

A I K U I S



K A S V A T U S

2•93

ARVOT JA
AIKUISKASVATUS

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti
numero 2/1993
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 tutkimuk-
sen ja käytännön välistä vuoropuhelua. Se julkaisee tieteellisiä artikkeleita, katsauksia, kes-
kustelupuheenvuoroja, haastatteluja, reportaaseja, kirjaesittelyjä sekä ajankohtaisuuksia.

Lehden erityistarkoituksena on edistää aikuiskasvatuksen uudistumista jälkiteollisen yh-
teiskunnan tarpeiden mukaisella tavalla sekä käsitellä kasvatuksen ja koulutuksen kysy-
myksiä humanististen sivistysihanteiden ja ekologisesti kestäväns kehityksen näkökulmista.

Sisältö

Hannele Koivunen	Tietoisuuden evoluutio: datasta gnosiikseen.....	82
------------------	--	----

ARTIKKELIT

Ilkka Niiniluoto	Arvojen muutos ja moraalikasvatus	84
Arvo Oksanen	Arvo-ongelma suomalaisessa aikuiskasvatuksessa	95
Matti Parjanen	Ensin urakka - sitten etiikka?	102
Olavi Alkio	Aikuiskoulutuksen uudet metodit ja koulutuksellinen tasa-arvo	107
Seppo Helakorpi	Ammattikasvatus tieteenä	113

KATSAUKSET

Marja-Leena Loukola	Ympäristökasvatuksen haasteet, näkymät ja tehtävät aikuiskasvatuksessa	119
---------------------	---	-----

KIRJA-ARVIOITA

Iris Lappalainen (toim.)	Toimittajan toinen luonto. Näkökulmia ympäristöjournalismiin (Esko Koivusalo)	124
Matti Parjanen	Values and Policies in Adult Higher Education (Erkki Aho)	126
Viljo Ripatti	R.H. Oittinen (Kosti Huuhka)	128
Irene Hein & Riitta Lama (toim.)	Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia moni- muoto-opetukseen (Merja Selin & Urpo Jalava)	130

MIELIPITEITÄ

Toivo Kettunen	Kunnatko kansanopistoja pelastamaan?	134
----------------	--	-----

MAAILMALLA

Tapio Vaherva	Ensi vuosisadan etäopetuksesta	138
Ritva Jakku-Silhvonon	Matkakertomus maailman etäopetuskonferenssista Bangkokista	139

KASVOKKAIN

Reijo Wilenius:	Olemme eläneet arvojen epätasapainossa (Anneli Kajanto)	142
Aikuiskasvatus trendien ristiaallokossa (koonnut Anneli Kajanto)		146

MUUTA

Kansainvälisiä kokouksia ja konferensseja	141
Ajankohtaista	153
Aikuiskasvatus-lehden sisällöt 1992	156
Summary	158
Kirjoittajat	160
Ohjeita kirjoittajille	

TIETOISUUDEN EVOLUUTIO: DATASTA GNOSIKSEEN

Herman Hessen teoksessa *Lasihelmipeli* kuvataan yhteiskunnasta eristyneessä Kastalian maakunnassa annettavaa koulutusta, joka pyrkii absoluuttiseen henkiseen täydellisyyteen ja harmoniaan. Koulutuksen korkeimpana teoreettisena muotona on poikkitieteellinen, muut tieteenalat hallitseva ja itseensä sulattava lasihelmipeli. Peli kehittyi "sotien aikakauden" ja "sarjalukemistojen aikakauden" jälkeen ja sen perusteita kuvataan näin:

"Ellei ajattelu pysy puhtaana ja valppaana ja henkeä kunnioiteta, käsitetään ja aavistetaan, että silloin eivät pian laivat ja autotkaan toimi kunnollisesti, silloin horjuvat myös insinöörien laskutikun ja pankkien ja pörssien matematiikan pätevyys ja arvovalta, koittaa kaaos. Kesti kuitenkin kauan, ennen kuin oivallettiin, että sivistyksen ulkokuorikin - tekniikka, teollisuus, kauppa ja muut - tarvitsee yhteistä pohjaa, hengen miesten moraalialia ja rehellisyyttä."

Kastaliassa päästään hyvin pitkälle ihmisen mielen jalostamisessa. Teoksen loppua kohti kasvaa kuitenkin esiin Kastalian tuhon uhka, joka nousee sen eristyneisyydestä. Silmiinpistävää Kastaliassa on naiseuden puuttuminen, vaikkakaan ei ole kyse selibaatista. Päähenkilön, Kastalian hierarkiassa korkealle nousseen esimerkillisen lasihelmipelaajan *Joseph Knechtin* mielessä alkaa kyteä halu irrota yhteisöstä. Kastalian täydellisen kasvatuksen tulos ei kuitenkaan kestä arkista todellisuutta, vaan Knecht menehtyy arviointivirheensä vuoksi hukkumalla heti lähtönsä jälkeisenä aamuna.

Ihmiskunnan suuri usko tiedon sinänsä jalostavaan voimaan kuuluu aikakauteen, joka al-

koi jo valistuksesta ja jatkuu yhä. Tämän sokean kehitysoptimismmin lähtökohtana on usko rationaalisen ajattelun voimaan. Meidän vuosisadallamme lähtökohtina ovat olleet positivistinen tutkimustraditio, miehisen matemaattis-luonnontieteellisen maailmankuvan dominanssi sekä lineaarisen aikakäsityksen harha.

Päivittäiset uutiset maailman eri kolkilta tuovat eteemme tämän kapea-alaisen rationalismin seurauksena syntyneen maailman tilan. Asteollisuuden varustamat kansat ratkovat konfliktejaan primitiivisimmällä mahdollisella tavalla kansainvälisen yhteisön täydellisen avuttomien silmien edessä. Globaali ekokatastrofi on ainoa huomisellemme rationaalisten mallien mukaan ennustettavissa oleva todellisuus.

Ihmiskunnan huikea henkinen perintö ja kulttuurien monimuotoisuus on raaistunut karkeaksi kaikkien tavoittelemaksi hampurilais- ja sarjafilmi-kulttuuriksi, jonka eteneminen on vääjäämätöntä ihmisten lähiyhteisöjen sosiaalisen voiman pettäessä ja globaalin viestinnän syrjäyttäessä yhteisöllisen todellisuuden ihmisten tajunnassa.

Luonnontieteilijät ovat käyttäneet niin sanottua *Gaia-hypoteesia* kuvatessaan sitä, miten maapallolla kaikki riippuu kaikesta. Gaia oli alkuaan kreikkalainen maan jumalatar, josta kaikki muut jumalat syntyivät.

Gaia-hypoteesin mukaan koko maapallo kaikkine eliöineen on yksi ainoa organismi, jonka elämässä, kehityksessä ja tulevaisuudessa kaikki riippuu kaikesta. Pieninkin osanen, jopa kaaosteorian mukainen perhosefekti, voi tuhota tämän organismin elämän.

Maan äiti, Gaia, voi huonosti, koska kaikki kehitys on tapahtunut vain tämän organismin vasemman läntisen, ”rationaalisen” aivolohkon ehdoilla. Gaian oikeaa, itäistä aivolohkoa ei ole käytetty tai ymmärretty.

Oswald Spengler puhuu teoksessaan *Länsimaiden perikato* keskiajalta saakka vallassa olleesta länsimaisesta *faustisesta* ihmisestä verrattuna antiikin *apolloniseen* ja arabialaisen kulttuurin *maagiseen* ihmiseen. Faustinen ihminen haluaa itselleen kaiken, hän haluaa hallita kaikkea numeroilla lineaarisessa ajassa välittämättä siitä, että hän samanaikaisesti hylkää sielunsa ja syklisen aikakäsityksen, joka on edellytys ymmärtää Gaian todellisuutta.

Lyhytkestoisessa itse luomassaan laboratoriossa faustinen ihminen hallitsee kaikkea, mutta menettää kaiken, koska hän toimii irrallaan Gaian syklisestä todellisuudesta.

Faustisuus toteutuu myös meidän aikamme kasvatuksen ja koulutuksen arvovalinnoissa. Me tuotamme kiihtyvällä vauhdilla erilaisia faktoja ja dataa kuin maakaasua putkesta ja uskomme voivamme vaikuttaa positiivisesti ympäristömme todellisuuteen ja tulevaisuuteen tällaisen tiedon avulla.

Jos pysähdymme miettimään, puhuu todellisuus toista.

Kasvatuksessa olisi aika vähentää dataa ja lisätä *gnosista*. Gnosis on vanha antiikin ja hel-

lenismin käsite, joka tarkoittaa tietoa. Gnosis on ihmisessä itsessään valmiina olevaa intuitiivista tietoisuutta maailmankaikkeudesta ja hänen omasta asemastaan siinä.

Tulevaisuuden tutkijat uskovat alkamassa olevaan suureen muutokseen, jossa tapahtuu suuri evoluutiohyppäys. Tätä hyppäystä he pitävät yhtä suurena muutoksena kuin aikanaan oli elämän synty maapallolla. He puhuvat tietoisuuden evoluutiosta, joka toteutuu uuden ihmisen, *Homo Intelligenssin* kautta. Itsekäs, materiaallinen ja faustinen Homo Sapiens väistyy tietoisuuden ja gnostisen Homo Intelligensin tieltä. Kasvatuksen ja koulutuksen tulevaisuuteen suuntaavissa arvovalinnoissa tämän pitäisi merkitä gnosiksen kasvattamista datan tulvan sijasta, naisuuden ja mieheyden, oikean ja vasemman aivolohkon tasapainoa ja Gaia-tietoisuutta.

Lasihelmipelissä *isä Jakobus* kritisoi pelin teoreettista mallia. Hän syyttää sitä historiallisen näkökulman ja historian ymmärtämisen puutteesta, joka saa pelin filosofisen rakennelman kutistumaan ohueksi leikiksi.

”Meille saattavat koittaa kauhujen ja syvän kurjuuden ajat. Mikäli haluamme, että kurjuuden keskellä on myös onnea, se voi olla vain henkistä, pyrkiä taaksepäin kääntyen pelastamaan menneisyyden sivistyksen ja eteenpäin suuntautuen iloisesti ja rohkeasti edustamaan henkeä aikakaudella, joka muuten saattaisi kokonaan vajota aineellisuuteen.”

Hannele Koivunen

ILKKA NIINILUOTO**Arvojen muutos ja moraalikasvatus**

Maailman nopea muutos ympärillämme on johtanut suomalaisen elämänmuodon kriisitilaan. Kukaan ei tiedä, mihin maailma on menossa ja mitä meidän oikeastaan pitäisi tehdä. Yleinen hämmennys on vallannut ihmisten mieltä. Kyse ei ole neuvottomuudesta vain talouden ja politiikan aloilla, vaan myös arvot ovat joutuneet murrokseen. Tässä tilanteessa käynnistetty arvokeskustelu on tuonut uudella tavalla ajankohtaisiksi moraalikasvatuksen ongelmat – yhtä lailla nuorten kuin aikuistenkin osalta.

Arvot murroksessa

Länsimaisen kulttuurin nykyinen kriisi yhdistetään julkisessa keskustelussa tavallisesti perinteisten arvojen häviämiseen, ”arvotyhjiön” muodostumiseen. Vaikka Suomessa onkin viime vuosikymmeninä käyty läpi syvälinen arvojen murroskausi, joka on liittynyt elinkeinorakenteen ja kulttuuri-instituutioiden muutokseen, silti yleinen väite maamme ajautumisesta ”arvotyhjiöön” näyttää olevan väärä, epätarkka tai harhaanjohtava diagnoosi nykyisestä tilanteesta. Suomalaisessa elämänmuodossa on aina ollut sekä pysyväluonteisia että ailahtelevasti muuttuvia arvoja, joita ihmiset uusintavat ja tavoittelevat toiminnassaan. Tämä näkyy myös monissa empiirisissä tutkimuksissa, joissa on selvitetty suomalaisten arvomaailman muutoksia (ks. Suhonen, 1988; Venkula ja Rautevaara, 1992). Nykyisen tilanteen peruspiirteenä ei olekaan arvottomuus tai arvotyhjiö, vaan arvojen runsaus, hajanaisuus ja ristiriitaisuus.

Samalla kun perinteiset arvoauktoriteetit (kirkko, koti, koulu, poliittiset puolueet) ovat

menettäneet asemiaan, arvoja on ryhdytty kauppaamaan markkinoilla ehkä vilkkaammin ja enemmän kuin koskaan aikaisemmin. Asialla ovat lehdistö, televisio, sadat uskontokunnat, ”hengen ja tiedon messut”, uusien elämäntapojen yhdyskunnat ja harrastuslaitokset.

Runsauden pula on kuitenkin vain yksi tekijä, joka aiheuttaa valinnan vaikeutta. Monet mielestämme kauniit ja hyvät asiat ovat keskenään ristiriidassa: vaikka melkein kaikki haastattelussa ilmoittavat kannattavansa ympäristönsuojelua tai köyhien maiden kurjuuden ja nälänhädän lieventämistä, harvat meistä ovat sittenkään valmiita itse antamaan siihen taloudellista panosta oman elintason tai firman liikevoiton kustannuksella. Etäisyys sanoista tekoihin on nykyisin ehkä pitempi kuin koskaan aikaisemmin.

Arvomaailman hämmennystä lisää ihmisten oikeutettu tunne siitä, että heillä ei ole todellisia vaikutusmahdollisuuksia tärkeissä kysymyksissä (kuten Euroopan yhdentyminen, hyvinvointivaltion purkaminen), jotka ratkaistaan Brysselin neuvottelupöydissä, hallituksen kabineteissa ja yritysten johtoelimissä. Kuluttajat voivat toki vielä vapaasti valita, minkä merkkistä hammastahnaa he käyttävät tai mitä televisiokanavaa he seuraavat, mutta talouselämän todellisiksi vallankäyttäjäksi ovat kohonneet nimettöminä pysyvät, valuuttakaupoilla spekuloidut ”markkinavoimat”. Puolueet eivät profiloitu selvien ohjelmien kannattajiksi, eivätkä niiden edustajat aina kannan henkilökohtaista vastuuta lupauksistaan: vastuuta tehdyistä päätöksistä väistellään uskottelemalla, että ne olivat ko. tilanteessa ”ainoita” vaihtoehtoja.

Lopulta valinnan ehkä hankalin piirre on se, että meitä ei ole opetettu ja rohkaistu ottamaan

itse kantaa asioihin. On paljon helpompaa tehdä niin kuin joku käskee tai matkia muita kuin vaivata omaa päätään hankalilla kysymyksillä.

Aitoa tarvetta ja ilahduttavan suurta intoa arvoeskusteluun esiintyy nykyisin laajoissa kansalaispiireissä. Pelkkä keskustelu ei kuitenkaan riitä, vaan tarvitsemme myös järjestelmällistä filosofiaa, syvällisemmin arvoihin liittyvien peruskysymysten tutkimusta. Sen tehtävä on tarjota kriittiselle ajattelulle välineitä, joilla ihmiset voivat itse oppia jäsentämään, selkeyttämään ja arvioimaan omaa arvojärjestelmäänsä.

Arvot ja arvostaminen

Arvojen taustalla on aina "arvostamiseksi" kutsuttava inhimillinen toiminta. **Arvostaminen** on suhtautumistapa tai akti, jossa joku **arvosubjekti X** pitää jotain kohdetta eli **arvoobjektia A** arvokkaana. Arvoarvostelmien perusrakenne noudattaa siten kaavaa "X pitää A:ta arvokkaana" tai "A on arvokas X:lle". Tällöin arvosubjekti X voi olla yksilö, ryhmä tai kokonainen kulttuuri; arvo-objektissa taas voidaan erottaa **arvon kantaja** (so. konkreettinen olio, esine tai tapahtuma) ja **arvo-ominaisuudet** (so. arvostuksen perustana olevat arvo-objektin piirteet).

Joskus "arvoiksi" kutsutaan itse arvon kantajia: kulutusyhteiskunnassa on tyypillistä, että ihmiset haluavat esimerkiksi rahaa, vaatteita, koruja, autoja, asuntoja ja kesähuiloita. Tällöin esimerkiksi jokin vaatekappale on arvokas "merkkituotteena" ja "statussymbolina" - ei siksi, että se on lämmin ja kestävä. Kun esineistä sellaisinaan tulee arvoja niiden ominaisuuksista riippumatta, kyseessä on **tavarafetisismi**, jota voi verrata uskonnollisille kulttiesineille (tote- mit, fetissit) annettuun asemaan.

On kuitenkin luonnollisempaa ajatella, että esineistä tulee arvokkaita ensisijaisesti niiden ominaisuuksien ja suhteiden kautta (omena on makea, leipä ravitseva, ihminen on terve ja hyveellinen). Tällöin arvoja ovat juuri ne ominaisuudet, joiden kautta arvoa kantavista objekteista tulee ihmisille arvokkaita: makeus, ravit-

sevuus, terveys, kauneus, onnellisuus, ystävyys, rikkaus, maine, totuus, pyhyys jne.

Erik Ablman on esittänyt teoksessaan **Kulttuurin perustekijöitä** (1939) hyödyllisen luokittelun arvojen tyypeille:

hedonistiset arvot (onni, mielihyvä, ilo, nautinto, aistillisuus)

vitaaliset arvot (elämä, terveys, tahto, kuntoisuus)

esteettiset arvot (kauneus, ylevyys, suloisuus, taide)

tiedolliset arvot (totuus, tieto, oppi, koulutus, viisaus, tiede)

uskonnolliset arvot (usko, toivo, pyhyys, laupeus)

sosiaaliset arvot (altruismi, ystävyys, rakkaus, uskollisuus, vapaus, veljeys, kunnia, isänmaallisuus, turvallisuus)

mahtiarvot (voima, valta, sota, rikkaus, raha, voitto)

oikeusarvot (oikeudenmukaisuus, ihmisoikeudet, tasa-arvo, laillisuus)

eettiset arvot (hyvyys, moraalinen oikeus).

Näihin voidaan vielä lisätä

ekologiset arvot (luonnon kauneus ja terveys, eläinten oikeudet)

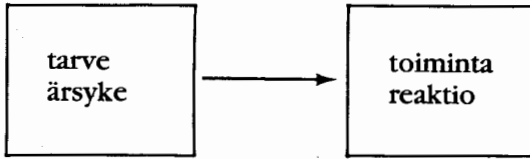
egologiset arvot (omanarvontunto, itsekkyys, oma etu).

Arvot ja toiminta

Arvojen tehtävä on ohjata ihmisen käyttäytymistä: me tavoittelemme "hyviä" asioita, torjumme ja vältämme "huonoja". Siksi arvojärjestelmien vakiinnuttamista yhteiskunnassa on aina pidetty keinona ennustaa ja kontrolloida ihmisten käyttäytymistä. Arvojen muutokset taas johtavat yhteiskunnallisten toimintajärjestelmien muutoksiin.

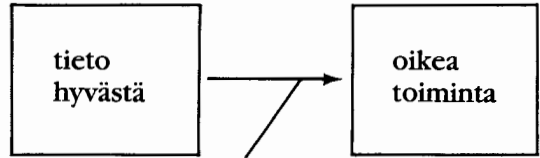
Arvojen ja toiminnan välinen kytkentä voidaan kuitenkin nähdä eri tavoin. Behavioristisen psykologian mallin mukaan ihminen on - eläinten tapaan - eräänlainen ärsyke-reaktio-automatti tai kone, joka reagoi sisäisinä ja ulkoisina tarpeina ilmeneviin yllykkeisiin (ks. kuva 1), ts. ihmisen toiminta on tarpeen tyydytystä. Luonnollisten tarpeiden (viettien) ohella ihmiseen voidaan palkintojen ja rangaistusten avul-

la ehdollistaa opittuja haluja ja reaktiotaipumuksia (Pavlovin koirakokeiden mallin mukaisesti).



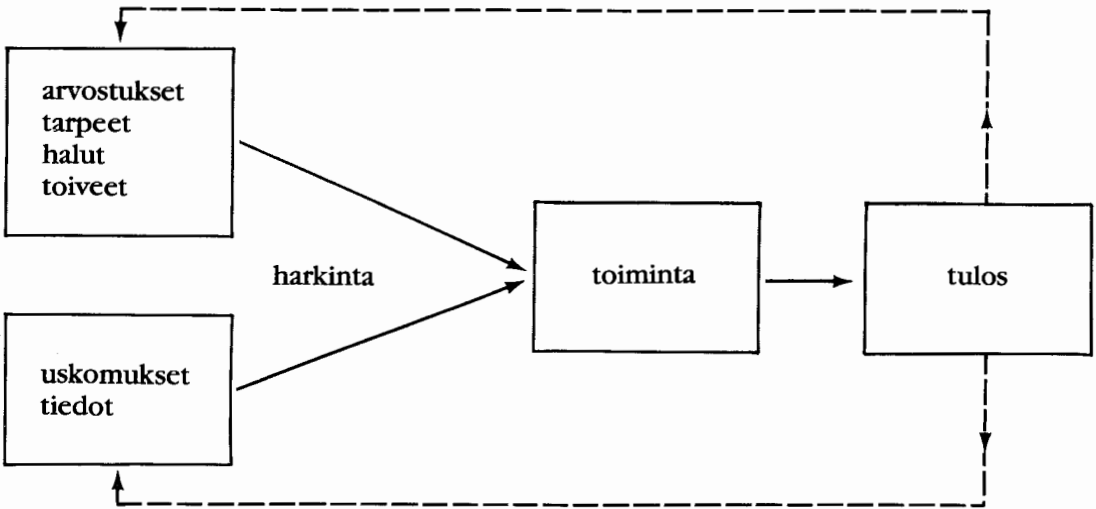
Kuva 1.

Sen sijaan antiikin filosofit uskoivat tiedon voimaan. *Sokrateen* ja *Platonin* mukaan hyve on tietoa: ihminen, joka tietää mikä on hyvää, myös toimii sen mukaisesti - ellei ole "heikkoluonteinen" (Aristoteles). (Ks. kuva 2.) Behaviorismin vastakohtana tämä käsitys on intellektualistinen. Tosin Platon ja *Aristoteles* myönsivät, että ihmissielulla on järjen ohella "eläimellinen", himoava ja haluava osa, mutta se voidaan kasvatuksen avulla saada valjastettua järjen ohjaukseen.



Kuva 2. ellei heikkoluonteinen

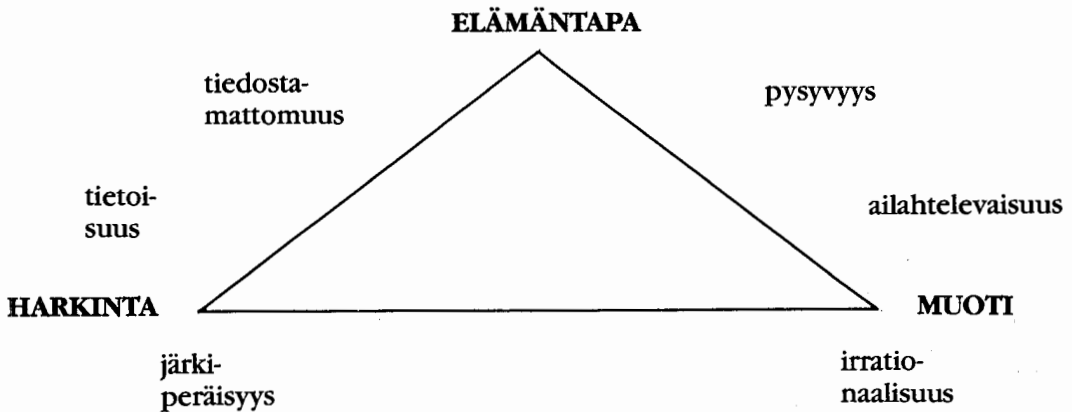
Uuden ajan filosofialle ja psykologialle tyypillinen ihmiskäsitys näkee toiminnan olevan tulosta tavoitteista ja uskomuksista: yhtäältä ihminen asettaa itselleen tavoitteita (tarpeet, halut, toiveet, aikomukset, päämäärät), toisaalta hänellä on uskomuksia maailman tilasta, käytävissä olevista keinoista ja niiden tehokkuudesta. **Harkintaan** perustuvassa toiminnassa ihminen valitsee sen teon, joka tarjoaa parhaat mahdollisuudet hänen tavoitteidensa saavuttamiseen. Järkevä henkilö myös korjaa uskomuksiaan ja tavoitteitaan toiminnan tosiasiallisten tulosten perusteella. (Ks. kuva 3.)



Kuva 3.

Yhteiskuntatieteilijät ovat viime aikoina todenneet, että merkittävä osa ihmisten käyttäytymisestä ei noudata harkitsevaa, päämäärä-keino-rationaalista mallia. *Erik Allardt* erottaa tietoisesta ja järkiperäisestä harkinnasta elämäntavan ja muodin (ks. kuva 4). Elämäntapa on suhteellisen pysyvä, peritty tai ympäristöstä opittu käyttäytymiskaava, jonka rationaalisuutta ei ase-

teta kyseenalaiseksi (esim. juhlatraditiot, kirkossa käyminen, rituaalit, etiketti, television katsominen, juominen). Muoti on nopeasti muuttuva, ailahteleva, irrationaalinen, hetkeksi mukaansatempaava, pian katoava ja uudeksi virtaukseksi vaihtuva (esim. vaatteet, iskelmämuusiikki).



Kuva 4.

Muodin merkitys ihmiselämässä perustuu yhtäältä haluun kokea jatkuvasti uusia asioita, ts. keksintöjen ja kulutustavaroiden tarjoamaan uutuudenviehätykseen. Sen vastapainona elämäntavat tyydyttävät ihmisen turvallisuudentarvetta: mukautuminen yhteisön perinteisiin helpottaa ryhmäpainetta, joka aina kohdistuu itsenäisesti ajatteleviin ja poikkeavasti toimiviin yksilöihin. Muodin ja elämäntavan painoarvo on osaltaan temperamenttikysymys. Myös kokonais yhteiskuntamuotoja voi luonnehtia niiden avulla: esimoderni maatalousyhteiskunta nojaa vahvasti elämäntapaan, moderni valistuksen yhteiskuntaihanne on korostanut harkinnan merkitystä, kun taas postmoderni aika rakastaa muodin oikullisuutta.

Taipumus nostaa tavoitetasoa uusien keksintöjen ja kulutustottumusten myötä on syvästi inhimillinen piirre, joka tuomitsee epäonnistumaan arvojen muutoksen kieltämään pyrkivät poliittiset järjestelmät (Neuvostoliiton reaaliosialismi, *Linkolan* vihreä ohjelma). Samalla se on länsimaisen "faustisen" elämänmuodon perusongelmien lähde. Tutkimuksissa on todettu, että ihmiset uskovat esivanhempiansa olleen heitä onnellisempia, mutta eivät silti haluaisi vaihtaa paikkaa heidän kanssaan. Emme osaa enää kuvitella elämää ilman nykyaikaisia terveyspalveluja, hygieniaa, puhelimia, autoja, väritelevisioita, etelänmatkoja jne. Samalla me kuitenkin luovutamme omaa vapauttamme niille nimettömille agenteille, jotka keksivät, kehittävät ja markkinoivat uusia tuotteita ikään kuin ne olisivat elämämme välttämättömiä osia. Coca

Cola -mainoksen tehtävä on tehdä muodista elämäntapa.

Arvoteoriat

Tavat, joilla ihmiset tosiasiaa omaksuvat arvojaan, eivät vielä kerro, mikä on arvojen luonne ja perusta. Ovatko arvot olemassa ihmisestä riippumatta? Ovatko ne vain henkilökohtaisia kannanottoja vai onko niillä objektiivisia perusteita? Onko olemassa "oikeita" arvoja? Näihin kysymyksiin pyrkivät vastaamaan filosofiassa esitetyt systemaattiset arvoteoriat (ks. Airaksinen, 1987; Sajama, 1987; H. ja M. Häyry, 1988). Mitään yksimielisyyttä näiden teorioiden piirissä ei ole saavutettu kahden ja puolen vuosittuuhannen aikana - eikä sitä ole näköpiirissäkään. Silti niiden jatkuva kehittäminen on ollut käytännöllisestikin tärkeää - perustuvathan esimerkiksi vallitsevat käsitykset moraalikasvatuksen mahdollisuuksista arvoteorian varaan.

Perinteisissä uskonnoissa arvojärjestelmät oikeutetaan pyhien kirjojen kertomuksilla, joiden mukaan arvot ovat jumalien ihmiselle asettamia käskyjä - hyvä esimerkki tästä on Vanhan Testamentin tarina Mooseksesta Siinain vuorella kymmenen käskyn kokoelmaa vastaanottamassa. Moraali ja muut arvot ovat tämän käsityksen mukaan ihmistä korkeamman voiman tai auktoriteetin tahdon asettamia. Platonin ideaopin mukaan arvot (erityisesti hyvän idea) ovat transendentin, luonnon yläpuolella olevan abstrak-

tin korkeamman todellisuuden ikuisia olioita, jotka voidaan ymmärtää järjen avulla. Tämä käsitys edustaa metafysisistä arvo-objektivismia. Monet filosofit ovat kannattaneet objektivismia heikommassa muodossa: riippumatta siitä, ovatko arvot platonisia ideamaailman olioita, ihmisellä voidaan väittää olevan hallussaan kyky saavuttaa yksimielisyys oikeista arvoista - näihin kykyihin kuuluu *Aristoteleen* "harkinta" (kreik. *fronesis*), *Kantin* "käytännöllinen järki", *Rawlsin* "reflektiivinen tasapainotila" ja *Habermasin* "herruudesta vapaan diskurssin raja-arvo".

Sen sijaan **arvorelativistien** mukaan arvostuksissa esiintyy aina vaihtelua kulttuuripiiristä toiseen: arvot ovat erilaisissa yhteisöissä omaksuttuja periaatteita ja tapoja (lat. *mores*), joiden tehtävänä on edesauttaa ryhmien yhteistoimintaa ja -elämää. Samaan tapaan kuin säädetyt lait vaihtelevat sisällöltään eri valtioissa, myös valitsevat arvojärjestelmät ovat historiallisesti kehittyneet erilaisissa oloissa erilaisiin suuntiin. Radikaali kulttuuri-relativisti päättelee tästä, että kaikki arvojärjestelmät ovat yhtä hyviä. Maltillinen relativisti sen sijaan haluaa säilyttää sen mahdollisuuden, että arvojärjestelmiä voidaan verrata toisiinsa ja asettaa paremmuusjärjestykseen - vaikka lopullista totuutta "oikeista arvoista" ei olisikaan olemassa. Siten esimerkiksi voi pitää oikeutettuna sitä, että me arvostelemme omassa ja muissa kulttuureissa esiintyviä ihmisoikeuksien loukkauksia (kuten vähemmistökansallisuuksien ja tosinajattelijoiden syrjintä, naisten jalkojen leikkaus Kiinassa, leskien poltto Intiassa).

Arvorelativismiin yhtenä äärimuotona voi pitää **arvosubjektivismia**, jonka mukaan arvot ovat puhtaasti yksilöllisiä preferenssejä ja valintoja: se, että jokin kohde on arvokas, tarkoittaa vain sitä, että minä pidän sitä arvokkaana, minä haluan sitä, minä tahdon näin, se palvelee minun tarpeitani ja etujani. Tavallaan vielä pitemmälle menevät ne filosofit, joiden mukaan arvoväittämät eivät itse asiassa ilmaise mitään asiointilaa sen enempää arvo-objektista kuin arvosubjektistakaan: **emotivistien** mukaan esimerkiksi lause "puuro on hyvää" on oikeastaan vain tunneilmaisu "puuroa, ah!"; **preskriptivistien** mukaan tällainen lause on luonteeltaan kehoitus "puuroa, syö sinäkin!".

Oma käsitykseni näiden kilpailevien teorioiden viidakossa on maltillisen moraalisen relativismin mukainen. Arvoja ei ole olemassa ihmisestä riippumatta, vaan ne luodaan ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Ne eivät kuitenkaan ole vain yksityisen subjektin mielessä, vaan niillä on julkinen ulottuvuus. Siten arvot ovat ihmisen tekemään "maailma 3:een" kuuluvia sosiaalisia konstruktioita (Niiniluoto, 1984). Arvoväittämät muotoa "A on arvokas" tai "A on hyvä" ovat epätäydellisiä, ellei niitä relativisoida johonkin ihmisryhmään ("A on arvokas Suomen nykyisessä yhteiskunnassa") tai oppijärjestelmään ("A on hyvä kristillisen etiikan mukaan") (Ks. Niiniluoto, 1991). Arvon tukena voi olla myös koko ihmiskunnan konsensus, jota nykyisin parhaimmillaan ilmentää YK:n ihmisoikeuksien julistus. Tällä tasolla voidaan myös puhua ihmiskunnan moraalista edistymisestä, joka näkyy myös demokraattisten perusoikeuksien yhä laajemmasta kirjaamisesta monien maiden lainsäädäntöön. Silti ole olemassa mitään automaattista edistyksen lakia, jonka mukaan moraalit jatkuvasti paranisi - myös takaiskut ja taantumukset ovat mahdollisia.

Tekojen **moraalista** arvoa on etiikassa määriteltä kahdella päätävällä: **utilitaristeille** (Bentham, Mill) olennaisia ovat teon seuraukset, hyöty ihmisten onnellisuuden kannalta, kun taas kilpailevan näkemyksen mukaan ratkaisevaa teon "siveellisyydelle" on sen lähtökohtana oleva motiivi. *Kantin velvollisuusetiikassa* korkein motiivi on "kategorisen imperatiivin", ehdottoman siveyslain määräysten noudattaminen (ks. Kant, 1989). Näiden oppien väli-muodoksi on kehitetty "sääntöutilitarismi", jonka mukaan moraalien sisältönä tulisi olla niiden käyttäytymissääntöjen, joiden omaksuminen yleiseksi toimintaohjeiksi yhteisössä tuottaisi kokonaisuutena suurimman hyödyn. Tämä käsitys sisällyttää itseensä sen järkevän ajatuksen, että moraaliperiaatteiden tulisi olla puolueettomia tai symmetrisiä yhteiskunnan jäsenten kesken ja siksi yleistettäviä tai universalisoitavia.

Sosiaalipsykologiassa ehkä suosituin esitys moraalien kehityksestä on ollut *Lawrence Kohlbergin* teoria (ks. Wahlström, 1992), jonka mukaan kaikkien ihmisten moraalit kypsyvät sääntönmukaisten vaiheiden kautta kohti korkeinta tasoa (mille tosin kaikki eivät koskaan pääse).

Ensimmäiselle "esimoraaliselle tasolle" kuuluvat (1) rangaistuksen ja tottelemisen moraalit (fyysisten rangaistusten välttäminen, tottelemisen tottelemisen vuoksi) ja (2) itsekkään relativistinen moraalit (itsekkään tyydytyksen ja palkintojen tavoittelu). Toiselle "sovinnaisen moraalit tasolle" kuuluvat (3) hyvien ihmissuhteiden moraalit (konformistinen mukautuminen muiden odotuksiin ja mielipiteisiin) ja (4) sosiaalisen järjestelmän moraalit (auktoriteettien ja vallitsevan järjestelmän tukeminen seurauksista riippumatta). Kolmannelle "periaatteellisen moraalit tasolle" kuuluvat (5) yhteiskuntasopimus- ja laillisuusmoraalit (yhteisiin normeihin sopeutuminen ja ristiriitojen ratkaiseminen ymmärtäen arvojen ja normien suhteellisuutta ja sopimusluonnetta) ja (6) universaalisten eettisten periaatteiden moraalit (henkilökohtaisesti omaksutut, yleispätevät ja johdonmukaiset periaatteet, kuten oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja ihmisoikeudet).

Kohlbergin teoria on mielenkiintoinen, mutta selvästi itse sitoutunut yhteen arvofilosofiseen malliin, jossa järkipäiväinen harkinta kykenee periaatteessa saavuttamaan yleispätevät arvot. Kovin vakuuttavaa todistusaineistoa ei ole sille, että ihmisen moraalinen kehitys aina noudattaisi kohlbergilaisia askeleita (vrt. Airaksinen, 1987). Arvosubjektivistit ja -relativistit eivät myöskään välttämättä yhtyisi hänen korkeimmalle tasolle antamaan ihanneasemaan. Vaikka olisikin yhtä mieltä siinä, että hyvään moraalijärjestelmään tulee kuulua oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon periaatteet, Kohlberg näyttää aliarvioivan vaikeutta muotoilla näiden arvoäämärien sisältöä tavalla, joka voi saavuttaa yksimielistä kannatusta.

Arveteorian erityisongelmiin kuuluu arvojen ja tunteiden suhde. Emotivismi, joka ei salli arvoväittämille mitään kognitiivista sisältöä, on sellaisenaan epäuskottava jo siksi, että nykyisin filosofiassa ja psykologiassa on korostettu tunteisiin liittyviä tiedollisia aineksia. Ei ole myöskään uskottavaa väittää, että meillä olisi jokin tunteisiin liittyvä "moraalinen aisti" tai "tunnetiedon" muoto, joka antaa varmaa tietoa arvoista: siis jos jokin asia tuntuu minusta hyvältä, se myös olisi hyvää jossakin ei-subjektiviivisessä mielessä. Tällaisen teorian kannattajat tavallisesti unohtavat, että ihmisillä on myös negatiivisia ir-

rationaalisia tunnetiloja: jos saksalainen skinhead pelkää ja vihaa pakolaisia ja hyökkää heidän kimppuunsa, ovatko hänen arvonsa "oikeita"?

Sen sijaan paremmin perustellulta vaikuttaa *Edvard Westermarckin* evolutionistinen käsitys, jonka mukaan moraalit alkuperänä ovat pyyteettömän hyväksymisen ja paheksumisen tunteet (ks. Westermarck, 1984; Stroup, 1982). Tämä tunteiden alkuperä ei kuitenkaan takaa, että me voisimme nyt perustella moraalit arvoja tunteiden avulla. Silti se viittaa siihen, että aidossa mielessä omaksuttuihin arvoihin liittyy - teoreettisen asenteen ja käyttäytymistäipumuksen ohella - tunne, joka on positiivinen "hyviä" ja negatiivinen "huonoja" asioita kohtaan. Ilman tällaisten tunteiden muodostumista arvojen omaksuminen jää puolittiehen. (Samasta syystä tietokone, jolla ei ole tunteita, ei myöskään voi omaksua arvoja aidossa mielessä.)

Itseisarvot ja välinearvot

Yksi arvofilosofian keskeisistä erotteluista on jako itseisarvoihin ja välinearvoihin. **Välinearvot** ovat asioita, joiden uskotaan olevan hyödyllisiä jonkin muun arvokkaana pidetyn asian tavoittelemisessa. Sen sijaan **itseisarvot** ovat sinänsä tai sellaisenaan arvokkaita - riippumatta siitä, voidaanko niiden avulla saavuttaa joitakin muita hyötyjä. Henkilön X **arvojärjestelmää** voidaan siten esittää kolmikkona <I,V,U>, jossa X:n uskomusten U mukaan välineet V ovat välttämättömiä (tai ainakin hyödyllisiä) itseisarvojen I saavuttamiseksi.

Henkilön arvojärjestelmässä voi olla useita itseisarvoja, jotka edelleen voivat olla hierarkkisesti järjestettyjä painoarvonsa suhteen. Tällainen arvojen hierarkia ilmaisee henkilön (tai vastaavasti henkilöryhmän tai kokonaisen kulttuurin) **eetosta**. On myös mahdollista - toisin kuin joskus ajatellaan - että samalla asialla voi jonkin arvojärjestelmän mukaan olla sekä itseisarvoa että välinearvoa. Esimerkiksi työ voi olla rahan ansaitsemisen väline, mutta samalla tekijälleen itseisarvo; tiede ja taide luovan työn muotoina voivat olla itseisarvoista toimintaa, vaikka nii-

den tuloksilla olisikin hyödyllisiä sovellutuksia ja rahallista arvoa; raha voi kohota itseisarvon asemaan, vaikka se on alunperin luonteeltaan väline elämän välttämättömyksien hankkimiseksi ja myöhemmin myös väline vapaa-ajan itsetoteutuksen ja elämysten tavoittelussa.

Arvojärjestelmän käsite kolmikkona (I,V,U) auttaa meitä myös erottelemaan erilaisia tapoja, joilla arvot voivat muuttua. Tavallisin mahdollisuus on se, että välinearvot muuttuvat, kun keksitään uusia tai entistä parempia teknisiä välineitä (kuten auto, luottokortti) ja sosiaalisia toimintoja (terveyskeskukset, hampurilaisravintolat), jotka omaksutaan uusina "elämän välttämättömyksinä". Syväisemmässä muutoksissa itseisarvot I vaihtuvat (esim. uudet "vihreät" ympäristöarvot, eläinten oikeudet). Suomessa näyttää juuri nyt olevan käynnissä radikaali murros, jossa hyvinvointivaltion ihanne oikeudenmukaisuudesta ja tasa-arvosta korvataan kilpailua ja omaa etua koskevilla itsekkyyksillä ja mahtiarvoilla.

Arvojen puuttuminen

Voimme nyt esittää kolme erilaista tapaa tämentää puhetta "arvojen puuttumisesta" tai "arvotyhjöstä".

Ensinnäkin voi todeta, että arvon käsitteeseen tavallisesti liitetään positiivinen väri: arvokkaat asiat ovat "hyviä" myönteisessä mielessä. Tästä näkökulmasta maailmassa esiintyvä pahuus ja vääräys näyttävät olevan arvojen puutosta, ihmisen kyvyttömyyttä arvostaa hyviä asioita - samaan tapaan kuin pimeys on valon puuttumista. Tilanne ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen. Elämänmyönteisten "pehmeiden arvojen" (rakkaus, solidaarisuus, oikeudenmukaisuus) ohella ihmisillä on myös "kovia arvoja", erityisesti negatiivisiin tunteisiin (viha, kateus, kauda, katkeruus, pelko) ja vallanhimoon perustuvia mahtiarvoja (väkivalta, sota, kilpailu, itsekkyyks, alistaminen, voitto). Nykyinen poliittis-taloudellinen murros voidaankin nähdä juuri prosessina, jossa lisääntyvä kilpailu niukentuvista voimavaroista johtaa **arvojen kovenemiseen**.

Myös monen yksittäisen arvon tyyppin kohdalla esiintyy jäykistymisen, ylilyönnin ja vääristymisen vaara. Esimerkiksi terveys "kohtuudella nautittuna" on järkevä tavoite, jonka laiminlyönti (välinpitämättömyys terveystriskeistä, epäterveelliset elämäntavat) tai tietoinen hylkäys (itsetuhokäyttäytyminen) ovat yksilöllisesti ja sosiaalisesti haitallisia. Toisaalta terveyden absolutisoiminen ja ylikorostus johtavat helposti ylihohoaaviin toimenpiteisiin tai vammaisten ihmisarvoa loukkaaviin asenteisiin. Liiotteleva terveysintoilu ja himourheilun voivat edelleen johtaa ylipingotukseen, stressiin ja pakkoneurooseihin.

Siten maailmassa esiintyvät pahat asiat eivät välttämättä johdu arvojen puutteesta, vaan myös arvostusten kovenemisesta, yksipuolistumisesta, vääristymisestä ja liioittelusta.

