

*Jaakko Virkkunen & Kari Toikka*

# Tieteellisen täydennyskoulutuksen suunnittelusta

*Virkkunen, Jaakko & Toikka, Kari. 1982. Tieteellisen täydennyskoulutuksen suunnittelusta. Aikuiskasvatus 2, 3, 79—84. — Artikkelissa arvioidaan korkeakoulujen täydennyskoulutuksen tavoitteita ja käytännön toteuttamista. Täydennyskoulutustarpeen määrittelyn nähdään olleen liiaksi joko oppituolikeskeistä tai käytäntökeskeistä. Kirjoittajat esittävät kolme teesiä täydennyskoulutuksen suunnittelun kehittämiseksi ja tarkastelevat artikkelinsa lopuksi mahdollisuuksia lisätä täydennyskoulutuksen ja tutkimuksen vuorovaikutusta.*

## *Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen tehtävä*

Viime vuosikymmenen alkupuolen koulutuskustelussa korostettiin voimakkaasti koulutuksen merkitystä teknisen kehityksen ja taloudellisen kasvun osatekijänä. Tämä näkökohta oli keskeinen myös tuolloin virinnessä korkeakoulujen täydennyskoulutusta koskeneessa keskustelussa. Täydennyskoulutusta katsottiin tarvittavan nopeasti uudistuvan tieteellisen ja teknisen tietouden välittämiseksi niille, jotka saattoivat soveltaa sitä yritysten ja julkisen hallinnon toiminnan kehittämiseen. Monista mietinnöistä ja seminaareista huolimatta korkeakoulujen täydennyskoulutuksen ”sosiaalinen tilaus” on kuitenkin jäänyt epämääräiseksi. Teknillisen ja kaupallisen korkeakoulutuksen neuvottelukunnan vuonna 1974 valmistuneessa mietinnössä (Kom.miet. 1974:78) täydennyskoulutusta katsottiin tarvittavan lähinnä peruskoulutuksen lyhentämiseksi sekä koulutuksen ja työn lähentämiseksi ns. jaksottaiskoulutuksen periaatteen mukaan. Myös eräissä korkeakoulujen täydennyskoulutussuunnitelmassa täydennyskoulutusta perustellaan viittaamalla koko eliniän jatkuvan koulutuksen periaatteeseen yleisin sanakääntein, mutta sitä ei kytketä suoranaisesti kvalifikaatiotavoitteisiin.

Korkeakouluhallinnossa täydennyskoulutus ja avoimen korkeakoulun idea on liitetty toisiinsa. Avoin korkeakoulu on meillä määritelty lähinnä opetuksen organisointitavan ja hallinnollisten kriteerien mukaan pyrkimättä perustelemaan sitä millään selvästi määritellyllä yhteiskunnallisella tarpeella. (Kom.miet. 1981: 36,21). Osa korkeakouluissa täydennyskoulutukseksi luetuista opintosuorituksista on alempiin tutkintoihin liittyvää jatkokoulutusta.

Suorittamalla tietyn yliopistokurssin tai erillisen arvosanan opistotasaisen tutkinnon omaava voi tietyissä tapauksissa pätevöityä ylempään virkaan. Käytännössä viime vuosina nopeimmin kehittynyt täydennyskoulutuksen muoto on ollut työllisyyskoulutus. Sisällöltään ja luonteeltaan se on enemmän uudelleen- ja peruskoulutusta kuin täydennyskoulutusta.

Tyypillistä suurelle osalle korkeakouluissa tähän mennessä toteutetusta täydennyskoulutuksesta onkin tietty peruskurssimaisuus. Kysymys on varsin usein perustietojen antamisesta niille, joilta ne syystä tai toisesta puuttuvat. Vain tietyillä aloilla täydennyskoulutuksessa on ollut kysymys tutkinnon suorittaneiden ja tutkintoa vastaavissa tehtävissä toimivien kvalifikaatioiden uudistamisesta.

Kuvaavaa korkeakoulujen täydennyskoulutuksen nykyiselle ”imagolle” lieneekin, ettei Teollisuuden Keskusliitto katso tarpeelliseksi lainkaan mainita hiljattain julkaisemassaan keskustelumuistiossa ”Teollisuus ja teknologia” korkeakoulujen täydennyskoulutusta keinoon siirtää uutta tietoutta korkeakouluista yrityksiin. Myöskään valtioneuvoston äskettäisessä teknologiapolitiikkaa koskevassa periaatepäätöksessä ei korkeakoulujen täydennyskoulutuksen merkitystä korosteta.

