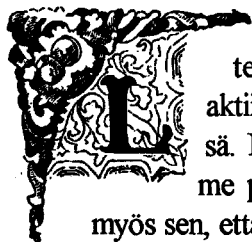


Erkki Aho

Kouluhallinnon kansainvälinen vuorovaikutus



Liittyessämme Euroopan Unionin jäseneksi teimme tärkeän ratkaisun; haluamme olla entistä aktiivisemmin mukana kansainvälisessä yhteistyössä. Näin varmistamme taloudellisen hyvinvointimme perustan, mutta yhä selkeämmin tiedostamme myös sen, että esim. ekologiset ongelmat ovat ratkaistavissa vain kansainvälisen yhteistyön avulla. Samoin kulttuurien rauhanomainen kohtaaminen sekä demokratian ja ihmisoikeuksien vahvistaminen edellyttävät kansainvälisen yhteisön toimia. Pohjimmaltaan kyse on siitä, että kansallista kulttuuriamme ja identiteettiämme ei voida lujittaa eristäytymällä, vaan olemalla mukana ihmisten ja kansojen välisessä aktiivisessa vuorovaikutuksessa. Mutta emme ole vain "poimimassa rusinoita pullasta", vaan haluamme omalta osaltamme rikastuttaa ihmiskunnan sivistyspääomaa. Aito kansainvälinen vuorovaikutus on aina kaksisuuntainen prosessi.

Koulutus on tärkein yhteiskunnallinen muutosvoima. Näin ollen on luonnollista, että sillä on keskeinen rooli tässä prosessissa. Yhtäältä se kansainvälistymisen edellytyksiä parantamalla vie Suomea ulkomaille, toisaalta juuri koulutuksen kautta muista kulttuureista saadut uudet virikkeet rikastuttavat kansallista kulttuuriamme. Valtioneuvoston 18.6.1993 hyväksymässä koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1991–96 todetaankin, että laatu ja kansainvälistyminen ovat kehittä-

mislinjan avainsanat. Opetusministeriö teki 10.1.1994 periaatepäätöksen 29.11.1993 valmistuneen kansallisen sivistysstrategian toimeenpanosta. Yksi kymmenestä avainstrategiasta on hallitun ja monipuolisen kansainvälisyyden strategia. Kesällä 1995 opetusministeriössä valmistui ehdotus *Kansallisen kulttuurin kansainväliseksi strategiaksi*. EU:n koulutusohjelmat ovat avoimia kaikille koulutusasteille ja ne monipuolistavat oppilaitosten välistä yhteistyötä Euroopassa. Kansainvälistymisen edellyttämää osaamista pyritään nyt Suomessa määrätietoisesti vahvistamaan.

Kun opetuksen kansainvälistä ulottuvuutta näin voimakkaasti korostetaan, syntyy helposti sellainen harhakuva, että koululaitoksemme olisi näihin päiviin asti ollut sisäänlämpiävä, kansainvälistä vuorovaikutusta välttelevä. Osin kyse on voimakkaisiin muutosvaiheisiin liittyvästä kontrastin luomisesta, tietoisesta "muistikatkoksesta", osin varmaan siitä, ettei riittävän hyvin tunneta lähihistoriaa. Tämän kirjoitukseni tarkoituksena on tuoda keskusteluun hieman lisää vertikaalista ulottuvuutta. Pyrin osoittamaan ensinnäkin sen, että koululaitoksemme kehittäjät ovat olleet selvillä siitä, miten uudistukset muissa maissa ovat edenneet. Tämän lisäksi he ovat erityisesti viime vuosikymmeninä olleet aktiivisesti mukana kansainvälisessä yhteistyössä. Kuva periferiassa sijaitsevasta eristäytyneestä maasta ja kansasta on suurelta osin myytti, joka on syytä rikkoa. Itse asiassa koululaitoksellamme on varsin hyvät valmiudet ottaa uusi askel kohti kansainvälistymistä.

Ymmärrettävistä syistä tarkastelen asiaa hallinnon, erityisesti keskushallinnon näkökulmasta. Koulutusalan kansainvälinen yhteistyö on koulutuspolitiikan, hallinnon ja pedagogiikan muodostama kokonaisuus. Hallinto on tukitoimi, mutta sen rooli on ollut keskitetysti ohjatussa järjestelmässä varsin tärkeä. Hallinto avustaa poliittista johtoa, ts. valmistelee saamiensa yleisten linjausten pohjana kansainvälisissä kokouksissa pidettävät ministereiden puheenvuorot, tekee ehdotukset kansallisista prioriteeteista ja valmistelee kulttuurisopimusten ja vaihto-ohjelmien toteutuksen. Hallinnon vastuulla on kansallisen asiantuntemuksen rekrytointi kansainvälisiin kokouksiin ja projekteihin sekä niiden tulosten välittäminen kentän käyttöön. Hal-

linnon edustajat muodostavat kansainvälisiin kokouksiin osallistuvien suomalaisten valtuuskuntien rungon ja heidän vastuullaan on se, että delegaation asiantuntemus saadaan kokouksessa tehokkaaseen käyttöön. Monet pysyvät yhteistyöhankkeet ovat virkamiesten vastuulla. Ja lopuksi, muttei suinkaan vähiten tärkeänä tehtävänä on syytä mainita hallinnon rooli jatkuvuuden turvaajana myös kansainvälisessä yhteistyössä.

Kirjoitukseni alussa on pieni silmäys aiempaan historiaan. Se osoittaa, että koulunuudistajamme niin suuriruhtinaskunnassa kuin ensimmäisessä tasavallassakin seurasivat kansainvälistä kehitystä. Tar kasteluni painopiste sijoittuu kuitenkin toisen maailmansodan jälkeisiin vuosikymmeniin, jolloin Suomi uudessa poliittisessa tilanteessa haki paikkaansa kansainvälisen yhteisön jäsenenä. ETA- ja EU- vaiheen jätän kuitenkin vähemmälle huomiolle, koska niistä on runsaasti ajankohtaista materiaalia olemassa.

Elettiinpä ennenkin!

Professori *Veli Nurmi* on tutkimuksissaan osoittanut, että 1800-luvun puolivälissä Suomessa virinnyt yhteiskunnallinen uudistustoiminta ei ollut supisuomalainen ilmiö, vaan liittyi Venäjällä käynnistyneihin reformeihin. Keisari Aleksanteri II:n senaatissa 24.3.1856 pitämä puhe ja siihen sisältyvä 5-kohtainen uudistusohjelma olivat lähtökohta laajamittaiselle uudistustyölle; ohjelman kolmas kohta selkeä toimeksianto kansanopetuksen kehittämiseksi. Samassa tilaisuudessa keisari kuitenkin muistutti senaattoreita siitä, että Suomi ja suomalaiset ovat osa Venäjää.

Venäjän imperiumi oli siis tavallaan primaarinen kansainvälinen yhteisö, jonka jäseniä tuolloin olimme, ja Pietarintien kulkijat olivat kansainvälisen diplomatian ammattilaisia. Mutta vaikka koulutuspolitiikan viimeiset reunaehdot asetettiin Pietarissa, haluttiin kansanopetuksen kehittämisessä käyttää hyväksi myös muiden maiden kokemuksia. Uno Cygnaeuksen valinta uudistustyön vetäjäksi oli tässä

mielessä erinomainen valinta. Hänen Sitkan ja Pietarin kokemuksensa loivat hyvän pohjan Ruotsiin ja Keski Eurooppaan suuntautuneille opintomatkoille. Omien kokemusten rohkaisemana hän ohjasi myös oppilaitaan ja kollegoitaan ulkomaille opintomatkoille.