Toisenlaisen näkökulman arvojen puuttumista koskevaan keskusteluun tarjoaa tilanne, jota voi kutsua **arvojen löystymiseksi**. Vastakkaisista ääripäätä, joka on tyyppillinen esimoderneille yhtenäiskulttuureille, edustaa **absolutismi** tai **fundamentalismi**, hyvin tiukka sitoutuminen joihinkin itseisarvoihin (esim. uskonto, isänmaa), joiden puolustaminen voi saada kiihkoilevan, suvaitsemattoman ja väkivaltaisen muodon (uskonsodat, nationalismi). Toista ääripäätä edustaa tilanne, jossa yhteiskunnallisilla agenteilla ei ole mitään pysyviä arvopäämääriä tai itseisarvoja, vaan jokainen puolustaa hetkellisesti vaihtuvia intressejään valmiina kaupankäyntiin ja kompromisseihin: sosiaaliset päätöksentekotilanteet ratkaistaan katsomalla, ketkä ovat osapuolia, mitä intressejä heillä on, minkälaiset voimasuhteet heidän välillään on - ja sitten päädytään tilannekohtaisen tasapainon mukaiseen ratkaisuun. Vaikka tällainen "pragmaattinen" ajattelutapa voi näyttää demokraattisen suvaitsevalta, se antaa tilaa myös ryhdittömälle konformismille ja periaatteettomalle **opportunistille**.

Kolmas muoto arvojen "puutostaudille" on **moraalinen nihilismi** (lat. nihil = ei mitään), jota luonnehtii eettisten arvojen häviäminen. Ahlmanin luokittelussa eettiset arvot (hyvä/paha, oikea/väärä) ovat vain yksi arvojen laji, joka säätelee sosiaalisesti hyväksyttäviä toiminnan tavoitteita ("sinun on kunnioitettava isäsi ja äi-

tiäsi”) ja keinoja (”älä tapa!”). Moraalisääntöjen kohoamista itseisarvoiksi, mihin yleensä liittyy niiden ymmärtäminen ”korkeamman voiman” tiukoiksi siveellisyysnormeiksi, kutsutaan **puritanismiksi**. Tärkeätä puritanistille on eettisen opin puhtaus ja lain kirjaimen noudattaminen. Siten puritanismi on yleisemmän arvofundamentalismin erikoistapaus. Puritanismin ja nihilismin väliin sijoittuu käsitys moraalijärjestelmistä ihmisen luomina sosiaalisina välineinä, joiden tehtävänä on turvata yhteisön ja sen jäsenten sopusointuinen elämä.

Kirkon auktoriteettiaseman heikentyminen ja yhteiskunnan fragmentoituminen omia päämääriään itsekkäästi ajaviksi sektoreiksi on ollut omiaan vahvistamaan moraalista nihilismia. Agenteilla on tyypillisesti itseisarvoiksi kohotettuja itsekeskeisiä tavoitteita (liike-elämässä taloudellinen voitto, politiikassa kansallinen etu tai oman ryhmän valta, urheilussa henkilökohtainen kunnia), mutta keinojen valinnassa ei ole mitään moraalisia esteitä, vaan ”tarkoitus pyhitää keinot”. Toiminnan kriteeriksi tulee tarkoituksenmukaisuusajattelu, egoistinen utilitaristinen hyötykalkyyli: vaihtoehtoisista teoista valitaan se, joka tuottaa suurimman hyödyn. Sen soveltajia voivat yksilöiden ohella olla liikeyritykset markkinataloudessa ja kansallisvaltiot kansainvälisessä politiikassa. Tällöin etiikka, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, oikeudet ja hyveet nähdään vain haitallisina häiriötekijöinä, jotka voivat estää oman hyödyn maksimoimisen. Utilitaristin onkin vaikea ymmärtää, että jotkut pitävät kiinni oikeuksista ja velvollisuuksista silloinkin, kun niistä ei tunnu olevan ”mitään hyötyä”.

Käytännöllinen etiikka

Yhteiskunnan muutoksen selvänä suuntana näyttää tällä hetkellä olevan arvojen löystyminen, opportunistinen hyötyetiikka, itsekäs omien etujen ajaminen, moraalinen nihilismi. Taloudellisen laman pitkän aikavälin vaikutuksia moraaliseen ilmastoon voi vain arvailla – mutta tuskin kiristynvä kilpailu, kansalaisten jakautuminen ”pärjääjiin, selviytyjiin ja syrjäytyviin” on omiaan jalostamaan ihmisten arvoja.

Filosofia ei tässä tilanteessa voi ryhtyä ”moraalin vartijaksi”, ts. moralisoivasti valvomaan muiden nuhteettomuutta jonkin valmiin eettisen normiston pohjalta. Sen sijaan filosofian on omalta osaltaan autettava ihmisiä tiedostamaan, jäsentämään ja kriittisesti arvioimaan omia arvojaan. Tärkeä muoto tästä tehtävästä on ns. käytännöllinen eli praktinen etiikka (ks. Airaksinen, 1983; H. ja M. Häyry, 1987; M. Häyry, 1987). Siinä tartutaan kiinni todellisessa arkielämässä, työssä ja vapaa-aikana, esiin tuleviin kiistelyihin ongelmiin, joiden edessä tunnetaan yleisesti hämmennystä. Sen tehtävänä on tämentää erilaisten, yhteiskunnallisessa keskustelussa esitettävien ajattelutapojen taustalla olevia argumentteja ja niiden takana olevia kätkeytyjä arvo- ja uskomuslähtökohtia. Tärkeitä esimerkkejä käytännöllisen etiikan sovellutusaloista tarjoavat moraalikasvatuksen ongelma ja eri ammatteihin liittyvät eettiset kysymykset.

Moraalikasvatus

Moraalikasvatuksella on aina ollut tärkeä tehtävä yhteiskunnan traditionvälityksessä. Sen harjoittajia ovat olleet kodit ja koulut, joiden rinnalle ovat kohonneet satunnaisemmassa muodossa toveripiirit ja tiedotusvälineet.

Moraalikasvatuksen päämäärät ja keinot riipuvat hyväksytystä ihmiskäsityksestä ja arvo-teoriasta. Behavioristi Skinnerin mukaan ainoa toivo on siinä, että ihmiset ehdollistetaan hyvään toimintaan palkintojen ja rangaistusten avulla. Keinoina ovat siten vallankäytön muodot: uhkaaminen, kieltäminen, rankaiseminen, rakkauten kieltäminen, lepyttäminen, palkitseminen. Skinnerin valistuneet kriitikot taas huomauttavat, että vapaisiin valintoihin kykenemätön automaatti – ”kellopeliappelsiini”, kuten Anthony Burgessin romaanissa **Clockwork Orange** asia ilmaistaan – ei ole enää moraalinen olento. Siksi kasvattajan tulisi kunnioittaa kasvatettavaa nuorta, suhtautua häneen tasavertaisesti ja oikeudenmukaisesti, osoittaa hänelle emotionaalista kiintymystä ja tarjota hänelle pohdittavaksi neuvoja, ohjeita, kysymyksiä ja uusia näkökulmia.

Olipa kyseessä äiti, isä tai opettaja, kasvattaja toimii aina itse esimerkkinä – ja hänen on osattava havainnollistaa opetuksiaan myös todellisen elämän ja fiktiivisen kirjallisuuden tarjoaman aineiston avulla. Näissä tehtävissä hänelle antaa apua moraalifilosofian käsittevälineistö, joka auttaa identifioimaan erilaisia ajattelutapoja ("altruismi", "utilitarismi" jne.) ja muotoilemaan jatkokysymyksiä.

Koulujen moraalikasvatusta voidaan harjoittaa ainakin neljän eri mallin mukaisesti. Ensimmäkin absolutistiseen tai fundamentalistiseen moraalikäsitteeseen liittyy **tunnustuksellinen** opetus, valmiin järjestelmän ja ohjeiston "pakosyöttö", jossa ei sallita kritiikkiä tai "harhaoppisuuden" mahdollisuutta. Tämä on ollut perinteisen tunnustuksellisen uskonnonopetuksen lähtökohta. Toiseksi relativismin ja arvo-subjektivismiin pohjalta on puolustettu eräänlaista **valintamyymälämallia**, jossa erilaisia katsomuksia kuvaillaan historiallisesti ja sisällöllisesti, varoen ottamasta mitään kantaa niiden väliseen paremmuuteen, ja sitten ne tarjotaan oppilain vapaasti valittaviksi kuin valmiiksiärrityt paketit kaupan hyllyllä. Kolmanneksi kasvatukseen voidaan rakentaa "läpäisyperiaatteella" arvosisältö, jota ei kuitenkaan erikseen tuoda julki, jolloin arvot välittyvät osana kaikkea opetusta ikään kuin kaiken muun ohessa huo- maamattomasti. Tällaista oppien sisäanjamista kutsutaan **indoktrinaatioksi** eli piilovaikuttamiseksi. Neljänneksi moraalikasvatus voi perustua **valistamiseen**, joka tähtää itsenäisen ajattelun tukemiseen, oman kannan muodostamiseen kysymysten, harkinnan ja perustelujen kautta.

Vaikka en uskokaan emotivistiseen moraaliteoriaan, pidän silti moraalikasvatuksen yhtenä ydinongelmana – eettisen argumentoinnin opettamisen rinnalla – oikeiden tunteiden herättämistä. Jos oppilas vain oppii toistamaan ja perustelemaan lauseita kuten "väkivalta on paha" tai "rauha on hyvää", eikä tämä näy hänen toiminnassaan ja tunteissaan, sanoma ei ole mennyt perille. Roger Scruton (1980) on tässä yhteydessä käyttänyt termiä "knowing how to feel": jos todella sisäistämme väkivallan pahuden, sen näkemisen tulisi herättää meissä moraalisen paheksumisen tai vastenmielisyyden tunne. Juuri tämän vuoksi, kuten mm. Kohlberg

on korostanut, moraalikasvatuksen tärkeänä osana on harjaannuttaa **roolinoton** taitoa, kykyä asettua toisen ihmisen asemaan, myötäelää hänen ajatuksiaan ja tunteitaan erilaisissa tilanteissa (ks. Wahlström, 1992).

Edellä mainitut neljä vaihtoehtoa ovat olleet ajankohtaisia keskusteltaessa katsomusaineiden asemasta suomalaisissa kouluissa. Tunnustuksellisen uskonnonopetuksen rinnalle perustettiin 1985 elämäkatsomustieto (ET), jota saavat opiskella uskontokuntiin kuulumattomat oppilaat. Tämän vaihtoehdon olemassaolo on osaltaan lisännyt painetta muuttaa uskonnon tunteja vapaamuotoisempaan suuntaan: tunnustukselliseen yleistavoitteeseen liitetään nykyisin yleissivistyksellinen ja eettinen alue, joiden kautta yhdessä "oppilaille avataan ja heidän kanssaan rakennetaan uskonnollista ja elämäkatsomuksellista pyhyden, hyvyyden, totuuden ja kauneuden arvomaailmaa". ET:n malliksi ei omaksuttu tunnustuksellista ateismia eikä relativistista valintamyymälämallia, vaan yhdistelmä filosofisesta valistuksesta ja julkituoduista sekulaarin humanismin arvopäämääristä, missä "käsitteelliset välineet ja taito ratkaista eettisiä kysymyksiä" yhtyvät "ihmisoikeusetiikkaan".

Vuoden 1993 uudessa tuntijakoesityksessä lukion esitetään yhtä pakollista kurssia sekä filosofiasta että etiikasta; näistä edellisellä on myös läpimenomahdollisuuksia. Ehdotuksissa peruskoulun ja lukion opetus suunnitelman perusteiksi on vahva eettinen lataus: "Oppivelvollisuuskoulun sosiaalistavasta tehtävästä johtuu, että sen tulee välittää opetus- ja kasvatustyössään niitä arvoja, joita yhteiskunnan säilyminen ja kehittäminen edellyttävät." Arvoperustaa esittää YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallisesta julistuksesta, johon "nivoutuvat suomalaisen ja pohjoismaisen demokratian, valtiollisen itsenäisyyden, kansallisen kulttuuriperinteen vaalimisen ja monikulttuurisuuden ymmärtämisen, maailmanrauhan edistämisen, sukupuolten tasa-arvon ja kestävä kehityksen edistämisen edellyttämät arvot". Johtopäätöksenä on, että "koulun kaikessa opetus- ja kasvatustyössä tulee painottua eettisen kasvun tukeminen, esteettiseen kokemiseen ohjaaminen, kulttuuri-identiteetin ja kansainvälisyyden vahvistaminen, kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvattaminen,

terveellisten elämäntapojen omaksuminen ja kestäväen kehityksen edistäminen”.

Näin kaunista tekstiä lukiessa ei voi olla ihmettelemättä, miten tämä kaikki voitaisiin toteuttaa. Miten opettajat osaavat opettaa tällaisia asioita, joihin he eivät itse ole saaneet koulutusta? Vielä vakavampi ongelma on kuitenkin se, että moraalikasvatus voi tuskin onnistua yhteiskunnassa, joka ei itse ole moraalinen. Jos oppilas saa tiedotusvälineiden paljastuksista jatkuvasti sen kuvan, että periaatteella ”rehellisyys maan perii” ei ole paljoakaan kantavuutta, hän tuskin ottaa vakavasti itseensä kohdistuvia moraalisaarnoja. Ehkä moraalikasvatus pitäisikin aloittaa siitä, että poliitikot ja virkamiehet pan-taisiin uudelleen koulun penkille!

Ammattien etiikka

Jokaisen ammatin harjoittamiseen liittyy sille spesifejä eettisiä ongelmia, joissa ammatinharjoittajan ihannekuva törmää kovan maailman realiteetteihin (ks. Airaksinen, 1991). Esimerkkejä näistä aiheista ovat

lääkärin ja hoitotyön etiikka: abortti, eutanasia, AIDS, huumeet, terveyshol-hous, voimavarojen jako hoitotyössä

insinöörin etiikka: teknisten keksintöjen ympäristövaikutukset, säästäväisyys, saasteet, tuotantoriskit

liikemiehen etiikka: kilpailun moraaliset rajat, rehellisyys, johtaminen

poliitikon etiikka; lupaukset, valehtelu, vastuu, huoli koko yhteiskunnasta, oikeudenmukaisuus tulonjaossa

tutkijan etiikka: rehellisyys, reiluus, koe-eläimet ja -henkilöt, tieteen tulosten väärinkäyttö

sotilaan etiikka: sotilaallisen voiman kehittäminen, asetuotanto, asevientä, ydinaseet, naisten asepalvelu

opettajan etiikka: moraalikasvatus, indoktrinaatio, kuri

toimittajan etiikka: tiedonvälityksen normit, totuus, intymiteettisuoja

urheilijan etiikka: doping, väkivalta joukkueurheilussa.

Ammattietiikan ongelmia on joissakin tapauksissa onnistuttu ratkaisemaan lainsäädännön avulla (esim. aborttilait), mutta usein työntekijän tukena on vain kirjoittamaton alan traditio tai seinälle ripustettava ”kunniaaule”, jonka epämääräiset ja ylevät ohjeet ovat aivan riittämättömiä antamaan toimintaohjeita tai ratkaisemaan moraalisia konflikteja.

Ammattialat ovat usein hyvin ”sisäänlämpiviä” ja suojaavat itseään ”ulkopuolisten” - kuten filosofien - väliintulolta. Niiden omassa piirissä on kuitenkin harvoin henkilöitä, joilla on koulutusta etiikan kysymysten käsittelyyn. Siksi hyvän ammattietiikan tulisi syntyä avoimessa yhteistyössä alan omien asiantuntijoiden ja filosofien välillä. Filosofin tulisi tässä tehtävässä säilyttää kriittisyytensä - hänestä ei saa tulla neuvonantaja, joka opettaa ammatinharjoittajaa kiertämään ja välttämään moraalista arvostelua. Esimerkiksi liikemiehen etiikan ei tulisi latistua pelkäksi liiketoiminnan omien etujen pönkittäjäksi.

Nykyisessä ammattikoulutuksessa - edes korkeakoulujen tasolla - ei ole järjestelmällistä opetusta tai ohjausta etiikkaan liittyvissä kysymyksissä. Alustavia yrityksiä tähän suuntaan on tehty mm. tekniikan filosofian vapaaehtoisen opetustarjonnan muodossa. Käsitökseni mukaan tämä asiointi tarjoaa erittäin tärkeitä haasteita ja mielenkiintoisia mahdollisuuksia eri ammatteihin liittyvässä täydennyskoulutuksessa - samoin kuin yleisemmin avoimen korkeakoulun opetuksessa.



KIRJALLISUUS

- Ahlman, E. 1939. Kulttuurin perustekijöitä. Jyväskylä: Gummerus. (2.p. 1976.)
- Airaksinen, T. 1983. Mitä on käytännöllinen etiikka. *Ajatus* 40, 87–99.
- Airaksinen, T. 1987. Moraalifilosofia. Porvoo: WSOY.
- Airaksinen, T. (toim.) 1991. Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Yliopistopaino, Helsinki.
- Airaksinen, T. ja Kuusela, A. 1987. Etiikka – hyvän elämän tiede, Valtion painatuskeskus, Helsinki.
- Allardt, E. 1986. Elämäntapa, harkinta ja muoti ihmisen valintojen perustana. Teoksessa K. Heikkinen (toim.), Kymmenen esseetä elämäntavasta. Helsinki: Yleisradio.
- Aristoteles 1989. Nikomakhoksen etiikka (suom. Simo Knuutila). Helsinki: Gaudeamus.
- Elämäkatsomustieto: Oppiaineen historiasta ja tulevaisuudesta. 1988. Peruskoulun ja lukion elämäkatsomustiedon työryhmä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Haapala, A. (toim.). 1990. Arvot, tiede, taide. Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja B23, Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Häyry, H. ja M. 1987. Rakasta, kärsi ja unhoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Häyry, H. ja M. 1988. Arvot ja niiden arviointi. Teoksessa A. Kajanto (toim.), Rakennamme tulevaisuutta. Kokkola: Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö.
- Häyry, M. 1987. Mitä on soveltava etiikka?. *Ajatus* 44, 162–175.
- Kant, I. 1989. Siveysoipilliset pääteokset (suom. J. E. Salomaa). Porvoo: WSOY.
- Niiniluoto, I. 1984. Arvojen olemassaolosta, teoksessa *Tiede, filosofia ja maailmankatsomus*. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1991. What's Wrong With Relativism?. *Science Studies* 4:2, 17–24.
- Sajama, S. 1987. Etiikka ja arvoteoria, teoksessa M. Kamppinen (toim.). *Elämäkatsomustieto*, Gaudeamus, Helsinki 1987.
- Scruton, R. 1980. Emotion, Practical Knowledge and Common Culture. Teoksessa A.O. Rorty (toim.), *Explaining Emotions*. Berkeley: University of California Press.
- Stroup, T. (toim.) 1982. Edward Westermarck: Essays on His Life and Works. *Acta Philosophica Fennica* 32. Helsinki.
- Suhonen, P. 1988. Suomalaisten arvot ja politiikka. Porvoo: WSOY.
- Venkula, J. ja Rautevaara, A. 1992. Arvot ja nuorten arvopohdinta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Wahlström, R. 1992. Moraalikehitys ja moraalikasvatus. Teoksessa J. Kuusinen (toim.), *Kasvatuspsykologia*. Porvoo: WSOY.
- Westermarck, E. 1984. Kristinusko ja moraalit. Helsinki: Otava.

ARVO OKSANEN

Arvo-ongelma suomalaisessa aikuiskasvatuksessa

Suomalaisen aikuiskasvatuksen alkaessa 1800-luvun lopulla saada järjestyneitä muotoja se tapahtui selväpiirteisesti 1700-luvun valistuksen hengessä. Kansan tiedontason kohottaminen nähtiin tarpeellisenä yhteiskunnallisen toimeliaisuuden ja tätä kautta yhteiskunnallisen kehityksen keinona. Tavoiteltiin kansallisen identiteetin laajentamista ja vahvistamista sekä yhteiskunnallisen yhtenäisyyden kasvua. Toiminta ohjautui ylhäältä käsin, sen alullepanijoina ja toteuttajina olivat pääasiassa suomenmielisen sivistyneistön jäsenet.

Vaikka toiminta eri tahoilta tulleiden vaikuttajien tuloksena saikin erilaisia aatteellisia sävyjä, kokonaisuus oli pohjaltaan varsin yhtenäinen. Omaksuttu ja yleisimmin käytetty nimitys ”kansanvalistustyö”

osoittaa uskoa usein varsin ulkokohtaiseksi jääneen tiedon merkitykseen. Silloisessa yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa tilanteessa toiminta sai usein kristillisiä kansallisia piirteitä, joihin liittyi myös annos maaseuturomantiikkaa.

Monipuolisen sivistymisen tarpeet

Tällä perustalla kansanvalistustyö jatkui maamme itsenäistymiseen saakka. Tosin esiintyi mielipiteitä, joiden mukaan pelkkä tiedon jaka-

minen ei riittänyt, vaan olisi tarvittu syvemmälle persoonallisuuteen ulottuvaa sivistystyötä. Kuitenkin vasta itsenäistymistä seuranneen sisällissodan tapahtumat osoittivat, että muutos oli tarpeen. Tiedon avulla ei ollut saavutettu sitä yhtenäisyyttä, mikä oli ollut eräänä keskeisenä tavoitteena. Entistä selvemmin nähtiin, että ihmisessä on muutakin kuin tiedollinen ja intel-

lektuaalinen puoli, mikä aikuisten kehittämiseen pyrittäessä tuli ottaa huomioon.

Perusteellisempi valistusajan ajattelijoiden tutkistelu osoitti myös, että humanisuuteen pyrkiminen vaatii opiskelijan omakohtaista paneutumista sivistyspyrkimykseen, tiedon kriittistä tarkastelua sekä sen pohtimista, mihin oikeastaan pyritään.

Ajattelutavan muutosta kuvaa, että yhä yleisemmin alettiin puhua kansansivistystyöstä aikaisemman kansanvalistuksen sijasta. Toiminnan luonne ilmenee *Zachris Castrénin* tunnetussa määritelmässä:

”Vapaaksi kansansivistystyöksi sanomme kaikkea sitä moninaista toimintaa, jonka tarkoituksena on saada heille ja edistää aikuisten vapaita itsekasvatuspyrkimyksiä, so. heidän pyrkimyksiänsä sekä tietojensa syventämiseen ja laajentamiseen että tunne-elämänsä ja käytöstapansa jalostamiseen, jotta he täydellisemmin kehittyi-

Ihminen itse on samalla sekä tie että kulkija tällä tiellä. Mutta juuri siksi on tärkeää, jopa välttämätöntä, että ihmiset ja ihmisen kehittymistä auttamaan pyrkivät instituutiot, myös aikuiskasvatus, jatkuvasti ja aktiivisesti etsivät sitä tietä.

sivät sivistyneiksi ihmisiksi ja vastuukykyisiksi yhteiskunnan jäseniksi niissä elämänoloissa ja elämäntehtävissä, jotka he tuntevat omikseen."

Keskeinen päämäärä tämän mukaan on itseään vapaasti ja omasta halustaan kehittävä ihminen. Kehittymispyrkimyksen tulee sisältää sekä tiedollinen että tunne-elämän käsittävä komponentti. Yhteiskunnallisesti arvokkaana nähdään vastuuntuntoinen yhteiskunnan jäsen, kansalainen. Tällaista ajattelutapaa on nimetty humanistis-liberalistiseksi.

Toisen maailmansodan jälkeen voimistui keskustelu siitä, eikö olisi aiheellista vaihtaa nimitys kansansivistystyö aikuiskasvatukseksi, kuten oli laita useissa muissa maissa. Yhteiskunnallisen ja yleisen henkisen ilmapiirin murroksen myötä lisääntyi suvaitsevaisuus myös vapaan sivistystyön/aikuiskasvatuksen piirissä. Sitä edellytti tietysti jo perustana oleva humanismi. Siinä itsessäänkin voidaan erottaa ainakin viisi pääsuuntausta, joiden lisäksi tulevat erilaiset väli muodot. Yleisen henkisen ilmapiirin vapautumisen ja suvaitsevaisuuden lisääntymisen vuoksi monet olivat 1960-luvulla valmiita puhumaan moraalien rappeutumisesta ja perinteisten arvojen menetyksestä. Tämä oli tietysti näköharha, mutta lisääntynyt suvaitsevaisuus alkoi saada välinpitämättömyyden piirteitä.

Ammatillisen koulutuksen tarve sodan jälkeen

Sotaa seurannut tuotantoelämän kehitys voimisti siihenastisen maatalousyhteiskunnan muuttumista teollisuusyhteiskunnaksi. Muutoksen ennakoimaton nopeus ja voimakkuus johti siihen, ettei silloinen verrattain kehittymätön ammattikoulutusjärjestelmä pystynyt riittävän nopeasti tyydyttämään tuotantoelämän tarpeita saada aikaisempaa koulutetumpaa ja ammattitaitoisempaa työvoimaa. Tuotantolaitokset alkoivatkin lisääntyvässä määrin järjestää omaa koulutustaan työntekijöidensä ammatillisten taitojen parantamiseksi. Samanaikaisesti voimistuivat vaatimukset ammatillisen aineksen lisäämisestä myös vapaan sivistystyön laitoksissa.

Perinteisesti ammatillisen koulutuksen ei katsottu kuuluvan vapaan sivistystyön tehtäviin, vaikka esimerkiksi kansanopistojen opetusohjelmiin oli alusta saakka sisältynyt myös ainakin maatalousammateissa tarpeellista ainesta. Kun valtio 1960-luvulla alkoi työllisyyskoulutuksen nimellä järjestää koulutusta työttömille ja työttömyyden uhkaamille, oli aikuiskasvatus viimeistään 1960-luvun lopulla selvästi jakautunut kahtia: perinteiseen vapaaseen sivistystyöhön ja ammatilliseen aikuiskoulutukseen.

Aikuiskasvatuksen selkeyttyminen käy välttämättömäksi

Yhteiskuntarakenteiden eriytyminen ja tuotantoelämän yhä pitemmälle kehittyvä työnjako vaativat koko koulutusjärjestelmän kokonaisvaltaista kehittämistä. Siihenastinen kehittäminen oli tapahtunut sektoreittain, eikä selkeää kokonaiskäsitystä järjestelmän puutteista tai mahdollisista ristiriitaisuuksista ollut. Tämä koski erityisesti aikuiskasvatusta, jonka kaikkia 1960-luvulla olemassa olleita muotoja ei ollut lainkaan kartoitettu, kokonaiskuvan laatimisesta puhumattakaan.

Koko koulutusjärjestelmää koskevan kehittämistyön yhteydessä nähtiin tarpeelliseksi myös aikuiskasvatuksen alueen selkeyttäminen. Tätä selvitystyötä tekemään valtioneuvosto asetti vuonna 1971 komitean, joka otti nimen Aikuiskoulutuskomitea. Komitea ilmoitti käyttävänsä termejä aikuiskoulutus ja aikuiskasvatus synonyymeinä, jolloin merkityseroa syntyy lähinnä siitä, onko tarkastelukulma pedagoginen vai koulutuspoliittinen. - Aikuiskoulutuskomitean 1970-luvulla ilmestyneet mietinnöt muodostavat edelleen merkittävän suomalaisen aikuiskoulutuspolitiikan perusasiakirjan. Se on toistaiseksi ainoa kokonais selvitys, ja sen kannatukset ovat merkittäviä myös aikuiskasvatuksen arvokysymyksiä tarkasteltaessa.

Ensimmäisessä osamietinnössään (1971) komitea määrittelee sen yleisen arvoperustan, jolta aikuiskoulutuspolitiikan tulee lähteä. Sen mukaan peruslähtökohtana on "yksilön henkinen

kasvu ja hänen oikeutensa kehittymismahdollisuuksiensa toteuttamiseen ja omaleimaisen kokonaispersoonallisuuden muodostamiseen". Lähtökohta korostaa omaleimaista yksilöllisyyttä sekä yksilön mahdollisimman suurta vapautta. Tälle vapaudelle asettavat rajoituksia tietyt eettiset ja sosiaaliset perusarvot. Keskeinen perusarvo on ihmisyyys, jonka yleisimmin tunnetun muotoilun komitea katsoo sisältyvän YK:n ihmisoikeuksien julistukseen. Sen mukaan koulutuksen "kaikilla aloilla ja kaikissa muodoissa on pyrittävä edistämään ihmisen valmiutta kunnioittaa toistensa ihmisarvoa, ihmisoikeuksia ja perusvapauksia".

Toinen yksilön kehittämis- ja toimintavapautta rajoittava perusarvo on komitean mielestä demokraattinen yhteiskuntakäsitys, johon keskeisenä sisältyy kansalaisten tasa-arvon vaatimus. Näistä lähtökohdista komitea näkee ihmisyyden sellaisena perusarvona, josta käsin muut arvo-perusteet ja pyrkimykset niiden toteuttamiseen on johdettava.

Tätä varsin pitkälle perinteenmukaista arvoasetelmaa komitea tarkentaa toisessa osamietinnössään (1975). Komitea ei yleisesti enää puhu arvoista, vaan peruskäsitteistä ja perustavoitteista, mutta niiden taustalla ilmeisesti ovat vastaavat arvot.

Jaottelu yhteisöllisiin ja yksilöllisiin tavoitteisiin, joiden perustana ovat vastaavat arvot, on nyt selvempi kuin ensimmäisessä osamietinnössä. Yhteisöllisiä niistä ovat edistyvä (kasva-va?) tuotanto, toimiva yhteiskunta ja kehittyvä kulttuuri. Vastaavasti yksilötason arvoina nähdään työnteko, kansalaisuus ja ihmisyyys. Komitea korostaa, etteivät kummankaan ryhmän arvot ole toisistaan selvärajaisesti erottuvia. Yhteisötasolla kulttuuri on kokonaiskäsite, jonka puitteissa tuotanto ja demokratia toteutuvat. Vastaavasti yksilötasolla ihminen (kokonaispersoonallisuus) toteuttaa itseään kansalaisena ja työntekijänä.

Komitean aikuiskasvatuksen perusarvoja koskeva näkökulma tai ainakin tarkastelun painopiste on muuttunut siirryttäessä ensimmäisestä toiseen osamietintöön. Ensimmäisessä osamietinnössä lähtökohta on yksilöllinen, perusarvo on kehittyvä kokonaispersoonallisuus. Toisessa

osamietinnössä lähdetään yhteiskunnallisista arvoista ja etsitään niille yksilökohtaiset vastineet. Itse asiassa toisessa osamietinnössä omaksuttu tarkastelutapa onkin komitealle annettun tehtävän mukainen. Tulihan komitean tarkastella aikuiskoulutusta yleistä koulutuspolitiikkaa ja sen tavoitteita palvelevana toimintana. - Todettakoon, että valtioneuvosto antaessaan vuonna 1978 päätöksensä aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämisperusteista meni vielä astetta pitemmälle. Päätöksen mukaan aikuiskoulutuksen kehittämisen painopisteen tuli olla ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisessä, ja siinä tuli erityisesti ottaa huomioon työelämän tarpeet.

Keskeiseksi aikuiskoulutuspolitiikan tavoitteeksi komitea asettaa sivistyksellisen tasa-arvon. Komitea ei katso tarpeelliseksi lähemmin analysoida sivistyksellisen tasa-arvon käsitettä, mutta ei tarkoittane samanlaisuutta tai arvostuksista irrallista yhdenvertaisuutta yksilöiden kesken. Monista sellaisista syistä, joihin aikuiskasvatus ei voi vaikuttaa, ei täydellinen tasa-arvo olisikaan saavutettavissa aikuiskasvatuksen keinoin, tuskin muutoinkaan. Sen sijaan on mahdollista vaikuttaa sivistyksellisiä eroja ta-soittavasti. Onnistuessaan tämä ilmeisesti lisää yhteiskunnallista tasa-arvoa yleisestikin. Näin ainakin sillä edellytyksellä, että esimerkiksi ihmisen taloudellinen asema on yhteydessä hänen koulutustasoonsa. Tämän taas tutkimukset näyttävät vahvistavan.

Komitea lähtee siitä, että koulutuksellisen tasa-arvon lisäämispyrkimyksissä huomio kiinnitetään pääasiassa vähiten koulutusta saaneiden koulutustason kohottamiseen. Muunlainen lähtökohta tuskin olisi mahdollinenkaan. Onnistuessaan menettely johtaa väestön keskimääräisen koulutustason nousuun. Siihen ehkä johtaisivat muutkin koulutuspoliittiset toimenpiteet, esimerkiksi jo painokas huomion kohdistaminen koulutukseen.

Näin joka tapauksessa voidaan ajatella saavutettavan myös monenlaista hyötyä tasa-arvon kasvun lisäksi. Tuotanto ja työelämä yleensäkin saa entistä koulutetumpaa työvoimaa, jolloin työn tuottavuus ja kansantuote kasvaa. Julkisyhteisöt saavat lisääntyvien verotulojen myötä lisämahdollisuuksia aineellisen hyvinvointipoli-

tiikan toteuttamiseen ja siinä ohessa ehkä myös kulttuurielämän tukemiseen. Yksityisen kansalaisen taloudellinen tilanne kohentuu, toimeentulohuolet vähenevät ja hänelle jää entistä enemmän aikaa ja voimavaroja osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan sekä omaehtoiseen itsensä kehittämiseen. Pyrkimys koulutuksellisen tasa-arvon lisäämiseen johtaa näin ollen ainakin ns. normaalioloissa myös monien hyötyarvojen toteutumiseen.

Talouden vaurastuminen koulutuksen ainoa arvo?

Monissa puheenvuoroissa on huomautettu kuvion käänteispuolesta. Työelämän kannalta tuskin suoranaisesti on paljonkaan väliä sillä, miltä arvoperustalta koulutusta lisätään, ei ehkä välittömästi yhteiskunnankaan kannalta. Tuotanto saa joka tapauksessa koulutettua työvoimaa, yhteiskunta normaalin taloudellisen tilanteen vallitessa jatkuvasti lisääntyviä verotuloja. Kummankin kannalta saattaakin olla jopa eduksi korostaa koulutuksen avulla saavutettavia taloudellisia hyötyjä. Mutta yksilön kannalta tilanne on ongelmallisempi.

Jos jatkuvasti korostetaan taloudellisia ja materiaalisia näkökohtia, on olemassa vaara, että ne nousevat keskeisiksi arvoiksi. Tämä voi johtaa siihen, että myös yksilön ihmisarvoa aletaan arvioida yksinomaan hänen työssä osoittamansa tehokkuuden sekä taloudellisen menestyksensä perusteella. Suomalaisessa henkisessä ilmapiirissä tähän on muutoinkin suuri houkutus työn ja erityisesti palkkatyön ylikorostuneen arvostuksen vuoksi.

Voimakkaasti materiaalisia etuja tavoiteltaessa kasvaa myös se mahdollisuus, ettei henkiseen kasvuun enää jää riittävästi voimavaroja. Kriisiaikoina, esimerkiksi taloudellisen taantumana ja siihen liittyvän massatyöttömyyden vallitessa, ihmisarvon sitominen materiaaliin hyötyarvoihin saattaa uhata myös yksilön itsetuntoa, pahimmillaan johtaa jopa identiteettikriiseihin. Nämä puolestaan helposti heijastuvat yhteiskunnallisena pahoinvointina.

Koulutuksen merkityksen korostaminen materiaalsen hyödyn tuottajana voi myös olla kak-

siteräinen itse koulutuksen arvostamiseen nähden. Jos lisäkoulutuksesta huolimatta esimerkiksi työpaikkaa ei matalasuhdanteen aikana löydykään tai jos ammattiuralla etenemistä ei tapahdu, voi seurauksena olla koulutuksen merkityksen kieltäminen tai vähintään vähättely. Oireita tämääntapaisesta kehityksestä on jo esiintynyt.

Taloudellisen hyödyn korostaminen johtaa nykyisenlaisen teknisen kehitysasteen yhteydessä väistämättä ns. kasvuideologian syntymiseen. Tällöin yhteiskunnan keskeisenä päämääränä on jatkuva taloudellinen kasvu. Kaikki voimavarat kohdistetaan siihen.

Vaikka tässä yhteydessä ei olekaan syytä kasvuideologian yksityiskohtaiseen tarkasteluun, lienee paikallaan viitata muutamiin näkökohtiin. Jatkuva taloudellinen kasvu merkitsee luonnonvarojen lisääntyvää käyttöä ja ainakin nykytasoisella tekniikalla lisääntyviä saaste- ja jätöngelmia. Helposti unohtuu, etteivät luonnonvarat ole rajattomat, ei myöskään luonnon sietokyky. On myös kysyttävä, kenen kustannuksella kasvu tapahtuu. Mikäli nykyinen ja sitä seuraava sukupolvi tuhlaavat luonnonvaroja, niitä ei ehkä riitäkään seuraaville sukupolville. Kysyttävä on sitäkin, onko tarkoitus taloudellisen kasvun avulla kohottaa vain suomalaisten tai yleisemmin teollistuneiden maiden kansalaisten elintaso. Ristiriita kansallisen edun ja kansainvälisen solidaarisuuden välillä on ilmeinen. Useimpien arvioiden mukaan taas elintason nostaminen maailmanlaajuisesti vaikkapa nykyiselle länsimaisten teollisuusmaiden tasolle ei nykyisellä tekniikalla ole luonnonvarojen riittäväntömyyden vuoksi mahdollista.

Edellä mainituista häiriövaikutuksista komiteakin varoittaa. Varoitukset jäävät kuitenkin vaisuiksi komitean keskittyessä aikuiskoulutuksen käytännön järjestämisen hahmotteluun.

Komiteamietinnössä ja valtioneuvoston päätöksessä aikuiskoulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi asettama koulutuksellinen tasa-arvo tai sen lisääminen ei ainakaan toistaiseksi näytä toteutuneen. Suoritetut selvitykset osoittavat ns. kasaantumisvaikutuksen toteutuvan myös aikuiskoulutuksessa: pitkälle koulutetut osallistuvat lisäkoulutukseen aktiivisemmin kuin vä-

hemmän koulutusta saaneet. Keskimääräinen koulutustaso kyllä nousee, mutta koulutuserot kasvavat. Tämä näyttää pitävän paikkansa niin hyvin henkilöstökoulutuksessa kuin vapaassa sivistystyössäkin. Vain työllisyyskoulutus mahdollisesti toimii tavoitteen suuntaisesti.

Koulutuksellisen tasa-arvon määrittäminen aikuiskoulutuspolitiikan keskeiseksi arvoksi näyttää johtavan ristiriitoihin demokratian muiden perusarvojen kanssa. Demokratiassahan on yleensäkin vaikeaa samanaikaisesti soveltaa esim. vapausperiaatetta ja tasa-arvoperiaatetta. Niin näyttäisi käyvän myös aikuiskoulutuspolitiikassa. Ammatilliseen aikuiskoulutukseen ei läheskään aina osallistuta vapaaehtoisesti, esim. henkilöstökoulutukseen mennään työnantajan kehotuksesta, työllisyyskoulutukseen samoin tai viranomaisten ohjeen perusteella. Muutoinkin ammatillinen aikuiskoulutus on pitkälti lakien, sopimusten ja muiden ohjeiden säätelemää. Näin ollen onkin selvää, etteivät ammatillista aikuiskoulutusta toteuttavat instituutiot voi itsenäisesti säädellä opetusohjelmiaan tai opiskelijavalintojaan. Kaiken kaikkiaan ammatillinen aikuiskoulutus on selväpiirteisesti aikuiskoulutuspolitiikan ja viime kädessä yleisen yhteiskuntapolitiikan väline, politiikan, johon se itse ei pysty juurikaan vaikuttamaan.

Onko vapaa sivistystyö vapaata?

Myös vapaan sivistystyön laitoksissa on ammatillisen ja kelpoisuutta tuottavan koulutuksen osuus lisääntynyt. Tältä osin samat vapauden rajoitukset koskevat niitä kuin ammatillisen aikuiskoulutuksen laitoksia. Kokonaisuudessaankin on vapaan sivistystyön autonomian katsotava kaventuneen. Vaikka hallintobyrokrati-aa on varsin mittavasti purettu, yhteiskunnan ote alan laitoksissa on voimistunut.

Valtion tuen sitominen laitosten toiminnan ns. tehokkuuteen ei ole aivan ongelmatonta. Tehokkuuden mittaaminen opetuksen määrällä saattaa houkutella hyötynäkökohtien korostamiseen oppilasvalinnoissa.

Toisaalta kylläkin esimerkiksi vuoden 1979 kansanopistotoimikunta korostaa ensimmäisessä mietinnössään (1981) voimakkaasti kansanopiston ideologista ja pedagogista vapautta sekä omaehtoista tehtävähakua, mutta joutuu toisaalta toteamaan, että mm. valtionapuserä-nökset asettavat yleisesti tiettyjä rajoituksia ja kelpoisuutta tuottavan koulutuksen osalta opetuksuunnitelmia säädellään varsin pitkälle.

On aiheellista todeta myös sellaisten mielipiteiden esiintyminen, joissa on toivottu yhteiskunnan, lähinnä valtion, tiukempaa ohjausta. Ovatpa joidenkin vapaan sivistystyön laitosten edustajat esittäneet sitäkin, että valtio osoittaisi niille sekä tehtävät että opiskelijat. Tällöin tuskin enää voitaisiin puhua vapaan sivistystyön laitoksista. Muutamat, lähinnä kansalaisopistoissa työskentelevät, ovat puolestaan esittäneet pyrkimistä arvokysymyksissä mahdollisimman täydelliseen objektiivisuuteen, äärimmillään täydellistä arvoneutralismia. Tällöin toiminta järjestettäisiin yksinomaan opiskelijain harrastusten ja arvostusten varaan. Vaikka opiskelijoita ei voida eikä pidä sivuuttaa ja heidän näkemyksiään tulee arvostaa, ei mikään aikuiskasvatusta harjoittava instituutio voi välttää vastuutaan arvokysymyksissä.

Varsinkin eräät vapaan sivistystyön edustajat ovat ajoittain esittäneet ajatuksia aikuiskasvatuksesta tai ainakin vapaasta sivistystyöstä jonkinlaisen vastakulttuurin edistäjänä. Täytyy kuitenkin kysyä, mitä se voisi olla ja miten nimenomaan aikuiskoulutus voisi sellaista tukea. Ammatillisella aikuiskoulutuksella siihen tuskin olisi mahdollisuutta, niin vahvasti se on sitoutunut tuotantoelämään ja siinä vallitsevaan markkinatalousideologiaan. Epäiltävä on myös lähes läpi-valtiollistuneen vapaan sivistystyön kykyä irrottautua vallitsevasta arvomaailmasta siinä määrin, että voitaisiin puhua todellisesta vastakulttuurista.

Aikuiskasvatuksen arvot ovat myös yhteiskunnan arvoja

Aikuiskasvatus kuten muukin kasvatus tapahtuu aina jossakin yhteiskunnassa. On selvää, et-

tä vallitsevat arvostukset vaikuttavat myös aikuiskasvatuksen omaksumiin arvoihin ja muokkaavat niitä. Mikään yhteiskunnassa tapahtuva toiminta ei ilman konfliktia voi asettua sen omaksumia keskeisiä arvopäämääriä vastaan. Mitä enemmän yhteiskunta tukee toimintaa, sitä enemmän se joko suoranaisiin ohjein tai epäsuorin keinoin asettaa rajoituksia ja sitä pitemmälle se pyrkii määrittelemään myös tavoiteltavat arvopäämäärät. Näin aikuiskasvatuksen arvojen tarkastelu merkitsee myös ympäröivän yhteiskunnan ja erityisesti sen koulutuspolitiikassa määritelyjen arvojen tarkastelua.

