

Juhani Honka

Ammatillisen aikuiskoulutuksen asema 80-luvulla¹⁾

Yhteiskunnan ja tekniikan nopea kehittyminen ovat johtaneet tarpeeseen uudistaa koulutusta rakenteellisesti ja sisällöllisesti. Tämä kehittämistyö on meillä koskenut yleensä vain yhtä koulutusmuotoa tai -astetta kerrallaan. Aikaisemmin sangen vähälle huomiolle jäänyt aikuiskoulutus on viime aikoina tullut laajan suunnittelun ja kehittämisen kohteeksi.

Aikuiskoulutuksen asema ja merkitys on korostunut voimakkaasti ja aikuiskoulutus halutaan nähdä tärkeänä osana koulutuksen kokonaisuudessa.

Aikuiskoulutuksemme nykyinen kehitys-suunta on peräisin 70-luvun alusta, jolloin asetettiin aikuiskoulutuskomitea. Suureksi osaksi juuri sen työn pohjalta valtioneuvosto antoi vuonna 1978 päätöksen aikuiskoulutuksen kehittämiseksi ja suunnittelussa noudatettavista periaatteista. Näiden periaatteiden pohjalta rakentuu se laajamittainen aikuiskoulutuksen suunnittelu, jota parhaillaan maassamme opetusministeriön alaisena suoritetaan.

Vuonna 1971 asetettu ja vuonna 1975 työnsä päätökseen saanut aikuiskoulutuskomitea loi siis maamme aikuiskoulutuksen kehittämisen suuntaviivat. Komitea toteaa, että nämä suuntaviivat vastaavat erittäin pitkälle Unescon Tokiossa vuonna 1972 järjestämän aikuiskoulutuksen maailmankonferenssin arviointeja, tehtävänasetteluja ja painotuksia.

Aikuiskoulutuksemme kehittämisen tavoitteet vastaavat siis yleisiä kansainvälisiä aikuiskoulutuksen kehittämisen tavoitteita.

Jäsentäessään aikuiskoulutusta tehtäväläalueiden mukaan aikuiskoulutuskomitea mainitsee ensimmäisenä ammatillisen aikuiskoulutuksen. Edelleen komitea on pitänyt aikuisten ammatillista peruskoulutusta kiireellisimpänä

ja tärkeimpänä aikuiskoulutustoimenpiteenä maassamme.

Nämä ammatillisen aikuiskoulutuksen tärkeyttä korostavat komitean kannanotot ovat varmasti yhteydessä siihen, että myös valtioneuvosto korostaa voimakkaasti ammatillista aikuiskoulutusta tuossa 1978 antamassaan päätöksessä, joka koskee aikuiskoulutuksessa noudatettavia periaatteita. Valtioneuvosto esittää neljä keskeistä periaatetta ja toistaa seuraavaa:

”Aikuiskoulutusjärjestelmän kaikkien tehtäväläalueiden kehittämistä jatketaan. Ottaen kuitenkin huomioon tehtäväläalueiden erilaisen kehitysasteen sekä käytettävissä olevat voimavarat tulee ensisijaisesti painottaa ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämistä.”

Edelleen valtioneuvosto katsoo, että:

”Ammatillisen perus- ja uudelleenkoulutuksen luonteinen aikuiskoulutus uudistetaan tavoitteiltaan ja sisällöltään vaatimusten mukaiseksi ja ammatillisen liikkuvuuden mahdollistavaksi koulutusjärjestelmäksi.”

ja että:

”Työelämän muuttuvien vaatimusten mukaisten valmiuksien ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi luodaan kaikki ammattiryhmät kattava aikuisten ammatillisen täydennys- ja jatkokoulutuksen järjestelmä.”

Vähintäänkin tällä valtioneuvoston päätöksellä ammatillinen aikuiskoulutus on nostettu erääksi 80-luvun koulutuspolitiikkamme keskeisimmäksi kysymykseksi.

Valtioneuvoston päätöstä seurasi siis ministeriön asettama aikuiskoulutuksen kehittämissäätiö, jonka alaisuudessa on jo usea toimikunta laatinut merkittäviä aikuiskoulutuksen kehittämissuunnitelmia.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen kannalta merkittävimmät ovat

¹⁾ Lectio väitöstilaisuudessa 12.5.1984

- Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunnan
- Ammatillisen lisäkoulutuksen toimikunnan ja
- Jatkuvan koulutuksen toimikunnan esitykset

Toimikunnat pohjasivat esityksensä mm. seuraaviin ajatuksiin

”Aikuisten ammatillisen perus- ja uudelleen koulutuksen kehittämisen keskeisenä tavoitteena on työllisyyden edistäminen. Koulutus on määrällisesti mitoitettava yhteiskunnan koulutustarpeen ja työelämän sekä sen kehittämisen vaatimusten mukaisesti. Koulutuksen mitoituksen on oltava myös riittävän joustavaa, jotta se pystyisi vastaamaan yllättäviin uudelleen koulutustarpeisiin.”

ja että

”Työtehtävien jatkuva muuttuminen edellyttää työelämässä toimivilta aikuisilta nuoruusiässä hankitun koulutuksen jatkuvaa täydentämistä. Kaikkia muuttuvien työtehtävien edellyttämiä tietoja ja taitoja ei ole edes mahdollista opetella nuoruusiässä. Työuralla eteneminen edellyttää niin ikään ammattitaidon kehittämistä sekä ammatillisen jatko- ja täydennyskoulutuksen hankkimista.”

Ammatillisen aikuiskoulutuksen tärkeys korostuu myös teknologiakomitean esityksissä. Teknologiakomitean mietintö ilmestyi joulukuussa 1980 ja myös mietintöä ovat aikuiskoulutuksen kehittämistyötä tehneet toimikunnat käyttäneet työnsä keskeisenä lähtökohtana.