## *Täydennyskoulutuksen organisaatio*

Täydennyskoulutuksen motiivien hajanaisuus näkyy siinä, miten korkeakoulujen täydennyskoulutusorganisaatiot ja -resurssit ovat kehittyneet. Pikemminkin kuin yhteiskunnan eri toimintojen kehittämistarpeet täydennyskoulutuksen kehitystä näyttävät ohjanneen korkeakoulujen omat, usein sangen maalliset tarpeet. Täydennyskoulutuksen avulla korkeakoulut ovat voineet hankkia lisäresursseja, joi-

ta ilman ne muuten olisivat jääneet. Täydennyskoulutushankkeita on saatettu käynnistää osittain myös siksi, että korkeakoulu voisi tulevissa resurssitaisteluissa suoritein perustella resurssitarpeitaan. Myös aluepoliittiset intressit ovat vaikuttaneet kehitykseen.

Korkeakouluihin jo perustetut täydennyskoulutusyksiköt toimivat osittain itsekannattavuusperiaatteella. Tieteellisen täydennyskoulutuksen tarve tulee niiden toimintaa ohjaavaksi tekijäksi vain sikäli kuin korkeakoulun ulkopuolinen tilaaja tulee tuosta tarpeesta tietoiseksi ja tarve yhdistyy maksukykyyn. Korkeakoulujen täydennyskoulutuslaitokset joutuvat kilpailemaan muiden täydennyskoulutusyritysten kanssa. Taloudellinen tulos saattaa määrätä tieteellisiä kriteereitä enemmän koulutuksen suunnittelua. Kahden tai kolmen päivän tiedotusluonteisen täydennyskoulutustilaisuuden järjestäminen 100—200 hengelle on taloudellisesti hyvin kannattavaa. Uutta tietoa ei tällaisissa tilaisuuksissa kuitenkaan voida kunnollisesti opettaa. Työprosessien kehittämisesä niiden merkitys on varsin vähäinen.

Täydennyskoulutuksen toteuttamiseksi korkeakouluihin ei ole palkattu lisää tieteellistä henkilökuntaa, vaan suunnittelu- ja hallinto-henkilöstöä. Joiltain osin täydennyskoulutus näyttääkin saaneen tiedekunnissa tapahtuvasta tutkimustyöstä verrattain riippumattoman kurssitoiminnan luonteen. Tieteellisten laitosten osuus koulutuksen järjestämisessä saattaa rajoittua siihen, että niiden asiantuntijat käyvät pitämässä luentoja suunnittelijan ehdottamista aiheista. Tämä kurssitoiminta ei eroa suunnitteluperiaatteidensa, sisältönsä ja toteuttamistapansa puolesta mitenkään markkinoiden muusta ”kursstarjonnasta”. Täydennyskoulutuksen suunnittelu perustuu täysin arkiajatteluun ja totunnaisiin mielikuviin kurssiopetuksesta. Tieteellisen täydennyskoulutuksen luonnetta, edellytyksiä ja muotoja ei siinä ole pohdittu eikä pyritty teoreettisesti erittelemään. Eräissä korkea-asteen täydennyskoulutusta koskevissa mietinnöissä tosin on esitetty näkökohtia korkeakoulujen täydennyskoulutuksen erityispiirteistä, mutta näitä periaatteita ei ole konkretisoitu täydennyskoulutuksen suunnittelun ja järjestämisen periaatteiksi ja menetelmiksi (Kom.miet. 1982:10).

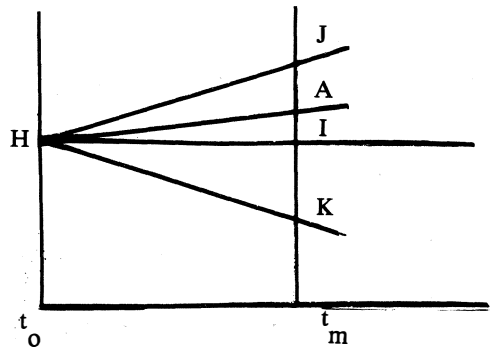
Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen metodinen kehittymättömyys on mahdollista nähdäksemme paljolti siksi, että tosiasiaa vain pieni osa täydennyskoulutuksesta tähtää todellisten työprosessien kehittämiseen ja niitä toteutettavien henkilöiden kvalifikaatioiden uudistamiseen tieteellisen asiantuntemuksen

avulla. Kiinteämpi suhde käytäntöön ja osallistuminen todellisten käytännön ongelmien ratkaisemiseen olisi — ja onkin eräissä tapauksissa pakottanut korkeakoulut paneutumaan syvällisemmin täydennyskoulutuksen metodisiin ongelmiin. Nykyisessä tilanteessa ymmärtää hyvin korkeakoulujen edustajien haluttomuuden luonnehtia korkeakoulujen antamaa täydennyskoulutusta tieteelliseksi.

