

- KOULUTUKSEN TULEVAISUUS
- TYÖSUOJELUKOULUTUS
- AIKUISOPINTOJEN
KASAUTUMINEN

AIKUIKASVATUS 3/84

KANSANVALISTUSSEURA
&
AIKUIKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakausilehti

numero 3/1984

4. vuosikerta

Päätoimittaja

Jukka Tuomisto
Tampereen yliopisto
Pyynikintie 2
33230 Tampere 23
puh. 931-156 092

Toimitussihteeri

Pentti Yrjölä
Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki 10
puh. 90-406 632

Toimituskunta

Jukka Tuominen, Aulis Alanen,
Paavo Ruuhijärvi, Singa Sandelin,
Jaakko Virkkunen ja Pentti
Yrjölä

Toimitus

Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki 10
puh. 90-441 725
Postisiirtotili 18030-2

Tilaukset

Toimituksen osoitteella.
Tilaushinta 50 mk/vsk 1984

Ilmoitushinnat

Koko sivu 800 mk,
puoli sivua 500 mk.

Toimitusneuvosto

Timo Toiviainen (pj), Olavi Alkio,
Jouko Haavisto, Juhani Honka,
Yrjö-Paavo Häyrinen, Helena
Kokkonen, Seppo Kontiainen,
Veli Lehtinen, Matti Peltonen,
Jorma Turunen, Esa Poikela ja
Paavo Suvanto.

Aikuiskasvatus ilmestyy neljä kertaa vuodessa.
Lehdessä julkaistaan tieteellisiä artikkeleita
aikuiskasvatuksen alueelta sekä esitellään alan
tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Tarkoituksena
on myös osallistua aikuiskasvatustieteelliseen
keskusteluun sekä lisätä vuorovaikutusta alalla
eri tehtävissä toimivien kesken.

Kansi: Elsa Ytti

Julkaisija

Kansanvalistusseura
ja Aikuiskasvatuksen
Tutkimusseura

ISSN 0358-6197

Oriveden Sanomalehti Oy —
Kirjapaino

Sisältö

<i>Jukka Tuomisto</i>	Aikuiskasvatus tulevaisuuden yhteiskunnassa ..	114
<i>Ari Antikainen</i>	Yhteiskunnan muutos ja koulutuksen tulevaisuus	116
<i>Tuomas Takala</i>	Koulutukseen tulevaisuudessa kohdistuvat vaatimukset	124
<i>Jukka Tuomisto</i>	Työelämän koulutuksen asema työvoiman kvalifikaatioiden kehittämisessä	130
<i>Jukka Katajisto</i>	Aikuisopintoihin osallistumisen kasautuminen ja esteet	139
<i>Rainer Aaltonen</i>	Vaikuttaako koulutus?	144
<i>Eila Riikonen & Markku Kämäräinen</i>	Työsuojelun ja työsuojelukoulutuksen yhteiskunnallistuminen	150
<i>Pertti Frilander</i>	Näkökulmia psyykkiseen työsuojeluun	155
Opinnäyte		
<i>Juhani Honka</i>	Ammatillisen aikuiskoulutuksen asema 80-luvulla	159
<i>Aulis Alanen</i>	Virallisen vastaväittäjän lausunto Juhani Hongan väitöskirjasta ”Ammattikoulun- opettajien täydennyskoulutustarpeet”	161
<i>Pekka Ruohotie</i>	Virallisen vastaväittäjän lausunto Juhani Hongan väitöskirjasta	165
Keskustelua		
<i>Helena Kekkonen</i>	”Kuva on liian mustavalkoinen ollakseen tosi”	167
Katsaus		
<i>Paula Aho Jukka Tuomisto</i>	Opetusohjelmista yleisradiossa	169
	Suomalais-neuvostoliittolaista aikuiskasvatusyhteistyötä	170
Kirjallisuutta		
<i>Tapio Vaherva</i>	Koulutuksen vaikuttavuus (Rainer Aaltonen)	171
<i>Peterson ym. (eds.)</i>	Adult Education and training in industrialized countries (Jukka Tuomisto)	174
<i>Reijo Miettinen</i>	Kognitiivisen oppimisenäkemyksen tausta (Kalevi Rantanen)	175
	Laitosten julkaisusarjoja	176
	Yliopistomaailmassa tapahtuu	
	Koulutustilaisuuksia ja konferensseja	
	Kirjoittajat	
	Seuraava Aikuiskasvatus	

Aikuiskasvatus tulevaisuuden yhteiskunnassa

Kasvatustoiminta on aina toimintaa tulevaisuuden hyväksi. Tämä on helposti nähtävissä nuorten kasvatuksen kohdalla. Aikuiskasvatuksessa opiskelun ja käytännön välinen etäisyys ei ole yhtä pitkä, mutta toisaalta aikuisten toimenpiteet vaikuttavat pitkälle tulevaisuuteen, joten aikuiskasvatuksenkin vaikutus voi ulottua pitkälle tulevaisuuteen. Miten tulevaisuuden kehitysnäkymät näyttävät sitten vaikuttavan aikuiskasvatukseen ja mikä on aikuiskasvatuksen asema tulevaisuuden yhteiskunnassa?

Aikuiskasvatuksen kehitykselle luovat perustaa toisaalta koulujärjestelmän ja toisaalta yhteiskunnan yleinen — ja erityisesti työelämän — kehitys. Aikaisemmin kun yhteiskunnallinen kehitys oli hidasta, nuorison kasvattaminen oli suhteellisen helppoa, sillä tulevaisuuden yhteiskunta oli suunnilleen samanlainen kuin olemassaolevakin. Nykyisin kun kehitysvauhti on huomattavasti nopeutunut, on lähes mahdotonta tietää minkälaisessa maailmassa me itse ja lapsemme tulevaisuudessa elämme. Tästä syystä ajatellaan yleisesti, että koulussa nuorille on annettava lähinnä perus- ja yleisvalmiuksia, joiden avulla he voivat sitten aikanaan täydentää tietojaan ja taitojaan. Koulutuksen sisältöjen valinnassa ovat työelämä ja sen vaatimukset olleet tähän asti keskeisessä asemassa. Onkin sanottu, että koulu on työelämä pienoisloosissa. Saatu koulutus on määrittänyt suhteellisen suoraan yksilön paikan työelämässä ja yhteiskunnan arvohierarkiassa.

Viime aikoina monet koulutukseen liittyvät itsestäänselvytykset on asetettu kyseenalaisiksi. Vaikka koulutuksen ja työelämän yhteyttä korostetaan edelleenkin, niin toisaalta vaaditaan, että koulutus on ainakin joiltakin osin erotettava työelämästä. On alettu vaatia enemmän vapautta ainevalinnoissa ja korostaa harrastusaineiden merkitystä lasten ja nuorten kehitykselle. Koululait antavatkin tähän jonkin verran mahdollisuuksia. Tämän koulutuksen omaehtoisen puolen toi esiin jo vuonna 1969 Koulutusrakennekomitea, joka omassa mietinnössään ei kuitenkaan pyrkinyt muuhun kuin työelämän koulutustarpeiden selvittämiseen. Kesti viisitoista vuotta, ennen kuin asia tuli uudelleen ajankohtaiseksi. Työyhteiskunnan kriisi on pakottanut meidät koulutuksen tehtävien uudelleenarviointiin. Osoituksena siitä, miten työ vaikuttaa edelleen koulutusajatteluun on esim. puhe ”liikakvalifikaatioista” ja ”koulutusta vastaavasta työstä”. Liikakvalifikaatioitahan voidaan henkilöllä sanoa olevan ainoastaan siinä tapauksessa, jos hänellä on laajempi ja korkeatasoisempi koulutus kuin hänen työtehtävänsä vaatii. Yleisesti puhe liikakvalifikaatioista on kyseenalaista, sillä tuskin meistä kellään on tietoa liikaa. Puhe koulutusta vastaavasta työstä osoittaa samoin, että tarkastelemme koulutusta edelleen vain työn näkökulmasta. Kun tällaista kapeaa näkökulmaa on nyt alettu kritikoida, niin on kuitenkin muistettava se, että koulutuksen yhtenä tehtävänä tulee ilmeisesti aina olemaan myös työelämän kvalifikaatiovaatimusten huomioonottaminen. Mutta se ei saa — eikä voi olla — tulevaisuudessa koulutuksen ainoa tehtävä.

Useiden eri tutkijoiden arvion mukaan olemme ajautumassa kohti duaaliyhteiskuntaa, jossa työn merkitys elämän sisältönä ja konkreettisena toimintana vähenee ja sen sijaan vapaa-aika ja siihen liittyvät toimintamuodot muodostavat ihmisten elämän keskeisen sisällön. Jos näin käy, niin on selvää, että koulutuksen tehtävät on muokattava kokonaan uudelleen.

Jos koulujärjestelmässä keskitytään tulevaisuudessa yleistaltojen ja vaihtoehtoisten elämänmallien etsimiseen, niin näyttää siltä, että paineet aikuiskasvatusta kohtaan kasvavat. Aikuiskasvatus on jo perinteisesti ollut se kasvatuksen alue, jossa ihmisille on pyritty antamaan mahdollisuus itsensä omaehtoiseen kehittämiseen vapaan harrastus- ja opintotoiminnan kautta. Mutta tulevaisuudessa tähän näyttää olevan entistä paremmat mahdollisuudet, jos siihen annetaan jo koulujärjestelmässä hyvät lähtökohdat. Duaaliyhteiskunnassakin tuotannollinen toiminta toki jatkuu, vaikka se ei vaadikaan ihmisiltä yhtä suurta ajallista työpanosta kuin nykyisin. Työelämän koulutukselle näyttää siellä riittävän tehtäviä. Tämä johtuu ensinnäkin siitä, että nuorten on voitava jatkossa täydentää yleissivistäviä ja ammatillisia perustietojaan ja taitojaan työelämän yhteydessä, mm. koulutuksen avulla. Tämä edellyttää työelämän koulutusjärjestelmän selkiyttämistä ja kehittämistä. Toiseksi, nyky-yhteiskunnan nopea kehitysvauhti aiheuttaa jo sellaisenaan kaikille työtoimintaan osallistuville lisäkoulutustarvetta. Kolmanneksi, työelämän laatuvaatimukset ovat jatkuvasti kasvaneet. Se on merkinnyt käytännössä sitä, että työvoimalta edellytetään yhä yleisemmin luovuutta sekä kykyä oman työnsä arviointiin ja kehittämiseen. Tulevaisuuden haasteista ei voida selviytyä, jollei tuotantotoiminnassa siirrytä kokonaan uudelle tieteellis-tekniselle ja sosiaalisen yhteistoiminnan tasolle. Nykyisen monimutkaistuvan yhteiskunnan ja lisääntyvän tiedon hallinta voi onnistua vain tieteellisesti pätevien yleisten lainalaisuuksien tuntemuksen avulla. Se ei voi onnistua siirtämällä vain vallitsevia käyttäytymissäntöjä ja toimintaohjeita henkilöltä toiselle. Näyttää siltä, että työelämän koulutuksen strategista merkitystä ei olla tässä suhteessa vielä kunnolla tajuttu. Tulevaisuuden yhteiskunnassa se liittyy epäilemättä saumattomasti kaikkeen työtoimintaan.

Tulevaisuuden yhteiskunnan vapaa-ajan "vapauden valtakuntaa" ajatellen aikuiskasvatuksen keskeisenä ongelmana on, miten se onnistuu pitämään puolensa muiden vapaa-ajan käytöstä kilpailevien toimintojen ja välineiden kanssa. Suurimman uhkan muodostanee kansainvälinen massakulttuuri, joka pyrkii tallemaan alleen kaiken kansallisen kulttuurin ja samalla tuhoaa ihmisiltä kansallisen identiteetin. Onneksi tämä vaara tajutaan yhä yleisemmin meillä Suomessakin. Väestön kansallisen identiteetin ylläpitämistä ja kansallisen kulttuurin edistämistä on pidettävä erään aikuiskasvatuksen keskeisenä tulevaisuuden tehtävänä. Se joka tuntee oman kulttuurinsa osaa arvostaa myös muiden kansojen kulttuureja ja aikaansaannoksia. Jos kansallinen ajattelu osataan tuoda opetuksessa oikealla tavalla esiin, niin se voi auttaa meitä suomalaisia hyväksymään helpommin myös muiden maiden ihmisiä ja heidän kulttuurejansa. Näin tällä toiminnalla voi olla vaikutusta myös ajatellen kansainvälisyyskasvatusta, johon tulevaisuudessa on aikuiskasvatuksessakin kiinnitettävä entistä enemmän huomiota.

Jukka Tuomisto

Yhteiskunnan muutos ja koulutuksen tulevaisuus¹⁾

Antikainen, Ari. 1984. Yhteiskunnan muutos ja koulutuksen tulevaisuus. Aikuiskasvatus 4, 3, 116—123. — Artikkelissa tarkastellaan kasvatussociologisesti koulutusta sen yhteiskunnallisten tehtävien ja rakenteellisen aseman näkökulmasta. Koulutusrakenteita ja koulutuspolitiikka käsitellään kansainvälisessä kehyksessä, suomalaisen yhteiskunnan rakennemuutoksen puitteissa sekä lopuksi erilaisia koulutuksen kehittymisnäköymiä.

1. Johdanto

Samoin kuin ei ole olemassa yhtä kasvatus-tiedettä vaan sen sijaan monia kasvatustieteitä tai yhtä sosiologiaa vaan monia sosiologioita tai yhtä kasvatussociologiaa vaan monia kasvatussociologioita, ei ole myöskään olemassa yhtä tulevaisuuden tutkimus nimistä tutkimus-alaa. Tutkijoilla on tosiasiaa erilaisia käsityksiä esimerkiksi siitä, mikä tulevaisuus on tai onko tulevaisuuden tutkimuksen tavoitteena tuottaa tulevaisuutta koskevaa tietoa vai sitenkin tietoa nykyisyydestä tai onko tavoitteena tuottaakaan tietoa vaan sitä vastoin riisua tietämättömyyttämme verhoava tiedon naamio — siis tuottaa tiedon sijaan tietoisuus tietämättömyydestämme. Tämä tilanne perustuu pohjimmiltaan kaiken tieteellisen tiedon luonteeseen alustavana ja epävarmana tietona. Eri-tyisen selvästi se kuitenkin ilmenee tulevaisuuden tutkimuksessa, jossa ei yleensä ole sellaista pettävän varmuuden antavaa havaintoaineis-tooa, jota tutkija voisi käsitellä standardimeto-deilla ja uskoa tulosten tavoittavan todellisuuden. Tulevaisuuden tutkija joutuu siis vielä muita tutkijoita alttiimmin esittämään lähtö-kohtansa.

Varsin yleisen käsityksen mukaan tulevai-suus ei ole ennustettavissa eikä ennaltamäärätty, mutta tulevaisuuteen voidaan vaikuttaa. Saattaa olla niin, että näiden premissien syntyä on edesauttanut se seikka, että ne antavat ihmiskunnalle mahdollisuuden välttää tuhoutumisen. Joka tapauksessa hyväksyn ne olemas-saolevan tiedon pohjalta. Siten tutkimuksen tehtäväksi asetuu tulevaisuuden mahdolli-suuksien selvittäminen. Ihmisen valinnan mah-dollisuudet taas eivät ole rajattomat, vaan

luonnonvälttämättömyyksiksi sanomiemme ehtojen rajoittamat. Lisäksi ihmisen luomien historiallisten rakenteiden muuttaminen edellyttää yleensä aktiivista ponnistelua. Voimme sanoa, että ihminen on yhtä aikaa historian luoja ja vanki. Yhteiskuntatieteellisessä tutki-muksessa tämä johtaa korostamaan sitä, ettei ole erillistä tulevaisuuden yhteiskuntaa, vaan vallitsee menneisyyden, nykyisyyden ja tule-vaisuuden yhteys. Yhteiskunnan liikkeessä, yhteiskunnallisissa muutoksissa, nykyisyys on ikäänkuin Janus-kasvoinen portinvartija, jonka portista menneisyys astuu sisään ja tulevai-suus rientää ulos (Beck 1974). Menneisyyden kokemukset antavat leimansa portinvartijan kasvoille, mutta niitä valaisevat myös tulevai-suuden mahdollisuudet tai synkistävät sen uhkat.

Kasvatus ja koulutus ovat tulevaisuuteen suuntautuvaa toimintaa. Siten on ymmärrettävää, että tänä 'epävarmuuden aikana' niihin kohdistuu suuria odotuksia. Kirjoituksessani tarkastelen vain koulutusta ja sitäkin makrotasolla koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien ja rakenteellisen aseman näkökulmasta. Silloin joudun ensimmäiseksi vastaamaan kysymykseen, onko koulutus muun yhteiskunnan tuote ja sille täysin alistainen vai onko koulutuksella suhteellista itsenäisyyttä ja se onkin yhteiskun-nan tuottaja eikä tuote (vrt. Takala 1981).

Korostaisin aluksi sitä, että kysymys on täysin aiheellinen ja jatkuvan keskustelun alainen kasvatussociologisessa kirjallisuudessa. Alan klassikko Emile Durkheim (1956) katsoi kou-lutuksen olevan "vain yhteiskunnan kuvan ja heijastuman", joka ... "jäljittelee ja toistaa yhteiskuntaa pienoiskoossa, se ei kehitä sitä luovasti". Samansuuntaiselle kannalle ovat asettuneet sekä monet funktionalistit että marxisteista esimerkiksi Althusser ja Bowles ja Gintis. Tästä "suoran uusintamisen mallista"

¹⁾ Perustuu Suomen Kasvatustieteellisen Seuran kasvatustieteen päivillä Oulussa 25.—26.11.1983 pidettyyn alustukseen.

poikkeavat käsitykset näkevät koulutuksella olevan suhteellista itsenäisyyttä ainakin jollakin tasolla. Niinpä interaktionistit katsovat usein ainakin implisiittisesti vuorovaikutus- tai tilannekontrollin tasolla vallitsevan itsenäisyyden, vaikka rakennetasolla tai sosiaalisen kontrollin tasolla vallitsisikin vastaavuus. Tätä on kutsuttu ”kahden tason malliksi” (Hargreaves 1980). ”Suhteellisen itsenäisyyden mallissa” taas koulutuksen yhteyden talouteen ja muuhun yhteiskuntaan ajatellaan olevan epäsuoran, välillisen ja monimutkaisen. Tulkitsen itse empiirisen tiedon tukevan suhteellisen itsenäisyyden mallia.

Sen sijaan Durkheim lienee ollut oikeassa siinä, että vaikka koulutus on hyvin tärkeä tekijä yhteiskunnallisessa muuotuksessa, ei maailmanhistoria tunne sellaista muutosta, jossa koulutus olisi ollut primaari muutoksen käynnistäjä. Arvion tosin tekee hankalaksi se, ettei todellisuudessa voida erottaa erillistä kasvatus- tai koulutusta muusta sosiaalisesta todellisuudesta. Vielä on muistettava tulevaisuutta ajatellen se, ettei menneisyyttä koskevien yleis-

tysten tarvitse päteä tulevaisuudessa. Voimme toiminnallamme tehdä uudet yleistyksiset tai ”lainalaisuudet”.

Vastaukseni antaa siis edellytykset sille, että näen koulutuksen voivan vaikuttaa yhteiskuntaa kehittävästi. En kuitenkaan jaa tässä asiassa ehkä varsin yleisesti vallitsevaa korkeaa optimismia. Tulevaisuuden mahdollisten ja todennäköisyydeltään vaihtelevien vaihtoehtojen selvittämisen ohella voimme asettaa tulevaisuudelle tavoitteita ja tutkia niiden toteutumisen edellytyksiä. Tulevaisuuden tutkimus tarjoaa siis legitiimin mahdollisuuden arvojen esittämiseen. Entä onko toivottavia arvoja helppo löytää ja valita? Ymmärtääkseni vastaus on myönteinen. Jos esimerkiksi otamme vakavasti kansainvälisessä ja kansallisessa poliittisessa päätöksenteossa esitetyt tavoitteet, emmekä hyväksy niiden käyttöä todellisuuden kätkeytinä, on tehtävä helppo. Johan Galtungia (1980) mukaillen: on avoimesti esitettävät arvot joihin pyritään ja etsittävä yhteiskunnalliset tendenssit joilla tulisi ratsastaa sekä yhteiskunnalliset voimat jotka tulisi vapauttaa.

Taulukko 1. Koulutukseen päässeiden osuus ikäluokasta 1950—1975 (%)¹⁾

Koulutusaste	1950	1955	1960	1965	1970	1975
A. Perusaste						
Kaikki maat	59.9	65.9	72.0	79.9	83.7	86.5
Rikkaat maat	103.1	104.7	104.4	104.2	106.8	100.3
Köyhät maat	43.7	52.1	59.6	69.4	71.3	80.1
B. Keskiaste						
Kaikki maat	11.5	15.7	21.3	27.3	33.3	40.7
Rikkaat maat	26.7	37.4	44.1	52.2	59.2	66.9
Köyhät maat	5.3	7.0	11.8	16.6	19.4	24.7
C. Korkea-aste						
Kaikki maat	1.3	1.8	4.4	6.0	7.1	9.8
Rikkaat maat	3.7	4.7	8.4	12.1	13.6	18.9
Köyhät maat	0.6	0.8	2.1	2.7	3.4	4.5

(Ramirez & Boli-Bennet 1982, 16)

2. *Mihin olemme tulleet:*

kansainvälinen kehitys ja Suomi

Tarkastelen aluksi kansainvälistä kehitystä lähinnä kahden vertailevan tutkimuksen Altbachin et al. Comparative Education (1982) kokoomateoksen ja Ramirezin ja Meyerin Comparative Education: The Social Construction of the Modern World System (1980) artikkelin valossa. Aloitan määrällisestä muutoksesta.

Taulukosta 1. havaitsemme koulutuksen

valtavan kasvun toisen maailmansodan jälkeisenä kolmena vuosikymmenenä. Taulukko kertoo myös teollisuusmaiden ja kehitysmaiden välisen kuilun (ks. myös taulukko 2.). Koulutusta vaille jäävien määrä on jatkuvasti kohonnut niin, että vuonna 1975 120 miljoonaa peruskouluikäistä lasta jäi koulujen ulkopuolelle. Siten vaikka lukutaidottomien osuus

¹⁾ Luvut ovat prosenttilukujen keskiarvoja. Ne on saatu jakamalla sisäänotettujen määrä vastaavan ikäluokan määrällä. Siten ne voivat ylittää 100.0. Rikkaat maat käsittävät varakkaimman kolmanneksen maailman maista kansantulo/asukas tilaston mukaan.

15 vuotta täyttäneestä väestöstä on laskenut vuoden 1950 44 prosentista noin 30 prosenttiin vuonna 1980, on heidän määränsä kasvanut noin 700 miljoonasta noin 820 miljoonaan. Maailmassa on samanaikaisesti enemmän lukutaidottomia ihmisiä ja enemmän korkeasti koulutettuja ihmisiä kuin koskaan maailmanhistoriassa.

Taulukko 2. Koulutukseen päässeiden osuus ikäluokasta (%)¹⁾

ALEMPI PERUSASTE	1960	1970	1980
— teollistuneet maat	106	106	107
— kehitysmaat	60	74	86
<u>Yhteensä</u>	77	84	91
YLEMPI PERUS- JA KESKIASTE			
— teollistuneet maat	55	70	78
— kehitysmaat	13	22	31
<u>Yhteensä</u>	27	36	43
KORKEA-ASTE			
— teollistuneet maat	13	23	30
— kehitysmaat	2	4	7
<u>Yhteensä</u>	6	11	14

(UNESCO, Statistical Yearbook 1982)

Miten tähän on tultu? Vertailevat tutkimukset osoittavat, ettei ole yhtä koulutuksen syntyä ja laajenemista selittävää tekijää. Tietenkin on kysymys työvoiman uusintamisen edellytyksistä ja kvalifikaatiovaatimuksista, mutta sittenkin vertailu tuo ensimmäiseksi esiin kansallisvaltion muodostumisen ja sen vallan kasvun niin ensimmäisessä, toisessa kuin kolmannessakin maailmassa.²⁾ Kansallisvaltio tarvitsee koulutusta mm. valtion rajoja noudattavan yhtenäiskulttuurin luomiseen ja alakulttuurien hävittämiseen. Kansalaisena ei yksilöllä oppivelvollisuuskoulun suhteen ole ollut mahdollisuuttakaan evätä koulutusta ja palkkatyöläisyyden myötä valinta siitä hankkiiko ammatillista koulutusta vai ei, on tullut varsin näennäiseksi.

Entä kehitysmaiden tilanne, joka siis keski- ja korkea-asteen koulutukseen kasvun mallin

1) Laskuoperaatiosta ks. taulukko 1. Teollistuneisiin maihin kuuluvat kaikki Euroopan maat, Neuvostoliitto, Yhdysvallat, Kanada, Japani, Israel, Australia, Uusi Seelanti ja Etelä-Afrikka.

2) Yliopiston synty sijoittuu tietenkin aikaan paljon ennen vahvaa valtiojärjestelmää.

