähän vastauksia.

LÄHTEET

Kantasalmi, K. (toim.) 1990. Yliopiston ajatusta etsimässä. Gaudeamus: Helsinki.

Lammert, N. 1992. Lage und Perspektiven der Fachhochschulen. Artikkel 42. Saksan ammattikorkeakoulujen rehtorien konferenssissa 18.-20.10.1992, Düsseldorf.

OECD. 1991. Alternatives to Universities. Paris.

Orelma, A. 1992. Ammattikorkeakoulu Suomeen. Koulutussosiologian tutkimusyksikkö. Tutkimusraportteja 11. Turun yliopisto. Turku.

Palonen, T. & Rinne, R. & Kivinen, O. 1992. Korkeakoulujärjestelmä ja reformipolitiikka. Seitsemän maan vertailu. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 12. Turun yliopisto.

Smith, I.R. 1992. Mrs Thatcher's Legacy: British higher Education in the 1990's. Life and Education in Finland. 3, 19-24.

Teichler, U. 1990. The first Years of Study at Fachhochschulen and Universities in the Federal Republic of Germany. Werkstattberichte 28. Kassel.

LEA SALMINEN

Pohjoismaista sosiaalialan täydennyskoulutusta

Pohjoismaisen sosiaalialan kehittämis- ja koulutusprojektin (NOPUS) nelivuotinen kokeilukausi päättyi ja toiminta vakinaistui koulutusohjelmaksi (Nordiskt utbildningsprogram för utveckling av social service) tämän vuoden alussa.

Onnistuneeseen lopputulokseen kokeiluvaiheen luotsasi NOPUS-sihteeristö, jota johti Helsingissä dosentti *Singa Sandelin-Benkö*. Nyt Göteborgissa sijaitsevan Nordiska Häsovårdsskolanin tiloissa aloittavan NOPUS-päämajan johdon ottaa käsiinsä dosentti *Stig Larsson*. Hänen lisäksi henkilökuntaan kuuluu lehtori ja sihteeri. Lisäksi kussakin Pohjoismaassa on koulutusjohtaja. Suomen koulutusjohtaja on lisensointi *Ulla Salonen-Soulié*.

NOPUS-kurssit 1993

NOPUS-koulutus on tarkoitettu sosiaalipoliittisista päätöksistä vastaaville avainhenkilöille täydennyskoulutukseksi. Samalla se tarjoaa osallistujalle

- yhteispohjoismaisen keskustelufoorumin
- alaan liittyvää viimeisintä pohjoismaista tutkimustietoa
- kokemusten ja ideoiden vaihtoa
- uusia työmenetelmiä
- mahdollisuuden luoda yhteispohjoismaisen "vertais"verkosto.

Koulutuksen tavoitteena on myös saada osallistajat vaikuttamaan asioiden kulkuun omassa

maassaan pitäen mielessä pohjoismaainen perspektiivi, kun ollaan matkalla laajempiin eurooppalaisiin yhteyksiin.

NOPUS-koulutusohjelmassa on valittavana vuonna 1993 neljä teemaa. Kukin kurssi käsittää kaksi viiden päivän lähiopetusjaksoa, joiden välillä osallistuja tekee aiheeseen ja omaan työhönsä liittyvää projektityötä ja itseopiskelutehtäviä. Virallisesti hakuaika on jo mennyt umpeen, mutta mahdollisia peruutuspaikkoja kannattaa tiedustella.

1) **Yhteistyömalleja ja joustavuutta – sosiaalisektorin panos työttömyyttä vastaan**, 29.3.–2.4. Tanskassa Gillelejevissä ja 1.–5.11. Ruotsissa.

Koulutus vahvistaa kuntatason avainasemassa olevien henkilöiden valmiuksia torjua työelämästä ulosheittämistä. Koulutuksessa selvitelään, mitkä kohderyhmät ovat työmarkkinapolitiikan ja sosiaalipoliitiikan toimenpiteiden (ja samalla kunnallisen päätöksenteon) kohteena ja keiden kaikkien yhteistyötä aluetasolla tarvitaan. Lisäksi arvioidaan, pitäisikö luoda kolmannet, ns. vaihtoehtoiset työmarkkinat – jos, niin miten ja ketä varten.

2) **Kenellä oikeus hyvinvointiin – kuka sen järjestää?** 24.–28.5. Suomessa Laukaassa ja 11.–15.10. Tanskassa.

Koulutus herättää uusia ajattelutapoja hyvinvoinnin jakamisesta ja organisoinnista Pohjoismaissa. Miten tulevaisuudessa varmistetaan jokaisen oikeus sosiaaliseen perusturvaan, kun hyvinvoinnin rahoitusta ollaan määrittelemässä uudelleen? Kenellä on oikeus määritellä hyvinvointia ja sen oikeudenmukaista jakamista? Ke-

nen velvollisuus on tehdä hoivatyötä tulevaisuudessa? Voiko kehitys post-industriaalisessa yhteiskunnassa tehdä mahdolliseksi uudenlaisen sukupuolirooliajattelun? Kurssilla analysoidaan yksityisen ja julkisen sektorin uusia rooleja.

3) Sosiaalipsykiatria – uusi menetelmä hoitaa psykiatrisia potilaita, 15.-19.3. ja 15.-19.11. Oslossa.

Koulutus vahvistaa sosiaalihenkilöstön ammattitaitoa ja kehittää uusia menetelmiä hoitaa psykiatrisia potilaita laitosten ulkopuolella. Eriyisesti paneudutaan sosiaalivirastojen rooliin tässä tilanteessa. Lisäksi arvioidaan, millaisista yhteistyöverkoista on ollut myönteisiä kokemuksia, miten potilaat itse ja heidän omaisensa voivat olla mukana hoitotapahtumassa sekä miten yksityiset organisaatiot ja itseapuryhmät voivat tuoda myönteisen panoksen hoitotapahtumaan. Koulutus soveltuu sosiaalisektorin työhöajajille, asuntoloiden henkilökunnalle ja muil-

le ammattihenkilöille, joilla on työssään psykiatrisiin potilaisiin.

4) Uusia menetelmiä uudessa taloudellisessa tilanteessa, 15.-19.3. Göteborgissa ja 27.9.-1.10. Tanskassa.

Kaikissa Pohjoismaissa kuntien rahoituskriisiin ollaan etsimässä ratkaisuja. Entiset keinot eivät tepsii, vaan tarvitaan pussillinen uusia. Näitä uusia keinoja tarvitaan ainakin johtamisessa, koulutuksessa, toiminnan seurannassa ja tulosten arvioinnissa. Näitä on tarkoitus kurssin kuussa selvittää luentojen, ryhmätöiden, omien projektien ja opintokäyntien avulla.

LISÄTIETOJA

Lisätietoja koulutusjaksojen kustannuksista ja mahdollisista stipendeistä saa koulutusjohtaja *Ulla Salonen-Souliéltä*, puh. 961-325 1111 tai koulutussuunnittelija *Maija Ritamolta* STAKESista, puh. 90-3967 2032.

KANSAINVÄLISIÄ KONFERENSSEJA

Quality Assurance in a Changing World: Higher Education at a Crossroads. 1st biennial conference and global conference of the International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, 24.-28.5. Montreal, Kanada. Lisätietoja: Local Organization Committee, tel. (514) 288-8524 ja fax. 288 0554.

Meeting in Finland -seminaari 6.-12.6. Kirkonummella aiheesta Contemporary Adult Education - Concept and Methods, Cultural Bonds and Challenges. Lisätietoja: Yhteisjärjestö Kansanvalistusseura/ VSY: Timo Toiviainen, puh. 90-449 980.

Developing a Learning Workforce. 12.-14.7. University of Leeds, Departement of Adult Continuing Education. Hakemukset yliopiston laitokseen Marilyn Morelandille, Leeds LS2 9JT, UK. Lisätietoja ohjelmasta: tel. (0532) 333220 ja fax. (0532) 333 246. Konferenssimaksu 220 punttaa.

Higher Education in a Changing Environment: Regional, National and Trans-national Issues, EAIR:n 15. vuosifoorum, European Higher Education Society (EAIR), 15.-18.8. Turussa. Lisätietoja: Kari Hyppönen, puh. 921-633 6140 ja fax. 331 167.

Higher Education in Crisis? 5th Symposium on Higher Education Research, Institute for Educational Research, 19.-20.8. Jyväskylässä. Lisätietoja: Mauri Panhelainen, puh. 941-603319 ja fax. 603201.

Coherence and Chaos in our Uncommon Futures - Visions, Means, Actions. VIII World Conference of the World Studies Federations (WFSF), WFSF & Finnish Society for Futures Studies, 23.-27.8. Lisätietoja: Pentti Malaska, Turun kauppakorkeakoulu, puh. 921-638 3310, Mika Mannermaa 638 3469 tai Merja Laaksonen, 21 517, fax 921-233 0755.

JUKKA TUOMISTO

ESREA - Eurooppalainen Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura

Euroopan yhdentymiskehitys on saanut myös eurooppalaisen aikuiskasvatuksen tutkijat tiivistämään yhteistyötään. Vaikka yhteistyön kehittämistä on keskusteltu aikaisemminkin, niin vasta nykyinen Euroopan yhdentymiskehitys sai aikaan sen, että asiassa ryhdyttiin myös konkreettisiin toimenpiteisiin.

ESREA:n (European Society for Research on the Education of Adults) valmistava kokous pidettiin Hollannissa lähellä Leidenia sijaitsevassa Oud Poelgeest Adult Residential College:ssä 6.-8.12.1991. Jo ennen tätä kokousta oli useilta eurooppalaisilta aikuiskasvatuksen tutkijoilta tiedusteltu, pitävätkö he tällaisen seuran perustamista tarpeellisena. Yhteensä 49 alan profesoria ja muuta tutkijaa ilmoitti olevansa tätä mieltä ja myös halukkaita osallistumaan sen toimintaan.

Valmistelemaan kokoukseen kutsuttiin 28 aikuiskasvatuksen tutkijaa eri puolilta Eurooppaa, lähinnä sellaisista yliopistoista, joissa on aikuiskasvatuksen oppituoli tai joissa toimii aikuiskasvatuksesta kiinnostuneita tutkijaryhmiä. Heistä paikalle saapui 13 henkilöä. Paikalla oli myös edustaja UNESCO:n Hampurin toimistosta. Minulla oli kunnia osallistua kokoukseen Suomen edustajana.

Kokouksen osanottajat päättivät perustaa ESREA:n ja ryhtyä toimenpiteisiin uuden yhdis-

tyksen toiminnan vakiinnuttamiseksi. Kokouksen puheenjohtajana toimi professori *Kjell Rubenson* ja sihteerinä tohtori *Barry Hake* Leidenin yliopistosta. He jatkavat edelleen näissä tehtävissään. Varapuheenjohtajana on toiminut professori *Peter Alheit* Bremenin yliopistosta.

Seuran tarkoitus

ESREA on lähinnä eurooppalaisissa yliopistoissa työskentelevien aikuiskasvatuksen tutkijoiden aloitteesta perustettu yhdistys. On kuitenkin huomattava, että siihen voi liittyä kuka tahansa, joka on mukana aikuiskasvatuksen tutkimuksessa. Erityisesti toivotaan, että myös sellaiset antropologian, filosofian, historian, sosiologian, sosiaalipsykologian ja psykologian tutkijat, jotka ovat kiinnostuneita aikuisten oppimisen tai opiskelun tutkimisesta, liittyisivät seuran jäseniksi. Luonnollisesti myös aikuiskasvatuksesta kiinnostuneet kasvatustieteilijät ovat tervetulleita mukaan seuran toimintaan.

ESREA:n tarkoituksena on

- ylläpitää aikuiskasvatuksesta kiinnostuneiden eurooppalaisten tutkijoiden verkostoa
- toimia erityisalojen tutkimusverkostojen yhdysiteenä sekä organisoida näiden alojen tutkijoiden seminaareja ja workshop`ja
- edistää tutkimusjulkaisujen määrällistä kehittämistä
- rohkaista aikuiskasvatuksen yliopisto-opiskelijoita sekä jatko-opiskelijoita kansainväliseen yhteistyöhön
- organisoida joka toinen vuosi eurooppalaisen alan tutkimuskonferenssi.



ESREA:n väliaikainen johtokunta kokoontui Sevillassa viime joulukuussa. Kuvassa osa osanottajista, vasemmalta prof. Peter Alheit (Bremen), tri Gerhard Bisovsky (Wien), prof. Ursula Apitzsch (Frankfurt), prof. Kjell Rubenson (Linnköping), tri Sallie Westwood (Leicester), prof. Walter Leirman (Leuven), tri Barry Hake (Leiden), prof. Pierre Casper (Pariisi), prof. Bjarne Wahlgren (Kööpenhamina) ja isäntänä toiminut prof. Manuel Broncano (Sevilla).

TOIMINTAMUODOT

Verkostot

Perustetut tutkimusverkostot ovat:

- elämänhistoriallinen ja biografinen tutkimus (*Peter Alhait*)
- aikuiskasvatuksen historia ja sosiaaliset liikkeet (*Barry Hake*)
- kulttuurienväliset vaikutukset eurooppalaisessa aikuiskasvatuksessa
- paikallinen aikuiskasvatus ja kansansivistysliikkeet
- aktiivinen demokraattinen kansalaisuus
- aikuiskasvatus ja työmarkkinat

ESREA:n tiedotuslehdessä kerrotaan näiden verkostojen yhteyshenkilöistä ja toiminnasta.

Opiskelija- ja tutkijavaihto

ESREA pyrkii kaikin tavoin edistämään myös alan opiskelijoiden ja tutkijoiden vaihtoa ja yhteistyötä. Tähän mennessä on käynnistynyt kak-

si ERASMUS ICP -ohjelmaa, toisen pääpaikkana on Barcelona ja toisen Bremen.

Tutkimusprojektit

ESREA on jo käynnistänyt eurooppalaisen aikuiskasvatustutkimuksen tilaa (The "State of the Art" research project) koskevan tutkimusprojektin. Ensimmäisessä vaiheessa kerätään kaikista Euroopan maista tiedot aikuiskasvatustutkimuksen tämänhetkisestä tilasta, resursseista, painopistealueista, suuntauksista jne. Tämä osa perustuu pääasiassa asiantuntijahaastatteluihin ja se on suurelta osalta jo koottu. Tarkoitus on edetä tämän jälkeen tietokonepohjaiseen, kaikki Euroopan maat käsittävään aikuiskasvatustutkimuksen tiedostoon. Tutkimusta tehdään yhteistyössä UNESCO:n Hampurissa sijaitsevan Kasvatustieteellisen Tutkimusinstituutin kanssa, jonka edustaja Paul Belanger on osallistunut myös pari kertaa väliaikaisen johtokunnan kokouksiin. Myös muita yhteisiä tutkimusprojekteja on tarkoitus käynnistää ja etsiä niihin yhdessä rahoitusta.

Julkaisutoiminta

ESREA News on seuran uutislehtinen, jota on ilmestynyt vasta pari numeroa. Siinä tiedotetaan kaikesta ESREA:n toiminnasta, tutkijaverkostoista jne. sekä eurooppalaisista aikuiskasvatustapahtumista, konferensseista jne. Lehtinen on ollut vielä melko vaatimaton, mutta sitä kehitetään koko ajan. Jo tähänastiset tiedotteet ovat tuoneet selvästi esiin eurooppalaisen aikuiskasvatuskonferenssien ja seminaarien runsauden.

Aluksi ESREA suunnitteli oman tieteellisen aikakauslehden julkaisemista, mutta koska alan julkaisuja on jo suhteellisen runsaasti, niin lopulta päädyttiin yhteistyölinjaan. Yhdistyksellä on nyt yhteistyösopimus Isossa-Britanniassa ilmestyvän tieteellisen aikakausjulkaisun *Studies in the Education of Adults* julkaisuosapuolten kanssa. Lehti on arvostettu, neljä kertaa vuodessa ilmestyvä, kansainvälinen refereejulkaisu. Eri kielialueita (englannin, ranskan, saksan, italian, espanjan/portugalin kielten) edustavat yhdistyksen jäsenet ovat nyt mukana lehden toimituskunnassa. On ilmeistä, että lehti tarkastelee tulevaisuudessa monipuolisemmin eurooppalaista aikuiskasvatusta kuin aikaisemmin, jolloin se oli hyvin Englanti-keskeinen.

ESREA:n tarkoituksena on toimittaa myös omaa tieteellistä julkaisusarjaa, jossa julkaistaan raportteja erityisesti niistä tutkimuksista, joissa yhdistys on itse mukana.