Tiedot eri maiden koulujärjestelmän tilasta ja kehitysnäkymistä olivat tärkeitä taustatietoa myös 1900-luvun alkuvuosien kehittämishankkeille. Esimerkkinä olkoon vuonna 1906 asetettu *Koulukomitea*. Sen ensimmäinen osamietintö sisälsi ehdotukset alkeisoppilaitosten ja tyttökoulujen opetuksen uudistamiseksi, toinen ylioppilastutkinnon uudistamisehdotuksen, kolmas ehdotukset alkeisoppilaitosten opettajien pätevyysvaatimuksista, palkkaus- ja eläke-eduista sekä virkanimikkeistä ja neljäs ehdotuksen opettajien valmistuksen kehittämiseksi. Kaikkiin osamietintöihin sisältyy varsin hyvä katsaus tilanteeseen muissa maissa. Näin asiaa perusteellaan ensimmäisessä osamietinnössä:

Valaisevaa näyttää olevan asiaa punnittaessa ensin tarkastaa, millä kannalla se on muutamissa sivistysmaissa, joissa koululaitos on vanhempi ja siis vakaantuneempi ja kehittyneempi kuin meillä ja joissa on pyritty lähentämään oppikoulua kansakouluun.

Tämän jälkeen seuraavassa katsauksessa tarkastellaan tilannetta Sveitsissä, Ranskassa, Amerikan Yhdysvalloissa, Tanskassa, Ruotsissa ja Norjassa. Ylioppilastutkinnon osalta vertailussa ovat mukana Ruotsi, Preussi ja Ranska. Opettajien palkkausta ja pätevyysvaatimuksia koskevaa taustaa haetaan Ruotsista, Norjasta, Tanskasta, Preussista, Ranskasta ja Itävallasta. Opettajien käytännöllisen valmistuksen ideoita haetaan puolestaan Preussista ja Ruotsista.

Entäpä siten vuonna 1927 asetettu, kouluhallituksen ylijohhtaja *Oskari Mantereen* johtama *Oppikoulukomitea*, joka sai työnsä valmiiksi marraskuussa 1932. Sen mietintö alkaa laajalla katsauksella kansakoulun rakenteeseen ulkomailla. Mukaan on valittu 19 maata. Pohjoismaiden, Baltian maiden sekä Keski- ja Etelä-Euroopan maiden lisäksi mukana ovat myös Neuvostoliitto ja Yhdysvallat.

Kouluhallituksen pääjohtajan *Yrjö Ruudun* johtaman *Koulujärjestelmäkomitean* (1948) mietinnössä esitellään koulujärjestelmän ra-

kenne "eräissä johtavissa sivistysmaissa" eli Ruotsissa, Tanskassa, Norjassa, Englannissa, Yhdysvalloissa ja Neuvostoliitossa. Ruudun seuraajan R. H. Oittisen *Kouluohjelmakomitea* (1959) on lisännyt omaan katsaukseensa edellisten lisäksi Saksan liittotasavallan.

Näiden välähdysten tarkoituksena on osoittaa, että vaikka virkamiesten liikkuvuus oli noina aikoina suhteellisen vaatimatonta eikä heidän tukenaan ollut kansainvälisten järjestöjen muodostamaa verkostoa, he pystyivät käytettävissään olevin keinoin muodostamaan kuvan koulutuksen tilasta "johtavissa sivistysmaissa", kuten ilmaisu kuului. Vaikka yleinen poliittinen ilmasto oli tietyllä tavalla ahdas ja rajoitteinen sekä autonomian aikana että 1930-luvulla ja toisen maailmansodan jälkeen, koulutuksen kehittämisessä pyrittiin pitämään näkökenttä laajempaan. Inhimillinen sivistys on olennaisilta osiltaan kansalliset, kielelliset ja etniset rajat ylittävää, yleismaailmallista ja ylisukupolvista, kuten todetaan opetusministeriön kansainvälistymisstrategian lähtökohdissa. Siitä voi jokainen kansakunta ammentaa ja sitä puolestaan rikastuttaa.

Uusi vaihe koulutoimen ja -hallinnon kansainvälisessä vuorovaikutuksessa alkoi 1950-luvulla, jolloin Suomi palasi kansainvälisen yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. Seuraavassa tarkastelen ensin pohjoismaista yhteistyötä, sitten kansainvälisten järjestöjen puitteissa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja lopuksi Suomen ja Neuvostoliiton tarjoamaa esimerkkiä kahdenvälisestä yhteistyöstä. Runsaasta tarjonnasta valitsen hankkeita, jotka omasta mielestäni ovat tyypillisiä k.o. yhteistyölle. Kattavan kuvan laajasta yhteistyön koko kentästä saa tutustumalla esim. edellä mainittuun opetusministeriön julkaisuun *Kansallisen kulttuurin kansainvälinen strategia*.

Pohjoismainen yhteistyö

Virallinen pohjoismainen yhteistyö alkoi jo vuonna 1947 *Pohjoismaisessa kulttuuritoimikunnassa*. Kiinteämmät muodot se sai vuonna 1952, jolloin perustettiin *Pohjoismaiden neuvosto*. Suomi liittyi sen jäseneksi vuonna 1955. Pohjoismaisen yhteistyön perussopimuk-

sia ovat vuonna 1962 allekirjoitettu ns. *Helsingin sopimus* ja ns. *Pohjoismainen kulttuurisopimus* vuodelta 1971. Samana vuonna perustettiin *Pohjoismaiden ministerineuvosto*, ja vuonna 1972 aloitti toimintansa Kööpenhaminassa *Pohjoismaisen kulttuuriyhteistyön sihteeristö*, jonka vastuulla suurelta osin on yhteistyöhankkeiden käytännön toteutus.

Koululaitosten harmonisointi on ollut pohjoismaisen yhteistyön kohdealue 1950-luvulta saakka. Sen motiivina oli yhtäältä luoda edellytyksiä työvoiman paremmalle liikkuvuudelle, toisaalta vahvistaa pohjoismaista kulttuurista yhteenkuuluvuutta. Vaikka aluksi kaavailtiin koulutusjärjestelmän ulkoisten rakenteiden yhdenmukaistamista, päädyttiin jo 1950-luvun lopulla siihen, että koulutuksen sisällön harmonisointi palvelee paremmin em. tavoitteiden saavuttamista. Ensimmäiset laajamittaiset yhteishankkeet olivat 1960-luvun lopulla käynnistyneet matematiikan ja englannin opetuksen uudistusprojektit, jotka kehittyivät prosessin aikana opetussuunnitelmien harmonisoinniksi. Kaikki pohjoismaat pääsivätkin yhteisymmärrykseen näiden aineiden opetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. Työn tuloksia käytettiin meillä hyväksi peruskoulun uutta opetussuunnitelmaa laadittaessa. Molempien aineiden osalta laadittiin vielä yhteiset mietinnöt opetuksen yksilöllistämistä. Hankkeet ovat hyviä esimerkkejä hallinnon, tutkimuksen ja opetuksen asiantuntijoiden kansainvälisestä yhteistyöstä.

Turussa 1974 pidetyssä konferenssissa arvioitiin yhteistyön tuloksia ja asetettiin uusia prioriteetteja. Olennaista oli, että varsinaisen opetussuunnitelmatyön harmonisoinnin sijaan pääpaino pantiin nyt yhteiseen tutkimus- ja kehittämistyöhön. Sisällölliset painoalueet tulivat olemaan esiopetus, peruskoulun alisuoriutajat, erityisopetus sekä keskisasteen ammatillinen koulutus. Seuraavassa tarkastelen hieman yksityiskohtaisemmin erityisopetuksen kehittämiseen liittyvää yhteistyötä.

Erityisopetuksen pohjoismainen yhteistyö juontaa alkunsa jo viime vuosisadalta, jolloin käynnistyi kuurojen ja sokeiden opetuksen asiantuntijoiden kongressitoiminta. Osanottajien runko muodostuu kunkin maan valtion erityiskoulujen henkilöstöstä. Yhteistyö jatkuu edelleen. Kongressiin kokoonnutaan joka viides vuosi ja väliaikoina yh-

teyttä pidetään oman julkaisun avulla (Nordisk tidskrift för dövundervisning).