## Täydennyskoulutuksen tarpeen määrittely

Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen suunnittelussa koulutuksen tarpeen määrittely on ratkaiseva vaihe. Tarvittavan täydennyskoulutuksen sisällön määrittelemiseksi on käytetty lähinnä kahta menetelmää. Kutsumme näitä oppituolikeskeiseksi ja käytäntökeskeiseksi menetelmäksi.

**Oppituolikeskeisessä** täydennyskoulutuksen tarpeen määrittelyssä lähdetään olemassa olevan tutkinnon tai tietyn tieteenalan sisällössä tapahtuneista muutoksista. Entisen tutkinnon sisältöä verrataan nykyiseen ja ”erotus” katsotaan aiemmin tutkintonsa suorittaneiden täydennyskoulutustarpeeksi. Ajattelutapaa kuvaa seuraava kaavio Helsingin Yliopiston Valtiotieteellisen tiedekunnan täydennyskoulutustoimikunnan mietinnöstä vuodelta 1976.



Kuviossa piste  $t_0$  on henkilön a valmistumishetki.  $m$  aikayksikköä myöhemmin a:n tiedot ovat unohtamisen, tietojen vanhentumisen yms. takia laskeneet tasolta H tasolle K. Samaan aikaan tutkintoon on kuitenkin lisätty kokonaan uusia aineksia, joita kuviossa havainnollistetaan kolmiolla HAI. Jatkokoulutusta kuvaa kolmio HJA.

Tiedekunnan täydennyskoulutustehtävä on täyttää HAI-kolmion osoittama tietovaje. Kolmion sisältö ja ala voidaan määrittää karkeasti, jos tunnetaan henkilön valmistumisvuosi ja aineyhdistelmä; se on siis objektiivisesti todettavissa. Sen sijaan HKI-kolmio muodostuu sisällöltään ja laajuudeltaan yksilöllisesti.

Työssä olevien henkilöiden pätevyyden uudistamisen kannalta tämän koulutustarpeen määrittelytavan ongelmat ovat varsin ilmeiset. Täydennyskoulutuksen tarvetta ei tarkastella suhteessa yhteiskunnan eri toimintojen kehityksen ongelmiin ja tehtäviin, joita koulutettavilla on edessään. Koulutuksen suunnittelija ei siksi voi lainkaan tietää, onko annettavalla täydennyskoulutuksella merkitystä koulutettavien työssä ja voidaanko opetettuja asioita todella soveltaa. Yliopistolle katsotaan riittävän se, että se tarjoaa koulutusta. Koulutettavien tehtävä on arvioida, mitä he tarjolla olevasta tarvitsevat. Vastuu koulutuksen käytännön merkityksestä jää näin koulutusta tarvitsevan harteille.

Ajattelutavan taustalla on melko alkeellinen käsitys tiedosta, oppimisesta ja ammattipätevyydestä. Täydennyskoulutettavat rinnastuvat tietosanakirjan tilaajiin, joille kustantaja lähettää aika ajoin täydennysosan. Tieto on määrällinen suure, tavaraa. Koulutettavan pää on säiliö ja tällaiseksi valitettavan hatara. Se mikä kiinnostaa tiedekuntaa sen kasvattien tutkinnonjälkeisessä elämässä on tutkintovaatimusten *unohtaminen*. Sellainen mahdollisuus, että valtiotieteen kandidaatti voisi työssään *oppia*, oppia paitsi uusia, tutkintoon sisältymättömiä asioita myös vasta nyt todella kriittisesti omaksumaan tutkintotiedon, ja että tällä voisi olla seurauksia täydennyskoulutustarpeen kannalta, tuntuu olevan poissuljettu. Puhumattakaan siitä, että käytännön kokemuksilla saattaisi olla jotain annettavaa itse tieteen ja tutkintojen kehitykselle. Se joskus julkilausuttu käsitys, että yliopistojen peruskoulutuksen tavoitteena on antaa valmiudet itsenäiseen tutkimustyöhön ja alan tieteellisen kehityksen seuraamiseen, ts. oman pätevyyden

itsenäiseen kehittämiseen, ei näytä aina suodattuneen täydennyskoulutuksen suunniteluun saakka.