Teknologiakomitea toteaa mm., että ammatillinen aikuiskoulutus on 80-luvulla erittäin keskeisessä asemassa johtuen erikoisesti teknisen kehityksen aiheuttamasta ”siirtymävaiheesta”. Komitean käsityksen mukaan aikuiskoulutusjärjestelmää tuleekin aktiivisesti kehittää siten, että se tarjoaa joustavan ja nopean mahdollisuuden uuden ammatin hankkimiseen, ammattitaidon säilyttämiseen sekä ammattitaidon jatkuvaan lisäämiseen ja parantamiseen.

Myös teknologiakomitea on ottanut kantaa aikuiskoulutuksen painopistealueisiin todeten:

”Kiireellisin aikuiskoulutukseen liittyvä tehtävä on ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittäminen ja tehostaminen. Kysymys on puutteellisen peruskoulutuksen täydentämisen ohella mittavasta jatko-, täydennys- ja uudelleen koulutustehtävästä, joka johtuu ammattitaitovaatimusten muutoksista ja automaation käyttöönoton aiheuttamista työllisyysvaikutuksista. Toimenpiteiden tulisi koskea suurta osaa työelämään osallistuvasta aikuisväestöstä.”

Ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämis-

tavoitteiden saavuttamisella on siis kiistaton yhteys yleisten yhteiskunnallisten tavoitteiden saavuttamiseen ja kehityssuuntiin.

Pystytäänkö 80-luvun ammatilliselle aikuiskoulutukselle asetetut tärkeät tavoitteet sitten saavuttamaan?

Tavoitteiden saavuttamiseen ovat yhteydessä useat tekijät. Tärkeimpinä mainitaan yleensä

1. suunnittelun onnistuminen
2. käytettävissä olevat resurssit
3. toteuttajien — mm. opettajien — ammattitaito

Ammattikasvatushallituksen pääjohtaja Jorma Pöyhönen on korostanut erikoisesti opettajien panosta todetessaan

”Ratkaisevan tärkeää on, millaista opettajavoimaa ammattikasvatussektorilla on 80-luvulla käytettävissään. Hyvää opettajaa ei voi minkään opetusteknologian uusimman saavutuksen avulla korvata.”

Samalla kun ammatillisten oppilaitostemme opettajisto on avainasemassa 80-luvun koulutustavoitteiden saavuttamisessa se muodostaa itse varsin mielenkiintoisen ja tärkeän ammatillisen aikuiskoulutuksen kohderyhmän. Ydinkysymyksenä on:

Millaisten toimenpiteiden avulla huolehditaan siitä, että opettajistomme valmiudet vastaavat ”hyvän opettajan” valmiusvaatimuksia? Eli kuinka varmistetaan se, että opettajistomme hallitsee

- oppisisällöt
- opetuksen keinot ja
- joustavan soveltamistyylin

Kysymys on suuressa määrin opettajien lisäkoulutuksesta.

Tähän kysymykseen ovat ennättäneet otta- maan kantaa jo voimakkaasti myös kaikkien edellä mainittujen komiteoiden ja toimikun- tien lisäksi mm. elinkeinoelämämme edustajat, opetusviranomaiset ja opettajat itse. Kaikki kannanotot ovat poikkeuksellisen yhdensuun- taisia ja niistä kuvastuu syvä huoli opettajien lisäkoulutuksesta.

Näiden lukuisten, opettajien lisäkoulutusta koskevien, julkisten kannanottojen edustajak- si olen valinnut otteen ammatillisen lisäkoulu- tuksen toimikunnan mietinnöstä. Se kuuluu seuraavasti:

”Opettajien ammatillisten ja pedagogisten valmiuksien ylläpitämiseksi on luotava py- syvä opettajien jatko- ja täydennyskoulu- tuksen järjestelmä. Tähän järjestelmään on sovitettava myös päätoimisten opettajien määräajoin toistuvat käytännöllisen työ- kentelyn jaksot. Tässä koulutuksessa tulee voida käyttää myös korkeakoulujen, elin-

keinoelämän ja yksityisten koulutuslaitosten asiantuntijoita. Opettajien on voitava opiskella myös henkilökohtaisin opinto-ohjelmin. Samoin opintomatkat ja kansainvälinen yhteistoiminta ovat tärkeä ammattitaidon ylläpitämisen muoto.”

Opettajien lisäkoulutuksen tärkeyttä korostavia ja järjestämistä kiirehtiviä korkean tason kannanottoja löytyy siis runsaasti.

Ennenkuin näistä kannanotoista on siirrytty tilanteeseen, jossa opettajien lisäkoulutusjärjestelmä toimii, on välissä monta keskeistä vaihetta. Yksi ja tärkeimpiin kuuluva vaihe on **tohdellisen koulutustarpeen selvittäminen**. Esille nousee kaksi kysymystä

1. Millaisten tekniikoiden avulla voidaan ammatillisen oppilaitoksen opettajan todelliset lisäkoulutustarpeet selvittää?
2. Millaista koulutusta, kukin opettajajyksilö todellisuudessa tarvitsee?

Vastaukset näihin kahteen kysymykseen ovat todella arvokkaita. Ratkaisujen etsiminen on vaivan arvoista työtä. Henkilökohtaisesti olen tuntenut syvää mielenkiintoa näitä kysymyksiä kohtaan jo useita vuosia. Olen etsinyt vastauksia niihin monia eri menettelytapoja käyttäen. Tähän astisen työskentelyni tulokset olen raportoinut tänään julkisesti tarkastettavassa väitöskirjassani.

