

Sisälllys

LUKIJALLE	2
AIKUISKASVATUS – DEMOKRATIAN HAASTE?	3
1 TAVOITTEENA TASA-ARVO	7
DEMOKRATIA, KOULUTUKSEN KASAUTUVUUS JA AIKUISKOULUTUSPOLITIikka	8
<i>Risto Rinne</i>	
MIEHIÄ, NAISIA VAI AIKUISIA? SUKUPUOLI AIKUISKASVATUKSEN HAASTEENA	41
<i>Anja Heikkinen</i>	
AIKUISKOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS TYÖMARKKINOILLA	74
<i>Heikki Silvennoinen</i>	
2 TYÖNANTAJAN OPISSA	89
TYÖSSÄOPPIMINEN JA TYÖELÄMÄN MURROS TEOLLISTUMISEN ALKUAIKOINA	90
<i>Kari Teräs</i>	
TYÖNJOHDON VALTA JA TIETO 1900-LUVUN ALKUPUOLELLA.....	102
<i>Pauli Kettunen</i>	
3 KANSALAISTOIMINTA JA OSALLISTUMINEN	126
YHDISTYKSET, JOUKKOTOIMINTA JA MYÖHÄISMODERNI HEGEMONIA	127
<i>Martti Siisiäinen</i>	
KANSALAI- JA TYÖVÄENOPISTOT – KOULUTUKSELLISTA TASA-ARVOA?	145
<i>Ilkka Virta</i>	
4 OPINPAIKKOJA ETSIMÄSSÄ	155
AIKUISET OPISKELIJAT KORKEAKOULUTUKSESSA.....	156
<i>Erja Moore</i>	
AIKUISKOULUTUSHALUTTOMUUDEN JÄLJILLÄ	170
<i>Tero Järvinen & Markku Vanttaja</i>	
IKÄÄNTYNEET SUKUPOLVET JA OPPIMISYHTEISKUNNAN REALITEETIT	186
<i>Arto Jauhiainen</i>	

Lähteet ja kirjallisuus

LUKIJALLE

Tässä kirjassa aikuiskasvatuksen maailmaa tarkastellaan historiallisesta ja yhteiskuntapoliittisesta näkökulmasta. Kaikki kirjoitukset ovat kriittisiä puheenvuoroja aikuiskasvatuksen muotoutumisesta ja tilasta osana muuttuvaa yhteiskuntaa. Näkökulma on monitieteinen. Kirjoittamiseen on osallistunut niin aikuiskasvatustieteilijöitä, kasvatustieteilijöitä, sosiologeja, historioitsijoita kuin kentänkin toimijoita ja tuntijoita.

Aikuiskasvatus ja demokratian haaste -kirja on ollut myös toimituksellinen haaste. Kirjoittajat ovat aktiivisia tieteenharjoittajia, kouluttajia sekä muita asiantuntijoita, joilla on samanaikaisesti monta rautaa tulessa. Haluamme kiittää lämpimästi kaikkia kirjoittajia, jotka ovat kyenneet ottamaan tarvittavan ajan kirjoitustyöhön ja näin mahdollistaneet käsillä olevan teoksen syntymisen. Kiitämme kirjoittajia myös kärsivällisyydestä ja ymmärtävyydestä allekirjoittaneiden omia ajankäytön pulmia kohtaan.

Lämmin kiitos kuuluu ennen kaikkea professori Anja Heikkiselle Tampereen yliopistosta koko kirjasarjan ideoijana, rahoituksen hankkijana ja kirjasarjan päätoimittajana sekä vielä kaikkien kirjojen avustavana toimittajana. Kiitämme myös tutkimusavustaja Jenni Pätäriä Tampereen yliopistosta kaikesta avusta kuvituksen aikaansaamisessa, prosessin koordinoinnissa ja erilaisissa teknisissä kysymyksissä. Aina pitkämielinen ja luotettava tutkimusavustaja Tuuli Kaunisto on puolestaan pitänyt langat taitavasti käsissään Turun päässä hoitaessaan yhteyksiä kirjoittajiin ja muihin tahoihin sekä saattaessaan käsikirjoituksen julkaisuvaiheeseen. Ilman hänen panostaan emme nyt olisi tässä.

Turussa 1.7.2010

Risto Rinne ja Arto Jauhiainen

AIKUISKASVATUS – DEMOKRATIAN HAASTE?

Risto Rinne & Arto Jauhiainen

Elämme kolmannella vuosituhanella aikakautta, jossa mikään ei näytä pysyvältä. Olemassaoloamme reu-
nustavat jatkuvat ja yllättävät muutokset, katkokset, riskit ja uhat. Me elämme myös aikakautta, joka muu-
tostahtinsa siivittämänä on hyväksynyt ohjenuorakseen ajatuksen kaikkien ihmisten jatkuvasta muutokses-
ta, alituisesta kasvusta sekä elinikäisestä ja elämänlaajuisesta oppimisesta. On tärkeää ymmärtää, miten
tähän on tultu, miksi tähän on tultu, miten tämä kytkeytyy aikuisväestön muuttuneisiin elämänolosuhteisiin
ja vaikutusmahdollisuuksiin oman elämänsä ja laajemmin yhteiskunnan kulussa. Olisi hyvä myös tietää,
mihin suuntaan olemme menossa.

Aikuiskasvatuksen juuret työntyvät suurten joukkoliikkeiden aikakauteen, kansalaisten tulemiseen
tietoisiksi omista mahdollisuuksistaan ja perusoikeuksistaan ja samanaikaiseen äänioikeuden ja demokrati-
an hitaan laajenemisen maaperään. Kansansivistys ja kansanvalistus ja niihin kiinnittyvät kansalaisliikkeet
pyrkivät herättämään suomenkielisenkin rahvaan osalliseksi tiedon ja lukemisen sekä kansalaisvaikuttami-
sen uudesta maailmasta 1800-luvulla ja 1900-luvun alkupuoliskolla. Aikuiskasvatus on ollut suomalaisen
kansalaisyhteiskunnan, kansallisvaltion ja kansallisen talouden rakentaja ja herättäjä. Koulutuksen, oppimi-
sen ja sivistyksen on nähty muodostavan välttämättömän edellytyksen kansanvallan ja demokratian ete-
nemiselle.

Oppiminen ei ole milloinkaan rajoittunut koulutusinstituutioihin. Myös työelämässä on aina opittu ja
opetettu taitoja ja siirretty osaamista vanhemmilta sukupolvilta nuoremmille. Tätä toimintaa ei aiemmin
mielletty saatikka kutsuttu aikuiskoulutukseksi. Mestari-kisälli-oppipoika-järjestelmineen se muodosti itses-
tään selvän ammattiin oppimisen mekanismin. Tämänkaltaisen järjestyksen avulla on kautta historian tur-
vattu ammattitaidon ja osaamisen jatkuvuus ja kehittyminen ja mahdollistettu kokonaisen ”osaavan Suo-
men” olemassaolo.

Suomalaisen aikuiskoulutuksen tai aikuiskoulutuspolitiikan kehitysvaiheet voidaan jaotella eri tavoin.
Yksi jo vakiintunut tapa perustuu kolmeen kauteen, jotka seurasivat kansanvalistusta ja aikuiskasvatuksen
varhaisempia vaiheita ja muotoilivat varsinaisen suomalaisen aikuiskoulutuspolitiikan synnyn. (esim. Alanen
1994; Lampinen 1998; Rinne & Vanttaja 1999):

1. Myötäilevän sivistyspolitiikan kausi (1960-luvun loppuun),
2. Suunnittelukeskeisen aikuiskoulutuspolitiikan kausi (1980-luvun loppupuolelle), ja
3. Markkinaperusteisen aikuiskoulutuspolitiikan kausi (1980-luvun lopusta eteenpäin).

Alussa olivat suuret joukkoliikkeet, kansanvalistus ja kansansivistys. Esitetty kausitus on yksi karkea näke-
mys siitä, että aina 1960-luvun lopulle tai 1970-luvulle asti aikuiskoulutuksen pääpaino oli suuntautunut

enemmän tai vähemmän vapaan sivistystyön kentille. Julkinen valta sen paremmin kuin elinkeinoelämä etujärjestöineen ja vaatimuksineen ei ollut Suomessa aikuisten opiskelun ensisijainen kiinnostuksen kohde. Koulutusjärjestelmän ekspansio, yhteiskuntasuunnittelun koneistojen voimistuminen, työmarkkinoiden vaatimukset – unohtamatta kansainvälisten järjestöjen esityksiä – olivat se kaikupohja, josta laajempi julkinen kiinnostus aikuiskoulutukseen alkoi 1970-luvun alusta systematisoitua osaksi yleistä yhteiskunta-, koulutus-, sosiaali- ja työvoimapolitiittista kiinnostusta. Keskeinen muutos oli aikuiskoulutuksen entistä selvempi liittäminen työelämän vaatimuksiin ja valtiovallan säätelyn piiriin. Muutosta osuvasti kuvaava suomalainen erikoisuus oli, että esimerkiksi Yhteiskunnallisen korkeakoulun aikuiskasvatuksen kunniakasta perinnettä jatkaneen Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen rinnalle aikuiskoulutuksen kehittämisen yhdeksi merkittäväksi toimijaksi kohosi erityinen Valtionhallinnon kehittämiskeskus.

Kaksi vuosikymmentä jälkeensä, 1980-luvun lopulta lähtien politiikan suunta muuttui. Keskitetyn suunnittelun ja aikuiskoulutuksen tarjonnan prioriteeteista luovuttiin. Nyt aikuiskoulutuksen malli on kysyntäpainotteisempaa ja markkinaperusteisempaa. Työelämän tarpeista ja ammattitaidon ylläpidosta ja kehittämisestä tuli koko aikuiskoulutuskentän ehdoton ykkösasia. Siirryttiin yhteiskunnallisen hyödyn aika-kauteen.

Aikuiskoulutuksen kentästä on tullut kolmijalkainen: omaehtoista aikuiskoulutusta vahvemmin ovat kasvaneet työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus ja henkilöstökoulutus. Viime vuosina on erityisesti pyritty lisäämään työelämälähtöistä koulutusta: oppisopimuskoulutusta, erilaista työssäoppimista sekä näyttötutkintoihin perustuvaa ammattiin pätevöitymistä. Ilmeinen muutos suhteessa 1970- ja 1980-luvun aikuiskoulutuksen kenttään on nähtävissä. Jossain määrin tämä muutos on huomioitu myös uudessa koululainsäädännössä. 2000-luvulla kenttä on jälleen uudelleen määrittymässä tavalla, joka näyttää vannovan ennen muuta arjen oppimisen ja työssä oppimisen nimiin.

Kokonaisvaltaista siirtymistä 1990-luvulta lähtien kysyntää painottavaan markkinaperusteiseen tai ”puolimarkkinaperusteiseen” malliin voidaan Osmo Lampisen (1998, 134) mukaan pitää peräti pitkänlinjan kansallisen koulutuspolitiikan poikkeamana ja kansainvälisestikin harvinaisena ratkaisuna. Viime mainitusta emme ole aivan samaa mieltä (vrt. Tuijnman 1996; Griffin 1999a; 1999b). Joka tapauksessa harjoitetun aikuiskoulutuspolitiikan kulusta ja painopisteiltään muuttuneen aikuiskoulutuksen vaikutuksista Suomessa on toistaiseksi olemassa melko niukalti systemaattista tutkimustietoa.

Tässä kirjassa pyritään lähestymään aikuiskasvatuksen ja demokratian muuttuvaa suhdetta useasta eri näkökulmasta. SAKKE-teossarjan kokonaisuuden lähtökohtia mukaillen kirjoittajat lähestyvät teemojaan historiallisesta näkökulmasta. Painostukset kuitenkin vaihtelevat. Osa luvuista keskittyy enemmän nykyisyyteen, osa tiukastikin tiettyihin historiallisiin ajanjaksoihin. Luvut jakaantuvat myös sen mukaan, kuinka yleisellä tasolla ne liikkuvat aikuiskasvatuksen laajassa kentässä ja kuinka tarkasti ne rajaavat tarkastelukohteensa. Luonnollisestikaan kirjassamme ei ole kyetty tavoittamaan ajallisesti sen paremmin kuin leveydel-

tään koko aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen aavaa mannerta. Varsin monipuoliseksi ja uusia näkymiä avaavaksi rohkenemme kuitenkin kirjan kokonaisuutta luonnehtia.

Kirja lähtee liikkeelle aikuiskasvatuksen ja demokratian yhteyksien laajempien kenttien esittelystä, yläotsikkonaan ”Tavoitteena tasa-arvo”. Tämän jälkeen siirrytään ammatillisen aikuiskoulutuksen, erityisesti työperäisen oppimisen, kenttään painottuneeseen tarkasteluun, yläotsikkonaan ”Työnantajan opissa”. Seuraavaksi ovat vuorossa yhdistystoiminnan ja yleissivistävämmän aikuiskoulutuksen kentät, yläotsikkonaan ”Kansalaistoiminta ja osallistuminen”. Lopussa luodaan katse aikuiskoulutushaluttomien ja ikääntyvien maailmoihin, yläotsikkonaan ”Opinpaikkoja etsimässä”.

Aluksi Risto Rinne luo katsauksen suomalaisen demokratian ja aikuiskoulutuksen välisiin suhteisiin pitkälti historiaan nojaavan tarkastelun avulla. Tarkastelu etenee ikään kuin kerroksittain; elinkeinorakenteen muutoksesta koulutusrakenteen muutoksen kautta aikuiskoulutuksen muutokseen. Rinne päätyy kysymään, selittäisikö yksinkertaisimmillaan meritokratian teesi koko kupletin juonen.

Anja Heikkisen kirjoituksessa keskiössä on sukupuoli. Mittavan tilastollisen ja muun materiaalin avulla Heikkinen lähestyy aihettaan monikärkisesti. Hän osoittaa sukupuolen näytelleen keskeistä roolia niin vapaassa sivistystyössä, ammattikasvatuksessa, henkilöstön kehittämisessä kuin opillisessa kasvatuksessa. Lopuksi hän kysyy, voisiko sukupuolen merkitystä aikuiskasvatuksessa muotoilla uudella tavalla.

Heikki Silvennoinen pohtii aikuiskoulutuksen mahdollisuuksia ja rajoja. Hänen tarkastelunsa pääpaino on ammatillisen aikuiskoulutuksen kentällä. Silvennoinen todentaa artikkelissaan, että monilla lupausarvoilla ladatun koulutuksen mahdollisuudet vaikuttaa työmarkkinoihin ovat rajalliset. Tämä johtuu siitä, että koulutuksen ja työelämän kentät ovat monin tavoin hierarkisoituneet ja eriytyneet ja niiden keskinäiset vaikutussuhteet ovat hyvin monimutkaiset.

Kari Teräs käy historian tutkijan ottein kiinni vaikeaan aiheeseen; työssä oppimiseen ja työelämän murrokseen teollistumisen alkuaikoina. Hän osoittaa muistitiedon sekä arkisto- ja lehdistömateriaalin varassa, miten vahvaa on vanhempien ammatinharjoittajien auktoriteetti työelämässä ollut ja miten heikko ja työelämän normeihin väkipakolla alistuva tulokkaiden asema.

Pauli Kettunen jatkaa tavallaan samaa teemaa työssä oppimisesta keskittyen kuitenkin laajan lähdeaineistonsa varassa työnjohdon tietoon ja valtaan. Erityisenä kohteena Kettusella on Teollisuuden työnjohdajakoulu Suomessa 1900-luvun ensi puoliskolla. Hän osoittaa miten vakavasti Suomessakin tieteellinen liikkeenjohto ja psykologinen rationalismi työnjohdossa otettiin noina aikoina.

Martti Siisiäinen puolestaan nostaa esiin joukkotoiminnan ja yhdistysten aseman modernin yhteiskunnan myöhäismodernissa hallinnassa ja hegemoniassa. Siisiäisen erittely 1970-luvun ja 2000-luvun hegemonian luonteenomaisista tendensseistä maalaa eteemme yleensä vähemmän tarkastellun kuvan yhteiskuntamme sosiaalisten siteiden heikkenemisestä, yhdistysten merkitysten syvällisestä muutoksesta ja ”tee-se-itse-yksilön” synnystä. Yhdistykset, ihmisten yhteenliittymät, ovat yksi keskeisimmistä aikuiskasvatuksen usein näkymättömiin jäävistä ja sivuutetuistakin kentistä.

Ilkka Virta tarkastelee luvussaan kansalais- ja työväenopistojen vuosisataista tietä. Hänen voimakkaasti korostamansa jo aiemminkin tuttu teesi on se, että kansalais- ja työväenopistot ovat matkan varrella muuttuneet koulutuksellisen tasa-arvon toteuttajista maksukykyisen asiakaskunnan palvelijoiksi. Tarkastelu keskittyy lähinnä nykyaikaan korostaen muun muassa maahanmuuttajien koulutustarpeiden huomiointia.

Tero Järvinen ja Markku Vanttaja nostavat omassa luvussaan esille tärkeän teeman aikuiskoulutushaluttomuudesta kytkien sen lähinnä työvoimapolitiittiseen aikuiskoulutukseen. Kun aikuiskoulutusta yleisesti pidetään yhteiskunnallisena ja koulutuksellisenä hyvänä, joka saattaa tarjota opiskelijoille ”toisen mahdollisuuden”, esittävät kirjoittajat Robert Mertonin typologiaan perustuvan kriittisen näkemyksen, jonka mukaan kaikki eivät suinkaan näe asiaa noin. Kirjoittajat nostavat esiin myös tutun keskustelun perustulosta ja työajan lyhentämisestä.

Arto Jauhiainen puolestaan kohdentaa tarkastelunsa toiseen aikuiskoulutuksen kannalta ”ongelmalliseen” ryhmään, ikääntyviin ja ikääntyneisiin. Oppimis- ja tietoyhteiskunta elinikäisen oppimisen vaateineen ja mahdollisuuksineen on erityisen haasteellinen jatkuvasti kasvavalle seniorikansalaisten joukoille. Turkulaisiin ikääntyneisiin kohdistuvan survey-tutkimuksen tuloksia esitellen hän toteaa ikääntyneiden sukupolvien kohtaavan oppimisyhteiskunnan realiteetit kovin toisin kuin nuoremmat sukupolvet.

Erja Moore siirtää katseen korkeimman opillisen sivistyksen piiriin. Hän analysoi muun muassa tilastosarjojen perusteella korkeakoulutuksen aikuisia opiskelijoita. Moore katsoo korkeakoulujen olevan ensisijassa nuorille tarkoitettuja opiskelupaikkoja, mutta todentaa samalla tapahtuneen muutoksen, jossa opiskelija-aines on muuttunut aikuisemmaksi, vaikka suomalainen korkeakoululaitos toisin kuin monissa muissa maissa varsin heikosti tunnustaa aikuisopiskelijan erityisen statuksen.

1 TAVOITTEENA TASA-ARVO

[KUVA]

Kasvatus ja koulutus ovat muokanneet suomalaista demokratiakäsitystä. Se painottaa kansalle kuuluvaa valtaa ja kansalaisten välistä tasa-arvoa. Valta ja tasa-arvo merkitsevät yksilölle sekä oikeuksia että velvollisuuksia. Jokaisella on oikeus saada tarvitsemaansa tukea kasvuunsa, mutta myös velvollisuus tukea koko yhteiskunnan kehitystä. Kansaankuulumisen ja kansalaisuuden kriteerit ja niiden asettajat ovat vaihdelleet aikojen kuluessa. Millainen on tilanne tänään? Onko koulutusuralla menestyminen täysvaltaisen kansalaisuuden kannalta tärkeämpi asia kuin syntyperä, varallisuus, kieli tai sukupuoli?

DEMOKRATIA, KOULUTUKSEN KASAUTUVUUS JA AIKUISKOULUTUSPOLITIikka

Risto Rinne

Koulutuksen asema suomalaista kansanvaltaa rakennettaessa on aina ollut keskeinen. Koko suomalaiseen tapaan rakennettu pohjoismainen hyvinvointivaltio on nojannut yhtäältä demokraattisen kansanvallan ja toisaalta koulutuksellisen tasa-arvon peruspilarien varaan. Koulutuksen tarjoamista resursseista ja asemista on aina käyty kovaa kamppailua kullakin historiallisesti ja sosiaalisesti määrittävällä taistelukentällä.

Tässä luvussa eritellään lyhyesti demokratian ja tasa-arvon paljon käytettyjä, mutta syvimmillään hyvin monimutkaisia käsitteitä. Tällä tahdotaan korostaa käsitteiden väistämätöntä historiallista ja sosiaalista luonnetta ja sitä, että niillä on kulloinkin kansallinen ominaisuutensa, joka perustuu niin taloudellisen, sosiaalisen kuin kulttuurisen hyvän historiallis-kansallisiin jakoperiaatteisiin. Tässä merkityksessä juuri suomalainen demokratia ja tasa-arvo niin ideaaleina pyrkimyksinä kuin reaalitodellisuuden ilmiöinä ovat historiallisesti kytkeytyneet erityisellä tavalla erityiseen pohjoismaiseen hyvinvointivaltiomalliin.

Luvussa tarkastellaan suomalaisen elinkeinorakenteen erityislaatuista, paljolti muiden maiden kehityksestä poikkeavaa historiallista muutosta, jonka ajoittuminen ja nopeus määrittää olennaisella tavalla kunakin ajankohtana myös suomalaisen koulutuksen rakenteita ja reunaehtoja sekä aikuisväestön osaamistarpeita. Luvussa käydään läpi myös suomalaisen koulutusvaltion ja koulutusyhteiskunnan muotoutumista, minkä avulla tuodaan ymmärrettäväksi koulutuksen ekspansion yhteyksiä yhteiskunnallisen demokratian ja erityisesti koulutuksellisen tasa-arvon etenemiseen.

Onkin aiheellista käsitellä suomalaisen aikuiskoulutuspolitiikan ja aikuiskoulutuksen historiaa, olennaisia kysymyksiä aikuiskoulutuksen tasa-arvosta ja kasautumisesta sekä kysyä selitystä yhtälölle, jossa kohtaavat yhtäältä aikuiskoulutuksen lisääntyminen ja sen tarjoama lupaus ”toisesta mahdollisuudesta”, ja toisaalta aikuiskoulutuksen elämänmittainen ja ylisukupolittainen kasautuvuus sekä aikuiskoulutukseen osallistumisen sosiaalinen eriarvoisuus.

Tärkeää on myös tarkastella koko suomalaisen aikuiskoulutuksen kehityskaarta ja laajemminkin suomalaisen koulutuksen kehityskaarta sekä tehdä sitä ymmärrettäväksi suhteessa meritokraattisen yhteiskunnan muotoutumiseen ja peruslogiikkaan. Mihin suuntaan yhteiskunnat ovat kehittymässä ja

mikä on koulutuksen ja tutkintojen yhteys tuohon kehitykseen sekä ihmisten sosiaaliseen sijoittumiseen?

Demokratia, tasa-arvo ja hyvinvointivaltio

Demokratia tarkoittaa vallan ja vallankäyttömahdollisuuksien jakautumista suhteellisen tasaisesti väestön keskuudessa. Sen vastakohtana voidaan pitää harvainvaltaa, oligarkiaa, jossa vain harvoilla on oikeus vallankäyttöön. Sana demokratia on alkuaan syntynyt vuosisatoja sitten. Se on suoraan peräisin muinaiskreikkalaisesta sanasta *dēmokratia* (δημοκρατία). Tämä tarkoittaa kirjaimellisesti suomennettuna kansanvaltaa. Sana on muodostettu alkuosasta *dēmos* (δημος) eli kansa tai väkijoukko tai useat ja *kratos* (κρατος) eli komento tai valta. Englanninkielisessä kirjallisuudessa demokratia-sana esiintyi ensimmäisen kerran 1574. Latinankielisistä teksteistä varhaisimmat maininnat on löydettävissä jo 1200-luvulta. (Esim. Wikipedia 2010.)

Demokratian historia on pitkä, mutkikas ja kivulias. Vanhassa orjayhteiskunnassa orjat olivat isäntiensä omaisuutta eikä sen paremmin demokratiasta kuin vapaudesta voitu puhua kuin ”vapaiden miesten” yhteydessä. Myös koulutus oli alkuaan vain vapaiden miesten oikeus. Feodaaliyhteiskunnassa feodaaliherrat omistivat orjansa ja väkensä. Säätyläisyhteiskunnassa vain säätyjen edustajilla, aatelilla, papistolla, porvaristolla ja talonpojilla oli oikeus osallistua yhteiseen valtiolliseen ja kunnalliseen päätöksentekoon varallisuutensa mukaan. Tällainen oli tilanne Suomessakin aina 1800-luvun loppupuolelle asti.

Tasa-arvon käsite liittyy kiinteästi demokratiaan. Mahdollisuuksien tasa-arvolla (*equality of opportunities*) tarkoitetaan ajatusta, jonka mukaan kaikille ihmisille tulisi taata mahdollisimman tasavertaiset lähtökohdat tavoitella omaa hyväänsä yhteiskunnassa ja elämässä. Tasa-arvon katsotaan toteutuvan eri tavoin eri yhteiskunnissa, useimmat katsovat sen toteutuvan parhaiten niin sanotussa hyvinvointiyhteiskunnassa. Hyvinvointiyhteiskunnaksi kutsutaan yhteiskuntaa, joka pyrkii esimerkiksi edistämään mahdollisuuksien tasa-arvoa koulutuksen tasa-arvon lisäämisellä ja maksuttoman koulutuksen avulla taatakseen myös köyhien ja marginaalissa elävien perheiden lapsille mahdollisuuden mahdollisimman korkeaan koulutukseen ja sen tuottamaan koulutushyvään. Tasa-arvoa tavoitteleva yh-

teiskunta pyrkii takaamaan kaikille varallisuudesta, etnisestä alkuperästä, sukupuolesta tai asuinalueesta riippumatta yhtäläiset mahdollisuudet edetä koulutusurillaan ja yhteiskunnan statusrakenteissa.

Hyvinvointivaltion kehittyminen on ollut osa Euroopan modernisoitumisen historiaa. Moderni valtio on 1700-luvulta alkaen kehittynyt neljässä vaiheessa. Ensimmäistä vaihetta voidaan kutsua veronkanto- ja sotilasvaltioksi, toista kansallisvaltioksi, kolmatta demokraattiseen vallankäyttöön perustuvaksi valtioksi ja neljättä vaihetta ”sosiaaliseen kansalaisuuteen” perustuvaksi hyvinvointivaltioksi. Viimemainitussa neljännessä vaiheessa pyritään siihen, että kaikilla kansalaisilla on poliittisten oikeuksien ja vapauksien ohella yhtäläiset sosiaaliset oikeudet ja etuudet (Rokkan 1970). Etenkin Pohjoismaat, Suomi niiden joukossa, on laskettu tällaiseksi hyvinvointivaltioksi. Hyvinvointivaltiota voidaankin pitää juuri Pohjoismaiden yhtenä tärkeimpänä panoksena ja osuutena koko 1900-luvun maailmanhistoriassa. (Hentilä, Krözl & Pulma 2002, 311; Rinne & Antikainen 2010.)

Yhtenä hyvinvointivaltion ideaalityyppinä on pidetty erityistä pohjoismaista hyvinvointivaltiomallia. Palvelut ja tulonsiirrot ulottuvat tässä mallissa kaikille kansalaisille sosiaalisten oikeuksien universaalien periaatteen mukaisesti. Ne ovat julkisen vallan tuottamia, ja niiden taso on yleensä korkea. Yksityisen terveydenhoidon, vakuutusturvan ja erityisesti yksityisen koulutuksen osuus on marginaalinen. Pohjoismainen malli luotiin ja toteutettiin voimakkaalla julkisen vallan panostuksella ja laajan puolueiden, korporatioiden ja työmarkkinajärjestöjen konsensuksen vallitessa erityisesti sotien jälkeisessä Pohjolassa. Pohjoismaisen mallin perustana myös Suomessa on ollut laaja työhön osallistuminen, suhteellisen alhainen työttömyys ja kattava hyvinvointipolitiikka, jossa valtion rooli on keskeinen (Kosonen 1998, 37; Rinne & Antikainen 2010).

Suomi on siis selkeästi luettavissa kuuluvaksi pohjoismaisen hyvinvointivaltion malliin, jonka keskeisen universalismin periaatteen mukaan esimerkiksi sosiaalipolitiikka koskee kaikkia kansalaisia, vaikka sosiaaliturva rakentuisikin osittain myös ansiosidonnaisuuden varaan (Jokinen & Saaristo 2002, 122–123).

John Rawlsin (1988) laajalti tunnettu oikeudenmukaisuusteoria on ohittamaton lähtökohta pohdittaessa syvemmin tasa-arvon ja demokratian ongelmaa. Rawls ei tyydy tavanomaiseen ajatukseen mahdollisuuksien tasa-arvosta (*equality*), vaan korostaa syvempää ”oikeudenmukaisuuden” (*justice ja equity*) periaatetta. Rawls korostaa näkemyksissään kaikkien ihmisten yhtäläistä ihmisarvoa ja etujen tasa-arvoista jakautumista. Rawlsin vastaus kaikkialla vallitsevaan ”tasauksen ja tehokkuuden ristirii-

taan” on ”minimin maksimointi” ja hänen lanseeraamansa ”eroperiaate”, jonka mukaan eriarvoisuus on hyväksyttävissä pääosin vain silloin, jos se parantaa huonoimmassa asemassa olevien olosuhteita. (Ks. Helne ym. 2003, 216.)

Hyvinvointivaltion taustalla olevan peruskäsityksen mukaan sosiaaliset ongelmat nähdään yhteiskunnallisesti ja historiallisesti tuotettuina ja yhteisesti ratkaistavissa olevina. Kehittyneen modernin hyvinvointivaltion tavoitteena on ollut tarjota kansalaisille kohtuullinen toimeentulo ja tasa-arvoistaa ja oikeudenmukaistaa elämisen ehtoja kaikilla alueilla ja tasoilla (ks. Jokinen & Saaristo 2002, 113).

Hyvinvointivaltion kehitys on Suomessa myötäillyt kansainvälistä kehitystä. 1950-luvulta lähtien syntyivät kansaneläkelaki, sairausvakuutus ja työeläkejärjestelmä. Erityisen rajusti kasvoi julkinen sektori 1960- ja 70-luvuilla. Hyvinvointivaltiota rakennettiin muun muassa terveyskeskusten ja peruskoulujen voimin ja korkeakouluverkostoakin alueellistettiin määrätietoisesti. (Jokinen & Saaristo 2002, 130–131.)

Kuten Raija Julkunen (2001, 11) toteaa, oli 1980-luku se keskeinen vedenjakaja, josta lähtien teollisuusmaissa on siirrytty hyvinvointiyhteiskunnasta pois päin; rajoittamaan julkisten ja eritoten sosiaalimenojen kasvua. ”Hyvinvointivaltion politiikassa on siirrytty kasvusta karsinnan, rajoittamisen ja sopeuttamisen aikaan.” Myös koulutuspolitiikan kentässä on siirrytty kohden niin sanottua uusliberalistista koulutuspolitiikkaa, jossa vanhat koulutuksellisen tasa-arvon lisäämisen pyrkimykset ovat saaneet antaa periksi koulutuksen tehostamispaineille ja kasvavalle kilpailulle niin oppilaiden ja opiskelijoiden kuin koulujen välillä. Julkinen valta on ikään kuin siirtynyt taemmas koulutuksen pääohjaajan paikalta ja antanut tilaa koulutusmarkkinoiden vapaammalle toiminnalle sekä muun muassa perheiden vapaalle koulunvalinnalle.

Maa- ja metsätaloudesta teollisuuteen ja palvelutalouteen

Maaton agraariväestö lisääntyi ympäri Eurooppaa merkittävästi 1700- ja 1800-luvuilla. Samanaikaisesti esiin kohoava teollistuminen synnytti kasvavan teollisuustyöväestön. Tällaisen suuren murroksen pohjalta rakentui myös suomalainen luokkarakenne 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alkupuolella (Alapuro 1980, 36).

Vuonna 1879 Suomesta poistettiin elinkeinovapauden esteet ja lakkautettiin ammattikuntalaitos. Risto Alapuron (1980, 60) sanoin ”työvoiman liikkumista kysynnän mukaan eivät sen jälkeen enää mitkään säännökset kahlinneet.” Oli astuttu ”täydelliseen elinkeinovapauteen” (Waris 1968, 112).

Suomen teollisuuden kehitys oli huomattavasti myöhäisempää ja verkkaisempaa kuin Euroopassa ja muissa Pohjoismaissa. Vielä 1900-luvun alussa sai Suomessa elantonsa maa- ja metsätaloudesta yli 80 prosenttia ammatissa toimivasta väestöstä ja heidän joukossaan maattoman väestön osuus oli noin puolet (emt. 41–42).

Suomessa vuonna 1940 maa- ja metsätaloudessa työskenteli edelleen lähes kaksi kolmasosaa ammatissa toimivasta väestöstä, kun osuus esimerkiksi Ruotsissa oli enää alle kolmanneksen (Alapuro 1980, 79; Waris 1968, 21).

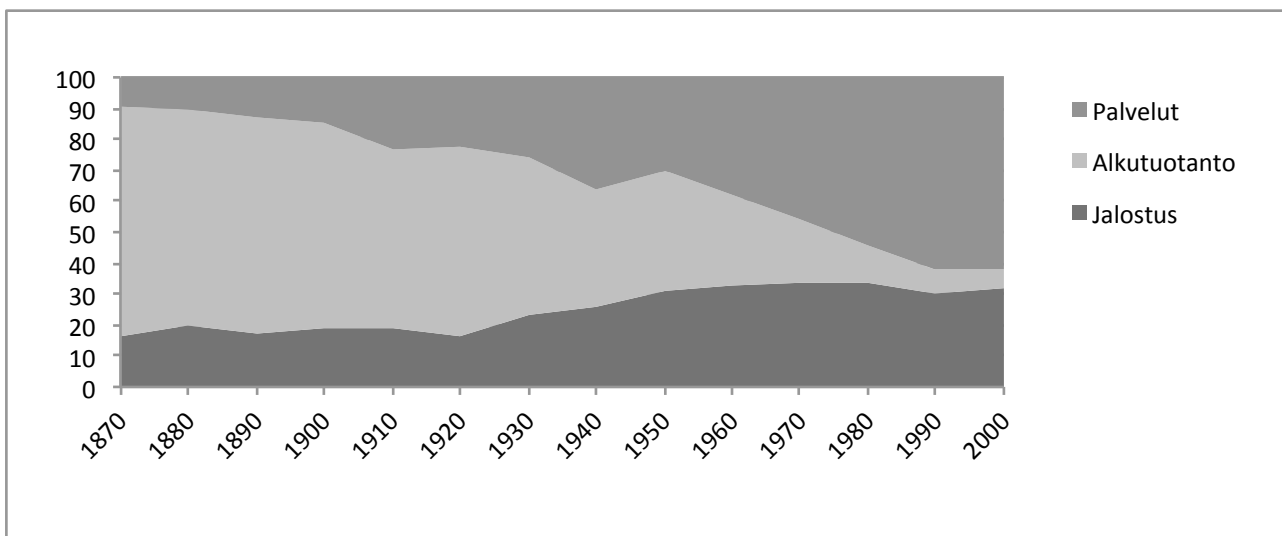
Toisen maailmansodan päätyttyä ammatissa toimivasta väestöstä yhä noin puolet toimi maa- ja metsätaloudessa, kun esimerkiksi Ruotsissa osuus oli ollut sama jo 1910-luvulla. Samaan aikaan Suomi oli maatalousvaltaisempi kuin yksikään muu Länsi-Eurooppaan luettu maa. Jälkeenjääneisyys esimerkiksi Ruotsiin näkyy myös siinä, että kun Ruotsissa kehiteltiin jo 1920-luvulla uudenlaista ”kansankotiohjelmaa”, jossa korostettiin valtion vastuuta kansalaistaan muun muassa sosiaalipolitiikan ja koulutuspolitiikan keinoin, syntyi Suomessa ensimmäisiä sosiaalipoliittisia ohjelmia vasta 1950- ja 1960-luvuilla. (Waris 1948, 86–92; Jokinen & Saaristo 2002, 83, 118.)

Suomi koki toisen maailmansodan jälkeen yhden historiansa voimakkaimmista rakennemuutoksista. Maa teollistui ja vaurastui, ihmiset muuttivat kaupunkeihin ja taajamiin, väestö virtasi etelään, länteen ja Ruotsiin. 1950- ja 1960-luvulla koulutielle astuivat sodanjälkeiset suuret ikäluokat. Ne tulivat kaikkialle pakottaen koko koulutusjärjestelmän monella tavalla uusiutumaan. (Kivinen & Rinne 1998.)

Erityisesti suomalaiselle rakennemuutokselle oli ominaista se, että Suomi siirtyi vanhasta agrarisesta yhteiskunnasta yhtäaikaisesti teollisuus- ja palveluyhteiskunnaksi. Tämä kaikki tapahtui paitsi varsin nopeasti ja myös varsin myöhään. Palvelujen, eritoten julkisten palvelujen ekspansio alkoi laajassa mittakaavassa toisen maailmansodan jälkeen. Kun vielä 1930-luvun lopussa maa- ja metsätaloudesta sai elantonsa noin kaksi kolmesta suomalaisesta ja palveluista vain vajaa viidennes, elätti vuonna 1950 kumpikin kolmanneksen väestöstä.

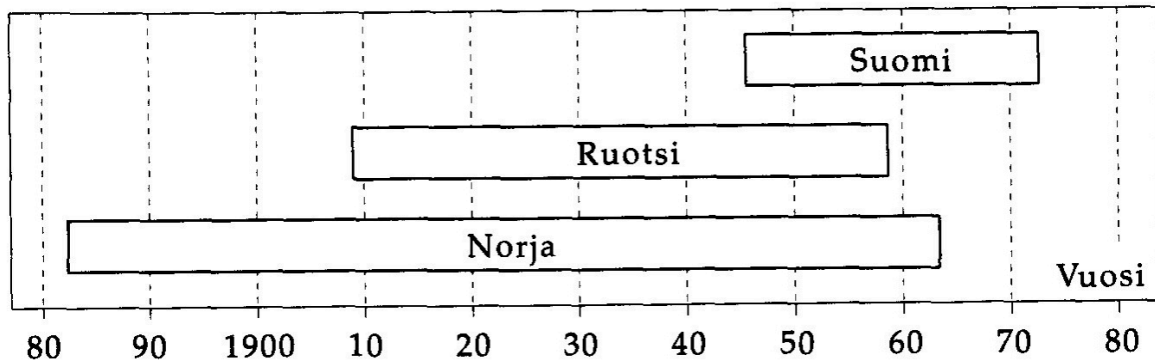
Suomea voi kutsua teolliseksi yhteiskunnaksi vasta 1960-luvulta lähtien (Alestalo 1980, 104). Teollisuudesta sai vuonna 1960 elantonsa jo vajaa kolmannes ja vuonna 1970 runsas kolmannes väestöstä. Mutta palvelujen kasvu oli paljon rankempaa ja pysyvämpää. Palvelut työllistivät vuonna 1960 jo runsaan kolmanneksen, vuonna 1970 lähes puolet ammatissa toimivasta väestöstä ja vuonna 1990 peräti kaksi kolmasosaa. Suomi siirtyi useimmista muista maista poiketen oikeastaan suoraan agraarista yhteiskunnasta palveluyhteiskunnaksi. (Ks. Alestalo 1980, 104; 1990.)

Siirryttäessä kolmannelle vuosituhatluvulle maa- ja metsätaloudesta sai elantonsa enää vajaa kymmenen prosenttia, noin 100 000 suomalaista, teollisuudesta, rakentamisesta ja liikenteestä 750 000 suomalaista ja palveluista vajaat 1,3 miljoonaa suomalaista. Työttömiäkin oli Suomessa vuonna 2000 selvästi enemmän kuin maatalousväkeä, vajaat 300 000.



Kuvio 1. Elinkeinorakenteen muutos Suomessa 1870–2000 (%) (Antikainen, Rinne & Koski 2006).

Muihin pohjoismaihin verraten Suomen kehitys oli hyvin poikkeavaa. Käynnistyttyään yhteiskunnan kaupungistuminen, teollistuminen ja palveluvaltaistuminen eteni Suomessa niihin nähden erityisen nopeasti. Kun Norjassa maataloustyövoiman osuus putosi 50 prosentista 15 prosenttiin kahdeksassa vuosikymmenessä 1880-luvulta lähtien ja Ruotsissa viidessä vuosikymmenessä 1900-luvun alusta lähtien, käytiin Suomessa vastaava muutos läpi vajaassa kolmessa vuosikymmenessä 1940-luvulta lähtien.



Kuvio 2. Elinkeinorakenteen muutoksen nopeus ja ajoittuminen kolmessa Pohjoismaassa: ajanjakso, jonka aikana maataloustyövoiman suhde väheni 50 prosentista 15 prosenttiin. (Manninen 1976; Pöntinen 1983; Karisto et al. 1998, 64; Simola & Rinne 2010.)

Maatalousvaltaisuutta ei tule tulkita ainoastaan elinkeinorakenteeksi, vaan laajemmin kokonaiseksi vallitsevaksi ajattelutavaksi ja elämäntavaksi, jossa kaupunkiin liitettiin paljolti pahan ja maaseutuun hyvän ja terveen merkitykset. Teollisuus- ja palveluvaltaisuutta sekä niihin kiinnittyvää ”kaupunkimaisuutta” taas luonnehtii aivan toisenlainen niille ominainen ajattelutapansa ja elämäntapansa, jonka elementit ovat monessa suhteessa suorastaan vastakkaisia maatalousvaltaisuudelle. (Haatanen 1993, 34; Jokinen & Saaristo 2002, 115.)

Elinkeinorakenteen muutos kävi kiinteässä yhteydessä myös suomalaisen luokkarakenteen muutoksen kanssa. Kuten Heikki Waris (1968, 34) toteaa, lähes kolme neljäsosaa koko kansasta oli Suomessa vielä 1800-luvun lopulla kokonaan perinteisen säätyjaon ulkopuolella. Talonpoikaissäädystä oli samaan aikaan noin neljännes väestöstä, jolloin porvarissäädystä, pappissäädystä ja aatelissäädystä kuului yhteensä vain muutama prosentti väestöstä (Alapuro 1980, 67).

Tuossa vanhassa maailmassa vallitsi jähmettyneisyys, säätykierto oli miltei olematonta ja ”opin tie näytti sekin olevan kansan alempien kerrosten lapsilta hyvin ahtaitten veräjien sulkema” (Waris 1968, 34). Kaikessa kuvastui peittelemätön pyrkimys status quon säilyttämiseen. Aikakauden vanhoilista henkeä ja halua vastustaa alempien luokkien kohoamista ylemmäksi koulutuksen kautta Waris (1968, 35) kuvaa sitaatilla yliopiston sijaiskansleri Nordenstrengin kirjeestä kreivi Armfeltille:

Olisi kenties hyvä asettaa niin paljon esteitä kuin mahdollista huonomman luokan kohoamiselle parempaan, s.t.s. tulemiselle virkamiehiksi [– –] Pitäisi ehkä korottaa maksuja sekä kouluihin

että yliopistoihin pääsyssä, jotta ehkäistäisiin työtätekevän eli elättävän (närande) luokan siirtymistä kuluttavaan (tärande) luokkaan.

Mutta vuosisadan kuluessa maksujen ja esteidenkään asettaminen ei pysäyttänyt sitä virtaa, joka johti koululaitoksen laajenemiseen ja tämän kehityksen rinnalla sen aukeamiseen yhä laajemman kansanjoukon käydä. Kovinkaan pitkään ei kyetty estämään työtätekevän eli elättävän luokan astumista kulluttavan luokan pariin, ensin kansansivistyksen ja kansakoulutuksen, sitten myös opillisemmän oppikoulusivistyksen ja lopulta korkeimman yliopistokoulutuksenkin portaille.

Matkalla tasa-arvoiseen koulutusyhteiskuntaan

1800-luvulla suomalainen aikuisväestö oli käytännöllisesti katsoen miltei kokonaisuudessaan koulutamatonta. Vain hyvin niukka harvalukuinen eliitti oli saanut oikeuden johonkin opilliseen sivistykseen lähinnä oppikoulujen ja Turun Akatemian kautta. Niin suomenkieliset, naiset kuin maaseudun ja kaupunkien rahvas kulki työhönsä ja toimeensa lähes kokonaisuudessaan koulujen ohi, kylläkin työssään ja arjessaan osaamista hankkien.

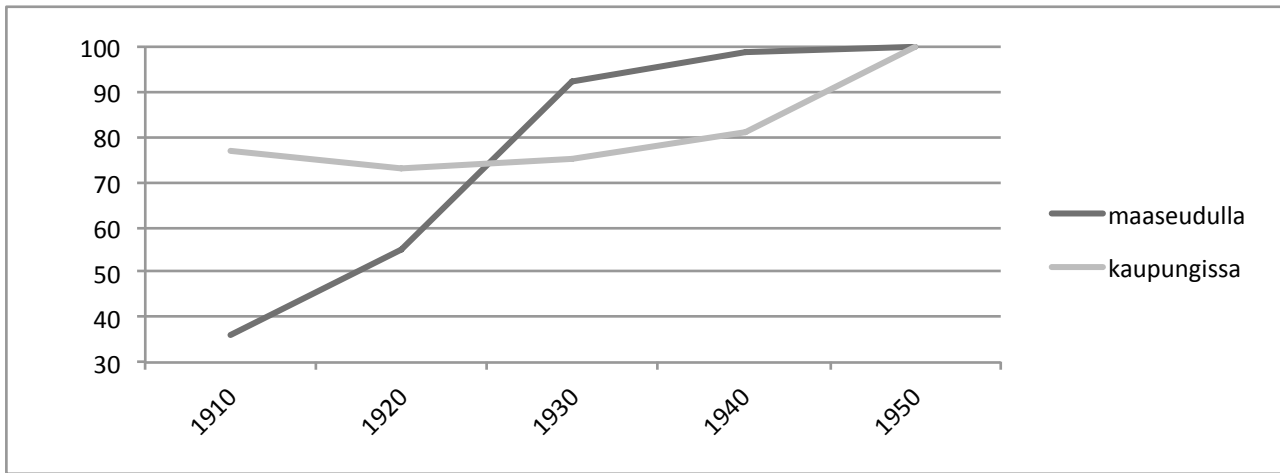
Kouluolojen uudistuksen ensimmäisiä ja tärkeimpiä askelia oli kansakoululaitoksen perustaminen 1860-luvulla ja tähän kytkeytyvät maan opettajankoulutuksen ja kouluhallinnon pystyttäminen. Kansakunnan lapset alkoivat saada opetusta omalla kielellään. Kansakoulusta suomenkielisen väestön koulunkäynti laajeni vähittäin oppikouluihin. Kun vielä lukuvuonna 1875–76 oppikoulun oppilaista vain neljännes oli suomenkielisiä, oli suurlakkovuonna 1905–1906 suomenkielisiä jo kaksi kolmesta. Suomenkielisten osuus kohosi myös esimerkiksi Helsingin yliopiston opiskelijoiden joukossa vuodesta 1880 lähtien kolmessa vuosikymmenessä vajaasta kolmanneksesta lähes kahteen kolmannekseen, joskin eliittiyliopistossa oli opiskelijoita niukasti. Vanha järjestys alkoi purkautua ja koulutuksen merkitys korostua. (Waris 1948, 54, 83; Jokinen & Saaristo 2002, 34.)

Koulutie on perinteisesti ollut poikien ja miesten hallitsema kenttä ja pitkälti tukossa tytöille ja naisille. Keskeinen merkkipaalu naisten koulutuksellisen demokratian etenemisessä oli vuosi 1901, jolloin naiset saivat oikeuden edetä aina yliopisto-opintoihin. Oppivelvollisuus luonnollisesti kosketti sekä tyttöjä että poikia ja myös oppikoulujen ovet alkoivat vähitellen raottua tytöille, vaikka demo-

kraattinen kehitys olikin hidasta. Tyttöjen osuus ylioppilastutkinnon suorittaneista kohosi vähitellen ja kurotti yli puoleen jo heti toisen maailmansodan jälkeen. (Jallinoja 1980, 247.) Myös korkeakouluopiskelijoista naisia oli noin puolet 1960-luvulta lähtien ja he tulivat enemmistöksi 1980-luvulla (Tilastokeskus 2005).

Vielä kansakoululaitoksen luomisen jälkeenkin suomalaiset jäivät suurin joukoin elämään koulun vaikutuspiirin ulkopuolelle tai saivat nauttia kansakouluopetusta vain hyvin lyhyesti, hajanaisesti ja epäsäännöllisesti. Täysin kattavaksi kansakoulunkäynti tuli Suomessa vasta toisen maailmansodan jälkeen (Kivinen 1988). Siihen asti osa etenkin maaseudun väestöstä oli myös yksinkertaisesti sitä mieltä, ettei sen jälkeläisten kannattanut istua koulun penkeillä kuluttamassa aikaansa hukkaan, kun maaseudun pelloilla ja monissa askareissa tarvittiin kipeästi lapsityövoimaa. Vasta 1900-luvun lopussa ovat työmarkkinoilta poistuneet viimeiset sellaiset sukupolvet, joiden joukossa oli vielä kansakoululta säästyneitä.

Paljon kiistellyt pyrkimykset pohjakoulu-uudistukseen ja sen toteuttaminen vuonna 1906 merkitsivät Suomessa ensimmäistä askelta kohti koko jakamattoman ikäluokan kattavaa yhtenäistä kansanopetusta. Pohjakoulun tarkoituksena oli, että kaikkien kansankerrosten lapset istutettaisiin koulu-
tiensä aluksi joksikin aikaa vierekkäin saman koulun penkeille, vaikka he myöhemmin eri teille kulkisivatkin: yläkerrosten lapset oppikouluihin ja muut kansakoulun ylemmille luokille tai töihin. Oppivelvollisuuden säätäminen vuonna 1921 merkitsi puolestaan toista isoa askelta suomalaisen koulutuksen laajenemisen ja demokratisoitumisen portaikoissa. Se tarkoitti nelivuotista yhtenäistä pohjakoulua kaikille Suomen lapsille. Ylempien kansanosien niin sanottujen valmistavien koulujen toiminta jatkui kuitenkin tosiasiallisesti vielä vuosikymmeniä, mikä todistaa siitä, että kaikki eivät halunneet yhtenäiseen kouluun (Rinne 1997).



Kuvio 3. Kansakoulun käynnin yleistyminen Suomessa vuosina 1910–1950. Kansakoulua käyvien lasten osuus 7–12-vuotiaista maaseudulla ja kaupungissa (Kivinen 1988; Kivinen & Rinne 1998; Antikainen, Rinne & Koski 2006).

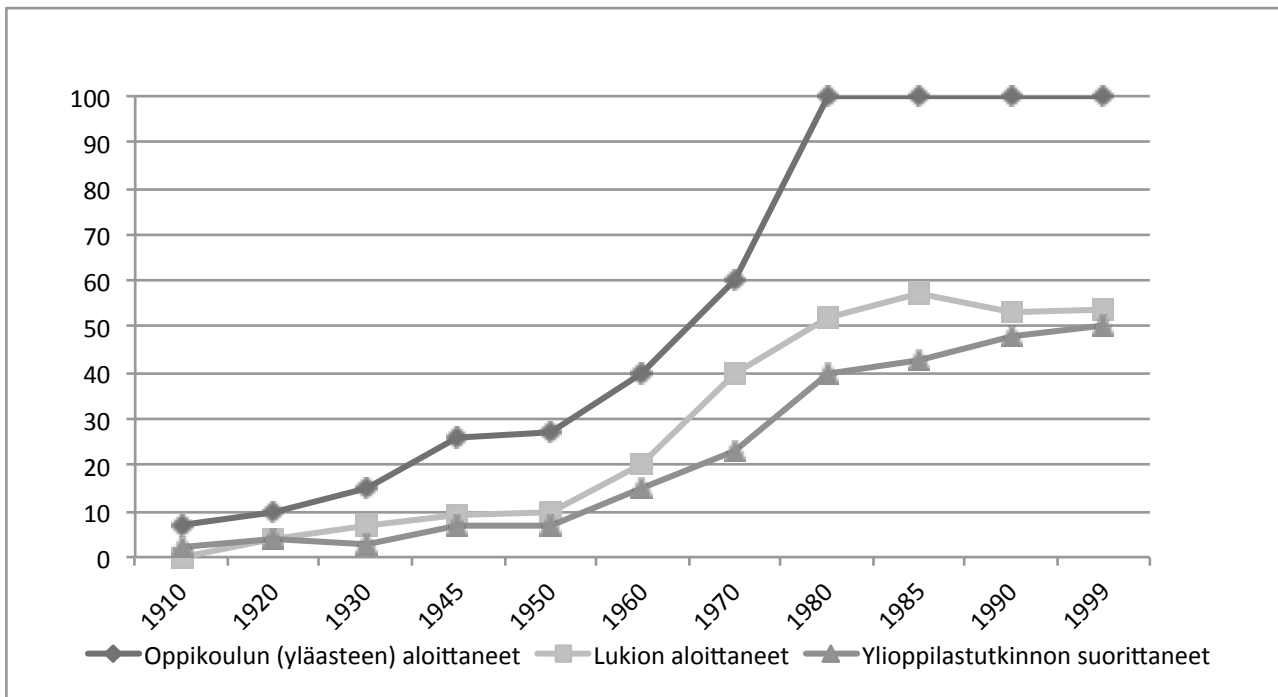
Kansakoulua ennen oppivelvollisuutta kävi reippaasti alle kymmenen prosenttia ikäluokasta, mutta jo 1930-luvun lopussa ylitettiin 20 prosentin raja. Kuten kuviosta näkyy, levisi kansakoulunkäynti etenkin maaseudulla oppivelvollisuuden säätämiseen asti hyvin hitaasti. Vanha, vuoden 1898 piirijakoasetus pakotti kyllä koulujen perustamiseen, mutta ei niitä käymään. 1920-luvulla koulunkäyntiaste alkoi kuitenkin hyvin ripeästi kohota. Kaupungeissa taas koulunkäynti oli ollut lähes 80 %:n tasolla jo vuosisadan vaihteessa, mistä sitten vasta sotien jälkeen alkoi kurottautua koko ikäluokan tasolle. Kun vielä ennen itsenäisyyttä koulua kävi maaseudun lapsista vain kolmannes, oli jo 1930-luvulla saavutettu kaupunkilaislasten koulunkäyntitaso ja lähestyttiin koko ikäluokan koulunkäyntiä.

Elinkeinorakenteen jatkuvasti etenevä teollistuminen, sittemmin palveluvaltaistuminen yhtyneenä maaseudun tyhjenemiseen ja kaupunkiin muuttoon, irrotti vuosikymmenten saatossa ihmiset juuriltaan ja monet vanhemmistaan. Tahti kiihtyi etenkin toisen maailmasodan jälkeen ja suurten ikäluokkien myötä. Yhteiskunnallisen muutoksen rajuudessa nähtiin paitsi uhkia myös mahdollisuuksia. Yksi keskeinen mahdollisuus liitettiin juuri hyvinvoinnin kasvuun. Sodan jälkeinen ”jälleenrakennuksen sukupolvi” tahtoi tehdä lastensa tien omaansa sileämmäksi ja tarjota sille koulutuksen avulla mahdollisuudet kohota sosiaalisessa arvoasteikossa ylöspäin ja saavuttaa valkokaulustyötä erilaisissa paisuvissa palveluorganisaatioissa. Kun vielä sotien jälkeen maata rakennettiin pitkälle kouluttamattoman tai korkeintaan kansakoulun käyneen väen voimin, tahdottiin 1960-luvulta lähtien vähintään-

kin tarjota jälkeläisille ammatillinen koulutus, jos ei suoraan kyetty luotsaamaan nuorisoa oppikouluhin.(Antikainen, Rinne & Koski 2006.)

Paitsi että perheiden lapsimäärät sotien jälkeen rajusti kasvoivat, alkoivat yhä useammat perheet ohjata lapsiaan yhä korkeampaan koulutukseen. Etenkin keskikoulut oppikoulujen ”ala-asteena” alkoivat pursua yli äyräidensä. Usko koulutukseen oli Suomenniemellä lujimmillaan niin kuin se noihin aikoihin oli muuallakin maailmassa. Koulutuksen uskottiin varmimmin turvaavan jälkikasvun elämänehdot. Teollistuvan, kaupungistuvan ja palveluvaltaistuvan yhteiskunnan uskottiin tarvitsevan aina vain lisää oppinutta väkeä. Koulutuksen uskottiin parhaiten takaavan sodassa lyödyn kansakunnan menestystarinan. Voimakkaasti kehittyvässä ja edistysajattelun läpäisemässä yhteiskunnassa oli niin vanhempien kuin julkisen vallan luontevaa investoida kouluun ja ajatella sen takaavan lapsille parhaat sosiaalisen kohoamisen mahdollisuudet ja kansakunnalle korkeimman menestyksen. Korkeampi koulutus, niin vakaasti uskottiin, loisi myös mahdollisuuksia edetä kevyempiin ja parempiin töihin.

Lähes viidessä vuosikymmenessä 1920-luvun alusta 1960-luvun loppuun oppikoulujen oppilaiden osuus oppivelvollisuusikäisistä kohosi Wariksen mukaan viidestä prosentista 28 prosenttiin ja korkeakouluopiskelijoiden osuus tuhatta asukasta kohden yhdestä prosentista 13 prosenttiin. (Waris 1968, 85–86.) Kuten alla olevasta kuviosta näkyy ikäluokittain suhteutettuna kasvuluvut näyttävät vieläkin suuremmilta ja osuus 11-vuotiaiden ikäluokasta kohosi noin 10 prosentista noin 60 prosenttiin.



Kuvio 4. Oppikoulun käynnin yleistyminen Suomessa 1900-luvulla. Oppikoulun ja lukion aloittaneiden sekä ylioppilastutkinnon suorittaneiden osuudet 11-, 16- ja 18-vuotiaiden ikäluokista. (Kivinen & Rinne 1998; Antikainen, Rinne & Koski 2006.)

Oppikoulun käynti yleistyi siis vakaasti, joskin hitaasti, jo oppivelvollisuuden säätämisen ja kansakoulunkäynnin yleistymisen myötä. Varsinainen keskikoulun nopea ekspansio ajoittuu kuitenkin 1960-luvulle, jolloin keskikoulusta tuli jo puolen ikäluokan koulu ja tätä kautta rinnakkaiskoulujärjestelmästä todellakin ikäluokat puoliksi jakava sosiaalinen instituutio.

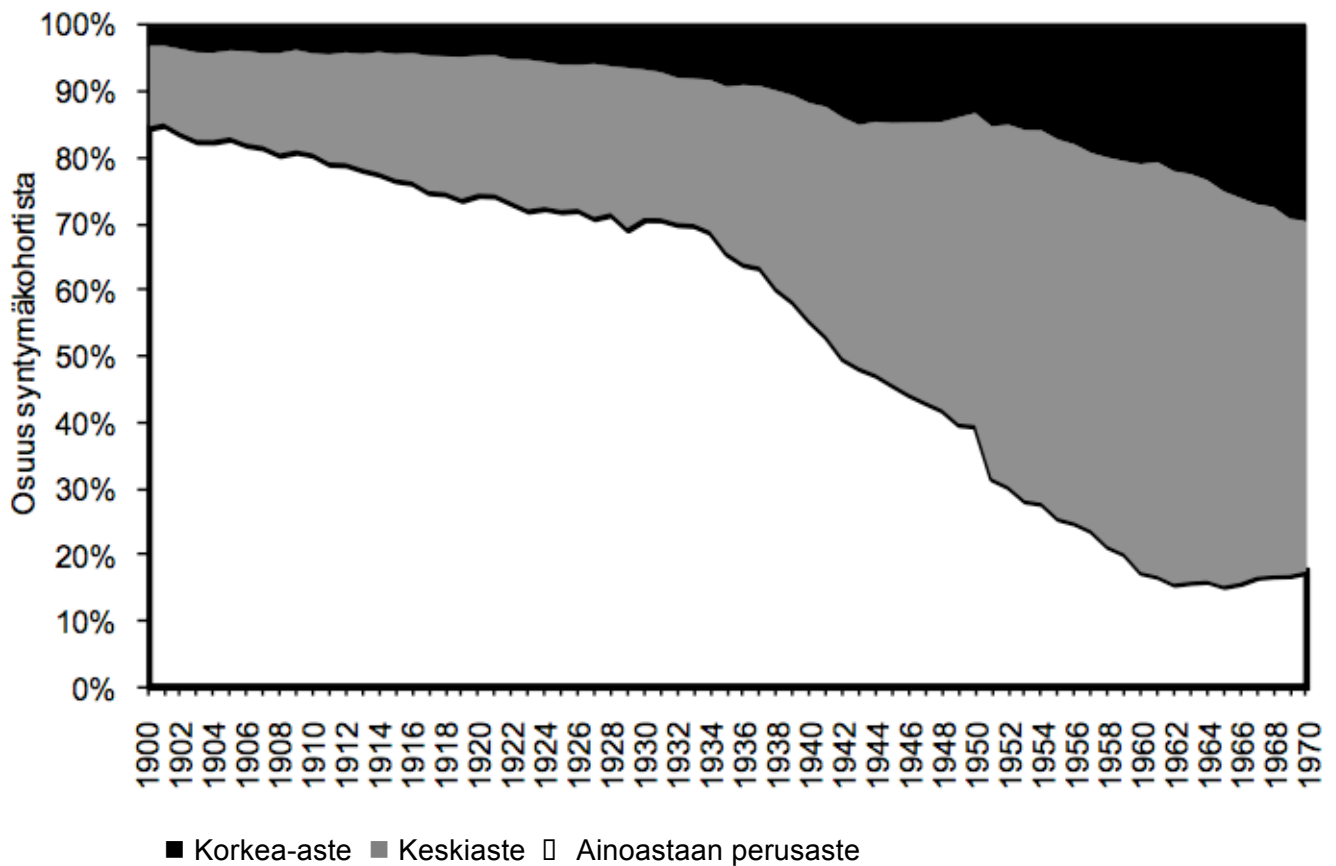
Aluksi oppikoululaitosta pyrittiin suojelemaan massoilta ja kävijäjoukkoa rajaamaan. Pääsykokeista ja todistuslausunnoista huolimatta keskikoulu alkoi laajeta etenkin 1950- ja 1960-luvulla voimakkaasti. Niin kunnallisia kuin etenkin yksityisiä oppikouluja perustettiin tiuhaan tahtiin, yhä enenevästi myös maaseudulle. Keskikoulun paisuessa yleistyivät vaatimukset siirtymisestä yhtenäiskoulujärjestelmään.

1970-luku yhtenäiskouluratkaisuineen avasi puolestaan padot lukiolaitoksen mittavaan ekspansioon ja tätä kautta myös korkeakoululaitoksen laajentamiseen. Heikki Waris toteaaakin, että kun yliopisto oli alkuaan ja perinteeltään ollut selkeästi ylimmän virkakunnan koulutuslaitos, oli oppikoulujen paisuminen luomassa paineita ylimmänkin opinahjon suuntaan. Hänen mukaansa korkeinkin koulutus oli Suomessa jo vähittäin toisen maailmansodan jälkeen kasvussa nopeammin kuin tila ylimmillä por-

tailla (Waris 1968, 94). Samankaltaisen kehityskulun voidaan hyvällä syyllä katsoa jatkuneen huomattavasti rivakamman korkeakoululaitoksen kasvun oloissa 1970-luvulta eteenpäin.

Kuten Risto Alapuro toteaa, uuden porvariston asema oli Suomessa vahvistumassa virkamiehistöön nähden jo maailmansotien välisenä aikana ja ensi kertaa alettiin puhua myös sivistyneistön kuumisesta tähän kasvavaan keskiluokkaan. Sotien jälkeen tämä kehityskulku vahvistui ja ainakin 1970-luvulta lähtien alettiin keskustella ”uusista keskiluokista”, joiden luokka-asema nojasi keskeisesti koulutustutkintojen varaan. Alapuron (1980, 94) mukaan koko pitkä kehitys kuvaa keskiluokkaistumisen yhteyttä koulutukseen. Kun aiemmin valtion toimenhaltijat ja virkailijat olivat saaneet vain ”alempaa sivistystä”, kuten vanhoissa ammattiluokitteluissa oli tapana sanoa, alettiin sitä nyt kouluttaa korkeamman sivistyksen suuntaan. Koulunkäynnin tullessa aiempaa tärkeämmäksi sivistyneen keskisäädyn asema rakentui nimenomaan koulutuksen varaan.

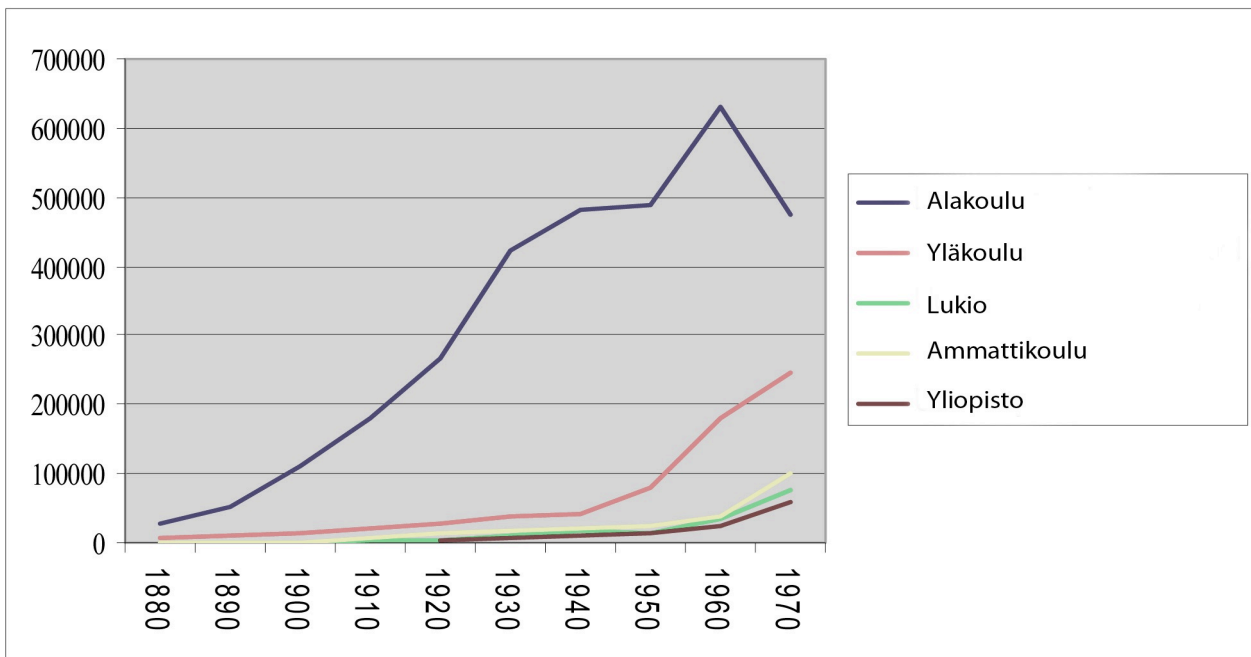
Koulutuksen ekspansiota ja koulutuksellisen demokratian etenemistä voidaan seurata myös toisin tavoin kuin koulunkäynnin kasvutilastoin. Väestölaskentojen perusteella voidaan tarkastella koko suomalaisen yli 15-vuotiaan väestön suorittamien koulutustutkintojen yleistymistä. Suomessa koko väestön koulutustaso oli 1900-luvun alkupuolella todellakin matala. Koulutustutkintoja suoritettiin ylipäätään vähän ja esimerkiksi vuonna 1900 syntyneistä alle viisi prosenttia hankki elämänsä aikana korkeamman asteen koulutuksen ja reilusti yli 80 prosenttia ei koskaan saanut mitään perusasteen jälkeistä koulutusta (Kuvio 5).



Kuvio 5. Korkein hankittu yli 15-vuotiaan väestön koulutusaste syntymävuoden mukaan (Kerr & Rinne 2010).

Oppivelvollisuuden etenemisestä, toisen ja kolmannen asteen koulutuksen lisäämisestä sekä lainsäädännöllisestä edistymisestä huolimatta perusasteen koulutus jäi korkeimmaksi tutkinnoksi vielä kahdelle kolmesta vuonna 1935 syntyneestä miehestä ja naisesta. Ainoastaan joka kymmenes tuosta ikäluokasta suoritti kolmannen asteen tutkinnon. Väestön koulutustaso alkoi kasvaa kovempaa vauhtia vasta suurten ikäluokkien kasvun jälkimainingeissa. 1950-luvun alkupuolella syntyneistä ikäpolvista jo kaksi kolmannesta jatkoi perusastetta ylemmäs ja enemmän kuin joka kuudes, eli 15 %, hankki korkeakoulututkinnon. 1960-luvun lopulla syntyneistä jo lähes kolmannes oli suorittanut korkeakoulututkinnon vuoteen 2000 mennessä. Nykyään Suomi on kivunnut jo kuudenneksi EU-maiden listalla jos mittarina käytetään korkeakoulutuksen suorittaneiden osuutta koko väestöstä (Haven 1999; Kerr & Rinne 2010).

Seuraava kuvio tiivistää koulunkäynnin määrällisen kasvun Suomessa viime vuosisadan lopulta 1900-luvun loppupuolelle.



Kuvio 6. Koulutuksen laajeneminen Suomessa vuosina 1880–1970 (Simola & Rinne 2010).

1970-luvulla toteutetun yhtenäiskoulu-uudistuksen jälkeen paineet siirtyivät entistä vahvemmin lukio-laitoksen kasvuun ja viimeistäänkin 1980-luvulta eteenpäin yliopistolaitoksen jyrkkään kasvuun. Paitsi ylioppilastutkinnosta myös korkeakoulututkinnosta on tullut nuoremmille ikäluokille viimeistään 2000-luvulla puolen ikäluokan koulutustutkinto. Monet alkavat kysyä, onko koulutuksen kasvukäyrä saavuttanut kulminaatiopisteensä ja tuleeko korkeintaan koulutus enää jatkossa takaamaan haltijoilleen korkeita yhteiskunnallisia asemapaikkoja ja korkeaa statusta ja mihin sitä vaille jääneet sysätään. Kestääkö koulutuksen lupaus ja lumovoima?

Koulutuksen laajenemisen kasvuluvut Suomessa osoittavat hyvin sen, että koulutushyvän jakaminen on ulottunut yhä laajempiin väestöpiireihin ja yhä pidempänä ja korkeampana koulutuksena. Tämä kaikki kertoo omaa tarinaansa koulutuksellisen tasa-arvon lisääntymisestä Suomessa ja koulutuksen aiempaa demokraattisemmasta avautumisesta muun muassa eri sukupuolten, eri kieliryhmien, eri alueiden ja eri sosiaaliryhmien edustajille. Näiden kasvulukujen varassa ei pidä kuitenkaan harhautua kuvittelemaan, että koulutusmahdollisuuksien eriarvoisuus olisi Suomesta jonnekin kadonnut. 2000-luvulla vallitseva olotila on sellainen, että eriarvoisia koulutusreittejä on rakentunut kunkin koulutusjärjestelmätason sisälle. Perusasteella uusi ”vapaa valinnan” koulutuspolitiikka on synnyttänyt

parempia ja huonompia peruskouluja palvelemaan parempien ja huonompien perheiden jälkeläisten enemmän tai vähemmän kunnianhimoisia tarpeita. Lukioasteella mittoihinsa kasvanut erikoislukiojärjestelmä samoin kuin lukioiden selkeä keskinäinen hierarkisoituminen osoittaa samaa kehitystä tapahtuneen myös toisella asteella. Kolmannella asteella vaikkapa yliopistolaitoksen sisäinen jakautuminen yliopistoittain ja tieteenaloittain selkeästi erottautuviin statukseltaan korkeampiin ja matalampiin lohkoihin sekä niiden mukaisiin valikointeihin todentaa myös kolmannella asteella tapahtuvaa hajautumista. (Rinne 2010.) Suomessa vallitseva koulutuksellinen eriarvoisuus saa ilmiänsä myös siinä, että vuonna 2000 korkeakoulutettujen vanhempien jälkeläisillä yliopistopaikka oli 8-kertaa mahdollisempi kuin ei-akateemisten vanhempien jälkeläisillä.

Itse koulutusjärjestelmän leveneminen koko väestön lapsia ja nuoria koskevaksi ja sen samanaikainen pidentyminen muutamasta vuodesta pitkälle toista vuosikymmentä kestäväksi ensimmäisen, toisen ja kolmannen asteen koulutusjärjestelmäksi on tapahtunut kiinteässä yhteydessä suomalaisen elinkeinorakenteen, työelämän ja osaamistarpeiden muutoksen kanssa. Vastaavasti itse koulutusjärjestelmän ekspansio on johdattanut Suomen kansainvälisesti katsoen varsin myöhään, mutta viime metreillä varsin nopeasti kiihtyneen opiskelun ja rajusti lisääntyneen koulutustutkintojen kasvun raitteille. On astuttu ”koulutusyhteiskuntaan”, jossa yhä useampien tie työmarkkinoille ja kelvolliseen kansalaisuuteen voi kulkea vain koulutuksen kautta. Samalla tämä koulutuskoneisto on muodostanut koulutusyhteiskunnan selkärangan, joka läpäisevästi kattaa suomalaisten lasten ja nuorten sekä heidän perheidensä jokapäiväisen elämän.

Etenkin 1960-luvulta lähtien kritiikki lapsuus- ja nuoruusiän kattavan koulumuotoisen koulutuksen riittävyttä kohtaan on kasvanut ympäri maailmaa. Monet koulutus- ja kasvatusalan kanssa tekemisissä olevat ylikansalliset järjestöt, kuten Unesco, Maailmapankki, OECD ja EU ovat tuottaneet esiin uusia vahvoja epämuodollista koulutusta, jatkuvaa koulutusta, aikuiskoulutusta ja elinikäistä koulutusta ja oppimista puoltavia näkemyksiä, asiakirjoja ja ohjelmia. Näissä ohjelmissa olennaista on se, että usko vanhan koulumuotoisen koulutuksen aikanaan tuottamiin rajattomiin lupauksiin on himmennetty eikä kukaan usko kerran nuorella iällä koulun penkillä saavutettujen tietojen ja taitojen kantavan yksilöitä työ- ja muunkaan elämänsä loppuun. Uudessa ideologiassa on alettu korostaa aikuiskoulutuksen, ja viime vuosikymmeninä elinikäisen oppimisen, rajattomia mahdollisuuksia ja lupauksia ja vaadittu siirtymistä uudelleenlaiseen elinikäisen ja elämänlaajuisen oppimisen koulutuspolitiikkaan, joka ainoas-

taan voi vastata ”uuden tietotalouden” tai ”uuden osaamistalouden” jatkuvasti muuttuviin vaatimuksiin.

Aikuiskoulutuspolitiikan suunta

Pohjoismaista aikuiskoulutuspolitiikkaa yhdistää vankasti pitkä historiallinen perinne, jonka mukaisesti aikuiskoulutuksen avulla pyritään vahventamaan tasa-arvoa koulutusmahdollisuuksien ja koulutuksen tulosten suhteen. Sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa korostava politiikka tähtää erityisesti heikoimmassa asemassa olevien väestöryhmien aseman parantamiseen. Tämän perinteen taustalla on yhteisesti jaettu vahva usko koulutuksen sisäiseen ja välineelliseen voimaan. Olennaisesti pohjoismaiseen kontekstiin liittyy myös se, että Pohjoismaissa naiset osallistuvat muita maita vankemmin työmarkkinoille ja poliittiseen elämään ja että julkisella vallalla on perinteisesti verotuloihinsa nojaten suuri vastuu koko inhimillisen pääoman ja koulutusjärjestelmän kehittämisestä. Pohjoismaissa myös investoidaan suhteellisen runsaasti sekä julkisia että yksityisiä varoja tutkimus- ja kehitys- sekä koulutusmenoihin.

Aikuiskoulutuksen kolme tärkeintä päämäärää Pohjoismaissa ovat olleet ja ovat (Tuijnman & Hellström 2001a; 2001b):

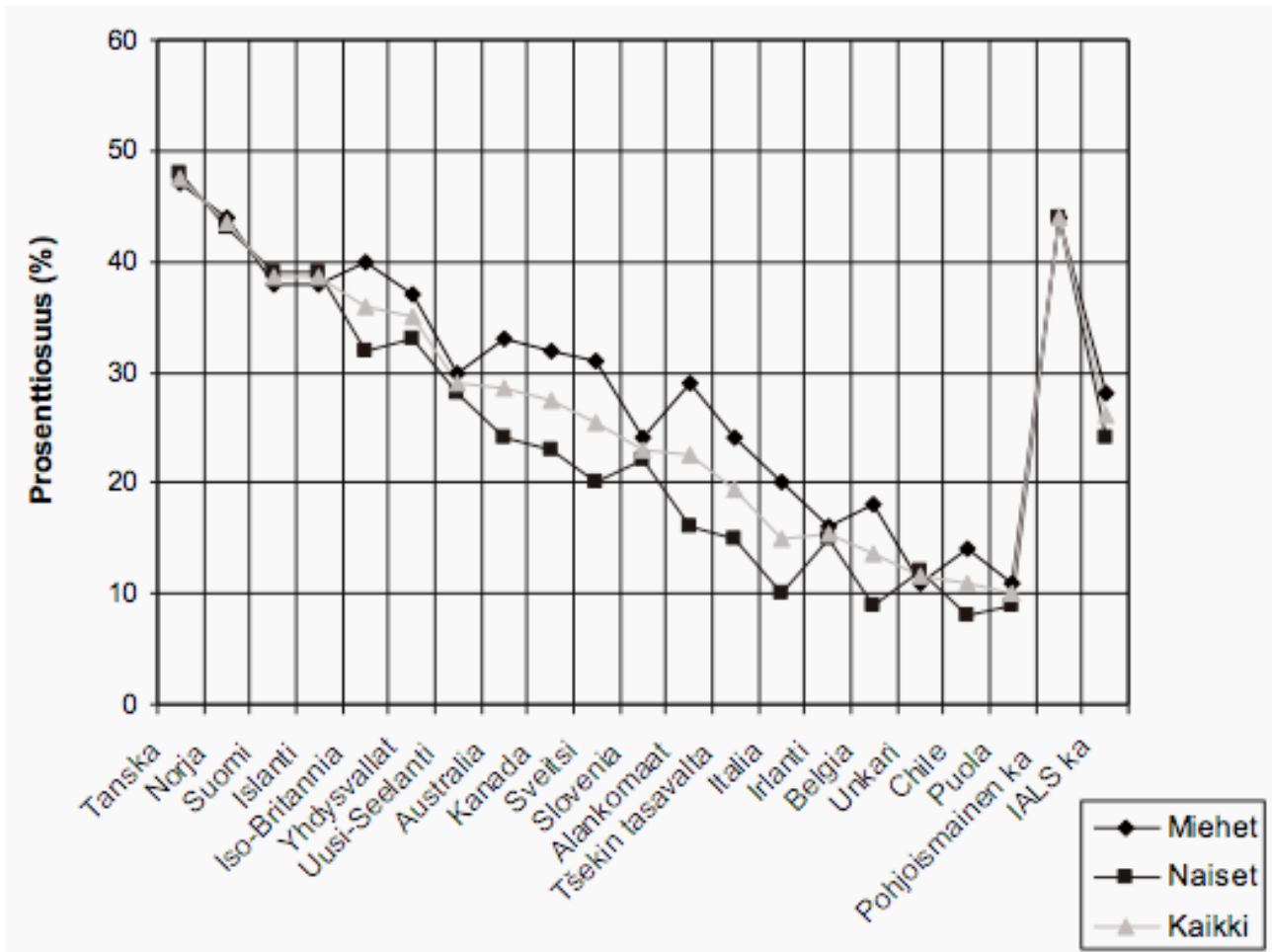
- Jatkuvasti lisätä aikuiskoulutukseen osallistumista.
- Parantaa voimakkaasti aikuiskoulutuksella tuotetun osaamisen ja työpaikoilla vaadittavien taitojen kohtaantoa.
- Luoda inklusiivinen oppimisen yhteiskunta, johon koko aikuisväestö integroidaan ja jossa siis kaikki voivat osallistua aikuiskoulutukseen.

Tuijnman ja Hellström (emt.) päätyivät kuitenkin siihen, että on vaikeaa yksioikoisesti paikantaa suoranaista pohjoismaista ”aikuiskoulutusmallia”. Pikemminkin kyseessä on jonkin kaltainen muista maista erottuva ”pohjoismainen aikuiskoulutusstandardi”, joka näkyy osallistumisen asteessa, osallistumisen suuntautumisessa ja julkisen sektorin vahvassa roolissa.

Suomi erottuu muista Pohjoismaista ja niiden yleisestä standardista kuitenkin eräillä ominaisuuksillaan. Näitä ovat ainakin (Rinne & Antikainen 2010):

- Vertailumaiden korkein naisten suhteellinen osallistuminen aikuiskoulutukseen, joskaan tämä ei näy ammatillisen aikuiskoulutuksen osallistumisluvussa.
- Vertailumaiden suurimmat erot eri ikäluokkien välisessä osallistumisessa siten, että Suomessa nuorimmat ikäluokat ovat aikuiskoulutuksen suurkuluttajia (69 %) ja etenkin yli 56-vuotiaat pienkuluttajia (28 %).
- Pohjoismaiden suurimmat erot aikuiskoulutukseen osallistumisessa koulutustason mukaan ja myös suhteessa Hollantiin, UK:hon ja Uuteen Seelantiin.
- Pohjoismaihin verraten työttömien matala kouluttautumisaste.
- Vertailumaiden korkein osallistumisaste ei-ammattillisen henkilökohtaisiin intresseihin nojaavaan aikuiskoulutukseen (23 %).

Seuraava kuvio havainnollistaa sitä, että Pohjoismaissa ja Suomessa osallistutaan harvinaisen vahvasti myös ammatilliseen aikuiskoulutukseen ja että tässä suhteessa sukupuoli ei juuri ole väliä.



Kuvio 7. 25–65-vuotiaiden osallistuminen (%) ammatilliseen aikuiskoulutukseen sukupuolen mukaan OECD-maissa. (Tuijman & Hellström 2001a; Rinne & Antikainen 2010.)

Aikuisten kouluttaminen oli aina 1960-luvulle saakka pääasiassa vapaan sivistystyön järjestöjen vastuulla ja painottunut merkittävästi yleissivistävään koulutukseen ja harrastusaineisiin. Etenkin Suomessa kansalaisliikkeistä institutionaalistunut yleissivistävä aikuiskoulutus on pitänyt pintansa ja harrastuksiin tai yleissivistykseen liittyvään koulutukseen osallistumisen taso on pysynyt kohtuullisen vakaana vaikka se on saanut rinnalleen ammatillisen tai työhön liittyvän aikuiskoulutuksen. Tätä seikkaa voi pitää Suomessakin yhtenä pohjoismaisen aikuiskoulutusmallin kovista ytimistä. (vrt. Rinne & Antikainen 2010.)

Vuosikymmenten edetessä aikuiskoulutuspolitiikassa huomio kiinnittyi yhä enemmän ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Keskeinen syy tähän oli yhteiskunnan nopea rakenteellinen muutos. Aikuiskoulutus alettiin nähdä rakenteellisten murrosten ja työmarkkinoiden nopeiden siirtymien oloissa

keinona hallita tuota muutosta ja parantaa työvoiman ja työpaikkojen kohtaantoa. 1960-luvulla alkoivat monet teollisuus- ja liikelaitokset, kunnat, valtion laitokset ja erilaiset järjestöt järjestää laajaa koulustoimintaa. Aikuiskoulutusta pidettiin inhimillisen pääoman teorian mukaisesti taloudellisesti kannattavana sijoituksena toisin kuin aiemmin, jolloin sen katsottiin kuuluvan lähinnä sosiaalitoimeen. Aikuiskasvatuksen käsite laajeni tarkoittamaan kaikkea sitä aikuisiin kohdistuvaa koulutusta, joka tapahtuu varsinaisen koulutusjärjestelmässä saadun pohjakoulutuksen jälkeen. (Rinne & Vanttaja 1999; Tuomisto 1977, 141.)

1960-luvun lopulla aikuiskoulutus alettiin nähdä myös osana valtion koulutusjärjestelmää ja politiikkaa. Aikuiskoulutuksen keskeinen asema työ- ja tuotantotoiminnassa kirjattiin vuoden 1969 Koulutusrakennekomitean mietintöön ja vuonna 1970 hallituksen ohjelmaan otettiin maininta aikuiskoulutuksen perusteellisen selvittämisen tarpeesta. Seuraavana vuonna perustettiin aikuiskoulutuskomitea. Vuoden 1971 aikuiskoulutuskomitean esityksen mukaan tärkeimpänä kehittämistehtävänä tuli olla ammatillisen peruskoulutuksen järjestäminen niille, joilla sitä ei ennestään ollut tai jotka olivat suorittaneet enintään kansakoulun. Komitean mukaan "kaikkia muita koulutustehtäviä ensisijaisempia on työttömyyttä välittömästi poistava tai ehkäisevä perus- ja lisäkoulutus." (Tuomisto 1989, 41; KM 1975:28, 173.)

Ostopalveluihin ja markkinaperustaiseen koulutukseen siirtyminen on ollut merkittävin aikuiskoulutuspoliittinen linjaus 1980-luvulta lähtien. 1980-luvun puoleenväliin saakka suomalainen aikuiskoulutuspolitiikka oli suunnittelukeskeistä. Viime vuosikymmenen aikana tuotettiin ainakin parisenkymmentä aikuiskoulutusta koskevaa komiteamietintöä. Mietinnöissä korostui keskusjohtoinen aikuiskoulutuksen ohjausmalli. Koulutusta tuottavien organisaatioiden tavoitteiden asettelu sekä tutkintojen ja opetussuunnitelmien koordinointi nähtiin tehtävinä, jotka tuli hoitaa valtakunnallisesti ja keskitetysti. Koulutusorganisaatioita ei nähty toistensa kilpailijoina, vaan kunkin tuli toimia omalla alueellaan. Suunnittelukeskeisen aikuiskoulutuspolitiikan periaatteisiin ei kuulunut vapaa kilpailu ja markkinamekanismi. (Varmola 1996, 21; Lampinen 1998, 135.)

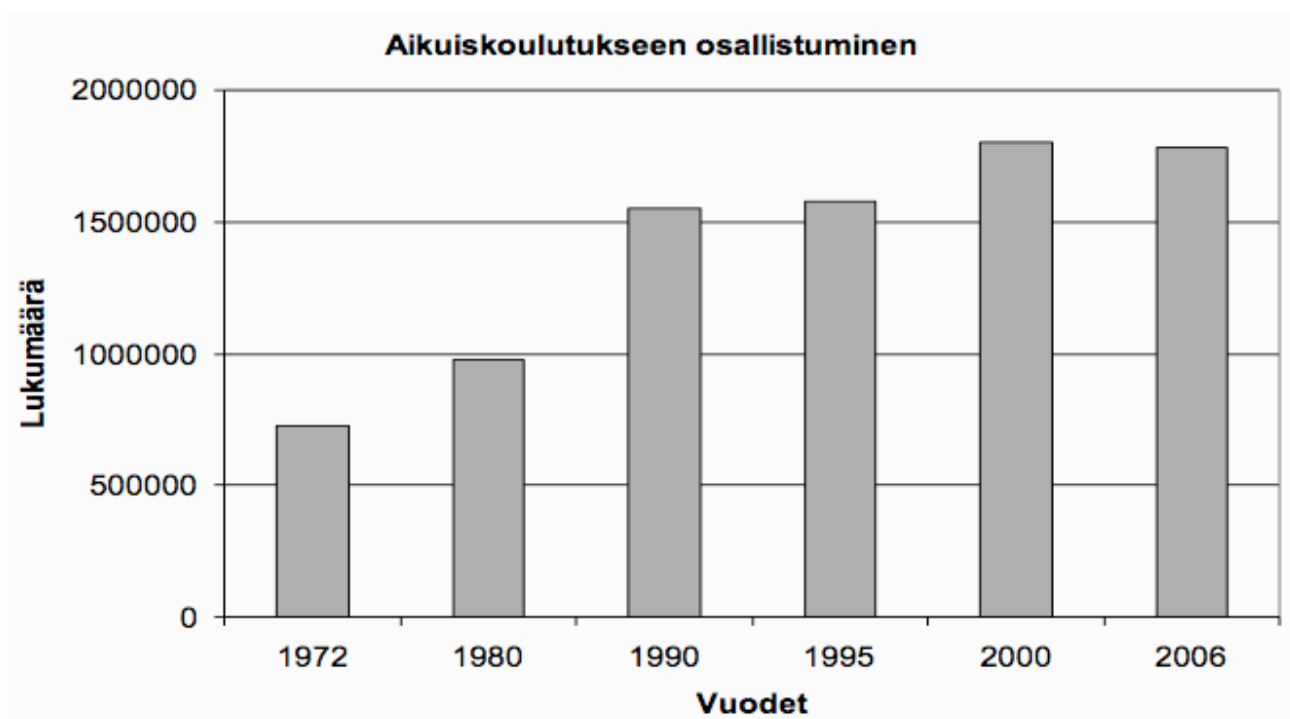
1980-luvun loppupuolella julkisella sektorilla yleistynyt markkinahenkisyys alkoi näkyä yhä enemmän myös aikuiskoulutuksen kentällä. Vuosien 1987 ja 1988 valtioneuvoston periaatepäätösten myötä ammatillisista kurssikeskuksista tehtiin ammatillisia aikuiskoulutuskeskuksia, joiden rahoitus perustuu palvelujen myynnille. Valtioneuvoston periaatepäätöksessä puhuttiin rakennemuutoksen

aiheuttamista uusista koulutusvaatimuksista. Koulutuksen oli muun muassa kyettävä reagoimaan nopeasti työelämän uudistuksista tai muista syistä mahdollisesti aiheutuvaan koulutuskysyntään. (Rinne & Vanttaja 1999; OPM 1988.)

Kokonaisvolyymiltään aikuiskoulutus on Suomessa lisääntynyt voimakkaasti etenkin 1960-luvulta lähtien. Vuonna 1980 aikuiskoulutukseen osallistui miljoona suomalaista. Viisitoista vuotta myöhemmin siihen osallistuttiin vuodessa jo yli puoleentoista miljoonan aikuisen voimin, ja väestöstä kaikkiaan yli kolme miljoonaa oli tavalla tai toisella harjoittanut aikuisopintoja elämänsä aikana.

Vastaavasti aikuisena kokonaan kouluttamattoman väen määrä oli pudonnut muutamaan sataan tuhanteen. Vuonna 2000 aikuisista jo lähes 1,8 miljoonaa opiskeli vuosittain.

Kuvio 8 kuvaa aikuiskoulutuksen yleistymistä suomalaisen aikuisväestön keskuudessa runsaan neljännesvuosisadan aikana. Aikuiskoulutukseen osallistumisen lisääntyminen on Suomessa siis ollut 1970- ja 80-luvulla varsin rajua. 2000-luvun alussa vuosittain opiskeli peräti miljoona aikuista enemmän kuin 1970-luvun alussa.



Kuvio 8. Aikuiskoulutukseen osallistuminen Suomessa vuosina 1972, 1980, 1990 ja 2000 ja 2006 (18–64-vuotiaasta väestöstä) (ks. Rinne, Kivinen & Ahola 1992; Blomqvist ym. 1997; Blomqvist ym. 2002; Rinne 2010).

Yllä oleva kuvio osoittaa myös sen kiinnostusta herättävän seikan, että ensi kertaa suomalaisen aikuiskoulutukseen osallistumisen historiassa luvut eivät ole enää olleet kasvussa 2000-luvun alkuvuosina.