Yleinen aikuiskasvatuskonferenssi

ESREA järjestää joka toinen vuosi jäsenilleen yleisen tutkimuskonferenssin. Ensimmäinen konferenssi pidetään ensi kesänä Linköpingissä 7.-10. elokuuta aiheesta "Popular Adult Education and Social Mobilization in Europe". Kurssimaksu on 600 DM ESREA:n jäsenille ja muille 750 DM. "Call for papers" päättyy 15. maaliskuuta. Konferenssin osallistujamäärä on rajoitettu 60:een ja etusija annetaan ESREA:n jäsenille. Konferenssia koskeviin tiedusteluihin vastaa yhdistyksen sihteeri Barry Hake.

ESREA tarjoaa jäsenilleen ikkunan laajaan ja erilaisista kulttuurisista lähtökohdista lähtevään

eurooppalaiseen aikuiskasvatustutkimukseen. Meillä Suomessa tunnetaan melko hyvin pohjoismainen, brittiläinen ja ehkä saksalainenkin alan tutkimus, mutta monien muiden maiden aikuiskasvatuksesta ja sen tutkimuksesta tiedetään hyvin vähän. Yhdentyvässä Euroopassa alan laaja-alainen tuntemus on välttämätöntä. Seura tarjoaa monenlaisia ja -tasoisia yhteistyömahdollisuuksia ja verkostoja eri tieteenalojen tutkijoille, jotka ovat kiinnostuneet jostakin aikuisten oppimiseen ja opiskeluun liittyvistä tutkimusalueista.

Hallinto

Perustavan kokouksen jälkeen väliaikainen johtokunta on kokoontunut kahdesti, ensin Manchesterissa 12.-13.4.1992 ja sitten Sevillas 11.-14.12.1992. Näissä kokouksissa on keskusteltu monista yhdistyksen toimintaan liittyvistä yllättävistäkin ongelmista, joista kielikysymys ei tietystikään ole vähäisin. On myös käynnistetty edellä kuvattua toimintaa.

Väliaikainen johtokunta on nyt toiminut hiukan yli vuoden. Ensimmäinen demokraattisesti valittava johtokunta valitaan ensi vuonna. Sitä ei oikeastaan olisikaan voinut tehdä aikaisemmin, koska yhdistyksestä tiedottaminen ja jäsenhankinta on vienyt yllättävän paljon aikaa.

Kolmeksi vuodeksi valittava 15 jäseninen johtokunta valitaan postiaänestyksellä, johon voivat osallistua kaikki yhdistyksen henkilöjäsenet. Johtokunnan 15 jäsenestä 12 valitaan näin ja kolmen jäsenen valinnan suorittaa harkintansa mukaan vaalitoimikunta, jona toimii väliaikainen johtokunta. Tarkoitus on, että johtokunta edustaisi mahdollisimman hyvin Euroopan eri osia ja maita. Tämän ajatuksen toteuttaminen ei kuitenkaan ole helppoa, varsinkaan juuri nyt, kun uusia valtioita syntyy jatkuvasti lisää.

Valintaa varten Eurooppa jaetaan neljään osaan: pohjois-, itä-, etelä- ja länsiosaan. Kustakin valitaan kolme edustajaa. On selvää, että aluejaolla on keskeinen merkitys niin tässä kuin muissakin vaaleissa. Siitä keskusteltiin viime kokouksessa innokkaasti, mutta lopullinen aluejako päätettiin tehdä vasta sitten, kun vaalin tulos selviää. Tällä halutaan varmistaa, että alueellinen edustavuus toteutuu riittävästi.

Ainoa alue, josta päästiin yksimielisyyteen, oli ”pohjoinen Eurooppa”. Siihen päätettiin sisällyttää Pohjoismaat ja Baltian maat. Ehdokkaaksi voi asettua kuka tahansa seuran jäsen, jota kaksi muuta jäsentä ilmoittaa kirjallisesti kannattavansa. Kokouksessa painotettiin sitä, että johtokunnan jäseniksi pitäisi saada ensisijassa sellaisia henkilöitä, jotka haluavat todella myös toimia siinä. Heille ei valita varajäseniä, koska se saattaisi heikentää johtokunnan jäsenen sitoutumista ja vastuuta toiminnastaan.

Yhdistyksen hallinnollisena sijaintimaana on Alankomaat, jonka lainsäädännön mukaan yhdistyksen säännöt laaditaan. Tämä johtuu ainakin osin siitä, että yhdistyksen perustamisessa hyvin aktiivisesti toiminut tohtori Barry Hake työskentelee Leidenin yliopiston aikuiskasvatustutkimuskeskuksessa (Center for Adult Education & Information). Keskuksen johtaja, professori Bastiaan van Gent on antanut suostumuksensa siihen, että hän voi käyttää osan työajastaan ESREA:n toiminnan kehittämiseen. Yhdistyksen käynnistämisestä on aiheutunut luonnollisesti keskukselle kuluja, mutta ne on tarkoitettu jatkossa korvata yhdistyksen varoista.

Jäsenyyt

Henkilöjäsenet. ESREA:n jäseneksi voi liittyä jokainen henkilö, joka tutkii aikuiskasvatusta tai aikuisten opiskelua

- jossakin korkeakoulussa tai yliopistossa
- kuka tahansa muu henkilö, joka haluaa edistää yhdistyksen toimintaa
- korkeakoulututkintoa (ylempää) suorittava opiskelija tai liseniaatin/tohtorin tutkintoa suorittava jatko-opiskelija.

Jäsenmaksu henkilöjäsenille on 35 ECU:a, joka on markan ulkoisesta arvosta riippuen 200 markan tuntumassa.

Organisaatiojäsenet. Myös sellaiset instituutiot/laitokset/organisaatiot voivat pyrkiä ESREA:n liitännäisjäseniksi (Associate Institutional Members), jotka toimivat

- yliopistoissa ja polyteknikumeissa
- taloudellista voittoa tavoittelemattomissa organisaatioissa, jotka tekevät aikuisten opiskeluun kohdistuvaa tutkimusta.

Jäsenmaksu organisaatiojäseniltä on 1000 ECU:a, joka on noin 600 markkaa.

Vuoden 1993 alussa ESREA:ssa on noin 200 henkilö- ja organisaatiojäsentä. Näistä ainoastaan seitsemän oli viime vuoden lopulla suomalaisia. Asiaan saattaa vaikuttaa yksinkertaisesti tiedon puute. Vaikka mm. tässä lehdessä oli tiedot ESREA:sta ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran (Suomen) jäsenille on tiedotettu uudesta eurooppalaisesta tutkimusseurasta, niin ilmeisesti vie aikansa, ennen kuin ihmiset reagoivat. Asiaan saattaa vaikuttaa myös se, että jäsenmaksua ei haluttu maksaa vielä viime vuonna, koska toiminta oli vasta käynnistymässä. Nyt tilanne on toinen ja toivoisi, että alan tutkijat liittyisivät runsaslukuisesti ESREA:n jäseniksi. Tällöin olisi ehkä mahdollista, että Suomi saisi myös jatkossa edustajan yhdistyksen johtokuntaan.

Jäsenyyshakemukset osoitteella:

*Dr Barry J. Hake
Cnetere for Adult Education
University of Leiden
Wassenaarseweg 62
AK 2333 Leiden
Netherlands
tel. 71-274049 ja fax. 71-273619*

European Research Seminar 7.-10.8.1993

Linköpingin yliopistossa pidettävän ESREAN:n tutkimusseminaarin aiheena on Popular Adult Education and Social Mobilization in Europe.

Osanottajien tulee esitellä oma tutkimuksensa kirjallisesti. Esittelyssä tulee käydä selkeästi ilmi tutkimuksen teoria ja metodologia. Mukaan tulee liittää yhden sivun abstrakti ja toimittaa se 15. maaliskuuta mennessä ESREA:n sihteeristölle. ESREA pyytää selostusten perusteella mahdolliset seikkaperäisemmät esittelypaperit, joiden tulee olla toimitettuina Barry J. Hakelle 1. toukokuuta mennessä.

KARI PURHONEN

Kansainvälisyys henkilöstökoulutuksessa

Tässä lehdessä julkaistaan useita erilaisia kirjoituksia, joissa arvioidaan suomalaista osaamista, selviytymistä ja kilpailukykyä. Tällaisia puheenvuoroja ovat mm. johtaja Pertti Widénin "Koulutus kansainvälisyyteen" ja tutkija Raimo Jaakkolan "Valmistautuminen jatkuvaan muutokseen", molemmat lehden keskusteluosassa.

Teollisuuden ja työnantajain keskusliiton apulaisjohtaja Kari Purhonen kirjoittaa seuraavassa kansainvälisyydestä henkilöstökoulutuksessa tekemänsä yrityskyselyn pohjalta. Kyselyn tavoitteena oli selvittää ulkomaiseen toimintaan liittyvän henkilöstön kehittämistarvetta teollisuudessa lähivuosina. Mukana oli yhteensä 50 yritystä, joista 23 voidaan katsoa edustavan pientä ja keski-suurta teollisuutta ja 27 suurta teollisuutta. Haastateltavat edustivat yritysten korkeinta johtoa.

Yritykset oli valittu yrityskoon, toimialan sekä kansainvälistymisasteen perusteella. Kaikilla haastatteluisissa mukana olleilla yrityksillä oli kokemuksia kansainvälisistä operaatioista.

Tavaraviennin ohella yleisimpiä kansainvälisiä operaatioita olivat myyntiyksiköt ulkomailla (78 prosenttia), valmistavat yksiköt ulkomailla (58

prosenttia) sekä projektivienti (50 prosenttia). Samojen toimintamuotojen odotettiin säilyvän yleisimpinä myös vuonna 1992. Eniten lisääntyny valmistavien yksiköitten osuus sekä lisenssien myyminen.

Tärkein kohdealue on edelleen Skandinavia, sillä lähes neljä viidestä haastatellusta yrityksestä ilmoitti sen päämarkkina-alueekseen. Länsi-Eurooppa oli päämarkkina-alueena 84 prosentilla, Pohjois-Amerikka lähes puolella ja entiset SEV-maat runsaalla kolmanneksella haastatelluista yrityksistä.

Nykyiset kohdealueet näyttävät säilyttävän asemansa myös lähitulevaisuudessa. Uusia viennintaita haetaan kuitenkin Pohjoismaiden ulkopuolelta erityisesti Länsi-Euroopasta ja Pohjois-Amerikasta. Myös Kaukoit ja Oseania tulevat olemaan eräiden yritysten viennin kohteina. Sama koskee Etelä-Amerikkaa.

Koulutustarve lisääntyy

Koulutustarve arvioitiin tehtäväalueittain, tehtävätasoitain ja osa-alueittain. Osa-alueittain tarve oli merkittävin kansainvälisten toimintojen johtamisen, viestimarkkinoinnin sekä kielikoulutuksen alueilla. Suuret yritykset kokivat koulutustarpeen selvästi merkittävämmäksi kuin PKT-yritykset.

Tehtäväalueittain koulutustarve arvioitiin suurimmaksi markkinointihenkilöstöllä ja pienimmäksi talous- ja hallintohenkilöstöllä. Suurissa yrityksissä koettiin koulutustarve merkittävämmäksi kuin PKT-yrityksissä.

Koulutustarve tehtäväalueittain

Yrityksen johto:

- kokonaisnäkemys kansainvälisestä toiminnasta
- kansainvälistymisen ymmärtäminen luonnollisena osana yrityksen kasvustrategiaa kannattavuuden parantamiseksi
- kyky havaita kansainvälisen toiminnan mahdollisuudet ja uhat
- kohdemarkkina-alueiden taloudellisten, poliittisten ja kulttuuriolojen tuntemus
- kieli- ja neuvottelutaito

Tuotantobenkilöstö:

- kielitaito
- kansainvälisten normien ja määräysten tuntemus
- kyky sopeutua ulkomailla työskentelyyn
- asennoituminen kansainvälistymiseen
- alan tekninen ja laadullinen kehitys

Markkinointibenkilöstö:

- kieli-, myynti- ja neuvottelutaito
- kansainvälinen markkinointi
- asennoituminen vientiin ja kansainvälistymiseen
- kohdemaiden taloudellisten, poliittisten ja kulttuuriolojen tuntemus
- kansainvälinen markkinointi

Talous- ja hallintobenkilöstö:

- kielitaito
- kansainvälisen laskentatoimen hallinta
- viennin rahoitus, luotot, takuut ja vakuudet
- valuuttariskien hallinta
- kohdemaiden lainsäädäntö ja sopimus juridiikka
- kansainvälisten rahoituslähteiden käyttö
- kohdemaiden taloudellisen tilanteen tuntemus
- konsernitilinpäätöksen laatiminen

Tutkimus- ja tuotekehityksen henkilöstö:

- kielitaito
- kansainvälisten laatuvaatimusten soveltaminen
- tuotteiden kansainväliset markkina-sovellutukset
- alan tekniset erityisvaatimukset.

Tehtävätasoinen tarkasteltuna merkittävin koulutustarve oli keskijohtolla ja päällikköta-solla.

Vastauksista erottui kolme henkilöstöryhmää, joiden kansainvälisiin toimintoihin liittyvä koulutustarve näytti selvästi kasvavan. Nämä ovat ylin johto, vienti- ja markkinointihenkilöstö sekä tutkimus- ja kehityshenkilöstö. Mielenkiintoista oli havaita, että suurissa yrityksissä korostettiin nimenomaan johdon koulutustarpeen lisääntymistä, kun taas pienissä yrityksissä johto mainittiin hyvin harvoin.

Haastatelluista yrityksistä 86 prosenttia arvioi koulutettavien henkilöiden määrän kasvavan seuraavan kolmen vuoden aikana. Suurista lähes jokainen näki ulkomaiseen toimintaan liittyvän henkilöstön koulutuksen lisääntyvän, pienemistä neljä viidestä.

Koulutuksen organisointi tapahtuu sekä sisäisen että ulkoisen toiminnan avulla. Poikkeuksen tekee ylin johto, joka kehitetään pääasiassa ulkopuolisella koulutuksella.

Haastateltavissa yrityksissä erottui selvästi kolmen suurimman muutospaineen ryhmä. Nämä olivat eri kohdealueiden olojen ja kulttuuri- en tunteminen, kielitaito sekä yleisen kansainvälistymistä edistävän asenteen kehittyminen. Esiin tuli myös henkilöstön tai eri henkilöstö-ryhmien koulutustason yleinen kohottaminen.

Koulutustarjonta vastaa tarpeita – laatua parannettava

Kansainvälistämiskoulutuksen tarjonnan arvioidaan vastaavan yrityksen tarpeita määrällisesti jopa keskimääräistä paremmin. Sitä vastoin koulutuksen laadussa nähtiin toivomisen varaa. Suurten mielestä koulutuksen tarjonta oli jonkin verran runsaampaa kuin PKT-yritysten mielestä.

Erityisesti hyvänä pidettiin kielikoulutuksen ja vientimarkkinointikoulutuksen tarjontaa. Myös yleisen liikkeenjohdon koulutuksen katsottiin riittävän.

Varsinkin suurimmissa yrityksissä korostet-

tiin kovasti kurssien räätälöintiä juuri oman yrityksen tarpeisiin.

Koulutuksen toteuttamisvaihtoehtoja

Yritys voi kouluttaa henkilöstöään sekä sisäisesti että käyttämällä ulkopuolisia koulutuspalveluja. Sisäisen koulutuksen osuus on lisääntynyt vuosi vuodelta. Nykyään se on toimihenkilöiden koulutuksessa runsas puolet, mutta työntekijöillä noin 85 prosenttia koko koulutuksen volyymista. Kansainvälistämiskoulutuksessa sisäisen koulutuksen osuus lienee vielä tätäkin suurempi.

Kansainvälistymiseen liittyvä yrityksen sisäinen koulutus tapahtuu sekä suomalaisten että ulkomaalaisten konsulttien ja instituuttien avulla. Jos tavoitteena on luoda myönteisiä asenteita tai muuttaa käyttäytymistä yrityksissä, tarvitaan useiden henkilöiden kouluttamista ja kehittämistä samanaikaisesti.

Ulkomailla kouluttaminen on Suomessa toislaiseksi ollut volyymiltaan vähäistä, mutta sen osuus on kasvanut nopeasti 1980-luvulla. Pääasiassa ulkomaille lähetetään yritysten johtoa sekä myynti- ja markkinointihenkilöitä.