Kouluhallinnon asiantuntijoiden yhteistyö käynnistyi vuonna 1962 Norjassa Sognefjordissa pidetyssä kokouksessa. Mukana olivat ylitarkastaja Trygve Lie Norjasta, tarkastaja Ivar Skov-Jørgensen Tanskasta, opetusneuvos Karin Lundström Ruotsista ja professori Niilo Mäki Suomesta. Islanti liittyi mukaan yhteistyöhön muutaman vuoden kuluttua. Yhteistyön tavoitteeksi asetettiin

- erityisopetuksen kehittäminen,
- erityisopettajien koulutuksen kehittäminen ja
- erityisopetukseen liittyvän tutkimuksen edistäminen.

Osanottajat päättivät, että virkamieskokous järjestetään vuosittain ja kokoonpano määräytyy käsiteltävien teemojen mukaan. Niilo Mäen jälkeen vuodesta 1966 lukien Suomen yhteyshenkilönä toimi toimistopäällikkö Elias Niskanen aina kouluhallituksen lakkauttamiseen eli vuoteen 1991 asti.

Vuosittaisessa kokouksessa esitetään maakohtaiset raportit erityisopetuksen tilasta ja keskeisistä kehittämishankkeista. Ryhmän aloitteesta ja suunnitelmiana toteutettiin mm. seuraavat projektit:

1. *En skola för alla*, jossa korostui yhtäältä vammaisen oikeus koulutukseen, toisaalta pyrkimys integroida vammaisten opetus ns. normaaliopetuksen kanssa. Suomen tehtävänä tässä projektissa oli kunnallisen kuulovammaisten opetuksen järjestäminen.

2. *Bergen-projekti*, jonka tavoitteena oli selvittää oppimisvaikeuksien luonnetta ja diagnostiikkaa yleensä ja hakea apua erityisesti luku- ja kirjoitusvaikeuksista kärsivien oppilaiden opetukseen. Kyseessä oli tutkimus- ja kehittämisprojekti. Hankkeen isä oli professori *Hans-Jørgen Gjessing* Bergenin yliopistosta. Hänen vastuullaan oli myös projektin koordinointi. Suomesta mukana olivat Joensuu ja Jyväskylän yliopistot, joihin myös erityisopettajakoulutus oli keskitetty.

3. *Nordisk skolterminologi* -projekti, jonka avainhenkilö oli kouluhallituksen osastopäällikkö *Lennart Winqvist* ja jonka tuloksena syntyi opas, jossa viiden pohjoismaisen kielen lisäksi termit ovat myös englanninkielisinä.

4. Kuurosokeiden opetuksesta vastaavan henkilöstön koulutuksen käynnistäminen. Koulutus tapahtuu Tanskassa. Tämän projektin kokemusten myötä on käynnistetty myös muiden pienten erityisryhmien opetushenkilöstön yhteispohjoismaista koulutusta.

Pohjoismainen yhteistyö loi pohjaa myös laajemmalle kansainväliselle yhteistyölle, josta mainittakoon osallistuminen kahteen OECD:n projektiin:

1. *Active Life for Disabled Youth*, johon liittyen Suomessa tehtiin sektoritutkimus kuulovammaisten opetuksen kehittämistä.

2. *Children and Youth at Risk*.

Väheksymättä muita hankkeita pidän erityisopetuksen pohjoismaista yhteistyötä erityisen onnistuneena seuraavista syistä:

1. Yhteistyön alue ja tavoitteet on selkeästi määriteltä.

2. Kaikki viisi pohjoismaata ovat motivoituneina mukana yhteistyössä.

3. Kyseessä on pienryhmien opetus, jossa kehittämisresurssit ovat kaikissa maissa rajalliset. Yhteistyö merkitsee sekä henkisten että aineellisten voimavarojen tehokkaampaa käyttöä.

4. Koulutuspolitiikan, hallinnon ja pedagogien (ml. tutkijat) yhteistyö on sujunut tuloksekkaasti ja sen on turvannut hyvä yhteistyö Kööpenhaminan sihteeristön kanssa.

5. Yhteistyö on osoittanut, miten tärkeää hallinnon turvaama jatkuvuus on opetuksen pitkäjänteisissä kehittämishankkeissa.

6. Hanke on luonut pohjan yhteispohjoismaiselle esiintymiselle kansainvälisessä yhteistyössä ja avannut näin tien maailmanlaajuisiin verkostoihin.

4. Unesco kansainvälisen vuorovaikutuksen forumina

Unesco perustettiin vuonna 1945. Perussääntönsä mukaisesti sen tehtävänä on "myötävaikuttaa rauhan ja turvallisuuden ylläpitämiseen edistämällä kansojen välistä yhteistyötä kasvatuksen, tieteen ja

kulttuurin alueella". Suomi liittyi Unescon jäseneksi vuonna 1956. Unesco oli ensimmäinen kansainvälisen sivistisyhteistyön järjestö, jonka jäseneksi Suomi liittyi toisen maailmansodan jälkeen. Se oli tärkeä askel kohti kansainvälisen yhteisön täysivaltaista jäsenyyttä.

Unescon toimialat ovat kasvatus/koulutus, luonnontieteet, yhteiskuntatieteet, kulttuuri ja kulttuuriperintö, viestintä sekä kirjasto- ja arkistotoimi. Unescon Pariisissa sijaitsevassa päämajassa on näitä toimialoja vastaavat sektorit. Opetusministeriön alaisena toimii kansallinen *Unesco-toimikunta*, jona tehtävänä on avustaa ministeriötä Unescoa koskeissa asioissa. Toimikunnassa on edustettuna kaikki Unescon toimialat ja sen kautta suomalaiset asiantuntijat liittyvät alansa maailmanlaajuisiin verkostoihin. Jäsenyys toimikunnassa tai sen jaostossa on luonut monille kouluhallinnon edustajille mahdollisuudet kouliintua kansainväliseen toimintaan.

Unescon keskeisiin tehtäviin kuuluu ihmisoikeuksien, keskinäisen ymmärtämyksen ja suvaitsevaisuuden edistäminen. Päävastuu tehtävän toteutuksesta lankeaa järjestön kasvatusektorille. Perustan työlle muodostaa vuonna 1974 hyväksytty kansainvälisyyskasvatussuositus, jonka valmisteluun suomalaiset asiantuntijat aktiivisesti osallistuivat. Sekä itse valmistelu että suositus ohjasivat kansallista opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien samoin kuin opettajakoulutuksen kehittämistä. Ilmapiiri kehitysmaita kohtaan osoitetulle solidaarisuudelle samoin kuin ETYK:in edellyttämälle sillanrakennustyölle idän ja lännen välille oli Suomessa tuolloin suotuisa. Olimme aktiivisesti mukana projekteissa, joissa oppimateriaaleja uudistamalla poistettiin kansojen ja ihmisten välisiä ennakkoluuloja, pelkoja ja viholliskuvia. Profiilimme oli varsin korkea, ja Suomi asiantuntijoinaan oli kantavia voimia kansainvälisyyskasvatuksen kehittämisessä.

Tunsimme kuitenkin huolta siitä, että suositus ei ehkä sittenkään toimisi sellaisena opetussuunnitelmien kehittämistä ohjaavana instrumenttina kuin oli tarkoitus. Tästä syystä Suomi ja muut pohjoismaat korostivat, että suosituksen toteutumista tulisi Unescon toimesta arvioida, mikä taas edellytti kansainvälisen seuranta- ja raportointijärjestelmän kehittämistä. 1980-luvun alussa käynnistynyt työ tuotti tulosta ja Unescon yleiskokouksen 23. istunnossa Sofiassa tehtiin



Unescon edustajat tapaavat Jasser Arafatin Gazassa marraskuussa 1994.

tarvittavat päätökset järjestelmän ja tarvittavien arviointi-instrumenttien kehittämisestä. Samalla annettiin pääjohtajalle valtuudet kutsua avukseen 18-jäseninen asiantuntijakomitea. Sain etuoikeuden olla jäsenenä tuossa komiteassa vuosina 1986-92 ja toimia sen ensimmäisenä puheenjohtajana. Tehtävä oli mielenkiintoinen ja sen myötä oppi näkemään maailmanlaajuisen järjestön toiminnan mahdollisuudet ja rajoitukset. Tiedostimme kansainvälisyyskasvatuksen kasvavan merkityksen ja pohdimme, tulisiko Unescon normatiivista otetta jäsenmaiden ohjauksessa tiukentaa ja pyrkiä muuttamaan vuoden 1974 suositus sopimukseksi. Moskovassa 1990 pidetyssä komitean kokouksessa totesimme yksimielisesti, että suositus on riittävän sitova ohjausväline, mutta sen kieltä ja rakennetta voisi mahdollisesti ajanmukaistaa.