Ari Antikainen (2005) toteaa, että vaikka Suomi on aikuiskoulutuksessa osallistumisasteellaan OECD-maiden huipputasoa, aikuisopiskeluun käytetyn kokonaisajan suhteen se on vain OECD-maiden keskikastia. Kun se lisäksi sosiaaliryhmien osallistumisen eroilla mitattuna sijoittuu muiden Pohjoismaiden alapuolelle, on edessä ”haastava tehtävä [– –] tämänkin aseman säilyttämiseksi ja muiden pohjoismaiden kiinnikuromiseksi.” (Emt., 23.)

Vaikka ei ole syytä väheksyä taloudellisten ja rakenteellisten mahdollisuuksien ja rajoitusten merkitystä mahdollisuuksissa osallistua aikuiskoulutukseen, on paikallaan korostaa myös kokemuksellisia, kulttuurisia, itse elämäntapaan liittyviä tekijöitä; sitä, että monet usein ”itse rajaavat itsensä koulutuksen ja koulumaisen oppimisen ulkopuolelle” (Antikainen 2005, 25). Osallistumattomuus syntyy paljolti myös ”luottamuksen, vallan ja elämänhallinnan ehtymisestä” (emt., 29) Kysymys on erilaisista oppija- ja ammatti-identiteeteistä, joiden varassa toiset ovat kertakaikkiaan vastahakoisia oppimaan ainakaan sellaisia asioita, joita eivät koe oman elämänsä kannalta mielekkäiksi. (Emt., 29.)

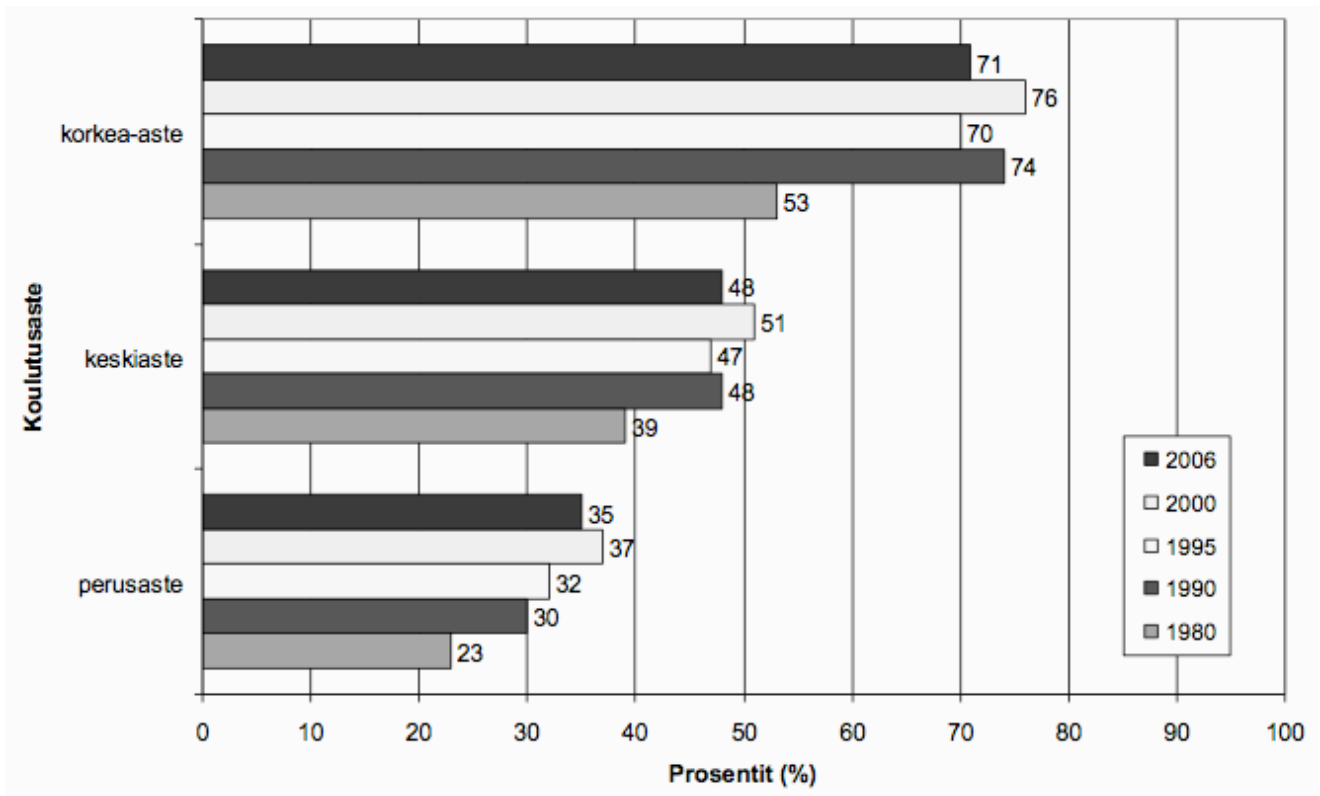
Aikuiskoulutuksen pitkäikäisenä ja pysyvänä ongelmana on ollut koulutuksen kasautuvuus ja toisaalta heikko kattavuus aikuisten keskuudessa. Suurelta joukolta suomalaisista aikuisista puuttuu edelleen ammatillinen tutkinto. Sama osallistumisen kasautumisongelma on kohdannut sekä ammatillisen että vapaan sivistystyön ja kansalaisjärjestöjen puitteissa harjoitetun aikuiskasvatuksen, vaikka viimeainituissa onkin voitu harjoittaa aikuiskoulutusta joustavammin ja tavoittaa myös sellaisia väestöryhmiä, jotka eivät ole osallistuneet laajamittaisemmin formaaliseen aikuiskoulutukseen. (Aittola 2008.)

Sukupuolten väliset osallistumiserot kasvoivat voimakkaasti 1970-luvulla, mutta 1980-luvulla ero näyttää vakiintuneen. Vuonna 1972 kummastakin sukupuolesta osallistui aikuiskoulutukseen noin viidennes, kymmenen vuoden kuluttua naisista jo vajaa kolmannes, miehistä vain vajaa neljännes. Vuonna 1990 naisista opiskeli melkein puolet, miehistä noin 40 %. Aikuiskoulutukseen osallistumisen luvut eivät sinänsä vielä kerro siitä, kuinka paljon siihen on kulutettu aikaa. Myös suhteessa ajankäyttöön miesten ja naisten välinen ero on selvä. Suomalaiset miehet viettävät koulutuksessa keskimäärin

noin kuusi ja naiset noin yhdeksän päivää vuodessa. Koulutukseen osallistuneiden miesten keskimääräinen opiskeluaika taas oli 17 päivää vuodessa, naisten 20.

Vaikka Suomessa opiskellaan aikuisena kansainvälisessä mitassa harvinaisen paljon, opiskelu ei jakaudu kovinkaan tasaisesti eri väestöryhmien välillä. Ylivoimaisesti eniten koulutukseen osallistuvat ylemmät korkeakoulutetut toimihenkilöt, jotka yleensä asuvat pääkaupunkiseudulla ja joilla on korkea tulotaso. Vähiten taas osallistuvat ne, joiden koulutustaso on ennestäänkin matalin, sosioekonominen asema alhainen ja asuinpaikka syrjäseuduilla. Hyvin väkevästi aikuisopiskelussa näkyvät – paljolti sen alkuperäisen idean vastaisesti – koulutuksen kasautumisen peruslaki: ne, joilla paljon on, ne haluavat ja saavat lisää. Vaikka monet yritykset ja valtiovallan koulutuspolitiikka kannustavat nimenomaan vähän koulutettua väkeä parantamaan koulutustaan vanhemmalla iällä, eivät saavutukset ole kovin hyvät. Syyt tai motiivit opiskeluun ja opiskeluhaluttomuuteen lepäävät syvemmällä, kokonaisessa elämäntavassa. (Rinne & Vanttaja 1999.)

Suhteellisesti eniten aikuiskoulutukseen osallistuvat verrattain hyvässä sosioekonomisessa asemassa olevat ja hyvän pohjakoulutuksen omaavat työlliset aikuiset. Naiset osallistuvat miehiä useammin. Tämä tarkoittaa sitä, että aikuiskoulutus kasautuu jo valmiiksi verrattain hyväosaisille kansalaisille. Ilmiö ei ole kansainvälisessä vertailussa mitenkään poikkeuksellinen. Lisäksi pienten ja keskisuurten yritysten työntekijät osallistuvat koulutukseen suurten yritysten henkilöstöä vähemmän. Aikuiskoulutuksen kasautuminen on havaittavissa esimerkiksi kaikissa OECD-maissa. Suomessa kasautuminen on jonkin verran suurempaa kuin muissa Pohjoismaissa.



Kuvio 9. Aikuiskoulutukseen osallistuminen Suomessa (prosenttiosuus 18–64-vuotiaista) vuosina 1980, 1990, 1995, 2000 ja 2006 pohjakoulutuksen mukaan. (Blomqvist ym. 1997, 9; Blomqvist ym. 2002, 16; Rinne 2010.)

Kuten yllä olevasta kuviosta hyvin näkyy, kasautuu aikuiskoulutukseen osallistuminen Suomessa erittäin vahvasti korkeakoulutetulle väelle. 1990- ja 2000-luvuilla yli 70 prosenttia suomalaista korkeakoulutetuista osallistui aikuiskoulutukseen eikä vajaassa kahdessa vuosikymmenessä tässä kasautumisessa ole juuri tapahtunut muutosta. Keskeisin muutos sitä vastoin näyttää tapahtuneen siinä, että myös matalimman koulutuksen varassa olevasta aikuisväestöstä jonkin verran suurempi osuus osallistuu 2000-luvulla aikuiskoulutukseen kuin 1990-luvulla, vaikka ero ei olekaan suuri. Ilmeisin päätelmä on kuitenkin se, että Suomessa korkeakoulutetun omaava osallistuu aikuiskoulutukseen enemmän kuin kaksi kertaa todennäköisemmin kuin matalasti koulutettu.

Suurena koulutuspoliittisena ongelmana näyttää Suomessa säilyneen se, että osa väestöstä jää edelleen ilman nuoruusiällä hankittua koulutuspääomaa, eikä sama kansanosatunnu olevan halukas kouluttautumaan vielä aikuisenakaan. Tämä koulutuksellinen epäsuhta on säilynyt kaikista koulutuspoliittisista toimenpiteistä huolimatta, vaikka koulutus ja etenkin aikuiskoulutus on tahdottu nähdä

yhä tärkeämpänä yhteiskunnallisten ja sosiaalisten epäkohtien oikaisijana. Taustalla on nähtävissä yksi niistä globaaleista linjauksista, joita toisen maailmansodan jälkeisessä koulutuskeskustelussa on ohjelmallisena tavoitteena esitetty. Koulutus on liitetty paitsi yksityiseen myös yleiseen hyvään. Väestön koulutustason kohoamisen on uskottu edistävän yhteiskunnallista hyvinvointia. Yksittäisille ihmisille on haluttu tarjota ”sosiaalisen kohoamisen” mahdollisuus. Euroopan komission valkoisessa kirjassa todetaankin, että ”yksilöiden sijoittuminen sosiaalisessa arvoasteikossa määrättyy yhä useammin oppimiskyvyn ja perustietojen hallinnan perusteella.” (Euroopan komissio 1996, 17; Kivinen & Rinne 1995a; 1995b; Boli & Ramirez 1986; 67–68; Rinne & Vanttaja 1999.)

Yksi näkökulma linjanvedoissa näyttää kuitenkin jääneen vähemmälle huomiolle. Vähän koulutusta hankkineet ihmiset eivät välttämättä itse koe ”alennustilaansa” omalla kohdallaan mitenkään erityisen ongelmalliseksi. He eivät ehkä koskaan ole edes tavoitelleet korkeaa koulutustasoa tai valkokaulusammatteihin kiinnittymistä. Näillä asioilla ei välttämättä ole heidän elämässään merkitystä. He eivät ole mieltäneet koulua ja työelämää kilpakenttänä, jossa on jatkuvasti pyrittävä maksimaaliseen suoritukseen ja ”menestykseen”. Miten siis voisi hävitä kilpailussa, johon ei ole edes osallistunut. Niukan pohjakoulutuksen saaneille työntekijöille tai työttömille ei ole koulutuksen kautta myöskään luvassa varmaa hyötyä, kuten työpaikkaa tai parempaa palkkaa. Toimihenkilöammateissa toimiville koulutus on jo aiemmin osoittautunut hyödylliseksi ja palkitsevaksi, joten on ymmärrettävää, että juuri he osallistuvat koulutukseen aktiivisemmin. (Ks. esim. Silvennoinen & al. 1998, 223–226; Nurmi 1995, 44; Courtney 1992, 145; Rinne & Vanttaja 1999.) (Ks. myös luku Aikuiskoulutushaluttomuuden jäljillä tässä teoksessa.)

Kjell Rubensonin (1991, 68) mukaan aikuiskoulutukseen osallistumisessa onkin yksinkertaisimmillaan kysymys ihmisen arvoista ja odotuksista. Jos henkilö näkee aikuiskoulutukseen osallistumisen yhtenä keinona koettujen tarpeidensa tyydyttämiseen ja lisäksi uskoo kykenevänsä suorittamaan opintonsa loppuun, ja jos hänelle vielä tarjotaan tähän taloudelliset mahdollisuudet, hän todennäköisesti osallistuu koulutukseen.

Luvussa on tarkasteltu ennen muuta suomalaisen kansallisvaltion elinkeinorakenteen muutosta, sen päälle rakentuneen koulutusjärjestelmän muutosta ja tämän päälle rakentuneen aikuiskoulutusjärjestelmän muutosta. Tarkastelu on toteutettu ikään kuin kolmella tasolla. Kaikki analyysit on tehty historiaan tukeutuen ja pyritty suhteuttamaan perinteiseen oletukseen ja ajatukseen kehityksen ja

demokratian positiivisesta korrelaatiosta; näkemyksiin demokratian ja tasa-arvon mahdollisesta lisääntymisestä sekä koulutuksellisen eriarvoisuuden mahdollisesta vähenemisestä historiallisen kehityksen saatossa. Asia ei kuitenkaan ole näin yksioikoisesti tulkittavissa. Kehityssuunnat kulkevat myös ristiriitaisesti ja suuntaa vaihtaen.

Koulutuksen eriarvoisuus ja meritokratian lupaus

Kun tarkastellaan demokratiaa, koulutuksen tasa-arvoa ja aikuiskoulutuksen mahdollisuuksia, antaa meritokratian näkökulma oivallisen mahdollisuuden noiden tarkastelukohteiden yhteyksien kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen. Käsite *meritokratia* on alunperin lähtöisin Michael Youngin runsas puoli vuosisataa sitten, vuonna 1958 kirjoittamasta klassisesta sosiologisesta fantasiakirjasta *The Rise of the Meritocracy*. Youngin tuolloin lanseeraama uusi käsite onnistui vangitsemaan monia tärkeitä jo aiemmin esitettyjä ideoita siitä, mihin suuntaan yhteiskunnat olivat kehittymässä ja mikä koulutuksen, tutkintojen ja sosiaalisen liikkuvuuden asema tulisi niissä olemaan. (Young 1958; Goldthorpe 1996; Antikainen, Rinne & Koski 2006.)

Meritokratia on ajatusmalli, jossa pelkistyy se klassisen liberalismiin vaatimus, että nousevien keskiluokkien asemat etenkin julkisen vallan palveluksessa tulisi jakaa ensisijassa osoitetun pätevyyden, ei niinkään sukulaisten suosinnan, erilaisten suojelijoitten, lahjonnan tai varakkuuden perusteella, kuten tuohon mennessä oli ollut tapana. Näin alettiin edellyttää yhä jyrkämmin eri asemiin tapahtuvan rekrytoinnin kriteereinä käytettävän selkeitä näyttöjä koulutuksellisista suorituksista, tutkintojen läpäisystä ja koulutusmuotojen läpikulkemisesta. Vastaavasti virkaura ja ylennykset kävivät yhä riippuvammiksi koulutustutkinnoista, jotka alkoivat vähitellen syrjäyttää kokemusta ja senioriteettiperiaatetta. (Antikainen, Rinne & Koski 2006.)

Toinen meritokratiaan kiinteästi uppoava ajatus oli kytkeä yhteen luontainen älykkyys ja koulutukselliset mahdollisuudet. Joukkomittaisen koulutuksen laajetessa voitiin koulutuksen avulla kätevästi valikoida väestön joukosta ne lapset ja nuoret, jotka kaikkein todennäköisimmin kykenisivät hyötymään opinpolulla vaeltamisesta aina peruskoulutuksesta toisen ja kolmannen asteen koulutukseen asti. Kansakoulunkaan kohdalla ei ollut ajatus koulutuksesta sosiaalisen tasa-arvon lujittajana, depriivaation ehkäisijänä tai heikkojen perhe-asemien tukemisena, vaan ennen muuta yksinkertaisesti yh-

denlainen ”sosiaalinen darwinismi” ja usko inhimillisen pääoman teoriaan. Haluttiin välttää kansallisen älyllisen pääoman ja kyvykkyyksivaraston tuhlaaminen ja haaskaus, kun tahdottiin rakentaa tietä kansakunnan taloudelliseen ja sotilaalliseen menestykseen. Tähän kehitykseen kytkeytyivät oivallisesti orastavat ja yleistyvät älykkyyksiestien tekniikat, joista tuli koululaitoksenkin käyttömekanismia ja joiden avulla tuota kansallista älykkyyksivarantoa voitiin seuloa esiin.

Kolmas meritokratian keskeinen säie oli alkaa nähdä ”uudessa maailmassa” ihmisten yksilölliset saavutukset, voitot ja tappiot sosiaalisen eriarvoisuuden ja sosiaalisen valikoinnin oikeutettuina perusteina. Teknisen ja taloudellisen rationaliteetin vallatessa alaa korostui ajatus, jonka mukaan sosiaalisten asemien piti alleviivatuksi olla hyvin tiukassa yhteydessä niiden haltijoiden kyvykkyyteen ja kapasiteettiin. Yksilöt piti siis suunnata yhteiskunnallisiin asemiin yhä vahvemmin sen mukaan, mitä he olivat osoittaneet osaavansa tehdä ja saavansa aikaan riippumatta heidän syntyperästään, sukupuolestaan, alueellisesta tai etnisestä taustastaan. Samalla noista mitattavista suorituksista, paljolti koulutustodistuksista ja -tutkinnoista tuli perusta myös yhteiskunnallisten palkkioiden jaolle. Tässä prosessissa syntyvä yhteiskunnallinen eriarvoisuus nähtiin pelkästään luonnollisena ja oikeudenmukaisena.

Daniel Bellin (1973) mukaan koko jälkiteollinen maailma on peruslogiikaltaan meritokraattinen. Ihmisten kuin myös ammattikuntien erilaiset statukset ja eroavat tulot ovat ansaittuja palkkioita, jotka perustuvat ensisijassa haltijoidensa teknisiin taitoihin ja koulutuksen korkeuteen. Koko koulutusjärjestelmästä tutkintorakennelmineen onkin muodostunut meritokratian mitta-asteikko. Sen puitteissa mitataan ihmisten kyvykkyyden ja ponnistelujen yhteisvaikutuksena aikaansaamia suorituksia ja tästä vastaavasti palkitaan. Koulutustutkinnot ja -todistukset ovat meriittejä, diplomeja ja kredsenssejä, jotka osoittavat useimmiten julkisen vallan takaamina ja oikeuttamina haltijoidensa asemaa meritoitumisen asteikoilla. Vaikka meriittien punnitseminen on yhteiskunnassa pulmallista, on oikeutettu meritokratia sentään parempi puntari kuin pelkkä teknokratia.

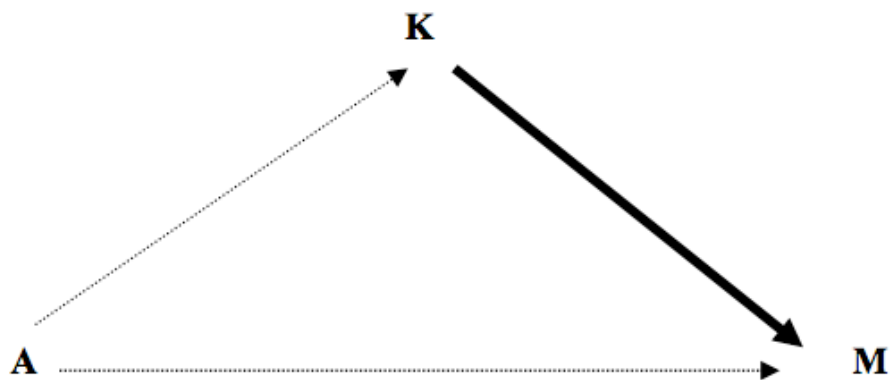
Varsin yleinen on tulkinta, jonka mukaan tekninen ja teollinen kehitys on tuonut mukanaan väistämättömiä muutoksia, jotka edellyttävät siirtymistä universaaleihin kriteereihin, kun ihmisiä luokitellaan ja heidän asemiaan määritellään. On sanottu, että perittyjen luonteenpiirteiden on annettava periksi saavutetuille luonteenpiirteille kunkin sosiaalisen statuksen määrittäjänä. (Blau & Duncan 1967; ks. Jonsson 1996, 115.) Tämän yleisen, hyvin funktionaalista kalskahtavan ajatuskulun mukaan koulutuksen suhteellinen painovoima on lisääntynyt suhteessa ihmisen sosiaaliseen alkuperään, kun

määrittellään ammatillisia saavutuksia ja markkinapalkkioita. Jan Jonsson (1996) on kuitenkin sitä mieltä, ettei ajatus ole aivan yksiselitteinen. Toiset kirjoittavat myös "kiristyvästä siteestä" koulutuksen ja sosiaalisen aseman välillä. Tämän siteen olemassaolo lienee yleisesti myönnetty tosiasia ja se voi tulla seurausta juuri koulutuksen aseman voimistumisesta "koulutusyhteiskunnassa" ja meritokraattisessa maailmassa. Mutta aivan yhtä perustellusti se voi olla lähtöisin myös vaikkapa poliittisten voimasuhteiden, professionaalisten intressiryhmien tai valtiollisen kontrollin vaikutuspiiristä. Lisäksi edes väite, että koulutuksesta olisi tullut ihmisten aseman määrittäjänä yhä tärkeämpi, ei ole kaikkien tuki- ja osittajien piirissä yksituumaisesti jaettu. Esimerkiksi juuri Jonsson (1996, 121) löytää väitteelle vain vähän tukea. (Antikainen, Rinne & Koski 2006.)

Meritokraattisen järjestelmän vahvistuttua ja koulutusjärjestelmän sekä sen tuottamien tutkintolabyrinttien läpäistyä ihmisten elämänsä on esitetty myös kritiikkiä laajenneiden järjestelmien toimivuutta ja etenkin uskottavuutta kohtaan. Dore (1976) valjasti käyttöön meritokratian nykyvaihetta kuvaamaan osuvan termin "diplomitauti". Tällä hän kritikoii ennen muuta sitä, että koko yhteiskunnan ja ihmisten elämän pääsisällöksi oli kohonnut yhdenlainen diplomien, tutkintojen ja todistusten keräily, mikä on kadottamassa sekä yksilöllisen että yhteiskunnallisen mielensä.

Jonsson (1988) puolestaan esitti keskusteluun tärkeän ja paljastavan aikuiskoulutukseenkin hyvin soveltuvan näkökulman. Hänen mukaansa meriiteistä on moderneissa yhteiskunnissa tullut avainmäärittäjiä ihmisten elämänsä koulutus- ja työmarkkinoilla aina siihen pisteeseen, että ihmisten sosiaalisia taustatekijöitä (sukupuolta, perhetaustaa, ikää, alueellista tai etnistä alkuperää) on alettu pitää täysin merkityksettöminä tekijöinä ihmisen suorituksissa. On tarpeetonta enää puhua yhteiskunta- tai sosiaaliluokista sen paremmin kuin muistakaan sosiaalisista kiinnikkeistä. Tämän vallinneeksi tulleen hypoteesin Jonsson nimeää "Lisääntyvän meriittivalikoinnin hypoteesiksi" (IMS). Tällaisen ajattelun taipumuksena on mitätöidä yksittäisen ihmisen koko elämänsä kehystävä sosiaalinen todellisuus ja säilyttää yksilön kannettavaksi onnistumisen ja epäonnistumisen seuraamukset kaikissa koulutuspolkunsä vaiheissa lapsuudesta aikuisuuteen. Tällöin ajaudutaan lopulta päättelemään, että yksilön perimä ja ponnistus irtileikattuna sosiaalisista yhteyksistään jäännöksettä määrää hänen arvosanansa, todistuksensa, kouluvalintansa ja koulutusuransa sekä tämän nojalla sosiaalisen statuksensa.

Sosiaalisen Alkuperän (*origin*, tässä A), Koulutuksen (*education*, tässä K) ja sosiaalisen Määränpään (*destination*, tässä M) välistä suhdetta on yleensä koulutuksellisten mahdollisuuksien eriarvoisuutta (*Inequality of Educational Opportunities*) käsittelevässä kirjallisuudessa tapana jäsentää seuraavalla yksinkertaisella kuviolla:



..... = heikkenevä vaikutus
 ————— = vahvistuva vaikutus

A= sosiaalinen alkuperä
 K= koulutus
 M= määränpää

Kuvio 10. Sosiaalisen alkuperän, koulutuksen ja sosiaalisen määränpään yhteydet ja muutos. (Jonsson 1988; Antikainen, Rinne & Koski 2006.)

Kuvion nuolien paksuus kuvaa Jonssonin vallitsevaksi luonnehtimaa IMS-hypoteesia. Tämän mukaan meritokraattisessa ajattelussa ollaan edetty pisteeseen, jossa koulutuksen vaikutus on oikeutetusti vahvistuva ihmisen elämänkulun säätelijänä, koska koulutus tutkinto- ja arvosanarakennelmineen on erinomainen yksilöiden meriittien puntari, siis ihmisen kyvykkyyden ja yrityksen yhteisinä seuraamuksina tuotettujen suoritusten neutraali puntari.

Kuvioon voitaisiin kuitenkin monien tutkimusten valossa piirtää heikkenevyys-, vahvistuvuus- ja ennallaansäilymisnuolia toki useilla muillakin tavoin (Goldthorpe 1996). Esimerkiksi A. H. Halseyn (1977) kuuluisassa tutkimuksessa englantilaisen koulutuksen asemasta sosiaalisessa liikkuvuudessa päädyttiin siihen, että myös A – K -vaikutus on vahveneva ja taas Ganzeboomin ym. (1992) tutkimuksessa siihen, että K – M -vaikutus on heikkenevä. Nämä tutkimustulokset tarkoittaisivat yksinkertai-

sesti sitä, että vanhempien sosio-ekonominen asema ja koulutustaso yhä olennaisesti vaikuttavat sekä lasten koulutusvalintoihin että tulevaan asemaan eikä tuossa vaikutuksessa ole koulutuksen mittavasta laajenemisesta huolimatta havaittavissa kovin vahvaa demokraattiseen suuntaan tapahtunutta liikettä viimeisten vuosikymmenten aikana.

Olennaisinta on puhua siitä, mikä ylipäätään pitää monista järjestelmällisistä vastustamisyrittämisistä huolimatta vankkana sellaisen ilmiön kuin koulutuksen ja sosiaalisen aseman periytyvyyden tai koulutuksen kasautuvuuden. Esimerkiksi Raymond Boudonin (1974) aikuiskoulutuksenkin kasautumista hyvin selittävän tulkinnan mukaan luokka- ja statuserot koulutuksessa säilyvät koulutusjärjestelmän laajenemisesta ja reformeista huolimatta ennen kaikkea siksi, että eri yksilöillä on eri tavoin tarvetta ja halua jatkaa erilaisen elämänhistorian omaavina ja eri tavoin onnistumisia odottaen muovautuneella koulutustiellään. Alempien sosiaaliryhmien jälkeläisille ja heikommin alun perin koulutetuille riskit epäonnistua ja kustannukset investoida ovat yksinkertaisesti suuremmat heidän sosiohistoriaansa ja habitukseensa ankkuroituneina kuin korkeampien sosiaaliryhmien lapsille ja korkeammin alun perin koulutetuille. Elämänhistorian ja sosiaalisen sekä koulutuksellisen taustan tuottamat odotushorisontit ikään kuin uusintavat itse itsensä.

Kirjassaan *Voiko koulutusta tasa-arvoistaa? (Can Education be Equalized?)* Robert Erikson ja Jan O. Jonsson (1996) kerivät yhteen koulutukselliseen ja sosiaaliseen liikkuvuuteen kiinnittyvää tutkimusta, jota tehdään maailmalla varsin vilkkaasti. Tutkimuksen keskipisteenä on yhden Pohjoismaan, Ruotsin, tilanne. Ruotsia on maailmalla pidetty yhtenä sosiaalisen ja koulutuksellisen tasa-arvoisuuden mallimaana, jossa maan koulutuspolitiikka on aina toisesta maailmansodasta lähtien valjastettu ajamaan sosiaalisen ja koulutuksellisen eriarvoisuuden poistamisen ja heikentämisen linjaa. Monissa suhteissa tuo entinen Suomen emämaa muistuttaa Suomea, ja onkin Suomen ohella yksi niin sanotun pohjoismaisen hyvinvointivaltiomallin maa, jossa kaikkien tasa-arvoisuus on edennyt maailman ja Euroopan maihin verraten pitkälle. (Antikainen, Rinne & Koski 2006.)

Jos Suomea ja laajemmin pohjoismaista hyvinvointivaltiota ja sen koulutusmallia verrataan muiden maiden malleihin, on otettava huomioon ainakin viisi koulutusinstituutioon liittyvää piirrettä, jotka vaikuttavat koulutuksellisen tasa-arvoisuuden toteutumiseen. Koulutuksellisen eriarvoisuuden poistamisen osalla näiden viiden piirteen kohdalla ollaan Pohjoismaissa edetty, niin Ruotsissa kuin Suomessa rinta-rinnan, varsin pitkälle (Antikainen, Rinne & Koski 2006):

1. **Koulutuksen pituus.** Koulutuksen pituutta sen eri haaroissa on jatkuvasti kasvatettu ja eroavien koulutusteiden pituuksien eroja pikemmin kavennettu kuin levennetty. Etenkin ensimmäisen ja toisen asteen välillä olevassa siirtokohdassa on esimerkiksi Suomessa varattu enemmän kuin koko ikäluokalle jatkokoulutuspaikka.
2. **Koulutusvalintojen esteet ja mahdollisuudet.** Suomessa on kaikin mahdollisin keinoin pyritty raivaamaan esteitä koulutusvalintojen tieltä. Samalla mahdollisuuksia valintoihin on pyritty lisäämään muun muassa poistamalla esimerkiksi koulutukselliset umpiperät ensin peruskoulun yläasteen linjavalinnoista ja sitten korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Silti kilpailu parhaimmiksi rannatuista opiskelupaikoista etenkin kolmannella asteella on kova.
3. **Koulutuksen ekspansio.** Koulutusta on Pohjoismaissa jatkuvasti laajennettu, on kyse sitten perusopetuksesta, keskikoulusta, ammatillisesta koulutuksesta, lukiosta, korkeakoulutuksesta tai aikuis-koulutuksesta. Kaikkiin on suotu mahdollisuus yhä laajemman osan ikäluokasta käydä sisään. Toimet ovat myös siinä määrin onnistuneet, että peruskoulunsa suorittaa loppuun lähes 100 prosenttia ikäluokasta, ja tämänkin jälkeen pudokkaiden osuus on pieni. Niin Suomessa kuin Ruotsissa on kuitenkin oksastettu yliopistoihin *numerus clausus* -järjestelmä, mikä tarkoittaa sitä, etteivät kaikki halukkaat pääse yliopistoihin opiskelemaan, vaan suoritetaan tiukkaa karsintaa. Myös lukioon pääsyssä kuten ammattikorkeakouluissakin suoritetaan karsintaa. Aikuiskoulutuksen laajentamista on esimerkiksi Suomessa pyritty tukemaan erilaisin koulutusohjelmin ja taloudellisia esteitä maldaltamaan viimeksi vuonna 2010 kohennetulla aikuiskoulutustuella.
4. **Periaatteet opiskelijoiden siirtämisessä asteelta toiselle.** Pohjoismainen siirtoperiaate koulutusasteelta toiselle perustuu yhdenlaisen vapaan valinnan ja meritokraattisen valikoinnin sekoi-tukseen. Tässä on etenkin Suomessa tapahtunut viime vuosien aikana selvää liukumaa kohti aiem-paa keskitettyä siirtoprosessia yhteisvalintajärjestelmien ja yhteishakujen puitteissa. Aiemmin va-paa haku oli selvästi yleisempää. Yhdenlaista meriittipohjaisen "pakkovalikoinnin" makua järjes-telmässä lisää se, että hakijat on muun muassa yliopistoissa pakotettu valitsemaan vain yksi opis-kelupaikka ja samaan aikaan nuorilta on poistettu aiempi mahdollisuus siirtyä välivuosiksi työ-

markkina- tai muiden tukien piiriin. Suomessa aikuiskoulutuksen kohdalla avoimen yliopiston reitti yliopistojen tutkinto-opiskelijaksi ei ole reaalisesti laajentunut monista suunnitelmista huolimatta.

5. **Maksullisten eliittikoulujen merkitys.** Pohjoismaissa yksi keskeinen muista maista eroava selkeä piirre on maksullisten eliittikoulujen vähäisyys. Etenkin Suomelle ominaisin maailmanlaajuisesti harvinainen piirre on se, että koko koulutuslaitos aina peruskoulusta korkeakouluihin on käytännöllisesti katsoen julkisen vallan omistuksessa ja sääätelyssä. Kun useimmilla muilla mailla on vahvatkin perinteet Eatonin tai Harvardin tyyppisistä eliittilaitoksista, joiden kustannuksista vastataan paljolti lahjoituksin, keräyksin ja opiskelijamaksuin ja joihin pääsy on erityisen vankan karsinnan takana, ei tällaista järjestelmää Pohjoismaista ole ainakaan toistaiseksi juuri löytynyt. Tässä mielessä kylläkin muun muassa tuore yliopistolaki ja perinteisen valtiollisen yliopistolaitoksen lakkauttaminen saattaa muokata tilannetta ajan myötä rajustikin uusiksi. Aikuiskoulutuksen kenttä on Suomessa ainoita kenttiä, joka on selkeästi jakautunut sillä tavalla kolmeen osaan, että erityisesti henkilöstökoulutuksen kentällä voidaan nähdä toimivan myös yhdenlaisia yksityisiä eliitti-instituutioita.

Meritokratia yhdistää läpäisevästi koulutukset, koulutustutkinnot ja sosiaaliset valikoinnit yhteiskunnallisiin ja etenkin työnjaollisiin asemapaikkoihin. Viime aikoina Suomessa myös aikuiskoulutus on oksastettu merkittävästi aiempaa vahvemmin osaksi ammattitutkintojärjestelmää ja ammatillista aikuiskoulutusta, jossa meritokratia on ohittamaton valtavoima. Aiemmin paljolti meritokraattisen yhteiskunnan reunoilla tai peräti ulkopuolella kulkeneet vapaan kansansivistystyön oppilaitokset, kansalais- ja työväenopistot, ovat olleet suorastaan taloudellisesti pakotetut omaksumaan uudet markkina-perustaisen meritokratian lainalaisuudet. Ne ovat hengissä säilyäkseen joutuneet hankkimaan maksukykyisiä asiakkaita ja myymään yhä enemmän ammatillisiksi suuntautuneita palvelujaan yleisillä aikuiskoulutusmarkkinoilla.

Aikuiskoulutusta, elinikäistä oppimista ja elämänlaajuista opiskelua on Pohjoismaissa ja Suomessa totuttu pitämään ihmisen elämänkaaren luonnollisena osana, elämän rikastuttajana ja itsensä kehittämisen lähteenä. Niiden on katsottu kerta kaikkiaan kuuluvan ihmisarvoiseen elämään ja pohjoismaisen kansalaisen peruttamattomiin kansalaisoikeuksiin. Niiden avulla on voitu tarjota toinen tai

kolmas mahdollisuus suunnistaa kohti mielekkäämpää elämää aina silloin, kun tarve on. Sivistyminen, valistuminen ja oppiminen ovat olleet pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskunnan ja kansanvallan ytimessä aina suurten joukkoliikkeiden aikakaudelta koulutuksen läpäisemään meritokraattisen yhteiskunnan aikakauteen.

Mikään ei kuitenkaan takaa sitä, että aikuiskoulutuksen ja elinikäisen oppimisen ohjelmalliset lupaukset tai aikuiskoulutuspolitiikan retoriikka kykenisi menneeseen tapaan enää elähdyttämään ihmisjoukkoja tai edes yksilöitä ja ottamaan vallan elämästään omiin käsiinsä. Vaarana saattaa siintää sen kaltainen uusi keräilytalous, jossa koulutustutkinnot sokaisevat silmämme ja niistä kertyy vain välineellisiä röykkiöitä oman työmarkkinapätevyytemme osoittamiseen erilaisten ammatillisten kursien ja tutkintopaperien peittämässä maailmassa. Tällöin askellamme aika kaukana sivistyksen, valistuksen ja demokratian etenemisen alkuperäisestä maailmasta.

MIEHIÄ, NAISIA VAI AIKUISIA? SUKUPUOLI AIKUISKASVATUKSEN HAASTEENA

Anja Heikkinen

Sukupuolten tasa-arvoistaminen on ylikansallisten organisaatioiden ja Euroopan Unionin ja sen jäsenvaltioiden keskeinen pyrkimys (Beijing Conference 1995; EU 1996):

Politiikkaprosessit tulisi (uudelleen)organisoida, parantaa, kehittää ja arvioida siten, että politiikanteossa normaalisti mukana olevat toimijat sisällyttävät sukupuolten välisen tasa-arvon näkökulman kaikkiin sen osa-alueisiin, kaikilla tasoilla ja askelmilla. (Council of Europe 1998.)

Aiemmin naisiin kohdistuneet erillisohjelmat ovatkin EU:ssa 2000-luvulla korvautuneet lähes kaikkien koulutus- ja tutkimusohjelmien sisältämiin kohdennettuihin tukiin.

Sukupuolinäkökulma koulutukseen ja työllisyyteen edellyttää huomion keskittämistä sukupuolten samanvertaisuuteen [– –] Tulee kiinnittää huomiota myös sukupuolitietoisin kasvatusympäristöihin ja koulutuksen lohkoutumiseen [– –] On seurattava, noudatetaanko työmarkkinoja koskevassa politiikoissa ammatillista lohkoutumista tasoittavia pyrkimyksiä [– –] Sukupuolten välisestä tasa-arvosta on tultava osa makrotalouspolitiikan, palkattoman hoivatyön politiikkojen ja sääntelyn sekä yksityissektorin päätöksentekokäytännön valtavirtaa. Kaikissa sukupuolten tasa-arvoa valtavirtaistavissa käytänteissä on kuultava naisten ääntä. (Gender mainstreaming.)

Suomessa ja muissa pohjoismaissa hyvinvointivaltiollistumisen katsotaan yleisesti kytkeytyneen epävirallisiin kollektiivisiin sukupuolisopimuksiin. Ammattien ja koulutuksen lohkoutumista on pyritty purkamaan lukuisilla sukupuolten tasa-arvoa edistävillä ohjelmilla 1970-luvulta lähtien: erityisesti on rohkaistu tyttöjä ja naisia hakeutumaan miesvaltaisille koulutus- ja ammattialoille. Suomi sääti tasa-arvolain kuitenkin vasta vuonna 1986, kiintiöiden ja tasa-arvosuunnitelmien osalta vuonna 1995, eivätkä sen tasapuolisen kohtelun ja osallistumisen vaatimukset edelleenkään ole täyttyneet kaikkialla yhteiskunnassa. EU:n valtavirtaistamispolitiikan tuella Suomessa on toteutettu entistä enemmän sukupuolten välisiä ammatillisia ja koulutuksellisia eroja vähentäviä hankkeita, mutta suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja käytettyihin resursseihin ne eivät näytä varsinkin vaikuttavilta. Päinvastoin: projekteilla hallinnan politiikalle alisteisena tasa-arvotyö ja -tutkimus on

vaarassa muuntua tasa-arvoasiantuntijoiden työllistämisen ja ammatillistumisen välineeksi. (Brunila 2009; vrt. Heikkinen 2004.)

On tarpeen arvioida aikuiskasvatuksen merkitystä miesten ja naisten arvostuksen sekä yhteiskunnallisten asemien rakentajana. Luvussa käsitellään naisten ja miesten osallistumista aikuiskasvatukseen numeroiden valossa sekä aikuiskasvatuksen sukupuolittuneisuutta sen eri toimintakentillä, kuten vapaassa sivistystyössä, ammattikasvatuksessa ja henkilöstön kehittämisessä sekä opillisessa kasvatuksessa. On keinotekoista irrottaa sukupuoli muista aikuiskasvatuksen suomalaisen ominaislaatuun vaikuttavista – kuten taloudellisista, ammatillisista, sosiaalisista, alueellisista, kielellisistä, etnisistä ja ikään liittyvistä – ilmiöistä. Koska se kuitenkin on keskeinen aikuiskoulutuspoliittinen ja tieteellinen teema, tässä luvussa esitetään keskusteltavaksi yksi mahdollinen tulkinta. Voisiko kysymyksen sukupuolen merkityksestä aikuiskasvatuksessa muotoilla uudella tavalla?

Aikuiskasvatuksen sukupuoli numeroina

Aikuiskasvatusta ja sukupuolta tarkastellaan politiikassa, hallinnossa ja tutkimuksessa muiden tasa-arvo- ja demokratiakysymysten tavoin perinteisesti osallistumisen näkökulmasta. Kansainvälisessä vertailussa suomalaisten naisten osallistuminen aikuiskoulutukseen on jo yli puolen vuosisadan ajan ollut erityisen runsasta ja runsaampaa kuin miesten. Naisista noin 60 % osallistuu tilastoituu aikuiskoulutukseen, miehistä noin 45 %. Vapaan sivistystyön toimintaan osallistuneista naisia on yli kaksi kolmasosaa, ja kaikkein eniten heitä on kansalais- ja työväenopistoissa. Avoimen yliopiston opiskelijoista taas yli 75 % on naisia, kun yliopistoissa naisten osuus on lähes 60 %. Ammattikorkeakoulujen sekä yliopistojen aikuiskoulutuksessa, avoimessa yliopistossa ja täydennyskoulutuksessa, naisten osuus on suurempi kuin perustutkinnoissa. Opetussuunnitelmaperustaisessa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ja oppisopimuskoulutuksessa naisten osuus on yli puolet ja näyttötutkintoihin valmistavassa koulutuksessa reilusti enemmän. Opiskelijoiden sukupuolittainen jakautuminen tekniikan ja liikenteen ja sosiaali- ja terveystieteiden koulutusaloihin on suunnilleen sama kuin nuorten koulutuksessa. Ammattikorkeakoulututkintoa opiskelevista aikuisista yli 60 % ja yliopistotutkintoa suorittavista yli 55 % on naisia, mikä on lähellä heidän osuuttaan niin sanotussa nuorten koulutuksessa.

Taulukko 1. Aikuiskoulutukseen osallistuminen 1980–2006 sukupuolen mukaan (18–64-vuotias väestö, % koko väestöstä), (OPM 2007).

Osallistuneita väestöstä										
Vuosi	1980	%	1990	%	1995	%	2000	%	2006	%
Miehistä	400 000	27	698 000	43	706 000	43	798 731	49	757 588	45
Naisista	541 000	37	829 000	52	850 000	53	955 326	59	949 140	58
Koko väestö	941 000	32	1 527 000	47	1 556 000	48	1 754 057	54	1 706 728	52

Naiset käyttävät erilaisiin koulutuksiin vuosittain keskimäärin enemmän aikaa (5,2–7 päivää) kuin miehet (5,0–6,7). Vaikka molempien sukupuolten osallistuminen muuhun kuin työhön tai ammat-
tiin liittyvään aikuiskoulutukseen on viime vuosikymmenen aikana vähentynyt, osallistuu 18–64-
vuotiaista naisista siihen edelleen noin neljännes, miehistä runsas kymmenen prosenttia. (OPM
2007.)

Myös aikuisten opettajat ja kouluttajat ovat enimmäkseen naisia. Vapaan sivistystyön opet-
tajista naisia on noin 70 %, rehtoreina vähemmän. Kansalais- ja työväenopistoissa naisten osuus
johtajista on noin 58 %, opintokeskuksissa 50 %, liikunnan koulutuskeskuksissa 48 %, mutta kan-
sanopistoissa vain 22 %. Ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajista puolestaan noin 50 % on nai-
sia, rehtoreista kuitenkin vajaa 32 %. Vapaan sivistystyön järjestöjen kotisivut osoittavat, että siellä
naisten osuus johtopaikoista on vain noin 24 %, muilla aikuiskasvatuksen kentillä tuskin enempää.
Vaikka opetushallinnossa naisia on enemmistö, elinkeinoelämässä koulutusasioista vastaavien
joukossa heitä on jo vähemmistö.

Jos kansanliikkeitä ja järjestötoimintaa pidetään laitostuvan aikuiskasvatuksen edeltäjänä, on
naisten runsas osallistuminen yksi suomalaisen aikuiskasvatuksen keskeinen piirre sen alkuvaiheis-
ta asti. Vaikka olemassa olevat osallistumistilastot eivät olekaan kattavia ja vertailukelpoisia, voi
niiden perusteella todeta, että keskimäärin naisten osuus liikkeiden ja järjestöjen jäsenistä on ollut
lähes miesten veroista aina 1800-luvun lopulta lähtien. Järjestöt ja aikakaudet ovat kuitenkin
eronneet sen kannalta, ovatko miehet ja naiset järjestäytyneet niihin yhdessä vai erikseen. Siltä
osin kuin kansanliikkeillä ja järjestöillä on ollut ammatillinen luonne, naisten osallistuminen niihin-
kin on ollut aktiivista. Oppilaitosmuotoinen ammattikasvatus ja opillinen kasvatus – oppikoulut ja
yliopistot – ovat sen sijaan olleet sukupuolen mukaan eriytyviä ja naisten osallistuminen niihin on
kokonaisuudessaan alkanut kasvaa myöhemmin.

Osallistumisen perusteella sukupuolten paikka aikuiskasvatuksessa on enenevästi polarisoi-
tunut naisenemmistön suuntaan. Samalla kun vapaa sivistystyö on kaiken kaikkiaan supistunut

etenkin kansalais- ja työväenopistoissa ja järjestöjen opintotoiminnassa, on miesten osuus entisestään vähentynyt. Tilastojen perusteella näyttää, että hyvinkoulutetut toimihenkilönaiset pitävät pystyssä vapaan sivistystyön perinnettä sekä määrittelevät sen tulevia sisältöjä. Vuosi vuodelta lisääntyvä ammatillinen aikuiskoulutus sen sijaan rekrytoi lähes yhtä lailla miehiä, erityisesti työvoimapolitiisessa koulutuksessa ja henkilöstökoulutuksen ylemmillä tasoilla. Myös opillisessa kasvatuksessa aikuislukioissa naisia on ehdoton ja kasvava enemmistö, yliopistoissa suuntaus on sama. Osallistuminen jakautuu kuitenkin koulutusaloittain perinteisesti.

Kansalaisuuden sukupuolittuneet hajut

Urbaaniksi legendaksi tulleen sanonnan mukaan vapaan sivistystyön opintoja kansoittavat ”keskiluokkaiset, hyvänhajuiset naiset”, mistä voi päätellä, mitkä ryhmät ovat siellä pahiten aliedustettuina. Tämän stereotypian valossa saattaisi huolestua siitä, voiko näillä eväillä vastata suomalaisen miesten syrjäytymisen ja ”monikulttuurisen työperäisen maahanmuuton” haasteisiin? Vapaan sivistystyön mallitarinassa Suomi rakentaa itsensä valistuneiden, viisaiden ja kansaa arvostavien miesten johdolla. Irma Sulkunen (1989) luonnehtii suomalaisen kansallisvaltioyhteiskunnan muotoutumista kuitenkin ”kaksijakoisen kansalaisuuden” rakentumisena.

Naiset opistoissa

Nykyisen vapaan sivistystyön vanhimpana ei-kirkollisena toimintamuotona voi pitää kansanopistoa, sillä jo sitä aiempi Kansanvalistusseuran ja osakuntien toiminta oli virinnyt kansanopistojen perustamisen tarkoituksessa (Inkilä 1954). Niiden uskottiin olevan hyödyksi niin sivistyshaluisille nuorukaisille kuin neitosillekin. Ensimmäinen Sofia Hagmanin Kangasalle vuonna 1889 perustama opisto oli tarkoitettu kuitenkin naisille. Edistyksellisetkin suomenmieliset ja liberaalit olivat peloisaan, kun yleinen ja yhtäläinen äänioikeus antoi vuonna 1906 odotettua pikaisemmin tilattomien ja työntekijöiden laajoille joukoille mahdollisuuden yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Kansalaiskasvatuksen puolestapuhuja, kouluhallituksen tuleva ylijohtaja Mikael Johnsson (myöhemmin Soinen) totesi huolestuneena:

(J)ok'ainoan tytön ja pojan on määrä täyteen ikään tultuansa astua vaaliurnan luokse ratkaisemaan maan kohtaloita [– –] Mistä on hän saapa käsityksen sen yhteiskunnan rakenteesta ja

tarpeista, jonka lainsäätäjäksi ja hallinnon valvojaksi hän itsekin kelpaa? Ja mistä on hän saapa edes jossain määrin perusteellisen käsityksen ajan suurista kysymyksistä, niistä asioista, joiden ratkaisemiseen puoleen tai toiseen hänen on otettava osaa? [– –] Yhteiskuntaoppi, tuo meidän aikanamme ja meidän kansallemme erittäin tärkeä oppiaine, on opetettava varsinaisen kansakouluajan jälkeen [– –] Mutta kehittyneempikin nuorukaisikä vaatii opinahjonsa, jossa kansalaismieli ja kansalaiskunto pääsee itsenäisemmin ja perusteellisemmin varttumaan. Nämä ahjot ovat meillä jo valmiit – nuo meille rakkaiksi käyneet kansanopistomme. Näistä ahjoista tulee lähteä niiden miesten ja naisten, jotka kansan syvien rivien lähimpinä luottamusmiehinä sitä johtavat taloudellisissa yrityksissä, kunnallisessa ja valtiollisessa elämässä ja ylipäänsä sen sekä aineellisessa että henkisessä työssä. Niiden on luotava se virkavallasta riippumaton, sivistynyt sääty, joka on kaikissa koettelemuksissa oleva kansan lähin tuki ja turva. (Johnsson 1906.)

Vaikka kansanopistot sittemmin rekrytoivat molempia sukupuolia, tuli niistä yhä enemmän naisten opinahjoja.

Taulukko 2. Kansanopistojen ja kansankorkeakoulujen perusoppijaksojen opiskelijat vuosina 1895–2008. (Naumanen 1994; OPM 2008.)

Vuosi	Kansanopistot		Kansankorkeakoulut	
	Opisk.	Naisia %	Opisk.	Naisia %
1895	676	47		
1900	794	59		
1905	1 047	56		
1910	1 686	58		
1915	1 802	59		
1920	2 192	70	61	39
1925	2 583	73	157	48
1930	2 599	70	241	51
1935	2 637	71	196	51
1940	3 582	80	246	74
1945	4 050	80	249	64
1950	3 591	76	751	57
1955	4 095	76	1 032	62
1960	3 979	75	1 337	70
1965	4 573	76	1 498	71
1970	3 115	74	2 000	71
1975	3 054	77	1 994	75
1980	6 604	80		
1985	6 296	79		
1990	6 527	75		
1992	8 126	75		

* Vuodesta 1980 kansanopistojen ja kansankorkeakoulujen opiskelijat yhteensä.

Nykyään vapaan sivistystyön laajin toimintamuoto ovat kansalaisopistot. Niitä alkoivat teollisuuspaikkakuntien taloudellinen ja sivistyseliitti perustaa 1890-luvulla erityisesti tehtaiden työntekijöille ja käsityöläisille muun muassa edistääkseen näiden osallistumista kunnalliseen toimintaan (Ahonen 1992). Se oli mahdollista aina 1920-luvulle asti vain miehille, joten he olivat myös oletettu kohderyhmä. Tästä huolimatta naiset kansoittivat myös työväenopistoja alusta lähtien.

Taulukko 3. Kansalais- ja työväenopistojen opiskelijat sukupuolen mukaan 1907–2008. (Huuhka 1980; Naumanen 1994; SVT 1983–2001; OPM 2007; 2008.)

Vuosi	Opiskelijoita	Naisia (%)
1907	1 356	58
1928	12 734	63
1930	14 852	64
1935	18 671	64
1940	19 542	72
1945	32 609	65
1950	42 416	66
1955	53 598	70
1960	72 003	69
1965	112 457	69
1970	273 433	69
1975	454 548	71
1980	581 643	72
1985	618 128	74
1990	660 381	75
1995	492 000	
2000	487 200	
2005	604 127	77

Miehet ovat pienenevässä vähemmistössä myös järjestöissä, sivistysjärjestöjen opintotoiminnassa ja opintokerhoissa. Nykyisistä tilastoista ei enää näy kirjastotoiminnan laajeneminen. Kuitenkin juuri kirjastoista tuli jo 1900-luvun alussa naisten erityisen kansansivistyksellisen asiantuntemuksen omaa aluetta.

Vielä 1940-luvulla miehiä ja naisia oli sivistysjärjestöjen opintotoiminnassa yhtä paljon. Sittemmin naisten osuus on jatkuvasti kasvanut erityisesti opintokerhoissa.

Taulukko 4. Opintokerholaisten sukupuolijakauma (%) 1947–2004. (Karjalainen 1984; Valke 2005; Vaherva ym. 2006.)

Sukupuoli	1947	1961	1974–75	1980	1985	2000	2004
Naisia	54	53	63	66	70	71	70
Miehiä	46	47	37	34	30	29	30

Myös järjestötoiminta on entistä enemmän naisten varassa: vuonna 2000 siihen osallistui aikuisväestöstä enää 6 % miehistä, mutta naisista edelleen 10 %. (Aikuiskoulutustutkimus 2005.)

Naiset liikkeessä

Naisten ja miesten vallitsevaan kollektiiviseen elämänmuotoon perustuva yhteisen, huonekuntaisen järjestäytymisen malli sai ilmiänsä 1830-luvulla virinneissä herätysliikkeissä, joissa naisilla oli myös keskeinen asema hurmoskokemusten välittäjinä, parantajina ja sielunhoitajina. (Sulkunen 1986.) Sama toimintamalli siirtyi 1800-luvun lopulla raittiusliikkeeseen, jonka kantavia voimia naiset olivat.

Erityisesti työväestö, mutta 1900-luvun alussa myös keskiluokan naiset, jäsensivät juuri raittustoiminnan kautta sosiaalisen yhteenkuuluvuutensa sekä asemansa ja identiteettinsä kansalaisyhteiskunnassa [– –] hyvällä syyllä raittiusliikettä voi luonnehtia sekä työväenliikkeen merkittävimäksi varhaismuodoksi että myös vuosisadan vaihteen vahvimaksi naisjärjestöksi. (Sulkunen 1989, 157.)

Taulukko 5. Eräiden naisjärjestöjen jäsenluku sekä suurimpien kansanliikkeiden naisjäsenten määrä Suomessa 1885–1913. (Sulkunen 1989, 165.)

Järjestö	1885	1893	1900	1906	1913
Suomen naisyhdistys	52	390	1 015	1 388	835
Unioni Naisasialiitto	-	167	166	553	224
Työläisnaisliitto	-	-	353	3 440	1 315
Valkonauhayhdistys	-	-	-	389	700
NNKY	-	-	1 284	3 496	3 498
Marttayhdistys	-	-	..	5 076	13 422
Sos.dem. puolue	-	-	1 697	18 986	12 280
Suomenk. nuorisoseuraliike	..	n. 1 100	7 483	15 000	15 732
Raittiusliike	631	3 877	4 991	21 000	15 798

Järjestäytyminen merkitsi Sulkusen mukaan sukupuolten yhteisöllisen yhteenkuuluvuuden vähittäistä murentumista kansakunnan agraarisen enemmistön keskuudessa. (Emt., 170.) Kun maaseudun, ja sieltä kaupunkeihin rekrytoituvan työväestön, naiset hahmottivat omaa yhteiskunnallisen vaikuttamisen paikkaansa ja tehtävänsä, tarjosivat kaupunkien sivistyneistön ja porvariston keskuudessa kehkeytyneet maailman- ja ihmiskuvat heille esimerkin. Maaseudun ja työväen järjestöjen ydinjäsenistö ja johtajisto keskiluokkaistui 1900-luvun alussa. Vaikka kyseessä ei olisi ollutkaan tarkoituksellinen ohjelma, kansalaisuuden sukupuolen mukaisen eriyttämisen voi tulkita ehkäiseen erityisesti maaseutuväestön poliittisia ja taloudellisia tasa-arvovaatimuksia. Kun rahvaan naiset ylempien väestöryhmien naisten tavoin vetäytyivät epäpoliittisiin järjestöihin, he ”vapauttivat miehet kapitalistisen tuotantotavan esteettömään, ’moraalittomaan’ juurruttamiseen ja porvarillisen yhteiskuntamuodon julkiseen pystyttämiseen.” (Emt., 172.)

Vaikka ylä- ja keskiluokkaisten naisten omat järjestöt olivat määrällisesti pieniä, niiden vaikutusvalta oli suuri: muut järjestöt olivat niiden muodostaman naisverkoston yhteistä puuhamaata. Uuden kehkeytyvän naiskuvan mukaan kansakunnan moraalisen elinvoiman ylläpito kuului naissukupuolelle. Itsenäinen, siveellinen, äidillinen ja toimelias nainen kannatteli vaimona miehensä raittiutta, ahkeruutta ja säästäväisyyttä ja äitinä kasvatti lapsista kuuliaisia ja hillittyjä. Ylempien väestöryhmien naisilla oli myös erityinen velvollisuus kasvattaa alempien ryhmien naisia, jotta nämä

suuntautuisivat myös kotiin ja lapsiin ja estäisivät sosiaalista epävakautta, perhevastuullisuuden karttelemista ja juopottelua.

Suomen Naisyhdistyksen aktiivi Lucia Hagman totesi 1899 Sivistystä Kodeille – sittemmin Marttayhdistyksen – kokouksessa:

Kaikki tiedämme, kuinka paljon tervettä voimaa, kuinka paljon raitista ymmärrystä ja järkevää arvostelukykä on kätkeyty kansannaisen poveen, useita semmoisia avuja, joita säätyläisnaiset voivat häneltä hyvillä syillä voivat kadehtia. Mutta nämä kaikki kyvyt ja hyveet tarvitsevat viljelystä [– –] Semmoiseksi kuin kansa kasvatetaan, semmoinen se on. Kasvatus on naisten tehtävä. Mutta miten he kykenisivät tähän tehtävään, kun ei heillä ole sivistystä. Kuinka voimme ajatellakaan, että kansannaiset voisivat tarkoituksenmukaisella tavalla hoitaa ja kasvattaa lapsensa, pitää heitä kunnossa ja hallita kotinsa, kun kansalaisvelvollisuuden tunne on heissä hämärä, kun he eivät omista sitä harrastusta ja intoa, jonka kohonnut sivistys antaa ihmiselle. (Ollila 1993, 9.)

Koska ”kansannaisilla” ei ollut tarvittavaa sivistystä ja kansalaisvelvollisuuden tunne oli heissä hämärä, he eivät osanneet tarkoituksenmukaisesti hoitaa ja kasvattaa lapsiaan tai hallita kotiaan. 1930-luvulla naisista alettiin jo puhua yhtenäisenä, harkitsevana, itsetietoisena ja oman arvon tuntevana joukkona, jonka etuoikeus ja velvollisuus oli puhua kodin puolesta:

Kodeissahan käsittelemme, vaalimme ja hoidamme kansakuntamme kaikkein kalleinta aarretta, sen tärkeintä omaisuutta, uutta ihmisainesta. Koteihin, missä kansan elinjuuria hoidetaan, sinne on myös kohdistettava korkein hengenviljelys ja tehtävä kodit myös osallisiksi tieteellisen tutkimustyön siunausta tuottavasta vaikutuksesta. (Emäntälehti 5/1939.)

Vaikka naiseus yhdisti, se myös erotti väestöryhmiä toisistaan. Eliitin naisasianaisilla, suffrageteilla, oli oikeus etsiä koulutuksen oikeuttamaa nais erityisyyttään vastaavaa ammatillista ja opillista paikkaa yhteiskunnassa. Keskiluokat ilmensivät järjestäytyneitä yhteiskunnallista äidillisyyttä valistuneina perheenemäntinä ja järjestötoimijoina, alimpien ryhmien naisten tuli vetäytyä täyspäiväisen perheenemännyyteen. Kodista, uskonnosta ja isänmaasta piti tulla kansakunnan moraalinen selkäranka. Omaksumalla ylä- ja keskiluokkaiset mies- ja naiskuvat saivat maaseudun ja kaupunki-

en rahvas ja työläiset oikeutuksen porvarillis-demokraattiseen kansalaisuuteen, jossa yksilöiden oikeudet ja velvollisuudet eivät olleet tasa-arvoiset. (Sulkunen 1989.)

Keskiluokkainen sukupuolittunut kansalaisuusideaali epäilemättä vaikutti kansanopistojen, kansalais- ja työväenopistojen ja sivistysjärjestöjen toiminnassa pitkään, kun perustajat ja ylläpitäjät tulivat sivistyneistöstä ja porvaristosta. Kun talonpoikais- ja työläistaustaisten sivistäjien ja sivistettävien osuus kasvoi, ideaali tuskin säilytti itsestäänselvyytensä ja käytännön toimintaa saattoivat ohjata myös heidän perinteidensä mukaiset ihanteet. Toki niin valtiollisessa kuin kunnallisessa julkisuudessa on sitkeästi säilynyt jako miehille kuuluviin taloudellisiin ja tuotannollisiin ja naisille kuuluviin kotien ja perheiden hyvinvoinnin kysymyksiin. Miehisille toimintakentille uskaltaneiden naisten vaarallisuutta ilmensi sisällissota. Harhaantuneet, sukupuolelleen kuuluvaa sivistystä ja kasvatusta vaille jääneet naiset vaativat miesten rinnalla taloudellista ja poliittista tasa-arvoa ja osallistuivat sodankäyntiin. Niin voittajien kuin suuressa osin häviäjienkin keskuudessa molempien nähtiin kadottaneen sukupuolen mukaisen ihmisyytensä ja menettäneen kansalaisluottamuksensa ja -oikeutensa. (Siltala 2009.) Kansakunnan puhdistumisen kannalta huolestuttavinta oli se, että naiset hylkäsivät kodin ja perheen julkisen toiminnan takia.

Suomalaisessa todellisuudessa ei ole ollut varaa – taloudellisesti ja poliittisesti – ylläpitää työstä ja ammatillisesta toiminnasta erillistä kansalaisuutta. Sen kautta naiset ja miehet ovat olleet julkisuudessa, mikä on kyseenalaistanut kaksijakoisen kansalaisuuden oikeutusta. Vapaaseen sivistystyöhön osallistuneet naiset pyrkivät miesten lailla etenemään koulu-, työ- tai poliittisella urallaan. Esimerkki molempien sukupuolten kokonaisvaltaisen kansalaiskasvatuksen pitkäaikaisesta kehittäjästä on Lahden kansanopiston perustaja Edla Kojonen. (Halme 2010.) Opisto kasvatti niin miehiä kuin naisia siveellisen koti- ja perhe-elämän ohella aktiiviseen taloudelliseen ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen sekä tiedollisiin ja taiteellisiin harrastuksiin.

Toisen maailmansodan jälkeen vapaata sivistystyötä tehtiin vasemmistolaisten järjestöjen aktivoitumisen, siirtolaisten asuttamisen ja jälleenrakennuksen oloissa. (Kansansivistys 1948–54.) Kansalais- ja työväenopistojen merkitys ihmisten kohtaupaikkana ja yhteisöjen muodostajana kasvoi. Esimerkkinä naisten vaikutuksen lisääntymisestä on Raili Kilpi-Hynynen, joka toimi Espoon työväenopiston ensimmäisenä rehtorina vuosina 1957–1987. Hänen vanhempansa olivat sosiaali-demokraattisen puolueen aktiiveja. Hän auskultoi Helsingin työväenopistossa T. I. Wuorenrinteen johdolla ja piti Zachris Castrénin oppeja ohjenuoranaan. Työväenopiston organisoimisen haasteena oli paisuvan muuttoliikkeen aiheuttama suomenkielistyminen ja työväenluokkaistuminen. Kilpi-Hynynen painotti vähemmistönä olevan ruotsinkielisen väestön oikeuksia, sillä hän katsoi sen koi-

tuvan enemmistönkin rikkaudeksi. Kansalaisopistojen myöhempää kehitystä ajatellen, hänen sukupuoliohjelmansa näyttää kiinnostavalta: ”vakituinen henkilökunta sattuu talonmiestä myöten olevan naisia. Ja sen huomaa, ainakin Leppävaaran kanslia ja toimitilat kiiltävät kuin taivas.” (HS 1.9.1982.) Omassa elämäntyössään hän arvosti opettajien ja rehtorien auskultoinnin järjestämistä ja yhteisöllisyyden edistämistä:

Opistojen tulisi eriytyvässä maailmassa toimia siltojen rakentajana toisistaan yhä kauemmaksi etääntyvien ammatillisten erityisryhmien, erilaisten aatteellisten suuntien, maallikoiden ja asiantuntijoiden välillä. Mutta yhdentämisen tulee olla myös yksilön puolustamista. Ja ihmisyyden pyrkimys sisältää myös kansainvälisen yhteisymmärryksen edistämisen. (Työväenopiston arkistot.)

Työllisyyden ja taloudellisen kasvun oloissa sekä yleisen koulutustason ja koulutusmahdollisuuksien parantuessa vapaan sivistystyön merkitys sosiaalisen nousun ja yhteiskunnallisen osallistumisen välineenä kuitenkin väheni. Opistojen, järjestöjen ja kerhojen toiminnassa alkoivat yleistyä vapaa-aikaan ja harrastuksiin liittyvät sisällöt. Sodan jälkeen elvytetty pienviljelijä-Suomen projekti murtui ja vasemmiston vaalivoitto mahdollisti hyvinvointivaltion rakentamisen 1960-luvun lopulla. Koulutuksellisen tasa-arvon politiikan oloissa ammatillinen ja opillinen koulutus tulivat tärkeimmiksi sosiaalisen nousun ja itsetoteutuksen kannalta. Uusi vapaan sivistystyön nousun aika koitti kulttuuri-, nuoriso- ja opiskelijaradikalismien myötä 1970-luvulla. Poliittisten järjestöjen aktivoituminen johtikin sitten siihen, että valtio alkoi enenevästi tukea vapaana sivistystyönä puolueiden, ammattiyhdistysliikkeen ja muiden intressiryhmien toimintaa. Samaan aikaan aikuiskasvatuksen uudistamista alettiin tehdä osana yleistä koulutuspolitiikkaa, jossa sen työllistävä ja ammatillinen merkitys tuli keskeiseksi. Kansanopistot ovat siitä lähtien etsineet oikeutusta tarjoamalla muun muassa vakiintumattomien naisammattien koulutusta, valmennusta hoitoalalle pyrkijöille sekä peruskoulun keskeyttäneille ja uusijoille.

Minne miehet ovat kadonneet?

Miehet lienevät enemmistönä toiminnoissa, joita ei perinteisesti ole pidetty vapaasti sivistävinä: liikuntaharrastuksissa, luontoharrastuksissa, ajopelien värkkäämisessä, rakennus- ja puhdetöissä. Suomalaiset ovat yksi Euroopan innokkaimmista liikuntakansoista: 19–65-vuotiaista aikuisista lii-

kuntaa harrastaa noin 80 %, eniten omatoimisesti yksin ja ryhmässä. Kansalais- ja työväenopistoihin liikuntaharrastuksesta kanavoituu vain 3 %, ja siitäkin naisia on noin 9-kertainen määrä miehiin verrattuna. Miehistä 17 prosenttia liikkuu liikuntaseuroissa, naisista yhdeksän prosenttia. Naiset ovat siirtyneet naisvoimisteluseuroista yksityisten yritysten liikuntapalvelujen käyttäjiksi. (Kansallinen liikuntatutkimus 2005–2006.)

Miesten täyttämällä Suomen Jääkiekkoliitto ry:llä on yli neljä sataa jäsenseuraa, liki kolme tuhatta joukkuetta, 195 000 aktiivista harrastajaa ja lähes 70 000 lisenssipelaajaa. (Suomen jääkiekkoliitto.) Selvästi miesvoittoisen Metsästäjien Keskusjärjestön rekisterissä on noin 360 000 metsästäjää. Vuonna 1921 perustetussa Suomen Metsästäjäliitossa on yli 2 500 metsästysseuraa ja yli 150 000 jäsentä. Liitto vaalii suomalaista metsästyskulttuuria ja kehittää Suomen metsästys- ja riistanhoito-oloja, lisäksi se muun muassa kouluttaa metsästäjiä ja tuottaa koulutusmateriaalia. (Metsästäjäliitto.) Suomen Metsästäjä- ja Kalastajaliitto perustettiin vuonna 1946 maa- ja vesialueita omistamattomien eräharrastajien etujärjestöksi. Koulustoiminta tapahtuu Erämiespiireissä ja seuroissa. Liitolla on pitkät ja ansiokkaat perinteet erilaisten eräharrastuksiin liittyvien julkaisujen ja oppaiden tuottamisessa. (SMKL.) Järjestäytyneitä kalastuksen harrastajia on Suomessa noin 70 000 ja aktiivisia kalastajia kaikkiaan 380 000. Kalatalouden Keskusliiton toimintapiirissä on jäseniä 800 000 ja Suomen noin 450 000 kesämökin omistajista suurin osa on kalavesien osakaskuntien osakkaita. (Kalatalouden Keskusliitto.) Vuonna 2000 perustettu Suomen Vapaa-ajankalastajien Keskusjärjestö kokoaa suurimmat kalastusliitot. Sillä on 630 jäsenseuraa ja noin 50 000 jäsentä. Järjestö kouluttaa vapaa-ajankalastajia, neuvoo alan harrastajia, julkaisee kalastukseen liittyviä oppaita ja järjestää kilpailuja. (SVK.)

Suomalaiset kansalaisliikkeet ovat olleet erityisiä sisällyttäessään toimintaansa niin miehet kuin naiset. Toiminnan vakiintuminen järjestöiksi, oppilaitoksiksi ja hallintoelimiksi on johtanut sen jakaantumiseen sukupuolen mukaan. Kaksijakoisen kansalaisuuden perinne ei näytä kadonneen. Naiset kantavat yhtäältä huolta demokratiasta ja hyvinvoinnista, toisaalta he kesyttävät alistettujen vastarintaa ja puskuroivat poliittista levottomuutta. Suurten taloudellisten ja sosiaalisten murrosten aikana naiset ovat lähteneet miesten rinnalle organisoimaan erityisesti murrosten eniten koettelemille ihmisille paikkoja ja instituutioita, joissa nämä voivat käsitellä kokemuksiaan ja tulevaisuuttaan yhdessä toisten kanssa. Kun liikehdintä vakiintuu puoluepoliittiseksi tai yhteiskunnan vallanpitojärjestelmän osaksi, instituutiot kadottavat radikaalin potentiaalinsa ja muuttuvat ristiriitoja pehmentäviksi yhdessäolon ja itsetoteutuksen paikoiksi. Uhratuva ja äidillinen naisisuus il-

menee keskiluokkaisten aikuiskasvattajien ehtymättömässä ja yksilöllisessä vastuuntunnossa ja valmiudessa kehittää toimintaansa kulloinkin asetettujen ehtojen ja vaatimusten mukaan.

Liioittelun uhallakin voi arvella, että suomalaisen vapaan sivistystyön naisistumisen rinnalla on tapahtunut sen kansalaiskasvatuksellisen merkityksen hiipuminen. Edes 1990-luvun lamavuodet eivät muuttaneet suuntaa: perinteiset toimijat etsivät toiminnalleen oikeutusta työllistävän ja syrjäytymistä ehkäisevän kurssituksen ja ammatillisen koulutuksen alihankkijoina. Sosiaalityöllinen käänne on vahvistunut maahanmuuttajien kotouttamisen ja hyvinvointivaltiollisten palvelujen aukkojen paikkaamisen myötä. Vapaan sivistystyön naistekijät osaltaan sopeuttavat maahanmuuttajanaisia ja perheitä keskiluokkaiseen Suomeen, mutta syrjäytyviä suomalaismiehiä elinikäisen oppimisen ilosanoma vaikuttaa tavoittavan huonosti.

Vapaassa sivistystyössä on naisen tuoksu: keski- ja yläluokkaisille naisille se edelleenkin tarjoaa järjestöllisen osallistumisen, työkuntoisuuden ja itsetoteutuksen aineksia. Keskiluokan miehet näyttävät aiempaa hanakammin haistavan vallan tuoksun politiikan, hallinnon ja talouden päätöksentekopaikoilla ja vertaisverkostoissa.

Osaamisen sukupuolet

Naisten osuus työhön ja ammatteihin suuntautuvasta koulutuksesta kuitenkin on jatkuvassa kasvussa, vaikka miehet osallistuvatkin siihen huomattavasti kansalaiskasvatusta aktiivisemmin. Ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistuu kaikista naisista ja miehistä yli 10 %, työpaikkakoulutukseen ja yritysten koulutukseen noin 35 %. Työssä olevista naisista työhön tai ammattiin liittyvään aikuiskoulutukseen osallistuu lähes 60 %, miehistä alle 50 %, henkilöstökoulutukseen naisista yli 60 %, miehistä yli 50 %. (Aikuiskoulutustutkimus 2005; 2007.) Ammatti- ja koulutusala-, koulutusmuoto- ja työorganisaatiokohtaiset erot miesten ja naisten välillä ovat kuitenkin suuria etenkin tuotannollisissa ja hoiva- ja toimistotöissä.

Taulukko 6. Aikuiskoulutukseen osallistuminen koulutuksen sisällön mukaan vuonna 2006 (OPM 2007).

	Liiketalous- ja oikeus	Palvelut, harrastukset, turvallisuus	Terveys- ja sosiaali- ja hyvinvointi	Tietotekniikka	Tekniikka, tuotanto, rakentaminen	Vieraat kielet
Mies	30	34	8	16	24	6
Nainen	35	26	27	20	7	12

Jos suomalaisessa vapaan sivistystyön perinteessä voi tunnistaa kansalaisuuden sukupuolen mukaisen kaksijakoisuuden, vielä ilmeisempi kaksijakoisuus on ammattikasvatuksessa. Ihminen näyttää lajiutuneen naisiin ja miehiin, jotka kilpailevat työelämässä erityisyytensä säilymisestä, eduis-taan ja valta-asemistaan. Onko töiden ja ammattien kaksijakoistamisessa kyse samasta eri väestö-ryhmien väliseen eriarvoisuuteen sopeuttamisesta kuin kansalaiskasvatuksesta?

Ammattikasvatuksen perintö

Aikuiskasvatuksen tutkimuksessa feminismiin toisen aallon perinne vaikuttaa edelleen: on tärkeää tunnistaa naisisen olemuksellinen erityisyys ihmisen universaalien miehisyyden sijasta. Relationaalinen, jälkistrukturalistinen feminismi on siirtänyt huomion sukupuoleen moniulotteisena subjektiivisena ja diskursiivisena konstruktiona. Samalla se on jättänyt sukupuolen tekemisen kollektiiviset muodot ja laajemmat poliittiset tai taloudelliset yhteydet vähälle. (Keskitalo-Foley ym. 2010.) Suomessa on 1980-luvulta lähtien tehty työelämän ja ammattien sukupuolittumisen tutkimusta, mutta se on keskittynyt lähinnä naisiin ja naisammatteihin. (Anttonen ym. 1994; Kinnunen 2001; Henriksson 1998; Heikkinen 2001.)

Australialainen sosiologi Bob Connell toteaa, että ”useat sosiaalista sukupuolta muodostavat prosessit sisältävät biologisen sukupuolen mukaan eriytymättömiä, miehille ja naisille yhteisiä ruumiillisia prosesseja ja kykyjä. Yksi tärkeimmistä on ruumiillinen kyky tehdä työtä.”¹ (Connell 2002, 50.) Mahdolliset erot ovat hänen mukaansa seurausta kasvatuksesta ja koulutuksesta tai

¹ “The idea of social embodiment, involving long circuits of practice allows us to recognize an important but un-theorized aspect of gender. Many gender processes involve bodily processes and capacities that are not sex-differentiated, that are in fact common capacities of women and men. Among the most important is the bodily capacity to labour. There are almost no sex differences of any consequence in capacities to work, apart from those created by different training, the treatment of pregnancy as a disability etc.”

esimerkiksi tavasta kohdella raskaana olevia. Suomessa sukupuolten yhtäläistä työkykyisyyttä onkin varsin joustavasti hyödynnetty. Naisia ei synnyttämistehtävän takia ole erityisesti suojeltu, vaan aikuisuuden kriteerinä on perinteisesti pidetty kykyä tehdä yhteisöllisesti ja yhteiskunnallisesti merkitykselliseksi tunnustettua työtä.

Niin tutkijoiden kuin politiikan tekijöiden kiinnostus osaamisiin kohdistuu yleisesti työhön ja työnjakoon ammatillisessa ja/tai palkkatyöllisessä muodossa. Vaikka EU:n valtavirtadiskursseissa ammattisanasto on alkanut korvautua työllisyyspuheella, on saksalainen käsityöläis- ja ammattikuntainen käsite *Beruf* edelleen esimerkillinen työn ammatillisuuden tulkinnoissa. (Reuling 1998, Harney 1997, Clement 1999.) Se perustuu kuitenkin sukupuolittuneisiin työn muotoihin, jossa miehisen rinnalla kehittyi naisinen kotiin, äitiyteen ja vaimouteen kiinnittyvä työn muoto ja siihen kasvattamisen koulumaisuus. (Mayer 1996.) Työn ammatillisuuden ja sukupuolittamisen kulttuurisia ja historiallisia eroja on kuitenkin mahdollista etsiä niitä koskevista muuntuvista sanastoista. Esimerkiksi sana elatuskeino muuntui vähitellen elinkeinoammatiksi ja lopulta ammatiksi, mutta säilytti pitkään merkityksensä itsenäisen elämässä selviämisen edellyttämistä tehtävistä ja velvollisuuksista. Tyypillisesti se toteutui osana maalaistalouden kokonaisuutta, mutta myös yksilöllisenä käsityöläisyytenä, palveluksena ja virkana. Maalaistaloudet olivat kollektiivisia yrityksiä, joissa etenkin naiset saattoivat joustavasti vaihtaa tehtäviä ja työnjaollisia asemia. Vielä 1900-luvun alussa palkkatyötäkin saatettiin pitää perheen ammattina, johon muut perheenjäsenet tarvittaessa osallistuivat työsuhteessa olevan rinnalla. (Heikkinen 1995; 2001; Peltonen 1992; 1999; Apo 1995; Östman 2001.)

Suomalaisessa perinteessä tytöt ja pojat ovat saavuttaneet ja ylläpitäneet aikuisuutta ensisijaisesti sukupuolen mukaisten työsuoritusten kautta. Muut yksilön taipumukset – seksuaalisuus, uusintaminen – ovat olleet alisteisia sosiaalisen sukupuolen tekemiselle työssä. (Löfström 1999.) Suomalaisessa ammatillisen työn käsitteessä ovat agraaristen merkitysten ohella olleet tärkeitä hoiva- ja sosiaalityössä kehittyneet tulkinnat. Niissä sulautuivat yhteen rahvaan hoivaperinteet, androgyyninen elatuksen käsite ja porvarilliset käsitykset ihanteelliseen naisisuuden erityistaipumuksista. (Henriksson 1998; Heikkinen 2001.)

Nykyään vaikuttaa itsestään selvältä, että kasvatuksen sukupuolen mukaiset erot pienenevät koulutusjärjestelmän alaportailta ylöspäin mentäessä. Ennen 1900-luvun alkupuolta suurin osa suomalaisrahvaasta asui ja teki työtä varsin yhteisöllisesti ja sukupuolieroa merkityksellisempää olivat ihmisten kyvyt yhteisön elämän jatkamiselle ja ylläpitämiselle. Niin maaseutuväestön epävirallinen ”oppilaskasvatus” kuin aateliston yksityisopetus uusinsivat perinteisiä elämänmuotoja

omaehtoisesti, kyseenalaistamatta niihin sisältyviä sukupuolenmukaisia työnjakoja ja sosiaalisia suhteita. Kaupunkien suppeat ammatti- ja valtion virkamieskunnat valvoivat säädöksin alalle pyrkimistä ja sen oppilaskasvatuksellisia muotoja. Nekään eivät problematisoineet sukupuolta, sillä käsityöläisten ja virkamiesten elämänmuodot saattoivat juridisesti edustautua vain miesten kautta. (Löfström 1999; Heikkinen ym. 1999; Peltonen 1999.)

Aikuiskasvatuksen näkökulmasta ensimmäisinä merkityksellisinä organisoitumina voi pitää alun perin kansallisen sivistys- ja talouseliitin 1800-luvun puolessa välissä käynnistämiä maanviljelysseuroja, jotka 1880-luvulla korvautuivat paikallisen talollisväestön hallinnoimilla maamiesseuroilla. (Niemelä 1996.) Niiden valistus- ja neuvontatoiminnan tähtäimessä oli maatila ja kyläkunta kokonaisuutena, jolle sukupuoli, ikä tai muut erot olivat toissijaisia. Perinteisten säädyn- ja sukupuolenmukaisten säädösten tuella maa- ja metsätaloustuotanto kuitenkin erikoistui, teknistyi ja kaupallistui eriyttäen miesten ja naisten tehtäviä etenkin itsenäisillä ja isommilla tiloilla. Sen myötä eriytyivät myös maaseutuväestöön kohdistuvat erilaiset valistus-, neuvonta- ja kasvatuseritykset. (Kaukovalta 1931; Wilmi 1991.) Martta-järjestön syntyä ja laajenemista koskevassa tutkimuksessaan Anne Ollila pyrkii ymmärtämään, miten ja miksi agraariyhteisöissä toteutunut kansanvalistus muuttui kotitalousneuvonnaksi. (Ollila 1993, 18.)

Vastustus sukupuolen mukaiseen erillisjärjestäytymiseen oli sitkeintä maaseudun maatalousjärjestöissä. Eriyttävistä yrityksistä huolimatta naiset pysyttäytyivät yhteisissä seuroissa ja saattoivat olla niissä jopa enemmistönä (Pohls 1999, 548). Ylemmän sivistyneistön ja porvariston naisten 1900-luvun vaihteessa käynnistämälle Martta-järjestölle pidettiin kuitenkin tarpeellisena perustaa kilpaileva kotitalousneuvontaan keskittyvä Maatalousnaisten järjestö. Näiden ohella, mutta lähinnä maatalousseurojen kanssa yhteistyössä toimi osuustoimintaliike, joka Hannes ja Hedvig Gebhardin johdolla etsi ”kolmatta tietä” elinkeinojen, ammattien ja työn yksityisen ja valtiollisen omistuksen välille. (Liikanen 1989; Ollila 1993; Kuisma ym. 1999.) Osuustoiminta yhdisti agraarisen perinteen työosuuskunnat ja yhteismeijerit, liberalistisen reformismin ja kateederisocialismin periaatteita. Naiset olivat laajalti mukana kaikessa, mutta erityisesti karjanhoitoon, maidon ja munien tuotantoon ja vientiin liittyvissä toiminnoissa. Aloitteentekijöiden ja järjestöjen johdon yläluokkaisuus, kansainväliset esimerkit kuten Englanti tai Tanska ja toiminnan liiketaloudellisuus perusteli miesten ensisijaisuutta suurimmassa osassa osuustoiminnallisia järjestöjä. Saivathan Suomessa naimisissa olevat naiset työsopimus- ja liiketoiminnallisen itsenäisyyden vasta vuoden 1922 työsopimuslaissa ja isäntäjohtoisuus jatkui maataloudessa pitkään. Samalla maataloudesta rationalisoi-

tuva naistyövoima ohjautui enenevästi kotiapulaisiksi, kauppa- ja toimistoapulaisiksi, laitostalouteen ja teollisuustyöhön.

Ammattien kaksijakoistuminen alkoi todenteolla 1960-luvulla, jolloin yhteiskunnallista kokonaistyötä jaettiin suurin linjoin tuotannollisiin mies- ja hyvinvointipalvelujen naisammatteihin. Rivakasti etenevä koulumainen ammattikasvatusjärjestelmä tuki kaksijakoisen kansalaisuuden kehkeytymistä kaksijakoiseksi ammatilliseksi kansalaisuudeksi.

Aikuiskasvatuksen ammatilliset ideaalit

Kasvatusasiantuntijoille ja -ammattilaisille on ominaista idealisoida toimintansa luonne ja päämäärät. Kansallisen talouden ja työvoiman kuntoisuuden rakentajina suomalaisen ammattikasvatuksen sukupuolittuneiksi ihanteiksi muotoutuivat 1900-luvun aikana insinööri ja sairaanhoitaja. (Heikkinen 1996; 2001.) Myös tutkijoiden ylivertainen kiinnostus tekniseen ja hoitoalaan osoittaa niiden kulttuurisen tärkeyden. Riippumatta työtehtävien tosiasiallisista sisällöistä ja tarkoituksista, alettiin muitakin ammatteja arvottaa näiden perustalta ja sisällyttää niihin samoja merkityksiä. Insinööriys ja sairaanhoitajuus häivyttivät töihin ja ammatteihin liittyvää taloudellista ja ammatillista epätasaa eri väestöryhmien kesken.

Irtautuminen Ruotsista haastoi suomalaisen poliittisen ja taloudellisen eliitin kehittämään omia hallinnon, elinkeinojen ja kasvatuksen muotoja, jotka estäisivät sulautumisen Venäjään. Taloudellisia ja poliittisia ulkosuhteita piti rakentaa Suomessa tosiasiallisesti tarjolla olevien aineellisten ja inhimillisten voimavarojen varaan. Luonnon ja väestön hyödyntäminen edellyttivät erityisesti maanviljelyn ja metsän kaupallisen käytön tehostamista. Sukupuolesta ja sukupuolittamisesta tuli aiempaa tärkeämpi toimialojen, työn ja sosiaalisten asemien uudelleenmuotoilussa. Ratkaisevia toimintakenttiä olivat säätyjakoon perustuva valtion hallinto ja vientiteollisuus, ja strategisena työkaluna oli kieli. Kamppailun pääosapuolet olivat asemiaan puolustava ruotsinkielinen virka- ja talouseliitti ja suomenkielinen nouseva talollisväestö. Kasvatuksen sukupuolittuneisuus ja sukupuolittavuus toteutuivat vaihtoehtoisten kansallisvaltion ja -talouden tekemisen ohjelmien sisällä.

Hyvät suhteet Venäjään sekä halvan raaka-aineen ja työvoiman hyödyntäminen olivat tärkeitä molemmille osapuolille. Isojako omaisuudenhallinta- ja perimyssääntöineen lisäsi varsinkin poikien ja tyttärien välistä taloudellista eriarvoisuutta. Samalla maattomien ja tilattomien määrä sekä taloudelliset ja elämäntavalliset erot maaseutuväestön sisällä kasvoivat. Akateemisen eliitin luterilaisen ja herätyshenkisen uskonnollisuuden sijaan lanseeraamat ”sivistys” ja ”kansat” olivat ihantei-

ta, joilla niin vallankäytön kuin hengissä pysymisen ihanteet menettäisivät luonnollisuuttaan. Kruunulle ja keisarille suomalaiset olivat sotilaallisen ja taloudellisen vallan inhimillistä raaka-ainetta, suomalaisten enemmistölle keinoja elämän uusintamiselle ja jatkamiselle. Sivistyneenä kansana suomalaiset sekä kohteena että toimijana irtautuisivat raakuudesta, vallan, talouden ja lihallisuuden kahleista, ajateltiin.

Ennen 1800-luvun loppua sen enempää kansanvalistukselliset kuin ammatilliset kasvatustoimet eivät korostaneet sukupuolen merkitystä. Vaikka fennomaaniylioppilaat ja Kansanvalistusseuran asiamiehet olisivat pitäneetkin parempana kohdentaa sanomansa paikallisille miesvaikuttajille, edellyttivät siveellisempien elämäntapojen ja kansallisvaltiollisen mielenlaadun juurruttaminen lähestymistä kokonaisuun asuinyhteisöihin. (Liikanen 1989; 1995.) Ammattikasvatuksessa kansalliselle eliitille oli yhtäältä tärkeää kehittää Suomeen elinkeinoja ymmärtäviä virkamiehiä, toisaalta valistunutta talonpoikaistoa, sittemmin osaavaa kaupallista- ja toimistohenkilöstöä sekä luotettavia kansanopettajia.

Insinöörien ja sairaanhoitajan ammattien nousemisen itsenäisen, sisällissodasta toipuvan ja omaperäisen kansallisen talouden rakentamisen ideaaleiksi tekee ymmärrettäväksi niiden suhteutus niin toisiinsa kuin muihin mies- ja naistöihin ja -ammatteihin. Insinööriys saa merkityksensä 1800-luvun lopulla perinteisen ruotsinkielisen eliitin, vakiintuvan fennomanian ja niin suomenruotsalaisia kuin radikaaleja fennomaaneja yhdistävän sosiaalireformistisen liberalismin keskinäisissä välillä selvitelyissä. Svekomaanit dominoivat niin kansallista byrokratiaa kuin elinkeinoelämää, heitä haastoi molempien suomenkielistyminen, joka teollisuudessa kärjistyi insinöörien ja työntekijöiden väliseen kielelliseen ja kulttuuriseen vastakkainasetteluun. Ulkomailta – Saksasta, Englannista, Norjasta – tuodut teknisteolliset asiantuntijat olivat suomalaisille teollisuusjohtajille kriittisen tärkeää työvoimaa, mutta heidän sosiaalinen taustansa oli johtajia alempi eikä heidän tapansa kohdella työntekijöitä vastannut suomalaisia olosuhteita. (Heikkinen 1995; Michelsen 1999.) Suomenruotsalaisille insinööreille oli tärkeää koulutuksen avulla saada keskeiset asiantuntija-asetat kansallisiin käsiin. Fennomaaneille tärkeämpää oli varmistaa teollisuuden edistämistä ymmärtävien insinöörien asema virkakunnassa, joka osaisi yhdistää toimintansa heidän laajempiin taloudellisiin ja poliittisiin ohjelmiinsa. Niinpä he tukivat insinööriyden painottumista maanmittaukseen, rakentamiseen ja arkkitehtuuriin.

Kieliasetuksen ja valtiopäivävaalien ansiosta fennomaanien valta kasvoi 1880-luvulta lähtien. Suomen itsenäistyminen ja valtiollisten teollistamisohjelmien käynnistyminen vuonna 1917 vei suomenkieliset insinöörit kansakunnan ja kansallisen talouden rakentamisen keskiöön niin kunnal-

lisessa kuin valtion hallinnossa. Insinööriyden ideaalissa korostuivat ominaisuudet, jotka oikeuttivat teknisen alan ammattilaisten aseman päätöksenteossa yleensä ja alan sisäiset hierarkiat erityisesti. Tähän asti militarismi oli suomalaisessa kulttuurissa päässyt kehittymään heikosti. Niinpä insinöörien keskeinen rooli itsenäisen kansallisvaltion ja suomalaisen armeijan rakentamisessa sekä sisällissodan että toisen maailmansodan aikana korosti maskuliinisen insinööri-ihanteen militaristisia merkityksiä.