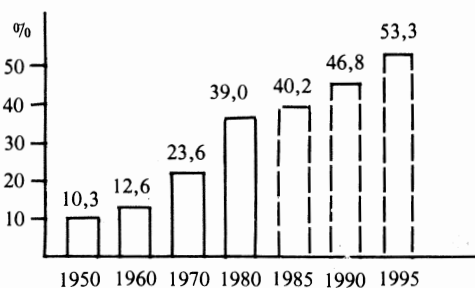
osalta muistuttaa teollistuneissa maissa tapahtunutta laajenemista, mutta perusasteen koulutuksen osalta ei ole saavuttanut teollistuneissa maissa vuosikymmeniä sitten vallinnutta tasoa? Kysymys ei ilmeisestikään ole ainoastaan resurssien niukuudesta suhteessa nopeaan väestönkasvuun vaan myös vallasta: vallassa olevat eliitit haluavat turvata omien lastensa "tulevaisuuden".

Suomi sijoittuu lähelle yleiseurooppalaista tasoa tavoitellen eräiden maiden maiden tavoin keskiasteen koulutuksen ulottamista koko ikäluokalle. Korkea-asteellakin olemme saavuttamassa Euroopan keskiarvoa (ks. Unesco Statistical Yearbook 1982). Tehtyjen päätösten ja suunnitelmien mukaan koulutuksen nopea laajeneminen jatkuu ensi vuosikymmenelläkin (kuvio 1.).

Koulutusrakenteiden eroavuuksia selittävää kattavaa vertailevaa tutkimusta ei Ramirezin ja Meyerin mukaan ole. On kuitenkin pääteltävissä, että yleensä rakenteellinen eriytyminen lisääntyy koulutusasteen korkeuden ja koulutuksen elitistisyyden myötä. Valtion tiukassa ohjauksessa olevat koulutusjärjestelmät ovat vähemmän eriytettyjä kuin markkinavoimien muotoilemat järjestelmät. Tasa-arvon tavoitteen painottaminen on johtanut rakentelliseen yhtenäisyyteen alemmilla asteilla. Tässä asetelmassa Suomen koululaitos sijoittuu rakenteellisesti yhtenäisten järjestelmien joukkoon. Ensimmäisen tulevaisuuden haasteen tarjonne se seikka, että yhtenäiskouluperiaatteen mukaisen järjestelyn toteuttaminen keskiasteella on monissa maissa merkinnyt korkeakoulutuksen eriyttämiseen kohdistuvien paineiden kasvua.

Koulutuksen vaikutuksista vertaileva tutkimus tuo selvimmän esiin yksilötasolla koulutuksen statusta määrittävän vaikutuksen, ryh-

Kuvio 1. Perusasteen jälkeisiä tutkintoja suorittaneen väestön osuus 15 vuotta täyttäneestä väestöstä (%) vv. 1950—1995



— Väestölaskenta-aineistot (sisältää myös opintojaan jatkavat)
 - - - Väestön koulutusrakenne-ennuste (Repo 1983, 38)

mätasolla ehkä uuden taloudellisen ja poliittisen auktoriteetin muodostumisen ja yhteiskuntatasolla taloudellisen vaurauden (Ramirez & Meyer emt., 393—394).

Mitä tämän kaiken perusteella voimme päätellä tulevaisuudesta? Koulutus laajenee ja kehitysmaiden ja teollisuusmaiden erot kasvavat ellei mitään tehdä. Jos taas asetetaan vakavasti tavoitteeksi eriarvoisuuden vähentäminen, joudutaan kysymään koulutuksen laajentamisen oikeutusta rikkaissa maissa. Kysymys ei ole täysin perusteeton, kun muistetaan koulutuksen merkittävän tiedon hallinnan — siis ideologisen vallan — ohella saajalleen taloudellista turvallisuutta, sosiaalista statusta ja valtaa. Se, ettei kysymystä yleensä esitetä johtunee siitä että potentiaaliset esittäjät ovat korkeasti koulutettuja. Kiiruhdan toteamaan, että kasvatukselle kansainväliseen ymmärtämykseen, yhteistyöhön ja rauhaan esimerkiksi niin että opetuksen sisältöä muutetaan kaikessa koulutuksessa vastaamaan UNESCO:n kansainvälisyyskasvatuksen suositusta, korkeasti koulutettujen edellytetään työskentelevän kehitysmaiden hyväksi ja eriarvoisuuden poistamiseksi, on osoitettavissa monia muita pitävämpiä perusteluja kuin esittämäni. Vaikuttavin tekijä tässä suhteessa saataa kuitenkin olla sodan, elinympäristön vaurioitumisen ja esimerkiksi avoimien kansantalouksien perustan murenemisen uhkat, jotka ovat pakottamassa kansainväliseen yhteistyöhön joko maailman valtiojärjestelmän tai jonkun muun organisaation puitteissa. Kansainvälisen yhteistyön rakentaminen voi merkitä suuria muutoksia koulutusjärjestelmässämme. On esimerkiksi vaikea kuvitella, että voisimme edelleen estää siirtolaisten maahanmuuton ja säilyttää koulujen kulttuurisen homogeenisuuden. Koulujen ohella kansainvälisyyskasvatuksen vaatimus kohdistuu luonnollisesti koko muuhun yhteiskuntaan.

3. Yhteiskunnallisen muutoksen uusi vaihe:

rakennemuutoksesta hyvinvointivaltion ja työyhteiskunnan kriisiin

Antero Heikkinen (1983) kirjoittaa koulutuksen historiaa Suomessa käsittelevän teoksensa saatesanoissa mm. seuraavasti:

”Suomalainen on tottunut kunnioittamaan oppiarvoja, koulutusta, opetusta. Hän pitää itseään iänikuisen tietäjän Väinämöisen jälkeläisenä ja katsoo, että koulutus avaa arvaamattomia mahdollisuuksia.

Suomi on aina ollut periferiaa, syrjäseutua, joten ulkomaalaiset ovat etsineet täältä vain poikkeustapauksessa korkeakulttuurin hienoimpia saavutuksia. Mutta suomalaisia ei ole ylenkatsottu, vaan pikemminkin on Suomeen tähälty ihailleen ja hieman pelätenkin villin luonnon ja salatun tiedon työssijää.”

Vahva koulutusoptimismi näkyy kaikessa yhteiskunta-, kulttuuri- ja koulutuspoliittisessa keskustelussamme, kiinnittää heti ulkopuolisen arvioijan huomiota (esim. OECD 1982) ja näyttää ulottuvan ihmisten arkielämään. Etsittäessä optimismin selitystä kiinnittyy ensimmäiseksi huomio siihen, että valtiollisen koulutussuunnittelun edustajat ovat levittäneet ja valvoneet ideologiaansa hyvin tehokkaasti. Olisi kuitenkin liioiteltua olettaa tämän seikan yksin tai edes yhdessä sen kanssa, ettei valtion koulutusbudjettia ole viime vuosina leikattu kansainvälisten esimerkkien mukaisesti, ratkaisevan perusasetemme. Optimismin juuret voivat tosiaan olla syvemmillä kansallisessa historiassamme lännen ja idän keskustusten välissä sijaitsevana puskuriperiferiana (interface periphery, ks. Alapuro 1980), mutta tarjoaisin silttenkin viime vuosikymmenten kehitykseen liittyvää hypoteesia.

Raju elinkeino-, alue- ja koko sosiaalisen rakenteen muutos 60- ja 70-luvulla on edellyttänyt ja sallinut sellaista sosiaalista liikkuvuutta, jonka väylänä ja yksilön resurssina koulutus on paljolti ollut. Esimerkiksi ns. suurissa ikäluokissa vain joka kymmenes maanviljelijän lapsi on pysynyt maanviljelijänä (Pönttinen 1982, 155). Vaikka ammattirakenteen muutos ei olekaan jatkuvasti ja johdonmukaisesti tasoittanut mahdollisuuksien eriarvoisuutta, on muutto maaseudulta kaupunkiin ja usein suoraan valkokaulusammattiin sekä yleisesti se, että tarjolla on ollut enemmän ”herran paikkoja” kuin koskaan ennen, ruokkinut koulutuksen arvostusta (vrt. Pöntinen emt. ja 1983). Koulutuksen ammatti- ja statuskytkennät ovat taas säilyneet työvoiman tarpeeseen perustuvan koulutuksen määrällisen mitoituksen johdosta.

Hypoteesi sisältää myös viitteen tulevaisuuteen. Kun rakennemuutos on makrotasolla tyyntynyt, on esitetyle perustalle rakentuva koulutusoptimismi joutumassa koetteille. Samanaikaisesti on yhteiskunta uusien ongelmien edessä. Toisen maailmansodan jälkeinen taloudellisen kasvun ja hyvinvointivaltion rakentamisen kausi, jota myös hyvinvointikapitalismin kaudeksi nimitetään, on pysyvästi taittunut.

Hyvinvointivaltion ongelmat eivät ole vain taloudellisia rahoitusongelmia vaan myös poliittisia, valtiollisuuksien mukanaan tuomia kansalaisten ja valtiokoneiston välisen suhteen ongelmia. Rahoitusongelmien vaikutusta koululaitokseen kuvaa Taloudellisen suunnittelukeskuksen (1981, 53) raportti Suomi 1995 seuraavasti:

”Taloudellisen kehityksen jääminen hitaaksi merkitsisi julkisen kulutuksen ja julkisten tulonsiirtojen kasvun hidastumista. Opetussektorilla tämä lisäisi paineita tinkiä sekä koulutuskapasiteetin määrällisistä tavoitteista että opetuksen laadullisista tekijöistä. Opetusryhmät pyrittäisiin pitämään suhteellisen suurina ja uusien kouluyksiköiden perustamista vältettäisiin. Korkeakoulujen uusien virkojen ja toimien perustamista hidastettaisiin. Opintososiaalisia uudistuksia ei toteutettaisi. Opetuksessa tarvittavien apuvälineiden hankkiminen hidastuisi ja koulujen tukitoimintojen kasvua jarrutettaisiin. Koulutuskapasiteetti pyrittäisiin mitoittamaan entistä ahtaammin ikäluokkapohjaiseen tarpeeseen.”

TASKU kuitenkin toteaa edelleen, että esitettyjen toimenpiteiden kansantaloudellinen nettöhyöty on kyseenalainen. Vielä on todettava, että rahoitusongelmat ovat tietenkin suhteellisia ja sidoksissa mm. verotukseen.

Valtion ja kansalaisyhteiskunnan suhteen ongelmien heijastumista koulutukseen on vaikeampi lyhyesti kuvata. Itse ilmaisisin sen niin, että tiukasti valtiollisesti ohjatun ja byrokraattisesti säännellyn — siis Weberin esittämän kaupan päämäärarationaalisuuden läpitunkeman — koululaitoksen on hyvin vaikea onnistua kasvatustehtävässään. Tiedon käsittäminen esineellisenä ja annettuna, koulukulttuurin passivoiva vaikutus ja vaikkapa opettajakunnan jähmettyminen tulon- ja tuntijakotaistelujen osapuoleksi ovat esimerkkejä kehityksestä.

Hyvinvointivaltion kriisiin voidaan tietenkin vastata monella tavoin. Varsin eittämättömän ja toisaalta myös toivottavan kehityssuunnan tarjoaa hajauttaminen, lähiyhteisöjen tukeminen ja omatoimisuuteen kannustaminen. Koulutuksen kehittämisessä tämä on usein esitetty vaihtoehto (esim. Lampinen ym. 1982; Antikainen 1981).

Toinen keskeinen haaste on teknologian, talouden ja työn muutos. Kansallisvaltioiden toiminnan logiikkaan näyttää kuuluvan kilpailukyvyistä huolehtiminen (Andersson 1982; Kosonen 1983). Se saa eri muotoja asevarustelusta kansallistunteen nostamiseen taiteen ja kulttuurin avulla. Taloudellinen kilpailukyky on luonnollisesti keskeinen lohko. Itse asiassa useimmat teollisuusmaat ovat ilmoittautuneet

kilpailuun taloudellisen kasvun ja kilpailukyvyn kohottamisesta uuden tekniikan avulla. Kuten kilpailuissa yleensäkin, tässäkin kilpailussa tulee olemaan voittajia ja häviäjiä. Koulutuksen osalta esimerkiksi Ruotsissa on laadittu ehdotus — komiteanmietintö — siitä, miten koululaitos voisi edesauttaa tässä uuteen tekniikkaan ja tietoon investoimisen ohjelmassa (Utbildningsdepartementet 1983). Esitän poimintoja ohjelmasta:

- koulutuksen laatu, suuntautuminen ja sisältö ovat yleisesti koulutuksen laajuutta tärkeämmät
- on luotava koulutuksen ja talouselämän välinen signaalijärjestelmä
- on panostettava ”tulevaisuuden aloihin” (esim. biotekniikka, avaruustekniikka, meritekniikka, ympäristönsuojelu, projektivienti)
- tulee antaa aktiivinen rooli sellaiselle koulutukselle joka on lähellä tutkimusta ja kehitystyötä
- työorganisaatioita on kehitettävä todella käyttämään tietoa ja antamaan oppimismahdollisuuksia
- on punnittava työttömyyden vs. ammattiosaamisen säilyttämisen merkitystä
- perusasteen ongelmana on mm. opettajien asennoituminen työelämään; lukemisen ja laskemisen rinnalle on tuotava ohjelmointi
- keskiasteen koulutuksessa olisi mm. tehostettava yhteydenpitoa koulun ja alueen ja paikkakunnan talouselämän välillä
- korkeakoulutuksessa olisi mm. nähtävä tiedon kehitys dialektisena prosessina, jonka osapuolina ovat tiedeyhteisön lisäksi työelämä ja muu yhteiskuntaelämä
- koulutuksen ammatillinen kytkentä on tärkeä, myös ja erityisesti aikuiskoulutuksessa
- on etsittävä koulutuksen organisoinnin uusia keinoja yhdistämällä eri tavoin teoria ja käytäntö, kombinoimalla uusilla tavoin valtion, koulutusorganisaation ja yksilön vastuu suunnittelusta, rahoituksesta ja toteutuksesta.

Ei tarvita ennustajaeukon lahjoja todettaessa, että vastaavan suunnitelman tekeminen Suomen koululaitosta varten vastaa taloudellisen ja poliittisen johtajiston intressiä.

Yhteiskuntatutkijoita on talouden muutoksessa kiinnostanut erityisesti se puoli, jota voidaan kutsua työ- ja kulttuurin murrokseksi tai työyhteiskunnan kriisiksi. Sen keskeinen tunnuspiirre on palkkatyön pysyvä vähentyminen ja siten nykyisten rakenteiden vallitessa joukko-työttömyys. Kysymys on tietenkin teknologian kehityksen seurauksista, se on vapauttanut ihmistyötä. Tähän asti teollisuudesta vapautunut

työvoima on voitu suurelta osin imeä palvelusten ja erityisesti julkisten palvelusten tuottamiseen. Esimerkiksi Klaus Mäkelän (1983) mukaan kaksi seikkaa antaa aihetta epäillä, ettei tämä voi jatkua. Toinen tekijä on edellä mainitsemani hyvinvointivaltion ehtyminen. Toinen on se, että automaatio vähentänee tulevaisuudessa työvoiman tarvetta juuri niillä aloilla, jotka tähän asti ovat työllistäneet tavaroiden tuotannosta vapautuneen työvoiman (esim. Uusitalo 1982).

Palkkatyön vähenemiseen voi yrittää vaikuttaa monella tavoin, mutta kiinnostavalta tuntuu työajan lyhentämiseen ja avoimesti kaksijakoiseen talouteen, duaalitalouteen, siirtymiseen perustuva strategia. Sen mukaan meitä ei enää tulisi sitoa protestanttisen etiikan mukainen käsitys työstä velvollisuutena tai tavoitteena ei enää olisi sitoa työväenliikkeen pyrkimys työn vapauttamiseen vaan konkreettisesti työstä vapautuminen. Palkkatyötäkin riittäisi toki vähän jokaiselle, jos yhteiskunta niin haluttaisiin organisoida, mutta samalla olisi kysymys vapaa-ajan yhteiskunnasta. Muutos edellyttäisi tietenkin työn uudelleenjakamisen ohella esimerkiksi elämäntavan muutosta eikä siten olisi tuskaton.

Koulutuksen kannalta duaalitalous avaisi uuden näköalan. Koko koululaitoshan rakentuu paljolti sen varaan, että koulutus on ammattiin sosiaalistumista, kvalifikaatioiden muodostumista ja ammatti-identiteetin omaksumista. Oppilas, joka vastaa kysyttäessä mikä hänestä tulee isona, ”monipuolisesti kehittynyt kokonaispersoonallisuus” (tietenkin omin sanoin), asettaa nykyisen koululaitoksen hyväksyttävyyden koetteille. Toisin olisi duaalitalouden yhteiskunnassa. Siellä Gunnar Adler-Karlssonin (1983) neuvo oppilaille olisi perusteltu: Valitse koulussa sitä, mistä uneksit, sitä mikä antaa sinulle elämän eikä vain työelämän (ks. myös Eskola 1983, 6). Koululla olisi siis sivistystehtävä tai se vahvistaisi oppilaiden sisäistä reviiiriä, kuten Adler-Karlsson asian kuvaa. Hänen mukaansa silloin voitaisiin lukea sitä, mikä on tärkeää: klassikoita, kirjallisuutta, filosofiaa, klassisia kieliä, uskonto, historiaa. Lisäksi koulussa tai muissa opintoyhteisöissä opeteltaisiin käytännön taitoja uuden elämäntavan vaatimusten mukaisesti. Ja tietenkin vielä tarvittaisiin ammatillista ja tieteellistä opetusta sitä toista lohkoa varten. Kun tiedämme miten tällaisissa olosuhteissa on mahdollista syntyä aikaisemmin palkkasuhteen ja työn osittamisen tukahduttama aito innostus asioihin, saattaisivat tuloksetkin olla erinomaisia.

4. Galtungin vaihtoehto:

rakenteellisen pluralismin koulu

Kun edellä olen tarkastellut pelkästään yhteiskunnan vaikutusta koulutukseen on jo aika vaihtaa näkökulmaa. Sen lisäksi, että tarkastelu tapahtuu koulutuksesta käsin, muutan myös tarkasteluotetta ”realistisesta” ”futuristiseksi”.

Johan Galtung (1980) esittää eräässä Unescon koulutussuunnittelun seminaarin raportissa oman vaihtoehtonsa nykyiselle koululle. Sitä voisi nimittää rakenteellisen pluralismin periaatteen mukaiseksi kouluksi. Pohdintansa hän aloittaa provosoivalla esityksellä ihmisen tarpeita ja niille perustuvista organisaatioista.

Ihmisen tarpeisiin ja hyvinvoinnin osatekijöihin kuuluu mm. ravinto, terveys ja kasvat. Tällä seikalla on joskus perusteltu sitä, että valtioilla on yleensä opetusministeriöt. Mutta miksi ei ole ruokailuministeriöitä, vaikka ravinto kuuluu perustarpeisiin. Galtung esittää ajatusleikin puutteen korjaamiseksi. Perustetaan siis ruokailuministeriö ja annetaan sille tehtäväksi kehittää ruokailua. Tulos voisi olla seuraava. Ruokailulaitoksen perustehtäväksi määriteltäisiin saattaa ihmiset tietoisiksi makutaipumuksistaan. Se olisi mahdollista organisoimalla ruokailu eriytyviksi linjoiksi, joista tulee valita. Tasajako taas tarvittaisiin sen vuoksi, että maun kehitys on tietenkin ikäspesifi prosessi. Perusasteen ruokailu monine ruokalajeineen tapahtuisi vielä hyvin yksinkertaisen ruoan tasolla. Sen sijaan keskiasteella oltaisiin jo kypsiä tekemään perusvalintoja ja laatu olisi parempi. Korkean asteen ruokailussa eriytyminen olisi johtanut jo erikoistumiseen ja kehittynyt maku todella edellyttäisi laatua. Tietenkin olisi kuitenkin valitettavasti ihmisiä, joiden makutietoisuus ei olisi vielä kehittynyt ratkaisevassa 14 ja 19 vuoden iässä. Siihen tarvittaisiin omat organisaatiojärjestelyt, joiden kuvauselta lukija kuitenkin onneksi säästyy.

Galtungin tavoite on selkeä. Hän kohdistaa kritiikkinsä yhteiskunnan ja koulutuksen hierarkkisiin rakenteisiin ja samalla individualismiin sekä ihmisten prosessointiin ja korvattavuuteen talous- ja yhteiskuntaelämässä.

Esimerkiksi tasa-arvoon tulisi pyrkiä rakenteita muuttamalla eikä tyytyä jakautumien taioittumiseen. Hierarkkinen koululaitos on osaltaan vahvistamassa ja uusintamassa hierarkkista sosiaalista rakennetta. Mikä hänen koulutuksen muutosohjelmansa ja samalla siis yhteiskunnan muutosohjelmansa sitten on?

Mitä horisontaalisen vaihtoehdon toteuttaminen merkitsisi? Lyhyesti seuraavaa:

1. Eriyttämisen uudeksi ideologiaksi olisi valittava ajattelu, jossa eriyttäminen pohjautuisi lahjakkuuden sijasta mieltymykseen.

2. Tutkinnot olisi poistettava, jotta edesautettaisiin lajittelun ja valikoinnin vähenemistä. Tutkintojen pedagogisen merkityksen korvaamiseksi opiskelijat voisivat tehdä seminaariraportin. Tulisi kuitenkin edellyttää opiskelijoiden osallistumista aiheen valintaan, sekä yksilöllistä että kollektiivista työskentelyä, riittävän pitkää ja joustavaa periodia ja tarvittavia välineitä opiskelijain käyttöön, seminaarin käsittelemien asioiden merkityksellisyttä ja seminaariin sisältyvää kritiikki-istuntoa, jonka pohjalta olisi laadittava raportin uusi versio. Keskeisenä tavoitteena olisikin, että osallistujat oppisivat ottamaan huomioon perustellun kritiikin. Seminaarin tulisi kaiken kaikkiaan muistuttaa ystävyyttä, rakkautta tai perhe-elämää.

3. Opintojen sisällön suhteen tulisi toteuttaa mahdollisimman suuri valinnanvapaus. Riittävän yhtenäisyyden takaamiseksi voitaisiin tosin käyttää hajontasääntöä esimerkiksi niin, että kolmannes opinnoista edellytettäisiin liittyvän tiettyyn ammattiin tai tiedonalaan. Opintojen korkean tason takaamiseksi valinnanvapauden olosuhteissa Galtung näkee kaksi ratkaisumahdollisuutta. Radikaalin näemyksen mukaan voidaan lähteä siitä, että koulutus on resurssi ja opiskelijan intressinä on siten tämän resurssin hankkiminen. Kun vielä opinnot koostuisivat itseopiskelun ohella keskusteluryhmistä, olisi opiskelijoiden mahdollista niissä arvioida oppimaansa. Maltillisempi näkemys voisi perustua siihen, että opiskeluaika olisi yksilöllisesti joustava ja siis riittävä.

4. Voitaisiin toteuttaa kouluttomuus opetuksen ammatillisuuden purkamisen (deprofessionalisaation) avulla. Galtung ei siis hyväksy sitä, että opettajilla on opettamisen monopoli. Pohdinnan jälkeen hän kuitenkin päätyy opettajan ammatin uudistamiseen (reprofessionalisaation). Opettajat voisivat toimia keskustelun organisaattoreina ja materiaalin hankkijoina perustettavissa koulutuskahviloissa ja -ravintoloissa.

5. On luotava joustavampi aikakosmologia. Koulutusrakenteen perustuvat paljolti siihen oletukseen, että koulutus sijoittuu lapsuuden ja työelämän väliin. Tämä ei vastaa inhimillisen kehityksen kulkua. Aikakäsitystä voidaan muuttaa "sekoittamalla" lapsuutta, koulutusta, työtä ja eläkeläisyyttä keskenään. Yksi tunnettu tapa on koulutuksen ja työn lähentä-

minen tai vuorottelu. Toinen on päätyminen elinikäiseen koulutukseen. Se ei kuitenkaan Galtungin mielestä saa olla sananmukaisesti jatkuvaa koulutusta, joka taas mahdollistaa rakenteellisen väkivallan. (Toisessa yhteydessä hän vertaa 20 peräkkäistä vuotta koulussa ekologisen tasapainon horjumiseen: se on ihmislunnon saastuttamista). Sen sijaan koulutuksen tulee olla ajoittaista ja vaihteista. Sapatitjärjestelmä on hyvä keino tuoda eläkeläisikää muihin vaiheisiin.

Miten tämä kaikki voitaisiin toteuttaa? Suurin este on luonnollisesti taloudellisen ja hallinnollisen eliitin vastustus. Sen vuoksi kannattaisi Galtungin mukaan lähteä liikkeelle keskustan sijaan periferiassa. Hän katsoo, että kaksi ryhmää voisi olla avainasemassa. Toisaalta koulupiirien, siis koulun lähiympäristöineen, tulisi vaatia autonomisempaa asemaa voidakseen aloittaa luotun kehityksen. Toinen avainryhmä on lukion tai vastaavan kouluasteen ja -muodon oppilaat. He voisivat aloittaa esimerkiksi tekemällä ylioppilaskirjoituksia koskevan lakon.

Muistutan, että kaiken tämän tavoitteena on vaikuttaa myös työelämän rakennetta ja koko sosiaalista rakennetta muuttavasti.