”Ammattikoulunopettajien täydennyskoulutustarpeet”, virallisen vastaavättäjän lausunto Juhani Hongan väitöskirjasta, kesäkuu 1984

Juhani Honka on tutkinut ammattikoulunopettajien täydennyskoulutustarpeita käyttäen kolmea lähestymistapaa, joita hän nimittää ongelmakeskeiseksi, sisällölliseksi ja tulevaisuuden haasteiden näkökulmaksi. Hallitsevan aseman on tutkimuksessa saanut ensiksi mainittu. Tekijän tavoitteena on nimittäin ollut kehittää tavanomaisista koulutustarpeen määrittely- ja mittaustavoista poikkeavia metodisia ratkaisuja ja samalla ”täydennyskoulutustarpeita selittävää teoriaa”. Keskeisen huomion ovat saaneet uusi ammatin kuvaamisjärjestelmä ”subjektiivinen ammatin kuva” ja opettajatypologia sekä yritykset näiden avulla selvittää ammattikoulunopettajien täydennyskoulutustarpeita.

On valitettavasti todettava, että tekijän uusiin teoreettisiin konstruktioihin ja metodeihin ratkaisuihin tähtäävät tavoitteet ovat hänen tieteellisille valmiuksilleen liian vaati-

vat; erityisesti psykologia-tieteellisen ajattelun perustasoi- nenkin hallinta osoittautuu vajavaiseksi. Koko tutkimus- tehtävää suuntaava perusole- tus täydennyskoulutustarpei- den eriytyemisestä ei toteudu ja turhat yritykset paljastavat osaltaan heikkoja kohtia teo- reettisten ajatteluvälineiden hallinnassa. Pitävimmät tu- lokset on sittenkin saatu ta- vanomaisten lähestymistapo- jen suunnalla.

Kun kritiikkini on ankaraa, yritän todistaa sen aiheelli- suutta tarkastelemalla tutki- muksen joitakin kriittisiä kohtia suhteellisen yksityis- kohtaisesti. Näin lausunto ve- nyy pitkäksi. Silti monet ar- vostelua vaativat asiat on pi- tänyt sivuuttaa. Olen rajoitta- nut tarkasteluni myös toisen vastavättäjän kanssa väitösti- laisuutta varten sopimaamme työnjakoa seuraten. En puutu esimerkiksi täydennyskoulu- tuksen erityisongelmiin enkä aineiston käsittelyn tilastoma- temaattisiin operaatioihin.

Teoreettinen kehys

Tutkimuksen viitekehys koostuu monenlaisista käsite- rakennelmista ja teorialmal- leista, jotka eivät nivelly yhte- näiseksi kokonaisuudeksi. Mukana on aineistoa ja kehiti- telyä, joka ei empiirisessä osassa tule käyttöön ja toi- saalta keskeiset ongelman- asettelut saavat tuskin lain- kaan teoreettista pohjustusta. Siten koulutuksen tarveana- lyysin perusteita, käsitteistöä ja malleja käsitellään makro- suunnittelun näkökulmasta perusteellisesti. Tällä on kui- tenkin vähän yhteyttä tutki- muksen keskeiseen kysymyk- seen, miten opettajien persoo- nallisuudenpiirteiden ja työ- hön kohdistuvien perusasen- noitumisten avulla voidaan selvittää täydennyskoulutus- tarpeita. Tämän kysymykse- nasattelun teoreettinen perus- telu jää niukaksi ja pintapuol- liseksi.

Hongan tutkimusotetta va- laisee hänen tapansa poimia

ja käyttää aikaisemman tutkimuksen aineksia. Lähdeaineisto on kirjavaa ja sitä käytetään kriittikittävästi. Siten persoonallisuustypologian käsite esitellään käytännön harrastajille tarkoitettua oppikirjan sitaattilla huomaamatta että kirjan tekijät nimenomaan varoittavat lainatun kohdan edustamasta tyyppittelystä. Silmään pistävää on, että nimenomaan vieraskielisten tutkimusten siteeraaminen perustuu järkiään toisen käden lähteisiin, suomalaisten tutkijain omista töissään esittelemiin ja lainaamiin kohtiin. Esimerkiksi McCluskyn pelivarateorian esittely ja käyttö on kolmannen käden lähteen varassa. Tekijä näyttää tuntevan teoriasta vain sen, mikä tulee esiin Peltosen Mainin artikkelista tekemässä tiivistelmässä. Toisen käden lähteen käytöllä on tunnetut luotettavuusongelmasa. Hongan tapauksessa on arveluttavinta kuitenkin se, että hän niin ensi kuin toisenkin käden lähteitä käyttäessään tyytyväisesti poimimaan siitä joitakin kohtia, esimerkiksi käsitteiden tiivistetyn luettelon tai kokoavan yhteenvedon, osoittamatta lainkaan perehtyneensä niihin kokonaisyhteyksiin, joista lainatut käsitteet tai yleistyksiset saavat merkityssisältönsä. Näin hän usein joutuu antamaan lainaamilleen abstrakteille esityksille omia summittaisia tulokintojaan. Vielä pitemmälle mennään, kun samoja käsitteitä esitetään sellaisinaan kyselylomakkeessa vastaajien reagoitaviksi. Laajasta lähde-luettelosta huolimatta aikaisemman tutkimuksen käyttö rajoittuu pääasiallisesti muutama kotimaiseen tutkijaan. Huomattava osa suomalaisestakin opettajankoulutusta, opettajan persoonallisuutta ja opetusongelmia käsittelevästä tutkimustyöstä näyttää olevan Hongalle tuntematonta.