Ihanteellisia sairaanhoitajia on luonnehdittu erityisesti sotatilanteissa ikään kuin naispuolisiin insinööreihin, jotka miesinsinöörien kumppaneina puolustivat kansakuntaa ja sen jäseniä sisäistä tai ulkoista vaaraa vastaan. Hoitajia pidettiin miehisiä kollegoitaan moraalisesti ylempinä ja seksuaalisesti kurinalaisempina. (Henriksson 1998; Tallberg 1991.) Ideaalisen suomalaisen sairaanhoitajuuden taustalla ovat kuitenkin aina 1930-luvulle jatkuneet hoivatyötä koskevat ammatilliset kamppailut yhtäältä ruotsinkielisten porvarisnaisten ja lääkärien ja toisaalta ruotsin- ja suomenkielisten naisten kesken. Ruotsinkielistä ylä- ja keskiluokkaa edustavat naiset korostivat hoivatyötä henkisenä kutsumuksena ja porvarilliseen perheenäitiyden muotona perustellakseen siinä omaksumiaan johtavia asemia. Fennomaniaa lähemmät naisryhmät taistelivat saadakseen naisten hoitotyön ammatilliset ja koulutukselliset standardit vastaamaan miesten ammattien ja koulutusten vastaavia. Kamppailu päättyi 1920-luvulla hoitotyön ammattien lakisääteiseen hyväksyntään, joka perustui erityiseen ja muodollisesti määriteltyyn koulutukseen.

Suomalainen insinööriys kiteytti 1900-luvun alussa myös muille miehille ammattiteille ja ammattikasvatukselle ominaisia ideoita. Niihin kuului muun muassa koulutus Suomessa, joka varmistti ammatin kansallisen kontrollin, mikä myöhemmin tuli tarkoittamaan omistautumista kansalliselle taloudelle. Muita ominaisuuksia olivat yleinen teknillisen ja luonnontieteellisen asiantunteumuksen edistäminen sekä tuotannon, työn ja johtamisen, joka enenevästi perustui työläisten kontrollointiin, kurissapitoon ja kasvatukseen tieteellisellä liikkeenjohdon rationalistisin, kuten psyko-teknisin ja motivaatioteknisin menetelmin. Insinööriydessä edustautuva mieheys oli itsenäisyyttä, vahvuutta, rohkeutta, työteliäisyyttä, lojaalisuutta ja taitavuutta. Yhdistetysti insinööriys edusti sankarillista miehisyyttä. (Tulki 1996; Michelsen 1999; Kettunen 1994; Heikkinen ym. 1999.)

Insinööriyden ja sairaanhoitajuuden ideaalit ovat kerrostuneet alan ammattilaisten ja ammattikasvatuksen ajatteluun. Opettajat ovat teknisten ammattien sisällä vähätelty ryhmä. Eriikäisiä insinöörejä koskevassa tutkimuksessa opettajat pitivät itseään muita vähemmän kilpailuhenkisinä, välineellisinä ja organisaatioille omistautuvina, mutta muita taas vähemmän pohdiskelevina ja inhimillisestä kasvustaan. Opetuksessa he kuitenkin kasvattivat työteliäitä, luotettavia,

kilpailullisia, niukatunteisia ja organisaatiolleen uskollisia insinöörejä. Vanhimmat korostivat myös insinööriyttä kansallisen ja inhimillisen hyvinvoinnin ja turvallisuuden tuottajana. Insinööriopettajat eivät etsi arvostusta vertailusta muihin ammatteihin eivätkä he korosta työnsä kasvatuksellisuutta. Hoitoalalla opettajia perinteisesti arvostetaan alan ammattilaisuuden esimerkillisinä edustajina ja ammattiin sisään rakennetun kasvatuksellisuuden takia. Sairaanhoidon opettajat samais-
tuvat yhteisiin ammattikunnan huolenpidon, äidillisyyden, kasvatuksen ja valvonnan ideaaleihin, vaikka nuoremmat korostavat myös asiakaslähtöisyyttä. Heille opetuksen kasvatuksellisuus on tärkeää: opettajan ja opiskelijan suhde ja toiminta simuloivat ammatissa keskeisiä hoitosuhteita. (Heikkinen 2001; Heikkinen ym. 2001.)

Tullakseen kansallisiksi ihanteiksi insinööriys ja sairaanhoitajuus edellytti paitsi ylempien, myös alempien väestöryhmien oikeutuksen. Suomalaisessa agraarikulttuurissa sukupuolittunutta aikuisuutta tehtiin työsuoritusten perusteella. Insinööritydessä ja sairaanhoitajuudessa maatilalla, perheessä ja asuinyhteisössä tehdyn työn arvostus siirtyi kansakunnan ja kansallisvaltion hyväksi tehtävän työn tasolle. Agraarikulttuurissa ammatillisia ihanteita olivat itsenäisen maatilalla isännöisyys ja emännöisyys, joihin niin tilallisten lapset kuin palkollisetkin piikoina ja renkeinä olivat avustavassa ja alisteisessa suhteessa. Myös käsityöläisten ihanteena oli omaa yritystään perheineen hallitseva mestari, jonka asemaan oppilaat ja kisällit pyrkivät. Insinööri ja sairaanhoitaja ruumiillistivat kansallisvaltiollista isännöityyttä, emännöityttä ja mestariutta. Maatilan tai yrityksen sijaan he omistivat ammattinsa, johon sisältyi niitä laajempi kansakunnan palvelemisen poliittisesti neutraali velvollisuus. Insinööri vastasi kansallisen tuotannon tehokkuudesta, sairaanhoitaja kansakunnan ruumiillisesta ja henkisestä terveydestä. Sukupuolten ideaalinen työnjako tuki kansallisvaltion taloudellista ja poliittista yhtenäistymistä ja siitä tuli osa kansallista kulttuurista järjestystä. Kaikenlaisten töiden sukupuolenmukainen ammatillistaminen voimistui teollistumisen ja hyvinvointivaltiollistumisen syrjäyttäessä pienviljelijä-Suomen projektin 1960-luvulla. Poliittisen yksilökansalaisuuden ohelle nousi ammatillinen yksilökansalaisuus, jonka muodostuminen tuli laajenevan julkisen ammattikasvatuksen tehtäväksi. (Sulkunen 1989; Heikkinen 1995; Löfström 1999; Kettunen 2001; Heikkinen ym. 2002.)

Kun maaseudun liikaväestöä rekrytoitiin 1800-luvun lopulla kasvavaan teollisuuteen, miehille ja naisille oli siellä oma työnjaollinen paikkansa. Naiset olivat kysytyä työvoimaa tekstiiliteollisuudessa, saha- ja puunjalostusteollisuudessa sekä elintarviketeollisuudessa. Maaseudun huonekuntaisen työkäsityksen perustalta sitä saatettiin vielä 1900-luvun alkupuolella silti pitää perhetyö-

paikkana. Ammattientarkastajat valittivat, että muut perheenjäsenet tulivat auttamaan tai korvaamaan varsinaisesti työsuhteessa olevaa työntekijää. (Heikkinen 1995.)

Vähittäinen kaupungistuminen ja niin yritysten kuin valtion ja kuntienkin hallinnon ja palvelujen laajeneminen loivat uusia naistyöpaikkoja kotiapulaisina, keittiö- ja ravintolatöissä, toimistoissa ja konttoreissa. ”Kaupunkiympäristössä piika, renki ja torppari menettivät merkityssisältönsä [– –] työmiehen rinnalle muotoutui työläisen käsite merkitsemään laajenevaa palkkatyötä tekevien joukkoa.”(Suoranta 2009, 261.) Ammattientarkastajat kritisoivat naisten huonompaa asemaa ja kohtelua teollisuudessa. Naiset tekivät raskasta urakkatyötä, tylsimpiä ja yksitoikkoisimpia tehtäviä, joista he helpommin joutuivat työttömiksi. Tarkastajat arvioivat, että siihen ”vaikutti vuosisatainen perinteinen käsitys naisen elämänvaatimusten pienemmydestä, naistyöläisten ammatillisten työurien lyhyys ja vähempi ammattitaito sekä heikko yhteydentunto ja harrastus työehtojen ja -olojen parantamiseen ammattiyhdistysten kautta” (Heikkinen 1995, 91). Vaikka naisten osuus maatalouden ulkopuolisessa työssä oli 1930-luvun lopulla lähes 40 %, heidät edelleen rekrytoitiin ”tehtäviin, joihin miehet eivät suostuneet alhaisen palkan ja ammattitaitoa vaatimattoman ja kehittämättömän luonteen takia tai siksi, että työ vaati vain ruumiillista voimaa (!)” (emt., 93).

Toisen maailmansodan poikkeusoloissa naiset pikakoulutettiin miesvaltaisiin töihin, mutta sodan päätyttyä sukupuolten välinen työnjako jopa kärjistyi, kun miehet piti saada paitsi entisiin, myös uusiin sotakorvausteollisuuden tehtäviin. Osa yläluokkaisista naisista totesi jo 1920-luvulla alempien väestöryhmien naisille varatun koti- ja perhekeskeisen ohjelman mahdottomaksi, mutta sodanjälkeisessä Suomessa sitä yritettiin elvyttää uudelleen. Suotavaa olisi ollut, että naiset ohjautuisivat tarvittaessa heidän kykyjään ja ominaisuuksiaan vastaaviin hoiva-, huolto- ja kasvatustehtäviin, mutta käytännössä kasvava Neuvostoliiton kauppa lisäsi naisia työllistävää tekstiili-, vaate- ja jalkine-teollisuutta. Pientilallisuuteen perustuvan maa- ja metsätalouden kriisiytyminen ja maaltamuutto muuttivat Suomen muutamassa vuodessa Euroopan pienyrittäjävaltaisimmasta palkkatyövaltaisimmaksi maaksi, jossa miesten ja naisten töiden jaot entisestään voimistuivat.

Miestöiden ja naistöiden sisäiset hierarkiat ilmenevät paitsi työsuhteiden laadussa ja palkkauksessa, myös järjestetyssä opetuksessa ja sen arvostuksessa. Miesammateista arvokkaimmat ovat keskeisimmässä vientiteollisuudessa ja lähimpänä teknistä tuotantoa. Niiden ammattilaisten opimista ja kouluttamista on pisimpään pidetty tärkeänä paitsi tuotannollisista syistä, myös työntekijöiden poliittisen luotettavuuden takia. Vaikka teollisuuden koneiden ääressä ja koneilla tehtävä naistyö oli miesten vastaavaa arvottomampaa, oli se silti arvokkaampaa kuin muiden teollisuudessa työskentelevien naisten. Kun maaseudun pojat ja nuoret miehet vielä halulla hakeutuivat teolli-

siin töihin 1970-luvulle asti, romahti tyttöjen ja naisten kiinnostus niihin jo 1960-luvulla. (Heikkinen 1995; Kuusisto 2004; Suoranta 2009.)

”Selväpiirteinen jako toisaalta johto- ja työnjohtotehtäviin ja toisaalta lattiatason tehtäviin ovat olleet itsestään selvä viitekehys vallanjaolle ja sosiaalisille suhteille tehtaiden arjessa.” Kansallisen talouden kontekstissa naistyöläiset olivat kehittäneet työkuulttuurin, jolle oli ominaista ”yhteisöön suuntautuminen, jakaminen, keskinäinen tukeminen, huolenpito ja vastuu kokonaisuudesta” (Heiskanen 2001; vrt. Mäkinen 2005). Ylikansallisen tuotanto- ja työmarkkinatalouden oloissa naisten tapa sitoutua joustavasti tuotannollisiin ”realiteetteihin” ja ratkaista oppimishaasteet paikalla ovat johtaneet ylikuormittumiseen ja epävarmuuteen, joihin vaikuttaminen paikallisesti on tullut entistä mahdottomammaksi. Näyttää siltä, että ideaalit seuraavat naisia myös miehiin ammatteihin, yrittäjyyteen ja johtotehtäviin: naisten osalle tulevat luontevasti henkilöstöön ja organisaation kehittämiseen ja hyvinvointiin kuuluvat vastuut ja heidät puolestaan sivuutetaan tuotantoa ja taloutta koskevasta päätöksenteosta. (Esim. Eriksson & Pietiläinen 2001.)

Ammatillinen osaaminen

Yksi tutkimuskeskusteluissa esiintyvä tulkintaperinne pitää osaamisia ja taitoja ammattien – persoonallisten ja kollektiivisten elämänmuotojen – rakentumisen osatekijöinä. Ne perustuvat ammatin persoonalliseen ja kollektiiviseen omistukseen ja kontrolliin. (Reuling 1998; Heikkinen 2001.) Tulkinta on yleinen kulttuureissa ja historiallisissa vaiheissa, joissa työ on kokonaisvaltaista tai voimakkaasti ammatillistunutta, kuten käsityöläis- ja agraarikulttuureissa. Lähes päinvastainen tulkintaperinne pitää taitoja ja kompetensseja työsuoritusten yksikköinä (*performance units*), jotka välittömästi vastaavat elinkeinoelämän ilmaisemiin tuottavuuden ja työkäyttäytymisen tarpeisiin. Tällöin osaamisten tai taitojen merkitys perustuu niitä esittävien yksilöiden ulkopuolelta asettuvaan kontrolliin ja omistukseen. (Stasz 1998; Evans 1999.) Tulkinta sopii kulttuureihin ja aikakausiin, joissa työprosessit on voimakkaasti ositettu ja hierarkisoitu (anglofoniset, suurteolliset kulttuurit). Nykyään vallitseva tulkintavaihtoehto pyrkii irtautumaan edellisistä. Siinä osaamisia ja taitoja pidetään joustavan ja markkinakelpoisen työllistyjän (*employee*) ominaisuuksina. Tällaisten osaamisten ja taitojen omistajina ja kontrolloijina ovat vastavuoroisesti yksilöt ja markkinat. (Arnold 1997; Nijhof ym. 1998.) Tulkinta on kehkeytynyt joustavuuden, liikkuvuuden ja jatkuvan muutoksen kulttuureissa, joissa talouksien, toimialojen ja työmarkkinoiden odotetaan ylikansallistuvan ja globalisoituvan. (Castells 2000; Field 2001.)

Eurooppalaisessa *Genderqual*-tutkimuksessa vertailtiin osaamisten sukupuolittamista ammatillisessa koulutuksessa ja työpaikoilla Suomessa, Saksassa, Englannissa, Portugalissa ja Kreikassa. (Gender and Qualification 2003.) Suomalaisen opiskelijoiden, opettajien ja ammattilaisten käsityksiä koskevissa löydöksissä korostui ammatillisen erityisosaamisen merkitys ja riippumattomuus biologisesta sukupuolesta. (Heikkinen 2006.) Vaikka yksilöiden seksuaalisista ja uusintamistapumuksista riippumattomien työtapumuksien kehittämiseksi ollaan avoimia ja myönteisiä, sukupuolittavista käyttäytymis- ja puhetavoista ei haluta avoimesti puhua. Suomessa yhteiskunnallisesti tunnustettu työ ei ole jyrkästi eronnut julkisen ja yksityisen sfääreihin. Elatuskeinoihin keskittyvässä yhteisöissä seksuaalisten, uusintamis- ja työtapumusten edellytettiin joustavan ja ne opittiin enimmäkseen kokemuksellisesti ja kontrolloitiin kollektiivisesti. Jos välimerellisissä sukupuolittamisen perinteissä miesten keskinäinen heteroseksuaalisuuden esittäminen korostuu työ- ja uusintamistapumuksiin verrattuna, niin pohjoismaisessa perinteessä niin miehisyyttä kuin naisisuutta luonnehtii seksuaalisten ja uusintamistapumusten alisteisuus kumppanuudelle työssä. Suomessa osaamisten sukupuolittaminen on ehkä ollut tärkeämpää kansan, kansallisvaltion ja kansallisen talouden rakentamisessa sekä sisäiselle ja ulkoiselle puolustamiselle ja suojelemiselle. (Apo 1995; Östman 2001; Löfström 1999; Peltonen 1999; Heikkinen 2001; Sulkunen 1989; Kettunen 2001; Heikkinen ym. 2002.)

Suomen valtiollisen ja taloudellisen itsenäisyyden vakiintuessa kasvatuksen ja toimialojen sukupuolittuminen sai moraalisen oikeutuksen poliittisesta ja ammatillisesta kansalaisuudesta. Hyvinvointivaltion muotoutuessa molemmat alkoivat perustua koulutukseen. Sukupuolten kumppanuuden siirtyminen metakollektiiviselle tasolle on ollut paradoksaalista. Vastavuoroisesti jaettu kokonaistyö ja sen yhteys seksuaalisuuteen ja uusintamiseen näkyi ja oli läsnä yhteisissä tiloissa, mutta yksilöllisten ammattien paikka kokonaistyössä ja yhteys uusintamiseen ja seksuaalisuuteen on käynyt poliittiseksi ja abstraktiksi. Sekä tuotannollinen työ että uusintamistyö tunnustetaan yhteiskunnallisesti välttämättömäksi ja sitä toteutetaan yksilöllisesti, mutta sen sukupuolittaminen tapahtuu metakollektiivisella ammattien järjestyksen tasolla. Kehitykseen liittyy keskiluokkaisten ammatillisten osaamisten arvostuksesta käytävä miehisyyden ja naisisuusprojektien välinen kamppailu, joka on pääasiassa tapahtunut (akatemisoituvan) koulutuksen kautta. (Kinnunen 2001.)

Sosiaalinen sukupuoli näyttää olevan kollektiivinen kategoria, joka mahdollistaa yksilön julkisen esiintymisen. Esimerkiksi Frosh ym. (2002) totesivat lontoolaisista pojista tekemässään tutkimuksessa, että (hegemonisen) miehisyyden tekeminen koettiin haasteeksi ja tehtäväksi poikien ryhmässä. Myös edellä mainitussa tutkimuksessa erityisesti nuoret miehet viestivät huolta suku-

puolen (hetero)seksuaalisesta tekemisestä. Vaikka he kiistivät naisten tai miesten osaamisten, omaksumisen ja esittämisen väliset erot, he korostivat seksuaalisuuden osoittamista oman sukupuolen kollektiivissa. Sukupuolen tekeminen voi olla poikkikulttuurisesti muuttumassa, kun työtä, kasvatusta ja yksilöllisiä elämänkulkuja ylikansallisesti muotoillaan uudelleen. Joustavilla, yksilöllistävillä työn ja koulutuksen markkinoilla sukupuolen tekemisen painopiste siirtyy perheistä, koulusta ja ammateista yksisukupuolisiin vertaisryhmiin ja kollektiiviseen median ja tavaran kuluttamiseen, joissa seksuaaliset taipumukset korostuvat. Hyvinvointivaltiollisten politiikkojen ja ammattien järjestyksen pirstaleisuus yhdistyneenä markkinoistumiseen ja yksilöllistymiseen vähentää ihmisten tietoisuutta yhteiskunnallisesti välttämättömän työn kokonaisuudesta. (Glucksman 1995.) Ranskalais sosiologi C. Bailly kuvaa aineellisen ja tuotannollisen katoamista vallitsevasta city-elämästä: "Ei vain 'vaarallisia luokkia' karkoteta mahdollisimman kauas reuna-alueille. Niin tapahtuu myös työprosessien näkyvyydelle. Tuotannollisen toiminnan kiihtyvä karkotus tarkoittaa sitä, että tuotteet esitetään vain lopullisessa muodossaan eli myytävinä esineinä. [– –] Nykyään kaikki keskeneräinen, rikkoutuva, hankala, äänekas, lyhyesti sanoen kaikki, mikä esittää meille valmistamisensa näytelmän, näköjään poistetaan silmistämme."² (Silverman 1999, 81.) Ovatko diskurssit ydinkompetensseista, rajojen ylittämisestä sekä ajasta, paikasta ja kehosta riippumattomuudesta osaltaan edistämässä uuden joustavan ja liikkuvan, historiallisesti ja kulttuurisesti kiinnittymättömän mies-naisen tekemistä?

Kun toimialat, taloudet ja politiikat ylikansallistuvat, tulisi tutkijoiden herkistyä myös sukupuolittavien käytäntöjen muutoksille. EU-politiikan kautta välittyvät globalisoitumistendenssit toteutuvat eri maissa niiden kulttuurin ja historian muovaamalla tavalla. Globaali kilpailutilanne ja miestyövoiman kalleus työntää naisia työmarkkinoille ja muuttaa vakiintunutta työelämän ja kasvatuksen järjestystä. Portugalissa, Espanjassa ja Kreikassa pitkäaikainen sotilashallinto pitkitti talouden perustumista perhe- ja yhteisökeskeiseen maatalouteen, epäviralliseen työhön ja pienyritykseen. Koulumainen ammattikasvatus on näissä maissa – erityisesti Kreikassa – ollut marginaalista, joten nuoret saattoivat sijoittua työhön ilman muodollista pätevyyttä. Lisäksi oli mahdollista hakeutua vierastyöhön teollistuneisiin maihin, kuten Ranskaan ja Saksaan. EU-rahoitteisesta modernisaatiosta huolimatta työn ja kasvatuksen käytänteet muuttuvat siellä hitaasti. Suomi taas

² "It is not only the 'dangerous classes' who are banished, as far as possible, to the edges. It is also the visibility of the process of work. This progressive banishment of productive activity means that goods are only presented in their final state, that is, as objects for sale. Nineteenth century Paris was not only a city of shopfronts, but also a city of workshops [– –] Today, everything that is unfinished, perishable, cumbersome, noisy, in short everything that presents us with the spectacle of its fabrication seems to have been removed from our gaze."

liittyi EU:hun keskellä vaikeaa talouslamaa ja suurtyöttömyyttä, joka kiihdytti hyvinvointipalvelujen karsimista, kannusti itsensä työllistämiseen ja nopeasti voittoa tuottavan vientiteollisuuden kasvua.

Kun ylikansallisia pätevyysien viitekehyksiä elinikäistä oppimista varten (EQF, Tutkintojen... 2009) parhaillaan pannaan toimeen kaikkialla Euroopassa, ei globaaleilla markkinoilla työllistyvyydestään ja oppijuudesta vastuussa olevien ihmisten sukupuolella näytä olevan merkitystä. Työn ja ammattien maailmanlaajuisessa uudelleenjärjestymisessä näin ei kuitenkaan ole. Jos suomalaisien miesten ja naisten tasavertaisuus turvataan pitämällä meidät kaikki työn ja oppimisen ylimmillä pätevyystasoilla, voi alimmille jäävän sukupuolittuneen todellisuuden toivoa pysyvän poissa välittömästä tietoisuudestamme.

Elinkeinojen, työn ja ammattien väliset säädynmukaiset ja asuinpaikkaan perustuvat erot olivat Suomessa merkittäviä 1900-luvun alkupuolelle asti. Valtavirtana oli kuitenkin niiden toiminta yhteisöllisinä yksikköinä kuten maatilana, yrityksenä, sukuna, perheenä, joiden puitteissa yksilöt tekivät ja kasvoivat tekemään työtä. Kun työt ja ammatit enenevästi yksilöityivät palkkatyöläisyydeksi ja toimihenkilöydeksi, irtosivat niiden sukupuolittuneet ominaisuudet ja merkitykset yhteisöllisestä yhteydestään. Niiden oikeuttaminen on tullut yhä abstraktimmaksi ja etäisemmäksi: yksittäisten ihmisten on etsittävä perusteluja ammatillisten taipumustensa ja asemiensa eroille sukupuoleensa sisältyvistä ominaisuuksista. Elatuskeinojen yhteiskunnallistumista pirstoutumista määrittävät silti taloudelliset valtasuhteet. Edelleenkin rikkaus ja valta ovat keskittyneet pienelle miesjoukolle, joka voi kontrolloida inhimillisen kokonaistyön sisältöjä ja jakaantumista naisten ja muiden miesten kesken. Tuotannon ja vaihdon itsetarkoitukselliseen kasvattamiseen pyrkivässä taloudessa niin tuottava kuin uusintava työ palvelevat talouden jatkuvaa tehostamista. Vaikka naisten työt ja ammatit ovat yksittäisten ihmisten ja perheiden näkökulmasta alistettu mieskeskeiselle tuotannolle ja perhe-elämälle, kokonaistyön kannalta näyttää kyse olevan miesten ”vapauttamisesta” kapitalistisen tuotantojärjestelmän palvelukseen.

Akateemiset ympyrät

Vaikka tässä yhteydessä on mahdollista sanoa opillisesta aikuiskasvatuksesta kovin vähän, voi teellisen tiedon ja koulutuksen sukupuolenmukaista kaksijakoisuutta pitää muille aikuiskasvatuksen toimintakentille perustavana. Ovathan opilliset koulut ja yliopistot pitkään kasvattaneet yhteiskunnissa valtaa pitävät kerrostumat, oikeuttaneet asiantuntemukseen perustuvat ammat-

tiasemat ja päätöksenteon. Niissä satoja vuosia vallinnut yksipuolinen miehisuus on vääjäämättä tuottanut akateemisia ideaaleja, joiden edellytyksenä on naisten poissaolo tai olo toisaalla. Tuskin millään muulla elämänalueella naisia on pidetty olemukseltaan niin sopimattomina kuin tieteen pyhätöissä. Johtavat suomalaiset kansansivistäjätkin ovat epäilleet älyllisen aktiivisuuden ja lukemisen rasittavan naisia liikaa henkisesti ja ruumiillisesti, huonontavan heidän moraaliaan ja kykyään keskittyä kodin ja perheen hyvinvointiin. (Lang 2010.) Kasvava joukko suomalaisia naisia on silti 1900-luvun alkupuolelta lähtien hakenut taloudellista ja sosiaalista turvaa ja itsensä toteuttamismahdollisuuksia opillisen kasvatuksen kautta.

Suomalaiset naiset ovat viime vuosikymmeninä valloittaneet niin lukiot kuin korkeakoulut. Tieteenalojen väliset erot ovat vähittäisestä tasoittumisesta huolimatta suuret. Miesten tieteinä pysyvät sitkeästi tekniset ja luonnontieteet, naisten hoito- ja kasvatustieteet. Aikuisiksi määritellyistä yliopisto-opiskelijoista naisia on ollut jo pitkään erityisen paljon, mutta edelleen juuri naisvaltaisilla tieteenaloilla. (Naumanen 1994.) Yliopistollisessa aikuiskoulutuksessa naisia on työvoimapolitiittista koulutusta lukuun ottamatta selvä enemmistö, kesäyliopistoissa lähes 80 %. (Aikuiskoulutustutkimus 2006.)

Taulukko 7. Korkeakoulujen aikuiskoulutukseen osallistuneet vuosina 1987–1991. (N = Naisia, Naumanen 1994.)

Vuosi	Avoim korkeakouluopetus	N (%)	Täydennyskoulutus	N (%)	Työvoimakoulutus	N (%)
1986					1 421	39
1987	26 537	75	34 833	56	1 888	39
1988	30 351	75	42 200	55	2 210	39
1989	33 733	77	54 878	55	2 277	40
1990	36 034	77	59 701	54	2 110	41
1991	41 533	77	59 884	56	1 979	38
1992	48 804	77	66 530	56	3 722	40

Yliopistojen tutkimus- ja opetustyö on myös hyvin sukupuolittunutta: professoreista on naisia 22 %, lehtoreista 59 % ja päätoimisista tuntiopettajista 73 %. Pienipalkkaiset akateemiset pätkätyöläiset ovat valtaosin naisia.

Kasvatus- ja aikuiskasvatustieteessä naisten osuus maisteriopiskelijoista on yli 80 %, lisensiaatin tutkinnon suorittajista 83 % ja tohtorintutkinnon suorittajista 63 %. Aikuiskasvatus ei ole tasa-arvon edelläkävijä ainakaan sen perusteella, että sen 12 professuurissa, ammattikasvatus mu-

kaan lukien, on tällä hetkellä vain kaksi naista. Kansansivistysoppi ja sittemmin aikuiskasvatus olivatkin varsin miehistä valtakuntaa 1990-luvulle asti, jolloin tohtoroituneita naisia ei enää voitu sivuuttaa yliassistentuurien, professuurien ja dosentuurien täytössä. Naiset sen sijaan ovat opiskelleet ja opettaneet kirjastotiedettä. He olivat aktiivisesti mukana muun muassa Kansansivistysopillisen yhdistyksen toiminnassa aina 1960-luvulle, mutta yhteydet tieteenalojen ja ammattilaisten välillä katkesivat, kun kirjastotoimi itsenäistyi vapaasta sivistystyöstä taloudellisesti ja hallinnollisesti.

Vaikka kansanvalistus ja -sivistys ei erotellut kansan ikäkausia tai sukupuolia, vain miehiä kirjattiin liikkeiden ja aatteiden historiaan. Esimerkkinä naisten yrityksistä osallistua tieteelliseen keskusteluun ovat Judit Kauppisen Kansansivistys-lehdessä käyttämät kirpeät puheenvuorot kansansivistysopin tilasta 1950-luvun vaihteessa. Yliopistonuorison suhde kansansivistykseen oli sitten 1880-luvun kääntynyt pääläelleen, kun se valitti valtiovaltaa varojen kohdistamisesta yhtäältä harvojen huippujen tukemiseen ja toisaalta yleisen kansansivistyksen kohottamiseen. Vedoten erityisesti anglosaksiseen aikuiskasvatuksen käsitykseen Kauppinen piti kansansivistyksen kohteena ”kansakokonaisuutta, jonka jäseniä ovat myöskin akateemisesti sivistyneet.” (Kauppinen 1949, 114.) Ei mikään luokkaan rajoittuva kansalaispiiri voinut omistaa ja ylläpitää sivistystä, jonka merkitykset ja sisällöt muuttuvat historiallisesti. Tieteiden ja asiantuntemuksen specialisoituminen – ammatillisesti perusteltu ”konsentraatio” – teki entistä tarpeellisemmaksi historialliset ja yhteiskuntatieteelliset opinnot, jotka edistävät sen näkemistä suuremman kokonaisuuden taustaa vasten. Kauppisen perspektiivi oli elinikäinen: ”vapaan kansansivistystyön ehtona on se, ettei yksilön itsensäkehittämisen ja tiedon etsimisen synnynnäistä tarvetta ole sivuutettu jo alkeis- ja oppikouluasteella.” Kauppinen haastoi tieteen ja yliopiston ottamaan vastuun aikuiskasvattajien perehdyttämisestä:

Aikuisten ohjaamiseen sisältyvät, tähän asti täysin selvittämättömät sosiologiset, psykologiset ja pedagogiset probleemat vaatimalla vaativat tieteellistä tutkimusta, joka luovan sivistyneistön suorittamana merkitsisi sille konsanaan yhtä merkityksellistä tieteen alueenvaltausta kuin esim. rikkaruohojen, kalojen tai tutkiminen. (Emt., 114.)

Kauppinen oli kyllästynyt aikuiskasvatus-termin ympärillä käytyyn opilliseen ja miehiseen arvovaltakeskusteluun, joka näytti keskittyvän vastakkainasetteluihin pedagogista orientaatiota vastusta-

van järjestöllisen perinteen ja kulttuurin omaksumisprosessia korostavan kasvatustieteellisen – johtotähtenään Urpo Harva – lähestymistavan välillä. (Kauppinen 1951, 1–2.)

Ei voi olla panematta merkille sitä tuhoisaa noidanympyrää, johon ajaudutaan, kun vuosikymmenen ajan arvovaltaisessa tieteellisessä yhdistyksessä askaroidaan mahdollisten käsite-erojen parissa, sen sijaan että hakeuduttaisiin kenttätutkimuksen raikkaiden tuulten pariin ja tehtäisiin kaikki, mitä tehtävissä on, nuorten tutkijoiden tieteellisen työn tukemiseksi [– –] (J)okainen kansansivistystyön teoriaan perehtynyt tietää myös, että käsitteet oppi, valistus, sivistys, kasvatustieteet, eivät muodosta hedelmää, josta veitsellä leikaten viilletään milloin pieni lohko sivistystä, milloin pieni lohko kasvatusta ja oppia [– –] Jos kansansivistysopillisten käsitteiden luominen on asianomaisille vain kipeä arvovaltakysymys, joka ilmeisesti yhä jatkuvasti tulee jarruttamaan hedelmällisen tutkimustyön vireillepanoa, niin keksittäköön kansansivistystyölle vaikkapa mikä uusi nimitys tahansa (cultural therapy!), kunhan ei vain täysin epämieliseksi käsitteiksi pääse tukahduttamaan tuiki tarpeellisen kansansivistystyön tutkimuksen edelleenkehittelyä. (Emt., 2.)

Jo vuosia Judit (ent. Kantola) oli kantanut tutkimuksen kehittymättömyydestä huolta, joka on edelleen ajankohtaista.

Toisten tieteiden, varsinkin välittömien hyötytieteiden suosituimmuus sekä vanhempien yhteiskuntatieteiden, kuten valtio-opin ja kansantalouden, vankempi asema tieteiden joukossa aiheuttavat, että varttuneeseen ihmiseen, hänen kasvatuksellisiin ja sosiaalisiin pulmiinsa kohdistuva tutkimus saa väistyä toisten tieteiden tieltä. (Kantola 1948.)

Syynä oli tutkimuksen metodinen kehittymättömyys.

Tilaston tehtävänä on [– –] suorittaa sekä käytännölliselle elämälle että tieteelliselle tutkimukselle tärkeitä pioneeri- ja valvontatehtäviä. Siitä on kahden vuosisadan kuluessa muodostunut yhteiskunnallisen tietoisuuden mittari, jonka lukema [– –] kuvastaa tapahtumisen tähänastisen kehityksen ja siinä myöskin havaittavat mahdolliset puutteet ja epätäydellisyydet, mutta myöskin kehityksen todennäköisen vastaisen suunnan. (emt., 47.)

Aikuiskasvatuksesta tilastot antaisivat luotettavan ja systemaattisen kuvan,

jolta perustalta edelleen voitaisiin tähdätä kansansivistyksellisten joukkohavaintojen syy- ja seuraussuhteiden, kansansivistystyön sisäisen rytmin, sen kokemuslakien, säännönmukaisuuksien ja kollektiivikäsitteiden monipuoliseen tieteelliseen tutkimukseen.” Kantola toivoi yhtäältä kansansivistystyön tarkoituksen kannalta kohdallisempia, mutta myös muodostumiseltaan ryhdikkäämpiä tilastoja, jotka mahdollistaisivat ”objektiivisen, todellisuuspohjaisen tiedon työstämme. (emt., 51.)

Aikuiskasvatuksen tieteellinen tutkimus ja koulutus vahvistivat asemiaan 1980-luvulta lähtien Tampereen ohessa muissa yliopistoissa, Valtionhallinnon kehittämiskeskuksessa ja enenevästi muilla tieteenaloilla, kuten liiketalous- ja hallintotieteissä, teknisissä tieteissä, psykologiassa ja sosiologisessa työntutkimuksessa. Aikuiskasvatusoppien muuttuessa sukupuolta ei edelleenkään ilmestynyt andragogiikan aikuiselle, konstruktivismiin itseohjautuvalle oppijalle tai innovatiiviselle asiantuntijalle. Ei myöskään liberaalin ja kriittisen aikuispedagogiikan ohjelmien tiedostava yhteiskunnallinen osallistuja rämmi hoivahuolien ja riippuvuuksien maailmassa. Sukupuolittamisen merkityksiä ovat kysyneet lähinnä naistutkijat naisten kannalta, orastava miestutkimus ei aikuiskasvatukseen ole juuri uskaltanut.

On tietysti mahdollista, että perustavin yliopistojen ja aikuiskasvatuksen naisistumisen seuraus on oppimisen, tiedon muodostuksen ja tutkimuksen tapojen uudistuminen, ”naistapaistuminen”. Päivi Naskali (2001) luottaa feministisen pedagogiikan mahdollisuuksiin purkaa miehisiä suvereenin ja autoritaarisen tietämisen perinteitä. Muutos on ainakin hidasta. Marjo Vuorikosken ja Hanna Ojalan Aikuiskasvatus-lehteä koskeva selvitys luonnehtii yleisemmin aikuiskasvatuksen tutkimuksen valtavirtaa. Naisten osuus tieteellisten artikkeleiden kirjoittajista on vasta viime vuosina noussut runsaasta 20 %:sta 64 %:iin. Silti kirjoituksista vain muuan prosentti on lähestymistavaltaan selvästi sukupuoliherkkää. (Vuorikoski ym. 2006.) Aikuiskasvatuksen tutkijoista yhä suurempi osa on naisia, mutta sanastot, lähestymistavat tai kysymyksenasettelut eivät näytä erottavan heitä miehistä. Kun katsetta tarkentaa tutkimusresursseihin ja tutkimuksen arvostukseen, asetelma kuitenkin muuttuu. Ne keskittyvät miesjohtoisin hankkeisiin, yksiköihin ja ryhmiin, jotka välttävät kasvatuksellista leimautumista. Yliopistojen perusvoimavarojen ulkopuolinen tuki näyttää valtaosin kanavoituvan psykologiaan, sosiologiaan ja liiketaloustieteeseen nojaaville tutkimuksille, jotka käsittelevät suuria aineistoja ja mieluiten tilastollisesti.

Olkaamme siis aikuisia?

Bob Connell määrittelee (sosiaalisen) sukupuolen ”uusintamisen näyttämölle keskittyvien sosiaalisten suhteiden rakenteeksi, sekä käytänteiksi, jotka tuovat ruumiiden väliset uusintamiserot sosiisiin prosesseihin.”³ (Connell 2002, 10.) Hän keskittyy yksilöllisiin sukupuoliprojekteihin, jotka kehittyvät henkilökohtaisessa elämässä kohtaamisina olemassa olevan sukupuolijärjestelmän – sosiaalisten suhteiden rakenteiden – asettamien mahdollisuuksien kanssa. ”Sukupuoliprojekteissa on todennäköisesti päällekkäisyyttä, yksilöllisten elämien sosiaalista standardoitumista. Näitä voidaan nimittää sukupuolen muodostuksen yhteisiksi liikeradoiksi.”⁴ (Emt. 82.) Sukupuolen oppimisen tulkitseminen sen tekemisen projektiksi tuo esille niin oppijan toimijuuden kuin rakenteiden vaikutuksen. Luokitellessaan sukupuolirakenteita institutionaalisina ja diskursiivisina voimasuhteina, tuotanto-, tunne- ja symbolisina suhteina, Connell unohtaa kulttuurisen paikkansa. Vaikka hän myöntää rakenteissa esiintyvän kulttuurisia eroja, hän väittää, että rakenteissa esiintyvät kulttuuriset erot voidaan ymmärtää universaalien sukupuolen käsitteen avulla.

Sukupuoleen liittyvät kategorioiden kulloisetkin sisällöt vaihtelevat kulttuurisesti. Variaatiot saattavat liittyä pikemminkin erojen tai täydennysten tekemiseen miesten ja naisten kesken kuin miesten ja naisten välisen erojen tai täydennysten tekemiseen. (Pöysä 1997.) Sukupuolittumisen tutkijat ovat taipuvaisia kääntämään kulttuuriset merkitykset englannin kielelle silloinkin, kun omassa kielessä ei ole vastineita sanoille *sex*, *gender*, *femininity* tai *masculinity*. Suomenkielessä sana sukupuoli koostuu sanoista suku ja puoli, ja siksi suomalaisten on lisättävä täsmennys sosiaalinen tarkoittamaan sanaa *gender*. Kielessä ei ole myöskään vastineita sanoille *male-female* tai *femininity-masculinity*, vaan mies- ja nainen-sanojen johdannaiset miehekäs, miehisuus ja naisellinen, naisisuus.

Sukupuolittuminen on osa aikuisten persoonallisia ja kollektiivisia kasvuprosesseja. Aikuisuuden miehisuus ja naisisuus voi merkitä eri asioita elämänkulun eri vaiheissa. Suomalaisessa

³ “gender is the structure of social relations that centres on the reproductive arena, and the set of practices (governed by this structure) that bring reproductive distinctions between bodies into social processes.”

⁴ “There is likely to be overlap in the gender projects, a degree of social standardisation of individual lives. We might call these common trajectories of gender formation.”

kulttuurissa erot näyttävät perinteisesti olleen lievempiä lapsuudessa ja vanhuudessa kuin yksilöllisen ja kollektiivisen elämän ylläpitämisen kannalta ratkaisevina ikäkausina, jolloin aikuisilta odotetaan tiettyjä seksuaalisia, uusintamis- ja työtaipumuksia. Odotukset kehojen miehisyydelle ja naisisuudelle voivat vaihdella eri tiloissa ja paikoissa, myös niiden yksityisyyden ja julkisuuden mukaan. Sosiaalista sukupuolta ei voi pitää erillisenä ominaisuutena, vaan kulttuurisena projektina sellaisten taipumusten kehittämiseksi, jotka mahdollistavat osallistumisen sukupuolittuneeseen yhteiskunnalliseen elämään. (Esim. Apo 1995; Sipilä 1999; Löfström 1999; Ronkainen 1999; Peltonen 1999; Östman 2001; Heikkinen 2001; Antikainen ym. 2004.)

Näyttäisi siltä, että suomalainen aikuisuus ja sitä tuottava aikuiskasvatus on sukupuolen mukaan kaksijakoistunut niin kansalaisuuden, ammattien kuin opillisellakin alalla. Ihmiskunnan sukupuolijärjestyksiä tuottavat yksityiset, kollektiiviset ja metakollektiiviset projektit kytkeytyvät enenevästi toisiinsa. Viimeistään Suomen EU-Eurooppaan integroitumisen ja talouden, politiikan ja tiedonvälityksen globalistumisen jälkeen niiden keskinäistä riippuvuutta ei voi sivuuttaa. Suomalaisen aikuiskasvatuksen asettuminen kansalaisuuden, työnjaon ja opillisiin ruotuihin on ymmärrettävissä vain yhteydessä niissä tapahtuviin ihmislajia koskeviin planetaarisiin muutosprosesseihin.

Suomalaiset naiset ovat maailman mestareita innossaan osallistua kaikenlaiseen aikuiskoulutukseen. Varsinkin miespoliitikot ja -hallinnoijat ovat pitäneet tätä ongelmana. Jos aiemmin keskiluokkaistuminen on merkinnyt kulttuurisia kompromisseja alempien väestökerrosten kanssa, viime vuosina se näyttää lisänneen poissulkemisia ja erontekoja. Erityisesti tämä koskee miehiä, joiden arvellaan kärsivän ”työväenluokkaisen maskuliniteetin kriisiytymisestä”. Onko keskiluokkaisista, keski-ikäisistä, korkeasti koulutetuista naisista tullut uusi etuoikeutettu luokka suomalaisessa koulutusyhteiskunnassa? Ovatko he tuottamassa syrjäytyvää miehistä alaluokkaa, jota elinikäisen oppimisen ilosanoma ei puhuttele? Vaikka työväenluokkaiset naiset näyttävät sopeutuneen keskiluokkaiseen toimihenkilöiden kulttuuriin, mielikuva saattaa perustua utopistisiin kuvitelmiin Suomesta tiedon ja välittämisen huippumaana ja työperäisen maahanmuuton naisisen alaluokan korvaajana. Vai ovatko suomalaiset ”vapauttamassa” itsensä elinikäisesti oppiviksi työllistyjiksi, jotka viimeistelevät ”kapitalistisen tuotantotavan esteettömän, ’moraalittoman’ juurruttamisen” globaaleilla markkinoilla?

Tiedämme vähän aikuiskasvatusta ja sen pedagogisia periaatteita käytännössä rakentavista naisista ja miehistä. Jos toiminnan aikuiskasvatuksellisuuden kriteerejä tarkistettaisiin, saattaisivat miehet nousta urheilu-, kalastus- ja muista riennoistaan näkyviin. Emme tiedä, millaisia ehtoja ja

seurauksia taloudellisen, poliittisen ja tiedollisen hierarkian yläportaille pääseminen tai joutuminen naisille tarkoittaa. Naisten kollektiivinen vähäosaisuus taloudellisesta, poliittisesta ja kulttuurisesta vallasta ja varallisuudesta perustelee erityisten naisohjelmien rakentamista koulutuksessa ja tutkimuksessa. Sivistyneistö ja tutkijat ovat perinteisesti kohdistaneet katseensa joko alaspäin, köyhiin ja osattomiin, tai ylöspäin rikkaisiin ja valtaapitäviin, mutta oman ideologisen kodin ja sen laajentumisen kriittinen pohdinta on paljon vaikeampaa. Tulevaisuudessa saattaa olla välttämätöntä kyseenalaistaa ”keskiluokkaisia miehisyyksiä ja naisisuuksia”, joita me aikuiskasvattajat ja tutkijat toiminnassamme henkilöimme ja ruumiillistamme.

AIKUISKOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS TYÖMARKKINOILLA

Heikki Silvennoinen

Niin koulutuspolitiikka kuin väestö asettavat aikuiskoulutuksen täytettäväksi monenlaisia toiveita. Koulutuksen odotetaan tuovan helpotusta työttömyyden kaltaisiin rakenteellisiin yhteiskunnallisiin ongelmiin. Koulutuksen vaikuttavuudessa on kysymys siitä, miten hyvin koulutus onnistuu toteuttamaan koulutuspoliittisia tavoitteita ja väestön toiveita. Suomessa aikuiskoulutuksen keskeiset tehtävät liittyvät työvoiman saatavuuden ja osaamisen turvaamiseen, aikuisväestön koulutus- ja sivistysmahdollisuuksista huolehtimiseen sekä yhteiskunnan eheyden ja tasa-arvon vahvistamiseen (ks. esim. KESU 2007–2012). Tavoitteet elävät esimerkiksi taloustilanteen ja väestön demografisten muutosten mukana, mutta tasa-arvon ja työllisyyden tavoitteet ovat olleet suomalaisessa alityöllisyyden yhteiskunnassa pysyviä. Koulutuksen vaikutuksia arvioitaessa on tähdellistä ottaa huomioon vaikutukset yksilö- eli mikrotasolla ja koko yhteiskunnan- eli makrotasolla.

Hyvinvointivaltion rakennuskaudella yhteiskuntapolitiikkaa tehtiin uskoen koulutuksen vähentävän huono-osaisuutta kiinnittämällä syrjäytyvät takaisin ”normaalielämään” ennen heidän juutumistaan marginaaliin, yhteiskunnan reunamille. Koulutusjärjestelmää laajennettiin niin sivistyksen ja talouskasvun kuin köyhyyden poistamisenkin lippujen alla. Koulutusekspansion yksi keskeinen tarkoittamaton seuraus on tutkintojen inflaatio. Kun väestö paremman työmarkkina-aseman toivossa käyttää yhä enemmän aikaa aiempaa korkeampien tutkintojen suorittamiseen, tutkinnot yleistyessään menettävät suhteellista arvoaan. Kaikkien koulutustason noustessa yksilön korotetulla tutkinnolla tavoittelema suhteellinen kilpailuetu jää toteutumatta.

Väestön koulutustason noustessa hyvän ja huonon työmarkkina-aseman raja siirtyy yhä ylemmäs tutkintojen asteikolla. Enää ei esimerkiksi ylioppilasta pidetä erityisen oppineena, eikä ylioppilastutkinto riitä työmarkkinoille siirtymiseen eikä takaa edes jatkokoulutuspaikkaa. Se, että väestöä on kannustettu suorittamaan yhä korkeampia, ja opiskeluvuosina mitaten pidempiä, tutkintoja, ei ole vaikuttanut työttömyyden vähenemiseen. Tässä merkityksessä koulutusta ei voi pitää tehokkaana aseena työttömyyttä vastaan.

Koulutuksen sisällölliset arvot eli sivistys, taidot ja tiedot jäävät tässä kehityksessä alisteiseksi koulutuksen vaihtoarvolle. Mahdollisimman hyvää koulutusta on rationaalista tavoitella ennen kaikkea siksi, että tutkintotodistus voidaan työmarkkinoilla vaihtaa mahdollisimman hyvään työso-

pimukseen. Kun koulutustutkinnoista tuli olennainen osa sitä sosiaalista mekanismia, jolla yksilöt si-
joittuvat työmarkkinajonoihin ja niistä työpaikkoihin, tutkintojen vaihtoarvo alkoi elää radikaalisti
omaa elämäänsä oppimisen sisällöllisistä arvoista erillään. Työmarkkinoilla tapahtuvasta valikoinnis-
ta juontuva kilpailu tunkeutuu yhä syvemmälle koulutusjärjestelmään. (Kivinen & Silvennoinen
2002.)

Koulutuksessa ja koulutusmarkkinoilla pätevät eri lait ja säännönmukaisuuden kuin työssä ja
työmarkkinoilla. Työssä ja työmarkkinoilla ratkaisevat yritysten ja työorganisaatioiden työvoiman
käyttötavat, eikä niihin voida koulutuksella vaikuttaa. Työvoiman koulutus, osaaminen ja tutkinnot
ovat vain yksi osa tuotannontekijöiden kokonaisuudessa.

Työttömyys koulutuspolitiikan kesto-ongelmana

Arvioitaessa aikuiskoulutuksen mahdollisuuksia työttömyyden vähentäjänä on ensiarvoisen tärkeä
pitää mielessä yhteiskunnallinen konteksti: Suomessa ainakin 1960-luvun lopulta lähtien vallinnut
krooninen työvoiman tarjonnan ja kysynnän epäsuhta on konkretisoitunut laajana työttömyytenä.
Aika ajoin julkisuudessa ryöpsähdellyt puhe työvoimapulasta, muun muassa 1970-luvun alussa,
1980-luvun lopulla ja 2000-luvun puolivälissä, on yleensä lauennut äkkiä kasvaneeksi joukkotyöttö-
mydeksi. Työvoimapula on silloin tällöin koetellut vain pieniä erityistehtäviä.

Työttömyyden nostattama ”moraalinen paniikki” on samalla eräänlainen muistutus siitä, että
työ ei ole vain tavaroiden ja palvelujen tuottamista tai keino rahan hankkimiseksi. Työ on sosiaali-
sen järjestyksen keskeistä perustaa (esim. Tilly & Tilly 1998). Joukkotyöttömyys taas on ainakin po-
tentiaalinen uhka palkkatyöyhteiskunnan integraatiolle. Vielä joitakin vuosikymmeniä sitten työt-
tömyys nähtiin suomalaisessa yhteiskuntapolitiikassa nimenomaan uhkana yhteiskuntajärjestyksel-
le (Kalela 1989). Uhkapotentialiaali ei liene kokonaan hävinnyt hyvinvointivaltionkaan aikakaudella.
Viimeistään 1970-luvulla alkaneista työyhteiskunnan kriisiytymisen puheista huolimatta palkkatyön
piirissä elävien tai palkkatyöhön haluavien osuus työkäisestä väestöstä on nimittäin kasvanut kas-
vamistaan ajoittaista heilahtelua lukuun ottamatta.

Työttömien motivointi tai sanktioitu suostuttelu osallistumaan ”joutilaisuuden” sijaan koulu-
tukseen näyttäytyy sosiologisessa tarkastelussa tyypillisenä esimerkkinä uudelta tavasta halli-

ta väestöä. Hallintavallassa ja hallinnoinnissa on kysymys siitä, miten valtio onnistuu tuottamaan toivotunlaista käyttäytymistä omista lähtökohdistaan intressejään toteuttavien toimijoiden kautta. Hallinnoinnin kysymykset näkyvät myös koulutuspoliittisissa asiakirjoissa.

Työttömyyden uhkien torjumiseksi nuorten työelämään sijoittumistoimikunta ehdotti vuonna 1979 harkittavaksi oppivelvollisuusikärajan korottamista ja ammattioppivelvollisuuden säätämistä (KM 1979:39, 85). Toimikunnan keskeiset perustelut liittyivät koulutuksen virittämien lupausten ja työn puutteen välisen ristiriidan aiheuttamiin pettymyksiin sekä työttömyyden passivoiviin vaikutuksiin:

Pitkittyvässä tai krooniseksi muodostuvassa työttömyydessä on koulutuksen antamisen lähtökohtien, henkilökohtaisten odotusten ja työelämän alkukokemusten yhteisvaikutus oleellinen. Koulutus luo tietynlaisia odotuksia ja tosiasiallisia mahdollisuuksia. Kokemuksista taas riippuu se, millaisiksi näiden ja odotusten välinen ristiriita muodostuu. Työvoimahallinnon virkailijoiden havaintojen mukaan kielteiset kokemukset tekevät helposti tyhjäksi yritykset auttaa työttömyyden kierteeseen joutuneita asiakkaita. Passiivisuus, tavoitteettomuus tai suoranainen vastahakoisuus ovat vakiintuvia piirteitä pitkään työttömänä olleilla nuorilla. Elintapojen muuttumista, sosiaalistumisen sekä mielenterveyden häiriöitä voidaan niin ikään havaita nuorissa työttömissä. Yrityksen heidän aktivoimiseksi kaatuvat motivaation puutteeseen, joka on syntynyt havaintojen ja kokemuksen tuloksena. On vaara, että osa nuorista vähitellen sopeutuu työttömyyteen niin, että he eivät tosiasiallisten mahdollisuuksienkaan tarjoutuessa kykene siirtymään työelämään. (KM 1979:39, 25.)

Sijoittumistoimikunnan tuntema huoli ei liittynyt vain työmoraaliin, vaan se näki työelämästä syrjäytymisen vaikuttavan epätoivottavalla tavalla väestön koulutushalukkuuteen, kansakunnan työvoimavarantojen laatuun, kansantalouden kokonaiskysyntään sekä kansakunnan uusiutumiseen:

Nuorisotyöttömyydessä, kuten työttömyydessä yleensä on kysymys resurssien käyttämättä jättämisestä. Nuorten kohdalla tämä merkitsee keskimääräistä paremmin koulutettujen resurssien jäämistä pois tuotannosta tai niiden tuotantoon siirtymisen estymistä. Pitkällä aikavälillä tämä

merkitsee työvoiman laatutason laskua. Lisäksi on otettava huomioon työttömyyden vaikutukset muun muassa työhön motivoitumiseen ja työn arvostukseen. Oma ryhmänsä koostuu niistä nuorista, jotka pitkään jatkuneen työttömyyden seurauksena kokonaan menettävät työkykynsä. Työttömyyden jatkuessa pitkään tai työllisyyden säilyessä epävarmana on tällä asiantilalla mitä todennäköisimmin kielteisiä vaikutuksia pitkällä aikavälillä sellaisiin tekijöihin kuin syntyvyys ja koulutushalukkuus. Tämä merkitsee uhkaa työvoiman määrällisen ja laadullisen uusiutumisen kannalta, johon muun muassa Euroopan Neuvosto on kiinnittänyt huomiota. Koska nuoret ovat kulutusalttiissa iässä, laajalla nuorisotyöttömyydellä on vaikutusta myös kansantalouden kokonaiskysyntään. (KM 1979:39, 26–27.)

Moraaliset argumentit olivat ahkerassa käytössä myös 1990-luvulla. Elinikäisen oppimisen komitea artikuloi vuoden 1997 mietinnössään (KM 1997:14) väestön disintegroitumisen mekanismit hyvinkin tarkkaan (ks. Silvennoinen ym. 1998). Oppimisen ilo -mietinnön laatijat eivät nähneet tärkeimpänä integroivana tekijänä välitöntä kontrollia – sitä, että koulutus kokoaa työttömän väen valvottuihin oloihin ja ylläpitää säännöllistä päivärytmiä. Komitean mukaan työttömyyden, syrjäytymisen ja monenlaisen osattomuuden vuoksi yhteiskunnan ulkopuolelle ajautuva väestö olisi paras kiinnittää takaisin yhteiskuntaan tarjoamalla sille koulutusta lupauksena jostain paremmasta.

Elinikäisen oppimisen mietinnössä tulevaisuuden uhkatekijöistä voi kasautuessaan muodostua yhteiskunnan vakautta ja yhteiskuntarauhaa järkyttäviä prosesseja. Kun talous globaalistuu, tekniikka kehittyy, kansainvälinen vuorovaikutus lisääntyy ja yllätyksellisestä muutoksesta tulee yhteiskunnan pysyvä olotila, suurimmiksi uhiksi nousevat vähäinen innovatiivisuus sekä tyrehtyvä tuottavuus ja kilpailijoihin nähden hidas talouskasvu.

Yhteiskunta kohtaa [– –] uusia uhkakuvia: yhteisöt, yhteisvastuu ja keskinäinen luottamus eivät ehkä toimikaan aikaisemmalla tavalla; heikkenevä sosiaalinen yhteenkuuluvuus voi lisätä sosiaalisia ongelmia ja rikollisuutta; päätöksenteko ja hallinto eivät ehkä selviydy kasvavista tehtävistä; taloudessa ei synnykään riittävää innovatiivisuutta, tuottavuutta ja taloudellista kasvua. (KM 1997:14, 25.)

Työelämän muutoksen, väestön ikääntymisen ja rakenteellisen suurtyöttömyyden seurauksena kansalaiset eriarvoistuvat. Elantonsa suhteen epävarmuudessa elävien ja syrjäytyvien määrä lisääntyy. (KM 1997:14, 1.)

Työvoima näyttää olevan jakautumassa pysyvään ydintyövoimaan, katkottaisissa työsuhteissa olevaan työvoimaan, pienyrittäjiin tai omatoimisiin tulonhankkijoihin ja sosiaalitalouden piirissä oleviin työmarkkinoilta syrjäytyviin. Ihmisten jakautuminen menestyviin, selviytyviin ja syrjäytyviin saattaa kärjistyä. (KM 1997:14, 25.)

Kun taloudellinen, sosiaalinen ja vallankäyttöön liittyvä eriarvoisuus kasvaa, väestöryhmien keskinäinen luottamuksen ja yhteenkuuluvuuden tunne katoaa. Alakynteen jääneiden väestöryhmien oirehtiminen tuottaa lisää sosiaalisia ongelmia. Ääritapauksessa normaaliudesta ja ”täysivaltaisesta kansalaisuudesta” syrjäytetyt joutuvat turvautumaan laittomiin keinoihin yrittäessään parantaa elinolojaan ja tavoitellessaan etuja itselleen.

Yhteiskunnallisten erojen kasvaminen uhkaa ennen pitkää yhteiskuntien koheesiota ja toimivuutta. Heikentyvä sosiaalinen yhteenkuuluvuus luo tilaa sosiaalisille ongelmille yksinäisyydestä rikollisuuteen ja yhteiskunnanvastaisiin liikkeisiin. (KM 1997:14, 32.)

Koulutus ja oppiminen valjastetaan mietinnössä keinoksi saada talouden muutosten yhteiskunnalliset vaikutukset hallintaan. Hallintatavoitteen toteuttamisen vuoksi ”oppimisen tarve tulee olennaisesti kasvamaan”, ja siksi ”kaikki toiminta kaikissa ympäristöissä on saatava palvelemaan oppimista”, komitean johtopäätös kuuluu.

Nopeat muutokset ja yllättävät tapahtumat ruokkivat helposti ylireaktioita ja mustavalkoisia mielipiteitä. Niin työttömyydestä juontuvat kuin muutkin uhkakuvat ovat aikalaisanalyysinä helposti harhaisia, mutta käyttökelpoisia perusteluja poliittisille päätöksille. Uhkakuvat työttömien vieraantumisesta työnteosta muokkaavat osaltaan sosiaalista todellisuutta. Ne suuntaavat viranomaisten ja muiden päättäjien tulkintoja ja luovat sitä julkista todellisuutta, jossa päätösten poliittisia ja hal-

linnollisia edellytyksiä pohjustetaan. Niiden mukaan määritellään myös toimenpiteiden sisältö, akuuteimmiksi luokitetut ongelmat ja niiden ratkaisuyritykset.

Paineet työvoimapolitiittisen koulutuksen laajentamiseen kasvoivat Suomessa ensimmäistä kertaa todella suuriksi, kun työvoiman kysyntä supistui monilla aloilla voimakkaasti 1970-luvun puolivälin öljykriisin ja sitä seuranneen taantuman vuoksi. Suomessa työllisten määrä väheni tuolloin muutamassa vuodessa noin 150 000:lla. Nopeasti kasvaneet paineet työvoimapolitiittisen koulutuksen lisäämiseksi ovat dokumentoituneet esimerkiksi ajankohdan komiteamietinnöissä. Tuolloisen ”kansallisen hätätilan” aikana julkistetuissa mietinnöissä (KM 1979:39 ja KM 1979:42) esitettiin ennen kaikkea väliaikaisen ammatillisen koulutuksen ja peruskoulun 10. luokan kokeilun laajentamista, ammatillisten esikurssien, työllisyyskoulutuksen ja oppisopimusten lisäämistä sekä ammatillisten oppilaitosten koulutusaikojen pidentämistä.

Työvoimakoulutuksen määrällisen kehityksen suuret sykäykset ajoittuvat työttömyyden kasvukausiin, ensin vuosiin 1975–1978 ja toisen kerran vuosiin 1991–1996. 1970-luvun jälkipuoliskolla hakijoiden ja aloittaneiden määrät kaksinkertaistuivat 17 000:sta noin 36 000:een. Sen jälkeen kehitys tasaantui kääntyen, yksittäisiä huippuvuosia 1982–1983 lukuun ottamatta, lievästi laskusuuntaiseksi. Sekä kysynnästä että tarjonnasta päätellen uusi kasvukausi näyttää alkaneen jo loppuvuodesta 1990, jonka jälkeen hakijat ja aloittaneet kolminkertaistuivat vuosikymmenen jälkipuoliskolle tullessa. Hakemusten määrä nelinkertaistui.

Vuosi 1996 oli sekä aloittaneiden että suorittaneiden osalta sikäli merkityksellinen, että silloin rikkoutui 100 000:n raja. Kolmenkymmenen ensimmäisen vuoden (1967–1996) aikana työvoimakoulutuksen oli suorittanut kaikkiaan lähes miljoona eli 904 100 ihmistä. Työministeriölle keskeinen oppilasmääriin pohjautuva tunnusluku on koulutukseen osallistuvien kuukausikeskimäärä. Se kertoo, kuinka paljon työvoimakoulutuksessa on keskimäärin väkeä. Jos kaikki koulutukseen osallistujat olisivat työttömiä, luku kertoisi suoraan, kuinka paljon koulutus vähentää työttömien määrää. Tässä katsannossa työllisyyskoulutus ”työllisti” vuonna 1960-luvun alussa keskimäärin tuhat henkeä. 1970-luvun loppuun osallistujamäärä oli viisitoistakertaistunut noista lukemista. 1990-luvulla koulutuksen työvoimaa sitova kapasiteetti kasvoi lähes 50 000:een. (Silvennoinen 2002.) Viiden viime vuoden aikana vuotuinen ”varastointikapasiteetti” on ollut keskimäärin 30 000 henkeä ja työvoimakoulutuksen aloittaneita noin 80 000 henkeä vuosittain (TEM 2010:3).

Koulutuksen vaikutus työttömyyteen

Tutkintojen inflaatiosta huolimatta riski joutua työttömäksi ja ajautua yhteiskunnan marginaaliin on toki edelleenkin yhteydessä koulutuksen pituuteen. Suhteellisesti eniten työttömiä on pelkän peruskoulutuksen varassa olevien eli ammatillisesti kouluttamattomien joukossa. Korkeakoulutetuista työttömänä on muita vähäisempi osuus. Tästä empiirisestä säännönmukaisuudesta ja koulutuspolitiikan julkilausutuista tavoitteista huolimatta koulutus ei ole poistanut sen enempää työttömyyttä kuin huono-osaisuutta. Niin Suomen kuin muidenkin läntisen kehittyneiden teollisuusmaiden tilastolliset aikasarjat osoittavat väestön koulutustason ja maan työttömyysasteen välisen yhteyden päinvastaiseksi: mitä koulutetumpaa väestö on, sitä yleisempää on työttömyys (vrt. Brynner 2004). Koulutettavien vain pitää kuluttaa yhä enemmän aikaa ja rahaa tavoitellessaan muihin nähden riittävää kilpailuetua. Työnantajat nostavat yhä useampiin töihin pääsyn koulutustasovaatimusta valituen samalla, etteivät koulunpenkiltä tulleet osaa sitä, mihin heidät on ammattikoulutettu, vaan tulokkaat pitää työpaikalla erikseen valmentaa töihin.

Koulutuksen vaikuttavuudessa on tarpeellista tiedostaa mikro- ja makrotason vaikutukset. Yksilön työllistyminen on tyyppillinen mikrotason tapahtuma. Työttömyys- tai työllisyysaste taas kuvaa makrotasoa.

Koulutuksen vaikuttavuus on sikäli ensisijaisesti yksilötason ilmiö, että vain yksilö voi hankkia koulutusta, koulutodistukset ja tutkinnot ovat yksilökohtaisia, ja koulutus voi vaikuttaa vain yksilön toiminnan kautta. Sen sijaan työllisyys voidaan mielekkäästi ymmärtää niin yksilötason kuin aggregaattitason ilmiönä. Yksilötasolla työllisyydestä voidaan kysyä, onko yksilö työllinen vai työtön; aggregaattitason työllisyydestä voidaan kysyä, kuinka suuri osa jostakin populaatiosta on työllisiä tai työttömiä.

Koulutuksen jälkeistä sijoittumista kuvaavista tiedoista ei voi päätellä koulutuksen vaikutuksia työttömien tai työllisten määrään tai yleiseen työttömyysasteeseen, eikä työttömien tai työllisten määrästä tai työttömyysasteesta voi päätellä koulutuksen vaikuttavuutta. Työtön kansalainen on tietenkin ensisijaisesti kiinnostunut omasta työllistymisestään, ja hänen on rationaalista hankkia lisää koulutusta parantaakseen asemiaan työmarkkinoilla. Mutta koulutuksen vaikuttavuuden tutki-

mus ei voi tyytyä yksittäisten tarinoiden todistusvoimaan. Esimerkiksi työvoimapolitiiselta kurssilta valmistunut voi syrjäyttää työstä heikommin koulutetun ja työllistyä tämän tilalle, jolloin koulutus vaikuttaa yksilötason työllisyyteen mutta ei aggregaattitasolla työttömyysasteeseen tai työttömien määrään. Yksilöiden välisellä kilpailulla työstä ja työllisyydestä on seurauksia, jotka eivät suoranaisesti liity kenenkään tavoitteisiin.

Yksilötason poikkileikkaustarkastelussa työttömyyden todennäköisyys on sitä pienempi, mitä pidempi ja korkeampi koulutus yksilöllä on. Sen sijaan pitkän aikavälin aggregaattitason tarkastelussa empiiriset havainnot eivät suinkaan tue käsitystä, jonka mukaan työttömyysaste pienenesi työvoiman koulutusasteen noustessa. Eritasoisien koulutuksen suorittaneiden suhteelliset työttömyyserot säilyvät suurin piirtein ennallaan, vaikkakin koko väestön koulutustaso on noussut.

Koulutustason ja työttömyysasteen yhtäaikaisen nousun oletetaan usein juontavan juurensa teknologian kehitykseen, yhteiskunnan monimutkaistumiseen ja työelämän spesialisoitumiseen. Tämän oletuksen mukaan työelämän vaatimusten kasvaessa heikosti koulutettujen työpanokselle ei ole enää kysyntää, vaan he syrjäytyvät työmarkkinoilla. Yleisen työttömyysasteen kasvu ei kuitenkaan ole seurausta siitä, että työvoiman koulutustason nousu aiheuttaisi nimenomaan ammatillisesti kouluttamattomien työttömyyttä. Toisin sanoen, työttömyyden yleistyminen ei ole seurausta siitä, että ammatillisesti koulutetut laajamittaisesti syrjäyttäisivät kouluttamattoman työvoiman työttömyyteen ja että yleisen työttömyysasteen nousu selittyisi yksinomaan kouluttamattomien työttömyydellä. Tilastotietojen mukaan työttömyys on yleistynyt kaikilla koulutustasoilla. Suomessa 2000-luvun talouskriisi konkretisoitui eri tavoin koulutettujen elämässä niin, että työttömyys kasvoi suhteellisesti eniten tutkijakoulutettujen ja sen jälkeen muiden korkeakoulutettujen keskuudessa (TEM 2010). Yhtäältä työvoiman käyttötavat yrityksissä ja julkisissa organisaatioissa ovat muuttuneet, toisaalta tutkintotason noustua korkeasti koulutetutkaan eivät ole korvaamattomia. Koulutuksella ei voida vaikuttaa yritysten henkilöstöpolitiikkaan ja työvoiman käyttöön.

Kun esimerkiksi kehitysmaiden laajaan työttömyyteen tarjotaan lääkkeeksi väestön koulutustason nostamista, ajatellaan koulutuksen lisäävän väestön toimeliaisuutta (Carnoy 1980). Myös Suomen koulutuspolitiikka on perustunut ainakin 1960-luvulta lähtien käsitykselle, jonka mukaan työttömyyttä vähennetään väestön koulutustasoa nostamalla ja kansakunnan kilpailukykyä parantamalla. Mutta vaikka Suomi on menestynyt hyvin kansainvälisissä kilpailukykyvertailuissa, työttö-

myys on pysynyt sitkeästi korkealla tasolla. Voi jopa olla, että yritysten hyvä kilpailukyky perustuu osittain työntekijöiden helppoon irtisanottavuuteen. Suomessa työvoimakoulutuksen ja muiden työvoimapolitiittisten toimenpiteiden vaikuttavuutta ehkä eniten arvioineen Simo Ahon (2001 ja 2008; Aho ym. 1996 ja 1999) mukaan työvoimakoulutuksen vaikutukset makrotason työllisyyteen ovat vaatimattomat.

Aikuiskoulutus väestön hallintana

Kun nuorten siirtyminen aikuisuuteen ja asettuminen työelämään jatkuvasti vaikeutui palkkatyöläistyvässä ja palkkatyöläistyneessä yhteiskunnassa 1950-, 1960 ja 1970-luvuilla, työnsaantivaikeudet ja työttömäksi jäämisen uhka motivoivat nuoria jatkamaan kouluttautumistaan oppikouluissa ja ammattikouluissa oppivelvollisuuden jälkeen. Keskkoulusta ja lukiosta 1970-luvulla päässeistä olisi entistä suurempi osuus jäänyt työttömäksi, jos he eivät olisi hakeutuneet ammattikouluihin, opistoihin ja korkeakouluihin. Sittemmin varsinkin 1990-luvulla työttömyys tai sen uhka motivoi myös aikuisväestöä kouluttautumaan lisää. Nykyisin elinikäinen oppiminen on juurtunut osaksi arkipäivän puhetapaa ja toistuvat koulutusjaksot ovat osa normaaliutta.

Koulutuksen ja työmarkkinoiden välillä on kaksisuuntainen suhde: niin kauan kuin koulutus näyttäytyy kansalaiselle hyödyllisenä edellytyksenä päästä työmarkkinoille ja työllistyä, se tarjoutuu julkiselle vallalle tehokkaana keinona säännellä työvoiman tarjontaa ja työttömyyttä sekä väestön toimintaa ylipäättäänkin. Väestö on oppivelvollista, ja valtiollinen peruskoulutus on kansalaisuuden välttämätön osatekijä. Ammatillisesti eriytyvä koulutus avaa mahdollisuuksia sijoittua työelämään antamatta kuitenkaan takuuta työllistymisestä. Markkinoilla keskeinen periaate on, että jokainen kantaa itse vastuun niin työllistymisestäään kuin työllistymättömyydestään. Yleensä ihmiset ottavat niin koulutus- kuin työmarkkinat annettuina ja ajattelevat menestyksen olevan kiinni kunkin omista avuista. Menestys markkinoilla perustuu yksilöiden haluihin ja kykyihin, ostovoimaan eli kulttuuriin pääomiin.

Miller ja Rose (1997; 2010) paikantavat uusliberalistisen hallintarationaalisuuden synnyn 1980-luvun Isoon-Britanniaan. Hallinnoinnin päätehtävä on juurruttaa erilaisissa vaikeuksissa ponnisteleviin kansalasiin sellainen kalkyloiva suhde elämään, jonka voimasta he yrittävät itse, neu-

vonnan ja konsultoinnin tukemana, poistaa puutteitaan markkinoiden välityksellä. Olennainen ero entiseen on Millerin ja Rosen (1997, 142) mukaan se, että ”kansalaisten valtaosasta on todellakin tullut vastuuntuntoisia siten, että he kannattavat yhteiskunnallisia arvoja pikemminkin henkilökohtaisten pyrkimystensä ja onnellisuutensa takia kuin velvollisuudesta tai pakosta. Yksilöitä, jotka perustavat koteja, perheitä, kasvattavat lapsia, sairastuvat ja parantuvat, tekevät työtä ja kuluttavat, pidetään nyt ihmisinä, jotka haluavat edistää omaa terveyttään ja onneaan tässä arjen maailmassa, sekä muokkaamaan ja parantamaan elämänlaatuaan näiden ’elämäntyylien verkostojen’ luomassa peilitalossa.” Foucault’laisperäisen hallinnoinnin ja biopolitiikan näkökulmia toiveikkaamman Anthony Giddensin (1991; 1994) mukaan taas nykyisessä riskiyhteiskunnassa kipeästi tarvittavan ”elämänpolitiikan” (*life politics*) tehtävänä on tukea yksilöä tässä aidosti ratkaisujaan reflektoivassa onnentavoittelussa.

Toisistaan riippumattomien yksilöiden tuottamisen lisäksi uusliberalismin ideologiassa luova ja tuottava yhteiskunta syntyy yksilöllisen yritteliäisyyden avulla, ei poliittisten voimien harjoittamalla ennakkoinnilla, suunnittelulla ja ohjelmilla. Ihmisten olisi muotouduttava ”oman elämänsä yrittäjiksi”, jotka valintoja tehden muovaavat elämänsä omien päämääriensä mukaiseksi. Juuri tässä hengessä aktiivisen yhteiskunnassa työttömyyttä hallitaan aktivoimalla työttömiä monenlaisin velvoittein, kannustimin ja sanktioin (Dean 1995). Yksilön suhde asiantuntijaan muuttuu, kun hänen on junailtava asioitaan asiantuntijuuden markkinoilla, valittava neuvoja ja asetuttava heidän asiakkaikseen. Tämä hallintatapa nojaa hyvin kehittyneeseen sosiaalikasvatukseen, josta osa hyödyntää kouluja, mutta joka pääosin toimii mainonnan ja markkinoinnin keinoin juurruttaen kansalaisiin markkinapalveluiden käytön edellyttämiä taitoja. (Miller & Rose 1997.)

Väestön hallinnoinnin kannalta on tärkeä huomata, että niin kouluttautumisella kuin työnteolla on monia sellaisia seurauksia, joita yksilö itse ei toiminnallaan – koulutusta hankkimalla tai työtä tekemällä – tavoittele. Koulutuksen monet ei-tavoitellut vaikutukset ovat kuitenkin yhteiskunnallisesti merkittäviä. Koulutus tekee ihmiselle saman kuin hinnoittelu tavaroille: hankittu koulutus kiinnittyy yksilöön hintalapun tapaan osoittamaan tuotteen arvoa työmarkkinoilla sekä kantajansa prestiisiä, arvonantoa, yleensäkin yhteiskunnassa (Bourdieu 1985). Mutta erityisesti työttömien koulutusta arvioitaessa kiinnitetään usein huomiota siihen, että koulutus on myös prosessi eli toimintaa, ei vain lopputulos eli tuote. Koulutus voi olla terapeutin vaihtoehto työttömälle, jolle

joutoaika muodostuisi ongelmaksi. Lisäksi koulutukseen liittyvä sosiaalisen edistymisen lupaus antaa tulevaisuudenuskoa työnsaantimahdollisuutensa muuten huonoksi arvioivalle ihmiselle.

Koulutus on oppivelvollisuuskoulun perusasteelta lähtien keskeinen palkkatyön ideologian siirtäjä uusille sukupolville. Työnteon piilofunktiot tulevat näkyville jokapäiväisessä elämässä ehkä konkreettisimmin silloin, kun työ puuttuu (ks. Silvennoinen 2002). Muun muassa *Turvavaltio*-kirjallaan runsaasti keskustelua herättänyt Joachim Hirsch (1983, 84–85) viittaa ”vara-armeijan kiertämisellä” siihen, kuinka koulutus tavallaan työllistää yhä useamman kansalaisen oloissa, joissa palkkatyötä on niukalti, itsensä työllistäminen on harvinaista, eikä joutilaisuutta hyväksytä. Kun kaikille työttömille ei ole kannattavaa tai edes poliittisesti mahdollista järjestää työtä julkisin varoin, koulutus ottaa työn paikan työntäen samalla työttömyyttä sen arkipäivän rutiineja disorganisoivine vaikutuksineen taka-alalle. Koulutus normalisoi työttömyydestä tai alityöllisyydestä kärsivien jokapäiväistä elämää.

Työ on kansalaisen keskeinen toimeentulon väline, mutta myös monista koulutusmuodoista osallistuja saa palkan tyyppistä toimeentulon korviketta. Historiallisessa tarkastelussa näkyy selvästi vahvistuva tendenssi, että työtä vaille jääneen kansalaisen on taloudelliset etuutensa lunastaakseen todistettava paitsi työ- myös koulutusvalmiutensa. Työllisyyskurssit ovat olleet Suomessa tavallaan pakollisia jo vuosikymmenien ajan. 1990-luvulla koulutus rinnastettiin entistä selvemmin työhön: koulutuksesta kieltäytyvä menettää työstä kieltäytyjän tavoin oikeutensa työmarkkinatukeen. Työmarkkinatukilakia muutettiin vuosina 1996 ja 1997 niin, että nuorten oli uskottavasti osoitettava koulutushalukkuutensa hakemalla viiteen sopivaan opiskelupaikkaan keskiasteen yhteishaussa. Sosiaaliturvan vastikkeellistamiseen tähtäävä politiikka on ylikansallinen ilmiö. Myös koulutuksesta on tehty työttömälle eräänlainen ”tarjous, josta ei voi kieltäytyä” (Lodemel & Trickey 2001).

Työssä ja koulutuksessa ihmiset sijoittuvat ulkoapäin asetettuun rooliin ja normatiiviseen järjestykseen. Niin opiskelijan kuin palkkatyöntekijänkin rooliin kuuluu tiettyjä odotuksia ja velvollisuuksia. Sen enempää koulutus kuin työkään ei ole yksilön impulsseista ja haluista riippuvaa vaan paljolti ennalta määrättyjen sääntöjen mukaista toimintaa. Opetusoppien asiantuntijat ovat vanhastaan tiedneet, että kuri ja järjestys syntyvät vain harjaantumisen kautta – siitä, että lapsesta lähtien noudatetaan kuuliaisesti sääntöjä kurinpitäjän valvovan silmän alla (ks. Ojakangas 1992 ja 1997).

Sekä koulutus että työ strukturoivat ihmisten ajankäyttöä ja rytmittävät päivittäistä, viikoittaista ja vuotuista elämäntapaa muun yhteiskuntaelämän mukaisesti. Työttömyys voi panna ”kunnan kansalaisenkin” elämän sekaisin, kun elannon hankinnan pakottama aikajärjestys katoaa. Koulutukseen osallistuva työtön joutuu puolestaan noudattamaan tiettyä ”normaaliaikaa”.

Työn lailla koulutukseen sisältyy paljon sosiaalista toimintaa, joka antaa mahdollisuuksia ihmisten väliseen vuorovaikutukseen perheen ja lähiympäristön ulkopuolella. Työ- ja opiskelukaverit ovat monelle koko toiminnan tärkein anti. Sosiaaliset suhteet ovat paitsi vuorovaikutus- ja ilmaisukanava ulospäin myös kontrollisuhteiden verkosto. Kuuluminen ”tavallisten ihmisten” yhteisöön estää osaltaan yksilöä ajautumasta marginaaliin sosiopatologisine purkauksineen. Työ ja koulutus ovat ihmisen identiteetin keskeisiä muovaajia ja niiden kautta määrittyy kansalaisen yhteiskunnallinen asema. Jos varsinkaan työkäinen ihminen ei käy töissä tai opiskele, hän ”ei tee mitään”, sanotaan.

Sekä työ että koulutus antavat ihmiselle tarkoituksellisuuden ja yhteisyyden tunnetta. Kansalaiset tekevät työtä ja kouluttautuvat paitsi oman elantonsa tähden myös koko yhteiskunnan hyvinvoinnin eteen. He tuntevat kuuluvansa johonkin suurempaan kokonaisuuteen kytkeytyen samalla päämääriin, jotka ylittävät heidän yksityiset tavoitteensa. Pitkään työtä vailla oleva ihminen voi alkaa vähitellen tuntea joutuneensa yhteiskunnan ulkopuolelle. Koulutus vetää häntä takaisin julkiin yhteiskuntaelämään ja välittömiin tai välillisiin kosketuksiin myös viranomaisten kanssa.

Vaikuttavuuden rajat

Se, mitä koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan työllisyyden näkökulmasta, viittaa ennen kaikkea institutionalisoituneeseen suhteeseen tutkinnon ja työn välillä. Lääkärin koulutuksen ja lääkärin työn sekä työllisyyden välillä on erilainen suhde kuin siivoojan koulutuksen ja työn sekä työllisyyden välillä. Työllisyyden näkökulmasta koulutuksen ”vaikuttavuus” on jäljitettävissä viime kädessä työhön ja työmarkkinoihin liittyvään kontrolliin, valtaan ja sosiaaliseen sulkemiseen (esim. Ashton 1986; Murphy 1988; Freidson 1994). Karkeasti yleistäen tiettyyn tehtävään johtavan koulutuksen työllisyysvaikutus riippuu pitkälti tekijöidensä suhteesta työelämän vallankäyttöön, esimerkiksi alan ammattijärjestön voimasta.

Työllisyyden ja koulutuksen suhde on eri tehtävissä siinä määrin erilainen, että on suorastaan harhaanjohtavaa puhua koulutuksen vaikuttavuudesta työllisyyteen yleensä. Siitä, että pitkäkestoisen koulutuksen kuten lääkärin ja juristin tutkinnon suorittanut työllistyy hyvin, ei voida päätellä, että kaikki lisäkoulutus kuten peruskoulun kymppiluokan, työllisyyskurssin, keskiasteen tutkinnon suorittaminen lisää yksilön työllisyyttä. Koulutuksella ei ole tässä mielessä mitään yleistä vaikutusta työllisyyteen, kuten ei ole myöskään mitään yleistä koulutusta. On olemassa erilaisia tehtäviä ja erilaisia koulutuksia, ja eri tehtävien ja koulutusten välillä on erilainen suhde. Kukin suhde on historiallisesti muotoutunut. Myös se, mistä tehtävistä mikäkin ammatti kulloinkin koostuu, on yhteiskunnallisten ryhmittymien käymien kamppailujen tulosta (esim. Ainley 1993; Tilly & Tilly 1998).

Työmarkkinakatsannossa, kuten muutenkin, koulutus on aina tietyn ihmisen tietty koulutus, ja tutkinto on aina tietyn ihmisen tietty tutkinto. Tästä yhtenä esimerkkinä käyvät suurten työttömyysasteiden väestöryhmät, kuten maahanmuuttajat: koulutuksen käytyäänkin he ovat maahanmuuttajia omine etnisine piirteineen eikä työllistymisen esteenä ole enää koulutuksen puute, vaan työnantajien haluttomuus palkata tiettyihin etnisiin ryhmiin kuuluvia. Samantyyppiset mekanismit koskevat työmarkkinoilla myös ikääntyvää kantaväestöä. (Ks. esim. Naumanen 2002.)

Marginalisaatio ei ole muusta sosiaalisesta kerrostumisesta erillinen ilmiö, vaan elimellinen seuraus kenttien välillä ja sisällä kaiken aikaa käytävistä valta- ja resurssikamppailuista. Niin ikään koulutuksen mahdollisuuksia marginalisoitumisen ehkäisijänä on syytä ajatella koulutuksen perusmekanismeja vasten. Koulutus on statuskilpailun, sosiaalisen sulkemisen, luokituskamppailun, erottautumisen ja erojen oikeuttamisen legitiimi eli laillinen väline, ja sosiaalinen ja taloudellinen huono-osaisuus puolestaan on olennaisesti seurausta vähäarvoisiksi luokitetuilla symbolisilla pääomilla varustettujen ihmisten heikosta menestyksestä kulttuurista etevämmyyttä mittaavassa kilpailussa (ks. Naumanen & Silvennoinen 2010). Yhteiskuntapolitiikan tekijät epäilemättä uskovat koulutuksen sivistäviin, tasa-arvoistaviin, valtauttaviin (*empowering*) ja muihin yleistä hyvää tekeviin vaikutuksiin, mutta päättäjät eivät voi tavoitteillaan tehdä olemattomaksi koulutukseen elimellisesti kytkeytyviä mekanismeja. Mahdollisuudet vaikuttaa koulutuksella marginalisaatiota aiheuttavaan työttömyyteen ovat rajoittuneet olennaisesti senkin vuoksi, että työmarkkinoiden sekundaarilohkolla työvoiman kysyntää ja käyttötapoja määrittävät tekijät ovat koulutuspolitiikan ulottumattomissa.

Koulutus ei kuitenkaan vaikuta työmarkkinoihin vain työllistymisen kautta. Puhtaasti työvoimapolitiittisin perustein järjestetyllä koulutuksella – mukaan lukien työvoimakoulutus, oppisopimukset, peruskoulun kymppiluokat, väliaikainen ammatillinen koulutus, ”Relander-koulutus” ja työttömien koulutusvakuutus – on saatu 1960-luvun lopulta 2000-luvun alkuun hallittua noin puolentoista miljoonan työllisyysongelmien kanssa kamppailevan kansalaisen elämää (Silvennoinen 2002). Siirtymää ”lapiolinjalta” ”koulutuslinjalle” ei voi nimittää vain työvoimapolitiikan uudistamiseksi tai ajanmukaistamiseksi. Keinojen muutokseen sisältyy tärkeä ideologinen siirtymä. Kun julkinen valta järjesti 1960-luvulle asti töitä työttömille, nämä saattoivat vielä mieltää työttömyytensä juontuvan työn puutteesta. Työtä oli luotava. Koulutuksen lisääntyvän työvoimapolitiittisen käytön seurauksena ajatus työn puutteesta on muuntunut ajatukseksi yksilön puutteista. Vähitellen on opittu pitämään itsestään selvänä, että puutteellisin valmiuksin varustautunut työtön tarvitsee koulutusta kyetäkseen paremmin kilpailemaan muiden kanssa tarjolla olevista työpaikoista. Yksilön ominaisuudet eivät ole vajavaiset vain suhteessa työn vaatimuksiin, vaan suhteessa kilpaileviin työnhakijoihin. Juuri sen vuoksi koulutus ei ole optimaalinen ratkaisu työttömyyteen. Työmarkkinoilla heikoimmassa asemassa oleville, usein ammattitaidottomille, tarjottu koulutus ei myöskään riittävän hyvin ota huomioon kohderyhmänsä motivationaalisia lähtökohtia (Illeris 2003; 2006).

Ei ole vaikea ennustaa, että niin kauan kuin kunniallisen sosiaalisen aseman ja elintason saavuttaminen perustuu kilpailuun työstä, niin kauan jotkut ovat huonommin varustettuja kuin jotkut toiset. Yksittäinen ihminen voi koulutuksen avulla parantaa omia asemiaan työmarkkinoilla, mutta se tapahtuu aina suhteessa toisiin työnhakijoihin, joiden asema samalla suhteellisesti huononee. Yksilöllä on vain yksittäisen toimijan näkökulma, eikä hän voi antaa sellaisten makrotason seurausten, kuten koulutuksen inflatoitumisen tai itsetarkoitukselliseksi ”oravanpyöräksi” muuttuneen kilpailun, vaikuttaa omiin valintoihinsa ja toimintaansa.

Koulutusinstituution tarve väestön hallinnan yhtenä innovaationa tulee ehkä kouraantuntuvammaksi aikana, jolloin esimerkiksi toimeentulon edellytysten ja tulevaisuudennäkymien huononemisen pelätään johtavan epävakaaseen tai turhautuneeseen käyttäytymiseen. Tarvittaessa koulutusjärjestelmän reunamille onkin improvisoitu erilaisia lisäkkeitä sitomaan ylimääräistä työvoimaa ja tuomaan järjestystä sen mahdollisesti hajoaviin arkirutiineihin. Koulutuksen välittömät vaikutukset ovat samanlaiset kuin monilla muilla työvoiman tarjontaa supistavilla työvoimapolitiittisilla toi-

menpiteillä. Monimutkaisempia vaikutuksia työvoiman kysyntään ja työllisyyden kasvuun on huomattavasti vaikeampi osoittaa.

Pelkästään koulutuksen tarjoaminen ei pureudu työttömyysongelmien ytimeen, työn puutteeseen. Eikä se tietenkään voi vaikuttaa omiin perusmekanismeihinsa, jotka juontuvat siihen, että koko instituutio on erottautumisen ja karsinnan väline. Sen myöntäminen, että yksinomaan koulutus ei poista marginalisaatio-ongelmia, voisi panna yhteiskuntapolitiikan tekijät kiinnittämään enemmän huomiota koulutuksen ”jälkihoitoon” – siihen, että koulutukseen investoiva kansalainen saa ponnisteluilleen muutakin vastinetta kuin hieman paremman paikan työvoimajonossa. Heikommassa asemassa olevien ihmisten työsuhteiden laatuun ja tehtävien mielekkyyteen ei nähdä tarpeelliseksi kiinnittää riittävästi huomiota (Payne 2006). Diskursiivisen siirtymän aikuiskoulutuksesta elinikäiseen oppimisen on arveltu entisestään yksilöllistävän työttömyyden kokemusta (esim. Silvennoinen 2002; Crowther 2004); mikä ennen koettiin yhteiskunnallisena ongelmana eli työn puutteena, koetaan nykyisin yhä useammin yksilöstä johtuvana ongelmana, yksilön puutteellisina ominaisuuksina.

Yksin koulutus jää puolitiehen elinolojen kohentajana. Marginaaliin ajautuneiden yksilöiden kilpailuttamista osuvampaa politiikkaa olisi tuoda heidän ulottuvilleen mielekästä tekemistä, jolla voi elättää itsensä kunniallisesti. Se ei kuitenkaan tunnu muuttanut sopusoinnuttuvan lähes kaikilla elämänalueilla sovellettavien markkinamekanismien kanssa. Julkisen vallan puuttuminen työmarkkinoihin, esimerkiksi subventoitujen työpaikkojen muodossa, vääristää tervettä kilpailua, kun omatoimisuutensa ansiosta menestyvät yritykset joutuvat kärsimään heikommin pärjäävien yritysten saamista keinotekoisista tuista. Toisaalta 1990-luvulla massamittoihin paisunut työttömyys ja ennen näkemätön toipuminen vuosisadan pahimmasta talouskriisistä osoittivat, että työllisyyden ja työttömyyden välillä joustava työvoima on kansantaloudelle kiistaton kilpailuetu (Koistinen & Sengenberger 2002). Tästä näkökulmasta työttömyys on funktionaalista. Hintana on kuitenkin joukko kyydistä pudonneita, joiden paluu työelämään ei suju yhtä joustavasti kuin jääminen työttömäksi.

2 TYÖNANTAJAN OPISSA

[KUVA]

Ammatillinen aikuiskoulutus ja henkilöstön kehittäminen koski 1970-luvulle asti lähinnä teollisuuden miestyöntekijöitä. Suomen teollistumista suuntaavalla aikakaudella ajateltiin, että naisten tekemät työt eivät vaatineet ammattitaitoa, mutta työntutkijat ja kellokallet seurasivat tarkkaan heidän työtehoaan. Poliittinen ja tuotannollinen rakennemuutos 1960-luvulla laajensi naisten aikuiskoulutusta. Millaisina ajankohdan ammatillinen oppiminen ja opetus hahmottuvat työntekijöiden välisten suhteiden ja esimies-alaissuhteiden näkökulmasta?

TYÖSSÄOPPIMINEN JA TYÖELÄMÄN MURROS TEOLLISTUMISEN ALKUAIKOINA

Kari Teräs

Työssä oppiminen on nykyään elimellinen osa ammatillista koulutusta. Ammatillisiin perustutkintoihin sisältyy noin puolen vuoden työssäoppimisjakso, jonka aikana opiskelija voi kehittää työelämätaitoja ja oppia käytännössä ammattialansa työtekniikoita. Ajatuksena on, että osa tutkinnon tavoitteista opitaan käytännön työtehtävissä työpaikoilla. Järjestelmää pidetään osoituksena siitä, että tekemällä oppimiselle annetaan yhä edelleen suuri arvo. Työssä oppiminen on kuitenkin alisteista varsinaiselle koulumaiselle ammatin oppimiselle, sitä täydentävä ja syventävä elementti. Sitä pidetään tärkeänä keinona, jolla voidaan madaltaa kynnystä astua työelämään: nuorille tarjotaan mahdollisuus saada jo työssäoppimisjakson aikana tuntumaa työelämän pelisääntöihin ja annetaan yleisiä valmiuksia työelämää varten.