Teoksessa on myös Unescon virkailijan Daven kommentti Galtungin ajatuskulkuun. Hän toteaa sen olevan varteenotettavaa ajattelun ruokaa. Vaikka se on tänään utopia, on muistettava, että esimerkiksi yleinen oppivelvollisuus oli aikanaan utopia. Eniten Dave epäilee tutkintojen poistamisen vaikutusta pohtien voiko se yksin saada sosiaalista muutosta aikaan.

5. Lopuksi

Olen kirjoituksessani osoittanut eräitä perustavanlaatuisina pitämiäni yhteiskunnan haasteita koulutukselle ja koulutusmuutoksen mahdollisuuksia. Systemaattiseen vaihtoehdon kartoitukseen en ole pyrkinytkään. En edes ole täysin vakuuttunut sellaisen tarpeellisuudesta, mikäli se merkitsisi historiallisesta ja yhteiskunnallisesta yhteydestään erillisten skenaarioiden kirjoittamista.

Kirjoituksessani olen tietoisesti välttänyt esimerkiksi informaatioyhteiskunnan käsitettä. Se on minusta äärimmäisen ongelmallinen. Eivätkö kaikki yhteiskunnat kautta historian ole tarvinneet sellaista informaatioita, että ovat pysyneet elossa? Mikä tässä suhteessa on muuttunut? Onko informaatio tosiaan astunut jonkun toisen tekijän, esimerkiksi tuotannon sijaan? Toisaalta tällaiset rajoittuneet käsitteet ja käsitykset antavat koulutuksen tutkijalle

mahdollisuuden esittää oma vaihtoehtonsa. Se voisi olla "oppimisyhteiskunta", jossa siis tuotannon sijaan oppiminen on astunut yhteiskuntaelämän perustaksi. Oppimisyhteiskunnalle on kirjallisuuden mukaan ominaista ainakin kolme seikkaa: elinikäinen koulutus, itseopiskelu formaalin opetuksen rinnalla ja yhteisöjen muodostuminen oppimisyhteisöiksi.

Lopuksi haluan todeta, että tutkimuksella ja tutkijoilla on oma tärkeä asemansa kehityksessä. Alussa esittämiäni lähtökohtien mukaan tutkimus on osaltaan sosiaalisen todellisuuden rakentamista. Siten on hyvin tärkeä kysymys erityisesti metatutkimuspoliittisella tasolla ja ihmiskunnan tasolla se, mitä me haluamme tietää ja "mitä meidän pitää tahtoa tietää" (Habermas Hilpelän 1983 mukaan.).

Lähteet

Adler-Karlsson, G. 1983. Skolan — parkeringsplats för onödiga eller vägar till det inre reviret. Stockholm: Prisma.

Alapuro, R. 1980. Finland: An Interface Periphery. Research Group for Comparative Sociology, University of Helsinki Research Reports no 25.

Altbach, P.G. & Arnove, R.F. & Kelly, G.P. (eds.) Comparative Education. New York: Macmillan.

Andersson, J.-O. 1982. Den förbryllande nationalstaten. Arbejdsrapport fra NSU nr 13, Aalborg.

Antikainen, A. 1981. Koulutuksen tulevaisuuden luonnostelmia. Seppo, S. (toim.) Ihmisen kasvu ja sosiaalistuminen Joensuun korkeakoulun julkaisu, Sarja A no 20.

Beck, R.H. 1974. Values for Forecasts. Hencley, S.P. & Yates, J.R. (eds.) Futurism in Education. Berkeley: McCutchan.

Durkheim, E. 1956. Education and Sociology. New York: Free Press. (1922)

Eskola, K. 1983. Koulukerhot harrastuksen väylänä. Helsinki: Euroopan Neuvoston kulttuuriyhdistyksen neuvoston (CCC) 21 kaupungin kulttuuritoimintaprojekti. Suomen projektin julkaisuja no 8.

Galtung, J. 1980. Schooling and Future Society. Weiler, H.N. (ed.) Educational Planning and Social Change. Paris: Unesco, IIEP.

Hargreaves, A. 1980. Synthesis and the Study of Strategies: A Project for the Sociological Imagination. Woods, P. (ed.) Pupil Strategies. London: Croom Helm.

Heikkinen, A. 1983. Perinneyhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan. Jyväskylä: Gaudeamus.

Hilpelä, J. 1983. Rauhan mahdollisuuden ehdot. Alustus Joensuun korkeakoulun rauhankasvatuksen luentosarjassa syksyllä 1983 (moniste).

Kosonen, P. 1983. Maailmantalous, pohjoismaiset kansallisvaltiot ja julkisten menojen ongelma. Sosiologia 20, 2.

Lampinen, O. & Savola, M. & Välke-Salmi, R. 1982. Koulutus käännekohtassa. Jyväskylä: Gummerus.

Mäkelä, K. 1983. Yhteiskunnallinen työ ja sen jakaminen. Sosiologia, 20, 3.

OECD 1982. Reviews of National Policies for Education: Finland. Paris: OECD.

Pöntinen, S. 1983. Social Mobility and Social Structure. Helsinki: Commentationes Scientiarum Socialium no 20.

Pöntinen, S. 1982. Sotasukupolvi, sotanuoret, sotilapset ja suuret ikäluokat: koulutus ja sosiaalinen nousu. Sosiologia, 19, 3.

Ramirez, F.O. & Boli-Bennet, J. 1982. Global Patterns of Educational Institutionalization. Teoksessa Altbach et al.

Ramirez, F.O. & Meyer, J.W. 1980. Comparative Education: The Social Construction of the Modern World System. Annual Review of Sociology, Palo Alto, California.

Repo, A. 1983. Väestön tutkinto- ja koulutusrakenne-ennuste 1981—1995. Helsinki: Tilastokeskuksen tutkimuksia no 94.

Takala, A. 1981. Tulevaisuuden haasteet varhaiskasvatukselle. Lastentarha no 7.

Taloudellinen suunnittelukeskus 1981. Suomi 1995. Helsinki: Tasku.

Utbildningsdepartementet 1983. Utbildning för framtid. Slutrapport från utbildningsekonomin utredningen. Stockholm: Ds U 1983:9.

Uusitalo, P. 1982. Työttömyys ja teknologian muutos. Yhteiskuntasuunnittelu, 20, 4.

Tuomas Takala

Koulutukseen tulevaisuudessa kohdistuvat vaatimukset — koulutussosiologisia näkökulmia¹⁾

Takala, Tuomas. 1984. Koulutukseen tulevaisuudessa kohdistuvat vaatimukset — koulutussosiologia näkökulmia. Aikuiskasvatus 4, 3, 124—129. — Artikkelissa arvioidaan koulutukseen tulevaisuudessa kohdistuvia vaatimuksia lähtien neljästä eri teoreettisesta näkökulmasta: 1) työn ja työmarkkinoiden edellyttämät kvalifikaatiot, 2) statusryhmien väliset suhteet, 3) kansallisvaltion legitimitietin ylläpitäminen ja 4) byrokratiateoreettinen näkökulma.

Eräs mahdollinen ja usein käytetty tapa arvioida koulutuksen tulevaisuutta on laatia kuvauksia erilaisista kokonaisuutekunnallisista kehityssuunnista ja pohtia sitten sitä, millaista koulutusta kuhunkin näistä eri kehityssuunnista liittyisi (esim. Onko koulutuksella tulevaisuutta? 1976, Antikainen 1981). Tällaiset tarkastelut ovat varmastikin hyödyllisiä ainakin sikäli, että ne tuovat esiin sellaisia ajateltavissa olevia yhteiskunnallisen kehityksen ulottuvuuksia, joita nykyhetkenä on vaikea muulla tavoin nähdä. Kuitenkin samalla on vaarana se, että tulevaisuus nähdään liiaksi ”vapaana valintana” erilaisista vaihtoehdoista, vaikka se tosiasiaa on monien nykyisyydessä nähtävien ehtojen alainen. Tulevaisuutta sitovia ehtoja ovat ennen kaikkea yhteiskuntamme taloudellisen ja poliittisen järjestelmän perusrakenteet: palkkatyö yhteiskunnallisen työn päämuotona, puolueinstituutio sekä byrokrattisen organisaatioperiaatteen mukaan järjestetty ja suhteellisen keskitetty hallintojärjestelmä. Nämä rakenteet ovat puolestaan sidoksissa laajempiin kansainvälisiin rakenteisiin. Edelleen tulevaisuudelle asettavat ehtoja ihmisten tietoisuuden tila ja toimintapyrkimykset, jotka eivät ole kovin joustavasti muuttuvia eivätkä muutettavia. Näistä syistä en tarkastele tulevaisuutta joukkona valinnaisia vaihtoehtoja, vaan tiettyinä todennäköisinä kehityssuuntina.

Suomalaisen yhteiskunnan ja koulutuksen tulevaa kehitystä arviotaessa on mahdollista käyttää tietoja sellaisista muista maista, joiden kehityskulkua Suomi todennäköisesti seuraa. Ongelmana on kuitenkin se, että kehityssuun-

naltaan samankaltaisten maiden kesken on myös eroja koulutukseen kohdistuvissa vaatimuksissa, ja tällaiset erityispiirteet pitäisi pysyttyä ottamaan huomioon arvioinnissa.

Koulutussosiologia antaa välineitä koulutuksen ja muun yhteiskunnan välisten suhteiden tarkasteluun, osoittaa millaisiin seikkoihin yhteiskunnan kehityksessä on syytä kiinnittää huomiota pyrittäessä arvioimaan koulutukseen tulevaisuudessa kohdistuvia vaatimuksia. Ei ole olemassa yhtä yhtenäistä ”koulutussosiologista näkökulmaa”, vaan on erilaisia teorioita koulutuksen ja muun yhteiskunnan välisistä suhteista. Kukin näistä teorioista sisältää tietyn näkökulman, eikä niitä pidä asettaa toistensa vaihtoehdoiksi, vaan ne ovat toisiaan täydentäviä. Johonkin yhteen teoreettiseen näkökulmaan rajoittuminen antaisi siten hyvin yksipuolisen käsityksen koulutukseen kohdistuvista vaatimuksista.

Koulutussosiologian piirissä voidaan erottaa ainakin neljä olennaisesti erilaista näkökulmaa koulutukseen kohdistuvien vaatimusten tarkasteluun (näistä tarkemmin ks. Takala 1984): 1) näkökulma, jossa huomion kohteena ovat *työn ja työmarkkinoiden edellyttämät kvalifikaatiot* ja niiden muuttuminen, 2) *statusryhmät* ja niiden väliset suhteet tarkastelun lähtökohtana, 3) *kansallisvaltioiden legitimitietin* ylläpitäminen koulutukseen kohdistuvien vaatimusten lähteenä, ja 4) *byrokratiateoreettinen* näkökulma.

Näistä näkökulmista ovat suomalaisessa koulutustutkimuksessa ja koulutuspoliittisessa keskustelussa olleet esillä toistaiseksi lähinnä vain ensimmäinen ja kolmas, siis työn edellyttämää kvalifikaatioita ja kansallisvaltion legitimitiettiä koskevat näkökulmat. Sen sijaan toi-

1) Artikkelin perustuu SAK:n, TVK:n, AKAVA:n ja STTK:n koulutuspoliittisessa seminaarissa 30.8. 1984 pidettyyn esitykseen.

seen ja neljänteen em. teoreettisista lähtökohdista, eli statusryhmien välisistä suhteista ja byrokratiasta johtuviin koulutusvaatimuksiin on Suomessa kiinnitetty hyvin vähän huomiota, mikä on nähdäkseni suuri puute erityisesti tulevaisuuteen kohdistuvissa tarkasteluissa.

Työn ja työmarkkinoiden edellyttämät kvalifikaatiot koulutukseen kohdistuvien vaatimusten lähteenä

Työn edellyttämien kvalifikaatioiden kehitys on ollut erittäin runsaan tutkimuksen kohteena. Yleistäen voidaan tehtyjen tutkimusten perusteella sanoa, että tulevaisuudessa on todennäköistä kvalifikaatiokehityksen tähänastisen pääsuunnan eli *työn edellyttämien kvalifikaatioiden polarisaation* jatkuminen. Polarisoituva kvalifikaatiokehitys on selvimminkin teollisuuden piirissä havaittava suunta, jossa suhteellisen pieni osa työntekijöistä tarvitsee työssä selviytyäkseen entistä enemmän ja laajalaisempia kvalifikaatioita, kun taas suhteellisen suuri osa työntekijöistä tulee työssä toimeen aiempaa vähemmällä ja kapeammilla tiedoilla ja taidoilla. Tämä kehitys aiheuttaa vain vähän painetta laaja-alaisen ammatillisen koulutuksen kehittämiseen. Samalla on muistettava että kyse on tiettyjen *teknologista kehitystä määrävien taloudellisten lainalaisuuksien* ehdoilla toteutuvasta kehityssuunnasta. Tähän kehitykseen saattaa *poliittinen päätöksenteko* tulevaisuudessa vaikuttaa enemmän kuin nykyisin. Siten esimerkiksi ammattiyhdistysliikkeen mahdolliset pyrkimykset yksinkertaisten työtehtävien vähentämiseen saattavat vaikuttaa em. polarisaatiotendenssiä vastaan, mikä puolestaan lisäksi laaja-alaisen ammatillisen koulutuksen käyttökelpoisuutta työelämän kannalta.

Tarkasteltaessa työn edellyttämien kvalifikaatioiden kehitystä on tutkimuksessa ja koulutuspoliittisessa keskustelussa usein rajoitettu vain teollisuustyön edellyttämiin kvalifikaatioihin sekä niiden kehityksen teknologisiin ja taloudellisiin ehtoihin. Tämä johtaa helposti virheellisiin koulutuspoliittisiin päätelmiin, jos ei oteta huomioon sitä, että teollisuuden osuus koko ammatissatoimivasta väestöstä on Suomessa nykyisin vain noin neljännes, eikä tämä osuus enää ole kasvamassa. Yksipuolisten päätelmien välttämiseksi on tärkeää kiinnittää huomiota teollisuuden ohessa kvalifikaatiokehitykseen palvelusektorilla laajassa mielessä.

Kun palvelusektoriin luetaan mukaan paitsi julkiset ja yksityiset palvelut, myös kauppa, pankit ja vakuutuslaitokset sekä liikenne, sen osuus ammatissatoimivasta väestöstä on Suomessa nykyisin hieman yli puolet. Lisäksi edellä mainituista aloista ainakin julkiset ja yksityiset palvelut tulevat todennäköisesti edelleen laajenemaan (ks. Teknologiakomitean mietintö 1980, s. 54).

Olenainen ero teollisuuden ja palvelusektorin kvalifikaatiokehityksen välillä ei ole siinä, etteikö myös palvelualoilla tapahtuisi kvalifikaatioiden polarisoitumista. Sen sijaan olennaista on se, että kvalifikaatiokehitys ja siten myös koulutukseen kohdistuvat vaatimukset määräytyvät palvelusektorilla vähemmän työssä käytettävästä teknologiasta ja siihen liittyvistä taloudellisista ehdoista kuin teollisuuden piirissä. Vastaavasti palvelualoilla on enemmän merkitystä *kvalifikaatioiden kulttuurisella määrätymisellä*, eli arvostuksilla ja käytäytymisnormeilla sekä niiden muutoksilla (toimistotyön osalta ovat tähän kysymykseen kiinnittäneet huomiota Korvajärvi & Rantalaiho 1984). Ehkä selvin esimerkki tästä ovat valtionhallinnon piirissä esiintyvien töiden edellyttämät kvalifikaatiot, joissa on suuriakin eroja sellaisen maiden kesken, jotka ovat suunnilleen samassa teknologisen kehityksen vaiheessa, mutta joiden kulttuuriperinteet poikkeavat toisistaan.

Kvalifikaatioiden kulttuurinen määrätyminen merkitsee sitä, että koulutuksen keskeinen tehtävä ei tällaisissa tapauksissa ole niinkään tietojen ja taitojen antaminen teknologien käyttämiseen, vaan pikemminkin erilaisten kommunikaatiovalmiuksien ja muiden ihmishuuhdevalmiuksien luominen. Tällöin *koulutus itse vaikuttaa olennaisesti työprosessien sisältöön* eli siihen, millaisiksi ihmisuhteet ja kommunikaatio tyypaikoilla muodostuvat. Toisin sanoen se koulutuspoliittisessa keskustelussa usein pohdittu ongelma, että ei tiedetä millaisiin työprosesseihin koulutuksen tulisi oppilaita valmistaa, on suurelta osin näennäisongelma, koska koulutuksen itsensä merkitys työprosessien muovaajana on tulevaisuudessa hyvin suuri.

Työn edellyttämien kvalifikaatioiden kehityksen ohella on otettava huomioon *työmarkkinoilla* muodostuvat koulutusvaatimukset. Viimeksi mainitut eivät ole sellaisenaan osoitus itse työn edellyttämistä kvalifikaatioista, vaikka usein yksinkertaisesti päätelläänkin näin, koska työmarkkinoilta on helpompi tehdä havaintoja kuin työprosessien kehityksestä. Koulutukseen kohdistuviin vaatimuksiin työmark-

kinoilla vaikuttaa olennaisesti palkkatyöläisten välinen kilpailu, jonka merkitys tässä suhteessa näyttää olevan kasvamassa. Palkkatyöläisten välinen kilpailu työmarkkinoilla synnyttää pyrkimyksiä "liikakvalifikaatioon", eli pyrkimyksiä varmistaa työpaikan saaminen ja sen säilyttäminen sekä yksilöllisen palkkatason kohoaminen hankkimalla enemmän kvalifikaatioita kuin mitä nähtävissä olevat työtehtävät edellyttävät (ks. esim. Dore 1976). Tämän seikan huomiotta jättäminen on olennainen puute useimmissa teorioissa ja tutkimuksissa, jotka ovat käsitelleet koulutusta taloudellisesti tuottavana investointina. Suomessa liikakvalifikaatiopyrkimykset ovat historiallisesti olleet yhteydessä ennen kaikkea oppikoulunkäynnin yleistymiseen, kun taas tulevaisuudessa ne laajentavat ennen kaikkea keskiasteen ammatilliseen koulutukseen ja ammatillisuonteiseen aikuiskoulutukseen osallistumista.

Liikakvalifikaatiokysymyksen yhteydessä on mainittava myös ns. *kredentalismi*, joka tarkoittaa sellaista koulutuksen ja työmarkkinoiden kehityssuuntaa, että kiinteät ammattiryhmät saavuttavat yhä selvemmin monopoliasemia työmarkkinoilla, ja muodollista koulutusta koskevat pätevyyskriteerit tulevat yhä useammin ammatteihin pääsyn ehdoksi (ks. Collins 1979; esimerkiksi psykologin ammatti on tästä selvä esimerkki). Koulutuksen merkitys on tällöin korostetusti todistusten hankkimisessa muodollisen pätevyyden saavuttamiseksi. Koulutuksen rakenteen kannalta ammattiryhmien monopolipyrimykset ovat este koulutuksellisten "umpiperien" poistamiselle, joka lisäisi kilpailua moniin ammatteihin sijoittumisessa. Kredentalismi ei tietenkään synny pelkästään ammattiryhmien monopolipyrimysten tuloksena, vaan sitä edistää myös se, että työnhakijoiden muodollinen koulutus on toisaalta työnantajien kannalta usein käyttökelpoinen valintakriteeri. Yhdessä nämä molemmat tekijät joka tapauksessa saavat aikaan sen, että muodollisen koulutuksen merkitys ammatteihin valikoitumisessa on jyrkästi kasvamassa — tämä kehitys on edennyt ilmeisesti pisimmälle Yhdysvalloissa ja Japanissa, mutta ei ole syytä epäillä, etteikö Suomi seuraisi niiden jäljessä tässä suhteessa samaan suuntaan. Huomattava osa määrällisen koulutus suunnittelun käsiteltävänä olevista kysymyksistä syntyy juuri kredentalismin laajenemisen myötä, joka tekee erilaisia ammatillisia tutkintoja suorittaneiden kysynnän ja tarjonnan väliset suhteet uudella tavalla ongelmallisiksi.

Työmarkkinoiden edellyttämien kvalifikaatioiden arvioinnissa on lopuksi otettava huomi-

oon myös ilmeisen pysyväksi muodostunut laaja *työttömyys*. Periaatteessa voidaan ajatella tällaisen työttömyystilanteen johtavan sekä työttömänä olevien että potentiaalisesti työttömien keskuudessa kahteen toisilleen vastakkaiseen reaktioon koulutuksen alueella: joko koulutusmotivaation ja koulutukseen osallistumisen heikkenemiseen tai sitten työmarkkinakilpailun ja liikakvalifikaatiopyrkimysten voimistumiseen entisestään. Viimeksi mainittu työttömyyden vaikutus näyttää olevan kaiken kaikkiaan hallitseva.

Voidaan siis ennustaa, että liikakvalifikaatiopyrkimykset ja kredentalismin laajeneminen tulevat ylläpitämään ja voimistamaan koulutushalukkuutta nuorison ja myös aikuisväestön keskuudessa pitkälle riippumatta itse työprosessien edellyttämien kvalifikaatioiden kehityksestä. Toiseksi: koska, kuten edellä on todettu, koulutus suurelta osin muovaa työprosesseissa esiintyviä ihmissuhteita ja kommunikaatiota, se tätä kautta paljolti perustelee itsensä eli saa tuottamansa kvalifikaatiot näyttämään "työn edellyttämällä kvalifikaatioilta".

Statusryhmien välisistä suhteista johtuvat koulutusvaatimukset

Sen ohella että koulutus tuottaa työn edellyttämiä kvalifikaatioita ja/tai on hyödyllistä työmarkkinakilpailussa menestymisen kannalta, voidaan koulutuksen merkitystä tarkastella statusryhmien välisten suhteiden näkökulmasta. Statusryhmät ovat ryhmiä, jotka keskeisesti eroavat toisistaan saamansa *yhteiskunnallisen arvostuksen* suhteen, ja nämä yhteiskunnallisen arvostuksen erot liittyvät läheisesti eroihin ao. ryhmien tulotasossa sekä niiden käyttämän yhteiskunnallisen vallan määrässä. Näin ollen eri ammattiryhmät ovat tästä näkökulmasta tarkasteltuna samalla statusryhmiä, ja esimerkiksi edellä käsitelty kvalifikaatioiden polarisaatiokehitys on yhteydessä erilaisia töitä tekevien ihmisryhmien saamaan arvostukseen sekä tuloerojen ja työelämän valtasuhteiden kehitykseen. Kuitenkaan statusryhmien tarkastelu ei rajoitu vain työelämän piiriin, vaan kyse on myös työn ulkopuolisissa toiminnoissa, kuten politiikassa, joukkotiedotuksessa, harrastustoiminnoissa ja muussa elämäntavassa esiintyvistä eroista eri ihmisryhmien välillä.

Statusryhmien välisille suhteille on ominaista *erottautumispyrkimys*: oman ryhmän statussen kohottaminen tai ainakin sen ylläpitäminen suhteessa muihin ryhmiin (konkreettinen kuvaus tästä sisältyy esim. Kortteisen

(1982) tutkimukseen). Erottautuminen edellyttää kunkin ryhmän identiteetin määrittelyä siten, että se on sekä tietyn ryhmän omille jäsenille että ulkopuolisille suhteellisen yhtenäisesti tunnistettavissa, mikä tapahtuu ennen kaikkea ryhmien välisten puhe- ja käyttäytymistyylien erojen sekä arvosuuntautumisten erojen kautta. Koska koulutuksella on vaikutusta näiden erojen muodostumiseen, koulutus on eräs statusryhmien jäsenyyskriteeri (edellä mainitussa kredentialismissa on osaltaan kyse juuri tästä). Kun erilaiset koulutustasot ja koulutusmuodot siis ovat statusryhmien jäsenyyteen valikoivia, statusryhmien erottautumispyrkimykset aiheuttavat painetta sekä koulutusjärjestelmän laajenemiseen että sen sisäiseen eriytymiseen. Tästä näkökulmasta ovat *koulutuksen sisällöt pitkälle yhdentekeviä* — riittää kun koulutuksessa opitaan jotain sellaista, mitä ao. koulutuksen ulkopuolelle jäävät tai siinä epäonnistuvat eivät opi. Niinpä esimerkiksi kaunokirjallisuuden tuntemuksella ja arvostamisella on merkitystä statustekijänä vain suhteessa siihen, että osalle ihmisiä kaunokirjallisuus jää etäiseksi, tai vieraiden kielten taidolla suhteessa siihen, että osa ihmisiä ei vieraita kieliä hallitse. Tällaisten erojen muodostumisessa on tärkeä osuus myös oppilaiden piirissä syntyvillä *vastakulttuureilla*, eli opetuksen tarkoitettujen vaikutusten vastaisilla arvostuksilla ja käyttäytymismuodoilla (tästä ks. Willis 1983).