Keinoja henkilöstön kansainvälistämiskoulutuksen toteuttamiseksi lyhyesti esitettynä ovat mm. seuraavat:

1. Harjoittelu ja työskentely ulkomailla yrityksissä ja kansainvälisissä järjestöissä

2. Ulkoinen koulutus

- kansainväliset ja kotimaiset seminaarit
- ulkomaiset liikkeenjohto-instituutit ja yliopistot
- ulkomaiset ja kotimaiset kieli-instituutit
- kotimaiset yliopistot, korkeakoulut ja täydennyskoulutuskeskukset, esimerkiksi FINTRA, JTO, LIFIM ja POHTO.

3. Sisäinen koulutus

- sisäiset kotimaassa ja ulkomailla järjestettävät koulutustilaisuudet
- projektikoulutus
- ulkomaisten konsulttien käyttäminen

- kansainväliset tietopankit.

4. Urakierto, ts. suomalaisista yrityksistä lähetetään henkilöitä ulkomaisiin tytäryrityksiin ja päinvastoin.

5. TUTOR-systeemi, joka tarkoittaa sitä, että kansainvälisiin tehtäviin koulutettavat henkilöt työskentelevät yhdessä kokeneemman ja jo asiansa hallitsevan henkilöstön kanssa.

6. EY:n koulutusyhteistyöohjelmiin osallistuminen, esimerkiksi COMETT II

7. Ulkomaisten tutkimuslaitosten käyttäminen.

Johtopäätökset

Tämä selvitys antaa yhden kuvan niistä kansainvälistyvän yrityksen henkilöstön koulutus-tarpeista, jotka ovat tärkeitä mm. vientiä aloit-taville yrityksille ETA- ja EY-ratkaisujen vuoksi.

Jokaisen suomalaisen kansainvälistyvän yrityksen tulisi:

1. Tiedostaa kansainvälistymisen vaativan, että henkilöstön kansainvälistämistietämys ja -taito ovat ajan tasalla. Näin siksi, että rajat avautuvat ja kansainvälistyminen etenee myös kotimaassa.

2. Lisätä merkittävästi nykyistä enemmän varoja henkilöstön kansainvälistämiseen 1990-luvulla.

3. Pyrkii käyttämään hyväksi ne voimavarat, jotka tulevat yrityksille esimerkiksi ulkomaisten yritysostojen yhteydessä.

4. Laatia kansainvälistymisen pitkän aikavälin kehittämisohjelma, jonka yhdeksi osaksi suunnitellaan johdon ja muun henkilöstön kansainvälistämishjelma.



PERTTI WIDÉN

Koulutus kansainvälisyyteen

Suomalaisten olisi erityisesti pönkitettävä tervettä itsetuntoa ja positiivista omakuvaa ja kehitettävä ihmissuhteitten arvostustaan eikä korostettava vain työtä ja "asiaa", jolloin tyypilliseksi johtamistyylisikin muodostuu "management by perkele".

Turun kauppakorkeakoulun kielten laitoksen johtaja Pertti Widén on kulttuurienvälisen kommunikaation erikoistuntija. Hänen tutkimuksensa käsittelevät sekä suomalaisten että eri eurooppalaisten kulttuurien lisäksi myös amerikkalaista ja japanilaista kulttuuria. Hän on haluttu luennoitsija sekä koti- että ulkomailla. Turun kauppakorkeakoulussa hän pitää kansainvälisestikin harvinaislaatuista kulttuurienvälisen kommunikaation ja kulttuuritietouden kurssia, jossa käsitellään myös johtamista eri kulttuureissa, liike-elämän etiikkaa, arvojen vaikutusta viestintään ja johtajalle tärkeitä humanistisia ja ihmissuhdeasioita.

Kansainvälistymisessä muutamme regionalismin nousun myötä nykyistä voimakkaammin valtioajattelusta paikallisalueajatteluun. Sosio-kulttuurillisessa mielessä viestintä tulee siis olemaan entistäänkin monimuotoisempaa. "Ajattele globaalisesti, toimi lokaalisesti" on täyttä totta; joudumme yhdistämään molemmat näkökohdat.

Kansainvälisissä tehtävissä toimivilla täytyy olla hyvä ja monipuolinen kielitaito, perusteellinen kulttuurin ymmärrys ja oikea asennoituminen, johon kuuluvat myös ihmissuhdetaitojen hallinta. Toisen kulttuurin ymmärtämisen perustana on oman kulttuurin ymmärtäminen. Ihmissuhdetaitojen perustana on terve itsetunto ja positiivinen omakuva.

Kulttuurioppimisessa tarvitsemme monimuotoisuuden keskellä entistäkin kipeämmin orientoitumisvälineitä voidaksemme löytää moninaisuuden seasta tukipisteitä. Meidän pitäisi pystyä tunnistamaan kulttuurin moninaisuuden seasta parametreja, joitten suhteen vaihtelua esiintyy, mutta jotka sinänsä toimivat hahmotusapuna.

Erinomainen, yksinkertainen ja nopea diagnostisointiväline on LC/HC -jatkumo, jolle voimme sijoittaa eri kulttuurit toisiinsa nähden ja johon liittyvien kielellisten ja tekstuaalisten piirteitten kimputus auttaa eteenpäin. Näihin liittyvinä vaikutustekijöinä on syytä ottaa erityiseen



tarkasteluun arvojen ja normien vaikutus sekä aikatekijä, samoin kuin tilankäyttö ja reviiriajatelu. Kaiken summana voimme tarkastella kohteliaisuuden käsitteen sisältö- ja ilmiäsvaihtelua kulttuurista toiseen, sillä kohteliaisuus on juuri sitä strategiaa, jonka tarkoituksena on auttaa kanssakäymisen onnistumista. Näitä tekijöitä tarkastelen seuraavassa.

LOW CONTEXT - JA HIGH CONTEXT -KULTTUURIT

LC (low context) / HC (high context) -jatku on erinomainen ja nopea diagnoosiväline, kun haluamme suhteuttaa oman ja kommunikaatiopartnerimme kulttuuriin sidotut viestintätottumukset toisiinsa nähden. LC-kulttuurissa (esimerkiksi amerikkalaisuus ja saksalaisuus) suurin osa välitettävästä informaatiosta on eksplisiittistä, esimerkiksi suoraan puhumalla ilmaistua. HC-kulttuurissa (esimerkiksi kiinalaisuus ja japanilaisuus) valtaosa informaatiosta on kommunikaatiotilanteessa ja kommunikoijissa itsessään implisiittisesti; varsin vähän ilmaistaan suoraan, paljon joudutaan lukemaan rivien välistä.

Suomalaisessa kulttuurissa tuntuu olevan perinteisesti paljon HC-kulttuurin piirteitä, jotka kummastuttavat LC-kulttuurisia eurooppalaisia ja saattavat ehkäistä viestintäämme. Näistä eroista meidän on syytä olla selvillä voidaksemme tarvittaessa joko muuntaa kommunikaatiotamme vastaanottajan tottumusten mukaiseksi tai ainakin selittää hänelle ominaispiirteemme. Tämä on erityisen tärkeää sen vuoksi, että kulttuuri vaikuttaa siihen, mikä missäkin kulttuurissa koetaan kohteliaaksi: seikka, joka minun kulttuurissani on kohteliaisuutta, saatetaan kokea toisessa kulttuurissa epäkohteliaisuudeksi, ja päinvastoin. Näin kohteliaisuus, sen ilmenemismuoto taikka jonkin ilmenemismuodon puuttuminen, saattaa muodostua tahattomia väärinymmärryksiä aiheuttavaksi loukuksi.

Kohteliaisuus eri kulttuureissa

Suomalaisten kohteliaisuus on usein luonteeltaan passiivista, osoittamatta jättämistä, korostamisen välttämistä; tässä tarkoitettujen eu-

rooppalaisten kohteliaisuus on aktiivista, toisen näyttävästi huomioonottavaa, suoraan ilmaistua. Suomalaista kohteliaisuutta on toisen jättäminen rauhaan, jonka vuoksi häneen ei katsota suoraan, häntä ei puhutella suoraan, hänen nimensä mainitsemista vältetään.

Läntinen kohteliaisuus perustuu henkilökohtaisuuteen. Nimet ja puhuttelut ovat tärkeitä, katsekontaksi ilmoittaa, kenelle viestintä on tarkoitettu. Tämän lisäksi on huomattava, että kohteliaisuudella näille ihmisille on toinenkin aspekti: muodollinen kohteliaisuus, käytöstapojen hallinta, joka ilmenee jo näiden kielten kohteliaisuutta merkitsevien sanojen etymologiatakin: höflich, höflich, courtois jne korostavat hovikelpoisuutta.

Suomalaisten yksilön hyveitä korostava arvo maailma ja eurooppalaisten ihmissuhteita korostava näkökulma saattavat lyödä toisiaan korvalle: kun suomalainen lähtee yksin kaatamaan lehmänsä kimppuun käynnyttä kontiota, hollantilaiset ovat tottuneet yhdessä taistelemaan uhaavaa luonnonvoimaa, merta, vastaan.

Tehtäväkeskeisyydestä ihmissuhdekeskeisyyteen

Suomalaisten tehtäväkeskeinen asioitten tarkastelu saattaa unohtaa eurooppalaiselle tärkeän ihmissuhteitten hoitamisen. Näin myös johtamistyyliissä: suomalainen johtaja eristyy helposti omaksi sikaariportaakseen työpöytien, ovien ja sihteerien taakse muistamatta, että johtajan tulee juuri näkyä - sekä alaisiin nähden että firman ulkopuolelle. Ei riitä, että johtajat ja johtoryhmät nuijivat kokouksessa päätökset pöytään ja laativat pöytäkirjansa; LC-kulttuurin ihminen haluaa saada vaikuttaa myös alaisena varsinkin juuri itseään koskevien asioitten kulkuun.

LC-ihminen on tottunut dialogiin. Keskustelu on hänelle kohtelias ilmaisumuoto. Sekaanpuhuminen ja reagointi osoittavat kiinnostusta, samoin kysymykset. HC-ihminen on tottunut monologisiin. Hänelle on kohteliaista, että toinen kuuntelee hiljaa eikä keskeytä häntä. Ei hän paljoa kysele. Hänestä kysymykset saattavat vaikuttaa epäkohteilailta. HC-ihmiselle on nimit-

täin hyvin tärkeätä säilyttää kasvonsa. Tästä syystä tällaisessa kulttuurissa ei myöskään ole tapana esittää suoraa kieltoa, vaan kielteinen suhtautuminen täytyy osata tulkita muista viitteistä. LC-ihminen ei kaihda myöskään suoraa kieltoa. Hänestä mutkattomuus on kohteliaisuutta.

Suhtautuminen aikaan

Mutkattomuus tietysti myös säästää aikaa, ja aika on länsimaiselle ihmiselle rahaa. Kun amerikkalaiset laativat erilaisia "time managerejaan" ja "minute managerejaan", he pyrkivät hallitsemaan aikaansa: kun jokainen minuutti on ohjelmoitu, kun jokaisen minuutin tekemiset on ennalta määrätty, ei aikaan sinänsä enää tarvitse kiinnittää huomiota, kunhan vain noudattaa aikatauluaan!

Itäinen ihminen ei suhtaudu aikaan tällä tavoin; aikaa on hänelle kyllä riittävästi. Kun läntiselle ihmiselle on kohteliasta säästää toisen (ja omaakin) aikaa, itäiselle ihmiselle hoputtamisen tuntu olisi epäkohteliasta.

Läheisyys, tilankäyttö ja teitittely

Suomalaisten eristymistaipumus tulee ilmi myös tilankäytössä. Päästämme toisen vain varsin pitkän välimatkan päähän itsestämme, muissa kulttuureissa on tapana tulla hyvinkin lähelle puhekuppaniaan. Läheisyyttä on omiaan vahvistamaan myös kättely: varsinkin saksalaisessa kulttuurissa on totuttu kättelyihin henkilökohtaisen kohteliaisuuden korostajana. Ja tätä tapaa on kyllä kaikin keinoin syytä vaalia, sillä kädenpuristuksella voi ilmaista hyvin paljon asioita.

Jokaisen kulttuurin erityispiirteistä (esimerkiksi ranskalais-saksalais-venäläisen alueen teitittelypakosta taikka saksalaisen ilmaisuuden varovaisuudesta) on tietysti oltava selvillä ja on tutustuttava kohdealueen arvoihin ja normeihin, jotka vaikuttavat kulloiseenkin kulttuuriin.

On perehdyttävä alueen kirjallisuuteen, taiteisiin, historiaan, filosofiaan, uskontoon jne. On oltava selvillä päivantapahtumista, mistä kulloinkin puhutaan.

On opittava testaamaan kanavia "small talkin" avulla. Itse asiassa tämä viimeksi mainittu seikka harjaannuttaa juuri siihen, minkä suomalaiset esi-isämme ilmaisivat sanomalla "Syötä vierasta sanoilla, kunnes keitto kerkiävi", mutta minkä nykysuomalaiset suuressa määrin tuntevat unohtaneen: henkilösuhteitten hoitamiseen aktiivisen positiivisen kohteliaisuuden avulla.

Ihmissuhteiden knowhow

Monikulttuurisessa Euroopassa korostuu eri kielten (erityisesti meidän koulukielistämme saksan ja ranskan kielen) ja kulttuurien tuntemus lingua francana käytetyn englannin ohella. Mutta erityisesti näissä yhteyksissä korostuu asenteellinen valmiutemme meistä poikkeavien kulttuuritekijöitten ja toisenlaisen kulttuuritaustan omaavien ihmisten kohtaamiseen. Tässä on kaikki saatavissa oleva tieto hyödyksi, mutta ennen kaikkea tarvitaan empatiaa: kykyä asettua toisen asemaan, tarkastella asioita hänen näkökulmistaan.

Kulttuuriempatia ja ihmisen arvon tunnustava persoonallinen asennoituminen tulevat olemaan ratkaisevat kilpailutekijät. Tuotannollisesta knowhow'sta siirrymme ihmissuhteitten knowhow'hun.

Itäisen HC-kulttuurin ihminen ei kestä kasvojen menetystä. Hän ei sano "ei" eikä hänelle voi kohteliaisuussääntöjen puitteissa myöskään sanoa "ei". Läntisen LC-kulttuurin edustaja ilmaisee suoraan myös kiellon. Tällaisissa tilanteissa käytetään lievittäjänä kuitenkin kaksoisstrategiaa: huolimatta siitä, että joudutaan sanomaan "ei", huomataan ihmissuhteitten tärkeys ja korostetaan kiellon tarkoittavan vain asiaa, ei kommunikaatiokumppania henkilönä. Suomalaisten kaksoisstrategian hallinnassa olisi vielä kehittämisen varaa, liian usein suomalaisten johtamistyylinä on vielä "management by perkele".

Yksilöitä erilaisin kulttuuritaustoin

Kansainvälistymisen edistämiseksi olisi erityisesti kiinnitettävä huomiota kielen syvemmän



opiskelun halukkuuden lisäämiseen, kulttuurierojen ja tapatietouden välittämiseen sekä yleiseen kommunikatiivisuuden kehittämiseen, johon kuuluvat kulttuurin ja ilmaisun toisiinsa nivoutumisen tajuaminen, yleisten kulttuuripiirteiden tiedollinen tajuaminen, erilaisuuden empatian kehittäminen, vuorovaikutus- ja ihmishuuhdetaidot sekä persoonallisuuden , erityisesti sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen ja luovuuden kehittäminen nykyisen tietopainotteisuuden tasapainottamiseksi.

Tarvitaan yksilöllisyyden huomioonottamista, tarvitaan tietoa eri sukupuolten erilaisista ilmaisutavoista, oman ja omakulttuurisen erikoislaadun analysointia; "tunne itsesi!" pohjana muitten tuntemiselle.

Yksilöllisyyden huomioonottamiseen täytyy olla varoja, muuten koulujärjestelmämme ei vastaa tarkoitustaan. Täytyy pystyä ottamaan huomioon oppilaiden vastaanottokyky, sosiaalisen taustan ja ympäristön leimaamat kommunikaatiotottumukset (joita usein joudutaan modifioimaan vieraan kulttuurin näkökulmasta) ja eri sukupuolten erilaisten kommunikaatiotottumusten ja sen mukaisesti erilaisten kommunikaatio-odotusten vaikutus - olivatpa nämä erilaisuudet taustaltaan biologisia taikka erilaisten kasvatuksen tuloksena sosiaalisia.

Itsensä tuntemus ja vahva itsetunto

Tarvitaan oppilaan positiivisen omakuvan tukemista; esimerkiksi opettajan kysymykset saattavat olla tässä suhteessa vaarallisia, sillä ne saattavat itse asiassa ollakin nöyryyysstrategioita tai ainakin oppilas voi kokea ne sellaisina; ratkaisuna voisi nähtävästi ennen kaikkea olla keskusteleva opetus ja ryhmätyö.