Koulumaisen ammattiopetuksen ja työssä tapahtuvan oppimisen suhde on vaihdellut huomattavasti eri aikoina. Ammatillinen ja ”siveellinen” oppilaskasvatus tapahtui ammattikuntalaitoksen aikana työpaikoilla ja mestarien kotitalouksissa, koska oppilaat asuivat pääsääntöisesti mestarien luona. Ammattikuntalaitoksen lakkauttamisen ja muodollisen ammattikoulutuksen yleistymisen väliin jää mielenkiintoinen aika ammatin oppimisen näkökulmasta. Perinteinen oppilasjärjestelmä menetti merkitystään eikä uusi koulumuotoinen järjestelmä ollut vielä vakiinnuttanut asemaansa. Näytti yhä vahvemmin siltä, että kukaan ei kantanut vastuuta ammattiin liittyvien tietojen ja taitojen siirtymisestä sukupolvelta toiselle. Käytännön ammattioppi saatiin kuitenkin työpaikoilla, joita voi Richard Sennettin tavoin luonnehtia koululuokiksi (ks. Sennett 2008).

Työssä tapahtunutta ammatin oppimista on Suomessa tutkittu historiallisesti sangen vähän. Painopiste on ollut ammatillisen koulutuksen ja yleisen ammattikasvatuksen tutkimisessa. (Ks. Heikkinen 1995; Klemelä 1999.) Kouluopetuksen ja työssä oppimisen suhde on myös jäänyt vähälle huomiolle ammattikasvatuksen historiallisessa tutkimuksessa. Tässä artikkelissa tarkastellaan työssä oppimisen käytäntöjä historiallisena ilmiönä, erityisesti elinkeinovapauden toteuttamisen ja koulumaisen ammatin oppimisen vakiintumisen välisenä aikana 1800-luvun lopusta 1900-luvun alkupuolelle. Perusaineistona ovat ammatillisesta koulutuksesta käyty keskustelu ja eri ammattialoilta kerätty muistitieto. Käsittelyn painopiste on perinteisissä käsityö- ja teollisuusammateissa.

Oppiajan epämääräisyys

Käsityöaloilla säilyi ammattikunta-ajoilta periytyneitä käytäntöjä myös vapaiden työsuhteiden oloissa. Oppipoika–kisälli–mestari -reitti ohjasi ammatin oppimista edelleenkin, mutta huomattavasti aikaisempaa väljemmin. Tie oli katkelmallisempi ja mutkaisempi kuin ennen, eikä perille pääsystä ollut mitään takeita. Ammatin oppimista koskeva sääntely oheni: oppilasjärjestelmä hajosi ja mureni koko ajan. Kirjalliset oppisopimukset ja viralliset kisälli- ja mestaritutkinnot menettivät merkitystään ja kävivät yhä harvinaisemmiksi. Oppilaat löivät lisäksi laimin käsityöläiskouluissa annettavaa teoreettista opetusta. Mestarit käyttivät oppilaitaan ennen muuta halpana työvoimana eivätkä huolehtineet aina heidän ammattikasvatuksesta. (Teräs 2001b, 13–14.)

Ammattikasvatuksen asiantuntijoilla ja (pien)teollisuudenharjoittajilla oli verrattain yhtenäinen käsitys ammattikasvatuksen tilasta elinkeinovapauden (1879) jälkeisenä aikana: heidän mielestään se oli ajautunut pahaan kriisiin. Ongelmien taustalla katsottiin olevan toisaalta mestarien ”höllä ja horjuva kuri ja isäntävalta työntekijöihin nähden” ja toisaalta oppilaiden omapäisyys ja välinpitämättömyys ammattiopista. Vuonna 1912 mietintönsä jättänyt ammattikasvatuskomitea arvioi oppilaskasvatuksen epäkohtien olleen jo 1800-luvun lopulla niin suuria, ”että säännöllinen, täydellinen oppilaskasvatus on alkanut kuulua harvinaisuuksiin” (komiteamietintö 1912: 9, 26). Ammattikasvatukseen sisään rakennettu valtasuhde horjui pahemman kerran elinkeinovapauden jälkeen. Suutari O.W. Reinikainen muotoili Teollisuudenharjoittajain kokouksessa vuonna 1908 asian kiertelemättä:

Nykyinen työväki on tullut siihen asemaan, että se ei enää tahdo ammatissaan kasvattaa nuoria työntekijöitä, ja jos nuorukaisen saakin jollain tavoin vähäsen taipumaan, niin vanhempi työntekijä taas koettaa kaikin mokomin estää ja sortaa hänen toimintaansa, vieläpä sitä rajoittaen niin, että isännällä ei juuri ole mitään isäntävaltaa oppilaan suhteen. (Ptk STH 12. yk 1908.)

Ammattikoulukysymyksestä teollisuudenharjoittajien kokouksessa murrosvuonna 1905 alustanut K. J. Ståhlberg esitti omana käsityksenään, että työpaikoilla opetusta ei ollut kyetty järjestämään ”kasvatusopillisen järjestelmän mukaiseksi”, vaan oppilas oli joutunut käytännössä lähes tuuliajolle. Ståhlberg oli huolissaan teorian ja käytännön kohtaamattomuudesta, ja ongelman ratkaisemiseksi hän piti kouluverstaita, ammattikouluja, tehokkaana keinona, koska niissä ”annetaan järjes-

telmällistä ammattiopetusta käytännöllisessä työssä samalla kun oppilaat saavat myös tietopuolista opetusta". Ohjatuissa oloissa tapahtunut ammatin opetus tarjosi edellytyksiä ratkaista myös vakaviksi koettuja kurin ja sitoutuneisuuden ongelmia.

Nouseva teollisuus otti jossakin määrin mallia käsityöalojen traditioista, mutta niitä ei voitu kuitenkaan siirtää sellaisenaan alalta toiselle. Ammatin oppimisprosessiin liittyneet hierarkiat tulivat osaksi sellaisten teollisuusalojen arkea, jotka käyttivät ammattitaitoista työväkeä. Sen sijaan massatuotantoa harjoittaneilla aloilla ammatin oppimisen prosessi oli profiililtaan matalampi. Tehdasteollisuudessa työssäoppiminen oli epämuodollisempi kuin käsityö- ja rakennusaloilla. Tuokkaat eivät mieltäneet itseään niinkään oppilaiksi kuin aputyöntekijöiksi, josta asemasta heidän täytyi ponnistella eteenpäin aina ammattimieheksi saakka, jos vain kykyjä ja kärsivällisyyttä riitti. Yleisesti 1900-luvun alussa oli vallalla sellainen käsitys, että ammattimiehen kirjoille saattoi päästä vasta kun oli tehnyt kyseistä työtä riittävän pitkään. Sennettin mukaan ammatin oppimisessa keskeistä on toistojen määrä ja se organisaatio jossa ne toteutetaan, koska "ammatti on opittu käytäntö" eikä se ole verrattavissa esimerkiksi äkilliseen inspiraatioon (Sennett 2008, 37–38).

Ammatin käsite oli vahvasti sukupuolisesti määräytynyt: jako ammattitaidottomiin ja ammattitaitoisiin perustui useilla aloilla sukupuoleen. Ammatti oli nimenomaan miesten "omaisuutta" ja symbolista pääomaa. Naisten työt luokiteltiin useilla aloilla seka- ja aputöiksi tai tuotannon kannalta toisarvoisiksi tehtäviksi. Monilla miesvaltaisilla ammattialoilla työskenteli naisia, mutta heiltä puuttui mahdollisuus "normaaliin" urakiertoon, etenemiseen parempiin ja korkeammin palkattuihin töihin. He olivat käytännössä lähellä uransa huippua jo työelämään tullessaan. Tässä vaiheessa naisten asema vertautui nuoriin poikiin, jotka saattoivat kuitenkin ryhtyä kiipeämään ammattimiehen asemaan johtavia askelmia. Asia oli näin esimerkiksi rakennusalalla, satamissa ja muissa ulkotöissä. (Bergholm & Teräs 1999; Teräs 2001b, 14–15.)

Anu Suoranta luonnehtii naisvaltaisen tekstiiliteollisuuden tilannetta "paikallaan polkemiseksi", sillä etenemistä työuralla ei juuri tapahtunut. Olennaista oli hallita toistuvat suoritukset. Suorannan mukaan "etenevän uran sijaan tekstiiliteollisuudessa oli kyse suorituksista, jotka alkoivat toistuvasti päivittäin ja viikoittain alusta. Tekstiilityöntekijäin oli osoitettava osaamisensa ja pätevyytensä yhä uudelleen, ja tälle työnteon tavalle olikin ominaista, että se koostui suojakelmuista riisutuista työsuorituksista, joista saatava ansio ei ollut taattu." (Suoranta 2009, 171–179.) Kutoimatehtaissa keskeistä oli saavuttaa "normaali" työtahti urakkatyössä; se määrätti pitkälti työntekijöiden ammattitaitoa ja ansioita.

Työssä oppimisen kesto vaihteli ammattiryhmittäin, paikkakunnittain ja yksilöllisesti, toisilla ammattimiehen ”kirjoille” pääsy kesti pitempään kuin toisilla. Joitakin yleisiä ja pääasiassa epämuodollisia normeja oli olemassa, mutta niistä oli runsaasti poikkeuksia. Yleisesti ottaen voi sanoa, että useissa ammattitaitoisissa työntekijäryhmissä kolmen vuoden työskentely riitti 1900-luvun vaihteessa perinteiseen kisällin asemaan, joko niin sanotusti alemmaksi ammattimieheksi tai varsinaiseksi ammattimieheksi. Jälkimmäisten vaiheiden välillä oli usein pitkäkin välimatka: täysin oppineen aseman saavuttamiseen saattoi kuluja jopa toiset kolme vuotta tai enemmän. (Ks. Teräs 1995, 64; Teräs 2001b, 15–16.)

Sääntelemättömässä työssäoppimisen prosessissa työnantaja viime kädessä määritteli, kuka ja missä vaiheessa oli oppinut ammatin niin täydellisesti että ansaitsi saada ammattimiehen palkkaa. Ammatin oppimisen reittiä säädeltiin palkan kautta myös paikallisissa työehtosopimuksissa, ja eri aloilla oli olemassa myös epävirallisia palkanormeja. Keskeisissä ammatin oppimisen säätely- ja formalisointipyrkimyksissä korostuivat kuri- ja auktoriteettikysymykset yli tehokkuus- ja ammattitaitokriteerien. Teollisuudenharjoittajat näyttävät ajatelleen, että vasta teollisen kurin paraneminen loi edellytyksiä ammatin oppimiseen järjestelmällisellä tavalla.

Esimerkiksi työtodistusinstituutiota kehittämällä oli mahdollista tehdä näkyväksi työssä oppimista ja kerätä vertailukelpoista työntekijöiden ammattitaitoa koskevaa tietoa. Teollisuudenharjoittajain kokouksissa 1900-luvun vaihteessa keskusteltiin vilkkaasti työtodistusten käyttöönottamisesta. Pienteollisuutta edustavia työnantajia kiinnosti erityisesti työntekijöiden ”siveyden” ja raittiuden arvosteleminen, ja vuonna 1901 hyväksytyssä työtodistuskaavassa menivät kurinalaisuusvaatimukset tehokkuuskriteerien yläpuolelle. Kaavakkeessa arvioitiin kurinalaisuutta seuraavilla tavoilla: käytös, raittius, säännöllisyys työssä ja työaseitten hoito. Tehokkuutta voitiin puolestaan arvostella työtaitavuudesta, joutuisuudesta ja ahkeruudesta annettavilla arvauseilla. Työtodistusten tarkoituksena oli parantaa työvoiman laadun ja luotettavuuden kontrollia ja vahvistaa ”kunnollisuutta” työntekijöiden elämäntavassa. Todistusten mallittamisella pyrittiin myös ehkäisemään työnantajien välistä epälojaalia kilpailua työvoimasta ja vahvistamaan työnantajien asemaa ammatillisen pätevyyden määrittäjinä. (Teräs 2001a, 174–175; Teräs 2008, 20, 30–32.)

Oppiajan kestosta oli eri ammattiryhmissä omia normejaan, joiden muotoiluun osallistuivat sekä työnantajat että työntekijät. Työnantajien periaatteellisena kantana oli se, että oppilassuhteet kuuluivat yksinomaan heidän työnsäjohtovaltansa piiriin, mutta he taipuivat oppilasolojen organisatoriseen säätelyyn joissakin paikallisissa työehtosopimuksissa 1900-luvun alkupuolella.

Oppilastariffeissa määriteltiin oppilaspalkkoja ja joskus myös oppilaiden määriä. (Teräs 1995, 156–164, 34–349, 432–443.)

Kysymys ammattitaidoista ratkaistiin lopullisesti työpaikoilla. Ammattimiehet tai ”ammattilaiset”, kuten he monilla aloilla itseään kutsuivat, olivat erittäin tarkkoja asemastaan ja arvostaan. He tiesivät pennilleen oman ammattitaitonsa hinnan. Ammatin hallinta osoitettiin viime kädessä käytännön työssä: jotta pääsi ammattimiehen kirjoille, oli hallittava itsenäisesti kaikki kyseiseen ammattiin kuuluvat työt. Työnjohtajan lisäksi myös työtovereiden hyväksynnällä oli merkitystä ammattiuran eri vaiheissa. Esimerkiksi konepajassa vanhempi ammattimies otti tulokkaan yhteisurakkaan vasta todettuaan, että tämän työvauhti oli riittävä urakan onnistumisen kannalta (TYKL/käs. n:o 717, 59).

Koneellisessa tehdastyössä, kuten naisvaltaisessa tekstiiliteollisuudessa, uudet työntekijät perehdytettiin työtehtäviinsä alustavasti kahdessa–kolmessa viikossa, mutta he eivät päässeet vielä – ainakaan työtovereiden mielestä – täysinoppineiden kutomatyöläisten asemaan. Vasta kun uudet työntekijät olivat läpäisseet tämän eräänlaisen koeajan, he saattoivat aloittaa itsenäisen urakkatyön koneilla. Turun Puuvillatehtaalla 1800-luvun lopulla kolmen viikon oppiaika oli palkaton ja ”sitte vielä saa uusi tulokas olla muutamia kuukausia puolella palkalla”. Koska tehdas ei korvannut opettajana toimineen vanhemman kutojan ansionmenetystä, täytyi oppilaan maksaa hänelle ”oppirahaa” heti ensimmäisestä palkasta. (TYKL/käs. n:o 793, 1,3; TYKL/käs. n:o 794, 1; Teräs 2001a, 57.) Myöhemmin 1920-luvulla kutomatehtaat maksoivat opettajille erillistä korvausta.

Työtahdin kiristyminen urakkatyössä aiheutti tehtaissa ristiriitoja työssä oppimisessa: tulokas sai luvan itsenäistyä mahdollisimman nopeasti. Tupakkatehtaan sikariosastolla uudet työntekijät olivat 1900-luvun alussa oppilaana kuusi viikkoa, jonka jälkeen he saivat yrittää summatyötä, eli ryhtyä tekemään tuotteita kappalepalkalla: ”Ja jos summa ei kasvanut, sai palkkaa kuitenkin niin, ettei tappiolle joutunut.” Opettaminen tapahtui käytännössä siten, että kun kahta konetta hoiti kolme henkeä, joista yksi oli oppilas, niin molemmat vanhemmat sikarintekijät opettivat vuorotellen uutta työntekijää. Työnjohtaja antoi vanhemmille työntekijöille määräyksen, että heidän tuli neuvoa tulokasta työssä. Tupakkatehtaalla oli sellaisiakin töitä, esimerkiksi pakkauspuolella, joissa ”kerran vain näytettiin, miten työ sujui ja sitten oli istuttava pöydän ääreen ja täytettävä rasioita”. (TYKL/käs. n:o 854, 14; TYKL/käs. n:o 866, 20.) Eri työtehtävien arvostus ja pitkälti myös palkkaus riippuivat osaltaan niiden oppimiseen kuluneesta ajasta.

Työssä oppimiseen kuuluivat myös erilaiset tulokastavat, joilla nuorille työntekijöille opetettiin ammatin rajoja. Tulokkaan tuli tuntea kouriintuntuvasti, että oli aivan eri asia olla yhteisön

sisällä kuin sen ulkopuolella: initaatiolla siirryttiin selkeästi asemasta toiseen. Tulokastavat olivat usein karskia hevosenleikkiä, jolla uudelle työntekijälle osoitettiin paikka ammatti- tai työryhmän hännänhuippuna. Samalla vanhemmat työntekijät hyväksyivät hänet joukkoonsa. Tulokastavoista säilyneissä kertomuksissa kiusaaminen, hauskanpito ja solidaarisuus yhdistyivät toisiinsa erikoisella tavalla.

Läpäistyään initaatoriitin uusi työntekijä osoitti alistuvansa työkollektiivin normeihin ja saavutti aseman, joka antoi hänelle periaatteessa pääsyn ammatin kollektiiviseen tietovarantoon. Maskuliinisissa työkuultuureissa tulokastavoilla oli myös miehuuskokeen luonne; oppipoika pääsi samalla miesten kirjoille. Ammatin praktista tietoa annosteltiin kuitenkin tulokkaalle vain vähitellen pitkän oppiajan kuluessa. Ammatin oppiminen näyttää olleen sosiaalisesti kaikkea muuta kuin helppo asia. (Teräs 2001a, 44–55; Teräs 2001b, 25–27.)

Työssäoppimisen vaikeudet

Eri ammattiryhmistä kerätty muistitieto sisältää runsaasti kuvauksia työssä oppimisen kauheuksista ja vaikeuksista. Monille muistelihoille ovat kielteiset kokemukset jääneet parhaiten mieleen. Työ opittiin pitkän oppimäärän mukaisesti. Joskus ammattimiehen ja oppilaan suhdetta luonnehti kilpailu ja toisinaan yhteistyö, mutta kummassakin tapauksessa vanhemman auktoriteetti oli vahva. Monien ammattiryhmien perinteessä kuvataan ammattien sisäistä hierarkiaa ilmeikkäin kielikuvin: konepajoissa vanhempi ammattimies, paasi, oli ”herra ja hilari” ja kirvesmiehillä hän oli ”kuin keisari”, jota oli ehdottomasti toteltava. Myös kirjapainoalalla ”taituri”, joksi täysinoppinutta kirjaltajaa kutsuttiin, oli ”suuri herra”, jota oppipojan oli ”palveltava yhtä paljon kuin liikettäkin”. (Teräs 1985, 31–33; TYKL/käs. n:o 212, 7.)

Suoraan työssä tapahtuvaa ammattikasvatusta kohtaan oli sekä käsityöverstaissa että teollisuudessa 1900-luvun vaihteessa olemassa suuria epäilyjä. Miten ammattia koskevaa diskursiivista tietovarantoa välitettiin sukupolvelta toiselle, jos kukaan ei ilmoittanut olevansa halukas tai kykenevä sitä tekemään? Omakohtaista kokemusta löytyy henkilöiltä, jotka ovat tulleet nuorena ”oppilaiden nimellä kulkeneiksi työntekijöiksi” tai vain apumiehiksi käsityövertaisiin tai tehdaslaitoksiin.

Heidän kertomuksissaan korostuvat tulokas- tai oppiaikana koetut nöyryytykset ja lähes yksimielisesti he väittävät, että arvonsa tunteneet ammattimiehet eivät opettaneet heitä tai että ammattilaiset näkivät enemmän vaivaa esteiden rakentamisessa kuin niiden purkamisessa muutenkin vaivalloisella opintiellä. Oppilaat eivät saaneet vastauksia uteliaisiin kysymyksiinsä – kor-

keintaan murahduksia. Pitkään aikaa nuoret oppipojat eivät päässeet lähellekään ammatin ytimeen kuuluvia töitä: he joutuivat palvelemaan siivoojina ja juoksupoikina.

Uusi työntekijä joutui tekemään aluksi ammatin ulkopuolisia töitä tai sellaisia työtehtäviä, joita ammattiryhmässä arvostettiin vähiten. Satulaseppä kuvasi asiaa niin, että ”oppipoikien tehtäviin kuuluivat yleensä likaisimmat ja raskaimmat työt ja toisaalta hän oli juoksupoika” ja vaskiseppä siten, että ”oppilas sai tehdä kaikki vähäpätöisimmät työt, auttaa toisia ja juosta asioilla”. Räättälin oppiin 1900-luvun vaihteessa tullut 15-vuotias nuorukainen ei ensimmäisessä verstaassa ”varsinaista räättälintyötä juuri nähnytäkään, vaan aika meni tarkkaan räättälin ja hänen vaimonsa asioilla juoksemiseen”. (TYKL/käs. n:o 416, 5–6; TYKL/käs. n:o 245, 2; Teräs 2000b, 20–21.) Vähitellen oppilaiden sallittiin tehdä yhä lähempänä ammatin ydintä olevia töitä. Esimerkiksi lisäopissa toisessa verstaassa olleet oppipojat pääsivät ompelemaan kisällien apuna takinteossa joitakin kappaleita, mutta eivät kuitenkaan koko takkia. Työprosessin kokonaisuutta koskeva tieto oli ammattiryhmän tärkein omaisuus, jota pyrittiin varjelemaan visusti.

Oppiaikana vanhemmat ammattimiehet tekivät häpeän ja kunnian tuntemuksia annostelemalla selväksi ensinnäkin sen, että ammatti- ja ei-ammattityön välillä oli selkeä raja, jota uusien tulokkaiden oli opittava vähitellen kunnioittamaan. Oman ammatin ala- tai ulkopuoliset työt olivat ”kiellettyjä” ammattilaisilta. Valajana useissa konepajoissa Suomessa ja Ruotsissakin 1900-luvun alussa työskennellyt E. K. Louhikko kertoo muistelmissaan, että ”ammattimiehet kohtelivat oppilaitaan hyvin yliolkaisesti ja nöyryyttivät meitä monella tavalla, jotta meistä – kuten oli tapana sanoa – tulisi kunnan ammattimiehiä”. (Louhikko 1943, 61.) Alistaminen ei ollut pelkästään kiusantekoa. Ammattiin pyrkijöille tehtiin ajan oloon selväksi, että heillä tuli jatkossa olemaan tärkeä – jos asia ilmaistaan Anthony Giddensin termeillä – ”tradition vartijan” asema. (Giddens 1995, 117–121.) Jos ammatti avautui liian helposti, sen arvostus saattoi laskea.

Oppiajan kuluessa vanhemmat ammattimiehet sääntelivät epäsuorasti myös alan työntekijämääriä suojatakseen ammattia, turvatakseen työn riittävyden ja pitääkseen palkkatason mahdollisimman korkealla. Täysin oppineet koettivat estää vähemmän ammattitaitoisen työväen käytön varsinaisessa ammattityössä. Oppilaiden määrä oli erityisesti käsityöaloilla yksi vaikeimmista kiistakapuloista työnantajien ja työntekijäin välillä. Ammattiryhmän koolla oli merkitystä työsuhteen ehtoja määriteltäessä: suppeilla työmarkkinoilla toimineet ammattiryhmät näyttävät menestyneen muita paremmin työvoimansa myynnissä.

Uuden työntekijän tuli seurata, miten kokeneemmat ammattimiehet työskentelivät ja kokeil-la heti tilaisuuden tullen omien siipien kantavuutta. Oppilaana vuonna 1908 aloittanut ajokalu-

puuseppä muisteli, että ”aluksi katseltiin työtä ja sitten ryhdyttiin itse opettelemaan”. (TYKL/käs. n:o 480, 22.) Rakennuksilla tiilipojat joutuivat harjoittelemaan muurausta salaa ruokatuntien aikana. Kaikkia ammattiin liittyviä asioita ei opetettu vaan ne opittiin. Oppilaalle näytettiin käytännön työssä, usein vaivihkaa, oikeat työtavat, jotka hänen tuli kopioida itselleen. Eri ammattiryhmistä kerätystä muistitiedosta voi päätellä, että varsinaista suullista neuvomista harrastettiin vähän. Oppi saatiin tekemisen sivutuotteena: hiljainen tieto levisi kädestä käteen. Oppiminen eteni erityisesti yleiseen eikä päinvastoin kuten koulumaisessa opetuksessa.

Sosiaalisten taitojen oppiminen työssä

Työssä oppimisen piiriin kuului työvaiheiden ja -välineiden hallinnan lisäksi myös perehtyminen ammatin sosiaaliseen ulottuvuuteen. Siihen sisältyi fyysisen työn ohella myös ammatin oman kielen oppiminen. Ammattiryhmän oma kieli oli olennainen osa ammattikulttuuria. Jo tulokastavoissa oppilaalle osoitettiin puhunnan merkitys: uusi työntekijä lähetettiin hakemaan sellaisia työkaluja tai esineitä, joita ei ollut olemassakaan, tai häntä juoksetettiin ”olemattomaan” tai väärään paikkaan työmaalla. Oma puhunta oli ammatin ja työkollektiivin kannalta keskeinen identiteetin lähde ja yhteinen tietovaranto. Kieli oli keskinäisen kommunikaation edellytys ja myös tekijä, joka yhdisti alan ”ammattilaisia” yli oman työpaikan rajojen. (Teräs 2001b, 23–25.)

Työtovereista ja työnjohdon edustajista käytetyt lempinimet kuuluivat työpaikan sosiaalisten suhteiden hallintaan; ne olivat ytimekkäitä kertomuksia yksittäisten henkilöiden ominaisuuksista ja työkollektiivin sisäisistä suhteista. Osa niistä oli karkeita ja osoittelevia ja osa suhteellisen neutraaleja; kaikissa tapauksissa ne olivat melkoisia kekseliäisyyden osoituksia. Oman kielen avulla tuotettiin myös yhteenkuuluvaisuuden tunnetta. (TYKL/käs n:o 480, 18.)

Kieli oli niin erikoistunutta, että ulkopuoliset tai edes työnjohtajat eivät olleet aina perillä sen yksityiskohdista ja kaikista merkityksistä. Työkaluilla, työkoneilla, työprosessin eri vaiheilla, raaka-aineilla, työpaikan tilalla olivat omat terminsä, joista osa oli ammattiryhmän yhteistä omaisuutta ja osa pelkästään työpaikkakohtaista slangia. Kansatieteilijä Markku Aukia keräsi haastattelujensa pohjalta turkulaiseen satamamieskielen sanastoon yli 140 termiä, jotka kuvaavat pääasiassa käsi-työkautta satamatyön historiassa; koneteknologia tuotti myöhemmin uutta sanastoa ja hävitti vanhaa. (Aukia 1971, 134–138; Aukia 1973; Teräs 1999, 250–252.) Muistitiedosta voi päätellä, että työntekijät olivat ylpeitä omasta puhunnastaan ja että sen siirtämistä uusille työntekijäpolville pidettiin tärkeänä osana sosialisatioprosessia.

Oppilas perehtyi oman työnsä menetelmiin, välineisiin ja prosesseihin, mutta samalla hän oppi teollisia hierarkioita ja niiden väistämisen ja ohittamisen mekanismeja. Ammattitaitoiset työntekijäryhmät pyrkivät raivaamaan itselleen mahdollisimman paljon tilaa ja aikaa työpaikalla. Ammattimiesten mielestä heillä tuli olla ”työrauha”: työnjohtajatkään eivät saaneet tulla liian lähelle tai puuttua työn tekemisen yksityiskohtiin. Eri ammattiryhmien kulttuureihin kuuluivat sellaiset tavat ja käytännöt, joilla ne ottivat haltuunsa työnantajan määrittelemää sosiaalista tilaa. (Lüdtke 1993; Teräs 2001.)

Työssä oppimisen prosessissa uusille työntekijöille osoitettiin alusta pitäen, mitä ammattiryhmä tai työkollektiivi piti sallittuna ja mitä kiellettyinä. Ammattiryhmän käyttäytymistä sääntelevät sosiaaliset normit olivat kirjoittamattomia sääntöjä, jotka opittiin pääasiassa yksittäisten tapahtumien ja tekojen kautta. Ne eivät olleet niinkään teollisen kurin vastaisia käytäntöjä kuin sellaisia, joilla määriteltiin sen pätevyyden rajoja ja annettiin sille omia tulkintoja. Ammattitaitoiset työntekijäryhmät eivät pitäneet 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa työpaikan järjestystä yksinomaan työnantajan valtaoikeuksiin kuuluvana alueena. Tehtaissa tai verstaissa julkipannut työ säännöt olivat vain yksi tulkinta kurista ja järjestyksestä työpaikalla. Se oli toki vaikutusvaltaisin, mutta normien toimivuus ratkaistiin lopulta aina työelämän lattiatasolla.

Ammattikoulutus ja oppilassuhteen sääntely

Koulumainen ammattikasvatus oli tarkastelujaksolla suhteellisen vähäistä, mikä jätti koko ajan tilaa ja tarvetta epämuodolliselle työssä oppimiselle. Sunnuntaikoulujen tilalle 1880-luvun puolivälistä alkaen perustettujen käsityöläiskoulujen perustehtävänä oli tukea tiedollisesti työpaikoilla tapahtunutta oppilaskasvatusta eivätkä ne kyenneet erillisiä kursseja lukuun ottamatta antamaan varsinaista työnopetusta. Iltakursseina järjestettyjen käsityöläiskoulujen opetusohjelmissä painotettiin 1900-luvun alussa yleissivistäviä ja yleisiä ammatillisia valmiuksia tuottaneet oppiaineet, kuten ammatti- ja konepiirustus. Kansakoululaitoksen kehittyessä voitiin käsityöläiskouluissa keskittyä yhä enemmän yleisiin ammattiaiaineisiin ja teknillisen tiedon välittämiseen. (Heikkinen 1995, 305–307; Klemelä 1999, 37–39.)

Oppilasoloja säänneltiin vuonna 1879 hyväksytyssä elinkeinolaissa vain väljästi. Laki ei sisältänyt sitovia määräyksiä kirjallisista oppisopimuksista eikä oppilasolojen valvomisesta. Ammattikasvatuskomitea totesi vuonna 1912 julkaisemassaan mietinnössä elinkeinolain määräyksistä, että ”oppilaslaitoksen alalla ilmeneviä hajoamis- ja rappeutumisoireita ei tämä lainsäädäntö voinut

estää edelleen kehittymästä, ja käsityön edustajien piirissä huomataan tämän johdosta levinnyttä tyytymättömyyttä ja kasvavaa alakuloisuutta” (Komiteamietintö 1912: 9, 23). Ammattikasvatuskomitean ehdotukset laiksi teollisuusammattien oppilasoloista ei toteutunut käytännössä ennen kuin eduskunta hyväksyi vuonna 1923 oppisopimuslain, jossa säänneltiin oppilassuhdetta ja luotiin järjestelmä sen valvomiseksi. Laista huolimatta oppilaskasvatus ei yleistynyt merkittävästi. (Heikkinen 1995, 325.)

Kun käsityöammateissa ”kysymys oppilaskasvatuksen järkiperäisestä järjestelystä” koettiin suoranaishana ”elinkysymyksenä”, niin suurteollisuus suhtautui asiaan ammattikasvatuskomitean mukaan ”pitkälle kehittyneen työeristelyn takia” leväperäisesti aina 1910-luvulle saakka, jolloin erityisesti metalli- ja konepajateollisuudessa lisääntynyt ammattityöntekijäin puute alkoi synnyttää harrastusta ”järjestettyyn oppilaskasvatukseen” (Komiteamietintö 1912: 9, 32–33). Uusi 1900-luvun vaihteessa perustettu koulutyyppi, valmistava ammattikoulu, oli alusta pitäen oppilaitos, jonka tehtävänä oli valmistaa palkkatyöntekijöitä myös suurteollisuuteen. Ammatillisten koulujen opetusohjelmissa painottuivat 1900-luvun alussa yleissivistävät ja yleisiä ammatillisia valmiuksia tuottavat oppiaineet. (Heikkinen 1995, 177–178, 305–307; Klemelä 1999, 37–39, 52–53; Teräs 2001, 172–173.)

Valmistavissa ammattikouluissa perehdytettiin oppilaita nykyaikaisten koneiden käyttöön ja heidän mieltään kehitettiin tehokkaammille työmenetelmille ja teknillisille uudistuksille taipuvaiseksi. Ammattitaidon kohottamista tärkeämpänä perusteluna valmistaville ammattikouluille oli kuitenkin huoli kansakoulun päättäneestä nuorisosta, jonka pelättiin sortuvan kaduille huonotapaiseen elämään ennen kuin ovet säännölliseen työelämään avautuisivat. Toisin kuin perinteiset käsityöläiskoulut, valmistavat ammattikoulut olivat päiväkouluja, joissa nuoret saattoivat sosiaalistua teollisuudessa tarvittavien kurinalaisuuden ja säännöllisyyden hyveisiin. Koulujen järjestysäännöt muistuttivat tehtaiden työ sääntöjä. Ensimmäisessä teollisuuslaitoksen omassa ammattikoulussa, joka perustettiin vuonna 1914 Kymi-yhtiöön, ei alkuperäisenä tarkoituksena ollut valmistaa tehtaalle tuotantotyöntekijöitä, vaan kasvattaa tyttöjä selviytymään kodinhoidosta ja äitiydestä ja antaa pojille valmiuksia korjauspaja- ja puurakennustyöntekijäin ammattiin, jotka olivat tärkeitä avainryhmiä metsäteollisuudessa. Tehdas tarvitsi työnantajalle lojaalia työvoimaa häiriöttömän tuotannon takaamiseksi kaikissa olosuhteissa. (Kettunen 1994, 115; Kettunen 2002, 295–296.)

Käsityöläiskoulujen tarkastajaksi vuonna 1911 valittu Filosofian maisteri Jalmari Kekkonen liitti vuonna 1913 julkaisemansa Ammatillisen lukukirjan toiseksi viimeiseksi lukukappaleeksi, en-

nen Daavidin 127:ttä psalmia, ”Paras suositus” -nimisen kertomuksen, jossa kuvattiin juoksupojan valintaa erääseen liikkeeseen. Lehti-ilmoituksen johdosta ilmestyi viitisenkymmentä nuorta miehenalkua paikkaa hakemaan. Liikkeen omistaja valitsi hyvin nopeasti yhden heistä tehtävään. Valitsemistilannetta seurannut kauppiaan ystävä kysyi häneltä, että miksi hän päätyi juuri siihen poikaan, jolla ei näyttänyt olevan edes mitään suosituksia kuten useilla muilla pojilla.

‘Erehdyt’, kuului vastaus, ‘tällä pojalla oli paljon suosituksia: Hän puhdisti jalkansa, ennen kuin astui huoneeseen, ja sulki oven sisään tultuaan; hän on siis huolellinen. Aprikoimatta hän tarjosi tuolin huoneeseen tulleelle rammalle vanhukselle; tämä todistaa hänellä olevan sydämen hyvyttä ja huomaavaisuutta. Hän otti hatun päästään sisälle tultuaan ja vastasi kysymyksiini nopeasti ja varmasti; hän on siis kohtelias ja tapoihin tottunut. Hän nosti lattialta kirjan, jonka tahallani olin pudottanut, jotavastoin kaikki muut sitä sysivät syrjään tai siihen kompastelivat. Hän odotti rauhallisesti eikä tungetellut – todistus säädyllisestä käyttäytymisestä. Huomasin lisäksi, että hänen takkinsa oli hyvin harjattu ja kädet ja kasvat puhtaat. Eikö tässä ole riittävästi suosituksia? Minusta on luotettavampaa muodostaa arvosteluni ihmisestä tutkimalla häntä omin silmin kymmenisen minuutin ajan kuin katsomalla mitä kauniilta kajahtavat kirjoitetut suositukset sisältävät.

Kertomuksessa kiteytyi se ammattikasvatuksen ajankohtainen ongelma, johon Kekkonen tarkastustoimessaankin kiinnitti huomiota ja josta uudet, samoihin aikoihin kehitellyt, koulumaiset ammattikasvatuksen muodot saivat perustelunsa: kunnollisuus, hyvätapaisuus, nöyryys, luotettavuus ja ylipäänsä sopeutuminen teolliseen kuriin ja auktoriteettisuhteisiin oli ammatillisen kasvatuksen keskeisiä lähtökohtia. Työssä tapahtunut oppiminen ei ollut tuottanut riittävästi näitä ominaisuuksia.

Ammatti opittiin teollistumisen alkuvaiheessa pääasiassa käytännön arkisessa työssä ja pitkän ajan kuluessa. Työtä koskevan tiedon ja tekniikoiden lisäksi työssäoppimisen prosessissa perehdyttiin ammatin sosiaalisiin ulottuvuuksiin, sen kieleen ja sosiaalisiin normeihin. Oppiaika kesti useimmissa ammateissa vuosikausia ja se oli luonteeltaan sääntelemätön ja epämääräinen: työtehtävät opittiin ikään kuin vaivihkaa ilman järjestelmällistä opetusta. Vanhemmat työntekijät tekivät ammatin oppimisen mahdollisimman vaikeaksi pyrkiessään varjelemaan ammatin rajoja ja suojaamaan ulkopuolisilta sitä koskevaa tietoa. Työnantajien kannalta työssäoppimiseen liittyi runsaasti ongelmia: se ei tukenut riittävästi modernin teollisuuden työkuri- ja työtehopyrkimyksiä.

Koulumaisella ammattikasvatuksella haluttiin vahvistaa teollista kuria ja kasvattaa luotettavaa työntekijäaineista.

TYÖNJOHDON VALTA JA TIETO 1900-LUVUN ALKUPUOLELLA

Pauli Kettunen

Teollisuuden on vielä koettava samaa kuin eläinmaailman. Vuosien kuluttua tullaan samalla ihmetyksellä katselemaan teollisuusliikkeitä, missä puolisenkymmentä insinööriä ja työnjohtajaa on johtanut satoja työntekijöitä, kuin se millä me nyt katselemme jonkun jättiläiskokoisella ruumiilla ja melkein mikroskooppisen pienillä aivoilla varustetun Diplodocus Carnegiein luuranko.

Jakob Johannes Sederholmin teos *Työn tiede* ilmestyi vuonna 1915, maailmansodan aikaan, mutta sitä hallitsi valoisa luottamus järjen kasvuun. Sosiologiserkkunsa ja ystävänsä Edward Westermarckin tavoin geologi Sederholm hahmotti maailman evoluutiona, ja perspektiivi oli pitkä. Teollisen organisaation evoluutio vaati toteutuakseen niitä, jotka oivalsivat sen vaatimukset. Yksi oli ylitse muiden: yhdysvaltalainen insinööri Frederick Winslow Taylor. Sederholm oli saanut tayloristisen herätyksen muutamaa vuotta aiemmin ja ryhtynyt *scientific management* -opin sanansaattajaksi. Yhdysvaltoihin vuonna 1913 tekemänsä matkan aikana hän oli tavannutkin Taylorin. Tämä oli löytänyt keinot teollisen organisaation vapauttamiseksi dinosaurusten ajasta ja pelastamiseksi näiden kohtalolta:

Oppi, mitä hänen elämänsä ja toimintansa saarnaa ihmiskunnalle, niin silloin, kun on kysymyksessä teollisuus tai milloin on kysymyksessä mikä muu työ tahansa, kuuluu: tarvitaan järjestävää älyä, enemmän älyä ja vielä enemmän älyä. (Sederholm 1915, 229.)

Scientific management oli osa laajempaa amerikkalaista pyrkimystä työtehoa kohottaviin organisaatio- ja palkkaus uudistuksiin. Sederholm oli ensimmäisten joukossa tuomassa tätä oppia Eurooppaan ensimmäisen maailmansodan edellä (Devinat 1927, 22; Kettunen 1997, luku I). Hän oli vakuuttunut siitä, että sen mukaisesti rationalisoitu työ toteuttaisi ja yhdistäisi taloudellisen tehokkuuden ja sosiaalisen sovun tavoitteet sekä antaisi kullekin yksilölle mahdollisuuden toimia edellytystensä mukaisesti.

Sisällissodan jälkeen tohtori-insinööri Bertel von Alfthan arvioi teollisen organisaation ongelmia ja niiden ratkaisuja yhteiskuntarauhan kannalta. Kirjassaan *Yhteiskuntapolitiikka ja teollisuushallinto* (von Alfthan 1919) hän arvioi, että yhteiskuntarauhan pääuhka piili työläisintelligent-

siassa, johon kuului kolmasosa kaikista työläisistä. Tämä luokkansa vähemmistö oli lahjakasta ja kykenevää suoriutumaan erilaisista työnjohton, suunnittelun, valvonnan ja organisoinnin tehtävistä, mutta sille ei ollut avautunut tilaisuutta päästä näihin tehtäviin. Näin ollen työläisintellektuellit turhautuivat ja tulivat vastaanottavaisiksi agitaattoreiden sanomalle. Ongelman pääsyy oli, että organisoinnin ja johtamisen muodot olivat laahanneet jäljessä talouden kehityksestä. Von Alfthan kiinnitti huomionsa samaan ongelmaan kuin Sederholm: teollisissa organisaatioissa oli liikaa ruumiillista työtä ja liian vähän hallinto- ja aivotyötä. Teollisen edistyksen omaan dynamiikkaan sisältyi kuitenkin ratkaisu. Ruumiillisen työn ja koulutukseen perustuvan aivotyön suhteen muuttaminen eli tehokkuuden lisääminen johtaisi sopusointuun, jossa kukin henkilö täyttäisi lahjojaan vastaavaa tehtävää. Tämä pätyisi myös siihen työväenluokan kahteen kolmannekseen, jolle ruumiillinen työ oli luonnollinen kutsumus. Pitkällä tähtäyksellä erot mielenkiintoisen insinööriilyn ja uuvuttavan ja yksitoikkoisen ruumiillisen työn välillä voisivat hävitä. Joka tapauksessa uuden teollisen keski- luokan muodostumisen tietä luotaisiin sosiaalinen harmonia, joka pohjautuisi tehokkuusoppiin, ”effektivismiin”, kuten von Alfthan aatettaan kutsui.

Vuoden 1918 jälkeisessä Suomessa vaikuttavimpia politiikan suuntaajia eivät olleet ne yhteiskuntarauhan näyt, jotka keskittyivät teollisuuteen. Kokemuksen katsottiin todistaneen, että ”valtion lujin perustus on maata omistavassa kansanluokassa”, kuten vanhasuomalainen reaalipoliitikko J. K. Paasikivi totesi senaattinsa ohjelmapuheessa vajaa kuukausi valkoisen armeijan voitonparaatin jälkeen. Perustusta oli lujitettava, maata omistavaa kansanluokkaa laajennettava. Tarkoitus ei ollut selvästikään vaikuttaa yksinomaan maaseudun sosiaalisiin suhteisiin, vaan myös eristää urbaanien ristiriitojen aiheuttama yhteiskuntajärjestyksen uhka. Työväenliikkeen laajuus agraarisessa Suomessa oli perustunut kansainvälisessä katsannossa erikoiseen rajanylitykseen, kaupunkien ja teollisuuskeskusten työväestön ja maaseutuköyhälistön yhteyteen. Sisällissodan jälkeiseltä ajalta ei ole vaikeaa löytää osoituksia ajatuksesta, jonka mukaan maaseudun vähäväkiset oli kohotettava kaupunkityöväestön vaikutuspiiristä talonpoikaiseen kansaan. (Kettunen 1997, 114–114.) Itsenäisten pienviljelijäin kerrostuman laajentaminen oli keskeinen yhteiskuntapoliittinen suuntaus 1950-luvun alkuun saakka.

Kuitenkin monilla tahoilla kehiteltiin myös teollisiin ristiriitoihin keskittyneitä ongelmanasetteluja ja ratkaisuja. Tässä luvussa tarkastellaan kysymyksiä ja vastauksia, joissa huomion kohteena oli teollisen työprosessin kontrolli. Miten määriteltiin työnjohtotehtävien merkityksiä ja vaatimuksia sekä niihin koulutuksen tarpeita? Sederholmin ja von Alfthanin edustama rationalisointi-ideologia sovitti yhteen taloudellisen tehokkuuden, sosiaalisen sovun ja itsekurinalaisen yksilön

tavoitteet. Näiden tavoitteiden yhteensovitukseen oli poliittisilta latauksiltaan ja intressisidoksiltaan vaihtelevia mahdollisuuksia. Tästä havainnosta avautuu seuraavassa näkökulma siihen, miltä pohjin ja miten suomalaiset teollisuustyönantajat asettivat kysymyksiä työnjohtajalta vaadittavista ominaisuuksista ja millaisia merkityksiä he antoivat koulutukselle vastauksena näihin kysymyksiin. Tarkasteluun tulevat samalla työnjohtajakoulutuksen yhteydet edellä mainittuihin rationalisointi-ideologisiin tehtävänasetteluihin. Tarkasteltava ajanjakso alkaa 1920-luvun jälkipuolelta, jolloin teollisuuden työnjohtajakursseja alettiin järjestää vuonna 1922 perustetussa Ammattienedistämislaitoksessa, ja päättyy vuonna 1946 perustetun Teollisuuden Työnjohto-opiston, myöhemmän Johtamistaidon Opiston, alkuvaiheisiin.

Auktoriteetti ja lojaalisuus

Sosiaaliministeriön sosiaalinen tutkimustoimisto selvitti vuonna 1929 yritysten ”teknillisen henkilökunnan” työ- ja palkkausoloja. Tutkituista työnjohtajista ja mestareista puolet oli kansakoulun tai sitä vähäisemmän koulusivistyksen varassa. Runsaalla 40 prosentilla oli kansakoulun lisäksi jonkinlaista ammattikoulutusta. (SVT XXXII 1933, 27.) Selvityksen aikoihin teollisuuskoulun (vuodesta 1942 teknillisen koulun) käyneiden määrä oli kohoamassa. Vuonna 1925 teollisuuskouluista valmistui 170 ”teollisuusteknikkoa”, vuonna 1935 jo 431. (Höyrykoneesta tietotekniikkaan 1986, 182.) Tämä koulutus koski silti suhteellisen pientä osaa esimiestehtävissä olleista ja vain vähäisessä määrin niitä lattiatason työnjohtajia, jotka olivat päivittäin suorassa yhteydessä työläisiin. Työnjohtajat olivat tavallisesti entisiä ammattityömiehiä, jotka olivat kokemuksensa varassa kohonneet esimiesasemaan.

Työnjohtajan piti olla lojaali työnantajalle, ja hänellä oli oltava olla auktoriteettia suhteessa työntekijöihin. Työväenluokasta kohonneilla mestareilla ja etumiehillä oli työnantajille arvokasta kokemustietoa, erityisesti sellaista, joka auttoi heitä havaitsemaan ja heikentämään työntekijäin keskinäisiä ajan- ja tilankäytön normeja (Teräs 2001, 110). Työnjohtaja, joka hallitsi kokemuksellaan työtehtävät ja työläisen käsittelyn, saattoi herättää työntekijöissä enemmän kunnioitusta kuin Teknillisen korkeakoulun (vuoteen 1908 Polyteknillisen opiston) insinöörinkoulutuksesta tai teollisuuskoulusta tullut nuori päällikkö teoriaoppeineen. Kuitenkin jo esimerkiksi Suomen Metalliteollisuudenharjoittajain Liiton esitelmäsarjassa työnjohtajille vuonna 1910 olivat esillä lojaalisuuden ja auktoriteetin ongelmat, joita ilmeni, kun mies – lähes aina nimenomaan mies – kohosi työläisestä työnjohtajaksi (Johansson 1910; Kettunen 1994, 222). Ongelmaan kiinnitettiin huomiota työnanta-

jajärjestöissä useita kertoja seuraavien vuosikymmenten aikana. Ratkaisuksi todettiin koulutus. (Kettunen 1994, 224, 356.)

Teollisuuskoulujen opetusohjelmiin sisältyi jonkin verran johtamistaidollista ainesta, ja teknillisen alan koulutus suunnitelmien, vieläpä vuonna 1920 annettuun asetukseenkin, sisältyivät myös varsinaiset työnjohtajakoulut. Ne jäivät tuolloin perustamatta. Sen sijaan työnantajajärjestöt ryhtyivät 1920-luvun lopulla järjestämään kokemustiedon varassa olleille mestareille työnjohtajakursseja yhdessä Ammattienedistämislaitoksen kanssa. Tämä toiminta oli ennen toista maailmansotaa määrältään vaatimatonta, mutta osoitti ongelman asettamista.

Ei ollut sattumaa, että teollisuuden työnjohtajien tietoihin, taitoihin ja asenteisiin kiinnitettiin aiempaa aktiivisempaa huomiota juuri 1920-luvun lopulla. Asia oli tuohon aikaan näkyvästi esillä kansainvälisissä keskusteluissa rationalisoinnista ja työrauhasta. "Rationalisointiliike" sekä "työrauhaliike" etsivät keinoja, jotka yhtä aikaa tehostaisivat työprosesseja ja ehkäisisivät työriitoja.

Ensimmäisen maailmansodan ja vallankumousten jälkeisessä maailmassa kaiken spengleriläisen kulttuuripessimismin rinnalla nousi myös luja luottamus rationalisointiin. Rationalisointi-ideologia läpäisi vastakkaisia poliittisia tavoitteenasetteluja, niin liberaaleja, konservatiiveja ja fasisistisiä kuin sosiaalidemokraattisia ja kommunistisia. Samalla "rationalisointiliikkeen" (Devinat 1927; Brady 1933) amerikkalaiset ja eurooppalaiset juonteet kietoutuivat toisiinsa, erityisesti kysyttäessä, miten olisi otettava huomioon "ihminen". Tähän Taylor ei lopultakaan näyttänyt tarjoavan riittäviä vastauksia.

Tieteellisen liikkeenjohdon (*scientific management*) peruseriaate oli suunnittelun ja suorituksen työnjako. Tämä ei tarkoittanut ainoastaan sitä, mitä Sederholm ja myös von Alftan korostivat, eli suunnittelevan työn määrän lisäämistä ja suorittavan työn vapauttamista johtajien henkilökohtaisesta mielivallasta. Periaate tähtäsi myös siihen, että työntekijöiden kokemustietoon perustuva työprosessin kontrolli ja heidän keskinäiset työtahdin norminsa murtuisivat. Tämän havaitsemiseen ja vastustamiseen ei välttämättä tarvittu laajaa kokemusta järjestelmän käytännön sovelluksista. Haluttiinpa tätä pyrkimystä sitten edistää tehokkaammin tai pidettiin sitä itsessään kyseenalaisena, tarpeelliselta näytti täydentää rationalisointi-oppeja "ihmistä" koskevalla tiedolla.

Tällaisella tiedon intressillä oli vanhaa pohjaa "rationalisointiliikkeen" eurooppalaisessa juonteessa. 1800-luvun lopulta lähtien erityisesti Saksassa oli kehittynyt teollisen psykofysiologian suuntaus. Siinä kiinnitettiin huomiota muun muassa rytmien merkitykseen työssä ja väsymyksen

ongelmaan. (Campbell 1989; Wren 1994; Kettunen 1994, 126–153.) Eurooppalaisen ja amerikkalaisen työntieteen välille loi osaltaan yhteyttä saksalainen Hugo Münsterberg, kokeellisen psykologian uranuurtajan Wilhelm Wundtin oppilas, joka siirtyi 1890-luvulla Yhdysvaltoihin Harvardin yliopistoon. 1910-luvun alkupuolella Münsterberg teki tunnetuksi käsitteen ”psykotekniikka” (Wren 1994, 164–167; Schmid 1977, 66–78; Geuter 1988, 146–151).

Tehokkuuden, kurin ja kestokyvyn ongelmat, joita ilmaantui ensimmäisen maailmansodan aikana niin sotataloudessa kuin rintamalla, terävöittivät psykologista ja fysiologista katsetta sotakäyvissä maissa. Sota-aika vahvisti myös pyrkimyksiä soveltaa tieteellisen liikkeenjohdon periaatteita organisaatio-ongelmien ratkaisemiseen.

”Psykotekniikan” ohella ”ihmiskeskonomia” (*Menschenökonomie*) esiintyi taajaan saksalaisen kielialueen rationalisointipuhunnassa 1920-luvulla. Englanninkielisissä maissa keskusteltiin ”ihmillisen tekijän” (*human factor*) ja ”ihmissuhteiden” (*human relations*) merkityksestä työelämässä. Ihmistä korostettaessa kritisoitiin Taylorin konemaiseksi arvioitua ihmiskäsitystä, mutta psykotekniikka ja ihmiskeskonomia olivat myös taylorismin edelleen kehittelyä. Työtä ja työntekijää rationalisoiva ote oli määrä ulottaa entistä laajemmalle ja syvemmälle (Rose 1990, 55–74; Kettunen 1994, 145–148, 215–222).

V. I. Leninille Taylorin oppi tieteellisestä työorganisaatiosta oli kapitalismin saavutus, joka piti valjastaa proletaarisen vallankumouksen ja sosialismin voimaksi. Kansainliiton yhteyteen vuonna 1919 perustettu Kansainvälinen työjärjestö (ILO) asetti maailmanvallankumousta vastaan kansainvälisen sosiaalipolitiikan, mutta kytki tähän myös rationalisointiliikkeen edistämisen. Työjärjestö koetti vahvistaa kansallisen yhteiskunnan mallia, jossa taloudellisen tehokkuuden, sosiaalisen kiinteyden ja työntekijäin oikeuksien hyvää kehää olisi tukenut työntekijäin ja työnantajain kollektiivinen osallisuus niin sosiaalipolitiikkaan kuin rationalisointiin. 1930-luvulla natsi-Saksan työpoliitikot puhuivat erityisen äänekkäästi ihmisen keskeisyydestä tuotannon tärkeimpänä voimavarana ja työntekijäin psykologisen käsittelyn merkityksestä osana saksalaista ”suoritusyhteisöä” (*Leistungsgemeinschaft*). (Kettunen 1997, 128–154.)

Saksaan käänsi katseensa esimerkiksi tohtori-insinööri von Alftan. Vuonna 1919 hän oli vielä vakuuttunut, että työprosessien ja yritysten rationalisointi johtaisi koko yhteiskunnan rationalisointiin ja tieteelliseen hallintaan. Tätä luottamusta 1930-luvun talouslama horjutti niin Suomessa kuin muualla Euroopassa ja myös Amerikassa, johon von Alftan oli monien muiden tavoin tähynnyt rationalisointikäytäntöjen ja -oppien edelläkävijänä. Vuonna 1930 hän vaati rationalisoinnin laajentamista myös yhteiskunnallisten ristiriitojen hallinnan tieteenä. 1930-luvulla häntä

alkoi elähdyttää uusi Saksa, josta saapunut sanoma yhdisti uusin poliittisin latauksin rationalisointia, hierarkiaa ja yhteisöllisyyttä. 1930-luvulla ja toisen maailmansodan aikana von Alftan toimi useissa pienissä natsiryhmissä. Samaan aikaan hän myötävaikutti aktiivisesti myös työn rationalisoinnin menetelmien, erityisen työntutkimusten, omaksumiseen Suomessa. (Kettunen & Turunen 1994, 74–76.) 1930-luvun ja sotavuosien suomalaisia rationalisoijia tarkasteltaessa voidaan havaita, ettei välttämättä tarvinnut ihastua saksalaisen rationalisoinnin ”henkeen” tai omaksua natsisympatioita arvostaakseen Saksa rationalisoinnin kärkimaana. Tähän riitti, että ajattelussaan irrotti teknologian ja myös työntekijäin tieteellisen kohtelun yhteiskunnallisista ja poliittisista yhteyksistään ja merkityksistään.

Suomen työnjohtajakursseille olivat tarjolla erityisesti ruotsalaiset esikuvat. Puunjalostusteollisuuden ensimmäisten kurssien vireillepanosta annettiin kunnia Serlachiuksen Mäntän tehtaan huoltotarkastajalle Sisko Anialle, joka oli Ruotsissa ottanut osaa tällaisiin kursseihin (Pero 1929). Työnjohtajakoulutuksen käynnistys oli kuitenkin myös osa suomalaisten teollisuusyritysten työnantajapolitiikan systematisointia, jota työnantajajärjestöt koordinoivat.

Luotettava työnjohtaja

Eräänlaisen modernin paternalismin mukainen yhtiöyhteisö oli teollisuusyritysten tavoitteena monessa maassa, Ruotsissakin, mutta suomalaisyritykset tavoittelivat tässä myös sellaista, mihin ruotsalaistyönantajat eivät kyenneet eivätkä enää halunneetkaan. Pyrkimyksenä oli sulkea ammattiyhdistykset työsuhteiden ulkopuolelle. Etenkin puunjalostusyhdyskunnissa tämä niin repressiivisin kuin ideologisin keinoin toteutettu linja saavutti huomattavaa menestystä 1920-luvun lopulta lähtien. Työnantajapolitiikan systematisoinnin taustalla olivat sekä 1920-luvun jälkipuolen nousukaudella koettu voimistuvan ammattiyhdistysliikkeen uhka että sen jälkeisen taloudellisen ja poliittisen käänteeseen avaamat uudet mahdollisuudet. Talouslama muutti työmarkkinoiden voimasuhteita työvoiman ostajien eduksi. Sisäisesti hajanaisen ammattiyhdistysliikkeen heikentämistä merkityksettömäksi edesauttoi samanaikainen poliittinen kriisi, vuoden 1918 sisällissodan valkoisen perinnön poliittinen aktivointi lapuanliikkeen muodossa ja johdolla.

Vaiheeseen kuului myös yritysten omien ammattikoulujen perustaminen. Muutamilla harvoilla yrityksillä oli oma ammattikoulu jo ennen 1920-luvun jälkipuolta, ensimmäisenä Kymin Osa-keyhtiöllä. Sen ammattikoulut pojille ja tytöille aloittivat toimintansa vuonna 1915. Se, että useat

yrietykset kiinnostuivat ammattikoulutuksesta 1920-luvun lopulla, johtui työelämän konfliktien kokemuksista ja ennakoinnista.

Lakoissa vaikeimmin korvattavia olivat koneenhoitajat ja korjauspajojen ammattimiehet. Lohjan Kalkkitehtaan vuorineuvos Petter Forsström havaitsi sen, kun hänen yhtiönsä työläiset ryhtyivät lakkoon vuonna 1927. Pääosan lakkolaisista hän korvasi sujuvasti ja pysyvästi lakonmurtajilla, mutta tuon avainryhmän uudistamiseksi hän katsoi parhaaksi perustaa oman ammattikoulun. Forsström ehdotti saman tien teollisuuden yhteistyötä tällä saralla. Puunjalostusteollisuuden ja kalkki- ja sementtiteollisuuden oli hänen ehdotuksensa mukaan perustettava yhteinen ammattikoulu luotettavien metallityöntekijöiden kasvattamiseksi valkoisessa hengessä. Yhteisen koulun perustamisen sijasta omaksuttiin kuitenkin puunjalostusteollisuuden työnantajaliiton suosittama linja, jonka mukaan yritykset perustaisivat omat, sisäoppilaitoksina toimivat ammattikoulunsa, jotka noudattaisivat yhteisiä periaatteita yhteisessä valvonnassa. Kärkeen astuneet yritykset, Lohja, Yhtyneet Paperitehtaat, Serlachius ja Wärtsilä, tekivät vuoden 1930 alussa yhteistyösopimuksen. Siinä määriteltiin ammattikoulujen toimintaperiaatteet ja perustettiin yhteistyöelin, joka palkkasi yhteisen tarkastajan. Muut tämän jälkeen ammattikouluja perustaneet yritykset liittyivät tähän yhteistyöhön. (Katajavuori 1934; Levander 1935; Nordberg 1980; Tuomisto 1986; Kettunen 2002.)

“Luotettavan työntekijän” lisäksi “luotettava työnjohtaja” nostettiin tärkeäksi tavoitteeksi puunjalostusteollisuuden suurten yritysten suuntaamassa työnantajapolitiikassa. Puunjalostusteollisuuden työnantajaliiton liittokokous joulukuussa 1928 teki useita päätöksiä. Liitto arvioi, että työväenluokasta suoraan nousseilta mestareilta ja etumiehiltä ”puuttuu tarpeellista taitoa käsitellä työväkeä”, mikä haittasi työnantajan pyrkimyksiä parantaa työläisten suhteita heidän palvelemaansa yritykseen. Jäsenyrityksille ilmoitettiin, että yhteistyössä liiton kanssa Ammattienedistämislaitos järjestäisi Helsingissä ”mestareille kurssseja pedagogiikassa, kansantaloudessa ja psykologiassa”. Samana päivänä lähettämässään toisessa kiertokirjeessä työnantajaliitto liittokokouspäätöksen mukaisesti kehotti jäsenyrityksiään varmistautumaan mestarien ja koneenhoitajien poliittisesta luotettavuudesta. Kaikki epäluotettavat työnjohtajat ja koneenhoitajat oli karsittava yrityksistä, ja samalla piti yksilöllisten työsopimusten avulla kohentaa luotettavien asunto-, palkka- ja lomaetuja ja kiinnittää heidät siten tiiviimmin työnantajan tavoitteisiin. (SPTL 1928.)

Työnjohtajien asemaa käsiteltiin Pohjoismaiden työnantajajärjestöjen pysyvän valiokunnan kokouksessa Tukholmassa tammikuussa 1930. Oliko työnjohtajia pidettävä jonkinlaisena kolmantena osapuolena työnantajien ja työntekijöiden välissä, mikä oli heidän asemansa työtaisteluissa ja

voitiinko heidän kanssaan tehdä työehtosopimuksia? Muissa Pohjoismaissa tämä oli tullut ongelmaksi. Suomalaistyönantajien mielestä mitään periaatteellista epäselvyyttä ei pitänyt olla. Työnjohtajat olivat velvolliset kaikissa oloissa puolustamaan yrityksen etuja. Missään tapauksessa he eivät olleet ”työsuhteen ’kolmas osapuoli’” eikä heillä ollut oikeutta puolueettomuuteen työtaistelussa. Kollektiivisopimuksen tekeminen työnjohtajien kanssa oli mahdoton ajatus. Suomen puunjalostustyönantajien todettiin varmistaneen nämä periaatteet yksityisillä mestarisopimuksilla. Eikä asia ollut lausunnon mukaan epäselvä Suomen työntekijöillekään: näille työnjohtajan samastuminen työnantajan etuun oli ”itsestäänselvää”. Koulutusta työnjohtajat kuitenkin tarvitsivat. (STK 1930.) Enemmän kuin muilla ammattikasvatuksen alueilla juuri työnjohtotaitojen kehittämisessä työnantajilla oli intressi pitää toiminta omissa valvonnassaan.

Erilaisen Ruotsin esimerkki

Pian sen jälkeen kun Suomessa aloitettiin ensimmäiset työnjohtajakurssit, Ruotsissa teollisuuden työnjohtajakoulutus organisoitiin jo pysyvämmälle kannalle. Vuoden 1928 suuressa ”työrauhakonferenssissa” hyväksytyjen periaatteiden mukaisesti Ruotsin teollisuusliitto perusti vuonna 1930 työnjohtajaopiston nimeltä Sveriges Industriförbunds Arbetsledareinstitut. Opisto järjesti työnjohtajien kursseja mestareille ja insinööreille sekä työorganisaation erityistehtäviä koskevia kursseja, kuten turvallisuusinsinöörikursseja ja työntutkimusinsinöörikursseja (SIA 1935).

Ruotsin työnjohtajaopiston opetustavoitteissa oli alusta alkaen aineksia, jotka kuvastivat suomalaisesta poikkeavaa työsuhteiden tilaa. Kurssien piti muun muassa perehdyttää työnjohtajat ”nykyisen työelämän järjestö- ja sopimustoimintaan ja sopimusten tulkinnassa saatuihin kokemuksiin” sekä ”luottamusmiestehtävän merkitykseen demokraattisesti suuntautuvassa työelämässä”. Luennoitsijoina saatettiin toisinaan käyttää ammattiyhdistysjohtajia (SIA 1935, 9, 13–14).

Työnjohtajaopiston johtaja Gösta Ekelöf esitelmöi Helsingin yliopiston pienessä juhlasalissa helmikuussa 1938. Sosiaalipoliittinen Yhdistys ja Suomalaisten Teknikkojen Seura olivat kutsuneet hänet (Ekelöf 1938). Ekelöfin mukaan työelämää muovasi parhaillaan kolme tekijää: työelämän rationalisointi, työelämän kansainvälistyminen ja työelämän kansanvaltaistuminen. Rationalisointi vaati kaikkien asianosaisten yhteistyötä. Tähän ei kuitenkaan voitu päästä, ”jollei vanha, pääasiallisesti pakotusta ja hoputusta käyttävä johtajajärjestelmä saa väistyä psykologissuuntaisen, voimia vapauttavan johdon tieltä”. Talouden kansainvälistymisen kannalta Ekelöf asetti vastakkain toisaalta Pohjolan ja erityisesti Ruotsin, jossa kansanvaltaiset aatteet ja niiden myötä työntekijäin ja

valtion myötävaikutus kohottivat palkkoja ja sosiaalisia menoja, toisaalta Saksan ja Neuvostoliiton, vieläpä Japanin, joissa kaikissa vallitsi uhkaavan voimakas taloudellinen kasvu.

Kansanvaltaisiin aatteisiin työnjohdon tehostus oli kumminkin Ekelöfin mielestä sovitettava. Työnjohtajan oli opittava toimimaan ”kaksinaisessa luottamusmiesasemassa”. Ensiksikin hän oli työnantajan luottamusmies, jonka piti työpaikalla valvoa työnantajan etua ja ylläpitää sen mukais- ta oikeusjärjestystä. Toiseksi hän oli kuitenkin yrityksen luottamusmies siinä merkityksessä, että hänen oli suojeltava yritystä konfliktilta yhteiskunnan tai työntekijöiden järjestöjen ja heidän laillisen yhdistymis- ja neuvotteluoikeutensa kanssa. Näiden ”molempien oikeusjärjestysten” tulkitsijana ja soveltajana työnjohtajan oli osaltaan myötävaikutettava ”uuden, kansanvaltaiseen työelämään sopeutuvan työoikeuden” rakentamiseen.

Tällaisen työoikeuden edellytyksenä Ekelöf piti kuitenkin ”uuden persoonallisuussuhteen” luomista työnantajain ja työntekijöiden, johtavien ja johdettavien välille. Tätä suhdetta hän kuvasi ”uudeksi patriarkalismin muodoksi”. Sen mukainen johtamistapa nojautui psykologiseen tietoon enemmän kuin entinen. Toiselta puolen työväenjärjestöjen ajattelutapojen jo näkyvillä olevat muutokset loivat edellytyksiä uudentalaiselle työnjohdolle. Työväenjärjestöt olivat alkaneet ymmärtää, että niiden oli luovuttava ”yksipuolisesta jakopolitiikasta” ja omaksuttava ”positiivinen tuotantopolitiikka”, jossa lisääntyneen yhteiskunnallisen vallan ja yritystasoisien myötävaikutuksen ymmärretään edellyttävän lisääntyvää vastuuta yrityksen taloudellisesta voimasta.

Suomalaisten kuulijoiden ja lukijoiden ei kenties ollut aivan helppoa seurata Ekelöfin ajatus- kulkua. Kun Ekelöf asetti ammattiyhdistysliikkeen toimintalinjoina vastakkain ”yksipuolisen” (tu- lon)jakopolitiikan ja ”positiivisen” tuotantopolitiikan, Sosiaalisen Aikakauskirjan suomenkielisessä versiossa ”fördelningspolitik” kääntyi ”hajotuspolitiikaksi”. Merkityksen vääristyminen heijasteli sitä, että ammattiyhdistysliikkeen yhteiskunnallista asemaa koskeneet vaihtoehdot määriteltiin ruotsalaisessa ja suomalaisessa keskustelussa eri tavoin. 1930-luvun Ruotsissa ammattiyhdistyslii- ke oli ”yksipuolista jakopolitiikkaa” harrastavanakin työmarkkinoiden kollektiivisen neuvottelu- ja sopimusjärjestelmän tunnustettu osapuoli. Suomessa se jo sinänsä edusti työnantajille ja suurelle osalle porvarillista mielipidettä hylättävää ”hajotuspolitiikkaa”.

Yritys- ja työorganisaation ”uuden patriarkalismin” ja työmarkkinoiden kollektiivisen neuvot- telu- ja sopimusjärjestelmän yhdistelmä lienee niin ikään ollut hankala käsittää. Tämä Ekelöfin esi- tyksen sisältökohta kuvasti sentapaista ajattelua, jonka pohjalta työnantajajärjestö SAF solmi vuonna 1938 ammatillisen keskusjärjestön LO:n kanssa ruotsalaisen yhteiskunnan peruskompro- missiksi muodostuneen Saltsjöbadenin sopimuksen (Schiller 1989). Suomessa sitä vastoin ”patriar-

kalismi” niin vanhoine kuin uusine, psykologisine muotoineen tavoitteli sellaista yritys- ja työorganisaation rakennetta, joka tekisi tyhjäksi työntekijäin kollektiivisen intressiedustuksen.

Niin kuin Ekelöfkin saattoi esitelmässään todeta, Suomessa otettiin kuitenkin mallia ruotsalaisesta työnjohtajakoulutuksesta. Uuden patriarkalismin ideaa oli mahdollista sovittaa myös kollektiivisopimuksia vastustavaan kantaan. Työnantajan työnjohto-oikeutta, jota ruotsalaistyönantajatkin pitivät peruseriaatteenaan, Ekelöf ei asettanut kyseenalaiseksi. Ruotsista oli mahdollista ottaa oppia työnjohto-oikeuden käytön tehostamiseksi, sikäli kuin omaksuttiin ajattelutapa, että tämä edellytti objektiiviseen tieteeseen perustuvia taitoja käsitellä työntekijää tuotannon subjektina.

Ammattienedistämislaitoksen työnjohtajakurssit

Ammattienedistämislaitos perustettiin vuonna 1922. Sitä ei luotu suurteollisuuden työnjohtajakoulutusta varten, vaan se oli tulosta itsenäisten käsityöläisten ja pienteollisuudenharjoittajien kerrostuman vahvistamiseen tähdänneestä keskiluokkapoliitikasta. Siinä missä von Alftan pani toivon teollisen hierarkian sisällä kasvavaan uuteen keskiluokkaan, Viktor Julius von Wright, Jalmaari Kekkonen ja muut Ammattienedistämislaitoksen hanketta ajaneet ammattikasvatusmiehet uskoivat käsityön ja pienteollisuuden voimaan. Kyse ei ollut vain vanhan puolustamisesta uutta vastaan. Käsityön ja pienteollisuuden asiaa ajettiin rationalisointiaatteen avulla. Taylorin pääteos *The Principles of Scientific Management* (1911) julkaistiin suomeksi vuonna 1914 käsityöläis- ja ammattikoulujen tarkastaja Kekkonen kääntämänä, ja pian tämän jälkeen hän suomensi myös taylorismin etumaisen suomalaisen sanansaattajan, Sederholmin, kirjan *Arbetets vetenskap, Työn tiede* (1915).

Kansainvälisten esikuvien mukainen ammattienedistämispisto oli sisällytetty von Wrightin johtaman ammattikasvatuskomitean mietintöön vuodelta 1912 (Komiteanmietintö 8:1912, 145–168), ja laitosta pohjustivat suurimpien kaupunkien lakisääteisten elinkeinoyhdistysten 1910-luvulla järjestämät mestarikurssit (Teräs 2001, 161). Komitean ehdotus valtiollisesta laitoksesta ei toteutunut, vaan Ammattienedistämislaitoksen omistajaksi tuli yksityinen säätiö. Se sai kuitenkin säännöllistä valtionavustusta, ja sen hallinto perustui korporatistiselle edustukselle, jossa olivat osallisina käsityötuotannon ja pienteollisuuden harjoittajat, maataloustuottajat, työnantajain ja työntekijäin keskusjärjestöt, Helsingin yliopisto, Helsingin kaupunki ja eräät muut tahot. Kaupunkien elinkeinoyhdistysten keskuselimen, Suomen teollisuusvaltuuskunnan keskuskomitean, pitkäai-

kainen puheenjohtaja von Wright valittiin säätiön hallintoneuvoston ensimmäiseksi puheenjohtajaksi, mitä tehtävää hän hoiti vuoteen 1933 (Kantele 1972, 38). Silloin oli kulunut puoli vuosisataa siitä, kun von Wright oli nuorena miehenä pannut alulle Helsingin työväenyhdistyksen. Hänelle työväenyhdistys ja Ammattienedistämislaitos olivat olleet samaa edistyshanketta.

Lyhyisiin kursseihin keskittynyt Ammattienedistämislaitos ei vastannut toimintamuodoiltaan täysin sitä, mitä ammattikasvatuskomitea oli ehdottanut. Sisällöltään koulutus ulottui kuitenkin ydinaluetta, käsityön ja pienteollisuuden edistämistä, laajemmalle. Ammattienedistämislaitos myötävaikutti myös maatalouden rationalisointiin opastuksen ja koulutuksen keinoin. Ja 1920-luvun lopulla laitoksen ohjelmaan sisällytettiin myös teollisuuden työnjohtajakurssit.

Ammattienedistämislaitos järjesti ensimmäiset työnjohtajakurssinsa vuonna 1927, konepajojen työnjohtajille. Puunjalostusteollisuuden työnjohtajien ensimmäiset kurssit pidettiin vuonna 1929. Opetusohjelmat keskittyivät ei-teknillisiin aiheisiin, kuten kasvatusoppiin, sielutieteeseen ja työnjohto-oppiin, talousoppiin ja kustannuslaskentaan, työväenlainsäädäntöön sekä tapaturmantorjuntaan ja ammattihygieniaan. Pariviikkoiset kurssit järjestettiin laitoksen ja työnantajajärjestöjen yhteistyöllä. Vuonna 1937 alkoivat yleiset teollisuuden työnjohtajakurssit, joiden järjestelyorganisaatioon kuuluivat tärkeimmät työnantajajärjestöt, Ammattienedistämislaitos sekä Konepajainsinööriyhdistys. (Kettunen 1994, 222–232, 355–361; Tuomisto 1986, luku 3.)

Suomen Konepajainsinööriyhdistys, joka oli perustettu vuonna 1917 konepajan tieteellistämisen hengessä, toimi aktiivisesti Ruotsin mallin mukaisen työnjohtajakoulutuksen organisoimiseksi. Yhteisvoimin Teollisuudenharjoittajain Keskinäisen Tapaturmavakuutusyhtiön kanssa Konepajainsinööriyhdistys lähetti vuonna 1933 insinööri Liisa Vesan Tukholmaan Ekelöfin opistoon. Vesan raportoimat kokemukset vahvistivat käsitystä, että Suomessa oli saatava aikaan jotain vastaavaa. Konepajainsinöörin suunnitelma, jonka mukaan eri alojen työnantajaliitot, Konepajainsinööriyhdistys ja Ammattienedistämislaitos muodostaisivat yhteisen johtokunnan työnjohtajakurssien järjestämiseksi, toteutui vuonna 1936. Työnantajajärjestöistä yhteistyöhön tulivat mukaan Suomen Työnantajain Keskusliitto, Suomen Puunjalostusteollisuuden Työnantajaliitto, Suomen Metalliteollisuuden Työnantajaliitto, Rakennusaineteollisuuden Työnantajaliitto ja Suomen Putkijohtotyönantajaliitto. (SPTL 1937; Kettunen 1994, 229–230.)

Ensimmäiset yleiset ”teollisuuden työnjohtajakurssit” järjestettiin Ammattienedistämislaitoksessa helmi-maaliskuussa 1937. Ne kestivät viisitoista työpäivää. Ennen toista maailmansotaa saatiin järjestetyksi viisi kurssia sekä talvisodan ja jatkosodan välillä kuudes. Valtavaa rynnistystä kursseille ei näytä olleen, vaikka järjestäjät vetosivat yrityksiin työnjohtajien lähettämiseksi oppiin:

”Kustannukset eivät ole suuret ja ne korvaa aivan varmaan pian lisääntyvä yhteisymmärrys työpaikoilla.” (Levander 1938.) Vuosina 1937–1941 tällaisilla yleisillä ”teollisuuden työnjohtajakursseilla” oli yhteensä 219 osanottajaa. Huomattavasti suurempi oli tosin kaikkien niiden lukumäärä, jotka saivat työnjohtajakoulutusta Ammattienedistämislaitoksen myötävaikutuksella. Kun mukaan otetaan 1920-luvun lopulta järjestetyt aloittaiset ja paikalliset kurssit, voidaan laskea, että vuoteen 1942 mennessä Ammattienedistämislaitoksen erilaisiin työnjohtajakursseihin oli osallistunut yhteensä runsaat 1 800 henkeä (AEL 1923–1942).

Vakituisiin luennoitsijoihin kuuluivat muiden muassa vuonna 1930 perustetun Suomen Rationalisoimistyön Edistämisyhdistyksen asiamies Urho Peltonen ja Ammattienedistämislaitoksen johtaja Väinö Valkola. Oppitunteja piti myös Ammattienedistämislaitoksen opettaja V. A. Niininen, joka sittemmin vuonna 1942 julkaisi oppikirjan *Sielutieteelliset ja kasvatusopilliset näkökohdat työnjohdossa*. Asiantuntemustaan jakamaan kutsuttiin niin ikään Teollisuudenharjoittajain Keskinäisen Tapaturmavakuutusyhtiön suojeleinsinöörejä ja myös valtion ammattientarkastajia (SPTL 1937; 1938; 1939; 1941; Levander 1938).

Vuoden 1937 työnjohtajakursseilla oli luentoja muun muassa ”rationalisoidusta työnjohdosta”, kustannuslaskennasta, palkkausjärjestelmistä ja niiden vaikutuksista työntekoon, töiden esisuunnittelusta ja järjestelystä, ”teollisuuden psykologiasta”, työnjohdon ”kasvatusopillisesta puolesta” sekä työlaeista ja järjestysohjeista. Työsuojelullisella aineksella oli huomattava osuus. 62-tuntisessa luento-ohjelmassa yhteensä kymmenellä tunnilla käsiteltiin työn hygieniää, tapaturmia ja niiden tuotannollista merkitystä, tapaturmansuojelua koskevaa valistusta, tapaturmanehkäisyn teknillisiä keinoja sekä ammattitauteja ja ensiapua. (SPTL 1937; 1938; 1939; 1941.)

Luentojen otsikoista päätellen opetussisällöissä tapahtui vuosina 1937–1939 muutamia mielenkiintoisia muutoksia. Vuosien 1938 ja 1939 kurssilaiset saivat kuulla suomalaisen työnantajapolitiikan yleisiä perusteita käsittelevän luennon, jonka piti STK:n toimitusjohtaja Antti Hackzell; kamppailu työsuhteiden sääntelyn periaatteista oli koventunut vuodesta 1937 lähtien. Uutena erillisenä luentoaiheena vuoden 1939 ohjelmaan sisältyivät aikatutkimukset. Niitä selosti insinööri Eino M. Niini, myöhempi Teknillisen Korkeakoulun teollisuustalouden professori. Ensimmäisillä kursseilla keväällä 1937 luentoja ”teollisuuden psykologiasta” ja ”kasvatusopillisesta puolesta työnjohdossa” oli yhteensä kahdeksan tuntia, viidensillä kursseilla keväällä 1939 jo kolmetoista. (SPTL 1937; 1938; 1939; 1941.) Työntekijäin psykologiseen käsittelyyn liittyvän aineksen osuus kasvoi.

Työnjohtajakurssien perussanomana oli, että työnjohtajan asema oli ”nyt” toinen kuin se oli ollut ”ennen” (Valkola 1937). Samalla kun piti varmistaa työnjohtajan auktoriteetti suhteessa työntekijöihin ja lojaliteetti suhteessa työnantajaan, hänen tehtävänsä ja sen oikeutus oli ankkuroitava modernisoinnin ja rationalisoinnin välttämättömyyksiin. Toiminta- ja ajattelutapa sai uutta voimaa ja uusia painotuksia sodan aikana ja sodan jälkeisessä murrosvaiheessa.

Työelämän suhteiden muutos ja työnjohdon ongelma

Toisen maailmansodan vuodet eivät olleet vain poikkeuskausi vanhan ja uuden välillä. Sota-ajan kysymyksenasetteluilla oli vahva vaikutus siihen, miten asioita sodan jälkeen hahmotettiin ja jäsennettiin. Niiltä pohjin se, miten sodan kollektiiviset kokemukset ja seuraukset näkyivät työssä ja muussa arjessa, oli luontevaa määritellä sopeuttamisen, johtamisen ja rationalisoinnin ongelmiksi. Teollisen tuotantoprosessin kontrollin ongelmiin kietoutuivat kysymykset yksityiseen omistusoikeuteen perustuvan talous- ja yhteiskuntajärjestelmän ylläpitämisestä ja oikeuttamisesta. Sodan jälkeisessä politisoitumisen vaiheessa nämä kysymykset olivat vahvasti läsnä. Sotavuosina laajentuneesta julkisesta ja kollektiivisesta sääntelystä ei näyttänyt olevan paluuta sotia edeltäneeseen tilanteeseen. Sääntelyn merkityksistä ja muodoista käydyssä poliittisessa kamppailussa kaikki kannattivat ”rationalisointia”, jonka yhteiskunnallisista merkityksistä siten taisteltiin.

Miten rationaalisuus sitten ymmärrettiinkin, käsitys rationalisoimisen ja rationalisoitumisen välttämättömyydestä oli 1940-luvun jälkipuolella laajalti jaettu ja vahva niiden keskuudessa, jotka tekivät tai valmistelivat poliittisia ja taloudellisia päätöksiä ja hallitsivat julkisuutta. Välttämättömyydellä oli kahtalainen merkitys: mitä oli pakko tehdä ja mihin suuntaan historia kulki. Rationalisoituvan yhteiskunnan näky kiinnittyi sekä sota-ajan ongelmanmäärittelyihin että johtopäätöksiin, joita tehtiin jatkosotaa seuranneesta poliittisesta muutoksesta ja talouden sodanjälkeisistä toimintaehdoista (Kettunen 1994; 1997).

Sotavuodet olivat vahvistaneet kuvaa yhteiskunnasta työnjaollisena kokonaisuutena. Yhteiskunta koostui toisiaan edellyttävistä standardisoitavista tehtävistä, jotka oli koetettava täyttää niin, että niukka työvoima olisi mahdollisimman taloudellisessa käytössä ja toimintahäiriöt estyisivät. Sotatalouden vaikeudet olivat ajankohtaistaneet myös työvoiman soveltuvuuden ongelman. Sotien tuloksena oli suuri ihmisryhmä, jonka toimeentulon vaikeuksia voitiin käsitellä ja mitata nimenomaan soveltuvuuden ongelmina, nimittäin sotainvalidit. Invalidien työkyvyn arviointi, kun-

touttaminen ja sijoittaminen työelämään kuuluivat myös vuonna 1945 alulle pannun Työterveyslaitoksen tehtäviin.

Sota-ajan ongelmanmäärittelyissä yhteiskunnan ja yksilön suhdetta käsiteltiin uusin painoituksin, mutta ongelmaksi hahmottui uudella tavalla myös yhteiskunnan ja yksilön väliin jäävä tila. Siinä oli kyse sosiaalisesta kiinteydestä, ryhmänmuodostuksesta, virallisen ja epävirallisen organisaation suhteista, organisaation sisäisten ristiriitojen ja toimintakyvyn suhteista. Sotilaselämän ja sittemmin teollisen työelämän havaintojen aiheuttama hämmennys pohjusti esimerkiksi Paavo Kolin vuonna 1955 valmistunutta sosiologista väitöskirjaa ennakkoluuloista teollisessa organisaatiossa: ”Käyttäytyminen näytti tapahtuvan käsittämättömiä lakeja seuraten, tuntemattomien tekijöiden säätäessä ryhmätoimintojen kulkua.” (Koli 1955, 5.) Toisaalta sodan jälkeen monet upseerit saivat johtajakokemukselleen käyttöä teollisuusyritysten palveluksessa. Useista tehtiin sosiaalipäällikköjä.

Sotien jälkeen työn, työntekijöiden ja työsuhteiden käsittelyssä tapahtui muutoksia, joilla oli pohjaa jo sodanaikaisissa kysymyksenasetteluissa. Ensiksikin työtä ryhdyttiin rationalisoimaan määrätietoisemmin kuin ennen. Työntutkijoiden koulutus oli aloitettu Päämajan yhteydessä osana sotataloudellisia ponnisteluja, ja sodan jälkeen teollisuusyrityksiin palkattiin työntutkijoita, tehtiin ilmaantuivat ”kellokallet”. Toiseksi työntekijän ominaisuudet otettiin aiempaa monipuolisemman ja systemaattisemman tarkastelun kohteeksi. Tämä ilmeni Työterveyslaitoksessa, samoin työpsykologian professuurin perustamisessa Teknilliseen korkeakouluun 1950-luvun alussa. Viran ensimmäinen haltija Ohto Oksala johti myös Työterveyslaitoksen psykologista osastoa. Kolmanneksi työsuhteita alettiin jatkosodan jälkeen säännellä kollektiivisin neuvotteluin ja sopimuksin. Työnantajat myöntivät työehtosopimukseen. Ammattiyhdistysliike nousi uuteen asemaan, vaikka järjestöjä alkoivatkin pian jäytää valtiollisen palkkasäännöstelyn voimistamat eri alojen sekä kansallisen ja paikallisen tason väliset ristiriidat ja sosiaalidemokraattien ja kommunistien keskinäiset taistelut. Työehtosopimusjärjestelmän myötä luottamusmieskäytäntö vahvistui työpaikoilla, ja vuonna 1946 säädettiin laki tuotantokomiteoista, toimipaikkatason osallistumisjärjestelmästä.

Vanhastaan työnantajat olivat kantaneet huolta työnjohtajien auktoriteetista ja lojaalisuudesta. Huoleen oli kuitenkin aihetta entistä enemmän, kun ammattiyhdistysliike voimistui nopeasti ja kun kommunistien vaikutusvalta kasvoi. Työnantajavallan sekä työrauhan ylläpitämisen ongelmiin kietoutuivat erityisesti sotakorvausteollisuudessa työn tuottavuuden ja työtehon vaatimukset.

Työnantajan oikeus johtaa työtä sekä ottaa työhön ja erottaa työstä vahvistettiin SAK:n ja STK:n yleissopimuksessa huhtikuussa 1944. Työväestön kokemus poliittisen valtasuhteen muutoksesta johti kuitenkin keväällä 1945, kuten 28 vuotta aiemmin maaliskuun vallankumouksen jälkeen, myös työnantajan työnjohto-oikeutta ravistaviin vaatimuksiin. Niiden konkreettisena kohteena oli monessa tapauksessa epämieluisa työnjohtaja, jonka poistamista työmaalta saatettiin ajaa lakon avulla ja jopa väkivalloin (Puukari 1953, 107; Parikka 1988, 81; Reuna 1985, 737–738; Muiluvuori 2009, 308–324). Työnantajan työnjohtovaltaa uhkasivat kuitenkin myös työnjohtajien liian likeiset välit työntekijöihin. Työntekijäin ammatilliset järjestöt vetivät jäsenyyteensä myös työnjohtajia. Satamatyönjohtajat liittyivät valtakunnallisena osastona Suomen Kuljetustyöntekijäin Liittoon (Bergholm 1997, 395–399). Vastakaikua työnjohtajien keskuudessa saivat STK:n tietojen mukaan nekin SAK:laiset liitot, joiden säännöt rajoittivat esimiesasemassa olevien jäsenoikeuksia. Jotkut työnjohtajat olivat aiemmin työntekijöinä liittyneet ammattiliittoon eivätkä jättäneet jäsenyyttä, vaikka olivat kohonneet työnantajan edustajiksi. STK:ssa arveltiin työntekijäliittojen vetovoiman johtuvan osaksi siitä, että työnjohtajien omat järjestöt, lähinnä Suomen Teollisuusteknikojen Liitto ja Suomen Konemestariliitto, olivat toimineet vähemmän voimaperäisesti (STK 1945). Ilmeisenä syynä oli kuitenkin myös se, etteivät nämä teknillistä koulutusta ja muodollista pätevyyttä korostaneet järjestöt olleet ”omia” työnjohtajien valtaosalle, joka oli tullut tehtäväänsä kokemuksen tietä (Kontula 1976, 20).

Huoli auktoriteetista oli myös monella työnjohtajalla itsellään. Työnjohtaja Lauri Hiltunen Lauritsalasta kirjoitti vuoden 1946 lopulla kuulumisiaan Teollisuuden Työnjohto-opiston rehtorille Antero Rautavaaralle. Työnjohtajia kalvoi turvattomuuden tunne. Oli keksittävä nopeasti ”jotain sellaista joka toisi oikean työmaakurin ja samalla edes jonkinlaisen turvallisuuden niin työn tekijälle kuin sen antajallekin mutta tietysti meikäläisen kannalta katsoen lähinnä työnjohtajalle”. Sen, joka menetti auktoriteettinsa, oli Hiltusen mielestä turha yrittää muuta kuin alan vaihtoa. Työmaakuria murensi politikointi, joka paisutteli pienet asiat suuriksi riidoiksi. Hyvät neuvot olivat tarpeen, jotta työmaat saataisiin ”ainoastaan taloudellisiksi eikä miksikään poliittisiksi kilpakentiksi”. Hiltunen oli käynyt työnjohto-opiston ensimmäisen peruskurssin keväällä 1946 ja toivoi jatkokurssia. (Hiltunen 1946.)

Voimantunnossa vahvistuneiden työläisten ja heidän luottamusmiestensä lisäksi oli muitakin tekijöitä, jotka uhkasivat työnjohtajan asemaa työorganisaatiossa. Rationalisointi ei jättänyt tilaa mestarille, joka oli kokemustiedon varassa hallinnut niin valmistusprosessin kuin työn organisoinnin. Muun muassa työntutkimukset rajoittivat työnjohtajien tehtäväkenttää työn järjestelyssä.

Tämä arvio esitettiin jo jatkosodan aikana vuonna 1943, kun työnjohtajakoulutusta käsiteltiin ensimmäisillä teollisuuden työtehopäivillä.

Työnsuunnittelu on nykyisin tosin siirtymässä työnjohtajien harteilta työnsuunnittelukonttoreihin. Samoin muutamat kouluesimerkit maamme teollisuudessa viittovat tietä urakoiden määräämisen siirtymiseksi työnjohtajan tunnon ja myös tunteen varasta työntutkimuksiin perustuvaan järjestelmään. (Harki 1943, 124.)

Kuitenkin myös työnjohtajia tarvittiin entistä enemmän, nopeimmin sotakorvausteollisuuteen. Samalla työntekijäin kollektiivisen voiman nousu asetti työnjohdolle uusia vaatimuksia. Työnantajien aiempi ”merkittävä ase” alaistensa johtamisessa, työpaikan menetyksen uhka, heikkeni olennaisesti, kuten Rautavaara totesi kuvatessaan vuonna 1959 Teollisuuden Työnjohto-opiston syntytaustaa. Oli etsittävä uusia aseita (Rautavaara 1959, 294–295). Erityistietoa vaativaksi rationalisoinnin osaksi nostettiin nekin tehtävät, jotka joka tapauksessa pysyivät työnjohdon alimmalla tasolla, eritoten tehtävä olla välittömässä kosketuksessa työntekijäin kanssa. Tässä oli jälleen kyse paitsi työnjohtajan auktoriteetista myös hänen lojaalisuudestaan. Ansiotaso erotti aiempaa vähemmän työnjohtajaa ammattityömiehestä, mutta johtamistaidon korostaminen työnjohtajan kvalifikaationa vahvisti työväenluokasta erottuvaa, yksilölliseen eteenpäin pyrkimiseen perustuvaa statusta.

