

Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen suunnittelusta¹⁾

Virkkunen, Jaakko, 1984. Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen suunnittelusta. Aikuiskasvatus 4, 2, 72—77. — Artikkelin pohjautuu Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunnan mietintöön ja siinä esitettyihin kehittämisen perusteisiin. Erityistä huomiota kiinnitetään perinteisen ammattianalyysin käyttöön ammatillisen koulutuksen suunnittelussa sekä arvioidaan tämän analyysitavan käyttökelpoisuutta työtehtävien nopeasti muuttuessa. Artikkelissa esitetään ammatillisen opetuksen kehittämistä lähtökohdista kokonaiskuva työprosessista ja sen tutkiminen ja erittely.

Viime kesänä valmistui kaksi ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisen kannalta tärkeää suunnitelmaa. Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen ja lisäkoulutuksen toimikunnat jättivät mietintönsä. Toimikuntien työ ei ole ollut helppo. Silti jo nyt on nähtävissä, että niiden ehdotukset tarjoavat lähtökohdan jatkotyölle, eikä enempää mietinnöiltä ole syytä odottaakaan. Toimikuntien kaikkien esitysten välittömän täytäntöönpanon sijasta ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisen lähin tehtävä on sovittaa yhteen ja täsmentää toimikuntien ehdotukset sekä käynnistää kokeiluhankkeita parhaiden toimintatapojen löytämiseksi. Pelkän komiteatyön varassa ilman määrätietoista tutkimus- ja kokeilutoimintaa ammatillisen aikuiskoulutuksen kehitystä tuskin voidaan viedä eteenpäin.

Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunta asettaa perus- ja uudelleen koulutuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi edistää työllisyyttä. Toimikunta on arvioinut aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen tarvetta lähtien siitä, että peruskoulutusta tarvitaan kiipeimmin niillä aloilla, joilla peruskouluttamattomien suhteellinen määrä on suuri, nuorisosaasteen ammatillista koulutusta ei ole riittävästi tarjolla ja yhteiskunnallinen ja teknologinen kehitys on keskimääräistä nopeampaa. Tällaisia aloja ovat toimikunnan mukaan esimerkiksi maatalous- ja metsätyö, myynti- ja vähittäiskaupan työ, rakennus-, varasto- ja siivoustyö ja sosiaalityö.

Toimikunnan ehdotusten painopiste ei kuitenkaan valitettavasti ole ollut koulutustarpeiden sisällön määrittelyssä vaan koulutuksen

rakennetta ja hallintoa koskevissa kysymyksissä. Toimikunta on tehnyt ehdotuksen aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen ohjelmien rakenteeksi, ammatillisen koulutuksen organisaation kehittämiseksi sekä aikuisten ammatillisen koulutuksen opettajien kouluttamiseksi. Lisäksi toimikunta on tehnyt esityksiä tutkimuksesta, jota tarvitaan aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen kehittämiseksi.

Hallinnollisiin ja rakenteellisiin kysymyksiin keskittyessään toimikunta noudattaa aikuiskasvatuksen kehittämisessä jo vakiintunutta linjaa, jossa koulutuksen sisältöön liittyvät ongelmat jäävät taka-alalle. Hyödyllisempiä toimikunnan selvityksistä kuitenkin mielestäni ovat ne, joissa eritellään, millä ammattialoilla aikuisten ammatillista peruskoulutusta tarvittaisiin. Ammatillisen koulutuksen rakennetta ja hallintoa koskevat ehdotukset sen sijaan vaikuttavat kaavamaisilta ja enemmän muodollisia opintosuorituksia kuin tosiasiallista pätevyyttä korostavilta. Toimikunnan suosittelema nuorisosaasteen ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmarakennetta vastaava opintojen ryhmittely, jossa aluksi opiskellaan kaikkein etäisimmin työhön liittyviä asioita, on tuskin ainakaan työssä olevien kannalta paras mahdollinen.

Aikuisten ammatillisesta koulutuksesta laadittuja suunnitelmia voidaan arvioida monelta eri kannalta. Vireillä oleva koulujärjestelmän uudistus luo paineita korostaa erityisesti nuorisosaasteen ja aikuisten ammatillisen koulutuksen yhteensovittamista sekä näiden opintojen vastaavuutta työmarkkinoilla ja jatko-opinnoissa. Sekä koulutukseen hakeutuvien että työnantajien kannalta olennaista on se, miten opinnot kyetään sovittamaan yhteen työn ja ammatillisen kehityksen kanssa ja miten koulutuksessa

¹⁾ Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunnan mietintö, komiteamietintö 1983:54

voitaisiin käyttää hyväksi aikuisten jo hankkima ammatillinen kokemus. Viimemainitulta kannalta on hyvin tärkeätä se, millainen käsitys työstä, ammateista sekä ammatillisesta pätevydestä ja sen kehittämisestä on aikuisten ammatillisen koulutuksen suunnittelun perustana.