On helppo kuvitella, millaisia ongelmia itse opetustilanteessa syntyy, kun koulutusta suunnitellaan tältä pohjalta. Teorian ja käytännön todelliseen vuorovaikutukseen tuskin päästään. Yliopiston asiantuntijoiden ja käytännössä toimivien kohtaaminen muodostuu todennäköisesti kummallekin osapuolelle turhauttavaksi. Tilaisuudessa saatetaan ehkä ennen muuta oppia ”millaista harmia professori voi saada aikaan yrittäessään auttaa henkilöitä, joita hän ei tunne, suoriutumaan paremmin tehtävistä, joita hän ei ole ymmärtänyt” niin kuin erään täydennyskoulutushankkeen arvioija toteaa (Revans 1971, 149).

Oppituolikeskeinen täydennyskoulutuksen tarpeen määrittely saattaa menestyä paremmin sellaisilla tieteenaloilla, joilla teorian ja käytännön yhteys, tieteellisen tiedon yhteiskunnallinen käyttö on ”rakennettu sisään” jo itse tieteen tutkimuskohteeseen ja -traditioon esim. lääketieteessä ja teknisissä tieteissä. Niidenkin kohdalla teorian ja käytännön etäisyys on kuitenkin polttava ongelma.

**Käytäntökeskeinen** koulutustarpeen määrittely, jota erityisesti tiedekuntien ulkopuolella toimivat täydennyskoulutuksen suunnittelijat ovat harrastaneet, perustuu täydennyskoulutuksen kohderyhmien määrittelyyn sekä koulutettavien omien koulutustarvearvioiden koaamiseen. Tiedon tarpeita ja henkilöiden työssään kokemia ongelmia kartoitetaan haastatteluin ja kyselyin tai käymällä keskustelujäseniä. Tätä ajattelutapaa kuvaa ote Joensuun korkeakoulussa laaditusta koulutustarveselvityksestä. (Jaakkola & Turkulainen 1982, 72.)

#### Työtehtäviin liittyvien ongelma-alueiden ja koulutusaiheiden tärkeysjärjestyksien vertailu

Koulutusaihe/ongelma-alue	Työtehtäviin liittyvien ong. mukaisessa järj.	Koulutusaiheiden mukaisessa järjestyksessä
Organisaation kehittäminen	1.	8.
Työn organisointi ja rationalisointi	2.	3.
Esittelijätehtävät/oman toiminta-alueen erikoistietämys	4.	1.
Kommunikaatio- ja yhteistyövalmiudet	5.	2.
Työelämän ihmistuntemus	5.	2.
Hallinnollinen suunnittelu ja tutkimus	6.	11.
Tiedottaminen	7.	7.
Työ- ja koulutuspolitiikka	8.	6.
Johtaminen	9.	9.
Henkilöstökoulutus	10.	13.
Automaattinen tietojenkäsittely	11.	5.
Vieraat kielet	12.	10.
Virastodemokratia	12.	12.
Paikallisten olosuhteiden tuntemus	14.	13.
Ympäristönsuojelu	15.	15.
Liiketalouden perusteet	15.	16.

Ensinäkemältä tämä menettelytapa näyttäisi voivan ratkaista edellisen menettelytavan perusongelman ja kytkeä täydennyskoulutuksen kiinteästi koulutettavien työn ongelmiin. Lähempi tarkastelu kuitenkin osoittaa, että tällä tavalla päädytään hyvin samanlaisiin vaikeuksiin kuin oppituliokeskeisessä menettelytavassa. Itse asiassa kysymys onkin vain saman asian toisesta puolesta.