Kun Ruotsissa tutkittiin siirtolaisten lapsia, huomattiin, että suomalaisilla oli paras koulutus ja ammattitaito, mutta heikoin itsetunto; työpaikat veivät aina itsetunnon voimakkaammat jugoslaavit ja italialaiset suomalaisten jäädessä nuolemaan näppejään.

Kauppalehden Optio-lehdessä 15.8.1991 (s. 64) Digitalin toimitusjohtaja Pekka Roine sanoo seuraavaa:

"Suurin synty, mikä Suomessa on tällä vuosisadalla tehty, on koulujärjestelmä. Aivan erityisesti peruskoulu. Toivon, että historiankirjoitus on näiden kohdalla hyvin ankara. Suomalainen koulujärjestelmä rakentaa yhteiskuntaa autoritäärisen pohjan varaan niin, että mitä tahansa tehdään, se tehdään aina jonkun toisen odotuksia vastaan. Mitä tehdään 12 vuotta koulussa? Yritetään täyttää opettajan odotukset. Tällä järjestelmällä me olemme vahvistaneet tähän maahan hirveätä auktoriteettien kunnioitusta, joka johtaa suomalaiseen johtajatyyppiin. - Haluaisin kirjoittaa jokaisen työpaikan seinälle: Saa ajatella."

Koulunkin suhteen ja varmasti tosiaan myös koulun ansiosta olemme muuttuneet lallukkakansaksi, joka ei uskalla ajatella omilla aivoillaan ja jatkuvasti potee herranpelkoa ja huonoa omakuvaa. Juuri koulujärjestelmän pönkittämä olemme vaarassa menettää luovuutemme, kahlehtia itsemme passiivisuuteen.

Empatiakyvyn, arvojen ja normien merkitys

On erittäin tärkeätä huomata, että kokonaispersoonallisuuteemme vaikuttavat monet erilaiset tekijät ja että kokonaispersoonallisuutemme taas on vaikutustekijänä kommunikaatiossa, jonka hallitseminen on perimmältään myös kieltenopetuksen tavoite nyt ja yhä enemmän tulevaisuutta ajatellen: miten saamme sanomamme perille, miten ymmärrämme vastapuolta, miten pystymme asettumaan hänen asemaansa. Näitten tekijöitten kehittämiseen tarvitsemme tietoa.

Mutta pelkkä tieto ei kuitenkaan riitä. Tarvitsemme empatiaa, kykyä asettua toisen asemaan. Tämä kaikki lisää emotionaalisen ja sosiaalisen kasvatuksen merkitystä. Arvot ja arvostukset ovat tässä keskeisiä.

Itse asiassa olemme huomanneet, että insinööriaito ei riitä. Tarvitsemme humanistista sivistystä. Ihmisen tulee jälleen olla ihminen.



RAIMO JAAKKOLA

VALMISTAUTUMINEN JATKUVAAN MUUTOKSEEN

Kvalifikaation sekä pätevyiden käsitteiden laajempi käyttöönotto ja -tutkimuksen kansainvälinen läpimurto liittyvät 60- ja 70-lukujen länsimaissa virinneeseen koulutus- ja oppimis- muotojen uudistamiseen. Kvalifikaation käsite (samoin kuin pätevyidenkin) viittaa yhteiskunnallisesti *välttämättömien toimintavalmiuksien muotoutumiseen oppimisen kautta sekä näiden oppimistulosten hyödyntämiseen tilanteissa, joissa yksilöt joutuvat kohtaamaan yhteiskunnallisen muutoksen mukanaan tuomia taloudellisia, teknologisia, ammatillisia tai kulttuurisia vaatimuksia ja odotuksia.*

Pätevyys- tai kvalifikaatiovaatimusten määrittelyssä ovat korostuneet yleisesti seuraavat lähtökohdat:

- a) ne ovat sidoksissa yhteiskunnalliseen muutokseen tai kehittämiseen,
- b) ne ovat jatkuvasti muuttuvia ja yhteydessä erilaisiin yhteiskunnallisiin odotuksiin,
- c) ne ovat luonteeltaan inhimillisen toiminnan tai aktiviteetin kuvausta, ja
- d) ne muotoutuvat oppimisen ja siihen perustuvan soveltamisen kautta.

Erään keskeisen ongelman kvalifikaatioiden tai pätevyiden määrittelyssä muodostaa käsitteiden laajuus ja epämääräisyys. Kysymys on yksilölle tai tietylle ryhmälle asetuvista laadullisista toimintaan liittyvistä vaatimuksista tai odotuksista, esimerkiksi työtehtävien tehokkaaseen hoitamiseen liittyvästä ammattitaidosta. Mutta ongelmana on ollut se, millä tasolla ja millaista kuvausjärjestelmää näiden vaatimusten esittämisessä noudatetaan. Kansainvälisessä kirjallisuudessa erityisesti tulevaisuuden pätevyysvaatimuksia on määritelty kolmesta erilaisesta lähtökohdasta käsin.

Ensimmäkin kvalifikaatioiden määrittelyä on tehty niistä yhteiskunnallisista toiminnoista tai työtehtävistä käsin, jotka pitää hallita yhteiskunnassa ja/tai työelämässä. On pyritty määrittelemään sellaisia yleisiä elämän- ja ammattitoiminnan tietoja/taitoja, joita tarvitaan menestymiseen nykypäivän tai tulevaisuuden nopeasti muuttuvassa maailmassa.

Toinen lähestymistapa on pyrkinyt selvittämään niitä psykologisia persoonallisuustekijöitä, joiden avulla yksilöt jäsentävät itseään ja ympäristöään. Tällaisia yksittäisiä tekijöitä ovat esimerkiksi erilaiset asenteet, maailmankuva, luovuus, itseluottamus jne.

Kolmas yleisesti käytetty lähestymistapa kvalifikaatioiden määrittelyssä on ollut yksilön sosiaaliskulttuurisen ympäristön ja siihen liittyvien erilaisten intressiryhmien tai viiteryhmien, joskus ristiriitaistenkin arvojen, vaatimusten ja tarpeiden selvittäminen. Elinympäristössämme, samoin kuin työpaikoillammekin, on useita näkymättömiä arvoja tai toimintatapoja, jotka meidän tulee hallita pystyäksemme toimimaan riittävän tehokkaasti tai tarkoituksenmukaisesti. Nämä näkymättömät tai piilevät arvot voivat vaihdella asuinpaikan, kulttuurin, työpaikan mukaan ja kohdistuvat eri tavalla esimerkiksi eri asemassa tai sukupuolta oleviin ihmisiin.

Edellisen perusteella yksilön tulevaisuuden pätevyysvaatimukset voidaan yleisesti määritellä niiksi tiedoiksi, taidoiksi, asenteiksi ja henkilökohtaisiksi ominaisuuksiksi, jotka mahdollistavat yksilöiden mielekkään ja tasapainoisen elämisen sekä kehittymisen niin sosiaaliskulttuurallisessa elinympäristössään kuin työympäristössäänkin. Se, millaisia yksityiskohtaisempia tai konkreettisempia pätevyysvaatimuksia tule-



vaisuuden elämänhallinnalle asetetaan, on riipuvainen siitä, millainen käsitys meillä on tulevasta yhteiskunnasta.

Eräitä mahdollisia tulevan yhteiskunnan peruspiirteitä

Maailma on muuttunut ja työ on muuttumassa. Tällä hetkellä elämme ehkä historiamme voimakkainta muutoksen aikakautta, jossa yhteiskuntamme taloudelliset rakenteet, yhteiskunnalliset instituutiot ja myös yksilöiden elämäntyyli ja arvot ovat muuttumassa. Tämä muutos on ehkä syvällisempi kuin osaamme vielä kuvitellaakaan. Voidaan osittain perustellusti väittää, että koko maailmankuvamme on muuttumassa. Perinteinen newtonilainen maailmankuva, jonka mukaan kehitystä on tähän asti tarkasteltu, on asetettu kysymäalaiseksi. Oletukset asioiden tilan staattisuudesta ja muutosten minimaalisuudesta, suoraviivaisuudesta ja pitkälle ennustettavuudesta ei näytä pitävän enää paikkaansa, mikäli tarkastellaan Euroopassa ja Suomessa parin viime vuoden aikana tapahtunutta yhteiskunnallista ja kulttuurista muutosta. Muutosten ennustamattomuus, satunnaisuus ja yllätyvyys ovat piirteitä, joilla käynnissä olevaa yhteiskunnallista murrosta voidaan pikemminkin kuvata.

Olemmeko siirtymässä sellaiseen yhteiskunnalliseen tilanteeseen, kuten ns. postmodernit käsitykset antavat ymmärtää, jossa yhteiskunnallinen muutos on jatkuvaa ja ennalta-arvaamatonta? Joka tapauksessa yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset ovat luonteeltaan kokonaisvaltaisia, ne kattavat kaikki inhimillisen elämän alueet ja nämä elämänalueet liittyvät entistä tiiviimmin toisiinsa.

Toisaalta yhteiskunnassa tapahtuva muutos on selvästi ristiriitaista. Keskushallinnon ja muiden sosiaalisten institutionaalisten kokonaisjärjestelmien hajoittaminen osajärjestelmiksi, joista esimerkkinä on Suomessa keskushallinnon voimakas purkaminen ja alueellisen päätäntävällän lisääminen, teknologian lisääntyvä käyttöönnotto, tiedon lisääntyminen ja sen epätasaiset käyttömahdollisuudet sekä talouden ja teknologian entistä tiiviimpi liittyminen toisiinsa luo erilaisia jopa vastakkaisia kehityssuuntia, jännitteitä ja ristiriitoja.

Yksilön kannalta oleellista on se, että elinympäristön hallinta on muuttumassa entistä kompleksisemmaksi ja vaikeammaksi. Arkipäivän toiminnoissa jokainen henkilö tarvitsee uusia teknisiä taitoja ja entistä laajempia tietoja. Olakseen terveitä ja tehokkaita yhteiskunnan jäsenten on itse asiassa pakko omaksua uudentyyppinen käyttäytymistaitojen verkosto, jota on kutsuttu myös elämäntaitojen verkostoksi.

Muutosten lineaarisuuden katoaminen merkitsee myös ajattelumallien lineaarisen muutoksen riittämättömyyttä. Asiat on nähtävä uudesta näkökulmasta. Esimerkkejä tämänsuuntaisesta tarpeesta on myös Suomessa paljon. Mitä ajattelee maailmasta esimerkiksi valtion virkamies tai maanviljelijä, joka huomaa työpaikkansa tai elinkeinonsa olevan vaarassa vuosisataisten perinteiden ja hitaan lineaarisen, ennustettavissa olleen kehityksen jälkeen.

Toinen keskeinen, osittain jo havaittavissa oleva kehitystrendi on arvojen ja arvoperusteiden muuttuminen ja heterogenisoituminen. Olemme keskellä kansainvälistä informaatiotulvaa ja muuttoliikettä, joka tarjoaa toisaalta virikkeitä oman kulttuurin kehittämiseksi, mutta toisaalta voi hävittää kansallisen identiteetin tai kulttuurin. Virikkeiden runsaudesta johtuen henkilöt omaksuvat erilaisia mielipiteitä ja arvoja ja yhteiset perinteiset toimintamallit differoivat erilaisiksi alakulttuureiksi. Vastaanottamamme ja käyttämämme informaatio on myös entistä muuttuvampaa, atomistisempaa ja se vanhenee entistä nopeammin. Samalla tämä informaatio on käyttöarvoltaan entistä suhteellisempaa: samalla informaatiolla tai tiedolla on paljon merkitystä toisille ihmisille, mutta toisille suhteellisen vähän.

On ilmeistä, että yllä kuvatut muutosprosessit tulevat edelleen jatkumaan ja entisestäänkin kiihtymään kansainvälisen vuorovaikutuksen ja kilpailun lisääntyessä sekä tutkimus-, tuotanto- ja koulutusyhteistyön laajentuessa.

Teesejä tulevaisuuden pätevyysvaatimuksiksi

Edellä esitetyt yhteiskunnallisen muutoksen näkökulmat lähtökohtana pyrin tarkastelemaan teesien muodossa, mitä seurauksia tällä nykyään on yksilöiden tulevaisuuden kvalifikaatioihin tai

pätevyysvaatimuksiin. On muistettava kuitenkin, että mikään muutos tai yhteiskunnallinen kehittyminen ei ole determinististä, vaan siihen voidaan aina vaikuttaa, ja mikään ei ole niin vaikeaa kuin tulevaisuuden ennustaminen nykyaikana.

1. Ensimmäinen väitteeni on, että jatkuvien muutosten aiheuttamien kriisien ratkaisemiseksi yksilön on tulevaisuudessa pystyttävä orientoitumaan uudella tavalla itseensä ja ympäristöönsä. Tämä edellyttää kykyä ja taitoa maailmankuvan jatkuvaan uudelleenjäsentämiseen, jatkuvaa ja elinikäistä oppimista. Keskeinen vaatimus tulevaisuuden kansalaiselle on omata taidot, joiden avulla voi käynnistää ja ylläpitää oppimisprosessiaan muutosten paineissa. Esimerkiksi Ulrich Beck kirjassaan Riskiyhteiskunta kuvaa oppimista "pakkona", joka ei voi suuntautua enää vain menneisyyden tai nykyisyyden hallintaan, vaan jonka on suuntauduttava myös erilaisten intuitiivisten tai heurististen tulevaisuuskuvien 'ennaltaelämisen' harjoitteluun.

2. Toinen väitteeni on se, että tulevaisuuden henkilön pitää hallita käytännöllis-teoreettiset ongelmanratkaisu- ja ajatteluvälineet. Tulevaisuus tuonee mukanaan entistä kompleksisemmat työ- ja elinympäristöt ja samalla jatkuvan tarpeen hyvinkoulutetuista, osaavista työntekijöistä ja aktiivisista kansalaisista. Se mikä muutama vuosikymmen oli tarpeen vain hyvinkoulutetulle eliitille, on nyt olennaista kaikille. Ajattelu, ymmärtäminen, osaaminen ja ongelmanratkaisu ovat tulevaisuuden keskeisiä vaatimuksia niin työpaikalla kuin arkipäivän elämässäkin. Ongelmanratkaisua voidaan pitää esimerkkinä sellaisesta ajattelutoiminnasta, jolle on tyypillistä asiantilojen uudelleenjäsentäminen.

Ongelmanratkaisutaitoja ei pidä nähdä taitoina sinänsä, vaan sen on liityttävä kiinteästi käytännön toimintaan, kykyä soveltaa tietoja erilaisiin käytännön tilanteisiin niin työpaikalla kuin muussakin elämässä. Näin ollen näihin taitoihin liittyy olennaisesti tiedon hankinnan ja käytön valmiudet sekä entistä suurempien ja monimutkaisempien syy-seuraus suhteiden ymmärtämisen vaatimukset. Esimerkiksi useissa työelämän pätevyysvaatimuksia selvittäneissä

tutkimuksissa ongelmanratkaisu- ja soveltamiskykyä pidetään keskeisimpänä pätevän työntekijän tunnuspiirteinä. Edelleen, kun on tutkittu ammattitaidon kehittymistä, esimerkiksi novii- sista ekspertiksi, on havaittu tiedon käyttötapa- jen ja ongelmanratkaisukykyyn kehittäminen edellytykseksi hyvän ammattitaidon kehittämise- lle ja säilyttämiselle.

Myöskin oppimisprosessin jatkuvuutta voi- daan parhaiten ylläpitää totuttamalla ja kasvat- tamalla yksilöt ongelmanratkaisijoiksi, joille op- pimineen on resurssi, jota on jatkuvasti käytettä- vä.

3. Kolmas väitteeni on se, että tulevaisuu- dessa tarvitaan entistä enemmän keskeisten pe- rustietojen tai -taitojen hallintaa. Useissa aikuis- kasvatuksen alueen tutkimuksissa on päädytty siihen, että niin työelämässä kuin elämässä yleensä selviytymisen tai menestymisen keskei- nen este on perustietojen tai -taitojen puuttu- minen. Perustiedoissa olevat 'aukot' tai väärin- ymmärrykset haittaavat kasautuessaan uusien taitojen omaksumista sekä rajoittavat muiden kykyjen tai tietojen suuntautumista ja sovelta- mista. Esimerkiksi työelämän muuttumisen ana- lysoinnin yhteydessä on tulevaisuuden vaati- mukseksi asetettu poikkeuksetta laaja-alainen ja joustava, dynaaminen ammattitaito. Laaja-alai- suutta tai joustavuutta ei voida enää ajatella, ku- ten 60- ja 70-luvuilla tehtiin, yksittäisten tai ato- mististen tehtävien osaamisen summuna, vaan tällä hetkellä laaja-alaisuus ja joustavuus tulee käsittää ammatillisten perustietojen ja -taitojen soveltamisena erilaisiin työtehtäviin, -välineisiin ja -organisaatioihin.