Tämä ei kuitenkaan saa johtaa siihen, että kriittistä pidättäytyttäisiin, vielä vähemmän, ettei aikuiskasvatus tarkastelisi kriittisesti itseään. Aikuiskasvatuksen kentällä tällaista kriittistä suhtautumista onkin nähtävissä, mutta sen toivoisi olevan yleisempää ja näkyvämpää. Aikuiskasvatukselle - myös ammatilliselle aikuiskoulutukselle - asetettava vähimmäisvaatimus on se, että se pyrkii mahdollisimman luotettavasti esittelemään myös ne häiriövaikutukset, joita tiettyjen arvopäämäärien toteuttamispyrkimyksistä voi aiheutua.

Aikuisen ihmisen arvohierarkian perusarvot ovat yleensä siinä määrin vakiintuneet, ettei niitä aikuiskasvatuksen verrattain tilapäiseksi jäävän vaikutuksen avulla voida muuttaa, ja sellaisen pyrkimyksen asettaminen päätavoitteeksi olisikin kyseenalaista. Aikuisen ihmisen itsenäisyyden huomioon ottaminen merkitsee, että hän saamiensa vaikutteiden perusteella itse voi tehdä arvoratkaisunsa. Aikuiskasvatuksen tehtävänä on antaa omien arvostustensa mukaisia vaikutteita loukkaamatta muiden näkemyksiä, vaikka ei niitä hyväksyäkään.

Aikuiskasvatus ja sen perinteiset arvot

Näyttää siltä, ettei ainakaan toistaiseksi ole esitetty sellaisia uusia perusarvoja, joilla ns. perinteiset aikuiskasvatuksen arvot voitaisiin tai tulisi korvata. Ihmisarvon korostaminen ja demokratian vahvistamispyrkimys aidon humanismin hengessä ovat edelleen sellaisia tavoitteita, joihin aikuiskasvatuksen tulee pyrkiä. Näin siitäkkin

huolimatta, että monet suhtautuvat humanismiin *Dmitri Sostakovitsin* tavoin, joka muistelmissaan neuvoo ihmisiä valitsemaan ystäväkseen mieluummin koiran kuin humanistin. Ehkä tähän on syynä humanisteja usein vaivaava pinnallisuus. Periaatteet omaksutaan fraasinomaisesti niitä yksityiskohtaisesti pohtimatta. Kuitenkaan humanismi ei ole valmis sääntökoelma tai yksiselitteinen aate. Jatkuvasti joudutaan kysymään, mitä ihmisarvo tai kokonaispersoonallisuuden kehittäminen merkitsevät nykymaailmassa ja nykyihmiselle.

Demokratiakaan ei ole valmis yhteiskuntamalli edes teoriatasolla, vaan jatkuvaa tapahtumista ja muuttumista. Aikuiskasvatus, enempää vapaa sivistystyö kuin ammatillinen aikuiskoulutukseen ei ole aidon humanistinen, ellei sen piirissä vallitse kyselevä ja kriittinen suhtautumistapa. On pyrittävä näkemään ne tekijät, jotka ihmisessä ja yhteiskunnassa estävät asetettujen arvojen toteutumisen. Ongelmia riittää, ratkaisuyrityksiä samoin, lopullisia ratkaisuja ei.

Mitä me tarvitsemme?

Jos demokratian välttämätön edellytys on kansalaisten riittävä tiedon taso, joudutaan kysymään, millaisen tiedon ja milloin taso on riittävä. Pelkkä informaation runsaus ei riitä, muutoinhan demokratian pitäisi toimia nykyisen huippuinformaation aikana jatkuvasti aikaisempaa paremmin. Tutkimukset ja jokapäiväinen kokemus kuitenkin osoittavat, ettei näin ole. Ilmeisesti tarvitaan ainakin kykyä erottaa olennainen käsillä olevasta informaatiotulvasta, josta osa lienee tarkoitettukin harhaanjohtavaksi. Erityisesti tarvittaisiin perusteltua, omakohtaisesti omaksuttua tietoa ihmisestä itsestään ja yhteiskunnan toiminnoista. Monesti näyttää unohtuvan, ettei demokratia koostu pelkästään oikeuksista. Siihen kuuluu myös kansalaisvastuu.

Mutta onko tieto myös demokratian vahvistumisen riittävä ehto? Ja onko mahdollista lisätä kansalaisten tiedon tasoa riittävän nopeasti edes siinä määrin, etteivät demokratiassa esiintyvät häiriövaikutukset lisäänty? Nämäkin kysymykset on kriittisyyden nimissä esitettävä.

Vaikka aikuiskasvatus tuskin välittömästi pysyy muuttamaan yhteiskunnassa vallitsevia arvostuksia, se voi ja sen pitää tuoda esiin ja kiinnittää huomiota ihmisen olemassaoloon liittyviin ongelmiin. Lienee niin, että painopiste tällä alueella on siirtymässä kansallisesta kansainväliselle tasolle. Liian usein nähdään kansallisen ja yleismaailmallisen tai kansainvälisen olevan yhteensovittamattomia, jopa suositellaan johtavaksi periaatteeksi kansallista itsekkyyttä. Mutta esimerkiksi väestömäärän kasvun hallittu sääntely, luonnonvarojen järkevä käyttö, saasteja jätteongelmat, voimistuvat alueelliset ristiriidat, demokratian arvojen ylikansallinen toteuttaminen, kansainvälisen solidaarisuuden vahvistamisen tarve jne. ovat ongelmia, joiden ratkaiseminen tuskin on mahdollista ilman nykyistä huomattavasti kehittyneempää yleismaailmallista yhteistyötä. Sellaisen kehittyminen puolestaan on ratkaisevasti kiinni siitä, millaisia ovat yksityisten ihmisten arvostukset.

Aikuiskasvatuksen eräs tehtävä on *Diogeneen* tavoin etsiä ihmistä. Ei kuitenkaan pidä odottaa, että löytyisi konkreettinen esimerkki, tosi ihminen reaalisenä olentona. Kyse on ihmisihanteesta, jota voidaan lähestyä. Tähän liittyvät arvokysymykset ovat perimmältään aina uskon asioita. Varsinaisen ongelman muodostaa se, että ihminen itse on samalla sekä tie että kulkija tällä tiellä. Mutta juuri siksi on tärkeää, jopa välttämätöntä, että ihmiset ja ihmisen kehittymistä auttamaan pyrkivät instituutiot, myös aikuiskasvatus, jatkuvasti ja aktiivisesti etsivät sitä tietä.

KIRJALLISUUTTA

Aaltonen, R. ja Tuomisto J. (toim.) 1991. Valistus, sivistys, kasvatus, Kansanvalistuksesta aikuiskasvatukseen. Vapaa sivistystyön XXXII vuosikirja. Kansanvalistus-seura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Aikuiskoulutuskomitean I osamietintö. Komiteanmietinnöt 1971: A 29.

Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. Komiteanmietinnöt 1975: 28.

Wuorenrinne T.I. 1952. Taisteleva kansansivistystyö. Ajatuksia, havaintoja, kokemuksia 30-vuotiselta taipaleelta. Tammi.

Wuorenrinne T.I. – Kosonen V., 1950. Zachris Castrén, kansansivistäjä ajatustensa valossa. Otava.

MATTI PARJANEN

Ensin urakka – sitten etiikka?

Jos haluat keskinkertaisen, mutta varman hyväksymisen empiirisille tutkimuksillesi, ota teoreettiseksi viitekehukseksi arvoteoria. Se takaa, että mihin tahansa sosiaaliseen ilmiöön yhtenä vaikuttavana tekijänä on tutkittavien arvomaailma. Toisaalta: mitä syvemmälle tunkeudut tämän teoriaryppään syövereihin, sitä todennäköisempää on, että tutkimuksesi puuroutuu sosiaalisten arvojen määrittelyjen, sekaannuttavien lähikäsitteiden (asenteet, tarpeet, normit, merkitykset jne.), teknisten korrelaatioiden ja väliintulevien muuttujien sekamelskaksi.

Kuitenkin arvon käsitteen säilyminen ajasta, paikasta ja yhteiskuntamallista riippumatta osoittaa, että rikkaaksi osoittautunut käsite ei suostu sekoittavistakaan määrittely-yrityksistä huolimatta köyhtymään. Arvon käsitteen pinnalla pysyminen todistaa sitä, että käsite on ”ajattellut” tutkijan puolesta.

Voinemme tässä sopuisasti sopia, että arvot ovat ihmisten ajattelussa ja yhteiskunnan kulttuurissa vallitsevia käsityksiä yksilöiden, yhteiskunnan ja ihmiskunnan keskeisistä päämääristä. Ihmiset siis tekevät valintoja arvojen välillä, asettavat niitä arvojärjestykseen.

Aktiivisen yhteiskunnan responsiivisuus

Tunnetun organisaatiotutkija Amitai Etzionin (1968) suurisuuntainen teoria ns. *aktiivisesta yhteiskunnasta* analysoi, missä muodoissa ihmisten välittömiä toivomuksia on otettava huomioon. Etzionin teorian mukaan yhteiskunta

tarvitsee *sekä suunnittelua että spontaanisuutta*.

Näinä suomalaisen talouden murroksen aikoina saamme jatkuvasti kuulla populistisia väitteitä, kuinka olemme rakentaneet jatkuvan hyvinvoinnin huumassa Pohjoismaihin byrokraattisen suunnitteluyhteiskunnan. Etzioni toteaa kuitenkin, ettei ilman suunnittelua voida ennakoita tulevia ongelmia, suunnittelematon yhteiskunta joutuu tuuliajolle. Hän ottaa avukseen käsitteen *kyberneettinen kontrolli*.

Kyberneettisen kontrollin yhteiskunnassa on selkeä johto tai keskus, jolla on tietoa käytettävissään, ja se voi palautteiden avulla korjailla päätöksiään ja ennakoita tulevia tapahtumia. Tällainen palautteisiin ja niiden korjauksiin perustuva suunnitteluyhteiskunta voi kuitenkin johtaa siihen, että ihmiset tuntuivat olonsa vieraantuneiksi ja välikappaleiksi. Tämän vuoksi Etzioni pitää välttämättömänä, että yhteiskunnassa vallitsee myös *spontaanista arvoyksimielisyyttä*. Käytännössä tämä merkitsee, että toivomuksista riidellään ja niitä sovitellaan. Yhteiskuntien ja kulttuurien välillä vallitsee eroja sen mukaan, miten ihmiset saavat omien toivomustensa mukaan sopia tavoitteistaan. Jos tällaista spontaanisuutta ei lainkaan esiinny, vieraantuminen yhteiskunnasta on täydellinen.

Oheisessa nelikentässä on Etzionin teorian pohjalta taulukoitu ristiin spontaaninen arvoyksimielisyys ja kyberneettinen kontrolli. Tuloksena on neljä erilaista yhteiskuntaa. *Ylijohdetusta yhteiskunnasta* esimerkkinä voidaan pitää entistä Neuvostoliittoa, jossa kylläkin esiintyi suunnittelua, mutta sieltä puuttui sellaista spontaanisuutta, jossa ihmiset olisivat voineet sopia omista toivomuksistaan. Vieraantuminen johti näin rakennetun yhteiskunnan rapistumi-

SUUNNITTELUN JA SPONTAANISUUDEN RIIPPUVUUS

SPONTAANINEN ARVOYKSIMIELISYYS
(Toivomuksista riidellään ja sovitaan)

		pieni	suuri
KYBERNEETTINEN KONTROLLI (Omaa tietoja, ennakoi vaikeudet, reagoi palautteisiin)	heikko	PASSIIVINEN YHTEISKUNTA - anarkistiset yhteisöt - primitiiviset heimoyhteisöt	AJELEHTIVA YHTEISKUNTA - vahvat sortavat heikkoja - vaikeudet huomataan liian myöhään
	vahva	YLJJOHDETTU YHTEISKUNTA - totalitaariset yhteiskunnat	AKTIIVINEN YHTEISKUNTA - vieraantumisen harvinaista - ihmisten toivomukset vaikuttavat - alayhteisöjen päämäärät hyväksytään - responsiivisuus (reagoi ihmisten tarpeiden turhautumiin ja korjaa)

seen. *Ajelehtivan yhteiskunnan* hieman karkeistavaksi esimerkiksi sopinee Yhdysvallat, jossa Suomeenkin messiaanisesti odotetut "markkinavoimat" näkyvinä ja näkymättöminä määräävät kaiken elämän. Tällaisessa yhteiskunnassa monet erityisryhmät joutuvat sosiaalisesti ja taloudellisesti sorretuiksi.

Länsimainen myytti vaatii kaiken hyvän kulkevan vasemmalta oikealle. Niinpä sosiologian nelikentässä se tavoiteltavin ruutu tavallisesti sijoittuu oikealle alas. Niin tässäkin! *Aktiivinen yhteiskunta* on se tyyppi, joka pitää sisällään kaikkea hyvää. Ottakaamme erityisen tarkastelun kohteeksi käsite *responsiivisuus*.

Responsiivinen yhteiskunta pystyy reagoimaan ihmisten tarpeiden turhautumiin ja näin korjaamaan itseänsä. Tällaisessa yhteiskunnassa voi myös kontrolli olla vahva, eli sillä on tietovaranto, jolla se pystyy ennustamaan vaikeudet.

Suomalaisen taloudellisen depression ollessa realiteetti meidän tulisi taistella vastaan sitä, että yhteiskunnastamme tulisi yljohdettu, passiivinen tai ajelehtiva. Muutokset ovat näinä päivinä niin drastiset, että selvää taipumista näihin kolmeen yhteiskuntatyyppiin on olemassa.

Aikuiskoulutuksen alueella aktiivisen yhteiskunnan responsiivisuus merkitsee sitä, että suomalainen yhteiskunta kuuntelee vahvan kyberneettisen kontrollin ohella myös yksittäisiä kansalaisia ja niiden muodostamia ryhmiä tehdessään koulutuspolitiikkaa koskevia päätöksiä. Olettakaamme, että valtion tai kunnan koulutusviranomaiset haluavat spontaanista arvoyksimielisyyttä eli kansalaisten toivomuksia aikuisten koulutustarpeista. Miten he voivat saada nämä tarpeet tietoonsa? Valitettavan usein aikuiskoulutuksen tarve ilmaistaan vain sillä, että tietty määrä yksilöitä on verbaalisesti esittänyt jonkin toiveensa. Tämä malli antaa varsin suuren

mahdollisuuden manipulointiin tulevien opiskelijoiden taholta.

Suomalainen uusi valtionapujärjestelmä antaa tilaa spekuloinnille, sillä oppilas tulee opistotoiseeseen oppilaitokseen ”julkisen vallan rahasäkki” selässään. So. koulutuslaitos saa rahaa sen mukaan, miten paljon opiskelijoita se ottaa. Tämän vuoksi oppilaitosten kannattaa suunnitella koulutusohjelmia, jotka ovat hyvin ”myyviä”. Olemme siis saaneet Suomeen yksityisen markkinamekanismin rinnalle myös *julkisen markkinamekanismin*.

Niiden lisäksi voidaan ottaa vielä kolmaskin: *ammattijärjestöllinen eli unionistinen markkinamekanismi*. Oppilaitosten ylläpito voi nimittäin johtua kylmästi myös siitä, että halutaan taata opettajille jatkuvuus työpaikkaan. Tuskinpa nämä ovat niitä realistisia palautteita, joita responsiivinen ja aktiivinen yhteiskunta toivoo.

Ylijohdetun yhteiskunnan vaara on aina olemassa aktiivisissakin järjestelmissä. 1970-luvulla Neuvostoliitossa keksittiin ”tieteellisesti” uusi tauti, ”oireeton skitsofrenia”. Sen kriteerit sopivat siis silloiselle yhteiskunnalle (so. toisinajattelijoiden eristäminen helpottui). Aktiivisessakin yhteiskunnassa voi huomaamattomasti syntyä tällaisia uusia tehokkuuden arvokriteereitä. Tällä hetkellä näyttää suomalaisessa koulutuspolitiikassa olevan pyrkimystä määritellä koulutuksen laatu *taloudellisilla taseilla*. Negatiivisen taseen saanut oppilaitos voidaan lopettaa, koska se sairastaa tätä ”oireetonta tautia”. Kyberneettisen kontrollin pitäisi paljastaa tällaiset näkymättömät syndromat.

Arvojen ristiriitaa ja sopusointua

Seitsemänkymmentä vuotta Neuvostoliiton valtio ja sen yksittäiset kansalaiset pitivät selvänä tämän maan arvojärjestystä, jonka he uskoivat olevan objektiivisesti hyväksi myös muille maille ja niiden kansalaisille. Kun ylärakenne alkoi kuitenkin nopeasti rakoilla ja lopuksi (?) romahtikin, paljastui, että yksilöiden arvomaailma

seurasi perässä. Arvon määritelmän mukaan sen pitäisi olla luonteeltaan pysyväistä. Oliko tässä tapauksessa valtion taholta pakotettu kansalaiset omaksumaan tietty arvojärjestys, vai olivatko kansalaiset pettäneet koko ajan omaa valtiotaan ja pitäneet yllä kahta kieltä, virallista ja omaa? Kolmattakin vaihtoehtoa on ehdotettu: valtio ja yksittäiset kansalaiset tasatahtiin omaksuivat nopeasti uuden arvomaailman, jossa entinen, kommunistiseen yhteiskuntakäsitykseen perustuva hylättiin täysin. Vai oliko kenties tilanne sellainen, että yksilöiden arvojärjestys muuttui Neuvostoliitossa ensin, ja se pakotti valtionkin muuttamaan omaansa. Siis kumman arvot syntyivät ensin – yksilön vai yhteiskunnan?

Yhteiskunnan ja yksilön arvojärjestyksen keskinäinen sopusointu tai ristiriita ovat olennaisia ongelmia em. responsiivisuudessa. Tutkimustulokset osoittavat, että sopusoinnilla voi olla yhteiskunnalle tai yksilölle sekä myönteisiä että kielteisiä seuraamuksia. Yksilö joutuu usein elämässään ratkaisemaan esimerkiksi seuraavanlaisia tilanteita:

a) etsiä sellaiseen työpaikkaan, oppilaitokseen tai koulutusohjelmaan (opiskelijaksi tai opettajaksi), joka on hänen arvojärjestyksensä kanssa sopusoinnussa;

b) pyrkiä muuttamaan työpaikan/koulutusohjelman/oppilaitoksen arvojärjestys omansa mukaiseksi;

c) mukautua väliaikaisesti tai lopullisesti muiden arvomaailmaan.

Vaihtoehto b) liittyy mm. opintojen keskeyttämiseen. Tutkimustulokset ovat osoittaneet, keskeyttämistä tapahtuvan jonkin verran siitä syystä, että opiskelijan ja opettajan arvomaailmat ovat törmäyskurssilla (Parjanen 1979). 1970-luvulla tämä ei ollut harvinainen ilmiö korkeakouluopinnoissa, miten lienee nykyisin aikuisopinnoissa? Korkeakoulutuksen ahtaat portit ja koulutusaloittaisen arvomaailman homogeneisuus ylläpitävät jatkuvasti vaihtoehtoja a) ja c).

Sosiologisesti ei ole niinkään kiinnostavaa tutkia (++) tyyppejä kuin (+-) tyyppejä eli ristiriitatapauksia. Siis niitä, jotka joutuvat opiskelusu-

saan ja työelämässään konfliktiin omien ja ympäristönsä arvojen kanssa. Tilastometodisesti asia ilmaistaisiin lyhyesti kaavalla r_s (järjestyskorrelaatiokerroin) ≈ -1 . Arvot menevät silloin täysin ristiin järjestyksissään.

Filosofien ja yhteiskuntatieteilijöiden kiinnostuksen kohteena on ollut julkisten ja yksityisten arvojen ristiriita. Kaikki julkinen, valtio, kunta, seurakunta, eduskunta, poliittiset puolueet jne. ovat aina olleet yksittäisten kansalaisten kielteisen arvioinnin kohteena. Tämä voi helposti johtaa virhetulkintaan, että yksilöiden arvot olisivat jotenkin ”parempia” ja aikaansa enemmän edellä kuin julkiset arvot. Tämä ei empiiristen tutkimusten mukaan pidä paikkaansa. Usein julkiset arvot kulkevat selvästi edellä. Esimerkkeiksi otetakaan sukupuolikäyttäytymistä, tasa-arvoa, sananvapautta, siviilipalvelusta ja osittain myös rikosten rangaistavuutta koskevat arvot ja normit.

Juuri nyt on mielenkiintoista seurata julkisen ja yksityisen arvomaailman keskinäistä kamppailua pakolaisia ja yleensä ulkomaalaisia koskevan käyttäytymisen arvojärjestyksen tiimoilta. Tällaisessa kiistelyssä joutuvat äänten masoilla spekuloiivat poliitikot ymmälle. Kuultuaan torikokouksissa tai tupailloissa yksilöiden arvojen listasuosikit he tuntenevat henkilökohtaista ristiriitaa tehdessään julkisia arvoja koskevia päätöksiä virallisista normeista, esimerkiksi homoseksualismia, abstraktia taidetta, maanpuolustusta tai nopeaa rikastumista koskevista määräyksistä tai lainsäädännöstä.

Julkiset eli kollektiiviset ja yksilölliset arvot ovat Suomessa vuorotelleet. Yhden arvokauden kestoksi on laskettu noin 15 vuotta. Sosiologi *Pekka Sulkunen* (1992) näkee, että länsieurooppalaisen yhteiskunnan perusta on murtumassa. Tämä perusta on nimittäin levännyt kolmen suuren yhteiskunnallisen ”projektin” varassa: aineellis-teknisen edistyksen, tasa-arvoisen yksilökeskeisyyden ja kansallisen hyvinvointivaltion rakentamisen. Nämä ovat päättyneet. Sulkunen on päätenyt siihen, että Suomen sosiaalinen rakennemuutos on tapahtunut 10 vuotta lyhemmissä ajassa kuin muiden Länsi-Euroopan maiden.

Pehmeä ja kova pärjääminen

Toinen sosiologi, *Matti Kortteinen* (1992) on väitöskirjassaan todennut suomalaiselle tärkeintä olevan pärjääminen kovissakin oloissa - vaikka terveys menisi. Suomalaisen suhde omaan työhönsä ei tähtää ”tyytyväisyyteen”, vaan ”kunnian” säilyttämiseen.

Kortteisen aineisto suomalaisesta työelämästä osoitti, ettei ollut moniakaan sallittuja tapoja, joilla työntekijä voisi antaa periksi ja silti säilyttäisi kasvonsa. Hänen mukaansa kasinopelin ajatkaan eivät heilauttaneet tätä suomalaista pärjäämisen pakkoa. 1980-luvulla oli kuitenkin elämässä hieman väljempää, jolloin rohjettiin jo puhua uusista arvoista. 1990-luvun kovat paikat antavat kuitenkin ennustaa, että ns. uusien arvojen neitsytmatka on kariutumassa vanhaan, vahvaan suomalaiseen arvojärjestykseen. Taas myöhemmin tiedämme, oliko se oikein vai väärin.

Koulutusentusiastit kysyvät nyt, perustuuko koko suomalainen koulutusideologia samanlaiseen ”pärjäämisen pakkoon”. Uhraako jopa vapaa kansansivistystyö toimintansa tälle selviämisen, pärjäämisen ja kunnian säilyttämisen alttarille? Tuleeko oppilaitoksista ”taseopistoja”?

Suomalaiseen arvomaailmaan sukkasillaan tutustunut *Bertolt Brecht* on nuivan ilkeästi huudahtanut: ”Ensin urakka - sitten etiikka!” Tämän voi joku tulkita niin, että aina urakasta pärjäämisestä kiinnostunut suomalainen selviää nykyisestäkin murroksesta. Miten käy niille yksilöille ja ryhmille, jotka ovat 1980-luvun leppoisuuden kaudella asettaneetkin urakan edelle etiikan? Olemme ehkä liian hyväuskoisesti luottaneet pinnalla oleviin lehtiotsikoihin ja julkisiin sloganeihin.

Otetaanpa esimerkiksi urheilijat. Hehän uhraavat aikaansa ja energiaansa otsikoiden mukaan oman kansansa identiteetin kohottamiseksi. Pätevinä todistuksina ovat Venäjän suuriruhtinaskunnan juoksijat Paavo Nurmi, Hannes Kolehmainen ja kumppanit tai itsenäistyneiden Baltian maiden pyöräilijät, kiekonheittäjät, purjehtijat ja muut kansallista etiikkaa korostavat urheilijahenkilöt. Mutta miten heilahtavatkaan

arvojärjestykset, kun luemme amerikkalaisen Bob Goldmanin tutkimuksesta, jossa hän on kysynyt 198 maailmanluokan huippu-urheilijalta, olisivatko he valmiit ottamaan kuvitteellista ihmelääkettä, joka antaisi heille ylivoimaiset kyvyt, mutta tappaisi viiden vuoden kuluttua. 52 prosenttia tutkituista vastasi myöntävästi (Helsingin Sanomat 28.6.1992). Kumpi tässä olikaan ensin, urakka vai etiikka? Tässä yhteydessä *Wyndbam Lewisin* mietelmä tuntuu hurskastelelta: "Kuoleminen aatteen puolesta tuntuu kylä hyvältä, mutta miksei anneta aatteen kuolla ihmisen sijasta!"

Jotta menettäisimme täydellisesti uskomme otsikoiden reaalisuuteen, otetaan jokin sellainen esimerkiksi yrityselämän tantereilta. Suomalaisista yrityselämää pätevästi luotsaava laulu-lehti *Talouselämä* antaa sisällysluettelossaan 3.4.1992 arvomaailman muutoksista kiinnostuneelle lupaavan otsikon: "Pehmeo kannattaa rakastaa!" Joko nyt suomalainen yritysmailmakin on ryhtynyt pehmeäksi? Artikkelin sisältö palauttaa lukijan arkipäivän todellisuuteen, sillä se käsittelee WC-pehmopaperin kivikovaa kilpailutilannetta markkinoilla.

Ne oppilaitokset, joiden koulutuksen menestyminen pohjautuu kysynnän ja tarjonnan suhteeseen, joutuvat yhä useammin pohtimaan etiikan ja urakan painoarvoja. On tehokasta tarttua ihmisten pelkoon siitä, että on olemassa joitakin "nykyaikaisia" arvoja, joiden omaksumisessa he ovat pudonneet kärryiltä. Suosittu ratkaisuhan tähän on lähteä näitä arvoja "kouluttamaan" aikuiskoulutukseen. Asetelma ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen, sillä esimerkiksi suurin osa suomalaisista jo hyväksyy arvojärjestyksensä kärkipäähän ekologiset arvot, mutta näillä arvoilla ei välttämättä houkutella suuria massoja aikuiskoulutukseen. Tässäkin valinnassa käy usein niinkuin ravintoloitsijat kokemuksestaan väittävät: asiakkaat ihastelevat ruokalistan maukasta kalavalikoimaa - ja valitsevat aina lihan! Siis: arvojen menuissa kaikki ihastelevat peh-

meiden valikoimaa - ja valitsevat kovuuden!

Arvojen taistelussa kentille jää röykkiöittäin arvoinvalidia, sellaisia ihmisiä, jotka eivät tiedä mihin uskoa. Turvallisen helpon kolmikantamallin, kodin, uskonnon ja isänmaan, tilalle on tunkeutunut niin paljon uusia arvoja, että koululaitostakin on alettu sanoa moniarvoiseksi. Tässä arvojen iskujen räiskeessä monet invalidisoituvat niin, että he eivät löydä mistään yhteiskunnastamme turvallista koloa.

Arvoinvalidi on tämän päivän huollettava! Taseurakkaansa liimaunut, mutta vastuuntuntoinen aikuiskoulutus ei saisi häntä unohtaa koulutuspolitiikassaan. Koulutuksen olisi oltava sillä tavalla responsiivinen, että urakka ja etiikka kulkisivat rinta rinnan.

LÄHTEET

Etzioni, Amitai 1968. *The Active Society*. The Free Press. New York.

Helsingin Sanomat 28.6.1992. Kärähtäneet urheilijat iskevät takaisin.

Kortteinen, Matti 1992. *Kunnian kenttä*. Hanki ja jää. Hämeenlinna.

Parjanen, Matti 1979. *Learning, earning and withdrawing*. Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A, vol. 104. Tampereen yliopisto. Tampere.

Sulkunen, Pekka 1992. Eurooppalainen massayhteiskunta vai yksilöiden metropoli? Esitelmä KTOL:n Tamiseminaarissa 2.1.1992.

Talouselämä 3.4.1992. Pehmeo kannattaa rakastaa.

OLAVI ALKIO

Aikuiskoulutuksen uudet metodit ja koulutuksellinen tasa-arvo

Tasa-arvo on perinteisesti ollut aikuiskoulutuksen keskeinen tavoite. Tosiasiassa aikuiskoulutuksen suurimpia ongelmia on kaikista periaatteista huolimatta vähiten koulutusta saaneiden vähäinen osallistuminen aikuiskoulutuspalvelujen käyttöön.

Ovatko aikuiskoulutuksen uudet metodit tässä suhteessa uhka vai lupaus? Uudet metodit edellyttävät kenties suurinta asennemuutosta aikuisopiskelijassa, jonka on otettava uudella tavalla vastuu opiskelunsa vaihtoehdoista.

Aikuiskoulutus tunnustetaan yleisesti muutoksen välineeksi. Tasa-arvo on perinteisesti ollut aikuiskasvatuksen keskeinen tavoite. Koulutuksellinen tasa-arvo ei ole itsestäänselvyys, se ei ole mikään kiinteä maaliviiva, joka joko saavutetaan tai ei saavuteta. Se on monitahoinen ja -tasoinen olotila, jonka saavuttamisessa on erilaisia asteita. Sen saavuttamiseksi on jatkuvasti taisteltava, vaikka lopputulos ei olekaan varma, eikä ainakaan kiistattomasti mitattavissa.

Koulutuksellisen tasa-arvon ongelmaan on tuonut uusia näköaloja viime vuosien nopea teknologinen kehitys. Se on tarjonnut aivan uusia työkaluja aikuiskoulutukseen osallistumiselle sellaisillekin ihmisryhmille, joiden tarpeita aikuiskoulutus ei aikaisemmin ole voinut tyydyttää.

Myös aikuiskouluttajan käsiin uusi teknologia on tarjonnut aivan uudet metodit koulutuksen joustavaan toteuttamiseen. Aikuisten yksilöllisesti vaihtelevat lähtökohdat, edellytykset, elämäntilanteet ja koulutustarpeet voidaan nyt ottaa aivan eri tavalla huomioon kuin aikaisemmin. Nykyistä sotilasterminologiaa lainaten: rintamahyökkäyksestä on voitu siirtyä yksittäiseen maaliin kohdennettujen täsmäaseiden käyttöön.

Toisaalta uusi teknologia on nähty uhkana aikuiskoulutuksen demokraattisten lähtökohtien toteuttamisen kannalta. On epäilty, että vain etuoikeutetuilla on pääsy uuden teknologian käyttäjiksi. Syntyy uusia taloudellisia ja sosiaalisia kynnyksiä, jotka estävät vähiten koulutusta saaneiden osallistumisen aikuiskoulutukseen.

Tosiasiassahan aikuiskoulutuksen suurimpia ongelmia kaikkialla kaikista periaatteista ja pyrkimyksistä huolimatta on edelleen vähiten koulutusta saaneiden vähäinen osallistuminen aikuiskoulutuspalvelujen käyttöön.

1. YKSILÖKESKEINEN YHTEISKUNTA

Työelämän ja yhteiskunnan kehityksessä on viime vuosina ollut leimaa-antavina eräitä piirteitä, jotka eivät suosi perinteisiä aikuiskasvatuksen interaktiivisen ryhmätöiden malleja:

a. erikoistuminen

Kulunut sanonta kuuluu, että työelämässä on nykyään tiedettävä yhä enemmän yhä vähemmästä ja vähemmästä. Näin tietämisen ja taita-

misen alue ja vastaavasti koulutustarve yksilölistyivät ja kapea-alaistuvat. Spesiaalivaatimuksiin ei voida vastata enää perinteisin ryhmätömetodein. Ei yksinkertaisesti löydy yhdeltä paikakunnalta ryhmää, joka tarvitsisi samaa spesiaalikoulutusta.

b. keskittyminen

Taloudellinen kilpailu pakottaa suuriin tuotantoyksiköihin niin työelämässä, vapaa-ajan tarjonnassa, oppimateriaalituotannossa kuin koulutuksessakin. Tämä kehitys ei suosi pienryhmätoimintaa ja vaatii tuotannon ja ihmisten keskittymistä taajamiin. Niiden ulkopuolelle jää laajoja muuttotappiosta kärsiviä harvaanasuttuja alueita, joiden asukkaiden aikuiskoulutustarpeita on vaikea tyydyttää ryhmätömenetelmin. Opetusryhmiä ei kertakaikkiaan pystytä muodostamaan.

c. privatisoituminen

Ihmiset joutuvat yhä vähemmän luontevasti kanssakäymisiin toistensa kanssa. Jo lapsuudessa länsimaissa totutaan yksinäisyyteen, kun perheet ovat yhä useammin yksilapsisia. Ammattityö on usein pakkotahtista, esimerkiksi yhteen koneeseen tai tuotantovaiheeseen sidottua. Toisaalta uutena ilmiönä työmarkkinoille on tulossa etätö, jossa ihmisten työpaikka on koti tai asuinpaikkaa lähellä oleva erillinen työasema. Näin toteutetussa ansiotyössä normaalit kontaktit työtovereihin estyvät.

Myös vapaa-aika vietetään yhä enemmän kotiloissa, television, videoiden tai muiden tekniisten kodin ajanvietevalineiden parissa. Jopa jokapäiväiset palvelut on tehostettu niin liukuhihnamaisiksi, että enää ei edes ruokatavara-kaupassa tai postissa välittämättä tarvitse vaihtaa sanaakaan henkilökunnan kanssa, muista asiakkaista puhumattakaan. Palveluja ei edes tarvitse aina lähteä hakemaan kodin ulkopuolelta, ne tulevat yhä useammin suoraan kotiin. Myös ne sosiaalisen kanssakäymisen muodot, joita kautta aikojen ovat tarjonneet työmatkat tai muut yhteiskuljetuksen muodot, ovat jääneet pois voimakkaasti lisääntyneen henkilöautokannan kasvun mukana.

Sosiologit ovatkin varoittaneet, että länsimaille on kehittymässä hyvää vauhtia sisäänpäin kääntynyt, itsekäs, neuvottelutaidoton yhden

vaihtoehdon ihmistyyppi, joka ei osaa enää luontevasti kommunikoida toisten ihmisten kanssa.

Tästä kehityksestä on usein syytetty tietokoneita ja sen mukanaan tuomaa teknologista kehitystä. Luontevan kanssakäymisen tarve ihmisten välillä on käynyt lähes tarpeettomaksi. Samalla se on opettanut ihmiset ajattelemaan binäärisesti kahden vaihtoehdon ajatuksia. Tämä kehitys on nähty uhkana luontevalla arkipäivän demokratialle.

2. DEMOKRATIA AIKUISKOULUTUKSEN HAASTEENA

Demokratia aikuiskasvatuksen perustavoitteena

Demokratia on ihanne, jota ei täydellisenä ole missään pystytty toteuttamaan. Kuitenkin sen ideoita on eri aikoina yritetty soveltaa myös koulutuksen maailmaan. Aikuiskoulutus on tässäkin kulkenut kehityksen kärjessä. On totuttu puhumaan ”opiskelijakeskeisestä aikuiskasvatuksesta”, joka oleellisesti poikkeaa ”koulumaisesta” opetuksesta. Koulu on siis nähty laitoksena, jonka todellisuuteen on hyvin vaikea sovittaa demokraattisia ihanteita.

Koulukin on kuitenkin viime aikoina muuttanut paljon entistä demokraattisempaan suuntaan. Se on omaksunut monia aikuiskoulutuksessa jo kauan käytettyjä opiskelijakeskeisiä metodeja.

Aikuiskoulutuksessa koulutuksellinen demokratia on kuitenkin nähtävä huomattavasti suurempana haasteena kuin koulumaailmassa. Esimerkiksi koulutuksen saavutettavuuden ongelma on pyritytty monin tavoin ratkaisemaan.

Alueellisesta eristyneisyydestä johtuvia esteitä on pyritytty lieventämään tai poistamaan esimerkiksi tukemalla julkisilla varoilla erilaisten aikuiskoulutusorganisaatioiden toimintaa pienissäkin kylissä. Verovaroin on myös parannet-

tu kulkuyhteyksiä ja alennettu sekä kouluttajien että koulutettavien matka- ja majoituskustannuksia. Samaten opintososiaalisten tukien suuntaamisella on pyritty koulutuspalvelujen saavutettavuuden parantamiseen.

Aikuiskoulutuksen saavutettavuuden esteenä voivat olla myös perhesiteet. Naiset osallistuvat tyypillisesti useimmiten omaehtoiseen koulutukseen omalla vapaa-ajallaan ja omalla kustannuksellaan. Miehet taas osallistuvat enimmäkseen työajalla ja työnantajan kustannuksella. Perheenäidin rooli tosiasiassa vieläkin usein estää naista osallistumasta päätoimiseen, pitkäkestoiseen koulutukseen, jolla on merkitystä ura- ja palkkakehityksen kannalta.

Koulutuksen saavutettavuus voi muodostua ongelmaksi myös vammaisuuden johdosta.

Yleisesti aikuiskoulutuspolitiikalla on pyritty tietoisesti aktiivisia toimia suuntaamalla koulutukselliseen tasa-arvoon. Mutta vaikka aikuis-koulutusta on tietoisesti suunnattu vähiten koulutusta saaneille, se on yleensä ollut avointa kaikille. Seuraus on käytännössä ollut, että eniten koulutusta nuoruudessaan saaneet käyttävät myös eniten aikuiskoulutuspalveluja. Toisin sanoen demokraattisista tavoitteista huolimatta aikuiskoulutus on lisännyt koulutuksellista eriarvoisuutta.

Aikuiskoulutuksen aatepohja vaarassa

Tekniikan kehitys on tuonut aikuiskoulutukseen koulutuksellisen demokratian kannalta aivan uudet mahdollisuudet, mutta myös aivan uudet ongelmat.

Aineen ja hengen, ihmisten ja aatteiden liikkuvuus vailla rajoja on kiehtova ajatus. Etäisyys maantieteellisenä käsitteenä menettää negatiivisen merkityksensä. Ei edes aika ole esteenä vuorovaikutteiselle oppimistapahtumalle. Koko maailma on avoin aikuiskoulutusta varten.

Sama huimaava tunne on epäilemättä ollut puhelimen, radion ja television valloittaessa maailmaa.

Aikuiskoulutuksen teknologiaa kehittäessämme emme kuitenkaan voi uumistaa silmiämme ilmiselviltä ongelmilta. Kehitys ei välttämättä ole demokratiaa edistävää.

Aikuiskoulutuksen sisältöjä ei voi tarkastella vain puhtaana tietona, vaan tämän työn sisällöille on aina ollut leimaa-antavaa niiden sitoutuminen erilaisten organisaatioiden aatetaustaan. Työväenliike, erilaiset uskonnolliset suuntauokset, raittiusaate, kansallisuusaatteet, kaikki ne ovat omalta osaltaan elähdyttäneet aikuiskoulutusta ja samalla antaneet oman värinsä sisältöihin.

On olemassa vaara, että samalla kun tiedon kulku tehostuu, tieto menettää aatteellisen kantavuutensa. Osittain tunteisiin ja elämyksiin perustuvaa julistusta ei ole helppo välittää tietokoneruudun kautta. Hengetön ja väritön avainsana joustavuus tulee erilaisten aatteiden tilalle päämääräksi sinänsä. Mitä paremmin jokin metodi toteuttaa joustavuutta, sitä tärkeämpi se on. Elävä sana väistyy.

3. TIEDONVÄLITYSTEKNIikka DEMOKRATIAN EDISTÄJÄNÄ

Jo varhain keksittiin, että postilaitosta voi käyttää myös opetuksessa apuna. Koulutuksen saavutettavuuden ongelmaa ratkaistiin kirjeitse tapahtuvalla opetuksella.

Kun tiedonvälitys kehittyi, uudet menetöt otettiin myös aikuiskoulutuksen käyttöön. Kirjeopetus käsitteenä laajeni etäopetuksiksi. Etäopetus voidaan määritellä opetusmuodoksi, jossa opiskeluaineisto välitetään opiskelijalle postin, puhelimen, radion, television, tietokoneen tai muun tiedonsiirtoverkoston avulla ja jossa opiskelijalla on tarvittaessa mahdollisuus reagoida kirjeitse, puhelimitse tai muun tiedonsiirtoverkoston kautta.

Etäopetus auttoi voittamaan monia edellä kuvattuja aikuiskoulutuksen tasa-arvon tiellä olevia esteitä:

1. Koulutuksen saavutettavuus parani merkittävästi. Kirje tavoitti syrjäisimmässäkin kol-

kassa asuvan. Puhelin, radio ja televisio ovat suunnilleen joka kodissa. Etäopetustehtäviin vastaamisajan voi itse elämäntilanteensa mukaan valita. Näin pienten lasten äidit, vuorotyöläiset, matkatyötä tai epäsäännöllistä työtä tekevät, liikuntavammaiset, ulkomailla asuvat ja monet muut sellaiset, joilla ei aikaisemmin ollut mahdollisuutta osallistua pitkäjänteiseen, säännölliseen opiskeluun, voivat nyt päästä etäopetuksen piiriin.

2. Etäopetus antoi mahdollisuuden myös opetuksen spesialisoimiseen. Kapea-alaisia koulutusohjelmia, joille ei olisi yhdellä paikkakunnalla löytynyt luokkahuoneellista kysyntää, voitiin nyt etäopetuksen mahdollisuuksin levittää opiskelijaryhmälle, jonka jäsenet voivat asua kaukana toisistaan.

3. Etäopetuksella voitiin myös opetuksen eteneminen saada vastaamaan jokaisen opiskelijan omaa etenemisnopeutta, joka voi vaihdella joko omaksumiskyvyn, elämänolojen tai etenemisnopeuden persoonallisen valinnan takia.

4. Etäopetus teki mahdolliseksi myös työn ja koulutuksen entistä läheisemmän suhteen. Teoria ja sovellutus voitiin saattaa myös fyysisesti lähelle toisiaan. Käytännön työtä tekevät kiinnostuivat koulutuksesta, kun se liittyi heidän omiin työtehtäviinsä.

On myönnettävä, että etäopetuksella on myös monia ongelmia, joita ei ole luokkaopetuksessa. Kirjeopetuksessa kommunikointia haittaa postinkulun nopeudesta riippuva viive: palaute menettää tehoaan viivästyessään.

Televisio- ja radio-opetuksessa säilyi sidonnaisuus lähetyksaikaan, kunnes käyttöön tuli kuvan ja äänen tallentamiseen soveltuvat kohtuuhintaiset mahdollisuudet. Näiden välineiden haittana pysyi kuitenkin viestinnän yksisuuntaisuus: jos jokin kohta jäi epäselväksi tai halusi lisätietoa, ei ollut mahdollisuutta kääntyä välittömästi opettajan puoleen.

