

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Lehtomäki, Elina

Title: Koulutuksessa ja kehitysyhteistyössä tarvittavan asiantuntemuksen todellisuus

Year: 2002

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittaja, 2002

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Lehtomäki, E. (2002). Koulutuksessa ja kehitysyhteistyössä tarvittavan asiantuntemuksen todellisuus. Aikuiskasvatus, Kansainvälisiä näkökulmia, 22(1), 64-67.
<https://doi.org/10.33336/aik.93400>

Koulutuksessa ja kehitysyhteistyössä tarvittavan asiantuntemuksen todellisuus

Tuomas Takala (2001).
**Koulutus kaikille – ta-
voitteet ja kehitysmai-
den todellisuus. Tam-
pere, DevEd Consulting**
(omakustanne)

Koulutusalan kehitys-
yhteistyötä 1980-luvulta alka-
en konsulttina suunnitellut ja
arvioinut professori Tuomas
Takala kuvaa oppikirjaksi tar-
koitetussa suppeassa teokses-
saan kehitysmaiden perusope-
tuksen muutoksia. Suomen-
kielinen esitys antaa kansain-
välistyvistä koulutuksesta ja
kehitysyhteistyöstä kiinnostu-
neille sekä kehitysyhteistyötä
suunnitteleville ja toteuttavil-
le perustietoa koulutusalan
kehitysyhteistyöhön olennai-
sesti vaikuttavista kansainväli-
sistä poliittisista tahdonilma-
uksista, päätöksistä, sopimuk-
sista ja prosesseista. Kirjaan on
tiivistetty yleiskuva koulutus-
sektorin kansainvälisen yh-
teistyön keskeisestä teemasta
Education for All (EFA) jase-
n taustasta sekä koulutukseen
osallistumisen kehityksestä.
Lisäksi Takala tarkastelee kehi-
tysyhteistyön roolia ja vaihto-
ehtoja peruskoulutuksen ky-
synnän, tarjonnan ja laadun
kehittämisessä.

Optimistisesti koulu-
tuksen merkitykseen sosiaali-
sessa ja taloudellisessa kehi-
tyksessä suhtautuvalle Takalan
kirja on melko surullista luet-
tavaa. Koulutus kaikille on
periaatteessa ollut maailman-
laajuisen yhteistyön tavoitteen-
na jo vuodesta 1948, jolloin

YK määritteli perusopetuksen
yhdeksi yleisistä ihmisoikeuk-
sista. Yli 50 vuoden ajan kan-
sainvälinen yhteisö on pohti-
nut tämän koulutuksellisen
oikeuden toteuttamista sekä
asettanut määrällisiä ja ajallisia
tavoitteita. Vaikka suurin osa
YK:n jäsenvaltioista tunnustaa
perusopetuksen kansalaistensa
oikeudeksi lainsäädäntönsä ta-
solla, on maita, joissa tämä
oikeus edelleen merkitsee
enemmänkin tavoitetta kuin
todellisuutta.

Takala pohtii, miten
vaikeaa on vertailla tietoja
koulutukseen osallistumisen
muutoksista. Monien maiden
hallinnollinen kapasiteetti on
riittämätön vertailuun tarvit-
tavien luotettavien tilastojen
tuottamiseen. Jos koulutuksen
tuki riippuu tuloksista, pelk-
kiin tilastoihin perustuva tie-
to saattaa myös antaa todelli-
suutta kauniimman kuvan
koulutukseen pääsyn ja ope-
tuksen osallistumisen muu-
toksista. Lisäksi oppivelvolli-
suuden piiriin kuuluvien las-
ten ikärajat, koulutuksen kes-
to sekä laajuus ovat maakoh-
taisesti määriteltyjä. Silti selvää
on, että vain osa maailman
väestöstä saa perusopetusta.