Käsitteiden käytön suurpiirteisyys, joka on ominaista koko työlle, heijastaa osaltaan teoreettisen kehityksen ja

sentymättömyyttä. Käsitteellistämisen vaikeudet tulevat erityisesti esiin tutkimuksen avainkäsitteiden keskinäisten suhteiden selkeyttämättömyytenä. Nimenomaisessa käsitteiden määrittelyyn jaksossa määritelmät ovat enimmäkseen kömpelöitä ja ulkokoh-taisia, ”loogisten” ja operationaalisten käsitteiden erotelu hapanvää.

Methodiset ratkaisut

Tutkimuksen ongelmanasettelut ovat luonteeltaan sellaisia, että niiden selvittämisessä lomakekyselyn yleiset methodiset rajoitukset korostuvat. Vastaajat ovat joutuneet tekemään lukuisia arvioihin ja normeihin sitoutuvia arvioiteja, joissa sosiaalinen paine ohjaa vastaamista. Monimutkaisia psyykkisiä rakenteita ja toimintakokonaisuuksia on yritetty mitata aivan liian yksinkertaisin ja suoraviivaisin kysymyssarjoin. Useiden kysymysten vaihtoehdot ovat niin abstrakteja käsitteitä tai monitulkintaisia asiakokonaisuuksia että ne ovat ärsykeinä kuin projektiivisia testejä. Monet vaihtoehdotuettelot ovat vinoja eivätkä täytä loogisen luokittumisen vaatimuksia. Validiteetin teoriaa esitellään mutta systemaattinen omien tulosten validisuuden arviointi puuttuu; joidenkin odottamattomien tulosten yhteydessä sitä epäillään.

Puuttumatta aineiston käsitteilyn methodisiin ratkaisuihin totean vain, että tilastomatemaattisten apparaattien käyttö osoittaa huomionarvoisia teknisiä valmiuksia.

Opettajatypologia

Tutkimuksen yksi keskeinen tavoite on ”muodostaa uusi ammattikoulunopettajatypologia”, jonka avulla voitaisiin ”jäsentää” täydennyskoulutustarpeita. Oletetaan että täydennyskoulutustarpeet vaihtelevat tyypeittäin. Tekijän käsitys typologiasta teoreettisena käsitteenä on kovin epämääräinen (vrt esityksiä s. 14 ja 91–92). Empiirisessä osassa tyyppi kuitenkin selvästi käsitteään persoonallisuuden tiettyjen

pysyvien ominaisuuksien yhdistelmäksi.

Typologian rakentamisen perustana on ”subjektiivinen ammatinkuva”, joka on koostettu osa-alueista opetusvaikeudet, uranvalintamotiivit, opetusasetteet, roolipiirteet, työmotivaatio ja työviittyyvyys. Nämä epäilemättä valaisevat kukin taholtaan opettajan käsityksiä tehtävästään ja perusasennoitumista työhönsä. Toinen asia on, muodostavatko ne yhdessä jonkin rakennekokonaisuuden. Subjektiviivisen ammatinkuvan ja typologian käsitteellistä suhdetta ei selvitetä. Käytännössä typologia muodostetaan subjektiivisesta ammatinkuvasta pudottamalla pois osaluue Opetusvaikeudet. Tätä ei teoreettisesti perustella; tekninen syy on mahdollisuus katsoa, miten opetusvaikeuksien arvioinnit vaihtelevat tyypeittäin.

Ajatus typologiasta koulutustarpeiden paljastajana merkitsee, että opettajien ilmaisemat opetusvaikeudet, asenteet ja muut arviot selitetään suoraviivaisesti persoonallisuuden ominaisuuksien ilmentymiksi. Typologinen testi toimisi näin jonkinlaisena luonteenpaljastimena, joka osoittaisi soveltuvuuden opettajantehävien hoitamiseen ja sitä tietä täydennyskoulutuksen tarpeet. Piilevästä edellytyksenä on jokin opettajapersonallisuuden ideaalimalli, johon tuloksia vertaata. Honka ei ole tätä tiedostanut vaikka on aikaisempien tutkimusten piirreluetteloihin poiminnut — erottelua tekemättä — myös kuvauksia hyvän opettajan ominaisuuksista (tutkimukset, joissa on pyritty osoittamaan persoonallisuuden ominaisuuksien ja opetusmenestyksen yhteyttä, on sivuutettu). Sitä tosia-siaa, että koetut opetusvaikeudet, ilmaistu tyytymättömyys, työmotivaation aste, arviot kurinpidon merkityksestä jne. vaihtelevat olosuhteiden ja opettajan tehtävien mukaan, ei ole otettu huomioon lainkaan.

Ajattelumallin puuttuva teoreettinen hallinta tulee selvimmin esille empiirisessä osassa, jossa yritys uuden analyysimenetelmän luomiseksi tosiasiallisesti osoittautuu epäonnistuneeksi. Jo

tapa muodostaa typologia fakto-roimalla tyyppittelymuuttujiksi valitut em. osa-alueita edustavat faktoripistemäärämuuttujat on sekava ja kyseenalainen. Ei ole yllättävää, ettei saatuja viittä faktoria ole mahdollista korkeimman latauksen saaneiden osioiden perusteella järkevästi tulkita. Tekijän oma tulkinta on mielivaltainen ja näyttää perustuvan lähinnä joihinkin alkuperäismuuttujiin annettuihin vastauksiin. Tulkinta luiskahtaa epätieteelliseen arkiajatteluun, joka sellaisenaan on karkeasti yksinkertaistavaa ja vahvasti morali-soivaa. Tätä kuvaavat jo fakto-reille annetut nimet selittäjä, karkuri, pyrkivä, leppu jne.

