

TEORIAN JA KÄYTÄNNÖN JÄNNITE

tutkimusta, koulutusta ja kehittämistyötä
integroivassa täydennyskoulutuksessa

Tutkijoiden ja ammattilaisten vuorovaikutus koulutuksessa on perustaltaan jännitteinen prosessi. Jännitteet liittyvät teoreettisen ja käytännöllisen tiedon eroihin ja vuorovaikutuksen osapuolten tiedontarpeisiin.

Tamperelaisten ja jyväskyläläisten työelämän tutkijoiden projektissa ”Tutkimus — koulutus — kehittäminen” tutkijoiden ja käytännön ammattilaisten vuorovaikutus synnytetään täydennyskoulutuksen välityksellä. Haasteena on etsiä siltoja tutkimuksen, koulutuksen ja kehittämistyön välille.

Artikkeli tarkastelee oppimisprosessin näkökulmasta tieteen ja käytännön vuorovaikutusta. Oppimisprosessin yksilötasoinen analyysi tuotti viisi erilaista ihmistyyppiä, joiden odotuksia ja asenteita koulutukseen artikkelissa selostetaan. Kirjoittaja toteaa työelämän organisaatioiden suosivan instrumentaalista ja vastustavan emansipatorista oppimista.

Työn humanisointiteeman virittämä laaja yhteiskunnallinen keskustelu työelämän laadusta teollistuneissa länsimaissa nosti yhteiskuntatieteellisen ja psykologisen tutkimuksen aallonharjalle 1970-luvulla. Tutkijoilla oli merkittävä rooli julkisen keskustelun teemojen muotoilijoina. Huomion keskipisteeseen nostettiin työn sisällön ja haasteiden kehittäminen ja osallistumismuotojen luominen työpaikkatasoiseen vaikuttamiseen. Tutkijat liikkuvat vahvalla maaperällä vielä siinä vaiheessa, kun kyse oli yleisten suuntaviivojen hahmottelusta työn uudelleenorganisoinnille.

Askeleen ottaminen työpaikkatason kehittämistoiminnan suuntaan oli huonom-

min pohjustettu. Tutkijayhteisön sisäinen keskustelu ei ollut kunnolla käynnistynyt kysymyksestä, onko ja pitäisikö tutkijoilla olla käsitteiden kehittämisen lisäksi jokin rooli keinojen etsimisessä työelämän laadun konkreettiseen kehittämiseen.

Työelämän tutkimuksessa on sittemmin kehitetty lähestymistapoja, jotka pyrkivät kuromaan umpeen välimatkaa sosiaalitieteilijöiden inhimillisen työvoiman käyttöä koskevista opeista käytännön kehittämistoimintaan. Itseäni ovat kiinnostaneet erityisesti sellaiset lähestymistavat, joissa tutkijoiden panos on tukemassa organisaatioissa tapahtuvaa omaehtoista kehittämistä. Kiinnostus on kuljettanut maastoon, jossa työelämän tutki-

muksen ja aikuiskoulutusta koskevan tutkimuksen alueet leikkaavat toisiaan.

Esimerkiksi OD-strategia (Organization development, esim. French & Bell 1973, Honkanen 1989), pohjoismaisten tutkijoiden kehittämä demokraattisen dialogin lähestymistapa (esim. Gustavsen & Engelstad 1986, Gustavsen 1987) ja Suomessa jansijaa saanut kehittävä työntutkimus (esim. Engeström 1985, Engeström 1987, Toikka 1984) pyrkivät kukin löytämään sellaisen vuorovaikutussuhteen tutkijoiden ja organisaation jäsenten välille, joka stimuloi ongelmien yhteistä pohdintaa ja kehittämisvaihtoehtojen etsimistä.

Yhteistä mainituille lähestymistavoille on työelämän uudistusprosessien tarkastelu oppimiskäsitteen kautta ja koulutuksen näkeminen keinona luoda organisaation uudistamisessa välttämätöntä henkistä liikkumalaa.

Joukko tamperelaisia ja jyväskyläisiä työelämän tutkijoita on käynnistänyt toimintaa, jossa tutkijoiden ja käytännön ammattilaisten vuorovaikutus synnytetään täydennyskoulutuksen välityksellä. Tutkimushaasteena on etsiä siltoja tutkimuksen, koulutuksen ja kehittämistyön välille. Suomen Akatemia on tukemassa toimintaa kesällä 1990 solmimansa tutkimussopimuksen "Tutkimus — koulutus — kehittäminen" kautta (Kirjonen ym. 1990). Pohjatyötä hankkeelle on tehty Tampereen yliopistossa vuonna 1986-87 toteutetun työtieteellisen täydennyskoulutusohjelman ja sitä seuranneen arviointityön yhteydessä (esim. Filander ym 1990). Tässä julkaistava "The 2nd international congress for research on activity theory, Lahti 1990" kongressissa pidettyyn esitelmään pohjaava artikkeli osa kyseistä arviointityötä. (Esitys on pidetty, vähäisin painatuseroin, myös Korkeakoulutuksen tutkimuksen IV symposiumissa Jyväskylässä 1990.) Artikkelitarkastelee oppimisprosessin näkökulmasta tieteen ja käytännön vuorovaikutusta.