Kehitysmaiden erilaiset todellisuudet

Koulutus kaikille
-tavoitteen näkökulmasta Ta-
kala tarkastelee kehitysmaiden
todellisuutta lähes läpi kirjan
otsikolla Saavutuksia ja ongel-
mia. Esimerkit erilaisista yh-

teiskunnallisista rakenteista ja
kulttuurisista piirteistä sekä
koulutuksen kontekstisidon-
naisista merkityksistä valaise-
vat eri kehitysmaiden keske-
näin hyvinkin erilaisia todel-
lisuuksia. Takala mainitsee,
että osa aiemmin kehitysmai-
hin luokitelluista maista ei
enää ole kehitysmaita. Koska
luokittelukriteerit, tarkastelu-
kulmat ja maiden sosioekon-
omiset tilanteet muuttuvat,
kaipasin lukijan avuksi tässä
yhteydessä viittauksia keskus-
teluun termien *teollistunut maa/*
kehitysmaa ja *rikas/köyhä* valtio
määrittelystä (esim. Kantola
ym. 1999).

Erityisesti Saharan etelä-
puolisen Afrikan maissa, joi-
den koulutusta myös Suomi
osaltaan tukee, koulutukseen
pääsy on vaikeutunut ja ope-
tuksen osallistuminen vä-
hentynyt. Eri lähteiden perus-
teella Takala arvioi, että tämän
alueen maissa yli kolmasosa
oppilaista keskeyttää koulun-
käynnin ennen perusasteen
viidennen luokan suoritta-
mista. Köyhyys, poliittiset ja
aseelliset konfliktit sekä pe-
rusopetuksen puuttuminen
näyttävät ruokkivan toisiaan.
Saharan eteläpuolinen Afrikka
onkin Takalan mukaan koulu-
tuksen tarjonnan, laadun ja
opetuksen osallistumisen nä-
kökulmasta ongelmallisin alue.
Botswanalainen koulutuksen
tutkija professori Marope
(2000, 105) toteaa asian
huomattavasti painokkaam-
min: perusopetus on vakavas-
sa kriisissä.

Perustellusti Takala toteaa, että koulutustarjontaan, opetukseen osallistumiseen ja koulutuksen laatuun vaikuttavat tekijät, erityisesti kehitysmaissa, ovat monimutkaisia ilmiöitä. Hän kuitenkin muistuttaa, että myös teollistuneissa maissa osa ihmisistä joko syrjäytyy perusopetuksesta tai opetukseen osallistumisesta huolimatta jää luku- ja kirjoitustaidottomaksi. Lisäisin tähän, että käsite *kaikki* (All) on myös muuttunut ja kattanut väestöä eri tavoin, riippuen yhteiskunnan tilasta, kulttuurista, ihmis- ja oppimiskäsityksistä. Esimerkiksi tällaisesta kehityksestä sopii vaikkapa Suomi, jossa säädettiin yleisestä oppivelvollisuudesta jo vuonna 1921. Koulunkäynti yleistyi vähitellen, kaupungeissa kuitenkin maa-seutua nopeammin. *Koulutus kaikille* on Suomessa kuitenkin toteutunut vasta vuonna 1997, kun oikeus osallistua perusopetukseen laajennettiin kattamaan myös syvästi kehitysvammaisiksi diagnosoidut lapset (Saloviita 2001, 140).

Kansalaisjärjestöjen toteuttamat koulutusalan yhteistyöhankeet sivuutetaan kirjassa parilla maininnalla, koska ne ilmeisesti ovat liian merkityksettömiä kehitysmaiden koulutusjärjestelmien kokonaisuuden kannalta. Takala kuitenkin tunnustaa, että järjestöjen aloittama keskustelu erityisesti vammaisten lasten oikeudesta koulutukseen ja koulutusjärjestelmien tuottamasta marginalisoinnista on vaikuttanut kehitysmaiden näkemysten lisäksi myös Suomen tukemaan, kansalaisjärjestöjen kautta toteutettavaan sekä kansainväliseen monenkeskiseen ja bilateraaliseen

yhteistyöhön. Vuoden 2000 EFA-prosessin seurannassa Suomi nosti esiin EFA-keskusteluiden asialistalta usein unohtuvat asiat: niiden lasten oikeudet jotka tarvitsevat erityistä tukea oppimisessa tai jotka ovat vammaisia (Savolainen & Alasuutari 2000; ks. myös UNESCO 2001).

