

Tapio Varmola

Tarvitaanko korkea-asteen täydennyskoulutuksessa omaa didaktiikkaa?

Varmola, Tapio 1986. Tarvitaanko korkea-asteen täydennyskoulutuksessa omaa didaktiikkaa? Aikuiskasvatus 6, 1, 16—20. — Artikkelissa esitellään korkea-asteen täydennyskoulutuksen didaktisen kehittelyn suuntaa lähinnä suomalaisten esimerkkien pohjalta. Artikkelissa painotetaan koulutettavan näkökulman monipuolista huomioonottamista didaktisessa kehittäytyössä sekä vertaillaan didaktisen kehittelyn organisatorisia ehtoja. Artikkelissa arvioidaan, että suhteessa korkea-asteen perus- ja jatkokoulutukseen tarvitaan täydennyskoulutuksessa erilaista didaktista otetta, mutta yhtä oikeaa didaktiikkaa ei täydennyskoulutukseen ole kehitettävissä.

Toisinaan epämääräinen kysymys voi jäädä vaivaamaan sitä, jolle kysymys on esitetty. Näin on käynyt tämän artikkelin kirjoittajalle, kun sain Joensuun yliopistossa järjestetyn, ”Täydennyskoulutuksen vaikuttavuus ja arviointi -seminaarin” alustuksen aiheeksi otsikon kysymyksen. Jäljempänä esitetty perustuu seminaarissa pitämäni puheenvuoroon ja niihin kommentteihin, joita minulle esitettiin.

1. Käsitteitä

Didaktiikka eli opetusoppi sisältää vanhassa muodossaan *opetussuunnitelmaopin* ja *opetusmenetelmäopin* (Koskeniemi 1978). Tässä yhteydessä tämä määrittely riittää: huomattakoon, että didaktiikkaan sisältyy sekä opetussuunnitelmaoppi että opetusmenetelmäoppi. Perinteisessä opetusopissa opetuksen suunnit-

telun kautta valittu oppiainees määräsi niitä menetelyjä, joilla opetus toteutettiin.

Korkea-asteen täydennyskoulutus voidaan tässä yhteydessä määritellä nykyisten toteutusmuotojensa kautta. Täydennyskoulutukseen katsotaan kuuluvaksi avoin korkeakouluopetus, ammatilliset täydennyskoulutuskurssit ja -ohjelmat sekä työllisyyskoulutus. Korkea-asteen täydennyskoulutuksen käsite ei ole erityisen selvä, mutta ehkä riittävän yhteneväisesti tulkittu: eihän käsite ”korkein opetus” ole sekään laadullisesti kovin selkeä, mutta ymmärrämme käsitteen alan kohtalaisen yhteneväisesti.

2. *Kaksi alustavaa vastausta*

Otsikon kysymykseen voidaan ensin vastata kielteisesti — joskin varauksellisen kielteisesti — kahdesta näkökulmasta.

1) Korkea-asteen täydennyskoulutus on eräs aikuisopetuksen alue. Sitä voidaan didaktisen tutkimuksen kannalta lähestyä kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen välineistöin. Tällöin on tietenkin muistettava, että kasvatustieteellä ei sinänsä ole omia tutkimusmetodeja, vaan se nojaa monien tieteenalojen — mm. filosofian, historian, psykologian, sosiologian — metodiseen välineistöön.

Didaktisen tutkimuksen kentässä korkea-asteen täydennyskoulutus on epäilemättä uusi alue. Milloin didaktisessa tutkimuksessa on pyritty erottamaan itsenäisiä osa-alueita, on se tapahtunut ns. ainedidaktiikkojen muodostamisena. Korkea-asteen täydennyskoulutus ei ole tällainen osa-alue.

2) Vastauksen sisältö muuttuu, kun tarkastellaan korkea-asteen täydennyskoulutukseen liittyvää didaktiikkaa jokapäiväisenä suunnittelu- ja menetelmätyönä. Täydennyskoulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa mukana olleet tietävät, että korkea-asteen perus- ja jatkokoulutukseen sovelletut didaktiset menettelyt eivät sellaisenaan sovi korkea-asteen täydennyskoulutukseen. Vähin mitä voidaan tehdä on ottaa huomioon kuulijakunnan erilainen koostumus suhteessa perusopetuksen (esimerkkinä avoin korkeakouluopetus). Usein pyritään kuitenkin tietoisesti erilaisiin didaktisiin menettelyihin kuin perus- ja jatkokoulutuksessa.