Aikuiskoulutuksen parissa työskentelevien kannalta toimikunnan suunnittelutyössä onkin kiinnostavaa paitsi ehdotusten yhteiskuntapolitiittinen sisältö ja merkitys, myös se, millaisiin teoreettisiin ja metodisiin lähtökohtiin ehdotukset perustuvat ja millaisen analyysin perusteella niihin on päädytty. Toimikuntatyö ei koskaan voine edustaa tieteellisen ajattelun kärkeä. Paremminkin siinä tulee esiin vallitseva ajattelutapa. Siitä huolimatta — ja ehkä juuri siksi — on kuitenkin paikallaan arvioida mietintöjä myös teoreettiselta ja metodiselta kannalta. Pyrin seuraavassa kiinnittämään huomiota eräisiin ammatteja, ammatillista pätevyyttä ja ammattitaidon kehittämistä koskeviin vallitsevan ajattelutavan ongelmiin ja pidän lähtökohtana aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunnan mietintöä.

Ammattianalyysi — vanhentunut ammatillisen koulutuksen suunnittelun lähtökohta?

Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunta arvioi koulutuksen tarpeita kahdella tasolla. Yleispiirteinen arvio on tehty vertaamalla toisiinsa edellä esitetyllä tavalla eri alojen teknisen ja yhteiskunnallisen muutoksen nopeutta, ammatillisen peruskoulutuksen saaneiden määrää ja peruskoulutuksen tarjontaa. Yksityiskohtaisen suunnittelun pohjaksi toimikunta esittää laadittavaksi ammittianalyysijä. Toimikunta kuitenkin toteaa ammittianalyysit ongelmallisiksi ja esittää kehitettäväksi uudenlaisia ammittianalyysin tekniikoita.

Ammattikoulutusta koskeva teoria näyttää kehittyvän työorganisaatioiden kehityksen jäljessä. Tietylle työelämän kehitysvaiheelle ominaiset ongelmat ja käytäntö heijastuvat ammatilliseen koulutukseen selvänä oppina siinä vaiheessa, kun käytäntö on pitkälle kiteytynyt ja itse asiassa jo siirtymässä historiaan. Ammatillisen koulutuksen metodiikka, jota yleisesti kutsutaan koulutusteknologiaksi, vakiintui 1960-luvulla tällaisena myöhäsyntyisenä teoreettisena tulkintana teollisen massatuotannon ammattikoulutustarpeista.

Koulutusteknologia syntyi massatuotannon kehittämisen ja tuotantoprosessin rationalisoinnin luomista tarpeista. Se vastasi niihin uusiin koulutusongelmiin, joita loivat työnjaon nopea eriytyminen ja perinteisten, suhteellisen laaja-alaisten ammattien pirstoutuminen. Tämän koulutusajattelun kehitykselle antoivat vauhtia ensimmäisen ja toisen maailmansodan aikaiset koulutetun työvoiman äkilliset suuret tarpeet. Aikaisemmin ammatillisen koulutuksen sisällöt oli johdettu normatiivisesti ammattiin liittyvästä tietoaineksesta tai ammattitaito oli hankittu työssä ilman erityistä koulutusta. Ammattien eriytyessä tuli tarpeelliseksi eritellä tarkemmin millaisia tehtäviä koulutettavat todella joutuvat työssään suorittamaan ja miten tehtävien suoritustapa voitaisiin tehokkaimmin opettaa. Ammatti- ja tehtäväänalyseista tuli ammatillisen koulutuksen itsestään selvänä pidetty lähtökohta ja työtehtävästä (job) tarkastelun perusyksikkö. Tähän ajattelutapaan on kiinteästi liittynyt käsitys, jonka mukaan ammatillisen koulutuksen suunnittelun lähtökohtana on koulutetun työvoiman kysyntä työmarkkinoilla.