Tyyppien ja opetusvaikeuksien välillä ei ilmene merkitseviä yhteyksiä ja päätulokseksi saadaan, etteivät eri opettajatyypin opetusvaikeuksista johdetut täydennyskoulutustarpeet juuri eroa toisistaan. Kun joitakin tarvepäätelmiä kuitenkin halutaan tehdä, tekijä turvautuu omalatautisiin selityksiin. Niinpä selittäjän ja lepsun väitettään olevan eniten koulutuksen tarpeessa vaikka nämä eivät itse sitä tiedosta.

Kypsyys- ja piirreprofiilit

Perusideaa arvioida koulutustarpeita persoonallisuuden ominaisuuksien kautta on kehitetty myös erillisen piirreluettelon ja Knowlesin kehittämän persoonallisuuden kypsymistä erittelevän dimensiomallin avulla. Kypsymisen teoreettista käsitettä psykologian aikuisuuden merkityksessä ei sen kummemmin pohdita. Dimensioluettelo on irrotettu kehityspsykologisista yhteyksistään eikä luettelon 15 käsiteparin merkityksisältöjä mitenkään esitellä. Arveluttavinta on, että tämä varsin abstraktisten käsitteiden luettelo on sellaisenaan siirretty kyselylomakkeen "mittariksi". Uudessa yhteydessään käsitteiden merkitys muuttuu ja myös Rädyltä lainattu suomenno muuttaa joidenkin käsitteiden alkuperäistä merkitystä.

Kysymysten tulkinna-va-raisuus on saanut opettajat vastaamaan varovaisesti, vastaukset eivät paljon heilahtelee ohitse asteikon keskivälin. Tulokseksi saadaan: "Koska kypsyysprofiili osoittautui melko tasaiseksi, sen perusteella ei ole tarkoituksenmukaista ennakoita opettajien täydennyskoulutustarpeita" (s. 172).

Kypsyysprofiiliin kohdistunut kritiikki pätee olennaisesti osin piirreprofiiliin. Erona on se, että piirreluettelo on sekoitus aikaisempien tutkimusten ja oman lisensointityön aineksiin perustuvista käsitteistä. Lähtökohdaksi ilmoitetaan Cattellin persoonallisuusteoria, mutta jos tekijä on perehtynyt Cattelliin muutenkin kuin poiminut pari kohtaa tämän piirreluettelosta, se ei tule mitenkään näkyviin. Päätulos on, että "piirteiden tarkastelu ei antanut täydennyskoulutuksen suunnitteluun aineksia". Merkittäviksi havainnoiksi nostetaan kuitenkin pari aika-koista triviaaliteettia. Tulosta, jonka mukaan opettajat sijoittavat itsensä ulottuvuudella "Nuori intoilija — Ikään-tyntyn virkamies" sitä lähemmäs jälkimmäistä mitä vanhempia ovat, tekijä pitää niin mielenkiintoisena että piirtää siitä pylväsdiagrammankin.

Mitä sanottaisiin menettelystä, jossa vaikkapa persoonallisuuden introversiota tai autoritaarisuutta mitattaisiin, monimutkaisten inventaarien sijasta kysymällä yksinkertaisesti vastaajilta, kuinka introverttejä tai autoritaarisia he itse tai jokin ammattiryhmä noin yleensä ovat asteikolla 1—5. Honka on muodostanut kypsyys- ja piirremittarinsa tällä periaatteella.

Oletus opettajien samanlaisuudesta

Tutkimuksen koko tehtävänasettelu on suuntautunut oletuksen mukaan, että ammattikoulunopettajien koulutustarpeet eriytyvät ammattiuraa kuvaavien tekijäin ja

tehtävien mukaan. Myös tiettyjen koulukohtaisten taustamuuttujien oletettiin osoittavan koulutustarpeiden vaihtelua. Subjektiviivisen ammatinkuvan käyttäminen koulutustarpeen indikaattorina perustui ajatukseen, että "subjektiviivinen ammatinkuva eriytyy voimakkaasti mm. ammattiuran pituuden, opetusalan ja opettajan pohjakoulutuksen mukaan" (s. 204) ja että tämän perusteella voidaan päätellä myös opettajien ongelmien ja edelleen täydennyskoulutustarpeiden eriytyminen.

Tekijälle on hämmäntävä yllätys, kun odotettua eriytymistä ei empiiristen tulosten mukaan ilmenekään eikä subjektiviivinen ammatinkuva siis toimikaan analyysimenetelmänä tarkoitettulla tavalla. Jälkikäteen keksittyä selityksenä yllättäville tuloksille esitetään oletus, että ammatti-uran samanaikaisuus opettajien kesken selittää tulokset. Aluksi selitys tarjotaan "saattaa olla" -mahdollisuutena (s. 151), mutta raportoinnin edetessä päätelmä- ja arviointijaksoihin siitä tulee varma ja tärkeä tutkimustulos: opettajien ammatti-uralla tulosta edeltävät vaiheet muokkaavat opettajista samanlaisia (s. 204, 232). Tosiasiallisesti oletus ei perustu tämän tutkimuksen havaintoihin eikä sitä myöskään yritetä erikseen todentaa esimerkiksi samanlaisuuden asteen ja ammattiuran pituuden suhdetta tarkastellen.

Tekijä ei kiinnitä huomiota mahdollisuuteen, että oletus ammatinkuvan ja tarpeiden eriytymisestä olisi ainakin tämän tutkimuksen tavoin muotoiltuna ja operationalisoituna perusteeton tai että käytetyt mittaustavat eivät toimisi. Merkille pantavaa on, että vastaavia taustamuuttujien välisiä eroja tulee esille opettajien suoraan ilmaiseissa "sisällöissä" koulutustarvearvioinneissa. Honka pitää jopa aiheellisenä pohtia, vaatisiko samanlaistuminen erilaistavaa täydennyskoulutusta.