Koulutukselliseen tasa-arvoon tähtäävän koulutuspolitiikan keskeisenä tavoitteena on ollut vähentää eri väestöryhmien välistä eriarvoisuutta sekä ammattiryhmiin että muihin statusryhmiin valikoitumisessa. Koska nämä valikoitumisprosessit kuitenkin ovat koulutuspoliittisista reformeista huolimatta edelleen olemassa, tapahtuu statusryhmien välinen erottautuminen yhtenäiskoulujärjestelmän toteututtua aiempaa vähemmän yleissivistävän peruskoulutuksen sisällä, ja sen painopiste on siirtynyt oppivelvollisuuskoulun jälkeiseen koulutukseen. Samalla tätä erottautumista tietenkin tapahtuu jo oppivelvollisuusikäisten ja alle kouluikäistenkin keskuudessa koulun ulkopuolella: kotikasvatuksen erojen sekä erilaisten vapaa-ajan ryhmien ja instituutioiden kautta.

Statusryhmänäkökulmasta voidaan tulevaisuudessa odottaa ensinnäkin tähänastista laajempia pyrkimyksiä Steiner-koulujen tapaisten vaihtoehtokoulujen perustamiseen oppivelvollisuusikäisille sekä esimerkiksi taideopetukseen erikoistuvien oppilaitosten tai linjojen lisäämiseen normaalin peruskoulun ja lukion rinnalle. Arvioitaessa lukionkäynnin yleisyyttä tulevai-

suudessa ei pidä etsiä lukion suosion selitystä yksinomaan työmarkkinakilpailuun pohjautuvista liikakvalifikatiopyrkimyksistä, vaan on otettava huomioon myös statusryhmien erottautumispyrkimykset. Viimeksi mainittujen kannalta toisaalta lukionkäynti ja toisaalta keskiasteen ammatillisen koulutuksen hankkiminen (ilman edeltävää lukionkäyntiä) ovat ilmeisesti huomattavasti enemmän toisistaan poikkeavia vaihtoehtoja kuin työmarkkinakilpailun kannalta. Myös aikuiskoulutukseen osallistumisen kehityssuuntia olisi tärkeää analysoida tarkemmin statusryhmien välisten suhteiden näkökulmasta. Tällöin aikuiskoulutusta voidaan tarkastella keinona sekä koulutukseen osallistuvien oman statuksen kohottamiseen suhteessa muuhun aikuisväestöön että statuksen ylläpitämiseen suhteessa nuorempiin ikäluokkiin, jotka käyvät koulua keskimäärin enemmän kuin aiemmat ikäluokat ovat käyneet.

Monissa Euroopan maissa, samoin kuin Yhdysvalloissa, koulutuksella on suuri merkitys eri kansallisuuksien ja rotujen välisissä erottautumispyrkimyksissä, mikä lisää statusryhmätarkastelun merkitystä koulutussosiologisenä näkökulmana. Suomessa tällä seikalla ei kuitenkaan odotettavasti tule olemaan mainittavaa merkitystä koulutusvaatimusten muodostumisessa.

Kansallisvaltion legitimitietin ylläpitäminen ja koulutus

Tästä näkökulmasta on huomion kohteena koulutuksen merkitys *yhteiskunnan sisäisen kiinteyden ylläpitäjänä* kansallisvaltion puitteissa. Suhteessa edellä käsiteltäviin näkökulmiin voidaan sanoa, että tässä on kyse sellaisen kansallisen identiteetin luomisesta, joka ylittää palkkatyöläisten välisen kilpailun ja statusryhmien erottautumispyrkimykset, sekä kaikille valtionkansalaisille yhtäläisten oikeuksien ja velvollisuuksien opettamisesta.

Arvioitaessa koulutukseen tulevaisuudessa kohdistuvia vaatimuksia on ilmeistä, että tämän tekijän merkitys on suhteellisen muuttumaton sen jälkeen kun valtiollinen koulutusjärjestelmä on kerran historiassa muodostunut. Tulevaisuudessa näyttäisi tästä näkökulmasta keskeistä olevan ensinnäkin kansallisen identiteetin ylläpitäminen yhä voimistuvien ylikansallisten kulttuurimuotojen keskellä. Toiseksi on nähtävissä eräitä suuntauksia kohti uudenlaisia poliittisen toiminnan muotoja (ns. vihreä liike, feministinen liike), jotka viittaavat

siihen, että vallitsevan poliittisen järjestelmän (puoluelaitoksen ja parlamentaarisen demokration) legitimitiitti saattaa joutua tulevaisuudessa uudella tavalla koetukselle. Edelleen saattaa tulevaisuudessa kansalaisten poliittisen aktiivisuuden ylläpitäminen ylipäänsä, riippumatta sen muodoista, olla valtiollisen legitimitiitin kannalta suurempi ongelma kuin nykyisin (em. kysymyksistä ks. Inglehart 1977; Pesonen & Sänkiäho 1979). Näistä seikoista tulevaisuudessa johtuvien koulutusvaatimusten ennustaminen tuntuu kuitenkin vaikeammalta kuin muista lähteistä johtuvien tulevien koulutusvaatimusten arviointi.

Koska kansallisvaltion legitimitiitin ylläpitäminen koulutuksen kautta tapahtuu ennen kaikkea *valtiollisen koulutusjärjestelmän* piirissä, edellä mainitut kysymykset liittyvät joka tapauksessa siihen, kuinka suuri osa koulutuksesta kaiken kaikkiaan on valtiollisesti järjestetty ja/tai valtiollisen kontrollin alaista ja kuinka suuri osa taas valtiosta riippumatonta. Erylisesti on valtiollisen legitimitiitin ongelma yhteydessä oppivelvollisuuskoulun keστοon: koska oppivelvollisuus on eräs keskeinen valtionkansalaiseksi asettamisen ja kansalaisten valtiollisen hallinnon muoto, on sen pidentäminen eräs keino vastustaa valtion legitimitiettiin uhkaavia kehityssuuntia. Valtiollisen ja ei-valtiollisen koulutuksen välinen suhde on huomion kohteena myös tässä esityksessä viimeisenä käsiteltävässä, byrokratiateoreettisessa näkökulmassa.

Byrokratiasta johtuvat koulutusvaatimukset

Termi ”byrokratia” tarkoittaa sosiologisessa kielenkäytössä sellaista organisaatiota, joka perustuu yksilöistä riippumattomiin sekä mahdollisimman selkeisiin säännöksiin ja rooliasemiin — vastakohtana henkilökohtaisiin suhteisiin ja mielivaltaan perustuva organisaatio. Byrokraattiselle organisaatiolle on ominaista, että siihen kuuluvat ihmiset pyrkivät ensi sijassa *turvaamaan oman toimintansa perustan ja sen jatkuvuuden* eli toimintaa säätelevät normit sekä rahoituksen ja poliittisen kannatuksen toiminnalleen. Tällaisen organisaation toiminnan tulokset sen julkilaisuuttujen päämäärien suhteen — koulutuksesta puhuttaessa koulutuksen vaikutukset oppilaisiin opetustavoitteiden suunnassa — eivät siis ole ensisijaisia byrokratian toimintaa ohjaavia tekijöitä.

Koulutussektorilla byrokraattisen organisaation muodostavat selvimminkin *virkamiehet* kouluhallinnon eri tasoilla. On kuitenkin syytä

tarkastella myös *opettajien* sekä koulutuksen *tutkijoiden* asemaa tästä näkökulmasta. Sekä koulutussektorin hallintovirkamiesten että opettajien ja tutkijoiden oman aseman kannalta on edullista, että koulutus laajenee tai ei ainakaan supistu ja että se on valtiollisen kontrollin alaista (näiden yhteisten etujen ohella on hallintovirkamiesten ja opettajien välillä myös koulutuksen kontrollin järjestämiseen liittyviä ristiriitoja) (ks. Spring 1980). Edellä on mainittu että osa koulutussuunnittelun käsiteltävänä olevista ongelmista on syntynyt kredentialismin laajenemisen myötä, mikä laajentaa koulutussektorin byrokratiata ja tukee sen toiminnan hyväksyttävyyttä poliittisessa päätöksenteossa. Tältä osin kredentialismi vaikuttaa siis samaan suuntaan kuin koulutussektorin byrokratian omista eduista johtuvat toimintapyrkimykset. On myös huomattava että kredentialismin laajeneminen tukee opettajien auktoriteettia suhteessa oppilaisiin ja lisää heidän työnsä yleisemmin saama kannatus verrattuna sellaiseen tilanteeseen, jossa koulutus ei olisi useimpien oppilaiden kannalta ammatteihin valikoitumista olennaisesti määräävä tekijä.

Byrokratiateoreettisesta näkökulmasta voidaan koulutuspoliittisten suunnitelmien laatiminen ja koulutusta koskevien tutkimusten tekeminen nähdä osaksi pyrkimyksinä koulutuksen alalla työskentelevien ihmisten oman aseman turvaamiseen ja sen vahvistamiseen, riippumatta suunnitelmien ja tutkimusten mahdollisista vaikutuksista koulutuksen tavoitteiden kannalta. Hyvin selvä esimerkki tällä tavoin määräytyvästä toiminnasta ovat eri aineenopettajajärjestöjen esiintymiset oman oppiaineensa tuntimäärän lisäämisen puolesta. Suomessa koulutussektorin hallintovirkamiesten ja tutkijoiden määrä on kasvanut hyvin nopeasti 1970-luvulla, ja tämän suhteellisen suuren joukon edellä kuvatun kaltainen toiminta sekä samansuuntaiset opettajien intressit ovat tulevaisuudessa erittäin tärkeä koulutukseen kohdistuvien vaatimusten lähde.

Tässä yhteydessä haluan huomauttaa siitä, että toisaalta koulutusta tutkivien sosiologien (johon ryhmään itse kuulun) ja toisaalta kasvatustieteilijöiden asemat näyttävät olevan siinä suhteessa erilaiset, että sosiologien asemaan liittyy enemmän mahdollisuuksia käsitellä koulutuksen ongelmien yhteiskunnallisia syitä ilman ratkaisuehdotusten esittämistä. Sen sijaan kasvatustieteilijöiden asema edellyttää enemmän koulutuksen sisäisten ratkaisujen esittämistä ongelmiin, eli se edellyttää pikemminkin kasvatusoptimismia kun sosiologeille ominaista ”sivustakatsojan realismia”.

Yhteenvertaaminen koulutukseen tulevaisuudessa kohdistuvista vaatimuksista

Kun otetaan huomioon edellä käsitellyt liikkakvalifikaatiopyrkimykset sekä statusryhmien erottautumispyrkimykset, jotka molemmat aiheuttavat painetta koulutuksen laajentamiseen, sekä koulusektorilla työskentelevien hallintovirkamiesten, opettajien ja tutkijoiden intressit, käy selvästi ilmi että koulutuksen laajenemisen pysähtyminen tulevaisuudessa on hyvin epätodennäköistä. Koulutuksen rakennetta ja sisältöä koskevia valtiollisia uudistus-suunnitelmia ja niihin liittyviä tutkimuksia tullaan tekemään runsaasti jo pelkästään siitä syystä, että ne toimivat perusteluna koulutussektorin byrokratian aseman turvaamiselle. Samasta syystä on todennäköistä, että valtion kontrolloiman koulutuksen osuus tulee säilymään suurena, mikä palvelee myös poliittisen järjestelmän legitimitetin ylläpitämistä. Uudistus-suunnitelmat jäänevät kuitenkin suurelta osin toteutumatta ja samoin koulutustutkimuksen vaikutukset koulutuksen käytäntöön jäänevät suhteellisen vähäisiksi. Tämä ei silti aiheuta olennaisesti uudenlaisia ongelmia, koska tulevaisuudessa koulutus itse muuava hyvin paljon työprosesseja ja koulutuksen sisältö on pitkälle yhdentekevä, kunhan se palvelee eri ammattiryhmien aseman turvaamista työmarkkinoilla ja statusryhmien erottautumista toisistaan myös työelämän ulkopuolella.

Koulutuspoliittisen päätöksenteon liikkumavara erilaisten vaatimusten keskellä on siis tulevaisuudessa toisaalta suurempi kuin usein ajatellaan katsottaessa yksipuolisesti vain teknologian kehityksen koulutukselle asettamiin

vaatimuksiin. Toisaalta tulevaisuuden koulutuspoliittiselle päätöksenteolle asettavat ehtojo sellaiset tekijät, joita ei koulutuspoliittisessa keskustelussa ole paljoakaan käsitelty ja joiden esiintuominen jo sinänsä koskettaa eräitä edellä tarkastelemiani koulutukseen kohdistuvia intressejä.

Lähteet

- Antikainen, A. 1981. Koulutuksen tulevaisuuden luonnostelmia. Teoksessa Ihmisen kasvu ja sosiaaliturminen. Joensuu korkeakoulun julkaisu- ja, sarja A: 20. Joensuu.
- Collins, R. 1979. The Credential Society. London: Academic Press.
- Dore, R. 1976. The Diploma Disease. London: Allen & Unwin.
- Inglehart, R. 1977. The Silent Revolution. Princeton: Princeton University Press.
- Kortteinen, M. 1982. Lähiö — tutkimus elämäntapojen muutoksesta. Helsinki: Otava.
- Korvajärvi, P. & Rantalaiho, L. 1984. Toimisto-automatio ja toimistotyö. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Tampereen yliopisto. Sarja B: 40, Tampere.
- Onko koulutuksella tulevaisuutta? 1976. Helsinki: Otava.
- Pesonen, P. & Sankiaho, R. 1979. Kansalaiset ja kansanvalta. Juva: WSOY.
- Spring, J. 1980. Educating the Worker-Citizen. New York: Longman.
- Takala, T. 1984. Vertailevasta koulutuspolitiikan ja koulutusjärjestelmien tutkimuksesta. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen työraportteja, sarja B: 8. Tampere. Teknologiakomitean mietintö. Komiteamietintö 1980: 55. Helsinki.
- Willis, P. 1983. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Tampere: Vastapaino.

Työelämän koulutuksen asema työvoiman kvalifikaatioiden kehittämässä

Tuomisto, Jukka. 1984. Työelämän koulutuksen asema työvoiman kvalifikaatioiden kehittämässä. Aikuiskasvatus 4, 3, 130—138. — Artikkelissa käsitellään työvoiman kvalifikaatioiden tuottamista kokonaisvaltaisesti. Siinä analysoidaan, mikä asema eri tasoisella koulutuksella, kokemuksella ja työelämän suunnittelu-, tutkimus- ja kehittämistoiminnalla on kvalifikaatioiden kehittämässä. Työelämän koulutuksen osalta tarkastellaan työnantajien, valtiovallan ja palkansaajajärjestöjen asemaa ja tehtäviä tässä toiminnassa. Lopuksi todetaan, että työelämän koulutuksen teorian kehittämisen täytyisi lähteä työelämän kehityksen kokonaisvaltaisesta tarkastelusta ja eri intressiryhmien tehtävien ja tavoitteiden analysoinnista.

1. Yleisiä lähtökohtia

Kvalifikaatioilla tarkoitetaan yleensä niitä tietoja ja valmiuksia, joita yksilö tarvitsee voidakseen toimia työelämässä. Näiden kvalifikaatioiden oppiminen voi tapahtua joko työssä harjaantumalla kokemuksen kautta ja/tai koulutuksen avulla. Aikaisemmin suurin osa kvalifikaatioista opittiin työssä *kokemuksen kautta*. Nykyisin yhä suurempi osa työelämän edellyttämistä kvalifikaatioista opitaan *koulutuksen avulla*. Tämä tapahtuu toisaalta ennen työelämään siirtymistä koulujärjestelmän piirissä, toisaalta työelämän yhteydessä tapahtuvan koulutuksen avulla.

Henkilön työkokemuksen määrällä ja laadulla on kiistämätön, mutta vaikeasti täsmällisesti määriteltävä vaikutus hänen kvalifikaatioihinsa. Ilmeisesti tästä syystä työkokemuksen vaikutuksia kvalifikaatioihin ei ole juuri tutkittu. Koulutuksen avulla hankittujen kvalifikaatioiden indikaattoreina mainitaan tavallisesti työvoiman *yleissivistävän* ja *ammattillisen* koulutuksen taso. Väestön koulutusrakenteen kehityksestä meillä on olemassa tarkat tilastotiedot ja -ennusteet, joista työvoiman kvalifikaatiotasossa tapahtuneet muutokset ovat helposti nähtävissä. Sen sijaan *työelämän yhteydessä harjoitettavan koulutustoiminnan* vaikutusta työvoiman kvalifikaatiotasoon ei ole juuri tutkittu. Kuitenkin tällainen ”työelämän koulutus” (work-related training), kuten

sitä nykyään on alettu yhä yleisemmin kutsua, on laajentunut parin viimeisen vuosikymmenen aikana voimakkaasti kaikissa teollistuneissa maissa. Tällaiseen koulutukseen luetaan yleensä sekä julkisyhteisöjen että yksityisten yritysten ja liikelaitosten harjoittama henkilöstönkoulutus, valtion harjoittama työllisyyskoulutus ja muu ammatillinen kurssitoiminta sekä erilaisten ammatillisten järjestöjen harjoittama työhön liittyvä koulutustoiminta (ks. esim. Peterson ym. 1982, 72).

2. Kvalifikaatioiden tuottamisesta

Tarkasteltaessa koulutuksen osuutta kvalifikaatioiden muodostumisessa kiinnitetään tavallisesti huomiota vain koulujärjestelmän¹ piirissä tapahtuvaan kasvatus- ja koulutustoimintaan.

Koulun ja työelämän välinen ajallinen ja muukin etäisyys on kuitenkin varsin suuri, joten koulujärjestelmän opetuksessa ei voida

¹) Koulujärjestelmällä tarkoitetaan tässä perus-, keski- ja korkea-asteen koulutuksen muodostama kokonaisuutta. Aikuiskasvatustoiminta jää kokonaan sen ulkopuolelle. Erottelu ei ole käytännössä aivan tarkka, sillä monet ammatilliset koulut ja korkeakoulut järjestävät jossain määrin myös aikuisille tarkoitettua opetusta.

seurata kuin hyvin yleisellä tasolla työelämän kvalifikaatiotarpeiden kehitystä. Koulujärjestelmän opetussuunnitelmat joudutaan laatimaan tavallisesti melko pitkäksi ajanjaksoksi kerrallaan. On selvää, ettei opetuksessa voida tällöin kovin nopeasti ottaa huomioon yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia.

Yhteiskunnallisen muutosprosessin jatkuva nopeutuminen on tehnyt työvoiman kvalifikaatioiden tuottamisen koulujärjestelmän avulla entistä vaikeammaksi. Nykyisessä tilanteessa onkin yleisesti omaksuttu se kanta, että yhteiskunnallisen muutosprosessin vaatimuksiin vastaaminen edellyttää sellaista koulutusta, joka kehittää nuorison yleistä informaation vastaanotto- ja käsittelykykyä sekä valmiutta itsensä jatkuvaan kehittämiseen (mm. opiskelun avulla). Kapea-alainen ammatillinen tai muu erikoiskoulutus ei siis yksin riitä turvaamaan työvoiman toimintamahdollisuuksia työelämässä. Ruotsalainen kasvatustieteilijä Torsten Husen on esittänyt tämän ajatuksen paradoksaalisen väitteen muodossa todeten, että nykyaikana laaja-alainen yleissivistävä koulutus on parasta ammatillista koulutusta (Husen 1980, 41).

Toinen ruotsalainen koulutustutkija Adler-Karlsson (1983) on taas mennyt pohdinnoissaan vielä pitemmälle. Hän on vaatinut, että koulujärjestelmän opetus tulisi ainakin osittain vapauttaa työelämän kvalifikaatiotarpeiden orjallisesta seurailemisesta ja sitä tulisi kehittää enemmän yksilöittäin omakohtaisesti kokemien sivistystarpeitten pohjalta. Hänkin tosin toteaa, että edelleenkin tarvittaisiin myös ammatillista ja tieteellistä koulutusta, mutta se ei olisi enää yhtä keskeisenä koulujärjestelmän suunnittelun lähtökohdana kuin nykyään.

Työelämän koulutuksen asema kvalifikaatioiden tuottamisessa on aivan toinen kuin koulujärjestelmän. Takala (1983, 49) on todennut, että mitä lähempänä pääomalle voittoa tuottavia työprosesseja koulutus tapahtuu, sitä paremmin koulutukseen käytetty aika (tai koulutuskustannukset oppilasta kohti) keskimäärin osoittaa koulutuksen aikaansaamia työvalifikaatioita (eli työntekijän kykyä työn käyttöarvotuttavuuden lisäämiseen). Tällöin esim. peruskouluopetuksen ”tehokkuus” työvalifikaatioiden muodostajana on väljempien ehtojen alainen kuin ammatillisen koulutuksen. Ammattikoulussa saadulla koulutuksella ei puolestaan ole yhtä tiukkoja tehokkuuskriteerejä kuin *työpaikalla tapahtuvalla* (tai työn yhteydessä) koulutuksella.

Työelämän koulutuksella on siis välittömin yhteys käyttöarvojen tuottamiseen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että sen merkitys tässä suhteessa olisi keskeisin. Työelämän yhteydessä annettava koulutushan pohjautuu aina aikaisemmalle (yleissivistävälle ja ammatilliselle) koulutukselle. *Koska työelämän koulutus on kuitenkin lähinnä työprosesseja, niin se kertoo parhaiten työprosessin yhteydessä tapahtuvista työvoiman kvalifikaatiotarpeiden muutoksista.*

Tarkastelemalla toteutunutta työelämän koulutusta voidaan siis arvioida työvoiman kvalifikaatiotarpeissa tapahtuneita nopeita muutoksia. Annettu koulutushan kertoo varsin hyvin sen, miten esim. työnantaja (kouluttaja) arvioi omasta näkökulmastaan työvoimansa (henkilöstönsä) kvalifikaatiotason kohottamis- ja kehittämistarpeen. Tämä arvio saattaa tietysti olla oikea tai väärä. Työelämässä koulutustarpeen arviointivirheet näkyvät kuitenkin välittömästi, joten puutteet voidaan yleensä korjata nopeasti. Näinollen annettua koulutusta voidaan pitää suhteellisen hyvänä kvalifikaatiotarpeen kehityksen indikaattorina. Tällöin on kuitenkin aina otettava huomioon se, että eri intressiryhmien kvalifikaatiointressit voivat poiketa hyvinkin huomattavasti toisistaan, jopa olla täysin vastakkaisia. Esim. työnantaja- ja palkansaajapuolen käsitykset työvoiman koulutustarpeista poikkeavat usein huomattavasti toisistaan, kuten tutkimuksissa on osoitettu (ks. esim. Maljojoki 1981, 31; Jukola-Aho 1981).

Kuvio 1. Koulujärjestelmän ja työelämän koulutuksen asema työvoiman kvalifikaatioiden tuottamisessa. (Prosenttiluvut osoittavat ao. koulutustason omaavien osuutta ammatissa toimivan väestön keskuudessa vuonna 1978. Tilastotiedotus TY 1979: 9,24)

KOULU-JÄRJESTELMÄ		TYÖELÄMÄ	
Korkea-aste	10 %	Työpaikalla tapahtuva tutkimus-suunnittelu- ja kehittämis-toiminta	↑
Keskiaste		Työelämän koulutus	↓
— ylempi	12 %		↑
— alempi	23 %	Käytännössä oppiminen (kokemus)	↓
Perusaste	55 %		

Kuviossa pyritään havainnollistamaan työelämän koulutuksen suhdetta toisaalta koulujärjestelmään ja toisaalta niihin työelämän toimintoihin, joiden puitteissa tyyppoprosessin edellyttämien kvalifikaatioiden tuottaminen tapahtuu.

Kuten kuvioista käy ilmi, on kvalifikaatioiden tuottaminen nykyisin monivaiheinen prosessi. Vanhin kvalifikaatioiden tuottamistapa on kokemuksen kautta oppiminen, eli ”työ tekijäänsä neuvoo”. Työkokemuksella tulee epäilemättä olemaan aina keskeinen merkitys kvalifikaatioiden muodostumisessa. Sen suhteellinen osuus on kuitenkin aikojen kuluessa vähentynyt. Nykyisin työvoimalta vaadittavat perus- ja yleiskvalifikaatiot tuotetaan yhä suuremmissa määrin yhteiskunnan koulutusjärjestelmän avulla. Työelämän koulutuksen ja työelämän tutkimus- ja kehittämistoiminnan merkitys on jatkuvasti kasvanut. Tämä johtuu nopeutuneesta kehitysvauhdista, johon on mahdotonta vastata yksin koulujärjestelmää kehittämällä. Tästä syystä on kaikissa kehittyneissä teollisuusmaissa alettu yhä ponnokkaammin kehittää jatkuvan kasvatuksen järjestelmiä, joissa työelämän koulutuksella on keskeinen asema.

On selvää, että työelämässä tarvitaan nykyisin myös yhä enemmän suunnittelu- ja kehittämistoimintaa. Sen avulla tuotetaan ne kvalifikaatiot, jotka ovat työtoiminnan jatkuvan kehittämisen kannalta välttämättömiä. Näistä kvalifikaatioista on käytetty joskus nimitystä ”luovat kvalifikaatiot” (Masuch 1974, 55), joskus taas puhutaan ”innovatiivista kvalifikaatioista” (Illeris 1977). Käytetään niistä mitä nimitystä tahansa, niin kysymys on sellaisten kvalifikaatioiden tuottamisesta, jotka mahdollistavat itse työprosessin jatkuvan kehittämisen.