Ajattelutavan mukaan koulutuksen suunnittelijan on muodostettava tilastollinen kokonaiskuva eri ammattialoilla toimivien henkilöiden työhön sisältyvistä erilaisista tehtävistä ja niiden todennäköisestä tulevasta kehityksestä. Tämän jälkeen on selvitettävä kunkin tehtävän oikea suoritustapa sekä tehtävän hoidossa tarvittavat yleiset tiedot. Työtehtävien sisältö ja samalle henkilölle kuuluvien työtehtävien yhdistelmät ovat yrityksen koosta ja sen käyttämästä teknologiasta riippuen hyvin erilaisia. Tällöin koulutuksen suunnittelijan on pyrittävä muodostamaan kuva keskiarvoisesta työtehtävien yhdistelmästä tai luotava tehtäväkonaisuuksista alatyyppejä, joille voidaan suunnitella erilainen koulutus. Työelämässä esiintyvät tehtäväkonaisuudet, ”työammatit”, ryhmitellään sen jälkeen yhteisten aineiden perusteella koulutusammattiksi ts. ammatilliseksi tutkinnoksi, johon johtavat opinnot antavat valmiuden suoriutua työammateista.

Kovin selkeätä teoriaa siitä, mitä ammatillinen pätevyys on tai mihin se perustuu, tähän ajattelumalliin ei ole sisällynyt. Yleensä on lähdetty siitä, että pätevyys on toimeen sisältyvien työtehtävien osaamista. Se on yleensä ymmärretty — ja niin näkyä aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikuntakin tekevän — toisistaan riippumattomien erillisten tietojen ja taitojen summaksi. Ammattitaidon hankkiminen voisi näin ajatellen tapahtua oppimalla erikseen osa kerrallaan sen osatekijöitä.

Valmiista työtaidoista koostuva pätevyys on kuitenkin hyvin ongelmallinen silloin, kun työtehtävät muuttuvat nopeasti ja työntekijöiltä edellytetään kykyä kehittää luovasti työprosesseja. Tällöin ammattipätevyyden tulisi sisältää sellaisia aineksia, joilla on mahdollisimman suuri siirtovaikutus erilaisiin työtilanteisiin ts. joiden perusteella voidaan hallita hyvin monia uusia, erilaisia tilanteita ja tehtäviä sekä jatkuvasti oppia uutta. Ammatillisen koulutuksen suunnittelun ydinkysymys onkin tällä hetkellä se, mitkä koulutuksen sisällöt voivat antaa kyvyn hallita myös sellaisia tehtäviä, joita ei vielä esiinny, ja oppia jatkuvasti uusia ammatillisia valmiuksia. Tämänkaltaisten ammatillisen kehityksen ja jatkuvan oppimisen turvaavien valmiuksien luominen on ollut yksi vireillä olevan keskiasteen ammatillisen koulutuksen uudistuksen keskeinen tavoite. Siinä pyritään laajalaistamaan ammattikoulutuksen antamaa pätevyyttä niin, että henkilö kykenee jatkamaan opintoja ja siirtymään tehtävästä toiseen. Silti selkeää teoriaa siitä, mitä tällaiset valmiudet olisivat ja miten ne tuotetaan, ei ole esitetty.

Yksi ammattianalyysitekniikan varhainen edustaja on ollut W. W. Charters, joka jo 1920-luvulla kehitti opettajien koulutuksen suunnittelua varten ammattianalyysitekniikkaa (Charters 1924). Hänen ehdotuksistaan tuolloin käydyssä keskustelussa tuli selvästi esiin tämän tekniikan ja työn kehittymisen välinen ristiriita. Chartersin menetelmää arvosteltiin siitä, että se johtaa nykyisen käytännön oppimiseen, mutta ei anna valmiuksia sopeutua tulevaan kehitykseen. Charters vastasi kriittikkiin tavalla, joka on sen jälkeenkin ollut ammatillisen koulutuksen kehittämisessä tyypillinen. Hän totesi, ettei tulevaisuudesta voi tietää mitään. Siksi siihen varautumiseksi on työtehtävien ohella opetettava yleisiä ongelmanratkaisunvalmiuksia, jotka auttavat työntekijöitä sopeutumaan, kun tilanteet muuttuvat. Charters siis suositteli tehtäväkoulutuksen täydentämistä yleisillä formaalisilla, ammattialan sisällöstä riippumattomilla tiedoilla ja taidoilla.