Vastaukseni otsikon kysymykseen voisi kuulua näin: korkea-asteen täydennyskoulutuksessa ei tarvita omaa didaktiikkaa. Suhteessa korkeakoulujen perus- ja jatkokoulutukseen tarvitaan täydennyskoulutuksessa usein *erilaisia* didaktista otetta.

Tätäkin tärkeämpi on mielestäni tunnustaa se, että ei ole olemassa yhtä (oikeaa) didaktiikkaa täydennyskoulutusta varten. Tämän väitteen lähempi tarkastelu edellyttää, että pohdimme kysymystä suunnittelijan, opettajan ja vastaanottajan näkökulmasta.

3. *Opetuksen suunnittelun kehityslinjoja täydennyskoulutuksessa*

Suomessa on ehkä laajimmin dokumentoitu täydennyskoulutuksen suunnitteluun liittyvää problematiikkaa valtion koulutuskeskuksen eri julkaisusarjoissa. Didaktisesta kehittelystä käytän seuraavassa pohjana Reijo Miettisen esityksiä (1984; 1985).

Valtion koulutuskeskuksen koulutustarjonta nojautui 1970-luvun alkupuolella *lyhytkursien* tuotantoon. Tarkoituksena oli tällöin uusien käytäntöjen läpialo hallintoon. Lyhytkursseilla pyrittiin välittämään koulutettaville niitä erillistietoja ja -taitoja, joita he valtionhallinnossa tarvitsevat.

Miettisen mukaan koulutussuunnittelun tietoperustana oli tällöin behaviorismi ja assosiaatiopsykologia ja koulutuksen suunnittelun apuvälineenä yksinkertainen opetusteknologinen malli.

Viime vuosikymmenen vaihteessa siirryttiin kokeilemaan ja kehittämään *koulutusohjelmia*, joiden tavoitteena oli koulutuksen ”perusteellistaminen”. Taustana oli idea profesioammateista: käsitys siitä, että hallinnossa tarvitaan ennen muuta vankkaan teoriaan perustuvaa asiantuntemusta, jota voitaisiin välittää pitkäkestoisissa koulutusohjelmissä. Koulutussuunnittelun perustaksi nousi kognitiivinen psykologia, jolloin koulutusohjelmien suunnittelussa käytettiin paljon aikaa tietorakenteiden ja mallien muodostamiseen. Aina-kin eräissä sovellutuksissa suunniteltiin opetusmuodotkin ennakoita hyvin tarkkaan.

Miettisen mukaan viime aikoina on suuntauduttu koulutusohjelmista koko työyhteisöä käsittäviin *kehittämishjelmiin*. Eräänä syynä lienee se havainto, että perusteellisenkaan täydennyskoulutusohjelman läpikäyneet henkilöt eivät ole työpaikoillaan saaneet aikaan sellaisia muutoksia kuin koulutusta suunniteltaessa on ajateltu. Kehittämishjelmillä pyritään luomaan yhteyttä teorian ja työikäntönnön kehittämisen välille: pyritään koko työyhteisön opimiseen.

Koulutussuunnittelun perusta ei kehittämisselmissä ehkä ole aina selkeä. Yleisenä pe-

rustana lienee psykologiasta tunnettu toiminnan teoria. Keskeistä on työn kehityksen analysointi. Tavoitteen mukaisesti on tärkeää työyhteisön oppimisen teoria sovellutuksineen.

Edellä on hyvin karkeistaen kuvattu valtion koulutuskeskuksessa tapahtunutta kehittelyä. Se on kiinnostavaa, koska siinä näkyy tietty looginen eteneminen. Samansuuntaista kehitystä on ollut havaittavissa myös korkeakoulujen täydennyskoulutuksessa, joskin hitaammin. Lyhytkursseista ollaan siirtymässä yhä useammin täydennyskoulutusohjelmiin. Myös työyhteisön kehittämistoiminnan kokeilua on toteutettu mm. koulu yhteisöissä (Hämäläinen-Lonkila 1985). Jokseenkin dokumentoimatta on se moni-ilmeinen kehittelytyö työllisyyskoulutuksessa, jolla on usein ollut didaktista arvoa.