Vaikka edellä olevassa kuviossa työelämän koulutus on erotettu toisaalta ”käytännön oppimisesta” ja toisaalta ”tutkimus- ja kehittämistoiminnasta”, niin tämä erottelu ei ole aina käytännössä mahdollista eikä tarkoituksenmukaista. Aikuiskasvatusteoreetikot ovatkin vaatineet toisaalta työtoiminnan pedagogisoimista ja toisaalta tutkimus- ja kehittämistoiminnan liittämistä osaksi koulutustoimintaa (Cohen-Rosenthal 1982, 5—15). Ruotsissa on puhuttu ”arkipäiväoppimisesta” (vardagsinläring) ja vaadittu työelämän kehittämistä niin, että työ voisi muodostua kaikille positiiviseksi oppimisympäristöksi (ks. Persson 1980; Sköld 1979; Targama 1982). Suomessa on taas vaadittu työelämän koulutustoiminnan lähentämistä tutkimus- ja kehittämistoimintaan erityi-

sesti korkea-asteen täydennyskoulutuksen yhteydessä (ks. Virkkunen & Toikka 1982, 79—84; Vesikansa 1982, 87—91). Nykyisin työelämässä jatkuvasti yleistynyt projektityöskentely yhdistää useissa tapauksissa kaikki edellisessä kuviossa työelämän yhteydessä esitetyt kvalifikaatioiden muodostumistavat (ks. esim. Bertelsen & Illeris & Poulsen 1979).

Voidaan todeta, että työelämän koulutuksella on siis kiinteä yhteys sekä käytännön toimintaan että työelämän tutkimus- ja kehittämistoimintaan.

3. Työvoiman yleinen kvalifikaatiotaso ja sen kehitys

Useimmiten kvalifikaatiotutkimuksissa on pyritty selvittämään koko väestön yleisessä kvalifikaatiotasossa tapahtuneita muutoksia, eli väestön yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen tasoa. Koska Suomessa on ollut vuodesta 1921 lähtien kaikille tarkoitettu yhteinen yleissivistävä koulutus, niin tässä yhteydessä on mielenkiintoisempaa tarkastella sitä, miten ammatillisesti eriytnyt koulutus on yleistynyt väestön keskuudessa.

Ennen viime sotia ammatillisen koulutuksen määrä oli vielä hyvin vähäistä. Tämä johtui paljolti siitä, että ammattikoulutusjärjestelmämme oli tuolloin varsin kehittymätön. Näyttää siltä, että tuotantoelämä pystyi toimimaan ennen viime sotia pitkälti käyttäen hyväkseen vain yleissivistävän peruskoulutuksen saanutta työvoimaa. Riitti kun korkeammalla työnjohdolla ja tuotannon suunnittelijoilla oli jonkin alan tekninen koulutus. Vaikka yksitysten yrittäjien ja valtion taholla puhuttiin paljon ammattikoulutuksen kehittämisestä, niin tulokset olivat suhteellisen vähäisiä.

Kun Kauppa- ja teollisuusministeriö kokosi vuonna 1942 edustavan tilaston teollisuuden työntekijöiden ammattikoulutustarpeesta, niin selvityksen mukaan teollisuuden työntekijöiltä edellytetyn ammattitaidon ja heidän saamansa koulutuksen suhde oli seuraavanlainen:

- tehtäviä, jotka edellyttävät varsinaista ammattitaitoa noin 35 % työläisistä
- näissä tehtävissä toimivista oli saanut koulumuotoista valmennusta tehtäviinsä 16 %
- kaikista teollisuuden työntekijöistä oli saanut koulumuotoista valmennusta tehtäviinsä 5 % (Niini & Suurla 1948, 207)

Tuolloin siis vain noin kolmasosa teollisuuden työtehtävistä edellytti varsinaista ammattitaitoa. Kaikista teollisuuden työntekijöistä oli tällaista koulutusta saanut ainoastaan noin 5 %.

Mainittakoon että vielä 1970 ”teollisessa työssä ja koneenhoidon alalla” toimivista oli vain 22 % saanut ammatillisesti eriytynyttä koulutusta. Kaikista ammatissa toimivista vastaava prosenttiluku oli tuolloin 29. (Kom. miet. 1975: 28, 44)

Ammattikoulutetun työvoiman määrä teollisuuden alalla oli siis kasvanut vuosina 1942—70 5 %:sta 22 %:iin, eli noin 17 prosenttiyksikköä. Kun otetaan huomioon, että myöhäisempi luku kertoo kaikkien teollisessa työssä ja koneenhoidon alalla työskentelevien koulutustason, niin voidaan todeta, että kovin nopeasti ammatillisen koulutuksen saaneiden määrä ei ole teollisuudessa kohonnut. Herää kysymys, miten näin vähäisellä koulutuksella oikeastaan on tultu toimeen ja kenen intressejä kouluttamattoman työvoiman käyttö oikeastaan on palvelut? Voidaan myös kysyä, onko koulutus sittenkään niin välttämättömyydenä kuin usein kuvitellaan ja annetaan ymmärtää? Jos tähänkin asti työelämän edellyttämät ammatilliset kvalifikaatiot on opittu enimmäkseen työssä kokemuksen kautta, niin miksei sitten tästäkin eteenpäin? Erityisesti työnantajat ovat yrittäneet perustella ”kouluväsymyksellä” ja ”koulutuksen etääntymisellä tuotantotoiminnasta” yleisen ja ammatillisen koulutuksen lyhentämistä, vaikka he toisaalta ovat korostaneet korkean koulutustason merkitystä tuotannollisen tehokkuuden ja kilpailukykyyn säilyttämisen kannalta. Heidän kaksijakoinen koulutuspolitiikkansa tähtää selvästi työvoiman kvalifikaatiotason polarisaatiokehitykseen, jolloin muodostuu suhteellisen pieni korkea koulutustason omaavien erikoisammattimiesten ja toimihenkilöiden ryhmä, kun taas suurin osa työntekijöistä on lyhyen koulutuksen saanutta suhteellisen halpaa työvoimaa. Osa tällaisista työntekijöistä korvataan koneilla, jolloin työttömien määrä lisääntyy. Sen sijaan palkansaajapuoli on korostanut jatkuvasti laaja-alaisen yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen merkitystä, koska vain sen avulla työntekijöillä on mahdollisuus selvittää nykyisen tuotantotoiminnan muutospaineissa. Hyvä koulutus antaa työntekijälle myös enemmän liikkumismahdollisuuksia työmarkkinoilla ja tietysti sillä on merkitystä hänelle myös siitä syystä, että sen perusteella määräytyy pitkälti hänen palkkansa ja arvostuksensa työelämässä.

Miten sitten koulutustaso kohoaa tulevaisuudessa? Siitä saadaan jonkinlainen karkea kuva seuraavasta taulukosta, jossa on arvioitu väestön (yli 15-vuotiaat) ammatillisen koulutustason kohoamista lähitulevaisuudessa (ks. myös tässä lehdessä olevan Antikaisen artikkelin kuvio 1. sivu 118).

Taulukko 1. Ammatillisesti eriytyneen koulutuksen suorittaneiden osuus (%) väestöstä (15-vuotiaat ja sitä vanhemmat) vuosina 1980, 1985, 1990 ja 1995

Ammatillisesti eriytyneen koulutuksen suorittaneiden osuus	1980	1985	1990	1995
— kiinteämuotoinen ammatillinen koulutus	30	35	40	46
— kiinteä- ja kursimuotoinen (lähinnä työllisyyskursseja) ammatillinen koulutus	32	38	44	50

(Repo 1983, 36 ja 42)

Keskiasteen koulunuudistuksen ansiosta ammatillinen koulutus yleistyy vähitellen, mutta on huomattava, että vielä vuonna 1995 yli 15-vuotiaista noin puolet on ilman tällaista koulutusta. (Miten tämä kehitys tapahtuu eri ikäryhmissä ks. tarkemmin emt. 32 ja 42.)

Ammatillisesti eriytyneen koulutuksen saaneiden osuus kasvaa siis tulevaisuudessaakin suhteellisen hitaasti. Lukujen valossa on selvää, että työvoiman kvalifikaatiotason nopea ja laaja-alainen kohottaminen edellyttää työelämän koulutuksen voimakasta kehittämistä. Pelkästään työllisyyskoulutuksen kehittäminen ei riitä, sillä sen vaikutus näyttää olevan suhteellisen vähäinen (4 prosenttiyksikköä vuonna 1995).

4. Kvalifikaatioiden tuottaminen työelämässä

Kuten edellä on todettu voi kvalifikaatioiden tuottaminen työelämässä tapahtua kolmella eri tavalla: kokemuksen kautta, työelämän koulutuksen avulla sekä tutkimus-, suunnittelu- ja kehittämistoiminnan yhteydessä. Tässä keskitytään ainoastaan työelämän koulutuksen tarkasteluun. Työelämän koulutuksen merkitystä tuotannon kehitykselle ei ole vielä paljoakaan tutkittu, vaikka joitakin yrityksiä on toki tehty (ks. esim. Pihlaja 1975; Miettinen

1978). Työelämän koulutuksen kehityksen tarkastelussa tutkija kohtaa monia vaikeita ongelmia. Yhtenä ongelmana on työelämän koulutuksen tilastoinnin puutteellisuus ja kehittyttömyys. Tämä koskee erityisesti yksityisen elinkeinoelämän ja monenkirjavien koulutusorganisaatioiden toimintaa. Myöskään valtiollisen harjoittamasta koulustoitinnasta ei ole saatavissa kunnollisia tilastoja kuin joidenkin tiettyjen koulutusmuotojen osalta. Tilastoja on toki olemassa, mutta niitä ei ole muokattu yleistajuisempaan muotoon.

Työelämän koulutuksen yhteiskunnallisena lähtökohdiana ovat teknologian ja työnjaon kehityksestä johtuvat työprosessien muutokset sekä kulloinenkin työmarkkinatilanne. Teknologian kehitys aiheuttaa luonnollisesti ammatillista lisäkoulustarvetta työssä oleville; työn edellyttämät tekniset kvalifikaatiovaatimukset muuttuvat koko ajan. Työnjaon muutoksista ja työn yhteiskunnallistumisesta johtuen erilaiset kommunikaatio- ja ihmissuhdetaidot ovat tulleet työelämässä entistä tärkeämmiksi. Tämä on näkynyt työelämässä mm. ryhmätyö-, yhteistoiminta- ja johtamistaidollisen koulutuksen lisääntymisenä. Muutokset työmarkkinatilanteessa ja työelämän suhteissa näkyvät työelämän koulutuksessa kahdella eri tavalla.

Ensinnäkin, työttömyyden kasvaessa valtio on ottanut eräänlaisen työmarkkinoiden säätelijän roolin. Keskeisenä työmarkkinapoliittisena säätelyvälineenä se käyttää työllisyyskoulutusta ja muuta ammatillista kurssitoimintaa. Toiseksi, työmarkkinasuhteiden muutokset näkyvät myös ammatillisten järjestöjen koulutuksessa, joka on myös jatkuvasti lisääntynyt. Kaikki palkansaajajärjestöt harjoittavat nykyisin jäsenistönsä kohdistuvaa laajaa ”työmarkkinakoulutusta”, jonka tarkoituksena on toisaalta jäsenistön aktiivisuuden ylläpito (järjestö- ja ay-koulutus) ja toisaalta sen taloudellisten yms. etujen ajaminen. Jälkimmäisestä toiminnasta vastaavat lähinnä järjestöjen asettamat luottamushenkilöt, joille järjestetään tätä varten erityistä koulutusta (esim. luottamusmieskoulutus, työsuojelukoulutus).

Eduvalvonnassa on ensisijaisesti kysymys työntekijöiden ja toimihenkilöiden aseman turvaamisesta työnantajan alaisina palkkatyöntekijöinä. Eräiden ammattiryhmien kohdalla korostuu myös ko. ammattiryhmän pyrkimys turvata omat etunsa suhteessa muihin ammattiryhmiin.

Työelämän koulutus kytkeytyy monin eri tavoin yhteiskunnan tuotantotoimintaan. Sillä on yhtyeys mm.:

- ammatilliseen koulutukseen (teknisten kvalifikaatioiden tuottaminen)
- kansantalouteen (työvoiman laatu ja työn tuottavuus)
- työllisyyteen ja työvoimapolitiikkaan (työllisyyskoulutus)
- yritysten henkilöstöpolitiikkaan (työvoiman integrointi ja motivointi)
- työelämän demokratisointiin ja kehittämiseen (mm. yhteistoimintalain edellyttämät kvalifikaatiot)
- työntekijöiden yhteiskunnalliseen asemaan (kvalifikaatiot työvoiman arvon ja palkanmuodostuksen perustana sekä ammatillisten järjestöjen koulustoitinnan merkitys palkansaajien etujen ajamisessa)
- työntekijöiden persoonallisuuteen (työn sisällön kautta) jne. (vrt. Julkunen 1983)

4.1. Työnantajien koulutus

Noin puolet nykyisin harjoitettavasta aikuiskasvatustoiminnasta on työnantajien järjestämää. Tämä koulutus on selvimmin ja kiinteimmin yhteydessä työelämään. Toteutettua koulutusta voidaan pitää manifestoituneena koulutustarpeena, eli voidaan ajatella että tämä koulutus osoittaa sitä, missä määrin ja millä aloilla kvalifikaatiotarpeita on ollut tarpeellista täydentää koulutuksen avulla työelämässä.

Henkilöstökoulutuksen voimakas laajentuminen alkoi 1960-luvulla. Tähän vaikutti kansainvälisen kilpailutilanteen kiristyminen ja näkemys inhimillisen pääoman keskeisestä merkityksestä tässä kilpailussa. Sekä ulkomailla että kotimaassa suoritettua koulutuksen taloustieteelliset tutkimukset olivat pohjana tälle ajattelulle (ks. esim. Niitamo 1958; Relander 1969). Tuolloin kiinnitettiin huomiota erityisesti henkilöstön ammatillisten tietojen ja taitojen kehittämiseen. 1970-luvulla alkoivat yritykset tarkastella koulutusta henkilöstöhallinnollisesta näkökulmasta käsin, yhtenä sen osa-alueena. Tällöin koulutuksen keskeiseksi tavoitteiksi muodostui yhteisen ajattelutavan luominen yrityksen eri henkilöstöryhmiin, yhteistoimintaorganisaatioiden kehittäminen ja työntekijöiden motivointi. Kuten Virkkunen (1981, 64) on todennut, on henkilöstökoulutus toisaalta ammatillista työhön liittyvää koulutusta ja toisaalta kiinteä osa yritysten johtamista ja hallintoa. Viimeksi mainitusta seikasta johtuen se saa käytännössä muusta koulustoitinnasta poikkeavia piirteitä (ks. tarkemmin emt. 65).

Katajiston mukaan (1984, 62) ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistui viime vuosikymmenen vaihteessa vuoden ajanjaksolla yhteensä 600 000 henkilöä. Luottamushenkilökoulutukseen osallistui vastaavana ajankohtana 90 000 henkilöä. Työelämän koulutukseen osallistui siis kaiken kaikkiaan lähes 700 000 henkilöä.

Työnantajat järjestivät ammatillisesta koulutuksesta 63 %, jokin oppilaitos 21 %, jokin järjestö tai liitto 11 % ja loput 5 % jokin muu tahon (Haven & Syvänperä 1983, 30 ja 37). Työnantaja on siis selvästi tavallisin ammatillisen koulutuksen järjestäjä työelämässä.

Vaikka työhön liittyvä koulutus on osallistujamäärien perusteella nykyisin runsasta, niin on muistettava, että koulutuksen kesto ei yleensä ole kovin pitkä. Em. tutkimuksen mukaan ammatilliseen koulutukseen osallistuneet aikuiset saivat opetusta (1,5 vuoden aikana) keskimäärin 16,8 päivää henkeä kohti (emt., 40). Kun koulutus koostui tavallisesti useammasta lyhytkestoisesta koulutustapahtumasta, niin toiminnan opinnollinen merkitys ei liene ollut kovin suuri. Koulutuksen vaikutus on ilmeisesti usein enemmänkin herätteellistä ja motivoivaa luonteeltaan. Sitä käytetään myös yritysten henkilöstöhallinnossa palkitsemisvälineenä.

Työnantajan koulutustoiminnan on todettu useissa tutkimuksissa kohdistuvan varsin eri tavoin eri henkilöstöryhmiin. Mm. teollisuuden piirissä vuonna 1977 tehdyssä kyselytutkimuksessa todettiin, että eri henkilöstöryhmät osallistuvat työntantajan koulutukseen seuraavasti: johtavat toimihenkilöt 65 %, tekniset toimihenkilöt 69 %, konttoritoimihenkilöt 31 % ja työntekijät 20 % (Tuomisto 1979, 98).

Samansuuntaisiin tuloksiin päädyttiin myös Suomen Työnantajien Keskusliiton vuosina 1974 ja 1979 suorittamissa tutkimuksissa. Toimihenkilöiden ja työntekijöiden osallistumiserot ovat varsin selvät. Kaiken lisäksi osa työntekijöiden koulutuksesta oli pelkästään perhe- ja oppilaitoskoulutusta ja työnopetusta, jossa ei ollut kysymys kvalifikaatiotason kohottamisesta. Toimihenkilöillä tällaisen koulutuksen osuus oli varsin vähäinen. (Teollisuuden koulutus... 16—19)

Selvästi eniten työnantajat ovat kouluttaneet johto-, valvonta- sekä suunnittelutehtävissä toimivia henkilöitä. Sen sijaan suoritusasteen (työntekijät ja konttoritoimihenkilöt) työntekijät ovat päässeet osallistumaan koulutukseen suhteellisen vähän. Työnantajien koulutustoiminnan painopiste kertoo omaa selvää kieltään eri henkilöstöryhmien työn laadusta

ja sisällöstä sekä sen edellyttämästä koulutustarpeesta. Jos työ on jatkuvasti virikkeetöntä, samanlaisena toistuvaa, niin on selvää, ettei se vaadi ammatillista lisäkoulutusta. Tällöin työ ei myöskään luonnollisesti muodostu ihmisen itsensäkehittämisen lähtökohdaksi, vaan paremminkin sen esteeksi. Työsuojelussa on tähän asti kiinnitetty huomiota ensisijaisesti työn fyysisiin vaaratekijöihin, nyt olisi korkea aika kiinnittää huomiota myös sen henkisiin vaaratekijöihin, jotka johtavat työn yksitoikkoisuudesta, virikkeettömyydestä ja sosiaalisesta eristäytyneisyydestä.

Työnantajien koulutus näyttää osaltaan edesauttavan työvoiman kvalifikaatioiden voimakasta polarisoitumista. Toisaalla on korkeasti koulutettu ja lisäkoulutettu suunnittelu- ja johtoporras, toisaalla taas ammattikoulutamaton tai lyhyen ammatillisen koulutuksen saanut työntekijäkunta, jonka kvalifikaatiotason kohottamisesta ei juuri välitetä.

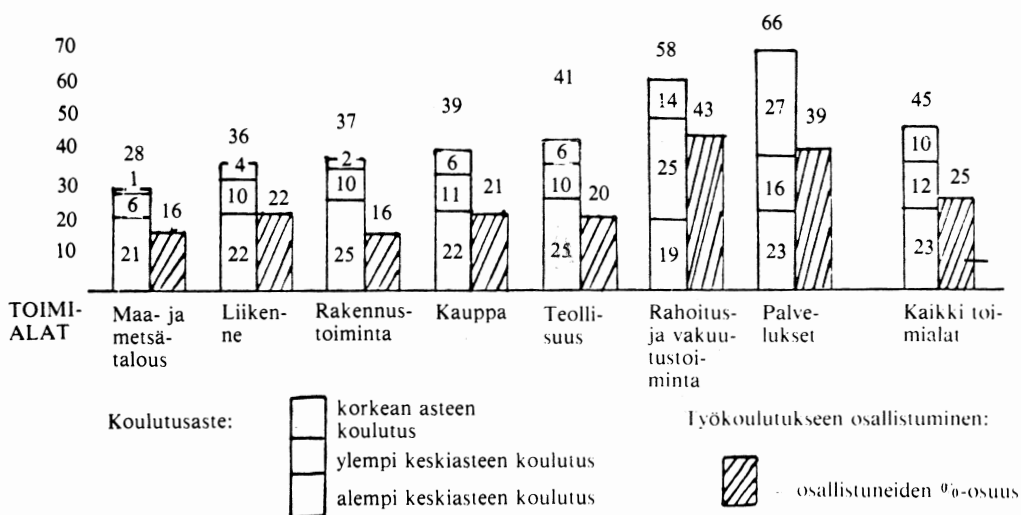
Miten yleistä työnantajien harjoittama koulutustoiminta on sitten ollut eri elinkeinoaloilla? Seuraavan sivun kuvioon on koottu tilastoista eri toimialojen työvoiman koulujärjestelmän piirissä saama koulutus sekä heidän saamansa ”työkoulutus”¹ (vuonna 1977).

”Työkoulutuksen” tarve voi johtua joko uudesta teknologiasta (ammatillinen koulutus) tai työn vaatimasta uudenlaisesta organisointi- ja johtamistavasta (johtamistaidollinen koulutus). Se voi olla seurausta myös henkilöstön aikaisemman koulutuksen alhaisesta tasosta. Jälkimmäinen oletamus ei näytä pitävän ainkaan yleisesti paikkaansa, sillä kuvioista 2. käy ilmi, että lisäkoulutus on yleisin niillä aloilla, joilla koulutustaso on ennestäänkin korkea. Eli tässä tulee ilmi se aikuiskasvatuksessa usein havaittu tosiasia, että koulutus kasautuu niille, joilla sitä on jo muutenkin.

Aivan lineaarinen koulutusasteen ja ”työkoulutukseen” osallistumisen välinen riippuvuus ei ole, vaan toimialakohtaiset erityispiirteet näyttävät vaikuttavan koulutuksen yleisyyteen. Yleisintä koulutukseen osallistuminen on toimihenkilövaltaisilla, korkeaa koulutustasoa vaativilla aloilla, joilla ATK on viime vuosina nopeasti yleistynyt.

¹Työkoulutus on tilastokeskuksen käyttämä termi, jolla tarkoitetaan työhön liittyvää koulutusta. Palkansaajilla työkoulutukseen luetaan työntantajan kokonaan tai osittain kustantama koulutus, yrittäjillä ja avustavilla perheenjäsenillä yleensä työhön tai ammatin liittyvä koulutus.

Kuvio 2. Työvoiman koulutuksesta¹ ja työkokoulutukseen osallistuminen² toimialoittain (%)



¹Työvoiman koulutusaste tammikuussa 1978 (Tilastokeskus, TY 1979:9, 15)

²Työkokoulutukseen osallistuminen kuluneen vuoden aikana, syyskuu 1977 (Tilastotiedotus TY 1978:27,26)

4.2. Valtion työelämän yhteydessä harjoittama koulutustoiminta

Sen lisäksi että valtio harjoittaa työnantajan henkilöstönsä kohdistuvaa koulutustoimintaa se toimeenpanee myös sellaista koulutusta, joka on luonteeltaan yleistä, kaikille sen tarpeessa oleville tarkoitettua toimintaa. Tunnetuinta tällaisesta koulutuksesta lienee valtion harjoittama *työllisyyskoulutustoiminta*, joka kohdistuu työttömiin ja/tai työttömyysuhan alaisiin henkilöihin ja johon vuosittain osallistuu noin 30 000 henkilöä. Muita tällaisia valtion järjestämiä tai tukemia työvoiman kva- lificaatiotasoa kohottavia koulutusmuotoja ovat *"muut ammatilliset kurssit"* (prosenttikurssit), *ammatilliset pätevyystutkinnot* sekä *oppisopimuskoulutus*. Osallistujamääriä koskevien tilastojen lisäksi näistä toiminnoista — työllisyyskoulutusta lukuunottamatta — ei ole juuri saatavissa tarkempia tietoja. Prosenttikurssitoiminnasta on tosin 1970-luvun puolessavälissä tehty laajahko tutkimus (ks. Kaipainen & Vuolle 1976). Mainittakoon myös, että sellaiset keskeiset työelämän koulutuslaitokset kuten *Ammattien edistämislaitos* ja *Markkinointi-Instituutti* toimivat pitkälti valtion tuen varassa ja sen valvonnan alaisina.

Edellä mainittujen toimintamuotojen lisäksi on huomattava, että valtiovalta harjoittaa laajaa työkäisiin kohdistuvaa koulutustoimintaa myös monien muidenkin koulutusinstituutioiden kautta. Vaikka osallistuminen tällaiseen koulutustoimintaan on vapaaehtoista, niin sillä on epäilemättä huomattava merkitys ajatellen työvoiman yleistä kvalifikaatiotasoa. Tällaisesta toiminnasta mainittakoon mm. iltaoppikoulut, ammatillisten oppilaitosten kurssitoiminta, yliopistojen ja korkeakoulujen täydennyskoulutus sekä kesäyliopisto- ja avoin korkeakoulutoiminta.