On ilmeistä, että myös sivistynyt kansalaisuus, samoin kuin tehokas työtoimintakin, vaatii monipuolista ajattelua ja osaamista, jota on mah- dollista tuottaa vain panostamalla perustieto- jen/taitojen hallintaan.

4. Neljäs tulevaisuuden vaatimuksia kos- keva väitteeni on se, että tulevaisuuden vaati- musten kohtaaminen edellyttää kansalaisilta aktiivisuutta, entistä suurempaa yksilöllistä vas- tuunottoa omasta toiminnastaan ja kehittämi- sestään, itseohjautuvuutta tai -suunnittelua sekä positiivista minäkäsitystä ja itseluottamusta. Nä- mä persoonallisuuden laadulliset piirteet ovat



keskeisiä, jotta yksilö pystyy toiminaan tavoitteellisesti ja tekemään toimintaansa koskevia päätöksiä näihin tavoitteisiin pyrkiessään. Edelleen taloudellisen tilanteen mahdollisesti käydessä epävakaiseksi sekä erilaisten sosiaalisten instituutioiden ohjauksen murentuessa kansalaiset joutuvat ottamaan enemmän aktiivista vastuuta omasta toiminnastaan kaikilla elämän alueilla. Myös työelämän muuttuvat laadulliset vaatimukset edellyttävät työntekijöiltä entistä suurempaa itseohjautuvuutta, päätöksentekokykyä ja vastuuntuntoa työtehtävien hoidossa.

Toisaalta kehittyäkseen oman elämänsä 'omis-tajaksi' ja vastuulliseksi itsensä kehittäjäksi yksilön on kehityttävä itsenäiseksi persoonaksi, jolle on luonteenomaista vastuuntunto ja positiivinen minäkuva. Ilman positiivista minäkuva ja kehittynyttä 'persoonallisuutta' ei jatkuva oppiminen tai itsensä kehittäminen ole palkitsevaa tai mielekäästä.

5. Viides tulevaisuuden pätevyysvaatimuksia koskeva väitteeni on se, että tulevaisuudessa yksilöiltä edellytetään kokonaisvaltaista ja arvosidonnaista maailmankuvaa. Ilman kokonaisvaltaista käsitystä itsestään ja ympäristöstään ihmisen on vaikeaa, osittain mahdotontakin suhteuttaa itseään työ- tai muuhun toimintaympäristöön. Vaarana on juurettomuus, jossa toisaalta ei pystytä hyödyntämään oman kansallisen kulttuurin keskeisiä parhaita puolia elävästi ja toisaalta torjutaan muiden kulttuurien virikkeet oman heikosti kehittyneen identiteetin menettämisen pelosta. Seurauksena tästä kehityksestä voi olla suvaitsevaisuuden ja erilaisuuden sietämisen sekä aktiivisen sivistyksellisen uteliaisuuden kehittymisen estyminen.

Toisaalta kokonaisvaltaisen arvoperustaisen maailmankuvan puuttuminen ehkäisee yksilöllisten ja myös yhteisöllisten mielekkäiden kehittämistavoitteiden, perspektiivien, asettamisen, josta seurauksena on mahdollisuuksien heikkeneminen osallistua aktiiviin kansalaistointintaan.

6. Kuudes väitteeni on se, että tulevaisuudessa yhteiskunnan toimintojen ja työtehtävien kansainvälistyessä, siirryttäessä enemmän informaation siirtoon ja käyttöön tarvitaan entistä laajempia teknisiä ja verbaalisia yhteistyötaitoja.

Automaattisen tiedonkäsittelyn oletetaan tulevan osaksi jokapäiväistä elämää ja työtoimintaa. Kansainvälinen yhteistyö edellyttää vieraiden kielten taitoja sekä kulttuurillisten ja muiden symbolien merkitysten ymmärtämistä. Myöskin työtehtävien ennustetaan tulevaisuudessa entistä enemmän nivoutuvan toisiinsa projekti- tai verkkoperiaatteella, jolloin ammattitaidon olennaisen osan muodostavat juuri erilaiset yhteistyötaidot. Esimerkiksi amerikkalaisissa tutkimuksissa on jo nyt todettu ns. perusinsinöörin työtehtävistä noin 70-75 prosenttia olevan yhteistyötä muiden henkilöiden kanssa.

Mitä seurauksia ?

Yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten ole-musta ja syitä ei ole analysoitu kasvatustieteellisestä eikä aikuiskoulutuksen näkökulmasta riittävästi, mutta jo pinnallisetkin havainnot osoittavat sen, että joudumme pohtimaan millaisilla oppimis- tai koulutusstrategioilla vastaamme tulevaisuuden haasteisiin.

Riittävien yleissivistävien ja ammatillisten perusvalmiuksien sekä ajattelu- ja ongelmanratkaisuvälineiden antaminen edellyttää radikaalia muutosta nykyisissä perusteen koulujen opetussuunnitelmissa ja työtavoissa. Kysymys on siitä, kuinka tämä toteutetaan.

Tulevaisuudessa joudutaan pohtimaan myös sitä, mitkä tai millaiset koulutustehtävät ovat oleellisia aikuiskoulutuksen eri instituutioille. Kansalaisten tarpeiden eriytyessä tulisi vastata entistä useampiin ja samalla monimuotoisempiin ja yksilöllisempiin haasteisiin. Millaisia toimintatapoja tämä edellyttää? Kuinka oppilaitokset pystyvät avaamaan vaihtoehtoisia tapoja ihmisille organisoida uudelleen ja jatkuvasti omaa henkilökohtaista elämäänsä tai millä ehdoilla pystytään antamaan riittävä arvoperustainen maailmankuva tulevaisuuden yksilöllisen kehityksen varmistamiseksi?

On myös ilmeistä, että työelämässä joudutaan pohtimaan nykyiset ammattipätevyydet uudelta - ajattelun ja toiminnan synteessin - perustalta. Edelleen kun oppimisen on tullava keskeiseksi osaksi ihmisen jokapäiväistä elämää, joudutaan pohtimaan, miten oppiminen sisällytetään osaksi työtehtäviä tai osaksi luonnollista työympäristöä. Mitä edellä mainittu merkitsee ammatillisen aikuiskoulutuksen eri toimintamuotojen kehittämiseksi, pedagogisille ja didaktisille kehitykselle?

RISTO RINNE

Pohjolan aikuiskasvatustutkijoille vuosikirja

Aikuiskasvatuksella on Pohjoismaissa pitkät perinteet. Kansan valistaminen on suurista joukkoliikkeistä lähtien luonut pohjoismaisen demokratian sivistyksellistä perustaa. Alan tutkimustakin harjoitetaan nykyään viljalti Ruotsissa ja Suomessa, hieman vähemmän viljalti Norjassa ja Tanskassa. Alan tutkijoiden toisesta pohjoismaisesta kokouksestaan Ruotsista tekemä ensimmäinen vuosikirja ei tunnista islantilaista tai färsaarelaista aikuiskasvatustutkimusta.

Suomeen saatiin Pohjoismaiden, *Aulis Alasen* epäilyn mukaan peräti Euroopan, ensimmäinen aikuiskasvatuksen professuuri Yhteiskunnallisen korkeakoulun valveutumisen myötä vuonna 1946. Toinen professuuri perustettiin maahan vuonna 1980, ja suunnitteilla on uusia. Tanskan ainokainen professuuri pystytettiin vuonna 1969, ja Ruotsi sai ainokaisensa 1982. Norjassa kummastellaan vieläkin, onko ala oma itsenäinen oppiaineensa, vaikka sosiologi *Odd Nordbaug* alueelta väittelikin. Aikuiskasvatuksen väitöskirjoja ja muuta tutkimusta on tehty eniten Ruotsissa. Suomi seuraa kakkosena.

Pohjoismaiden tutkijoiden ensimmäinen vuosikirja "Social Change and Adult Education Research" on Linköpingissä tehty komeakantinen konferenssiraportti, jonka ulkokuori ja nimi lupaavat paljon. Raporttiin on kerätty peräti 24 artikkelia lähinnä Göteborgin 46 tutkijan kokouksesta. Kirja alkaa *Jukka Tuomiston* lyhyellä historiallisella juonnolla ja jatkuu kutakin neljää maata käsittelevällä yleisesityksellä. Tämän jälkeen seuraa neljä esitystä Tanskasta, kuusi Suomesta ja viisi kumpaisestakin, Norjasta ja Ruotsista. Sivuja teokseen on kertynyt kaksi ja puoli sataa.

Social Change and Adult Education Research – Adult Education Research in Nordic Countries 1990/91. Linköping 1992. Department of Education and Psychology, University of Linköping.

Maiden yleisesityksissä on pyritty noudattamaan jonkinkaltaisen vertailtavuuden mahdollistavaa yhtenäistä kaavaa. Ensin selostetaan maan aikuiskasvatuksen tutkimuksen historiaa, sitten rakennetta, organisaatiota, verkostoa, rahoitusta ja tutkimusalueita. Poikkeuksen tekee kuitenkin kirjastotieteilijä *Maj Klasson* Ruotsin aikuiskasvatustutkimuksen keskuspaikasta, Linköpingistä. Hän ei tyydy vain esittelemään tilannetta yleisellä tasolla, vaan yrittää tutkia tutkimuksen laajenemista Ruotsissa "aikuiskoulutuksen sosiaalisen ja kognitiivisen institutionalisoinnin" viitekehikosta empiirisen aineiston avulla.



Kokonaisuudessaan artikkelien taso on hyvin kirjava. Vaikka niitä ei voitaisikaan katsoa pohjoismaisen tutkimuksen edustavaksi näytöksi, mikä juonnossa kielletään, on mukana luvattomankin heikkoja ja luonnosmaisia reunamerkitöjä. Jos kirjaa tarkastelisi pohjoismaisen aikuiskasvatustutkimuksen kattavana indikaattorina, ei taso kaikin osin kummoinen ole.

Toisaalta välissä on myös kohtuullista tavaraa ja tunnnettujakin nimiä *Kjell Rubensonista* ja



Staffan Larssonista Knud Illerikseen saakka. Linköpingissä näyttää olevan huudossa tarkastella tiedon ja uusien yhteiskunnallisten liikkeiden välisiä suhteita. Illeris taas pysyttäytyy vanhassa tutussa tanskalaisessa kvalifikaatiokurssissa korostaen nyt eritoten ”henkilökohtaisten kvaliteettien” problematiikkaa. Kaikkiin suomalaisten esitykset eivät kalpene pohjoismaisessa perheessä, jos eivät mitenkään häikäsekään.

Useammassa artikkelissa nähdään aikuiskasvatuksen tutkimuksen suuntautumisen tapahtuneen melko tavalla koulutuspoliittisten reformihankkeiden kytköksissä. Myös yksilöpainotteisuus nähdään joissakin artikkeleissa häiritseväinä piirteinä. Juonnossa katsotaan, että erityyppiset kyselylomaketutkimukset ovat saaneet viime vuosina antaa tilaa kehittämishankkeille ja toimintatutkimuksen muodikkaille lähökohdille.



Konferenssiraportin lukijaa häiritsee artikkelien eritasoisuus ja hajanaisuus. Lukuisat hätäisyttä ilmentävät kirjoitusvirheet eivät yhtään paranna kuvaa.

Myöskään vaativa lupaus tarkastella aikuiskasvatustutkimusta suhteessa sosiaaliseen muutokseen ei toteudu, vaikka joissakin artikkeleissa tähän suuntaan kuljetaankin. Vika on toki yleisempikin tämäntyyppisissä koosteissa, mutta ilmeinen etu vuosikirjan jatkotoimittajille olisi silti keskittyminen tiettyihin teemoihin. Ei ole myöskään järkeä siinä, että minkä tahansa ta-soinen tarina läpäisee seulan. Jatkossa on vain hyväksi harjoittaa jonkinkaltaista karsintaa.

Yhdenkaltaisessa päättöartikkelissa Staffan Larsson on haastatellut 124 aikuiskouluttajaa ja etsinyt eroja nuorten ja aikuisten opettamisen välillä. Vallitsevin käsitys kouluttajien parissa on, että opiskelevat aikuiset ovat nuoria enemmän vakavissaan, enemmän motivoituneita ja vaativat opetukseltaan tehokkuutta. Kiristyvän tuloksellisuuden oloissa ja aikuisten alkaessa vallata keski- ja korkea-asteenkin oppilaitoksia on syytä ottaa seikka vakavasti. Aikuiset ovat työtä ja elämää nähtyään tosissaan, eivätkä enää tyydy elämästä irralliseen koulumaiseen aikansa tuhlaamiseen. Aikuiskoulutuksen on kyettävä

tarjoamaan investoinnin arvoinen vaihtoehto muun maailman pauhulle.



Rosoisuudesta piittaamatta on toki tervehdittävä ilolla Pohjolan aikuistutkijoiden vuosikirjan synnytystuskia. Näinhän tiede usein käy kansainvälisesti jaloilleen. Suunnitteilla on jo vuosikirjan jatkotyö ja vakinaistaminen. Myös Pohjolaa laajempi eurooppalainen tutkijayhteistyö on etenemässä. Tämä kaikki lisää suomalaisten mahdollisuuksia kirjoittaa ja osallistua myös tulevalle Euroopan Yhteisön kotikielellään. Puutetta ovat ainakin jotkut Suomessa kokeneet sen jälkeen, kun Adult Education in Finland mahtikäskyllä lakkautettiin ja useamman ministeriön toimin alettiin rahoittaa paremmin Suomen kasvojen kohottajaksi soveltuvaa LEIF:iä.

TAPIO VAHERVA

Kenen edun mukaista on lisätä työntekijäin työmarkkinakelpoisuutta?

Juha Varila lienee ensimmäisiä kasvatustieteilijöitä, joka tarkastelee henkilöstökoulutusta työmarkkinakelpoisuuden näkökulmasta. Tekijälle kiitos tästä tuoreesta näkökulmasta! Varila määrittelee tämän nyt arvioitavan hankkeensa tutkimukseksi, jossa hän tarkastelee työmarkkinakelpoisuutta henkilöstön kehittämisen tavoitteena sekä yksilön että organisaation kannalta.

Ensimmäiseksi lukijalle tulee mieleen kysymys, kuinka henkilöstökoulutus voi kohentaa yksilön työmarkkinakelpoisuutta – ainakaan tarkoituksellisesti? Onhan henkilöstökoulutus pääosin tai kokonaan työnantajan kustantamaa toimintaa. Kenen työnantajan etuna on tietoisesti lisätä työntekijöidensä työmarkkinakelpoisuutta? Onhan olemassa vaara, että hyvin työmarkkinakelpoiset henkilöt lähtevätkin muille markkinoille. – Varilan raportin taustaosaa lukiessa alkaa kuitenkin täsmentyä, mitä markkinoilla ja kelpoisuudella tarkoitetaan.

Varila määrittelee työmarkkinakelpoisuuden yksilön sellaisten ominaisuuksien – tietojen, taitojen, asenteiden sekä eräiden muiden tekijöiden – koosteeksi, jotka vaikuttavat siihen, miten ominaisuuksien kantaja (yksilö) *asemoituu* työmarkkinoille. *Työmarkkinan* Varila määrittelee paikaksi tai areenaksi, jossa työvoimaa ostetaan ja myydään. Osa yksilön ominaispiirteistä on sellaista työmarkkinakelpoisuutta, johon ei voi vaikuttaa. Tällaisia muuttamattomia kelpoisuuspiirteitä ovat esimerkiksi ikä, sukupuoli ja rotu. Taitotieto ja muut pätevyudet, asenteet ja muut vastaavat seikat sen sijaan ovat muutettavissa

Juha Varila:
Työmarkkinakelpoisuus ja työssä oppiminen. Helsinki:
Valtionhallinnon kehittämiskeskus,
VAPK-Kustannus 1992.

olevia ja näin myös henkilöstökoulutuksella vaikuttavissa olevia muuttujia.

Työmarkkinakelpoisuuden edistämistä Varila tarkastelee ammatillisen pätevyyden laaja-alais-
tamisen ja monipuolistamisen, monitaitoisuuden kannalta.