Viitekehys

Tutkijoiden ja ammattilaisten vuorovaikutus koulutuksessa on perustaltaan jännitteinen prosessi. Jännitteet liittyvät teoreettiseen ja praktisen tiedon eroihin ja vuorovaikutuksen osapuolten tiedon tarpeisiin. Sekä ammattityötä että koulutusta koskevan tutkimuksen alueelta löytyy analyyseja, jotka auttavat näkemään, millaisesta kitkasta erilaa-

tuisen tiedon kohtaamistilanteessa on kysymys.

Schön (1983) on tutkinut ammattilaisten tietämisen tapoja, kohdentaen huomion erityisesti tiedepohjaisiin ammatteihin. Hän lähestyy asiaa tarkastelemalla työtilanteita, joissa ammattilaisen on pysähdyttävä pohdiskelemaan. Tällaisia reflektiota vaativia tilanteita esiintyy esimerkiksi silloin, kun eteentuleva ilmiö on outo tai hän ei kykene muuntamaan ongelmaa hallittavaksi tai asetetut vaatimukset ovat yhteensopimattomia tai epäjohdonmukaisia. Reflektio edellyttää näissä tapauksissa tutkivaa lähestymistapaa, tilanteen keskustelemaa kohtaamista. Erityinen tunnusmerkki hänen tietämisentavalleen on se, että hän on itse tilanteessa, jota pyrkii ymmärtämään. Lopullinen testi ymmärtämiselle on, että hän kykenee tekemään jotakin ongelmalliselle tilanteelle. Uusi ymmärrys voi syntyä asettamalla ongelma uuteen viitekehukseen tai käyttämällä esimerkkejä tai metaforia, jotka auttavat synnyttämään uusia havaintoja ja selityksiä.

Tutkimus voi myötävaikuttaa ammattilaisten reflektioon tuottamalla uutta esimerkkiaineistoa, samoin kuin tuottamalla tietoa siitä uudelleenstrukturoiditapahtumasta, jossa tieteellinen teoria toimii ammattilaisen antaman selityksen virikkeenä ja pohjana. Tutkijan ja ammattilaisen vuorovaikutuksessa ammattilainen ei toimi pelkkänä tutkimustuloksen käyttäjänä. Ne teoriat ja metodit, joita hän käyttää, ovat hänen henkilökohtaisia konstruktioitaan, joiden kautta hän suhteuttaa uutta ennestään tuntemaansa.

Pohjoismaissa kehitelty osallistuva tutkimuskäytäntö (esim. Elden ja Taylor 1983, Gustavsen ja Engelstad 1986, Sandberg 1983) on kiinnittänyt erityistä huomiota tutkijoiden ja organisaation jäsenten väliseen vuorovaikutukseen. Avainkäsite lähestymistavassa on demokraattinen dialogi. Lähestymistavan edustajat katsovat, että dialogi on yhteisen oppimisen tilanne, jossa osanottajilla on toisiaan täydentävää tietoa. Ulkopuolisella asiantuntijalla on yleistä teoreettista tietoa ja tietoa muutoksen läpiviemisestä; työntekijöillä on konkreettista tietoa asioiden ja tapahtumien kytkennöistä omalla työpaikalla. Yhdessä asianosaisten kanssa tutkija voi auttaa identifioimaan syy-seuraussuhteita. Dialogin tulos kiteytyy nk. paikallisessa teoriassa, joka tekee organisaation spesifin tilanteen ymmärrettäväksi.

Kolb'n (1984) epistemologinen tarkastelu kokemustiedon ja teoreettisen tiedon eroista

johdattaa näkemään, mitä tutkijoiden ja ammattilaisten toisiaan täydentävän tiedon kohtaaminen voisi merkitä koulutuksessa. Kolb haluaa korostaa kokemustiedon ja abstraktin käsitteellisen tiedon rinnakkaisuutta. Ne eivät ole hierarkkisessa suhteessa toisiinsa, vaan aavaavat laadullisesti erilaisia näkökulmia maailmaan. Hän näkee, että käsitteiden hankkimisessa kokemuksilla on olennainen sija ja käsitteet muuttuvat kokemusten myötä. Hänen mukaansa oppiminen on jännitteitä ja konflikteja sisältävä prosessi, jossa uutta tietoa, taitoja ja asenteita hankitaan neljän oppimismuodon vuorottelun ja vastakkainasettelun kautta: konkreetin kokemuksen kautta, jossa oppijat antautuvat vastaanottamaan uusia kokemuksia; reflektiivisen tarkkailun kautta, jossa he tarkkailevat kokemuksiaan eri näkökulmista; abstraktin käsitteellistämisen kautta, jossa he luovat uusia käsitteitä integroimaan havainnoinnin tulokset loogisesti pitäväiksi teorioiksi; aktiivisen kokeilun kautta, jossa he käyttävät näitä teorioita tehdessään päätöksiä ja ratkaistessaan ongelmia.