Etäopetusmuodoista opetusvälineenä pedagogisesti toimivin on puhelin. Sen heikkouksista voi mainita kolme tärkeintä: sekin on väli-

neenä suhteellisen sidottu aikaan. Yhteydenottoaikana sekä opettajan että opiskelijan on oltava puhelimen tavoitettavissa. Toiseksi voi mainita puhelimumaksujen suhteellisen kalleuden. Puhelinopetuksella ei ole helppo myöskään tavoittaa yhtäaikaisesti enempää kuin yksi opiskelija kerrallaan, toisin sanoen yksinomaista opetusvälineenä se on saavutettavuudeltaan sangen heikkotehoinen.

On myös opetusalueita, joilla etäopetus on tavallista suurempien vaikeuksien edessä. Ongelma-alueista useimmiten esitetään käytännön taitojen opetus. Niiden alueellahan usein paras tulos saavutetaan, kun opettaja voi ”kädessä pitäen” ohjata suoritusta.

Vaikeuksia etäopetuksella on silloin, kun oppimistuloksiin pyritään tunteen, tahdon tai elämyksen alueella. Ilmaisuaaineet, luova taide ja puheviestintä vaativat tavallisesti opettajan koko persoonan läsnäolon.

Etäopetus on vaativa koulutusmuoto. On ymmärrettävää, että sitäkin käyttävät hyväkseen enimmäkseen suhteellisen hyvän koulupohjan omaavat aikuiset. Metodien vaikeutta kuvaa se, että opiskelun keskeyttäneiden osuus on yleensä suuri: useiden tutkimusten mukaan se on jopa puolet aloittaneista kaikille avointen koulutusohjelmien osalta.

Etäopetuksen vaativuus ja sen kiistämättömät ongelmat eräillä koulutusalueilla saivat koulutuksen suunnittelijat etsimään uusia ratkaisuja.

Etäopetuksen alettiin yhdistää muita metodeja tai toisiaan täydentäviä etäopetusmuotoja liitettiin toisiinsa. Tavallisia yhdistelmiä olivat esimerkiksi normaalin luokkaopetuksen ja etäopetuksen yhdistäminen. Näin voitiin luoda mm. taitoaineiden opetukseen hyvin toimivia yhdistelmiä: teoria annettiin etäopetuksena ja ryhmä koottiin välillä käytännön harjoitteluun. Samaten kirjeopetukseen voitiin liittää opettajan puhelinneuvonta, jolloin opiskelijat voivat kysellä ongelmakohtia ja saada välitöntä palautetta. Alettiin puhua monivälineopetuksesta. Termi ja ehkä muotokin korostivat välineiden osuutta oppimisessa. Välineet pyrittiin valitsemaan niin, että ne korvasivat toinen toisensa heikkouksia.

4. MONIMUOTO-OPETUKSEN MAHDOLLISUUDET

Viime aikoina on yleisesti alettu käyttää käsitettä monimuoto-opetus. Sillä tarkoitetaan tietylle kohderyhmälle suunnitelmalliseksi kokonaisuudeksi laadittuja lähi- ja etäopetusmuotojen sekä itseopiskelun yhdistelmiä, joita tukee opiskelijan jatkuva ohjaus ja neuvonta.

Opiskelijakeskeisyys

Oleellista tässä opetusmuodossa on sen opiskelijakeskeisyys. Opetus tarjotaan alun alkaen kohderyhmän tarpeiden mukaan räätälöitynä. Toiseksi opetuksen voi omaksua eri tavoin tarpeittensa, kiinnostuksensa ja mahdollisuuksiensa mukaan. Lopputulos voi kuitenkin olla sama. Tutkintoihin tähtäävässä koulutuksessa se edellyttää joustavaa tutkintojärjestelmää. Kolmanneksi olennainen osa on tuki, jota opiskelijalle ohjauksen ja neuvonnan muodossa tarjotaan.

Kustannukset

Modernin teknologian kustannukset ovat muodostuneet ongelmaksi. Sekä laitteiden hankkiminen, tiedonsiirtoverkoston rakentaminen että niiden käyttäminen maksavat paljon. Voi sanoa, että se jakaa maat ja yksilöt varallisuuden mukaan niihin etuoikeutettuihin, joilla on varaa tähän opetusmahdollisuuteen ja niihin, joilla sitä ei ole.

Toisaalta on todettava, että monimuoto-opiskelussa on vaikea vertailla sen aiheuttamia lopullisia kustannuksia vastaavan koulutuksen kustannuksiin perinteisin keinoin.

Yksilötasolla kustannuksia laskettaessa on otettava huomioon, että vastaava koulutus perinteisin keinoin vaatisi usein matka- ja majoituskustannuksia, jotka monimuoto-opetuksessa voidaan minimoida. Koulutuksen ja siihen liittyvään matkustamiseen käytetyn työajan ja palkan menetys on myös laskettava.

Yksilökustannuksia laitteiden osalta voidaan vähentää lisäämällä kalliiden laitteiden koko-

naiskäyttöä. Tätä puoltaa myös tekniikan nopea vanheneminen. Kouluihin ja työpaikoille hankitut tietokoneet on saatava myös aikuiskoulutuksen käyttöön.

Myös yhteiskunnan kannalta kustannuksia laskettaessa on otettava huomioon työpanoksen tai sijaisjärjestelyjen säästyminen samoin kuin koulutus- ja majoitustilojen investointisäästöt. Toisaalta erityisesti uuden tekniikan soveltamisen alkuvaiheessa kustannuksia on normaalia enemmän. Tiedonsiirtoverkoston ja laitteiden hankinnan lisäksi on opetusmateriaali usein laadittava kokonaan uudestaan. Myös opettajien laajamittainen koulutus uusien metodien käyttöön on välttämätöntä.

Voi ennakoida, että kun uuden tekniikan käyttö yleistyy, se myös halpenee, niinkuin eräiltä osin on jo ehtinyt käydäkin. Materiaalin teko yksinkertaistuu ja rutinoituu. Sen käyttö lisääntyy, jolloin päästään pitempiin sarjoihin ja edullisempiin kustannuslukuihin. Opettajien taito lisääntyy. Edut alkavat kasvaa ja kustannukset vähetä.

Kaiken kaikkiaan kustannusvertailuja eri opetusmuotojen välillä on erittäin vaikea tehdä. Voi vain todeta, että kehitys kohti uuden tekniikan käyttöä yhä enenevässä määrin myös koulutuksessa näyttää joka tapauksessa väistämättömältä. Kysymys on lähinnä kehityksen nopeudesta eri maissa.

Aikuinen opiskelunsa subjektiksi

Moderni monimuoto-opetus tukeutuu tekniikkaan, mutta pitää kuitenkin opiskelijakeskeisyyttä itsestään selvänä lähtökohtana. Tarkoitus on tehdä aikuisesta oman oppimisprosessinsa tekijä, ja muuttaa näkökulma niin, että opetuksen objektista tulee oppimisen subjekti. Opetus ei ole tärkeää, vaan oppiminen. Niin yksinkertainen on aikuiskoulutuksen kehittämisen perussääntö.

Aikuinen oman oppimisprosessinsa tekijänä on kuitenkin suuri haaste. Siinä voi piillä monimuoto-opetuksen epätasa-arvon lähtökohta.

Vain harvoilla on valmiudet muodostaa oma opiskeluprosessinsa, tehdä oikeita ratkaisuja monimutkaisessa valintatilanteessa. Sen takia on korostettava aikuisopiskelijalle annettavan tuen merkitystä prosessin aikana.

Opiskelijan ohjaus

Aikuisopiskelijan neuvonta, tuki ja ohjaaminen laajenee tässä yhteydessä käsittämään hyvin pitkäkestoisien prosessien, jonka alussa analysoidaan yksilön elämäntilanne, mahdollisuudet ja tavoitteet. Niiden pohjalta tehdään yhdessä opintosuunnitelma, joka tavoitteesta riippuen voi olla yksinkertainen metodin ja sisältöjen valinta sekä opiskelun ajoitussuunnitelma. Se voi laajeta tästä myös kokonaiseen ammatti- tai elämäneräsuunnitteluun. Ohjaus ja henkinen tuki ei pääty sen hetkisen opintovaiheen suoritukseen, vaan ulottuu opintojen vaikutuksiin kohdistuvaan seurantaan ja mahdolliseen prosessin uusimiseen.

Asenteiden muutos

Opetusmetodeissa on meidän aikanamme tapahtumassa vallankumouksellinen kehitys. Se vaatii muutoksia kaikkien koulutuksen kanssa tekemisissä olevien asenteissa. Koulutuksen suunnittelijoille tilanne merkitsee aivan uusia haasteita. Päättäjien ja talousjohtajien on asennoiduttava koulutukseen aivan uudella tavalla. Opettajien on koulutauduttava ei vain uuden tekniikan hallintaan, vaan myös aivan uuteen ajattelutapaan, joka koskee sekä opetustilannetta että opiskelijan ja opettajien välistä suhdetta.

Suuri ongelma on normien, säädösten, määräysten, virka- ja työehtojen luokkaopetusajatteluun sidottu jäykkyys. Se on myös konservatiivisille opettajajärjestöille ylikäymätön syy vastustaa tässäkin muutoksia, koska ne pelkäävät opettajille edullistenkin muutosten vievän joustavuudellaan niiltä olennaisen vallankäytön välineen.

Kaikkein suurin asennemuutos on kuitenkin aikuisopiskelijalla. Hänen on otettava uudella tavalla vastuu opiskelunsa vaihtoehdoista ja vie-

tävä itsenäisesti suunnitelmansa läpi. Hänen on myös aivan uudella tavalla asennoiduttava opettajaan, joka saattaa olla vastakkaisella puolella maapalloa. Uusi on myös opiskelutilanne yksinäisyydessä vain tietokone yhteydenpitovälineenä. Tuen ja neuvonnan osuus oppimisprosessissa korostuu aivan uudella tavalla.

Teknisille laitteille perustuvassa monimuoto-opetuksessa on nähty tasa-arvon kannalta myös se vaara, että vähiten koulutusta saaneet eivät osaa eivätkä halua käyttää tekniikkaa. Uskotaan, että erityisesti naisiin on sisäistetty tekniikan pelko. Kokemukset osoittavat kuitenkin, että vähän muodollista koulutusta saaneetkin ovat aktiivisen uteliaita uutta tekniikka kohtaan, ja omaksuvat nopeasti niiden käytön. Tekniset välineet voivat olla jopa selvästi opiskelumotivaation herättävä ja sitä ylläpitävä tekijä.

Nuori sukupolvi on jo lapsesta asti tottunut käsittelemään elektronisia laitteita. Vaarana tosin voi olla, että uuden tekniikan elämykset liittyvät niin voimakkaasti lapsuudessa ja nuoruudessa elektronisiin peleihin, että opiskelukin mielletään peliksi. Tyydytään näennäisoppimiseen. Metodien hallinta alkaa korvata sisällön hallinnan.

Sama vaara on huomattavissa myös opettajien osalta. He innostuvat joskus uudesta tekniikasta ja sillä leikkimisestä niin, että opetuksen varsinainen tarkoitus unohtuu. Opiskeluun ei pysyttyä asennoitumaan kovana ja ponnistelua vaativana työnä, jossa ei vaikeuksien tullessa voi löytää salakäytävää tai oikotietä toiseen, mielenkiintoisempaan ja ehkä helpompaan maailmaan.



SEPPO HELAKORPI

Ammattikasvatus tieteenä

Aikuiskasvatus-lehdessä esiintyi viime vuonna muutamia artikkeleita (esimerkiksi kirja-arvioinnit Kauppi 3/92 ja Heikkinen 4/92), joissa pohdittiin ammattikasvatuksen olemusta. Ammattikasvatuksen pohdinta onkin mitä ajankohtaisin kysymys, sillä juuri nyt on tapahtumassa monia suuria koulutuspoliittisia ratkaisuja, jotka aivan erityisesti koskevat ammattikasvatusta. Tarkoitan koko koulutusjärjestelmää koskevaa uudistusta eli uuden nuorisostaan koulutusmallin kokeilua sekä ammattikorkeakouluko-keiluja.

Koulutusjärjestelmäämme koskevien uudistusten taustalla on näkemys siitä, että suomalaisten osaaminen ja kilpailukyky ovat suuressa määrin kiinni koulutuksesta, erityisesti ammatikoulutuksesta ja sen tasosta. Tämän lisäksi mm. sellaiset tiedon ja oppimisen näkemykset, joissa kokemuksellisuudella, työn ohessa kas-

vulla ja opiskelulla on merkittävä rooli, ovat hyvin lähellä ammattikasvatuksen keskeistä toimintakenttää. Kun vielä mainitsen pyrkimykset yhtenäistää ja uudistaa eri koulumuotojen opettajankoulutusta aina kansan-, kansalais- ja työväenopistoja myöten, on perustelut ammattikasvatuksen laajemmallekin tarkastelulle mainittu.

Ammattikasvatus yksi kasvatustieteistä ?

Vaikka ammatillisella koulutuksella on maasamme jo pitkät perinteet, sen tiedepohjaa ei ole kovin laajasti koskaan pohdittu. Kun tarkastellaan suomalaista kasvatustieteellistä kirjallisuutta, vain kovin harvoin siellä on mainintoja ammatillisesta koulutuksesta ja ammattikasvatuksesta. Ilmeisesti on niin, että aluksi, kun ammatillinen koulutus tapahtui läheisessä yhteydessä työelämään ja sen organisaatioihin, sitä ei mielletty kiinteäksi osaksi kasvatusjärjestelmää. Siirrettiinhän mm. ammattikasvatushallinto opetusministeriön alaisuuteen vasta vuonna 1966, jolloin ammattikasvatushallitus perustettiin.

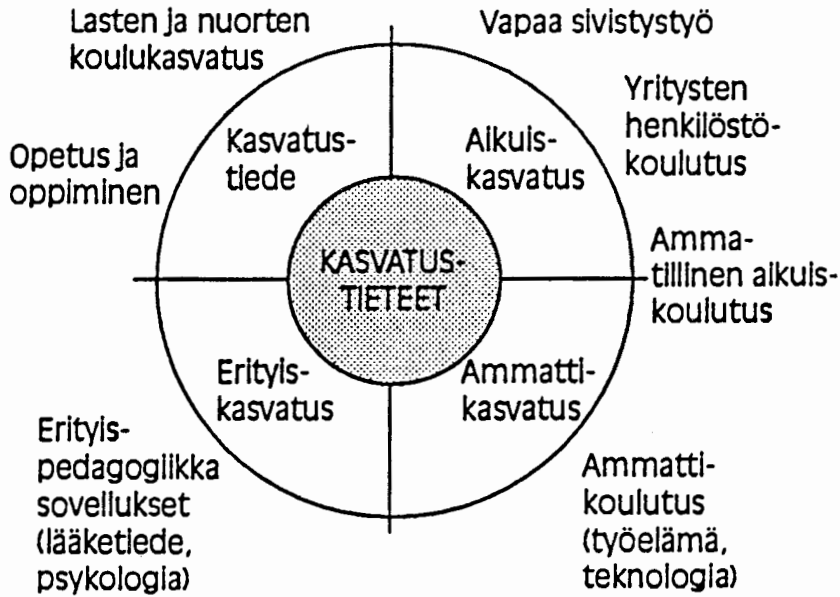
Irrallisuus muusta koulutuksesta on heijastunut myös yleiseen käsitykseen ammattikasvatuksen erillisyydestä. Kun esimerkiksi puhutaan opettajista ja opettajankoulutuksesta, niin useimmiten tarkoitetaan vain yleiskoulun opettajia. Nyttemmin tilanne on jo jossain määrin muuttunut.

Ammattikasvatus-termillä ymmärretään eri yhteyksissä eri asioita. Toisinaan sillä tarkoitetaan kaikkea sitä kasvua, joka tapahtuu opiskel-

taessa ammattia. Silloin siihen luetaan paitsi koulukasvatus, myös työssä oppiminen ja kehittyminen (esimerkiksi Kirkon kasvatusasiain keskus, 1982). Toisinaan ammattikasvatus ymmärretään ammattikoulutuksen pedagogiikkaa tarkastelevaksi kasvatustieteen tai aikuiskasvatuksen osa-alueeksi (esimerkiksi Ruohotie, 1991).

Kasvatustieteiden piirissä tunnetaan Suomessa kolme itsenäisen tieteen aluetta: kasvatustiede, aikuiskasvatus ja erityiskasvatus. Jos ammattikasvatus halutaan kuvata osana kasvatustieteitä, se voisi tapahtua seuraavasti (kuvio 1.):

KUVIO 1. Ammattikasvatus yhtenä kasvatustieteistä (Helakorpi, 1992).



Kuviossa esitettyä asetelmaa voi pitää kasvatustieteiden systematiikan valossa varsin perusteltuna. Sen puutteena voi pitää ammattikasvatuksen voimakasta sitoutumista vain kasvatustieteisiin ja niiden lähtökohtiin. Lisäksi malli pitää sisällään ristiriidan: ammattikasvatus kohdistuu kaikille muille kasvatustieteiden osa-alueille, siis nuorisoon, aikuisiin ja erityiskasvatukseen. Jo ammattikasvatus-nimestä voi päätellä sen olevan jotakin muuta kuin muut kasvatustieteet. Päin vastoin kuin muut kasvatustieteet sen nimessä esiintyy myös kasvatuksen substanssia kertova osa: ammatti.

Ammattikasvatusta osana kasvatustieteitä voi perustella sillä, että sillä on oppituolit kasvatustieteiden tiedekunnissa: Tampereen ja Jyväskylän

yliopistoissa sekä Åbo Akademiassa. Ammattikasvatuksessa on kysymys myös kasvusta ja sen ohjaamisesta. Tätä kasvua voidaan kuvata ja selittää oppimista ja opettamista koskevan kasvatustieteen yleisten teorioiden avulla.

Tosin on korostettava sitä, että kasvatustieteellisistä tutkimuksista ja teorioista löytyy varsin vähän apua erityislahjakkuuteen, joka koskettaa esimerkiksi taitavuutta, luovuutta tai sosiaalisuutta. Taitojen oppiminen ja koko ammattiin kasvun problematiikka on edelleen suurelta osin "musta aukko". Me teemme kouluissa oppilaanohjausta, mutta meillä ei ole oikeastaan minkäänlaista tutkittua tietoa ammateista, niiden kvalifikaatioista ja niiden edellyttämistä kykyrakenteista. Mihin tietoon oikeastaan oppi-

laanohjaus perustuu? Jos pidettäisiin arviona kasvatustieteen merkityksestä ammattikasvatukselle sitä, että kuinka hyvin sen tutkimus on palvellut opetussuunnitelmien kehittämisessä, ammattikasvatuksella on hyvin vähän tekemistä kasvatustieteen kanssa.

Ammattikasvatuksen suhdetta kasvatustieteisiin on pidetty problemaattisena myös esimerkiksi Saksassa. Siellä ammattikasvatus on sisältänyt kasvatustieteen ja koulu- tai taloushallinnon alaan. Sen paikka tieteiden joukossa on kuitenkin ollut ja on edelleen niin käytännöllinen kuin teoreettinen ongelma (Heikkinen, 1991).

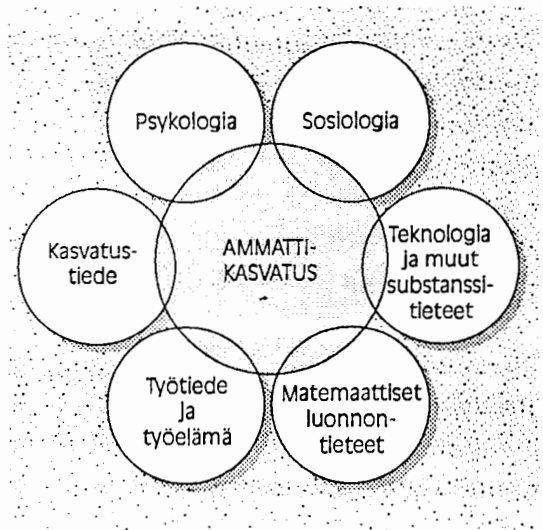
Ammattikasvatuksen monitieteisyys

Edellinen kappale jo antaa aiheen tarkastella ammattikasvatusta kasvatustieteen ohella muiden tieteiden näkökulmista. Se, mihin tieteisiin ammattikasvatus nojaa, on myös filosofinen kysymys, koska eri tieteiden traditiot ohjaavat esimerkiksi tutkimustoimintaa.

Sama problematiikka esiintyy myös käsityötieteessä. Vaikka siinä on kysymys kasvatustieteiden tiedekuntaan sijoitetusta tieteestä (Helsingin yliopisto), kysymys on kuitenkin Anttilan (1990) mukaan toisesta tieteenalasta, joka tiedeperusteiltaan ei ole kasvatustieteellinen eikä se ole edes kasvatustieteen osa-alue. Viitattaen useisiin muiden maiden järjestelmiin ja tiederakenteisiin Anttila korostaa sitä, että missään muualla ei tutkita *käsityön tekemistä*, ja korostaa sitä, että se on eri asia kuin tekemisen opettaminen. Siihen kuuluu sekä prosessien että produktien tutkiminen, jolloin siihen liittyy myös mm. arvot, arvostukset, asenteet, taidon kehittyminen ja sen hallinta sekä prosesseissa tarvittavat järjestelmät.

Kun ammattikasvatus ymmärretään monitieteiseksi kuvion 2. tapaan, siihen liittyy useita tieteenaloja, joilla on sijansa työssä esiintyvissä prosesseissa, järjestelmissä ja tuotteissa.

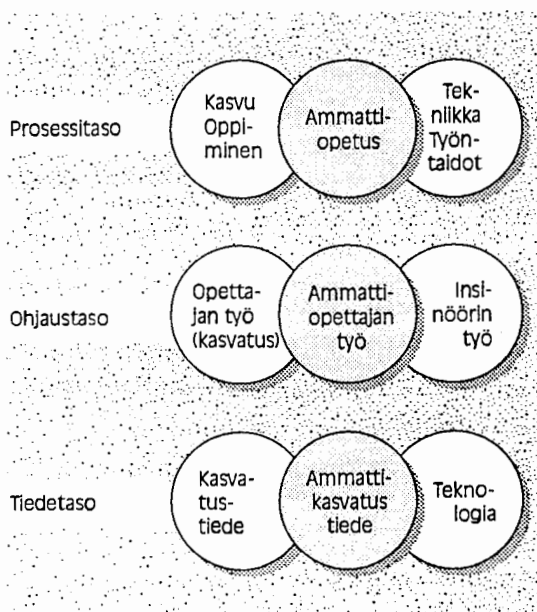
KUVIO 2. Ammattikasvatus monitieteisenä soveltavana tieteenä (Helakorpi, 1992)



Kun ammattikasvatus ymmärretään näin monitieteiseksi tieteeksi, siihen liittyy yksilön kasvattamisen lisäksi koko työyhteisön kehittäminen. Siihen liittyy yhteiskunnallinen muutos, työelämän organisaatiot ja niiden työt ja ammatit. Ammattikasvatukselle on mitä suurimmassa määrin merkitystä kaikilla niillä käytännöillä, jotka työelämässä esiintyvät. Ammattikasvatukseen hyvin läheisesti liittyvä tiede on työtiede, joka taas omalta suunnaltaan taastaansa perustellen näkee ammattikasvatuksen yhdeksi osa-alueekseen, joka liittyy työelämän inhimillisiin voimavaroihin ja niiden kehittämiseen (Komi-teanmietintö, 1989:10).

Ammattikasvatus voidaan siis ymmärtää monitieteiseksi soveltavaksi tieteeksi, jossa kasvatustieteellä ja substanssitieteellä on keskeiset roolit. Jos tarkastellaan ammattikasvatusta tekniikan alojen näkökulmasta, ammattikasvatusta ja sen eri tasoja voidaan kuvata seuraavasti (kuvio 3.):

KUVIO 3. Ammattikasvatuksen tasoja
(Helakorpi, 1992).



Ammattikasvatuksessa voidaan nähdä kaksi ulottuvuutta: toisaalta on kysymys niistä tarpeista ja tavoitteista, joita yhteiskunta, työelämä ja yksilö odottavat; toisaalta kysymys on substanssin hallinnasta. Kuviossa teknologia tulee ymmärtää tieteenä, joka sisältää paitsi tuotteiden valmistamiseen ja kehittämiseen liittyvän tiedon ja taidon, niin myös tuotantoon ja sen organisointiin liittyvän osaamisen.

Ammattikasvatus ja käytännöllinen tieto

Samalla kun ammattikasvatus ja sen instituutiot ovat uudistumassa, kasvatustieteessä on mielenkiinto kohdistunut entistä enemmän käytäntöön. Jopa klassinen tietokäsitys on saanut uusia kilpailijoita. Viime aikoina on käytetty useita puheenvuoroja käytännöllisestä tiedosta (esimerkiksi Sarvimäki, 1989 ja Nuutinen, 1992). Käsitettä käytäntö on Dalheimer (1990) lainaten vanhaa saksalaista tietosanakirjaa kuvannut seuraavasti:

"Käytäntö tarkoittaa tekemistä tai tehtävää, siis yleensä kaikkea tarkoitushakuisia toimintaa. Satunnainen tai tiedostamaton toiminta ei tätä nimeä kuitenkaan ansaitsisi, ja siksi kaikki käytäntö on suhteessa jobonkin enemmän tai vähemmän kehittyneeseen teoriaan eli tietoon toiminnan tarkoituksista ja keinoista niiden saavuttamiseksi. Niinpä teorian ja käytännön välillä ei ole mitään sellaista ristiriitaa, että teoriassa voisi osoittautua oikeaksi jokin, mikä käytännössä olisi väärin; missä näin näyttää olevan, täytyy joko teorian olla oikeellisuudessaan tai täydellisyydessään puutteellinen, tai sitten käytäntö ei vielä kykene noudattamaan teorian suuntaviivoja. Niinpä ei ole poissuljettu se mahdollisuus, että teoria voisi oppia käytännöstä; tätä tapahtuu monissa suhteissa yhtä varmasti kuin kokemus ja yritykset korjaavat, laajentavat ja vahvistavat tiedostamista; mutta sellainen käytäntö, joka ei haluasi piitata mistään teoriasta, muuttuisi neuvottomuudessaan usein pelkäksi haipuluksi".

Tämä on suunnilleen samaa kuin Kurt Lewin on sanonut: "Mikään ei ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria".

Edelliseen liittyy tietokäsityksen uudet teoriat. Ammatillista todellisuutta sivuva käsite on *praktinen eli käytännöllinen tieto*. Se on määriteltävissä laajemmin, kuin mitä klassinen tiedon määritelmä käsittää. Klassisen määritelmän mukaan tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus. Käytännöllisessä tiedossa on kysymys tiedosta, joka ilmenee toiminnassa. Kun klassisen tiedonkäsitys lähtee uskomusjärjestelmästä, käytännöllinen tieto on organisoitu myös toiminta-kaavoihin, implisiittisiin teorioihin, traditioihin ja taitoihin.

Platonin filosofinen käsitys tiedosta näkee tiedon aidoimmillaan olevan "tekijän tietoa". Joskus tällaiset tieto-opit leimataan "pragmaattisiksi" viitaten mm. Deweyhiin. Joskus henkilö saattaa toimintansa kautta ilmaista enemmän tietoa kuin mitä pystyy sanallisesti ilmaisemaan. Osa käytännöllisestä tiedosta ei ole ollenkaan mahdollista artikuloita. Tällaisia artikuloimattomia elementtejä saattavat olla esimerkiksi intuitioon

perustuva tieto, tunteisiin ja fysiologisiin reaktioihin perustuvat elementit ja käden taidot (Sarvimäki, 1989).

Aristoteelisessä käytännöllisessä järkevyydessä korostuu eettinen puoli. Käytännöllinen järkevyyden kyky tehdä ja toimia siten, mikä on ihmiselle paras (Aristoteles, suom. 1981).

Käytännöllinen järkevyyden kehittyminen vähitellen kokemuksen ja harjaantumisen myötä. Käytännöllisen tiedon oppimisessa ja välittämisessä traditiolla on tärkeä merkitys. Traditio sisältää edellisten sukupolvien kautta kerääntynyttä tietoa – tai tietämättömyyttä. Käytännöllinen tieto voi olla myös organisoituneena eri tasoille. Sarvimäki viittaa useisiin tutkimuksiin, joissa kuvataan käytännöllisen tiedon viittä tasoa noviisista asiantuntijaan.

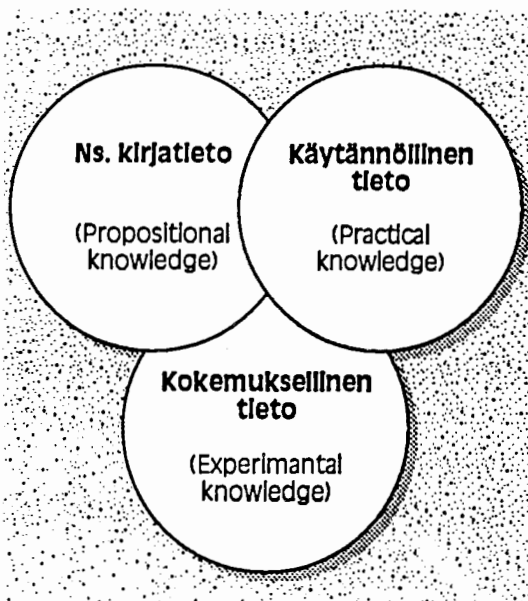
Uutta tietoa ei synny yksinomaan teoreettisen tutkimuksen kautta, vaan uutta teoriaa ja tietoa voidaan johtaa myös käytännöstä. Tiedon käsite ymmärretäänkin nykyisin aiempaa laajemmin. Burnard (1987) on esittänyt tiedolle kolme lajia:

Tällaisella teorialla on erityistä merkitystä ammattilliselle koulutukselle, jossa käytännöllisyydellä ja kokemuksellisuudella on tärkeä merkitys. Kirjatieto tarkoittaa niitä tosiasioita ja teorioita, jotka liittyvät ko. ammattisisältöön. Käytännöllinen tieto käsittää niitä toimintamalleja, joita esiintyy käytännössä työpaikoilla. Kokemuksellista tietoa syntyy vähitellen yhä enemmän ammattia opiskeltaessa tai työskenneltäessä käytännössä, jolloin tieto saa henkilökohtaisen merkityksen ja sillä on tietty arvopohja.

Kokemuksellisen oppimisen teorian (ks. Kolb, 1984 ja Kohonen, 1990) pohjalla ovat tällaiset tietokäsitykset. Sen perustana ovat pragmaattiset teoriat, kuten Lewinin toimintatutkimus, Deweyn ”tekemällä oppiminen” ja Piagetin kehitysteoria. Tätä oppimisen teoriaa on jo mielenkiintoisella tavalla sovellettu moniin eri tilanteisiin. Varsin lähellä ammattikasvatuksen kenttää on de Bruijn (1992) kuvaama kognitiivinen työpajatyöskentely, jonka työskentelyidea perustuu siihen, että siinä *ei eroteta tietämystä ja taitoja eikä eristetä niitä käytännön tilanteista*.

Ammattikasvatuksen tiedepohjan selvittäminen on mielenkiintoinen, ajankohtainen ja haastava tehtävä, johon toivoisi osallistuvan alan koko ”väen” käytännön työelämästä, sekä opettajien että tutkijoiden.

KUVIO 4. Tiedon kolme lajia



LÄHTEET

- Anttila, P. 1990. Käsitöiden kansainvälisestä tutkimuksesta sekä tekstiilikäsityön tutkimusprojekteista Helsingin yliopistossa. Artikkelel Artelogi 1/1990 lehdessä. Suomen käsiteollisuuden ammatti-, kulttuuri- ja tutkimusseura ry. Hämeenlinna.
- Aristoteles 1981. Nikomakhoksen etiikka. Suom. Simo Knuutila. Gaudeamus. Painokaari Oy. Helsinki.
- de Bruijn, H.F.M. 1992. Kognitiivinen työpajatyöskentely. Sovelluksena tietokoneavusteinen oppiminen. Artikkelel Aikuiskasvatuksessa 4/1992.
- Burnard, P. 1987. Towards an Epsitemological Basis for Experiential Learning in Nurse Education. Journal of Advanced Nursing, N:o 12/1987.
- Dalheimer, R. 1990. Ammattikorkeakoulu – korkeakoulu ja käytännön vuorovaikutusta. Teoksessa Helakorpi, S. (toim.): Ihminen - työ - koulutus. Symposium '89. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna. Julkaisuja n:o 55.
- Heikkinen, A. 1991. Ammattikasvatusta, historia ja kulttuurikeskusteluja professori Stratmannin kanssa. Artikkelel aikakauskirja Kasvatuksessa 3/1991.
- Helakorpi, S. 1992. Ammattikasvatusta. Filosofisia ja koulutuspoliittisia perusteita. WSOY. Juva.
- Kirkon kasvatustieteiden keskus. 1982. Ammattikasvatusta suunta. WSOY. Juva.
- Kohonen, V. (1990): Kehittävä arviointi kokonaisvaltaisessa oppimisessä: pedagogisia mahdollisuuksia ja haasteita. Teoksessa Kohonen, V. ja Lehtovaara, J. (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 3. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 13/1990.
- Kolb, D.A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood cliffs. Prentice Hall, Inc. New Jersey.
- Komiteanmietintö 1989:10. Uudistuvan työelämän haasteet korkeakouluopetukselle. Työtieteellistä ja työsuojelukoulutusta korkeakouluissa selvittäneen toimikunnan mietintö. VAPK. Helsinki.
- Nuutinen, A. 1992. Tiedonkäsitelmä ja tieteellisyys. Teoksessa Ekola J. (toim.): Johdatusta Ammattikorkeakoulu-pedagogiikkaan. WSOY. Juva.
- Ruohotie, P., toim. 1991. Ammattikasvatusta tutkimus Hämeenlinnan tutkimusyksikössä. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatustarja 4.
- Sarvimäki, A. 1989. Käytännöllisen tiedon luonne. Artikkelel Aikuiskasvatuksessa 2/1989.

Ammattikasvatusta filosofia -päivä

Hämeenlinnassa 7.—8.6.1993

Arvot ja ammatit, ihmisen hyvä ja terveys, suomalaisen työn etiikka, taidon ja käsityön filosofia sekä oppipoika — kisälli — mestari ammattikasvatusta ovat kesäkuun alussa Hämeenlinnassa pidettävän Ammattikasvatusta filosofia -päivien teemoja. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen koulutustapahtuma pidetään TYT:n Hämeenlinnan toimipaikassa. Alustajina ovat mm. professori Timo Ai-

raksinen, kasv.lis. Helena Aavarinne, teol.lis. Seppo Kjellberg, johtaja Osmo Kivinen, fil.lis. Markku Graa, professori Pirkko Anttila, filosofi Matti Vilkkä ja dosentti Tapani Kananoja. Ilmoittautumisaika on jo umpeutunut, mutta päiviin osallistumisesta voi tiedustella koulutussuunnittelija Ulla Salmelta, puh. 917-145 408. Kurssimaksu on 600 markkaa.

Vain pieni osa työelämässä toimivista on saanut koulutusta ympäristökysymysten käsittelyyn. Kestävän kehityksen toteutuminen edellyttää kuitenkin kaikilta monipuolista ympäristötietoutta ja siihen pohjautuvaa henkilökohtaista ja yhteiskunnallista ympäristövastuuta.



Luonnonvarainen niitty tarjoaa kodin lukemattomille kasveille ja pikkueläimille. Rikkaruohot, kuten nokkoset, suolaheinät, voikukat ja vesiheinät, voit syödä.

Suomen Kirjon Seurakuntatoiminnan Keskusliiton ja Kristillisen Opinto-keskuksen Sanoista tekoihin -ympäristökasvatuskampanjan korttisarjaa.

MARJA-LEENA LOUKOLA

Ympäristökasvatuksen haasteet, näkymät ja tehtävät aikuiskoulutuksessa

Ihminen on käyttänyt luonnonvaroja ja muuttanut luonnonympäristöä omiin päämääriinsä soveltuvaksi uskoen, että luonto on ihmisen arvoja ja tarpeita varten. Ihminen on kokenut itsensä luonnon käyttäjäksi, ei sen osaksi, ja on pyrkinyt pois luonnon armoilta muuttamalla sitä. Käsite luonnosta rajattomasti hyödynnettävänä resurssina on kuitenkin osoittautunut kestämättömäksi ja vaaralliseksi. Maapallon ekosysteemien muuttaminen ei ole tehnyt ihmisestä luonnonjärjestelmien hallitsijaa, olemme edelleen luonnon armoilla (Willamo 1992). Nyt yritämme luoda strategiaa kestäväälle kehityk-

selle, jolla tähdätään ekologisen tasapainon palauttamiseen. Se edellyttää syvällistä luonnonvarojen käyttötapojen ja kulutustottumusten uudelleen arviointia. Ihmisen on opittava toimimaan tietoisena luonnon reunaehdoista ja tulevien sukupolvien oikeuksista elinkelpoiseen ympäristöön.

Tiedotus ympäristön tilan muutoksista ja ympäristökatastrofeista sekä ympäristökasvatus ovat lisänneet yleistä ympäristötietoutta. Tieto on saanut monet huolestuneiksi ja halutaan, että asiantuntijat ryhtyvät toimenpiteisiin tilan-

teen korjaamiseksi. Monet ovat valmiita osallistumaan ympäristöinvestointien kustannuksiin, mutta vain pieni vähemmistö on muuttanut omaa käyttäytymistään. Tiedon lisääntyminen ei ole johtanut käyttäytymisen muuttumiseen, omat edut ja mukavuus näyttävät painavan enemmän kuin periaatteet (Uusitalo 1986). Pyrkimys kohti kestävästä kehitystä edellyttää myös uutta panostusta ja ajattelua ympäristökasvatuksessa.

Ympäristön tila ja siitä nousevat haasteet ympäristökasvatukselle

Ihmiskunnan kehitystä on tähän asti voitu kuvata vain ylöspäin kohoavilla käyrillä; kaikkea on nyt enemmän kuin ennen, kaikki tapahtuu nopeammin kuin koskaan. Maapallolla ei ole milloinkaan ollut niin paljon ihmisiä kuin nyt ja koskaan ei ole kulutettu yhtä paljon kuin nykyään (Ympäristön tila Suomessa 1992).

Maapallon väestönkasvu on edelleen rajua: ihmiskunta kasvaa lähes sadalla miljoonalla joka vuosi. Henkeä kohden laskettu maataloustuotanto on kääntynyt laskuun tehostuneesta tuotantotavasta huolimatta. Peltopinta-ala pienee aavikoitumisen, rakentamisen ja eroosion takia eikä uusia viljelykelpoisia alueita enää juurikaan ole hyödyntämättä. Tarve yhä tehokkaampaan tuotantoon kasvaa ja kilpailu elintarvikkeista kiihtyy. Joka kolmas lapsi kärsii aliravitsemuksesta ja yli miljardilta ihmiseltä puuttuu juomakelpoinen vesi (Worldwatch-instituutin raportit 1991 ja 1992).

Kasvavan tuotannon ja kulutuksen ympäristörisitukset näkyvät ympäristön sietokyvyn ylityksinä ilmassa, vedessä ja maaperässä sekä eliökunnassa. Vaikka yksittäisten tuotantolaitosten ympäristökuormitusta on saatu kehittyneissä maissa pienemmäksi ja vaikka tiettyjen haitalliseksi todettujen kemikaalien osalta on saatu huomattavia päästövähennyksiä aikaiseksi, epäedulliset muutokset jatkuvat. Yli puoli miljardia ihmistä asuu pahoin saastuneilla alueilla. Olemme ajautumassa maailmanlaajuisen kehitys-, talous- ja ympäristökriisiin (Worldwatch-instituutin raportit 1991 ja 1992).

Maapallon elinkelpoisuuden säilyttäminen tulee vaatimaan voimakasta panostusta sekä ennalta ehkäisevään että jo syntyneitä vaurioita korjaavaan ympäristönsuojeluun. Luonnontaloudellisesti kestäviin tuotanto- ja kulutustapoihin pääseminen edellyttää uuden tietoisuuden kehittymistä; tietoisuuden, joka johtaa ymmärrykseen, sitoutumiseen ja toimintatapojen muuttamiseen. Ympäristökasvatus on oleellinen osa ympäristönsuojelua.

Ympäristökasvatuksen asema aikuiskoulutuksessa

Aikuisten ammatillisessa peruskoulutuksessa ympäristökasvatuksen osuus on yleensä vaatimaton. On aloja, joilla ei ainakaan opetussuunnitelmien perusteiden mukaan ympäristökysymyksiä käsitellä lainkaan. Joillakin aloilla ympäristön käyttöön ja suojeluun sekä haitallisten ympäristövaikutusten hoitoon ja seurantaan liittyviä aiheita käsitellään ammattiaineiden yhteydessä. Ympäristökysymysten painoarvo ja käsittelytapa ovat riippuvaisia oppilaitosten ja yksittäisten opettajien tiedoista ja asenteista.

Ympäristökysymyksiin perehtyneiden henkilöiden kysyntä mm. teollisuudessa ja hallinnossa on lisääntynyt voimakkaasti. Ammatilliseen peruskoulutukseen on suunniteltu joitakin uusia, ympäristöalan ammatteihin kouluttavia linjoja. Esimerkiksi insinööriutukinnon voi suorittaa ympäristö- ja terveystekniikan alalta. Viime vuosina on kehitelty eri alojen ammattilaisille puolen vuoden kestoisia ympäristöalan jatkolinjoja, joilla voi perehtyä oman alan keskeisiin ympäristökysymyksiin. Syksyllä 1992 toteutettiin kymmenkunta ympäristöalan jatkolinjaa.

Kansalaisopistoissa ja kansanopistoissa on järjestetty ympäristöalan yleisluentoja tai lyhyitä kursseja. Kurssien teemat ovat olleet useimmiten käytännönläheisiä, esimerkiksi kierrätykseen tai kuluttajakasvatukseen liittyviä, mutta joukossa on ollut myös luentoja esimerkiksi ekologian perusteista. Vapaan sivistystyön oppilaitoksissa on annettu myös avointa korkeakouluopetusta. *Avoimessa korkeakouluopetuksessa*

aikuisopiskelijat voivat suorittaa yliopistojen perusopetukseen rinnastettavan ympäristöalan 15 ja 35 opintoviikon opintokokonaisuuden tai osia niistä. Järjestävästä yliopistosta riippuen opetus painottuu eri aihepiireihin. Kaikissa johdavana teemana on kuitenkin ihmisen toiminnan ja luonnonvarojen käytön arvioiminen luonnontalouden kestävyuden näkökulmasta. Kiinnostus ympäristöalan yliopistollisten arvosanojen suorittamiseen on lisääntynyt voimakkaasti.

Iltalukiassa ympäristönsuojeluun liittyviä kysymyksiä käsitellään eri oppiaineiden yhteydessä läpäisyperiaatteella. Biologian ja maantieteen oppisisällöissä on eniten ympäristökasvatukseen liittyvää ainesta. Joissakin iltalukiassa on järjestetty koulukohtaisia kursseja ajankohtaisista ja paikallisesti tärkeistä ympäristökysymyksistä.

Monet yliopistojen ja korkeakoulujen *täydennyskoulutuskeskukset*, jotkut ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset sekä erilaiset järjestöt ja yhdistykset järjestävät eri alojen ammattilaisille ympäristöalan täydennyskoulutuskursseja. Mm. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus on keskittynyt ympäristöalan täydennyskoulutukseen.