Ymmärrettävämmäksi keskustelu työmarkkinakelpoisuudesta muuttuu, kun otetaan käyttöön käsitteet *sisäiset ja ulkoiset*

työmarkkinat. Isot organisaatiot voivat jakautua sisäisiin työmarkkinoihin ja työntekijöiden on (ainakin periaatteessa) mahdollista liikkua näiden segmenttien välillä. Näin ollen tuntuu luontevalta ajatella, että suuryrityksissä ja muissa isoissa työorganisaatioissa henkilöstön kehittämistä ja koulutusta käytetään sisäisen liikkuvuuden edistämiseksi, ja näin tässä merkityksessä voidaan ymmärtää työnantajan mukaantulo työmarkkinakelpoisuuden ylläpitoon. Asia on kokonaan toinen pienten ja keskisuurten yritysten ja organisaatioiden kohdalla.

Juha Varila on jakanut raporttinsa teoreettisempaan taustaosaan ja empiriseen osaan, aivan kuten tutkimusraporteissa on tapana. Taus-



taosa on varsin oppikirjamainen - ehkäpä tarkoituksella, sillä siihen sisältyy monia opiksi otettavia asioita. Varila on hyödyntänyt laajaa ja tuoretta lähdekirjallisuutta, josta ainakin tämän kirjoittaja löysi monta lupaavaa nimikettä. Tosin osa tekstistä on varsin tuttua, mm. keskustelu koulutuksen merkityksestä työmarkkinoilla tai työssä kehittymisen vaiheet, mutta osaan tutulta vaikuttavaa tekstiä oli saatu tuoretta näkemystä. Tästä ovat esimerkkinä edellä mainittu työmarkkinakelpoisuuskeskustelu, työstä oppimisen jakso sekä osa reflektiivisen oppimisen tarkastelusta.

Paikoin teksti on turhan polveilevaa ja pienemmällä tekstillä kirjoitetut sisennykset pilkoivat esitystä häiritsevästi. Jos raporttia arvioidaan tieteellisen julkaisun kriteereillä, taustaosa kiinnostavuudestaan huolimatta ei saa korkeaa arvosanaa teoreettisena viitekehyksenä - sen verran hajanaiseksi se jää.

Tutkimuksen empiirinen osa ei vastaa kysymykseen henkilöstökoulutuksen merkityksestä työmarkkinakelpoisuuden kehittämisessä. Itse asiassa empiirinen osa jää kovin irralleen teoreettisessa osassa esiin nostetuista monista kiinnostavista kysymyksistä.

Empiirisessä osassa kuvataan Valtionhallinnon kehittämiskeskuksen henkilöstön kehittämistä. Olettaisi, että tällaisen asiantuntijaorganisaation oman henkilöstön kehittäminen soveltaii innovatiivisia lähestymistapoja. Varila toteaa itsekkin taustaosassa Toughia lainaten, että tutkimusten mukaan jopa 80 prosenttia oppimisesta tapahtuu muodollisten koulutustilanteiden ulkopuolella. Varilan selvitys osoittaa, että päämuotona Valtionhallinnon kehittämiskeskuksessa on henkilöstökoulutus, jota täydentää eri asteisesti toteutettu työtehtävien vaihto. Näyttääkin siltä, että vaikka mielellään korostetaankin henkilöstön *kehittämistä* ensisijaisena käsitteenä, johon koulutus kuuluu yhtenä muotona, todellisuudessa eturivinkin työyhteisöissä perinteinen koulutusmalli on vallitseva ja muiden kehittämismuotojen käyttö suhteellisen vaatimatonta.

Kuten todettu, Varila ei anna mitään empiriaan perustuvaa vastausta kysymykseen työmarkkinakelpoisuudesta. Tarkastelun kohteena

oleva teos olisikin hyödyllisempi, jos tekijä olisi jättänyt irralliseksi jäävän empiirisen osan pois ja käyttänyt vastaavan ajan ja energian henkilöstökoulutuksen ja työmarkkinakelpoisuuden keskinäisen suhteen pitemmälle ulottuvaan tarkasteluun.

Jossain kohdin Varila heittää lyhyenä toteamuksena, ettei henkilöstökoulutus merkittävästi kehittä tuota työmarkkinakelpoisuutta. Asiaa pitäisikin tutkia. Työntekijän etu lienee, jos työnantaja kustantaa/tukee sellaista henkilöstökoulutusta, joka laaja-alaisesti henkilön pätevyyttä. Toki se on myös yhteiskunnan etu. Onhan se useassa tapauksessa myös työnantajan etu yhä nopeammin muuttuvassa työmaailmassa - mutta kuinka moni työnantaja näkee asian näin?

TIMO TOIVIAINEN

TALVI MÄRJA – VIRON IKIVIHREÄ POP-TYTTÖ

Moskova 1957. Meneillään on tenniksen naisten kaksinpelin ottelu. Kentän toisella puolen pelaa eestiläinen Talvi Märja. Pari vuotta sitten hänet oli rankattu Neuvostoliiton parhaaksi tyttöjunioripelaajaksi, ja tie NL:n maajoukkueeseen aukesi. Naisten sarjassakin hänet sijoitettiin jo NL:n neljänneksi parhaaksi ja naisten nelipelissä parinsa kanssa toiseksi. Oliko hänestä tulossa ensimmäinen neuvostoliittolainen Wimbledonin voittaja?

Hän pelaa vapautuneesti, vaivattomasti, loistokkaasti; näyttää olevan jälleen menossa kohti yhtä voittoaan. Sitten - hän kaatuu näennäisesti helppoa palloa tavoitelleessaan. Hän loukkaa kätensä. Ottelu on keskeytettävä. Matka sairaalaan alkaa.

Sairasautossa Talvi ajattelee, että voi kuinka huono onni; nyt on saatava pian hoitoa, loukkaantunut käsi kuntoon, on päästävä takaisin kentälle mahdollisimman pian. Hän ei voi tietää, että hänen uransa tenniksen huippupelaajana päättyi muutama minuutti sitten.

Ambulanssi tulee nopeasti sairaalaan, mutta kiire päättyikin siihen. Seuraa ikuisuudelta tuntuva odotus. Hoitohenkilökunta nauttii sosialistisen järjestelmän heille suomasta tauosta eikä pidä kiirettä röntgenkuvien ja hoitotoimenpiteiden kanssa. Menetetään aikaa. Saatu käsi- vamma ei tule koskaan kunnollisesti parantumaan.





Helsinki 1992. Hän istuu minun työhuoneesani ja taivuttaa käsiään ylös antaakseen näytön siitä, että vammautunut käsi ei taivu normaalisti. Hänestä on tullut omaksi ilokseen pallotteleva tenniksen sunnuntaipelaaja. Kun hän kertoo vuoden 1957 onnettomuudestaan, hänen äänessään on oikeutettua katkeruutta sosialismia kohtaan, mutta aitoa nöyryyttä elämän edessä. Äärimmäisen suhteellisuudentajuiseksi hän ymmärtää, että hänen henkilökohtainen onnettomuutensa on vain osa sitä iestä, jota hänen kansansa, eestiläiset, kantoivat puolen vuosisadan ajan.

Vahva teoreettinen koulutustausta

Talvi valitsi uudeksi "vastustajakseen" liikuntatieteen opinnot ja valmistui vuonna 1960 Tarton yliopistosta liikunnanopettajaksi.

"Halusin lisätä pätevytyttäni ja suoritin uuden tutkinnon psykologiassa vuonna 1973. Tähtäsin urheilopsykologiksi. Sellaiselle ei ollut kuitenkaan ainuttakaan virkaa silloisessa Eestissä, enkä halunnut lähteä pois kotimaastani. Olisi ollut alhaista lähteä metsästämään virkauraa pois synnyinmaasta laajaan Neuvostoliittoon, kun tuhansia ja taas tuhansia maamiehiäni oli pakko toimim kyyditty eri puolille NL:ää. Paikkani oli siellä, missä kansani taisteli olemassaolostaan."

"Vuodesta 1974 olen ollut kiinteästi mukana aikuiskoulutuksessa. Aloin erikoistua eri organisaatioiden keski- ja ylimmän johdon koulutuksen kysymyksiin, team-työn sosiaalipsykologiaan. Väittelin siitä aihepiiristä tohtoriksi Leningradin yliopistossa vuonna 1983. Aluksi kehitin tältä alalta mallin, jonka avulla koulutettiin erityisesti suurten maailman meriä seilaavien matkustaja- ja rahtialusten johtoteamat. Toisen sovellutusalan olen saanut nykyisestä työstäni, koulunjohtajien jatkokoulutuksessa.

Janus-kasvot - kansan pelastus

Talven mielestä yksi Eestin kansallisen olemassaolon kannalta keskeinen seikka oli se, että Eestissä pystyttiin säilyttämään miehitysvuosina oma eestinkielinen koululaitos, vaikka

useimmissa muissa tasavalloissa otettiin käyttöön yleisliittolainen opetussuunnitelma ja venäjä opetuskieleksi.

Osa tätä kansallista taistelua oli tietenkin se, että kouluissa noudatettiin eräänlaista piilo-opetussuunnitelmaa: opettajat kertoivat, miten asiat eestiläisten mielestä olivat ja että siihen, mitä kirjoihin oli painettu, ei pitänyt uskoa.

"Ja kyllä niihin menneisyys ja ilmiöt oli saatettu mielettömässä muodossa kirjoittaakin. Minun kouluaijana oli mm. virallinen totuus, että eestin kieliopin on kehittänyt itse Stalin!"

"Asian tila oli tietenkin kauhea. Ensimmäisiä arvoja, joita jokainen terve kulttuuri haluaa siirtää lapsilleen, on tietysti totuudellisuus. Kansakunnan ja sen yksilöiden on hirveää elää vuosikymmeniä niin, että jokaisella ihmisellä on kaksi roolia, kahdet kasvot - julkinen ja sosialistinen sekä yksityinen ja subjektiivinen totuudellisuus. Se meitä kuitenkin auttoi kansallisesti eteen päin; parempaa vaihtoehtoa ei ollut olemassa."

"Yksi neuvostovallan silmätikkuja oli Tarton yliopisto. Nykyinen kansanedustaja *Ülo Vooglaid* oli johtava sosiaalipsykologi, joka johti Tarton yliopistossa sosiologian kabinettia eli tutkimuslaitosta. Se kuitenkin suljettiin, kun Ülo arvosteli julkisesti sosialistisen työorganisaation heikkouksia. Samaan kapinalliseen ryhmään kuuluivat mm. nykyinen terveys- ja sosiaaliministeri *Marju Lauristin* ja Tallinnan kaupunginjohtaja *Jaak Tamm*."

Lasnamäen akademia

Eestissä alkoi aikuiskasvatuksen korkeasuhdanne 1970-luvun alkuvuosina. Vuosikymmenen loppuun mennessä maa saavutti NL:ssä alan johtavan aseman. Eesti esimerkiksi järjesti ensimmäisen Yhdysvaltain ja NL:n välisen aikuiskasvatusseminaarin vuonna 1974.

Aikuiskasvatuksen esiinmarssi herätti Tallinnan pedagogisen korkeakoulun (nykyisin yliopiston), jossa *Lembit Türipuu* perusti opettajien täydennyskoulutukseen erikoistuneen tiedekunnan vuonna 1976. Tiedekunta siirrettiin Tallinnan keskustan tilanpuutteen vuoksi Lasnamäelle. Siitä syntyi laitoksen epävirallinen nimi, "*Lasnamäen akademia*", millä nimellä

tiedekunta tunnetaan edelleenkin, ellei käytetä perustajan mukaista toista lempinimeä, "Türnpuun akatemia".

"Korkeakoulun silloinen rehtori *Rein Virkus* pyysi minua vuonna 1986 akatemiaan. Olin siihen valmis, mutta pidin asiaa mahdollomana, sillä en ollut kommunistisen puolueen jäsen. Virkus otti kuitenkin uudelleen yhteyttä ja ilmoitti, ettei kommunistisen puolueen jäsenkirjan puuttuminen olisi nimittämiseni este. Tehdävä oli määräaikainen, ja vuoden 1992 alusta lukien olen hoitanut toista viisivuotiskauttani."

Marssi aikuiskasvatuksen maailmankartalle

Talvi Märja on luennoinut useissa suomalaisissa ja pohjoismaisissa seminaareissa, viimeksi Baltic-Nordic Co-operation in Adult Education -seminaarissa Helsingissä aiheesta Eestin marssi aikuiskasvatuksen maailmankartalle. Miten tähän on päästy?

Ensimmäiset yhteydet NL:n ulkopuolelle otettiin jo paljon ennen glasnostia 1970-luvun puolivälissä, kun ryhdyttiin kehittämään koulunjohtajien täydennyskoulutusta. Yhteydet olivat silloin satunnaisesti Yhdysvaltoihin ja pysyvämmin Suomeen.

"Merkittävämmäksi muodostui kuitenkin se, että Pohjoismaista aikuiskasvatuskokousta (Kajaanissa 1990) valmistellut Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö kutsui pedagogi, akateemikko *Heino Liimetsin* Suomeen luennoimaan. Palatessaan hän toi minulle kutsun seuraavaan Meeting in Finland -seminariin, ja sehän on paikka, missä maailman aikuiskasvattajat vuosittain ovat kohdanneet. Se oli hyvä alku solmia suhteita moniin alan asiantuntijoihin."

Kansainvälisissä kontakteissa on Talvi Märjan mielestä enemmän kysymys laadusta sekä siitä, että kaikkea, mitä yritetään Eestiin "tuoda" ulkomailta, on tutkittava huolella.

"Meillä on oma historiallinen lähtökohtamme, eikä siihen ole istutettavissa luontevasti nykyisessä tilanteessa - myöhemmin ehkä - monia niistäkään asioista, jotka Pohjoismaissa ovat tuottaneet hyviä tuloksia."

Eesti on solminut kahdenväliset yhteydet 15 maahan, lähinnä naapureihin sekä Yhdysvaltoihin, Englantiin ja Hollantiin, jopa Australiaan. Yhteydet ovat tiiviimmät noin 60 ulkomaisen yhteisön kanssa, joista yliopistoja ja korkeakouluja on parikymmentä ja kansainvälisiä, eurooppalaisia tai kansallisia aikuiskasvatusjärjestöjä saman verran.

"Yhteydet ovat meille merkittäviä, mutta niiden laatu on tärkeintä. Yhteyksistä on oltava hyötyä, niistä on seurattava käytännön tuloksia. Jokainen eestiläinen, joka saa etuoikeuden osallistua näiden yhteyksien ylläpitoon, on samalla maansa kulttuurin lähettiläs ja avoimin kortein toimiva teollisuusvakoilija. Hänen on osattava seuloa muualla maailmassa kehitetystä se, mistä voimme yrittää luoda oman muunnelmamme."

ANDRAS

Talvi on ANDRAKSEN perustaja ja puheenjohtaja. Miten ANDRAS syntyi ja mikä se on?

"Pidimme 80-luvulla verraten pienelle eestiläiselle ydinjoukolle Ülo Vooglain johdolla seminaarin aikuiskasvatuksen peruskäsitteistä. Osallistujista muodostui aika ajoin kokoontuva kantajajoukko, joka arvioi helmikuussa 1991 ajan olevan kypsä perustaa ANDRAS (vrt. kreikan sana andragogia)."

Yhdistyksellä on sekä henkilö- että yhteisöjäseniä. Jäsenet tekevät paljon vapaehtoistyötä. Fyysisesti ANDRAS sijoittuu Lasnamäen akatemiaan, ja se saa olla paljosta kiitollinen akatemian henkilökunnalle sen työpanoksesta.

ANDRAS pitää kerran kuussa andragogiikan koulua, joka on usein päivän mittainen täydennyskoulutustilaisuus alalla toimiville aikuiskasvattajille. Tilaisuuksissa on käynyt myös ulkomaisia kouluttajia. Yhdistys on myös voinut lähettää muutamia kymmeniä henkiä lyhyeen jatkokoulutukseen ulkomaille.

Yhdistyksellä on eri puolilla Eestiä yli 30 paikallisosastoa.

"Pidän itse tavoitteena, että ANDRAS pysyisi koko aikuiskasvatuksen kattojärjestönä Eestis-



Lastentaudit vievät aina aikansa

Aikuiskasvatus heijastaa aina ja kaikissa yhteiskunnissa ympäröivää yhteiskuntaa. Mikä on eestiläisen yhteiskunnan tila vuonna 1993?