Kun Kolb kohdentaa huomion yksilöön ja henkilöhistoriaan sitoutuvaan kokemustietoon, organisaatiotasosta oppimista käsittelevet tutkijat ovat tarkastelleet kollektiivisessa toiminnassa kumuloituvaa tietoa (esim. Argyris & Schön 1978). Organisaation muistiin on kasautunut tietoa, joka käsittelee toimintaperiaatteita, tarkoitusta, työsuorituksen teknisiä yksityiskohtia ja ylipäänsä menneitä kokemuksia, jotka toimivat tulevan toiminnan esimerkkeinä. Organisaatiossa oppimisessa tätä tietovarastoa laajennetaan tai jäsennetään uudella tavalla. Yksilöllinen oppiminen vaikuttaa organisaatiotasoiseen oppimiseen silloin, kun yksilön tiedosta tulee jaettava tietoa. Meidän on ymmärrettävä ammattilaisen tieto tiedoksi organisaatiotasoisien tiedon määrittämässä puitteissa. Organisaatiotasoisella tiedolla on taipumus rajata olennaisten asioiden piiri ja vaikuttaa siihen, mitkä asiat ovat avoimia keskustelulle, kyseenalaistamiselle ja uusien näkökulmien asettamiselle.

Työyhteisön ulkopuolella annattavaan koulutukseen osallistuvien henkilöiden oppimistarpeet voivat olla hyvin erilaisia; heillä voi olla yleisluontoisesti asetettu itsensä sivistämisen tavoite, halu ymmärtää paremmin ympäröivää maailmaa, pyrkimys laajentaa näkökulmaansa omaa työtä tai työyhteisöä koskevissa asioissa tai tavoite löytää ratkaisuja tiettyihin tarkasti määriteltävissä oleviin työongelmiin. Mikään koulutus ei vastaa sa-

malla painolla kaikkiin tämänkaltaisiin tavoitteisiin ja odotuksiin, vaikka periaatteessa koulutus voi palvella samanaikaisesti useampia oppimistarpeita. Koulutuksen relevanssi voi näyttäytyä erilaisena eri osanottajille riippuen siitä, mitä yksilöllisen ja kollektiivisen toiminnan aluetta sen odotetaan edistävän.

Oppimisessa muokkautuu sekä suhde omaan itseen että ympäröivään maailmaan. Mezirovin (1981, 1985) käsitteet instrumentaaliseen, dialogiseen ja itsereflektiiviseen oppimisesta valaisevat tätä oppimistarpeiden ja tehtävien moninaisuutta. Mezirovin mukaan instrumentaalinen oppiminen tähtää tehtäväsuuntautuneeseen ongelmanratkaisuun, joka on relevanttia pyrittäessä hallitsemaan ympäröivää maailmaa. Sellaisen tiedon tuotannossa hypoteettis-deduktiiviset teoriat ovat osoittautuneet hedelmällisiksi. Kun päämääränä on oppia ymmärtämään merkityksiä, jotka vaikuttavat kanssakäymisemme muiden ihmisten kanssa, dialogissa esiintulevien ilmiöiden analyysi ja merkityskeemojen tarkastelu metaforien kautta ovat sopivia tapoja tuottaa tietoa. Itsereflektio tuottaa tietoa, joka auttaa tulemaan tietoiseksi sellaisista kulturealisista ja psykologista oletuksista, jotka rajoittavat mahdollisuuksia nähdä, ajatella tai toimia vaihtoehtoisilla tavoilla.

Jos nyt palaamme Kolbin kokemuseräisen oppimisen malliin, voimme havaita, että pedagogisena mallina se sallii erilaisten oppimistehtävien läsnäolon oppimisprosessissa ja rohkaisee käyttämään erilaisia tiedon tuottamisen tapoja. Sellaisenaan se ei implikoi mutta ei myöskään sulje pois Mezirovin tarkoittamaa itsereflektiivistä oppimista.

Tutkimustehtävä

Analyysi kohdentuu valtionhallinnon henkilöstölle suunnattuun koulutukseen ja siinä hyödynnetään erilaisten oppimistehtävien ja niihin liittyvien tietämisen tapojen näkökulmaa. Suomessa on tapahtumassa merkittäviä muutoksia valtionhallinnossa. Muutostilanteiden hallinta edellyttää syvällistä näkemystä nykyisestä tilanteesta sen kehityshistoriaa vasten ja perusteltuja tulevaisuuteen suuntaavia näköaloja. Koulutuksen tarkoituksena oli edesauttaa ymmärryksen syntyä tieteilisen tiedon ja tutkimustehtäviä sisältävän opiskelun kautta. Valtionhallinnon todellisuus oli läsnä koulutuksessa sekä sisällöllisenä asiana että kontekstina: sisällöllisenä siinä mielessä, että ohjelmaan sisältyi

muun aineiston ohella myös spesifisti valti-onhallintoa käsittelevää aineistoa; konteksti-na tarjoamalla käsitteellistämisen raamit ja oppimisympäristön koulutettaville. Kuvaus käsittelee oppimistuloksia ja -prosessia sekä kurssikohtaisesti että yksilöllisesti.