Tässä menettelyssä koulutustarpeen määrittely on jätetty koulutettavien subjektiivisen kokemuksen varaan. Se, miten koulutettavat määrittelevät ongelmansa ja koulutustarpeensa, on kuitenkin heidän nykyisen pätevyytensä funktio. Mitä puutteellisempi on pätevyys, mitä huonommin työ on tiedollisesti hallinnassa, sitä sattumanvaraisempia ja virheellisempiä ovat myös tulokset ongelmien syistä ja tarvittavan koulutuksen luonteesta. Jos ongelmien syyt on arvioitu virheellisesti, ei suunniteltu koulutus voi auttaa niiden ratkaisemisessa. Syntyy koulutusta, jossa korkeakoulujen edustajat "ovat antamassa oikeita vastauksia väärin kysymyksiin". Teorian ja käytännön hedelmälliselle vuorovaikutukselle ei ole luotu sen parempia edellytyksiä kuin edellisessäkin mallissa. Tieteellisellä asiantuntijalla ei tässä tapauksessa — vaikka hän sattuisi olemaan asiasta kiinnostunut — ole edellytyksiä osoittaa teoreettisen tiedon käytännöllistä merkitystä ja sovellettavuutta siitä syystä, että koulutettavien kautta käytännöstä välittyvä kuva saattaa olla väärä.

Tieteellisen asiantuntemuksen soveltamisen edellytys on käytännön tieteellinen käsittäminen.

## ***Teesejä täydennyskoulutuksen perusteista***

Seuraavassa pyrimme teesimäisesti täsmentämään kritiikkiämme vallitsevaa täydennyskoulutuskäsitystä kohtaan ja hahmottelemaan eräitä positiivisia etenemismahdollisuuksia.

### ***1. Koulutustarpeen määrittelyn yksiköstä.***

Vastoin vallitsevaa käytäntöä koulutustarve ei ole niinkään tietyn (tutkinnon suorittaneen, koulutustarpeensa arvioivan) yksilön kuin pikemminkin työprosessiaan ja -organisaatioitaan kehittämään pyrkivän *kollektiivin* koulutustarve. Yksilöllis-käsityömäisen puitteen jo aikaa sitten ylittäneessä, yhteiskunnallistuneessa työprosessissa ei koulutustarpeita aiheuttavia kehityspiirteitä voida ymmärtää yksittäisiä työtehtäviä tarkastelemalla. Saattaa olla, että yhden henkilön työssään kokemien

ongelmien syyt ovatkin hänen työkenttensä ulkopuolella ja edellyttävät aivan muiden henkilöiden kouluttamista tai aivan muita toimia kuin koulutusta. Koulutus, joka on suunniteltu vailla tietoa yksilön asemasta työprosessin kokonaisuudessa voi vain satunnaisesti vaikuttaa tämän työn ja pätevyyden tosiasialliseen kehitykseen. Mitä paremmin työprosessin kehitystä määräävät tekijät ja sen tämänhetkinen kehitysvaihe tunnetaan, sitä relevantimmaksi täydennyskoulutus voi muodostua. Koulutustarpeen analyysiksi ei siten riitä tutkintojen kehityksen tai subjektiivisten kokemusten selvittäminen. *Koulutustarpeen analyysi on ennen muuta yhteiskunnallisten työprosessien analyysia.*

### ***2. Täydennyskoulutuksen sisällöstä.***

Koulutuksen sisällöksi eivät näin ollen myöskään riitä tutkintojen uutuudet tai koulutettavien tärkeiksi kokemat erilliset asiat. Kyse ei ole erilaisista ja erillisistä määrällisistä "moduleista", joista voidaan koota kulloinkin tarpeellinen "paketti". Olennaista on sen sijaan, miten syvällinen ja jäsentynyt kokonaiskuva koulutettavalla on työprosessistaan ja siinä vaikuttavista teknisistä, taloudellisista, yhteiskunnallisista, psykologisista jne. lainmukaisuuksista. Tällainen kuva ei vielä synny työprosessiin nähden satunnaisista tiedoista eikä edes näiden "soveltamisesta", jonka ongelmallisuuteen viittasimme edellä<sup>\*)</sup>. Se edellyttää monitieteellistä, tutkivaa otetta työprosessiin. Tällaisen otteen tulisi olla myös täydennyskoulutustarpeen määrittelyä ohjaavana ammatillisena pätevyystavoitteena.

Oppiminen ei ole vain muistamista. Se edellyttää tiedon käyttöä. Vasta tässä saadut kokemukset tekevät mahdolliseksi opitun tiedon merkityksen, mahdollisuuksien ja rajojen sekä itse oppimisprosessin kriittisen arvioinnin. Tiedon käyttö taas ei ole valmiin tiedon "soveltamista" vaan pikemminkin hypoteettista, tutkivaa suhtautumista tiedon kohteena olevaan käytäntöön ja sitä kautta myös tietoon. Täydennyskoulutuksen sisältönä tulisi siis olla *sellainen teoreettinen ja menetelmätieto, joka auttaa koulutettavia itse osallistumaan oman työprosessinsa tieteelliseen analyysiin ja kehittämiseen*. Tällainen tieto ei ole vain työprosessin parantuneen hallinnan, kohonneen ammattipätevyyden ehto. Se on samalla myös itse täydennyskoulutuksen tarpeen ja sisällön pätevän määrittelyn ehto.