Takala tarkastelee ilahduttavan kriittisesti raporttien ja julkilausumien antamaa kuvaa EFA-prosessista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimukset ja keskustelut kehitysmaissa ovat tässä ohjanneet hänen ajatteluaan. Virallisten, koulutussektorin eritasojen toimijoiden lisäksi Takala on jututtanut myös oppilaita. Monimuotoisen todellisuuskuvan hahmottamiseksi ovat kollektiivisissa kulttuureissa mielestäni tärkeä myös lapsia tai oppilaita ympäröivien sosiaalisten yhteisöjen ja perheiden näkemykset koulutuksesta.

Olen samaa mieltä

Takalan kanssa siitä, että taloudellisia tekijöitä merkittävämpää on poliittinen tahto koulutuksen järjestämisessä. Esimerkkinä Takala mainitsee sosialistiset yhteiskuntakokeilut esim. Tansaniassa ja Mosambikissa. Kun 1960- ja 1970-luvuilla itsenäistyneet maat pyrkivät tarjoamaan kaikille kansalaisilleen ilmaisen koulutuksen ja terveydenhoidon, mm. pohjoismaat tukivat niiden koulutusjärjestelmien ja koko julkisen sektorin kehittämistä, ja koulutustarjonta laajeni huomattavasti. Peruspalvelut tulivat kuitenkin näille valtioille liian kalliiksi, kun elinkeinoelämän kehittäminen jäi sivuun. Takala viittaaakin koulutussektorin asemaan vain

yhtenä osana laajempaa yhteiskunnallista infrastruktuuria. Tämä näkökulma olisi ansainnut vaikka oman alaotsikon luvuissa, joissa pohditaan koulutuksen kysyntään ja tarjontaan vaikuttavia tekijöitä. On esimerkiksi vaikea perustella koulutuksen merkitystä maatalouteen tai paimentolaisuuteen ja omavaraistalouteen perustuvassa yhteiskunnassa, jossa kollektiivinen kulttuuri arvostaa perinteistä kasvatusta ja jolle koulu edustaa ulkopuolista ja vierasta.

Entä kehitysmaiden taloudellinen tila maailmankaupan näkökulmasta? Takala näkee tärkeänä ainakin ylivoimaisten velkataakkojen poistamista ja niiden maksuun tarvittavien resurssien suunnittamista sosiaalisektorille. Taloudelliseen globalisaatioon ja kauppaan Takala ei kuitenkaan ota kantaa.

Paikallisyhteisöjen ja yksityiseen rahoitukseen perustuvien koulujen riskinä Takala näkee yhteiskunnallista eriarvoisuutta. On myös muistettava, että osa paikallisyhteisöistä saa tukea maan ulkopuolelta esimerkiksi uskonnollisten liikkeiden ja yhteisöjen ylläpitämien koulujen kuluihin. Toisaalta nämä koulut pyrkivät vastaamaan perusopetuksen tarpeisiin, kun valtiot eivät siihen kykene. Samalla ne kuitenkin saattavat muuttaa kulttuuria tai jakaa väestöä esim. uskonnon perusteella. Silti paikallisyhteisöt ovat mielestäni tärkeitä koulutussektorin yhteistyökumppaneita.

Muutamassa kohdassa Takala viittaa hiukan epämääräisesti kulttuuriin tekijöi-

hin, esim. pohtiessaan paikallisyhteisöjen osallistumista koulujen rakentamiseen tal-kootyönä. Hän vertaa Sambiaa ja Mosambikia. Kulttuurin sijasta perustelisin talkootyöhön osallistumisen eroja historiallis-yhteiskunnallisilla tekijöillä. Esimerkiksi Mosambikissa sisällissota rikkoi perinteisiä sosiaalisia yhteisöjä. Sambiassa formaalin koulutuksen status oli korkeampi ja koulustraditio ehti muodostua pidemmäksi, kun taas Mosambikissa väestölle tarjottiin peruskoulutusta vasta 1970-luvulla, mutta sisällissota keskeytti erityisesti maaseudun lasten koulunkäynnin. Aiemmin itsenäistynyt Sambia tarvitsi koulutettua väestöä, kun taas Mosambikin tuotanto ja teollisuus olivat maan itsenäistymiseen, eli vuoteen 1975 asti, portugalilaisten, brittien ja eteläafrikkalaisten johdossa.