Opettajien peruskoulutuksessa ympäristökysymysten käsittely on yleensä hajanaista ja satumanvaraista. Täydennyskoulutustarjontaa sen sijaan on runsaasti, mutta koulutukseen osallistumismahdollisuudet vaihtelevat. Jotkut opettajat ovat ryhtyneet suorittamaan myös yliopistollisia arvosanoja ympäristöalalta.

Vain pieni osa aikuisväestöstä on perehtynyt ympäristökysymyksiin koulutuksessa. Suurin osa on muodostanut käsityksensä ympäristön tilasta ja sen edellyttämistä muutostarpeista tiedotusvälineiden antaman informaation ja oman kokemuksensa perusteella.

Ympäristökasvatuksen näkymät

Eduskunnan ja valtioneuvoston osoittama poliittinen tahto ja viranomaisten vahva tuki ovat nostamassa ympäristökasvatusta suomalaisessa

koulutuspolitiikassa uuteen asemaan. Kestävän kehityksen periaatteiden opiskelu halutaan mukaan kaikkeen koulutustoimintaan. Ympäristökasvatukseen sitoutumisen esteitä on kuitenkin edelleen runsaasti. Asenteiden ja käytäntöjen muutos ei ole helppoa.

Tutkintotavoitteisen aikuiskoulutuksen opetussuunnitelmien valtakunnallisten perusteiden uudistamistyö on käynnissä sekä ammatillisen että yleissivistävän koulutuksen osalta. Ammatinhallintaan ja myös elämän hallintaan liittyviä aihekokonaisuuksia arvioidaan uudelleen. Ympäristökysymysten mukaan otto on tässä vaiheessa mahdollista uudella tavalla.

Ammatillisessa koulutuksessa uudistustyöhön ryhdyttiin pari vuotta sitten, jolloin nimettiin 13 ympäristökasvatuksen kehittämissoppilaitosta ja lisäksi kullekin tueksi 1-5 muuta oman alan oppilaitosta. Kehittämissoppilaitosten tehtävänä on ollut analysoida alansa opetussuunnitelmien perusteet ympäristökasvatuksen näkökulmasta ja tehdä uudistamisesityksiä. Tehtävänä on myös opettajien ja muun oppilaitoshenkilökunnan ympäristökasvatuksen lisäkoulutuksen suunnittelu ja järjestäminen, oppimateriaalien kartoittaminen sekä yhteyksien luominen ja kehittäminen elinkeinoelämään. Ympäristöprojektin lopullisena tavoitteena voidaan pitää kestävän kehityksen periaatteiden huomioimista kaikessa opetuksessa sekä koko oppilaitoksen toiminnassa. Kehittämissoppilaitosten työn tuloksia käytetään opetussuunnitelmien perusteita uudistettaessa.

Ympäristönsuojelu on sekä kansallista että kansainvälistä toimintaa. Jotkut ammatilliset oppilaitokset ovat mukana myös kansainvälisissä ympäristökasvatushankkeissa. "LCA and Eco Design Education Program"-hankkeen yhteydessä luodaan kurssiohjelmiä ja materiaaleja tuotteiden elinkaarianalyyseihin eli ekotaselaskelmien opetukseen. Ammatillisia oppilaitoksia on mukana myös Unescon Itämeri-projektissa ja OECD/CERI:n Environment and School Initiatives -projektissa.

Vaikka edellä mainitut ympäristökasvatustyöprojektit koskevat enimmäkseen nuorisokoulutusta, sieltä saadaan aineistoa myös aikuiskoulutuksen uudistamiseen. Yksinomaan aikuiskou-

lutusta koskevia kehittämishankkeita on myös käynnistetty. Kaapro - kemian aikuisopetuksen kehittämisprojekti alkoi 1991 opetushallituksen toimesta 13 koti- ja laitostalouden, terveydenhuollon ja tekniikan alan oppilaitoksessa. Ympäristönsuojelu on hankkeessa läpäisevänä teemana. Ympäristöystävällinen oppilaitosprojekti käynnistyi viime vuonna Ammatti-Instituutissa Helsingissä. Tavoitteena on kehittää sekä kouluympäristöä että opetusisältöjä kestäväen kehityksen näkökulmasta.

Iltalukioiden uudistuvissa opetussuunnitelmien perusteissa ympäristökasvatuksen asema vahvistuu. Ympäristönäkökulma on entistä voimakkaammin mukana eri oppiaineissa ja ympäristökysymysten käsittelyyn tulee omia kursseja. Myös muu yleissivistävä aikuiskoulutus tarjoaa ympäristöalan koulutusohjelmia entistä enemmän, sillä ainakin tähän asti kysyntä on ollut kasvussa.

Ympäristöalan ammatillinen täydennyskoulutustarjonta lisääntyi 1980-luvun lopulla voimakkaasti. Lama karsii kurssien määrää ja toivottavasti nostaa laatua kilpailun kurssilaista koven tuessa.

Ympäristökasvatuksen tehtävät

Ympäristökasvatuksen tehtävä on kestäväen kehityksen edistäminen. Luonnontaloudellisesti kestäviin tuotanto-, kulutus- ja elintapoihin pääseminen edellyttää tietojen, taitojen, asenteiden ja arvojen määrätietoista kehittämistä ja kokonaisvaltaista ajattelua. Koulutustoiminnan tulisi luoda oppimisympäristöjä, joissa syntyy sellaisia kestäväen kehityksen strategioita, joihin opiskelijat ovat valmiita sitoutumaan. Päämääränä on ympäristövastuu, joka ilmenee erilaisten toimien ympäristövaikutusten arviointitaidoissa ja siihen pohjautuvissa elämäntavan muutoksissa sekä yhteiskunnallisessa toiminnassa.

Ympäristökasvatuksen tehtävä on kestäväen kehityksen edistäminen.

Aikuisväestön koulutustarve voidaan jakaa karkeasti kahteen osa-alueeseen. Toisaalta tarvitaan perustietojen täydentämistä luonnon toimintojen ja niissä ilmenevien häiriöiden ymmärtämiseksi, teknologian mahdollisuuksien ja rajoitusten ymmärtämiseksi sekä taloudellisten ja yhteiskunnallisten mahdollisuuksien ymmärtämiseksi. Toisaalta tulisi oppia arvioimaan oman työtehtävän ja elämäntavan ympäristövaikutukset ja haitallisten vaikutusten vähentämismahdollisuudet.

Ympäristövastuu herää usein ihmisen omaan hyvinvointiin kohdistuvista uhista; likaisen ilman hengittäminen, erilaisten ruokaan tai juomaveteen kulkeutuneiden yhdisteiden "pakosyönti", asuinympäristön elollisen luonnon tilan näkyvä heikentyminen jne saavat oivaltaamaan oman terveyden riippuvuuden ilman, veden, maaperän ja muiden eliökunnan lajien tilasta. Oman ekologisen paikkansa oivaltaminen, omien ja yhteisönsä tekemisten seurausten ymmärtäminen saa etsimään vaihtoehtoisia toimintamalleja. Aikuisten ympäristökasvatuksen tulisi olla ympäristön lukutaitoon harjaantumista, tiedon etsimistä, aikaisempien käsitysten kriittistä tarkastelua ja kokemusten tulkintaa. Kokemuksellinen oppiminen ja ongelmaratkaisutaitojen kehittäminen ovat oleellisia. Ympäristövastuullisen ihmisen on kyettävä jatkuvaan kriittiseen reflektioon (Wahlström 1991).

Yleissivistävän aikuiskoulutuksen tehtävä on ympäristökysymysten ymmärtämiseen tarvittavien ekologisten, taloudellisten, teknisten, eettisten, esteettisten ja sosiaalisten perustietojen täydentäminen, sillä aikuisten varhaisempi koulutus on sisältänyt niitä niukasti. On tärkeää oppia hakemaan ympäristöä koskevia tietoja, käsittelemään ja soveltamaan niitä. Pyrkimys kokonaisuusien hahmottamiseen ja riippuvuus-suhteiden ymmärtämiseen on oleellista. Tavoitteena on sellaisten valmiuksien saavuttaminen, jolloin opiskelija ei vain ajattele, vaan myös toimii elämää suojelevien arvojen ja asenteiden perustalta.

Ammatillisen peruskoulutuksen aikana opiskelijoille tulisi selvittää oman alan koko tuotantoprosessin aiheuttama ympäristön kuormitus seurausvaikutuksineen. Heidän tulisi harjaantua kehittämään vaihtoehtoisia toimintatapoja hai-

tallisten ympäristövaikutusten minimoimiseksi sekä normaali- että vahinkotilanteissa. Ympäristönsuojelullisesti oleellisia asioita ovat pyrkimys suljettuihin kiertoihin, materiaalin ja energian tehokkaaseen käyttöön ja päästöjen puhdistukseen. Ammattiosaamiseen kuuluu alan ympäristövastuu.

Monilla aloilla tarvitaan ympäristökysymyksiin erikoistuneita asiantuntijoita, joiden koulutukseen tulisi suunnitella jatkolinjoja tai muuta pidempikestoista ammatillista täydennyskoulutusta.

Esimerkkejä ympäristönäkökulman sisällyttämisestä oppisisältöihin

Kaikkien alojen opetussuunnitelmiin tulisi sisällyttää myös ympäristönäkökulma. Ammattitaitovaatimusten tarkistaminen voisi tapahtua esimerkiksi seuraavasti.

Rakennusalan erilaisiin ammatteihin koulutautuvien opinto-ohjelmiin kuuluu erittäin niukasti tai ei ollenkaan ympäristökysymysten käsittelyä. Kuitenkin rakennusalan henkilöstöllä on suuri ympäristövastuu, joka tulisi näkyä ammattitaitovaatimuksissa. Yhdyskuntarakenne on ympäristöongelmien luoja tai lievittäjä: jos työpaikat, palvelut ja harrastusympäristöt sijaitsevat kaukana toisistaan, seurauksena on kalliit materiaalia ja energiaa kuluttavat ratkaisut yhteyksien luomisessa ja käyttämisessä. Yhdyskuntarakenteen suunnittelijalla tulisi olla valmiuksia ennakoida erilaisten ratkaisujen ympäristövaikutuksia. Jokainen rakennus muuttaa ympäristönsä ekologisia, taloudellisia, sosiaalisia ja esteettisiä ominaisuuksia. Rakentajan tulisi tehdä ratkaisuja tietäen rakennuksen ympäristövaikutukset. Rakennussuunnittelussa tehdään runsaasti ympäristöön ja terveyteen liittyviä ratkaisuja: materiaalien valinta, lämmitys- ja tuuletusjärjestelmien valinta, jätehuoltoratkaisut jne. Rakennustoiminnan aikana vaikutetaan ympäristön tilaan. Vaarallisten aineiden käsittelyn ja varastoinnin järjestäminen, jätteiden ja maamassojen käsittely, melukysymysten ratkaisut, puiden suojaus jne näkyvät ympäristössä sekä rakennustyön aikana että myöhemmin.

Hotelli- ja ravitsemusalalla tehdään suuria hankintoja, joihin liittyvillä ratkaisuilla on monia ympäristövaikutuksia. Hankittavien tarvikkeiden koko elinkaaren ympäristö- ja terveysvaikutukset tulisi olla tiedossa ratkaisutilanteissa. Tavarahankintojen lisäksi pesuainevalinnoilla, jätteiden hyötykäytön tehostamisella, huoneiden lämpötilan säätelyllä jne voidaan vaikuttaa ympäristön kuormitukseen. Myös hotelli- ja ravitsemusalan rakennukset kaikkine piharatkaisuineen ovat oleellinen tekijä miljöössä sosiaaliselta, esteettiseltä ja ekologiselta kannalta. Alan ammattitaitovaatimuksia määriteltäessä mm. edellä mainitut alan ympäristövastuuseen liittyvät aihekokonaisuudet tulisi olla mukana.

LÄHTEET

Maailman tila 1991. Worldwatch-instituutin raportti.

Maailman tila 1992. Worldwatch-instituutin raportti.

Uusitalo Liisa. 1986. Suomalaiset ja ympäristötutkimus taloudellisen käyttäytymisen rationaalisuudesta. Helsingin kauppakorkeakoulu A:47.

Wahlström Riitta. 1992. Ympäristövastuun opetus korkeakoulutuksen haasteena. Teoksessa Ojasta allikkoon? toim. Outi Kinttula ja Tarja Parviainen. Suomen Ylioppilaskuntien liitto ry. SYL-julkaisu 3/92.

Willamo Risto. 1992. Pirstaleisen ihmisen pirstaleinen ympäristökoulutus. Teoksessa Ojasta allikkoon? toim. Outi Kinttula ja Tarja Parviainen. Suomen Ylioppilaskuntien liitto ry. SYL-julkaisu 3/92.

Ympäristön tila Suomessa. 1992. Vesi- ja ympäristöhallitus, ympäristötietokeskus. Toim. Erik Wahlström, Tapio Reinikainen, Eeva-Liisa Hallanaro.

ESKO KOIVUSALO

NÄKEEKÖ YMPÄRISTÖJOURNALISTI METSÄÄ PUILTA?

Iiris Lappalainen (toim.): Toimittajan toinen luonto. Näkökulmia ympäristöjournalismiin. Gaudeamus 1991.

Lukijaa ärsyttää heti vähän se, ettei nimiösi-
vulta käy ilmi kustantaja, takakannesta kyl-
lä. Vain siellä myös kerrotaan, että kyseessä on
70-vuotiaan Suomen Sanomalehtimiesten Liiton
juhlakirja. Vaatimattomuutta vai suutarin akan
kengättömyyttä editoinnissa? Sisältö sinänsä on
tärkeä ja kiinnostava, mutta jonkin verran epä-
tasainen.

Johdannossa ei määritellä, mitä ympäristö-
journalismi on. Urheilusta kirjoittamista ei
useinkaan sanota urheilujournalismiksi, senkö
takia, että urheilutoimittaja niin vähän pohtii ur-
heiluun liittyviä arvoja? Hän on ensi sijassa se-
lostaja. Ympäristöjournalismi ei kirjan aihevali-
koiman ja artikkelien sisällön perusteella ole
pelkkää ympäristöstä kirjoittamista. Aleksante-
rinkadun ihmisvilinän kuvailija ei liene ympä-
ristöjournalisti. Ympäristötoimittaja on ilmei-
sesti henkilö, joka suhtautuu myönteisesti ym-
päristöön, mutta taloustoimittaja ei välttämättä
ole henkilö, joka suhtautuu myönteisesti talou-
teen. Hyvä taloustoimittaja on ensi sijassa kriit-
tinen.

Määrittely voi olla tylsää ja hedelmätöntäkin,
mutta sitä kannattaa aina yrittää. Jo yrityskin sel-
keyttä ajatuksia. "Ympäristöjournalismissa ei
ole kysymys näkökulman supistamisesta", joh-
dannossa sanotaan. Seuraava lause onkin jo jul-
listusta: "Päinvastoin, näkökulmaa on nykyises-
tä avarrettava." Tarkoitus on hyvä, mutta jour-

nalismin rajausten ja julistuksen limittyminen
saa lukijan epäroiväksi.

Toimitta(i)n kunniaaksi on sanottava, ettei va-
likoima ole yksisilmäinen. Joukossa on var-
sin kriittistä tekstiä: "Ympäristöjournalismi ei
ole salainen lähetystehtävä" (*Ismo Tuormaa*),
"- yksittäisissä tapauksissa suomalainen ympä-
ristöjournalismi on asiantuntevaa, mutta koko-
naisuutena vääristävää, epäsystemaattista ja pin-
nallista" (*Kaarina Melakoski* erääseen pro gradu
-työhön vedoten), "Tämä (iltapäivälehtien)
ympäristöjournalismi on yhtä epä-älyllistä kuin
1970-luvun taistolaisuus toimittajamaailmassa"
(*Aarno Laitinen*).

Kirjan toinen jakso, "Toimittajan maastokel-
poisuus", käsittää lyhyitä tapausselostuksia ai-
heista, jotka takavuosina ovat olleet esillä. Osa
niistä on käsitelty pintapuolisesti ja edelleen kov-
vin kampanjoivasti, vaikka etäisyyttä olisi jo riit-
tävästi pohtivampaankin journalismiin. Ehkä
juttujen mittaa on rajoitettu liiaksi. Tämä osasto
ei ole kirjan parasta antia.

Kolmas jakso "Jutun juurilla" sisältää ansiok-
kaita katsauksia. Mainitsen vain *Markku Olli-
kaisen* artikkelin "Taloudellinen kasvu, saastu-
minen ja kannustimet ympäristönsuojelussa",
Olli Järvisen "Suomen ympäristöuhat 2017" ja
Jorma Laurilan "Luonto on aina sodan uhri".
Sen sijaan *Leena Vilkan* filosofia ei vakuuttanut
minua yhtään: "Ihmisen itseisarvo perustuu sii-
hen, että hänellä on oma hyvänsä." Tässä kai-
vattaisiin Lutheria, ei uskon puhdistamiseksi
vaan selittämiseksi. Ihmisarvo tulee kristinus-
kosta, ei taivaasta. Nokkoseen ei satu, kun niit-
tän sen, niin uskon. Mutta myönnän, että "ih-
minen voi hankkia tietoa eliöiden hyvästä", eh-
kä myös nokkosen tuntemuksista.



Tuormaa vaatii artikkelissaan taloustoimittajien, poliittisten toimittajien ja ympäristötoimittajien tiimityötä. Näyttääkin siltä, että tiedottajat ovat tavoittamassa yhä useampia ammattikuntia, saamassa yhteyden heihin ja heidän välilleen, mutta yksi ammattikunta on edelleen paitsiossa: insinöörit. Koska nämä yhteiskunnan rengit on jo nyt asetettu ja asetettavissa yhä enemmän myös ympäristönsuojelutehtäviin, lähinnä alan tekniikan kehitystyöhön, olisi varmaan itse ympäristönsuojelulle eduksi, jos heillekin palautettaisiin heille kuuluva ihmisarvo. Jos kohta heitä ei kirjassa enää parjatakaan, ei myöskään muisteta tuoda esiin esimerkiksi Suomessa kehitettyä veden ja ilman puhdistamistekniikkaa, sen merkitystä kotimaisen teollisuuden osana ja myös yhä lisääntyvässä määrin vientituotteena.

Ympäristöjournalismi ja valtarakenteet on jäänyt vähälle huomiolle. Se onkin varmaan arka aihe monille alan kirjoittajille, sillä siksi ikäviä tietoja olisi käytettävissä edesmenneestä proletariaatin diktatuurista idässä. *Antti Halkka* tuntuu tietävän, miten kunnallispoliitikon tulisi ympäristöasioissa käyttäytyä äänestäjensä edessä, kun hän toteaa alaviitteessä: "Toi se toi julkisuuteen sen hämmästyttävän ylimielisen tavan, jolla kunnallispoliitikot tässä maassa suhtautuvat kuntalaisten elinympäristöön". Saattaa kuitenkin olla, että "ylimielisyys" kuntatasolla kertoo vain itse kuntalaisten asioiden tärkeysjärjestyksestä: ensin leipä sitten ympäristö!

Toimittajien tekstien lukijoissa on kriittisiä kansalaisia, sellaisia, jotka haluavat säilyttää luontoa ja luonnonvaroja lapsille ja lastenlapsille. Mutta heidän karvansa nousevat pystyyn, kun kampanjointi hyvän asian puolesta yrittään pukea pitävää tietoa jakavan journalismin kaapuun. Tämä kirjanen erittelee journalismin ilmiöitä tavalla, jonka uskon edistävän ekologisesti kestävämmän sivistysihanteen asiaa laajalla rintamalla. Juttujen lyhyden takia kirja saattaa löytää lukijoita myös toimittajien piirissä.

Ympäristöjournalismin kuten monen muunkin alueen "journalismin" avainkysymys on, jaksako toimittaja hankkia sen asiatietojen määrän, jota onnistuminen alueella vaatii. Pelkkä tieteentutkimusten haastattelu ja heihin tur-

vaaminen ei riitä, koska tutkijan selkänajana oleva tieteellinen tieto poikkeaa struktuuriltaan olennaisesti arkikokemukseen perustuvasta tiedosta, eikä monikaan tutkija pysty yleistajuistamisen keinoin siirtämään oman rakenteensa aineksia maallikon maailmankuvaan sopiviksi. Toimittajan on osattava kysyä siten, ettei tutkija voi vetäytyä oman tiedonstruktuurinsa määräämän kielenkäytön turvasatamaan. Tosin tutkijaa ei voi vaatia antamaan vastausta kysymykseen, johon tieteellä ei vielä ole vastausta, ja tähän on toimittajankin tyytyminen. Tiedettä ei tehdä sen takia, että sanomalehtien sivut täytyisivät.

Kirjan kokoaminen ja julkaiseminen osoittaa toimittajien halua päästä journalismin keskeisellä lohkolle entistä parempaan tulokseen. Kirjassa vaaditaan, että metsänhoitoa olisi ruvetta-va sanomaan puunhoidoksi, koska vain puu eikä metsäkokonaisuus on "hoitajien" kiinnostuksen kohteena. Journalistit alkavat nähdä puut metsältä.

ERKKI AHO

AINEKSIA AIKUISKOULUTUKSEN ARVOKESKUSTELULLE

Matti Parjanen (ed.) 1993. *Values and Policies in Adult Higher Education*. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Tampereen Yliopiston Täydennyskoulutuskeskus on kiitettävällä tavalla aktivoinut aikuis-koulutusta koskevaa keskustelua ja rikastuttanut sitä tutkijoiden puheenvuoroilla. Nyt vuorossa on Matti Parjasen toimittama kirja *Values and Policies in Adult Higher Education*. Kirjoittajina tässä artikkelikokoelmassa ovat Parjasen lisäksi *Reijo Raivola*, *Matti Vesa Volanen* ja englantilainen *Geoffrey Squires*.

Virikkeen teoksen kirjoittamiseen on Parjasen mukaan antanut pari ajankohtaista ilmiötä Suomessa. Yhtäältä taloudellisesta taantumasta aiheutuva tarve tarkistaa aikuiskoulutuksen arvoja, toisaalta suomalaisen koulutuspolitiikan vaurtuminen mahdolliseen EY-jäsenyyteemme. Parjanen arvelee, mielestäni aivan oikein, että ilmiöillä saattaa olla syvempääkin keskinäistä riippuvuutta kuin vain ajoittuminen 90-luvun alkuun.

Mikä on tämän teoksen tuottama lisäarvo arvokeskusteluun, jota niin vahvasti peräänkuulutetaan hallituksen säästöohjelmien kurimuksessa? Yksi keskeinen anti on Euroopan Yhteisöjen komission vuonna 1991 julkaisemien koulutuspoliittisten muistioiden analysointi, jota korkea-asteen osalta suorittavat Parjanen ja Raivola artikkelissaan *Towards a single European education policy?* ja Volanen kirjoituksessaan *Unity and diversity in European secondary education*. Raivola kirjoittaa samasta temasta myös Aikuiskasvatuksen tämän vuoden ensimmäisessä numerossa otsikolla Eurooppa-ulottuvuus koulutuksessa.

Virallisestihan EY:n lähtökohtana on ottaa huomioon ne erot, joita jäsenmaiden välillä on koulutuspolitiikan lähtökohdissa ja tavoitteissa. Tämä periaate on niin ehdoton, että Maastrichtin sopimuksen mukaan lainsäädännön yhdenmukaistaminen EY:n toimesta on koulutussektorilla nimenomaisesti kielletty. Lähinnä ammatillista koulutusta koskeva ohjaus tapahtuukin suosituksin, raportein ja yhteisin koulutusohjelmin. Näiden EY:n koulutuspoliittisten muistioiden olennaisin viesti suomalaisen arvokeskusteluun onkin mielestäni se, että ne rakentuvat selvästi ja peittelemättä jatkuvan taloudelliseen kasvuun perustuvalla ajattelulle, kuten Parjanen ja Raivola artikkelinsa alussa toteavat. Koulutus on tutkimuksen ohella keskeinen strateginen kehitystekijä ja inhimillinen voimavara yhä tärkeämpi tuotannontekijä.

Vertikaalista ulottuvuutta tarkasteluun antaa Squires antoisassa artikkelissaan *Values in Adult education: Unity and Plurality*. Hän toteaa, että koulutuksen muotoutumiseen ovat aina vaikuttaneet ja tulevat aina vaikuttamaan kulttuuriset, sosiaaliset ja taloudelliset tekijät. Kun Euroopan maat toisen maailmansodan jälkeen aloittivat koulutuksen kehittämisen, siinä korostui ensisijaisesti kasvatuksen kulttuurilottuvuus; vahva eurooppalainen humanistinen kulttuuriperinne sekä erityisesti kansalliset kulttuurit, joiden tuli tukea sekä kansallisen identiteetin säilymistä ja vahvistumista että ihmisen kasvua kulttuuripersoonaksi. Hakematta tässä nousevat mieleen tuolta ajalta peräisin olevat YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus ja Unescon perussääntö, joka alkaa kaikkien tuntemalla upealla lauseella: Koska sodat ovat syntyneet ihmisten mielisissä, on myös rauhan puolustamisen varustus rakennettava ihmismieliin.



1960-luvun puolivälissä alkoi sosiaalisen ulottuvuuden esiinmurtautuminen. Keskeisiä arvoja olivat tasa-arvo, oikeudenmukaisuus, kansainvälinen solidaarisuus ja sorrettujen vapauttaminen. Tähän ajanjaksoon sijoittuu myös pohjoismaisen hyvinvointivaltion rakennustyön käynnistyminen Suomessa, ja tutuiltahan nuo arvot tuntuvat.

1970-luvun puolivälissä, ensimmäisen öljykriisin saattelemana, nousivat sitten esiin taloudelliset realiteetit ja koulutuksen tarkastelu nimenomaan talouden viitekehityksessä. Osin kyse oli kansallisten ongelmien ratkaisusta, mutta yhä selvemmin alettiin tiedostaa se, että Eurooppa joutuu seuraavalla vuosikymmenellä yhä kovempaan taloudelliseen kilpailuun ei vain Amerikan mantereeseen, vaan myös Aasian valtioiden kanssa. Näinhän on todella käynyt ja Euroopan vastauskin on nyt selkeästi nähtävissä; tehokkaat sisämarkkinat ja niin yhtenäiset suunnittelu- ja päätöksentekomekanismit kuin mahdollista. Näin pyritään siihen, että maapallon taloudellisesta kasvusta voidaan saada Euroopalle mahdollisimman suuri osa.

Kun meillä nyt aikuiskoulutuksessa on sitouduttu ns. kysyntämallin mukaiseen kehittämisstrategiaan, on sen taustalla pyrkimys koulutuksen ja työelämän parempaan vuorovaikutukseen, koulutuksen parempaan responsiivisuuteen. Näin se on täysin sopusoinnussa niiden tavoitteiden kanssa, jotka ohjaavat EY:n koulutuspolitiikasta vastaavien tahojen ajattelua. Kysyntämalli pyrkii myös parempaan tuottavuuteen ja näin se tukee osaltaan kansallista pyrkimystä me saada entistä pienemmillä resursseilla entistä parempia tuloksia. Teoreettista taustaa tämän kysymyksen pohdiskelulle tarjoaa Matti Parjaseen artikkeli *Values and responsiveness in adult higher education*. Oman mielenkiintoisen jännitteensä aikuiskoulutuksen tulevaan kehitykseen tuo se, että koulutuksen ja työelämän kiinteytyvä vuorovaikutus lisää ns. sosiaalisen legitimaation merkitystä ja korostaa koulutuksen käyttöarvoa (use value of education), kun taas EY:n ajama pyrkimys tutkintojen vastaavuuteen johtaa muodollisen legitimaation ja koulutuksen vaihtoarvon (exchange value of education) korostumiseen.

Teoksen artikkeleissa paneudutaan luonnolli-

sesti myös siihen, miten kehityksen pohjalla olevissa filosofioissa ja arvoissa tapahtuvat muutokset heijastuvat koulutuksen rakenteiden, sisältöjen ja ohjausjärjestelmien kehitykseen. Suunta on selvä. Rakenteet muuttuvat joustavammiksi, sisällöt enemmän valintoja tarjoaviksi ja ohjausjärjestelmät normeja hylkiviksi.

Aikuiskouluttajan kannalta ehkä mielenkiintoisinta luettavaa on Geoffrey Squires'in teksti. Yhtäältä hän kyseenalaistaa andragogiikan tieteenalana, toisaalta kuvaa upealla ja mielenkiintoisella tavalla aikuiskoulutuksen vahvuudet. Aikuiskoulutuksen voima on siinä, että se on kiinteässä yhteydessä siihen elämään, jota aikuinen elää. Keskeistä ovat hänen käsityksensä itsestään ja roolistaan, hänen elämäkokemuksensa ja tulevaisuuden odotuksensa. Toinen aikuiskoulutuksen vahvuus liittyy sen sijoittumiseen laitosmaista koulutusta antavien yksiköiden marginaaliin; se on riittävän lähellä niitä voidakseen hyödyntää niiden kokemukset, mutta kuitenkin riittävän etäällä niiden luutuneista rakenteista voidakseen kehittää työmuotojaan aikuisten ehdoilla.

Keskustelu aikuiskoulutuksen arvoista on voimistumassa. Pitkittyvä lama ja meneillään olevat EY-neuvottelut vahvistavat taloudellisten arvojen asemaa erityisesti ehkä juuri aikuiskoulutusta koskevassa valtakunnallisessa päätöksenteossa. Se näkyy ammatillisen aikuiskoulutuksen priorisointina sekä koulutus- ja työmarkkinoiden harmonisointipyrkimyksinä. Samalla kuitenkin kansalaisyhteiskunnan rakentaminen ja suoran kansanvallan piirteiden vahvistuminen suomalaisessa demokratiassa lisäävät vapaan sivistystyön kysyntää kansalaisten keskuudessa. Syntyy mielenkiintoinen ja hedelmällinen jännite. Ja nyt astuvat kuvaan ne Squires'in mainitsemat aikuiskoulutuksen vahvuudet, joihin yllä viittasin. Nehän ovat juuri niitä vapaan sivistystyön vahvuuksia. Niiden varassa voi ja tulee syntyä myös riittävän laaja moniarvoinen keskustelu aikuiskoulutuksen tehtävistä suomalaisessa yhteiskunnassa ja integroituvassa Euroopassa. Aikuiskouluttajista osaltaan riippuu se, millä vahvuudella koulutuksen kulttuurinen ja sosiaalinen ulottuvuus vaikuttavat koulutuksen tulevaan suuntaan. Niin Euroopan kuin koko ihmiskunnan tulevaisuus on kuitenkin viime kädessä näiden arvojen varassa.

KOSTI HUUHKA

R.H. OITTINEN - NÄKIJÄ JA TEKIJÄ

Viljo Ripatti 1992. R.H. Oittinen.
Työväen sivistäjästä koulun
muuttajaksi. Tammi. 320 sivua.

Viime vuonna, jolloin R.H. Oittisen syntymästä oli kulunut 80 vuotta, valmistui Viljo Ripatin kirjoittamana hänen elämäkertansa. Oittisen aktiiviura päättyi sairauden vuoksi jo kaksi vuosikymmentä aikaisemmin, joten monelle jo aikuisikänsä ehtineelle hän saattaa olla veraten tuntematon henkilö. Elämäkerran julkaiseminen oli sen vuoksi hyvin aiheellinen.

Kuten elämäkerrat yleensä, tämäkin alkaa lapsuudesta ja nuoruudesta. Niitä käsitellään varsin lyhyesti ja koulunkäyntiäkin vasta oppikoulujalta Tampereen klassillisessa lyseossa. Ainoa koulunkäyntiin liittyvä erityispiirteenä mainitaan urheiluharrastuksen puuttuminen, mikä jatkuikin sitten myös aikuisiässä.

Aloitettuaan koulunkäyntinsä lyseossa Reino liittyi sosialidemokraattiseen nuorisotoimintaan. Sen mukaisesti viitoittui hänen elämänsuuntansa ja yhteiskunnallinen näkemyksensä, joka viimeisinä kouluvuosina aiheutti erimielisyyksiä ja ristiriitoja lapualaishenkisessä toverikunnassa.

Tultuaan ylioppilaaksi 1931 Oittinen aloitti opinnot Helsingin yliopistossa ja valmistui filosofian kandidaatiksi 1934. Nopeasti suoritettujen opintojen pääaineina olivat valtiooppi ja sosiologia. Osakunnassa hän ei näytä viihtyneen ja vastusti sen pakkojäsenyyttä samoin kuin yliopiston suomalaistamista tukevia ylioppilaiden luentolakkoja. Periaatteessa hän kyllä oli yliopiston suomalaistamisen kannalla. Akateemi-

seen Sosialistiseuraan hän liittyi kohta opintonsa aloitettuaan. Opinnoissaan ja niiden ohella Oittinen perehtyi erityisesti Marxin teorioihin, joihin hän myöhemmin saattoi suhtautua asiallisesti arvioiden.

Opintoja seurasi uravalinta. Kesätoimittajakokemukset opiskeluaikana houkuttelivat sanomalehtityöhön. Yrjö Ruutu, johon Oittinen oli tutustunut opettajana yliopistossa, kehotti väitöskirjatyöhön ja hakeutumaan opettajaksi Yhteiskunnalliseen korkeakouluun, jonka rehtorina Ruutu oli. Oittinen hakeutui kuitenkin Valkeakosken työväenopiston johtajaksi. Mikään toiveammatti se ei näytä olleen, sillä ilman erityistä innostusta Oittinen siihen ryhtyi. Vuosien mittaan suhtautuminen kuitenkin muuttui.

Luultavasti neljällä työväenopistovuodella oli melkoinen vaikutus Oittisen urakehitykseen. Hänen optimistinen uskonsa ihmisen henkiseen kehitykseen ja kansanvaltaiseen järjestelmään vahvistui työssä saaduista kokemuksista. Opistotyön ohella hän saattoi jatkaa opintojaan, harjoittaa kirjallista toimintaa sekä matkustella.

Oltuaan vajaan vuoden 1938 jyvaskyläläisen Työn Voiman päätoimittajana Oittinen valittiin Työväen Sivistysliiton opintosihteeriksi, "kulttuurityöntekijäksi työväen sivistysjärjestöön", kuten Ripatti toteaa. Tästä tehtävästä hän siirtyi liiton sihteeriksi 1942 kolmeksi seuraavaksi vuodeksi.

Oittisen kausi TSL:ssa oli suurimmaksi osaksi sodan aikaa ja kamppailua sen aiheuttamien ongelmien kanssa. Oittinen oli näkönsä vuoksi vapautettu asevelvollisuudesta, joten hän saattoi



myös sotavuosina hoitaa siviilitointaan. Hän ei tyytynyt vain toiminnan ylläpitämiseen miten kuten, vaan pohti tulevaisuuden näkymiä ja kehittäli uusia toiminnan muotoja. Lisäksi hänelle alkoi kertyä runsaasti luottamustehtäviä sekä työväenliikkeen piirissä että muuallakin.

Kun Oittinen 1945 siirtyi TSL:sta Työväen Akatemiaan, ei suhde ja vaikutus liittoon kuitenkaan päättynyt. Vuodesta 1947 hän oli liiton varapuheenjohtaja ja 1965 lyhyen aikaa myös sen puheenjohtajana. Sekä TSL:n toimintaa viitoittaa että Oittisen omia kulttuuri- ja koulutuspoliittisia käsityksiä ilmentää hänen 1954 julkaistu kirjoituksensa Työväen kulttuuripoliittiset tavoitteet.

Työväen Akatemiaan siirryttyään hän alkoi suunnitella sen laajentamista ja opetuksen kehittämistä. Hänen oman opetustyönsä yhteydessä syntyi teos Työväenkysymys ja työväenliike Suomessa. Aika Työväen Akatemiassa jäi lyhyeksi, sillä Oittisesta tuli Fagerholmin 1948 muodostaman hallituksen opetusministeri. Myöhemmin hän oli opetusministerinä vielä neljässä hallituksessa, ajoittain myös pääministerin sijaisena. Ministerinä oloa hänelle karttui kuusi ja puoli vuotta. Kun hänet 1950 nimitettiin kouluhallituksen pääjohtajaksi, josta tehtävästä hän sairauden takia erosi 1972, oli hän runsaan parin vuosikymmenen ajan joko opetusministeri tai kouluhallituksen pääjohtaja.

Näissä tehtävissä Oittinen suoritti keskeisen ja valtakunnallisesti merkittävimmän osan elämäntyötään koulunuudistajana. Kouluhallituksen pääjohtajana ja lukuisten komiteoitien puheenjohtajana hän oli koulun uudistamisen suunnittelija, ministerinä suunnitelmien poliittinen toteuttaja taustanaan sosialidemokraattinen puolue, jossa hän oli huomattava vaikuttaja. Puolet teoksestaan Ripatti käyttää Oittisen elämäntyön tarkasteluun näistä kolmesta näkökulmasta. Se on koulutoimen kehityksen historiaa ja sivuaa eräiltä osin puolue-, sisä- ja ulkopolitiikkaakin.

Mutta pääjohtajan ja ministerin roolien varjoon pyrkivät jäämään Oittisen kulttuuripoliittiset toimet ja harrastukset. Ripatti ei ole niitä unohtanut, mutta ilmeisesti tilaa säästääkseen tyytynyt käsittelemään useimpia niistä vain ly-

hyin maininnoin. Kuinka merkittäviä monet niistä olivat viittaaan vain esimerkinomaisesti pohjoismaisiin kulttuuriyhteyksiin sekä suhteiden rakentamiseen Unescoon. Kotimaisessa kulttuuritoiminnassa Oittinen oli eräänlainen hallintoneuvostojen vakiopuheenjohtaja olipa kysymys kansallisoopperasta, taideakatemiasta tai Veikkaustoimistosta.

Vapaa sivistystyö oli Oittiselle läheistä niin pääjohtajana kuin ministerinäkin. Hän oli edelleen mukana työväen ja muidenkin sivistysjärjestöjen hallintoelimissä, mm. vuosikymmenen Kansanvalistusseuran johtokunnassa. Tultuaan opetusministeriksi ensimmäisen kerran Oittinen luonnehti ministeriönsä tärkeimmistä tehtävistä ensimmäiseksi kansanopistojen ja työväenopistojen valtionapulakien uusimista. Vapaan sivistystyön taholla hän nautti luottamusta ja arvostusta.

Ripatti on tehnyt huolellisen tutkielman Oittisesta ja hänen elämäntyöstään. Se ei ole mikään tiiliskivielämäkerta, vaan ikään kuin tiivistelmä siitä, mikä on oleellista ja tärkeää. Teos on hyvin jäsenelty ja sujuvasti kirjoitettu, jollaisena se on helposti luettavaa. Joskus tosin jää kaipaamaan perusteellisempaa tutkimuksellista otetta, jollaiseen nyt puheena oleva teos on ainakin hyvänä johdatuksena.

Oittisen elämäntyö päättyi aivan kuin kesken. Kesällä 1966 hän joutui autokolariin loukkaantuen vaikeasti eikä kuntoutunut enää entiselleen. Tarmokkaasti hän kuitenkin hoiti virkaansa edelleen, kunnes halvauskohtaus 1972 satoi hänet vuoteeseen loppuiäkseen (k. 1978). Kun samaan aikaan aloitettiin siirtyminen peruskouluun, voimme vain kuvitella, miltä Oittisesta tuntui, kun ei voinut olla toteuttamassa sitä, minkä suunnittelussa oli ollut keskeinen henkilö. Voimme myös vain arvailla, että jos hän olisi ollut johtamassa peruskouluun siirtymistä, olisiko se sujunut joustavammin ja olisiko eräiltä myöhemmin ilmenneiltä epäkohdilta välttytty.

Suosittelen lämpimästi teosta varsinkin kasvatus-, sivistys- ja kulttuuriyössä toimiville, sillä siitä voi ammentaa tietoa myös näiden alojen lähimenneisyydestä, mikä niin helposti pyrkii unohtumaan.

MERJA SELIN & URPO JALAVA

VEKOTINHULLUSTA MURROSIÄSTÄ TEOREETTISEEN KYPSYYTEEN

– Näkökulmia monimuoto-opetuksen näkökulmista

Mitä on monimuoto-opetus, aikuiskouluttajat kysyvät? Tiedonnälän kasvusta voi päätellä, että monimuoto-opetus elää Suomessa vahvaa laajentumisvaihetta. Aiheesta on kuitenkin kirjoitettu suomeksi hyvin vähän. Eikä ihme: tämän kirjan toimittajat myöntävät esipuheessaan, että monimuoto-opetuksen kanssa jo pitkään työskennelleet asiantuntijatkin ovat yhä hämmennyksissään. Hämmennys myös näkyy: käsillä oleva kirja tarkastelee ilmiötä eri näkökulmista ja jättää lukijalle itselleen tehtäväksi muodostaa oma näkökulmansa artikkelien perusteella, rivien välistä.

Kädessä on yleisesitys monimuoto-opetuksen perusteista. Näyttää selvästi siltä, että suomalainen monimuoto-opetus on nyt pääsemässä kirjeopetuksen lapsenkengistä vekotinhullun murrosiän kautta teoreettisesti kypsempään elämänvaiheeseen.

Toimittajat määrittelevät kirjan tehtäväksi tarkastella monimuoto-opetusta useasta näkökulmasta. Kirjan 17 artikkelia sijoittuvat neljään aihe-alueeseen: monimuoto-opetuksen käsite ja uusi kasvatusajattelu, viestintävälineet monimuoto-opetuksessa, opetuksen suunnittelu ja talous sekä etäopetuksen kansainväliset näkökulmat.

Kirjoittajat ”puhuvat omalla äänellään”, ts. toimittajat eivät juuri ole ohjanneet kirjoittajien työtä. Tämä näkyy lopputuloksen sekavuutena ja kirjoittajien ristiriitaisina näkemyksinä. Periaate on kaunis, mutta tulos ei ole kovin jäsentynyt. Jonkinlainen orientaatioperusta tai yhteen vetävä jäsenitys olisi auttanut huomattavasti asioiden sulattelua.

Irene Hein & Riitta Larna (toim.)
1992. Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Helsingin yliopiston Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus.

Itseohjautuvuuteen uskova sanoo, että lukija laatii sen itse ja oppii samalla jotakin oleellista monimuoto-opetuksesta – mutta laatiiko? Lukijalle ei kirjan kultahippuja anneta tarjottimella, vaan hän saa etsiä niitä suurennuslasilla hiekan seasta.

Päällekkäisyyksien poistaminen olisi myös rakensanut kokonaisuutta. Pieniä historiakatsauksia on kirjassa siellä täällä. Esimerkiksi se, että monimuoto-opetus polveutuu kirjeopetuksesta tulee jokaiselle lukijalle varmasti selväksi, niin monta kertaa se toistetaan.

□ □ □

Käsite-epäselvyys on ensimmäisiä asioita, johon kirjaan tutustuessaan törmää. Kirjan nimessä puhutaan monimuoto-opetuksesta ja ensimmäisessä luvussa etäopetuksesta. Onneksi Juha Varila päästää lukijan hämmennyksestä ja määrittelee etäopetuksen monimuoto-opetuksen edeltäjäksi ja toteaa, että etä- ja lähiopetus ta yhdistäen muodostuu monimuoto-opetus.

Monimuoto-opetus on suomalainen käsite ja laajempi kuin etäopetus, distance education.