Opettajien suorat koulutustarvearviot

Käyttökelpoisinta tietoa täydennyskoulutustarpeista on saatu tekijän väheksymän ”sisällöllisen lähestymistavan” avulla; kysymällä opettajilta suoraan, millaista täydennyskoulutusta nämä pitävät tärkeänä. Vaikka vaihtoehtojen luettelo antaa aihetta arvosteluun ja ohjaa vastauksia määräsuauntaan, havainnot sisältöalueiden tärkeysjärjestyksestä ovat silti huomionarvoisia. Sen sijaan kolmannen lähestymistavan mukainen yritys selvittää koulutustarpeita sen perusteella, miten opettajat arvioivat ammattikoulun ja opettajan ammatin tulevaisuutta, onnistuu heikosti. Ensinnäkin arvioitavaksi esitetty vaihtoehtojen luettelo on sattumanvarainen ja sisältää kovin monentasoisia ja osin vaikeasti tulkittavia asiakokonaisuuksia. Toiseksi tämän tapaisista vastauksista on muutenkin kovin työläs johtaa koulutustarpeita. Esitettyihin tarvepäätelmiin ei siten juuri ole empiiristä perustaa.

Pelivarateoria

Tutkimuksen yhdeksi ongelmaksi on asetettu ”Mitkä ovat opettajien mahdollisuudet osallistua täydennyskoulutukseen?” Ongelman selvittelyä on haluttu teoreettisesti syventää Mc Clusky'n pelivarateorian avulla. Tosiasiallisesti Honka käyttää Mainin teoriasta muotoilemaa didaktista sovellusta ja sitäkin Peltosen lyhyen, varsin vapaasti käännetyn tiivistelmän varassa. Yritys soveltaa pelivarateoriaa paljastaa tekijän teoreettisen ajattelun valmiuksissa sentasoisia puutteita, että niitä on vältösikirjan tekijälle pidettävä varsin raskauttavina. Osoitan joitakin keskeisiä:

1) McClusky'n pelivaran idea liittyy niin monimutkasiin persoonallisuusteoreettisiin rakenteisiin, että yritys käsitellä sitä suoraviivaisten itsearviointikysymysten avulla osoittaa heikkoa arvosteluky-

kyä.

2) Voimavara- ja kuormitustekijät irrotetaan persoonallisuuden kokonaisuhteyksistä ja jätetään kokonaan sivuun persoonallisuuden säätelevä: paineiden tulkinta, niiden ja voimavarojen suhteen arviointi, voimavarojen säätely, tavoitteiden ja arvojen tarkistaminen jne. Samalla jää huomiotta, että voimavarojen ja kuormituksen suhde muuttuu dynaamisessa vuorovaikutusprosessissa. McClusky'n keskeisin idea on, että vapaat aikuisopinnot toisaalta edellyttävät tiettyä pelivaraa mutta että aikuisopiskelu toisaalta lisää pelivaraa mm. parantamalla kykyä ulkoisen todellisuuden säätelyyn ja itsehallintaan. Täten siis kuormituksen avulla lisätään pelivaraa.

3) Pahimmat kömmähdykset paljastuvat Hongan yrityksissä osoittaa voimavarojen ja ”velvollisuuksien” kvantitatiiviset suhteet. Esitän jälleen vain keskeisimpiä kokonaisuudesta ajatusvirheiden sarjasta:

— Honka on ottanut kirjaimellisesti Mainin havainnollistukseksi tarkoittamat illustraatiot yhtälöstä

$$\frac{\text{Power}}{\text{Load}} = \text{Margin}$$

Hän on valinnut mittariinsa seitsemän voimavaroja ja seitsemän ”velvollisuuksia” mitataavaa osoitinta ja olettaa, että vastaajien arviointiin perustuvien lukuarvojen keskinäinen suhde osoittaisi kvantitatiivisesti voimien ylijäämää. Tämän mukaan siis osoittimet edustaisivat yhteismitallisia suureita ja tulokset joitakin psyykkisen energian ja vastuksen mittoja.

— Jos pelivara voitaisiinkin laskea voimavarayksikköjen ja velvollisuusyksikköjen keskinäisenä suhteena, kysymys voisi tietysti olla kunkin tutkittavan yksilön voimavarojen ja kuorman suhteesta. Honka on kuitenkin laskenut keskiarvot toisaalta kaikkien vastaajien esittämistä voimavara-arvioista, toisaalta vastaavasti velvollisuusarvoista ja esittää opettajien pelivaran

mittana näiden keskiarvojen suhteen.

— Power- ja load-osoittimien olisi oletettava edustavan yhdessä relevantisti voimavaroja ja kuormitustekijöitä kokonaisuudessaan. Kumpikin seitsemän osoittimen kokoelma koostuu kuitenkin mielivaltaisesti valituista, keskenään hyvin eritasoisista ja muutenkin kyseenalaisista osioista. Kun esimerkiksi yksilön arvot ja tavoitteet on luokiteltu ajankäyttöä rajoittaviksi velvollisuuksiksi, voi vain ihmetellä miten vastaukset on tulkittavissa.

Täydennyskoulutuksen didaktista järjestelyjä koskevat odotukset ryhmittäytyvät kukaan neljäksi faktoriksi, niinkuin asetettujen vaihtoehtojen perusteella on odotettavissa. On kuitenkin virheellistä väittää jäsentelyn noudattavan McClusky'n pelivarateoriaa, sillä kysymys on Mainin suosittamista didaktisista periaatteista, joilla ei ole erityistä yhteyttä pelivarateoriaan. Faktoreiden tulkinta ja nimeäminen formaalisiksi kategoriaiksi on väkiväinen.