Takala arvioi, että

Saharan eteläpuolisessa Afrikassa HIV/AIDS-epidemia uhkaa kokonaisten koulutusjärjestelmien toimintaa, opettajien, oppilaiden vanhempien ja jopa lapsien terveyttä ja elämää. Oppilasmääriä on vaikea ennustaa, lasten työnteke lisääntyä vanhempien sairastuessa ja opettajien koulutukseen tuhlautuu resursseja. Terveyden- ja sairaanhoito, samoin kuin koulutusjärjestelmäkkin, ovat olleet keskusjohdoisia hallinnonaloja ja perustuneet ilmaisiin palveluihin. Takala pohtii realistisesti julkisen sektorin palveluiden maksuttomuuden ja maksullisuuden eri puolia, korruptiota, virallisia vs. epävirallisia maksuja, opettajien ja virkamiesten palkkauskasvatusta ja resurssien käyttöä yleensäkin.

Koulutusalan yhteistyö tulevaisuudessa

Kehitysyhteistyön

kritiikkiä tarkastellut Riikka Härkönen (Kantola ym. 1999, 88) on todennut, että apu väsyttää. Avun saajan tarpeita arvioidaan, mutta tukea toteutettaessa tärkeämpiä ovatkin kehitysapua antavien maiden poliittiset ja taloudelliset edut. Päteekö tämä Suomen yhteistyöhön kehitysmaiden koulutussektorin kehittämisessä? Mitä etuja Suomelle on koulutussektorin kehitysyhteistyöstä? Takala ei näitä kysymyksiä pohdi, mutta oletan, että Suomea kiinnostaa kansainvälisen asiantuntijan profiili kehityksen tukemisessa. Takala mainitsee, että Suomessa on tähän hyvät edellytykset, koska maalla ei ole kolonialismin historiallista taakkaa. Samanlaisia ajatuksia esittävät Kantola ym. (1999, 268–269); asiantuntevaa välittäjää tarvitaan monesti ristiriitaisten näkemysten yhteensovittamisessa. He ehdottavat, että Suomi ottaisi aikaisempaa aktiivisemmän roolin tulevaisuudessa, tarkastelisi kriittisesti kehitystä ja näyttäisi suuntaa yhteistyölle.

Suuntaa rakentaa

käytännön, tutkimuksen ja kehittämisen vuorovaikutus, esimerkiksi toimintatutkimuksen tyyppisenä. Hyvänä esimerkkinä Takala mainitsee Mosambikin Koulutuksen kehittämisinstituutin (INDE) tutkimukset, joissa tarkastellaan kansallisessa opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden saavuttamista. Kehitysyhteistyön yksi tavoitehan on nimenomaan hallinnollisen kapasiteetin vahvistaminen,

mitä eri näkökulmia edustavien asiantuntijoiden dialogit nähdäkseen tukevat. Yhteistyötä suunnittelevana ja toteuttavana pidän tärkeänä kehitysmaiden oman asiantuntemuksen kunnioittamista ja kehittämistä rakentavan dialogin kautta.

Koulutusalan kehitys-

yhteistyö on 2000-luvun alussa tienhaarassa, jossa Takala näkee vain kaksi vaihtoehtoa suuntaa. Eteenpäin, siis kohti kaikille tarjottavaa koulutusta, vie Takalan mukaan vain sektorityyppinen yhteistyö, jossa rahoittajat tukevat kehitysmaiden koulutusta yleisesti suuntaamatta varoja omien näkemystensä ja painotustensa mukaisesti. Maailmanpankki ja UNDP pyrkivät kohti tällaista sektoriohjelmiin perustuvaa yhteistyötä. Olettaisin, että kehitysmaiden näkökulmasta sektoriohjelmien etuna on se, että näin apu ei niin väsytä, kun jokaisen rahoittajan kanssa ei tarvitse erikseen neuvotella suunnitelmista ja tarkastella raportteja toiminnasta. Aikaa jää enemmän itse toimintaan, koulutuksen ja opetuksen järjestämiseen. Projektimuotoista apua Takala pitää umpikujana. Lukuisat hankkeet eivät ole tuottaneet mitään laajamittaisia muutoksia koulutukseen pääsyyn, osallistumiseen ja opetuksen laatuun.