Unescon järjestämän *Kansainvälisen kasvatuskonferenssin* 44. istunto, joka pidettiin Genevessä vuonna 1994, katsoi, että suositus on edelleen pitävä pohja kansainvälisyyskasvatuksen kehittämiselle. Se

hyväksyi samalla julistuksen, jossa opetusministerit sitoutuivat sellaisten toimien lisäämiseen koulutuksen alalla, jotka myötävaikuttavat suvaitsevaisuuden, keskinäisen ymmärtämyksen ja kunnioituksen lisäämiseen taistelussa rasismia, vierasvihaa ja kaikkia väkivallan muotoja vastaan. Kun tiedämme, mitä samaan aikaan tapahtui Balkanilla ja Kaukasuksella, on vain ihailtava ministereiden vahvaa uskoa kasvatuksen voimaan. Samaa uskon lujuuutta vaaditaan jäsenmaiden opetushallinnolta ja opetussuunnitelmien kehittäjiltä, jotka ovat kokouksen jälkeen pohtineet, miten rauhan-, ihmisoikeus- ja demokratiakasvatusta kehitetään Genevessä hyväksytyyn kehysuunnitelman pohjalta.

Toisena esimerkkinä aktiivisuudestamme Unescon kasvatusohjelmien toteuttamisessa olkoon ympäristökasvatus. Tämän hankkeen osalta sallittaneen henkilökohtainen muistelu. Syyskuussa 1988 pidettiin Unescon päämajassa Euroopan alueen neljäs opetusministerikokous (MINEDEUROPE IV). Olin jäsenenä ministeri Taxellin johtamassa Suomen valtuuskunnassa. Keskeinen teema oli opetuksen humanistinen, kulttuurinen ja kansainvälinen ulottuvuus. Istuskelin plenumissa ja mietin, mitä se voisi olla esim. ympäristökasvatuksessa. Olisiko mahdollista käyttää hyväksi kahta toimivaa Unescon verkostoa; Unesco -kouluja (*Associated School Project*) ja luonnontieteen opetuksen verkostoa *International Network for Information in Science and Technology Education* (INISTE)? Olisiko mahdollista, että Itämeren ympäristövaltioiden kouluista luotaisiin verkosto seuraamaan yhteisen meremme tilaa? Kokouksen väliajalla esitin ideani Unescon sihteeristön edustajille, jotka totesivat, että sehän olisi hienoa! Vietäisiin toiminta suoraan ruohonjuuritasolle, eikä tarvittaisi uusia rakenteita, vaan käytettäisiin jo olemassa olevia. Sovimme, että Suomi selvittää hankkeen toteuttamismahdollisuuksia ja jos idea tuntuu toteuttamiskelpoiselta, ottaa vastuun sen käynnistämisestä.

Kouluhallituksen ja Suomen Unesco-toimikunnan yhteistyönä selvitettiin Itämeren ympärysmaiden kiinnostus ja se todettiin riittäväksi. Huhtikuussa 1989 järjestettiin Helsingissä hanketta koskeva neuvottelukokous, johon osallistuivat Suomen lisäksi edustajat Ruotsista, Norjasta, Puolasta ja Neuvostoliitosta (yksi edustaja Tallinnasta,

kaksi Moskovasta). Lisäksi olivat mukana Unescon ja Itämeren suojelukomission eli Helsinki-komission edustajat. Neuvotteluja johti ylijohdaja *Yrjö Yrjönsuuri* ja ympäristökasvatuksen ja luonnontieteellisen opetuksen asiantuntijoina olivat viraston ylitarkastajat *Liisa Jäaskeläinen* ja *Hannu Kuitunen*. He olivat avainhenkilöitä myös projektin jatkokehittelyssä ja kantoivat päävastuun sen ensimmäisten vuosien toiminnasta.

Kokouksen yksimielinen kanta oli, että hanke *Baltic Sea Project* käynnistetään ja siihen osallistuvat kaikki Itämeren ympärymaat. Tavoitteeksi asetettiin kerätä kansainvälisessä yhteistyössä opetukseen soveltuvia menetelmiä ympäristön tilan tutkimiseksi ja parantamiseksi. Päämääränä on etsiä kasvatuksen keinoja Itämeren saastumiskierteen katkaisemiseksi. Hanke on luonteeltaan kansainvälisyys- ja ympäristökasvatuksen yhdistelmä ja se toteutetaan ASP- ja INIS-TE - verkostojen yhteistyönä.

Hankkeeseen osallistuvat nyt kaikki Itämeren ympärymaat ja mukana on yli 160 koulua ja ammatillista oppilaitosta. Koulukohdainten ja kansallisten projektien lisäksi kehitellään myös ns. yhteisiä ohjelmia. Hankkeella on oma lehti ja koulujen välille on syntynyt vuorovaikutusta yli Itämeren. Hankkeen innoittamana on syntynyt vastaavia projekteja Tonavan ja Elben jokilaaksoihin sekä läntiselle Välimerelle. Osin juuri Itämeri-hankkeen innoittamina on Suomessa meneillään tai suunnitteilla lukuisia järvi-, jokilaakso- tai aluekohtaisia ympäristökasvatushankkeita. Suomi toimii hanketta koordinoivana maana aina vuoteen 1992. Operatiivisen vastuun on kantanut kouluhallitus ja vuoden 1991 jälkeen opetushallitus.

Toinen ympäristökasvatukseen liittyvä Unesco-hanke on *Kansallinen ympäristökasvatuksen strategia*, jonka laatimisesta teimme sopimuksen Unescon kanssa vuonna 1990. Unescon taholta tullut tarjous osoitti vahvaa luottamusta haluumme ja kykyymme olla mukana kansainvälisesti erittäin ajankohtaisen ja tärkeän kasvatuksen alueen kehittämisessä. Pohja tälle hankkeelle oli luotu Itämeri-projektin myötä. Asiakirja, jonka valmistamisen päävastuu oli kouluhallituksen asiantuntijoilla, sisältää selvityksen ympäristön tilasta ja ympäristökasvatuksen kansallisen strategian ja toimintasuunnitelman.

Strategia julkistettiin 3.6.1991 sekä suomen- että englanninkielisenä ja sitä käytetään sekä kansallisiin että kansainvälisiin tarpeisiin.

Nämä kuvaamani Unesco-hankkeet osoittavat ensimmäkin sen, että aktiivinen osallistuminen kansainväliseen yhteistyöhön tuo virikkeitä kansalliseen kehittämistyöhön ja toiseksi sen, että meillä on myös annettavaa ns. globaalien opetussuunnitelman kehittämisessä. Molemmissa hankkeissa hallinto on löytänyt oivallisesti oman roolinsa ja kasvattanut kansainvälistymisen edellyttämää osaamistaan. Kaikkien Unesco-hankkeiden tärkeä tulos on, että olemme oppineet tajuamaan, että maailma ei ole yhtä kuin Eurooppa.

Kansainväliset järjestöt tuottavat runsaasti erilaisia suosituksia, ohjeita, toimintaohjelmia ja oppimateriaalia. Sen kääntäminen kansallisille kielille on vaativa tehtävä. Omakielinenkin materiaali on vielä saatava käyttäjien ulottuville. Kehittyvä teknologia on nyt tulossa avuksi. Niinpä Unesco-aineistonkin muokkaus ja syöttö tietokantoihin on jo aloitettu.