4.3. Palkansaajajärjestöjen koulutustoiminta

Palkansaajajärjestöjen vaikutusvallan kasvu on aiheuttanut niiden jäsenistön ja toimihenkilöiden koulutustarpeen lisääntymisen. Työntekijäportaan liittojen ja niitä edustavan keskusjärjestön (SAK) koulutustoiminta on jo vanhaa, mutta toimihenkilöjärjestöjen (TVK, STTK ja Akava) laajamittaisempi järjestäytyminen ja myös koulutustoiminnan laajeneminen tapahtui vasta 1970-luvulla (ks. tarkemmin Tuomisto 1982, 116—127).

Karkeasti arvioiden palkansaajajärjestöjen koulutustoimintaan osallistuu vuosittain noin 90 000—100 000 henkilöä (vrt. Haven & Sävänperä 1983, 30). Heistä noin ¾ osallistuu SAK:n (ja sen liittojen) ja ¼ toimihenkilöjärjestöjen (TVK, STTK ja Akava sekä niiden liitot) koulutustoimintaan (Tuomisto 1982, 122).

Palkansaajajärjestöjen koulutus on toisaalta koko jäsenistölle tarkoitettua järjestö- ja ay-koulutusta ja toisaalta luottamustehtävissä toimiville tarkoitettua erikoiskoulutusta. Molemmissa on kysymys työmarkkinoilla tarvittavien toimintavalmiuksien tuottamisesta. Koulutuksen avulla pyritään turvaamaan jäsenistön aktiivisuus ja luottamushenkilöstön asiantuntemus ja tehokkuus jäsenistön etujen ajajina ja valvojina. Erikoiskoulutusta annetaan täten mm. luottamusmiehille (luottamusmieskoulutus/yhdyshenkilökoulutus), työsuojeluvaltuutetuille (työsuojelukoulutus), yhteistoimintaelimissä toimiville sekä tiedotus- ja rationaalisointitoiminnassa mukana oleville palkansaajien edustajille.

Varsinaista ammatillista lisäkoulutusta järjestetään melko vähän. SAK:lainen ay-liike ei järjestä sitä lainkaan jäsenilleen, mutta toimihenkilöjärjestöt ja liitot järjestävät sitä jossain määrin. Erityisesti eräät erikoiskoulutetut ammattiryhmät ja näitä edustavat liitot ovat olleet tässä suhteessa aktiivisia (esim. Insinööri-liitto, Lakimiesliitto, Teknisten Liitto). Koulutuksen tavoitteena on jäsenistön ammatillisten tietojen ja taitojen ajan tasalla pitämisen ohella pyrkimys säilyttää omantyyvoimensa arvo työmarkkinoilla mahdollisimman korkeana. Jossain määrin tällaisella koulutuksella voi olla vaikutusta myös oman ammattiryhmän statuksen kohottamisessa suhteessa muihin lähellä oleviin ammattiryhmiin.

5. Johtopäätöksiä ja ongelmia

Edellä on hahmoteltu työelämän koulutuksen asemaa työvoiman kvalifikaatioiden tuottamisessa. Työelämän koulutuksen tutkiminen on toistaiseksi ollut vähäistä. Tämä johtuu ilmeisesti toisaalta siitä, että tämä koulutus on vielä suhteellisen nuorta ja toisaalta siitä, että se ei muodosta toistaiseksi mitään selvää yhtenäistä kokonaisuutta. Päinvastoin, toiminta saattaa näyttää ulkopuolisesta hyvinkin hajanaiselta ja erilaisiin tavoitteisiin pyrkivältä. Tätä käsitystä vielä tukee se, että työelämän koulutuksen eri sektoreita tarkastellaan yleensä hyvin erilaisista lähtökohdista. Työnantajil-

la tarkastelukulmana on lähinnä taloudellisuus- ja tehokkuusajattelu, valtiovallalla yleiset työvoiman kvalifikaatiovaatimukset ja työvoimapolitiittinen tilanne, palkansaajajärjestöillä taas palkansaajien yleisen yhteiskunnallisen aseman parantaminen.

Yleisen työelämän koulutusta käsittävän teorian kehittäminen olisi tärkeää, mutta se on edellä mainituista syistä johtuen vaikeaa. On selvää, että lähtökohdaksi on otettava koko työelämän kehitys ja sen aiheuttamat muuttuvat vaatimukset työvoiman kvalifikaatioille. Tällöin kvalifikaatiotarkastelu on ulotettava tavanomaisia teknisiä kvalifikaatioita laajemmalle koskemaan kaikkia työtoiminnan työnteikijältä edellyttämiä kvalifikaatioita. Tällöin on pohdittava mm. sitä, minkälaisia yleisiä kvalifikaatioita työnteikijältä vaaditaan, kun hän joutuu myymään työmarkkinoilla omaa työvoimatavaraansa. Yksittäiseltä työnteikijältä vaaditaan ammatillisten kvalifikaatioiden ohella sopeutumiskykyä ja lojaalisuutta työnantajan intressejä kohtaan. Kokonaistyöeläisen näkökulmasta taas palkkatyöläisiltä vaaditaan yhtenäisyyttä ja solidaarisuutta yhteisten etujen ajamisessa. Myös kokonaiskapitalistin ja yksittäisen yrityksen (kapitalistin) näkökulma kvalifikaatiokysymykseen on jossain määrin erilainen. Kokonaiskapitalistin näkökulmasta työvoiman yleisen kvalifikaatiotason kohottaminen on välttämätöntä, koska se parantaa suomalaisten yritysten kilpailukykyä kansainvälisillä markkinoilla. Teoriassa tämä on myös yksittäisen kapitalistin etujen mukaista. Edellytyksenä kuitenkin on se, ettei yksittäiskapitalisti joudu itse kokonaan maksamaan työvoiman kvalifikaatiotason kohottamisesta koituvaa laskua, koska se heikentää hänen kilpailuasemaansa suhteessa muihin yrityksiin. Tästä syystä työnantajat ovatkin halunneet siirtää työvoiman yleisen kvalifikaatiotason kohottamisen koulutuksen avulla yhteiskunnan toimesta tapahtuvaksi.

Edellä hahmoteltujen ongelmien ratkaisu edellyttää työelämän koulutuksen käsittelyä yhtenä kokonaisuutena. On otettava huomioon kaikki ne keinot, joita meillä on käytettävissämme työvoiman kvalifikaatioiden tuottamisessa ja kehittämisessä sekä pohdittava niiden asemaa ja tehtäviä nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa. On myös pohdittava ja selvitettävä tarkemmin, mikä on työelämän eri intressiryhmien — työnantajien, palkansaajien ja valtiovallan — rooli ja vastuu työelämän koulutusta kehitettäessä.

Lähdeluettelo

- Adler-Karlsson, G. 1983. Skolan - parkeringplats för onödiga eller vägar till det inre reviret. Stockholm: Prisma.
- Berthelsen, Jens & Illeris, Knud & Poulsen, Sten 1979. Projektarbete. Erfarenheter och praktisk handledning. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Cohen-Rosenthal, Edward 1982. Participation as pedagogy: Quality of Working Life and Adult Education. *Convergence, An International Journal of Adult Education*. Vol. XV, No. 1.
- Haven & Syvänpää 1983. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Tilastokeskus. Tutkimuksia 92. Helsinki.
- Husén, Torsten 1980. Skolan i prestationsamhället. Borås: Natur och Kultur.
- Illeris, Knud 1977. Problemorienterad och deltagarstyrd undervisning — förutsättningar, planering och genomförande. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Jukola-Aho, Marja 1981. Koulutuspoliittinen tavoitteenasettelu Suomessa. Tutkimus puolueiden ja etujärjestöjen koululaitokselle asettamista tavoitteista sotien jälkeisenä aikana (1945—1976). Tampereen yliopisto. Valtio-opin lisensiaattitutkimus.
- Julkunen, Raija 1983. Kvalifikaattitutkimuksen kohteet ja metodologiat: katsaus teknologia ja kvalifikaatio-keskusteluun. Suomen Akatemian Tampereella järjestämässä Kvalifikaatioseminaarissa pidetty alustus (moniste).
- Kaipainen, Lea & Vuolle, Pirkko 1976. Ammattikasvatustieteiden alainen prosenttikurssitoiminta ammatillisen aikuiskoulutuksen muotona. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 10.
- Katajisto, Jukka 1984. Osallistumismuutokset Suomen aikuiskasvatuksessa 1972—1980. Aikuiskasvatus 2.
- Komiteanmietintö 1975:28. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. Helsinki.
- Maljojoki, Pentti 1981. Nuorten koulutusvalinnat ja alueelliset koulutuserot Suomessa. Oppilaiden ohjausjärjestelmä tutkimus, III osaraportti. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja N:o 20.
- Masuch, Michael 1974. Uddannelsessektorens politiske økonomi. Lærearbejdet og lønarbejdet i kapitalismen. København: Rhodos.
- Miettinen, Asko 1978. Organisaatio ja koulutustulosten pysyvyys. Helsingin yliopisto. Helsinki.
- Niini & Suurla 1948. Ammatikasvatus- ja opetusyö. Teoksessa Keravuori (toim.), Teollisuuden sosiaalinen toiminta. Suomen Työnantajain Keskusliiton julkaisuja. Helsinki: Kustannus Oy Mantere.
- Niitamo, Olavi 1958. Tuottavuuden kehitys Suomen teollisuudessa vuosina 1925—1952. Kansantaloudellisia tutkimuksia XX. Helsinki.
- Persson, Henry 1980. Vuxenutbildning för förändring. Teoksessa Nordisk Vuxenutbildning 80/81. Malmö: LiberLäromedel.
- Peterson ym. 1982. Adult education and training in industrialized countries. New York: Praeger Publishers.
- Pihlaja, Jouko 1975. Työllisyyskoulutuksen taloudellisen edullisuuden määrittämisestä. Työvoimaministeriö, tutkimuksia 10. Helsinki.
- Repo, Aila 1983. Väestön tutkinto- ja koulutusraKENNE-ennuste 1981—1995. Tilastokeskus, Tutkimuksia Nro 94. Helsinki.
- Relander, Timo 1969. Oppilaitoskoulutus pääoma Suomen tehdasteollisuudessa vuosina 1950 ja 1960. Taloudellinen Tutkimuskeskus. Serie A VIII.
- Sköld, M. 1979. Den otillräckliga vuxenutbildningen. Rapport 11 inom forsknings- och utvecklingsarbetet Vuxenutbildning — vardagsinläring. Rapport A 38. Stockholm: Brevskolan.
- Takala, Tuomas 1983. Oppivelvollisuuskoulu ja yhteiskunnalliset intressit. Tutkimus kvalifikaatioihin ja koulutuskustannuksiin kohdistuvista intresseistä Suomen oppivelvollisuuskoulua koskevan koulutuspoliittisen päätöksenteon määrinä. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis, Ser. A. vol. 151.
- Targama, Axel 1982. Utbildning och lärande i arbetslivet — några framtidsperspektiv. Nordisk Ministerråd. København.
- Teollisuuden koulutus 1974 ja 1979 i.v. Suomen Työnantajain Keskusliitto. Teollisuuden Kustannus Oy.
- Tilastotiedotus TY 1978:27. Työvoimatutkimus 1977. Tilastokeskus.
- Tilastotiedotus TY 1979:9. Työvoimatiedustelu, koulutus- ja ammattirakennetilasto 1978. Tilastokeskus.
- Tuomisto, Jukka 1979. Finlands delrapport. Teoksessa: Vuxenutbildning i arbetslivet. NU A 1979:9. Stockholm: GOTAB.
- Tuomisto, Jukka 1982. Palkansaajajärjestöjen koulutustoiminnan kehityksen ja lähtökohtien tarkastelua. Aikuiskasvatus 4.
- Vesikansa, Esko 1982. Akateemisuudesta avoimeen yliopistoon. Aikuiskasvatus 3.
- Virkkunen, Jaakko 1983. Henkilöstökoulutus. Teoksessa Taskinen & Tuomisto (toim.), Aikuiskasvatus 80-luvulla. Tampereen yliopisto, Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 16.
- Virkkunen, Jaakko & Toikka, Kari 1982. Tieteellisen täydennyskoulutuksen suunnittelusta. Aikuiskasvatus 3.

Aikuisopintoihin osallistumisen kasautuminen ja esteet

Katajisto, Jukka. 1984. Aikuisopintoihin osallistumisen kasautuminen ja esteet. Aikuiskasvatus 4, 3, 139—143. — Artikkeliliitty Aikuiskasvatuksen edellisen numeron s. 60—67 olleeseen artikkeliin Osallistumismuutokset Suomen aikuiskasvatuksessa 1972—1980. Artikkelissa tarkastellaan aikuiskasvatuksen alueellista ja sosiaalista kasautumista. Erikseen tarkastellaan aikuisopintoihin osallistuneiden ja osallistumattomien opiskeluvaikeuksia ja -esteitä. Artikkelin lopussa ehdotetaan eräitä toimenpiteitä aikuiskasvatukseen osallistumattomien opiskelusteiden poistamiseksi.

1. Osallistumisen kasautuminen

Osallistuminen aikuisopiskeluun on monipuolistunut. Kun vuonna 1972 aikuisopiskelija oli jossain elämänsä vaiheessa osallistunut keskimäärin kahteen eri koulutusmuotoon, vuonna 1980 eri koulutusmuotoja oli keskimäärin kolme. Pääkaupunkiseudulla, jossa aikuisopiskeluun osallistutaan määrällisesti ja suhteellisesti eniten, osallistutaan myös useampiin

erilaisiin koulutusmuotoihin kuin muualla maassa (Lankinen 1980, 19).

Aikuisopiskelu on keskittynyt suuriin asutuskeskuksiin kuten muukin osallistuminen kulttuuripalveluihin (Kulttuuritilasto 1981, 116—525). Tällöin muualla maassa korostuu perinteisten vapaan sivistystyön toimintamuotojen merkitys. Alueelliset erot osallistumisessa aikuisopiskeluun ovat kuitenkin olleet taustoitumassa vuodesta 1970 (taulukko 1; Katajisto 1983, 25).

Taulukko 1. Aikuisväestön osallistuminen aikuisopiskeluun suuralueen ja kuntamuodon mukaan vuosina 1972 ja 1980 (suluissa väestöryhmien jakaumat otoksissa) %

	Osallistumisa j a n k o h t a		Erotus 1972—80 %
	1.9.1971—31.8.1972 %	1.9.1979—31.8.1980 %	
SUURALUE¹⁾			
Helsinki	30 (10)	29 (10)	—1
Muu Etelä-Suomi	19 (46)	26 (49)	+7
Väli-Suomi	20 (33)	25 (28)	+5
Pohjois-Suomi	18 (11)	27 (12)	+9
KUNTAMUOTO			
Kaupungit	25 (52)	28 (62)	+3
Muut kunnat	15 (48)	24 (38)	+9
YHTEENSÄ (%)	20 (100)	26 (100)	+6
	N = 1 440	N = 3 614	

1) **A s u i n a l u e s u u r a l u e j a o n m u k a a n:**
 Muu Etelä-Suomi: muu Uudenmaan lääni paitsi Helsinki, Turun ja Porin, Hämeen ja Kymen läänit sekä Ahvenanmaa.
 Väli-Suomi: Mikkelin, Pohjois-Karjalan, Kuopion, Keski-Suomen ja Vaasan läänit.
 Pohjois-Suomi: Oulun ja Lapin läänit.

Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on yhä selviä alueellisia eroja. Ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistuneiden osuus oli 1979—80 pääkaupunkiseudulla 26 % ja muualla maassa 19—20 % aikuisväestöstä. Yhteiskunnallisiin ja harrasteopintoihin osallistuneiden osuus oli taas eri puolilla maata melkein sama, eli 17—19 %.

1970-luvun puolivälin jälkeen väestön keskittyminen asutuskeskuksiin on hidastunut. Taloudellisen kasvun hidastuminen on estänyt työvoiman liikkuvuutta. Maatalousväestö ei pienene enää yhtä nopeasti kuin ennen. Lisäksi toisen maailmansodan jälkeen syntyneet suuret ikäluokat ovat ohittaneet jo iän, jossa muuttoalttius on suurimmillaan. Väestönkehitys on tasapainottunut ja elinolosuhteet vaikiintuneet.

Nämä tekijät ja ennen muuta lähes koko maan kattavat aikuiskoulutusorganisaatiot ovat tasoittaneet alueellisia eroja. Koulutuspolitiikkaa sekä sosiaaliturvaa ja muuta koulutusta koskevat aluepoliittiset toimenpiteet ovat myös vaikuttaneet tähän erojen tasoittumiseen (vrt. Valkonen et. al. 1980, 208—221).

Vaikka alueellinen kasautuminen onkin 1970-luvulla lieventynyt, näyttävät osallistumisen sosiaaliset erot yhä syvenevän osittain ammatillisen aikuiskoulutuksen voimakkaan laajenemisen seurauksena. Yhdellä toiminnan alueella aktiiviset henkilöt ovat aktiivisia myös muilla alueilla. Työnantajan järjestämään

koulutukseen osallistuneet ovat aktiivisia myös vapaa-ajan opinnoissa, järjestötoiminnassa ja päivävastoin. Yksilöiden aktiivisuus ulottuu toisistaan varsin kaukanakin oleviin harrastus- ja osallistumismuotoihin. Toisaalta samat henkilöt jäävät jatkuvasti eri osallistumismuotojen ulkopuolelle.

Sosiaalisen osallistumisen kasautumista yksilötasolla on selitetty mm. ärsyke- ja menestyshypoteeseillä. Mitä enemmän ärsyketilanne muistuttaa aiemmin palkittua tilannetta, sitä todennäköisemmin toimitaan aiempaan tapaan (esim. Homans 1961; Allardt et al. 1956, Aaltonen-Manninen 1979, 221—229).

Eri väestöryhmien välillä on kuitenkin säännönmukaisia eroja. Miehet osallistuvat useammin aikuisopintomuotoihin kuin naiset. Miehet osallistuvat ammatilliseen aikuiskoulutukseen toistuvammin ja koulutuspäivinä mitattuna kauemmin kuin naiset. Pidemmään koulutuksen saaneet 25—44 -vuotiaat toimihenkilöt ja yrittäjät (paitsi maatalousyrittäjät) käyttävät muita sosiaaliryhmiä useammin eri aikuiskoulutuspalveluita (taulukko 2).

Taulukko 2. Eri sosioekonomisessa asemassa olevien osallistuminen aikuisopintoihin joskus elämänsä aikana jaoteltuna osallistumismäärän mukaan vuonna 1980 (%)

	OSALLISTUMISKERTOJEN LUKUMÄÄRÄ ¹⁾				Haastateltuja %	yht. N
	0	1—2	3—4	yli 4		
SOSIOEKONOMINEN ASEMA						
Maatalousyrittäjä	38	45	15	1	100	137
Muu yrittäjä	21	39	24	17	100	90
Ylempi toimihenkilö	3	23	35	38	100	240
Alempi toimihenkilö	7	44	32	17	100	734
Koulutettu työntekijä ²⁾	22	53	18	6	100	392
Kouluttamaton työntekijä	34	48	15	3	100	636
Opiskelija	45	42	11	2	100	391
Eläkeläinen	47	36	12	5	100	614
Omaa kotitaloutta hoitava Muu esim. avustava perheenjäsen	23	50	19	8	100	175
	39	45	14	2	100	205
HAASTATELLUT YHTEENSÄ (%)	28	43	19	10	100	3 614

Ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistuminen on myös jossain määrin keskittynyt toimi- ja ammattialoitain.

Koulutustarve on ilmaistu kaikilla toimialoilla suuremmaksi kuin toteutunut osallistuminen ammatilliseen aikuiskoulutukseen.

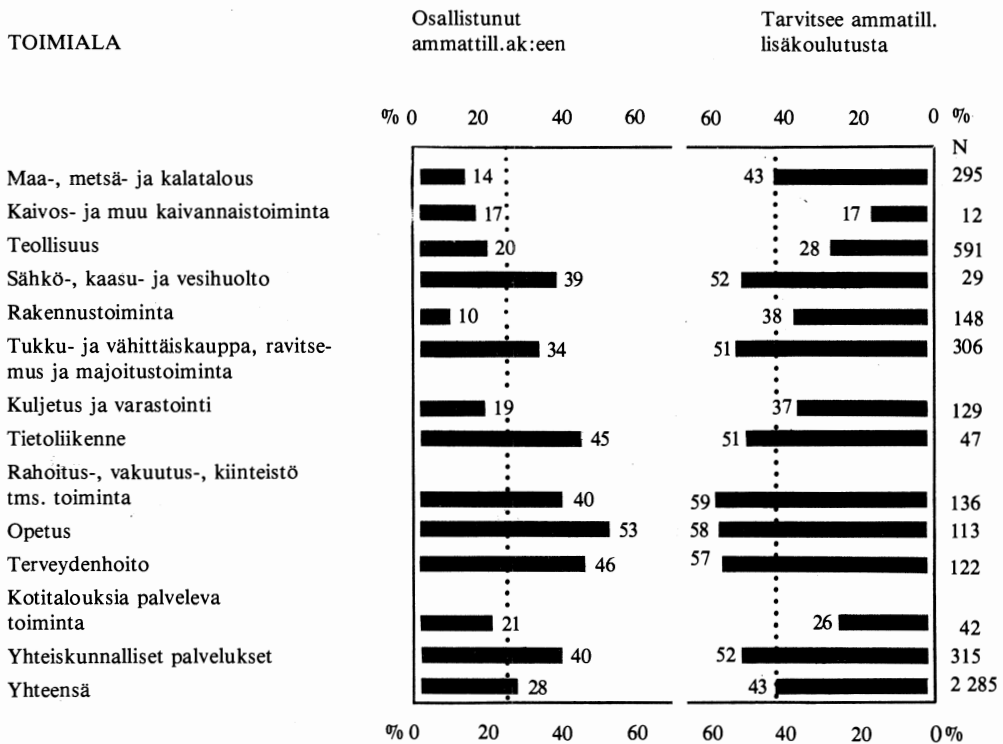
¹⁾ Haastattelulomakkeessa ja -ohjeissa yksilöitiin ja määriteltiin yhteensä 20 erilaista aikuiskoulutusmuotoa.

²⁾ Vähintään neljän kuukauden ammatillisen koulutuksen saanut työntekijä.

Aloilla, joilla on ennestään hyvin koulutettua työvoimaa ja joilla aikuisopiskelumahdollisuudet ovat muita aloja suuremmat, työntekijät kokevat myös itse tarvitsevansa keskimäärin enemmän lisäkoulutusta (kuvio 1).

Kun teollisuudessa osallistuminen ammatilliseen aikuiskoulutukseen oli vuonna 1972 selvästi keskitason yläpuolella, se oli vuonna 1980 keskiarvon alapuolella (Lehtonen-Tuomisto 1973, 46). Tämä saattaa olla oire teknologian kehitysvaikutuksista.

Kuvio 1. Työllisten osallistuminen ammatilliseen aikuiskoulutukseen 1.9.79—31.12.80 välisenä aikana sekä heidän ilmaisemansa tarve saada ammatillista lisäkoulutusta työtehtävien-
sä hoitamiseen toimialoittain (%)¹⁾



Taulukko 3. Tekijäryhmät, jotka estävät osallistumisen aikuisopiskeluun 1970-luvun tutkimusten mukaan

Koko maa (1972 N = 1 440)	Maaseutu (1977 N = 594)	Pääkaupunki (1978 N = 1 578)
1) opetukseen liittyvät asenne-esteet;	1) opetukseen liittyvät asenne-esteet;	1) pelko opiskelu- vaikeuksista;
2) aikaan liittyvät osallistumisesteet;	2) palvelusten etäisyyteen ja olemassaoloon liittyvät tavoitettavuusesteet;	2) aikaesteet;
3) opintomahdollisuuksien tavoitettavuuteen liittyvät esteet	3) vapaa-ajan käyttöön liittyvät aikaesteet;	3) kriittinen asenne koulu- tuksen merkitykseen;
4) opiskelun merkityksettömyys.	4) ikääntymiseen ja vanhentumiseen liittyvät esteet;	4) välinpitämättömät opiskeluasenteet;
	5) opiskelun tarpeettomaksi tai kiinnostamattomaksi kokeminen.	5) rajoittavat elinolo- suhteet
(Lehtonen-Tuomisto 1973, 186—212)	(Aaltonen-Manninen 1979, 105)	(Lankinen 1979, 90—92)

1) Ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistuneista on rajattu lomaketeknisistä syistä pois ammatilliseen uudelleenopiskeluun osallistuneet (N = 58). Tämä tuskin olennaisesti muuttaa toimialojen mukaista osallistumisjakaumaa (Ammatilliseen perus-, jatko- ja täydennyskoulutukseen osallistuneiden N = 638).