Aineisto

Tampereen yliopiston täydennyskoulutus järjesti vuonna 1986-87 nk. työtieteellisen ohjelman ja 1988 ohjelmaan sisältyvän seurantaseminaarin. Tarkoituksena oli tarjota tietoa ja käynnistää oppimisprosessi, joka edistäisi valtionhallinnossa meneillään olevien muutosten ymmärtämistä. Monitieteisen ohjelman suunnittelussa ja toteuttamisessa oli mukana psykologiaa, sosiaalipsykologiaa, sosiologiaa, sosiaalipolitiikkaa ja hallintotieteitä edustavia tutkijoita. Ohjelma välitti työelämän tutkimukseen pohjaavaa tietoa makro-, organisaatio- ja yksilötasoisista ilmiöistä. Sisällöllinen aines muokattiin tutkimusperinteitä yhdistäväksi teemarakenteeksi seuraavien neljän teeman mukaisesti: 1) työelämän muutosprosessi ja tiedontuotanto, 2) työn kehittäminen ja suunnittelu, 3) työn organisointi ja ohjaus, 4) työn sosiaaliset, psyykkiset ja terveydelliset seurausvaikutukset.

Koulutukseen valittiin 24 valtionhallinnon keskijohdossa ja asiantuntijatehtävissä toimivaa osanottajaa, jotka joutuivat vastaamaan edustamisensa organisaatioissa tai niiden tehtävälueella tapahtuvien muutosten suunnittelusta tai toimeenpanosta. Osanottajajoukko oli omasi näin ollen moniammatillinen ja vaihtelevan koulutus pohjan. Pääosalla oli ylempi korkeakoulututkinto, viidellä oli alempi korkeakoulu- tai keskiasteen tutkinto. Yhden vuoden sisällä toteutettuun ohjelmaan kuului viisi koulutusjaksoa ja jaksojen välillä suoritettavia opiskelutehtäviä. Koulutuksen pedagogiset ratkaisut mukailivat Kolbin kokemusperäisen oppimisen kehään sisältyvää mallia. Omassa työssä kohdattavien ongelmien käsittely ryhmätoissa, abstraktia käsitteellistämistä tukevien luentojen ja kirjallisen aineiston läpikäyminen ja tietojen soveltaminen omaa työtä tai organisaatiota koskevaan harjoitustyöhön etenivät ohjelmassa rinnakkain.

Ohjelma tavoitteli eri tasoilla syntyvän dialogin rikastuttamaa ja muokkaamaa koulutustapahtumaa; vuorovaikutusta viritettiin eri aloja edustavien tieteenharjoittajien kesken, tutkijoiden ja osallistujien kesken, eri virasto- ja ammattialoja edustavien ammatinhar-

joittajien kesken ja osanottajien ja heidän työyhteisönsä kesken. Tiedon aktiivisessa ja omakohtaisessa jäsentelyssä harjoitustyöllä oli keskeinen sija.

Oppimisprosessin kuvaukseen on käytetty tässä kurssilaisten jokaisen jakson kuluessa laatimat arviot, heidän harjoitustyönsä eri versiot ja muut kirjalliset työt. Sen lisäksi on opettajien verbaaliset arviot suunnitteluryhmässä ja kirjoittajan omat arviot opettajan ja osallistuvan havainnoijan roolissa.

Tulokset

Koulutuksen eteneminen ja arviot vaikutuksista

Virastoihin lähetettiin etukäteen tiedote, joka kuvasi koulutuksen tavoitteita ja työskentelymetodeja. Tiedote pani painoa käsitteelliselle työskentelylle, mutta se on voinut luoda myös instrumentaalisen hyödyntämisen odotuksia kytkemällä koulutuksen valti-onhallinnon muutostapahtumiin.

Osanottajien koulutukseen kohdistamat odotukset vaihtelivat alun alkaen: itsensä sivistäminen, ajattelun virkistäminen, asioiden tarkastelu teorian läpi, näköalojen avartaminen, etäisyysdenotto omaan työhön, ratkaisujen etsiminen ja neuvojen saaminen päiväkohtaisesti työongelmiin kuvaavat odotusten kirjoa. Joillakuilla osanottajilla työyhteisöstä käsin tulevat paineet saivat ilmauksensa odotuksissa, jotkut toiset katsoivat omaavansa suhteellisen vapauden määritellä oppimistavoitteet. Odotuksen määrittelyissään osanottajat ilmaisivat epäsuorasti myös käsityksiään tiedosta ja oppimisprosessista. Nämä käsitykset tulivat täsmällisemmin esille koulutuksen kuluessa.