Kokoavasti on todettava, että yritys operoida pelivarateorialla on yksinomaan haitannut sekä opettajien osallistumismahdollisuuksien että täydennyskoulutuksen didaktisiin järjestelyihin kohdistuvien odotusten selvittelyä.

Kokoava arviointi

Juhani Hongan tutkimuksen päätehtävänä on kehitellä uusi ammatin kuvaamisjärjestelmä, subjektiivinen ammattinkuva, ja yritys sen avulla määrittää ammattikoulunopettajien täydennyskoulutustarpeita ja niiden eriytymistä. Keskeisenä tavoitteena on pidetty myös opettajatypologian muodostamista ja käyttämistä samaan tarkoitukseen. Kun näissä yrityksissä ei ole onnistuttu, on koko tutkimustyö ratkaiseviltä osin epäonnistunut. Empiiristen tulosten mukaan subjektiivisen ammattinkuvan avulla ei voida osoittaa opettajien täydennys-

koulutustarpeita ja samoin on laita opettajatyypologian sekä erillisten kypsyys- ja piirremittarien. Koulutustarpeiden ei voida osoittaa eriytyvän ammattiuran, opetusalan eikä muidenkaan taustatekijäin mukaan. Erityisen kohtalokkaaksi osoittautuu tutkijankykyjen koettelon kannalta yritys soveltaa pelivarateoriaa osallistumismahdollisuuksien mittaamiseen. Kun tekijä selvistä tuloksistaan huolimatta väittää, että hän on onnistunut kehittämään kaksi uutta menettelytapaa opettajien täydennyskoulutustarpeiden jäsentymisen ja eriytymisen

selvittämiseksi, tämä ei todellakaan kerro hyvää tutkijan valmiudesta arvioida työtään kriittisesti.

Myönteisintä työssä ovat opettajien suorista tarvearvioinneista saadut tulokset. Myös jotkin subjektiivisen ammattikuvan osa-alueista saadut, osallistumismahdollisuuksia valaisevat ym. tulokset ovat huomionarvoisia, kun ne irrotetaan isommista rakenteista. Jokin ehdotus täydennyskoulutustarpeiden analyysimenetelmien kehittämisestä osoittaa kykyä omaperäiseen ideointiin, olipa eh-

dotuksen toteuttamiskelpoisuus suuri tai pieni. Aineiston keräämisessä ja käsittelyssä tekijä on hankkinut teknisiä taitoja, jotka nyt eivät teoreettisten valmiuksien puuttuessa kylläkään pääse oikeuksiinsa.

Väitöskirjan käsikirjoituksen ei esitettyssä muodossaan olisi mielestäni pitänyt myöntää painatuslupaa. Kun työ kuitenkin on läpäissyt esitarkastuksen ja kun sillä on edellä mainittuja ansioitakin, katson voivani puoltaa sen hyväksymistä.

Aulis Alanen

''Ammattikoulunopettajien täydennyskoulutustarpeet'', Virallisen vasta- väittäjän lausunto Juhani Hongan väitöskirjasta, kesäkuu 1984

Kasvatustieteiden tiedekunnan pyynnöstä olen suorittanut KL Juhani Hongan väitöskirjan ''Ammattikoulunopettajan täydennyskoulutustarpeet'' julkisen tarkastuksen ja esitän siitä kunnioittavasti lausuntonani seuraavan.

KL Juhani Hongan tutkimus liittyy viime aikoina runsaasti yleistä mielenkiintoa osakseen saaneeseen aikuisten ammatilliseen lisäkoulutukseen, tarkemmin sanottuna ammatilliseen täydennyskoulutukseen. Aihepiiri on ajan-kohtainen, onhan opettajien täydennyskoulutuksen järjestämistarpeeseen viitattu mm. lukuisissa julkisissa kannanotoissa, joista viimeisimmät ovat olleet Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö, Ammatillisen lisäkoulutuksen toimikunnan mietintö ja Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunnan mietintö.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on monipuolinen. Siinä on valotettu eri teorioita, joskin eri teorioiden keski-

näisten suhteiden ja yhteyksien kuvaus on jäänyt puutteelliseksi. Asiapaljoudesta ja käsittelyn pinnallisuudesta johtuen tutkimuksen teoria jää hajanaiseksi eikä lukijan ole sitä helppo hahmottaa.

Tutkija ei juuri pohdi valitsemansa näkökulman relevanssia koulutustarpeen arvioinnissa. Koko koulutustarveproblematiikkaa tarkastellaan irrallaan sosiaalisesta ympäristöstä ja opetustilanteesta, ts. siitä sosiaalisesta kontekstista, jossa opettaja toimii. Näin esimerkiksi opetusvaikeudet saadaan näyttämään vain opettajan heikkouksilta. Liian vähälle huomiolle jää myös se seikka, että vaikeudet kuuluvat normaaliin elämään ja niistä selviytyminen voi olla positiivinen, vahvistava kokemus. Tutkimustehtävän kannalta on tärkeää löytää kynnys, jonka jälkeen vaikeudet voivat muuttua ''kestämättömiksi'' yksilön tai yhteisön tai molempien kannalta. Pohtimatta jää myös oleellinen kysymys: mit-

kä ovat koulutuksen mahdollisuudet opetusvaikeuksien eliminoinnissa.