Kun yllä kuvattu ratkaisumalli liitetään nuorisasteen ammatillisen koulutuksen opetus-suunnitelmarakenteeseen, joka etenee asteittain spesifimpiin ammatillisiin sisältöihin, päädytään juuri sellaiseen ammatillisen koulutuksen rakenteeseen, jota aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunta suosittelee. Opinnot aloitetaan ammatin erityistä sisällöstä riippumattomilla, yleisiä ongelmanratkaisunvalmiuksia antavilla aineilla (toimikunnan ehdotuksessa tällaisia ovat esim. opiskelutekniikka, oppilaanoh-

jaus, informatiikka, tietotekniikka, yhteiskuntatalous, työ- ja kouluelämän ihmissuhteet sekä ”väliaineiden” alkeet). Näitä seuraisivat toimikunnan ehdotuksen mukaan ammattialakohtaiset perusopinnot (joilla kuitenkin ei toimikunnan esittämien esimerkkien perusteella arvioituna ole sanottavasti tekemistä ammatin sisällön kanssa) sekä ammattiin erikoistavat opinnot. Tämä asteittain yleisemmistä aineksista eriytyneempiin ammatillisiin aineksiin eteneväksi suunniteltu rakenne peittää osittain näköpiiristä sen, että myös toimikunnan esityksessä, kuten Chartersin suunnitelmissa aikanaan, oppisisältö jakautuu varsin selvästi kahteen päälohkoon. Ne ovat työtehtäviin liittyvä spesifi aines ja yleinen, työn sisällöstä riippumaton aines.

Ammattianalyysiin on aina sisältynyt se ongelma, että sama ammatti on eri organisaatioissa tehtäväsivallöltään hyvinkin erilainen. Tämä ongelma on, kuten edellä totesin, pyritty ratkaisemaan kouluttamalla keskimääräiseen tehtäväsivalltoon tai eriyttämällä koulutusta ammatin tärkeimpien eri varianttien mukaan. Teknologian ja elinkeinorakenteen muutoksen kiihtyminen on kuitenkin tuonut ammattianalyysien tekoon toisenkin ongelman. Analyysit vanhenevat hyvin nopeasti. Koulutuksessa joudutaan tekemään kompromisseja paitsi ammatin erilaisten tämänhetkisten varianttien, myös nykykäytännön ja tulevaisuuden välillä. Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunta on kiinnittänyt tähän ongelmaan huomiota. Se ehdottaa sellaisten ammattikuvien luomista, joiden ”sisään mahtuu muutosta ja kehitystä työyhteisössä”. Sitä, millaisia nämä ammattikuvat olisivat, miten ”muutos saataisiin mahtumaan” ammattikuviiin, toimikunta ei esitä.

Ammattikuva-analyysiin perustuvassa ammatillisen koulutuksen suunnittelussa tekninen ja yhteiskunnallinen kehitys näyttäytyy ulkoisena, vaikeasti ennustettavana tekijänä, johon niin koulutus kuin koulutettavatkin voivat vain parhaansa mukaan koettaa ennalta varautua sopeutumaan. Herää kysymys, eikö tuo tekninen ja yhteiskunnallinen kehitys kuitenkin ole suuressa määrin ”ihmisten tekemä”? Eikö tiedolla ja osaamisella pitäisi olla olennainen merkitys tulevan kehityksen tietoisessa muokkaamisessa eikä vain keinona sopeutua siihen passiivisesti? Voisiko ammatillinen koulutus asettaa tulevaa kehitystä koskevia realistisia **tavoitteita** sen sijaan, että se yrittää sopeutua ennakoituun kehitykseen?

Tähän voidaan perustellusti vastata, ettei koulutus yksin voi olla tuotannon ja työprosessien kehitystä ohjaava tekijä. Näin on, mut-

ta onko silloin perusteltua suunnitella aikuisten ammatillista koulutusta näin täysin erillään muista kehittämistoimista? Nähdäkseni ainakin kaksi piirrettä, jotka ovat ominaisia vallitsevalle ammattianalyysille pohjaavalle ammattikoulutusajattelulle, tekevät sen erityisen kykenemättömäksi ottamaan määrätietoista ja selkeää kantaa tulevaan kehitykseen. Ensimmäinen näistä seikoista on sen sitoutuminen työn tarkastelemiseen työtehtävinä ja niiden kombinaatioina. Toinen on työtehtävien painottaminen työ- tai tuotantoprosessin perustana olevan tieteellisen ja teknologisen tiedon sijasta.