Kysymys siitä, miten voitiin yhdistää työnjohtovallan ylläpitäminen ja työmarkkinaristiriidan kollektiivinen sääntely, nousi myös työnjohtajan työsuhdetta koskeväksi ongelmaksi. Toimihenkilöjärjestötkin terävöittivät linjaansa samalla, kun toimihenkilöt kokivat, etteivät heidän ansionsa kohonneet niin kuin työntekijäin. Nekin järjestöt vaativat kollektiivisia neuvotteluja ja sopimuksia työehdoistaan. Syyskuussa 1945 oli Suomen ensimmäinen teollisuuden toimihenkilöiden järjestölakko. Siihen osallistuivat pääasiassa metallialan työnjohtajat ja konemestarit. Uhka oli työnantajille uusi. ”Työnantajaliitot eivät ole käsittäneet tehtäväkseen toimia niiden järjestöjen vastapuolella, jotka edustavat työnantajain luottamusmiehiä”, STK:ssa todettiin (Mansner 1984, 228–229).

Teollisuuden Työnjohto-opisto

Työnjohto-opiston perustaminen pantiin vireille STK:ssa keväällä 1945. Työnjohtajat ja tehdasinsinöörit olivat ”työntekijöiden kanssa läheisimpään ja pysyvimpään kosketukseen joutuvia työnanta-

jien luottamusmiehiä”, joten he olivat avainasemassa ”taisteltaessa vasemmiston työpaikoilla harjoittamaa hajottavaa toimintaa vastaan”. Heidän käytettäväkseen oli annettava, kuten STK:n puheenjohtaja Yrjö Vesa totesi, ”kaikki ne aseet, joita nykyaikainen koulutus voi antaa” (Mansner 1990, 395).

Työnantajat pitäytyivät näkemyksessä, että työnjohtajan oli oltava työnantajan luottamusmies. Tähän vanhaan työnantajaperiaatteeseen yhdistyi kuitenkin uusi aines, kollektiivisen eturistiriidan institutionaalinen tunnustaminen. Työnantajien luottamusmiesten koulutus oli STK:n kaavilujen mukaan tarpeen siksi, että vastapuoli, ammatillinen ja poliittinen työväenliike, koulutti tehokkaasti omia luottamusmiehiään. Oli harmillista, että työväen luottamusmies saattoi olla perillä työehtosopimusten ja lakien määräyksistä paremmin kuin työnjohtaja (SPTL 1946).

Teollisuuden Työjohto-opisto perustettiin vuonna 1946 Suomen Työnantajain Keskusliiton, Suomen Puunjalostusteollisuuden Keskusliiton sekä kotimarkkinateollisuutta edustaneen Suomen Teollisuusliiton yhteisvoimin. Opisto oli työn rationalisointia palveleva ja työntekijäin psykologista käsittelyä opettava laitos, joka koulutti työnantajien työpaikkatason edustajia. Päämajan valistus-toimiston entisestä päälliköstä, majuri Antero Rautavaarasta tuli opiston rehtori. Vuonna 1969 oppilaitoksen nimeksi muutettiin Johtamistaidon Opisto. (Norvio 1976.)

Teollisuuden Työjohto-opiston tavoin vuonna 1946 aloitti toimintansa myös Teknillinen Kirjeopisto Tietomies. Molempia rahoittivat ja valvoivat teollisuuden työnantajajärjestöt ja talouspoliittiset etujärjestöt. Esimiesasemassa olevien kouluttamiseen osallistui myös Teollisuuden Työteholiitto, Suomen Rationalisoimistyön Edistämisyhdistyksen seuraaja, josta tehtiin vuonna 1949 koulutus- ja konsulttiyritys Oy Rastor Ab. Vuonna 1956 Tietomies siirtyi Rastorin omistukseen (Norvio 1976; Tuomisto 1986; Kettunen 1994).

Erikoinen osa 1940-luvulla pystytettyä teollisuuden koulutustoiminnan organisaatiota oli Työntutkijain Kilta (vuodesta 1957 Tuottavuusmiesten Kilta ja vuodesta 1967 Rationalisointiliitto), joka valvoi työntutkijain koulutusta ja määritteli pätevyysvaatimukset kisälli- ja mestaritutkinnoiltaan. Rationalisointi-ideologiaan kytkettiin muinaisten ammattikuntien käsitteet ja rituaalit. Tälläkin tavoin rationalisointi ja sitä johtanut insinööritieto esitettiin intressiristiriitojen ulkopuolisina asioina. (Niini 1964; Lampén 1979; Rationalisointiliitto 1975; Tuomisto 1986.)

Teollisuuden Työjohto-opiston työnjohtajan peruskurssin suoritti vuosina 1946–1949 yhteensä 808 työnjohtajaa. Sen lisäksi Teollisuuden Työjohto-opiston runko-ohjelmaan kuuluivat tuona ajanjaksona ylityönjohtajien kurssi, jonka suorittaneita oli 98, sekä insinöörien kurssi, jonka kävi 198 insinööriä. (TTO 1958, liite 1.) Opiston kymmenen ensimmäisen toimintavuoden aikana,

vuoden 1955 loppuun mennessä peruskurssin suoritti 2 520 työnjohtajaa. Työnjohto-opiston runko-ohjelman kurssien yhteenlaskettu osanottajaluku samalta ajalta on 4 631. Lisäksi opisto järjesti yrityksissä ja yhteisöissä lyhyitä kursseja, luentotilaisuuksia ja neuvottelupäiviä. (TTO 1946–1955.)

Valtaosa työnjohtajista oli kuitenkin käytännön kokemuksen varassa. Vuonna 1955 esitetyn arvion mukaan Suomen teollisuuden palveluksessa oli tuolloin noin 15 000 työnjohtajaa tai vastaavassa asemassa olevaa. Teknillisen koulun käyneitä heistä oli 30 prosenttia; muut olivat pitkän linjan kulkijoita, entisiä ammattityömiehiä (Tietomies 1955, 2). Kirjatiedon halua oli tosin niilläkin työnjohtajilla, jotka eivät olleet käyneet teknillistä koulua eivätkä liioin nauttineet Teollisuuden Työnjohto-opiston opetusta. Tietomiehen kirjeopiskelijaksi ilmoittautuneita oli vuosina 1946–1951 13 715 ja kymmenvuotiskaudella 1946–1956 kaikkiaan 27 637. Kirjeopiston kohderyhmänä eivät kuitenkaan olleet vain työnjohtajat vaan myös teollisuuden ammattityöntekijät. Ja vasta vuodesta 1956 Tietomiehen ohjelma rakentui ennalta määrättyjen opintotavoitteiden, kuten työteknillisen koulun, suorittamiselle. Sitä ennen moni keskeytti kirjeopiskelun lyhyeen (Tietomies 25 vuotta 1971, 3–9). Kuitenkin esimerkiksi Yhtyneiden Paperitehtaiden työnjohtajista yli 90 prosenttia liittyi vuonna 1948 opintokerhoihin, joissa ryhdyttiin opiskelemaan Tietomiehen johtamistaidollista kurssia (Työn äärestä 1948; 1949). Opintielle lähtemistä oli ensimmäisen opetusvihon tilaaminenkin.

Psykologinen rationalisointi

Työn ja työntekijän sielutieteellisen käsittelyn varhaiset suomalaisesitykset olivat arvostelleet taylorismin ihmiskuvaa. Psykotekniikan maahantuojiin kuuluneen kasvatustieteilijä Aksel Rafael Kurjen katsomukset tekniikan, kulttuurin ja työläisten sielunelämän suhteista (Kurki 1936) liittyivät paljossa maailmansotien välisen ajan saksalaisten oikeistovirtausten ”reaktionääriin modernismiin” (Herf 1984; Kettunen 2001, luku II). Ammattienedistämislaitoksen opettaja V. A. Niininen puolestaan omaksui 1930-luvun lopussa Ruotsin työnjohto-opiston kursilla ajatuksia, joissa oli aineksia Yhdysvalloissa kehitetystä *human relations* -suuntauksesta (vrt. Eteläpelto 1979; Seeck-Järvelä 2007; Seeck 2008). Hän kirjoitti vuonna 1942:

Taylorismi tekee ihmisestä eräänlaisen työkoneen tai työkoneen osan, erittelee työn pieniin sieluttomiin osiin, niin pieniin, että kuka maallikko tahansa kykenee työsuorituksen tekemään alati toistuvana samanlaisena liikkeenä. Se ei kysy, onko työläisellä henkistä puolta olemassakaan,

eikä kysy, viihdytkö sinä työssäsi. Se kysyy pikemminkin, omaatko sinä niin sieluttoman asenteen työssäsi, että kykenet siinä ja siinä aikamäärässä suorittamaan tämän työvälineesi avulla edeltäpäin tarkoin lasketun työpaljouden. Se ei myöskään kysy, onko tällä koneensyöttäjähmi-sellä harrastuksia työpaikkansa ulkopuolella ja onko hänellä henkisiä ja ruumiillisia tarpeita, jotka olisi tyydytettävä kuten ”vapaiden” ihmisten tarpeet. (Niininen 1942, 91).

Toisin kuin Kurkea, Niinistä luettiin toisen maailmansodan jälkeenkin. Ammattienedistämislaitoksen työnjohto-opetuksen oppikirjana ja jatkosodassa valistusupseerien oppaana käytetystä Niinisen kirjasta *Sielutieteelliset ja kasvatustieteelliset näkökohdat* työnjohdossa otettiin vuonna 1948 toinen painos. Siinä Niininen otti huomioon ”muuttuneet olosuhteet” lisäämällä kirjaan luvut ”Nainen työnjohtajana” sekä ”Työnjohto demokraattisessa yhteiskunnassa” (Niininen 1948). Niininen luennoi myös muutamilla SAK:n luottamusmieskursseilla siitä, mitä työläisen tai luottamusmiehen ”tulee tietää psykologiasta” (Palkkatyöläinen 1946a; 1946b).

Kuitenkin Suomeen soveltuu huonosti työsuhteoppien historian esityksistä tuttu kuvio, jonka mukaan psykologia tuotiin työorganisaatioihin pehmeänä vastauksena tätä ennen taylorisoitujen työprosessien ongelmiin. Työntutkimusten käyttöönotto ja työpsykologian esiin nosto olivat samanaikaisia 1940-luvun ilmiöitä, jotka kietoutuivat toisiinsa sopusointuisesti. Työelämään sovellettu psykologia julisti sekin työn, työntekijän ja työsuhteen rationalisoinnin sanomaa. Psykologia tuli kuvaan tekemään sellaista työelämän järjestystä, jossa sekä työnantajan työnjohtovalta että pariteettinen työmarkkinakompromissi olisivat tunnustettuja, luonnollisiksi ajateltuja keinoja tehostaa tuotannontekijäin funktionaalista yhteistoimintaa.

Vuonna 1948 julkaistiin Oksalan oppikirja *Työn psykologia*. Se muodostui kahdestatoista Kirjeopisto Tietomiehen opetuskirjeestä. Kohderyhmänä olivat Tietomiehen ja Teollisuuden Työnjohto-opiston työnjohto-opiskelijat, mutta kirja sisällytettiin myös esimerkiksi vuonna 1950 toimintansa aloittaneen Ammattiyhdistysopiston alimman kurssin oppimateriaaliin (SAK 1950). Se saavutti lukijoita laajemminkin alan suomalaisena perusteoksena. Kirja kertoi, että psykologia oli luonnontiedettä ja työpsykologia oli rationalisointia.

Oksalankin mielestä tosin ”eräät amerikkalaiset työntehostamismenetelmät” olivat tekniikkojen kehittäminä käsitelleet ihmistä ”liiaksi koneen kaltaisena” ymmärtämättä että ihmiset olivat keskenään erilaisia (Oksala 1948, (1) 10). Ja kirjan lopetuksessa *human relations* -suuntauksen vaikutteet olivat ilmeisiä:

Vanha patriarkaalisuus on elänyt aikansa. Kylmä taloudellinen ja juriidinen asenne ei tyydytä ihmisluontoa. Pyritään elimellisiin työyhteisöihin, joissa ihmisten väliset suhteet ovat myös inhimillisiä suhteita. (Emt., (12) 16.)

Mutta millaiseksi *human relations* -koulukunnan ja taylorismin suhde arvioidaankin, Oksala kuitenkin kehui Tayloria. Rationalisointia oli hänen mukaansa kahtalaista. ”Teknillinen” rationalisointi kohdistui aineellisiin tuotannontekijöihin ja ”biologinen” rationalisointi elollisiin tuotannontekijöihin. ”Täysin määrätietoinen rationalisointityö” oli aloitettu samanaikaisesti kummallakin linjalla. ”Taylorin suurisuuntaista kaukonäköisyyttä” todisti, että hän oli oivaltanut jälkimmäisen, inhimillisiin tekijöihin kohdistuvan rationalisoinnin merkityksen. Biologisessa rationalisoinnissa taas Oksala erotti kaksi alalajia, ”fysiologisen” ja ”psykologisen” rationalisoinnin. Taylor oli saavuttanut huomattavia tuloksia edellisessä lajissa. Saavutusten suuruutta korosti, ettei hänen aikanaan ollut tarkkoja keinoja mitata kunkin työtehtävän vaatimaa energiamäärää. Psykologisen rationalisoinnin tieteellisenä pohjana oli työn psykologia ja tavoitteena sen varassa toimiva työnjohto. Työnjohto oli ”käytäntöön sovellettua työn psykologiaa”. (Emt., (1) 8–10.)

Teollisuuden Työnjohto-opiston piirissä ryhdyttiin tekemään myös tutkimustyötä. Vuonna 1947 selviteltiin työturvallisuuspropagandan vaikutusta ja havaittiin siihenastisessa propagandassa paljon puutteita. Kun teollisuustyöstä ei kumminkaan voitu tehdä vaaratonta, liiallinen puhe varovaisuudesta vain ärsytti työntekijöitä. Esitellessään tutkimuksen tuloksia rehtori Rautavaara päätteli, että tarvittiin koulutusta ja kasvatusta: ”Terveillä, jossain määrin kurinpitoon liittyvillä kasvatuspillillä menetelmillä voidaan työntekijä valmentaa suorittamaan työnsä varovaisesti mainitsematta sanallakaan tuota epäilyttävää käsitettä ’varovaisuus’”. Propagandakin oli tarpeen, mutta se oli ”huolellisen psykologisen tarkastelun jälkeen suunnattava oikealle taholle.” (Rautavaara 1947.)

Pitkäjänteisempääkin työnjohdon tutkimusta tuettiin ja hyödynnettiin. Vuonna 1950 työnjohto-opistossa pantiin alulle muiden muassa Oksalan myötävaikutuksella tutkimus työnjohtajien psykologisista johtajaominaisuuksista. Tutkimuksen teki Kullervo Rainio, joka kehitti työnjohtajien valintatestit sekä laati aiheesta väitöskirjansa (Rainio 1955; TT0 1950).

Työnjohtajien peruskurssi oli Teollisuuden Työjohto-opiston alkuaikojen tärkein toimintamuoto, ja tässä vajaan kuukauden mittaisessa kurssissa psykologista ainesta oli huomattava määrä. Kevään 1946 ensimmäinen peruskurssi oli laajuudeltaan 142 tuntia, ja siitä työjohto-oppia oli 29 tuntia sekä työn psykologiaa ja fysiologiaa 15 tuntia. Oppiainetta ”Työ ja terveys” oli 19 tuntia,

ja työnantajan ja työntekijän suhdetta opiskeltiin yhdeksän tuntia. Teollisuuden organisaation opetusta oli retkeilyineen 31 ½ tuntia. Muita aineita olivat työlainsäädäntö sekä liikuntakasvatus.

Työelämän rationalisoinnin ja psykologisoinnin yhteyttä kuvasti myös neljäkymmenluvun loppulla laadittu Tietomiehen opetusmateriaali. Siihen kuuluivat Ohto Oksalan *Työn psykologia*, Teollisuuden Työnjohto-opiston rehtorin Antero Rautavaaran *Työnjohto-oppi*, saman opiston vararehtorin Erkki Mielosen *Luonneoppi* ja *Työnopetusoppi*, Työterveyslaitoksen puuhamiehiin kuuluneen lääketieteen tohtori Martti J. Karvosen *Työn fysiologia* sekä Teknillisen korkeakoulun teollisuustalouden professorin Eino M. Niinen *Työntutkimustekniikka* sekä hänen johdollaan kirjoitettu *Teollisuustalous*.

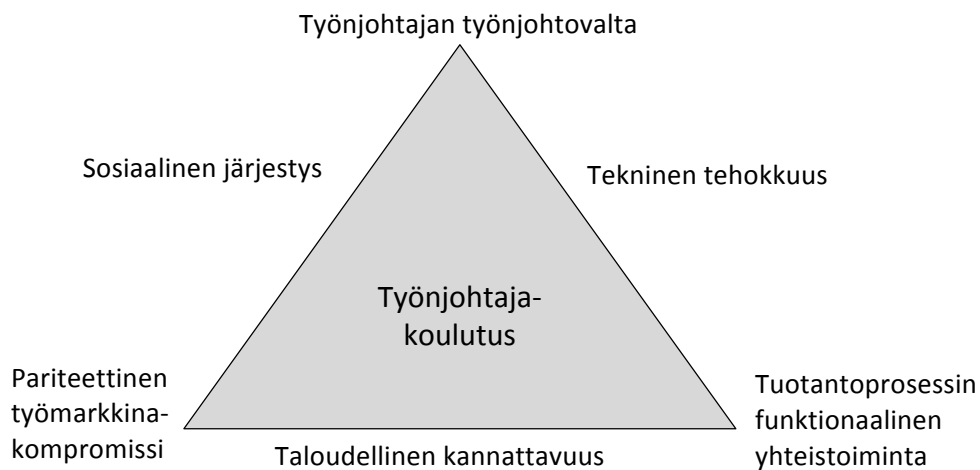
Vuosina 1948–1949 Teollisuuden Työteholiitto ja Teollisuuden Työnjohto-opisto käynnistivät amerikkalaisten *Training within Industry* (TWI) -ohjelmien mukaisen kurssitoiminnan. Virikkeet ja alkuopit tähän teollisuusyritysten sisäiseen koulutukseen saatiin jälleen pääasiassa Ruotsin kautta. TWI-organisaation ohjelmista ensimmäisenä omaksuttiin työnopastusohjelma. Toisen TWI-ohjelman, työn ihmissuhdeohjelman, mukainen koulutus käynnistettiin työnjohto-opistossa vuonna 1949, ensinnä insinöörikurssin osana. Vuoden 1950 loppuun mennessä TWI-ihmissuhdekoulutusta oli saanut Suomessa noin 1 000 teollisuuden esimiestä. (Kettunen 1994, 360–361.) Esimerkiksi Paraisten Kalkkivuori Osakeyhtiön työnjohtajia ja insinöörejä TWI-kurssitettiin yhteistyössä työnjohto-opiston kanssa Paraisilla ja Lappeenrannassa vuosina 1951–1952. Kursseihin kuului luentoja, ryhmäkeskusteluja ja harjoitustöitä. Yrityksen ymmärtäminen funktionaalisen yhteistoimintana oli ydinsanoma. ”Olette arvokkaita ja välttämättömiä hampaita yrityksemme monimutkaisessa koneistossa”, yhtiön johdon edustajat motivoivat kurssilaisia. ”Yhtä kitkattomasti kuin teknillisen koneiston tulee pyöriä, tulee myös ihmisten välisten suhteiden järjestyä yrityksen piirissä.” (Kettunen 2002, 328.)

Yhä uudelleen: ”ihminen uutena haasteena”

Ennen toista maailmansotaa teollisuusyritykset olivat käynnistäneet työnjohtajakoulutusta osana työnantajapolitiikkaa, joka oli suuntautunut suoraan intressiristiriitoja ilmaisevaa kollektiivista toimintaa, ammattiyhdistysliikettä ja työväenliikettä, vastaan. Sotien jälkeen työnjohtokoulutuksen ideologinen kehys muuttui. 1940-luvun puolivälin jälkeen työelämän instituutioihin ja myös työnantajapolitiikan perusteluihin rakentui kolme periaatetta. Ensimmäinen oli työnantajan työn-

johtovalta. Toinen oli työnantaja- ja työntekijäjärjestöjen pariteettinen työmarkkinakompromissi. Kolmatta voi kutsua työorganisaation toimijain funktionaalisen yhteistoiminnan periaatteeksi.

Näiden kolmen periaatteen suhteet määrittivät työelämän teknisen, sosiaalisen ja taloudellisen ulottuvuuden. Uudenaikaisessa työnantajanäkemyksessä työnjohtovalta ensiksikin esitettiin osana työorganisaation funktionaalista yhteistoimintaa, jolloin se palveli teknistä tehokkuutta. Toiseksi se yhdistettiin pariteettiseen työmarkkinakompromissiin, jolloin kyse oli sosiaalisen järjestyksen takaamisen tavasta. Pariteettista työmarkkinakompromissia taas tarkasteltiin paitsi sosiaalisen järjestyksen myös taloudellisen kannattavuuden kannalta. Kun pariteettisen työmarkkinakompromissin henkenä olisi näkemys työn ja pääoman funktionaalisesta yhteistoiminnasta liike- ja kansantaloudessa, se voisi palvella työvoimakustannusten kurissapitoa ja tuottavuuden kasvua. Työnjohtajakoulutus sijoittui tällä tavoin rajattuun ja jäsennettyyn kenttään.



Kuvio 1. Työnjohtajakoulutus työelämän suhteiden kentässä toisen maailmansodan jälkeen. (Kettunen 1994, 347.)

Tieto oli resurssi taistelussa työnjohtovallasta sekä työmarkkinakompromissin sisällöstä. Tieto sai kuitenkin myös sen merkityksen, että sen avulla valtarakenteita muunnettiin funktionaalisiksi välttämättömyyksiksi ja ristiriitoja työstettiin tuotantoprosessin häiriöiksi ja sellaisina ratkaistaviksi. Nämä eri puolet näkyivät siinä, miten työnjohtajan määriteltiin ongelmaksi 1940-luvun puolivälissä.

Funktionaalinen yhteistoiminta edellytti tuotannon tarpeita ja työntekijän tarpeita määrittelevää ja yhdistävää tietoa. Tällaisen tiedon avulla piti varmistaa myönteinen vastaus kysymykseen, joka esitettiin STK:n vuonna 1948 julkaiseman kirjan Teollisuuden sosiaalinen toiminta takakan-

nessa: ”Kestääkö tuotannon tärkein tekijä, ihminen, niitä ponnistuksia, joita maamme teollistuminen hänelle asettaa?” (Keravuori 1948.)

Psykologiaan tukeutuvan työnjohtokoulutuksen perusteluihin iskostui 1940-luvun lopulla näkemys, että nykyaikainen työntekijä oli paljon monimutkaisempi olento kuin entinen. Samalla psykologisen otteen puolestapuhujat tarttuivat myös suomalaisen työntekijän pysyviksi oletettuihin ominaisuuksiin, kansanluonteeseen. Tähän kenties ohjasivat sentapaiset sotilaselämän kokemukset, joita myös sosiologi Knut Pipping ja työläiskirjailija Väinö Linna tahoillaan tulkitsivat. Teollisuuden Työnjohto-opiston vararehtori Mielonen kirjoitti Luonneopissaan vuodelta 1948:

Kansanluonteen tunteminen on jokaiselle johtaja-asemassa olevalle tärkeätä. Vain kansallisen omalaatuisuuden huomioonottavat organisaatio- ja kurinpitäjärjestelmät, kasvatuseritykset ja johtamiskeinot tuovat tyydyttävän tuloksen. Silloin – mutta vain silloin – osoittautuu myös ennakkoluulo ’suomalaisen miehen sopeutumattomuudesta kuriin’ vääräksi. (Mielonen 1948, 2.)

Mutta miten uusiksi tai vanhoiksi suomalaistyöntekijäin ominaisuudet arvioitiinkin, ”psykologinen rationalisointi” oli työelämän sosiaalisten jännitteiden ja ristiriitojen työstämistä yksilöllisen sopeutumisen ongelmiksi.

Silmiinpistävän nopeasti 1940-luvun lopulla suomalaisteollisuuden johtamistaidollisessa koulutuksessa omaksuttiin amerikkalaiset opit englanninkielisine lyhenteineen ja iskusanoineen. Näiden avulla osaltaan yhteiskuntajärjestelmän ylläpitäjät manifestoivat Suomen länsimaisuutta kylmän sodan maailmassa. Samalla työnjohtajakoulutukseen tuotiin sitä luottavaisuutta, jonka taylorismin maahantuoja Sederholm ilmaisi vuonna 1915: ”Me olemme siis oppineet amerikkalaisuuden salaisuuden, ja jos Europa seuraa sen oppeja, ei täällä tarvitse peljätä kilpailua Amerikan kanssa.” (Sederholm 1915, 228.)

Teollisuuden koulutustoimintaa esitelleeseen Tehostajan numeroon vuonna 1948 painettiin mietelmä: ”Tähänastinen opetustyö on pakostakin viitoittanut vain yhden päämäärän: tekniikan. Sen rinnalle on nyt saatava vähintään yhtä tärkeänä tavoitteena kyky ja halu ymmärtää, hallita ja kasvattaa ihmistä, tuotannon herkintä tekijää” (Tehostaja 6/1948). Uskomus siihen, että ”ihmisen” huomioonottaminen oli uusi haaste, oli todellinen ja vaikuttava osa 1940-luvulla tapahtunutta rationalisointikäytäntöjen ja työnjohtajakoulutuksen nousua. Tämä samainen ”uusi haaste” oli kuitenkin esiintynyt teollista työelämää koskevassa keskustelussa jo paljon aikaisemmin, esimer-

kiksi siinä miten Sederholm tulkitsi taylorismia. Ja 1940-luvun loppuvuosien jälkeen teemaa on käsitelty monissa vaiheissa. Historiallinen tarkastelu antaa aiheen kysyä, mitä ovat ne työelämän valtarakenteet, jotka saavat aikaan sen, että ”ihminen” näyttää yhä uudelleen ”uudelta haasteelta”.

3 KANSALAISTOIMINTA JA OSALLISTUMINEN

[KUVA]

Osallistuminen vapaan sivistystyön organisaatioiden toimintaan on tarjonnut kansalaisille 1800-luvulta lähtien yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa tarvittavia tietoja ja taitoja sekä yhteishenkeä ja itseluottamusta. Kansanopistoilla, kansalais- ja työväenopistoilla sekä opintojärjestöillä on yhä tärkeä tehtävä: niiden on tuettava sekä kansalaisten välistä että kansalaisten, hallinto-organisaatioiden ja poliitikkojen välistä yhteiskunnallista keskustelua. Millainen on vapaan sivistystyön rooli poliittisten, taloudellisten ja koulutuksellisten käytänteiden ylikansallistumisen ja yhdenmukaistamisen oloissa?

YHDISTYKSET, JOUKKOTOIMINTA JA MYÖHÄISMODERNI HEGEMONIA

Martti Siisiäinen

On tärkeää tarkastella, mikä on modernin yhteiskunnan ja demokraattisen järjestelmän kollektiivisen toiminnan tärkeimmän organisoitumismuodon, yhdistyksen, merkitys yhteiskunnan oikeuttamisen, legitimaation ja yhteiskunnallisen johtajuuden, hegemonian, hankkimiselle ja turvaamiselle. Yhdistykset ovat erityisen tärkeitä sen vuoksi, että ne ovat itsetuottamisen kollektiivisia prosesseja, joiden seurauksena ovat kehittyneet modernin yhteiskunnan täysivaltaiset toimijat. Samanaikaisesti ne ovat toteuttaneet – ja toteuttavat edelleen – omalta osaltaan modernin, konsensuseseen perustuvan hegemonisen hallinnan järjestelmän. Yhdistykset ovat olleet välttämätön voimantekijä modernin teollisuusyhteiskunnan, porvarillisen demokratian ja poliittisten toimijoiden muotoutumisessa ja ne ovat myös myöhäismodernin yhteiskunnan kehityksen ja jatkuvuuden ehto. Yhteiskuntakokonaisuuden yhtenä komponenttina 2000-luvun vaihteen uusien yhdistysten luonne ja vaikuttamisen tavat ovat kuitenkin muuttuneet laadullisesti 1900-luvun alkupuolen ja jälkipuoliskon parin ensi vuosikymmenen yhdistyslaitokseen verrattuna. Muutosta tarkastellaan luonnehtimalla suomalaisen yhdistyslaitoksen keskeisimpiä kehitystendenssejä, kuvaamalla nykyisen ja varhemman hegemonisen järjestelmän välisiä eroja yhdistyssosiologian näkökulmasta ja pohtimalla yhdistysten muuttuneita tehtäviä uudessa hegemonisessa järjestelmässä.

Modernin yhdistyslaitoksen funktiot

Teollisuuskapitalismi ja moderni yhdistyslaitos ovat syntyneet keskinäisessä vuorovaikutussuhteessa: ei ole toista ilman toista. Sen vuoksi myös niiden muutos on ymmärrettävissä vain toinen toiselleen ehtoja ja mahdollisuuksia luovana vastavuoroisuussuhteena (ks. esim. Tenbruch 1989). Yhdistysvapaus oli yhtäältä seurausta modernin porvarillisen yhteiskunnan kokonaiskehitysprosessista, toisaalta sen välttämätön edellytys ja yhteiskunnan eri alueilla toteutumisen väline. Yhdistykset ovat toteuttaneet useita keskeisiä tehtäviä kapitalismin ja porvarillisen demokratian nousun kaudella.

Ensiksikin yhdistykset ovat porvarillisen yhteiskunnan aatteellisten, kulttuuristen ja poliittisten virtausten keskeisimpiä ruumiillistumisen ja kiteyttämisen muotoja. Ne ovat aatteellisten virtausten tärkeä kehitysmomentti, ne antavat ideaalisille tendensseille hahmon ja muodon sekä tekevät niiden jatkuvuuden ja diffuusion mahdolliseksi. Laajojen porvarillisten joukkodemokratioi-

den kehittyminen on ollut mahdollista vain yhdistysmuotoisten liikkeiden avulla, itse asiassa me tunnemmekin ne vain yhdistysten ja niiden toimeenpaneman porvarillisen julkisuuden muodossa. (Ks. Weber 1911; Michels 1966; de Tocqueville 2007; Siisiäinen 1986.) Yksinkertainen tapa tutkia empiirisesti aatteellisia diffuusioprosesseja onkin seurata niitä edistävien yhdistysten muotoutumista eri maissa ja eri alueilla. Hyviä esimerkkejä löytyy sivistysseuroista, vapaamuurareista ja sosialismista Zonta-klubeihin, AA-kerhoihin, vihreän liikkeen osastoihin ja merkkituotteiden harrastajien yhdistyksiin.

Poliittisia järjestelmiä voidaan tyyppitellä sillä perusteella, millä tavalla kansalaisten ja valtion suhteet on niissä organisoitu ja millaista roolia yhdistykset noissa prosesseissa näyttelevät. Pohjoismainen malli rakentuu keskeisesti yhdistysten välittävän roolin varaan: kansalaisten ja valtion – tai paikallistasolla kunnan – suhde toteutuu pääasiassa yhdistysten avulla. Kansalaiset eivät ole siten pääsääntöisesti suoraan vuorovaikutuksessa valtion kanssa, vaan vapaaehtoisten yhteenliittymiensä välityksellä ja jäsenenä. Yhdistyksillä on Suomessa perinteisesti ollut suuri toimintavapaus, maailmasotien välistä poikkeuskautta lukuun ottamatta, ja poliittiset mahdollisuusrakenteet ovat pyrkineet avoimuudella kattamaan mahdollisimman suuren osan järjestäytyneistä kansalaisista. Yhdistystoiminnan vapauten ja pluralistisuuteen on Suomessa yhdistynyt korkea korporoituneisuuden aste, mikä ilmenee valtion ja kansalaisyhteiskunnan suhteen käsittämisenä liittolaissuhteeksi. Niitä ei hallitsevassa ajattelussa nähdä siten Ranskan ja monien muiden maiden tavoin toisilleen vastakkaisina. Se on usein saattanut johtaa paikallistasolla yhdistysmuotoisen kansalaisyhteiskunnan ja valtiollis-kunnallisten instituutioiden välisen rajan hämärtymiseen. (Ks. Schofer & Fourcade-Gourinchas 2001; Trägårdh (toim.) 2007; Alapuro 2005; Siisiäinen 2009a.) Yhdistysten merkitys suomalaisessa poliittisessa hallinnassa korostuu entisestään sen vuoksi, että Suomessa on kehitetty ja otettu käyttöön suhteellisen vähän yhdistystoiminnalle vaihtoehtoisia tapoja ajaa asioita suhteessa valtioon ja muihin instituutioihin (ks. Siisiäinen 2009b).

Toiseksi, yhteiskunnalliset liikkeet ja yhdistykset ovat toimineet aktiivisesti symbolisessa, ideologisessa ja poliittisessa ”taistelussa” modernien yhteiskuntien luokkamuodostuksen solmukohtista ja muotoutumisen periaatteista. Luokkien ja sosiaalisten ryhmien synnyllä ei ole mitään ”etuoikeutettuja” – enempää taloudellisia kuin kulttuurisiakaan – ankkuroitumispisteitä tai solmu-kohtia. Yhteiskunnassa on suuri joukko eroja ja eroavaisuuksia – kuten alueellisia, tuotantosuhteisiin kytkeytyviä, etnisiä, uskonnollisia ja kulttuurisia, sukupuolesta nousevia. Ryhmien tai luokkien muotoutuminen voi kiinnittyä periaatteessa mihin tahansa tuollaisista eroista. Nuo erot muodos-

tavat luokka- ja ryhmämuodostusten potentiaalisen perustan, josta luokkadiskurssit valikoivat oman muodostumisensa perustan. (Ks. Przeworski 1977; Siisiäinen 1986.)

Luokka- ja ryhmämuodostusprosesseissa yhdistyksillä ja liikkeillä on ratkaiseva merkitys: ne ovat keskeinen tekijä potentiaalisten erojen symbolisessa ja poliittisessa muuntamisessa aktuaaliksi luokittelun ja luokkamuodostuksen eroiksi. Tässä mielessä luokat ”luovat itsensä” yhdistysten ja liikkeiden, kirjallisuuden ja kasvatuksen, joukkotiedotuksen, tavanaestetiikan ja monien muiden välineiden avulla. Bourdieun terminologialla: sosiologisesti objektiivisesti analysoitavissa olevat erot jäävät ”luokiksi paperilla”, jollei niiden potentiaaleja muunneta symbolisesti merkityksellisiksi erotteluiksi ja sitä kautta toteuteta aktuaalisina luokkina ja sosiaalisina ryhminä. (Vrt. Przeworski 1977; Bourdieu 1985; Touraine 1981; Siisiäinen 1986.) Olennaista yhdistysten tarkastelun kannalta on, ettei niitä voida pitää minään luokkarakenteen johdannaisena, vaan dialektisena osana luokka- ja ryhmämuodostuksen kokonaisprosessia. Vaikka luokat ja ryhmät voivat diskursiivisesti kiinnittyä hyvinkin erilaisiin solmukohtiin, ei se merkitse sitä, että mikä tahansa olisi mielivaltaisesti mahdollista. Pitkällä tähtäyksellä erilaisiin eroihin kiinnittyvillä luokka- ja ryhmämuodostusprosesseilla on erilaiset toteutumisen ja pysyväisluonteiseksi muodostumisen todennäköisyydet. Taloudellisilla – ja muilla – rakenteilla on validoiva ja todennäköisyyksiä luova vaikutus luokkamuodostuksen eri vaihtoehtoihin (ks. Siisiäinen 1986).

Kolmanneksi, Alexis de Tocquevillen 1830-luvun alussa Amerikkaan tekemään matkaan pohjautuvasta kaksiosaisesta *Demokratia Amerikassa* (suom. 2007) teoksesta alkaen yhdistysten merkitys porvarillisen demokratian tärkeimpinä perustoina ja demokratian kouluna on otettu ikään kuin annettuna totuutena. de Tocqueville pitää demokraattista yhdistyslaitosta tärkeimpänä keinona ehkäistä valtion ylivaltaan pohjautuvan modernin tyrannian kehittymistä ja täyttää feodaalisen ylärakenteen häviämisen jättämää tyhjiötä. Yhdistykset voivat toimia välittävänä puskurina kansalaisten ja valtion välillä, minkä lisäksi ne voisivat myös ehkäistä luokkakuilujen syntyä yhdistämällä erilaisia katsomuksia omaavia ryhmiä toisiinsa. Sille luo aatteellisen perustan yhdistyksissä tapahtuva kasvattaminen demokraattiseen kansalaishenkeen. Useimmat myöhemmät yhdistyksiä vallan ja hallinnan näkökulmasta tarkastelevat teoretisoinnit peilaavat omia näkökantojaan de Tocquevillen klassisiin muotoiluihin.

Saksalaisessa 1890-luvun sosiologiassa Georg Simmel määritteli teoreettisesti edelleen kestäväällä tavalla yhdistysten integroivan funktion ehdot: vakaa yhteiskuntajärjestys on mahdollinen tilanteessa, jossa kansalaisilla on lukuisia jäsenyyksiä erilaisissa ”sosiaalisissa piireissä”, erityisesti yhdistyksissä, ja jossa erityyppisissä yhdistyksissä jäsenet tottuvat toimimaan yhdessä eri yhteis-

kuntaluokkiin kuuluvien ihmisten kanssa. Tuolloin nämä ristikkäiset jäsenyydet, ylittäessään yhteiskunnan luokkarajat, muodostavat niiden kanssa ”kilpailevia”, eri luokkiin kuuluvia yhdistäviä solidaarisuuksia. Niistä muodostuu joustava puskuri, joka suojaa yhteiskuntaa luokkapohjaisilta joukkoliikkeiltä taloudellisten kriisien aikana ja estää niitä kehittymästä poliittisiksi kriiseiksi. (Simmel 1890.)

Vielä monipuolisemman kuvan yhdistyksistä vallankäytön osana loi Max Weber 1900-luvun alkuvuosien kirjoituksissaan. Weberin mukaan moderni harrastusyhdistysten joukko on keskeisessä roolissa uuden herruusjärjestelmän rakentamisessa. Yhdistykset – porvarillisen demokratian peruspilari – kehittyvät säännönmukaisesti myös herruussuhteina yhtäältä sisäisesti, toisaalta suhteessa laajempaan poliittiseen järjestelmään. Yhdistysten sisällä hallinta pyrkii keskittymään niille, joilla on eniten taloudellisia, kulttuurisia ja sosiaalisia resursseja. Useimmiten yhdistysten sisäinen demokratia sen vuoksi muuntuukin käytännössä demokratian sääntöjen puitteissa vähemmistön vallaksi. Poliittisen järjestelmän kannalta keskeistä on yhdistysten – Weberin malliesimerkki on kuorot ja kuorolaulanta, joka sittemmin oli Robert D. Putnamin (1993) malliesimerkki positiivisen sosiaalisen pääoman ruumiillistumasta – toimiminen ”hyvän valtiokansalaisuuden” kasvattajana sanan passiivisessa merkityksessä. Kansalaiset, joiden keskeisenä pyrkimyksenä on kuorollinen äänenmuodostus jättävät hallitsijat rauhaan, minkä vuoksi jälkimmäiset kuorolaulua suosivatkin. (Weber 1911.)

Antonio Gramsci liitti 1920-luvun niin kutsutuissa Vankilavihkoissaan yhdistyslaitoksen poliittisen vallan legitimoinnin, oikeuttamisen problematiikkaan hegemonian käsitteen muotoiluillaan. Gramscin mukaan läntiset porvarilliset demokratiat ovat muita järjestelmiä vakaampia sen vuoksi, että niissä hallinta nojautuu kapeasti ymmärretyn valtiokoneiston ulkopuolisiin kansalaisyhteiskunnan laitoksiin ja organisaatioihin ja siten keskeisesti yhdistyslaitokseen. Kehittyneissä demokratioissa vallan positiot ja oman ryhmän hallitsevan aseman oikeuttaminen ovat saavutettavissa hankkimalla johtajuus kansalaisyhteiskunnan alueen organisaatioissa. Se on hegemonisen suostumuksen, konsensuksen tehokkain perusta. Nuo kansalaisyhteiskunnan organisaatiot mahdollistavat sekä kansalaiskasvatuksen että toimivat monitasoisena, usein näkymättömänä suojarahustuksena poliittisen järjestelmän virallisten koneistojen taustalla. (Gramsci 1979; 1982.) Ja vain niiden perustalle on Gramscin mukaan rakennettavissa toimiva ja vahva hallinnan järjestelmä. Ralf Dahrendorf arvioi 1980-luvun lopussa, että toimivan kansalaisyhteiskunnan kehittyminen Venäjällä kestäisi 60 vuotta, mikä on pitkä aika markkinoiden rakentamisen vaatimiin muutamiin vuosiin (Dahrendorf 1990).

Edellä käsiteltyjen valtion ulkopuolisen ylärakenteen organisaatioiden, yhdistysten ja erilaisten muiden kulttuuri-instituutioiden muodostaman kokonaisuuden perustalle rakentuu neljäs yhdistysten keskeisistä funktioista, Jürgen Habermasin analysoima porvarillinen julkisuus. Habermas antoi de Tocqueville 1800-luvun alkupuolen ideoille 1900-lukuun soveltuvan muotoilun. Porvarillinen julkisuus on teoreettinen ideaalityyppi, ihannetila, joka mahdollistaisi tasaveroisten, ilman pakkoa toimivien kompetenttien toimijoiden välisen vapaan keskustelun ja sen pohjalta muotoutuvan aidon konsensuksen synnyn (ks. Habermas 1974; 1968). Habermas myös jo ennakoiki utopistisen ihannetilän uudelleen feodalisoitumisen ennen kuin se on edes ehtinyt vakiintua muutoin kuin ideana. Kehkeytyvästä porvarillisesta julkisuudesta löytyvät kuitenkin porvarillisen demokratian edistyneimmät muodot, joita edellä esitellyt teoreetikotkin analysoivat: kansanliikkeet, yhdistykset, lehdistö ja paikallisdemokratian erilaiset elimet. Porvarillisen demokratian kehittyneisyyden kanssa eteni Habermasin ja monien muiden, esimerkiksi C. Wright Millsin, kuvaama massan muuttuminen yleisöksi, kohteesta toimijaksi (Habermas 1974; Mills 1956).

Siinä prosessissa yhdistykset kehittyivät ”kollektiivisiksi intellektuelleiksi”, muotoutuvan teollisuuskapitalismin ryhmien ja luokkien symbolis-kulttuurisiksi representaatioiksi ja tuottajiksi. Kollektiiviset intellektuellit tässä merkityksessä liittyvät uusien luokkamuodostelmien kehitykseen, antavat niille kulttuuris-poliittisen sisällön. Niissä yhdistyvät vaihtelevasti perinteisten intellektuellien ideologinen työ (vrt. Mannheim 1995) ja nousevien luokkamuodostumien, kuten ”työväenluokan” tai ”talonpoikaiston”, kasvatustyön kautta ”orgaanisten” intellektuellien synty ja toiminta (ks. Gramsci 1979). Tässä yhteydessä tärkeä panostus on toiminnan kollektiivisella ja sosiaalisella luonteella: kysymys on yhdessä tuottamisesta. Yhdistykset ja liikkeet kollektiivisina intellektuelleina voidaan ymmärtää kollektiivisiksi toimijoiksi yhtäältä luokkarepresentaation, toisaalta luokkien symbolisen ja poliittisen tuottamisen merkityksessä (ks. Siisiäinen 2009c).

Nuo ”kollektiiviset intellektuellit”, kansanliikkeet, yhdistykset, puolueet ja muut järjestöt loivat suomalaisen kansalaisyhteiskunnan alueellisesti eli horisontaalisesti ja luokkarakenteellisesti eli vertikaalisesti kattavan verkoston 1800-luvun loppupuolella ja 1900-luvun alussa. Niiden kombinaatioina kehittyivät myös kansallisen poliittisen organisoitumisen varhaiskaudelta alkaen suomalaiset aatteellis-poliittiset osakulttuurit: sosialidemokraattinen, maalaisliittolais-keskustalainen, kommunistis-kansandemokraattinen ja vanhasuomalais-kokoomuslainen. Yhdistyskulttuurit rakentuivat neliportaiseksi kylöosastojen, kuntayhdistyksen, piirijärjestön ja valtakunnallisen keskusjärjestön muodostamiksi kokonaisuudeksi, joissa kasvatuksellinen, ideologinen ja hyvinvoinnillinen kommunikaatio kulki tehokkaasti keskuksesta periferiaan, mutta myös – ainakin jossain määrin –

alhaalta ylöspäin. Niiden perustalta ovat nousseet monet keskeiset mobilisaatiot Venäjän vallan aikaisten sortovuosien vastustuksesta ja kansalaisotaan rekrytoinnista suomalaisen hyvinvointivaltion muotoutumiseen. Niiden hajoamisen synnyttämää aukkoa poliittisen mobilisoitumisen kentässä ja poliittisen järjestelmän legitimoinnissa huolestuneet ”tahot” ovat pyrkineet – toistaiseksi heikolla menestyksellä – täyttämään 2000-luvun ensi kymmenen loppupuolella.

Kaikki edellä mainitut neljä funktiota kytkee yhteen yhdistysten rooli hegemonisen järjestelmän ja siihen sisältyvän legitimoinnin toteuttamisen ydinalueena. Hegemonisella järjestelmällä tarkoitetaan tässä kokonaisuutta, jonka avulla modernin demokratian vallitessa hankitaan kansalaisten suostumus vallitsevalle yhteiskunnallisen hallitsemisen järjestelmälle johtajuuden kautta sekä niitä mekanismeja, joilla tuo järjestelmä ja siinä johtavassa asemassa olevan ryhmän asema oikeutetaan. Hegemoniaan kuuluvat myös ideologis-aatteelliset perustelut hallitsevaan asemaan pääsemisen vallitseville tavoille eli toteutettava sosiodikea (ks. Bordieu 1987) ja sekä organisoivat keinovalikoimat, joilla etuoikeuksien ulkopuolelle jätetyt ryhmät sidotaan hallitsevaan järjestelmään eli inkorporointi ja integrointi. Jatkossa keskityn yhdistysten tehtäviin hegemonian tuottamisessa ja uusintamisessa.

Yhdistystoiminnan nykyisen tilan ja tulevaisuuden näkymien arvioinnin välttämätön osatekijä on nykytilanteen suhteuttaminen viimeisten kolmen vuosikymmenen aikana tapahtuneeseen hegemonisen hallintajärjestelmän muutokseen. Tuona ajanjaksona valtiokoneistojen ja poliittisesti merkityksellisen kansalaisyhteiskunnan organisaatioiden, liikkeiden ja yhdistysten kokonaisuus on muuttunut enenevästi kollektiivisesta ”hallinnasta läheltä” (*vanha hegemonia*) yksilölliseksi ”hallinnaksi kaukaa” (*at a distance*; ks. Rose 1999) (*uusi hegemonia*). Yhteiskunnan kokemisen ja sosiaalistumisen näkökulmasta tendenssiä kutsutaan yleisimmin yksilöllistymiseksi. Yksilöiden yhteiskuntasuhdetta määrittävä sosiaalisten jäsenyyspiirien kokonaisuus on monin tavoin uudistunut ja sitä kautta heidän yhteiskuntasuhteensa, se mitä yhteiskunta itse kullekin käytännössä on, on ratkaisevalla tavalla muuttunut.

Suomalaisen yhdistyslaitoksen kehityssuunnat

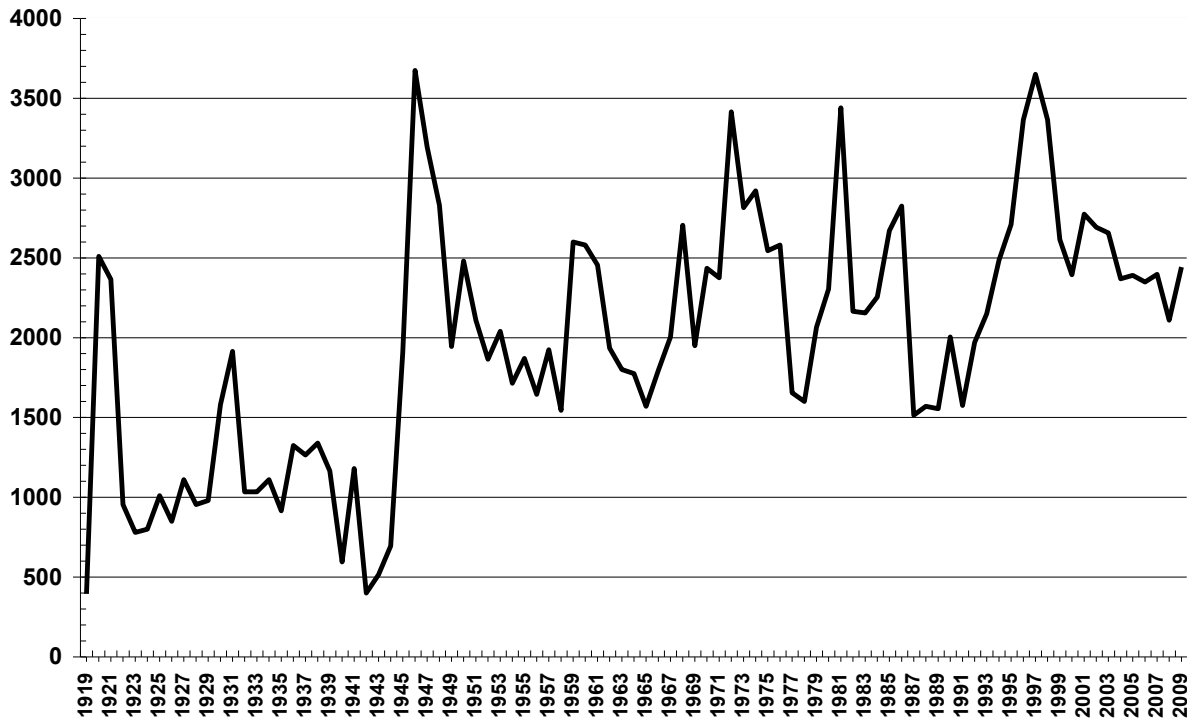
Suomalaisen modernin yhdistyslaitoksen juuret ovat 1800-luvun kansallisissa liikkeissä ja 1800-luvun loppupuolen yhteiskunnallisessa järjestäytymisessä. 1800-luvun loppupuoliskon organisointumisessa yhdistyivät kansakunnan nousun, suomalaisen sivistyneistön muotoutumisen ja sivistystehtävän, kielikysymyksen, Venäjä-suhteen, kapitalistisen luokkarakenteen tuottamisen ja rep-

resentaation sekä alueellisen integroimisen intressit. 1800-luvun alkupuoliskon yläluokkaisessa organisoitumisessa hallitsevina olivat aatteellis-sivistykselliset ja kielikysymykset. 1800-luvun loppuvuosikymmeninä organisoituminen sai joukkoliikkeiden muodon, mikä laajensi sen sosiaalista perustaa talonpoikaiston alempiin kerrostumiin sekä työväenluokkaan. Vuoden 1905 suurlakon aikoihin Suomeen oli kehittynyt maan kattava, työnjaollisesti eriytyvien yhdistyslinjojen verkosto, joka jakautui yhä selvemmin myös luokkaperusteisesti ja ideologis-poliittisesti. Tuolla kaudella yhdistysten kasvatuksellinen funktio korostui paitsi aatteellisissa yhdistyksissä, myös sosiaalisia intressejä edistävissä liikkeissä, esimerkiksi raittiusliikkeessä, sekä monissa harrastusyhdistyksissä. Tämä tulee näkyviin selvimmin yhdistysten ja liikkeiden johdon toiminnassa: melkein riippumatta liikkeen aatteellisesta suuntautuneisuudesta oli sen johdolla korkeakulttuurinen siveelliskasvatuksellinen orientaatio. Kehittyvien luokkien liikkeet, ”kollektiiviset intellektuellit” jakoivat jossain määrin yhteisen ”historisiteetin”, käsitykset tärkeistä yhteiskunnallisen kehityksen kulttuurisista malleista (vrt. Touraine 1981). Esimerkiksi kulttuurijärjestöissä kansaa pyrittiin kasvattamaan korkeakulttuurin kohottavassa hengessä samansuuntaisesti niin kansallisen nousun sivistysjärjestöissä kuin 1940- ja 50-luvun kansandemokraattisissa nuorisojärjestöissäkin, vaikka käsitykset tuon korkeakulttuurin sisällöstä vaihtelivat suuresti (ks. Kurkela 1986; 1989). Samanaikaisesti toteutui yhdistysmuotoisen kansalaisyhteiskunnan rooli kollektiivisina intellektuelleina.

Vuoden 1905 suurlakon jälkeen vahvistui jakautuminen porvarilliseen ja sosialidemokraattiseen poliittis-ideologiseen yhdistysosakulttuuriin. Niistä porvarillinen puoli eriytyi ruotsalaiseen sekä vanha- ja nuorsuomalaiseen ja vähän suurlakon jälkeen maalaisliittolaiseen suuntaukseen. Sosialidemokraattisesta alakulttuurista puolestaan erkaantui sisällissodan jälkeen vasemmistolaisempi, sittemmin kommunistiseksi ja kansandemokraattiseksi muotoutunut haara. Näiden rinnalla kulki edelleen jatkuva ”ei-poliittiseksi” esitetyn harrastustoiminnan yhdistysten kehitys. Vuoden 1918 sisällissodan osapuolet realisoivat tahoillaan yhdistyslaitoksen potentiaalin omassa rekrytoinnissaan.

Itsenäisen Suomen keskeisimpiä lainsäädännöllisiä hankkeita oli yhdistyslain säätäminen ja voimaantulo vuonna 1919. Suomalainen valtiokeskeinen, laillisuutta ja järjestyneisyyttä korostava kollektiivisen toiminnan malli kiteytyy rekisteröidyn yhdistyksen instituutiossa. Kaikki merkittävät suomalaiset joukkoliikkeet ovat rekisteröityneet yhdistyksiksi hyväksymällä siten – ainakin muodollisesti – siihen sisältyvät pelin säännöt vastasuorituksena oikeussubjektistatuksesta ja legitimitiin neuvottelukumppanuuden tunnustamisesta suhteessa valtioon ja yksityisoikeudellisiin toimi-

joihin (ks. Siisiäinen 2009a). Kuvio 1 kuvaa uusien yhdistysten rekisteröintejä vuodesta 1919 alkaen:



Kuvio 1. Uusien yhdistysten rekisteröinnit vuosina 1919–2009.

Suomessa on perustettu yli 180 000 uutta rekisteröityä yhdistystä yhdistysrekisterin olemassaolon aikana eli 2000 yhdistyksen vuosivauhdilla. Lisäksi myös vanhoja yhdistyksiä on rekisteröity uudelleen. Vilkkaimmin yhdistyksiä on syntynyt yhteiskunnallisen protestoinnin ja muiden dynaamisen muutosten jaksoina, kuten toisen maailmansodan jälkeisenä (ääri)vasemmistolaisena kautena (1944–1948), 1960- ja 70-lukujen vaihteen vasemmistolaisen, 1950- ja 60-lukujen vaihteen vasemmistolaisen ja populistisen jakson (1959–61), 1970-luvun lopun ja 1980-luvun alun vihreän aallon aikana. 1990-luvun puolivälin yhdistystulva on osa yhteiskunnan monitasoista murroskautta, jonka aikana ei syntynyt voimakkaita joukkoliikkeitä. Yhdistysten synnyn selittäviä taustatekijöitä löytyy lamasta selviytymisestä, EU-jäsenyydestä ja globalisoitumisen vauhdittumisesta, talouden murroksesta, hyvinvointivaltion rakenteiden uudelleen järjestämisestä, yksilöllistymisen erilaisten muotojen voimistumisesta, uudentyyppisen verkostoitumisen ja internetin vaikutuksista. Kaikkina edellä mainittuina yhteiskunnan dynaamisen kehityksen jaksoina yhdistyslaitos on uudistunut myös laadullisesti, mikä ilmenee sen sisäisten painopisteiden muutoksina. Suomessa on

vuonna 2010 noin 90 000 toimivaa rekisteröityä yhdistystä, sekä tuntematon määrä rekisteröitymättömiä, mikä on maailman huippuluokkaa asukasluvuun suhteutettuna. (Ks. Siisiäinen & Kankainen 2009.)

Yhdistyslaitoksen viimeaikainen uudistuminen on ollut sekä määrällistä että sisällöllistä. Viimeisen 15 vuoden aikana on perustettu noin 40 000 uutta rekisteröityä yhdistystä. Yhdistysmuodostuksen valtavirta vie puoluepoliittisesta ja taloudellis-ammattillisesta järjestäytymisestä kulttuurin, liikunnan ja muiden harrastusten suuntaan. Uusimmista yhdistyksistä nuo kolme ryhmää muodostavat jo noin kolme neljäsosaa, kun niiden osuus koko itsenäisyyden aikana perustetuista yhdistyksistä on vain noin 40 prosenttia. Formaalin politiikan yhdistysten osuus on pudonnut pariin prosenttiin vuosituhannen alussa oltuaan 1970-luvun lopulle asti yli neljäsosan kaikista yhdistyksistä.

Poliittisten yhdistysten ja yleensäkin formaalin politiikan laskutendenssiä täydentää luokkakytkennän ja ideologisten tekijöiden merkityksen samanaikainen väheneminen myös politiikan ulkopuolisen organisoitumisen, kuten urheilun, opiskelun ja sivistyksen, raittiustoiminnan ja kuorolaulun alueella. Samanaikaisesti kun maailmankatsomuksellisesti kytkeytyneiden sivistysjärjestöjen merkitys on vähentynyt, opintoyhdistysten määrä ja suhteellinen osuus on lisääntynyt uusimpien yhdistysten joukossa. Myös joillakin uskonnollisen organisoitumisen alueilla on tapahtumassa kasvua. Yhteinen yleisnimitys useimmille näistä muutoksista löytyy kuitenkin yhteiskunnan kokemisen mallin yksilöllistymisestä. Yhdessä edellä esitellyt tekijät ilmenevät uusien yhdistysten tarkoituksien specialisoitumisena ja eriytymisenä: useimmilla harrastustoiminnan alueilla – esimerkiksi musiikin, lemmikkieläinten, kamppailulajien, ruokakulttuurin, faniuden – joilla aikaisempina vuosikymmeninä toimi muutaman alalajin yhdistyksiä, saattaa nykyisin olla useampiin kymmeniin alatyyppeihin eriytynyt kokonaisuus. Jäsenrooliin investoidaan nykyisin yhä pienempi osa persoonaa tai toimijuutta (vrt. Bauman 1995; ks. Siisiäinen 2009b; Siisiäinen & Kankainen 2009). Tämä merkitsee myös yhdistystoiminnan painopisteen siirtymistä yhdessä tuottamisesta kuluttamiseen ja kollektiivisesta yksilölliseen.

Yhdistyslaitoksen specialisoitumisen sisällöllisenä juonteena kulkee järjestöllisten alakulttuurien hajoamistendenssi. Samanaikaisesti ”villien”, keskusjärjestöihin kuulumattomien yhdistysten osuus on kasvanut voimakkaasti. Nämä villit, useimmiten pienikokoiset yhdistykset on myös organisoitu vapaamuotoisemmin, vähemmän byrokraattisesti. Näiden yhdistysten hallintorakenteet ovat keveitä ja minimaalisia. Monet uusista yhdistyksistä kuuluvat keskusliittoihin käytännöllisistä ”pakoista”: esimerkiksi liikuntaseurat halutessaan harjoittaa sarjamuotoista kilpaurheilua tai muut

harrastusyhdistykset hyödyntäessään keskusjärjestön tieto- ja asiantuntijuuskanavia. Samaan suhdekimppuun liittyy myös uusien yhdistysten korporatististen siteiden ja vuorovaikutusverkoston höltyminen kunnallisiin ja valtiollisiin instituutioihin nähden (ks. Siisiäinen 2009a). Kumppanuusroolissakin intressit ovat usein hyvin käytännöllisiä: toimitilojen käyttömahdollisuus, avustusten saaminen ja muut vastaavat edut ylläpitävät tällaisia yhteyksiä mahdollisten demokratiaefektien tullessa toiminnan tarkoittamattomina seurauksina.

Niin kuin yhteiskunnassa yleisemmin, yhdistystoiminnankin idea- ja intressiperusta on entistä useammin luonteeltaan paikallinen tai kansainvälinen ja suhteellisesti harvemmin kansallinen. Toimintaideoita haetaan globaalisti, mutta toiminta suuntautuu yhä useammin oman lähiympäristön kehittämiseen. Symbolisella alueella tätä heijastelevat yhdistysten nimenantokäytännöt, joissa kansallisen symboliikan merkitys on heikennyt. Uusissa nimissä käytetään myös entistä harvemmin kollektiivisia, esimerkiksi luokkarakenteisiin liittyviä symboleja (ks. Siisiäinen 2009c). Kansainvälistyminen näkyy yksinkertaisimmin yhdistysten nimikielten muutoksessa: suomenkielisiä yhdistysnimiä oli 1990-luvulla enää 78 prosenttia kaikista, kun ne muodostivat 94 prosenttia vuosien 1940–1979 yhdistysnimistä. Samaan aikaan englanninkielisten nimien osuus kasvoi alle yhdestä kymmeneen prosenttiin, ruotsinkielisten nimien osuuden pysytellessä noin neljässä–viidessä prosentissa (Siisiäinen 2009c).

Yleinen johtopäätös edellä esitetystä on, ettei yhdistystoiminta – tai yhdistysmuotoinen sosiaalinen pääoma – Suomessa ole hiipunut tai kriisiytynyt kokonaisuudessaan. Kriisi koskettaa kuitenkin monia perinteisiä yhdistystoiminnan osa-alueita, erityisesti formaalin politiikan yhdistyksiä ja rajatussa merkityksessä ”ideologisia” järjestöjä. Sama johtopäätös vahvistuu tarkastelemalla suomalaisten yhdistysjäsenyyksien kehitystä: suomalaiset kuuluvat – taas yhdessä muiden pohjoismaalaisten kanssa – kansainvälisten vertailututkimusten valossa niiden maiden ryhmään, joiden kansalaisilla on eniten yhdistysjäsenyyksiä. Ja kuten uusien yhdistysten perustamisen alueellakin, harrastusyhdistysten – mukaan lukien kulttuuri – jäsenyydet ovat lisääntymässä, poliittisten järjestöjen jäsenyydet vähenemässä (ks. Siisiäinen & Kankainen 2009). Näillä muutoksilla on monenlaisia vaikutuksia ja kytköksiä hegemonisen kokonaisjärjestelmän ja hallinnan tyyppin muutokseen.

Vanhasta uuteen hegemoniseen järjestelmään

Artikkelin perusajatuksia on, että 1960- ja 1970-luvuilla vielä selvästi vallinneesta kollektiiviseen hallintaan perustuvasta hyvinvointivaltiollisesta hegemoniatyypistä on 1990-luvulta alkaen siirrytty markkinamallille rakennettuun, tee-se-itse-yksilön hallinnalle pohjautuvan hegemonian kauteen. Tässä siirtymässä myös yhdistysten merkitys muuttuu: yhdistykset ovat edelleen hegemonisen hallinnan keskiössä, mutta ne mukautuvat toimintatavoiltaan ja -sisällöiltään uuden hegemonian vaatimukseen. Tässä tarkastelun kohteena olevien yhdistysten kannalta olennaisia muutoksia kuvataan taulukossa 1.

Taulukko 1. 1970-luvun ja 2000-luvun hegemoninen hallinta ja yhdistykset.

Hegemonian komponentti / luonteenomainen tendenssi	1970-luvun hegemonia	2000-luvun hegemonia
Hallitseva teoreettinen puhe	<ul style="list-style-type: none"> • rakenneteoreettinen, rakenteita ”syyllistävä” ja sosiaalinen • kokonaisuutta korostava • kvalitatiivinen • ”sosiologismi” 	<ul style="list-style-type: none"> • yksilövalintaa korostava • yksilöä vastuullistava ja ”syyllistävä” • kvantitatiivinen ja numeerinen • ekonomismi
Keskeiset agentit	<ul style="list-style-type: none"> • hyvinvointivaltio ja valtiollinen hoiva • kollektiviteetit • ”yhteinen etu” 	<ul style="list-style-type: none"> • mahdollistava valtio • ”tee-se-itse-yksilö” ja markkinatoimijat • egoprojektit ja kilpailu
Toiminnan taso	<ul style="list-style-type: none"> • luokat ja kerrostumat, eriytyneet ryhmät 	<ul style="list-style-type: none"> • vapaa ja vastuullinen yksilö
Hallinnan tyyppi	<ul style="list-style-type: none"> • hallinta ”läheltä” • valtiollinen, korporatistinen • ”solidaarisuus ylhäältä” • sosiaalivaltiorippuvuus (<i>welfare dependency</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • hallinta ”kaukaa” • markkinoiden näkymätön käsi ja sitä tukeva valtio • vastuullistettujen pluralismi • valtiorippuvuudesta vapautuminen
Sosiaaliset siteet	<ul style="list-style-type: none"> • vahvat siteet • vahva ja pysyväisluotoinen sitoutuminen • yhdistykset ja kollektiivit 	<ul style="list-style-type: none"> • heikot siteet • kevyt ja hetkellinen sitoutuminen • minäprojektit ja täsmäprojektit
Yhdistysten merkitys	<ul style="list-style-type: none"> • päärooli • korporatistiset instituutiot ja eri alueiden tendenssit • oman logiikan noudattaminen korporatismissa 	<ul style="list-style-type: none"> • sivurooli • osuus vastuullistamis- ja oman elämän yrittäjäksi kouluttamisessa • taloudellisen logiikan ja mallin ylivaltaan alistamistendenssi
Yhteenliittymisen tyyppi	<ul style="list-style-type: none"> • (yhdessä)tuottaminen • valtiollinen organisointi ja kontrolli 	<ul style="list-style-type: none"> • kuluttaminen • markkinaohjaus ja taloudellinen kontrolli

Suomessa 1970-luvulle – ja suureksi osaksi pidempäänkin – vallalla ollut hegemoninen hallinnan systeemi rakentui hyvinvointivaltioajattelun ja siihen johtaneen intressikompromissin pohjalle. Hallitseva ”totuuspuhe” (ks. Rose 1999) oli luonteeltaan rakenneteoreettinen, otti huomioon luokkanäkökulman, vetosi kokonaisuuteen ja oli sävyiltään ”sosiaalinen”. Tausta-ajatuksina oli yhteiskunnallisten ristiriitojen sääntelypohdintoja, joissa vakaan demokratian ehtoina pidettiin syste-

min kykyä ehkäistä luokkaerojen ja -ristiriitojen välittyminen poliittisiksi konflikteiksi kuten lakoiksi. Vasta 1960-luvulla Suomi alkoi siirtyä kansainvälisissä tutkimuksissa epävakaa demokratian maiden ryhmästä kohti vakaa demokratian ryhmää. (Ks. Siisiäinen 1986.)

Järjestömaailman organisoitumislinjat noudattelivat 1970-luvulla pitkälti luokkajakoja (ks. Uusitalo 1985). Tämän mukaisesti keskeisissä teoretisoinneissa etsittiin ehtoja sille, miten olisi mahdollista yhdistää luokkajakojen ja vakaa demokratian samanaikainen olemassaolo. Vallitseva ajattelumalli korosti yhtäältä yhdistymisen vapautena, organisoitumisen moninaisuutena ja korkeana asteena toteutuvaa pluralismia ja intressiyhteenliittymien inkorporoinnin tärkeyttä, jota ilmentävät korporatistiset elimet sekä järjestöjen ylätasoon valtiokytkennät. Kysymyksessä oli luokkien ja kollektiivien inkorporointi ja niiden yhdistys-/järjestömuotoisen kollektiivisen toiminnan integrointi. Solidaarisuutta synnyttivät korporatistisesti toteutettujen instituutioiden toimenpiteet ”ylhäältä käsin”, muun muassa keskiluokkien opettaminen ajatukseen omien intressien yhdistämisen mahdollisuudesta hyvinvointivaltion ”yleiseen etuun” (vrt. Crow 2002).

Hallitseva sfääri tässä hegemonisessa kompromississa oli hyvinvointivaltio ja keskeinen keino kollektiivinen korporatistinen ohjaus. Sen keskiössä olivat kollektiivista mallia toteuttavat yhdistykset ja järjestöt, joiden ajateltiin – ihannemallissa – pohjautuvan vahvoihin, pitkäkestoiisiin jäsenyysiteisiin. Pohjoismaisen poliittisen regiimin suomalainen sovellutus toimi neliportaisen järjestömallin jäsenistöään integroivien käytäntöjen välityksellä. Siinä yhdistykset yhtäältä mobilisoivat ja kasvattivat (potentiaalista) jäsenistöään, toisaalta inkorporoivat ja sitoivat ko. potentiaalit integraaliseen valtioon.

Uudessa, 1990-luvulla vakiintuneessa hegemoniassa painopiste siirtyy poliittisesti ja yhdistyksellisesti jakautuneiden luokkafraktioiden integroinnista ja inkorporoinnista sisäisesti jakautuneiden yksilöiden, ”dividiin” systeemi-integrointiin. Tämän hallinnan järjestelmän totuuspuhe on yksilöllinen, yksilöä vapautta ja vastuullisuutta korostava. Ohjaavan hyvinvointivaltion korvaa ”mahdollistava” valtio, joka luo valinnan mahdollisuuksien – mutta ei rakenteellisten edellytysten – tasa-arvoa taloudellisilla ja intressimarkkinoilla toimiville ”tee-se-itse-yksilöille” (ks. Rose 1999; Dean 2007). Hyvinvointivaltioriippuvuuden, tai sosiaalivaltioriippuvuuden, tilalle rakennetaan ko. riippuvuuksista vapautumisen eetosta, johon istuvat hyvin ajatukset heikkojen siteiden keskeisyydestä, kevyen ja hetkellisen sitoutumisen luonnehtimista yhteisöllisistä sidoksista ja perinteisen kollektiivisen toiminnan korvautumisesta asiakkuuden tai kuluttajuuden käsitteiden kaltaisella toiminnalla sekä yhdistyksistä leimallisesti itsen toteuttamisen muotoina tai egoprojekteina ja kevytaktivismista malliesimerkkinä tehokkaasta mobilisoinnin tavasta. Tee-se-itse-yksilön kasvatta-

misessa yhdistykset kilpailevat muiden markkinatoimijoiden kanssa, usein sivuroolissa, kun vanhassa systeemissä sellainen kilpailu oli rajatumpaa ja harvempiin osa-alueisiin kohdistuvaa, kuten esimerkiksi median ja yhdistysten tai kansalaisopistojen ja yhdistysten välinen kilpailu.

Tee-se-itse-yksilöiden markkinalogiikkaa noudattelevalle yhdistys- ja järjestötoiminnalle on tyypillistä kahtiajakautuminen: yhtäällä toimivat pienet tee-se-itse-yksilön pirstoutunutta intressi- ja tarvemailmaa palvelevat yhdistykset, esimerkiksi monenlaiset harrastusyhdistykset, toisaalla operoivat suuret managerialistisesti johdetut järjestöt. Viime kädessä molemmat ovat ymmärrettävissä saman hegemonistisen totuuspuheen osina. Kysymys on markkinalogiikkaa ja kulutusmallia noudattelevasta tai heijastelevasta ”kollektiivisesta” toiminnasta, jossa peruselementtinä on vapaa ja vastuullinen yksilö. Sellaisen yksilön toiminta ajatellaan voitavan hahmottaa ja hallita saman mallin – valinnan teoria, uusliberalismi – mukaisesti. Totuuspuhe on kvantifioivaa, numeroistavaa ja yksilön valintaan viime kädessä pohjautuvaa (ks. Dean 2007; Rose 1999). Yhtäältä toimii yksilöiden egoprojektien ja (kulutus)valintoina toteutuva pikkuyhdistysten kokonaisuus, jossa yksilöt kasvattavat ja hallitsevat itse itseään. Toisaalla on hierarkkisten keskusjärjestöjen kokonaisuus, jossa toteutetaan samaa managerialistista organisaatiomallia kuin yrityksissä ja valtiokoneistoissakin ja joissa toiminta-ajatus on sopeutettu taloudellisen alajärjestelmän koodistoon ja sen ehdoilla käyväisiin kamppailuihin, kuten palvelutarjonta, kilpailuttaminen, projekteistaminen, EU-hankkeet, sopivaksi (ks. Parker 2002). Näissä kahdessa yhdistystoiminnan lajissa on kysymys taloudellisen logiikan kahdesta sovellutustavasta, jotka yhdessä muodostavat yhdistysten roolin luonnehdinnan uudessa hegemoniassa. Se miten laajalle tämä ideaalityyppinen malli on yhdistyslaitoksessa levinnyt, on empiirinen ja kiistanalainen kysymys.

Tällä uudella hegemonisella hallintajärjestelmällä olisi kaiken kattavaksi muodostuessaan vakavia seurauksia yhdistyslaitoksen mahdollisuusrakenteena, sen osien toimintoja mahdollistavana, rajoittavana, erilaistavana ja eriarvoistavana kontekstina. Tässä käynnissä olevassa yhdistystoiminnan uusjaossa erilaiset yhdistykset ovat valinneet – tai joutuneet valitsemaan – erilaisia suuntautumisia. Se tulee eriyttämään yhdistystoimintaa monin tavoin tulevina vuosina. Siinä keskeiseksi muodostuu rajankäynti perinteisen yhdistystoiminnan, uuden yhdistystoiminnan ja uudentyyppisten yhteisöjen ja verkostojen välillä. Perinteisen yhdistystoiminnan – ja järjestötoiminnan – osuus on pienentynyt selvästi 1980-luvulta asti ja sen tilalle on tullut enenevästi edellä kuvattu uudentyyppinen yhdistyslaitos. Tämän toiminnan tiettyjen alueiden kohdalla on kyseenalaista, voidaanko puhua enää yhdistyksistä sanan perinteisessä merkityksessä.

1970-luvulla jo kysyttiin, pitäisikö joukkotiedotusvälineistä alkaa puhua uusina kansanliikkeinä (Orban 1978; ks. Siisiäinen 1986). Viime vuosina on yhä tullut välttämättömämmäksi tyyppitellä sosiaalisten liikkeitä tavalla, joka ottaa huomioon liikkeen uusimmat muodot. Erityisen selvästi tämä tulee ilmi niin sanottujen nettiliikkeiden ja niihin liitettävien ”kevytaktivismiin” eri muotojen osalta (vrt. esim. Konttinen & Peltokoski (toim.) 2010; Stranius 2009). Osittain on kysymys vain uudenaikaisesta kommunikation ja muun toiminnan välineiden käyttöönotosta, osittain saattaa olla syytä puhua kokonaan uudenlaisten liikkeiden synnystä eli liikesektorin sisällöllisestä ja laadullisesta uusiutumisesta.

Sama rajankäynti on suoritettava myös yhdistyslaitoksen alueella. Jos pitäydytään nykyisin vallitsevassa yhdistyksen määrittelyssä, ja jos lisäksi suomalaisittain korostetaan rekisteröintiä yhdistyksen vartenotettavuuden kriteerinä, yhdistysten rajausta on varsin helppoa. Mutta jos korostetaan yhdistyksen luonnetta useamman kuin kahden yksilön yhteisten intressien edistämisen areenana, toiminnan vapaaehtoisuutta, ei-taloudellista luonnetta, valtiosta riippumattomuutta, tilanne muuttuu selvästi monimutkaisemmaksi. Aatteellisia, taiteellisia tai opiskeluun liittyviä intressejä on mahdollista harrastaa yhdessä myös internetin välityksellä. Osa yhteisharrastamisesta voi olla nimenomaan internetiin liittyvää tai olla itse internetin harrastamista. Vuonna 2009 voimassa oleva yhdistyslaki ei salli yhdistyshallinnon virallisen puolen toteuttamista internetin avustuksella. Internet-kommunikaatiolla on lisäksi oma erityisluonteensa verrattuna vuorovaikutussysteeminä toimivaan, kasvokkaisuuteen pohjautuvaan yhdistykseen (ks. Siisiäinen 2009d). Mutta mikään näistä ei ole este erityisen internet-yhdistyksen tyyppin vakiintumiselle myös yhdistysteorian legitimoimana lähitulevaisuudessa.

Rekisteröidyn yhdistyslaitoksen sisällä voidaan erottaa muutamia tietoisia tai tiedostamattomia valintoja ja linjauksia suhteessa uuden hegemonia tehtävien toteuttamiseen. Ne auttavat hahmottamaan yhdistystoiminnan eriytymiskehitystä:

1. Tee-se-itse-yksilön hegemonistiset kasvattajayhdistykset, joiden tavoitteena on vapaan ja omasta hallinnastaan vastuullisen toimijan kasvattaminen sanan laajassa merkityksessä. Tällaisista esimerkkeinä voitaisiin mainita maahanmuuttajien kotouttamisyhdistykset (ks. Pyykkönen 2007), työmarkkinavalmiuksia parantavat yhdistykset sekä erilaisista riippuvuuksista – hyvinvointivaltiorippuvuus mukaan lukien – ”parantavat” yhdistykset.

2. Hyvien valtiokansalaisten kasvattajat Max Weberin merkityksessä eli harrastusyhdistykset, jotka auttavat yksilöä kehittämään jotain pientä aspektia kyvyissään ja sen käänteispuolena suuntaavat toimijan huomiota pois poliittisista asioista tai harmien aiheuttamisesta vallanpitäjille. Weber puhui tässä yhteydessä kuorolaulusta, mutta sopivia esimerkkejä voisi löytää paljon helpommin vaikka tiettyjen urheiluseurojen tai ruumiinkulttuurin alueelta.
3. Sivistys- ja opiskeluyhdistykset, joissa on sekä vanhan jatkuvuutta että uudenlaisten lähestymistapojen kehittelyä. Vuonna 2008 rekisteröidyistä uusista yhdistyksistä peräti 6 prosenttia lukeutui tähän kategoriaan (ks. Peltosalmi & Siisiäinen 2009).
4. Taloudellisen alajärjestelmän toimintalogiikan sisäistäneet ja sen vaatimuksiin mukautuneet järjestöt ovat valinneet managerialistisen hallinta- ja johtamismallin ja usein eriyttäneet liiketoiminnan omaksi organisaatiokseen kilpaillakseen palvelutuotannon ja EU:n intressimarkkinoiden alueella. Näitä järjestöjä löytyy kaikilla yhdistysalueilla, esimerkiksi urheilun sekä sosiaali- ja terveysturvan alueella.
5. Taiteen ja tieteen perinteelliset, ”autenttisuuteen” pyrkivät yhdistykset jatkavat uudistuen pitkää perinnettä. Vuoden 2008 uudista yhdistyksistä kahdeksasosa oli erilaisia taideharrastusten yhdistyksiä.
6. Vaihtoehtoliikkeet ja yhdistykset toteuttavat selvimmin konventionaalisesta poikkeavaa politiikkaa sanan laajassa merkityksessä. 2000-luvulla ei kuitenkaan ole kehittynyt vahvaa vaihtoehtoista hegemonista projektia hallitsevalle suuntaukselle. Ei ole myöskään kunnollista kuvaa siitä, millainen ”vaihtoehtoinen kollektiivinen intellektuelli” ja siihen liittyvä kasvatusprojekti näistä liikehdinnöistä voisi kehittyä tai onko sellaisesta puhuminen ylipäättänsä relevanttia tässä yhteydessä. Globaali verkostoituminen ja kansallisten pisteittäisten vastarintojen ylikansallinen verkostoituminen on erityisesti internetin avulla voimistunut niin määrällisesti kuin sisällöllisestikin. Viime vuosien näyttävimmät joukkomielenosoitukset ja tapahtumat, esimerkiksi Maailman sosiaalifoorumi, ovat noudatelleet tätä mallia.
7. Uuden tyyppin verkkovälitteiset yhdistykset ovat edellä esitetyn verkostoitumisen toteutumisen muotoja. Osa näiden verkostojen aktivisteista – ja jotkut tutkijoistakin – katsovat, ettei näissä

liikehdinnöissä ja ”yhdistyksissä” ole enää kysymys perinteisestä kollektiivisten identiteettien muodostuksesta ja niihin kiinnittyvästä kollektiivisesta toiminnasta (vrt. Konttinen & Peltokoski (toim.) 2010). Uuden organisoitumisen koordinaatit ovat vasta muotoutumassa, minkä vuoksi niitä ei ole myöskään mahdollista selkeästi määritellä.

Yhdistysten korvaamattomuus

Suomalainen yhdistyslaitos on kokenut suuria laadullisia muutoksia viimeisen kahden vuosikymmen aikana: se on kasvanut määrällisesti ennätysvauhdilla. Sen lisäksi se on eriytynyt, specialisoitunut, ”villiytynyt” ja vapaamuotoistunut. Uuden hegemonian toiminnan kannalta ongelmana saattaa olla, millä tavalla pienet yhdistykset, jotka eivät juurikaan tuota solidaarisuutta tai yleistettyä luottamusta jäsenistöonsä, kykenevät toimimaan hegemoniakittinä. Jos yhdistysjäsenyydet ovat ”naulakkoyhteiskunnan” (Bauman 1995) rooliasuja, joita vaihdetaan kevyesti, ilman sen suurempia sitoutumisia, ei niiden varaan voi rakentaa hegemonisen hallinnan ja legitimaation edellyttämää systemaattista kasvatustyötä.

Toisaalta hyvä ja tutkimusta vaativa kysymys onkin, tarvitseeko uusi hegemonia perinteisiä yhdistyksiä ja jos tarvitsee, missä merkityksessä. Tee-se-itse-yksilön kasvattamisessa uudet mediat, internet-verkostot ja -yhteisöt, tavaraestetiikan ja kulutuksen maailma lienevät monia yhdistyksiä tehokkaampia. Yhdistyksillä voi tässä kokonaisuudessa olla yhtäältä rooli uudenlaisena kulutuksen mahdollistajana. Yhdistyslaitos voi tarjota myös eräänlaisen varaventiilin tilanteessa, jossa poliittisen alajärjestelmän ja taloudellisen alajärjestelmän kyllästymispiste on saavutettu ja ylitetty ja ihmiset jättävät ne. Ja ennen kaikkea ne säilyttänevät merkityksensä vallitsevan kehityksen keskeisinä ja korvaamattomina kyseenalaistajina ja kriitikkoina, minkä tehtävän toteuttaminen on myös välttämätöntä vapaaehtoisuuteen pohjautuvan hegemonia toimivuudelle.

Yhdistyslaitoksen – ja uudenlaisten yhdistymisen muotojen – tärkein funktio yhteiskunnallisen ja poliittisen järjestelmän kannalta on sen monimuotoisuuden ennakoimattomassa kokonaisvaikutuksessa. Suuri osa yhdistyksistä kuitenkin toimii jäsenintressien mukaisesti välittämättä hegemonisista ”imperatiiveista”. Muutosvaikutukset tulevat viiveellä, monien toimintojen kokonaisvaikutuksena. Yksittäisten yhdistysten pienistä innovaatioista voidaan lukea muutoksen enteitä, heikkoja signaaleita. Suurin ”innovaatio” on kuitenkin useiden kymmenien tuhansien suuruiseen yhdistyslaitokseen sisältyvä ”joukkoviisauus”. Pluralismi ja paljous tarjoavat mahdollisuuden tuottaa uusia ideoita, tarjota ratkaisuja, vaatia muutoksia. Lisäksi hegemonisista itsestäänselvyyksistä

poikkeavat näkemykset, kokeilut, ”hätäjarrutukset” jne. voivat talvehtia kokonaisuuden suojissa. Yhteiskuntajärjestelmän – ja poliittisenkin järjestelmän – kannalta huolestuttavampaa olisi, jos uusia yhdistyksiä ei syntyisi ja jos yhdistyksillä ei olisi jäseniä, kuin se että luutuneet konventionaalisen politiikan koneistot ja organisaatiot menettävät suosiotaan ja jäseniään. Olennaista on mihin poisvirtaus suuntautuu ja mitä tulee vanhan tilalle.

KANSALAIK- JA TYÖVÄENOPISTOT – KOULUTUKSELLISTA TASA-ARVOA?

Ilkka Virta

Koulutus kytkeytyy aina johonkin sosio-kulttuuriseen kehitysvaiheeseen, joka paitsi määrittää sen toimintapuitteet ja resurssit myös luo sille yhteiskuntapoliittiset odotukset ja tavoitteenasettelut. Eri historian hetkinä valtaapitävillä on aina ollut omat intressinsä – ”koulutususkonsa” – miksi rahvasta pitää ja kannattaa sivistää (ks. esim. Suoranta ym. 2008).

Vanhempina aikoina kansanopetus kuului kirkolle, jolla oli omat pyrkimyksensä opinannolle. Lukutaitoa kirkko piti tärkeänä, koska se avasi tien Jumalan sanan opiskeluun ja päähän pönttämiseen. Papit kiersivät testaamassa rahvaan lukemista eri puolilla pitäjiä järjestetyillä kinkereillä eli lukusijoilla. Lukutaidoton ei voinut osallistua ehtoolliselle, ja ehtoollisella käymättömällä ei ollut asiaa aviosäätyyn. 1800-luvun jälkipuoliskolla voimissaan ollut snellmanilainen kansallisuusaate ja fennomania katsoivat, että jotta kansa olisi vahva, piti sen muodostavien ihmisten kansallistunteen ja kansallistietoisuuden olla lujia (Vanttaja & Rinne 2001). Paras keino vähäväkisen väestönosan kansallisen identiteetin rakentamiseen oli hyvä opillinen sivistys. Uno Cygnaeus sai tehtäväkseen ryhtyä luonnostelevaan suomalaisen kansakoulun mallia, ja maahamme ryhdyttiin myös perustamaan suomenkielisiä oppikouluja (Virta 2004, 6; Vuorio-Lehti 2006, 50–54). Aikuisväen vuoro tuli myöhemmin, 1800-luvun jälkipuoliskolta alkaen, jolloin vapaa sivistystyö juurtui maahamme.

Koko suomalainen aikuiskoulutusjärjestelmä on siis saanut alkunsa vapaasta sivistystyöstä. Ennen 1960-lukua ei juuri muuta spesiaalisti täysikäisille järjestettyä koulutusta ollutkaan (Rinne & Vanttaja 1999). Ammatillisen aikuiskoulutuksen laajenemisen alkusysäyksen voi katsoa kytkeytyvän 1960-luvun rakennemuutokseen (Klemelä 1999, 358, 361–362; Vanttaja & Rinne 2001; Klemelä & Ojala 2002, 11).

Silloin kun yhteiskunnassa tapahtuu suurempia muutoksia, myös koulutus on uusien haasteiden ja uudenlaisten reagointivaateiden edessä. Kuten muuhunkin institutionalisoituneeseen koulutukseen, ajan heijastumat vaikuttavat myös aikuiskoulutukseen ja sen sisäisiin painoarvoihin.

Vaikka aikuiskoulutus on maassamme viimeksi kuluneina muutamana vuosikymmenenä huomattavasti laajentunut ja monipuolistunut, vapaalla sivistystyöllä ja erityisesti kansalaisopistojen tarjoamilla koulutuspalveluilla on edelleen laajojen väestöpiirien suosio. Resurssoinnissa opistot ovat jääneet pahasti ammatillisen koulutuksen kehittämisen varjoon. Samalla niiden ulospäin näyttäytyvä tehtäväkuva kaupallisesti toimivalla koulutuksen kentällä on muuttunut aiempaa

epämääräisemmäksi. Valtakunnan tasolla tehdyt oppilaitosmuotoa koskevat sivistysstrategiset linjauksetkaan eivät välttämättä saa vastakaikua oppilaitosten arjessa, sillä kunnat vaativat ylläpitämiään opistoja keskittämään voimavaransa mahdollisimman kustannustehokkaaseen toimintaan. Tiukkojen kuntataloudellisten reunaehtojen raamittava koulutussuunnittelu ei välttämättä tee oikeutta kansansivistystyön alkuperäisille jaloille aatteellisille ja ideologisille tarkoituksille (ks. esim. Salo 2008).

Miten kansalais- ja työväenopistojen rooli, tehtäväkuva ja toimintaympäristö ovat muuttuneet, entä miten koulutuksen tasa-arvon toteutuu nykymuotoisessa opistotoiminnassa?

Kohti markkinavetoisuutta

Juhana Vilhelm Snellmanin julistama kansallisuusaate yhdistyneenä Nikolai II:n ajan venäläistämispolitiikkaan tasoitti maaperää laaja-alaisille koko kansan sivistämispyrkimyksille. Katsottiin, että heimomme voiman ja eheyden sortovallan ikeessä takasi vain voimakas kansallistunne ja kansallinen identiteetti, jotka puolestaan rakentuivat puhtaimmin opillisen sivistyksen kautta. (Toiviainen 2002, 16–17; Virta 2004, 6.) Osaltaan myös muuttuva yhteiskuntarakenne kaupungistumisineen ja teollistumisineen synnytti lisääntyviä koulutustarpeita. Industrialismin myötä oli syntynyt kokonaan uusi yhteiskuntakerrostuma, kaupunkityöväestö, jonka opinkäyntiin oli kiinnitettävä erityistä huomiota. Niinpä Ruotsista saatujen myönteisten kokemusten ryhdittämänä ryhtyivät maamme edistysmieliset piirit perustamaan erityisiä työväelle tarkoitettuja opinahjoja, työväenopistoja. Ensimmäisenä oman opistonsa sai Tampere, vuonna 1899. (Huuha 1990, 27, 36–37 ja 57.) Aloitteen oli tehnyt suomenmielinen lehtori ja vapaaherra Eino-Sakari Yrjö-Koskinen. Sen jälkeen, kun vuonna 1907 oli perustettu työväenopistot Vaasan ja Ouluun, vietettiin helmikuussa 1908 Turussa suomen- ja ruotsinkielisten opistojen avajaisia. Hieman myöhemmin aloitti toimintansa Viipurin työväenopisto. Helsinki sai opistonsa vuonna 1914 eli perustamisjärjestyksessä se oli vasta yhdeksäs (Virta 2010).

Vastaavasti myös maan itsenäisyyden alkuvuosina, sisällissodan rikki repimässä yhteiskunnassa koko kansan sivistys torpparivapautuksen ohella nähtiin keskeiseksi keinoksi kansallisen eheyden luomiseen. Korottamalla epävarmassa asemassa olleet torpparit pientalollisiksi ja laittamalla köyhälistö koulunpenkkiin, kansa tehtiin tyytyväiseksi. Ajan hengessä esimerkiksi Helsingin työväenopiston ensimmäinen rehtori ja oppilaitosmuodon varhainen uranuurtaja Zachris Castrén

korosti varallisuuden ja sivistyksen tasapuolisen jakautumisen merkitystä yhteiskuntarauhan säilymisessä (Toiviainen 2002, 17).

Vuoden 1927 alussa voimaan tulleen työväenopistojen valtioneuvoston nojalla annetussa asetuksessa kiteytettiin myös oppilaitosmuodon tehtäväkuva: ”Työväenopiston tarkoituksena on kohottaa kansalaisten ja aikuisen nuorison sivistystä tarjoamalla heille vapaa-aikoina tilaisuutta ammatti- ja ansiotyön ohella sellaisten tietojen ja taitojen hankkimiseen, jotka ovat kansalaiselämässä tarpeellisia sekä edistävät itseopiskelua ja henkistä itsensä kehittämistä” (Laki työväenopistojen valtioneuvoston 59/1927). Elinikäisen oppimisen ajatus ei siis tuolloiseen toiminta-ajatukseseen sisällynyt, vaan se lisättiin tehtäväkuvaan vasta paljon myöhemmin. Ilmiönä elinikäisestä oppimisesta ryhdyttiin maassamme puhumaan niinkin myöhään kuin 1960-luvulla, jolloin tasa-arvon ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaiseen periaatteet nousivat keskeisiksi koulutus uudistuksen kulmakiviksi (Tuomisto 1992). Valtioneuvoston vuoden 1927 laissa säädettiin menoperusteiseksi, jollaisena se pysyi aina 1990-luvulle asti (Huuha 1990, 198–201).