Opetuksen Eurooppa-ulottuvuus

Euroopan neuvoston peruskirjan allekirjoittivat vuonna 1949 kymmenen perustajavaltiota: Alankomaat, Belgia, Irlanti, Iso-Britannia, Italia, Luxemburg, Norja, Tanska, Ruotsi ja Tanska. Euroopan neuvosto (EN) oli ensimmäinen toisen maailmansodan jälkeen Eurooppaan perustettu alueellinen järjestö. Tänäpäin järjestön tavoitteena on:

- suojella ja vahvistaa moniarvoista demokratiaa ja ihmisoikeuksia
- löytää ratkaisuja yhteiskunnallisiin ongelmiin
- vahvistaa eurooppalaista kulttuuri-identiteettiä.

EN:n kuuden toimialan joukossa on koulutuksen kannalta tärkeä toimiala; kulttuuri ja kulttuuriperintö, koulutus, liikunta sekä nuorisotyö.

EN laajeni nopeasti ja 1960-luvulle tultaessa sen jäseniä olivat lähes kaikki parlamentaarisesti hallitut Euroopan maat. Suomi ehti



Unescon Euroopan alueen opetusministerien kokous Pariisissa syksyllä 1988. Edessä vasemmalta kirjoittaja, opetusministeri Cristoffer Taxell ja suurlähettiläs Wilhelm Breitenstein.

liittyä järjestöön juuri ennen Berliinin muurin kaatumista eli touko-kuussa 1989. Uudelleen muotoutuvan Euroopan myötä EN rooli alkoi vahvistua. ETYK-maiden huippukokouksessa Pariisissa marraskuussa 1989 se kutsuttiin ensimmäisen kerran mukaan ETYK:in kokouksiin ja tuolloin alkoi myös EN:n ja ETYK:in tiivistyvä yhteistyö erityisesti kulttuurin ja koulutuksen alalla. EN:n jäsenyyden myötä entiset sosialistiset maat ovat legitimoimassa asemaansa länsimaisina demokratioina. Kaikki eivät ole kuitenkaan vielä kynnystä ylittäneet.

EN:n historian ensimmäisessä valtion ja hallitusten päämiesten huippukokouksessa Wienissä vuonna 1993 vahvistettiin EN:n uusi rooli ja sen toimet demokratian, ihmisoikeuksien ja oikeusvaltioperiaatteen vahvistamiseksi. Kulttuuriyhteistyö ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin vahvistaminen sen osana tulevat olemaan keskeisiä tehtäviä myös tulevaisuudessa.

Vaikka Suomesta poliittisista syistä tuli Euroopan neuvoston jäsen varsin myöhään, se liittyi jo vuonna 1970 Euroopan kulttuuriyhteistyö- ja yhteistyötoimikunnan jäseniksi. Jo ennen tätä olimme huomioitsijana osallistuneet sopi-

musta toimeenpanevan kulttuuriyhteistyön neuvoston (*Council for Cultural Co-operation*, lyhenne CDCC) toimintaan.

Omat kokemukseni CDCC:n toiminnasta liittyvät juuri tuohon vaiheeseen. Osallistuin hallinnon edustajana neuvoston koulututkimuskomitean järjestämiin kokouksiin. Tutkimuksen edustajana Suomesta oli tuolloin prof. *Juhani Karvonen* Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksesta. Tulimme ns. periferiasta ja tästä syystä matkakustannuksitamme vastasi CDCC. Keskeiset teemat tuolloin olivat tutkimuksen ja hallinnon yhteistyö sekä eurooppalaisen dokumentaatio- ja informaatiojärjestelmän kehittäminen.

Vuosikymmenien mittaan EU ja CDCC ovat toteuttaneet runsaasti erilaisia projekteja. Suomen kannalta relevanteista projekteista mainittakoon jälleen esimerkinomaisesti seuraavat kolme:

- *Pre-school education* (1971–78)
- *Preparation for life* (1978–82)
- *Innovation in Primary Education* (1981–87)

Esikoulu-projektin aikana Suomessa käytiin vilkasta keskustelua esiopetuksen kehittämisestä. *Esikoulukomitea* teki omat ehdotuksensa ja *Vuoden 1971 koulutuskomitea* esitti puolestaan 11-vuotista peruskoulua, joka alkaisi kuuden vuoden iässä. Euroopan neuvoston projektin myötä saimme ajantasatietoa esiopetuksen kehittämissuunnitelmista muissa maissa.

Preparation for life -projektin tarkoituksena oli selvittää, miten secondary-asteen koulutus antaisi nuorelle eväitä ottaa vastuuta omasta elämästään ja miten hän voisi rikastuttaa elämäänsä osallistumalla aktiivisesti yhteiskunnalliseen toimintaan, työelämään, lähiyhenteisön aktiviteetteihin ja kulttuuritoimintaan. Taustalla oli 1973 laman aiheuttama nuorisotyöttömyyden kasvu ja siihen liittyvien nuorisongelmien kärjistyminen Euroopassa. Projektin relevanssi meidän kannalta syntyi siitä, että samaan aikaan meillä uudistettiin keskiasteen opetussuunnitelmia.

Innovation in Primary Education - projekti pyrki painumaan poliittisten ja hallinnollisten rakenteiden läpi suoraan toiminnan polttopisteeseen eli kouluun. Perinteisten symposiumien, seminaarien ja työpajojen ohella luotiin innovaatioita kehittelevien peruskoulujen ver-

kosto, johon liittyi myös suomalaisia kouluja. Niiden aktiivisuutta osoittaa, että Suomella oli oma innovaatioita esittelevä näyttelynsä Nizzassa pidetyssä seminaarissa.

Historian opetuksen kehittäminen on kuulunut EN:n perustamisesta lähtien sen prioriteetteihin ja suomalaiset asiantuntijat ovat osallistuneet työhön 1970-luvun alkuvuosista lähtien. Vertailu muiden maiden opetussuunnitelmiin osoitti ensinnäkin sen, että opetuksemme oli oikeilla linjoilla: omaa kansallista historiaa laiminlyömättä on pienen kansan annettava opetuksessa runsaasti tilaa eurooppalaiselle dimensiolle. Asiantuntijoidemme pysyvänä tehtävänä oli kuvata Suomen asemaa silloisessa suurvaltapolitiisessa kentässä, mutta vaikutelmaksi jäi, ettei puolueettomuutemme ja itsenäiseen päätöksentekoomme oikein uskottu. Paremmin he onnistuivat 1980-luvun alussa, kun Euroopan kovin länsipainotteisesti mieltänyt järjestö määritteli maanosamme seuraavasti: Eurooppa on niiden kansojen menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus, jotka asuvat alueella, joka ulottuu Nordkapilta Välimerelle ja Cape Roccalta Uralille. Mukana olleen johtaja *Pentti Takalan* mukaan mukaan suomalainen "contributio" käsitteen luonnostelussa oli vahva. Näin historianopetuksen kehittämistä edelleenkin ohjaava eurooppalainen ulottuvuus sai avaramman sisällön, vaikka sen käytäntöä ohjaava vaikutus alkoikin näkyä vasta Berliinin muurin kaaduttua.