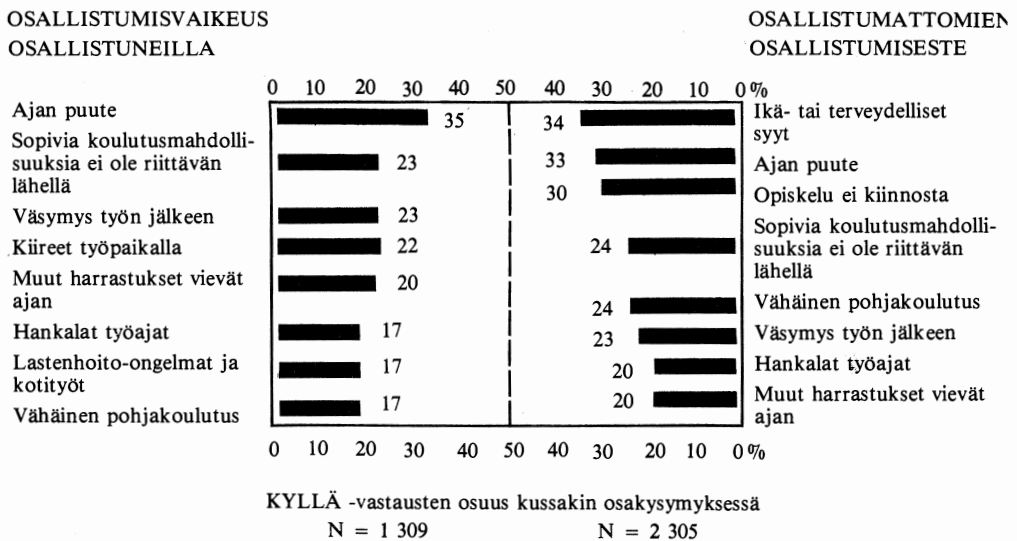
Aikuisopintoihin osallistumisella on taipumusta kasautua hyvin koulutetulle väestölle, jonka omassa hallinnassa on usein sekä työnsä että vapaa-aikansa käytön säätely. Siksi aikuisopetuksen kehittämisen haasteena ovatkin ne lyhyen koulutuksen saaneet ja alhaisessa sosiaalisessa asemassa olevat, joiden todennäköisyys joutua työttömiksi on suuri ja joilla ei ole koulustarvetta työssä käydessään (Vrt. Hirsch 1980; Komiteamietintö 1980: 55, 11—13, 121—125).

2. Osallistumisen esteet

Aikuisopintoihin osallistumisen esteet on tiivistetty taulukkoon 3. eri tekijäryhmiksi faktorianalyysin avulla. Tekijäryhmät koskevat koko maata, maaseutua ja pääkaupunkia 1970-luvulla.

Vuonna 1980 tiedusteltiin koko maassa aikuisopintuhaastattelun osioluettelon avulla syitä aikuisopintojen vaikeutumiseen tai estymiseen. Kysymykset tehtiin sekä niille, jotka eivät olleet osallistuneet aikuisopintoihin että siihen osallistuneille. Vastaukset keskittyivät seuraavaan kahdeksaan osasyhyyn (Kuvio 2).

Kuvio 2. Aikuisopintoihin osallistuneiden ja osallistumattomien yleisimmät osallistumisvaikeudet ja -esteet 1.9.79—31.12.80 välisenä aikana (%)



Työ, perhe-elämä, harrastukset ja muu vapaa-ajan käyttö toimintoina ovat nykyään yhä enemmän eriytyneet toisistaan. Siten näiden toiminta-alueiden joutuessa yksilön valinnoissa kilpailutilanteeseen on mahdollista, että aikuisopiskelussa, joka on vain yksi osallistumismahdollisuus monien muiden joukossa, ajan puute koetaan entistä korostuneempaan lähes kaikkien yhteiskuntaryhmien arvostuksissa.

Helsingissä aikaesteet näyttävät suhteellisesti merkittävimmiltä kuin muualla. Maaseudulla taas ikääntymiseen ja koulutuksen tavoitettavuuteen liittyvät esteet ovat tärkeämpiä. (Aaltonen 1979, 17; Lankinen 1980, 30). Tämä on luonnollista, ovathan aikuisopiskelumahdollisuudet suurissa asutuskeskuksissa runsaat ja maaseudulla ikärakenne keskimääräistä korkeampaa. Sen sijaan välinpitämätön suh-

tautuminen aikuiskasvatukseen — opiskelu ei kiinnostanut — korostui muuta maata enemmän ns. ”Väli-Suomessa” (ks. määrittely taulukon 1 alaviitteessä).

Ne, jotka eivät osallistuneet aikuisopiskeluun, kokivat esteekijät selvästi suuremmiksi kuin osallistuneet. Aikuisopiskeluun osallistuneet pitivät työkiireitä, ajan puutetta ja lastenhoitoon tai kotitöihin liittyviä esteitä kuitenkin suurempina. Osallistumattomien mielestä suurimpia esteitä olivat ikä, terveydelliset syyt ja se, ettei opiskelu kiinnosta.

Miehille ominaisia vaikeuksia tai esteitä osallistumiselle olivat muut harrastukset ja asennesytyt. Naisten opiskelua hankaloittivat olosuhteista johtuvat konkreettiset rajoitukset. Opiskelusteiksi ei enää vuonna 1980 juurikaan koettu taloudellisia syitä, joskin niillä

oli vielä selvästi merkitystä suoritusason työntekijöille ja omaa kotitaloutta hoitaville.

Monet osallistumisesteet ovat sellaisia ettei niihin voida paljonkaan vaikuttaa. Varsinkin aikuisten asenteiden muutos vaatii pitkäjänteistä didaktista kehittämistä koko koulutusjärjestelmässä. Sen sijaan useisiin olosuhteista johtuviin esteisiin voidaan vaikuttaa välittömästi. Sopivaa koulutustarjontaa voidaan lisätä sinne, missä siitä on puute. Aikaasteisiin voidaan vaikuttaa lisäämällä joustavia opintoja tutkintomahdollisuuksia eri koulutusjärjestelmien välillä. Opintotuki voidaan kohdistaa myös lyhytkestoiseen koulutukseen.

3. Lopuksi

Aikuiskoulutukseen osallistuminen on polarisoidussa toisaalta vaativissa ammattitehtävissä toimivien sekä toisaalta vähän koulutusta saaneiden, apu- tai valvontatehtäviä suorittavien ja työttömien välillä. Koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen edellyttää erityistoimenpiteiden suuntaamista niille, jotka eivät osallistu aikuisopintoihin. Aikaesteitä voidaan vähentää mm. joustavilla tutkinto- ja opintovapaajärjestelyillä. Olisi pyrittävä lisäämään erityisesti opintotukea lyhytkestoiseen koulutukseen myös muille kuin toimihenkilöille.

Tärkeintä on kuitenkin vaikuttaa asenteisiin koko kasvatus- ja koulutusjärjestelmässä elinikäisen kasvatuksen/jatkuvan koulutuksen periaatteen mukaisesti. Jos ihminen on jo peruskoulutusvaiheessa kadottanut uskon omiin oppimis- ja muihin mahdollisuuksiinsa, on aikuiskasvatuksen vaikea enää sitä palauttaa.

Lähteet

- Aaltonen, R. 1979. Hindrances to Participation as an Object of Adult Education Research in Finland. *Adult Education in Finland* 4/1979. Helsinki.
- Aaltonen, R. & Manninen, H. 1979. Aikuisopiskelu ja kulttuuripalvelusten käyttö sosiaalisen osallistumisen muotoina. *Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja* 13. Tampereen yliopisto.
- Allardt, E., Jartti, P., Jyrkilä, F. ja Littunen, Y. 1956. *Työläisnuorison harrastustoiminta*. Helsinki.
- Hirsch, J. 1980. *Der Sicherheitsstaat. Das 'Modell Deutschland' seine Krise und die neuen sozialen Bewegungen*, Frankfurt am Main 1980.
- Homans, G. C. 1961. *Social Behaviour. Its Elementary Forms*. London.
- Katajisto, J. 1983. Changes in Participation in Adult Education in Finland in the 1970's. *Adult Education in Finland* 2/1983. Helsinki.
- Komiteanmietintö 1980:55. Teknologiakomitean mietintö. Helsinki.
- Kulttuuritilasto 1981. Tilastotietoja taiteesta, tiedonvälityksestä, vapaa-ajasta, urheilusta ja nuorisotoiminnasta. Tilastokeskus, tilastollisia tiedonantoja n:o 73. Helsinki.
- Lankinen, M. 1979. Aikuiskoulutuksen tila ja tarve Helsingissä. Helsingin kaupungin tilastokeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 1979:8, Helsinki.
- Lankinen, M. 1980. *Adult Education in Helsinki: Use and Need*. *Adult Education in Finland* 2/1982. Helsinki.
- Lehtonen, H. & Tuomisto, J. 1973. Aikuiskoulutus Suomessa: Käsitteet ja käyttö. *Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Tutkimuksia* A: 45. Tampereen yliopisto.
- Valkonen, T., Alapuro, R., Jallinoja, R. ja Sahlund, T. 1980. *Suomalaiset. Yhteiskunnan rakenne teollistumisen aikana*. Juva.

Vaikuttaako koulutus?

Uskoa — epäilyä — realismia

Aaltonen, Rainer. 1984. Vaikuttaako koulutus? Aikuiskasvatus 4, 3, 144—149. — Artikkelin on katsaus käsityksiin, joita koulutuksen vaikutuksista on viime vuosikymmeninä esitetty. 1950-luvulta lähtien kertyneet tutkimushavainnot loivat perustaa uskomukselle koulutuksen myönteisistä vaikutuksista sekä taloudelliseen kasvuun että laajemminkin yhteiskunnalliseen kehitykseen. Tämä käsitys sai paradigmaattisen muotonsa nk. inhimillisen pääoman teoriassa, joka oli vallitsevana lähes koko 1960-luvun. Vuosikymmenen lopulla alkoi ilmaantua teoriaan kohdistuvaa kritiikkiä, jota vahvistivat erityisesti 1970-luvun alkupuolella tehdyt tutkimukset, jotka antoivat varsin pessimistisen kuvan koulutuksen vaikutuksista ja mahdollisuuksista. Tämä johti evaluaatiotutkimuksen korostumiseen. Suomessa vastaava kehitys on kulkenut muutamia vuosia anglosaksisten maiden tilannetta jäljessä.

Professori J.A. Hollo, joka erityisesti teoksellaan *Kasvatuksen teoria* (1927) jätti suomalaisen kasvatustieteen oppihistoriaan lähtemättömän jälkensä, korosti mainitussa kirjassaan, että kasvatuksen teorian peruskysymyksenä tulisi olla *mitä* kasvatus vaikuttaa -kysymyksen sijasta kysymys *miten* kasvatus vaikuttaa. Olin kuitenkin taipuvainen taantumaan vielä joksikin aikaa esihollolaiselle aikakaudelle ja kysymään: vaikuttaako koulutus?

1. Uskoa

Vuonna 1960 piti Theodore W. Schultz, sittemmin (1979) taloustieteen Nobelilla palkittu tutkija, Amerikan taloustieteellisen seuran vuosikokouksessa esitelmän aiheesta *Inhimilliseen pääomaan investoiminen*. Esitelmän sanoma oli yksinkertainen ja selvä. Kertyvät tutkimushavainnot osoittivat, että taloudellisen kasvun keskeisenä, ellei peräti tärkeimpänä, tekijänä oli inhimillinen kyky ja ammattitaito. Kun aikaisemmin oli katsottu, että työvoimasta huolehtiminen (esim. terveydenhuolto, lastenhoito, koulutus jne.) oli taloudellisessa mielessä yksinomaan kulutusta, niin nyt nähtiin, että tietojen ja ammattitaidon hankkiminen olikin laskettava investoinniksi, joka tulevaisuudessa tuottaa hyötyä, ja että koulutus ei ainoastaan lisää yksilöllistä tuottavuutta vaan luo myös pohjaa innovaatioille ja tekniselle kehitykselle, joita tarvitaan taloudellisessa kasvussa¹.

Nämä ajatukset eivät olleet mitenkään uusia, mutta ne olivat päässeet unohtumaan välillä. Jo taloustieteen klassikot, esim. Petty ja Smith, olivat tietoisia inhimillisten kykyjen yhteydestä pääoman muodostukseen. Mutta vasta nyt näille ajatuksille oli todellista käyttöä: opille ihmiseen investoimisesta oli ”sosiaalista tilausta”. Varsinkin Yhdysvalloissa, mutta muuallakin, nämä ajatukset lankesivat hyvään maahan. Koulutukseen käytetyt rahasummat olivat lähes kaikissa kehittyneissä maissa kasvaneet huomattavasti bruttokansantuotetta nopeammin (esim. OECD-maissa yli kaksinkertaisesti), ja erityisesti Yhdysvalloissa oltiin nk. ”Sputnik-shokin” vahvistamana sijoittamassa koulutukseen entistä enemmän. Kouluviranomaisten mielestä oppi ihmiseen investoimisesta perusteli näiden rahojen tehokasta ja tarkoituksenmukaista käyttöä. Yliopistoväki ja tutkijat saivat eksaktin tieteen vaatimukset täyttävän teorian; yrittäjiä miellytti puhe koulutukseen investoimisesta ja koulutettavia ajatus myöhemmin koulutuksen jälkeen saatavista suurista tuloista ja hyvistä työtehtävistä. Poliitikotkin ottivat teorian suotuisasti vastaan: konservatiiveihin vetosi ajatus, että koulutuksen avulla voidaan päästä suurempaan taloudelliseen kasvuun, ja liberaalit piirit uskoivat, että uusi oppi auttaa tasa-arvoisempien koulutusmahdollisuuksien ja tasaisemman tulojaon toteutumista. Oppi ihmiseen investoimisesta lujitti myös yleistä taloudellista ideolo-

giaa, kapitalismia: jokainen työlläinen, palkan-
saaja, olikin nyt pääoman, oman päänsä,
omistaja ja hänellä oli selvä intressi investoida
oman tieto- ja taitovaratonsa myydäkseen
sen työmarkkinoilla mahdollisimman korke-
aan hintaan². Mutta ehkä tärkein syy teorian
myötämieliseen vastaanottoon oli kuitenkin
siinä, että se erityisen hyvin vastasi ihmisten ar-
kiajattelun pohjalta muodostamaa käsitystä
koulutuksen myönteisistä (oma)vaikutuksista.
Näin uskomus sai tieteellisen perustelunsa —
paradigma alkoi muodostua.

Tämän uuden opin innoittamana alkoi laaja
koulutukseen kohdistuva taloustieteellinen
tutkimus eri puolilla maailmaa; samalla syntyi
myös omaksi taloustieteen haaraksi selvästi
eriytyvä koulutuksen taloustiede (economics
of education). Mm. suuret kansainväliset jär-
jestöt kuten OECD, UNESCO ja Maailman-
pankki tukivat tehtävää tutkimusta, joka var-
sin laajasti kohdistui myös kehitysmaihin.
Tunnetuimpia näistä tutkimuksista, joissa
koulutuksen ja taloudellisen kasvun välinen
positiivinen yhteys pyrittiin osoittamaan, oli-
vat Harbinsonin ja Myersin (1964) 75 maan
vertailuun perustuva korrelatiivinen tutkimus
ja Denisonin (1962; 1964) residuaalitekniik-
kaan pohjautuvat Yhdysvaltojen taloudellista
kasvua selvittelevät tutkimukset. Mutta varsi-
naisiksi opin opus classicukseksi muodostui
Gary Beckerin *Human Capital* -teos (1964).

Koulutuksen ja talouden väliset suhteet oli-
vat kiinnostuksen kohteena 1960-luvun vaih-
teessa myös Suomessa. Tätä koskeva tutki-
mustyö oli alkanut meillä aivan tieteen eturin-
tamassa kun Olavi Niittamo julkaisi laajaa huo-
miota herättäneen väitöskirjansa *Tuottavuuden
kehitys Suomen teollisuudessa vuosina
1925—1952* vuonna 1958. Tässä työssään hän
kehitti tilastollisen mallin, jolla selitettiin em.
vuosina tapahtunutta tuottavuuden kehitystä.
Selittävinä tekijöinä olivat työpanoksen mää-
rä, tiedon taso (elossa olevat keskikoulun käy-
neet jaettuna työikäisten määrällä), koneiden
panos ja suhdannevaihtelu. Näin saatu regres-
sioyhtälö selitti miltei kokonaan (.997) tuotta-
vuuden vaihtelun. Tiedon tason nousua ilmai-
seva muuttuja sai työpanoksen määrän jälkeen
korkeimman painokertoimen yhtälössä, mikä
osoittaa koulutuksen keskeisen merkityksen
tuottavuuden kasvun selittäjänä.

Samalla asialla oli pankinjohtaja Mauno
Koivisto kun hän esitteli alan tutkimusta kas-
vatustieteilijöille artikkelissaan *Opin tuotta-
vuus* vuonna 1959 (Kasvatusopillinen Aika-
kauskirja 4/1959). Solovin, Aukrustin ja Bjer-
ken sekä Niittamon tutkimustuloksiin viitaten

hän korosti tiedon tason ja koulutuksen mer-
kitystä tuotannon lisäykseen, ja painotti, että
”tutkimus- ja koulutustyöhön osoitetut varat
eivät ole uhraus vaan tuottava sijoitus”.

Hyvästä alusta huolimatta ei koulutuksen
taloustieteellinen tutkimus saavuttanut kuiten-
kaan sitä merkitystä ja laajuutta mikä sillä oli
1960-luvulla anglosaksisissa maissa sekä muis-
sa pohjoismaissa: muutamia gradutöitä ja Ti-
mo Relanderin tutkimusta *Oppilaitoskoulutus-
pääoma Suomen tehdasteollisuudessa vuosina
1950 ja 1960* (1969) lukuunottamatta ei tutki-
musta juurikaan Suomessa tehty.

2. Epäilyä

Erityisesti kehitysmaihin kohdistunut tutki-
mus alkoi kuitenkin tuottaa tuloksia, jotka he-
rättivät epäilyjä ja kritiikkiä inhimillisen pää-
oman teoriaa kohtaan (ks. Karabel & Halsey
1977; Sobel 1978). Koulutuksen ja talouden
väliset suhteet eivät olleetkaan niin yksiviivai-
sia ja välittömiä kuin teorian peruspremissistä
aluksi pääteltiin. Myös itse lähtökohtaoletta-
mukset asetettiin kritiikin kohteeksi: työn hin-
ta ei todellisuudessa määräydy vapailla mark-
kinoilla kysynnän ja tarjonnan pohjalta, ja et-
tä suuremmat tulot ilmaisisivat suurempaa
tuottavuutta, vaan näihin vaikuttavat monet
eri tekijät — statustraditiot, ay-politiikka,
työllisyystilanne, julkisen sektorin toimet,
lainsäädäntö jne. Yksilön rationaalinen, kal-
kyloiva päätöksenteko oman tai lastensa kou-
lutuksen suhteen voidaan myös asettaa kyseen-
alaiseksi: päätöksentekoa ohjaavat muutkin
kuin taloudelliset seikat; taloudelliset motiivit
koulutuksen hankkimisessa ehkä näyttelevät
kehittyneimmässä yhteiskunnassa entistä pie-
nempää osaa.

Eikä vain tutkijoiden havaitsemat teorian
heikkoudet vaan myös käytännön opetustyös-
tä kertyvät havainnot, oppilasmäärien huima
kasvu, yhä lisääntyvät koulutuskustannukset,
tehottomuus ja byrokraattisuus, oikeuttivat
puhumaan jopa kasvatuksen kriisistä. Tämän
kriisikeskustelun ensimmäisiä ilmentymiä oli
alunperin Williamsburgin konferenssin, vuon-
na 1967 presidentti Johnsonin koollekutsu-
man, taustapaperiksi valmistettu Philip H.
Coombsin kirja *The World Educational Crisis*.
Vauhtia keskustelu sai seuraavan vuoden laa-
joista eri puolilla maailmaa ilmenneistä opiske-
lijaliikehännöistä.

Pureimpaan kritiikkiin ylti Ivan Illich eri-
tyisesti Yhdysvaltojen koululaitosta suomival-
la pamfletillaan *Deschooling Society* (1970;
suomeksi *Kouluttomaan yhteiskuntaan* 1972),
missä hän ehdotti koko institutionalisoidun

koulun lakkauttamista nykyisessä muodossaan ja eräänlaisten joustavien ”oppimisverkkojen” kehittämistä opinhaluisille. Vaikka Illichin kirjan johtopäätökset olivat selvästi yliampuvia, on siitä luettavissa myös teräviä ja ilmeisen realistisia havaintoja kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöistä. Terveellisellä tavalla hän kiinnittää huomiota siihen, ettei koulu suinkaan ole ainoa paikka missä ihmiset oppivat. Päinvastoin, Illich korostaa, ja mielestäni aivan oikein, että suuri osa oppimisesta tapahtuu satunnaisesti, järjestelmällisen, muodollisen koulutuksen ulkopuolella, olemalla mukana itse elämässä. Ja että tarkoituksellisestakin oppimisesta huomattava osa on muun kuin systemaattisen, ohjatun opetuksen ansiota: lapsi oppii ensimmäisen kielensä kuuntelemalla ja jäljittelemällä vanhempiensa puhetta (tosin oppiminen nopeutuu kun vanhemmat kiinnostavat lapsen yrityksiin erityistä huomiota); lukemishopeus on useimmiten koulukursseihin kuulumattoman, oman harrastuksen vaikutusta (on jopa väitetty, että nyky-yhteiskunnassa lapsi oppisi itse lukemaan, kun vain virikkeitä on riittävästi ympärillä); vieraita kieliä opitaan parhaiten elävässä elämässä, esim. matkustelemalla.

Illich väittääkin, että nykyinen koulutusjärjestelmä toteuttaa tehtäviä, jotka aikaisemmin ovat kuuluneet uskonnoille: säilyttää ja uusintaa yhteiskunnallisen kehityksen myytin ja rituaalin. ”Mikään historian yhteiskunnista ei ole pystynyt säilymään hengissä ilman rituaalia tai myyttiä, mutta meidän yhteiskuntamme myytti vaatii ikävämpiä, pitkälisempiä, tuhoisampia ja kalliimpia initiaatiomenoja kuin mikään muu yhteiskunta.”... ”Emme voi panna alulle opetuksen uudistusta ellemmme ensin ymmärrä, ettei henkilökohtaista oppimista eikä yhteiskunnallista tasa-arvoa voida lisätä koulurituaalin avulla.”

Käytännön kokemusten ja kriisikeskustelun lisäksi alkoi 1970-luvun alkupuolella ilmaantua myös inhimillisen pääoman koulukunnan ulkopuolisista lähtökohdista tehtyä tutkimusta, jonka tulokset sopivat huonosti yhteen tämän teorian kanssa, ja jotka muutenkin järkyttivät yleistä käsitystä koulutuksen merkityksestä ja vaikutuksista: ”education’s golden age” alkoi olla ohi.

Paljon keskustelua ja vastaväitteitä synnyttäen mutta tutkimusta myös uusiin kysymyksenasetteluihin johtaneina kannattaa näistä tutkimuksista ennen muita mainita ainakin seuraavat kolme: Ivar Bergin *Education and Jobs: The Great Training Robbery* (1970), Christopher Jencksin työryhmän *Inequality: A*

Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America (1972) ja Richard Freemanin *The Overeducated American* (1976).

Berg asettaa tutkimustuloksillaan kyseenalaiseksi inhimillisen pääoman teorian erään kulmakiven — että enemmän koulutusta saaneet ovat myös tuottavampia kuin vähemmän koulutetut — uskomus mihin perustaen työnantajat ovat valinneet työntekijänsä paremmin koulutettujen joukosta. Tämä on johtanut koulutodistuksien ja muodollisten tutkintojen yliarvostukseen, kredentialismiin. Bergin mukaan tutkimustulokset eivät osoita koulutuksen ja työsuorituksen eikä työssäoloajan eikä työtyytyväisyyden positiivista yhteyttä kun ammatti tai työtehtävä pidetään vakiona. Mieluummin päinvastoin: kun kehitys on johtanut siihen, ettei työntekijöiden koulutuksella hankkimaa kapasiteettia käytetä työtehtävissä riittävästi hyväksi, näkyy tämä juuri korkeasti koulutettujen suurempana vaihtuvuutena ja työtytymättömyytenä³.

Ehkä voimakkaimmin perinteisiä käsityksiä koulutuksen vaikutuksista horjutti kuitenkin Jencksin työryhmineen Harvardin yliopiston koulutuspoliittisessa tutkimuskeskuksessa tekemä tutkimus eriarvoisuudesta. Tutkimus aiheutti amerikkalaisen suuren yleisön keskuudessa keskustelun, jonka laajuutta on verrattu Kinsey’n raportin aikoinaan aiheuttamaan⁴. Jencks tarkastelee tutkimuksessaan erityisesti kolmea kasvatustieteenkin kannalta olennaista kysymyspiiriä: traditionaalista kiistaa perimän ja ympäristön osuudesta ihmisen älylliseen kehitykseen, koulutuksen vaikutusta eriarvoisuuteen, ja tulonjaon epätasaisuuteen vaikuttavia tekijöitä.

Tulokset ja tulkinnot olivat totutuista poikkeavia. Pari vuotta aikaisemmin käytyyn Jencksin -kiistaan tuo Jencks panoksensa väittämällä, että perinnölliset tekijät eivät lähestulkoonkaan määrää älykkyyttä (älykkyysteillä mitattua). Testien varianssista noin 45 prosenttia voidaan selittää perinnöllisillä tekijöillä, 35 prosenttia ympäristötekijöillä, ja loput 20 prosenttia on edellisten kovarianssista johtuvaa. Tulos on vahvasti ristiriidassa niiden käsitysten kanssa, jotka puoltavat ajatusta yhteiskunnallisen eriarvoisuuden biologis pohjaisesta määrättyneisyydestä — käsitys, jota liberalistinen tasa-arvoajattelu on johdonmukaisesti vastustanut (ks. Husén 1975).