Se, miten työt yksityiskohdissaan jaetaan ja millaisia tehtäväkokonaisuuksia tai ”työammatteja” näin ollen muodostuu, riippuu hyvin monista seikoista. Toteutunut yksityiskohtainen työnjako on monitahoisen kehitystapahtuman lopputulos. Se ei edusta välittömästi työprosessien kehityksen perusdynamikkaa, vaan heijastaa paremminkin sitä eräänlaisena pinta-ilmiönä monien välitysten kautta. Työn asettamat ammattitaitovaatimukset käsittävät monenlaisia, yleensä keskenään ristiriitaisiakin aineksia. Tietty työnjaon muoto voidaan ymmärtää yhdeksi tavaksi yrittää ratkaista erisuuntaisten vaatimusten muodostama ongelma. Korkeatasoinen ammattipätevyys ei tällöin voi olla vain mekaanista vastaamista erilaisiin työprosessin ja teknologian asettamiin vaatimuksiin. Siihen tulee sisältyä myös kyky ymmärtää vaatimusten synty ja osallistua työprosessin kehityksen mukanaan tuomien ongelmien ratkaisemiseen.

Samaa tarkoitusta palvelevat työprosessit voidaan toteuttaa hyvin erilaisten organisaatioiden avulla jopa silloin, kun ne käyttävät samaa teknologiaa. Tällöin myös todellisuudessa esiintyvät ”työammatit” ovat hyvin erilaisia. Hyvän esimerkin tästä tarjoaa se, millaisen ammatillisen koulutuksen saaneita henkilöitä käytetään numeerisesti ohjattujen sorvien käyttötehtävissä. Saksan liittotasavallassa näissä ammattianalyysin perusteella samoiksi tulkittavissa tehtävissä toimivien ammatillinen koulutus vaihteli erään tutkimuksen mukaan 2 päivästä 2 vuoteen. (PAQ 1980, 166—167). Olennaista ei tässä ole muodostaa keskiarvoista ammattikuvaa. On ymmärrettävä sen työprosessin sisäisen ongelman luonne, jota eri yritykset yrittävät ratkaista erilaisella strategialla, sekä arvioitava vaihtoehtoisten ratkaisumallien edellytyksiä ja kantavuutta pitkällä aikavälillä.

Sen tiedon perusteella, joka koskee erillisiä, käytännössä esiintyviä työtehtäviä, ei voi tehdä päätelmää siitä, miten työ- ja tuotantoprosessit — ja niiden myötä työtehtävät — tulevat kehittymään tai mitä tulisi kehittää. Tarkastelun perusyksikkö on tällaisten päätelmien tekemiseksi väärin valittu. Työtehtävien kuvaamisesta ei myöskään voi päätellä, mitä henkilön tulee tietää ja osata. Useimmissa työ- ja tuotantoprosesseissa on tiedollisesti hallittava paljon laajempia kokonaisuuksia kuin se, johon oma työ välittömimmin liittyy. Itse asiassa on ymmärrettävä juuri tuon työ- tai tuotantoprosessin kokonaisuuden rakenne. Työtehtävien kuvaaminen ja ammattianalyysien teko ei myöskään anna tietoa siitä, miksi saman alan työtehtävissä esiintyy sellaista vaihtelua kuin siinä esiintyy sekä mitkä organisaatiomuodot ja toimintatavat edustavat kehityksessä olevia, lupaavia uusia ratkaisuja, mitkä ovat historian jäänteitä. Ammatillista pätevyyttä ei enää työprosessien monimutkaistuuksia ja niiden kehityksen nopeutuessa voida palauttaa vain joidenkin työtehtävien nykyisen suoritustavan hallitsemiseen tai ylipäättään työtehtäviin. Hallitakseen työtehtävänsä ja kyetäkseen osallistumaan toiminnan kehittämiseen henkilön on tunnettava sekä se laajempi kokonaisuus, johon työtehtävät liittyvät, että tuon kokonaisuuden nykyiseen muotoon johtanut kehitys.