\*) Hyvä erittely erillisten tieteellisten tietojen ammatillisen käytön ongelmista sisältyy Chris Argyriksen analyysiin "ankaran tieteellisyyden sisäisistä ristiriidoista". (Argyris 1980)

### 3. Täydennyskoulutuksen muodosta.

Vallitsevan käsityksen mukaan koulutettavat ovat koulutusprosessin subjekteja korkeintaan esittäessään arkikokemukseensa perustuvia arveluja koulutustarpeestaan. Muutoin he ovat objekteja, tiedon siirron kohteita. Heidän asiantuntemuksensa aukot määritellään yliopiston asiantuntemuksen avulla, joka sitten täyttää nämä aukot. Tällainen asetelma on vain edellä epätydyttäväksi todetun teoria-käytäntö-suhteen personifikaatio. Se ikuistaa ”käytännöttömän teorian” ja ”teoriattoman käytännön” vastakohtaisuuden ja ulkoisen vuorovaikutuksen. Kuitenkin työn kehittyneempään tiedolliseen hallintaan päästään vasta, kun teorian ja käytännön, tieteellisten asiantuntijoiden ja käytännössä työtä tekevien yhteistyö ei jää ulkoiseksi, vaan ulottuu teoria-käytäntö-suhteen kummankin kohtion sisään. Työprosessin tieteellinen analyysi ei ole mahdollinen ilman tutkijanpätevyyttä; työprosessin analyysiin kykenevä tiede ei ole mahdollinen ilman käytännön tuntemusta. Siksi koulumaisuus ei käy päinsä. Täydennyskoulutuksen onnistuminen edellyttää koulutettavalta tutkimuksellista otetta ja kouluttajalta kiinnostunutta ja vastuullista suuntautumista koulutuksen kohteena olevan työprosessin todellisuuteen. Tällaisessa tutkivassa koulutuksessa tai kouluttavassa tutkimuksessa tutkimuksen ja koulutuksen, subjektin ja objektin raja häviää. Koulutettavasta tulee välttämätön osa yhteistoiminnallista subjektia. Subjekti on sitä paitsi kollektiivinen. Uuden teoreettisen tai teknisen tiedon käyttöönotto voi vain poikkeustapauksessa toteutua yksilöllisenä toimenpiteenä. Yleisempää on, että tiettyjä tehtäviä yhteistyössä toteuttavien henkilöiden on yhdessä omaksuttava uusi ajattelutapa ja toimintamalli. Uuden tiedon käyttöönotto on sosiaalinen muutostapahtuma. Sellaisen aikaansaaminen kouluttamalla erikseen työorganisaation yksittäisiä jäseniä on äärimmäisen vaikeata. Parempiin tuloksiin päästään, jos *työprosessin analyysi, koulutustarpeen määrittely, koulutus ja toiminnan kehittäminen uuden tiedon avulla muodostavat yhtenäisen kollektiivisen prosessin.*

### *Tutkimus täydennyskoulutuksena*

Tieteellisen tiedon käytäntöön soveltamisen sekä teorian ja käytännön vuorovaikutuksen parantaminen on pitkään ollut tieteellisen keskustelun kohteena. Tätä keskustelua ei kor-

keakoulujen täydennyskoulutuksen kehittämisessä juurikaan ole seurattu eikä sitä ole käytetty hyväksi. Kurt Lewin totesi 1940-luvulla sosiaalisia muutoksia tutkiessaan, että tutkimustietouden välittäminen vain niistä kertomalla ja tulosten edellyttämiä uusia toimintatapoja opettamalla ei tuottanut toivottua toimintatavan muutosta. Sen sijaan muutoksia voitiin saada aikaan yhteistoiminnallisella tutkimuksella. Hän loi käsitteen ’toimintatutkimus’ kuvaamaan tutkimusstrategiaa, jolle on ominaista tutkimuksen välitön käyttö sen kohteena olevien toimintojen muuttamisen apuneuvona sekä tutkijan ja tutkittavien tiivis vuorovaikutus.