Miten sitten Suomi

osallistuu koulutussektorin ohjelmien toteuttamiseen? Muiden EU-maiden tavoin Suomi korostaa kehitysyhteistyön linjauksessaan laadukasta ja kaikille kansalaisille tarjottavaa peruskoulutusta, minkä nähdään edistävän ihmisoikeuksia, demokratiaa ja hyvää

hallintoa. Liisa Laakso arvioi, että Saharan eteläpuolisessa Afrikassa demokratia ja ihmisoikeudet vaikuttavat kuitenkin abstrakteilta ja käytännön elämässä kaukaisilta käsitteiltä (Kantola ym. 1999, 279). Ihmiset kuitenkin arvostavat kriittistä lehdistöä ja vapaata kansalaistoimintaa. Laakso painottaa kansainvälisen yhteisön vastuuta siinä, että valtioita tuetaan kansalaisoikeuksien toteuttamisessa.

Koulutuksellisen oikeuden toteuttamista tukevassa yhteistyössä Suomen rooli on Takalan mukaan melko merkityksellinen, koska peruskoulutuksen kehittämiseen käytettävä summa on niin pieni. Kaiken kaikkiaanakin sangen pieni osa Suomen bruttokansantuotteesta käytetään kehitysyhteistyöhön. Äärimmäisen köyhyyden vähentämiseksi Suomen kehitysyhteistyö painottuu opetuksen ja terveydenhuollon peruspalveluiden tukemiseen. Suomi pyrkii vahvistamaan erityisesti naisten ja tyttöjen osallistumismahdollisuuksia. Takala ehdottaa näiden linjausten mukaisesti, että Suomi voi rahalla sijasta tarjota asiantuntemusta.

Takalan mukaan

Suomella on asiantuntemusta ja kansainvälistä kokemusta yhteistyöstä erityisopetuksen tai inklusiivisen koulun kehittämisessä, oppikirjojen tuotannossa, koulujen rakentamisessa ja koulutuksen laadun parantamisessa. Siirtymien sektoriohjelmien muotoiseen tukeen merkitsee sitä, että asiantuntijat rekrytoidaan koulutussektorin tehtäviin kansainvälisen kilpailun perusteella. Kansainvälisten ajan-

kohtaisten kehityskysymysten tuleekin olla tärkeä osa suomalaisen asiantuntemuksen vahvistamista. Takalan teos pyrkii omalta osaltaan vastaamaan alan asiantuntijoiden koulutuksen tarpeisiin.

Ministeri Satu Hassi

(Suomen kehitysyhteistyö 2000, 9) korostaa pitkäaikaisesta yhteistyöstä, jatkuvaa seuranta- ja arviointia sekä kehitysmaiden tilanteiden mukaan tukimuotojen muuttamista. Asiantuntemukseen kuuluu olennaisesti kehitysmaiden omien prioriteettien tuntemus. Annettavan tuen on oltava niiden mukaisia.

Lähteet

- KANTOLA, A., Auvinen, J., Härkönen R., Lahti V.-M., Pohjolainen, A.-E. & Sipola, S. 1999. Maailmantila ja Suomi. Helsinki: Ulkoasiainministeriö, Kehitysyhteistyöosasto.
- MAROE, P. T. M. 2000. Quality basic education for all in Sub-Saharan Africa: Persisting challenges and promising strategies. Teoksessa L.-E. Malmberg, S.-E. Hansén & K. Hejno (toim.) Basic education for all: A global concern for quality, Report from the 1999 NA-SEDEC conference. Vasa, Åbo Akademi University, 85–107.
- SALOVIIITA, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarienen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle, Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–166.
- SAVOLAINEN, H. & Alasuutari, H. 2000. Introduction. Teoksessa H. Savolainen, H. Kokkala & H. Alasuutari (toim.) Meeting Special and Diverse Educational Needs, Making Inclusive Education a Reality. Helsinki, Ministry for Foreign Affairs of Finland, Department for International Development Cooperation & Niilo Mäki Institute, 10–16.
- Suomen kehitysyhteistyö 2000. Ulkoasiainministeriön kehitysyhteistyökertomus eduskunnalle vuodelta 2000. 2001. Ulkoasiainministeriö, Kehitysyhteistyöosasto.
- UNESCO. 2001. Including the Excluded: Meeting Diversity in Education. Example from Uganda

Elina Lehtomäki