Ammatillisen koulutuksen suunnittelun lähtökohdaksi tulisi valita sellainen tarkastelun yksikkö, johon sisältyvät työn kehitystä määräävät tekijät. Niiden erittelyn perusteella voidaan asettaa realistisia tavoitteita työn kehittämiseksi sen sijaan, että pyrittäisiin sivustakatsojan tapaan ennustamaan kehitystä. Tällainen yksikkö on työprosessi: joitain inhimillisiä tarpeita tyydyttämään luotu toiminnan kokonaisuus, jossa luonnon raaka-aineita tai toisten työprosessien tuotteita muokataan yhteiskunnan ja yksilöiden tarpeita vastaavaan muotoon. Tarpeet ja niiden tyydyttämiseksi tarjolla olevat teknologiset ja taloudelliset mahdollisuudet säätelevät työprosessien kehitystä ja sitä tietä myös työprosessesja toteutettavilta henkilöiltä vaadittavia valmiuksia. Tapa, jolla yhteiskunnassa tiettyjä tarpeita tyydytetään ei muutu mielivaltaisesti. Työprosessit voidaan ymmärtää historiallisesti kehittyviksi järjestelmiksi. Työprosessin kuhunkin kehitysvaiheeseen liittyy sille ominaisia ristiriitoja ja ongelmia, joiden ratkaiseminen vie järjestelmän kehitystä eteenpäin ja joka johtaa tarpeiden tehokkaampaan tai edullisempaan tyydyttämiseen.

Voidakseen osallistua tietyn työprosessin määrätietoiseen kehittämiseen henkilön on tunnettava aiemman kehityksen pääpiirteet, nykyisen kehitysvaiheen keskeiset ongelmat sekä työprosessin tulevan kehityksen realistiset vaihtoehdot. Samaa työprosessia voidaan tarkastella kahdella tasolla. Yhtäällä yhteiskunnan ja teknologian kehitys tarjoaa uusia mahdollisuuksia tyydyttää tietty tarve. Niiden perusteella voidaan muodostaa realistinen kuva mahdollisesta nykyistä työprosessia ja käytäntöä kehityneemmästä työprosessista. Tämä kehittynyt työprosessi saattaa todellisuudessa esiintyä vain joissain alan kehittyneimmissä laitoksissa tai vain teoriassa. Toisaalla ovat eri organisaatioissa esiintyvät konkreettiset työprosessit. Tietoisuus työprosessin kehityksestä ja sen tämänhetkisistä ongelmista voi tehdä ammattikoulutuksen saaneesta henkilön, joka ei passiivisesti sopeudu tulevaan kehitykseen, vaan on aktiivisesti mukana luomassa tulevaisuutta. Osallistuminen työprosessin kehittämiseen edellyttää kuitenkin niiden teoreettisten käsitteiden ja teknologisten periaatteiden tuntemista, jotka ovat olennaisia työprosessin perusteiden ja edelleenkehittämisen kannalta.

Edellä todettiin ammatillisen koulutuksen suunnittelun kannalta ratkaisevaksi ongelmaksi sellaisten sisältöjen määrittely ja johtaminen, joilla olisi mahdollisimman suuri siirtovaikutus erilaisiin työtehtäviin ja jotka loisivat edellytykset jatkuvasti oppia uutta. Tällaista ainesta voivat ammatillisessa koulutuksessa olla juuri tiedot tietyn työprosessin rakenteesta, sen aiemmasta kehityksestä, nykyisestä toimintaperiaatteesta ja keskeisistä ongelmista. Niitä ovat myös tiedot näköpiirissä olevista ongelmista sekä ratkaisumahdollisuuksien teollisista ja teknisistä perusteista.

Passiivisen tehtävien kehitystä koskevan enusteen sijasta ammatillisen koulutuksen suunnittelun peruslähtökohdaksi tulisi ottaa koko työprosessi. Tulisi arvioida, mitkä ovat sen edelleenkehittämisen kannalta olennaisimmat ristiriidat ja ongelmat sekä millaisilla työnjaon ja yhteistyön ratkaisuilla nuo ristiriidat olisivat ratkaistavissa. Olennaisempaa kuin tähdätä työprosessin tiettyä kehitysvaihetta vastaavaan suoritusvalmiuteen olisi opettaa alalle tulevia erittelemään työprosessia kehittyvänä järjestelmänä ja etsimään järjestelmän kehittämisen mahdollisuuksia sen kokonaisrakennetta koskevan tiedon avulla.