Näkyvimmin CDCC:n projekteista ovat kansalliseen opetussuunnitelmatyöhön vaikuttaneet kolme kielenopetusprojektia (1971–81; 1982–88; 1989–). Niiden taustalla on EN:n näkemys siitä, että poliittisten ja taloudellisten rajojen avautumisen katsottiin edellyttävän toimivaa kielitaitoa. Suomen edustajana projekteissa olevan opetusneuvos *Kalevi Pohjolan* mukaan projektien tavoitteena oli ensi vaiheessa kehittää kielenopetuksen tavoitteita ja sisältöjä, toisessa vaiheessa myös työtapoja ja oppimistulosten arviointia. Hänen arviionsa mukaan projektit ovat vaikuttaneet erityisesti maamme yleisivistävän koulun vieraiden kielten opetussuunnitelmiin, mutta myös opetusmateriaaleihin ja tutkimukseen. Suomi oli ensimmäisiä maita, joka valtakunnallisella tasolla hyödynsi CDCC:n projektien antia. Myös kommunikatiivisen kielitaidon arviointimenetelmien kehite-

lyssä olemme saaneet hyviä virikkeitä. Tämän vuosikymmenen projekti on yleissivistävän kielenopetuksen ohella keskittynyt myös ammatillisen kielenopetuksen kehittämiseen, jossa Suomi on eurooppalaisittain arvioiden varsin edistyksellinen.

Mutta olemme myös antaneet oman panoksemme projekteihin. Työskentelytapojen ja arvioinnin kehittämisessä olemme olleet aktiivisesti mukana. Lukion kurssimuotoinen opetussuunnitelma samoin kuin 1990-luvulla kehitellyt yleiset kielitutkinnot ovat meidän antiamme muulle Euroopalle. Asiantuntijamme ovat käytettyjä voimia CDCC:n seminaareissa, joita on yhteistyössä CDCC:n kanssa järjestetty myös Suomessa. Mainittakoon, että tänä vuonna 18 suomalaista asiantuntijaa osallistuu erilaisiin CDCC:n järjestämiin workshoppeihin.

EN ja CDCC hakevat paikkaansa eurooppalaisessa kulttuuriyhdistyksen kentässä. Jotakin toiminnan tulevasta painopisteestä kertoo se, että parhaillaan jäsenmaissa, myös Suomessa on meneillään Euroopan neuvoston rasismien, vierasvihan, antisemitismin ja suvaitsemattomuuden vastainen nuorisokampanja. Demokraattisen turvallisuuden puolesta työskentely tarjoaa myös opetuksen asiantuntijoille mielenkiintoisia haasteita.

Koulutuksen ja talouden vuorovaikutusta analysoimassa

Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD perustettiin vuonna 1961. Sen edeltäjä oli vuonna 1948 Marshall suunnitelman toteuttamista varten perustettu *Organisation for European Economic Co-operation*. Sen jäseniä ovat kaikki EU- ja Efta-maat sekä Australia, Kanada, Japani, Turkki, Uusi-Seelanti, Yhdysvallat ja viime vuonna jäseneksi hyväksytty Meksiko. Järjestön toiminnan pääpaino on luonnollisesti talouspolitiikassa, mutta talouden, koulutuksen ja tutkimuksen vuorovaikutus on niin kiinteä, että koulutuspolitiikka on järjestön toiminnassa varsin keskeisellä sijalla. OECD:n toimintatavat voidaan tiivistää seuraavasti:

- tietojen vaihto
- analyysi- ja arviointityö, kuten eri alojen maatumkinnat
- hallitusten päätöksenteon seuranta
- yhteiset toimintasuositukset ja jäsenmaiden väliset suositukset.

Julkista huomiota ovat eniten herättäneet maatumkinnat. Yhteiskuntatieteitä koskeva tiedepolitiikan tutkinta toteutettiin vuonna 1981 ja koulutuspolitiikka oli tutkinnan kohteena vuonna 1982. Korkeakoulupolitiikka ja ammattikorkeakoulukokeilu sen osana olivat arvioinnin kohteena vuonna 1994. Vähemmälle huomiolle on jäänyt osallistumisemme moniin koulun sisäisen toiminnan kehittämishankkeisiin, joista seuraavassa mainitsen muutamia esimerkkejä.

1970-luvun alussa *OECD:n koulututkimuksen ja -innovation keskus* CERI käynnisti *IMTEC*-projektin (*International Management Training for Educational Change*), johon Suomi osallistui aktiivisesti. Projektin tarkoituksena oli yhtäältä luoda teoreettista viitekehystä koulutuksessa tapahtuvalle muutosprosessille toisaalta tukea koulussa käynnistyvää kehittämistyötä. Maahamme perustettiin kansallinen *IMTEC*-tomikunta, joka yhteistyössä kouluhallituksen kanssa järjesti avainhenkilöiden koulutusta ja kokosi tietoa kansallisista, alueellisista ja koulukohtaisista innovaatioista. Erityisesti ovat mieleeni jääneet monet asiantuntijapalaverit, joissa analysoimme koulun sisäisen uudistuksen tiellä olevia esteitä. Hanke niveltäi hyvin 1970-luvun alun uudistusstrategiaamme, jossa keskusvirastolla oli päävastuu peruskoulun uuden opetussuunnitelman sisältöjen ja oppilaskeskeisten työtapojen kenttään viemisestä, mutta samalla haettiin keinoja aktiivoida kouluja omaehtoiseen kehittämistyöhön.

ELD-projekti (*Education and Local Development*) korosti koulutuksen ja paikallisen kehityksen tiivistä vuorovaikutusta. Suomessa hanke liitettiin osaksi haja-asutusalueiden koulutuksen kehittämistyötä. Kansallinen projektimme oli Pohjois-Karjalan lääninkouluneuvos *Eero Solalan* organisoima Koulu kylän keskuksena eli *KOKKE* -projekti. *ELD*-projektin jatkoa meillä edusti *SPA*-projekti (*Education in Sparcely Populated Areas*), jossa analysoitiin sitä, miten koulutus voisi entistä paremmin vastata haja-asutusalueiden tarpeita. Samalla haettiin myös olosuhteisiin soveltuvia pedagogisia ratkaisuu-

ja. Me edistimme asiaa yhdysluokka-projektilla. Suomen aktiivisuutta hankkeessa osoitti myös se, että projektin päätöskokous järjestettiin Kuusamossa vuonna 1989.

ISIP-projekti (International School Improvement Project) oli varsin laajamittainen hanke, jossa effective school-suuntauksen tutkijoiden panos oli vahva. Suomi ei osallistunut projektiin. Sen sijaan vuonna 1986 käynnistyneeseen *ENSI*-projektiin (Education and School Initiatives) lähdimme aktiivisesti mukaan. Kouluhallituksen käynnistämä keskustelu uudistuvasta tieto- ja oppimiskäsityksestä loi pohjaa keskustelulle koulun vastuusta ja mahdollisuuksista aktivoida opettajat ja oppilaat uudistamaan opetusta. *FOTA*-projektiämme (Formaalisten tavoitteiden kehittäminen) esiteltiin opettajien ja oppilaiden voimin OECD:n päämajassa Pariisissa vuonna 1989. Osastopäällikkö *Veikko Lepistön* johtamaan ryhmään kuuluivat Helsingin yhtenäiskoulusta koottu oppilasryhmä opettajansa kanssa sekä tutkijat *Jouko Mehtäläinen* ja *Patrik Scheinin*. Perillä he demonstroivat eglanninkielisenä kaksi opetustuokiota, joissa oppilaat harjaannuttivat ajattelutaitoaan. Niiden jälkeen seurasi vilkas kansainvälisten asiantuntijoiden keskustelu. Suomalaisten esiintyminen herätti ansaitusti suurta mielenkiintoa. *ENSI*-projektin keskeinen opetuksen sisältöalue on ympäristökasvatus (The Environment and School Initiatives Project). Suomesta mukana on 16 yleissivistävää ja ammatillista oppilaitosta. Projektiin liittyvän toimintatutkimuksen vastuhenkilö on Lapin yliopiston dosentti *Kyösti Kurtakko*. Suomi oli yksi niistä kuudesta maasta, jotka OECD valitsi ympäristökasvatuksen tilasta tehtävään maatutkimukseen, joka valmistui vuonna 1993.