Toimintatutkimuksen erilaisilla muunnoksilla on Lewinin työn jälkeen ollut keskeinen sija organisaatioiden kehittämisen ja työkäytäntöjen muutoksen teoriassa ja metodiikassa (ns. organization development). Lewiniläinen toimintatutkimuksen käsite on kuitenkin eräissä suhteissa rajoittunut. Se on suuntautunut empiiriseen psykologisten ja sosiaalisten tietojen kokoamiseen. Sen sijaan siitä puuttuu tietojen teoreettinen erittely ja sosiaaliin suhteisiin vaikuttavien tuotantoteknisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden analyysi. Näin tutkimuksen selitysvaimaisuus ja käytännön merkitys uhkaa jäädä vähäiseksi.

Toimintatutkimuksen idean pohjalta on pyritty kehittämään sellaisia osallistuvan, kehitettävän tutkimuksen strategioita, joissa toimintatutkimus kytkeytyisi tiiviimmin tieteenalan teorian kehittämiseen. (Ks. esim. von Detlef, von Elseman, Jäger 1982, Partanen 1982). Tällaisissa tutkimuksissa lähdetään siitä, että tutkimuksessa mukana olevat henkilöt eivät ole vain kyselylomakkeissa tai haastatteluluissa tietoja antavia tutkimuksen kohteita. He osallistuvat aktiivisesti yhdessä tutkijoiden kanssa tietojen hankkimiseen ja jäsentämiseen. Tämä edellyttää tieteellistä pätevyyttä — täydennyskoulutusta. Vasta se tekee mahdolliseksi tilanteen, jossa tutkimuksen kohteena olevat henkilöt eivät enää ole pelkkiä objekteja, vaan omaa työtään tutkivia subjekteja, jotka kykenevät toimimaan yhdessä tieteellisen asiantuntijan kanssa. Tutkimus edellyttää pitkäaikaista kahdensuuntaista vuorovaikutusta tutkijoiden ja kentän edustajien välillä. Tässä vuorovaikutuksessa syntyy uutta tietoa tavalla, joka merkitsee sekä tutkijoiden että kentän edustajien oppimista. Tämä tietysti edellyttää että paitsi tutkimuskohde, myös tutkija kykenee oppimaan ja opettamaan. Vuorovaikutuksen onnistumiseen ei riitä pelkkä tutkijan ”käytännöllinen” tai toiminnallinen suuntautuneisuus.

Vaaditaan kykyä tutkia konkreettisia työprosesseja.

Yhteistoiminnallinen kehittämistutkimus saattaa edetä esim. niin, että kentän edustajille opetetaan ensin sellaiset teoreettiset ja metodiset perustiedot, joita he tarvitsevat voidakseen tutkia toimintaympäristöään ja toimintansa ehtoja. Tietojen kokoaminen, niiden erittely ja yleistysten tekeminen tapahtuu tämän jälkeen tutkijoiden ja kentän edustajien yhteistyönä. Tietojen tuottaminen ja tiedon soveltaminen nivELYVÄT yhtenäiseksi oppimisprosessiksi. Tuo prosessi syventää ja rikastaa tutkijoiden teoreettista tietoa samalla, kun se auttaa käytännössä toimivia erittelemään kokemuksiaan paremmin ja ymmärtämään havaitsemiensa ilmiöiden syitä ja yhteyksiä teoreettisen tiedon avulla.

Tutkimustyöhön osallistumisen arvo kasvatuksen ja opetuksen keinona on ollut kauan tunnettu. Yliopistojen peruskoulutuksessa sitä on pidetty ainoana tapana välittää tieteellistä ajattelua aidosti. Täydennyskoulutukseen tutkimusta ei kuitenkaan yleensä ole yhdistetty. Poikkeuksia kuitenkin on. Yksi niistä on englantilainen liikkeenjohdon koulutuksen kehittäjä Reginald W. Revans. Hän on pyrkinyt tietoisesti ylittämään teorian ja käytännön välistä kuilua järjestämällä koulutusta, johon kuuluu olennaisena osana käytännön olosuhteiden tutkimus ja siihen perustuva kehittämistyö. Tuloksena on, että oppilaat kykenevät erittelemään yritystä toimivana järjestelmänä ja arvioimaan sen kehittämisen mahdollisuuksia konkreettisesti. Erillisten menetelmien soveltaminen korvautuu kokonaistilanteen syvemmällä analysiilla ja siihen perustuvalla ratkaisujen etsimisellä. Pelkällä kurssikoulutuksella on vaikea päästä todellisissa käytännön tilanteissa vaikuttavien moninaisten tekijöiden keskinäisten yhteyksien riittävään teoreettiseen erittelyyn. Tuollainen erittely on kuitenkin uudistuksen aikaansaamisen ehdoton edellytys.