Monimuoto-opetuksen peruspiirteitä ovat myös itseopiskelu ja itseohjautuvuus sekä erilainen viestintätekniikka, jota käytetään opiskelijan ja opettajan ”distanssin” ylittämiseen. Myöhemmin ilmenee, että kahdeksan kirjoittajaa käyttää käsitettä monimuoto-opetus ja kahdeksan käsitettä etäopetus. Onko kyseessä ollut tietoinen valinta, ei ilmene kuin harvoissa artikkeleissa.



Lukijaa motivoivaksi ja ilmeisesti myös tiedollisen ristiriidan herättäjäksi on artikkelikokoelman alkuun sijoitettu *Ari-Matti Auvisen* vastaus kysymykseen Miksi yritykset ja yhteisöt käyttävät etäopetusta. Artikkelin avaa ikkunan maailmalle ja oven muutaman suuren kansainvälisen ja kansallisen yrityksen ja koulutusorganisaation järjestämään etäopetukseen. Yritys ja yhteisöesimerkkien kautta Auvinen pyrkii näyttämään toteen näkemyksensä siitä, milloin etäopetusta voidaan tehokkaasti käyttää. Valitut esimerkit vakuuttavat lukijansa siitä, että etäopetus on tehokasta ja taloudellista, kun on kyse suurten tai laajalle levittäytyvien kohderyhmien koulutuksesta. Avoimeksi jää kysymys sopiiko etäopetus lainkaan pienten oppilaitosten osastojen pienille kohderyhmille toteuttamaan koulutukseen?

Suomalaisen aikuiskouluttajan voi olla vaikea samaistua näiden sinänsä erinomaisten esimerkkien tarjoamiin mahdollisuuksiin, koska jo mittasuhteet ovat usein erilaisia. Suomessa harvalla yrityksellä on 35 000 keskijohtoon kuuluvaa työntekijää! Luvussa vyyrytetään lukijan eteen myös erilaista tekniikkaa, kuten satelliitteja, vuorovaikutteisia videoita ja tietokoneavusteisia opetusohjelmia. Nämä kertovat lähinnä ulkomaisesta monimuoto-opetuksen todellisuudesta. Suomalainen todellisuus koostuu vielä pääosin kirjallisesta materiaalista, ääni- ja kuvanauhoitteista sekä puhelinopetuksesta.



Monimuoto-opetuksen käsitettä ja uutta kasvatustutkimusta tarkastellaan kirjassa viiden näkökulman verran.

Juba Varila tarkastelee ensimmäisenä monimuoto-opetusta kasvatustutkimuksen näkökul-

masta, pohtii monimuodon käsitettä ja kuvailee sen taustaa ja kehitystä. Taustan kuvaus on mielenkiintoinen ja tarjoaa lukijalleen mahdollisuuden kytkeä monimuoto-opetus osaksi jotakin vanhaa ja jotakin tuttua myös omassa ajattelussa. Mielenkiintoisella tavalla Varila johdattelee lukijaansa kasvatustutkimuksen filosofisten määritelmien kautta pohtimaan sitä, minkälaisia päämääriä erilaiset opetuksen toteutusmuodot palvelevat. Varila väittää, että jos kasvattajan päämääränä on kasvatettavan muovailu ennalta valmistettuun muottiin ja neutraalin tietoaikaisen välityksen, etäopetus sopii siihen paremmin. Jos päämääränä on saattaminen kasvamaan ja pyrkimyksenä vaikuttaa opiskelijoiden asenteisiin ja arvoihin, on lähiopetus yleensä soveltuva menetelmä (s. 27–29).

Seuraavan artikkelin alussa lukijaa odottaa uusi ja ajatukset aivan toisille urille vievä näkökulma. *Jukka Koro* aloittaa artikkelinsa Opetuksen käsite ja monimuoto-opetus herättämällä didaktisissa kasvatustavoitteissa uinailevan lukijansa muistuttamalla kokemuksen merkityksestä oppimistapahtumassa. Oppimista tapahtuu muulloinkin kuin suunnitellussa opetustapahtumassa. Jukka Koro ehdottaakin siirtymistä monimuoto-opetuksen käsitteestä monimuoto-opiskelun käsitteeseen. Vasta käsitteellisen muutoksen kautta voimme Koron mukaan odottaa oppilaitos- ja opettajalähtöisen koulutuksen muuttuvan humanistis-kognitiivisen ihmiskäsityksen mukaiseksi opiskelijalähtöiseksi koulutustajatteluksi.

Jos lähtökohtamme suunnittelussa on opiskelu, niin minkälaiseksi kuvittelemme opiskelijan?

Leena Abteenmäki-Pelkonen on käynyt rohkeasti käiksi käsitteeseen opiskelijan itseohjautuvuus artikkelissaan Objektista subjektiksi. Itseohjautuvuus on käsite, jonka käyttö aikuis-koulutuskentällä on yhtä yleinen ja sekava kuin monimuoto-opetus -käsitteen ikään. Abteenmäki-Pelkonen luonnostelee itseohjautuvan opiskelijan muotokuvan seuraavista ominaisuuksista: omatoimisuus, emotionaalinen itsenäisyys, omaperäisyys, solidaarisuus, kyky dialogiin, reflektiivisyys, sitoutuminen, sopeutuminen, intentionaalisuus. Nämä voidaan edelleen sijoittaa neljään kategoriaan: autonomisuus, yhteisöllisyys, kriittinen tiedostaminen ja todellisuus.

teen integroituminen, jotka kaikki kuuluvat itseohjautuvuuteen eri tavoin painottuen ja varioiden.

Ahteenmäki-Pelkosen sanoma on, että etäopetuksen avulla voidaan itseohjautuvuutta ja siihen liittyviä ominaisuuksia kehittää. Omia aikuisopiskelukokemuksiaan reflektoiden jää lukija pohtimaan omaa itseohjautuvuuttaan...

Jos aikuisopiskelija monimuoto-opiskelusaan kehittyy ja muuttuu niin miten käy opettajan? *Esko Lehtisen* artikkeli antaa yhden vastauksen. Lehtisen artikkeli Tutorointi ja opintopiirit on selkeä ja mukaansatempaava katsaus tähän niinikään käsitteenä useimmille tutuksi tulleeseen aiheeseen. Jukka Koron ja Leena Ahteenmäki-Pelkosen artikkelit taustanaan lukija antautuu mielenkiinnolla tutustumaan opettajan uuteen rooliin oppimisprosessin ohjaajana ja itseohjautuvuuteen kehittävien oppimistapahtumien suunnittelijana. Erinomaisen hyvin Esko Lehtinen tutoroi artikkelissaan myös lukijaansa toteamalla, että kyseinen roolin muuttuminen on kiinni ensi sijaisesti opettajan omasta asenteesta ei niinkään tietotaidosta. Vaikka artikkelissa korostuu opintopiirityöskentelyyn liittyvä tutorointitehtävä, siitä on löydettävissä ratkaisuja opettajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutukseen muunkin tyyppisessä monimuoto-opiskelussa.

Esko Paakkolan artikkelin Rajoitettu vuorovaikutus monimuoto-opetuksessa alku tarkastelee etäopetuksen oppilaitokseen tulon edellytyksiä: rakenteellista ja sisällöllistä avautumista. Paakkola laajentaa näkökulmaa opettajaan ja opiskelijaan liittyvistä pohdinnoista oppilaitoksen idean, sosiaalisten suhteiden ja toimintojen muuttumiseen. Artikkelin loppuosassa Paakkola haastaa lukijan jälleen uusiin pohdintoihin kehottaessaan yhä laajempaan ja tiedostavampaan distanssin käyttöön.

Paakkolan vuorovaikutusta ja vuorovaikutuksellista etäisyyttä pohtiva osio on ehkä monimuoto-opetuksen idean ymmärtämisen kannalta tärkein. Paakkolan mukaan vuorovaikutuksen tietoisella rajaamisella saadaan aikaan yksilöllisempää ja merkityksellisempää opiskelua ja opiskelijan omia mielellisiä prosesseja tukevaa oppimista. Lukija palaa ajatuksissaan Varilan

näkemykseen siitä mihin etäopetus ja lähiope- tus parhaiten sopivat, käy läpi Ahteenmäki-Pelkosen itseohjautuvuuteen kehittymisen etäope- tuksen avulla ja pohtii minkälainen olisikaan dis- tanssia käyttävä tutor?



Viestintävälineet monimuoto-opetuksessa teemaan liittyvät seuraavat kuusi artikkelia.

Eila T. Öhrmarkin artikkeli Kirjalliset opiskeluaineistot käsittelee useissa viestintäväline- keskusteluissa helposti unohtuvaa aluetta. Kuitenkin useimmissa monimuoto-opetusta toteut- tavissa opetusohjelmissa kirjallinen materiaali muodostaa keskeisen oppimislähteen. Siksi on- kin huolestuttavaa, että monimuoto-opiskelussa käytettävien kirjallisten opiskeluaineistojen se- kä sisällöllinen että didaktinen analyysi on ollut todella vähäistä.

Öhrmarkin artikkeli ansaitseekin erityistä huomiota siitä syystä, että siinä ei pelkästään ole lueteltu etäopiskeluaineistotyyppejä, vaan on huomioitu myös aineistojen didaktiset tehtävät osana oppimisprosessia.

Juba Nieminen ja *Jouni Immonen* johdatte- levat artikkelissaan Sähköiset viestintävälineet monimuoto-opetuksessa lukijansa välineiden yleiseen esittelyyn, niiden rooliin opetus/oppi- misprosessissa sekä välineiden valintaan. Artik- kelissa palataan aikaisempien artikkelien aihe- alueisiin pohtimalla opettajan ja oppijan muut- tuvia rooleja ja vuorovaikutuksen merkitystä etäopetuksessa. Lukijalla herää kysymys: muut- taako välineiden käyttö rooleja vai muuttuvat roolit välineiden käyttöä?

Edellistä artikkelia täydentää syvempi tutus- tuminen yhteen välineeseen *Irene Heinin* ar- tikkelin Puhelinopetus on ryhmätyötä kautta. Artikkelin on selkeä ja innostava kuvaus tästä eh- kä tällä hetkellä kirjallisten aineistojen jälkeen käytetyimmästä etäopetuksen välineestä.

Puhelinopetus, kuten seuraavien artikkelien esittelemä väline tietokone, ovat aihealueita, joi- den syvempään tutustumiseen ei riitä tiedolli- nen tutustuminen, vaan tarvitaan myös käytän- nön kokemuksia niiden käyttötilanteista. *Veli-*



Pekka Lifländerin Tietokoneavusteinen oppiminen ja *Jyri Mannisen* Tietokonevälitteinen viestintä etäopetuksessa ovat kuitenkin Heinin artikkelin ohella hyvää tausta-aineistoa tutustumisen pohjaksi - tiedollisen pohjan luomiseksi. Erityisesti Jyri Mannisen artikkelissaan käyttämä lukuisat esimerkit olivat tässä mielessä erityisen tervetulleita.

Vuorovaikutteista opiskelua toisentyyppisessä muodossa esittelee *York von Willebrand* näkökulmassaan Vuoroviestinnästä: median monet muodot. Artikkelissa esitellään käytännön aikuiskoulutuksessa vielä tuntemattomampia medioita kuten interaktiivista videota, multimediaa, hypermediaa sekä erilaisia tallennus- ja jakelumedioita. Kiitoksen artikkeliin kirjoittajalle voi esittää artikkelin loppuun laaditusta sanastosta, jonka avulla aiheeseen perehtymätönkin voi tutustua lähitulevaisuuden opetus/opiskeluvälineisiin.



Kirjan pääteemoista kolmas käsittelee monimuoto-opetuksen suunnittelua ja taloutta sekä organisointia. *Riitta Larna* tarjoaa artikkelissaan Monimuotoisten koulutusohjelmien suunnittelu muistilistan suunnittelutehtävissä eteen tulevista asioista.

Vaikka *Larna* toteaaakin, että mitään varsinaista yhtä mallia monimuotoisen koulutusohjelman suunnitteluun ei olekaan, on tämä aihealue, josta kaipaasi laajempaa kuvausta. *Larna* ei puutu esimerkiksi lainkaan välineiden integrointia koskevaan kysymykseen. Sen sijaan hän käsittelee, tosin hieman hajanaisesti, käytännön kokemuksia, mikä sinänsä on arvokasta. Yllättäen hän väittää, että koulutusohjelmien suunnittelussa pitää ensimmäiseksi harkita, käytetäänkö etä- vai lähiopetusta, medioita vai suoraa vuorovaikutusta. Herää kysymys: ovatko tavoitteet ja koulutuksen sisällöt monimuoto-opetuksen suunnittelussa mediapohdinnan suhteen todellakin toissijaisia?



Seppo Alaluusuan artikkeli Monimuoto-opetuksen talous ja organisointi palauttaa mieleen kirjan alussa olevan *Ari-Matti Auvisen* artikke-

lin yritysten ja yhteisöjen koulutus-esimerkeistä. Myös *Alaluusuan* artikkeli antaa ymmärtää, että etäopetus on tehokasta ja taloudellista vain suurissa mittakaavoissa. Sekä monimuoto-opetuksen suunnittelusta että taloudesta jää lukija kaipaamaan lisää esimerkkejä.



Monimuoto-opetus on pitkälti yhteistyön tuosta niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. *Sinikka Larsenin* kuvaus Valtakunnallinen etäopetusyhteistyö on oiva esimerkki siitä, mihin yksittäisten kokeilujen ja kehittämishankkeiden viidakosta on vihdoin päästy. *Ari-Matti Auvinen* laajentaa valtakunnallista näkökulmaa Eurooppaan ja *Michael G. Moore* kansainväliseen etäopetukseen ja etäopetusjärjestelmiin. Vastaaviin raportinomaisiin hankelistauksiin törmää erilaisten toimikuntien, komiteoiden ja työryhmien muistioissa ja selonteoissa. Parhaiten lukijaa palvelisi kuitenkin sivun 175 tapaiset esimerkit ja neuvot miten käynnistää ja ylläpitää sekä suomalaisia että kansainvälisiä yhteistyöhankkeita. Ongelmana saattaa olla kuten *Moore* toteaa sivulla 176, että myös kansainvälisessä mittakaavassa - puhumattakaan kotimaisista hankkeista - yhteistyö ja etäopetuksen laajeneminen ovat vasta alussa.

Kirjan artikkelit sisältävät sekä hyvin erilaisia että myös paljon yhteisiä näkemyksiä monimuoto-opetuksesta. Kukin lukija siis muodostakoon vielä yhden uuden näkemyksen. Kirja on oiva esimerkki oppimateriaalista, joka pakottaa lukijan "itse integroimaan itsensä todellisuuden autonomisen kriittisen tiedostamisen kautta distanssidialogissa eri näkökulman omaavien asiantuntijoiden kanssa". Vaan kuka tutoroi lukijaa?

Kirja sopii monimuoto-opetuksen yleisesitykseksi ja käsikirjaksi niille, jotka hakevat tietoa monimuoto-opetukseen liittyvistä asioista niihin tutustuakseen. Oppikirjana käytettäessä artikkelien eritasoisuus on otettava huomioon koulutusta suunniteltaessa. Kirjan "toimittaminen" tai jäsentäminen opiskelukäyttöön jää kirja koulutuksessa käyttävän kouluttajan tehtäväksi.

Kunnallisessa omistuksessaako kansanopistojen pelastus? Ajauduttuaan lähes taloudelliseen umpikujaan Pohjois-Karjalan Opisto siirtyi vuoden 1991 alussa Pohjois-Karjalan ammatillisten oppilaitosten kuntainliiton – nykyisen koulutus-kuntayhtymän – omistukseen. Onko tämä mallina muillekin taloudellisissa vaikeuksissa kamppaileville opistoille?



TOIVO KETTUNEN

Kunnatko kansanopistoja pelastamaan?

Pyhäselän kunnassa Niittylahdessa sijaitseva Pohjois-Karjalan Opisto täyttää parin vuoden kuluttua sata vuotta. Parhaillaan laadinnanalaisena olevan historiikin mukaan opiston talous ei koskaan näytä olleen hurrattavassa kunnossa. Suuria kriisejä on ollut silloin tällöin, mm. silloin kun opiston päärakennus tuhoutui tulipalossa vuonna 1926.

Opiston hallinnosta vastaavat ovat ilmeisesti olleet – vaikka opisto ei toimikaan kristillisellä pohjalla – oikeita ihmeiden tekijöitä, sillä jollakin konstilla noista vaikeuksista on aina selvitty.

1980-luvun lopulla näytti pää kuitenkin tulevan vetävän käteen: vanhaa päärakennusta oli ollut pakko kunnostaa velkavaroin, ja kun sitten samoihin aikoihin opiskelijamäärä jäikin odotettua pienemmäksi, ei opiston omistava osakeyhtiö ollut enää selvittä Pyhäselän kunnan muukaantulosta huolimatta sitoumuksistaan. Monien vaiheiden jälkeen opiston pelastajaksi tuli Pohjois-Karjalan ammatillisten oppilaitosten kuntainliitto, jolla oli entuudestaan Pohjois-Karjalan alueella omistuksessaan suuri aikuiskoulutuskeskus ja viisi muuta ammatillista oppilaitosta.



Mitkä lienevät olleet suurkuntainliiton motiivit opiston pelastusoperaatioon ryhdyttäessä? Koska en ollut vielä silloin opiston enkä kuntainliiton toiminnoissa mukana, voin vain arvailla niitä, sillä asiapapereista tällaisiin kysymyksiin on vaikea saada selkeää ja yksiselitteistä vastausta. Uskon, että se työ, mitä Pohjois-Karjalan Opisto lähes sadan vuoden aikana on alueellaan tehnyt, on koettu arvokkaaksi. Ei kuitenkaan vain tähän saakka tehty työ, vaan opistolla nähdään edelleen olevan tärkeä tehtävä kansansivistyksen kohottajana. Ei haluttu tärkeänä vaikuttajana koetun opiston kaatuvan veraten pienten velkojen alle.

Toisena vaikuttimena saattoi olla kuntainliiton halu laajentaa vaikutusalueitaan läänin alueella pelkän ammatillisen koulutuksen ulkopuolelle. Merkityksetön ei varmaan ollut myös se seikka, että opistolle vuosien varrella kertynyt omaisuus ylitti monin kerroin velat - olkoonkin, että omaisuutta ei olisi helppo muuttaa käteiseksi rahaksi.

Messiaan odotus

Inhimillisessä elämässä näyttää vallitsevan yhteisön koosta riippumatta yllättävän paljon samankaltaisuuksia. Niinpä mm. silloin, kun yhteisö ajautuu sellaiseen kriisiin, josta on vaikea nähdä pois pääsyä, yhtenä käyttäytymismuotona on aika yleisesti "Messiaan odotus". Odotetaan, että tulee jokin suuri voima, joka kuin ihmeen kautta poistaa kaikki yhteisön ongelmat. Tällaisesta käyttäytymisestä käynee hyvänä esimerkkinä itäisen naapurimaamme viimeaikaiset taantumukset.

Samanlainen ilmiö taisi olla kyseessä myös silloin, kun Pohjois-Karjalan Opisto siirtyi kuntainliiton hallintaan. Uuteen omistajaan kohdistuvilla odotuksilla ei näytä olleen minkäänlaista rajaa: rahanpuute loppuu, opisto saa tarvitsemansa kymmeniä miljoonia maksavat lisärakennukset, kalusto pannaan hetkessä ajan tasalle, uusia kannattavia kursseja tipahtaa opiston syliin jne. jne. Kun nyt on kulunut kaksi vuotta hallinnon siirrosta, voi jo hiukan arvioida, ovatko nämä odotukset yleensä ja jos, niin missä määrin toteutuneet.

Taloudellinen helpotus

Käytännön työssä tuntuvin helpotus oli opiston maksuvalmiuden korjaantuminen. Laskut on voitu maksaa ajallaan ja näin ollen myös opiston luotettavuus kauppakumppanina - ja sitä kautta myös opiskelupaikkana on lisääntynyt. Opiston taloudenhoito on luotettavissa käsissä ja tämä luo turvallisuutta niin hyvin opiston sisällä kuin sen ulkopuolellakin.

Kunnallisen toiminnan luoteeseen kuuluu suunnitelmallisuus. Niinpä myös opiston toiminnassa on päästy kädestä suuhun elämisestä ja sekä toiminnan että talouden osalta asiat suunnitellaan ensin ja toteutetaan sitten, kun asianmukaiset päätökset on tehty. Tämä on tietysti lisännyt jonkin verran byrokratiaa, mutta on tuonut mukanaan myös lisää harkintaa.

Rakennukset kuntoon

Pohjois-Karjalan Opisto on kohta satavuotias. Vaikka sen rakennukset eivät ole vielä aivan yhtä vanhoja, on niissä kaiken aikaa paljon korjauksia. Varojen puutteessa säännöllinen huolto oli osin jouduttu jättämään tekemättä. Niinpä esimerkiksi opiston rantasauna oli rappeutunut käyttökelvottomaan kuntoon. Kunnalliseen hallintokäytäntöön liittyy kirjoittamaton velvoite laatia kiinteistön huollosta sekä pitkän aikavälin että vuosittain toteutettavaksi laadittu suunnitelma. Tätä toteutetaan sitten vuosittain sikäli, kun liittovaltuusto talousarvion vahvistamisen yhteydessä osoittaa tarkoitukseen varoja.

Jo näiden parin vuoden kuluessa opisto on alkanut puhdistaa kasvojaan. Lahoavia hökkeleitä on pihapiiristä kokonaan purettu, rantasauna on kunnostettu käyttökuntoon (tervetuloa; sitä vuokrataan kohtuuhinnalla) ja opiston asuntoja on pikkuhiljaa remontoitu. Näin ollen omistajanvaihdos näkyy selvästi ainakin fyysisissä puitteissa.

Välineet ajanmukaisiksi

Korjaustoiminnan lisäksi on kuntainliitto suostunut mahdollisuuden myös opetusvälineistön ja

kaluston uusintoihin. Niinpä jo nyt - kahden vuoden kuluttua omistajan vaihdoksesta - opistossa on sen kielten opetuksen vuoksi välttämätön kielistudio (viimeistä huutoa!), av-välit ja muut opetustarvikkeet ovat ajanmukaisia eikä huonekaluistakaan enää mene tikku opiskelijan pyllyyn, kuten aikaisemmin aivan konkreettisesti saattoi käydä. Samoin opiston keittiö on ajanmukaistunut ja ruokasaliin on saatu kunnollinen tarjoilulinja.

Henkiset arvot

Edellä on kuvattu niitä suoraan havainnoitavia fyysisiä muutoksia, joita opiston kunnallistamiseen on liittynyt. Paljon vaikeampi on arvioida muutoksen henkistä puolta.

Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymässä on monenlaisia oppilaitoksia. Niiden toimintaa suunnitellaan ja tarkastellaan yhdessä kuntayhtymän hallintoelimissä, erityisesti johtoryhmässä ja liittohallituksessa. Tässä kentässä opisto voi olla sekä saavana että antavana osapuolena. Yhtenä kansanopistojen ongelmana on niiden erillään olo ja siitä seurauksena usein eristyneisyys muusta koulujärjestelmästä. Kun samassa organisaatiossa on myös muita oppilaitoksia, tästä voi parhaimmillaan seurata hedelmällinen vuorovaikutus ja poisääsi sisäänlämpiävyydestä.

Koulutusvastuu lankeaa Suomessa pääasiassa kuntien tehtäväksi. Kunnan velvollisuuksiin kuuluu myös luoda kuntalaisille mahdollisuuksia hankkia tarvitsemaansa koulutusta. Silloin kun kansanopisto on osa kunnallista koulutusjärjestelmää, opiston niveltäminen siihen ja markkinointi osana kunnan toimintaa on luontevaa.

Pelot

Paitsi suuria odotuksia, liittyi opiston kunnallistamiseen myös pelkoja. Suurin näistä varmaan oli pelko vapauden menettämisestä. Vapaushan on kansanopistoille koko toiminnan perusta, oleellinen osa toiminta-ajatusta. Toinen pelko oli byrokratian lisääntyminen. Jouduttaessa kunnalliseen järjestellään tulisi vastaan ottaa vaatiman byrokratian lisäksi myös kunnallinen byrokratia. Toteutuivatko pelot?

"Vapaus on välttämättömyyden tajuamista"

Opetushallituksen pääjohtaja Vilho Hirvi on todennut, että todellista vapautta on välttämättömyyden tajuaminen. Jokaisen ihmisen ja kaikkien organisaatioiden toiminta on yhteydessä muuhun maailmaan ja sen täytyy sopeutua siihen voidakseen olla olemassa.

Kansanopisto ei muodosta tässä suhteessa mitään poikkeusta. Ilman yhteyttä kulttuurielämään, koululaitokseen, valtioon, toiminnan kustantajiin tai opiskelijoihin ei tietenkään voi olla opistoakaan. Miten hyvin opisto osaa toimintaa suunnitellaan ja järjestäessään ottaa nämä yhteydet huomioon, siitä riippuu opiston elämisen mahdollisuudet. Näin yksinkertaisesti vapauden voi määritellä. Kuntayhtymä omistajana on yksi osatekijä ja vaikuttaa opiston toimintaan. Ainakaan toistaiseksi se ei kuitenkaan ole kajonnut ns. pedagogiseen vapauteen, mutta on luonnollista, että opiston johtokunta - joka on osa kunnallista hallintoa - on päättämässä mm. opiston linjoista, kursseista, maksuista jne.

Entä byrokratia? Julkiseen hallintoon liittyy sellainen näkökohta, että kaiken toiminnan on oltava julkista ja näin ollen myös yhteiskunnan kontrolloitavissa. Tästä seuraa monenlaista, mm. se, että asiat pitää dokumentoida. Ne on laitettava muotoon, jossa esimerkiksi tilintarkastajat voivat halutessaan myös jälkepäin arvioida tapahtuneen lainmukaisuutta ja myös tarkoituksenmukaisuutta. Joillekin tämä vaatimus on kauhistuttava. Toisille se luonnollista ja kuuluu osana rationaaliseen toimintaan.

Kunnallinen paperityö omine kaavoineen voi poiketa yksityisen osakeyhtiön vaatimasta paperisodasta, mutta koska sitäkin on koskenut tietyt säännöt, ei muutos ole ollut merkittävä. Joka tapauksessa kunnallinen byrokratia on vähäisempää kuin valtion edellyttämä ja kun sitäkin ollaan kaiken aikaa järjeistämässä, ei byrokratiasta kannata ottaa turhan suuria murheitä. Välttämättömyydet on tietenkin hoidettava.

Joiltain osin muutos on ollut jopa myönteistä. Esimerkiksi koulutukseen lähtevä henkilön on



turvallista jo lähtiessään aivan paperilla nähdä, kuinka hänelle aiheutuvat kustannukset korvataan.

Toteutumattomat unelmat

Kaikki omistajanvaihdokseen liittyvät odotukset ja pelot eivät toki ole toteutuneet. Opisto ei ole saanut eikä taida saadakaan uutta opiskelijaa-asuntolaa. Liikuntatilat ovat kyllä kuntayhtymän investointisuunnitelmissa, mutta taloudellisen tilanteen johdosta hyvin epävarmoissa asemissa. Raha ei kasva puussa, vaikka omistajana onkin kunnallinen yhteisö. Päinvastoin, joskus vaikuttaa siltä, että päättäjät pitää kukkaron nyörejä aivan kohtuuttoman tiukalla ja käyttötalousmenoissa on joka penni venytettävä vähintään yhtä soikeaksi kuin ennenkin. Kunnallinen säästövelvoite on pakottanut jättämään avoimeksi tulleita virkoja ja toimia täyttämättä. Myöskään opiston kurssitoimintaan ei omistaja ole pystynyt vaikuttamaan mitenkään. Jos siinä jotain aiotaan saatavan aikaan, niin aktiivisuuden on lähdeävä edelleenkin opiston omista työntekijöistä.

Samoin kuin odotukset niin myös pelot olivat liioiteltuja: vapaus ei mennyt eikä byrokrazia kasvanut ylivoimaiseksi.

Kunnissako opistojen pelastus?

Kahden vuoden kokemuksen perusteella Pohjois-Karjalan Opiston siirtyminen osakeyhtiöltä kuntayhtymän omistukseen on kaikkien osapuolien osalta ollut myönteinen. Opisto on päässyt mukaan turvalliseen (jos nyt nykyaikana mikään on erityisen turvallista) yhteisöön. Omistajakunnille ei opistosta puolestaan ole aiheutunut kohtuuttomia kustannuksia ja opiskelijat ovat saaneet hyviä eteenpäinpääsyn mahdollisuuksia, ilman että se muihin koulumuotoihin verrattuna maksaisi kunnille paljoakaan.

Mikään patenttiratkaisu ei opistojen kunnallistaminen varmaankaan ole. Osa opistoista on taustayhteisöjensä aatteellisuuden vuoksi sängen kaukana kunnan toiminta-ajatuksesta, eikä varmaan haluaisikaan uutta omistajaa. Kaikkialla eivät vastaavasti kunnat ole valmiita laajentamaan toimintaansa kansanopistoja koskevaksi.

Aikuiskasvatus-lehti jatkaa seuraavissa numeroissaan keskustelua vapaan sivistystyön asemasta ja tulevaisuudesta.

TAPIO VAHERVA

Ensi vuosisadan etäopetuksesta

International Council for Distance Education on merkittävä kansainvälinen etäopetusjärjestö, joka vuodesta 1988 lähtien on pitänyt päämajaansa Oslossa. Järjestöllä on sekä yhdistys- että yksityisiä jäseniä lähes sadassa maassa. Ikä järjestöllä on jo 54 vuotta. ICDE:n 16. maailmankonferenssi järjestettiin Bangkokissa, Thaimaassa 8.–13.11.1992.

Seuraavassa kaksi suomalaista osanottajaa, apulaisprofessori Tapio Vaherva ja opetusneuvos Ritva Jakku-Sihvonen arvioivat konferenssin merkitystä Suomen etäopetukselle.

Konferenssin paikkana oli Sukhothai Thammathirat Open University'n upea kampus noin parinkymmenen kilometrin päässä pääkaupungin keskustasta - mikä se sitten lieneekään miljoonakaupungissa. Konferenssivieraiden hotellit sijaitsivat 5-10 kilometrin etäisyydellä kampuksesta. Aamukuljetukset konferenssipaikalle sujuivat varsin joutuisasti - puolesta tunnista tuntiin. Iltaruuhkassa istuttiinkin sitten tunnista kahteen katsellen liikkumattomia autojonoja.

Konferenssivieraita oli noin 700 yli viidestäkymmenestä maasta. Kaukoidän ja muiden Aasian maiden ohella näkyvä edustus oli mm. Australialla, josta käsin edelleen hoidellaan monia ICDE:n asioita. Suomella oli hyvä edustus paikalla. Kahdeksastatoista suomalaisesta seitsemällä oli esitys (paper) ja Suomi oli muutenkin esillä, sillä *Michael Moore* toi positiivisesti näkyviin ja kuuluviin yhteistyönsä suomalaisten etäopetuksen kehittäjien kanssa.

Konferenssin teemana oli "Distance Education for the Twenty-First Century". Osa konferenssivieraista oli osallistunut ns. Pre Conference Workshoppeihin, joita marraskuun alusta lähtien oli pidetty Hong Kongissa, Sri Lankassa ja Thaimaassa. Lisäksi alan harrastajat ja muutamat konferenssiin osallistuneet olivat käyneet aiheista keskustelua sähköpostin välityksellä jo parisen kuukautta ennen tapaamista. *Jouni Immonen* Lahdesta kokosi ystävällisesti tuon keskustelun käyttöömmä, ja kävimme sen lävitse ennen konferenssia. Tuo keskustelu painottui toisaalta teknologiaan, mm. puhelinverkkojen ja tietotekniikan entistä tehokkaampaan hyödyntämiseen etäopetuksessa, toisaalta etäopetuksen tutkimukseen.

Ainakin itse olin pettynyt keskustelun antiin. Esimerkiksi tutkimusmetodologiset puheenvuorot olivat yllättävän alkeellisia ja mielestäni meillä Suomessa alan vähäinen tutkimus on hyvinkin kansainvälisen vertailun kestävä, jopa mallikelpoista. Meidän tulisi rohkeammin tuoda tietotaitomme esiin tälläkin alueella!

Tulevaisuuden visiot etäopetuksesta

Konferenssin otsikko oli lupaava, 21. vuosisadan etäopetus.

Valitettavasti vain tällainen visioiva tarkastelu jäi kovin vähäiseksi, jos sitä oli lainkaan. Lähes kaikissa kuulluissa esityksissä tarkasteltiin tämänhetkisiä ratkaisuja ja kokeiluja ja niistä saatuja tuloksia. Niiden pohjalta katseltiin harvoin eteenpäin uusiin haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Jos uskaltaisi kuulemansa perusteella yleistää, etäopetus jatkuu ratkaisuiltaan paljolti nykyisenlaisena, ainoastaan kehittyvä teknologia tuo uusia välineitä käyttöön.



Tokihan konferenssi jotain meille suomalaisil-
lekin antoi. Täällä koti-Suomessa me emme ai-
na huomaakaan, kuinka hyvä infrastruktuuri
meillä on koulutuksessa. Me emme tarvitse etä-
opetusta korvaamaan tai täydentämään perus-
asteen eikä nuorisoasteenkaan koulutusta - sii-
hen meillä on riittävät kouluverkot ja riittävästi
opiskelijapaikkoja. Konferenssiin osallistuneet
monet maat sen sijaan pohdiskelivat sitä, kuin-
ka etäopetuksen avulla voitaisiin ratkaista pe-
ruskoulutuksen määrälliset ongelmat. Tuo kon-
ferenssin otsikko lieneekin relevantimpi tällais-
ten yhteiskuntien kannalta.

Mielenkiintoista oli myös todeta, että poh-
joismaisten alan harrastajien täytyi mennä Thai-
maahan saakka toteamaan yhteiset intressit kan-
sainvälisessä seurassa. Nimittäin erään ryhmäis-
tunnon yhteydessä ilmeni, että Uumajan yli-
opisto on rakentamassa täsmälleen samanlaista
avoimen korkeakouluopetuksen monimuoto-
järjestelmää, mitä Jyväskylässä on kokeiltu ja tut-
kittu jo kohta neljä vuotta. Toisessa yhteydessä
tuli esille Norjassa tehty runsas etäopetustutki-
mus ja sen tuottama asiantuntemus.

Alustavat neuvottelut onkin aloitettu tiiviim-
pien kontaktien luomiseksi näihin tahoihin.

Etäopetus vaiko monimuoto-opetus?

Konferenssin ja taustaorganisaation nimet
viittaavat etäopetukseen (distance education).
Tällä käsitteellä keskustellaankin kansainväli-
sesti.

Mutta jälleen kerran herätti 'vierasmaalaisissa'
kiinnostusta suomalaisten käyttämä termi mo-
nimuoto-opetus (multi-form education), jota
ei hakusanoista löydy. Jouduimme useammassa
yhteydessä selittämään ja perustelemaan tämän
termin valintaa ja saimme ymmärryksen osak-
semme. Konferenssin anti ainakin osalle meistä
suomalaisista olikin ehkä ennen muuta siinä, et-
tä havaitsimme tämän Suomessa käyttöönote-
tun käsitteen mielekkyyden. Nimenomaan täl-
laisessa pienessä maassa, jossa koulutus on hy-
vin kehittyntä, etäopetuksella ei ole keskeistä
merkitystä. Monimuoto-termin käyttö ja siihen
sisältyvä ajattelutapa korostavat paremmin kuin
perinteisempi etäopetus sitä, mistä meillä ni-
menomaan on kysymys opetuksen kehittämi-
sessä: me tarvitsemme aikaisempaa monimuoto-
oisempia opetuksen toteutustapoja, jotka mah-
dollisimman hyvin ottavat huomioon esimer-
kiksi aikuisten elämäntilanteen opiskelu- ja op-
pimismahdollisuuksien kannalta. Etäopetus on
vain yksi, eikä edes keskeinen osatekijä näissä
opetusjärjestelyissä. Meillä itse asiassa matkat
ovat suhteellisen lyhyitä, oppilaitoksia, kirjasto-
ja ja muita resurssipisteitä on varsin lähellä.

Tärkeintä opetuksen monimuotoistamisessa
on löytää kunkin oppijan kannalta tarkoituk-
senmukaisin opetus- ja opiskelutapojen yhdis-
telmä. Toki kansainvälisellä etäopetuskeskuste-
lulla on meille annettavaa, mutta esimerkiksi
pohjoismaista yhteistoimintaa kehittämällä voi-
simme mennä mukaan tuohon keskusteluun
monimuoto-opetuksen mahdollistamalla tuo-
reilla näkemyksillä. Se voisi olla yksi avaus 'seu-
raavan vuosisadan etäopetukselle'!

RITVA JAKKU-SIHVONEN

Matkakertomus maailman etäopetuksen konferenssista Bangkokista

Konferenssi pidettiin Thaimaassa Sukhothai
yliopistossa, joka on erikoistunut etäopetuk-
seen. Tarkoituksena on yli 80 sessionin ja
ylesisesitelmien kautta välittää eri maiden osan-
ottajille tietoa etäopetuksen järjestelyistä, so-

vellusalueista, kehittämistrendeistä ja tutkimuk-
sesta. Osanottajia oli kaikista maanosista, eniten
Aasiasta. Suomalaisia edustajia oli runsaasti, suu-
rin osa avoimen korkeakouluopetuksen asian-
tuntijoita.

Konferenssin anti pähkinänkuoressa

Pääalustuksissa, joita pidettiin aamupäivisin monimuoto-opetukseen erikoistuneen Sukhot-hai-yliopiston suuressa juhlasalissa, käsiteltiin etäopetuksen yleisiä ongelmia opetusjärjestelyjen taloudellisuudesta yksittäisen opiskelijan oppimisen ohjaukseen. Näissä alustuksissa tuli voimakkaasti esille tutkimuksen ja kehittämisen tarve. Opetusteknologian asemaa ei vähätelty, mutta useimmat pitivät kiinni siitä, että aikuisen oppimista ei estä mikään, ei edes välimatka, kunhan hän vain on motivoitunut ja kokee oppimansa mielekkääksi.

Tutkimusta ja kehittämistä koskevat kokoon-tumiset olivat suhteellisen kiinnostavia ja niissä virisi keskustelua. Erityisesti Australiasta oli paikalla huomattava määrä nimenomaan tutki-muksen tarpeellisuutta korostavia yliopistojen opettajia. Mielenkiintoista keskustelua käytiin australialaisen terveydenhuollon henkilöstön etäopetuskoulutusprojektin pohjalta. Epäilyksiä herätti kuulijoissa nimenomaan ammatillis-ten erityistaitojen oppimisen ongelmat. Kiin-nostavaa oli myös innostus selvittää etäopetuk-sen mahdollisuuksia opettajankoulutuksessa. Muita etäopetuksen käyttöalueita ammatillisessa jatko- ja täydennyskoulutuksessa vilahteli jon-kin verran, suurin osa tutkimuksesta kohdistui kuitenkin avoimeen korkeakouluopetukseen. Ainakin itselleni uutena sovellusalueena esitel-tiin monimuoto-opetuksen käyttöä syrjäseutu-jen lasten perusopetuksessa.

Ne empiiriset tutkimukset, joita konferenssin istunnoissa esiteltiin, olivat kohtuullisen pienil-lä aineistoilla tehtyjä. Motivaatioon liittyvissä tutkimuksissa, joita esiteltiin useampia, olivat päätulokset tutunkuuloisia: aikuiset ovat moti-voituneita oppimaan ja uhraavat mielellään ai-kaansa ammattisuuntautuneeseen täydennys-koulutukseen. Niin ikään kiinnostavaa oli se, et-tä kehittyneen sähköisen viestinnän kehittämis-kokeilujen yhteydessä kokemukseen viitaten vakuutettiin, että aikuisopiskelijalle hyvin jä-sennelty kirjallinen materiaali on etäopetuksen paras tuki.

Amerikkalaiset tutkijat ovat panostaneet pal-jon nimenomaan itseohjautuvuuden tutkimuk-

seen. Yksi konferenssin mielenkiintoisimpia esi-tyksiä oli professori *Carol Kaswormin* tutki-mukseen perustuva esitys, jossa hän selvitti it-seohjautuvuutta. Nimenomaan ne aikuiset, jot-ka ovat selkeästi tiedostaneet opintojensa ta-voitteet ja siitä saavutetun hyödyn, ovat kaik-kein eniten itseohjautuvia ja osaavat parhaiten ja valikoivimmin hyväksikäyttää opintoneuvon-taa. Tätä tutkimusta tuki myös australialaisen Tammy Lain tulos: motivoituneisuus korreloi it-seohjautuvuuteen.

Laajasti etäopetuksen kehittämistyöhön osal-listuva tohtori *Michael Moore* (USA) esitti useisa yhteyksissä kehittämishankkeita, joiden yh-teydessä hän innosti kehittämään myös etä-opetuksen didaktiikkaa. Hän tähdensi, että ope-tuksen rytmittäminen siten, että opiskelijalla on riittävästi aikaa harjoitella ja ratkoa itsenäisesti oppimissisältöihin liittyviä tehtäviä, on hyvin tärkeätä. Tärkeätä on opetuksen kuuluvan yk-sintyöskentelyn lisäksi ryhmätyöskentely, jotta opittavan kohteen käsitteellinen hahmottami-nen varmistetaan.

Kannattiko matka?

Konferenssin ”jättiläismäisyydestä” huolimatta sen anti oli kohtuullinen ainakin niille osan-ottajille, joilla oli hyvä käsitys etäopetuksen käy-tön edellytyksistä. Konferenssin hyvä organi-sointi ja alustajien innostus esitellä omaa han-kettaan lyhyessä ajassa antoivat ahkeralle kuuli-jalle tilaisuuden luoda myös tyydyttävä yleiskä-sitys siitä, mitkä asiat etäopetuksen alueella ovat eri puolilla maailmaa kehittämistyön kohteina. Tämän konferenssin perusteella voi myös hyvin todeta, että suomalainen kehittämistyö moni-muoto-opetuksen alueella kestää hyvin kansainväliset vertailut.