Toisen maailmansodan jälkeen suomalainen koulutuspolitiikka pohjautui voimakkaasti pohjoismaiseen hyvinvointimalliin, jossa julkilausuttuina periaatteina olivat sivistyksellinen tasa-arvo ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vähentäminen. Aikuiskoulutuksella pyrittiin tarjoamaan toinen mahdollisuus niille, joilla kouluttautuminen nuoruusiässä oli jäänyt puolitiehen. (Leppänen ym. 2007, 10.) Aikuiskoulutuspolitiikka säilyi vahvasti valtakunnallisesti säädeltynä ja yhteiskunnallisen ja koulutuksellisen tasa-arvon tavoitteisiin tähtävänä aina 1990-luvun alkupuolelle saakka (Vanttaja & Rinne 2001).

Kansalais- ja työväenopistojen toimintaedellytykset muuttuivat radikaalisti 1990-luvulla, kun siirryttiin valtakunnallisesti säännellystä aikuiskoulutusjärjestelmästä markkinaperusteiseen aikuiskoulutuspolitiikkaan ja menoperusteisesta rahoitusjärjestelmästä suoriteperusteiseen (Klemelä 2001; Vanttaja & Rinne 2001). Mainitulla vuosikymmenellä myös kunnallishallintoa uudistettiin, mikä sekin on vaikuttanut oppilaitosten toimintaan (Sihvonen 1996, 15; Klemelä & Ojala 2002, 8). Säännellyn aikuiskoulutusjärjestelmän purkamista seurasi oppilaitosmuotojen avoin kilpailu koulutusmarkkinoilla samoista asiakkaista ja koulutustehtävistä.

Kansalaisopistojen epäselvä tehtäväkuva

Vuonna 1998 säädetyssä laissa vapaasta sivistystyöstä sektorin oppilaitosmuodot koottiin ensi kerran yhden lainsäädännön alaisuuteen. Kyseisessä laissa koulutussektorin tehtäväkuva on saa-

nut varsin lauean määrittelyn: ”Vapaan sivistystyön tarkoituksena on elinikäisen oppimisen ohjalta tukea yksilöiden persoonallisuuden monipuolista kehittymistä ja kykyä toimia yhteisössä sekä edistää kansanvaltaisuuden, tasa-arvon ja moniarvoisuuden toteutumista suomalaisessa yhteiskunnassa” (Laki vapaasta sivistystyöstä 632/1998). Kun kirjava joukko eri periaatteilla toimivia oppilaitosmuotoja väkipakolla niputetaan yhteisen lain piiriin, tämän täsmällisempää määritelmää tuskin on löydettävissäkään.

Yhteiskunta on sadassa vuodessa muuttunut koko perusolemukseltaan ja samalla kansalais- ja työväenopistojen alkuperäiset yhteiskuntapoliittiset odotukset ja tavoitteenasettelut ovat menettäneet merkitystään. Yhteiskuntarauha on saavutettu aikoja sitten, välttämätön perussivistys hankitaan jo ennen aikuisikää ja kulttuuririennosta on nykyisin jopa ylitarjontaa. Vapaan sivistystyön laissa asetetut tehtävät ”persoonallisuuden tukeminen elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta”, ”kansalaisten henkisen hyvinvoinnin vahvistaminen” sekä ”sosiaalisen pääoman ja yhteenkuuluvuuden kehittyminen” ovat abstrakteja ja hyödyiltään vaikeasti mitattavia asioita, jotka eivät kilpailuyhteiskunnan kuntapäittäjiä vakuuta (ks. Vanttaja & Rinne 2001, 132).

Toisin kuin vapaalla sivistystyöllä, ammatillisilla ja tutkintoja tuottavilla yleissivistävillä aikuisoppilaitoksilla on tunnistettu selkeästi määritelty tehtäväalueensa yhteiskunnassa ja sitä kautta myös laajojen kansalaispiirien tuki ja taattu rahoitus. Ne osaltaan turvaavat työn ja tuottavuuden jatkumisen ja kansainvälisen kilpailukyvyyn säilymisen. Tärkeällä tavalla kokopäiväistä opiske- lua tarjoavat oppilaitokset myös kaunistavat työttömyystilastoja piilotyöttömyydeksi ja toimivat matalasuhdanteiden aikoina työttömän työvoiman massavarastona (Tuomisto 1998; Vanttaja & Rinne 2001).

Koulutussisällöt, joita kansalaisopistot järjestävät ovat vapaasti kaikkien koulutusinstituutioi- den, harrastusyhdistysten, yritysten sekä erilaisten toimintakeskusten tuotettavissa, toisin kuin vaikkapa lukio- tai yliopistokoulutus. Niin ikään vapaan sivistystyöhön kuuluvien oppilaitosmuoto- jen keskinäinen tehtäväjako on epäselvä ja niiden koulutuspalvelutarjonnassa on paljon päällekkäisyyttä, mihin voitaisiin lainsäädäntöteitse vaikuttaa (OPM 2009, 77).

Ilmeisesti juuri tehtäväkuvansa abstraktiuden, opetussuunnitelmattomuuden sekä opetuk- sen ja harrastamisen välimaastoon paikantuvan toimintansa takia kansalais- ja työväenopistojen todellista painoarvoa ja mahdollisuuksia ei koulutuspoliittisia ratkaisuja tehtäessä osata kylliksi nähdä. Opistoilla on kyllä laaja tyytyväinen käyttäjäkuntansa, mutta samanaikaisesti niiden toimin- taa varjostaa – niiden itsensä näkökulmasta – tietty koulutuspoliittinen arvostamattomuus (ks. Sihvonen 1996, 22; OPM 2009, 73). Nykyisessä kiristyvässä ajassa opistot uhkaavat jäädä aiempaa-

kin selvemmin häviäjän rooliin (ks. esim. Klemelä 2001). Tällöin tappion kokevat myös niiden käyttäjät (VSY 2009).

Kuntatalous vaikuttaa sivistystyöhön

Vuoden 1993 alussa voimaan tullut uusi rahoitusjärjestelmä merkitsi, ettei valtionosuutta maksettu enää suoraan opistolle sen reaalisiin toimintakustannuksiin, vaan könttäsümmana, osana koko opetus- ja kulttuuritoimen valtionosuutta, ylläpitäjäkunnalle. Ylläpitäjä voi päättää, paljonko – tai kuinka vähän – se saamastaan avustuksesta ja muista varoistaan käyttää opistotoiminnan rahoittamiseen. Käytännössä rahoitusuudistus merkitsi valtionavustusten vähenemistä ja opiskelijamaksujen tuntuva kohoamista opistoissa (Klemelä ja Ojala 2002, 8; Laki opetus- ja kulttuuritoiminnan rahoituksesta 705/1992). Nykyisinkin kuntarahoituksen osuus opiston taloudessa vaihtelee voimakkaasti kuntien taloudellisesta tilanteesta riippuen (OPM 2009, 67). Pahimmassa tilanteessa ovat harvaanasutut kunnat ja niiden pienet opistot.

Sen jälkeen kun valtion kouluviranomaisten kontrolli opistokenttään purettiin, valta siirtyi ”kunnallisen itsehallinnon” nimissä kunnille. Vähin erin ne ovat ottaneet itselleen samoja byrokrattisen tarkastuksen työkaluja, jotka 1990-luvulla otettiin pois valtionvirastoilta. Mutta toisin kuin valtiovallan ohjaus aikoinaan, kuntien kontrolli kohdistuu lähinnä opistojen talouteen, mutta ei juurikaan itse opetukseen. Oppilaitosmuotoa koskevaa strategista ohjausta annetaan edelleen valtakunnan tasolta ministeriöstä ja sektorin edunvalvontayhteisöistä, mutta usein sen käyttöönotto opistoissa on vaikeaa, koska kunnallista päätöksentekoa säätelevät omat preferenssinsä.

Kunnallishallintoon kuluvalle vuosikymmenellä omaksuttu palvelujen keskittämistendenssi – eli se, että kunnat ja kaupungit otaksuttamiensa säästöjen nimissä sentralisoivat ja liikelaitostavat kaiken mahdollisen – ei ole ollut kansalaisopistoille pelkästään myönteinen asia. Kehitys on johtanut siihen, että opistot ovat aiempaa tiukemmin kuntien kunnallisten virastojen päätösvaltaan sidottuja. Niiden oma harkintavalta on kaventunut ja keskusjohtoinen kustannustehokkuusajattelu tuntuu säätelevän entistä enemmän kaikkea tekemistä.

Sivistysretoriikassa korostetaan vapaan sivistystyön tehtävää tasa-arvon edistäjänä, kansanvaltaisuuden lujittajana ja kansalaisten aktivoijana – ja tällainen funktio sillä kiistatta onkin (Klemelä 2001, 172; Vaherva ym. 2006, 38; Kauppila ym. 2008; VSY 2009). Tehtävästä huolehtiminen on kuitenkin käymässä aiempaa hankalammaksi, koska kunnat vaativat ylläpitämiltään opistoilta entistä suurempaa tehokkuutta ja myös seuraavat sen saavuttamista. Opiskelijamääriä olisi kartutet-

tava, kurssimaksuja nostettava ja toimeen pitäisi tulla yhä pienemmillä kustannuksilla. Vapaan sivistystyön oppilaitokset joutuvat markkinoimaan ja myymään kurssinsa asiakkaille – ja mennäkseen kaupaksi, niiden on oltava houkuttelevia. Koulutuksesta on tullut markkinatavaraa, jota myydään, ostetaan ja hinnoitellaan muiden hyödykkeiden tapaan (Vanttaja & Rinne 2001). Puisevat, tietopuoliset ja indoktrinatiiviset eli tiettyä oppia tai katsomusta iskostavat kurssit eivät kansalaisia kiinnosta. On keskityttävä maksukykyisiin asiakkaisiin ja suuret ryhmäkoot mahdollistaviin oppiaineisiin. Arviointityöryhmän epäilykset siitä, ettei vapaata sivistystyötä enää tehdä perinteiseen tapaan – siis sivistysaatteen vuoksi – vaan enemmänkin oppilaitosten oman aseman turvaamiseksi, tuntuvat ainakin kansalaisopistojen osalla osin oikeilta (Vaherva ym. 2006, 159–160).

1990-luvun alun murros käynnisti tähän päivään saakka katkeamattomana jatkuneen keskustelun sivistyksellisen tasa-arvon toteutumisesta kansalaisopistoissa. Esimerkiksi Sihvonen (1996, 232) toi esille tärkeimpänä päätelmänään väitöskirjatutkimuksessaan ”Sivistystä kaikille vai valituille?” sen, että kansalaisopistot kykenevät yhä heikommin tarjoamaan sivistystä kaikelle kansalle. Opistopalvelujen kohdejoukko oli hänen mukaansa jo tuolloin jakautumassa yhä selvemmin A- ja B-luokkaan samalla, kun koulutuslaitokset olivat vaihtaneet roolinsa palvelun tuottajista ja ”toisen vaihtoehdon” tarjoajista hyödykkeen myyjiksi. Hieman myöhemmin myös Toiviainen (2002) päätyi samankaltaisiin johtopäätöksiin: vapaa sivistystyö oli alkanut yhä voimakkaammin seurata houkuttelevia tarjonnan lakeja ja suunnitella palveluitaan etupäässä niille, joiden peruskoulutustaso on keskimääräistä korkeampi. Koulutuksen arviointineuvoston arvioinneissa selvitettiin muun muassa vapaan sivistystyön oppilaitosverkoston rakennetta, toimintaedellytyksiä ja palvelukykyä. Keskeisinä tarkastelukulmina oli alueellisen ja sosiaalisen tasa-arvon toteutuminen kansalaisten sivistystarpeiden ja koulutuksen saavutettavuuden näkökulmasta. Arviointiraportissa todetaan, että kansalaisopistoissa esiintyy selkeää väestöryhmien keskistä eriarvoisuutta osan väestöstä jäädessä kokonaan toiminnan ulkopuolelle (Vaherva ym. 2006, 159–160).

Meneillään oleva taantuma näyttäisi entisestään kaventaneen monien opistojen toimintavapautta ja kiristäneen niiden taloutta. Arviointineuvosto raportoi asutuskeskusten suurten opistojen pärjäävän haja-asutusalueilla toimivia pieniä opistoja paremmin pystyen muun muassa kasvattamaan resurssejaan ja aktivoimaan syrjäytyneitä (Sihvonen 2008). Mutta monista suuremmistakin opistoista kantautuu huolestumisen viestejä. Eriarvoisuus on mitä ilmeisimmin vain kasvamaan päin lukuisien opistojen korottaessa opintomaksujaan. Eri puolilta maata kerrotaan kansalaisopistojen roimista, rehtoreidenkin mukaan ”kipukynnyksen jo ylittävistä”, kurssimaksukorotuksista.

2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen lopulla toteutetut hinnantarkistukset vaihtelivat muutamasta prosentista useisiin kymmeneen prosentteihin. (Sivistys 2009.)

Aikuiskoulutustutkijoiden usein toistama paradoksi, ”niille annetaan, joilla jo ennestään on”, pätee yhä selvemmin myös kansalaisopistoihin. Keskimäärin niissä harrastavat ja itseään sivistävät paremmin toimeen tulevat eli ne, joilla ennestäänkin on eniten opillista sivistystä – ja jotka inhimillisesti ajateltuna olisivat vähiten lisäsivistyksen tarpeessa (ks. Rinne, Kivinen & Ahola 1992, 171; Järvinen & Vanttaja 2001; Vanttaja & Rinne 2008). Alimpiin sosiaaliryhmiin kuuluvia, syrjäytyneitä, maahanmuuttajia, vammaisia ja periferioiden asukkaita kansalaisopistot tavoittavat heikommin. Tämä kehitys on vastoin niitä kannanottoja ja periaatteita, joita esimerkiksi Vapaan Sivistystyön Yhteistyöjärjestö on omassa toiminnassaan ja sektorin edunvalvonnassa korostanut (VSY 2009).

Koulutuspalvelut maahanmuuttajille

Kansalaisopistoita on kritisoitu siitä, että ne eivät ole riittävän tehokkaasti onnistuneet suuntaamaan koulutuspalveluitaan maahanmuuttajille. Ulkomaalaistaustaisten kantaväestöä vähäisempään osallistumisaktiivisuuteen on varmasti opistoista itsestäänkin johtuvia tekijöitä: ne eivät markkinoinnissaan ja tiedottamisessaan tavoita vieraskielisiä, opiskeluun liittyvä opinto-ohjaus ja muut tukitoimet ovat riittämättömiä, kurssiohjelma ei tarjoa kylliksi vaihtoehtoja jne. Siltikään osallistumattomuuden päällimmäiset syyt eivät löydy ensisijaisesti opistoista ja niiden toimintastrategioista vaan julkisen vallan ohjaukskoneistosta – tai sen puuttumisesta.

Opistot harjoittavat perustoimintaansa pyrkien hyödyntämään saamansa rahoituksen mahdollisimman tehokkaasti, so. järjestämään mahdollisuuksien rajoissa olevan määrän kursseja ja vielä sellaisia kursseja, joille on tulijoita. Kunnat opistojen ylläpitäjinä ovat asettaneet opistojen vuosittaiseen talousarvioon tietyt tulotavoitteet ja vieläpä patistavat niitä yhä suurempien opiskelijamaksujen keräämiseen. Oppilaitosten voimavarat riittävät kyllä normaalin lukukausittaisen opetusohjelman laatimiseen; kurssien markkinointiin ja toteutukseen. Sen sijaan resurssit eivät riitä syväluotaavaan aliedustettujen väestöryhmien rekrytointi- tai kenttätyöhön, joilla puututaan – Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmänkin (OPM 2002, 110–111) mainitsemiin – osallistumiseisiin, kuten yhteiskunnan vähäosaisten arvomaailmaan, motiiveihin, ennakkoluuloihin, varallisuuteen ja ohjailuun eri viranomaistoimijoiden viidakossa.

Opetusministeriö pyrki vuosina 2005–2008 nk. suuntaviivaohjauksella laajentamaan kansalaisopistojen osallistumispohjaa (KTOL 2009). Suuntaviivaohjaus onkin havahduttanut oppilaitok-

set kohdentamaan koulutustarjontaansa aiempaa enemmän myös maahanmuuttajille. Kokonaisuutena maahanmuuttajakoulutuksen kuntoon saattaminen kaipaa kuitenkin huomattavasti järeämpiä keinoja, kuin millainen on muutaman tuhannen – tai kymmenentuhannen – euron hanke ja tai opintoseteliavustusten jakaminen opistoille (vrt. Vanttaja & Rinne 2008, 92; Sihvonen 2008). Valtiovalta ja kunnat voisivat laatiessaan eri viranomaissektorien ja oppilaitosmuotojen tehtävä- ja resurssijakoa ohjaavia kehittämissuunnitelmia huomioida vapaan sivistystyön ja sille kuuluvan työosan. Eri oppilaitosmuotojen perustehtävät ja eroavaisuudet huomioon ottaen voitaisiin vahvistaa maahanmuuttajien opetusta tässä suunnassa. Kun puhutaan vierasmaalaisten suomalaiseen yhteiskuntaan, kulttuuriin ja kieleemme sopeuttamisesta, kuuluu se lyhytkurssitoiminnan osalta kansalais- ja työväenopistoille ja pidemmän internaattikoulutuksen osalta kansanopistoille. Silloin, kun kysymys on työelämäkoulutuksesta, ammatillisista opinnoista ja tutkinnoista, on vastuu ammatillisilla oppilaitoksilla ja koulutuskeskuksilla. Yleissivistävällä alueella lukion maaperänä on lukioasteinen koulutus ja yliopistoilla korkean asteen opetus ja tutkimus. Vapaan sivistystyön uudistuva lainsäädäntö voi tuoda tilanteeseen selkiytystä, ja esimerkiksi vapaan sivistystyön eri oppilaitosmuotojen tehtäväkuvat voivat tuolloin entisestään selkiytyä, mitä Vapaan sivistystyön kehittämissuunnitelma 2009–2012 loppuraportin laatijatkin peräänkuuluttavat (OPM 2009, 77).

Valtioneuvoston hyväksymä Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2007–2012 ottaa monisanaisesti – kansalaisopistot silti unohtaen – kantaa maahanmuuttajiin suomalaisen aikuiskoulutuksen kohderyhmänä ja esimerkiksi toteaa, että pääkaupunkiseudulle, Turun seudulle ja muille merkittäville maahanmuuttoalueille laaditaan yhdessä valtion ja seudun kuntien kanssa pilottiohjelma maahanmuuttajien kotoutumisen ja työllistymisen edistämiseksi (OPM 2007, 34–36). Esimerkiksi Turun kaupungin maahanmuuttajien kotouttamissuunnitelmassa vuosille 2007–2011 puolestaan suomenkielen opetuksen kehittämisen vuoden 2008 resurssit menivät kokonaan työvoimahallinnon hankkeisiin. Kansalaisopistot avoimina, ei-ammattilistavoitteisina kielenoppimisympäristöinä ovat ohjelman laatijoilta unohtuneet. Aikuisikäisen maahanmuuttajaväestön avoimen suomenkielen opetuksen resursseita ei ole kanavoitu lainkaan vapaalle sivistystyölle (Turun kaupunki 2006).

Nykyisin maahanmuuttajien sopeutumista pyrkivät edistämään niin työvoimahallinnon, sosiaalitoimen kuin opetustoimenkin viranomaiset kunnissa ja valtion tasolla, osansa on myös kolmannella sektorilla. On paljon eri toimijoiden keskinäistä kilpailua, päällekkäistä toimintaa ja projektivetoisuudesta johtuvaa lyhytjännitteisyyttä. Tietyistä perustehtävistä ei huolehdi kukaan ja toisista taas on ylitarjontaa. Kun hanke loppuu, mitään konkreettista ei jää jäljelle ja kohderyhmät

putoavat oman onnensa nojaan. Kokonaisajattelu puuttuu. Monenlaisia strategioita kyllä tehdään, mutta resursseja saati pitkäjännitteisyyttä niiden toteuttamiseen ei tahdo löytyä.

Avoin tulevaisuus

Kansalaisopistojen rooli ja asema ovat murroksessa muuttuneilla aikuiskoulutusmarkkinoilla. Eri-tyinen kritiikki on kohdistettu 1990-luvun alun säädösmuutoksiin opistotoiminnassa. 1990-luvun murroksessa kansalaisopistojen asema muuttui aiempaa epävarmemmaksi ja epäselvemmäksi. Kehitystä on osaltaan vauhdittanut myös aikuiskoulutusmarkkinoiden ammattioppilaitostuminen ja – viime aikoina – lisääntyneet kuntatalouden ongelmat. Esimerkiksi maahanmuuttajien koulutuskysymykset ovat nousseet 2000-luvulla voimakkaasti esille ja niiden ratkaisemisessa 1990-luvun alun koulutuslainsäädännölliset linjaukset ovat osoittautuneet toimimattomiksi.

Jatkossakin kansalaisopistojen asemaan ja aikuiskoulutusmarkkinoiden tehtäväjakoön vaikuttavat monet asiat, joten tulevaisuuden ennustaminen on sangen vaikeaa. Mielenkiinnolla, mutta osittain hieman pelonsekaisinkin tuntemuksin, kansalaisopistokenttä katsoo tulevaisuuteen. Elämme eräänlaista vedenjakajan aikaa: jos poliittista tahtoa ja konsensusta löytyy, monet esiin nostetut pulmat voidaan ratkaista jo lähivuosina. Vapaan sivistystyön kehittämisohjelman 2009–2012 loppuraportti on äskettäin valmistunut ja sen ehdotusten pohjalta on määrä alkuvuodesta 2010 lähtien ryhtyä sekä uudistamaan kansalaisopistojen rahoitusta että kristallisoimaan niiden tehtäväkuva. Rahoitusjärjestelmä esitetään uudistettavaksi asteittain sellaiseksi, että se muodostuisi perusrahoituksesta sekä laatu- ja kehittämisrahoituksesta. Perusrahoituksen pitäisi ottaa nykyistä paremmin huomioon haastavien kohderyhmien – muun muassa maahanmuuttajien, syrjäytymisvaarassa olevien ja pienituloisten – kouluttamisen erityiskustannukset. Samoin olisi tehostettava seurantaa, jolla varmistetaan, että kunnat kohdentavat opistotoimintaan saamansa valtionosuuden täysimääräisenä juuri siihen, mihin se on tarkoitettu ja panostavat itsekin opistoonsa. Pelkona on kuitenkin, että valtionavustusten kokonaismäärä tulee monissa kunnissa alenemaan samalla kun valtionosuuden laskentaperusteena olevista asutusrakenneryhmittäin vaihtelevista yksikköhinnoista siirrytään yhteen yhtenäiseen hintaan. Loppuraportissa niin ikään vaaditaan vapaan sivistystyön eri oppilaitosmuotojen tehtäväkuvien lainsäädännöllistä täsmentämistä. Ehkä toimenpidesuositukseen myös tartutaan riittävän väkevällä otteella. Kansainvälisesti vertailtuna suomalainen kansalaisopisto on ainutlaatuinen oppilaitosmuoto. Täysin vastaavia oppilaitoksia ei löydy mistään muista maista. Joustavuutensa, edullisuutensa, suuren kansansuosionsa, koulutuk-

sellisen monipuolisuutensa ja matalan osallistumiskynnyksensä ansiosta kansalaisopisto tarjoaa mainion ympäristön paitsi hyvä- ja keskituloisten myös heikommin toimeentulevien ja kulttuurista sopeutumista vaativien väestöryhmien kouluttamiselle, kun nämä mahdollisuudet vain osataan nähdä oikein.

4 OPINPAIKKOJA ETSIMÄSSÄ

[KUVA]

Vaatimukset taloudellista ja sosiaalista epätasa-arvoa, sotaa ja väkivaltaa ylläpitävien rakenteiden ja asenteiden purkamisesta yhdistivät eri ikäryhmiä 1970-1980-luvulla. Samaan aikaan laajeneva ja pitenevä koulutus erotti ne toisistaan entistä jyrkemmin. Nykyisen koulutusjärjestelmän tavoitteena on pikemmin varmistaa suomalaisten elinikäinen halukkuus ja kyvykyys kouluttautua ja työllistyä kuin vahvistaa maailman oikeudenmukaisuutta. Millaista on oppimisyhteiskunnan retoriikka suhteessa eri-ikäisten ja erilaisten aikuisten todellisuuteen ja oppimisen tarpeisiin?

AIKUISET OPISKELIJAT KORKEAKOULUTUKSESSA

Erja Moore

Suomessa korkeakoulututkintoja suoritetaan sekä ammattikorkeakouluissa että yliopistoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2010) mukaan korkeakoulujen aikuiskoulutus on ”aikuiskoulutusta ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa”. Yliopistot järjestävät aikuiskoulutusta maisteriohjelmina ja muuntokoulutuksena, avoimena yliopisto-opetuksena ja täydennyskoulutuksena. Ammattikorkeakoulut järjestävät aikuisille tutkintoon johtavaa koulutusta, ammatillisia erikoistumisopintoja, avoimia ammattikorkeakouluopintoja ja maksullista täydennyskoulutusta.

Aikuiskoulutustutkimuksissa ja aikuiskoulutusta käsittelevissä tilastoissa aikuisten osallistuminen korkeakoulutukseen näkyy vain osittain. Yhtenä syynä tähän ovat aikanaan muotoutuneet tilastointi- ja luokittelukäytännöt, joissa aikuiskoulutukseksi luetaan vain erikseen aikuisille järjestetty koulutus (esim. Pohjanpää, Niemi & Ruuskanen 2008). Tästä johtuen suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimallin kaksi instituutiota, yliopisto ja ammattikorkeakoulu, näyttävät aikuisten koulutuspaikkoina hyvin eri tavoin, sillä korkeakouluista vain ammattikorkeakoulut järjestävät tutkintoon johtavaa peruskoulutusta aikuisille. Yliopistoon perustutkintoa suorittamaan halajavan aikuisen tulee hakeutua opiskelijaksi joko normaalien pääsykokeiden kautta tai käyttää avoimen yliopiston väylämahdollisuutta. Avoimessa yliopistossa opiskelu on aikuiskoulutusta, mutta siellä suoritettujen opintojen jälkeen aikuiskoulutuksen tulee hakea tutkinnon suorittamisoikeus johonkin yliopiston koulutusohjelmaan ja siirtyä koulutukseen, joka tilastoissa määrittyy koulujärjestelmäkoulutukseksi tai nuorille tarkoitetuksi koulutukseksi. Myös yliopistojen tarjoamat muuntokoulutukset ja maisteriohjelmat, jotka edellyttävät aiempaa korkeakoulututkintoa, tilastoidaan nuorten koulutukseksi.

Minkälaisena suomalainen korkeakoulutus näyttää aikuisopiskelijan näkökulmasta? Tarkastelu on rajattu korkeakouluissa suoritettaviin alempiin ja ylempiin korkeakoulututkintoihin⁵.

Kenelle korkeakoulutus on tarkoitettu?

Korkeakoulut ovat koulutusjärjestelmähierarkiassa ylimpänä, ne tuottavat yhteiskunnassa arvostetuimmat tutkinnot. Korkeakouluopintoihin hakeutuminen tapahtuu valintajärjestelmän kautta.

⁵ Käsittelemistä on rajattu pois yliopistojen järjestämä lisensiaatin tai tohtorin tutkintoon tähtäävä koulutus (joka sekkin jää tilastoissa aikuiskoulutuksen ulkopuolelle).

Valintamenettelyjen avulla korkeakoulut tavoittelevat opiskelijoikseen kunkin ikäluokan lahjakaimpia nuoria. Korkeakoulut ja niiden antamat tutkinnot eivät kuitenkaan ole kulttuuriselta arvostukseltaan tasavertaisia. Korkeakoulukenttää voi kuvata hierarkkisenä järjestelmänä, jossa tiettyjen alojen ja tiettyjen korkeakoulujen koulutusohjelmat ovat tavoiteltavampia ja arvostetumpia kuin toiset.⁶

Opiskeluoikeuden saaminen korkeakoulututkintoon johtavaan koulutukseen vaatii jokaiselta hakijalta hakuprosessin läpikäymisen. Jotta hakija pääsee suorittamaan korkeakoulututkintoa, on hänen täytettävä edellytykset, jotka on määritelty yliopistolaissa (L558/2009, 37§) ja ammattikorkeakoululaissa (L351/2003, 20§). Korkeakoulujen alemman tutkinnon opiskelijaksi voi hakea henkilö, joka on suorittanut ylioppilastutkinnon, vähintään kolmivuotisen ammatillisen tutkinnon tai aikuiskoulutuslaissa määritellyn ammattitutkinnon. Lisäksi ammattikorkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin voidaan ottaa opiskelijaksi ”henkilö, jolla ammattikorkeakoulu katsoo olevan riittävät tiedot ja taidot opintoja varten” (L351/2003, 20§). Yliopistoissa pelkästään ylempään korkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin vaaditaan alemman korkeakoulututkinnon suorittaminen, ja ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin vaaditaan ammattikorkeakoulututkinnon tai muun soveltuvan korkeakoulututkinnon suorittamisen lisäksi vähintään kolmen vuoden työkokemus asianomaiselta alalta tutkinnon suorittamisen jälkeen.

Vaikka korkeakouluilla on toiminnassaan autonomia, opiskelualat sekä niillä tarjottavien opiskelupaikkojen määrä ja sisäänottokäytännöt on pitkälti määritelty kansallisessa korkeakoulutuksen suunnittelu- ja rahoitusjärjestelmässä. Suomalaista korkeakoulutusta on vuodesta 1991 lähtien linjattu opetusministeriön neljän vuoden väliajoin julkaisemissa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa. Suunnitelmiin sisältyy linjauksia siitä, millaisia opiskelijoita korkeakouluihin tavoitellaan ja millaisia mahdollisuuksia aikuisilla on suorittaa korkeakoulututkinto, kun korkeakoulutus on tarkoitettu pääasiassa nuorisoikäluokalle. Kehittämissuunnitelmissa aikuisille opiskelijoille on suunnattu tietty prosenttiosuus yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen aloituspaikoista. Osuus on vaihdellut 10–25 prosentin välillä. (OPM 1991; 1996; 2000; 2004; 2007.)

Jo ensimmäisessä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa mainittiin, että aikuisväestölle suunnattuja korkeakouluopiskelumahdollisuuksia lisätään ja tutkinnon suorittamiskeuteen johtavia kokonaisuuksia on tarjolla aiempaa useammalla tieteenalalla. (OPM 1991, 18,

⁶ Suomen yliopistolaitoksen hierarkkisuutta on tutkinut ja kuvannut muun muassa Juha-Pekka Liljander (1996). Uusien aikuisten opiskelijoiden sijoittumista tähän hierarkkisesti järjestyneeseen kenttään ovat tutkineet muun muassa Nina Halttunen (2007) ja Risto Rinne ym. (2008).

29). 1990-luvulla suunnitelmat nojasivat vahvasti elinikäisen oppimisen periaatteelle, ja sivistyksen todettiin kuuluvan kaikille. (OPM 1996; 2000.) 2000-luvun alkupuolelle kohdistetussa suunnitelmassa todetaan, että yliopistoissa ylempään korkeakoulututkintoon tähtäävässä koulutuksessa tarjotaan aloituspaikka 19 000 opiskelijalle. Vaikeatulkintaisesti mainitaan, että tämän lisäksi erilaisia pohjakoulutuksia omaaville aikuisille pyritään osoittamaan tutkintoon johtavassa peruskoulutuksessa myös yliopistoissa 10–20 prosenttia koulutustarjonnasta. Myös ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutusta pyrittiin vahvistamaan elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti. Vuosituhannen vaihteessa luotiin pohja ylemmille ammattikorkeakoulututkinnoille, kun suunnitelmakaudella 1999–2003 pyrittiin kehittämään 40–60 opintoviikon laajuisia ammattikorkeakoulujen jatkotutkintoja. (OPM 2000, 21, 38.)

Suomalainen korkeakoulutuksen konteksti muuttui 2000-luvun alkupuolella. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinto sai nimekseen ylempi ammattikorkeakoulututkinto, ja se vastaa tasoltaan ylempää korkeakoulututkintoa. Vuosille 2003–2008 suunnatussa kehittämissuunnitelmassa ammattikorkeakoulujen todetaan onnistuneesti vakiinnuttaneen asemansa osana korkeakoululaitosta. Yliopistossa aikuisten opiskelu sai kokonaan uusia muotoja, kun kehittämissuunnitelmassa määritettiin aikuiskoulutuksena järjestettävät tutkinto-opinnot. Aikuisille ajateltiin varattavan yliopistojen perustutkintoon johtavassa koulutuksessa paikkoja 20 prosenttia kokonaismäärästä. Yliopistojen aikuiskoulutukseksi nimettiin erilliset maisteriohjelmat, avoimen yliopiston väylä ja muuntokoulutus. (OPM 2004.)

Vuosille 2007–2012 suunnatun koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman mukaan aikuisten ja aikuiskoulutuksen asemaa osana korkeakoulujen tehtävää vahvistetaan, ja myös suunnitellut opiskelijamäärät ilmoitetaan nuorisoikäluokalle tarkoitettuna koulutuksena sekä erikseen aikuiskoulutuksen aloittajatavoitteina. (OPM 2007, 27, 35.)

Kehittämissuunnitelmissa esitettyjä uusien opiskelijoiden määriä sekä aloituspaikkojen jakautumista nuorten ja aikuisten kesken voidaan verrata toteutumiin. Taulukkoon 1 on koottu vuoden 2008 uusien korkeakouluopiskelijoiden määrä ja jakautuminen nuoriso- ja aikuiskoulutukseen. Taulukkoon on tuotu myös vertailutiedot koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmiin kirjatusta aloittajamäärästä.

Taulukko 1. Korkeakoulujen uudet opiskelijat vuonna 2008 ja uusien opiskelijoiden määrälliset tavoitteet vuosille 2008 ja 2012. (OPM 2004, 21; OPM 2007, 27, 35; Tilastokeskus 2010a, 110.)

	Ammattikorkea- koulu	Yliopisto
Aloittajatavoite 2008 nuorisoikäluokka / aikuiskoulutus	25 900 / 8 000	18 900 / 5 000
Uudet opiskelijat vuonna 2008 nuorten koulutus / aikuiskoulutus	28 900 / 8 099	19 643 / - ⁷
Aloittajatavoite 2012 nuorisoikäluokka / aikuiskoulutus	24 600 / 7 800	19 090 / 5 500
Uusien opiskelijoiden määrä toteutuma 2008 / tavoite 2012	36 999 / 32 400	19 643 / 24 590
Erotus: uusien opiskelijoiden määrä toteutuma 2008/ tavoite 2012	- 4 599	+ 4 947

Vuosille 2004–2008 tarkoitetussa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (OPM 2004, 21) varattiin aikuisten tutkintokoulutukseen yliopistoissa 20 prosenttia aloituspaikoista, mikä tarkoittaa 5000 aloituspaikkaa. Tämä suunnitelma ei näytä toteutuneen, sillä vuoden 2008 uusia yliopisto-opiskelijoita koskevasta tilastosta tieto yliopistojen aikuisopiskelijoista puuttuu (Tilastokeskus 2010a).

Ammattikorkeakouluissa nuorisoikäluokalle tarjottavan tutkintotavoitteisen koulutuksen aloittajatavoite vuonna 2012 on 24 600 opiskelijaa ja aikuiskoulutuksena tarjottavien perustutkin-
tojen sekä ylempien ammattikorkeakoulututkin-
tojen yhteenlaskettu aloittajatavoite on 7800 opiskelijaa. (OPM 2007, 27, 35.) Kun vuonna 2008 opiskelun aloittajia oli ammattikorkeakouluissa 36 999 (Tilastokeskus 2010a, 110), suunnitelmakaudella on odotettavissa huomattavaa aloittajamäärän vähenemistä. Kehittämissuunnitelman mukaan aikuiskoulutus ammattikorkeakouluissa jatkuu ennallaan, mutta nuorten aloituspaikkoja vähennetään.

Yliopistoissa nuorisoikäluokan aloittajatavoite perustutkinnoissa vuonna 2012 on 19 090 ja aikuisopiskelijoiden vastaava luku on 5500 (OPM 2007, 27, 35). Yhteenlaskettuna aloittajatavoite on 24 590 opiskelijaa, mikä merkitsisi yliopistokoulutuksen huomattavaa laajenemista, olihan vuonna 2008 uusia perustutkinto-opiskelijoita yliopistoissa hieman yli 19 600 (Tilastokeskus 2010a, 110). Yliopistokoulutuksen laajeneminen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman mukaiseksi vuoteen 2012 mennessä näyttäisi tapahtuvan tutkintotavoitteisen aikuiskoulutuksen

⁷ Yliopistoissa aloitti opinnot yhteensä 19 643 uutta opiskelijaa (Tilastokeskus 2010a, 110). Tilastoissa ei ilmoiteta aikuiskoulutukseksi määriteltyjen yliopisto-opintojen (avoimen väylä, maisteriohjelmat, muuntokoulutukset) aloittajamääriä (Opetusministeriö 2009; Tilastokeskus 2010a).

huomattavana lisäämisenä. Opetusministeriön (2007, 27, 35) esittämien korkeakouluopiskelun aloittajalukujen perusteella jatkossa yliopistokoulutus laajenee ja ammattikorkeakoulutus supistuu.

Korkeakouluopiskelijoiden ikärakenteen muutos

Aikuiskoulutukseksi määritellään ja tilastoidaan aikuisille erikseen järjestetty koulutus. Korkeakouluopiskelijoista ja aikuisopiskelusta muodostuu toisenlainen kuva, kun korkeakoulutusta tarkastellaan opiskelijoiden iän avulla.

Yliopisto-opiskelijoiden ikään alettiin kiinnittää huomiota Suomessa 1990-luvulla. Kansainvälisissä vertailuissa suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden todettiin olevan iältään vanhempia kuin muissa maissa. Opiskelijoiden ikärakenne on muuttunut muuallakin länsimaissa: opiskelijat ovat iältään vanhempia kuin aikaisemmin. Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden ikärakenteen muutosta on kuvattu käsitteellä korkeakoulutuksen tai korkeakouluopiskelijoiden aikuistuminen (*adulthood of higher education*). Suomessa keskusteluun nostettiin yliopisto-opiskelijoiden pitkät opiskeluajat. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenteen muutoksessa todettiin kuitenkin olevan kyse muustakin kuin pitkittyneistä opinnoista (Moore 2000). Korkeakoulutuksen laajeneminen elinikäisen oppimisen hengessä oli mahdollistanut myös eri-ikäisten aikuisten pääsyn opiskelemaan yliopistotutkintoa. Toisaalta, kun yliopistoissa opiskeluaikaa ei ollut rajoitettu, joskus nuoruudessa hankittu opiskelupaikka mahdollisti opintoihin palaamisen aikuisiällä tai eläköitymisen jälkeen. Tilastoissa yliopistojen keskimääräistä opintojen suorittamisaikaa, ja samalla opiskelijoiden keski-ikää nosti se, että opintojen aloitusvuodeksi kirjattiin opiskeluoikeuden saamisen ajankohta, ja näin esimerkiksi 53 vuoden mittainen opiskeluaika oli mahdollinen (Moore 2000, 68–69).

Aiemmin yliopisto-opintojen kesto ei ole rajattu, mutta vuonna 2004 yliopistolakiin lisättiin opinnoille tavoitteellinen suoritus aika. Yliopistossa alempi korkeakoulututkinto tulee suorittaa kolmessa (luku)vuodessa⁸ ja ylempi korkeakoulututkinto pääsääntöisesti kahdessa (luku)vuodessa⁹. Opiskelijalla on kuitenkin oikeus suorittaa korkeakoulututkinto yksi tai kaksi vuotta sen tavoitteellista suorittamisaikaa pitemmässä ajassa – opintojen kesto on määritelty sen mukaan, mihin ja minkä tasoiseen koulutusohjelmaan opiskelija on hyväksytty. (L558/2009, 18d§,

⁸ Poikkeuksena kuvataiteen kandidaatin tutkinto, jonka tavoitteellinen opintoaika on 3,5 lukuvuotta.

⁹ Poikkeuksena alat, joissa opintoaika on pidempi: lääketiede, eläinlääketiede, hammaslääketiede, psykologia ja musiikki.

18e§.) Ammattikorkeakouluopiskelijoiden opiskeluajat ovat olleet säädeltyjä jo ammattikorkeakoulujen alkuajoista, 1990-luvulta lähtien. Ammattikorkeakoulututkinto tulee suorittaa laajuudesta riippuen joko kolmen, neljän tai viiden lukuvuoden aikana. Opinnot on suoritettava viimeistään yhtä vuotta niiden laajuutta pitemmässä ajassa. (L351/2003, 24§.)

Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenteen muutosta koskenut tutkimus nosti esille myös aiemmin vähälle huomiolle jääneen ilmiön: Yliopistojen aikuisissa opiskelijoissa oli runsaasti niitä, jotka olivat jo ennen nykyisiä opintojaan suorittaneet aiemmin yhden tai useamman korkeakoulututkinnon (Moore 2000, 63). Aikuiskoulutustutkimusten yhtenä päätuloksena todettu ilmiö, koulutuksen kasautuminen jo ennestään koulutetuille, on voimakasta myös korkeakouluissa. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (OPM 2007) otetaan kantaa useiden tutkintojen suorittamiseen. Vuoden 2007 tilastojen mukaan ammattikorkeakouluopiskelijoista kolmella prosentilla on vähintään samantasoinen tutkinto, ja yliopistokoulutuksen aloittaneista 15 prosentilla on vähintään samantasoinen tutkinto. Kehittämissuunnitelmassa useiden samantasointen tutkintojen suorittaminen sai nimekseen *epätarkoituksenmukainen moninkertainen koulutus*, jota suositellaan jatkossa vähennettävän – vaikkakaan moninkertaista koulutusta ei lähdetty säädöksiin rajoittamaan. (OPM 2007, 29.)

Yliopistojen opiskelijat ovat ”aikuistuneet” tai ”vanhentuneet” ja muutos on ollut voimakasta erityisesti 1990-luvulta lähtien (Taulukko 2). Ikärakenteen muutos näkyy 25 vuotta täyttäneiden perustutkinto-opiskelijoiden osuuden kasvamisena, ja erityisesti 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden osuus on lisääntynyt. Kun esimerkiksi vuonna 1990 opiskelijoista vajaa viidennes eli 19 prosenttia oli 30 vuotta täyttäneitä, niin vuonna 2000 heidän osuutensa oli jo neljännes eli 25 prosenttia. (Moore 2004, 48.) Suurimmillaan 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden osuus oli vuonna 2007.

Taulukko 2. Yliopiston perustutkinto-opiskelijoiden ikärakenne 1990–2008. (Moore 2000, 50–53; Tilastokeskus 2001, 32; Tilastokeskus 2007, 129; Tilastokeskus 2009a; 111; Tilastokeskus 2010a, 111; Tilastokeskus 2010c.)

Vuosi	Ikä –19	Ikä 20–24	Ikä 25–29	Ikä 30–	Yhteensä % (N)
1990	4,7	47,4	28,2	18,7	100 (N = 97 146)
2000	4,6	43,0	26,9	25,4	100 (N = 133 514)
2005	4,2	40,0	29,2	26,6	100 (N = 151 272) ¹⁰
2007	4,3	37,8	29,9	28,0	100 (N = 152 196)
2008	4,3	39,7	29,0	27,0	100 (N = 140 558)

Taulukosta 2 voidaan seurata yliopisto-opiskelijoiden määrän kasvua ja suomalaisen korkeakoulutuksen laajenemista. Opiskelijamäärän huippuvuodeksi jää vuosi 2007, jolloin kirjoilla oli yli 150 000 perustutkinto-opiskelijaa. Vuoden 2008 lopun tilannetta kuvaavassa opiskelijamäärässä näkyy edellisvuoteen verrattuna huomattava pieneneminen, mikä selittyy vuonna 2004 yliopistolakiin tuodulla säädöksellä yliopistojen opinto-oikeuden keston rajoittamisesta ja tutkintojen uudistumisesta. Säädös johti yliopistoissa vuonna 2008 suoritettujen tutkintojen määrän kasvuun ja ennätysmäärään suoritettuja yliopistotutkintoja. Vanhan tutkintojärjestelmän mukaan opiskelleet pyrkivät saattamaan tutkintonsa valmiiksi vuoden 2008 loppuun mennessä, jolloin siirtymäaika uuteen tutkintojärjestelmään päättyi. (Tilastokeskus 2010b.)

Vuoden 2008 lopussa alempaa tai ylempää yliopistotutkintoa suorittavia oli 140 558, eli opiskelijamäärä oli vuodessa pienentynyt lähes 12 000 opiskelijan verran. Samalla opiskelijat ”nuoreneivat” hieman, kun yliopisto-opiskelijoiden ikärakenteen muutoksen suunta vaihtui ja alle 25-vuotiaiden osuus kasvoi. 25 vuotta täyttäneitä opiskelijoita oli kuitenkin vielä vuonna 2008 yli puolet (56 %) yliopistojen perustutkinto-opiskelijoista. (Taulukko 2.)

Myös ammattikorkeakouluopiskelijoiden ikärakenne osoittaa korkeakouluopiskelijoiden ”aikuistumista”. Taulukkoon 3 on koottu tutkintoon johtavassa koulutuksessa olevien ammattikorkeakouluopiskelijoiden ikää ja ikärakennetta kuvaavia tietoja.

¹⁰ Vuoden 2005 opiskelijamääriä kuvaavan tilaston mukaan yliopistojen peruskoulutuksessa oli 151 272 opiskelijaa (Tilastokeskus 2007, 129). Ikäjakamat on laskettu Tilastokeskuksen tarkennettujen taulukoiden avulla (Tilastokeskus 2010c).

Taulukko 3. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden ikärakenne 2000–2008. (Tilastokeskus 2001, 25; Tilastokeskus 2007, 129; Tilastokeskus 2009a, 111; Tilastokeskus 2010a, 111; Tilastokeskus 2010c.)

Vuosi	Ikä –19	Ikä 20–24	Ikä 25–29	Ikä 30–	Yhteensä % (N)
2000	4,3	57,9	18,5	19,3	100 (N = 114 020)
2005	5,1	54,7	20,6	19,6	100 (N = 132 783) ¹¹
2007	5,3	52,9	21,1	20,7	100 (N = 133 284) ¹²
2008	5,2	51,8	21,7	21,3	100 (N = 132 501) ¹³

Ammattikorkeakouluopiskelijat ovat iältään nuorempia kuin yliopisto-opiskelijat. Vuonna 2008 alle 25-vuotiaita oli 57 prosenttia kaikista ammattikorkeakouluopiskelijoista. Ammattikorkeakouluissa opiskelee myös suuri määrä iältään aikuisia opiskelijoita. 25 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden osuus ammattikorkeakouluopiskelijoista on noussut 38 prosentista (vuonna 2000) 43 prosenttiin (vuonna 2008).

Korkeakouluopiskelijoiden ikärakennetta voi tarkastella myös uusien opiskelijoiden iän avulla (Taulukko 4). Vuonna 2008 yliopistoissa opiskelun aloittaneet uudet opiskelijat (n= 19 643) ovat nuorempia kuin ammattikorkeakouluissa aloittaneet opiskelijat (n=36 999). Yliopistojen uusista opiskelijoista 27 prosenttia ja ammattikorkeakoulujen uusista opiskelijoista 36 prosenttia oli 25 vuotta täyttäneitä. (Tilastokeskus 2010a, 110.) Taulukossa 4 uusiin opiskelijoihin on sisällytetty kaikki alemman tai ylemmän korkeakoulututkinnon opiskelun aloittaneet, myös ammattikorkeakoulun aikuisopinnoissa ja ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa tutkintotavoitteisen opiskelun aloittaneet opiskelijat. Uusista ammattikorkeakouluopiskelijoista 21,9 prosenttia (n=8099) oli aikuiskoulutuksessa (Tilastokeskus 2010a, 45). Tilastotietoihin yliopistojen aikuisopiskelijoita ei eroteta omaksi ryhmäkseen (Tilastokeskus 2010a, 47; OPM 2009), joten yliopisto-opiskelun aloittaneita kuvaavaan kokonaismäärään sisältyvät myös avoimen yliopiston väylän kautta valitut opiskelijat ja muuntokoulutuksiin ja maisteriohjelmiin valitut opiskelijat. Toisaalta yliopistojen uusista opiskelijoista aikuisopiskelijoiksi voidaan tunnistaa ainakin avoimen väylän kautta valituksi tulleet 555 opiskelijaa (Alho-Malmelin 2010, 68).

¹¹ Vuoden 2005 opiskelijamääriä kuvaavan tilaston mukaan ammattikorkeakoulujen peruskoulutuksessa oli 131 730 opiskelijaa ja jatkokoulutuksessa 1053 opiskelijaa, yhteensä 132 783 opiskelijaa (Tilastokeskus 2007, 129). Ikäjakaumat on laskettu Tilastokeskuksen tarkennettujen taulukoiden avulla (Tilastokeskus 2010c).

¹² Tarkastelussa ovat mukana sekä ammattikorkeakoulututkintoa että ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittavat. Ammattikorkeakouluopiskelijoista oli aikuiskoulutuksessa 23 670 henkilöä, eli 17,8 % opiskelijoista.

¹³ Tarkastelussa ovat mukana sekä ammattikorkeakoulututkintoa että ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittavat. Ammattikorkeakouluopiskelijoista oli aikuiskoulutuksessa 24 261 henkilöä, eli 18,3 % opiskelijoista.

Taulukko 4. Korkeakoulujen uusien opiskelijoiden ikärakenne (%) vuonna 2008. (Tilastokeskus 2010a, 110.)

	Ikä -19	Ikä 20-24	Ikä 25-29	Ikä 30-	Yhteensä % (N)
Yliopisto-opiskelijat	30,0	43,5	14,0	12,5	100 (N = 19 643)
Ammattikorkeakoulu-opiskelijat	18,0	46,5	14,1	21,4	100 (N = 36 999)

Taulukossa 4 esitetyn uusien opiskelijoiden ikärakenteen tulkinnessa on kuitenkin oltava varovainen, koska aikuisten opiskelua kuvaavat aloittajaluvut ovat tietyssä mielessä harhaanjohtavia. Kun ei ole tietoa siitä, ketkä opiskelun aloittaneista ovat jo aiemmin aloittaneet tai suorittaneet korkeakoulututkinnon, aloittajaluvut eivät kerro ensimmäisen korkeakoulututkinnon aloittamisesta. Sama henkilö voi kirjautua korkeakouluopiskelun aloittajaksi useamman kerran. Ammattikorkeakouluissa ylempää ammattikorkeakoulututkintoa aloittava on jo ainakin kerran aiemmin kirjautunut korkeakoulututkinnon aloittajaksi, koska opiskelijaksi hyväksyminen edellyttää ammattikorkeakoulututkinnon suorittamista.

Vaikka koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa on korostettu ja kiintiöity aikuisten yliopisto-opiskelijoiden osuuksia yliopistoon valittavista opiskelijoista, valtaosa aikuisista hakee yliopistoon päävalintojen kautta. Risto Rinne, Nina Haltia, Hanna Nori ja Arto Jauhiainen (2008) ovat tarkastelleet yliopistoon hakevien ja hyväksytyjen aikuisten ja nuorten hakijoiden ikää ja sisäänpääsymahdollisuuksia 2000-luvun alussa. He toteavat, että 25 vuotta täyttäneellä hakijalla yliopistoon pääsyn todennäköisyyttä lisäävät aiemmin suoritettut tutkinnot ja korkeampi ammatiasema. He analysoivat myös avoimen yliopiston väyläopintojen ideologian ja väylän kautta toteutuneiden sisäänpääsylukujen ristiriitaa. Avoimen yliopiston väylä ei ole muodostunut merkittäväksi aikuisten reitiksi yliopistoon, kun väylän kautta opiskelijaksi valittuja on 2000-luvulla vuosittain ollut vajaa 700. (Avoin yliopisto 2009.) Marika Alho-Malmelin (2010) tarkentaa väitöskirjassaan avoimen väylän kautta yliopistoon valittujen määriä, ja luvuista on selkeästi todettavissa reitin kautta valittujen opiskelijoiden väheneminen vuosittain. Tehokkaimmillaan reitti oli vuonna 2002, kun 696 yliopisto-opiskelijaa aloitti yliopisto-opintonsa väylän kautta. Luku oli vuonna 2008 pienentynyt lukuun 555. (Emt., 68.)

Korkeakoulutuksen aikuisopiskelija

Koulutuspoliittisissa dokumenteissa etenkin yliopisto on määrittynyt nuorten opiskelupaikaksi; olihan aiemmin yliopistolakiinkin sisällytetty maininta yliopiston tehtävästä nimenomaan nuorison kasvattajana (L645/1997, 4§). Vuonna 2004 yliopistolain sanamuotoa muutettiin niin, että sanan *nuoriso* tilalle vaihdettiin sana *opiskelijat*. Aikuiskoulutusta ei mainita uudessakaan yliopistolaissa (L558/2009). Ammattikorkeakoululaki sen sijaan nimeää ammattikorkeakoulujen yhdeksi tehtäväksi aikuiskoulutuksen järjestämisen – jopa niin, että ”osa tutkintotavoitteisesta opetuksesta voidaan järjestää työpaikoilla” (L351/2003, 17§).

Suomessa aikuisia korkeakouluopiskelijoita ei ole kiintiöity kronologisen iän mukaiseen aikuisstatukseen, kuten esimerkiksi brittiläiseen koulutuskäytäntöön perustuvassa luokittelussa, jossa korkeakouluopiskelijat jaetaan kahteen erilliseen ryhmään, nuoriin ja aikuisiin, yliopisto-opiskelun aloitusiän mukaan. Dikotomiassa eli kahtiajaossa tavallinen tai tyyppillinen opiskelija (*ordinary student*) on nuori, joka tulee suoraan koulunpenkiltä yliopistoon noin 17-vuotiaana, ja aikuinen opiskelija (*mature student*) on opiskelija, joka aloittaa perustutkinto-opiskelun 21-vuotiaana tai sitä vanhempana (UK Government, Directgov 2009a). OECD (2008) on ottanut opinnot aloittavien opiskelijoiden ikärakenteen tilastoinnissaan käyttöön myös 23 ikävuoden kriteerin. *Education at Glance 2008* -raportissa kuitenkin todetaan, että korkeakouluopiskelun aloitusiän vertailu on hankalaa, koska eri maissa on erilainen koulunaloitusikä, erilainen peruskoulutuksen kesto ja valittaessa korkeakouluopiskelijoita työkokemusta arvostetaan eri tavoin (OECD 2008). Suomessakin aloittajatavoitteet ilmoitetaan erikseen nuorisoikäluokalle ja aikuisille, näin koulutuksen kehittämissuunnitelmien suosituksissa yliopisto-opiskelijat pyritään jakamaan iänmukaiseen statukseen.

Yksi yritys helpottaa kansainvälisiä vertailuja ja määrittää korkeakoulutuksen aikuisopiskelijoita on katsoa, kuka opiskelee päätoimisesti ja kuka ei (Tilastokeskus 2005). Tämä lähestymistapa on ongelmallinen, koska perinteinen kokopäivätoiminen opiskelu näyttää jäävän taka-alalle myös nuorten keskuudessa. Opiskelukäytännöt ovat muuttuneet, ja on tyyppillistä yhdistää opiskeluun myös työssäkäynti. Lisäksi aikuisille erikseen järjestettävät korkeakouluopinnot, kuten esimerkiksi ylempi ammattikorkeakoulututkinto, ovat jo lähtökohtaisesti suunniteltu työssäkäyville opiskelijoille. Työssäkävien opiskelijoiden osuus kaikista ammattikorkeakouluopiskelijoista vuonna 2006 oli 55,8 prosenttia ja yliopisto-opiskelijoista 59,1 prosenttia. Yli kaksi kolmasosaa 25 vuotta täyttäneistä opiskelijoista kävi työssä opiskelun ohessa. (Tilastokeskus 2009a, 78.) Kokopäiväistä yliopis-

to-opiskelua voidaankin jo hyvin nimittää traditionaaliseksi tavaksi opiskella (Moore 2003, 106). Opiskelukäytäntöjen muutos ja aikuisopiskelu on heijastunut ammattikorkeakoululakiinkin (L351/2003), kun sen 11. pykälään tehtiin vuonna 2009 opiskelijan määrittelyä koskeva muutos. Aiemmin laissa mainittu *päätoimiset opiskelijat* on nyt muutettu muotoon *tutkintoon johtavassa koulutuksessa olevat opiskelijat*.

Aikuinen, aikuissuuntautunut ja aikuisikäinen opiskelija sekä *aikuisväestö* ovat käsitteitä, joiden avulla koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa suunnataan korkeakoulujen linjauksia opiskelupaikkojen jakamiseksi aikuisille. Varsinaista aikuisuuden ikärajaa kehittämissuunnitelmissa ei mainita eikä aikuisopiskelijaa määritellä. Vaikka kehittämissuunnitelmiin 2000-luvulla tuli maininta aikuisille järjestettävistä yliopistotutkinnoista, aikuisille ei kuitenkaan ole erillistä sisääntuloreittiä yliopistotutkintoon johtavaan koulutukseen. Aikuiskoulutuksena järjestettäviin maisteriohjelmiin vaaditaan alempi korkeakoulututkinto. Ammattikorkeakouluissa sen sijaan järjestetään aikuisille tutkintoon johtavaa koulutusta siten, että aikuiset voivat hakea suoraan aikuisopintoihin. Nyt vakiintumassa oleva tai jo vakiintunut ylempi ammattikorkeakoulututkinto, joka tasoltaan vastaa ylempää korkeakoulututkintoa¹⁴, toteutetaan aikuiskoulutuksena. Aikuisen opiskelijan paikka suomalaisessa korkeakoulutuksessa näyttää olevan juuri ammattikorkeakouluissa. Aikuisille jopa julkaistaan vuosittain erillinen opas ammattikorkeakouluun hakemiseksi (OPH 2010).

Suomalaisissa tutkimuksissa aikuisen opiskelijan ikäkriteeriksi näyttää muodostuneen vähintään 25 vuoden ikä (esim. Halttunen 2007; Rinne ym. 2008), ja tämä ikämääritys on näkyvissä myös joidenkin opetusministeriön julkaisujen taulukoissa (esim. OPM 2005, 16; 2008, 24). Aikuiskoulutuksen tilastoinnissa kuitenkin pitäydytään edelleen koulutuksen järjestämistarkoituksen mukaisessa määrittelyssä (OKM 2010; Tilastokeskus 2010a), ja näin ollen tilastojen mukaan yliopistossa ei ole aikuisopiskelijoita tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Yliopistojen aikuisopiskelijan määrittäminen näyttääkin kovin sekavalta ja hankalalta. Määritys monimutkaistuu edelleen, kun vuonna 2008 julkaistussa selvityksessä *Korkeakoulujen aikuiskoulutuksen nykytila ja kehittämiskohteet* opetusministeriö on ottanut kehittämissuunnitelmien teksteissä mainittujen *aikuis*-alkuisten ilmaisu- jen lisäksi käyttöön *työikäiset* -käsitteen kuvatessaan aikuisten opiskelua korkeakouluissa. Aikuisten opiskelua ammattikorkeakoulussa kuvataan ”työikäisille tarkoitetun koulutuksen” opiskelija-

¹⁴ Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon asemaa on täsmennetty myös ammattikorkeakoululain 18. pykälän sanamuodon muutoksessa, joka astui voimaan vuoden 2010 alusta: ”Ylempi ammattikorkeakoulututkinto on ylempi korkeakoulututkinto”. Lakipykälän aiemmassa sanamuodossa ammattikorkeakoulututkinnot määritettiin korkeakoulututkinnoiksi. (L351/2003, 18 §.)

määrinä ja aikuisten opiskelua yliopistoissa kuvataan ”työikäisen aikuisväestön käyttämän koulutuksen ” opiskelijamäärinä. (OPM 2008, 24–25.) Työikäisyyden tuominen mukaan aikuisopiskelijan määrittämiseen on ongelmallista, kun pidetään mielessä, että sekä kansainvälisesti että kansallisesti työikäisillä tarkoitetaan 15–74-vuotiasta väestöä (Tilastokeskus 2009b).

Korkeakoulututkinnot suoritetaan korkeakoulun itsensä vahvistaman opetussuunnitelman mukaan. Yliopistotutkinnon opetussuunnitelma, lukuun ottamatta maisteriohjelmiä, on sama erikäisille ja taustakoulutukseltaan erilaisille opiskelijoille; ammattikorkeakouluissa aikuisryhmille opetus- ja opetuksen toteutussuunnitelmat laaditaan erikseen. Kun ammattikorkeakoulut ohjaavat aikuisia hakemaan ensisijaisesti aikuiskoulutuksena toteutettaviin koulutusohjelmiin, yliopistot ohjaavat aikuisia hakeutumaan avoimen yliopiston opintoihin ja sieltä mahdollisesti väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi. Väylänkin kautta tutkintoa suorittamaan tuleva aikuinen päätyy opiskelemaan nuorten yliopisto-opiskelijoiden kanssa saman opetussuunnitelman mukaisesti ja avoimen yliopiston opiskelijalle kuuluva aikuisopiskelijan status lakkautuu yliopistotutkinnon suorittamisoi-keuden myötä.

Eri tavalla aikuistuneet korkeakoulut

Suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimallin kaksi instituutiota ovat ”aikuistuneet” eri tavoin. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne eroaa kiinnostavalla tavalla ammattikorkeakouluopiskelijoiden ikärakenteesta: yliopistoon mennään nuorempana, mutta sieltä valmistutaan vanhempana kuin ammattikorkeakoulusta (Tilastokeskus 2009a). Yliopistoihin aikuiset ovat menneet pääasiassa ta- vanomaisen valintajärjestelmän kautta, kun taas ammattikorkeakoulujen tutkintoon johtavaan koulutukseen hakeutuessaan aikuiset ovat voineet hyödyntää aikuisille suunnattuja koulutusmah- dollisuuksia.

Aikuisopiskelijan määrittäminen suomalaisen yliopisto-opiskelun kontekstissa on osoittautu- nut vaikeaksi. Vaikka koulutuksen kehittämissuunnitelmissa on jo lähes kahdenkymmenen vuoden ajan korostettu aikuisten yliopisto-opiskelun kehittämistä, yliopistot eivät edelleenkään järjestä aikuisille tutkintoon johtavaa koulutusta. Aikuisopiskelun määrittely tai määrittelyn puuttuminen on johtanut sekavuuteen myös aloituspaikkamäärissä. Suunnitelmissa on esitetty, että nuorisoikä- luokalle varattujen koulutuspaikkojen lisäksi aikuisille varataan aloituspaikkoja, ja vuonna 2008 aikuisille olisi yliopistoissa tullut olla 5000 aloituspaikkaa nuorisoikäluokalle tarkoitettujen paikko- jen lisäksi (OPM 2004, 21). Näitä aikuisille suunnattuja aloituspaikkoja yliopistoissa ei ole toteutet-

tu. Siitä huolimatta iältään aikuiset ovat löytäneet tiensä yliopistoon normaalien valintojen kautta. Jos aikuisopiskelun kriteerinä pidetään opiskelijan 25 ikävuoden täyttymistä opintojen alkaessa, vuonna 2008 nuorten koulutuksessa yliopisto-opinnot aloittaneista aikuisopiskelijoita oli 27 prosenttia. Myöskään tavoiteltu nuorten ja aikuisten yliopisto-opiskelijoiden määrän suhde ei ole toteutunut. 2000-luvulla tavoitteeksi asetettiin opiskelijavalintojen kehittäminen niin, että vuonna 2008 vähintään 55 prosenttia uusista opiskelijoista olisi samana vuonna toisen asteen koulutuksen päättäneitä (OPM 2004, 47). Vuonna 2008 yliopisto-opinnot aloittaneista kuitenkin vain vajaa kolmannes (30 prosenttia) oli alle 20-vuotiaita (Tilastokeskus 2010a, 110). Kansainvälisesti verrattain suomalaiset korkeakouluopiskelijat ovat edelleen maailman vanhimpia, ja osa- tai kokoaikaisessa koulutuksessa olevan 20–29-vuotiaan väestön osuus on maailman suurin (OECD 2008, 60–61).

Ammattikorkeakoulut toteuttavat lakisäateistä velvoitettaan järjestää tutkintoon johtavaa aikuiskoulutusta, ja vuonna 2008 tutkintoon johtavassa aikuiskoulutuksessa oli 18 prosenttia kaikista ammattikorkeakouluopiskelijoista. Ammattikorkeakoulut näyttävät lunastaneen paikkansa aikuisten korkeakouluna. Aikuisille järjestetyn tutkintoon johtavan koulutuksen lisäksi iältään aikuisia valitaan myös ammattikorkeakoulujen pääasiassa nuorille tarkoitettuun koulutukseen. Yli kolmasosa ammattikorkeakoulun uusista tutkinto-opiskelijoista on täyttänyt 25 vuotta, ja 30 vuotta täyttäneitäkin on yli viidesosa aloittaneista (Tilastokeskus 2010a, 110).

Yliopistolain muutoksen seurauksena opiskeluaajat yliopistossa ovat lyhentyneet ja samalla iältään aikuisten opiskelijoiden osuus on kääntynyt laskuun. Osa yliopisto-opiskelijoiden ikärakennetta aiemmin vanhentaneista ”ikuisista opiskelijoista” (Moore 2000, 68) jää rajoitusten seurauksena pois yliopisto-opiskelusta, kun heidän opiskeluoikeutensa päättyy. Suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden erittäin pitkät opiskeluaajat yliopistossa jäänevät kuitenkin historiaan yhdeksi mielenkiintoiseksi suomalaisen yliopistokoulutuksen vapautta kuvaavaksi piirteeksi.

Korkeakouluopiskelijoiden ikärakenteen tarkastelun perusteella suomalaista korkeakoulutusta voidaan pitää ”aikuistuneena”. Korkeakoulutuksen hankkiminen ei tapahdu enää perinteisesti heti lukion jälkeen kokopäiväisesti opiskellen, vaan korkeakoulutuksessa opiskelee eri-ikäisiä opiskelijoita. Opiskelijoiden ikärakenteen ja aikuisille suunnatun tutkintotavoitteisen koulutuksen perusteella voidaan todeta, että Suomessa toimiva ammattikorkeakoulu on aidosti myös aikuisten ammattikorkeakoulu. Yliopisto sen sijaan näyttää epäröivältä aikuisten opiskelijoiden suhteen. Vaikka aikuisille on suunniteltu omia aloituspaikkoja yliopistoon jo parinkymmenen vuoden ajan,

avoimeksi kysymykseksi jää, miksi aikuisille suunnatut yliopistotutkintoon johtavat koulutukset eivät ole toteutuneet.

AIKUISKOULUTUSHALUTTOMUUDEN JÄLJILLÄ

Tero Järvinen & Markku Vanttaja

Nyky-yhteiskunnassa hyvä- ja huono-osaisuus määrittyvät paljolti yksilöiden työmarkkina-aseman mukaan. Vastaavasti koulutuksen rooli ihmisten työmarkkina-aseman määrittäjänä on viime vuosina korostunut. Vaikka korkeakaan koulutus ei enää takaa turvattua ja nousujohteista työmarkkinauraa ovat heikoimmassa asemassa työmarkkinoilla ne, joiden koulutie on päättynyt oppivelvollisuuden suorittamiseen – tai jopa aiemmin. Niukasti koulutusta hankkineiden työmarkkina-asemaa ovat parin viime vuosikymmenen aikana heikentäneet niin tuotantorakenteen muutos kuin yleisen koulutustason nousu ja sitä seurannut koulutusinflaation eteneminen. (Aro 2003; Rouhelo 2008.)

Suomessa sukupolvien väliset koulutuserot ovat eurooppalaisessa vertailussa suuret, nuorten eduksi (Vanttaja & Järvinen 2006). Aikuiskoulutusta onkin pidetty ”toisena mahdollisuutena”, uutena alkuna niille vähän koulutetuille aikuisille, jotka ovat syystä tai toisesta ajautuneet työelämän ulkopuolelle. Aikuiskoulutuksen erityiseksi kohderyhmäksi on moneen otteeseen nimetty ammattitaidottomat ja vähän koulutetut yksilöt. Tästä huolimatta koulutukseen osallistuvat kuitenkin pääasiassa muut kuin kyseiseen kohderyhmään kuuluvat. Työttömien ja vähän koulutettujen sijasta aikuisoppilaitosten penkkejä kansoittavat työlliset, korkeasti koulutetut ja hyvän sosiaalisen aseman omaavat – ja lähes kaikessa koulutuksessa naiset miehiä yleisemmin. (Blomqvist et al. 2002; Pohjanpää et al. 2008.) Aikuiskoulutukseen osallistumisen vino jakauma ei ole vain suomalainen ominaispiirre, vaan ilmiö on tuttu muuallakin Euroopassa (Moore 2004). Ongelmaa on yritetty ratkaista erilaisilla koulutusohjelmilla, joista 2000-luvun alun Suomessa yksi tunnetuimpia on opetusministeriön rahoittama, valtakunnallinen 30–59-vuotiaiden aikuisten koulutustason kohottamiseen tähtäävä Noste-ohjelma (ks. OPM 2008).

Aikuiskoulutukseen osallistumisen esteistä tehdyt määrälliset tutkimukset nostavat esiin muun muassa taloudelliset tekijät sekä työn ja opiskelun yhteensovittamisen vaikeuden. (Esim. Blomqvist ym. 2002). Koulutustausta erottelee siten, että pelkän perusasteen suorittaneiden keskuudessa osallistumisen esteinä korostuvat ikään ja terveyteen liittyvät syyt enemmän kuin muissa koulutusryhmissä (Pohjanpää et al. 2008).

Tilastojen ja kyselyjen avulla saadaan kuitenkin vain pintapuolista tietoa aikuiskoulutukseen osallistumisen ja osallistumattomuuden yhteiskunnallisista ja elämänhistoriallisista yhteyksistä. Toisen tyyppisiä tutkimusmetodeja on Suomessa hyödyntänyt esimerkiksi Erja Moore (2004), joka haastatteluaineistoonsa nojautuen on tulkinnut aikuiskoulutukseen osallistumattomuutta kulttuu-

risena toimintakäytäntönä, mikä voi yksilön sosialisatio- ja elämänhistorian näkökulmasta olla ymmärrettävissä myös rationaalisenä toimintana. Tässä luvussa lähestymistapa on samankaltainen. Aikuiskoulutushaluttomuutta tarkastellaan yhtäältä rationaalisen valinnan teorian ja toisaalta kulttuurisesti sisäistettyjen toimintakäytäntöjen näkökulmista.

Koulutus osaksi aktiivista työvoimapolitiikkaa

Työttömyys on ilmiö, josta alettiin Suomessa puhua vasta 1800-luvun loppupuolella teollistumisen ja kaupungistumisen alkuvaiheessa. Tuolloin palkkatyöstä tuli toimeentulon ehto suurelle osalle väestöä ja työn puutteesta yhteiskunnallinen ongelma, jolle oli etsittävä ratkaisua. Varsinaisen työttömyyspolitiikan ensimmäisenä ilmentymänä on pidetty satunnaisia hätäaputoita, joita järjestettiin eräissä suuremmissa kaupungeissa 1800-luvun viimeisinä vuosikymmeninä. Työnpuute oli kuitenkin vielä 1920-luvulle saakka asia, jonka ajateltiin kuuluvan luonnollisena osana työväestön elämänmenoon. Etenkin maaseudulla pidettiin itsestään selvänä, että talviaikaan työnpuute on luonnonolosuhteiden vuoksi väistämätöntä. Asustuskeskusten työväestön keskuudessa tämänkaltaisen asennoituminen alkoi lopullisesti väistyä 1930-luvulla ja maaseudulla vastaava asennemuutos tapahtui vasta 1950- ja 1960-luvuilla. (Kalela 1989, 29–31.)

Aina 1960-luvun alkuun saakka suomalaisessa yhteiskunnassa työttömyyttä hoidettiin tilapäisin työttömyys- ja hätäaputoiden avulla. Työttömiä pyrittiin työllistämään erityisille työllisyystyömaille, joita olivat etenkin tietyömaat. ”Lapiolinjaksi” kutsuttu työttömyystöihin nojaava työvoimapolitiikka alkoi muuttua 1960-luvun puolivälissä työvoiman tarjonnan lisääntyessä. Elinkeinorakenteen muutoksen myötä alkutuotannosta vapautui runsaasti työvoimaa ja samanaikaisesti suuret ikäluokat alkoivat tulla työikään. Työvoiman kysynnän ja tarjonnan kohtaamattomuudesta tuli työmarkkinoiden keskeinen ongelma ja väkeä ohjattiin syrjäseuduilta Etelä-Suomeen, jossa työpaikkoja oli vielä tarjolla. Silti kaikille ei riittänyt työtä ja monet joutuivat muuttamaan työn perässä Ruotsiin. Ilman naapurimaahan suuntautunutta siirtolaisuutta työttömyysongelma olisi tuolloin ollut huomattavasti vaikeampi. (Silvennoinen 2002, 92–93; Kivirauma & Silvennoinen 1989, 62–64.)

Toisin kuin edeltävinä vuosikymmeninä, 1960-luvulla ei turvauduttu julkisten töiden lisäämiseen työttömien lukumäärän kasvaessa, vaan niiden sijasta myönnettiin työttömyyskorvausta. Seurauksena oli työttömyyskorvauksiin käytettyjen määrärahojen voimakas kasvu. (Kalela 1989, 187.) Työvoimapolitiikassa alettiin 1960-luvulla korostaa lisäksi ammattitaitoisen ja liikkuvan työ-

voiman merkitystä ja politiikan muutos näkyi pian myös lainsäädännössä. Työnvälityslakiin sisällytettiin liikkuvuusavustus vuonna 1964 ja laki työllisyyttä edistävästä ammattikurssitoiminnassa annettiin seuraavana vuonna. (Kivirauma & Silvennoinen 1989, 64; Kalela 1989, 190–191.)

Työvoimapolitiikan kehitykseen 1970-luvulla vaikutti öljykriisin seurauksena nopeasti kohonnut työttömyys. Tämän jälkeen Suomessa otettiin käyttöön uusia työllistämistukia ja lisättiin työllisyysmäärärahoja, joiden turvin toteutettiin eri hallinnonaloilla investointeja. (Ilmakunnas et al. 2001.) Esimerkiksi nuorisotyöttömyyden noustua ennen kokemattomiin mittoihin, huoli nuorten syrjäytymisestä johti peruskoulun lisäluokkien perustamiseen (Silvennoinen 1993; Järvinen & Jahnukainen 2001). Lisääntyneet investoinnit ja lainsäädännön hajanaisuus oli kuitenkin yhdistelmä, jonka koettiin estävän työvoimapolitiikan suunnitelmallisen kehittämisen. (Ilmakunnas et al. 2001.)

Vuoden 1988 työllisyyslailla haluttiin paitsi selkeyttää järjestelmää, myös tehostaa työnvälitystoimintaa sekä vahvistaa työttömien oikeutta työn saantiin. Uutena keinona otettiin käyttöön velvoitetyö, jonka avulla oli mahdollista ehkäistä pitkäaikaistyöttömyyden syntymistä. Valtion tuli järjestää tietyn työttömyysajanjakson jälkeen ainakin tilapäistä työtä. Työnvälitystä tehostamalla haluttiin puolestaan estää se, että työttömät pidättäytyisivät aktiivisesta työn hakemisesta ja jäisivät odottamaan velvoitetyöehtojen täyttymistä. (Ilmakunnas et al. 2001.) Ansiosidonnaisen työttömyysturvan oloissa tämä oli ainakin periaatteessa mahdollista. Velvoitetyö jäi kuitenkin varsin lyhytaikaiseksi tukimuodoksi ja nuorista siitä pääsi osalliseksi vain yksi sukupolvi (Hoikkala & Paju 2002). 1990-luvun lamavuosina kävi ilmeiseksi, ettei pitkittyvää työttömyyttä enää voitu torjua velvoitetyöpaikkoja järjestämällä, ja lopulta subjektiivisesta oikeudesta työn saantiin luovuttiin kokonaan (Ilmakunnas et al. 2001).

Koulutuksesta oli tullut keskeinen osa niin sanottua ”aktiivista työvoimapolitiikkaa” jo 1970-luvun alussa. Tuolloin työllisyyslakikomitea julkaisi kaksi mietintöä, joissa työllisyyskoulutus nostettiin erääksi keskeiseksi työmarkkinoihin vaikuttavista seikoista. Työttömyyskausina työttömien koulutustarjontaa oli lisättävä ja kurssien kestoja pidennettävä. Työllisyyden kohentuessa oli puolestaan pyrittävä lyhentämään valmistumisaikoja. (Kivirauma & Silvennoinen 1989, 64; Kalela 1989, 190–191.)

Työvoimapolitiittisen koulutuksen tarkoituksena on alusta saakka ollut ottaa huostaansa erityisesti ne, joiden asema työmarkkinoilla on heikoin ja ammatillinen koulutus puutteellista. (Kivirauma & Silvennoinen 1989, 114.) Väestön koulutustason kohotessa työvoimapolitiittisen koulutuksen kohderyhmä on muuttunut entistä heterogeenisemmäksi. Työvoimapolitiittisella koulutuksella

on ollut jossain määrin huono maine, sillä sen on tulkittu olevan joissakin tapauksissa eräänlaista ”pakkokoulutusta” toisin kuin muu aikuiskoulutus, joka perustuu vapaaehtoisuuteen. Työttömiä on velvoitettu osallistumaan koulutukseen työttömyyskorvauksen menettämisen uhalla ja sen vuoksi vuosikymmenten varrella kursseilla on istunut lukematon määrä ihmisiä, joilla ei ole ollut todellista motivaatiota kouluttautua. (Ks. Silvennoinen 2002, 99.) Koulutus on saatettu kokea pikemminkin rangaistuksena kuin tulevaisuuden näkökulmia avaavana mahdollisuutena. Virallinen koulutuspolitiikka ja yksilöiden intressit eivät ole aina kohdanneet ja joidenkin ihmisten koulutus-haluttomuus on tulkittu erityiseksi ongelmaksi.

Työvoimapoliittiseen koulutukseen osallistuminen

Työvoimapoliittiselle koulutukselle on asetettu monia odotuksia. Sen tulisi kyetä integroimaan työttömät takaisin työelämään tai vähintäänkin antaa tulevaisuudenuskoa työnsaantimahdollisuu-tensa huonoksi arvioivalle ihmiselle. Samalla kun koulutuksesta on tullut keskeinen osa työvoima-politiikkaa, on opiskelu alettu mieltää normaalina vaiheena työttömän uralla. Työttömien keskuu-dessa aikuiskoulutukseen osallistuminen on kuitenkin sitä vähäisempää, mitä pidempään työttö-myys on kestänyt. Työttömyyden pitkittyessä koulutuserot korostuvat: korkeimmin koulutetut osallistuvat aikuiskoulutukseen eniten ja lyhyemmän opintien läpi käyneet selvästi vähemmän (Silvennoinen 2002; TEM 2008).

Haettaessa selitystä vähän koulutetun väen haluttomuuteen siirtyä opintojen pariin, on asiaa tarkasteltava myös yksilöiden omista kokemuksista käsin; analysoitava koulutukselle ja koulutus-haluttomuudelle annettuja merkityksiä sekä koulutushaluttomuuden rakentumista elämänhistori-allisesti, yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa.

Rationaalisen valinnan teorian eri sovellutukset yrittävät kukin vastata kysymykseen miksi ihmiset valitsevat jonkin tietyn toimintamallin eivätkä jotain toista (ks. esim. Goldthorpe 1998). Yhden jakoperusteen mukaan voidaan erottaa yhtäältä päämäärärationaalinen ja toisaalta arvora-tionaalinen toiminta (Weber 1978). Ensin mainittu on tietoista toimintaa, jossa ihmiset toimivat harkiten sen mukaan mitä he haluavat ja millä todennäköisyydellä he uskovat saavuttavansa sen mitä haluavat (ks. myös esim. Collins 1988; Gambetta 1987). Jälkimmäisessä toimintamallissa va-linnat tehdään omaksuttujen arvojen ja maailmankatsomuksen, vaikkapa uskonnollisuuden tai ekologisuuden perusteella.

Aikuiskoulutukseen osallistumisessa päämäärärationaalisuus merkitsee sitä, että yksilöt arvioivat koulutuksen hyötyjä ja kustannuksia, jonka jälkeen he tekevät päätöksensä koulutukseen osallistumisesta. Niukan pohjakoulutuksen saaneille työntekijöille tai työttömille ei koulutuksen kautta ole välttämättä luvassa hyviä palkintoja, kuten työpaikkaa tai parempaa palkkaa. Kun koulutuksen mahdollinen hyöty jää epäselväksi, koulutukseen hakeutumista ei myöskään koeta mielekkääksi vaihtoehdoksi. Toimihenkilöammateissa toimiville koulutus on jo osoittautunut hyödylliseksi ja palkitsevaksi, joten on ymmärrettävää, että he osallistuvat koulutukseen aktiivisemmin.

Rationaalisen valinnan teorioiden taustalla on ihmiskuva, jonka mukaan ihminen on yksi kokonaisvaltainen toimija, joka on selvillä omista preferensseistään ja jolla on riittävät tiedolliset valmiudet arvioida valintojensa seuraamuksia (Collins 1988; Kangas 1994). Tutkimukset osoittavat kuitenkin, että jopa 43 prosenttia niistä aikuisista, jotka ilmoittavat haluttomuutensa osallistua aikuiskoulutukseen, eivät osaa sanoa perustetta ratkaisulleen (Pohjanpää et al. 2008). Illeriksen (2006) mukaan monet matalasti koulutetut tiedostavat omaavansa koulutustarpeen, mutta toimivat epärationaalisesti ja jättäytyvät tietoisesti koulutuksen ulkopuolelle.

Sytä koulutushaluttomuuteen voidaan etsiä myös elämäntavallisista ja kulttuurisista tekijöistä. Tällöin lähdetään siitä, että yksilön elämänhistoria ja kulttuuriympäristö, jossa hän on varttunut muodostavat laajemman kontekstin yksilön valinnoille. Yksilön otaksutaan primaarisosialisaation, erityisesti kotikasvatuksen yhteydessä sisäistävän kasvuympäristölleen ominaiset arvot, normit ja toiminnan periaatteet, jotka suuntaavat hänen valintojaan. Yksilöt voivat vertailla eri mahdollisuuksia ja valita niiden väliltä, mutta kulttuuri suuntaa kuitenkin tätä valintaa rajaamalla tietyt mahdollisuudet pois ”sopimattomina” ja hyväksymällä toiset vaihtoehdot yksilölle ”sopivina” vaihtoehtoina. Valinnat voivat olla perinteisessä katsannossa epärationaalisia, mutta kulttuurisesti mielekkäitä ja siten rationaalisia omassa rajatussa kontekstissään. (Esim. Willis 1977; Järvinen 1998; 1999.) Tällöin aikuisopiskelussakin olisi perimmältään kysymys tietynlaiseen kulttuuriin ankuroituneesta toiminnasta, joka ei kuitenkaan ole kaikille mielekäs ja heidän elämäntapaansa luontuva vaihtoehto. Mitä enemmän aikuiskoulutuksen kulttuuriset toimintamallit ja arvolähtökohdat eroavat koulutettavien edustamasta kulttuurista ja arvoista, sitä vaikeampaa heille on järjestää subjektiivisesti mielekästä koulutusta, elleivät koulutettavat itse aktiivisesti osallistu koulutuksen suunnitteluun.

Kulttuurisesta lähtökohdasta on ymmärrettävissä myös se, että monesti vähän koulutusta hankkineet ihmiset eivät itse koe koulutuksen puutettaan ongelmallisena, ainakaan niin kauan kuin on töitä tarjolla. Koulutuksella ei ole heidän elämässään kovin suurta merkitystä. Jos onkin,

kyse on yleensä matalan tavoitetason instrumentalismista, jossa koulutus nähdään välineenä työmarkkinoille kiinnittymiseksi sekä välttämättömän toimeentulon ansaitsemiseksi (ks. esim. Brown 1987). Koulua ja työelämää ei tällöin mielletä kilpakenttinä, joilla on jatkuvasti pyrittävä maksimaaliseen suoritukseen ja menestykseen. Viime vuosikymmenten koulutuspolitiikalla on Suomesakin yritetty ohjata vähän koulutettua väkeä kilpailemaan heille vieraan kulttuurin pelisäännöillä. Taustalla saattaa olla ajatus siitä, että ihmiset eivät itse ymmärrä mikä heille on parasta. Tämän kaltainen ajattelutapa merkitsee samalla kouluttamattomien työntekijöiden oman elämäntavan ja kulttuurin arvottamista jollakin tavalla muita huonommaksi. Vaikka tavoite saattaa olla yhteiskunnallisen tasa-arvon lisääminen, on vaikutus usein täysin päinvastainen, sillä juuri kyseisellä arvottamisella tuotetaan ja pidetään yllä erilaisten ihmisryhmien, ammattien, työtehtävien ja elämäntapojen hierarkiaa. (Vanttaja & Järvinen 1998.)

Työttömien ideaalityypit

Työttömän velvollisuutena on perinteisesti pidetty sitä, että hän on valmis vastaanottamaan työtä tai koulutuspaikan heti, kun sellaista tarjotaan. Työttömät kuitenkin suhtautuvat erityisesti koulutusvelvoitteisiin hyvin eri tavoin ja sen vuoksi työvoimapolitiista aikuiskoulutusta kehitettäessä tulisi ottaa huomioon eri väestöryhmien risteävät intressit. (Ks. Mäki-Kulmala 2000, 64.)¹⁵ Lähtökohtana tulisi olla ymmärrys siitä, että vähän koulutettu tai kokonaan vailla ammatillista koulutusta oleva kansanosaa ei muodosta homogeenista joukkoa (Illeris 2006). Myös työttömillä on usein erilaisia käsityksiä työnteosta ja koulutuksesta. Nämä käsitykset vaikuttavat heidän halukkuuteensa osallistua koulutukseen sekä siihen, minkälaiset toimenpiteet kussakin tapauksessa ovat käyttökelpoisia ja mielekkäitä. Sen sijaan, että etsitään kaikille työttömille yhteisiä piirteitä, on haettava erottelevia tekijöitä. Vasta tämän jälkeen voidaan pohtia, miten kunkin henkilön ongelmiin voidaan löytää toimiva ratkaisu.

Aikuiskoulutukseen osallistumattomien aikuisten elämäntapaan ja -tilanteeseen liittyvää monimuotoisuutta voidaan havainnollistaa soveltamalla Robert Mertonin 1930-luvulla laatimaa typologiaa, jonka avulla hän tarkasteli sosiaalisen sopeutumisen ja poikkeavan käyttäytymisen eri

¹⁵ Työttömille työnhakijoille tehdyn kyselytutkimuksen mukaan 56 prosenttia vastaajista piti tarjotun koulutuksen vastaanottamista tärkeänä velvoitteena, 29 prosenttia ei pitänyt asiaa tärkeänä eikä turhana ja 15 prosentin mielestä kyseessä oli turha velvoite. Naiset pitivät koulutuksen vastaanottamista tärkeänä velvoitteena selvästi miehiä useammin. (Mäki-Kulmala 2000, 64.)

ilmenemismuotoja sen mukaan, miten yksilöt suhtautuvat yhtäältä yhteiskunnan ja valtakulttuurin päämääriin ja toiseksi keinoihin, joita pidetään yleisesti hyväksyttävänä näihin päämääriin pyrittäessä. Merton esittää tähän liittyen nelikentän, jossa orientaatiot rakentuvat ulottuvuuksien 'hyväksyy' (+) ja 'hylkää' (-) perustalle. Orientaatiot ovat: I Sopeutuminen (++), II Uudistaminen (+ -), III Ritualismi (- +) ja IV Vetäytyminen (- -). Tämän lisäksi hän nostaa esille viidennen toimintastrategian (V Kapinallisuus)¹⁶, joka viittaa vallitsevan yhteiskuntajärjestyksen vastaiseen kumoukselliseen toimintaan, minkä hän kuitenkin erottaa analyttisesti edellä esitetyn nelikentän ulkopuolelle keskittyen enemmän nelikentän sisäisten toimintatapojen erittelyyn ja tulkintaan. (Merton 1938.)

Kun mertonilaista nelikenttää sovelletaan työvoimapolitiittisen koulutuksen tarkasteluun, on yhteiskunnallisena normina palkkatyöhön osallistuminen. Työttömyys on puolestaan yhteiskunnallista vakautta uhkaava tila. Tällöin kulttuurisena päämääränä on luonnollisesti työllistäminen ja legitiiminä eli laillisena keinona koulutuksen järjestäminen. Kuviossa 1 on tämän perusteella esitetty neljä työvoimapolitiittiseen koulutukseen osallistumisen ideaalityypistä orientaatiota. Kyse on yksinkertaisesti siitä, miten yksilöt suhtautuvat päämäärään eli työllistymiseen ja keinoihin eli koulutukseen. Esitettävät tyypit eivät perustu empiriaan. Max Weberiin (esim. 1978, 23–24) viitaten kyse on analyttisistä konstruktioista, jotka edustavat empiirisesti mahdollista maailmaa, jota vastaan todellisuutta, tässä tapauksessa työvoimapolitiittiseen aikuiskoulutukseen osallistuvien erilaisia orientaatioita on mahdollista tarkastella.

¹⁶ Merton käyttää termejä: I *conformity*, II *innovation*, III *ritualism*, IV *retreatism* ja V *rebellion*.

		Keinot	
		+	-
Päämäärät	+	<p>A</p> <p>Haluaa työllistyä sekä osallistua aikuiskoulutukseen</p>	<p>B</p> <p>Haluaa työllistyä, mutta ei ole halukas osallistumaan aikuiskoulutukseen</p>
	-	<p>C</p> <p>Ei halua työllistyä, mutta on halukas osallistumaan aikuiskoulutukseen</p>	<p>D</p> <p>Ei halua työllistyä eikä osallistua aikuiskoulutukseen</p>

Kuvio 1. Työttömien erilaiset koulutukseen ja työllistymiseen suhtautumisen tavat Mertonin typologiaa soveltaen.

Työvoimapolitiittisen koulutuksen näkökulmasta tilanne on helpoin silloin kun yksilöt ovat motivoituneita sekä työhön että koulutukseen (ryhmä A). Tämän kaltainen suhtautumistapa edellyttää uskoa siihen, että kouluttautumalla kykenee kiinnittymään uuteen ammattiin. Koulutuksen otaksutaan toimivan välineenä, jonka avulla saavutetaan itselle tärkeitä tavoitteita. Näiden ihmisten kohdalla on keskeistä se, että heidät osataan ohjata koulutukseen, jolla on ammattitaitoa ylläpitävä tai täydentävä vaikutus ja joka tarjoaa hyvät työllisyysnäköalat.

Huomattavasti vaikeampaa on saada aikuiskoulutukseen ne ihmiset, joita koulutukseen osallistuminen ei kiinnosta, mutta joilla olisi halukkuutta työntekoon (ryhmä B). Tilastollisten tutkimusten perusteella näyttää siltä, että aikuiskoulutushaluttomuudesta huolimatta monet vähän koulutetut ihmiset pitävät työntekoa erittäin tärkeänä asiana. Yllättävä tulos ansiotyön merkitystä arvioidessa on ollut se, että tärkeimpänä työtä eivät pidäkään hyvin koulutetut ylemmät toimihenkilöt, joiden on todettu tekevän pisintä työpäivää nykypäivän Suomessa. Tulosten mukaan pelkän perusasteen suorittaneet, teollisessa, tuotannollisessa ja palvelutyössä työntekijäasemassa olevat ovat niitä, jotka useimmin katsovat työn olevan erittäin tärkeä elämänalue. Erot näiden palkansaa-

jaryhmien välillä ovat lisäksi säilyneet samanlaisina 1990-luvun lopulta aina vuoteen 2008 saakka, jolloin edellinen tutkimus tehtiin.¹⁷ (Lehto & Sutela 2008, 19.)

Koulutuskielteisyys saattaa olla peräisin aikaisemmista negatiivisista koulukokemuksista tai yksinkertaisesti koulutuksen ja työn mieltämisestä erillisiksi alueiksi, joilla ei ole mitään tekemistä toistensa kanssa. Illeriksen (2006) mukaan kyse voi olla myös vahvasta itsekunnioituksen säilyttämistarpeesta, joka liittyy aiempaan työmarkkinauraan. Yksilöt ovat saattaneet olla vuosikausia arvostetussa työssä ja heille on rakentunut arvokkaan työntekijän ja hyödyllisen kansalaisen identiteetti, jota he haluavat puolustaa. Heidän saattaa olla vaikea hyväksyä tilannetta, jossa he joutuvat takaisin kouluun ja oppilaan alempiarvoiseen asemaan.