Käsitteiden määrittelyyn on paneuduttu huolella (poikkeuksena subjektiivinen ammatinkuva, jolle on annettu yllättävä sisältö), mutta käsitteiden välisten suhteiden selvittämisessä olisi ollut toivomista varaa. Tämä koskee etenkin subjektiiviseen ammatinkuvaan liittyvää käsittestruktuuria.

Engelmanasettelu on yleisesti ottaen mielekäs. Ongelma 4 on tosin kömpelösti — jopa harhaanjohtavasti — muotoiltu: ei ole mitään mieltä tutkia millainen ammattikoulunopettajatyypologia kuvaa parhaiten subjektiivisessa ammatinkuvassa esiintyviä — täydennyskoulutustarpeiden kannalta oleellisia eroja ja yhtäläisyyksiä, koska tyypittely itsessään on tehty pitkälti subjektiivisen ammatinkuvan perusteella. Kysymyksenasettelu edellyttäisi lisäksi, että analyysissä on mukana useita tyypittäjiä, joiden paremmuutta

subjektiivisen ammatinkuvan eriyttäjinä tutkitaan. Myöhemmin käy implisiittisesti ilmi, että tutkijan tehtävänä on ollut löytää vastaus hyvin yksinkertaiseen kysymykseen: eriytyvätkö opetusvaikeudet opettajatypologian mukaan?

Käsitteiden operationaaliset vastineet on pääosin kehitelty kiitosta ansaitsevalla tavalla. Operationaalistamista on auttanut osaltaan se, että tutkimuksessa on voitu käyttää hyväksi aikaisempia mitavälineitä, joiden luotettavuus on jo testattu. Näin on osittain varmistettu, että käsitteille on saatu riittävän validit vastineet. Tutkija on joutunut kuitenkin kehittämään osan mittareista itsenäisesti; tältä osin kehittäminen osoittaa pitkäjänteistä paneutumista asiaan.

Tutkija on kiinnittänyt ansaittua huomiota luotettavuustarkasteluun; käsitteiden validiteettipohdinnassa olisi kuitenkin ollut täydentämistä. Tämä koskee etenkin subjektiivisen ammatinkuvan relevanssia koulutustarpeen määrittelyssä sekä pelivarianteoriaan liittyvien käsitteiden operationalisointia.

Tutkimus on kohdejoukon osalta riittävän kattava ja muuttujamäärältään mittava — siten myös suuritöinen. Osittain työn laajuudesta johtuen empiirinen tarkastelu on jäänyt pinnalliseksi; olisi ilmeisesti ollut syytä pyrkiä ilmiökentän tarkempaan rajaukseen ja samalla syvälli-

sempään tarkasteluun. Tosin työn karkoittava luonne lienee valittu tahallisesti, koska tutkijan tavoitteena on tuottaa tietoa lähinnä ammatillisen täydennyskoulutuksen suunnittelun avuksi.

Tekijä on käyttänyt analyysimenetelmiä harkitusti. Muuttujajoukon supistamisen apuna hän käyttää faktorianalyysiä, selitysanalyysinä regressioanalyysiä sekä ryhmien välisten erojen testaamiseen t-testiä ja varianssianalyysiä. Faktorianalyysin käyttö puoltaa hyvin paikkaansa koska alkuperäismuuttujien tasolla tutkittavan ilmiön säilyminen koossa olisi mahdotonta; siksi kompleksisena voidaan jo muutenkin pitää käsitteiden välisiä suhteita. Faktorianalyysin avulla tekijä on onnistunut supistamaan muuttujajoukkoa ja siten säilyttämään myös tutkittavan ilmiön hallinnassa.

Faktoreiden nimeäminen ei kaikin osin ole onnistunut; vaikea on mm. mieltää, miten tutkija on päätenyt opettajatypologiassa esiintyvien tyyppien nimeämiseen. Yleensäkin tulkinta jää kaipaamaan teorian ja empirian vahvempaa kytkemistä toisiinsa. Tulosten tulkintaa leimaa muutenkin niukkasanaisuus.

Pienenä muodollisena huomautuksena on esittäjän tyyli kuvata asioita luettelomaisesti ja osin liiankin pelkistetysti. Tutkimuksen rakenne sinänsä on selkeä; poikkeuksen muo-

dostaa sivun 59 harhaanjohtava otsikko ”uran taitekohdat täydennyskoulutuksen kannalta”.

Työnsä lopuksi tutkija esittää useita suosituksia ammatikoulunopettajien täydennyskoulutuksen suunnittelun tueksi. Osa suosituksista jää kuitenkin vaille riittäviä perusteluja. Johtopäätöksistä kaikkein eniten askarruttaa tutkijan väite: ”opettajan ammatti samanlaistaa”. Mihin tällainen samanlaisuuspäätelmä oikein perustuu, jää vastausta vaille. Ainakaan tutkimuksen tulokset eivät sitä tue.

Väitöskirjaksi tarkoitetun tutkimuksen arvo kokonaisuutena tarkastellen on siinä, että ensimmäistä kertaa aikuiskoulutuksen alueella on perusteellisemmin tutkittu ammattikoulunopettajien kriittisiä kokemuksia ja havaintoja työstään sekä näiden varaan rakentuvaa täydennyskoulutuksen tarvetta.

Kuten edellä on todettu, asia on yleisestikin koettu erittäin tarpeelliseksi. Käsitteiden mukaan tämän tyyppinen tutkimus tarjoaa erään lähtökohdan ammatillisen koulutuksen pedagogiikan ja opettajankoulutuksen kehittämiseksi.

Edellä sanottuun viitaten esitän kasvatustieteiden tiedekunnalle tutkimuksen hyväksymistä opinnäytteeksi kasvatustieteiden tohtorin tutkintoa varten.

Pekka Ruohotie