KOULUTUSTAPAHTUMIA JA KONFERENSSEJA

IMPROVING UNIVERSITY TEACHING (IUT)
18th International Conference, 12-15 July 1993 (Schwäbisch Gmünd, Germany)
Information: Improving University Teaching, University of Maryland University College, University Boulevard at Adelphi Road, College Park, Maryland 20742-1659, USA tel (301) 985-7767, fax (301) 985-7937, tlx 440576 UMUC

ASSESSING QUALITY IN HIGHER EDUCATION
5th International Conference, 19-21 July 1993 (Bonn, FR. Germany),
Unit for Staff Development and Research into Higher Education of the Free University of Berlin & Indiana University-Purdue University, Indianapolis & H+E Associates Ltd.,
Information: Chris de Winter Hebron, Academic and Training Director, H+E Associates Ltd., 12 Church Street, Stiffkey Near Wells-next-Sea, Norfolk NR23 1QJ, England tel (+44) (328) 830-355, fax (+44)(328) 830-339

TELETEACHING '90: LEARNING AND WORKING INDEPENDENT OF TIME AND DISTANCE
International Conference, 20-25 August 1993 (Trondheim, Norway)
Information: Tele Teaching '93, Norwegian Computer Society, P.O.Box 6714 Rodelokka, N-0503 Oslo, Norway, tel 47 2 37 02 13, fax 47 2 35 46 69

MANKIND AT A TURNING POINT: PHILOSOPHICAL PERSPECTIVES
XIX World Congress of Philosophy, International Federation of Philosophical Societies (FISP), 22-28 August 1993 (Moscow, Russia)
Information: International Organizing Secretariat STUDIO EGA, Viale Tiziano 19, I-00196 Roma, Italy, tel 39/6/322 1806, fax 39/6/322 2006, tlx 614357 EGAGPLI

5th EUROPEAN CONFERENCE FOR RESEARCH ON LEARNING AND INSTRUCTION
European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), 31 August - 4 September 1993 (Aix-en-Provence, France)

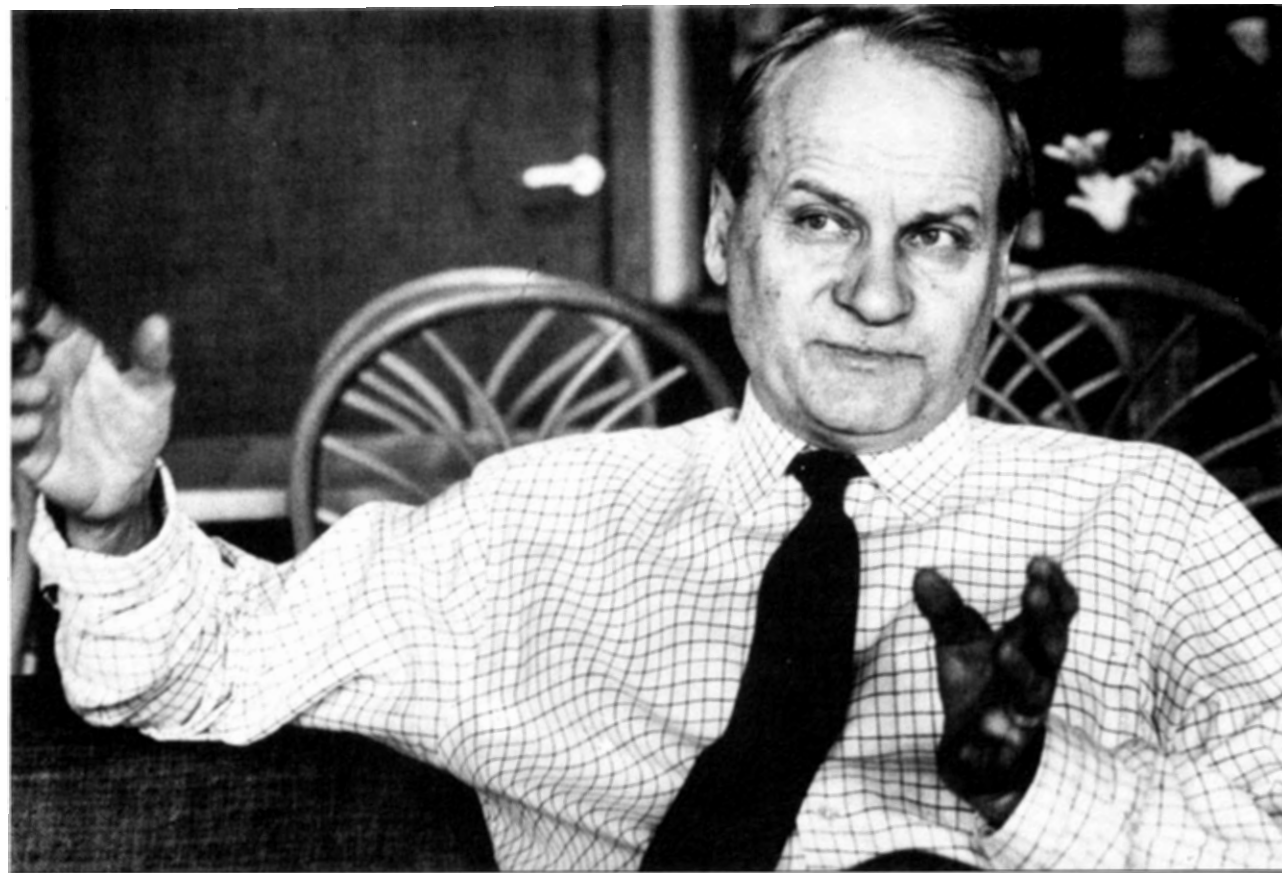
Information: 5th EARLI Conference Secretariat, U.E.R. de Psychologie et Sciences de l'Éducation, Université de Provence, 29 Avenue Robert Schuman, 13621 Aix-en-Provence Cedex, France, fax +(33) 42 20 59 05

ART AND DESIGN EDUCATION FOR THE FUTURE
International Meeting, September 1993 (Helsinki, Finland)
Information: Ms. Marianne Finnilä, University of Industrial Arts, Hämeentie 135 C, SF-00560 Helsinki, Finland

TEACHER TRAINING AND VALUES EDUCATION
18th Annual Conference, Association for Teacher Education in Europe (ATEE) 5-10 September 1993 (Lisbon, Portugal)
Information: Departamento de Educacao da Faculdade de Ciencias da Univ. de Lisboa, Rua Ernesto de Vasconcelos, Bloco CI-3o-1700 Lisboa, Portugal, tel (351-1) 7573633, fax (351-1) 7573-624

HIGHER EDUCATION AND THE EMPLOYMENT MARKET: TRAINING, SKILLS, EMPLOYMENT
Seminar, Institutional Management in Higher Education (IMHE) & Free University of Brussels, 6-8 September 1993 (Brussels, Belgium)
Information: IMHE Programme, OECD, 2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France, tel 45 24 92 64

GOVERNMENTS AND THE HIGHER EDUCATION CURRICULUM - INVOLVING PARTNERSHIPS
Annual Conference, Society for Research into Higher Education (SRHE) & University of Sussex, 14-16 December 1993 (Brighton, UK)
Information: The Conference co-ordinator, Prof. Tony Becher, EDB, University of Sussex, Falmer, Brighton BN1 9RG, UK



Reijo Wilenius edustaa humanistista filosofiaa ja laskee itsensä jossain määrin yksinkulkijaksi, tosin muutaman sukulaissielun mainiten. "Filosofit eivät juurikaan riitele julkisuudessa, mutta kyllä koulukuntaerot ovat aika syvät."

REIJO WILENIUS:

Olemme eläneet arvojen epätasapainossa

Kuulee usein väitettävän, että nykyaika elää arvotyhjiössä. Heiton takana ovat yleensä ihmiset, jotka edustavat vanhoja ja perinteisiä, kenties myös väistyviä arvoja. Toisaalta sanotaan meidän elävän arvojen ylitarjonnassa: ongelmana onkin arvojen runsaus ja sen myötä vaikeus asettaa niitä arvojärjestykseen.

"Riippuu arvo määrittelystä", sanoo Reijo Wilenius, yksi näkyvimpiä filosofejamme viimeisen kolmen vuosikymmenen ajalta.

"Julkisessa keskustelussa vallitsee sellainen arvokäsitys, että vain henkiset arvot ovat arvoja. Professori *Ablmanilta* olen oppinut, että myös makkara on arvo. On aineellisia arvoja, kuten

hyvä ravinto, vaatetus, asunto, terveellinen elinympäristö. On sosiaalisia arvoja, kuten vapaus, tasa-arvo, oikeudenmukaisuus, ystävyys, rakkaus ja läheisyys. Ja on henkisiä arvoja, jotka liittyvät toden, hyvän, kauniin ja pyhän kokemukseen. Ihminen on olento, joka tarvitsee kaikkia näitä arvoja. Se, mitä 80-luvulla tapahtui, oli liiallinen heittäytyminen aineellisten arvojen varaan. Se johti ylivelkaantumiseen, missä nyt olemme, ja se johti elämäntapaongelmiin."

Mutta arvojen tasapainohäiriö ei ole aivan turha, jos siitä seuraa ihmisten uudelleen orientoituminen etsimään parempaa tasapainoa elämäntavassaan ja elämänmuodossaan. Ei niin pahaa, ettei jotain hyvääkin.

Filosofia on oman aikansa kritiikkiä

Filosofia on oman aikansa kritiikkiä. Filosofia yrittää muodostaa jotain kokonaiskuvaa omasta ajasta, siitä mitkä ovat johtavat ajassa vaikuttavat voimat.

"Mutta kukaan - ei edes filosofi - pysty hypäämään oman aikansa yläpuolelle. Jokainen on sitoutunut oman aikaansa ja sen luuloihin, enakkoluuloihin. Filosofin rajankäynti oman aikaansa kanssa on kysymys siitä, onko meillä vapautta suhtautua ajassa vaikuttaviin voimiin, torjua niitä, hyväksyä niitä, vai menemmekö vain koskessa kolisten."

Hyvänä esimerkkinä aikansa analysoijasta Wilenius nostaa esiin *Georg Henrik von Wrightin*, joka selvemmin kuin kukaan muu Suomessa on kyseenalaistanut tieteen palvonnan ja kaikki-voipaisuuden, tiedeuskonnon. Tiede ei ole synnyttänyt vain siunauksellisia seurauksia, vaan myös vakavia ongelmia: ympäristöä tuhoavaa teknologiaa ja joukkotuhoaseita. Tieteen palvonta on tehnyt koko yhteiskunnasta suunnatoman laboratorion. Yliopistot ovat täynnä eri alojen tutkijoita. Filosofien tehtävä kaiken tämän keskellä on asettaa koko homma myös kyseenalaiseksi.

Mutta onko yhteiskunnassa filosofiille tilaa? Kuunnellaanko heitä?

"Uskoakseni melkein jokainen ihminen, joka on kirjoittanut kirjoja, on hieman turhautunut siitä, miten vähän niihin reagoidaan. Ja jos joku lukee, reagoi ja ymmärtää, ymmärtää luvattoman usein väärin. Mutta toisaalta Suomessa on sellainen perinne, että filosofit esiintyvät julkisuudessa, näkyvät, ottavat kantaa. Ehkä voisi sanoa niinkin, että filosofeja kuunnellaan sen verran kuin he ansaitsevat kuuntelemista. Periaatteessa minusta jokainen ihminen on filosofi, joka pystyy ajattelemaan."

Emeritus professori Reijo Wileniuselle kirjoittaminen ja julkaiseminen on kaikesta turhautumisesta huolimatta elintärkeä vaikuttamisen ja ajatusten selkeytyksen muoto, sillä kolmenkymmenen vuoden aikana häneltä on ilmestynyt kirja harva se vuosi. Niitä on kertynyt

15, ajan ilmiöitä filosofian näkökulmasta eritteleviä kannanottoja.

"Minua kiinnostaa edelleen eniten se, mitä ihminen on ja miten ihminen voi kehittyä", hän kuittaa kysymyksen siitä, onko lupa odottaa häneltä nyt yliopistovirasta eläkkeelle jäätyään magnum-opusta. "Nyt ei ole enää niin kiire kuin nuorempana. On aikaa kypsyttellä ja saada enemmän synteisiä", hän sanoo.

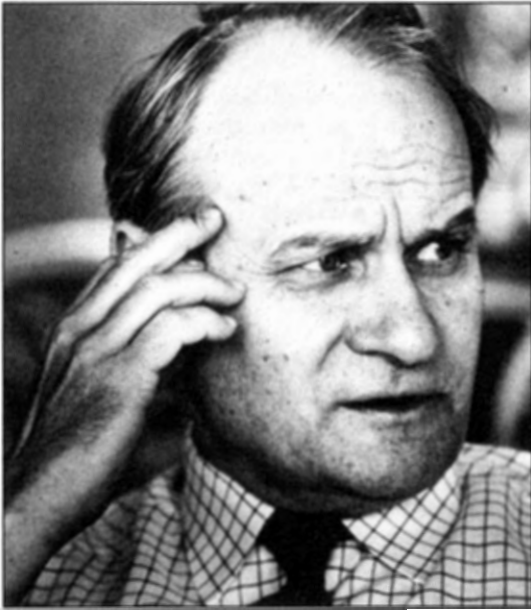
Ihminen ja työ

Reijo Wilenius julkaisi vuonna 1981 tutkimuksen "Ihminen ja työ", joka oli eräänlainen arvoanalyysi työstä. Esipuheessaan Wilenius viittaa tuolloin vallinneeseen suurtyöttömyyteen ja uhkaan, että työttömät ihmiset syrjäytyvät pysyvästi työelämästä ja sitä kautta yhteiskunnasta. Tämä pelko oli analyysin keskeinen kimmoke.

Tämän haastattelun teon aikaan Suomessa on 1980-luvun alun `suurtyöttömyyteen` nähden 12-kertainen työttömyys ja uhka syrjäytymisestä suurempi kuin koskaan. Aikuiskasvatukselle ja koko koulutusjärjestelmällemme se asettaa kokolailla suuria vaatimuksia:

"Ainoa tie, jolla Suomi voi mielestäni kestää nykyisenkaltaisen pitkäaikaisen työttömyyden, on koko koulutusjärjestelmämme suuntaaminen siten, että se virittää ihmisessä sisäistä yritteliäisyyttä, rohkaisee omaan ajatteluun ja aloitteellisuuteen. Vain siitä kasvaa ulkoinen yrittäminen, joka kenties näkyy itsensä uudenlaisena työllistämisenä ja uusien työpaikkojen syntyinä."

"Kun koulutusjärjestelmämme on yhä enemmän 70-luvun alusta lähtien suuntautunut kouluttamaan ihmisiä suurten organisaatioiden palvelukseen, koulutusputkissa, jotka päätyivät valmiiseen työpaikkaan, ja kun näitä työpaikkoja on nyt entistä vähemmän, pitäisi koulutusjärjestelmää ajatella uudelta pohjalta. Muuten ihmiset menettäessään työnsä putoavat nollapisteseen ja tyhjiöön. Kasvatuksen tulisi rohkaista aloitteellisuutta ja luovuutta. Sen tulisi myös valmentaa ihmisiä hankkimaan harrastusten kautta niitä elämän ulottuvuuksia, jotka työ on tähän asti taannut."



"En halua haukkua hallitusta. He ovat aika hyviä henkilöitä yksilöinä... Ei mitenkään suomalaisesta alapäästä, vaan yläpäästä. Mutta he ovat perinteellisen arvojärjestelmän vankeja ja näkevät vain taloudellisen puolen elämästä pystymättä antamaan kansalaisille laajempia näkemyksiä. Pahoin pelkään, että keskittymällä vain taloudelliseen kriisiin siitä ei selvitä, sillä sitä syvemmällä on elämäntapa, joka on kriisiin johtanut."

Työn ulottuvuuksina Reijo Wilenius mainitsee mm. aineellisen toimeentulon, sosiaaliset arvot ja työn henkisen arvon. Ihmiskunnan ikivanha periaate on, että työtä tulee tehdä, jotta saisi riittävän toimeentulon. Työn kautta ihminen jäsentyy työyhteisöön ja tuntee itsensä yhteiskunnassa tarpeelliseksi. Hän antaa omalla ammatitaidollaan jotain, mitä muut ihmiset tarvitsevat, ja se tuottaa tyydytystä. Sitä voi kutsua myös työn mielekkyydeksi. Käyttämällä työssään henkisiä voimiaan ihminen tuntee olevansa maailman järjestyksessä sen tarpeellinen jäsen.

Perustoimeentuloturvan kautta työn aineellinen ulottuvuus täyttyy ainakin tyydyttävästi. Työelämän ulkopuolisten toimintojen tulisi voida tyydyttää ihmisen sosiaaliset ja henkiset tarpeet, kun palkkatyötä ei ole. Se on koulutuksen suuri tehtävä.

Se jokin ihmisessä

Wilenius on optimisti. Hän aistii ihmisten keskuudessa käynnistyneen kekseliäisyyden ja ideoinnin. "Olisi sekä mielenkiintoista että hyödyllistä koota valtakunnallisesti yhteen erilaisia malleja, joilla ihmiset tulevat toimeen työttömyytensä kanssa, toimivat omaehtoisesti ja omaaloitteisesti. Tämänkaltainen luova aluskasvillisuus on alku uudelle tuottavuudelle. Se voi olla myös kulttuurista yritteliäisyyttä."

"Jokaisessa ihmisessä, kuten professori Ahlman sanoo, on minuuksia, sielu, joka on laadultaan paljon muuta kuin pelkkä ruumis ja jota tarkoitamme, kun sanomme, että `minä ajattelen`, `minä tahdon`, `minä tunnen`. Ihmisen kulttuurihistoria osoittaa hämmästyttävää luovuutta - kaikella kunnioituksella majavia tai lintuja kohtaan, jotka osaavat rakentaa pesää tai muuttaa."

Entä mikä on ihmisen arvon mukaista työtä?

"Lähtisin työn yläpäästä, työn henkisestä ulottuvuudesta. Ihmisen arvon mukaista työtä on sellainen työ, jota hän voi tehdä suhteellisen itsenäisesti. Sitä ei ulkopuolelta tarkkaan säädelä, vaan hän voi käyttää aivojaan, ajatteluaan ja aloitteellisuuttaan. Voisi sanoa, että tyhmä on se johtaja, joka ei osaa käyttää ihmisessä tätä potentiaalia", toteaa Reijo Wilenius.

Näitä tyhmiä johtajia on entistä enemmän. *Matti Kortteisen* tuore väitöskirja *Kunnian kenttä* kertoo kiristyneestä työstä ja kiristyneistä ihmissuhteista työpaikoilla. Tämä sodanjälkeinen upseerihenkilön työjohto luultiin kadonneeksi, mutta nyt jälleen...

Wilenius epäilee ilmiön johtuvan pinnallisesta tulkinnasta siitä, miten lamasta selvitään. Että johtaja pitää tiukasti ohjaksia käsissään ja sekaantuu joka asiaan uskoen näin selvittävän vaikeuksista. Työntekijän oma energia jää käyttämättä. Ja juuri sitä lama-Suomi tarvitsee.

Työn yhteisöllinen motiivi

Wilenius tiivistää työn historian kolmeen jaksoon: työ oli ensin jumalan palvelua, sitten yhteisön palvelua ja lopulta itsepalvelua.



"Vanhoissa kulttuureissa ihminen koki palvelevansa työnsä kautta jumalaa, mikä jumala hänellä kulloinkin oli. Oma työ oli osa suurta maailmanjärjestystä. Käsitys säilyi osittain sekä protestanttisessa että katolisessa työetiikassa. Seuraavassa vaiheessa työ sai vahvan yhteisöllisen luonteen. Professori *Matti Sarmela* on kuvannut 1700-luvun maalaistaloa, missä piikoja ja renkejä kohdeltiin tasaveroisina isäntäväen kanssa. Syötiin samassa pöydässä, suunniteltiin työt yhdessä ja kaikki tunsivat työskentelevänsä yhteiseen kekkoon. Ohuena jäänteinä tuolta ajalta ovat talkoot."

"Teollistuminen toi muutoksen. Työllä revitään leipä itselle ja kenties omalle perheelle. Lopulta se kehittyi itsepalvelun äärimuodoksi: on yhdentekevää, mitä teen, kunhan se menee kaupaksi." Suutarin ammattikunta on Wileniuksen mielestä hyvä esimerkki. Vielä tälle vuosisadalalle asti oli kunnia-asia tehdä jalkineita, jotka kestävät. Kenkäteollisuus alkoi suunnitella ja valmistaa jalkineita menekkiä maksimoiden. Hajoamisesta ja kulumisesta tuli etu.

"Ihminen ja työ -tutkimuksessani haastattelin suuren konepajan ja paperitehtaan työntekijöitä, jotka tuntuivat arvostavan myös sitä, että heidän työstään on hyötyä. Eli kyllä tämä työn yhteisöllinen motiivi elää myös nykypäivän Suomessa pinnan alla ja nimenomaan työntekijöiden arvostuksissa."

Niin sinkoo miehen aatos

Mutta onko työn historian suuressa kehityskaareissa ihmisellä riippumattomuutta, omaa tahdonvaltaa?

"Uskoakseni asiat ovat paljon enemmän kiinni ihmisten oman tahdon voimasta, kuin yleensä luullaan. Siinä suhteessa olen sekä sartrelainen että steinerlainen. Ihmisellä on ajattelukyky, jolla hän voi muodostaa mielikuvia ja ajatuksia, aikomuksia, päämääriä, tavoitteita ja kaikki se on ihmisen tietty vapauden alue. Seitsemässä veljeksessä asia ilmaistaan tunnetulla lauseella: Niin sinkoo täällä miehen aatos, ken pystyy heittämään verkkoja sen tielle. - Siinä ihminen eroaa, niin kuin *Sartre* sanoo, kaalinpäästä."

"Tämän `minä ajattelen` -prinsiipin pohjalta ihmisellä on tietty pelivara antaa elämälleen suuntaa ja tehdä valintoja. Sitäkään ei tietysti pidä lioitella, koska olosuhteet määräävät myös paljon ihmisen elämänkulkua. Mutta suuri kehityssuunta on yksilön vapauden suunta. Historian suurta kaarta tarkastellen ihminen alkaa enemmän hallita omaa elämäänsä."

"Toinen asia on se, onko ihmisen koulutus ja kasvatusta ollut sellaista, että se on vapauttanut häntä kokemaan näitä mahdollisuuksia itsesääntelyä ja elämänsä vaihtoehtoja. Se putkimainen koulutusjärjestelmä, mihin Suomessa korkeakouluopintoja myöten menttiin vaistoin ajan trendejä, ei tätä ainakaan suosi."

Pieneksi muistinvirkistykseksi sopii mainita, että juuri Reijo Wilenius keksi 70-luvun lopulla termin koulutusputki. Se yleistyi sakeasti yleiseen koulutuskeskusteluun, mutta putkikoulutuksen kritiikki ei kiivaudestaan huolimatta pystynyt estämään koulutusmallin toteuttamista.

"Siinä menttiin täysin metsään", toistaa Wilenius ja löytää kapea-alaisesta koulutuksestamme osasyyn nykyiseen työttömyyteen.

"Aikuiskasvatuksella on suunnaton työkenttä", Wilenius sanoo. "Jo se on tulevaisuuden yhteiskuntaa, että on tavaton, moninainen tarjonta. Minusta on kummallisella tavalla ajankohtainen vanha sivistysidea, jonka mukaan aikuiskasvatusta edistää ihmisen monipuolista kehitystä, kasvua. Toinen, mielestäni laiminlyöty alue on itsenäisen ajattelun ja toiminnan edistäminen. Yksi keino edistää kasvatuksessa itsenäistä ajattelua on asettaa jokin ongelma, vaikkapa `mitä ihminen on`, ja esittää siitä vastakkaisia käsityksiä. Tällainen retki omasta ajattelusta muunlaisiin tapoihin ajatella on verraton aivojumppa", filosofi muistuttaa.

ANNELI KAJANTO

Kuvat: Kalevi Keski-Korhonen



"Pyöreän pöydän" väki vasemmalta oikealle: Jyrki Haikonen, Kauko Hämäläinen, Pertti Timonen, Simo Susiluoto, Urpo Kallio ja Tarja Koskela.

AIKUISKASVATUS TRENDIEN RISTIAALLOKOSSA

Mitkä ovat aikuiskasvatuksen kehityssuunnat, miten niihin suhtaudumme ja miten tietoisia ruorinpitäjiä koulutusruorissa itse olemme? Näistä kysymyksistä puhuttiin maaliskuun lopulla "pyöreässä pöydässä", johon osallistuivat johtaja Jyrki Haikonen Elinkeinoelämän valtuuskunnasta, johtava koulutuspäällikkö Tarja Koskela Kaupunkiliitosta, rehtori Pertti Timonen Tampereen työväenopistosta, rehtori Simo Susiluoto Keski-Uudenmaan ammatillisesta aikuiskoulutuskeskuksesta ja rehtori Urpo Kallio Virkailijain kansalaisopistosta, tämän vuoden

ajan kuitenkin Helsingin yliopiston avoimesta korkeakoulusta.

Keskustelua johti Aikuiskasvatuslehden päätoimittaja Kauko Hämäläinen. Pitääkö paikkansa hänen yhteenvedossaan esittämänsä johtopäätös, että aikuiskoulutus tähtää menestymiseen, kansainvälisessä kilpailussa selviämiseen ja sen myötä koviin arvoihin? Tai se johtopäätös, että aikuiskoulutusorganisaatiot eivät ole tulevaisuuden rakentajia ja muokkaajia, vaan enemmänkin ne reagoivat yhteiskunnallisiin tilanteisiin?

Millaisten kehitystrendien keskellä elämme?

JYRKI HAIKONEN

Yritän kertoa näkemyksiäni siitä, mikä on muutoksen suunta. Koulutustahan on yritettävä rakentaa siihen maailmaan, johon Suomi on menossa.

Näen sen kahdenlaisena.

Ensiksikin riippumatta yhteiskunnan taloudellisesta tilasta jokaiseen ihmiseen ja yhteiskuntaan kokonaisuutena kohdistuvat vaatimukset muuttuvat kaiken aikaa. Ajatellaan vaikka sotien jälkeistä historiaa: 50-luvulla tehtiin terästä ja sementtiä, 60-luvulla alettiin rakentaa laivoja ja luotiin uutta metalliteollisuutta, 70-luvulla murtautui esiin elektroninen yhteiskunta, elektroniikkateollisuus ja muu vähän sofistikoitumppi teollisuus ja 80-luvulla tulivat elinkeinoelämään mukaan vakuutuslaitokset ja pankit. Amatillisen koulutuksen vaatimukset ovat siis ko ajan muuttuneet.

Ehkä tulevaisuuden yhteiskunta on edellä kuvattujen kombinaatio. Mutta on muistettava, että nykyisen laman jälkeen työpaikat eivät palaa vanhoihin paikkoihinsa, vanhaan teollisuuteen, vaikka siellä vienti vetäisikin hyvin. Uudet työpaikat on luotava joko suurissa elektroniikka-yrityksissä tai pienyrityksissä. Mutta kumpikaan niistä ei ole helppoa.

On helppo sanoa, että nyt on pienyritysten aika. Mutta kuinka moni pienyritys tekee konkurssin vuosi sen jälkeen, kun ... Pienyrityksetkään eivät siis takaa ratkaisua. Mutta tarvitsemme jatkuvasti ammattien erilaisuutta ja erikoistunutta koulutusta. Olemme joutuneet avoimeen maailmaan ja sen keskellä olemme tällaisia "kotikylän ihmisiä".

Toinen seikka on taloudellinen tilamme ja sen myötä korkea työttömyys. Ei voida enää nähdä työttömiä joukkona, joista pidetään hyväntahtoisesti taloudellisesti huolta tai joille annetaan vapaa-aika-, kulttuuri- ja aikuiskoulutuspalveluja ikään kuin viihteenomaisesti. Työttömät on nähtävä potentiaalisena joukkona ihmisiä, joilla

osalla on korkea ammattitaito ja osalla koulutusta riittämättömästi. Tutkijat väittävät, että riittää vuosi kenelle tahansa meistä tätä työttömyyden statusta, niin pysyviä vaurioita alkaa syntyä.

SIMO SUSILUOTO

Mielestäni on näkyvissä kolme päätrendiä, jotka vaikuttavat nykyisessä aikuiskoulutuksessa.

Yksi on kansainvälistymisen trendi. Se näkyy milteipä kaikessa koulutuksessa. Toinen on taloudellisen kehityksen trendi, ja siihen liittyy valtionavun lasku ja koulutuksessa kilpailuttaminen. 1990-luvun alussa saamamme valtionapu väheni kerralla 30 prosenttiin. Loput piti hankkia myymällä koulutusta. Nyt valtionapu on 15 prosenttia ja loput pitää saada myymällä koulutusta työhallinnolle, yrityksille, kunnille jne. Kun ammattikoulumaisesta toiminnasta siirrytään kerralla liikeyritysmäiseen toimintaan, siinä on rankkaa trendiä kerrakseen.

Kolmas trendi on ihmisten yksilöllistyvät koulutusvaatimukset, ja siihen suuntaan kytkeytyvät aikuisdidaktiikan ja metodiikan kehittyminen, henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat, näyttökokeet ja tämän tyyppiset.

Nämä kolme peruselementtiä tulevat kaikki eri suunnista ja yhdessä ne synnyttävät ristiaallokon, jossa aikuiskasvatus on nykyään.

JYRKI HAIKONEN

Vaikka aikuiskoulutus sanana on ulkopuolisesta kummallinen, huonosti avautuva ammattialan sana, sillä asialla on yhä enemmän merkitystä, että me joudumme kouluttautumaan aikuisina yhä enemmän.

Mikä on se maailma, mihin aikuiskoulutus ihmisiä valmistaa? Siinä on olennainen kysymys. Yhteiskunnassahan on tehty merkittäviä väärin-arviointeja ja tulevaisuutta on ennustettu vikaan monissa isoissakin asioissa: ekologia, kommunismi, Venäjä/ Neuvostoliitto. On siis suuria asioita, joita emme olleet lainkaan valmistautuneet. Olisiko mahdollista tarkastella maailmaa luovemmin ja konkreettisemmin ja tehdä oikeita suuntavalintoja?

Mihin koulutuksen tulisi pyrkiä tai mitä siinä ei tule unohtaa?

SIMO SUSILUOTO

Jos tarkastellaan elinkeinoelämän kehitystä, niin varmaa on ainakin se, että tuottavuuden kasvuvaatimus säilyy - tai tuottavuuden kasvatamisen vaatimus. Se asettaa ilman muuta melkoiset paineet myös sille, miten koulutusta lähestytään. Toinen on jo nyt Keski-Euroopassa näkyvissä oleva muutos: koulutukseen osallistuvien määrä lisääntyy, mutta koulutusjaksot lyhenevät.

Yleissivistävä ja ammatillinen aikuiskoulutus, jotka nyt erotetaan niin voimakkaasti toisistaan, pakostakin lähenevät. Niistä löytyy yhteinen elementti koulutuksen tehokkuuden lisäämiseksi.

Kun, Jyrki, puhuit koulutuksen ohjaamisesta kohti tulevaisuutta, on se ihan totta. Julkishallinto on kuitenkin ottanut ihan eri linjan: koulutus ohjataan lyhyellä tähtämellä, markkinavoimien hetkellisten ratkaisujen mukaan. Suunnittelua ohjaa koulutuksen tuottama hetkellinen hyöty. Pitkäjänteinen suunnittelu uhraataan koulutuksen tehokkuuden alttarille.

Mitä tällainen pitkäjänteisyys merkitsisi? Esimerkiksi ihmisten valmiutta sopeutua muutokseen, monialaisuutta, tällaisia yleisempiä avuja.

PERTTI TIMONEN

Meidät pitäisi kasvattaa muutokseen. Suomalainenhan pelkää kaikkia muutoksia. Emme ole palvelukykyisiä ja palvelualltiita. Meissä on slaavilaista luonnetta ja siksi Suomi on puuhastelu-yhteiskunta. Meille sopii puuhastelu, mutteivät selvät tavoitteet ja suoritukset.

Ja auta armias, yhteistyö! Onneksi emme tässä keskustelussa ole vielä kajooneet siihen!

TARJA KOSKELA

Kun joudumme kansainvälisiin kehiin, sosiaalisen osaamisen alueilla juuri olemme heikkoja. Mutta miksei niitä otetaan yhtä tiukasti esiin kuin kysymys siitä, osaammeko keittää sel-

luloosaa? Heikkoutemme on yhteistyössä ja tiedonvaihdossa. Meidät on opetettu tietämään yksin, osaamaan yksin, kilpailemaan yksin. Ja sitten yhtäkkiä vaihto onkin tärkeä asia: tietojen, taitojen ja tunteiden vaihto. Ja yhteistyö. Eivät nämä ole minusta pehmeitä arvoja, vaan aika kovan osaamisen aluetta.

Tai ajatellaanpa vaatimattomuutemme ylikorostusta, semmoista "mitäpä meikäläinen" -henkeä. Meidän tulee ajatella kuten tapaamani englantilaiset pikkulapset: "as good as anybody".

KAUKO HÄMÄLÄINEN

Kun vertaa suomalaisia suurten kansakuntien edustajiin, esimerkiksi ranskalaisiin, jotka ovat herroja joka puolella missä liikkuvatkin, niin kyllä kai me pystymme lähestymään muita ihmisiä tasaveroisemmin. Se on mielestäni ihan myönteinen puoli suomalaisuudessa. Se mahdollistaa esimerkiksi kansainvälisessä kaupankäynnissä luontevuuden sen turhan keikaroinnin vastapainona, mitä monet muut kansat harrastavat. Eivät kaikki piirteemme ihan niin kehoja ole.

Koulutuksestako menestymisen sampo?

SIMO SUSILUOTO

Kun ammatillisella puolella tarkastelee opiskelijoiden henkilökohtaisia saavutuksia, niin täytyy sanoa, että koulutus on aika kova juttu. Se on kohinaa, kun joukko ihmisiä, jotka ovat työttömiä ja joilla on yritysidea, opiskelevat yrityksen muodostamista kurseillamme. Kurssin aikana he sitten muodostavat yrityksensä asiantuntijan avulla, työllistyvät omaan yritykseensä ja työllistävät joukon muita. Tämäntapaisissa tilanteissa mulla on vankka usko koulutukseen.

URPO KALLIO

Koulutusta on alettu vihdoin arvioimaan pannonen sijasta tuotoksilla. Ei siis enää kysellä - aivan oikein - kuinka paljon olet istunut jossain tunneilla, kurseilla, suorittanut osioita, vaan mitä osaat. Silti väittäisin, että yksilöllisyyttä ja



joustavuutta on meidän koulutusjärjestelmäsämme liian vähän. Ne ensiaskleet, joita otetaan monimuoto-opetuksessa, on suuntana aivan hyvä.

JYRKI HAIKONEN

On itsestään selvä asia, että lapsena tai nuorena saatu koulutus ei riitä aikuisiässä. Kysymys on siitä, onko yhteiskunnassa olemassa paikkoja, joissa voi ladata ja hankkia uutta ammattitaitoa. Onko ne riittävän selkeitä mulle? Jos niiden koulutus on liian yleistä, ei sillä kohta ole mitään merkitystä. Vain minä olen minä ja minulla on minun ongelmani, henkiset ongelmani, aineelliset ongelmani, palkkaongelmani... Haluan yksilöllisesti orientoitua tähän maailmaan... Minusta on itsestään selvää, että aikuiskoulutus on välttämätöntä ja sille on tärkeä paikka elämässä.

URPO KALLIO

Minusta koulutuksen tulisi vastata nimenomaan koulutuksen tarvitsijan odotuksiin, niihin yksilöllisiin odotuksiin, joita kullakin on. Luulen nimittäin, että jossakin vaiheessa on pakko pohtia sellaistaakin kuin motivaatio.

Toinen seikka on mielestäni koulutuksen vaikuttavuus. Uskon, että jatkossa nimenomaan laatuksiteereihin, vaikuttavuuteen, ylipäänsä koulutuksen tuloksellisuuteen ja tehokkuuteen ja sitä kautta miksei taloudellisuuteenkin kiinnitetään entistä enemmän huomiota.

Mutta en todellakaan usko, että jotkut ulkoat tai ylhäältäpäin määritellyt aikuiskasvatuksen arvot vetäisivät ihmisiä koulutuksen piiriin. Ratkaisevia ovat koulutettavan tarpeet - ei kä yksin koulutettavan, vaan työnantajan myös. Hänkin on koulutuksen tarvitsija, omalle väelleen.

TARJA KOSKELA

Mika Mannermaa, mainio mies ajattelijaksi, sanoi kerran, että meidän tulee oppia ajattelemaan vähemmistöjen enemmistöä. Tähän liittyy minunkin "kansalainen toimijana" -ajattelu. Vähemmistöjen enemmistöt ovat minunkin mielestäni tulossa aikuiskoulutuksen haasteeksi.

Onko arvoilla sijaa aikuiskasvatuksessa?

PERTTI TIMONEN

Minua myös pikkuisen pännii sen sortin arvokeskustelu, että "kun ei käydä arvokeskustelua" ja "pitäisi käydä arvokeskustelua". En usko sitäkään, että aikaisemmat arvot olisivat jotenkin olleet nykyisiä parempia tai eläisimme jotenkin arvotonta aikaa.

Edustamaani kansalais- ja työväenopistoliikkeeseen on aina niitattu arvo-odotuksia. Totta on, että wrightiläinen ja liberaali porvarillinen sivistysliike tähtäsi työväestön valistamiseen ja sivistämiseen. Mutta olisi siinä toinenkin ajatus: työväestö piti pelataan vallankumoukselta. Myöhemmin kansalaisopistoja on yritetty valjastaa milloin itsenäisyysaatteen, milloin ulkopolitiikan veturiksi. Aikuiskasvatus on siis tiukasti kiinni siinä, mitä yhteiskunnassa muuten tapahtuu.

URPO KALLIO

Mielestäni Pertin käyttämä sana opistoliike on menneisyyden sana, sillä liikkeestä, jolla on samat arvolähtökohdat ja yhteiset arvot, ei enää voida puhua. Uskoakseni jatkossa arvot eriyvät yhä enemmän organisaatiokohtaisesti. Vanhoista hyvistä arvoista varmaan kuitenkin säilyy humanismi jonkinlaisena yhteisenä pohjana.

Meillä on siis tulevaisuudessa liikkeen sijasta eriytyneitä oppilaitoksia, joilla on oma tehtäväkuva, kenties paikallisista sivistystarpeista syntyvä. Ja puolueettomuus-arvo on korvautunut moniarvoisuudella.

PERTTI TIMONEN

Olen puhunut ja puhun edelleenkin laadun ja tulosten puolesta ja korostan, että oppilaitoksen tulee olla nimenomaan oppilaitos, myös opiston. Kaikenlainen puuhastelu "hus siitä"!

Kun koulutusta on aivan valtavasti saatavissa ja erilaisia laitoksia on nurkittain, limittäin ja lomittain, mikä on oman laitokseni valtti tässä kilpailutilanteessa? Se saattaa olla yhteisö, joka muodostuu. Yhteisö on laatua.

JYRKI HAIKONEN

Kun olemme 70-luvulta alkaen puhuneet informaatioyhteiskunnasta, niin havaitaan, että se olikin liian tekninen termi, liian muodollinen ja kylmä. Vähintään yhtä suuressa määrin maailmamme on tunneyhteiskunta, esimerkkeinä vaikkapa etniset ristiriidat tai suhtautuminen ympäristökysymyksiin ja kehitysmaihin. Aikakaudessamme on sekä teknologian ja informaation yhteiskunta ja sen rinnalla hyvin inhimillinen, persoonallisten tunteiden ja joukkojen tunteiden yhteiskunta.

Toinen kysymys on sitten se, ettei 500 000 työttömän tilanne ole kovinkaan hauska. On se huono organisaatio, jos osa sen jengistä miettii, miten tulee huomenna toimeen. Pääsääntöisesti ongelma on hoidettavissa talouden kautta. Mutta jos me jättäydymme vain talouden varaan emmekä ota kulttuuria ja henkisiä arvoja huomioon, myös taloudessa menee huonosti. Menestyvä talous tarvitsee kulttuuria ja arvoja, ihan niin kuin kulttuuri ja arvot tarvitsevat tervettä taloutta. Tässä Suomi on kohtalaisten valintojen edessä.

Kyllä arvoilla on loppujen lopuksi merkitystä. Mutta ensin pitää vain nähdä nämä kovat seikat. Pitää nähdä se, että elämme kilpailun ja taloudellisen kasvun maailmassa. Pitää nähdä, että vanhoilla elinkeinoelämän elementeillämme emme pärjää, vaan niihin pitää sisällyttää ekologiset kysymykset ja inhimilliset kysymykset. Meidän on oltava mukana, vaikka haluaisimme vetäytyä pois tästä pahasta maailmasta.

KAUKO HÄMÄLÄINEN

Koulutuksellinen tasa-arvohan on ollut yksi aikuiskasvatuksen hellimä arvo. Nykyään aikuis-koulutuspalvelut kasautuvat kuitenkin siten, että 20-30 prosenttia väestöstä käyttää pääosan aikuiskoulutuspalveluista. Jos maksuja korotetaan vastaamaan todellisia kustannuksia, pian aikuiskoulutusta käyttää kenties 10 prosenttia väestöstä. Jos tämä keskustelu olisi käyty 15-20 vuotta sitten, suurin osa ajasta olisi käytetty pohittamaan koulutuksen tasa-arvon näkökulmaa. Nyt emme ole keskustelleet siitä lainkaan.

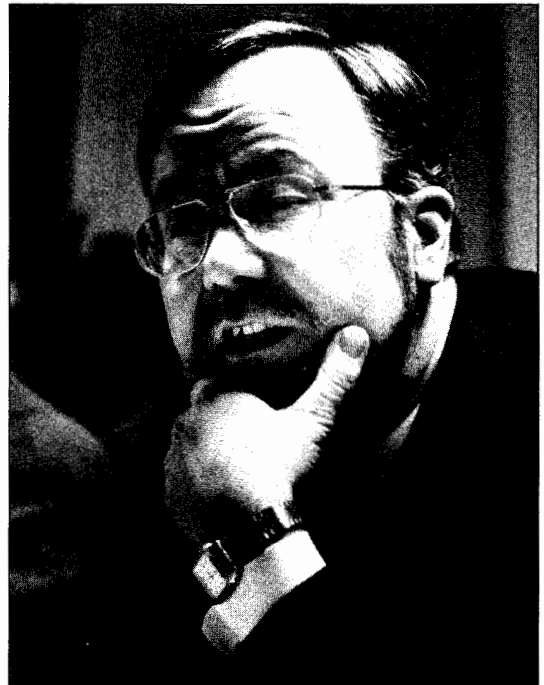
Kysymys ns. Relanderin koulutusrahoista jakoi "pyöreän pöydän" keskustelijoita. Millä perusteella?