Työhön myönteisesti ja koulutukseen kielteisesti suhtautuvien ihmisten kohdalla vaihtoehtoina ovat joko yrittää tukea yksilöiden työllistymistä ilman koulutusvelvoitteita tai muuttaa nykyistä työllisyyskoulutusta koulutuskielteisimpien ihmisten tarpeita vastaavaksi. Illeriksen (2006) mukaan esimerkiksi yksilöillä, joilla koulutukseen osallistumisen ongelma on luonteeltaan psykologinen ja johon liittyy identiteetin puolustamista, on jatko- tai uudelleen koulutus järjestettävä tavalla, joka kunnioittaa ihmisen kolhiintunutta identiteettiä samalla kun uusi identiteetti vähitellen rakentuu.

Yksi ratkaisu koulutushaluttomuuden ”ongelmaan” on ollut tukityöllistäminen. Vaikka yksilön asema tällöin kohentuu tilapäisesti, saattaa hän itse kokea toimenpiteen eriarvoistavana ja leimaavana. On epäoikeudenmukaista vaatia työttömiä tekemään työttömyyskorvauksen suuruista palkkaa vastaan työtä, josta vakituksessa työsuhteessa olevat saavat työehtosopimusten mukaista palkkaa. Tukityöllistetty saattaa myös tuntea itsensä ulkopuoliseksi työyhteisössä tai hänen voi olla vaikea sitoutua tehtäviinsä, kun suurella todennäköisyydellä työt kuitenkin loppuvat muutamana kuukauden kuluttua. Yritysten kilpailukyvyn näkökulmasta tukityöllistämistä on pidetty ongelmallisena, koska sen on katsottu vääristävän kilpailua ja mahdollistavan työvoimalla keinotekoisuutta. Kyseenalaisimpina voidaan pitää kaavailuja, joissa työttömät mielletään kriisiaikojen mallin mukaan työvelvollisiksi, jotka voitaisiin mobilisoida milloin mihinkin hyödylliseksi katsottuun hankkeeseen, kuten ympäristön siistimiseen, kouluavustajiksi, metsien raivaukseen tai vanhusten hoi-

¹⁷ Tilastokeskuksen työolotutkimuksen mukaan vuonna 1984 palkansaajista 60 prosenttia piti ansiotyötä erittäin tärkeänä elämänsisältönä. Vuonna 2008 vastaava osuus oli enää 54 prosenttia. Työn merkitys on vähentynyt erityisesti miesten keskuudessa. Samanaikaisesti perhe-elämän ja vapaa-ajan merkitys on kasvanut sekä miesten että naisten osalta. Työn pitäminen erittäin tärkeänä elämänalueena on selvästi vähentynyt viime vuosina etenkin terveydenhoitotyössä ja opetustyössä. Työn merkityksen lasku saattaa osaltaan liittyä siihen, että juuri näillä aloilla on eniten pelätty vakavaa työuupumusta, joten työskentelyolosuhteet ovat ilmeisesti muuttuneet heikompaan suuntaan. (Lehto & Sutela 2008.)

tajiksi. Suurten talkoiden toimeenpano on ominaista totalitaarisille komentotalouksille, sen sijaan demokratian kannattaja voi pitää niitä perusteltuina ainoastaan vakavien kriisien, kuten sotien tai ympäristökatastrofien oloissa. (Mäki-Kulmala 2000, 11.)

Koulutushaluttomuus voi johtua myös mielekkäiden vaihtoehtojen puutteesta. Esimerkiksi työttömien miesten keskuudessa on ollut tyypillistä ajatella, että työtehtävät opitaan työpaikalla työtä tekemällä eikä koulunpenkillä istuen (Silvennoinen 1999, 178–179). Tässä tapauksessa pitäisi pystyä järjestämään hyvin käytännönläheistä koulutusta, jossa otetaan huomioon koulutettavan omat aikaisemmat tiedot, taidot ja vahvuusalueet. Työvoimapolitiittinen koulutus, jossa aliarvioidaan koulutukseen osallistuvan mielipiteitä ja käsityksiä mielekkästä toiminnasta, johtaa motivaatio-ongelmiin ja on todennäköisesti tuomittu epäonnistumaan, siinäkin tapauksessa vaikka koulutettavat periaatteessa hyväksyisivät sekä päämäärän että keinot. Jos koulutettavien motivaatio puuttuu ja koulutukseen osallistuminen on pakon sanelemaa, on koulutuksessa kysymys lähinnä resurssien tuhlaamisesta ja eettisesti kyseenalaisesta hallinnoinnista. Tällöin poliittisissa puheissa peräänkuulutettua työttömien aktivointia tapahtuu vain paperilla ja tilastoissa. Kuten Illeris (2006) toteaa, ketään ei auta kouluttautuminen töihin, joissa heille ei ole tarvetta. Ja vaikka olisi tarvetta, on henkilöiden itse haluttava koulutukseen.

Joskus tilanne voi olla se, ettei henkilö tiedä riittävästi tarjolla olevista koulutusvaihtoehtoista tai osaa omatoimisesti hakeutua koulutukseen. Tällöin voisi kysymykseen tulla sosiaalityön parista tutumpi, ns. hakeva toiminta. Sosiaalityössä hakevalla toiminnalla on yritetty auttaa niitä ihmisiä, jotka eivät itse osaa hakea apua esimerkiksi toimeentulo- tai päihdeongelmiinsa. Aikuiskoulutuksessa hakeva toiminta koostuu karkeasti ottaen kahdesta toimintatavasta: koulutusinformaation saattamisesta kohderyhmän tietoon sekä jalkaantumisesta kohderyhmän keskuuteen. Monissa tapauksissa nämä toimintatavat kietoutuvat yhteen. (Huusko 2007.)

Pohjoismaisessa aikuiskoulutuksessa hakevaa menetelmää kokeiltiin laajamittaisimmin Ruotsissa 1970-luvun alussa. Kokeilussa noin puolet ”haetuista” aloitti opinnot ja keskeyttäminen oli vähäistä. Innostus hakevan toiminnan laajempaan soveltamiseen laantui kuitenkin 1980-luvulla, koska toiminta oli varsin työläs toteuttaa ja edellytti lisäksi runsaasti määrärahoja. (Alanen 1987, 148.) Sittemmin metodi on Suomessakin noussut uuteen arvoon, ja sitä on käytetty laajasti muun muassa Noste-hankkeissa, joissa yhtenä keskeisenä metodina on ollut aikuisoppilaitosten opettajien jalkaantuminen työpaikoille (Huusko 2007). Työttömien tapauksessa metodi on haasteellisempi. Mahdollisia yhteistyötahoja voisivat kuitenkin olla esimerkiksi työvoimatoimistot, työttömien yhdistykset ja muut kolmannen sektorin toimijat.

Kolmanteen työttömien ideaalityyppiseen ryhmään (ryhmä C) lukeutuvat esimerkiksi yksilöt, joille koulutus saattaisi olla mielekäs vaihtoehto, mutta he eivät koe enää pystyvänsä kiinnittymään työelämään. Tähän ryhmään voivat kuulua muun muassa ne iäkkäät ihmiset, jotka kokevat työelämän syystä tai toisesta niin vaativana tai rasittavana, etteivät katso pärjäävänsä työelämän rytmissä. Tällöin kyse voi olla esimerkiksi siitä, että työelämästä ovat katoamassa sellaiset työtehtävät, joihin heillä olisi ammattitaitoa. Toisaalta eläkeiän kynnyksellä uuteen ammattiin valmentautuminen ei enää tunnu mielekkäältä, varsinkin kun tehokkuutta ja tuloksia korostava työelämä rekrytoi mieluummin nuoria työntekijöitä. He voivat kokea työelämän muuttuneen epäinhimilliseksi kilpakentäksi, joten elämän merkitystä aletaan etsiä työelämän ulkopuolelta. Nämä ihmiset voivat kuitenkin olla halukkaita sen tyyppiseen harrastustavoitteiseen koulutukseen, joka antaa elämään sisältöä ja mielekkyyttä.

On myös joukko ihmisiä, jotka eivät halua tai kykene kiinnittymään sen enempää koulutukseen kuin työelämäänäkään (ryhmä D). Osa tähän ryhmään kuuluvista on saattanut omaksua näkemys sosiaalituesta, johon on oikeus mutta johon ei liity velvollisuuksia, jolloin pyrkimyksenäkään ei ole työllistyä tai osallistua koulutukseen. Tällöin työttömyyskorvauksen tarjoamaa niukkaa elantoa yritetään ehkä täydentää esimerkiksi satunnaisilla pimeillä töillä tai muilla lainsäätäjän näkökulmasta kyseenalaisilla keinoilla. Henkilö voi toisaalta leimautua työvoimaviranomaisten silmissä sekä työ- että koulutushaluttomaksi pelkästään sen vuoksi, ettei ole valmis lähtemään kaikkiin tarjottuihin työpaikkoihin tai kursseille. Tärkeä kysymys onkin, onko ihmisellä oltava oikeus halutessaan myös kieltäytyä työtehtävistä tai koulutuksesta ilman tukien menettämisen uhkaa, jos esimerkiksi kokee työehtojen olevan heikot tai koulutuksen itselleen sopimattomaksi.

Joidenkin taustalla saattaa olla myös vähitellen tapahtunut huono-osaisuuden kasautuminen, jolloin kyse ei ole yksistään vaikeuksista työllistyä. Tähän joukkoon voi kuulua esimerkiksi sairaita ja päihdeongelmaisia, joita ei syystä tai toisesta päästetä työkyvyttömyyseläkkeelle, vaan pakotetaan mieluummin työvoimaviranomaisten ja sosiaalivirkailijoiden luokkukulkeisiin. Omien elämänhallinnan vaikeuksiensa lisäksi he joutuvat tulemaan toimeen sen tosiasian kanssa, että tämän päivän työnantajat eivät ole kiinnostuneita rekrytoimaan väkeä sosiaalisin perustein. Myötätuntoa ei välttämättä löydy edes toisten työttömien joukosta, sillä monet työ- ja koulutushaluiset työttömät voivat kokea epäoikeudenmukaisena sen, että poliittisesti tarkoitushakuisissa lausunnoissa myös heidät leimataan tähän ryhmään kuuluviksi.

Ongelmallista on se, jos työvoimapolitiikka perustuu ajatukseen siitä, että työttömyydessä olisi useimmiten kysymys työ- ja koulutushaluttomuudesta.¹⁸ Tosiasiassa vain pieni osa työttömistä lukeutuu työllistymisen kannalta ongelmallisimpaan ryhmään, jotka eivät löydä paikkaa työelämästä edes hyvän työllisyystilanteen aikana. Suurempana ongelmana on pidetty sitä, kuinka työnantajat saataisiin halukkaiksi työllistämään työttöminä olevia kohtuullisin ehdoin ja käypää palkkaa vastaan.¹⁹ Ratkaisuna on esitetty muun muassa työnantajamaksujen alentamista pienipalkkaisilta tai antamalla palkkatukea. (Ks. Martikainen 2003.) Toisaalta on myös helppo nähdä, että vaikeimmin työllistyviä ihmisiä seisotetaan väärässä jonossa. Erilaiset työkyvyn ylläpitämiseen ja työnhakuun opastavat kurssit eivät auta, jos elämänhallinta on puutteellinen ja elämän mielekkyys kadonnut tai ainakin suuntautunut muualle kuin opiskeluun ja työntekoon. Näissä tapauksissa, ja miksei muissakin, pitäisi etsiä uudenlaisia ratkaisumalleja, joissa lähtökohtana ei ole elämä työn ja työelämäpainotteisen koulutuksen maailmassa. Aikuiskoulutus ei välttämättä tässä tapauksessa ole täysin poissuljettu vaihtoehto, mutta toimintamalleja suunniteltaessa voitaisiin miettiä myös sitä, voisiko koulutuksen, tai ylipäätään ihmisten aktivoinnin päämääränä olla yksinkertaisesti elämän mielekkyden löytäminen ja säilyttäminen.

Tehoyhteiskunnan kriisistä vaihtoehtojen etsintään

Koulutuspoliittisissa ohjelmissa julistetun elinikäisen oppimisen ajatuksen taustalla näyttää vaikuttavan kaksi toisilleen ristiriitaista periaatetta. Yhtäältä korostetaan oppimista oikeutena ja toisaalta velvollisuutena. Työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksenkin keskeisenä periaatteena on päivittää työttömänä olevien tietoja ja taitoja muuttuvan työelämän tarpeita vastaavaksi. Oppiminen nähdään tällöin yksilön velvollisuutena, jonka taustalla on ajatus teknologian jatkuvan kehittymisen

¹⁸ Tämänkaltaista sävyä on ollut muun muassa 1990-luvun anglo-amerikkalaisessa ”alaluokka”-keskustelussa, jossa syrjäytymisen ja alaluokkaistumisen syiden on nähty piilevän ihmisissä itsessään, heidän työtä vieroksuvassa elinympäristössään sekä hyvinvointivaltiossa, jonka on katsottu paitsi passivoivan ihmisiä, myös mahdollistavan alaluokkaisen elämäntavan valinnan (ks. Levitas 1997; MacDonald 1997).

¹⁹ Työministeriön tilastojen mukaan haluttomuus vastaanottaa tarjottua työtä on varsin marginaalinen ongelma, sillä vuosituhannen alkupuolen lukujen perusteella työhaluttomia oli alle 2 prosenttia kaikista työttömistä. Työttömiä on ollut vaikea saada kiinnostumaan esimerkiksi provisiopalkkaisesta puhelinmyyntityöstä, osapäivätyöstä 2–3 tunnin työajalla erityisesti myöhäiseen kellonaikaan ja parin päivän mittaisista pätkätöistä, joiden vastaanottaminen johtaa työttömyysturvan maksatuksen viivästymiseen. (Martikainen 2003, 66.) Työttömien ja palkansaajien työkykyä vertailleen tutkimuksen mukaan valtaosalla työttömistä on yhtä hyvä työkyky kuin palkansaajilla. Työttömien heikko työkyky ei siis voi yleisesti ottaen olla syynä Suomen korkeaan työttömyyteen. Työttömyyden keskeisimpänä syynä näyttäisi edelleenkin olevan työvoiman kysynnän vähäisyys. (Holm ym. 2006.)

luomasta oppimistarpeesta ja sopeutumisen pakosta. Ongelmaksi on muodostunut se, että nyky-päivän työelämässä muutokset voivat tapahtua niin nopeasti, ettei yksilöllä ole riittävästi aikaa sopeutua niihin. Teknologian kehityksen nopeudesta johtuen jatkuva tietojen ja taitojen päivittäminen ei aina onnistu, jolloin yksilö joutuu toteamaan, etteivät hänen kykynsä enää riitä. Seurauksena saattaa olla häpeän tunne siitä, ettei kykene täyttämään muuttuvan työelämän vaatimuksia. Liian suuret oppimisvaatimukset voivat osaltaan johtaa työttömien eristäytymiseen ja haluttomuuteen osallistua koulutukseen. (Ks. Jokisaari 2004.)

Työttömien koulutusvelvollisuutta korostettaessa yksilön omat motiivit ja tarpeet saatetaan helposti unohtaa, jolloin ihmisiin ei suhtauduta autonomisina kansalaisina, jotka itse asettavat päämääriä elämälleen. Oppimisen oikeuden ja yksilön autonomian korostaminen merkitsisi sitä, että yksilö voi itse määritellä, mitkä asiat ovat hänen elämässään tärkeitä asioita, joihin oppiminen ja mielenkiinto kohdistuvat. Oppiminen ja uusien asioiden omaksuminen vaativat lisäksi runsaasti aikaa, jota nopealla tahdilla muuttuva työelämä ei näytä sallivan. Suorannan (1998, 31) mukaan aikuiskoulutusta organisoitaessa tulisikin pohtia, halutaanko toimia tehotalouden ja työyhteiskunnan nöyränä palvelijana vai tukea kansalaisten omaehtoisuutta ja itsemääräämisoikeutta. Kysymys on siitä, pyritäänkö luomaan oikeudenmukaista yhteiskuntaa, jossa jokainen voi elää ihmisarvoista elämää, riippumatta siitä, millaiseen elämäntilanteeseen hän on sattunut ajautumaan. (Ks. Rawls 1988.)

Tehotalouteen perustuvan työyhteiskunnan voi katsoa olevan kriisissä ainakin kahdesta syystä. Ensinnäkin se näyttää syrjäyttävän vääjäämättä osan kansalaisista työn ulkopuolelle. Kaikkien työikäisten ja työkykyisten palveluksia ei tarvita. Toiseksi työelämän kovassa kyydissä pysyminen ja kilpailussa pärjääminen näyttää verottavan kohtuuttomasti ihmisten voimavaroja. Suuri osa suomalaisista kokee vakavan uupumuksen kuuluvan työnsä riskitekijöihin ja monet joutuvat siirtymään sivuun työelämästä jo ennen varsinaista eläkeikänsä.

²⁰ Tämä antaisi aiheen etsiä täysin uudenlaisia vaihtoehtoja sekä työelämän käytännöille että palkkatyöhön perustuvalla elämäntavalla. Jos hyväksytään se lähtökohta, että kaikille ei riitä työtä, on vaihtoehtona esitetty kansalaispalkkaa tai perustuloa ja siihen liittyen työn käsitteen uudelleen

²⁰ Työolotutkimusten mukaan vuonna 2003 ylemmistä toimihenkilöistä 58 prosenttia, alemmista toimihenkilöistä 54 prosenttia ja työntekijäasemassa työskentelevistä 44 prosenttia koki vakavan työuupumuksen olevan riskitekijänä omassa työssään. Vakavan uupumisriskin kokeneiden osuus oli pysynyt työntekijöiden keskuudessa ennallaan vuodesta 1997 vuoteen 2003 tultaessa. Samaan aikaan toimihenkilötehtävissä toimivien ja erityisesti ylempien toimihenkilönaisten keskuudessa osuus oli selvästi kasvanut. Vuonna 2003 ylemmistä toimihenkilönaisista peräti 68 prosenttia koki vakavan työuupumuksen kuuluvan työnsä riskitekijöihin. (Akava 2008.)

määrittelyä. Perustulon myötä tunnustettaisiin se, että ihmisillä on oikeus hyvinvointiin ilman, että se sidotaan työssä suoriutumiseen ja työkyvyn osoittamiseen. Jos taas periaatteeksi otetaan jokaisen kansalaisen oikeus työhön ja työttömyyttä halutaan oikeasti vähentää, näyttää työn jakaminen olevan selvästi oikeudenmukaisin ja mielekkäin vaihtoehto. (Mäki-Kulmala 2000, 67; Peltokoski 2006.)

Suomessa on 1970-luvulta lähtien vaihtelevalla innokkuudella keskusteltu erilaisista perustulomalleista, joilla on haluttu muun muassa turvata minimoitoimeentulo kansalaisille. Kansalaispalkan tai perustulon varassa ihmiset voisivat periaatteessa tavoitella paremmin elämässään itselleen tärkeitä päämääriä ja osallistua sellaiseen toimintaan, jolle ei yleensä löydy palkan maksajaa. Vuonna 2002 tehdyn mielipidetutkimuksen mukaan useimmat suomalaiset kannattavat perustuloidea, mutta samalla he haluavat kannustaa kaikkia töihin. Yhteiskuntapolitiikan kannalta tämän on katsottu merkitsevän sitä, että sosiaaliturvan tulisi taata jokaiselle oikeus perusturvaan, mutta samalla järjestelmän tulisi olla työhön kannustava. Myös monet poliittiset puolueet ovat ajoittain esittäneet erilaisia näkemyksiä perustulon periaatteista ja tavoitteista, mutta päätösten tasolle asia ei ole koskaan edennyt. Yhtäältä tämä on johtunut Sosiaalidemokraattisen puolueen ja Kokoomuksen sekä työmarkkinajärjestöjen vastustuksesta. Toisaalta perustuloa kannattavien puolueidenkaan keskuudessa ei ole ollut yksimielisyyttä siitä, millainen tulomalli olisi paras ja toteuttamiskelpoinen. (Andersson & Kangas 2002.)

Perustulon kannattajien mukaan kansalaisille tulisi maksaa elämästä eikä työstä. Kysymys on taistelusta työhön sitoutumattoman ihmisarvon puolesta; perustulo antaisi oikeuden myös työstä kieltäytymiseen. Yhtenä konkreettisenä kiistakysymyksenä on ollut perustulon määrä ja esimerkiksi sen suuruisen perustulon, jota Vihreät esittivät ennen vuoden 2007 eduskuntavaaleja, on sanottu mahdollistavan lähinnä niukan kierrätys- ja kirpputorielämän. Työnteon velvoittavuutta on tosiasiassa moraalisesti vaikea vastustaa, sillä vahvan protestanttisen etiikan sisäistäneessä kulttuurissa työstä kieltäytyjä leimautuu helposti vapaamatkustajaksi ja yhteiskunnan siivellä eläjäksi. Tällä hetkellä muun muassa väestön ikääntyminen luo työstä luopumisen sijasta pikemminkin paineita työssä jaksamiseen ja työhön aktivointiin perustuvien kampanjoiden ja ohjelmien kehittelyyn. Lisäksi ”huonoistakin” töistä kieltäytyminen on vaikeaa globaalissa maailmassa, jossa monet kehnojen työolojen ja heikon palkkatason työt voidaan siirtää köyhiin ja väkirikkaisiin maihin, joissa on tarjolla runsaasti halpaa työvoimaa. (Ks. Julkunen 2008, 297.)

Yhtenä työttömyyden ratkaisumallina on esitetty työajan lyhentämistä ja työn jakamista. Vielä 1960- ja 1970-luvuilla työajat lyhenivät ja työntekijät saivat lisää vapaa-aikaa. Tuolloin työolo-

ja parannettiin ja etenkin pohjoismaissa työelämän kehittäjät olivat innokkaasti parantamassa työn organisointia. Sen jälkeen monissa maissa tapahtui käänne, jossa työtahti alkoi kiristyä ja työajan lyheneminen joko pysähtyi tai ainakin hidastui. Työtahdin kiristyminen liittyy tuottavuusajattelun yleistymiseen, jossa muun muassa tulospalkkauksen ja henkilökohtaisen työn arvioinnin avulla pyritään ottamaan työntekijän työpanos mahdollisimman tehokkaaseen käyttöön. Samanlaisesti kiireestä on tullut yleisin työssä viihtymistä heikentävä tekijä. Vuonna 2008 jo joka toinen suomalainen palkansaaja koki kiireen heikentävän työssä viihtymistään. (Ks. Lehto & Sutela 2008.)

Työajan voisi olettaa lyhenevän ajan mittaan jo senkin vuoksi, että työpaineet ovat viime vuosina selvästi kasvaneet ja lisäksi ihmiset ovat alkaneet arvostaa vapaa-aikaa entistä enemmän. Poliittisten päättäjien keskuudessa työajan lyhentämistä kuitenkin harvemmin vakavasti pohditaan. Sen sijaan tavoitteena on pidentää entisestään ihmisten työuria. (VN 2009.) Tämä luo tarvetta kehittää työoloja sellaisiksi, ettei ihmisille synny painetta paeta ennenaikaiselle eläkkeelle. Sen sijaan jatkuvan taloudellisen kasvun ideologia ja materiaalisen elintason korostaminen näyttää pakottavan ihmiset yhä tiukempaan työtahtiin, vaikka periaatteessa olisi mahdollista kääntää kehityksen suuntaa ja ryhtyä tavoittelemaan aineellisen hyvän ja kuluttamisen sijasta mielekkäämpää ja onnellisempaa elämää. Soininvaaran (2007) mukaan tulojen kasvun tavoittelemisen sijasta kannattaisi hellittää tahtia ja etsiä onnellisemman elämän aineksia juuri työajan lyhentämisestä sekä laadukkaasta ja kiireettömästä vapaa-ajasta. Soininvaaran laskelmien mukaan tämä olisi mahdollista Suomessakin, mutta se edellyttäisi globaalitalouden oloissa kuitenkin laajaa kansainvälistä sitoutumista ja arvomuutosta.

Työajan lyhentämisestä keskusteltiin etenkin 1990-luvulla ja Vihreiden poliittisessa ohjelmassa asia on edelleenkin vahvasti esillä. Taloustieteilijät ovat kuitenkin vakuutelleet työn jakamisen olevan miltei mahdotonta ja työttömyyden alentamisen kannalta toimimaton ratkaisu. Työtuntien supistamisen on eräissä tutkimuksissa todettu johtavan pitkällä aikavälillä vastaavansuuruiseen tuntipalkkojen kasvuun. (Koskela 2000; Kiander 1999.) Julkunen ja Nätti (1997, 12–13) ovat kuitenkin huomauttaneet, että työn jakamisessa on kysymys myös tulojen jakamisesta. Työlliset luovuttavat osan sekä työstään että tuloistaan uusien työtilaisuuksien järjestämiseksi ja työn jakamista motivoi tällöin pyrkimys yhteisvastuullisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen. Työn jakamisesta eivät hyödy vain työttömät, vaan se palvelee myös työssäkäyvien elämänpäämääriä tarjoamalla heille kevennystä työtaakkaan ja enemmän vapaa-aikaa. Jos lähtökohtana on ajatus siitä, että yhteiskunnassa ei voida lisätä työpaikkojen määrää, joita koulutuksen avulla voisi tavoitella, tulee työvoimapolitiisesta koulutuksestakin helposti lähinnä työlle vaihtoehtoista korviketoimin-

taa ja työttömien valvontaa ja varastointia. Tällöin on ymmärrettävää, että monien työttömien suhtautuminen koulutukseen voi muuttua negatiiviseksi. Jos taas yhteiskuntapolitiikan lähtökoh- tana on pyrkiä kaikin tavoin lisäämään työpaikkojen määrää, voi aikuiskoulutushaluttomuudenkin olettaa vähenevän, koska koulutuksen jälkeen on olemassa tosiasiallisia mahdollisuuksia myös työllistyä ja parantaa omia elinolojaan.

IKÄÄNTYNEET SUKUPOLVET JA OPPIMISYHTEISKUNNAN REALITEETIT

Arto Jauhiainen

Suomesta on muodostunut toisen maailmansodan jälkeen nopeassa tahdissa todellinen hyvinvointi- ja koulutusyhteiskunta, joka ainakin poliittisen retoriikan tasolla on etenemässä oppimis- tai tietoyhteiskunnaksi, jota sävyttää elinikäisen oppimisen eetos. Viime vuosina Suomi on näyttäytynyt niin kotimaassa kuin ulkomailla eräänlaisena koulutuksen mallimaana. Kansainvälisissä vertailuissa maamme on sijoittunut hyvin, oli sitten kysymys perusopetuksen koulusaavutuksista (PISA) tai aikuiskoulutukseen osallistumisluvuista (OECD 2006; Eurostat 2009). Eurooppalaisen korkeakoulualan rakentamisprojektissa Suomi on pyrkinyt ja edennytkin lähes kaikkiin ”ytimiin”. Ainakin retoriikan tasolla elinikäisestä oppimisesta on kehkeytynyt yksi jälkimodernin yhteiskunnan uusista ”suurista kertomuksista”.

Koulutuksen instituutiohistoria, sen ekspansio ja universaalisuus, merkityksen voimakas kasvu niin yksilön kuin yhteiskunnan tasolla, koulutukseen sisältyvä eetos, sen traditiot, riitit ja seremoniat kuvastavat sitä, että koulutus näyttäytyy eräänlaisena nyky-yhteiskunnan uskontona ja elinikäinen oppiminen sen reformaationa. (Jauhiainen & Alho-Malmelin 2003; 2004.)

Koulutuksen voittokulun aikakautena meitä on kohdannut monien muiden hyvinvointiyhteiskuntien tavoin väestön ikääntyminen. Vuonna 1950 yli 65-vuotiaiden osuus suomalaisista oli vajaat seitsemän prosenttia, nykyisin jo 16 prosenttia. Väestöennusteiden mukaan vuonna 2025 tämän ikärajan on ylittänyt jo joka neljäs suomalainen. (Jyrkämä & Randell 1987, 17; STV 2004, 125.) Väestön vanhenemista jouduttaa entisestään vuosina 1945–1955 syntyneiden suurten ikäluokkien tulo vanhuusikään sekä eliniän pidentyminen. Tämän päivän 60-vuotias elää keskimäärin seitsemän vuotta pidempään kuin samanikäinen vuonna 1950. Nykyisistä 60-vuotiaista joka viidennen ennustetaan elävän vähintään 98-vuotiaaksi, kun vastaava luku 50 vuotta aikaisemmin oli 80 vuotta. (Myrskylä 2010.) Ihmisten elinikä on pidentynyt myös maailmanlaajuisesti. OECD-maissa yli 80- ja 90-vuotiaiden määrän uskotaan kasvavan merkittävästi samalla, kun yhä suurempi osa seniorikansalaisista pysyy entistä terveempänä ja säilyttää toimintakykynsä yhä pidempään.

Väestön harmaantumisella on nyt ja tulee olemaan tulevaisuudessa merkittävät ja kauaskantoiset vaikutukset niin väestö-, talous-, työvoima-, terveys-, kuin sosiaalipolitiikan alueilla. Ikäihmisten esiinmarssi liittyy myös merkittäväällä tavalla jälkimodernin yhteiskunnan elämänvaiheiden ja – kulkujen uudelleen määrittelyyn ja rakentumiseen. Elinikäisen oppimisen politiikka yhdistettynä jälkimodernin yhteiskunnan muutoksiin on asettanut yhä suurempia odotuksia, vaatimuksia

sekä haasteita kasvavan ja yhä pidempään toimintakykyisempinä säilyvien seniorikansalaisten oppimiselle, opiskelulle ja koulutukselle. Luvussa tarkastellaan ikääntymistä ja vanhuutta yhteiskunnallis-historiallisesta näkökulmasta sekä analysoidaan sitä, mitä koulutus, opiskelu ja oppiminen merkitsevät ikääntyvän väestön näkökulmasta aikamme koulutus-, oppimis- ja tietoyhteiskunnassa. Luvussa hyödynnetään myös turkulaisille ikääntyville tehtyä kysely- ja haastattelututkimuksen satoa (Rinne & Jauhiainen 2005; 2006; Jauhiainen, Rinne & Vanttaja 2006; Jauhiainen 2007). Tutkimuksessa jaoteltiin tutkittavat kolmeen ikääntyneiden koulutussukupolveen Roosin (1987) sukupolvimallia sekä Joensuun yliopiston tutkijoiden koulutussukupolvijaottelua soveltaen (esim. Antikainen, Houtsonen, Huotelin, & Kauppila 1995) 21)

Vanhuus

Vanhuus kuten muutkin elämänvaiheet ovat merkitysrakenteiltaan kulttuurisesti, yhteiskunnallisesti ja historiallisesti tuotettuja ja muuttuvia (Tuomi 2000). Tämä näkyy vanhuuden historian tutkimuksen antamasta – osin ristiriitaisestakin – kuvasta, jossa vanhojen ihmisten asema ja heihin suhtautuminen eri aikakausien ja yhteiskuntamuodoissa ovat vaihdelleet yhteisön korkealle arvostamasta prestiisiasemasta nöyryyttämiseen ja heitteillejättöön saakka. (Jyrkämä & Randell 1987 64–73; Oittinen 1991.) Samalla on kuitenkin muistettava, ettei mikään ikäryhmä ole sisäisesti homogeeninen, vaan monet yhteiskunnalliset ja yksilölliset tekijät määrittävät ikää voimakkaammin ihmisen elinoloja ja muodostavat jakoa heidän välillään. Esimerkiksi entisaikoina vanhusten asema on ollut perin toisenlainen talonpoikaisyhteisöissä kuin kaupungeissa ja vastaavasti maaseudulla vanhusten asema riippui aivan olennaisesti siitä, kuuluiko hän maanomistajiin vai tilattomaan väestöön (Koskinen 1983; Jutikkala 1998). Nykyisinkin vanhenemiseen kytkeytyvä sairastavuus ja toimintakykyisyyden lasku kohtaavat ikäihmiset eri tavoin riippuen heidän sosiaalisesta asemastaan (esim. Heikkinen 2000). Toki vanhenemiseen liittyvät väistämättömät biologiset ja fysiologiset lainalaisuudet ovat ikaikaisesti määrittäneet sen kuolemaa edeltäväksi heikkouden, rappeutumisen, kuihtumisen ja luopumisen elämänkategoriaksi. Tämä on muovannut kulttuurista tapaa suh-

²¹ Tutkimuksen perusjoukon muodostavat vuosina 1918–1955 syntyneet turkulaiset suomenkieliset miehet ja naiset (N= 113 627, tiedot vuoden 2003 lopussa). Empiirisen aineiston muodostaa 3 500:lle 48–86-vuotiaalle turkulaiselle elosyyskuussa 2004 lähetetty puolistrukturoitu kyselylomakeaineisto sekä kvalitatiivinen, koulutuksen ja oppimisen merkityksiä luotaava haastatteluaineisto. Kyselyyn vastasi 1570 henkilöä (45,6 %). Haastattelu tehtiin 28:lle. Tutkittavat jaettiin kolmeen koulutussukupolveen: 1) ”*Sodan ja pulan sekä kouluttamattomuuden sukupolvi*” 1918–25 syntyneet; 79–86-vuotiaat) 2) ”*Sodan ja niukkojen koulutusmahdollisuuksien sukupolvi*” (1926–39 syntyneet; 65–78-vuotiaat) 3) ”*Kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvi*” (1940–55 syntyneet; 49–64-vuotiaat).

tautua vanhuksiin negatiivisesti – heitä karttaen, pilkaten ja vähätellen. Vincentin (2003, 178) mukaan juuri ikääntymisen peruuttamattomat ruumiilliset muutokset on yksi syy miksi vanhuksista tehdään – erityisesti nuoruutta, terveyttä ja kauneutta palvovassa kulttuurissa – ”rumia, likaisia, haisevia ja inhottavia”.

Toisaalta vanhuuden historiallista kuvaa on leimannut myös romantisointi, jonka mukaan ikäihmisiä olisi aiemmin kunnioitettu ja kohdeltu paremmin kuin moderneissa yhteiskunnissa. Tällaisen myytin Raija Julkunen monen muun nykytutkijan tavoin ampuu tylästi alas: ”Vanhuus, siis kykenemättömyys työhön, on ollut eurooppalaisen köyhyyden keskeinen syy, ja vanhat ovat olleet köyhin väestöryhmä aina modernin eläkejärjestelmän vakiintumiseen saakka.” (Helne, Julkunen, Kajanoja, Laitinen-Kuikka, Silvasti & Simpura 2003, 407.)

Modernin yhteiskunnan myötä vanhuuden yhteiskunnallinen määrittely muuttui monin tavoin. Yksi näistä oli luonnon- ja lääketieteen etenemisen myötä tapahtunut vanhuuden medikalisaatio ja siihen kytkeytyvä professiopolitiikka. Vanhuus alettiin nähdä yhä voimakkaammin siihen liittyvien fysiologisten muutosten kautta, heikkenemisen ja sairauden tilana, jota pyrittiin kontrolloimaan tieteellisin menetelmin. On sanottu, että tämän myötä ”luonnollinen” suhtautuminen vanhuuteen ja sen kytkentä kuolemaan heikkeni. Pitkästä elämästä tuli tietoisesti tavoiteltava päämäärä, kun se aikaisemmin oli nähty kohtalona tai Jumalan tahtona (Vincent 1999 51–59; 2003; Vilkkö 2004). ”Terveysongelman” lisäksi vanhuudesta muodostui 1800- ja 1990-luvulla ennen kaikkea sosiaalinen ongelma sen kietoutuessa yhteen köyhyyskäsityksen kanssa ja vanhuutta alettiin määrittellä kehittyvän sosiaalihuollon myötä työkyvyttömyyden ja avuntarpeen näkökulmasta (Rintala 2003, 65–81).

Institutionalisoidut elämänvaiheet

Vanhuus määrittyi omaksi elämänvaiheekseen siinä missä lapsuus, nuoruus ja aikuisuuskin. Elämänvaiheilla on vankka yhteiskunnallinen perustansa. Niiden kautta mallinnetaan kunkin vaiheen keskeisiä elämäntilanteita, norminmukaista käyttäytymistä, normaalisuutta ja kokonaista kulttuurissa vallitsevaa ”odotuksenmukaista elämää”. Niin sanottuun normaaliin elämään katsotaan kuuluvan kunkin elämänvaiheen läpikäyminen ennen kuolemaa. Kaari-metafora – jonka mukaan elämä saavuttaa huippunsa jossakin keski-ikänsä vaiheilla – samoin kuin kehityspsykologiset teoriat kunkin elämänvaiheen kehitystehtävistä kuvastavat normitettua elämäntilanteiden käsitystä. (Vilkkö 2000; Marin 2001, 20; Rantamaa 2001, 49–61.)

Elämänvaiheiden jaottelussa on kyse myös iän institutionalisoimisesta, ihmisten sitomisesta eri instituutioihin kronologisen ikänsä perustella. Erityisesti moderni yhteiskunta on kiinnittänyt ihmiset yhteiskuntaan yhä kiinteämmin erilaisten ikäperustaisten instituutioiden, kuten oppi- ja asevelvollisuuden, rikosoikeudellisuuden vastuun, työvoimaan kuulumisen, avioliiton ja eläkeoikeuden kautta. (Helne, ym. 2003, 393.)

Koulutuksen laajenemisen ja eläkejärjestelmien kehittymisen myötä ihmisen elämä pelkistyi kronologisen iän jaottelemaksi lineaariseksi janaksi: kuuden–seitsemän vuoden perhe- ja päiväkotiaurua sekä 12–15 vuoden koulutusuraa seurasi 40 vuoden työura ja tätä 15 vuoden eläkeura. (Rantamaa 2001, 67–8.) Koulutukseen osallistuminen, opiskelu ja jopa oppimiskyky käsitettiin ennen kaikkea lapsuuteen ja varhaiseen nuoruuteen kuuluviksi, ei aikuisuuteen eikä missään tapauksessa enää vanhuuteen kuuluviksi asioiksi. Täysivaltainen työhön osallistuminen, rippikoulun ohella, merkitsi siirtymistä lapsuudesta aikuisten maailmaan, vaikka esimerkiksi juridinen aikuisuus saavutettiin nykyiseen verrattuna paljon myöhemmin. Laajentuessaan julkinen massamuotoinen peruskoulutus institutionalisoitui vähitellen siirtymäriitiksi aikuiskansalaisuuteen. Pidemmälle kouluttautuvien osalta tuo riitti loitonsi aikuistumista määritellen samalla nuoruuden selvemmin omaksi elämänvaiheekseen sekä pidentäen sitä.

Työ määritteli kunniallista aikuisuutta jo pelkästään sen vuoksi, että se läpäisi ihmisten elämän sekä moraalisesti että ajallisesti. Keskimääräinen vuotuinen työaika Suomessa samoin kuin muissa maissa puolittui 1900-luvun kuluessa noin 2 800 tunnista 1700 tuntiin (Rinne & Salmi 1998, 77). Toisaalta aikuisuuden ja vanhuuden välillä ei ollut ennen selkeää rajaa tai siirtymä-riittiä vanhemman väen osallistuessa työhön voimiansa mukaan. (Ks. Rahkonen 2000, 167.) Niinpä vielä 1800-luvulla vanhuus määrittyi pikemminkin ulkonäössä, terveydentilassa ja toiminta-/työkyvyssä tapahtuvien muutosten kuin kronologisen iän perusteella (Rintala 2003, 65). Vasta nykyaikaisen eläkejärjestelmän myötä vanhuuden yhteiskunnalliseksi määreeksi tuli työstä – ja nimenomaan palkkatyöstä – luopuminen.

Työ on leimannut myös aikuiskoulutuksen määrittelyä ja aikuiskoulutuspolitiikkaa, jotka on mielletty ennen kaikkea koulutusjärjestelmän ulkopuolella tapahtuvaksi, työelämässä oleville tai ainakin työikäisille suunnatuksi koulutukseksi. Laajentuessaan 1970-luvulta lähtien aikuiskoulutuksen painopiste kallistui ammatilliseen aikuiskoulutukseen, siis työikäiseen väestöön. Edelleen Tilastokeskus (2010) määrittelee aikuiskoulutuksen työn kautta: ”aikuiskoulutuksella tarkoitetaan ohjattujen oppimistilaisuuksien järjestämistä aikuisille, jotka aikaisemmin päättyneen tai keskeytyneen koulujärjestelmäkoulutuksen jälkeen tavallisesti toimivat tai ovat toimineet työelämässä”.

Ikääntyville kyllä ryhdyttiin 1970- ja 1980-luvuilla suuntamaan omia koulutuksiaan, esimerkiksi ikääntyvien tai kolmannen iän yliopistojen sekä eläkevalmennuksen muodoissa, mutta aikuiskoulutuksen kehittämisen ehdoton pääpaino oli keski-ikäisissä, työssäkäyvissä ihmisissä (Tikkanen, Ruth & Kuusinen 1994, 118–119; Partanen 1987, 63; Pitkänen, 2000). Vaikka 1980-luvun alun aikuiskoulutuspoliittisissa asiakirjoissa tunnustettiin kaiken ikäisten koulutustarpeet, jäivät ikääntyviä ja vanhuksia koskevat linjaukset marginaaliin (Tikkanen, ym. 1994, 113–114).

Aktiivinen ikääntyminen – tuottava vanhuus

Jälkimodernissa yhteiskunnassa elämänvaiheiden rajat ja siirtymät vaiheesta toiseen ovat muuttuneet joustavammiksi ja liukuvammiksi. Aikuisuuden olemus, yhteiskunnallinen määrittely ja subjektiivinen kokemus ovat muutostilassa, jota luonnehtivat sellaiset ilmaukset kuin ”pidentynyt nuoruus” tai ”aikuisuuden himmeneminen” (ks. esim. Hoikkala 1993; Rantamaa 2001). Myös vanhuus osana monipuolistuvaa ikädiskurssia (Julkunen 2003, 68–69) on uudelleen määrittelyn alla. Vanhenemiseen ja vanhuksen rooliin perinteisesti liitettyjen negatiivisten konnotaatioiden kuten luopumisen, raihnaisuuden, avuttomuuden ja seniiliyden sijasta vanhuutta on ryhdytty määrittelemään myönteisimmin sanakääntein. Aikamme vanhuuspuheeseen on juurtunut muun muassa sellaisia ilmaisuja kuin ”kolmas ikä” ”aktiivinen ikääntyminen”, ”rohkea ikääntyminen”, ”tasapainoinen ikääntyminen” kuvaamaan työelämän jälkeistä elämänvaihetta, jota luonnehtii uudentyyppinen vapaus ja aktiivisuus ilman keski-ikää rasittavia työ- ja perhevelvoitteita (Julkunen 2003; Karisto 2004; Leinonen 2007). Itse vanhus-sanana uudet kiertoilmaisut, ”seniorikansalainen” tai ”ikäntynyt” kuvastavat vanhuudelle latautuvia myönteisiä merkityksiä. Toisaalta vanhus-käsitteen käyttöyhteys on myös rajattu elämänvaiheeseen, jolloin toimintakyky on olennaisesti alentunut, jolloin se on säilyttänyt negatiivisemmän konnotaationsa. (Esim. Neittaanmäki 2007, 6.) Joka tapauksessa vanhuuden yhteiskunnallinen ja kulttuurinen määrittelemine on moninaista ja jännitteistä. Lisääntyneen myönteisen diskurssin rinnalla vanhuus näyttäytyy myös viheliäisenä elämänvaiheena esimerkiksi vanhusten hoitoa koskevassa keskustelussa. Aikamme vanhuuskuvastoon kuuluu myös kauhuskenaariot yhä sankemmin joukoin entistä pidempään laitosten kroonikkosastoilla huonolla hoidolla viruvista toimintakykynsä menettäneistä laitosasukeista (Jyrkämä 2001, 307).

Vanhuuden uudelleenmäärittelyt eivät ole epäpoliittisia. Väestön ikääntymisen seurauksena vanhuuden yhteiskunnallista määrittelyä on alkanut dominoida taloudellis-poliittinen diskurssi.

Ikääntyminen kytketään julkisuudessa yhä enemmän kysymyksiin hyvinvointivaltion säilymisen edellytyksistä, työvoiman riittävydestä, eläkemenosta ja huoltosuhteesta. Niinpä esimerkiksi EU:n tasolla ”ikäntyminen ja se, miten jäsenmaat vastaavat ikääntymisen seurauksia, vaikuttavat EU:n kilpailukyyn ja talouskasvuun, yhteisvaluutan arvoon, yhteismarkkinoiden toimintaan, ja yhteiskuntapolitiikan ulottuvuuksiin” (Rintala 2005, 396). Esimerkiksi edellä lueteltujen vanhuuden uusmääritelmien vanavedessä on lanseerattu käsite ”tuottava ikääntyminen” (*productive ageing*). Käsitteeseen kriittisesti suhtautuvat ovat liittäneet sen uusliberalistiseen ideologiaan. Siihen on katsottu sisältyvän pyrkimys siirtää yhteiskunnan vastuu vanhusten hoidosta yksilöille ja vapaaehtoistyön varaan säästämällä näin julkisia kustannuksia. Toisaalta tuottavan ikääntymisen puolestapuhijat ovat korostaneet aktiivisen ikääntymisen näkökulmaa ja kritisoineet sitä, että yhteiskunta homogenisoi työelämän jättäneet ihmiset passiivikansalaisiksi tarjoamatta heille riittävästi mahdollisuuksia toteuttaa omia kykyjään ja osaamistaan eri yhteiskunnan areenoilla. (Leinonen 2007). Tuottavan ikääntymisen ideat nousevat esiin myös Suomen tulevaisuuspolitiikan linjauksissa, esimerkiksi valtioneuvoston tulevaisuusselonteossa ”Hyvä yhteiskunta kaikille”:

Valtioneuvosto pitää tärkeänä tulevaisuudessa eläkeiän saavuttaneiden voimavarojen hyödyntämisen työelämässä ja muussa toiminnassa. Kaikkien ikääntyneiden aktiivisuutta on tuettava. On selvitettävä verotuksellisen ja muiden kannustimien lisäämisen ja esteiden poistamisen tarvetta ikääntyneiden ansiotyön sekä vapaaehtoistyön tarjoaman kysynnän lisäämiseksi [– –] Ikääntyneiden voimavarojen tukemiseen ja hyödyntämiseen, sukupolvien välisiin suhteisiin sekä n. kolmannen iän kansataloudelliseen merkitykseen tulisi suunnata lisää tutkimusta. [– –] Kasvava vanhempi väestö on potentiaalisesti aikaisempaa suurempi resurssi pienemmälle työikäiselle väestölle ja heidän lapsilleen. (Valtioneuvosto 2004, 56–57.)

Elinikäisen oppimisen politiikka ja ikääntyvät

Väestön ikääntymisen rinnalla on edennyt yhteiskunnallinen muutosprosessi, jonka myötä aikamme yhteiskuntaa on ryhdytty kuvaamaan muun muassa käsittein tietoyhteiskunta, osaamisyhteiskunta tai verkostoyhteiskunta. (Esim. Carnoy & Castells 1996; Castells & Himanen 2001.) Beckin (1999) tunnetuksi tekemän riskiyhteiskunnan käsite puolestaan luonnehtii nyky-yhteiskuntia uhkien ja epävarmuuden näkökulmasta.

Oppiminen on muodostunut yhdeksi tietoyhteiskunnan avainkäsitteeksi. Kyky motivoitua, oppia ja omaksua uutta, kun olosuhteet ja toimintaympäristöt muuttuvat, on alettu nähdä yksittäisten ihmisten, yritysten, alueiden sekä kansakuntien elinehtona ja menestystekijänä. Elinikäisen oppimisen politiikka yhdistettynä jälkimodernin yhteiskunnan muutoksiin on asettanut yhä suurempia odotuksia, vaatimuksia ja haasteita kasvavan ja yhä pidempään toimintakykyisempinä säilyvien seniorikansalaisten oppimiselle, opiskelulle ja koulutukselle. Elämänkaarennäkökulmasta aiemmin kulttuurisesti lapsuuteen ja nuoruuteen rajattu koulutus ja oppiminen on uudelleenmääritelty koskemaan kaiken ikäisiä, mikä muodostaa elinikäisen oppimispolitiikan ytimen. Samalla käsitykset siitä, mitä oppimisella ymmärretään, ovat muuttuneet. Oppiminen on viety koulujen ja oppilaitosten ulkopuolella: uudenlaisiin ympäristöihin kuten mediaan ja tietoverkkoihin ja ennen kaikkea: osaksi ihmisen koko elämänkaarta. Samalla se on levitetty koko elämänkentän alueelle: työelämään, kotiin, harrastuksiin, vertaisryhmiin jne. (Esim. Rinne & Jauhiainen 2006; Ziehe 1991; Rinne & Salmi 1998; Tuijnman & Hellström 2001a; 2001b; OECD 2001.)

Jatkuvasti kasvava ikääntyvien kansalaisten joukko kohtaa vääjäämättömästi nyt ja tulevaisuudessa tieto- tai oppimisyhteiskunnan haasteet ja mahdollisuudet. Ne ovat hyvin erilaiset kuin ne olosuhteet, jotka he ovat eläneet ja kokeneet oman koulutus- ja oppimishistoriansa kuluessa. Tämä koskee niin työelämässä olevia kuin jo eläkkeelle siirtyneitä. Näin sellaiset sukupolvet, jotka oppivat usein koko työuran kestävään ammattiinsa nuoruudessa ja varhaisessa aikuisuudessa, joutuvat ”vanhoilla päivillään” kohtaamaan uudentyypisen työn, koulutuksen ja oppimisen keskinäisyyden. 1990-luvun ja 2000-luvun alun ikääntyvät työntekijät ovat joutuneet kokemaan ennen näkemättömän nopean työelämän muuttumisen muun muassa tietotekniikan ja työn ”tietoistumisen” (Julkunen 2009, 131–133) läpäistessä ammatteja ja muuttaessa työnkuvia. Muun muassa tästä syystä ikääntyvät työntekijät ovat kohdanneet jatkuvan oppimisen pakon ja mahdollisuudet hyvin konkreettisesti sen eri muodoissaan, formaalina, nonformaalina ja informaalina oppimisena (ks. esim. Ruoholinna 2009).

Vanhan koulutusjärjestelmän rakenteita ja oppimisen institutionaalisia edellytyksiä on pyritty muuttamaan monin tavoin. Koulutuksen ja opetuksen käsitteet ovat laajenneet oppimisen käsitteeksi. Oppimisyhteiskunnan sanastoon on vakiintunut sisällöltään enemmän tai vähemmän täsmällisiä ilmaisuja, esimerkiksi oppiva talous, oppiva organisaatio, oppimisympäristö, uusi oppimiskäsitys, oppimaan oppiminen, ongelmaperustainen oppiminen, työssä oppiminen, syväoppiminen, verkko-oppiminen, oppimispolku, oppimispäiväkirja ja oppimisalusta. Kyse ei ole vain ilmiön teellisestä käsitteellistämisestä tai pedagogiikasta, vaan myös uudentyypisestä diskurssista, yh-

teiskunnallisesta puhetavasta määritellä oppimisen opettamisen ja opiskelun keskinäissuhteita nyky-yhteiskunnan koulutuspoliittisessa kontekstissa. (Ks. Jauhiainen 2010.)

Kriittisimmin suhtautuvat (esim. Griffin 1999) ovat katsoneet, että elinikäisen oppimisen nimissä on ajettu alas hyvinvointivaltioista koulutuspolitiikkaa. Julkisilla varoilla ylläpidettyä ja hallinnoitua koulutustarjontaa on haluttu supistaa ja sysätä vastuuta markkinoille ja yksilöiden omien valintojen varaan. Yhteiskunnalliset ja koulutuspoliittiset kysymykset redusoidaan yksilöllisiksi, oppimisen kysymyksiksi, ja kasvatus irrotetaan sen yhteisöllisistä yhteyksistään ja sidotaan yksilöön, oppijan toimintaan ja tekoihin (Koski & Filander 2009, 140). Jarvisia (1998) mukaillen oppimisesta – ihmiselle ”lajityypillisestä” ja yksilötason ilmiöstä – on tehty pseudojulkinen, poliittinen sfääri. Osa uudesta oppimispuheesta on retoriikkaa ja yhteiskunnan visiointia, osa meneillään olevaa ihmisten elämää ja siihen vaikuttavaa reaalista politiikkaa. Elinikäisen oppimisen ja oppimisyhteiskunnan käsitteet viittaavatkin vähintään yhtä paljon ideologiaan ja politiikkaan kuin yksittäisten ihmisten konkreettiseen elämänpäiiriin (esim. Hughes & Tight 1995; Wain 2000). Kuten Jarvis (1998) on todennut, oppimisyhteiskunnan yksi merkitys on futuristinen utopiayhteiskunta, joka tarjoaa kaikille mahdollisuudet oppia ja hankkia tietoa joustavasti omien tarpeidensa mukaan. Tämä yhdistettynä uskoon tieto- ja viestintäteknologian lähes rajattomiin mahdollisuuksiin piirtää meille kuvan tulevaisuuden yhteiskunnasta jonkinlaisena elinikäisen oppimisen onnelana:

Elinikäinen oppiminen on osa arkipäivää. Työyhteisöt huolehtivat työntekijöidensä ammattitaidon ja osaamisen ylläpitämisestä ja kehittämisestä yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa yksilön vastuuta unohtamatta. Käytössä olevat palkitsemis- ja kannustejärjestelmät tukevat omaehtoista oppimista ja ammattitaidon kehittämistä. Tietoverkoissa on tarjolla kattavasti avoimia oppimisympäristöjä ja -aineistoja. Aikuis- ja henkilöstökoulutus tarjoavat monipuolisia kouluttautumismahdollisuuksia. (Uudistuva... 2006, 36.)

Ikääntyvien ja vanhusten näkökulmasta elinikäinen oppiminen on kytketty ennen kaikkea aktiiviseen ikääntymiseen, kuten yleensäkin aktiiviseen kansalaisideaaliin (vrt. Koski & Filander 2009). Tätä ovat korostaneet niin Suomi kuin EU sosiaalipoliittisissa linjauksissaan:

Aktiivisena ikääntymiseen sisältyvät olennaisesti elinikäinen oppiminen, työskentely pidempään, myöhempi ja asteittainen eläkkeelle jääminen, aktiivisuus eläkkeelle jäämisen jälkeen sekä osallistuminen toimintakykyä lisäävään ja terveyttä ylläpitävään toimintaan. (EU 2002, 6.)

Oppia ikä kaikki?

Kun tarkastellaan elinikäisen oppimisen tavoitteiden toteutumista aikuiskoulutukseen osallistumislukuina, mikä tietenkin kattaa vain osan ilmiöstä, näyttää makrotasolla siltä, että suurin osa ikääntyvästä väestöstä on aina jäänyt tai jättäytynyt sen ulkopuolelle. Siitä lähtien kun aikuiskoulutukseen osallistumista on tutkittu, eläkeiän ylittäneistä vain pieni vähemmistö on ilmoittanut osallistuvansa jonkinlaiseen aikuiskoulutukseen. Lehtosen ja Tuomiston (1973) tutkimuksen mukaan 1970-luvun alussa yli 65-vuotiaiden osallistumisprosentti oli hädän tuskin viisi, kun se koko väestössä oli noin 18. 1970-luvun kuluessa tosin osallistumisaste (65–74 -vuotiaat) kipusi 12 prosenttiin (Havén & Syväperä 1983), mutta ei ole siitä enää kohonnut, sillä vuoden 2000 tilannetta selvittäneen Aikuiskoulutustutkimuksen (Blomqvist, Ruuskanen, Niemi & Nyysönen 2002) mukaan 67–79-vuotiaista suomalaisista edelleen vain 12 prosenttia osallistui vuoden aikana jonkinlaiseen aikuiskoulutukseen. Vastaava osuus työikäisten keskuudessa oli kavunnut 54 prosenttiin.

Myös turkulaisia ikä-ihmisiä koskevassa aineistossamme voitiin erottaa eräänlainen ”osallistumiskynnys” nuorimman ja keskimmäisen sukupolven välissä (Taulukko 1). Pääosin vielä työelämässä olevista, nuorimpaan sukupolveen kuuluvista vastanneista (vuosina 1940–1955 syntyneet) 60 prosenttia ilmoitti osallistuneensa vuoden aikana jonkinlaiseen aikuiskoulutukseen, kun vanhemmilla sukupolvilla osallistumisprosentti jäi alle kolmenkymmenen. Vanhimman sukupolven (vuosina 1918–1925 syntyneet) vastaajista enää harvempi kuin joka viidennes ilmoitti opiskelleensa. Myös vastaajien suunnitelmat opiskella jatkossa viittaavat siihen, että aikuisopiskelu ei ole juurikaan ikääntyvien turkulaisten elämän olennaisin sisältö. Koulutukseen osallistuminen näyttää romahtavan ennen muuta eläkkeelle siirtymisen myötä, vaikka samalla siihen olisi aikaa entistä enemmän.

Taulukko 1. Ikääntyvien turkulaissukupolvien yleissivistävän koulutuksen taso, osallistuminen aikuiskoulutukseen ja opiskeluaikomukset (N = 1 527). (Rinne & Jauhiainen 2006, 185.)

	Korkein koulutustaso				Aikuis- koulutukseen osallistuneet	Aikomus opiskella
	Kansa- koulu	Keski- koulu	Yo- tutkinto	Korkeakoulu- tutkinto		
Vanhin suku- polvi	53 %	15 %	15 %	15 %	22 %	6 %
Keskimmäinen sukupolvi	51 %	18 %	16 %	14 %	28 %	20 %
Nuorin suku- polvi	40 %	18 %	32 %	20 %	59 %	38 %

Ikääntyminen ja eläkkeelle siirtyminen eivät kuitenkaan selitä opiskeluaktiivisuuden vähentymistä. Koulutuksen yleinen kasaantumislmiö pätee myös ikäihmisiin; aikuiskoulutukseen osallistuvat ja opiskelua harrastavat selvästi useammin ne, joilla on jo entuudestaan enemmän koulutusta. Pitkäsen ja Ruthin (1992) 1990-luvun alussa tekemän tutkimuksen mukaan peruskoulutuksen taso oli yhteydessä opiskeluun ja harrastustoimintaan lähes kaikissa tutkituissa opiskelu- ja harrastusmuodoissa: mitä enemmän koulutusta, sitä korkeammat osallistumisprosentit. Myös muut koulutukseen osallistumista selittävät tekijät – paremmaksi koettu terveydentila ja korkeampi työasema, aiemmat myönteisemmät koulu- ja opiskelukokemukset, osallistuminen ennen eläkeikää aikuiskoulutukseen – olivat yhteydessä ikä-ihmisillä ahkerampaan osallistumiseen erilaisiin opiskeluaktiiviteetteihin (Pitkänen & Ruth 1992; Tikkanen, Paloniemi & Penttinen 1997; Pitkänen 2000). Samankaltaisia tuloksia saivat Boulton-Lewis, Buys & Lovie-Kitchin (2006) 50–74-vuotiaille australialaisille tekemässään kysely- ja haastattelututkimuksessaan.

Aikuiskoulutukseen osallistumisen aktiivisuus noudatteli myös omassa aineistossamme johdonmukaisesti koulutustason mukaista jakaumaa siten, että mitä enemmän henkilöllä on koulutusta, sitä todennäköisemmin hän on osallistunut aikuiskoulutukseen. Koulutustason mukaisina ääripäinä osallistumisen suhteen olivat vain osan kansakoulua käyneet ja tieteellisiä jatkotutkintoja suorittaneet. Ensiksi mainitusta ryhmästä ainoastaan 7 prosenttia oli osallistunut aikuiskoulutukseen viimeisimmän vuoden aikana. Sen sijaan tohtorin tai lisensiaatintutkinnon suorittaneista lähes kolme neljäsosaa oli osallistunut aikuiskoulutukseen vastaavana aikana.

Vahva usko koulutukseen ja oppimiseen

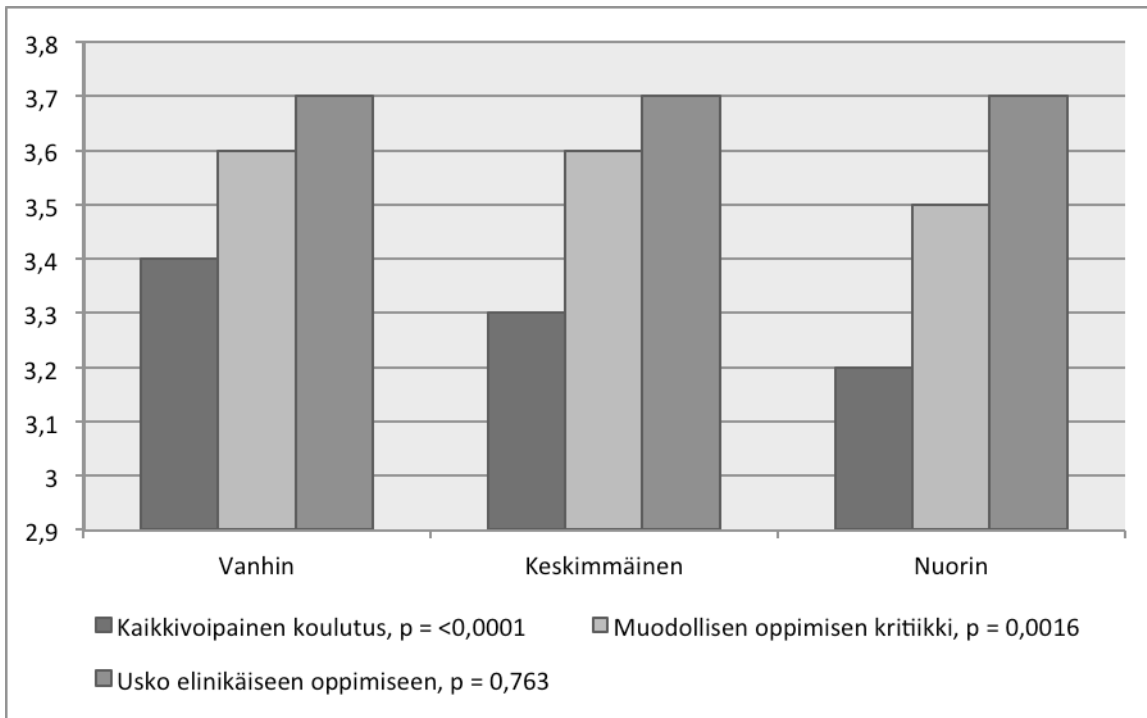
Vaikka koulutukseen osallistuminen iän myötä vähenee selvästi, ei tämä kuitenkaan näy yleisessä koulutuksen ja opin arvostuksessa, joka Turku-tutkimuksessa osoittautui sangen korkeaksi. Yleistä suhtautumista koulutusta ja oppimista kohtaan tutkittiin 22 likert-asteikollisesta väittämästä koostuvalla kysymyspatterilla. Väittämille tehtiin faktorianalyysi, jonka tuloksena voitiin erottaa kolme asenneulottuvuutta.

Ensimmäinen ulottuvuus nimettiin ”kaikkivoipaiseksi koulutukseksi”, joka kuvastaa yleispositiivista uskoa koulutuksen vaikutuksiin niin yhteiskunnan kuin yksilönkin tasolla. Sille latautuivat voimakkaasti sellaiset väittämät kuin ”Mitä enemmän ihminen opiskelee, sitä avarakatseisemmaksi ja suvaitsevaisemmaksi hän tulee”, ”Sitä parempi kansakunnalle, mitä enemmän kansalaiset ovat käyneet kouluja” ja ”Koulutuksen lisääminen on tehokas keino tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden lisäämiseksi”.

Toinen ulottuvuus nimettiin ”muodollisen koulutuksen kritiikiksi”, joka kuvastaa vastakkainasettelua muodollisen koulutuksen ja ei-muodollisen, arkielämän oppimiseen välillä ja samalla kannanottoa kredentiaaliseen, tutkintoja ja oppiarvoja korostavaan, koulutusyhteiskuntaan. Tälle faktorille latautuivat voimakkaasti esimerkiksi seuraavankaltaiset väittämät: ”Erilaisia tutkintoja ja oppiarvoja arvostetaan nykyään liikaa”, ”Todellinen oppiminen tapahtuu ’elämäkoulussa’, ei kouluissa, kursseilla tai korkeakoulussa” ja ”Ihmisen asema ja arvostus perustuvat liikaa hänen hankkimaansa koulutukseen”.

Kolmanneksi asenneulottuvuudeksi erottautui faktori, joka nimettiin ”Usko elinikäiseen oppimiseen”, jolle latautui kolme väittämää: ”Ihmisen ikääntyminen ei juurikaan vaikuta ihmisen kykyyn oppia”, ”Kun ihmisellä on kyky oppia, hän kykenee selviytymään useimmista ongelmista elämässään” ja ”Ihminen kykenee oppimaan melkein mitä tahansa kun hän sitä riittävän paljon haluaa”.

Verrattaessa sukupolvien asennoitumista näillä kolmella ulottuvuudella (Kuvio 1), havaitaan että selkeimmin ja johdonmukaisimmin sukupolvet eroavat toisistaan ensimmäisellä, yleisen koulutususkon faktorilla: mitä vanhempi vastaaja, sen voimakkaampi usko yleensä koulutuksen funktionaalisiin vaikutuksiin.



Kuvio 1. Eri sukupolvien asennoituminen koulutukseen ja oppimiseen kolmella asenneulottuvuudella (muodostettu muuttujien keskiarvona skaalalla 1 täysin eri mieltä – 5 täysin samaa mieltä). Yksisuuntainen varianssianalyysi. (Jauhiainen 2007.)

Sukupolvien välisistä eroista huolimatta yleinen suhtautuminen on sängen myönteistä. Eri sukupolvet toisiinsa yhdistävä positiivinen asennoituminen ilmeni silloin kun vastaajat ottivat kantaa koulutukseen yleisellä ja abstraktilla tasolla. Esimerkiksi peräti 90 prosenttia vastanneista kaikissa sukupolvissa katsoi, että kouluttautumisesta on tuskin milloinkaan haittaa. Koulutus nähtiin tehokkaana välineenä yleisen yhteiskunnallisen hyvän kuten tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden saavuttamiseksi. Kuitenkin suorat jakaumat todentavat, että luottamus koulutuksen mahdollisuuksiin väheni kun jouduttiin ottamaan kantaa konkreettisempiin kysymyksiin. Hieman yli puolet kahdessa vanhemmassa sukupolvessa ja 65 prosenttia nuorimmasta sukupolvesta uskoi, että koulutusta ja valistusta lisäämällä voidaan ratkaista erilaisia sosiaalisia ongelmia. Väitteeseen, että koulutus on tehokas tapa hoitaa työttömyyttä enää puolet vanhimmasta sukupolvesta ja 40 prosenttia nuoremmista sukupolvista vastasi myöntävästi. Vastaajat eivät myöskään kritiikittömästi uskoneet minkä tahansa opiskelun autuaaksi tekevään voimaan. Väitteeseen, ”Ei ole merkitystä mitä opiskelee; opiskelu on itsessään arvokasta” uskoi hieman yli puolet vanhimman sukupolven, vajaa puolet keskimmäisen ja 40 prosenttia nuorimman sukupolven vastaajista.

Muodollisen koulutuksen kritiikki -ulottuvuudella sukupolvien vastaukset eivät eronneet yhtä selkeästi kuin 1-faktorilla. Nuorimman sukupolven keskiarvot ovat pienempiä kuin vanhempien,

mikä voidaan tulkita heijastavan heidän jossain määrin voimakkaampaa arvostusta muodollista koulutusta kohtaan. Yksittäisten väittämien tasolla tämä tuli selkeinä eroina väittämässä: ”Todellinen oppiminen tapahtuu ’elämäkoulussa’, ei kouluissa, kursseilla tai korkeakoulussa”. Myös väite, joka liittyy koulutuksen meritokraattiseen luonteeseen ”Koulutuksessa menestyminen riippuu viime kädessä ihmisen lahjakkuudesta ja ahkeruudesta” tuotti selkeän eron sukupolvien välillä: vanhemmat sukupolvet uskoivat nuorempia vahvemmin väitteeseen, joskin kaikissa sukupolvissa väitteen hyväksymisprosentti oli korkea yli 80 prosenttia kahden vanhimman sukupolven ja lähes 75 prosenttia nuorimman sukupolven keskuudessa.

Kaikkein positiivisinta oli kunkin sukupolven asennoituminen oppimiskokemuksensa ulottuvuudella. Yli 80 prosenttia vastaajista kaikissa sukupolvissa oli samaa mieltä väittämän ”Kun ihmisellä on kyky oppia, hän kykenee selviytymään useimmista ongelmista elämässään” ja vajaat 80 prosenttia väittämän ”Ihminen kykenee oppimaan melkein mitä tahansa kun hän sitä riittävän paljon haluaa” kanssa.

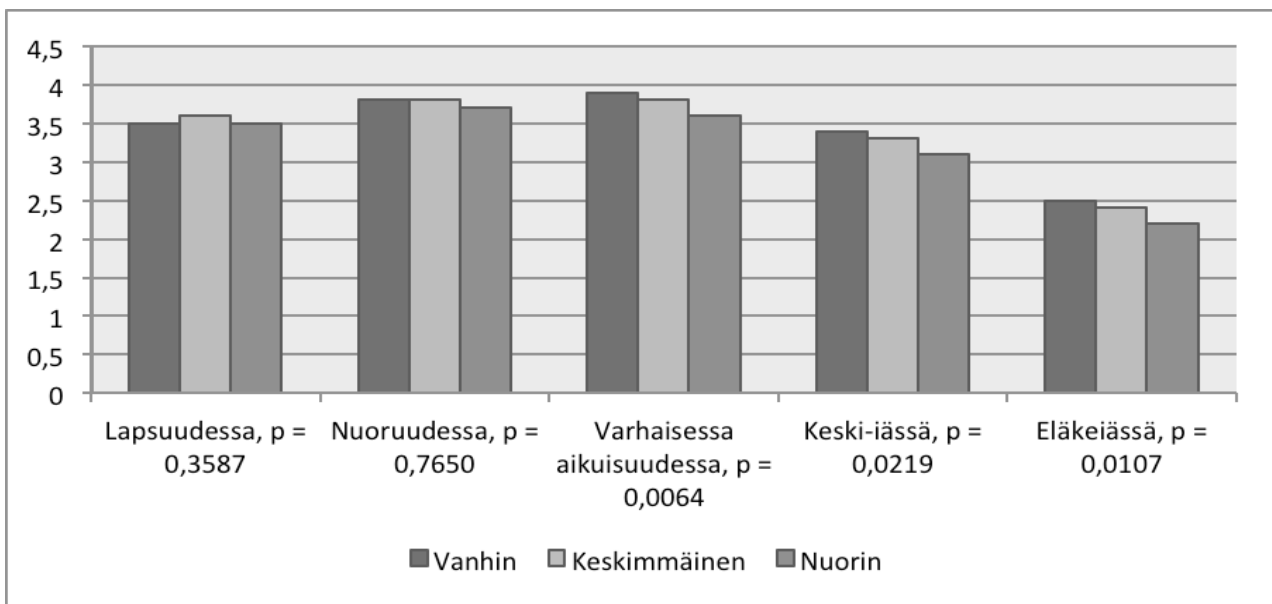
Vastaajan koulutustaso oli yhteydessä koulutukseen ja oppimiseen liittyviin asenteisiin. Yleisinlinjana vastauksissa on, että koulutustason ääripäitä edustavien, kansakoulun käyneiden sekä korkeakoulutettujen, asenteet erottuvat selkeästi muista ja että vanhimman sukupolven kohdalla vastaajan koulutustaso on vähiten ja nuorimmalla sukupolvella puolestaan voimakkaimmin yhteydessä asenteisiin. Toisin sanoen vanhimman sukupolven edustajien koulutus- ja opiskeluasenteet olivat koulutustasosta riippumatta positiiviset, kun puolestaan nuorimmalla sukupolvella asennoituminen oli sitä myönteisempää mitä korkeampi vastaajan koulutustaso oli. Asenneulottuvuuksista ainoa, joka oli johdonmukaisesti kaikissa sukupolvissa yhteydessä vastaajien koulutustasoon, oli muodollisen oppimisen kritiikki-ulottuvuus, joka erotteli sukupolvesta riippumatta vastaajia koulutustason mukaan. Mitä korkeampi vastaajan koulutustaso oli, sen kriittisemmin hän suhtautui sellaisiin väitteisiin kuin esimerkiksi ”Todellinen oppiminen tapahtuu ’elämäkoulussa’, ei kouluissa, kursseilla tai korkeakoulussa” tai ”Ihmisen asema ja arvostus perustuvat liikaa hänen hankkimaansa koulutukseen”. Toisin sanoen: koulutus luo uskoa itse itseensä.

Eläkeikäisten oppiminen arvostuskuopassa

Tämän päivän ikääntyvät ja vanhukset ovat 1900-luvun, koulutuksen vuosisadan, lapsia. Valtaosa heistä on syntynyt viime vuosisadan ensimmäisellä puoliskolla. Kansakoulu kuuluu kaikkien heidän lapsuuden ja varhaisiin nuoruuden jaettuun koulu- ja opiskelukokemuksiinsa, vaikkakin eri aikoi-

na ja hieman eri muodossa elettyinä. He ovat varttuneet aikuisiksi yhteiskunnassa, jossa koulutus ja opiskelu kuuluivat lapsuuteen ja nuoruuteen mutta ei niinkään myöhempisiin elämänvaiheisiin. Tämä on ollut omiaan ylläpitämään asenteita kouluttamattomasta ja oppimattomasta vanhuudesta, jota ovat vahvistaneet myös ennakkoluulot ikääntymiseen liittyvästä vääjäämättömästä älyllisestä rappeutumisesta ja siten oppimiskyvyn olennaisesta heikkenemisestä. Tällaiset ennakkoluulot on sittemmin osoitettu liioitelluiksi ja vahvasti yleistäviksi (Yenereall 2000, 164–166).

Näkemyks ”kouluttomasta” vanhuudesta tuli esiin myös tutkimuksessa, jossa turkulaisilta kysyttiin heidän käsityksiään koulutuksen ja opiskelun merkityksestä heidän eri elämänvaiheissaan. Tulokset osoittivat, että sukupolvet kokivat koulutuksella ja opiskelulla olleen sangen suuri merkitys lapsuudesta varhaiseen aikuisuuteen saakka. Sitä vastoin myöhemmissä elämänvaiheissa näiden asioiden merkityksen koettiin vähentyneen. Varsinkaan eläkeiässä koulutuksella ja opiskelulla ei nähty olevan järkeä paljon merkitystä missään sukupolvessa. Sukupolvien arvostuserot myös kasvoivat myöhempien elämänvaiheiden kohdalla.



Kuvio 2. Koulunkäynnin ja opiskelun merkitys eri elämänvaiheissa sukupolvittain (vastausten keskiarvot asteikolla 1 ei merkitystä – 5 erittäin tärkeä merkitys). Yksisuuntainen varianssianalyysi. (Rinne & Jauhiainen 2006.)

Kasautumisilmiö näkyi myös koulutuksen merkityksen kokemuksissa. Kaikissa elämänvaiheissa jokaisen sukupolven kohdalla vastaajan koulutustaso oli selkeästi yhteydessä arvostuksen määrään. Silti koulutustaustasta riippumatta kaikki sukupolvet arvioivat koulutuksen ja opiskelun merkityksen selvästi vähäisemmäksi eläkeiässä kuin aikaisemmissa elämänvaiheissa.

Pelkän kansakoulun käyneet vastaajat arvioivat, että koulun opeilla oli ollut varsin vähän merkitystä heidän elämässään. Seuraavassa kolmen pelkästään kansakoulun käyneiden eri sukupolviin kuuluneiden vastaukset kysymykseen, mitä he kokivat oppineensa koulussa:

No emmä tiedä onko sieltä jääny mitään erikoisempaa mieleen, mut se oli sitä tavallista koulunkäyntiä. (N1400, sukupolvi 1, kansakoulu.)

No ei mittään sen kummempaa, ihan vaan ne perusopit, ei varsinaisest elämää varten juurikaan mittää. (M803, sukupolvi 2, kansakoulu.)

No tietenkinkin lukemaan ja kirjottamaa, ihan semmost tavallist, mut ei se juurikaan elämää varten mittää opettanu. (M788, sukupolvi 3, kansakoulu.)

Vastaavasti ylioppilastutkinnon ja korkeakoulututkinnon suorittaneet arvioivat, että koulutuksella ja opiskelulla oli suuri merkitys eri elämänvaiheissa. Ylioppilaista 76 prosenttia ja korkeakoulutetuista peräti 90 prosenttia arvioi koulutuksella ja opiskelulla olleen tärkeän tai erittäin tärkeän merkityksen heidän elämässään.

Kaikkein selkeimmin koulutuksen yhteys nousikin esiin, kun vertailtiin ylioppilastutkinnon suorittaneita ja korkeakoulutettuja muihin. Akateemisesti koulutetut arvioivat ei-korkeakoulutettuja vastaajia enemmän, että lapsuudesta lähtien koulutuksella ja opiskelulla on ollut olennaisesti suuri merkitys. Haastatteluissa erityisesti vanhimman sukupolven koulutetuimpien henkilöiden vastauksissa koulu näyttäytyi yksinomaan positiivisessa valossa ja koulumuistot olivat kaikin puolin myönteisiä.

Kouluaika oli huolettominta ja ihaninta aikaa, mitä ihmiselämässä voi olla. En ainakaan minä muista muuta kuin, että saattoi olla huono omatunto siitä, ettei ollut ehtinyt tarpeeksi lukea. [– –] Sitten koulu on tietysti puhtaasti tiedollisesti arvokas lähde ollut. Sai näkemykset maailmanhistoriasta, eri kansoista, luonnontieteistä sai hyvän kuvan, sai suhteellisen vahvan pohjan kolmelle vieraalle kielelle. Kyllä koulu paitsi kasvattajana, niin tämmösen tiedon lähteenä on ollut erittäin ratkaiseva. (M1518, sukupolvi 1, ylempi korkeakoulututkinto.)

Tietoyhteiskunta ja ikääntyvät

Suomessa siirryttiin 1900-luvun lopulla poikkeuksellisen nopeasti aikakauteen jota kutsutaan tietojen ja informaatioyhteiskunnan vaiheeksi. Tähän vaikutti osaltaan maamme poikkeuksellinen yhteiskuntakehitys: myöhäinen ja nopea teollistumisen vaihe 1960-luvulla ja nopea keskiluokkaistuminen ja palveluvaltaistuminen 1970- ja 1980-luvuilla. Tietoyhteiskunnan luomiseen tähdättiin myös määrätietoisella politiikalla, joka nähtiin yhdeksi keinoksi nostaa maa 1990-luvun alun laman syövereistä. Esko Ahon hallitus lanseerasi 1990-luvun puolivälissä ensimmäisen kansallisen tietoyhteiskuntastrategian, jota seurasi seuraavan kymmenen vuoden aikana kaksi muuta. (Blom, Melin & Pyöriä 2001; Pyöriä 2003; HUUHTANEN 2001.)

2000-luvulle tultaessa tietoyhteiskuntapolitiikka olikin osoittautunut tulokselliseksi. Voitiin todeta, maamme edenneen tietojen- ja viestintäteknologiassa maailman kärkeen mitattiinpa asiaa kännykkä- ja internetliittymien määrinä tai informaatioteknologiateollisuuden tuotantoluvuilla. (CASTELLS & HIMANEN 2001; HUUHTANEN 2001). Tämän jälkeen tietotekniikan käyttö yleistyi nopeasti. Kun vuonna 2000 laajakaistaliittymä saavutti kolme neljästä suomalaisesta, oli sen äärellä vuonna 2006 jo lähes 96 prosenttia väestöstä. Samana vuonna joka toisessa kotitaloudessa oli laajakaistaliittymä kun 6 vuotta aikaisemmin internetliittymiä oli vain 15 prosentissa kotitalouksista. Vuonna 2000 puolet 15–74-vuotiaasta väestöstä käytti internetiä, kuusi vuotta myöhemmin jo lähes 80 prosenttia. (Uudistuva... 2006, 14.)

Tietoyhteiskuntaa koskevassa poliittisessä retoriikassa painottuu vahva usko tietoteknologioiden mahdollisuuksiin ratkaista monenlaisia yksilöllisiä ja yhteiskunnallisiin ongelmia ja parantaa kansalaisten elämää kuten esimerkiksi lisätä osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksia sekä ylipäänsä demokratiaa yhteiskunnassa:

Kaikilla kansalaisilla on mahdollisuus hyödyntää tietoyhteiskunnan palveluita asuinpaikasta sekä sosiaalisesta ja taloudellisesta asemasta riippumatta. Uudet sähköiset palvelut, kuten virtuaalitulkit, parantavat erityisryhmien asemaa ja osallistumismahdollisuuksia. Kansalaiset voivat myös valtuuttaa yhteispalvelupisteiden virkailijat käyttämään sähköisiä palveluita puolestaan. Suomessa on toimiva verkkodemokratia. Julkishallinnon avoimuus ja prosessien läpinäkyvyys ovat lisääntyneet verkkopalveluiden aktiivisen hyödyntämisen kautta. (Uudistuva... 2006, 29.)

Poliittiset lupaukset ja tulevaisuuden visiot ja strategiat ovat aina utopioita, ja niin on tietoyhteiskuntaretoriikkakin pyrkiessään redusoimaan yhteiskunnalliset kysymykset tietoteknologian kysymyksiksi. Sen käänköpuolena, että tietoyhteiskunta tieto- ja viestintätekniihan kehittymisen muodossa luo uudenlaisia mahdollisuuksia ja selviytymisreittejä, on eriarvoistuminen ja kenties uudentyyppisten yhteiskunnallisten jakojen syntyminen. Uusi teknologia ei suinkaan poista yhteiskunnallisten resurssien epätasaisista jakautumista, vaan päinvastoin voi lisätä niitä tuottaen samalla epävarmuuksia sekä uudenlaista osattomuutta ja marginalisoitumista. (Rinne & Jauhiainen 2006.) Toisaalta Pyöriä (2003, 202) huomauttaa, etteivät uuteen teknologiaan liittyvät tasa-arvo-ongelmat saisi estää meitä näkemästä sitä, että tietoyhteiskunnassakin teollisen yhteiskunnan perua olevat eriarvoisuutta aiheuttavat tekijät, kuten sukupuoli, alue, yhteiskuntaluokka tai vanhempien yhteiskunnallinen asema, vaikuttavat enemmän yksilöiden menestymisen mahdollisuuksiin kuin kyky omaksua uutta teknologiaa.

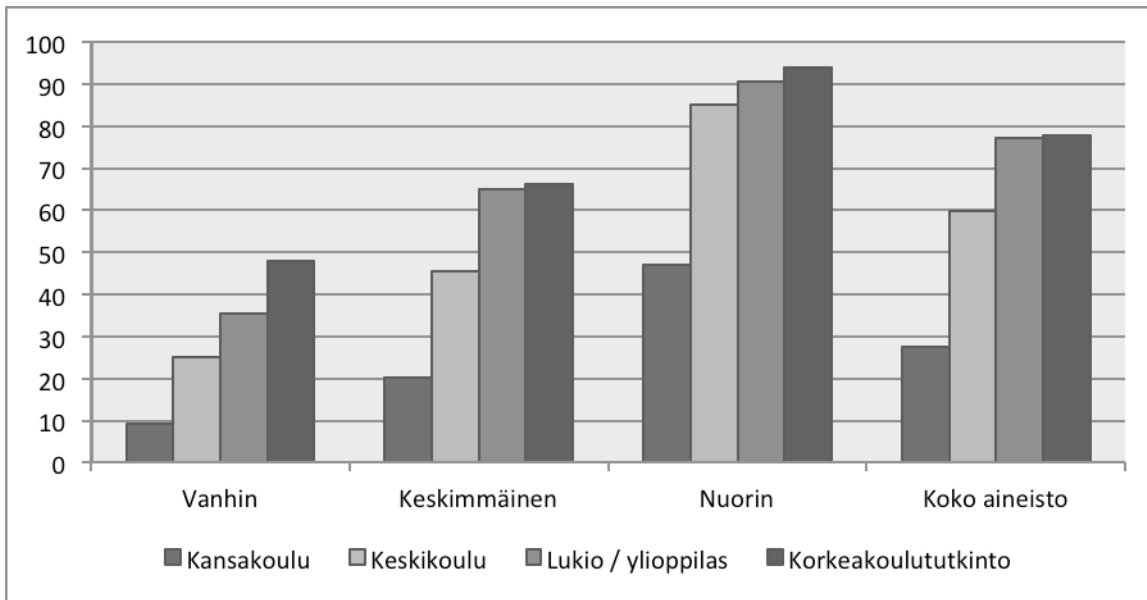
Tavalliselle kansalaiselle tietoyhteiskuntakehitys näyttäytyy ennen kaikkea erilaisten tieto- ja viestintätekniiikkalaitteiden ja sovellusten äärimäisen nopeina muutoksina. Ne muovaavat osaltaan uusia käytäntöjä ja kulttuureja: uudenlaisia tapoja viestittää ja pitää yllä sosiaalisia kontakteja, uudentyyppisiä turvallisuusuhkia, uusia tieto- ja taitovaatimuksia, kuten tekniikan ja laitteistojen hallinta sekä medialukutaito – vain muutamia mainitakseni. Erityisesti vuorovaikutuksen tavat ja muodot ovat ”mediaversiteetin” kasvun myötä räjähdysmäisesti monipuolistuneet (Kasvio, Nurmela, Viherä, Hyvönen, Oksa & Hietanen 2005, 38–39). Arjessa tietoyhteiskunta koskettaa konkreettisesti jokaista kansalaista erilaisten palvelujen siirryttyä yhä enenevästi tiskeiltä kännykkään ja internetiin.

Jatkuvat muutokset edellyttävät yhä suurempaa mukautumiskykyä, joustavuutta ja oppimiskykyä, joiden suhteen ihmisillä on erilaiset resurssit ja mahdollisuudet. Erityisen haasteen kehitys asettaa ikääntyville ja vanhusväestöllä, joilla on nuorempia enemmän vaikeuksia osallistua tietoyhteiskuntaan sen uusien välineiden avulla. Esimerkiksi internetin käytön yleisyyden suhteen on olemassa 2010-luvulle tultaessa selvä osallistumiskuilu eläkeikään ennättäneiden ja nuoremman väestöryhmän välillä. Vuonna 2009 internetiä käytti runsaat 80 prosenttia 16–74-vuotiaasta väestöstä, käytännössä jokainen 16–24-vuotias ja yli 90 prosenttia 25–55-vuotiaista, mutta vain noin kolmannes 65–74-vuotiaista (Tilastokeskus 2009).

Myös Turku-aineisto vahvisti tietokoneen käytön olevan ikäsidonnaista. Tietokoneen käytön ”ikäraja” voidaan piirtää nuorimman ja keskimmäisen sukupolven välille. Vuosina 1940–1955 syntyneistä useampi kuin kaksi kolmesta ilmoitti käyttävänsä tietokonetta vähintään muutamia kerto-

ja kuukaudessa, kun vastaava luku keskimmaisella sukupolvella (1926–1939 syntyneillä) oli kolmannes ja vanhimmalla sukupolvella (1918–1925 syntyneillä) noin kuudesosa. Kun tietokoneen käyttöä tarkasteltiin lähes jokapäiväisenä toimintana, putosivat osuudet seuraavasti: vanhin sukupolvi 9 prosenttia, keskimmainen sukupolvi 34 prosenttia ja nuorin sukupolvi 59 prosenttia. Selvä enemmistö eli yli 80 prosenttia vanhimman ja yli 60 prosenttia keskimmaisen sukupolven vastaajista ei käyttänyt tietokonetta lainkaan. Sangen harvoilla näytti olevan myöskään kiinnostusta tai mahdollisuutta ryhtyä tulevaisuudessa tietokoneen käyttäjäksi: käyttöä suunnitteli vanhimmasta ikäluokasta ainoastaan muutama prosentti ja keskimmaisesta sukupolvesta 9 prosenttia.

Tietokoneen käyttö oli täysin johdonmukaisesti yhteydessä koulutustasoon niin sukupolvien sisällä kuin koko aineistossa (Kuvio 3). Vanhimmankin sukupolven keskuudessa, jossa tietokoneen käyttö liittyi vain hyvin harvojen ihmisten jokapäiväiseen elämään, oli nähtävissä selvä yhteys koulutustasoon. Pelkän kansakoulun suorittaneista tietokonetta ilmoitti käyttävänsä ainoastaan yksi kymmenestä, mutta keskikoulun käyminen näyttää kaksinkertaistavan tietokoneen käytön. Kun koulutustaso nousee lukiotasolle ja ylioppilastutkintoon, jo yli kolmannes vanhimman sukupolven vastaajista oli jollakin tavalla tuttu tietokoneen kanssa. Kun iäkkäimmän sukupolven edustajalla on korkeakoulututkinto, nousee tietokoneen käyttäjien osuus lähes puoleen. Myös nuorempien sukupolvien välillä koulutustason yhteys tietokoneen käyttöön on johdonmukainen. Keskikoulu minipohjakoulutuksena näyttää toimivan kaikissa sukupolvissa tietokoneen käytön kynnyksenä. Nuorimmankin sukupolven edustajilla, joilla tietokoneen käyttö oli keskimäärin melko yleistä, vain alle puolet pelkän kansakoulun käyneistä käytti sitä. Sen sijaan jo lähes kaikille korkeasti koulutetuille varhaisikäntyneille tietokoneen käyttö oli tuttua. Koulutustason ja sukupolven yhdysvaikutus näkyy selkeästi kun verrataan 1. ja 2. sukupolvea keskenään. Yhtä suuri osuus eli noin puolet nuorimman sukupolven kansakoulun käyneistä ja vanhimman sukupolven korkeakoulutetuista ilmoitti käyttävänsä tietokonetta.



Kuvio 3. Tietokoneen käytön (vähintään muutaman kerran kuukaudessa) osuudet (%) koulutustason mukaan sukupolvittain. (Rinne & Jauhiainen 2006.)

län paradoksit elinikäisessä oppimisessä

Kasvatuksellisessa mielessä 1900-lukua ryhdyttiin aikanaan kutsumaan lapsuuden vuosisadaksi. Sen viimeisiä vuosikymmeniä voidaan kutsua aikuisten ja elinikäisen oppimisen vuosikymmeniksi. Kenties 2000-luvun taite nimetään aikakaudeksi, jolloin alkoi ikääntyvien ja vanhusten vuosisata. Ainakin väestön ikääntyminen antaa siihen viitteitä.