Edellä kuvatut didaktisen kehittelyn mallit koskevat ennen kaikkea ammatillista täydennyskoulutusta. Tuolloin ajatellaan, että työ on täydennyskoulutuksessa olevalle henkilölle hyvin keskeinen elämänareena. Koulutuksen kohteena olevan ihmisen ajatellaan lisäksi — niin luulen — käyttäytyvän koulutustilanteessa rationaalisti.

Suomalaisessa kasvatustieteessäkin on viime vuosina tuotu esiin ns. tulkintatieteellisen paradigman mahdollisuuksia kasvatuksen tutkimuksessa. Täydennyskoulutuksen kannalta on alustavia sovellutuksia esittänyt Kari Niinistö (1984). Kuvittelen, että tulkintatieteellinen lähestymistapa avaa mahdollisuuksia ymmärtää täydennyskoulutuksen eräitä piirteitä — mm. oppimistilanteiden ainutkertaisuus, oppimisen mielekkyys, koulutettavien elämäntilanne — laajemmin kuin teknisrationaaleissa malleissa. Ehkäpä on perusteltua myös väittää, että tulkintatieteellinen näkökulma voi aikaa myöten kokonaan muuttaa käsityksiämme koulutuksen suunnittelusta ja toteutuksesta.

Korkea-asteen täydennyskoulutuksen didaktisen kehittämisen kannalta on tärkeää, että koulutusta suunnittelevissa ja toteuttavissa organisaatioissa tunnetaan erilaisten koulutusmallien taustat ja että niitä pystytään vertailemaan. Koulutussuunnittelijan ammattitaitoa on tuntea erilaisia koulutussuunnittelun taustatekijöitä ja pystyä perustelemaan ratkaisut, joihin täydennyskoulutuksen didaktisessa toteutuksessa päädytään.

Voidaanko samoja vaatimuksia asettaa opettajalle, joka useassa tapauksessa ei ole osallistunut perinpohjaisesti koulutustilaisuuden suunnitteluun? Yleensä ei voida. Toistuvien koulutusohjelmien tai yksittäistenkään kehittämisohjelmien toteuttamista ei kuiten-

kaan voitane ajatella ilman keskeisten opettajien osallistumista jo suunnitteluun.

On selvää, että vakinaisemmin täydennyskoulutuksessa opettavan opettajan tulee myös tietää jotakin siitä, miten aikuisia tulee opettaa. Luulen, että tavallinen järjevä ihminen saavuttaa tässä tyydyttävän tason, jos hänellä on sisällöllisesti edellytykset jotakin sanoa. Se joka ei menesty näillä markkinoilla, huomaa tilanteen nopeasti.

Korkea-asteen täydennyskoulutuksen myönteisenä puolena on pidettävä sitä, että se on saanut monet opettajat suhtautumaan hie-man vakavammin didaktisiin kysymyksiin. Niin paljon kuin korkeakoulupedagogiikasta onkin puhuttu, on peruskoulutuksessa käytännössä tapahtunut aika vähän. Täydennyskoulutus on tuonut uusia didaktisia virtauksia myös peruskoulutukseen.

4. Koulutettavan näkökulma didaktisiin kysymyksiin

Korkea-asteen täydennyskoulutuksessa kiintoisan mahdollisuuden didaktisen kehittelyn syventämiseen tuo koulutettavien palautteen hyödyntäminen. Usein tässä jäädään kuitenkin hyvin alkeelliselle tasolle. Esimerkiksi kysytään pintapuolisia toivomuksia koulutusaiheista (ns. koulustarpeiden arviointi) tai ensivaikeutelmia koulutustilaisuuden eri osioista (ns. palaute). Seuraavassa joitakin ideoita siitä, miten koulutettavien erilaisuus pitäisi ottaa didaktiikassa huomioon.

a) Täydennyskoulutukseen *hakeudutaan* erilaisista motiiveista käsin. Esimerkiksi avoimeen korkeakouluopetukseen tulee osa (vain) sivistämään itseään, osa opiskelijoista osallistuu tiettyyn kokonaisuuteen täydennyskoulutuksena, joku haluaa suorittaa opintoja tiettyä kelpoisuutta tai tutkintoa varten.