PERTTI TIMONEN

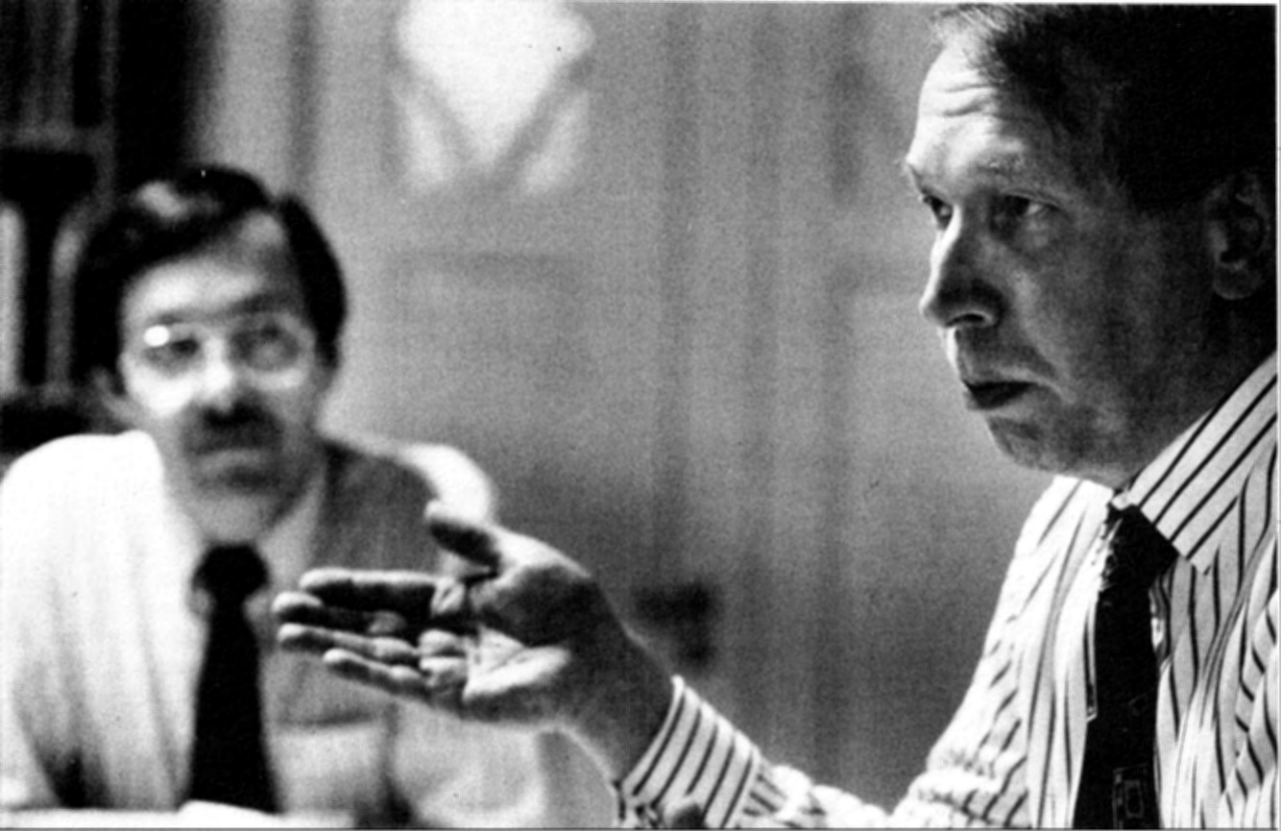
On aika hullua, että "normaalia" koulutusta ajetaan voimakkaasti alas ja sitten heitellään näitä Relanderin rahoja niin kuin luita ja sanotaan, että kilpailkaapa niistä. Koulutuslaitokset keksivät sitten hirveällä hädällä, mitä niillä rahoilla tekisi. Toisesta ovesta menee sellaista, mikä on ammattitaitoista, ja toisesta ovesta haalitaan sisään opetusohjelmia ja opettajia. Mielettöntä! Ihmettelen, että koulutusorganisaatiot suostuvat tällaiseen nöyryyttävään hommaan.

URPO KALLIO

Kyllä minä olen kokenut asian aivan eri tavalla. Nuorten joukossa on syntymässä sukupolvi, joka vieraantuu tyystin työelämästä, mutta jolle voitaisiin luoda ainakin ammatillisissa oppilaitoksissa uusia valmiuksia kohentamalla heidän



Simo Susiluoto



"Kulttuuri ja henkiset arvot tukevat taloutta. Kumpikin tarvitsee toinen toistaan", sanoo Jyrki Haikonen.

koulutustaan. On aivan hyvä ja oikein, että opilaitoksessani on esimerkiksi ammattikielen koulutusta, atk-alan koulutusta - kaikkea sellaista, mikä kiinnostaa nuoria ja on heille hyödyksi. Eivät ne ole mitään hetken mielijohteesta polkaistuja, tyhjänpäiväisiä ohjelmia, vaan suunniteltuja ja ulkopuolisten, ammattitaitoisten opettajien läpiviemiä.

SIMO SUSILUOTO

Sijoittuminen on käsittääkseni erittäin suuri näiden kurssien jälkeen. Kursseihin sisältyy myös työelämän harjoittelua, mikä on hyvin tärkeää nuorille pitkän kurssin aikana.

Mutta sitten tuosta tason säilyttämisestä kilpailuttamisen avulla. On aika oleellinen seikka siinä, että kilpailuttaminen suuntaa koulutustarjontaa oikeasuuntaisesti ja purkaa luutuneita koulutusrakenteita. Mutta kilpailuttamisesta seuraa myös ilman muuta koulutuksen tason lasku, koska ryhmäkoot nousevat, kilpailamisen takia koulutuksen kesto lyhenee, investointeja ei voida suorittaa ja opettajien pätevyys laskee vähitellen, koska paremmat opettajat maksavat enemmän. Ja kun koulutuksen taso laskee, työ-

voimakoulutus ei pysty toteuttamaan sitä tehtävää, missä se on tähän asti ollut hyvä eli toimimaan työvoimapolitiikan instrumenttina. Ja kun se ei pysty hoitamaan tätä hommaansa, instrumentti menettää vähitellen valtionvarainministeriön ja työministeriön kannalta merkityksensä.

URPO KALLIO

Edustan tässä nimenomaan avointa korkeakoulua. Minusta mikään koulutus ei voi olla hyväksyttävää, jos se ei ole laadukasta. Kyllä koulutuksen tulee olla totista, tavoitteellista toimintaa. Relanderin rahoista olen sitä mieltä, että kun nyt Helsingin yliopisto avointa korkeakouluopetusta järjestämällä laskeutuu norsunluutornistaan ihmisten keskuuteen, on se tervetullut askel kohti yliopiston ovien avautumisista.

Keskustelijain kultajyvät? Mikä on kunkin koulutuksellinen kultajyvä, tärkeä lopuksi esiin nostama asia?



JYRKI HAIKOSEN KULTAJYVÄ

Suomalaisten itsetunnon nostaminen. Olemme kansakuntana tulleet hiljattain alas Euroopan ostajan kuvittelusta asemastamme ja todenneet, ettemme olekaan niin hieno kansakunta, kuin ehdimme luulla. Koulutus on ehdottomasti väline itsetuntoon ja siinä meillä suomalaisilla on hyvät asemat.

Itsetunto liittyy myös aikaisemmin mainittuun sosiaaliseen kyvykkyyteen. Jos ei ole itseuntoa, ei juuri sosiaalista kyvykkyyttäkään.

PERTTI TIMOSEN KULTAJYVÄ

Korvet ja korvien välit! Koulutus on korvien välissä ja siinä on meidän suomalaisten valtti.

Jos viran puolesta keuhuisin kansalais- ja työväenopistojen rakennetta, niin sehän on koko maan kattava koulutusjärjestelmä ja sellaisena erittäin joustava. Minusta se on eurokunnossa ja sitä voisi myydä aivan hyvin muillekin valtioille. On aika surku, että sitä tuhotaan tässä lamassa rakentamatta mitään tilalle.

SIMO SUSILUODON KULTAJYVÄ

Koulutuksen pitkäjänteinen suunnittelu. Voin sanoa aivan konkreettisen esimerkin. Tässä suhdannevaiheessa, kun noususuhdanne on lähdössä käyntiin ja aikuiskoulutuskeskusten opettajien työsuhteet ovat muutaman kuukauden mittaisia, hyvät opettajat lähtevät parvena paremmille apajille. Parhaat siis kysytään meiltä pois ja jäljelle jäävät huonoimmat. Edessä on todella iso koulutustason lasku. Nään mahdollisuuden tarjota pitkäjänteisemmin työtilaisuuksia meidän elämän ja kuoleman kysymyksenä.

Minusta kilpailuttaminen tai markkinavoi-
mien mukaantulo on koulutuksen suunnittelun elementtinä ihan oikein, koska se vie löysät pois. Mutta siltä kannalta se on hemmetin huono juttu, että koulutustarjonta on vailla suuntaa eikä se koskaan pysty kulkemaan elinkeinoelämän kehityksen mukana, siis elinkeinoelämää kehittävä elementtinä.

Pitkäjänteisyys ja pitkän tähtäimen koulutuksen suunnittelu – ne näen välttämättöminä.

URPO KALLION KULTAJYVÄ

Koulutuksen joustavuus. Pysyvä epävarmuus on tulevaisuuden yhteiskunnan pysyvä piirre. Tulevaisuutta ei varmaan pystytä ennustamaan sen paremmin kuin tähänkään asti. Sen vuoksi koulutusjärjestelmän tulisi hyvin nopeasti ja joustavasti kohdata muutokset ja auttaa ihmisiä, oli kysymyksessä sitten elinkeinoelämässä tapahtuvat muutokset, yksityisten ihmisten ammattiuralla tapahtuvat muutokset tai ylipäätään elämäntilanteen muuttuminen.

Haluaisin myös, että aikuiskoulutuksessa voitaisiin siirtyä järjestelmä- ja organisaatiokeskeisestä ajattelusta oppimis- ja oppijakeskeiseen ajatteluun. Lähdeittäisiin siis aika tavalla tarvitsijan, käyttäjän yksilöllisistä lähtökohdista ja elämäntilanteista, ja kiinnitettäisiin huomiota siltä kannalta koulutuksen joustavaan järjestämiseen.

TARJA KOSKELAN KULTAJYVÄ

Koulutuksen pitäisi antaa ihmisille niitä valmiuksia, joita avoimessa yhteiskunnassa tarvitaan. Minäkin sanon käytännön esimerkin. Jos elinkeinoelämässä menee huonosti, se heijastuu suoraan julkiselle puolelle, joko verotulojen vähenemisenä tai ylipäätään muuten elintason laskuna. Emmehan elä missään suljetussa systeemissä. Eikä meillä ole mitään yksityistä tai julkista sektoria, vaan kansantalous. Sen vuoksi en näe ristiriitaa jonkun "mörkö"-markkinavoi-
mien ja "pyhän" julkisen koulutusjärjestelmän välillä.

Jos aikuiskoulutuksella ei pystytä luomaan ihmisiin uskoa ja antamaan käytännön välineitä muutoksen ymmärtämiseen ja siinä mukana oloon, ollaan hukassa. Mielestäni tässä suhteessa aikuiskoulutusorganisaatiot yrittävät tehdä tosissaan töitä.



Keskustelun koonnut:
ANNELI KAJANTO

Kuvat:
KALEVI KESKI-KORHONEN



Kansalaisopistot ovat sivistyspoliittisia vastuunkantajia

Kansalais- ja työväenopistojen hallitus on antanut sivistyspoliittisen julistuksen, missä korostetaan kansalaisopistojen keskeistä merkitystä suomalaisen sivistystyön ja sivistyksellisen tasa-arvopyrkimyksen perustana. Julistuksen lähtökohtina ovat eräät vapaaseen sivistystyön vaikuttavat ajan piirteet.

Yhteiskunnassa on voimakkaasti lisääntynyt vaatimus taloudelliseen tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen, ja vaatimus on ulottunut myös vapaaseen sivistystyöhön. Kollektiivisen vastuun kantamista ja tasa-arvon toteutumista ei enää julkisen vallan taholta nähdä tärkeänä, vaan ajan hengen mukaisesti jokainen huolehtikoon itsestään. Yhteiskunnan palveluita karsitaan, minkä seurauksena kunnallista sivistystointia — ennen muuta kansalaisopistoja ja kirjastoja — ei enää nähdä keskeisiksi palveluiksi. Uhkana on sivistyksellisen eriarvoisuuden kasvu, ennen kaikkea suurten asutuskeskusten ulkopuolella.

Ihmisten syrjäytyminen kenties pysyvästi työelämästä luo suuria tarpeita ihmisten itsetunnon ja elämänuskon palauttamisessa, sillä julistuksen mukaan harvat työelämästä syrjäytyneet yltävät mielekkääseen vapaa-aikaan. Yhteiskunnallinen tilanne vaatii erilaisia foorumeita kansalaisten aktiviteetille, ja parhaiten näitä tarpeita soveltuisi tyydyttämään juuri vapaa sivistystyö ja siinä kansalaisopistot.

Kansainvälinen kanssakäyminen, pakolaisten maahantulo yms. lisää kielitaidon ja asennekasvatuksen vaatimuksia. Niin ikään tarvitaan tietotekniikan osaamista, vuorovaikutustaitoja, luovuutta ja ympäristötietoutta, joiden oppimiselle kansalaisopisto kaikkialle ulottuvana on ihanteellisen hyvät paikka.

Näistä lähtökohdista käsin sivistyspoliittinen julistus päättyy korostamaan yhteiskunnan panoksen suurta merkitystä kansalaisopistotoiminnan tukemisessa. Kansalaisten tulee voida osallistua opistojen eri oppimismuotoihin ilman taloudellisia esteitä. Kaikkia aikuiskoulu-

tukseen suunnattuja resursseja ei tule näin ollen suunnata vain ammatilliseen koulutukseen tai tutkintotavoitteeseen opetukseen.

Sivistyspoliittisessa julistuksessa kansalaisopistojen tehtävinä nähdään edistää paikkakunnan elinkelpoisuutta, tukea sosiaalista vuorovaikutusta, vahvistaa työelämästä syrjäytyvien elämänuskoa, herättää yhteiskunnassa arvokeskustelua, edistää kansalaisten luomisvoimaa, tukea kansainvälistä kanssakäymistä sekä ylläpitää sivistyksellistä tasa-arvoa.

KTOL:n vuosikokous pidettiin Hämeenlinnassa 21.–22. toukokuuta. Se oli organisaatio-uudistuksen jälkeen ensimmäinen. Vuosikokous on joka toinen vuosi ja se tehtävänä on olla koko kansalaisopistoliikkeen toiminnan suunnannäyttäjä. Suuntaa otetaan myös seuraavan kaksivuotiskauden ajan Martti Markkasen puheenjohtajuudella.

Vapaan sivistystyön lainsäädäntö uudistuu

Uuden kansanopistolain ja opintokeskuslain on määrä tulla voimaan jo ensi vuoden alussa. Eduskunta sai lakiesitykset ennen kansanedustajien kesälomia. Molemmissa opiskelumuodoissa luovutaan valtionosuuteen oikeuttavien ja oikeuttamattomien kustannusten erotelusta, minkä seurauksena kustannuspohja laajenee huomattavasti. Se merkitsee valtionosuusprosentin kenties huomattavaakin alenemista.

Valtionosuus määräytyisi laskentayksikön, sen yksikköhinnan ja valtionosuusprosentin tulona. Kansanopistoissa laskentayksikkönä olisi opiskelijaviikko ja opintokeskuksissa opetus-tunti.

Molemmat lait ovat samalla myös toimintalakeja. Vapaan sivistystyön hallintoa ja toimintaa ei uusissa laeissa enää säädeltäisi yhtä tarkasti kuin aiemmin.

Uusia lakeja on valmisteltu siinä hengessä, että ne ovat tavallisia lakeja, eivät säästölakeja. Kun valtiontalouden huonon tilan vuoksi joudutaan kaikessa opetustoimessa myös ensi

vuonna huomattaviin uusiin säästöihin, niitä koskevat ratkaisut tehdään erikseen. Varsin yleisesti on toivottu, että uuden kansanopistolain ollessa näin lähellä kansanopistojen hallinnollisiin lakkauttamisiin tai yhdistämisiin ei mentäisi, vaan uusi valtionosuusjärjestelmä seurausvaikutuksineen hoitaisi tällaiset paineet.

Opintokeskusten budjetinäkymät ovat huolestuttavat. Valittujen linjausten mukaan erilaisen pienten valtionapujen vähentämiseen on valtiovaraministeriössä kohdistettu suuria paineita.

Yliopistot avaavat oviaan

Avoim korkeakouluopetus laajenee tänä vuonna tuntuvasti. Hallituksen työllisyys- ja teollisuuspoliittinen ohjelma tuo korkeakouluopetukseen, lähinnä korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskuksille 50 miljoonaa markkaa lisää varoja ns. Relanderin rahoina. Rahat käytetään mm. avoimeen korkeakouluopetukseen.

Helsingissä uusi ja erikoinen kilpailutilanne on jo ehtinyt aiheuttaa närää: kesäyliopisto kokee joutuvansa epäoikeudenmukaiseen kilpailutilanteeseen ja kärsivänsä päällekkäisestä tarjonnasta. Helsingin yliopisto vuorostaan katsoo tekevänsä oviaan avaamalla juuri sitä työtä, mikä yliopistolle kuuluu eli antaa korkeakoulutasoista opetusta. Samalla yliopisto pyrkii tehostamaan omien tilojensa käyttöä perinteisen opintoajan ulkopuolelle.

Helsingin yliopistossa on tästä lähtien mahdollista suorittaa alempia yliopistollisia loppu-tutkintoja avoimen korkeakoulun kautta. Opetusainevalikko käsittää 44 yliopistollista oppiainetta. Opetus on suunniteltu jatkumoksi, mikä etuna on se, että opiskelija voi hypätä kelkkaan missä kohdin vain ja kerätä kolmen vuoden aikana tarvitsemiaan opintoarvosanoja.

Aikuisille suunnatun avoimen korkeakouluopetuksen arvioidaan näin lisääntyvän voimakkaasti. Yksin Helsingin yliopisto tähtää 3000 uuden opiskelijan saantiin. Todennäköisimpinä uusina ryhmänä pidetään vasta valmistuneita ylioppilaita sekä niitä ammattikorkeakouluista valmistuneita, jotka hakevat avoimen korkeakou-

lun kautta lisäarvosanoja. Tarjonnan kattavuus taataan kansalaisopistojen kautta.

Relanderin rahojen ajoituksesta johtuu, että opetus käynnistyy kesällä, siis kesäyliopiston kanssa samanaikaisesti. Pääpaino on jatkossa kuitenkin talvikautena. Avoin korkeakoulu pyrkii tarjoamaan yksilöllisiä opintoja, koska jokaisella on yksilöllinen opiskeluohjelma. Opiskelijain tueksi on kehitetty tutorverkosto.

Lisätietoja avoimesta korkeakoulusta:

projektipäällikkö *Urpo Kallio*, puh. 90-708 4670 ja koulutuspäällikkö *Leena Mustala*, puh. 90-839 4101.

Lisätietoja opiskelijoille: puh. 90-708 4666 ja 90-839 3075.

Tutoroinnissa lisätietoja antavat opintosihteerit *Leena Huovinen*, puh. 90-708 4662 ja *Pia Falck*, puh. 708 4680.

Aikuisten kielitaitotutkinnot uudelle pohjalle

Aikuisten kielitaitotutkinto uudistetaan Euroopan Neuvoston suositusten mukaiseksi. Kansainvälisestä kielitaidon tasoasteikosta ei tingitä, ja tämän ansiosta tutkinto voidaan ottaa myös kansainväliseen käyttöön.

Aikuisten kielitaitotutkinto rakentuu systemityölle, jonka keskeisinä osina ovat taitotasoasteikko, sisällönmääritykset ja arvosteluperusteet. Tämän lisäksi koetehtävistö on laadittu taitotasoille 1—5 ja työtä jatketaan tasoilla 5—8, jolloin koko kieliasteikko on käytössä.

Kokeet voidaan järjestää suomen, ruotsin, englannin, saksan, ranskan, venäjän ja espanjan kielille. Jos tarve vaatii, myös muita kieliä on mahdollisuus liittää tähän tutkintoon. Kokeet mittaavat kaiken kielitaidon runkona olevaa yleiskielitaitoa, mutta systeemi sallii myös ala-kohtaisten lisätehtävien laatimisen.

Systemaattisuutensa ja kansainvälisen vertailtavuutensa vuoksi kielitaitotutkinnolla on ansioita, joita voidaan käyttää laajasti hyväksi. Tutkintojen käyttöönotolla pyritään myös jännettämään aikuisten kielienopetusta kohti en-



Uudistusta ovat valmistelleet yhdessä opetushallitus ja Jyväskylän yliopisto. Lisätietoja: *Aila Määttä*, opetushallitus, puh. +358-0-7747 7709.

Aikuisten oppimisen uudet muodot

Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja, *Aikuisten oppimisen uudet muodot, kohti aktiivista oppimista*, on ilmestynyt. Teoksessa käsitellään oppimisen ongelmia nimenomaan oppimisen sekä opettamisen ja opettajan näkökulmasta, kuten aikaisemmissa vastaavissa vuosikirjoissa on tehty.

Opiskelija- ja oppimiskeskeinen näkökulma ei sinällään ole aikuiskasvatuksessa uutta. Uutta on sen sijaan se, että itseohjautuvuuden perusidea on alkanut konkretisoitua käytännön toiminnassa sellaisten uusien työmuotojen kuin monimuoto-opetuksen, henkilökohtaisten opetussuunnitelmien, aktivoivan kirjoittamisen, yhteiskunnallisen oppimisen ja työssä oppimisen kautta. Kirjan kirjoittajat ovat *Jukka Koro, Antti Kauppi, Irma ja Kirsti Lonka, Kari E. Nurmi,*

Esko Paakkola, Irene Hein, Liisa Korhonen ja Urpo Sarala.

Vuosikirjaa saa hintaan 133 markkaa + postimaksu Kansanvalistusseurasta. Myös aiemmin ilmestyneitä vuosikirjoja on saatavissa. Viime vuosina ovat ilmestyneet mm. Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa, kansanvalistuksen klasikoita esittelevä teos *Valistus — sivistys — kasvat*us sekä *Ympäristökasvat*us.

Vuosikirjaa julkaisevat Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Aikuiskasvat

us sidottuna laitoksena

Aikuiskasvat

us-lehteä saa ostaa myös nahkansiin sidottuna laitoksena. Vuosikerrat 1986—89 ja 1990—92 sisältävät yhtä paljon asiaa, vaikka jälkimmäisessä onkin yksi vuosikerta vähemmän. Sidotun laitoksen 1986—89 sivumäärä on 780 ja laitoksessa 1990—92 se on 768. Lehden toimitus myy molempia 200 markan kappalehintaan.

MONITIETEINEN AIKAKAUSLEHTI

gerontologia

1993 – 7. vuosikerta

Gerontologia tarkastelee ihmisen kehitysprosesseja, vanhenemistä ja vanhuutta eri tieteiden näkökulmasta. Kirjoittajina on mm. lääketieteen, käytäytymis- ja yhteiskuntatieteiden, liikuntatieteiden ja hoitotieteen edustajia.

g

- Ilmestyy 4 kertaa vuodessa
- Vuosikerran hinta on Kasvun ja vanhenemisen tutkijat ry:n jäseniltä 130 mk (sisältää jäsenmaksun), opiskelijoilta 90 mk ja muilta 180 mk.
- **Tilaukset:** Gerontologia, Jyväskylän yliopisto, Terveystieteen laitos, PL 35, 40351 JYVÄSKYLÄ. Puh. 941-602 177.
- **Julkaisija:** Kasvun ja vanhenemisen tutkijat ry/Föreningen för forskning i uppväxt och åldrande rf

AIKUISKASVATUS-LEHDEN SISÄLLÖT 1992

Kauko Hämäläinen	Tarkoituksemme 1992-94, 1/92
Kauko Hämäläinen	Mitä aikuiskasvatuksessa tutkitaan, 2/92
Kauko Hämäläinen	Vaikuttavaan täydennyskoulutukseen, 3/92
Kauko Hämäläinen	Aikuiskoulutusta tutkitaan, 4/92
Timo Toiviainen	Kiitos Jukka ja Aulis, 1/92

ARTIKKELIT

Pauliina Aarva H.F.M. de Bruijn	Terveysvalistuksen nykykulttuuri, 2/92 Kognitiivinen työpajatyöskentely - sovellutuksena tietokoneavusteinen oppiminen, 4/92
Karin Filander Riitta-Liisa Heikkinen Jyrki Hilpelä Ritva Jaku-Sihvonen	Siirtymätila aikuiskoulutuksen itseymmärryksen välineenä, 4/92 Terveyskasvatuksen harharetket, 2/92 Viisaus ja kasvatus, 1/92 Tuloksellisuuden käsite koulutuksen suunnittelun ja kehittämisen näkökulmasta, 3/92
Peter Jarvis Ari Jolkkonen Jari-Pekka Jyrkänne	Ollako vai omistaa? Siinä aikuiskasvatukselle kysymys, 1/92 Mikä oikeuttaa yliopistojen täydennyskoulutuksen?, 4/92 Ammatillinen aikuiskoulutus ja työelämä - näkökulmia työn ja koulutuksen suhteeseen, 3/92
Lasse Kannas	Terveyskasvatus tutkimus- ja koulutusalanä sekä arjen käytäntöinä, 2/92
Seppo Niemelä Zbigniew Pietrasinski Reijo Raivola	Avioliittokoulutus parisuhteen mielenterveystekijänä, 2/92 Henkisen kehityksen kaksi mallia, 1/92 KOULUTUS, KUSTANNUS VAI INVESTOINTI? Koulutuksen vaikuttavuus taloustieteellisenä ongelmana, 4/92
Heikki Silvennoinen & Joel Kivirauma Asko Suikkanen & Leena Viinamäki	Oppisopimuskoulutus joustavassa koulutusjärjestelmässä, 1/92
Juha Suoranta Tapio Vaherva Juha Varila Johan von Wright & Maijalisa Rauste-Wright	Uusia mahdollisuuksia päästä opiskelemaan - Esimerkkinä Opiskelu on työtä -projekti, 3/92 Aikuiskasvatuksen ihmiskuvan poietiikkaa, 1/92 Työelämän aikuiskoulutusta arvioimassa, 3/92 Henkilöstön kehittämisen kohteet ja tulosalueet, 3/92
	Humanistinen psykologia ja kokemuksellinen oppiminen, 4/92

KATSAUKSET

Olavi Alkio Jan-Sture Karlsson Kai Koskela Lea Lakio Olavi Alkio Olli Punnonen Kristiina Salonen Timo Toiviainen Kaija Uotinen Kerttu Vepsäläinen Juha Suoranta	Vapaan sivistystyön näkymät laman aikana ja sen jälkeen, 1/92 Ruotsin aikuiskasvatuksen muuttuneet ehdot, 1/92 Kaatui kotonaan ja kuoli! Valtio terveystasvattajana, 2/92 Aikuiskoulutuksen monimuotoistamisesta, 3/92 VOKS FREM - Mitä se meille kuuluu?, 3/92 Työterveys ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, 2/92 Mielenterveys aikuiskasvatuksen tavoitteena, 2/92 Aikuiskasvatus valtion vuoden 1993 budjettiesityksessä, 3/92 Terve päivä tavaksi -kampanja, 2/92 Monimuoto-opiskelua henkilöstökoulutuksessa, 3/92 Suomalaisen kasvatustutkimuksen kvalitatiivinen menetelmäkirjallisuus, 4/92
Kerttu Vepsäläinen	Oppimisryhmän ohjausta metaplan-menetelmällä, 4/92

KIRJA-ARVIOITA

Aalto & Hätönen & Vaherva	Henkilöstön kehittäminen ja kouluttaminen (Kauko Hämäläinen), 3/92
--	--

Aarnio & Helakorpi & Luopajarvi
Michael Collins
Tony Dunderfelt

Ammattipedagogiikkaa (Antti Kauppi), 3/92
 Adult Education as Vocation. (Heikki Pasanen), 2/92
 Elämäntapa- ja elämäntapa-psykologia. WSOY & Sairaanhoidajien Koulutussäätiö (Liisa Ruuska), 2/92

Seppo Helakorpi

Ammattikasvatus - filosofisia ja koulutuspoliittisia perusteita (Anja Heikkinen), 4/92

Anneli Kajanto (toim.)

Ympäristökasvatus. Vapaa sivistystyön 33. vuosikirja. (Riitta Wahlström), 2/92

Outi Kinttula & Tarja Parviainen (toim.)

Ojasta allikkoon? Puheenvuoroja koulutuksen itseäänselvyyksistä (Markku Käpylä), 4/92

Eduard C. Lindeman
Kirsti & Irma Lonka
Pirkko Niemelä, Kirsti Lagerspetz, Kari Lager-
spetz, Risto Näätänen
Matti Parjanen
Pietiläinen & Valke
& Wilén

The Meaning of Adult Education (Jyri Manninen), 3/92
 Aktivoiva opetus (Jukka Tuomisto), 1/92

Pertti Saariluoma

Miten kirjoitan tieteellisen artikkelin (Kari Stachon), 1/92
 Legitimation and Adult Education (Urpo Sarala), 4/92

Helka Urponen, Pauliina Aarva ja Ritva Nupponen (toim.)

Opi elämästä - aikuisenakin (Leena Ahteenmäki-Pelkonen), 3/92
 Taitavan ajattelun psykologia (Kari Stachon), 4/92

Juha Varila

Terveyskasvatustutkimuksen vuosikirja 1991. (Harri Vertio), 2/92
 Uusi aika - uusi työ - uusi koulutus, Qualifications in the year 2001 sekä Kompetensutveckling - en nationalstrategi (Jorma Ahola), 3/92
 Näkökulmia henkilöstön kehittämiseen ja henkilökoulutukseen (Pirjo Liewendahl), 1/92

Uutta kirjallisuutta -luettelo, 1/92 ja 3/92

MAAILMALLA

Pekka Sallila

Aikuiskasvatus yhteiskunnan murroksen oloissa; Kolmas suomalaisunkarilainen aikuiskasvatus- symposium kokoontui Hajdúszoboszlóssa, 4/92

Pentti Yrjölä

Kansalaisyhteiskunnasta muutosvoima?
 ESVA:n symposium Warsovassa, 4/92

KESKUSTELUA JA MIELIPITEITÄ

Kimmo Kosonen

Elinikäisen kasvatuksen muodoista, 1/92

Seppo Niemelä

Opintokeskus ja tietoyhteiskunta, 2/92

Ilkka Pirttilä

Tieteen tulevaisuudet, 1/92

Pentti Silvennoinen

Arvokeskustelu, muoti-ilmiö vai osa sykkiä?, 1/92

Kyllikki Tiensuu

Antaako kansanopisto kuohita itsensä?, 3/92

Jukka Tuomisto

Käsitteet uuden ajattelun kirjoittajina ja kahleina, 1/92

KASVOTUSTEN

Jaana Venkula

Todellinen kansankirkkomme on tieteen ihannointi (Anneli Kajanto), 1/92

Helena Mussalo-

Rauhamaa

Matti Kortteinen

"Ympäristönhoito on myös terveydenhoitoa" (Anneli Kajanto), 2/92
 Kunnian kentillä: Suomalainen työmoraali on kansallinen vahvuus ja heikkous (Anneli Kajanto), 4/92

AJANKOHTAISTA

Rainer Aaltonen

Talous-Nobel koulutuksen ja arkielämän tutkijalle, 4/92
 Kokouksia ja konferensseja, 1/92, 2/92 ja 4/92
 Tutkimuksia, 4/92

AIKUISKASVATUS

The Finnish Journal of Adult Education

Vol. 13, 2/93

ISSN 0358-6197

Summary

Alkio, Olavi 1993. Aikuiskoulutuksen uudet metodit ja koulutuksellinen tasa-arvo.

– Tasa-arvo on ollut perinteisesti aikuiskoulutuksen perustavoite. Koulutuksellinen tasa-arvo ei ole kuitenkaan itsestäänselvyys, vaan monitahoinen ja -tasoinen olotila, jonka saavuttamiseksi on erilaisia asteita. Uusi teknologia luo sekä mahdollisuuksia että esittäytyy uhkakuvana. Uhka se on silloin, kun se luo uusia taloudellisia ja sosiaalisia kynnyksiä ja edesauttaa koulutuksellisesti etuoikeutettuja synnyttämään entistä suurempaa etumatkaa vähemmän koulutusta saaneisiin nähden. Artikkelel erittelee yksilökeskeisen yhteiskunnan piirteitä sekä demokratiaa aikuiskasvatuksen haasteena. Uutta teknologiaa esitellään tasa-arvon uhkana, mutta ennen muuta mahdollisuutena.

Aikuiskasvatus 2/93.

Helakorpi, Seppo 1993. Ammattikasvatus tieteenä.

– Vaikka ammatillisella koulutuksella on pitkät perinteet, sen tiedepohjaa ei ole kovinkaan laajasti pohdittu. Koska se on kiinteässä yhteydessä työelämään ja työelämän organisaatioihin, sitä ei ole aina mielletty kiinteäksi osaksi kasvatusjärjestelmää. Ammattikasvatus on luonteeltaan monitieteinen. Jos ammattikasvatus halutaan mieltää osaksi kasvatustieteitä, se on artikkelin kirjoittajan mielestä siinä itsenäisen tieteenalansa muiden rinnasteisten tieteenalojen ollessa aikuiskasvatus, kasvatustiede ja erityiskasvatus.

Aikuiskasvatus 2/93.

Niiniluoto, Ilkka 1993. Arvojen muutos ja moraalikasvatus.

– Arvomaailman muutoksella voidaan tarkoittaa monia eri asioita: arvojärjestelmät tulevat hajanaisiksi ja ristiriitaisiksi, arvon lajien keskinäiset painosuhteet muuttuvat, kovat arvot saavat kannatusta, arvojen sitovuus löystyy, moraaliset arvot häviävät. Kaikkia näitä ilmiöitä on havaittavissa nykyisessä arvojen kriisissä, jonka ytimenä ei ole paljon puhuttu ”arvotyhjiö”, vaan pikemminkin arvojen tarjonnan run-

Alkio, Olavi 1993. New methods in adult education and educational equality.

– Equality has been a traditional goal in adult education. Educational equality has not, however, been something that is self-evident. Instead, it is a complex, multi-layered state of being with different degrees of attainment. New technology is both promising and threatening. The latter aspect presents itself in the creation of new economic and social thresholds and when it further increases the lead that educationally privileged have on their lesser educated peers. The article examines the characteristics of individual-centred society and democracy as challenges for adult education. While new technology is presented as a threat to equality, it is seen more in the light of opportunities it has to offer.

Aikuiskasvatus 2/93.

Helakorpi, Seppo 1993. Vocational education as a science.

– Although vocational education has traditions reaching far back into the past, its scientific base has not been examined to any great extent. Since it is in close contact with the working life and its organisations, it has not always been accepted as being part of the overall education system. Vocational education is multi-disciplinary by nature. If vocational education is to be seen as part of educational science, it should, according to the author, be seen as an independent science, the other parallel sciences being adult education, educational science and special education.

Aikuiskasvatus 2/93.

Niiniluoto, Ilkka 1993. Change in values and moral upbringing.

– A change in values can have a number of meanings: value systems become distributed and contradictory, the mutual ratios of emphasis between value categories change, hard values become more popular, people become less committed to values, moral values disappear. All these phenomena are to be observed in the ongoing value crisis. It is not a ”value vacuum” that is at the core of this crisis; in-

saus, hajanaisuus, odottamattomat tilanteet, opportunisti ja moraalinen nihilismi. Hämmäntävä tilanne antaa uusia haasteita koulujen ja kotien moraalis-kasvatukselle, jossa tulisi yhdistää järkevä valistaminen ja oikeiden tunteiden herättäminen. Toinen ajankohtainen tehtävä on ammattietiikan kytkeminen aikuiskoulutukseen.
Aikuiskasvatus 2/93.

Oksanen, Arvo 1993. Arvo-ongelma suomalaisessa aikuiskasvatuksessa.

– Ihmisen koko persoonallisuuteen ulottuvan sivistystyön juuret ulottuvat sisällissodan tapahtumien osoittamiin arvo muutosten tarpeisiin. Perustaksi tuli humanisuus ja keskeiseksi päämääräksi itseään vapaasti ja omasta halustaan kehittävä ihminen. Aikuiskasvatuksen arvokeskustelu kiteytyi sittemmin 1970-luvulla valmistuneissa aikuiskoulutuskomitean mietinnöissä. Ensimmäisen osamietinnön lähtökohdaksi on yksilöllinen, ja perusarvona kehittyvä kokonaispersoonallisuus. Toisessa osamietinnössä lähdetään yhteiskunnallisista arvoista ja etsitään niille yksilökohtaiset vastineet. Keskeiseksi aikuiskoulutuspolitiikan tavoitteeksi asetetaan sivistyksellinen tasa-arvo. Keskeisenä arvona se johtaa kuitenkin ristiriitisiin demokratian muiden perusarvojen, kuten vapausperiaatteen kanssa. Vapaalle sivistystyölle onkin esitetty aika ajoin vastakulttuurin edistäjän tehtävää. Toistaiseksi ei ole kuitenkaan syntynyt sellaisia uusia perusarvoja, joilla ns. perinteiset aikuiskasvatuksen arvot voitaisiin tai tulisi korvata.
Aikuiskasvatus 2/93.

Parjanen, Matti 1993. Ensin urakka – sitten etiikka?

– Makrotason arvokeskusteluun voidaan soveltaa A. Etzionin sosiologista teoriaa, jossa etsitään riippuvuutta arvoyksimielisyyden ja kontrollin välillä. Tu-
loksena on neljä erilaista yhteiskuntatyyppiä, joista eräs on "aktiivinen yhteiskunta". Tällaisessa responsiivisessa yhteiskunnassa esiintyy samanaikaisesti spontaania arvoyksimielisyyttä, mutta myös vahvaa kontrollia ja suunnittelua. Arvokeskusteluun kuuluu myös pohdinta julkisten ja yksityisten arvojen ristiriidasta ja aikajärjestyksestä. Suomalaiselle työelämälle ominainen arvo on "pärjäämisen pakko". Perustuuko suomalainen koulutusideologia samanlaiseen arvoon? Uhraako jopa vapaa kansansivistystyö toimintansa tälle selviämisen, pärjäämisen ja kunnian säilymisen alttarille? Tuleeko oppilaitoksista "tase-opistoja"? Näihin kysymyksiin kirjoittaja vastaa: "Arvovaldit ovat tämän päivän huollettavia! Taseurakkaansa liimautunut, mutta vastuuntuntoinen

stead what we have is an abundance and a disunity of values, unexpected situations, opportunism and moral nihilism. This confusing situation presents schools and homes with fresh challenges in the area of moral upbringing not forgetting to combine rational guidance with the arousing of proper emotions. Another task of current interest is that of linking professional ethics with adult education.
Aikuiskasvatus 2/93.

Oksanen, Arvo 1993. The problem of values in Finnish adult education.

– The roots of educational work extending throughout human personality go back to the value changes proven to be necessary by the events of the Civil War in Finland that followed on from World War I. The foundation was provided by humaneness and the central goal was that of a human being free to develop him/herself. Since those times, the debate on the values of adult education has become crystallized in the adult education committee reports prepared in the 1970s. The first partial report has the individual as its basis and the developing overall personality as its fundamental value. The second partial report is based on societal values and what their equivalents are for the individual. The central adult education policy goal is educational equality. As such, it does, however, conflict with democracy's other basic values (e.g. the principle of freedom). Indeed, occasional attempts have been made to use liberal adult education for promoting counter culture. For the present, no such basic values have arisen as might be or should be used to replace what may be called traditional adult education values.
Aikuiskasvatus 2/93.

Parjanen, Matti 1993. First the job - then ethics?

– A. Etzioni's sociological theory of seeking correlation between value consensus and control can be applied in the macro-level debate dealing with the subject of values. The result obtained consists of four different society types; one of these is "active society". A responsive society of this kind is characterised by the concurrent presence of spontaneous consensus and of strong control and planning. The value debate also includes consideration being given to the conflict between public and private values and their chronological order. One of the inherent values of Finnish working life is the "need to do well". Is this perhaps what Finnish educational ideology also rests upon? Is it possible that even Finnish liberal adult education sacrifices itself on the altar of surviving, "needing to do well", and maintaining respectability? Are Finnish educational establishments turning into "balance-sheet establishments"? The author's answer to these questions is as follows: "Our value in-

aikuiskoulutus ei saisi heittä unohtaa koulutuspolitiikkaan. Koulutuksen olisi oltava sillä tavalla responsiivinen, että urakka ja etiikka kulkisivat rinta rintaan."

Aikuiskasvatus 2/93.

valids are today's welfare cases! Even though bound to its balance-sheet, no responsible adult education policy should not ignore these people. Education should be responsive so that the job and ethics might go hand in hand."

Aikuiskasvatus 2/93.

OHJEITA KIRJOITTAJILLE

Aikuiskasvatuksessa julkaistaan tieteellisiä artikkeleita aikuiskasvatuksen alueelta sekä esitellään alan kokeilu- ja kehittämistoimintaa. Lehti osallistuu aikuiskasvatuspoliittiseen keskusteluun ja pyrkii lisäämään vuorovaikutusta eri tehtävissä toimivien aikuiskasvattajien kesken. Artikkelit lähetetään päätoimittajalle tai toimitukseen.

1. Teemat ja aikataulu

- Número 3/93: teemaltaan vapaa numero
- kirjoitukset toimituksessa viimeistään 15.8.
 - ladottavat maksulliset ilmoitukset 15.9. ja valmiit 20.9. mennessä.
 - Lehti ilmestyy 14.10.

Número 4/93: Koulutus ja laatu

- kirjoitukset toimituksessa 30.9. mennessä
- ladottavat maksulliset ilmoitukset 25.10. ja valmiit 6.11. mennessä.
- Lehti ilmestyy 29.11.

Número 1/94: Kasvatusgerontologia

2. Artikkelin pituus

Tieteellisten artikkeleiden ohjeellinen pituus on 5-10 konekirjoitusliuskaa, katsaus- ja keskustelupuheenvuorojen 2-6 liuskaa ja kirja-arvioiden 2-4 liuskaa. Perustellusta syystä näistä rajoista voidaan poiketa. Tällöin asiasta on kuitenkin neuvoteltava ja sovittava päätoimittajan tai toimitussihteerin kanssa.

3. Lähdeluettelot ja viitteet

Lähdeviitteet merkitään tekstin sisään, esimerkiksi (Skinner 1960, 15-19). Lähdeluettelossa käytetään seuraavaa merkitsemistapaa: Skinner, B.F. 1960. The technology of teaching. Appleton Century-Crofts. New York. Lähteiden käytössä tulee olla kriittinen ja valikoiva.

4. Abstrakti eli tiivistelmä

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

5. Kuviot ja taulukot

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

6. Materiaali disketillä

Hyväksymispäätöksen jälkeen kirjoitukset tulisi lähettää toimitukseen monisteen lisäksi disketillä. Käytämme DOS-käyttöjärjestelmän mukaista WP-tekstienkäyttöohjelmaa. Koneemme lukevat myös tekoohjelmaa. Emme pysty tulkitsemaan tekstienmuokkausohjelmilla (page maker, ventura) tehtyjä kirjoituksia.

KIRJOITTAJAT

Aho Erkki, pääjohtaja, Helsinki

Alkio Olavi, apulaisosastopäällikkö, Perniö

Helakorpi Seppo, kasvatustieteen tohtori, Hämeeenlinnan ammatillisen korkeakoulun johtaja

Huuhka Kosti, professori, Helsinki

Jakku-Sihvonen Ritva, opetusneuvos, opetushallitus

Jalava Urpo, VTM, suunnittelija, Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus

Kajanto Anneli, toimitussihteeri, Aikuiskasvatus-lehti

Kettunen Toivo, rehtori, Pohjois-Karjalan opisto

Koivunen Hannele, kirjastotoimenjohtaja, Vantaa

Koivusalo Esko, Alfred Kordelinin säätiön asiamies, Helsinki

Loukola Marja-Leena, ylitarkastaja, opetushallitus

Niiniluoto Ilkka, professori, filosofian laitos, Helsingin yliopisto

Oksanen Arvo, fil.lis., Orivesi

Parjanen Matti, johtaja, Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus

Selin Merja, KM, suunnittelija, Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus

Vaherva Tapio, apulaisprofessori, kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto



1993

JULKAISIJA:

Suomen psykologinen seura

TILAUSHINNAT:

jäsentilaus 180 mk ja opiskelijat 95 mk

(sisältävät jäsenmaksun)

muut (Suomi ja Pohjoismaat) 220 mk,

yhteisöt 280 mk, muut maat 280 mk,

irtonumerot 40mk

TILAUKSET:

Psykologia-lehti,

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

PSYKOLOGIA-LEHTI

KANSANVALISTUSSEURA
JA AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