Koulutuksen keskeinen idea ja metodi eivät auenneet osanottajille mitenkään itsenäisesti. Arviointilomakkeista on luettava useamman jakson ajan jonkinasteista hämmennystä siitä, mitä tarjottu koulutus on perimmäiseltä luonteeltaan. Hämmennys purkautui aluksi koulutuksen pedagogisiin ratkaisuihin suunnattuna kritiikkinä. Vähitellen osanottajat alkoivat pohtia myös omaa suhdettaan koulutukseen. Tieteen- ja ammatinharjoittajien keskinäistä dialogia painottava koulutusmetodi ei tarjonnut valmista tietoa ja valmiita ratkaisuja osanottajien työongelmiin. Vasta tällaisista odotuksista irtaantuminen antoi tietä aktiiviselle opiskeluorientaatiolle, jota tiedon omakohtainen

työstäminen edellyttää. Oman oppimisprosessin analysoinnissa ryhmän keskinäisellä keskusteluilla oli tärkeä sija. Niissä pohdittiin mm. tiedon hyödyntämisen erilaisia aspekteja. Samoin pohdittiin koulutuksen roolia paitsi tiedon välittäjänä, myös väylänä oppia oppimaan.

Koulutuksen vaikutuksiksi (taulukko 1) voidaan lukea osallistujien mainitsemat näköalojen avartuminen, uudet ideat koskien oman työn organisointia, kiinnostuksen suuntautuminen uusille alueille ja harkinnan lisääntyminen omissa ratkaisuissa. Näiden kognitiivisten tulosten ohella koulutus viritti toimintaa, joka liittyi suoraan tai välillisesti organisaation kehittämistyöhön: kirjoittelua oman harjoitustyön teemasta, opintopiireihin osallistumista, ideoiden soveltamista työryhmissä tai käynnissä olevissa laajemmista kehitysprojekteissa, tutkimuksen käynnistämistä. (Heiskanen 1990a, Filander ym. 1990).

Oppimistuloksena perspektiivien laajeneminen ja omaa työyhteisöä koskevien muutospaineiden näkeminen laajemmasta viitekehiksestä on koulutusohjelmalle asetettujen tavoitteiden suuntainen. Oppimisprosessien yksilötasoinen analyysi paljastaa, miten se vastaa osanottajien tavoitteita.

Oppimisprosessit tyyppikuvauksen valossa

Oppimisprosessien yksilötasoinen analyysi (Heiskanen 1990b) tuotti viisi tyyppiä, jotka nimesin käytännön kehittäjäksi, reflektiiviseksi soveltajaksi, sivistyjäksi, uusien perspektiivien aktiiviseksi hakijaksi ja teoreettisesti ymmärrettävyyden ylläpitäjäksi. Tyyppien muodostamisessa kiinnitin huomiota sekä osanottajien yleiseen opiskeluorientaatioon että heidän tapaansa käsitellä tietoa ja asettaa ongelmia.

Oppimisprosessien analyysissä sain vaihteita oppimisstrategia- ja tiedon prosessointitutkimuksista (esim. von Wright ym. 1979, Marton & Säljö 1984), kuitenkin painottaen tyyppillisiä oppimisstrategiatutkimuksia enemmän kontekstia, jossa oppimistarve syntyy ja uusi tieto otetaan käyttöön.

Henkilö A: Käytännön kehittäjä.

Henkilö A:n oppimistavoitteet olivat, Mezirovin terminologiaa käyttäksämme, instrumentaaliset. Hän odotti koulutukselta käytännön neuvoja, jotka auttaisivat häntä päivittäisen työn suorittamisessa. Hän hyötyi

ehkä vähiten koulutuksesta. Läpi ohjelman hänellä oli tunne, että koulutus ei tarjonnut sitä apua ja sellaisia vastauksia, joita hän oli etsimässä. Hänen sitoutumisensa koulutukseen oli vähäinen ja hänen kiinnostuskynnyksensä oli korkea sekä luentojen että ryhmätöiden suhteen. Kuitenkin harjoitustyötä hän piti varauksettomasti hyödyllisenä. Artikkeliarvioissa, joita oli määrä tehdä koulutusjaksojen välillä, hän ei esittänyt omakohtaista kommentointia. Määriteltessään ongelmia ja etsiessään vaihtoehtoisia ratkaisuja hän luotti enemmän kokemuksen kuin teoreettisen tutkimuksen tuottamaan tietoon. Hänen mielestään tieteenharjoittajat ja käytännön ihmiset eivät kohtaa, koska tutkijat ovat liian kaukana käytännöstä.

Henkilö B:n, joka edustaa myös ”käytännön kehittäjä”-tyyppiä, ristiriitaisia oppimistavoitteita suuntasivat vahvasti hänen omasta työyhteisöstään tulevat paineet. Hänen ihanteensa työelämän kehittämisen suunnista ja hänen näkemyksensä kehittämisen reunaehdoista olivat vaikeasti yhteensovitettavissa. Hänen oppimistavoitteensa olivat myös instrumentaalisia siinä mielessä, että hän olisi halunnut panna oppimansa välittömästi käytännön palvelukseen.