Suhtautumista ikääntyneisiin ja vanhuksiin leimaa kuitenkin ristiriitaisuus ja arvojen kaos (Heinonen 1999, 37–38), jopa kaksinaismoralismi. Terveystieteissä ja sosiaalipolitiikassa peräänkuulutetaan hyvää ikääntymistä; omaehtoisuutta, osallisuutta, aktiivisuutta, toimintakykyisyyttä sekä kaikin puolta fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia. Ikääntymistä tutkitaan monilla eri tieteenaloilla ja monitieteisesti; on monenlaisia gerontologioita. Lukuisia erilaisia ikäohjelmia, kampanjoita ja projekteja on toteutettu pystyyn ja monet niistä hyvällä menestyksellä (esim. Ruoholinn 2009, Neittaanmäki 2007). Ikäyrjinnän, ageismin kaihminen on poliittisesti korrekta kielenkäyttöä siinä missä sukupuolten välinen tasa-arvopuhe tai maahanmuuttajamyönteisyys. Työelämässä korostetaan työssä jaksamista pidempään ja seniorityöntekijöiden arvokkuutta muun muassa hiljaisen tiedon ja osaamisen hallitsijoina ja niiden välittäjinä nuoremmille työntekijöille. Ikäihmiset halutaan nähdä voimavarana (ks. Heinonen 1999) niin työelämässä kuin laajemminkin yhteiskunnassa. Toisaalta ikäpolitiikkaa ohjaavat yhä voimakkaammin myös taloudelliset intressit. Työn tuottavuuden ja tehokkuusvaatimusten lisääntyminen sekä työn uudet, jälkifordistiset hallin-

nan ja kontrollin muodot (Julkunen 2009) ovat koskettaneet ehkä kaikkien kipeimmin juuri ikääntyviä työntekijöitä eikä työurien pidentäminen työntekijöiden vapaaehtoisuuteen tukeutuen näytä olevan suinkaan helposti toteutettavissa oleva poliittinen interventio (esim. Forma & Väänänen 2003; Virtanen 2010). Sitä paitsi tulevaisuuden työvoimapula eläke- ja työvoimapolitiikan linjausten perusteena on kiistanalainen (Virtanen 2010). Myös työuran jälkeinen aika on saatava tuottoisaksi ja ikäihmiset hyödyttämään yhteiskuntaa. Ikääntymismyönteisen retoriikan ja ageististen asenteiden välistä ristiriitaa kuvastaa karulla tavalla Elinkeinoelämän keskusliiton (EK) talous- ja valiokunnan puheenjohtajan Petri Niemisvirran julkisuuteen antamat eläke- ja työpoliittiset näkemykset, joiden yhteydessä hän esitti omat näkemyksensä ikääntyvien asemasta globaalitalouden työmarkkinoilla:

Nyt elämme fyysisesti kauemmin, mutta en usko, että henkisesti pysymme sillä työtasolla, millä nuorempina olimme. Avaintehtävissä rukkanen rupeaa ennen pitkää tippumaan kädestä. Jos sain Brasiliassa, Kiinassa ja Intiassa, on hyvä demografia, ja nuoret jaksavat tehdä töitä vähän eri lailla. (HS 2010.)

Kuten turkulaisilla ikääntyvillä ja vanhuksilla tekemämme tutkimus lukuisten muiden tutkimusten tavoin osoitti, koulutukseen osallistuminen ja opilliset aktiviteetit kasautuvat myös myöhemmällä iällä. Itse asiassa erot ovat pitkälti aikaisempien elämänvaiheiden tuottamia. Eläkkeelle ei lähdetä samalta viivalta ja näköpiirissä on, että vuonna 2010 toteutettu työurien pidentämiseen tähtäävä eläkeuudistus elinaikakertomineen tulee entisestään lisäämään eläkeläisten välisiä tuloeroja (Virtanen 2010). Ikääntyviä opiskelijoita ei voi niputtaa yhdeksi ryhmäksi, jolla on vain kronologiseen ikäänsä perustuvia erityistarpeita. Yksille työiän jälkeinen aika voi näyttäytyä aivan uutena mahdollisuutena aikuisopintoihin osallistumiseen, vaikkapa nuoruudessa haaveeksi jääneen ylioppilastutkinnon suorittamisen muodossa. Toisille taas eläkevuodet voivat merkitä luonnollista jatkoa vuosikymmeniä kestäneelle uuden oppimiselle ja henkisten pääomien edelleen kartuttamiselle. Kolmansille eläkepäivät saattavat tarjota kauan odotetun vapautuksen kaikenlaisesta fyysisestä tai henkisestä ponnistelusta.

Tietoyhteiskunnassa oppimista on viety uusiin ympäristöihin ja sitä on käsitteellistetty uuden teknologian kautta; puhutaan virtuaalioppimisesta, verkko-oppimisesta, tietokoneavusteisesta oppimisesta, oppimisalustoista jne. Samalla on korostettu oppimisen ”ajattomuutta” ja ”paikattomuutta”. Oppimisyhteiskunta voidaan nähdä kulutusyhteiskuntana, jossa opiskelusta on oppimis-

teknologian etenemisen ja koulutustarjonnan markkinoitumisen myötä muodostunut elämäntapa (arjessa oppimista) ja viihdettä (*edutainment*). (Jarvis 1998 63–64.)

Väestön ikääntyessä ja vapaa-ajan lisääntyessä informaatioteknologian voittokulku vääjäämättä lisää kansalaisten potentiaalisia osallistumis- ja oppimahdollisuuksia. Tieto- ja oppimisyhteiskuntavisioidissa jätetään kuitenkin usein sanomatta se, että opiskeluun tarvittavan teknologian tuottaminen ja verkkojen ylläpito ovat piinkovaa bisnestä – voittoa tavoittelevien yritysten toimintaa. Ajattomuus, paikattomuus ja vaivattomuus henkilökohtaisen tietokoneen, ohjelmistojen ja laajakaistayhteyksien muodossa maksavat, ja eläköitymiseen ja vanhuuteen liittyy useimmilla tulojen tuntuva lasku, monille suoranainen köyhyys (Moisio 2004). Kuitenkaan, kuten Pyöriä (2003, 203) on todennut, tasa-arvoisen tietoyhteiskunnan rakentaminen ei ole viime kädessä taloudellinen, vaan poliittinen kysymys. Kysymys on siitä, missä määrin on tahtoa ottaa huomioon esimerkiksi ikääntyvien ja vanhusten tarpeet ja näkökohdat uuden teknologian sisään ajamisessa, sen suunnittelussa ja markkinoinnissa (ks. Leikas 2008). Tietoyhteiskunnassa ihmisten arkielämä tulee yhä enemmän riippuvaisemmaksi tieto- ja viestintäteknologian käytön hallitsemisesta ja niihin liittyvien uusien taitojen oppimisesta. Tämä on ikääntyvän väestön kannalta suuri haaste tasa-arvon ja osallisuuden näkökulmasta. Jos tieto- ja oppimisyhteiskunnan osallisuutta punnitaan aikuiskoulutukseen osallistumisena sekä tietokoneen ja internetin käyttönä enemmistö ikääntyvistä ja vanhuksista elää pikemminkin sen reunoilla kuin sen ytimessä.

Toisaalta tietoyhteiskunnan osallisuus on myös sukupolvikysymys. Nyt ja lähitulevaisuudessa eläkkeelle siirtyä ikääntyviä, jotka ovat joutuneet tai saaneet koulututtautua tieto- ja viestintäteknologiaan käyttäjiksi. Omassa aineistossamme tietokoneen käytön sukupolvi- ja koulutussidonnaisuuden keskeinen selittäjä nuorimman sukupolven kohdalla on luonnollisesti työ ja sen tuottamat tietotekniikan omaksumisen mahdollisuudet ja pakot, jotka ovat olleet erityisesti koulutettujen varhaisikäntyneiden todellisuutta viimeisimmän parin vuosikymmenen aikana.

Koulutuksen ja oppimisen maailma on 2000-luvun alussa avautumassa seniorikansalaisille uudella tavalla. Paljolti se on kytketty elinikäisen oppimisen ideoihin ja ideologioihin. Oppimisyhteiskunta on myös eittämätön osa riskiyhteiskuntaa. Elinikäinen oppiminen eri muodoissaan edustaa refleksiivisyyttä, joustavuutta sopeuduttaessa yhä epävarmemmaksi käyvään yhteiskuntaan ja tulevaisuuteen. Suurempi vapaus ja laajemmat valinnanmahdollisuudet synnyttävät myös pelkoa ja epävarmuutta – pelkoa oppimista kohtaan (Jarvis 1998, 62; Jauhiainen & Alho-Malmelin 2004; Johnston 1999). Aktiivisen, jopa tuottavan ikääntymisen ideaaleihin kytketty oppimisen korostaminen saattaa kääntyä pakoksi – elinkautiseksi oppimiseksi. On kysyttävä, missä määrin elinikäi-

nen oppiminen on elämäntapapolitiikkaa, jolla pyritään normittamaan vielä työurankin jälkeistä elämää. On myös kysyttävä, miksi ikääntyvien ja vanhusten tulisi opiskella uusia asioita ja jatkuvasti kehittää itseään. Liittyykö hyvään ikääntymiseen väistämättä aktiivisuus, ja jos liittyy, niin keiden määrittelemänä? Aikuiskoulutuksen osallistumistutkimuksessa tärkeimpinä opiskelua hankaloittavina tekijöinä eläkeikäiset (65–79-vuotiaat) mainitsivat terveyteen ja ikään liittyvät tekijät, samoin kiinnostuksen puutteen sekä melko usein myös väsymyksen (Blomqvist, ym. 2002, 109). Tarvitaan lisää tutkimustietoa ikäihmisten oppimistarpeista; mitä ja millä tavalla seniorikansalaiset haluavat oppia ja opiskella – sikäli kun haluavat (ks. Boulton-Lewis, ym. 2006).

Vielä on kysyttävä myös sitä, onko elinikäisen oppimisen idea osana ikäpolitiikkaa omiaan palvomaan paradoksaalisesti ”nuoruutta” kun se kohdistaa huomionsa runsailla pääomilla varustettuihin terveisiin, nuorekkaisiin ja opinhaluisiin kolmannen iän senioreihin. Entä mitä tarjottavaa elinikäisen oppimisen idealla ja eetoksella on sairaille, toimintakykyään menettäneistä ja avuntarpeessa oleville vanhuksille?

Kukaan meistä ei pääse hyväkuntoisena hautaan eikä täysinoppineena taivaaseen.

Lähteet ja kirjallisuus

AEL (1923–1942). Ammattienedistämislaitoksen vuosikertomukset 1923–1942. Helsinki: Ammattienedistämislaitos.

Aho, S. (2001). Miksi työvoimapolitiittisten toimien työllisyysvaikutus on vaatimaton? Työpoliittinen aikakauskirja 44 (4), 45–56.

Aho, S. (2008). Miksi työvoimapolitiittisten toimenpiteiden mitattu vaikuttavuus on keskimääräin alhainen? Työllisty-
vyyden parantamispyrkimysten arvioinnin keskeisten ongelmien tarkastelua. Hallinnon tutkimus 2008 (4), 23–32.

Aho, S., Halme, J. & Nätti, J. (1999). Tukityöllistämisen ja työvoimakoulutuksen kohdentuminen ja vaikuttavuus 1990–
1996. Työpoliittinen tutkimus 207. Helsinki: Työministeriö.

Aho, S., Nätti, J. & Suikkanen, A. (1996). Työvoimakoulutuksen ja tukityöllistämisen vaikuttavuus 1988–1992. Työpoliit-
tinen tutkimus 144. Helsinki: Työministeriö.

Ahonen, K. (1992). Sivistystä ja kasvatusta työväestölle. Ulkomaiset mallit ja niiden soveltaminen.

Ahonen, K., Niemi, M. & Pöyhönen, J. Henkistä kasvua, teknistä taitoa. Tietoa, taitoa, asiantuntemusta. Helsinki eu-
rooppalaisessa kehityksessä 1875–1917. Helsinki: SHS.

Aikuiskoulutustutkimus (1995). Tilastokeskus.

Aikuiskoulutustutkimus (2006). Tilastokeskus.

Ainley, P. (1993). Class and Skill. Changing divisions of knowledge and labour. London: Cassell.

Aittola, T. (2008). Aikuiskasvatus ja arkielämä. Virkaanastujaisesityelmä 22.10.2008. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Alanen, A. (1987). Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Oy Yleisradio Ab.

Alanen, A. (1994). Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
Opetusmonisteet B 7. Tampere: Tampereen yliopisto.

Alapuro, R. (1980). Yhteiskuntaluokat ja sosiaaliset kerrostumat 1870-luvulta toiseen maailmansotaan. Teoksessa
Valkonen, T., Alapuro, R., Alestalo, M., Jallinoja, R. & Sandlund, T.: Suomalaiset – Yhteiskunnan rakenne teollistumisen
aikana. Helsinki: WSOY, 36–101.

Alapuro, R. (2005). Associations and Contention in France and Finland: Constructing the society and describing the
society. Scandinavian Political Studies 28 (4), 377–399.

Alestalo, M. (1980). Yhteiskuntaluokat ja sosiaaliset kerrostumat toisen maailmansodan jälkeen. Teoksessa Valkonen,
T., Alapuro, R., Alestalo, M., Jallinoja, R. & Sandlund, T.: Suomalaiset – Yhteiskunnan rakenne teollistumisen aikana.
Helsinki: WSOY, 102–180.

Alestalo, M. (1990). Luokkarakenteen muutokset. Teoksessa Riihinen, O. (toim.) Sosiaalipolitiikka 2017 – Näkökulmia
suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen. Suomen itsenäisyyden juhlarahaston SITRAn julkaisu 123.
Helsinki: WSOY, 209–226.

Alfthan, B. von (1919). Yhteiskuntapolitiikka ja teollisuushallinto. Helsinki: Kustannus Oy. Fundament.

- Alho-Malmelin, M. (2010). Avointa väylää maisteriksi – tutkimus avoimessa yliopistossa opiskelleista ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista. Turun yliopiston julkaisuja C: 360. Turku: Turun yliopisto.
- Andersson, J-O. & Kangas, O. (2002). Perustulon kannatus Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 67 (4), 293–307.
- Antikainen, A. (toim.) (2004). *Transforming a Learning Society: The case of Finland*. Explorationen. Bern etc.: Peter Lang.
- Antikainen, A. (2005). Aikuiskoulutukseen osallistumisen erojen syyt. Teoksessa Rönneberg, U. (toim.) *Aikuiskoulutuksen vuosikirja*. Opetusministeriön julkaisuja 2005: 20. Helsinki: Opetusministeriö.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Huotelin, H. & Kauppila, J. (1994). Elämänkulku, sukupolvet ja koulutus nyky-Suomessa. *Aikuiskasvatus* 14 (2), 102–112.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2006). *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Anttonen, A. & Henriksson, L. & Nätkin, R. (toim.) (1994). *Naisten hyvinvointivaltio*. Tampere: Vastapaino.
- Apo, S. (1995). *Naisen väki*. Hämeenlinna: Hanki ja jää.
- Arnold, R. (1997). Schlüsselqualifikation. Arnold, R. (toim.) *Ausgewählte Theorien der beruflichen Bildung*.
- Aro, M. (2003). Pitääkö koulutus lupauksensa? *Sosiologia* 40 (4), 313–328.
- Ashton D. N. (1986). *Unemployment under Capitalism*. Brighton: Harvester Press Wheatsheaf Books.
- Aukia, M. (1971). Turun sataman lastaus- ja purkaustyöntekijöistä 1800-luvun lopulta 1940-luvulle. *Suomalaisen ja vertailevan kansatieteen laudaturtyö*. Turku: Turun yliopisto.
- Aukia, M. (1973). Turun satamamiehistä vuosina 1889–1939. *Scripta Ethnologica* 28. Turku: Turun yliopisto.
- Bauman, Z. (1995). *Life Fragments: Essays in postmodern morality*. Oxford: Blackwell.
- Beck, U. (1999). *World Risk Society*. Cambridge: Polity Press.
- Bell, D. (1973). *Coming of Post-Industrial Society. A Venture of Social Forecasting*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Bergholm, T. & Teräs, K. (1999). Female Dockers in Finland, c. 1900–1975: Gender and change on the Finnish waterfront. *International Journal of Maritime History*, Vol. XI, No 2 (December 1999).
- Bergholm, T. (1997). *Kovaa peliä kuljetusalalla II. Kuljetusalan ammattiyhdistystoiminta vuosina 1925–1960*. Helsinki: Auto- ja Kuljetusalan Työntekijäliitto AKT r.y.
- Blau, P. M. & Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: Wiley and Sons.
- Blom, R. & Melin, H. & Pyöriä, P. (2001). *Tietotyö ja työelämän muutos: palkkatyön arki tietoyhteiskunnassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Blomqvist, I., Koskinen, R., Niemi, H. & Simpanen, M. (1997). *Aikuiskoulutustutkimus 1995*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Blomqvist, I., Ruuskanen, T., Niemi, H. & Nyysönen, E. (2002). *Osallistuminen aikuiskoulutukseen*. Koulutus 2002: 5. Helsinki: Tilastokeskus.

- Boli, J. & Ramirez, F. (1986). *World Culture and the Institutional Development of Mass Education*. Teoksessa Richardson, J. (toim.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 65–190.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Boulton-Lewis, G. M., Buys, L. & Lovie-Kitchin, J. (2006). Learning and Active Aging. *Educational Gerontology* 32, 271–282.
- Bourdieu, P. (1985). Sosiologian kysymyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. (1985). The Social Space and the Genesis of Groups. *Social Science Information* 24 (2), 195–220.
- Bourdieu, P. (1987b). Legitimation and Structured Interests in Weber's Sociology of Religion. Teoksessa: Scott Lasch & Sam Whimster (ed.): *Max Weber, Rationality and Modernity*. London: Allen & Unwin, 119–135.
- Brady, R. (1933). *The Rationalization Movement in Germany. A Study in the evolution of economic planning*. Berkeley: University of California Press.
- Brown, P. (1987). *Schooling Ordinary Kids. Inequality, unemployment and the new vocationalism*. London: Tavistock.
- Brunila, K. (2009). Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen. *Kasvatustieteen Laitoksen tutkimuksia* 222. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Butterwick, S. & Benjamin, A. (2006). The Road to Employability Through Personal Development. *International Journal of Lifelong Education* 25 (1), 75–86.
- Bynner, J. (2004). Education and Society – New challenges. *Education and Society* 22 (3), 5–20.
- Campbell, J. (1989). *Joy in Work, German Work. The national debate, 1800–1945*. Princeton: Princeton University Press.
- Carnoy, M. (1980). Can Education Alone Solve the Problem of Unemployment? Teoksessa Simmons, J. (toim.) *The Education Dilemma*. Oxford: Pergamon Press, 153–163.
- Carnoy, M. & Castells, M. (1996). *Sustainable Flexibility: Prospective Study on Work, Family and Society in the Information Age*. Working Paper Series no 11. Center for Western European Studies. University of California.
- Castells, M. & Himanen, P. (2001). *Suomen tietoyhteiskuntamalli*. Helsinki: WSOY.
- Castells, M. (2000). *The Information Age: Economy, Society and Culture, volume III. End of Millenium*. 2nd edition. Cornwall: Blackwell.
- Clement, U. (1999). Die transnationale Kommunizierbarkeit des Berufs. Harney, K.&Tenorth, H.-E. (hrsg.) 1999. *Beruf und Berufsbildung* 40. Beiheft Zeitschrift fur Pädagogik.
- Collins, R. (1988). *Theoretical Sociology*. San Diego: HBJ.
- Connell, R. W. (2002). *Gender. Making Masculinities*. Malden: Blackwell.
- Courtney, S. (1992). *Why Adults Learn*. Lontoo: Routledge.
- Crow, G. (2002). *Social Solidarities. Theories, Identities and Social Change*. Buckingham: Open University Press.

- Crowther, J. (2004). 'In and Against' Lifelong Learning: Flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education* 23 (2), 125–136.
- Dahrendorf, R. (1990). *Reflections on the Revolution in Europe*. London: Chatto & Windus.
- Dean, M. (1995). Governing the Unemployed Self in an Active Society. *Economy and Society* 24 (4), 559–583.
- Dean, M. (1997). Köyhyyden hallinnon genealogia. Teoksessa Hänninen, S. & Karjalainen, J. (toim.) *Biovallan kysymyksiä. Kirjoituksia köyhyyden ja sosiaalisten uhkien hallinnoimisesta*. Helsinki: Gaudeamus, 64–110.
- Dean, M. (1999). *Governmentality. Power and rule in modern society*. London: Sage.
- Dean, M. (2007). *Governing Societies: Political perspectives on domestic and international rule*. Maidenhead: McGraw Hill, Open University Press.
- Devinat, P. (1927). *Scientific Management in Europe. Series B (Economic Conditions) No. 17*. Geneva: International Labour Office.
- Dore, R. (1976). *The Diploma Disease*. London: Unwin Education Books.
- Ekelöf, G. (1938). Työnjohtajien koulutus teollisuuden työnjohtoa varten. *Sosiaalinen Aikakauskirja* 2 (vihko 4), 189–202.
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1996). *Can Education be Equalized?* Colorado: Westview Press.
- Eriksson, P. & Pietiläinen, T. 2001. Yrittäminen ja sukupuolen moniulotteisuus – haaste tutkimukselle ja koulutukselle. *Aikuiskasvatus* 4/2001. 295–305.
- Eteläpelto, A. (1979). Työelämään sovelletun psykologian alkuvaiheet Suomessa. *Psykologia* 3 (2), 4–14.
- EU (2002). Komission tiedonanto neuvostolle ja Euroopan parlamentille: Euroopan vastaus maailman väestön ikääntymiseen. Taloudellisen ja sosiaalisen kehityksen edistäminen ikääntyvässä maailmassa. Euroopan komissionpanos ikääntymisen toisen maailman kokoukseen. Bryssel: Euroopan yhteisöjen komissio.
- EU commission (1996). *Incorporating equal opportunities for women and men into all community policies and activities*.
- Euroopan komissio (1996). *Valkoinen kirja koulutuksesta. Opettaminen ja oppiminen – kohti kognitiivista yhteiskuntaa*. Luxemburg.
- European Council (1998). *Gender mainstreaming: Conceptual framework, methodology and presentation of good practices*. Council of Europe, Strasbourg, 1998.
- Evans, K. (1999). Paradoxes in competence-based VET policy. Paper presented in DFG conference, Göttingen, September 1999.
- Field, J. (2001). *Life long learning and the new educational order*. Wiltshire: Trentham Books.
- Forma, P. & Väänänen, J. (2003). Joustavasti vanhuuseläkkeelle? Suhtautuminen joustavaan vanhuuseläkeikään kuntalalla. *Yhteiskuntapolitiikka* 68(5), 443–453.
- Foucault, M. (1979). On Governmentality. *Ideology & Consciousness* 6, 5–21.

- Foucault, M. (1990). *The Order of Things*. Lontoo–New York: Routledge.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. Teoksessa Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (toim.) *The Foucault Effect*. London: Harvester Wheatsheaf, 87–104.
- Frosh, S., Phoenix, A. & Pattmann, R. (2002). *Young Masculinities*. China: Palgrave.
- Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: University Press.
- Ganzeboom, H. B. G, Heath, A. F. & Roberts, J. (1992). Trends in Educational and Occupational Achievement in Britain. Paper presented at the meeting of the ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility. Trento.
- Geuter, U. (1988). *Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giddens, A. (1995). Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (toim.) *Nykyajan jäljillä – Refleksiivinen modernisaatio*. Tampere: Vastapaino, 83–152.
- Glucksman, M. 1995. Why work? Gender and the Total Social Organization of Labour. *Gender, Work and Organization*. 2/1995.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Problems of “Meritocracy”. Teoksessa R. Erikson & J. Jonsson (toim.) *Can Education be Equalized?* Colorado: Westview Press, 255–288.
- Goldthorpe, J. T. (1998). Rational Action Theory for Sociology. *British Journal of Sociology* 49 (2), 167–192.
- Gramsci, A. (1979). *Vankilavihkot. Valikoima*. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Gramsci, A. (1982). *Vankilavihkot. Valikoima 2*. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Griffin, C. (1999). Lifelong Learning and Welfare Reform. *International Journal of Lifelong Education* 18 (6), 431–452.
- Griffin, C. (1999a). Lifelong Learning and Social Democracy. *International Journal of Lifelong Education* 18 (5), 329–354.
- Griffin, C. (1999b). Lifelong Learning and Welfare Reform. *International Journal of Lifelong Education* 18 (6), 431–452.
- Haatanen, P. (1993). Suomalaisen hyvinvointivaltion kehitys. Teoksessa Riihinen, O. (toim.) *Sosiaalipolitiikka 2017 – Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen*. Suomen itsenäisyyden juhlarahaston SITRAn julkaisuja 123. Helsinki: WSOY, 31–67.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a/M: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1974). *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Frankfurt a/M: Suhrkamp.
- Halme, A. (2010). Edla Kojonen. Kantasalmi, K. & Nest, M. (toim.) *Valistajia, sivistyspoliitikkoja ja asiantuntijoita. Suomalaisen aikuiskasvatuksen kentät ja kerrostumat, osa 3*. Helsinki: KVS.
- Halsey, A. H. (1977). *Heredity & Environment*. London: Methuen.
- Halttunen, N. (2007). Aikuisten hakeutuminen yliopistojen tutkinto-opiskelijoiksi. *Aikuiskasvatus* 26 (1), 4–13.

- Harki, I. (1943). Työnjohtajakasvatuksen merkitys ja mahdollisuudet sen uusiin järjestelyihin. Julkaisussa Esitelmät ja keskustelu teollisuuden työtehopäivillä 4. ja 5. päivänä lokakuuta 1943. Helsinki: Teollisuuden Työteholiitto.
- Harney, K. (1997). Der Betrag der historischen Berufsbildungsforschung zur Berufspädagogik als Wissenform. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 3/1997.
- Havén, H. & Syväperä, R. (1983). Aikuiskoulutukseen osallistuminen 1980. Tutkimuksia Nro 92. Helsinki: Tilastokeskus.
- Haven, H. (toim.) (1999). Education in Finland 1999. Statistics and indicators. Helsinki: Statistics Finland.
- Heikkinen, A. & Henriksson, L. 2001. Kansallisten toimialojen rakentajista ylikansallisten organisaatioiden sekatyöläisiin. Anttila, A.-H. & Suoranta, A. Ammattia oppimassa. Helsinki: Työväenhistorian seura.
- Heikkinen, A. & Huttunen, U. 2002. Onko osaamisella sukupuoli? Aikuiskasvatus 4/2001. 315–329.
- Heikkinen, A. (1995). Lähtökohtia ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun. Esimerkkinä suomalaisen ammattikasvatuksen muotoutuminen käsityön ja teollisuuden alalla 1840–1940. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 442. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Heikkinen, A. (1996). Gendered occupational ideals in Finnish vocational education. Heikkinen, A. (toim.). Gendered history of (vocational) education – European comparisons. Ammattikasvatussarja 14. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Heikkinen, A. (2001). Masters and Mistresses of the Nation. Gonon, P., Haefeli, K., Heikkinen, A. & Ludwig, I. (toim.) Gender Perspectives on Vocational education. Bern etc.: Peter Lang Verlag.
- Heikkinen, A. (2004). Management by projects policies. European Education Research Journal 2/2004.
- Heikkinen, A. (2006). Ammatillisen osaamisen eurooppalainen sukupuoli. Sabour, M. & Koski, L. Koulutuksen ja kulttuurin merkitystä etsimässä. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Heikkinen, A. (2009). Converging Gender in Education and Work. Heikkinen, A., Kraus, K. (toim.). Reworking Vocational Education. Policies, Practices and Concepts. Bern etc.: Peter Lang.
- Heikkinen, A., Korhakangas, M., Kuusisto, L., Nuotio, P. & Tiilikkala, L. (1999). Elinkeinon edistämisestä koulutuspalvelujen laaduntarkkailuun. Ammattikasvatussarja 20. Tampereen yliopisto.
- Heikkinen, E. (2000). Terve vanheneminen – utopia vai realistinen mahdollisuus? Teoksessa Heikkinen, E. & Tuomi, J. (toim.) Suomalainen elämäntyyli. Helsinki: Tammi, 216–234.
- Heinonen, J. (1998). Senioriteetti voimavarana. Teoksessa Heinonen, J. (toim.) Senioriteetti voimavarana. Helsinki: Gaudeamus, 36–50.
- Heiskanen, T. (2002). Oppimisen haasteet sukupuolinäkökulmasta – esimerkkinä tekstiili- ja vaatetusteollisuus. Aikuiskasvatus 4/2001. 306–314.
- Helne, T. Julkunen, R., Kajanoja, J., Laitinen-Kuikka, S., Silvasti, T. & Simpura, J. (2003). Sosiaalinen politiikka. Helsinki: WSOY.
- Helsingin Sanomat 1.9.1982. Espoon työväenopistolla ja rehtorilla juhluvuosi.
- Henriksson, L. (1998). Naisten terveystyö ja ammatillistumisen politiikka. Helsinki: STAKES.

- Hentilä, S., Krötzl, C. & Pulma, P. (2002). Pohjoismaiden historia. Helsinki: Edita.
- Herf, J. (1984). *Reactionary Modernism. Technology, culture, and politics in Weimar and the Third Reich*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hiltunen, L. (1946). Lauri Hiltusen kirje 8.12.1946 Lauritsalasta rehtori Antero Rautavaaralle. Työnjohto-opiston perustamisvaiheeseen liittyvää sekalaista materiaalia. Kirkkonummi: Johtamistaidon Opiston arkisto.
- Hirsch, J. (1983). *Turvavaltio*. Tampere: Vastapaino.
- Hoikkala T. (1993). *Katoaako kasvatusta, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit*. Helsinki: Gaudemus.
- Hoikkala, T. & Paju, P. (2002). Sukupolvitutkimus ja nuorisopolitiikka. Teoksessa Silvennoinen, H. *Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisosaian neuvottelukunta & Opetusministeriö, 14–31.
- Holm, P., Jalava, J. & Ylöstalo, P. (2006). Työttömien työkyky verrattuna palkansaajiin. *Työpoliittinen Aikakauskirja* 2, 33–40.
- Höyrykoneesta tietotekniikkaan (1986). 100 vuotta tekniiko- ja insinöörikoulutusta. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- HS (2010). EK väittää veronkorotuksista puhumisenkin tyhjentävän taseita. *Helsingin Sanomat* 22.4. 2010. Jarmo Aaltonen artikkeli.
- Hughes, C. & Tight, M. (1995). The Myth of the Learning Society. *British Journal of Educational Studies*, XXXIII (3), 290–304.
- Huuhka, K. (1990). *Kansalais- ja työväenopistotoiminnan historia 1899–1979*. Kansalais- ja työväenopistojen liiton julkaisuja. Jyväskylä: Gummerus.
- Huhtanen, H. (2001). *Tietoyhteiskuntaa rakentamassa*. Helsinki: TEKE Tietoyhteiskunnan kehittämiskeskus.
- Illeris, K. (2003). Adult Education as Experienced by the Learners. *International Journal of Lifelong Education* 22 (1), 13–23.
- Illeris, K. (2006). Elinikäinen oppiminen ja matalasti koulutetut. *Aikuiskasvatus* 26 (1), 4–13.
- Illeris, K. (2006). Lifelong Learning and the Low-skilled. *International Journal of Lifelong Education* 25 (1), 15–28.
- Ilmakunnas, S., Romppanen, A. & Tuomala, J. (2001). *Työvoimapolitiittisten toimenpiteiden vaikuttavuudesta ja ennakoinnista*. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.
- Inkilä, A. (1954). Kansanvalistusseuran 80-vuotispäivän johdosta. *Kansansivistys* 3/1954.
- Jallinoja, R. (1980). Miehet ja naiset. Teoksessa *Suomalaiset*. Helsinki: WSOY, 222–250.
- Jarvis, P. (1998). Paradoxes of the Learning Society. In Holford, J., Jarvis, P. & Griffin, C. (toim.) *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page, 59–68.
- Jauhiainen (2010). Koulutusyhteiskunnasta oppimisyhteiskuntaan. *Aikuiskasvatus* 30 (2), 141–144.

- Jauhiainen, A. & Alho-Malmelin, M. (2003). Aikuisopiskelu – uskonasiako? *Aikuiskasvatus* 23 (1), 37–48.
- Jauhiainen, A. & Alho-Malmelin, M. (2004). Education as a Religion in the Learning Society. *International Journal of Lifelong Education* 23 (5), 459–474.
- Jauhiainen, A. (2007). Ageing Peoples' Faith in Education and Learning Society. Paper presented in ISA- Conference Cyprus College, Nicosia, Cyprus, 25th–27th May 2007.
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Vanttaja, M. (2006). How do Ageing People Experience Education during Their Life Course? Paper presented in the Nordic Educational Research Association, NERA 34th Congress in Örebro, Sweden, March 9–12, 2006.
- Johansson, P. (1912). Työnjohtajan mahdollisuuksista kohottaa työtarmokkuutta. Julkaisussa Suomen Metalliteollisuuden Harjoittajain esitelmäsarja työnjohtajille. Lokakuun 26–29 p. 1910. Helsinki.
- Johansson, T. (2000). Moral Panics Revisited. *Young X* (1), 22–35.
- Johnsson, M. (1906). Mitä uusi aika vaatii kansanopetukseen nähden? *Valvoja*, vol. 26, 109–122.
- Johnston R., (1999). Adult Learning for Citizenship: Towards a reconstruction of the social purpose tradition. *International Journal of Lifelong Education* 18 (3), 175–190.
- Jokinen, K. & Saaristo, K. (2002). *Suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: WSOY.
- Jokisaari, O-J. (2004). Elinikäinen oppiminen – häpeä ja menetetty vapaus. *Aikuiskasvatus* 24 (1), 4–16.
- Jonsson, J. (1988). *Utbildning, social reproduction och social skiktning*. Institutet för social forskning, rapport 6. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Jonsson, J. (1996). Stratification in Post-Industrial Society. Teoksessa Erikson, R. & Jonsson, J. (toim.) *Can Education be Equalized?* Colorado: Westview Press.
- Julkunen, R. & Nätti, J. (1997). *Työn jakaminen*. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R. (2001). *Suunnanmuutos – 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R. (2003). *Kuusikymmentä ja työssä*. Jyväskylä: SoPhi.
- Julkunen, R. (2009). *Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista*. Tampere: Vastapaino.
- Jutikkala, E. (1998). Vanhuuden raja on siirtynyt. Teoksessa Heinonen, J. (toim.) *Senioriteetti voimavarana*. Helsinki: Gaudeamus, 110–114.
- Jyrkämä, J. & Randell, S. (1987). *Vanheneminen ja yhteiskunta. Vanhuuden ja vanhenemisen tarkastelua suomalaisten sosiaaligerontologisen tutkimuksen pohjalta*. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen työraportteja 23 sarja B. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Jyrkämä, J. (2001). Vanhuus ja vanheneminen. Teoksessa Sankari, A. & Jyrkämä, J. (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 267–314.

- Järvinen, T & Vanttaja, M. (2001). Koulutusta osallistujien ehdoilla? Työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen vaihtoehtoisia suuntia. Teoksessa Ruoholinna, T. (toim.) Tarkasteluja aikuiskoulutuksen kentältä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:193. Turku: Turun yliopisto, 103–115.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. (2001). Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Syrjäytymisen ja marginalisaation käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa Suutari, M.: Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 125–152.
- Järvinen, T. (1998). The Family, Culture and Educational Choices. *Young* 6 (2), 2–14.
- Järvinen, T. (1999). Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turku: Turun yliopisto.
- Kalela, J. (1989). Työttömyys 1900-luvun suomalaisessa yhteiskuntapolitiikassa. Helsinki: Työvoimaministeriö & Valtion painatuskeskus.
- Kangas, O. (1994). Rationaalisen valinnan teoriat. Teoksessa Heiskala, R.: Sosiologisen teorian nykysuuntauksia. Helsinki: Gaudeamus, 63–87.
- Kantele, M. (1972). Ammattienedistämislaitos 1922–1972. Ammattienedistämislaitos 50 vuotta. Keuruu.
- Kantola, J. (1947). Vapaata kansansivistystyötä koskevan tilaston yhtenäistäminen. *Kansansivistys* 2/1948.
- Karisto, A., Takala, P. & Haapola, I. (1998). Matkalla nykyaikaan. Helsinki: WSOY.
- Karjalainen, E. (1984). Järjestömuotoinen kansansivistystyö 2: opintokerho- ja luentotoiminta. Teoksessa Suomen vapaan kansansivistystyön vaiheet. Karjalainen, E. & Toiviainen, T. (toim.). Weilin+Göös.
- Kasvio, A., Nurmela, J., Viherä, M-L., Hyvönen, K., Oksa, J. & Hietanen, O. (2005). Virtuaalihalleja ja hyvinvointia. SITRAn raportteja 50. Helsinki: SITRA, 31–62.
- Katajavuori, A. (1934). Teollisuuden konepajakoulut. *Teknillinen Aikakauslehti* 1.
- Kaukovalta, K.V. (1931). Hämeen läänin historia. Hämeenlinna: Karisto.
- Kauppila, J., Sivenius, A. & Jämsen, H. (2008). Sosiaaliset liikkeet ja aktiivinen kansalaisuus. Teoksessa Suoranta, J., Kauppila, J., Rekola, H., Salo, P. & Vanhalakka-Ruoho, M.: Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 135–156.
- Kauppinen, J. (1949). Sivistyneistö ja vapaa kansansivistystyö. *Kansansivistys* 4/1949.
- Kauppinen, J. (1951). Kansansivistystyön tutkimus harhateillä. *Kansansivistys* 1/1953.
- Keravuori, K. (toim.) (1948). Teollisuuden sosiaalinen toiminta. Suomen Työnantajain Keskusliiton julkaisuja. Helsinki: Suomen Työnantajain Keskusliitto.
- Kerr, S. & Rinne, R. (2010). (Painossa) Koulutus, sosiaalinen liikkuvuus, tasa-arvo. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi (aika 1960-luvulta 2000-luvulle). Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Keskitalo-Foley, S. & Naskali, P. (2010). Naisenemmistöistä, vaan ei naisvaltaista aikuiskasvatusta. Kettunen, P. & Turunen, I. (1994). The Middle Class, Knowledge and the Idea of the Third Factor. *Scandinavian Journal of History* 19, (1), 63–86.

- Kettunen, P. (1994). Suojelu, suoritus, subjekti. Tutkimus työsuojelusta teollistuvan Suomen yhteiskunnallisissa ajattel- ja toimintatavoissa. Historiallisia tutkimuksia 189. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Kettunen, P. (1997). Työjärjestys. Tutkielmia työn ja tiedon poliittisesta historiasta. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Kettunen, P. (2001). Kansallinen työ. Suomalaisen suorituskyvyn vaalimisesta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kettunen, P. (2002). Työväenkysymyksestä henkilöstöpolitiikkaan. Teoksessa Kuusterä, A. (toim.), Suuryritys ja sen muodonmuutos. Partekin satavuotinen historia. Helsinki: Partek Oyj Abp.
- Kiander, J. (1999). Työajan lyhentäminen ja työllisyys. Helsinki: Palkansaajien tutkimuslaitos.
- Kinnunen, E.-L. (1981). Selvitys kesäyliopistojen toiminnasta vuonna 1980. Suomen kesäyliopistot ry:n julkaisuja 3/1981. Hämeenlinna: Suomen kesäyliopistot.
- Kinnunen, M. & Korvajärvi, P. (toim.) (1996). Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Tampere: Vastapaino.
- Kinnunen, M. (2001). Luokiteltu sukupuoli. Tampere: Vastapaino.
- Kivinen, O. & Rinne, R. (1995a). Koulutuksen periytyvyys. Koulutus 1995:4. SVT. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kivinen, O. & Rinne, R. (1995b). Koulutuserojen pysyvyys. Sosiologia 32 (2), 90–105.
- Kivinen, O. & Rinne, R. (1998). State, Government and Education – The Nordic experience. British Journal of Sociology of Education 19 (1), 39–52.
- Kivinen, O. & Silvennoinen, H. (2002). Changing Relations between Education and Work: On the mechanisms and outcomes of educational system. International Journal of Lifelong Education 21 (1), 44–54.
- Kivinen, O. (1988). Koulutuksen järjestelmäkehitys. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C: 67. Turku: Turun yliopisto.
- Kivirauma, J. & Silvennoinen, H. (1989). Koulutus työvoimapolitiikkana. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 2. Turku: Turun yliopisto.
- Klemelä, K. & Ojala, K. (2002). ”Tää on tiedollinen ja taidollinen turvaverkko”. Varsinaissuomalaisten kansalaisopistojen asema, vaikuttavuus ja merkitys kuntapäätäjien näkökulmasta. Turun suomenkielisen työväenopiston julkaisuja. Turku: Turun kaupunginkanslian painatusosasto.
- Klemelä, K. (1999). Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin. Ammatillisen koulutuksen muotoutuminen Suomessa 1800-luvun alusta 1990-luvulle. Turun yliopiston Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 48. Turku: Turun yliopisto.
- Klemelä, K. (2001). Kansalaisopistoja arvioimassa. Varsinaissuomalaisten kansalaisopistojen asema, vaikuttavuus ja merkitys kuntapäätäjien näkökulmasta. Teoksessa Ruoholinna, T. (toim.) Tarkasteluja aikuiskoulutuksen kentältä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:193. Turku: Turun yliopisto, 163–190.
- KM (1975:28). Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. Helsinki.
- Koistinen, P. & Sengenberger, W. (toim.) (2002). Labour Flexibility. Tampere: Tampere University Press.

- Koli, P. (1955). Ennakkoluuloista teollisessa organisaatiossa. Sosiologinen tutkimus teollisen organisaation johtajiston ja työntekijöiden välisestä vuorovaikutuksesta ja sen eräistä sosiaalisista edellytyksistä. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia 2. Helsinki: WSOY.
- Komiteamietintö N:o 1 koskeva teollisuusammattien oppilasoloja. Laatinut ammattikasvatuskomitea. Komiteamietintö 1912: 9.
- Komiteamietintö (1912:8). Mietintö N:o II koskeva käsityö- ja teollisuusammattikasvatusta oppilaitoksissa ja työvers-
taissa sekä tähän kuuluvia laitoksia ja ehdotuksia. Helsinki: Ammattikasvatuskomitea.
- Kontula, O. (1976). 30 vuotta teknisten hyväksi. Suomen Teknisten Toimihenkilöjärjestöjen Keskusliitto 30 vuotta. Tampere.
- Koskela, E. (2000). Työn jakaminen ei vähennä työttömyyttä. Taloussanomat 2.8.2000.
- Koski, L. & Filander, K. (2009). Aikuiskasvatuksen jaettu kertomus: yhteisen hyvän tulkintoja. Teoksessa Filander, K., & Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Helsinki: Kansavalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 121–153.
- Koskinen, S. (1983). Vanhusten asema Suomessa 1800-luvulta nykypäivään. Teoksessa: Ruth, J.-E. & Heikkinen, E. (toim.) Vanhuus Suomessa. Helsinki: Weilin+Göös, 32–69.
- Kosonen, P. (1998). Pohjoismaiset mallit murroksessa. Tampere: Vastapaino.
- KTOL (2009). Kansalaisopistojen terveyden edistämistyön laajuus, merkitys ja vaikutukset ja Kansalais- ja työväenopisto-
tojen liiton hankekokonaisuuden merkitys kansalaisopistojen terveyden edistämistyössä. Arviointiraportti.
- Kuisma, M., Henttinen, A., Karhu, S., Pohls, M. (1999). Kansan talous. Pellervo ja yhteisen yrittämisen idea 1899–1999. Helsinki: Pellervo-seura.
- Kultut arkisto, Turun yliopisto: TYKL/käs. n:o 188 ; TYKL/käs. n:o 212 (kirjapainoalan muistitietoa) (TYKL/käs. n:o 245 (Räätälin haastattelu); TYKL/käs. n:o 416 (Satulasepän haastattelu) TYKL/käs. n:o 480 (käsityöläishaastatteluja); TYKL/käs. n:o 717 (Turun telakan haastatteluja); TYKL/käs. n:o 793 (Barkerin puuvillatehtaan haastatteluja); TYKL/käs. n:o 794 (Barkerin puuvillatehtaan haastatteluja) TYKL/käs. n:o 854 (Rettigin tupakkatehtaan haastatteluja); TYKL/käs. n:o 866 (Rettigin tupakkatehtaan haastatteluja).
- Kurkela, V. (1986). Tanhuten valistukseen. Musiikkivalistus ja perinnetyö Suomen Demokraattisessa Nuorisoliitossa. Helsinki: Työväen Musiikki-instituutin julkaisuja 5.
- Kurkela, V. (1989). Musiikkifolklorismi ja järjestökulttuuri. Kansanmusiikin ideologinen ja taiteellinen hyödyntäminen suomalaisissa musiikki- ja nuorisjärjestöissä. Helsinki: Suomen Etnomusikologisen Seuran julkaisuja 3.
- Kurki, A. R. (1936). Tekniikka ja kulttuuri sekä työntekijän sielunelämä. Helsinki: WSOY.
- Kuusisto, L. 2004. Luojan apulaisista loimaajiksi – ompelijoista itsensä työllistäjiksi. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kymmenennen Suomen teollisuudenharjoittajain kokouksen Porissa 29, 30 ja 31 p. Heinäk. 1901 Pöytäkirjat, keskustel-
lukysymysten Alustukset ja Kertomus Teollisuusvaliokunnan Keskuskomitean toiminnasta 4/8 1898 – 31/7 1901. Pori 1901. (Ptk STH 10. yk 1901.)
- Laki kunta- ja palvelurakennemuutoksesta 23.2.2007/169
- Laki opetus- ja kulttuuritoiminnan rahoituksesta 3.8.1992/705

Laki työväenopistojen valtionavusta 59/1927

Laki vapaasta sivistystyöstä 21.8.1998/632

Lampén, E. (1979). Juuret ja latvus. Alustus Rationalisointiliiton Seniorikillan kokouksessa 1979. Rationalisointiaineisto IV:1 (Alku Sirelius). Mikkeli: Suomen Elinkeinoelämän Keskusarkisto.

Lampinen, O. (1998). Suomen koulutusjärjestelmä. Helsinki: Gaudeamus.

Lampinen, O. (1998). Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.

Lang, T. (2010). Sankarirehtoreista opistoäideiksi. Julkaisematon väitöskirjan käsikirjoitus.

Lehto, A-M. & Sutela, H. (2008). Työolojen kolme vuosikymmentä. Työolotutkimusten tuloksia 1977–2008. Helsinki: Tilastokeskus.

Lehtonen, & Tuomisto (1973). Aikuiskoulutus Suomessa: käsitykset ja käyttö. Tampereen yliopiston tutkimuslaitos A 45. Tampere: Tampereen yliopisto.

Leikas, J. (2008). Ikääntyvät, teknologia ja etiikka. Näkökulmia ihmisen ja teknologian vuorovaikutustutkimukseen ja -suunnitteluun. VTT Working papers 110. Espoo: VTT.

Leinonen, A. (2007). Tuottava ikääntyminen: käsitteestä käyttömahdollisuuksiin. Yhteiskuntapolitiikka 70 (4), 295–308.

Leppänen, R., Kerde, M., Mäkinen, K., Kaldas, H. & Tuittu, A. (2007). Aikuiskoulutus Varsinais-Suomessa ja Läänemaalla. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Levander, A. (1935). Teollisuuden ammattikasvatus. Teollisuuslehti 7.

Levander, A. (1938). Teollisuuden työnohtajakurssit. Teollisuuslehti 12.

Levitas, R. (1998). The Inclusive Society. Social exclusion and new labour. London: Macmillan Press.

Liikanen, I. (1989). Kansanvalistajien kansakunta. Alapuro, R. ym. (toim.) Kansa liikkeessä. Helsinki: SKS.

Liikanen, I. (1995). Fennomania ja kansa. Helsinki: SHS.

Liljander, J-P. (1996). Statusvoittojen ja tappioiden tiet korkeakoulutuksessa. Keskeyttäminen ja koulutuksen vaihtaminen opintouran taitekohtina. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Louhikko, E. K. (1943). Teimme vallankumousta. Helsinki: Suomen Kirja.

Lüdtke, A. (1993). Eigenn – Sinn. Fabrikalltag, Arbeitserfahrungen und Politik vom Kaiserreich bis in den Faschismus. Hamburg: Ergebnisse.

Löfström, J. (1999). Sukupuoliero agraarikulttuurissa. Helsinki: SKS.

MacDonald, R. (1997). Dangerous Youth and the Dangerous Class. In MacDonald, R.: Youth, the 'underclass' and social exclusion. Lontoo: Routledge, 1–25.

Mannheim, K. (1995). *Ideologie und Utopie* (1929), 8. Auflage (Klostermann).

- Manninen, P. (1976). *Selvitys. Suomen elinkeinorakenteesta ja sen tutkimuksesta 1820–1970. Suomen työväenliikkeen historia -projektin selvityksiä 1.* Helsinki.
- Mansner, M. (1984). *Suomalaista yhteiskuntaa rakentamassa. Suomen Työnantajain Keskusliitto 1940–1956.* Helsinki: Teollisuuden Kustannus Oy.
- Mansner, M. (1990). *Suomalaista yhteiskuntaa rakentamassa. Suomen Työnantajain Keskusliitto 1956–1982.* Helsinki: Teollisuuden Kustannus Oy.
- Marin, M. (2001). Tarkastelukulmia ikään ja ikääntymiseen. Teoksessa Sankari, A. & Jyrkämä, J. (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa.* Tampere: Vastapaino, 17–48.
- Martikainen, J. (2003). Tahattoman ja vapaaehtoisen työttömyyden osuudet Suomessa. *Kansantaloudellinen aikakauskirja* 99 (1), 59–71.
- Mayer, C. (1996). Vocational education in Germany in a historical and gender-oriented perspective. Heikkinen, A. (toim.).
- Merton, R. E. (1938). Social Structure and Anomie. *American Sociological Review* 3 (5), 672–682.
- Michels, R. (1966). *Political Parties.* New York: The Free Press.
- Michelsen, K.-E. (1999). *Viides sääty.* Helsinki: TEK & SHS.
- Mielonen, E. (1948). *Luonneoppi kirjeopetusta varten.* Helsinki: Tietomies.
- Mikkelissä 6–8 p. elokuuta 1908 pidetyn Kahdennentoista yleisen Suomen Teollisuudenharjoittajain kokouksen Pöytäkirja liitteinen. Mikkelissä 1909. (Ptk STH 12. yk 1908.)
- Miller, P. & Rose, N. (1997). Köyhiä ohjelmoimassa: köyhyyslaskelma ja asiantuntijatieto. Teoksessa Hänninen, S. & Karjalainen, J. (toim.) *Biovallan kysymyksiä. Kirjoituksia köyhyyden ja sosiaalisten uhkien hallinnoimisesta.* Helsinki: Gaudeamus, 111–149.
- Miller, P. & Rose, N. (2010). *Miten meitä hallitaan.* Helsinki: Gaudeamus.
- Mills, C. W. (1956). *The Power Elite.* New York: Oxford University Press.
- Moisio, P. (2004). Köyhyyden pitkittäinen rakenne. Tilapäis-, toistuvais-, ja pitkittäisköyhyys Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 69 (4), 341–359.
- Moore, E. (2000). Aikuisena yliopistossa. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne ja 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden elämäntulkku. Joensuun yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 2. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Moore, E. (2003). Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäntulkun muutos. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 61. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Moore, E. (2004). Aikuiskoulutukseen osallistumattomuus on myös rationaalista. *Aikuiskasvatus* 24 (3), 206–213.
- Moore, E. (2004). Yliopisto-opiskelijoiden ikä. *Korkeakoulutieto* 4, 46–49.
- Muiluvuori, J. (2009). *Historiaa maalta ja mereltä. Konemestarit myötä- ja vastavirrassa 1869–2009.* Helsinki: Suomen Konepäällystöliitto Ry.

- Mäki-Kulmala, H. (2000). Työttömänä työyhteiskunnassa. Työttömän oikeuksien ja velvollisuuksien eettistä ja yhteiskuntafilosofista tarkastelua. Helsinki: Työministeriö.
- Mäkinen, S. (2005). Oppiminen marginaalissa – pitkittäistutkimus tekstiilitehtaan työntekijöistä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Naskali, P. (2002). Sukupuolitettu subjekti pedagogisella näyttämöllä – näkökulmia feministiseen pedagogiikkaan. *Aikuiskasvatus* 4/2001. 284–294.
- Naumanen, P. & Silvennoinen, H. (2010). Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa Erola, J. (toim.) *Luokaton Suomi?* Helsinki: Gaudeamus, 67–88.
- Naumanen, P. (1994). Tiedon, taidon ja vallan tiellä. Miesten ja naisten kouluttautuminen ja työ. *Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja* 22. Turku: Turun yliopisto.
- Naumanen, P. (2002). Kilpailukykyä koulutuksella. *Koulutussosiologian tutkimuskeskus*. Turku: Turun yliopisto.
- Neittaanmäki, L. (2007). Vanhusestön itsenäinen selviytyminen. Esiselvitysraportti. Seniorit ja teknologia: Turvaa ja virikettä -projekti. EU Leader+-ohjelma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Niemelä, J. (1996). Lääninlampureista maaseutukeskuksiin. Helsinki: SHS ja Maaseutukeskusten liitto.
- Niini, E. M. (1964). Miten Tuottavuusmiesten Kilta Perustettiin. Alustus Killan veljesillassa 1964. *Rationalisointiaineisto IV:1* (T. M. Kaipainen). Mikkeli: Suomen Elinkeinoelämän Keskusarkisto.
- Niininen, V. A. (1942). Sielutieteelliset ja kasvatusopilliset näkökohdat työnjohdossa. *Ammattienedistämislaitoksen ammattikirjoja* N:o 25. Helsinki: Ammattienedistämislaitos.
- Niininen, V. A. (1948). Sielutieteelliset ja kasvatusopilliset näkökohdat työnjohdossa. *Ammattienedistämislaitoksen ammattikirjoja* N:o 25. Helsinki: Ammattienedistämislaitos.
- Nordberg, T. (1980). Vuosisata paperiteollisuutta II. Yhtyneet Paperitehtaat Osakeyhtiö 1920–1951. Valkeakoski: Yhtyneet Paperitehtaat Osakeyhtiö.
- Norvio, L. (toim.) (1976). Työelämän sisältö – johtaminen tänään. *Johtamistaidon Opisto* 1946–1976. Tampere.
- Nurmi, K. (1995). Miksi aikuinen opiskelee? Tutkintotavoitteisen opiskelun edut ja haitat aikuisen elämänkokonaisuudessa. *Annales Universitatis Turkuensis C*: 111. Turku: Turun yliopisto.
- OECD (2006). *Education at a Glance. OECD indicators*. Paris: OECD.
- Oittinen, R. (1991). Kansainvälisestä vanhuuden historian tutkimuksesta. Teoksessa Oittinen, R. & Pitkänen, K. (toim.) *Kunnanvaivaisesta harmaaksi pantteriksi. Tutkielma suomalaisen vanhuuden historiasta. Talous- ja sosiaalhistoriallisia tutkimuksia* 1. Helsinki; Helsingin yliopisto, 12–37.
- Ojakangas, M. (1992). 'Kuri käsittää koulun koko elämän...' Viime vuosisadan vaihteen suomalainen kansakoulupedagogiikka ja ruumiin poliittiset teknologiat. *Sosiologia* 29 (4), 277–293.
- Ojakangas, M. (1997). *Lapsuus ja auktoriteetti*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ojanen, A. Okka, R. (1983). *Selvitys kesäyliopistojen toiminnasta vuonna 1982. Suomen kesäyliopistot ry:n julkaisu* 2/1983. Hämeenlinna: Suomen kesäyliopistot.

- Oksala, O. (1948). Työn psykologia. Helsinki: Tietomies.
- Ollila, A. 1993. Suomen kotien päivä valkenee... Marttajärjestö suomalaisessa yhteiskunnassa vuoteen 1939. Helsinki: SHS.
- Opetusministeriö (2007). Aikuiskoulutuksen vuosikirja. Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2005. Opetusministeriön julkaisuja 2007: 26. Helsinki.
- OPH (2010). Ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutus 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- OPM (1988). Opetusministeriön koulutusosaston muistio 24.3.1988. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM (1991). Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1996. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM (1996). Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995–2000. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM (2000). Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM (2002). Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietintö. Opetusministeriön työryhmien muistioita 3:2002. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM (2008). Noste-ohjelman vuosiraportti 2007. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 35. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM (2009). Vapaan sivistystyön kehittämissuunnitelma 2009–2012. Opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:12. Helsinki: Opetusministeriö.
- Orban, P. (1978). Massmedier, de nya folkrörelserna. Göteborgs universitet, Sociologiska Institutionen, monografi nr. 19.
- Östman, A.-C. (2001). Kvinnorna och åkerbruksarbetet. Om det gemensamma arbetets betydelse.
- Palkkатыöläinen (1946a). Luottamusmieskurssit Tampereella ja Porissa. Palkkатыöläinen 8.3.1946.
- Palkkатыöläinen (1946b). 189 luottamusmiestä kursseilla Kotkassa. Palkkатыöläinen 29.3.1946.
- Parikka, R. (1988). Nelikierre. Työn ja ammattiyhdistystoiminnan historiaa Kaapelitehtaalla 1912–1988. Helsinki.
- Parikka, R. (toim.). Suomalaisen työn historiaa. Helsinki: SKS.
- Parker, M. (2002). Against Management. Organization in the age of managerialism. Cambridge: Polity.
- Partanen, M. (1987). Jyväskylän ikääntyvien yliopisto. Aikuiskasvatus 17 (1–2), 63–65.
- Payne, J. (2006). The Norwegian Competence Reform and the Limits of Lifelong Learning. International Journal of Lifelong Education 25 (5), 477–505.
- Peltonen, M. (1992). Talolliset ja torpparit. Helsinki: SHS.
- Peltonen, M. (1999). Työnjako sosiaalisena tilana – Sukupuolenmukaisesta työnjaosta maataloudessa.

- Peltosalmi, J. & Siisiäinen, M. (2009). Yhdistysten toimialan mukainen luokittelumalli II. Helsinki: Sosiaali- ja terveys-
turvan Keskusliitto.
- Pero, P. (1929). Ammattienedistämislaitoksen toiminnasta. Teoksessa Teollisuusteknikko. Helsinki: Helsingin Teolli-
suusteknikkojen Yhdistyksen vuosijulkaisu 1929.
- Pitkänen, M. (2000). Eläkeläisten osallistuminen opintotoimintaan. Teoksessa Sallila, P. (toim.) Oppiminen ja ikäänty-
minen. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 182–200.
- Pohjanpää, K., Niemi, H. & Ruuskanen, T. (2008). Osallistuminen aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutustutkimus 2006.
Helsinki: Tilastokeskus.
- Pohls, M. (1999). Kansanliike Kuortaneella. Kuisma, M., Henttinen, Karhu, S., Pohls, M. Kansan talous. Helsinki: Peller-
vo-seura.
- Przeworski, A. (1977). Proletariat into Class: The process of class formation from Karl Kautsky's 'Class struggle' to re-
cent controversies. *Politics and Society* 7 (4), 343–401.
- Puronen, L. (toim.) (1993). Aikuiskoulutuksen tilastot vuodelta 1992. Raporttisarja 58: 1993. Helsinki.
- Putnam, R. D., Leonardi, R. & Raffaella Y. N. (1993). Making Democracy Work. Civic traditions in modern Italy.
Princeton: Princeton University Press.
- Puukari, A. (1953). Suomen Metalliteollisuuden Työnantajaliitto 1903–1953. Helsinki: Suomen Metalliteollisuuden
Työnantajaliitto.
- Pyöriä, P. (2003). Eriarvoinen tietoyhteiskunta. Teoksessa Melin, H. & Nikula, J. (toim.) Yhteiskunnallinen muutos.
Tampere: Vastapaino, 193–205.
- Pyykkönen, M. (2007). Järjestäytyvät diasporat. Etnisyys, kansalaisuus, integraatio ja hallinta maahanmuuttajien
yhdistystoiminnassa. *Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 306.
- Pöntinen, S. (1983). Social Mobility and Social Structure: A comparison of Scandinavian countries 1983. Helsinki: So-
cietas scientiarum Fennica.
- Pöysä, J. (1997). Jätkän synty. Helsinki: SKS.
- Rahikainen, M. & Räisänen, T. (toim.). Työllä ei oo kukkaan rikastunna. Tampere: SKS.
- Rahkonen, K. (2000). Vanhojen miesten ja naisten elintavat ja terveydentila. Teoksessa Rahkonen, O. & Lahelma, E.
(toim.) Elämäнкаari ja terveys. Helsinki: Gaudeamus, 167–185.
- Rainio, K. (1955). Leadership Qualities; A Theoretical Inquiry and an Experimental Study on Foremen. *Annales Acade-
miae Scientiarum Fennicae. Ser. B, Tom. 95,1*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Rajakorpi, A. & Vesterbacka, M. (toim.) (2004). Lastuja Rautaveden rannalta. Vammalan lukio 1904 – 2004. Hämeen-
linna: Karisto Oy.
- Rantalaiho, L. & Heiskanen, T. (toim.) (1997). Gendered Practices in Working Life. London: MacMillan Press.
- Rantamaa, P. (2001). Ikä ja sen merkitykset. Teoksessa Sankari, A. & Jyrkämä, J. (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän
sociologiaa. Tampere: Vastapaino, 49–95.

- Rantanen, P. & Saari-Musakka, M. (1994). Opintokeskukset ja sivistysjärjestöt. Aikuiskoulutus 1990-luvun Suomessa. Jakku-Sihvonen, R. & Yrjölä, P. Helsinki: Opetushallitus. 95–118.
- Rationalisointiliitto (1975). Rationalisointiliitto ry. Historiikki 1944–1974. Jäsenmatrikkeli. Helsinki.
- Rautavaara, A. (1947). Propaganda ja turvallisuustyö. Varokeino 4.
- Rautavaara, A. (1959). Työelämämme suhdeongelmia. Sosiaalinen Aikakauskirja 3 (vihko 7–8), 293–300.
- Rawls, J. (1988). Oikeudenmukaisuusteoria. Helsinki: WSOY.
- Reuling, J. (1998). The German 'Berufsprinzip' as a model for regulating training content and qualification standards. Nijhof, W. and Streumer, J.N. (toim.). Key Qualifications in Work and Education. Dordrecht/Boston/London: Kluwer.
- Reuna, R. (1985). Puutyöläisten historia II. Puutyöläiset ja heidän liittonsa työmarkkinoilla 1931–1973. Helsinki: Puutyöväen Liitto Ry.
- Rinne, R. & Antikainen, A. (2010) Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi (aika 1960-luvulta 2000-luvulle). Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Rinne, R. & Jauhiainen A. (2005). The Meaning of Lifelong Learning, Ageing Generations and Knowledge Society. Paper presented in the Nordic Educational Research Association, NERA 33rd Congress in Oslo, Norway, March 10–12, 2005.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. (2006). Ikääntyneet sukupolvet, koulutuksen merkitys ja tietoyhteiskunta. Teoksessa Mäkinen, M., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäisen oppimiseen. Helsinki: Ps-kustannus, 175–196.
- Rinne, R. & Salmi, E. (1998). Oppimisen uusi järjestys. Tampere: Vastapaino.
- Rinne, R. & Vanttaja, M. (1999). Suomalaista aikuiskoulutuspolitiikkaa. Muutoksia ja jännitteitä 1980- ja 1990-luvuilla. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisuja 67. Helsinki: Opetusministeriö.
- Rinne, R. (1997). Koulutus ja työ jälkimodernissa yhteiskunnassa. Kasvatus 28 (5), 450–461.
- Rinne, R. (2010). (Painossa) Koulutetun eliitin erottautuminen. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi (aika 1960-luvulta 2000-luvulle). Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Rinne, R., Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. (2008). Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Kasvatusalan tutkimuksia 36.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Ahola, S. (1992). Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Osallistuminen, kasautuminen ja preferenssit. Koulutussosiologian tutkimusyksikön raportteja 10. Turku: Turun yliopisto.
- Rintala, T. (2003). Vanhuskuvat ja vanhushuollon muotoutuminen 1850-luvulta 1990-luvulle. Sosiaali- ja terveysalan tutkimuksia 132. Helsinki: Stakes.
- Rintala, T. (2005). Euroopan unionin sosiaalipoliittiset linjaukset ja suomalainen vanhuuspolitiikka. Yhteiskuntapolitiikka 70 (4), 396–410.
- Rokkan, S. (1970). Citizens, Elections, Parties. Approaches to the comparative study of the processes of development. Oslo: Universitetsforlaget.

- Rommelspacher, B. (1992). *Mitmenschlichkeit und Unterwerfung. Zum Ambivalenz der weiblichen Moral*. Frankfurt am Main: Campus.
- Ronkainen, S. (1999). *Ajan ja paikan merkitsemät*. Tampere: Vastapaino.
- Roos, J. P. (1987). *Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Rose, N. (1990). *Governing the Soul. The shaping of the private self*. Lontoo–New York: Routledge.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rouhelo, A. (2008). Akateemiset urapolut. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen alan generalistien urapolkujen alkuvaiheet 1980- ja 1990-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja C: 277. Turku: Turun yliopisto.
- Rubenson, K. (1991). Aikuiskoulutuksen kehittäminen – markkinavoimien ohjattavaksi vai tavoitteiseen politiikkaan? *Aikuiskasvatus* 11 (2), 66–75.
- Ruoholinna, T. (2009). Ikääntyvät työelämässä. Päihittääkö nuoruus ja koulutus aikuisuuden ja kokemuksen? Turun yliopiston julkaisuja C: 288. Turku: Turun yliopisto.
- Ruoholinna, T. (toim.) (2001). Tarkasteluja aikuiskoulutuksen kentältä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:193. Turku: Turun yliopisto, 163–190.
- SAK (1950). *Suomen Ammattiyhdistysten Keskusliiton työvaliokunnan pöytäkirja 15.8.1950*. Helsinki: Työväen Arkisto.
- Sallila, P. (toim.) (2002). *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Salo, P. (2008). Kansansivistystyö Suomessa ja muissa Pohjoismaissa. Teoksessa Suoranta, J., Kauppila, J., Rekola, H., Salo, P. & Vanhalakka-Ruoho, M.: *Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen*. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopisto, 157–175.
- Schiller, B. (1989). En skandinavisk demokratimodell inför framtiden. Teoksessa *Saltsjöbadsavtalet 50 år. Forskare och parter begrundar en epok 1938–1988*. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Schmid, R. (1977). *Intelligenz- und Leistungsmessung. Geschichte und Funktion psychologischer Tests*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Schofer, E. & Fourcade-Gourinchas, M. (2001). The Structural Contexts of Civic Engagement: Voluntary association membership in comparative perspective. *American Sociological Review* 66 (6), 806–828.
- Sederholm, J. J. (1915). *Työn tie*. Suomentanut Jalmari Kekkonen. Helsinki: WSOY.
- Seeck, H. & Järvelä, S. (2007). Katsaus taylorismin saapumisesta Suomeen ja sen asemasta työnjohtokoulutuksen osana 1910–1950. *Työelämän tutkimus* 5 (3), 251–259.
- Seeck, H. (2008). *Johtamisopit Suomessa. Taylorismista innovaatioteorioihin*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. Yale: Yale University Press.
- SIA (1935). *Sveriges Industriförbunds Arbetsledareinstitut 1930–1935*. Stockholm.

- Siisiäinen, M. & Kankainen, T. (2009). Järjestötoiminnan kehitys ja tulevaisuudennäkymät Suomessa. Teoksessa: Suomalaiset osallistujina. Julkaisu 5. Helsinki: Oikeusministeriö, 91–138.
- Siisiäinen, M. (1986). Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 57. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Siisiäinen, M. (2009a). New and Old Associations as Trusting Networks: Tracing social capital in Jyväskylä. Teoksessa Häkli, J. & Minca, C. (toim.) *Social Capital and Urban Networks of Trust*. Farnham: Ashgate, 267–294.
- Siisiäinen, M. (2009b). *Differentia Specifica of Voluntary Organizing in Finland*. Teoksessa Konttinen, A. (toim.) *Civic Mind in Finland*. Tampere: Tampere University Press, 85–111.
- Siisiäinen, M. (2009c). New Voluntary Associations and the Representation of Interests. Teoksessa Pyykkönen, M., Simanainen, N. & Sokka, S. (toim.) *What about Cultural Policy? Interdisciplinary perspectives on culture and politics*. Jyväskylä: SoPhi, 197–217.
- Siisiäinen, M. (2009d). Social Movements and Voluntary Associations as Autopoietic Systems. Paper prepared for presentation at the 9th European Sociological Association Conference, RN 25 Social Movements. Lisbon, Portugal, 2–5. September, 2009.
- Siltala, J. 2009. *Sisällissodan psykohistoria*. Keuruu: Otava.
- Silvennoinen, H. (1993). Työllisyyslisäluokat lamasta lamaan: 15 vuotta lisäopetusta peruskoulun 10. luokalla. *Kasvatus* 24 (4), 364–376.
- Silvennoinen, H. (1996). Miten koulutus vaikuttaa työttömyyteen? *Aikuiskasvatus* 16 (3), 177–183.
- Silvennoinen, H. (1999). *Aikuiskoulutus ja työttömyys*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Silvennoinen, H. (2002). *Koulutus marginalisaation hallintana*. Helsinki: Gaudeamus.
- Silvennoinen, H., Tulkki, P. & Honkanen, P. (1998). Jälkikirjoitus: iloisesti oppien hyvään elämään. Teoksessa Silvennoinen, H. & Tulkki, P. (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Tampere: Tammer-Paino Oy, 215–251.
- Silverman, M. (1999). *Facing Postmodernism. Contemporary French thought on culture and society*. Lontoo: Routledge.
- Simmel, G. (1890). *Soziale Differenzierung. Sociologische und Psychologische Untersuchungen*. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Simola, H. & Rinne, R. (2010). (Painossa) Koulutuspolitiikka ja kontingenssi: Suomen PISA-ihmeen taustan historiallissosiologista erittelyä vertailun teoreettisesta näkökulmasta. *Kasvatus*.
- Sipilä, P. 1998. *Sukupuolitettu ihminen. Kokonainen etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Soinivaara, O. (2007). *Vauraus ja aika*. Helsinki: Teos.
- SPTL (1928). Suomen Puunjalostusteollisuuden Työnantajaliiton kiertokirjeet n:o 23 ja 24, 13.12.1928. Mikkeli: Suomen Elinkeinoelämän Keskusarkisto.
- SPTL (1937). Suomen Puunjalostusteollisuuden Työnantajaliiton kiertokirjeet n:o 3, 5.1.1937 ja n:o 20 10.9.1937. Mikkeli: Suomen Elinkeinoelämän Keskusarkisto.

- SPTL (1938). Suomen Puunjalostusteollisuuden Työnantajaliiton kiertokirje n:o 5, 31.1.1938. Mikkeli: Suomen Elinkeinoelämän Keskusarkisto.
- SPTL (1939). Suomen Puunjalostusteollisuuden Työnantajaliiton kiertokirje n:o 4, 24.1.1939. Mikkeli: Suomen Elinkeinoelämän Keskusarkisto.
- SPTL (1941). Suomen Puunjalostusteollisuuden Työnantajaliiton kiertokirje n:o 5, 11.2.1941. Mikkeli: Suomen Elinkeinoelämän Keskusarkisto.
- SPTL (1946). Suomen Puunjalostusteollisuuden Työnantajaliiton kiertokirje n:o 9, 18.1.1946. Mikkeli: Suomen Elinkeinoelämän Keskusarkisto.
- Stasz, C. 1998. *Generic Skills at work: implications for occupationally oriented education*. Nijhof, W. and Streumer, J. N. (toim.). *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer.
- STK (1930). De Nordiska arbetsgivarföreningarnas permanenta utskotts sammanträde i Stockholm den 3 och 4 januari 1930. STK I H 2:2 Pohjoismaiden työnantajaliittojen kokousasiakirjat 1929–1934, vaippa 'STK v. 1930'. Mikkeli: Suomen Elinkeinoelämän Keskusarkisto.
- STK (1945). Suomen Työnantajain Keskusliiton kiertokirje n:o 125/45 30.4.1945. STK I D 14:4. Mikkeli: Suomen Elinkeinoelämän Keskusarkisto.
- Stranius, L. (2009). Epämuodollinen kansalaistoiminta – järjestötoiminnasta kevytaktivismiin. Teoksessa *Suomalaiset osallistujina*. Julkaisu 5. Helsinki: Oikeusministeriö, 139–170.
- STV (2004). Suomen tilastollinen vuosikirja. 99. vuosikerta. Helsinki: Tilastokeskus.
- Sulkunen, I. (1986). *Raittius kansalaisuskontona. Raittiusliike ja järjestäytyminen 1870-luvulta suurlakon jälkeisiin vuosiin*. Helsinki: SHS.
- Sulkunen, I. (1989). *Naisten järjestäytyminen ja kaksijakoinen kansalaisuus*. Alapuro, R., Liikanen, I., Smeds, K., Stenius, H. *Kansa liikkeessä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Suomen kesäyliopistot ry 1998–2001. *Selvitys kesäyliopistojen toiminnasta vuonna 1997, vuonna 1998, 2000*. Tampere: Suomen kesäyliopistot.
- Suomen tilastollinen vuosikirja. 1983; 1990; 1996; 2001. Helsinki.
- Suoranta, A. (2009). *Halvennettu työ. Pätkätyö ja sukupuoli sopimusyhteiskuntaa edeltävissä työmarkkinakäytännöissä*. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, J. (1998). *Aikuisoppijan merkitys moderneissa ja postmoderneissa teorioissa*. *Aikuiskasvatus* 18 (1), 22–32.
- Suoranta, J. Kauppila, J. & Salo, P. (2008). *Aikuiskasvatus siltatieteenä*. Teoksessa Suoranta, J., Kauppila, J., Rekola, H., Salo, P. & Vanhalakka-Ruoho, M.: *Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 9–20.
- Suoranta, J., Kauppila, J. Rekola, H., Salo, P. & Vanhalakka-Ruoho; M. (2008). *Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- SVT XXXII (1933). *Sosialisia erikoistutkimuksia 11. Teknillisen henkilökunnan työ- ja palkkausolot vuonna 1929*. Suomen Virallinen Tilasto XXXII. Helsinki.

Tallberg, M. (1991). Den sekularä sjuksköterskan i Finland från 1700-talet till den enthetliga utbildningens början 1930. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Tehostaja 6/1948.

TEM (2008). Työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen vuositilastot vuonna 2007. Työ- ja elinkeinoministeriö. Tilastotiedote 2008:3.

TEM (2010). Työ- ja elinkeinoministeriön työttömyystilastot, heinäkuu 2010.

TEM 2010:3. Työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen vuositilastot vuonna 2009. TEM Tilastotiedote 2010:3. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.

Tenbruck, F. H. (1979). Die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft: der Fall der Moderne. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Teräs, K. (1985). Verstaaliikkeistä suurtaisteluihin. Metallin historia vuosilta 1894–1930. Helsinki: Kirjayhtymä.

Teräs, K. (1995). Paikallisten työmarkkinasuhteiden kausi. Ammattiyhdistykset ja työsuhteiden sääntely Turussa 1880-luvulta 1950-luvulle. Turku: Turun maakuntamuseo.

Teräs, K. (1999). Hampuuseista ahtaajiksi – käsipelistä konetyöhön. Teoksessa Lappalainen, J. T. (toim.) Turun sataman historia. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Teräs, K. (2001a). Arjessa ja liikkeessä. Verkostonäkökulma modernisoituviiin työelämän suhteisiin 1880–1920. Bibliotheca Historica 66. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Teräs, K. (2001b). ”Oppi oli varastettava”. Epämuodollista ammatin oppimista 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa. Teoksessa Anttila, A.-H. & Suoranta, A. (toim.). Ammattia oppimassa. Tieto, taito ja osaaminen työelämässä. Väki voimakas 14. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura.

Teräs, K. (2002). Modernisoituvat satamat. Teknologia, työ ja satamien kehittäminen. Teoksessa Pylkkänen, A., Bergholm, T. & Teräs, K. Satamillaan maa hengittää. Suomen Satamaliiton historia 1923–2000. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Teräs, K. (2008). Työnantajayhteistyön alkuvaiheet Turussa. Turun Työnantajain Yhdistys työnantajapolitiikan suunnannäyttäjänä vuosina 1898–1918. Turun maakuntamuseon Julkaisuja 15. Turku: Turun kaupunki.

Tietomies (1955). Teollisuuden työnjohtajakoulutus. Helsinki: Tietomies.

Tietomies 25 vuotta. Rastor-uutiset 4/1971.

Tikkanen, T., Ruth, J.-E. & Kuusinen, J. (1994). Ikääntyvien opiskelu ja koulutus. Aikuiskasvatus 2, 113–121.

Tilastokeskus (2001). Oppilaitostilastot 2001. Helsinki: Tilastokeskus.

Tilastokeskus (2005). Oppilaitostilastot 2004. Koulutus 2004:3. Helsinki: Tilastokeskus.

Tilastokeskus (2007). Oppilaitostilastot 2006. Helsinki: Tilastokeskus.

Tilastokeskus (2008). Aikuiskoulutustutkimus 2006. Helsinki: Tilastokeskus.

- Tilastokeskus (2009a). Oppilaitostilastot 2008. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus (2010a). Oppilaitostilastot 2009. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus (2010c). Vuoden 2005 ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden ikäjakaumataulukot. Koulutustilastot. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilly, C. & Tilly, C. (1998). *Work under Capitalism*. Boulder: Westview Press.
- Tocqueville, A. (2007). *Demokratia Amerikassa*. Tampere: Vastapaino.
- Toiviainen, T. (2002). Vapaan sivistystyön visiot. Castrenilaista laatuviiniä uusissa tammitynnyreissä. Helsingin kaupungin suomenkielisen työväenopiston julkaisuja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Touraine, A. (1981). *The Voice and the Eye. An analysis of social movements*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trägårdh, L. (toim.). (2007). *State and Civil Society in Northern Europe. The Swedish model reconsidered*. New York & Oxford: Berghahn Books.
- TTO (1946–1958). *Teollisuuden Työnjohto-opiston vuosikertomukset 1946–1958*. Kirkkonummi: Johtamistaidon Opiston arkisto.
- Tuijnman, A. & Hellström, Z. (2001a). *Curious Mind. Nordic Adult Education Compared*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Tuijnman, A. & Hellström, Z. (2001b). *Nordic Adult Education Compared: Background, aims and key results*. Golden Riches. *Nordic Adult Learning* 2, 2–6.
- Tuijnman, A. C. (1996). *The Expansion of Adult Education and Training in Europe: Trends and issues*. Teoksessa Raggatt, P., Edwards, R. & Small, N. (toim.) *The Learning Society: Challenges and trends*. London–New York: Routledge.
- Tulkki, P. 1996. *Valtion virka vai teollinen työ*. Turku: RUSE.
- Tuomi, J. (2000). *Aetatis hominum – elämäkulun vaiheet antiikin ja keskiajan kirjallisuudessa*. Teoksessa Heikkinen, E. & Tuomi, J. (toim.) *Suomalainen elämäkulttuuri*. Helsinki: Tammi, 13–57.
- Tuomisto, J. (1977). *Kansanvalistustyöstä aikuiskoulutukseen*. Teoksessa *Vapaa-aika ja aikuiskasvatus. Vapaan sivistystyön XXI vuosikirja*. Helsinki: WSOY.
- Tuomisto, J. (1986). *Teollisuuden koulutustehtävien kehittyminen. Tutkimus teollisuustyöntekijien koulutustoiminnan ja kvalifikaatiointressien historiallisesta kehityksestä Suomessa*. *Acta Universitatis Tamperensis A*: 209. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tuomisto, J. (1989). *Aikuiskasvatuksen suuri linja – sivistyksellisen tasa-arvoisuuden edistäminen*. Teoksessa *Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Vapaan sivistystyön XXXI vuosikirja*. Pieksämäki: Kansanvalistusseura.
- Tuomisto, J. (1998). *Keskitetystä aikuiskoulutussuunnittelusta markkinoiden ohjaukseen- ja takaisin? Koulutusmarkkinat tarvitseva edelleen sääntelyä*. *Aikuiskasvatus* 18 (4), 268–280.
- Tuomisto, J. (2002). *Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jotain?* Teoksessa Sallila, P. (toim.). *Elämälaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Turun kaupunki (2006). Turun kaupungin maahanmuuttajien kotouttamisohjelmassa vuosille 2007–2011. Turku: Turun kaupunki.
- Työn äärestä (1948). Yhtiömme työnjohtajat 'koulunpenkillä'. Kirjeopiskelu saanut laajat mittasuhteet. Työn äärestä 3.
- Työn äärestä (1949). Työnjohtajien opintokerhotoiminnasta Valkeakoskella. Työn äärestä 1.
- Työväenopiston arkistot. Db3. Espoon kaupungin työväenopisto (1957–87).
- Uudistuva, ihmisläheinen ja kilpailukykyinen Suomi (2006). Kansallinen tietoyhteiskuntastrategia 2007–2015. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Uusitalo, H. (1985). Luokkarakenne ja intressien organisoituminen. *Sosiologia* 22 (3), 165–176.
- Vaherva, T., Malinen, A., Moisio, A., Raivola, R., Salo, P., Kantasalmi, K., Kamppi, P. & Silvennoinen H. (2006). Vapaan sivistystyön oppilaitosrakenne ja palvelukyky. Koulutuspoliittisen arviointineuvoston julkaisuja 16. Helsinki: Opetusministeriö.
- Valke, A. (2005). Opintokerho – Vapaata aikuisopiskelua ryhmässä. Esiselvitys opintokerhotoiminnan kehittämismahdollisuuksista Opetusministeriölle. Helsinki: Opintokeskuseura.
- Valkola, V. (1937). Teollisuuden työnjohtajakurssit. *Teollisuuslehti* 10.
- Valtioneuvosto (2004). Hyvä yhteiskunta kaiken ikäisille. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko väestönkehityksestä, väestöpolitiikasta ja ikärakenteen muutoksesta. Valtioneuvoston kanslian julkaisuja 27/2004. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Vanttaja, M & Rinne, R. (2001). Vanhat vaatteet, uudet aatteet: kohti työelämävetoista aikuiskoulutuspolitiikkaa. Teoksessa Mäkinen, R. & Poropudas, O. (toim.) *Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta*. Koulutuspoliittinen artikkelikoelma. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:67. Turku: Turun yliopisto, 129–166.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. (1998). Koulutus, eriarvoisuus ja koettu marginaalisuus. *Yhteiskuntapolitiikka* 63 (4), 350–356.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. (2006). The Young Outsiders: The later life courses of 'drop-out youths'. *International Journal of Lifelong Education* 25 (2), 173–184.
- Vanttaja, M. & Rinne, R. (2008). Suomalainen koulutusjärjestelmä ja koulutuspolitiikka 1990- ja 2000-luvuilla. Teoksessa Rinne, R., Jögi, L., Leppänen, R., Korppas, M. & Klemelä, K. (toim.) *Suomalainen ja virolainen koulutus ja EU:n uusi koulutuspolitiikka*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:208. Turku: Turun yliopisto, 19–128.
- Vapaan sivistystyön vuosikirjat 1974–85. Helsinki: Otava (vuodesta 1985 Helsinki: Kirjastopalvelu).
- Varmola, T. (1996). Markkinasuuntautuneen koulutuksen aikakauteen? *Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A*, vol. 524. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Vilkko, A. (2004). Elämänkulku ja elämänkulun kerronta. Teoksessa Heikkinen, E. & Tuomi, J. (toim.) *Suomalainen elämänkulku*. Helsinki: Tammi, 74–85.
- Vincent, J. A. (1999). *Politics, Power and Old Age*. Buckingham: Open University Press.
- Vincent, J. A. (2003). Vanhuus, sairaus, kuolema ja kuolemattomuus: biolääketieteellisten ikääntymismallien kulttuuri-gerontologinen kritiikki. *Gerontologia* 4, 177–183.

- Virta, I. (2004). Tyrvään yhteiskoulun – Vammalan lukion historiikki. Teoksessa Rajakorpi, A. & Vesterbacka, M. (toim.) Lastuja Rautaveden rannalta. Vammalan lukio 1904–2004. Hämeenlinna: Karisto Oy, 6–123.
- Virta, I. (2010). Työväenopistoa yhdeksän toimikauden verran. Teoksessa Virta, I. (toim.) Palan painikkeeksi: Muistelmia Turun suomenkielisen työväenopiston 100-vuotiselta taipaleelta. Turun suomenkielisen työväenopiston julkaisu. Turku: Painosalama Oy, 9–17.
- Virtanen, M. (2010). Eliniän kasvu. Yhteiskuntapolitiikka 75 (3), 239–240.
- Vuorikoski, M. & Ojala, H. (2006). Sukupuoli aikuiskasvatuksen tutkimuskohteeksi. Aikuiskasvatus 4/2006.
- Vuorio-Lehti, M. (2006). Valkolakin viesti. Ylioppilastutkintokeskustelu Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Turun yliopiston julkaisuja C: 253. Turku: Turun yliopisto.
- Wain, K. (2000). The Learning Society: postmodern politics. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 35–53.
- Waris, H. (1948). Suomalaisen yhteiskunnan rakenne. Helsinki: Otava.
- Waris, H. (1968). Muuttuva suomalainen yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Weber, M. (1911). Geschäftsbericht. In: Verhandlungen des ersten deutschen Soziologentages vom 19. –22. Oktober. Tübingen, 39–61.
- Weber, M. (1978). The Nature of Social Action. Teoksessa Runciman, W. G. (toim.) Weber. Selections in translation. Cambridge: University Press, 7–32.
- Wilmi, J. (1991). Isäntäväet ja palvelusväen pito 1600-luvulla ja 1700-luvun alkupuolella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Wren, D. A. (1994). The Evolution of Management Thought. Fourth Edition. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Yenereall, J. D. (2000). Ikääntyvät opiskelijan roolissa. OASIS-ohjelman ja ikääntyvien yliopiston vertailua. Teoksessa Sallila, P. (toim.) Oppiminen ja ikääntyminen. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja. Helsinki: Kansavalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 164–181.
- Young, M. (1958). The Rise of the Meritocracy 1870–2033. Harmondsworth: Penguin.
- Ziehe, T. (1991). Uusi Nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

Muut lähteet

- Akava (2008). Akavaaka. Tietoa akavalaisista työelämässä. Helsinki: Akava.
http://www.akava.fi/files/506/Akavaaka_net.pdf
- Avoin yliopisto (2009). Avoimen yliopiston väljäluvut. <http://tilastot.avoinyliopisto.fi/Default.aspx?ID=57>
- Beijing Declaration (1995). <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/declar.htm>.
- EQF_en 2008. <http://www.minedu.fi/>

EUROSTAT (2009). Significant country differences in adult learning. Statistics in focus 44/2009.
http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/product_details/publication?p_product_code=KS-SF-09-044

Gender and Qualification. (2003). Final report. University of Flensburg. <http://www.uni-flensburg.de/>

GENDER MAINSTREAMING IN EDUCATION AND EMPLOYMENT
[http://roentgen.etf.eu.int/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/B0E04DDF3BF831FFC12572830051F3C4/\\$File/NOTE6YFEXE.pdf](http://roentgen.etf.eu.int/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/B0E04DDF3BF831FFC12572830051F3C4/$File/NOTE6YFEXE.pdf)

Huusko, A. (2007). Hakeva toiminta Noste-hankkeissa vuonna 2006. Joensuun yliopisto: Sosiologian oppiaine.
<http://www.noste-ohjelma.fi/>

Kalatalouden Keskusliitto. http://www.ahven.net/suomi/vapaa_ajan_kalastus.php.

Kansallinen liikuntatutkimus 2005–2006.
http://www.slu.fi/@Bin/120789/Kansallinen_liikuntatutkimus_2005_2006_Aikuiset_taitettu.pdf.

Karisto, A. (2004). Kolmas ikä: uusia näkökulmia väestön vanhenemiseen. Ikääntyminen voimavarana. Tulevaisuusse-
lonteon liiteraportti. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja: 3. <http://helda.helsinki.fi/handle/10224/4042>

Konttinen, Esa & Peltokoski, Jukka (toim.) (2010) "Verkostojen liikettä". Jyväskylän yliopisto: Kansalaisyhteiskunnan
tutkimusportaali <http://kans.jyu.fi>

Kuntaliitto (2009). Kunta- ja palvelurakennemuutos.
http://www.kunnat.net/k_perussivu.asp?path=1;55264;55275;82183

L351/2003. Ammattikorkeakoululaki. <http://www.finlex.fi/lains/index.html>

L558/2009. Yliopistolaki. <http://www.finlex.fi/lains/index.html>

L645/1997. Yliopistolaki. <http://www.finlex.fi/lains/index.html>

Myrskylä, M. (2010). Elämme toistakymmentä vuotta elinajanodotetta pidempään. Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/artikkelit/2010/art_2010-02-18_001.html

OECD (2009). Education at Glance 2008. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf>

OKM (2010). Aikuisten opinnot ja korkeakoulututkinnot ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Helsinki: Opetus- ja
kulttuuriministeriö.
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/opiskelu_ja_tutkinnot/korkeakoulututkinnot_ammattikorkeakouluissa_ja_yliopistoissa/?lang=fi

Opetusministeriö 2008.
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/aikuiskoulutusjaerjestelmae/vapaa_sivistystyoe/?lang=fi>.

OPM (2004). Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisu 2004:6. Helsinki:
Opetusministeriö. <http://www.minedu.fi/opm/koulutus/asiakirjat/kehittamissuunnitelma041203.pdf>

OPM (2005). Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Kehittämissuunnitelmassa asetettujen vuoden 2008 koulutustarjonnan
tavoitteiden väliarviointi. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:45. Helsinki: Opetusministeriö.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/tr45.pdf?lang=fi>

OPM (2007). Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm09.pdf?lang=fi>

OPM (2007). Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Helsinki: Opetusministeriö.
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf

OPM (2008). Korkeakoulujen aikuiskoulutuksen nykytila ja kehittämiskohteet. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:38. Helsinki: Opetusministeriö.
http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2008/Korkeakoulujen_aikuiskoulutuksen_nykytila_ja_kehittamiskohteet.html

OPM (2009). KOTA-käsikirja 31.12.2009. Yliopistotiedostojen perustietosisältö. Helsinki: Opetusministeriö.
https://kotayksi.csc.fi/online/pages/valintahelp/KOTA-kasikirja_2009.pdf

Peltokoski, J. (2006). Prekariaatti, palkitsematon elämä. Teoksessa Hoikkala, T. & Salasuo, M.: Prekaarihuoska? Portfolio-opolvi, perustulo ja kansalaistoiminta. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 21–26. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi>

Quality Assurance Framework for Vocational education 2008. <http://www.nbe.fi/>

Sihvonen, J. (2008). Yhteenveto koulutuksen arviointineuvoston vapaan sivistystyön arviointiraporteista. www.vsy.fi/doc/Yhteenveto_arviointiraporteista_JS.pdf

Sivistys (2009). Kansalaisopistot nostavat kurssimaksujaan.
http://www.sivistysnet/ uutiset/kansalaisopistot_nostavat_maksujaan.html

SMKL. <http://www.eramies.org/NewFiles/historia.html>.

Suomen jääkiekkoliitto. <http://www.finhockey.fi/info/>

Suomen Metsästäjäliitto. <http://www.metsastajaliitto.fi/?q=node/6>.

SVK. <http://www.vapaa-ajankalastaja.fi/?svk=15>.

Tilastokeskus (2005). Kokopäivä- ja osa-aikaopiskelu korkeakouluissa 2003. Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/yop/2003/yop_2003_2005-03-09_kat_001.html

Tilastokeskus (2009). Internetin käytön yleisyys iän mukaan 2009, % -osuus väestöstä.
http://www.stat.fi/til/sutivi/2009/sutivi_2009_2009-09-08_kuv_001.html

Tilastokeskus (2009b). Luokitukset. Työkäinen väestö. Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/meta/kas/tyoikain_vaesto.html

Tilastokeskus (2010). Tietoa tilastoista > käsitteet ja määritelmät > Aikuiskoulutus.
<http://www.stat.fi/meta/kas/aikuiskoulutus.html>

Tilastokeskus (2010b). Yliopistotutkintojen läpäisy parani yli 10 prosenttiyksikköä. Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/opku/2008/opku_2008_2010-05-20_tie_001_fi.html

Tutkintojen kansallinen viitekehys. 2009. <http://www.nbe.fi/>

UK Government, Directgov (2009). Getting into higher education as a mature student.
http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/UniversityAndHigherEducation/WhyGoToUniversityOrCollege/DG_4017026

VN (2009). Valtioneuvoston tiedotteita. Helsinki: Valtioneuvosto.
<http://www.valtioneuvosto.fi/ajankohtaista/tiedotteet/>

VSY (2009). VSY:N VISIO 2010. Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö. <http://www.vsy.fi/index.php?k=11461>

Wikipedia (2010). Wikipedia – vapaa tietosanakirja. <http://fi.wikipedia.org/wiki/Demokratia> (luettu 15.6. 2010).