OECD:n keskeinen tehtävä on luotettavien koulutusilastojen tuottaminen analyysien, arviointien ja vertailujen pohjaksi. Nimenomaan kansainvälisten vertailujen tekeminen edellyttää, että on sovittu yhteisistä käsitteistä ja kerättävästä tiedosta ja että käytettävissä on päteviä vertailumenetelmiä. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi OECD käynnisti koulutusindikaattoriprojektin *INES* (International Education Systems), johon Suomi liittyi vuonna 1991. Järjestö julkaisee jäsenmaiden koulutuksen kehitystä koskevat koulutusindikaatturit vuosittain julkaistavassa *Education At a Glance* -raportissa. Suo-

men vahvaa sitoutumista hankkeeseen osoittaa, että Suomi toimi kesäkuussa 1995 pidetyn INES -projektin 3. yleiskokouksen isäntänä. Kokouksen käytännön järjestelyistä vastasivat opetusministeriön ohella opetushallitus ja tilastokeskus. Erityisesti opetushallituksen uudistuvan toimenkuvan kannalta indikaattoriprojekti on mitä tärkein.

OECD:n koulusektorin projektien viitekehys on koulutuksen ja talouden vuorovaikutus joko makro- tai mikrotasolla. Tieto on yhä keskeisempi tuotannon tekijä. Näin ollen on luonnollista, että järjestö panostaa opetuksen laadun kehittämiseen ja on ollut tukemassa dynaamisen tieto- ja oppimiskäsityksen vahvistumista kehittämissajattelussa. Se tarjoaa jäsenmaittensa, mm. Yhdysvaltojen, Kanadan ja Japanin mahtavat resurssit projektien ja verkostojen kautta yhteiseen, myös Suomen opetustoimen käyttöön. Osallistuminen OECD:n projekteihin onkin ollut monen suomalaisen hallintonaisten ja -miehen kansainvälistymisen "avoin korkeakoulu".

Ystävyyden ja yhteistyön asialla

Suomella on koulutus-, tutkimus- ja kulttuuriyhteistyötä koskeva kahdenvälinen kulttuurisopimus 37 maan kanssa. Vanhimmat (Puola, Unkari ja Viro) on solmittu 1930-luvun lopulla, useimmat kuitenkin 1960-luvun puolivälin jälkeen. ETYK:in päätösasiakirjassa v. 1975 oli mm. suositus bilateraalisten sopimusten solmimisesta. Sen seurauksena Suomen ao. sopimusten verkosto laajeni voimakkaasti. Sopimukset ovat hallitusten välisiä sopimuksia, joita toteutetaan kausiohjelmin, joista neuvotellaan sekakomissioiden puitteissa. Sen lisäksi, että sopimusten ja vaihto-ohjelmien valmistelu on antanut keskusvirastonkin edustajille mahdollisuuden tutustua monien maiden koululaitosten tilaan, kehittämissuunnitelmiin ja johtaviin virkamiehiin, sopimusten toteuttamiseen liittyvä asiantuntijavaihto on tarjonnut mahdollisuuden perehtyä toisen maan tilanteeseen paikan päällä. Minut kulttuurivaihto on vinyt monien Euroopan maiden lisäksi mm. Japaniin.



Kirsikkapuujuhla Tokiossa 5.4.1987. Puita esittelevät suurlähettiläs Pauli Opas ja hänen puolisonsa.

Suomen ja entisen Neuvostoliiton välisen yhteistyön perustana olivat kuitenkin vuonna 1944 solmittu YYA-sopimus, vuonna 1960 allekirjoitettu sopimus sivistyksellisestä yhteistyöstä sekä monet järjestöjen ja viranomaisten väliset yhteistyöohjelmat. Mm. opetusministeriöllä oli yhteistyöohjelma sekä Neuvostoliiton opetus- että kulttuuriministeriön kanssa. Merkittävä osa kulttuuriyhteistyötä tapahtui Suomi-Neuvostoliitto-Seuran ja Neuvostoliiton ystävyysseurojen keskusliiton yhteistyöohjelman puitteissa.

Esimerkkini kouluhallinnon yhteistyöstä Neuvostoliiton asiantuntijoiden kanssa on tyypillinen viranomais- ja kansalaisjärjestötoiminnan yhteishanke ja kuvaa muutenkin hyvin Neuvostoliitto-yhteistyön tavoitteita ja työtapoja. Sen taustalla olivat 1960- ja 1970-luvun taitteessa Suomessa esitetyt väitteet, että suomalaisten oppikirjojen antama kuva Neuvostoliitosta on vääristynyt ja perustuu vanhentuneisiin tietoihin. SN-seuran asettama työryhmä selvitti asiaa ja teki ehdotukset oppikirjojen sisällön tarkistamisesta sekä siitä, että oppimateriaalien laadun varmistamiseksi luotaisiin Suomen ja Neuvosto-

liiton asiantuntijoille mahdollisuudet pysyvään yhteistyöhön. Tätä koskeva ehdotus jätettiin keväällä 1972 kouluhallituksen pääjohtajalle ja opetusministeriölle. Mutta kyseessä ei luonnollisestikaan ollut vain pedagoginen ongelma. Lähinnä poliittinen äärivasemmisto väitti, että oppikirjojen antama kuva oli maidemme välistä ystävyyttä vahingoittava, jopa tietoista neuvostovastaista propagandaa. Kirjelmän jättämisen jälkeen SN-seura jatkoi asian aktiivista hoitamista, ja 3.1.1973 seuran pääsihteeri *Christina Porkkala* ilmoitti opetusministeriölle, että Neuvostoliiton ystävyysseurojen keskusliitto on yhdessä Neuvostoliiton opetusministeriön ja Neuvostoliiton pedagogisten tieteiden akatemian kanssa kutsunut 10-henkisen suomalaisen valtuuskunnan viiden päivän neuvottelumatkalle Moskovaan. Seura esitti myös yksityiskohtaisen ehdotuksen valtuuskunnan kokoonpanoksi tekemättä kuitenkaan ehdotusta puheenjohtajasta.

Opetusministeriöllä ei ollut muuta mahdollisuutta kuin nimetä valtuuskunta ja antaa sille valtuudet neuvotella asiantuntijayhteistyön käynnistämisestä. Juuri nimitettynä kouluhallituksen pääjohtajana sain valtuuskunnan vetääkseni. Matkaan lähdettiin junalla 25.2.1973 ja neuvottelut käytiin Moskovassa 26.2.–2.3.1973 Pedagogisten tieteiden akatemiassa. Neuvostoliiton valtuuskunnan johtajana toimi Akatemian varapresidentti *A. I. Markushevitch*. Koko tulevan yhteistyön kannalta oli tärkeää, että Neuvostoliiton valtuuskunta koostui pedagogisista asiantuntijoista. Suomessahan asialla on julkisestikin poliittinen ulottuvuutensa. Korostin avauspuheenvuorossani, että haluamme saada Neuvostoliittoa koskevat tiedot niin historian kuin maantiedonkin oppimateriaaleissa ajan tasalle, mutta vastaavasti toivomme saavamme tutustua sikäläisen oppimateriaalin antamaan Suomi-kuvaan ja omalta osaltamme auttaa kollegojamme sen ajankäytännön mukautamisessa. Tämä vastavuoroisuuden periaate, samoin kuin se itsestään selvä tosiasia, että kumpikin maa päättää omien oppimateriaalisensa sisällöstä, muodostivatkin sitten rakentavan pohjan tulevalle asiantuntijoiden yhteistyölle, jonka tavoitteet määriteltiin neuvottelujen päätteeksi seuraavasti:

- järjestelmällinen yhteistyö pyrkimyksenä parantaa Neuvostoliiton historian ja maantiedon kuvausta suomalaisissa oppikirjoissa ja vas-

taavasti Suomen historian ja maantiedon kuvausta neuvostoliittolaisissa oppikirjoissa;

- säännöllinen opetussuunnitelmien, oppikirjojen ja muun materiaalin vaihto;

- informaation vaihto opetusmenetelmällisten tutkimusten tuloksista sekä koulujen museotoiminnasta ja kotiseutututkimuksesta.