Kuitenkin hän erosi henkilö A:sta siinä, millaista tietoa ja ymmärrystä hän etsi. Sovellutuspuolella hän otti kontekstin ja ongelmanasettelun annettuina, mutta toisaalta jatkoi hänen pyrkimyksensä viittaavat yrityksiin ymmärtää ilmiöitä tavalla, joka ylittäisi annetut ongelmanasettelut. Hän oli ilmeisen pettynyt, että ohjelma ei tarjonnut hänelle välitöntä apua käytännön työongelmiin. Hänen tapauksessaan tyytymättömyys ei ollut kuitenkaan samalla osoitus vähäisestä sitoutumisesta. Hän paneutui vakavissaan harjoitustyöhön ja näki koulutuksen periaatteellisella tasolla merkitykselliseksi. Kuitenkin voimakas käytännön tiedon painotus, jota hän ilmaisi sekä kirjallisissa töissä että keskusteluissa, ja epäluottamus teoreettisen tiedon mahdollisuuksiin, ylläpitivät ristiriitojen leimaamaa opiskeluorientaatiota.

Henkilö C: Reflektiivinen soveltaja

Henkilö C oli asettanut itselleen käytännölliset päämäärät, mutta samalla hän oli myös etsimässä uusia arvoja. Hänen harjoitustyönsä liittyi läheisesti hänen välittömiin työtehtäviinsä. Ongelmanasettelutapa tähtäsi kuitenkin ongelmien näkemiseen vaihtoehtoisella tavalla. Näkökulmat ja sisällölliset asiat, joita kurssi tarjosi, olivat hänelle uusia. Hänellä oli määrätietoinen pyrkimys saada

ote uudesta sisältöaineeksesta. Esimerkiksi kirja- ja artikkeliarvioissa hän pohti kirjoittajan pyrkimyksiä, tekstin yleistä merkitystä, tutkimustyön luotettavuutta, ehdotettujen ideoiden kantavuutta ja auki jääviä kysymyksiä. Hän kykeni hyödyntämään sekä teoreettista ainesta että ryhmäkeskustelujen antia. Hänen vastaanottavuusautensa erilaiselle tiedolle mahdollisti sen, että hänen omat käytännön kokemuksensa tulivat reflektoitaviksi useista eri näkökulmista. Yleisarviona ohjelmasta hän esitti, että kurssi oli laajentanut hänen näkökulmaansa ja saanut hänet näkemään yleisten mallien tärkeys erilaisten tilanteiden analysoinnissa.

Henkilö D: Sivistytjä.

Henkilö D:n tapauksessa yleisen sivistymisen tavoite oli tärkeämmällä sijalla kuin välittömät tiedon hyödyntämisedotukset. Hän oli kiinnostunut oppimaan uusia asioita ja ymmärtämään erilaisia näkökulmia. Esimerkiksi kirja- ja artikkeliarvioissa henkilö D pohti tekstien taustaa ja niiden liittymistä laajempiin kokonaisuuksiin, kirjoittajan tavoitteita sekä tekstin ja johtopäätösten tieteellistä painoarvoa. Hänen harjoitustyönsä käsitteli teoreettisten mallien hedelmällisyyttä työelämän muutosten arvioinnissa. Hän piti antoisina myös ryhmäkeskusteluja, joissa käsiteltiin toisten osanottajien töitä. Kaiken kaikkiaan hän oli sekä analyttinen että kriittinen arvioidessaan saamaansa tietoa.

Henkilö E: Uusien perspektiivien aktiivinen etsijä.

Henkilö E oli ensisijaisesti kiinnostunut kehittämään tietämystään työelämän kysymyksistä ja avartamaan näkemyksiään. Ohjelmassa käsitellyt lähestymistavat olivat hänelle pääasiassa uusia. Tätä hän piti etuna, sillä hän tahtoi kyseenalaistaa sen paradigman, joka määrittää nykyiset käsitteet hänen edustamallaan hallinnonalalla ja etsiä vaihtoehtoisia tapoja nähdä asioita. Hän suhtautui kaikkiin opiskelutehtäviin vakavasti. Hän alkoi seurata uusia aikakauslehtiä jo ohjelman kuluessa. Ohjelman päättymisen jälkeen hän jatkoi opiskelua itsenäisesti ja osallistui työpaikalla perustetun opintopiirin toimintaan. Hänen harjoitustyönsä lopullinen versio ja hänen arvionsa vuosi ohjelman päättymisen jälkeen lähetetyssä seurantakyselyssä osoittavat merkkejä, joita voisi kutsua Mezirovin tarkoittamaksi perspektiivitransformaatioksi. Hänen tapauksessaan se ei ollut yhtäkinen muutos vaan hidas prosessi. Esimerkiksi hänen laatimansa kirja- ja artikkeliarviot olivat pikemminkin kuvailevia kuin analyttisiä, kuuluen oppimisvaiheeseen,

jossa uuden perspektiivin rakennusaineet eivät olleet vielä löytäneet paikkaansa.