## ***Täydennyskoulutus tutkimuksena***

Kurssimaisen täydennyskoulutuksen rinnalla meilläkin on toteutettu edellä kuvatun tapaisia tutkimusprojekteja, jotka perustuvat tutkijoiden ja kentän väliseen yhteistyöhön. Yhteistoiminnallisen kehittämistutkimuksen metodiikkaa ei kuitenkaan ole systemaattisesti analysoitu sen enempää täydennyskoulutuksen kuin tutkimuksenkaan näkökulmasta.

Monille kurssimuotoisessa täydennyskoulutuksessa opettaville tutkijoille opettamisen yhdeksi tärkeäksi motiiviksi on noussut mahdollisuus tutustua kentän ongelmiin. Nämä korkeakouluopettajat katsovat itse oppivansa täydennyskoulutuksessa käytännössä toimivilta oppilailtaan ja saavansa tutkimustyöhönsä merkittäviä virikkeitä. Tämä tutkijoiden oppiminen ja tiedonmuodostus täydennyskoulutuksessa jää nykyisessä täydennyskoulutuksessa kuitenkin satunnaiseksi ja tehottomaksi, koska siihen ei ole kiinnitetty tietoisesti huomiota. Yliopiston tutkijoiden ja käytännön työtä tekevien yhteistyö tiedon tuottamisessa voitaisiin kuitenkin ottaa täydennyskoulutuksen ja tutkimuksen metodiseksi periaatteeksi. Sen perusteella voitaisiin kehittää koulutusmuotoja, jotka palvelevat myös tutkimusta.

Olisi hyvin tärkeätä, ettei korkeakoulujen lähivuosina ilmeisessä voimakkaasti kehittyvä täydennyskoulutus luutuisi tutkimustoiminnasta riippumattomaksi kurssitoiminnaksi. Sellaisena se ei voi täysimittaisesti täyttää tieteellisen täydennyskoulutuksen tehtäviä. Täydennyskoulutuksen menetelmien kehittämiseen tuo organisointitapa tarjoaa hyvin rajoitetut mahdollisuudet. Sen sijaan korkeakoulujen tieteellisten laitosten tutkimustyötä tulisi suunnata ammatillisen ”kentän” tutkimukseen. Täydennyskoulutuksen tulisi liittyä kiinteästi tällaisiin tutkimushankkeisiin. Tämän tapainen täydennyskoulutus parantaisi yliopistojen ja kentän välistä vuorovaikutusta tavalla, joka korostaa yliopiston roolia tieteellisen tiedon tuottajana. Täydennyskoulutuksen luomasta korkeakoulun ja kentän yhteydestä hyötyisi sekä yliopistojen tutkimus että perusopetus.

### **Lähteet**

- Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö. Kom.miet. 1981:36
- Argyris, C. 1980. Inner contradictions of Rigorous Research. Academic Press. New York.
- Jaakkola, R. & Turkulainen, M. 1982. Pohjois-Karjalan läänin alueella toimivien johtavassa asemassa olevien virkamiesten ammatillinen täydennyskoulutustarve. Valtion koulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä no 4. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Partanen, J. 1982. Pieni muistio tutkimuspolitiikasta. Tiede ja Edistys 2/1982.
- Revans, R.W. 1971. Developing effective managers, a new approach to business education. Longman group. Ltd. Lontoo.
- Teknillisen ja kaupallisen korkeakouluopetuksen neuvottelukunnan mietintö VI. Kom.miet. 1974: 78.

Teollisuus ja teknologia. 1982. Teollisuuden Keskusliitto. Keskustelumustio 5. Helsinki.

Täydennyskoulutustoimikunnan mietintö, Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta. Helsinki 1976.

Valtioneuvoston periaatepäätös teknologiapolitiikasta. 12.8.1982.

Valtionhallinnon johdon korkeakoulutasoisen täy-

dennyskoulutuksen toimikunnan mietintö. Kom. miet. 1982:10.

von Detlef, von Elseman, W. Jäger. 1982. Forschungs-  
methode und Arbeitnehmerinteresse, Probleme, Erfahrungen und Perspektiven einer "humanisierungsorientierte" Sozialforschung. Soziale Welt 1/1982.