Yhteistyö jatkui aina vuoteen 1989 saakka. Sen puiteissa järjestettiin 11 varsinaista asiantuntijoiden työseminaaria ja lisäksi runsaasti muita tapaamisia. Suomalaiset oppimateriaalintekijät saivat tarvitsemiaan aineistoja ja järjestettiin maantiedon oppikirjan tekijöille laaja kiertomatka naapurimaan eri osiin. Saimme perattua vanhat Suomea esittelevät rainat neuvostolainaan varastoista ja lisätyksi muutaman rivin maamme historiaa ja maantietoa koskevaa tietoa sikäläisiin oppikirjoihin. Lisäksi suomalaisten asiantuntijoiden artikkeleita julkaistiin neuvostoliittolaisissa opettajajärjestöjen julkaisuissa. Kunkin seminaarin yhteydessä esitettiin myös molempia maita koskevat katsaukset koululaitoksen kehittämislinoista. Yhteistyö oli valtiojohtoista kuten muukin maiden välinen yhteistyö. Käytännön järjestelyjä hoidettiin paljolti ohi muodollisen byrokratian ystävyyssuorojen kanavia pitkin. Mutta niinhän tehtiin muussakin yhteistyössä.

Yhteistyö oli asiantuntijayhteistyötä, jossa ei kaihdettu arkojenkaan kysymysten käsittelyä. Merkittävänä pidän sitä, että jo vuonna 1974 Leningradissa pidetyssä seminaarissa, jossa aiheena olivat toiseen maailmansotaan johtaneiden syiden esittäminen oppimateriaaleissa, valtuuskuntamme jäsen tohtori *Keijo Korhonen* väitteli Neuvostoliiton tutkijoiden kanssa Ribbentrop-sopimuksen lisäpöytäkirjasta, torjui näiden väitteet sen väärentämisestä ja ilmoitti, että me pidämme sitä aitona siihen saakka, kunnes he pystyvät osoittamaan sen väärennykseksi. Kumpikaan osapuoli ei tietenkään luopunut kannastaan ja niinpä talvisodan alkamisesta todettiin, että Euroopassa ja maittemme välillä vallinnut jännitys johti maittemme väliseen aseelliseen selkkaukseen! Tavallaan traagista sikäläisten kollegojen kannalta oli, että Moskovassa marraskuun lopulla 1989 pidetyssä 11. seminaarissa he totesivat miltei kyyneleet silmissä, että "te olitte oikeassa,

me olimme syyllisiä". Tuolloin näimme myös omin silmin sen henkisen katastrofin, jonka keskellä sikäläiset tutkijat ja opetuksen kehittäjät olivat, kun työn ja oikeastaan koko elämän pohja oli Berliinin muurin myötä sortunut.

Tämän opetusalan asiantuntijayhteistyön rohkaisemana Neuvostoliitto käynnisti vastaavaa toimintaa muidenkin maiden, mm. Ranskan kanssa. Olimme puolin ja toisin hyvin tietoisia siitä, että työmme palveli maittemme välisen yhteistyön ja ystävyuden politiikkaa, mutta näimme myös sen merkityksen idän ja lännen välisen yhteyden rakentajana, ETYK:n kolmannen korin tavoitteiden toteuttajana. Osin juuri tämän toiminnan rohkaisemana käynnistyi 1980-luvun puolivälissä kouluhallituksen ja SN-seuran yhteistyönä vuotuinen *Naapuri tutuksi* -projekti, jossa pääpaino oli oppilaiden ja opettajien yhteistyön laajentamisessa. Hanke sai osakseen varsin laajaa kansainvälistäkin huomiota.

Nyt ajat ja työtavat ovat toiset. Suomi ja Venäjä solmivat kahdenvälisen kulttuurisopimuksen vuonna 1992. Keskusjohtoisuus on historiaa. Yhteistyön kosketuspinta on laaja. Myös nuorten kiinnostus naapuria kohtaan on viriämässä ja venäjänlukijoiden määrä kouluissa kasvussa. Kouluhallinnolla on nyt edessään uudet haasteet, mutta tarjolla myös uusia mahdollisuuksia yhteistyön kehittämiseen.

Osaamista kaupan

Suomalaiset opetusalan asiantuntijat ovat vuosikymmenten ajan olleet mukana perinteisessä kehitysyhteistyössä. Monen kohdemaan koululaitoksen kehittämisessä näkyy suomalaisen työn jälki ja monet niiden asiantuntijoista ovat saaneet koulutusta Suomessa. Olemme myös yrityksen ja erehdyksen kautta oppineet, että sen paremmin koululaitoksen rakenteet kuin opetuksen sisällötkään eivät ole siirrettävissä maasta toiseen. Kehitysyhteistyössä saadut kokemukset ovat omalta osaltaan auttaneet kouluhallintoa ymmärtämään koulualan kansainvälisen yhteistyön keskeistä ydintä.



Pituushyppykilpailu thaimaalaisen kyläkoulun pihalla maaliskuussa 1990. Kirjoittaja näyttää osaamistaan.

Vuosikymmenten saatossa kehittynyt osaaminen on nyt arvokasta pääomaa, jolla on lisääntyvää kysyntää. Vuoden 1991 jälkeen länsimaat ja kansainväliset organisaatiot ovat erilaisten rahoittajien tuella käynnistäneet runsaasti koulutuksen kehittämishankkeita mm. IVY- ja IKE-maissa. Suomalainen kouluhallinto, oppilaitokset ja yliopistot ovat mukana projektien tarjouskilpailussa ja menestyvät niissä varsin hyvin. Kokemus karttuu ja osaaminen vahvistuu missioilla, joissa tiimit ovat kansainvälisiä ja tehtävät haastavia. Itse olen saanut näistä tehtävistä viime vuosina hitusen kokemusta Venäjällä, Latviassa ja Palestiinassa. Toivon, että näissä töissä yhä laajeneva nuorten asiantuntijoiden joukko kasvaa yhä vaativimpiin kansainvälisiin tehtäviin.

Lopuksi

Koulualan kansainvälisen yhteistyön tavoitteet vaihtelevat ja ne heijastelevat maan koulutuspolitiikankulloisiakin prioriteetteja. Itsenäis-

tyvälle tai kansainvälisestä yhteisöstä syystä tai toisesta syrjässä olleelle valtiolle mukaantulo yhteistyöhön on tärkeä etappi matkalla kohti kansainvälisen yhteisön täysivaltaista jäsenyyttä. Tietyissä kehityksen vaiheissa on tärkeää testata omia koulutuspoliittisia tavoitteita kansainvälisillä forumeilla tai olla mukana kansainvälisessä tulosten arvioinnissa ja vertailussa. Pysyvänä tavoitteena on virikkeiden hankkiminen ja antaminen opetuksen sisältöjen ja menetelmien kehittämiseen. Vähäarvoista ei ole sekään työ, jonka tavoitteena on lähinnä ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja ystävyyden syventäminen.

Kaikkea tätä on ollut kouluhallinnonkin kansainvälinen vuorovaikutus, jonka tulosten varassa voimme nyt terveesti itseemme luottaen tähdätä laajenevaan yhteistyöhön. Se on välttämättömyys, elämisen ehto, kuten seuraava lainaus opetusministeriön strategiasta hyvin osoittaa:

Suomen ulkoinen ja sisäinen kehitys ovat riippuvaisia avoimista ja laajoista kansainvälisistä yhteyksistä, myös ja erityisesti koulutuksen, tutkimuksen ja kulttuurin aloilla. Suomen asemaa sivistyskansana sivistyskansojen eturivissä ei ole mahdollista ylläpitää ilman laajoja ja tarkkoja tietoja eri maiden ja kansainvälisen yhteisön kehityksestä ja tasosta. Tieto on Suomen tuontitavaroista tärkein – ja halvin. Koulutus, tutkimus ja kulttuuri ovat taloudellisen kasvun ja yhteiskunnallisen kehityksen ja tasapainon tärkeimpiä tekijöitä.