Henkilö F: Teoreettisesti ymmärrettyyn käytäntöön pyrkijä.

Henkilö F odotti oppivansa koulutuksessa työelämän kehitysilmiöistä ja saavansa halutuunsa käsitteitä, jotka auttaisivat häntä ymmärtämään syvällisemmin empiriisiä ilmiöitä. Hän oli kiinnostunut erilaisista oppimistavoista ja erilaisten näkökulmien ja lähestymistapojen merkityksestä ongelmien hahmottamisessa. Harjoitustyössään hän pani tämän kiinnostuksen testattavaksi soveltamalla eri tieteenalojen tietoa ja näkökulmia tutkimusongelmansa taustoittamiseen. Hän oli vastaanottavainen sekä toisten osanottajien kokemuksille että luentojen ja kirjallisuuden kautta välittyvälle tiedolle, ottaen siihen samalla kriittistä etäisyyttä. Hän käytti tekstejä ja muuta informaatiota uusien ideoiden lähteenä, kehittellen niitä eteenpäin.

Keskustelu

Monitieteinen ohjelma ei tarjonnut osanottajille yhtenäistä teoreettista viitekehystä, vaan pikemminkin ajattelun välineitä ja vaihtoehtoisten viitekehysten rakennuspuita aktiiviselle etsijälle.

Tietyn tyyppisen tiedon relevanssi vaihtelee yksilöllisten oppimistarpeiden mukaan. Osanottajat, joiden oppimispäämäärät olivat ensisijaisesti instrumentaalisia, pitivät koulutusta vähemmän antoisana kuin ne osanottajat, jotka asettivat itselleen yleisiä sivistymistavoitteita tai jotka etsivät uusia virikkeitä ajatteluunsa. ”Käytännön kehittäjille” teoreettinen aines oli liian etäällä käytännön ongelmista, joihin he olivat hakemassa neuvoja ja ratkaisuja. Heidän orientaatiolleen oli tyypillistä epäilevä suhtautuminen ylipäänsä teoreettista tietoa kohtaan.

”Reflektiivinen soveltaja” asetti itselleen samanaikaisesti erilaisia oppimistavoitteita, jotka edellyttivät sekä instrumentaalista, dialogista että itreflektiivistä oppimista. Hänen tapauksessaan kiinnokohta ja tiedon relevanssin testi oli hänen oma työnsä.

Samoin kuin ”reflektiivisellä soveltajalla” myös ”teoreettiseen käytäntöön pyrkijällä” vastaanottavaisuus erityyppiselle tiedolle oli merkillepantavaa. Heidän oppimisprosessissaan oli silti myös olennaisia eroja. ”Teoreettiseen käytäntöön pyrkijällä” pääpaino oli teoreettisella puolella. Hän pyrki näkemään työongelmia laajemmissa yhteyksissä ja ylit-

tämään perinteiset tai annetut ongelmanasettelut, hyödyntäen tässä pyrkimyksessä tieteellisten teorioiden tarjoamia näkökulmia. "Reflektiivinen soveltaja" ei kyseenalais-tanut samassa määrin kontekstia.

"Uusien perspektiivien aktiivinen etsijä" painotti myös koulutuksen teoreettista antia. Hänen keskeinen kiinnostuksen kohteensa oli tarkastella organisaation toiminnan perus-tavia oletuksia ja etsiä uusia näkökulmia. Hä-nellä, samoin kuin "sivistyjällä" linkki takaisin työtodellisuuteen jäi esimerkinomaiseksi. Tässä suhteessa he erosivat esimerkiksi "te-oreettisesti ymmärrettyyn käytäntöön pyrki-jästä", joka palasi toistuvasti käytännön kysy-myksiin otettuaan niihin ensin teoreettisten pohdiskelujen kautta välimatkaa.

Oppijat olivat itse sisällä tilanteessa eli val-tionhallinto oli heille samalla sekä oppimis-

ympäristö että pohdiskelevan tarkkailun-tionhallinto oli heille samalla sekä oppimi-sympäristö että pohdiskelevan tarkkailun kohde. Organisaatiot sosiaalistavat jäsenen-sä tietynlaiseen organisaatiota koskevaan it-seymmärrykseen, eikä mikään organisaatio ole täysin avoin tiedolle, joka koskee sen omaa toimintaa. Schön (1983) on ilmaissut asian sanomalla, että organisaatioilla on tai-pumus vastustaa ammattilaisen pyrkimyksiä siirtyä teknisestä asiantuntijuudesta reflektiiviseen. Tämä huomautus johdattaa meidät lopuksi korostamaan yksilöllisten oppimistar-peiden kollektiivisia kiinnekohtia. Organisaatit pyrkivät suosimaan instrumentaalista oppimista ja vastustamaan emansipatorista oppimista — huomautus, jonka myös jotkut koulutuksen osanottajat tekijät. Kysymys tie-don relevanssista sisältää samanaikaisesti kysymyksen yksilöstä ja kollektiivista, vaikka painopiste vaihtelee tapauskohtaisesti.