Opiskelumotivaatioon voi vaikuttaa myös se onko koulutus pakollista vai vapaaehtoista. Opettajien virkaehtosopimuksen mukainen koulutus (VESO-koulutus) tarjoaa tässä mielessä hyvän esimerkin motiiviristiriidoista ja motivaatio-ongelmista.

b) Eri ammattiryhmillä on erilaisia *koulutusperinteitä*, jotka ohjaavat niiden odotuksia koulutuksen järjestämisessä. Ainakin väitetään, että toimittaja ei koulutussessaakaan jaksa kuunnella saman henkilön puhetta tuntia kauempaa, valtion virkamies taas jaksaa. Lääkärin välinen konsultaatio työssä ja työn ulkopuolella on aktiivista ja luontevaa, kun taas peruskoulun opettajat eivät oppituntien ulko-

puolella keskustele paljoakaan työskentelymenetelmistään — jollei siitä makseta. Yrittäjäkoulutuksen perinteeseen taas kuuluneen aikaa tyylikkää puitteet: pitkillä kursseilla näyttää yrittäjäkoulutuksessa olevan tärkeää myös erilaiset oheistoiminnot, joilla on kansainvälisiä esikuvia.

Ammattiryhmien koulutusperinteet ovat ainakin Suomessa vähän tutkittu alue. Niiden merkitys tulisi tuntea ainakin siinä suhteessa, että koulutettavia ei aina kuviteltaisi samanlaisiksi massaksi.

c) Koulutettavien *elämänkaaren vaihe* ja *elämäntilanne* vaikuttaa myös didaktisiin menetelyihin. Ammatilliseen täydennyskoulutukseen hakeutuu tavanomaisesti muutaman vuoden työssälle, varsin aktiivisia ihmisiä. Tilanne muuttuu, jos koulutettavana ovat esimerkiksi työttömät henkilöt, jolloin paljon aikaa voi mennä heidän itsetuntansa kohentamiseen.

Kovin ongelmatonta ei myöskään ole pitkään työelämässä olleiden, vähän täydennyskoulutusta saaneiden kouluttaminen. Osovasti on sanottu, että opetuslalla vaikein täydennyskoulutettava on keski-ikäinen miesopettaja: hän, joka on ollut pian parikymmentä vuotta työssä, joka hallitsee koulun ”rutiinin”, jonka kaverit kansakouluajoilta ovat menestyneet taloudellisesti paremmin kuin hän ja jota vaivaa keski-ikä kriisi (myös siksi, että aktiiviset naispuoliset kollegat kehittävät määrätietoisesti itseään). Tällainen opettaja huutelee vakaasti mielipiteitään koulutustilaisuudessa, jos niihin ylipäättään tulee.

Vastanottajan näkökulman osalta tiedetään enemmän siitä, että koulutustarpeiden kartoituksessa olisi tärkeää selvittää heidän subjektiivisia odotuksiaan. Usein koulutukseen osallistuneet ovatkin jatkokehittelyssä tärkeitä linkkejä. Myös tunnetaan se, että viime kädessä täydennyskoulutuksen vaikuttavuuden keskeisiä arvioitsijoita ovat koulutukseen osallistuneet: he määräävät millaiselle koulutukselle on elintilaa.

5. Didaktisen kehittelyn organisatorisista ehdoista

Nykytilanteessa kannattaa esittää myös kysymys, millä ehdoilla vakava didaktinen kehittäminen on mahdollista. Tilannetta havainnollistakoon seuraava ryhmittely, jossa Schmitzin (1975) artikkelin pohjalta kuvataan täydennyskoulutuksen suunnittelun eri vaihtoehtoja organisatoriselta kannalta:

Eristäytynyt suunnittelu

— kurssit suunnitellaan koulutuskeskuksen ulkopuolella (myös sisällöllisesti), ulkopuolinen suunnittelija kiinnittää opettajat