"Suvereniteettiamme loukkaa tietenkin se, että maassamme on edelleen vieraan vallan joukkoja, joiden lukumäärää emme täsmällisesti edes tiedä. Maamme väestösuhteet jäävät kuitenkin pitemmän ajan ongelmaksi. Meitä eestiläisiä on 900 000. Lisäksi Eestissä asuu 400 000 venäläistä ja 200 000 muuta ei-estiläistä, jotka edustavat 27 eri kansallisuutta. Muodollisen itsenäisyyden palauttamisen jälkeen eli noin 20 kuukauden aikana noin 30 000 venäläistä on muuttanut maasta. Verraten epävakaa Itsenäisten valtioiden yhteisö ei kuitenkaan houkuttele ei-estiläisiä jättämään maata kovin runsaslukuisina. Näin ollen maahamme jää huomattava ei-estiläinen väestönosa, jonka kanssa on voitava elää. Kun Eestin hallitus joutuu taistelemaan kaikkinaista aineellista niukkuutta vastaan, vaikeat ratkaisut ei-estiläisen väestön asemasta siirtyvät. Eesti on kuitenkin ollut jo vuosisatoja eri uskontojen, kulttuurien, kielten ja etnisten ryhmien maa. Uskon, että siltä pohjalta löytyy ratkaisu kansallisuuskysymyksenkin."

sä. En pidä hyvänä sitä, esimerkiksi Pohjoismaissa noudatettavaa systeemiä, että vapaalla sivistystyöllä on omat alakohtaiset sekä niitä yhdistävät katto-organisaationsa, koska yliopisto ei kuulu niihin. Tässä suhteessa joidenkin anglosaksisten maiden malli on parempi. Jotta ANDRAS olisi toisaalta yhdistävä, toisaalta riittävästi eri sektoreiden itsenäisyydelle tilaa antava organisaatio, tarkoitus on perustaa ANDRAKSEN sisälle omat sektorinsa."

"ANDRAKSEN tulevista järjestömuodosta ei kuitenkaan voi olla varma. Eestiläiset ovat nyt aloittelemassa vapauden käyttöä, ja siksi järjestöhajaannuksen vaara on olemassa. Saattaa käydä niinkin, kuin poliittisessa elämässä on käynyt: Kun päästiin yksipuoluejärjestelmän pakopaidasta, perustettiin 30 puoluetta. Ja siinä hän ei ole mitään järkeä. Kaikessa on tietenkin kysymys siitä, että miehityskaudesta ei voida siirtyä länsimaiseen, vakiintuneeseen demokratiaan kovin lyhyessä ajassa. Ydinkysymykseksi muodostunee lähivuosina paikallisdemokratian kehittäminen sekä se, että jokaisen kansalaisen on otettava henkilökohtainen vastuu kollektiivisen vastuun eli ei-kenenkään vastuun sijasta."

Entä miten Talvi Märjaa itseään voisi lopuksi luonnehtia? Jos lähtökohdaksi ottaa hänen kronologisen ikänsä ja kansalaiselämässä kovalla työllä hankitut ansiot, häntä olisi oikeus kutsua Eestin Grand Old Ladyksi. Jos katsoo häntä ja tempautuu mukaan hänen nuorekkaaseen ja eloisaan puheeseensa, vakuuttuu pian, että osuvampi luonnehdinta hänelle on sittenkin Eestin ikivihreä pop-tyttö.

YHTEYSTIETOJA

Tohtori Talvi Märja/ANDRAS, puh. + 372-2-514 437 ja fax + 372-2-425 339. Edu 7, EE0016 TALLINN

HARITUS, pedagoginen aikakauslehti, Julkaisija: Eesti Haritusministeeriumi; osoite: Toompuiatee 30, EEE0031 Tallinn, puh. mm. + 372-2-60 27 69 ja 44 21 55.

KUVAT

Kalevi Keski-Korhonen



Ministeri Gundmund Hernes Norjan kirkko-, opetus- ja tutkimusministeriöstä sekä Pohjoismaiden Ministerineuvoston pääsihteeri Pär Stenbäck keskustelivat kvalifikaatiokysymyksistä joulukuussa NFA:ssa pidetyssä Tulevaisuuden aikuiskoulutus -konferenssissa.

Pohjoismainen aivoriihi mietti pätevyyskysymyksiä

Jokainen Pohjoismaa kokee olevansa yhteiskunnallisten muutosten keskellä: maita vaivaa ennätysuuri työttömyys, Euroopan yhdentymiskehitys vaikuttaa kuhunkin yhteiskuntaan radikaalisti ja aikuisiin kohdistuu aivan uudella tavalla laajemman kvalifikaation vaatimuksia. Mm. nämä kysymykset olivat pohjoismaisen pääministeritapaamisen aiheena Århusissa viime vuonna.

Pohjoismaiden Ministerineuvosto asetti tämän johdosta 8. joulukuuta konferenssinsa "Fremtidens voksenundervisning - en nordisk udfordring" yhteydessä pohjoismaisen aivoriihen, jonka tehtävänä on työstää vuoden 1994 kuluessa ehdotus tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimuksiksi eurooppalaisesta näkökulmasta.

Aivoriihi koostuu tutkijoista, journalisteista, taiteilijoista ja koulutussuunnittelijoista. Työryhmän puheenjohtajana toimii Ruotsin Toimihenkilö- ja virkamiesliiton TCO:n puheenjohtaja *Björn Rosengren*. Suomesta työryhmään kuuluvat kirjailija *Märta Tikkanen*, apulaisjohtaja Kari Purhonen Teollisuuden ja työnantajain keskusliitosta, rehtori Simo Susiluoto Keski-Uudenmaan ammatillisesta aikuiskoulutuskeskuksesta, toiminnanjohtaja *Seppo Niemelä* Maa-seudun Sivistysliitosta ja toimittaja *Jaani Vibertuoto* Yleisradiosta.

Björn Rosengrenin puhelinnumero on S-08-782 91 00.



EAEA:n toimisto Helsinkiin

Vuonna 1953 perustettu European Bureau of Adult Education on uusiutumassa. Yhteisö muuttuu ”toimistosta” järjestöksi, jonka nimi on European Association for the Education of Adults. Hollannin Amersfoortissa sijaitseva keskuustoimisto saa rinnalleen kolme muuta toimistoa, jotka sijaitsevat Brysselissä, Barcelonassa ja Helsingissä. Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö teki 11.9.1992 esityksen filiaalitoimiston perustamisesta Helsinkiin, ja järjestön Executive Board hyväksyi esityksen viime marraskuussa. Alustavien suunnitelmien mukaan Helsingin toimisto erikoistuu informaatio- ja dokumentaatiotyöhön sekä keskittyy ennen muuta Pohjoismaiden ja Baltian väliseen aikuiskasvatukseen.

Nordens Folkliga Akademi hakee uutta roolia

Pohjoismaissa yleisesti vallitsevan laman koetelemalle Nordens Folkliga Akademille Göteborgissa haetaan uutta roolia. Laitoksen ohje-sääntö ja sen mukana hallinto on uudistettu. Laitoksen henkilöstöä supistetaan ja toiminnassa haetaan yhteistyötä samalla alueella toimivan pohjoismaisen terveydenhoitoalan oppilaitoksen kanssa.

Kuluvan vuoden kurssiohjelmassa muutokset eivät juurikaan näy, vaan akatemia näyttää säilyttävän pohjoismaista vapaata sivistystyötä palvelevan funktionsa. Akatemian kursseille voi edelleen hakea apurahoja VSY:stä, Museokatu 18 A 2, 00100 Helsinki, puh. 90-449 209. Akatemian hallituksen jäsenenä on vuodet 1993-95 Suomen Kansanopistoyhdistyksen pääsihteeri *Heikki Sederlöf*, puh. 90-44 22 40.

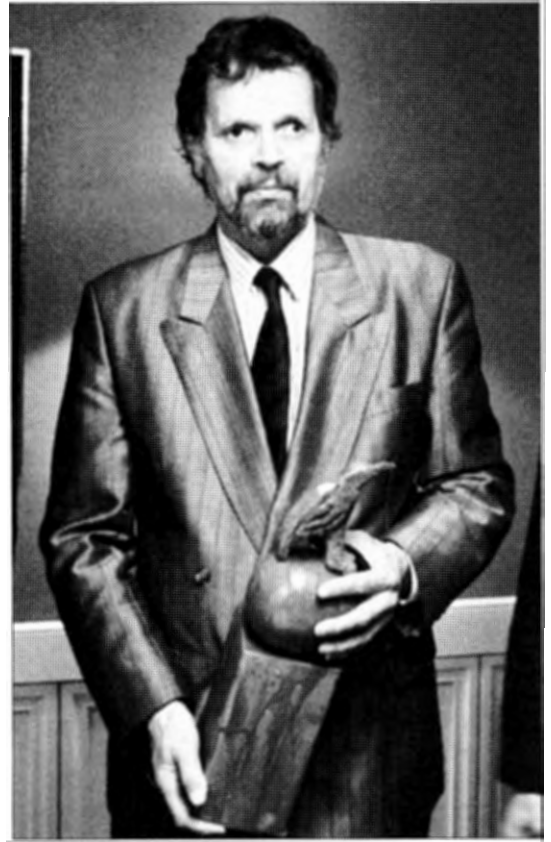
Rauhankasvatuspalkinto Riitta Wahlströmille

Tutkija Riitta Wahlström Jyväskylän yliopistosta sai joulukuussa Rauhankasvatusinstituutin rauhankasvatuspalkinnon. Palkinto jaetaan joka toinen vuosi ja Riitta Wahlström on sen kolmas saaja.

Kansanvalistusseuran palkinto 1992 Antti Vahteralle

Toimittaja Antti Vahtera sai Kansanvalistusseuran palkinnon 1992 pitkäaikaisesta ja ansiokkaasta lehtimiestyöstään ympäristökysymysten alueella. Perusteluissa todettiin Vahteran eettisesti korkeatasoisen lehtimiestyön vaikuttaneen merkittävästi suomalaisten ympäristötietoisuuteen ja edistäneen suuresti ympäristöjournalismin kehitystä Suomessa.

Kansanvalistusseura perusti palkintonsa vuonna 1984 täyttäessään 100 vuotta. Palkinto annetaan tunnustuksena aikuiskasvatuksen ja vapaan sivistystyön, tieteen, taiteen, julkisen sanan tai kulttuuripolitiikan piirissä tehdystä työstä.



Toimittaja Antti Vahtera sai Anna-Maria Osipowin ke-raamisen veistoksen Tämä tästä (1992).

Tiede- ja teknologianeuvosto otti kantaa tiedon, osaamisen ja tutkimuksen kehittämisen

Valtion tiede- ja teknologianeuvosto esittää linjausta tutkimuksen ja koulutuksen kehittämiseksi ja kansainvälistämiseksi sekä uusien innovaatioiden lisäämiseksi Suomessa. Kannanotto korostaa tiedon ja osaamisen avainasemaa yhteiskuntaa ja sen taloutta kehitettäessä.

Taloudellisten vaikeuksiemme voittaminen edellyttää kannanoton mukaan teollisen tuotannon voimakasta laajentamista ja monipuolistamista. Tämä on mahdollista vain kehittämällä tietoon ja osaamiseen perustuvaa yritystoimintaa sekä perinteisillä että uusilla toimialoilla. Uusteollistaminen vaatii jatkuvaa ja määrätietoista innovaatiojärjestelmän kehittämistä.

Kehittämisen tulisi perustua resurssien kasvattamisen sijasta mieluummin tuottavuuden parantamiseen ja uudenlaisten ratkaisujen löytymiseen. Uusi toimintalinja perustuu vuorostaan suurelta osin uuden tiedon ja osaamisen hyödyntämiseen.

Neuvoston kannanotto liittyy ajankohtaiseen keskusteluun talouden ongelmista ja kansainvälistymisen vaikutuksista. Linjaus liittyy myös neuvoston päätökseen laatia uusi tiede- ja teknologiapoliittinen ohjelma ensi sykyksi. Kannanoton kokonaisuudessaan saa opetusministeriöstä pääsuunnittelija Esko-Olavi Seppälältä, puh. 134 17 362.

Eduskunta muutti budjettia

Valtioneuvoston esityksessä valtion tulo- ja menoarvioksi vuodelle 1993 ehdotettiin mm., että opintokeskusten henkilöstöä on laskettava 199:sta 180:een ja että luento- ja kurssitunneille määrätään yläraja. Jotta opintokeskukset olisivat saaneet mahdollisuuden sopeutua vähenettyyn valtionapuun, opintokeskusten yhteinen etujärjestö Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö, esitti sivistys- ja valtionvarainvaliokunnille mainittujen kohtien poistamista valtion budjettiesityksestä. Molemmat valiokunnat tukivat tätä kantaa, joka tuli myös eduskunnan päätök-

seksi. Näin ollen henkilöstösopistuksilta vältettiin ja saatiin muutenkin liikkuma-alaa keskuskohtaiseen sopeutumiseen. Esitettyä valtionavun kokonaismäärää (60,2 milj.) eduskunta ei muuttanut.

de Bruijnin lähteistä

Numerossa 4/92 julkaisemamme H.E.M. de Bruijnin artikkelin "Kognitiivinen työpajatyökentely" lähdeluettelo oli vaillinaisen. Lähteen äärelle haluavat saavat pyynnöstä täydennetyt listat Aikuiskasvatuksen toimituksesta.

Kansalaisopistojen säästötalkoot onnistuivat

Kansalaisopistot ovat kahdessa vuodessa keventäneet rasiustaan kuntien taloudessa peräti viidenneksen. Kansalais- ja työväenopistojen liiton ja kuntien keskusjärjestöjen yhdessä tekemän selvityksen mukaan opistot ovat supistaneet ja supistavat vuosina 1992 ja 1993 kustannuksiaan 8 prosenttia, mikä merkitsee reaalkustannusten alentamista noin 14 prosentilla. Samaan aikaan kansalaisopistot ovat kuitenkin onnistuneet maksuja lisäämällä hankkimaan omia tuloja niin, että niiden menotaloutta keventävä vaikutus on ollut viisi prosenttia. Näin ollen opistot ovat kahden vuoden kuluessa keventäneet rasiustaan kuntien taloudessa peräti viidenneksen.

Yllättävintä selvityksessä oli, kuinka nopeasti omien tulojen määrä ja merkitys ovat kasvaneet. Kun vielä vuonna 1990 ilmoittautumis- ja kurssimaksuihin suhtauduttiin opistoissa hyvin epäilevästi, niin tänä vuonna niiden osuus tulee olemaan menojen rahoittajana keskimäärin 11 prosenttia. Yli 15 prosenttiin osuuksia löytyy jo noin joka kymmenennestä opistosta.

Keskimääräinen ilmoittautumismaksu on 50-70 markkaa ja kurssimaksu 100-150 markkaa, kun palvelut olivat ennen liki ilmaiset.

KTOL:n puheenjohtaja *Martti Markkanen* korostaa kansalaisopistojen edullisuutta koulutuspaikkoina: kuntien budjeteista ne haukkavat nimimääräisen osan, keskimäärin 0,5 prosenttia.



Ministeri Riitta Uosukainen vieraili Yhteisjärjestö Kansanvalistusseurassa helmikuussa. Vieraasta piti huolta talon puolesta mm. Klemetti-Opiston rehtori Pirkko Partanen.

Kaksin aina kaunihimpi

Suomen vanhin aikuiskasvatustaloyhdistys, Kansanvalistusseura, ja sen helmoissa aikoinaan syntynyt vapaan sivistystyön katto-organisaatio, Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö, julistivat 20-vuotisen asumuseronsa päättyneeksi. Organisaatiot, joiden toiminnassa on sekä yhteistä että päällekkäistä, yhdistyivät vuoden alussa yhtymäksi nimeltä Yhteisjärjestö Kansanvalistusseura.

Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö perustettiin vuonna 1969 jatkamaan KVS:n piirissä toimineen sivistysjärjestöjen yhteistyötoimikunnan työtä. Sen keskeisimmät tehtävät ovat vapaan sivistystyön edunvalvonta ja kansainvälinen toiminta, siinä kenties merkittävimpänä joka kesäkuinen aikuiskasvattajien Meeting in Finland -seminaari. Yhteisjärjestöön kuuluvat KVS:n lisäksi opintokeskukset, Kansalais- ja työväenopistojen liitto, Suomen Kansanopistoyhdistys ja Kirjastoseura.

Uuden, voimansa ja osaamisensa yhdistävän yhtymän päätehtävät ovat tiedotus- ja julkaisu-toiminta (mm. LEIF eli Life and Education in Finland-lehti sekä Aikuiskasvatus-lehti ja Vapaan sivistystyön vuosikirja yhdessä Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran kanssa), tutkimustoiminta (vuonna 1993 käynnistetty aikuiskoulutuksen parometritutkimus) sekä koulutus- ja kansainvälinen toiminta.

Avio merkitsi konkreettisesti sitä, että VSY muutti Kansanvalistusseuran talon ylimmästä kerroksesta alemmaksi ja yhteinen osoite on nyt Museokatu 18 A 2.