LÄHTEET

Argyris C & Schön D 1978. Organizational learning: A theory of action perspective. Addison-Wesley Publishing Company, Massac-husetts.

Brookfield S 1986. Understanding and faci-litating adult learning, a comprehensive analy-sis of principles and effective practice, Open University Press, USA

Elden M & Taylor J C 1983. Participatory re-search at work: an introduction. Journal of Occupational Behaviour, Vol. 4, 1-8

Engeström Y 1985. Kehittävän työntutkimuk-sen peruskäsitteitä, Aikuiskasvatus 4/85, 156-164

Engeström Y 1987. Learning by expanding, An activity-theoretical approach to develop-mental research, Orienta-Konsultit Oy, Hel-sinki

Filander K & Heiskanen T & Kirjonen J 1990. Tutkimuksen ja koulutuksen strategiavalinnat työelämän kehittämisessä. English Summa-ry. Tampereen yliopisto, Työelämän tutkimus-keskus, Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, Sarja T. Tampere

French W L & Bell C H 1973. Organisaation kehittäminen. Weilin & Göös, Helsinki

Gustavsen B 1987. Reformen på arbetsplat-sen och demokratisk dialog, kirjassa Jan

Odhnoff-Casten von Otter (red): Arbetets rati-onaliteter, Om framtidens arbetsliv, 25-46, Ar-betslivscentrum, Stockholm

Gustavssen B & Engelstad P H 1986. The de-sign of conferences and the evolving role of democratic dialogue in changing working li-fe. Human Relations 39, 2, 101-116

Heiskanen T 1990a. Influencing organizati-onal change: Evaluation of a university-level educational programme, kirjassa Haslegrave C M, Wilson J R, Nigel E & Manenica I (eds) Work design in practice, 202-206, Taylor & Francis, London

Heiskanen T 1990b. Organizational change in public administration, Evaluating an exten-sion training programme for public administ-rators, unpublished manuscript.

Honkanen 1989. Organisaation ja työyhteis-ön kehittäminen, suuntauksia ja menetel-miä, Työterveyslaitos, Katsauksia 106

Kirjonen J, Heiskanen T, Filander K & Haaka-na A 1990. Tutkimus — koulutus — kehittämi-nen. Tieteidenvälinen tutkimus- ja koulutu-sohjelma. Tutkimussuunnitelma, Suomen Akatemia

Kolb D A 1984. Experiential learning. Expe-rience as the source of learning and develop-ment. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs

Marton F & Säljö R 1984. Approaches to learning. In Marton F, Hounsell P & Entwistle N (eds) The experience of learning, 36-55, Scottish Academy Press, Edinburgh

Mezirov J 1981. A critical theory of adult learning and education. Adult Education Volume 32, 13-24

Mezirov J 1985. A critical theory of self-directed learning. New Directions for Continuing Education N:o 25, 17-30

Schön D 1983. The reflective practitioner, How professionals think in action. Basic Books, Inc., Publishers, New York

Sandberg Å 1983. Trade union -orientated research for democrartization of planning in work life -problems and potentials. Journal of Occupational Behaviour, Vol 4, 59-71

Toikka K 1984. Kehittävä kvalifikaatiotutkimus. Valtion koulutuskeskuksen julkaisusarja B/25, Valtion painatuskeskus, Helsinki

von Wright J , Vauras M & Reijonen P 1979. Oppimisen strategiat kouluikässä I, Psykologian tutkimuksia, No 33, Turun yliopisto, Turku

AIKUISKASVATUS

The Finnish Journal of Adult Education

Vol.10, 4/90

ISSN 0358-6197

Summary

Heiskanen, Tuula 1990. Teorian ja käytännön jännite tutkimusta, koulutusta ja kehittämistyötä integroivassa koulutuksessa.

— Tutkijoiden ja ammattilaisten vuorovaikutus koulutuksessa on perustaltaan jännitteistä. Työelämän tutkijoiden projektissa luodaan vuorovaikutusta täydennyskoulutuksen välityksellä. Yhteistyösapuolena on valtionhallinnon henkilöstö. Artikkelissa kerrotaan projektin tuloksista, arvioidaan koulutuksen etenemistä ja sen vaikutusta sekä kuvataan erilaisia ihmistyyppjä oppimisprosessin kanalta.

Aikuiskasvatus 10,4.

Heiskanen, Tuula 1990. The tension of theory and practice in training integrating research, training and development.

— In training, the interaction between researchers and professionals is basically charged with tension. In this project involving researchers in worklife, interaction is created via further training. The collaborating party consists of the government administration personnel. The article reports on the findings of the project, estimates the progress of the training and its effects and the various personality types from the point of view of the learning process.

Aikuiskasvatus 10,4.