— koulutuskeskus on vain kurssin toteuttaja, keskus antaa ”nimensä” (esimerkiksi yliopiston nimen) koulutukselle

— suunnittelijan rooli on ”kahvinkeitäjä”

Yhteissuunnittelu

— alustava idea koulutuksesta keskuksen ulkopuolelta, *tilaus*

— koulutuskeskuksen tehtävänä on selvittää ristiriitaiset tarpeet ja odotukset, jotka sovitetaan yhteen (tilaajalla tiettyjä odotuksia, korkeakoulun opettajalla tieteenalasta lähtevät odotukset)

— opettajat varsin irrallisia suunnitteluvai-

— suunnittelija on eri tahojen välinen ”postikonktori”

Koordinoitu suunnittelu (eli yhteen sovittava suunnittelu)

— suunnittelutehtävä ei ole loppuun asti muotoiltu, vaan kehiteltävissä

— koulutuskeskuksen tehtävänä on sisältöjen ja toimintatapojen suunnittelu

— toteuttavat opettajat ovat suunnittelussa mukana alusta asti

— suunnittelija on sisällöllinen asiantuntija, joka ideoi ja kommentoi suunnittelun eri vaiheissa

— didaktisessa toteutuksessa on laadullista eroa suhteessa perusopetukseen.

Schmitzin artikkeli käsittelee korkeakouluisa tapahtuvaa tieteellistä täydennyskoulutusta. Loogista on, että hänen ryhmittelyssään viimeisenä vaiheena on *integroitunut suunnittelu ja toteutus*, jossa täydennyskoulutuksen suunnittelu ja toteutus on liitetty suoraan yliopiston perusyksiköihin eli laitoksiin. Jokainen laitoksen opettaja on silloin täydennyskoulutuksen suunnittelija ja toteuttaja.

Suomessa voitaneen sanoa kesäyliopistojen edustavan varsin tyypillisesti eristäytyneen suunnittelun mallia. Täydennyskoulutuskeskuksilla on edellytyksiä yhteissuunnitteluun ja koordinoituun suunnitteluun ja tässä on (tai voi olla) niiden didaktinen merkitys. Laadullinen kehittäminen ei ole mahdollista ilman pitkäjänteistä työtä. Tähän olisi korkeakoulujen täydennyskoulutuksessa nyt määrätietoisesti suuntauduttava.

Vakavamman didaktisen kehittelyn yhteydessä voidaan törmätä aikuiskasvatuksen filosofisiin kysymyksiin, joita Aulis Alanen (1985) on kiintoisesti analysoinut. Ristiriita koulutus-suoritteiden määrän ja laadun välillä on kysy-

mys, johon jatkuvasti törmätään. Jos tästä näkökulmasta haluaisi vastata otsikon kysymykseen voisi sanoa ainakin tämän: laadulla on tekijänsä.

Lähteet

- Alanen, A. (1985) Tehokas palvelu aikuiskasvattajien ammatti-ideaalina. Teoksessa Manni, E. & Tuomisto, J. (toim.) Humanistin teemojen tunnutumassa. Acta Universitatis Tamperensis. Ser A vol 196. 134—150.
- Hämäläinen, K. & Lonkila, T. (1985) Koulun sisäinen kehittäminen. Kunnallispaino.
- Koskeniemi, M. (1978) Opetuksen teoriaa kohti. Otava: Helsinki.
- Miettinen, R. (1984) Henkilöstökouluttajan ammatikäytäntö ja sen tiedollinen perusta. Valtion koulutuskeskus Julkaisusarja B no 31.
- Miettinen, R. (1985) Valtionhallinnon henkilöstökoulutuksen suunta ja koulutussuunnittelun ammatillinen problematiikka. Alustus Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen koulutussuunnittelun kehittämisseminaarissa 16.9. 1985.
- Niinistö, K. (1984) Aikuiskoulutus ja sen evaluointi: uusia sovellutuksia lähinnä tulkinnallisesta näkökulmasta. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B no 23.
- Schmitz, H-D. (1975) Insitutionelle Probleme der wissenschaftlichen Weiterbildung. Teoksessa Schulenberg, W. et al. Transformationsprobleme der Weiterbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Westermann: Brannschweig.