Yhtymän johdossa on Kansanvalistusseuran toiminnanjohtaja Pekka Sallila ja VSY:n pääsihteerinä Timo Toivainen. Kansanvalistusseuraan kuuluvat keskustoimiston lisäksi myös Oripuden Opisto ja Kansanvalistusseuran etäopisto (ent. kirjeopisto, myöhemmin KVS-opisto).

Cambridge kutsuu kesäyliopistoonsa

Cambridgen yliopiston International Summer School on lähettänyt Aikuiskasvatuksen toimitukseen seikkaperäiset esitteet historian (4.-24.6.), taidehistorian (27.6.-17.7.) ja englantilaisen kirjallisuuden (25.7.-14.8.) kesäkursseistaan tarjoten niitä myös suomalaisille osanottajille. Opiskelumahdollisuuksia tarjotaan kahden, neljän tai kuuden viikon pituisina. Erityisehtoja pyrkijöille ei aseteta: jokainen yli 18-vuotias, akateemiseen opiskeluun itsensä arvioiva ja riittävän kielitaidon omaava henkilö voi hakea opiskelupaikkaa. Kielitaito merkitsee paitsi kykyä seurata luontoja, myös kykyä osallistua keskusteluun yliopistollisella tasolla.

Toimituksessa on esitteitä vain yhdet kappaleet, mutta kopioita voi pyytää puhelimitse (90-406 632).



AIKUISKASVATUS

The Finnish Journal of Adult Education

Vol. 13, 1/93

ISSN 0358-6197

Summary

Kivinen Osmo & Rinne Risto 1993. Työ- ja koulutusmarkkinoiden toiminta – haaste EY:n koulutuspolitiikalle

– Modernin yhteiskunnan leimallinen piirre on erilaisten koulutusmarkkinoiden kehkeytyminen työmarkkinoiden rinnalle. Näiden markkinoiden kautta ihmiset siirtyvät perheestä töihin ja työstä toiseen tietyn kvalifikaatioin varustettuina. Euroopan Yhteisössä kaavaillaan koulutusmarkkinoiden laajentamisen ja koulustason korottamisen politiikan edelleen jatkuvan. Kuitenkin on olemassa verraten vähän varmaa tietoa siitä, miten koko väestöä koskevat työvaatimukset kehittyvät ja löytyykö jatkuvan kasvun politiikalle jatkossa käyttöä edes EY:n laajentuneilla työmarkkinoilla.

Artikkelin aluksi tarkastellaan työmarkkinoiden ja koulutusmarkkinoiden suhteita. Sen jälkeen pohditaan korkeasti koulutetun työvoiman tulevaa tarvetta ns. kvalifikaatiodiskurssin ja joidenkin ennusteiden nojalla. Lopuksi eritellään EY:n kaavaileman koulutuspolitiikan suuntaviivoja ja arvioidaan sen realistisuutta.

Aikuiskasvatus 1/93.

Lioubich Dmitri 1993. Aikuiskasvatus: menneisyys ja tulevaisuus

– Artikkelissa käsitellään Venäjän aikuiskasvatuksen heikkoja kohtia ja systemaattisen lähestymistavan puuttumista aikuiskasvatuksessa yleensä. Aikuiskasvatuksen kriisi linkkiytyy koko yhteiskunnan kriisiin, joka tuhoaa arvot: vakaumukset, uskemukset ja aatteet. Sen perustana on vanha stereotyyppi ihmisestä ja sen myötä koko yhteiskunnallinen ja kasvatuksellinen järjestelmä, joka perustui vanhempi-lapsi -asetelmaan. Nykypäivän aikuiskasvatuksen tulisi pystyä auttamaan aikuisia olemaan aikuisia.

Aikuiskasvatus 1/93.

Lowe John 1993. Aikuiskasvatuksen erityisongelma yhdentyvässä Euroopassa

– Artikkelin perustelee sitä, miksi aikuiskasvatukseen ja -koulutukseen tulee investoida ja miksi tarvitaan hyvin järjestettyjä kansallisia aikuiskoulutusjärjestelmiä.

Kivinen Osmo & Rinne Risto 1993. The functioning of the labour and education markets: a challenge to EC's educational policy.

– A characteristic of modern society is the emergence of different kinds of education markets alongside labour markets. Via these markets people move from the family setting to a job and from one job to another with certain qualifications backing them up. It is envisaged in the European Community that a policy of expansion of and raising of standards in the education markets will continue. However, there is relatively little reliable knowledge of how job requirements concerning the population as a whole will evolve and whether a policy of continued growth is applicable even in the expanded EC labour markets. The beginning of the article is devoted to an examination of the relationships between the labour markets and the education markets. Then the author goes on to deal with the subject of future demand for highly trained labour in the light of qualification courses and certain prognoses. Finally, the author lists the trends evident in EC's educational policy and assesses it for realism.

Aikuiskasvatus 1/93.

Lioubich, Dmitri 1993. Adult education: the past and the future.

– The article deals with the weaknesses of adult education in Russia and the lack of a systematic approach in adult education in general. The crisis of adult education is linked to the crisis of the society as a whole, a crisis that is destroying values: convictions, beliefs and ideologies. It has as its basis the old human stereotype, "Homo sovieticus", and the associated social and educational system as whole that was based on the parent-child relationship. Present-day adult education should be such that it can help adults be adults.

Aikuiskasvatus 1/93

Lowe, John 1993. Adult education's special problems in an integrating Europe.

– The author lays down his reasons for why adult education and adult training should be invested in and why we need well-organised national adult education

Koko mannerta ajatellen eurooppalaisella aikuiskoulutuksella on monia, useita maita yhdistäviä erityisongelmia: ensisijaisesti huono-osaiset ja lukutaidottomat puutteelliset aikuiset, mutta myös kouluikäisten lasten äidit, yksinhuoltajat ja ikääntyneet ihmiset. Kirjoittaja käsittelee lisäksi yliopistojen roolia eurooppalaisessa aikuiskasvatuksessa. Yliopiston halutaan kehittyvän kulttuuri-instituutioksi, missä kampuksen rajat ovat valtion rajat.
Aikuiskasvatus 1/93.

Pantzar Eero 1993. Eurooppalaista aikuiskasvatustaloutta etsimässä

– Artikkelissa tarkastellaan Euroopan yhteisön jäsenmaiden kansallisia aikuiskoulutuspolitiikan suuntia ja suosituksia. Yhteisön 1990-luvun aikuiskoulutuspolitiikan päälinjoiksi. Vertailevan aikuiskasvatuksen alueelle sijoituvassa artikkelissa arvioidaan myös suomalaista aikuiskasvatusta eurooppalaisesta näkökulmasta. Aikuiskasvatuksen kasvava merkitys on oivallettu koko EY:n alueella. Levottoman maanosan monikasvoisen, kansallisiin ratkaisuihin voimakkaasti tukeutuvan aikuiskasvatuksen johtaminen yhteisen aikuiskoulutuspolitiikan alle näyttää mahdolliselta. Siihen ei näytä myöskään pyrittävän. Enemmänkin on kysymys sivistyksellisen tasa-arvon laajasta eurooppalaisesta tulkinnasta ja jäsenmaiden velvoittamisesta suuntaa edistävän politiikan taakse. Vertailussa muun Euroopan kanssa suomalainen aikuiskasvatus ja aikuiskoulutuspolitiikka näyttävät menestyvän hyvin.
Aikuiskasvatus 1/93.

Raivola Reijo 1993. Eurooppa-ullottuvuus koulutuksessa

– Euroopan Yhteisön sisämarkkinat ovat syntyneet vuoden 1993 alussa. Jäsenmaissa on kansanäänestetty toiminnan laajentamisesta poliittiseksi ja sotilaalliseksi yhteistyöksi (Maastricht). Vaikka koulutus on keskeinen yhteiskunnallinen instituutio, EY:llä on vain harvoja sitä sääteleviä direktiivejä. Artikkelissa tarkastellaan muiden yhteiskunnallisten instituutioiden yhdentymispaineista seuraavia koulutuksen harmonisointitodotuksia. Kommentoinnin pohjana käytetään komission tuottamaa neljää koulutuspoliittista muistiotia, joiden esityksiä arvioidaan yleisessä kulttuurisessa ja koulutuspoliittisessa viitekehyksessä.
Aikuiskasvatus 1/93.

systems. Considering the continent as a whole, European adult education has many special problems common to several countries: primarily the less-privileged and literacy-impaired adults, as well as the mothers of children of school age, single parents and the elderly. In addition, the author looks at the role of universities in European adult education; i.e. that universities should evolve into cultural institutions where campus limits correspond to national boundaries.

Aikuiskasvatus 1/93.

Pantzar, Eero 1993. Searching for European adult education policy.

– The article examines EC member countries' trends and recommendations in the national adult education policies as regards the main streams of adult education policy in the community for the 1990s. Falling within the category of comparative adult education, the article also includes an assessment of Finnish adult education from the European point of view. The growing significance of adult education has been realized throughout the EC. It appears to be an impossible task to bring under a common adult education policy this restless continent's multi-faceted adult education that relies so much on ethnic solutions. Neither are there signs of any attempts in this direction. It is more a matter of a wide-scoping European interpretation of what is meant by educational equality and of obligating member countries to back up this policy.

When compared to the rest of Europe, Finnish adult education and adult education would appear to do well.

Aikuiskasvatus 1/93.

Raivola, Reijo 1993. The Europe dimension in education.

– The EC's internal market came into being 1st of January 1993. Referendums have been conducted in member countries on the points of expanding the community's activities to political and military co-operation (Maastricht). Although education is a societal institution of central significance, there are but a few EC directives concerning it.

The article looks at the educational harmonising expectations resulting from the pressures to integrate focusing on other societal institutions. The basis for the comments expressed is provided by four memorandums on educational policy produced by the commission; these are assessed within the general cultural and educational framework.

Aikuiskasvatus 1/93.

KIRJOITTAJAT

Hämäläinen Kauko, Aikuiskasvatus-lehden päätoimittaja, Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen johtaja

Jaakkola Raimo, tutkija, kasvatustieteiden laitos, Tampereen yliopisto

Kivinen Osmo, johtaja, Koulutussosiologian tutkimuskeskus, Turun yliopisto

Lioubich Dmitri, filantropisen säätiön "Social Defence" varajohtaja, Pietari. Kirjoittaja on työskennellyt vuosina 1985—92 Pedagogisen instituutin tutkijana.

Lowe John, Honorary professor, University of Warwick, UK

Pantzar Ero, aikuiskasvatuksen va. apulaisprofessori, kasvatustieteiden laitos, Tampereen yliopisto

Purhonen Kari, johtaja, Teollisuuden ja työnantajain keskusliitto

Raivola Reijo, professori, kasvatustieteen laitos, Oulun yliopisto

Rinne Risto, koulutuspolitiikan va. professori, kasvatustieteiden laitos, Tampereen yliopisto

Salminen Lea, koulutuspäällikkö, Helsingin yliopiston Länsi-Uudenmaan täydennyskoulutuslaitos

Toiviainen Timo, Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestön pääsihteeri

Tuomisto Jukka, aikuiskasvatuksen va. professori, kasvatustieteiden laitos, Tampereen yliopisto

Vaherva Tapio, apulaisprofessori, kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto

Varmola Tapio, FL, johtava rehtori, Seinäjoen va. ammattikorkeakoulu

Widén Pertti, Turun kauppakorkeakoulun kielten laitoksen johtaja

KÄÄNNÖKSET

Pääskynen Kari, Kuopion yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus (Lioubich)

Aaltonen Rainer, Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos (John Lowe)

AIKUISKASVATUS-LEHDEN SISÄLLÖT 1992

Julkaisemme Aikuiskasvatuksen sisältöä vuonna 1992 tämän numeron tilanpuutteen johdosta seuraavassa numerossa, joka ilmestyy 1.6. Numero käsittelee arvoja aikuiskasvatuksessa. Si-

hen tarjottavien kirjoitusten tulee olla toimituksessa maaliskuun aikana ja maksullisten ilmoitusten 25.4. mennessä.



HÄMEEN KESÄYLIOPISTO

**INTERAKTIIVINEN TEKNOLOGIA
KOULUTUKSESSA-KONFERENSSI IV**

16.-17.4. Hämeenlinnassa hotelli Aulangolla



Esitelmää, symposiumeja, työpajoja mm:

- * uuden tekniikan käyttö opetuksessa
 - * hypermedia kognitiivisena ja pedagogisena työvälineenä
 - * opetusteknologian tila ja tulevaisuus
 - * tietotekniikan opetus uuden tuntijaon jälkeen
 - * tietotekniikka ammatillisessa oppimisprosessissa
 - * muutos kasvaa meistä
 - * ohjelmatori, näyttelyssä uusimmat ohjelmistot ja laitteistot
- Kansainvälisiä ja suomalaisia huippuasiantuntijoita. Ilm. 26.3. mennessä.

* * *

IHMINEN, TYÖ JA KOULUTUS -SYMPOSIUM VII

15.-16.9.1993 Hämeenlinnassa hotelli Aulangolla

* työn merkitys ja työssä oppiminen

Lisätiedot ja ilmoittautumiset: Hämeen kesäyliopisto, Sibeliuksenkatu 25 B, 13100 Hämeenlinna, puh. (917) 527 070, fax. 532 071.



HELSINGIN YLIOPISTO LAHDEN TUTKIMUS- JA KOULUTUSKESKUS

EUROOPPALAINEN KOULUTUSYHTEISTYÖ -TYÖPAJA

Perehdytään keskeisiin eurooppalaisiin hankkeisiin ja toimimiseen kansainvälisessä koulutusyhteistyössä.

Maalis – toukokuu 1993. Hinta 1.800 mk.
Ilmoittautuminen välittömästi.*

MONIMUOTO-OPETUKSEN KEHITTÄMIS- OHJELMA

Tavoitteena on perehtyä etä- ja monimuoto-opetukseen periaatteisiin, suunnitteluun ja toteutustapoihin.

Huhti – syyskuu 1993. Hinta 4.500 mk.
Ilmoittautuminen 15.3.1993 mennessä.*

*Esitteet ja tiedustelut puh. (918) 892 292.

*Fax: (918) 892 219

AIKUISKOULUTUSPÄIVÄT LAHDESSA 26. – 27.4.1993

"Millä eväillä Eurooppaan?"

Luennoitsijoina mm. prof. Yrjö Engeström, Mr Nicholas Fox, toimittaja Neil Hardwick, prof. Talvi Märja. Hinta 950 mk.

Ilmoittautuminen 1.4.1993 mennessä.

Esitteet ja tiedustelut puh. (918) 892 265.*

AIKUISKOULUTTAJAN ERIKOISTUMIS- OHJELMA, PD (40 OV)

Tavoitteena on lisätä osallistujien valmiuksia vaativiin aikuiskoulutuksen tehtäviin.

Aloitus syksyllä 1993. Hinta noin 2.000 mk/
lukukausi.

Hakuaika päättyy 15.9.1993.

Esitteet ja tiedustelut puh. (90) 708 4436.

Fax: (90) 708 4439

Aikuiskoulutuspäivät 26.-27.4.1993

MILLÄ EVÄILLÄ EUROOPPAAN?



Paikka: Lahti

Järjestäjät: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus ja Päijät-Hämeen kesäyliopisto

Kouluttajat: VTK *Hannu Kokko*, toimittaja *Neil Hardwick*, Mr. *Nicolas Fox*, prof. *Talvi Märja*, prof. *Yrjö Engeström*, projektipäällikkö *Tapio Kivi*, viestintäjohtaja *Erkki Wirta*

Kohderyhmä: Aikuiskoulutuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta vastaava henkilöstö

Tavoite: Tavoitteena on pohtia kansainvälistymisen vaikutuksia aikuiskoulutukseen, arvioida ja kehittää aikuiskoulutuksen kansainvälistymisen keinoja sekä esitellä eri koulutusorganisaatioiden kokeiluja ja kokemuksia.

Maksu: 950 mk (sis. ohjelman, jaettavan oheismateriaalin sekä iltatilaisuuden)

Ilmoittautuminen: Kesäyliopiston toimistoon kirjallisesti 1.4. mennessä osoitteella Päijät-Hämeen kesäyliopisto, Kirkkokatu 16, 15140 Lahti. Ilmoittautumisasioita hoitaa toimistos sihteeri *Satu Kaskinen*, puh. 918-892 410.

Tiedustelut: Korkeakoulusihteeri *Anitta Väänänen*, puh. 918-892 430 ja projektipäällikkö *Reijo Joutimäki*, puh. 918-892 265.

KANSANVALISTUSSEURA
JA AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