Koulutuksen ja työprosessien kehittämisen yhteys

Olen edellä antanut ymmärtää, että aikuisen ammatillisen peruskoulutuksen toimikunta on koulutuksen suunnittelua koskevassa ajattelussaan varsin pitkälle pitäytynyt vallitsevan koulutusajattelun itsestäänselvyyksiin. Koulutuksen toteuttamista koskevissa ehdotuksissaan toimikunta pitäytyy vallitsevaan käytäntöön vieläkin kriittikittömämmin. Nuorisoasteen ammatillisen koulutuksen vallitsevan käytännön mukaan koulutus toteutetaan siten, että joukko suunnittelijoita ja asiantuntijoita laatii ammattianalyysit ja niihin perustuvat opetussuunnitelmat, toiset henkilöt sen jälkeen opettavat ammattitaitoa opetussuunnitelman mukaan. Tämä järjestelmä johtaa siihen, että ammattiopetus jää hyvin helposti työn todellisen kehityksen jälkeen eivätkä opettajat tunne tilannetta työorganisaatioissa puhumattakaan siitä, että ammatillisella koulutuksella olisi merkittävä rooli työprosessien edelleenkehittämisessä.

Ammattiopettajien työkäytännöstä vieraantumisen ongelmaa on pyritty ratkaisemaan siten, että opettajat käyvät ajoittain itse tekemässä ammattityötä jossain alan laitoksessa. Tämä johtaa kuitenkin parhaimmillaankin vain tämänhetkisen käytännön tuntemiseen ja sitäkin vain hyvin heikosti yleistettävällä tavalla. Perusongelma ammatikoulutuksen käytännössä on se, että sen organisaatio ja menetelmät perustuvat siihen oletukseen, että ammatit pysyvät varsin pitkään muuttumattomina. Nopeasti kehittyvä työelämä edellyttäisi aivan erityyppistä koulutuksen järjestelmää.

Voidakseen opettaa ammattia sekä sellaisena, mikä se nyt on, että sellaisena, miksi se on kehityneessä, opettajan tulisi tavalla tai toisella voida olla mukana siinä tutkimus- ja kehittämistyössä, joka tähtää ko. työprosessien kehittämiseen. Tällaisen työn ja siihen liittyvän täydennyskoulutuksen yhteydessä joudutaan monipuolisesti erittelemään työn kehittämisen ja uusien työtapojen oppimisen kysymyksiä.

On tarpeetonta ja haitallista tehdä kovin jyrkkää eroa ammatillisen perus- ja lisäkoulutuksen välillä varsinkin silloin, kun koulutettavat jo ovat työelämässä mukana. Näiden henkilöiden ammatillisessa koulutuksessa olen-

naista on luoda tiedolliset edellytykset olla aktiivisesti mukana työprosessin kehityksessä. Paras lähtökohta tähän tuskin on yleisten formaalien oppimisvalmiuksien ja muun hyvin etäisesti työhön liittyvän aineksen opiskelu. Sen sijaan tulisi lähteä luomaan entistä laajempaa ja analyyttisempää kuvaa työprosessista oppimalla sen tutkimisen, erittelyn ja suunnittelun taitoja. Pelkistetty kokonaiskuva, malli työprosessista ja tuollaisen mallin käyttö työprosessin muodostaman järjestelmän erittelyn ja kehittämisen välineenä tarjoaa sekä opiskeluvaiheessa että itse työssä tehokkaan oppimisen työvälineen, joka auttaa oppimaan ja keksimään juuri tuohon työprosessiin liittyviä asioita.

Nuorisoasteen ammatillisen peruskoulutuksen kehittämisessä yksi polttavimmista kysymyksistä on käytännön työelämän koulutuksen ja työprosessien kehittämistyön kytke-

nen tiiviimmin toisiinsa. Nuoria ei opetettaisi nykyistä kehittyneempien työprosessien hallinnan sijasta toteuttamaan jo historiaan väistyneitä työtapoja. Aikuiskoulutuksessa edellytykset tällaisen yhteyden aikaansaamiselle ovat monissa tapauksissa paremmat. Tältä kannalta toimikunnan esitykset, joissa aikuisten ammatillinen peruskoulutus nähdään työprosessien kehittämisestä ja käytännön ammatillisesta toiminnasta riippumattomana, nuorisoasteen peruskoulutusta mukailevana järjestelmänä, tuntuvat jo syntyessään vanhahtavilta.

Lähteet

- Projekt Automation und Qualifikation (PAQ) 1980
Automationsarbeit: Empirische Untersuchungen
1. Argument — Sonderband 43.
- Charters, W. W. 1924. Job Analysis and the Training of Teachers. *Journal of Educational Research*, Vol 10, 211—221.