Mutta myös liberaalin koulutusajattelun omaksuneet joutuvat tarkastelemaan ajatuskiinnittymään, kun Jencks esittää perustelunsa ja johtopäätöksensä koulutuksen vaikutuksista: koulutus kun ei vaikuta juuri mihinkään.

Koulujen ominaisuuksilla ja niiden käytettävissä olevilla resursseilla ei ole yhteyttä testituloksiin; koulutustason vaikutus älyllisiin suoriin on heikko ja laskee systemaattisesti ylempille tasoille siirryttäessä; koulutustason keskeinen määrääjä on perhetausta: koulujen mahdollisuudet kognitiivisen eriarvoisuuden vähentämiseen ovat siis heikot.

Myös tulojen yhteys eri tekijöihin on heikko: perhetausta, älykkyys, koulusaavutukset ja ammattiasema selittävät vain murto-osan (12—15 %) amerikkalaisten miesten tuloeroista, sen sijaan tuloihin vaikuttavat esim. erilaiset sosiaaliset kyvyt ja hyvä ”tuuri”. Jencksin päätelmänä onkin, että koulutuksen avulla ei yhteiskunnallista tasa-arvoa voida paljoakaan edistää. Jos halutaan vähentää tuloeroja, on koulutuksen tasa-arvoistaminen kovin tehoton väline tähän tehtävään: on tartuttava suoraan tulojakumaan⁵.

Koulutuksen taloudellisen hyödyn huomattavan vähentymisen yksilön kannalta katsottuna osoitti Freeman, jonka tutkimuksen teoreettisena lähtökohdana on inhimillisen pääoman teoria. Hän tutki Yhdysvaltojen college-tasoisien koulutuksen saaneiden muuttanutta työmarkkina-asemaa, ja osoitti miten tämä heikkeni huomattavasti 1970-luvulle tultaessa: sekä reaaliset että suhteelliset ansiot laskivat, työllisyys- ja ammatissaetenemisenäkymät huononivat, ja monet joutuivat ottamaan vastaan työtä, jonka aikaisemmin katsottiin sopivan vähemmän koulutusta saaneille.

Muutos johtui teollisen kasvun hidastumisesta ja rakennemuutoksista samoin kuin julkisen sektorin vähentyneistä kehittämismääräraha- ja tutkimusinvestoinneista, jotka vähensivät koulutettujen henkilöiden kysyntää samalla kun edellisen vuosikymmenen koulutusboomin tulokset näkyivät koulutettujen määrän suurena lisäyksenä työvoiman tarjonnassa. Tästä syntyi ylikoulutusongelma kahdessa mielessä: amerikkalainen yhteiskunta oli kouluttanut liikaa college-tasoisia työvoimaa, jolle ei löytynytäkään perinteisessä mielessä ao. tason työpaikkoja, ja ne, jotka joutuivat alemman tasoisiin työtehtäviin, saivat havaita, että heidän koulutustaan ei voitu hyödyntää näissä tehtävissä.

Freeman päätelee, että aikaisempaan verrattuna korkeamman koulutuksen hankkiminen on huomattavasti epävarmempi investointi eikä enää varma takuu korkeista asemista ja suurista tuloista. Jatkossa muuttuneella tilanteella tulee olemaan monia sekä suoria että epäsuoria vaikutuksia niin talouteen kuin muuhunkin sosiaaliseen järjestelmään: se muuttaa koulutuksen ja sosiaalisen liikku-

vuuden, tulojaon, taloudellisen kasvun ja työelämän välisiä suhteita sekä yleensä koko asennoitumista koulutukseen.

Samanlainen muutos on Freemanin mukaan tapahtumassa muissakin kehittyneissä maissa, esim. Japanissa, Ruotsissa, Länsi-Saksassa ja Englannissa. Kun kehitysmaissa ei tätä ongelmaa vielä ole näköpiirissä, arvelee hän, että ”aivovuoto” voi tulevaisuudessa kääntyä toisin päin. Nyt vajaa kymmenen vuotta Freemanin tutkimusta myöhemmin näyttää myös meillä Suomessa olevan samanlainen muutos meneillään: korkeasti koulutettujen kasvava työttömyys on tosiasia, siirtymistä alemmaa koulutusta vaativiin tehtäviin tapahtuu ja akateemisten ansiotaso suhteessa muihin on selvästi laskenut aikaisemmasta — käynnissä ollut lakkoliikehdintä on tästä konkreettisena osoituksena. Jokohan lääkärit lähtevät kehitysmaihin?

3. Realismia

Kun käytännön kokemukset ja tutkimustieto alkoivat horjuttaa uskoa koulutuksen vaikutuksiin erityisesti anglosaksisissa maissa, oli tutkimuksenkin orientoiduttava uudestaan näiden kysymysten tarkasteluun. On toisaalta painokkaasti todettava, etteivät esim. edellä mainitut tutkimukset ole mitenkään sitovasti osoittaneet, että koulutuksella ei ole tai ei voikaan olla po. vaikutuksia, mutta tuomalla esiin tavanomaisten käsitysten vastaisia tuloksia, ovat nämä tutkimukset samalla esittäneet haasteen entistä huolellisemmin tarkastella kysymyksiä, joita on pidetty itsestään selvyyskinä ja sellaisina jo ratkaistuna, ja tarjota aikaisempaa realistisempi ja totuudenmukaisempi kuva koulutuksen mahdollisuuksista ja vaikutuksista.

Niinpä koulutusta koskeva tutkimus alkoi 1970-luvun puolivälin jälkeen painottua evaluaatiotutkimuksen suuntaan (ks. Cooley & Lohnes 1976); esimerkiksi Rutterin työryhmän laaja tutkimus Englannin (Lontoon) toisen asteen koulutuksen vaikutuksista, *Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children* (1979), on osin em. tutkimustulosten synnyttämän keskustelun motivoimaa.

Sen sijaan Suomessa, jossa Väinämöisestä lähtien on aivan erityisesti arvostettu oppineisuutta ja kirjaviisautta, ei koulutuksen vaikutuksia ole juuri epäilty. Ja 1970-luvulla, koulunuudistuksen suurella vuosikymmenellä, uskoa ei horjuttanut mikään; ei vaikka muualla juuri tällöin, kuten edellä osoitettiin, tutkimustulokset tällaiseen antoivatkin aiheita. Esi-

merkiksi Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö (1973:52), jota professori Kyöstiö kutsui ”koulu-uskon ylistyslaukuksi” (Kasvatus 6/1973), on malliesimerkki tästä, ja sama usko, tosin hieman liudenneena, sävyttää muitakin tälle mietinnölle pohjaavia koulutusalan mietintöjä.

Viime aikoina on kuitenkin alkanut jo kuulua toisenlaisiakin ääniä. Koulutyöstä saadut havainnot, esim. työrauha- ja motivaatio-ongelmat, lisääntynyt opintojen keskeyttäminen, opiskelun jälkeisen elämän epävarmuus, koulun ja työelämän yhteydet jne. ovat nostaneet esiin kysymyksiä koulutuksen uudeltaisesta asemasta ja merkityksestä yhteiskunnassa.

Myös tutkimuksen suuntautuminen ja saadut tulokset heijastanevat tapahtumassa olevaa muutosta. Esim. Reijo Raivola (1982) motivoi väitöskirjatyönsä kysymyksenasetteluja juuri kansainvälisestä koulutuksen kriisikeskustelusta käsin, ja aivan äskettäin tarkastetun Erno Lehtisen (1984) väitöskirjan keskeisin tulos, että demokraattiset, oppilaiden aktiivista osallistumisesta painottavat opiskelumenetelmät hyödyttävät eniten jo ennestäänkin hyvin menestyviä oppilaita, panee kysymään oppimistulosten tasa-arvoisuusperiaatteen reaalisten toteuttamismahdollisuuksien perään. Aineksia tutkimusta motivoivalle tiedolliselle ristiriidalle on siis olemassa.

Koulutuksen evaluaatiotutkimus näyttäisiikin nyt myös Suomessa päässeen uudella tavalla liikkeelle: evaluaation metodologiasta ja lähestymistavoista kirjoitellaan vilkkaasti (ks. esim. Niinistö 1981; Hakkarainen 1982 ja 1983; Syrjälä 1983), ja evaluaation käsite on myös käytännössä laajenemassa ahtaasti formaalisen oppimis-opettamistilanteen ulkopuolelle, koulutuksen pitkäaikaisvaikutusten suuntaan⁶.

Tärkeä askel tähän suuntaan on mielestäni Tapio Vahervan *Koulutuksen vaikuttavuus*-tutkimus (1983), jossa vaikuttavuuskäsitteen erittelyn kautta pyritään hahmottelemaan uutta, perinteistä kasvatustieteellistä evaluaatiota laajempaa ja kattavampaa arviointikehystä. (Esittelen Vahervan tutkimusta tarkemmin toisaalla tässä lehdessä).

4. Lopuksi: miksi arviointia tarvitaan?

Olen edellä pyrkinyt tutkimushavaintoihin ja käytännön kokemuksiin vedoten osoittamaan, että arkiajattelun tasolla omaksuttu käsitys koulutuksen myönteisistä ja edistävästä vaikutuksista ei välttämättä ole niin itsestään

selvä ja jo todistettu asia kuin yleensä uskotaan ja tätä kautta perustelemaan kasvatustieteellisen evaluaatiotutkimuksen tarpeellisuutta.

Toisaalta tuntuu siltä, ettei evaluaation merkitystä edes tarvitse perustella — niin itsestään selvää sen mukanaolo järkiperaisessä ja suunnitellussa toiminnassa on. Sillä mitenkä muutoin tiedetään toiminnan tulokset ja tavoitteiden saavuttaminen, mitenkä kehittämisen suunta, ellei suoriteta arviointia? Kuitenkin, huolimatta siitä, että kaikissa alan perusoppikirjoissa esitetään koulutusprosessin kokonaisuutta kuvaavissa laatikkoleikeissä kokonaisuuden toiminnan, sen eri vaiheiden ja jopa evaluaation evaluaatio olennaisena osana, on se käytännössä — sekä koulutuksen toteuttamisessa (erityisesti aikuiskasvatuksen alueella) että tutkimustyössä — jäänyt kaavioissa esitetyille paikalleen, viimeiseksi ja vähäiseksi.

Kun mallikko kuulee, että yhteiskunta käyttää pelkästään koulutukseen tänä vuonna noin 10.000 miljoonaa markkaa, kysyy hän helposti mitä kaikkea hyvää tällä rahalla saadaan; kun yrityksen koulutuspäällikkö esittelee toimitusjohtajalle miljoonien koulutusbudjettia, kysyy tämä kerkeästi, että tuottaako sijoitus? — Emme tarkkaan ottaen tiedä, joutuu koulutusasiantuntija vastaamaan kysyjille. Jo yksinomaan koulutusalan ihmisten ammattidentiteetin kannalta katsoen odottaisi täsmällisillä vastauksilla olevan käyttöä. Eikä koulutuksen vaikutusten selvittäminen tieteellisessä mielessä ole vailta merkitystä ja haasteellisuutta: kasvatustieteellisessä evaluaatiotutkimuksessa ovat mukana kaikki ihmisistä ja yhteiskuntaa koskevan tutkimuksen ydinongelmat — sekä ymmärtäjille että selittäjille riittää probleemia.

Huomautuksia

¹. Alunperin *American Economic Review*issä (vol. 51, March 1961, 1—17) ilmestynyt esitelmä on julkaistu uudelleen mm. Karabelin ja Halseyn toimitamassa kokoomateoksessa *Power and Ideology in Education* (1977) ss. 313—324.

². Inhimillisen pääoman teoriaa, sen arvioita ja siihen liittyvää tutkimusta on julkaistu runsaasti. Esim. Mark Blaugin (1978) kokoamassa bibliografiassa on lähes 2000 koulutuksen taloustiedettä käsittelevää viitettä. Tämän kirjoituksen kannalta tärkeimpinä tulee mainita seuraavat: Blaug (1976), Bowman (1966), Carnoy (1982), Sobel (1978).

³. Katso myös Medoff & Abraham (1980) ja (1981), joissa esitellään tutkimustuloksia, jotka eivät tue hypoteesia tulojen ja tuottavuuden välisestä positiivisesta riippuvuudesta. Bergin tulkintoja kritiko puolestaan Blaug (1972).

4. Harvard Educational Review julkaisi Jencksin tutkimusta arvioivan teemanumeron 1/1973; samoin Comparative Education Review julkaisi po. tutkimusta käsitelleen review-symposiumin aineiston 3/1974. Suomessa tutkimuksen esittely ja arviointi jäi vähäiseksi. Hannu Uusitalo kirjoitti Sosiologia-lehdessä 5—6/1974 siitä varsin arvostavan esittelyn; kasvatustieteilijöitä sen sijaan tutkimus ei näytä kiinnostaneen, toisin kuin vähän aikaisemmin ilmestynyt Illichin kirja, josta kyllä kirjoiteltiin ja keskusteltiin.
5. Jencksin tulkinnat koulutuksen ja tulojen välisestä riippuvuudesta ovat liioitellun vähätteleviä. Pitkittäistutkimuksissa on osoitettu huomattavan korkeita riippuvuuksia, ks. esim. Fägerlind (1975). Myös pohjoismaisessa vertailututkimuksessa koulutuksen ja tulojen välinen yhteys osoittautui huomattavaksi, ks. Uusitalo (1975). Katso myös Psacharopoulos (1974), jossa on yhteenveto useista tätä kysymystä käsitelleistä tutkimuksista.
6. Maamme kasvatustieteellistä evaluaatiotutkimusta on tehty pääasiassa Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen evaluaatio-osastossa, jossa aluksi keskityttiin lähinnä koulukokeiden kehittämiseen mutta josta tutkimus sittemmin on laajentunut opetus-suunnitelmatasoiseen arviointiin, ks. Leimu & Saari (1979). Koulutuksen pitkäaikaisvaikutusten arvioinnista kannattaa oppihistoriallisista syistä mainita tässä A. Hinkkasen (1944) väitöskirja, evaluaatiotutkimuksen klassikko Suomessa.

Lähteet

- Blaug, M. 1978. *The Economics of Education: An Annotated Bibliography*. Third edition. Oxford: Pergamon Press.
- Blaug, M. 1976. *The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey*. *Journal of Economic Literature* vol. 14 nro. 3/1976.
- Blaug, M. 1972. *The Correlation Between Education and Earnings: What Does It Signify?* *Higher Education* vol. 1 no 1/1972.
- Bowman, M.J. 1966. *The Human Investment Revolution in Economic Thought*. *Sociology of Education* vol. 39 no. 2/1966.
- Carnoy, M. 1982. *Economics and Education*, In *Encyclopedia of Educational Research*, ed. H.E. Mitzel, Fifth edition vol. 2. New York: The Free Press, pp. 519—532.
- Cooley, W.W. & Lohnes, P.R. 1976. *Evaluation Research in Education. Theory, principles and practice*. New York: Irvington.
- Denison, E.F. 1964. *Measuring the contribution of Education (and the Residual) to Economic Growth, in the Residual Factor and Economic Growth*. Study Group in the Economics of Education. Paris: OECD, pp. 13—55.
- Denison, E.F. 1962. *The Source of Economic Growth in the United States and Alternatives Before Us*. Supplementary Paper No. 13. New York: Committee for Economic Development.
- Fägerlind, I. 1975. *Formal Education and Adult Earnings. A Longitudinal Study of the Economic Benefits of Education*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Educational Psychology 21.
- Hakkarainen, P. 1983. *Opetuksen ja oppimisen arviointi. Vapaa sivistystyön XXVII vuosikirja Aikuisopetuksen perusteita*. WSOY: Juva.
- Hakkarainen, P. 1982. *Opetuksen ja oppimisen laadullinen arviointi, teoksessa; Arviointi aikuisopetuksessa. Osa II. Valtion koulutuskeskus, Julkaisusarja B no 20 b*.
- Harbison, F.H. & Myers, C.A. 1964. *Education, Manpower and Economic Growth*. New York: McGraw-Hill.
- Hinkkanen, A. 1944. *Koulumenestys ja elämänsä. Turun Yliopiston julkaisuja, Sarja B osa XVII*. Turku.
- Husén, T. 1975. *Social Influences on Educational Attainment*. Paris: OECD.
- Karabel, J. & Halsey, A.H. (ed.) 1977. *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Karabel, J. & Halsey, A.H. 1977. *Educational Research: A Review and an Interpretation, johdantoluku em. teoksessa*.
- Lehtinen, E. 1984. *Motivating Students Towards Planning and controlling of Thinking Activities. A constructivist approach to learning*. Turun yliopiston julkaisuja, Sarja B, Osa 164. Turku.
- Leimu, K. & Saari, H. 1979. *Arviointitoiminnasta*. *Kasvatus* 1/1979.
- Medoff, J. & Abraham, K.G. 1980. *Experience, Performance and Earnings*. *Quarterly Journal of Economics* vol. 95 no. 6/1980.
- Medoff, J. & Abraham, K.G. 1981. *Are Those Paid More Really More Productive? The Case of Experience*. *The Journal of Human Resources* vol. 19 no. 2/1981.
- Niinistö, K. 1981. *Koulutus uudistustutkimuksen suorittamiseen liittyvät menetelmälliset ongelmat ja valinnat*. *Kasvatus* 2/1982.
- Psacharopoulos, G. 1974. *Review of Inequality*. *Comparative Education Review* vol. 18 no. 3/1974.
- Raivola, R. 1982. *Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eduskuntapuolueiden ohjelmien valossa. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: tutkimusraportti No. 24*.
- Sobel, I. 1978. *The Human Capital Revolution in Economic Development: Its Current History and Status*. *Comparative Education Review* vol. 22 no. 2/1978.
- Syrjälä, L. 1983. *Kvalitatiivinen evaluaatiotutkimus kasvatustieteellisenä tutkimusasetelmana, teoksessa: Kasvatuksen tulevaisuus. Professori Oiva K. Kyöstin juhla-kirja, toim. Jaakko Luukkonen. Keuruu: Otava, ss. 110—127*.
- Uusitalo, H. 1975. *Income and Welfare*. Research group for comparative sociology. Research reports No. 8. University of Helsinki.
- Vaherva, T. 1983. *Koulutuksen vaikuttavuus. Käsitteanalyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmottelua*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 1/1983.

Työsuojelun ja työsuojelukoulutuksen yhteiskunnallistuminen

Eila Riikonen & Markku Kämäräinen. 1984. Työsuojelun ja työsuojelukoulutuksen yhteiskunnallistuminen. Aikuiskasvatus 4, 3, 150—154. — Artikkelissa käsitellään työsuojelua yhteiskunnallisena ilmiönä ja siitä työsuojelukoulutukselle aiheutuvia kehittämistarpeita.

Työsuojelukoulutus on nykyisellään tyypillistä työelämän aikuiskoulutusta. Sen suunnittelun lähtökohdat ja toteutuksen muodot saavat jatkuvasti vaikutteita muusta työelämän aikuiskoulutuksesta, jonka tarkoituksena on nimenomaan tukea tehokasta työsuoritusta ja tuottaa työelämään sopeutuvia työntekijöitä. Työsuojelukoulutuksella voidaan jopa lisätä työntekijöiden eriarvoisuutta ja työelämän marginalisoitumista, jollei sitä pystytä tarkastelemaan nykyistä laajemmassa yhteiskuntatieteellisessä kehikossa.

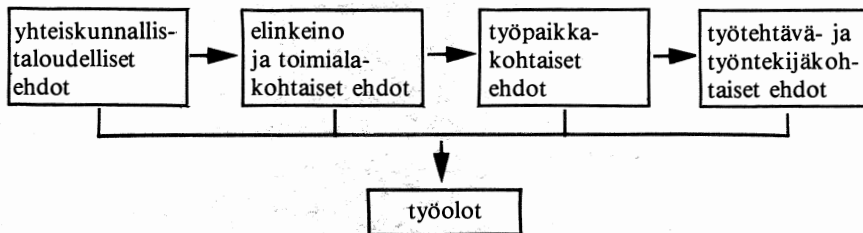
Seuraavassa on tarkoitus pohtia työsuojelukoulutuksen nykytilaa ja kehitysnäkymiä muuttuvassa yhteiskunnassa ja muuttuvissa työoloissa tuotannon, teknologian ja työelämän muutostrendien avulla. Tällöin keskeisiä problematisoitavia käsitteitä ovat työolot, työsuojelu, koulutus ja ammatit/työtehtävät.

Työoloihin vaikuttavat tekijät

Sopivan laaja ja tähän tarkoitukseen sopiva työolojen määritelmä voisi olla seuraava: Työoloilla tarkoitetaan työorganisaatiossa ja työprosessissa vaikuttavia yhteiskunnallis-taloudellisia, esineellisiä-materiaalisia, ajallisia ja sosiaalisia ehtoja, jotka työntekijä kohtaa työprosessin ja työtilanteen elementteinä ja jotka vaikuttavat siihen, millä tavalla ja minkälaisin tuloksin hän suorittaa konkreettista työtehtäväänsä (Kaasinen, 48).

Työolojen muotoutumista voidaan tarkastella kuvion avulla, jossa eri tasojen vaikutuksia tarkastellaan erikseen ja suhteessa muihin tasoihin (kuvio 1).

Kuvio 1. Työolojen muotoutumiseen vaikuttavia eri tasoisia tekijöitä

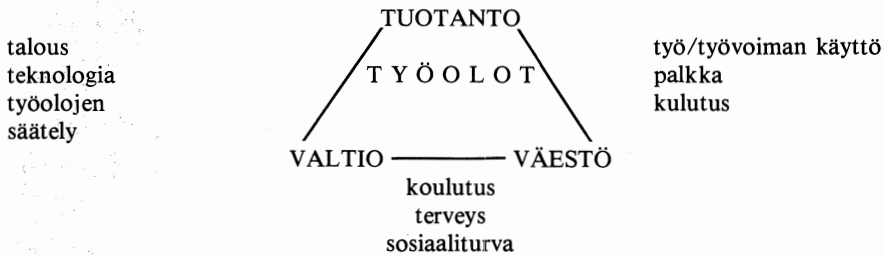


Eri tasojen merkitystä ja sisältöä analysoidaan tässä melko yleisesti paneutumatta yksityiskohtaisesti niiden erittelyyn. Yhteiskunnallis-taloudellisista työoloihin vaikuttavista tekijöistä ja niiden välisistä suhteista saadaan selkeämpi käsitys seuraavalla sivulla olevan kuvion avulla.

Keskeisiä elementtejä ovat siis tuotannon, työvoiman ja valtion keskinäinen toiminta ja

vaikuttaminen. Valtion rooli tuotannon edellytysten luomisessa ja tuotannon ohjaamisessa näkyy yhteiskunnan harjoittamassa talouspolitiikassa, joka vaikuttaa mm. yritysten kilpailukykyyn, kokoon, työvoiman käyttöön jne. Valtio tukee myös teknologian kehitystä tieteilisen tutkimuksen avulla ja lopulta valtion roolina on työolojen säätely (työsuojelu) tuotannon kautta. Valtion ja väestön välinen vuorovaikutus näkyy mm. koulutuspolitiikassa,

Kuvio 2. Yhteiskunnallis-taloudellisten tekijöiden keskinäinen vuorovaikutus ja työolot



terveyspolitiikassa ja sosiaaliturvassa. Koulutuspolitiikan muotoutumiseen on voimakkaasti vaikuttanut elinkeinoelämä. Koulutuksen avulla pyritään tuottamaan työelämän tarpeisiin soveltuvaa työvoimaa. Terveyspolitiikalla pyritään vaikuttamaan väestön terveyteen. Terveyspolitiikka tukee koulutuspolitiikkaa; yhteisenä päämääränä on saada tuotannon tarpeisiin työkykyistä ja ammattitaitoista työvoimaa. Valtion toimenpiteillä on voitu hillitä poliittisia ja sosiaalisia riskejä, joita työvoiman laadullisen käytön muutokset ovat aiheuttaneet.

Elinkeino- ja toimialakohtaisia työoloihin vaikuttavia ehtoja ovat mm. toimialakohtaiset mahdollisuudet ja halukkuus työolojen kehittämiseen. Lähinnä tällöin on kysymys teknologian ja ihmisen "yhteensovittamisen" strategioista, jotka ovat yhteydessä tuottavuus- ja kilpailutavoitteisiin. Työelämän tutkijoiden mukaan tuotanto on lohkoutunut eri sektoreihin, joita olisivat kilpailu- eli suoritussektori, kotimarkkinasektori ja suojattu perifeerinen sektori (Koistinen, ss. 150—177). Samalla työmarkkinat jakautuvat työvoiman käytön kannalta eri tyyppisiin työpaikkoihin ja työoloihin. Kilpailusektorin työpaikat korostavat suorite- ja tehokkuusvaatimuksia ja asettavat työvoiman laadulle korkeita ammatillisia ja terveysvaatimuksia. Näyttäisi siltä, että kilpailu kohottaa myös työympäristön tasoa (esineellis-materiaalisia ehtoja) ja henkilöstön sosiaalisia ja taloudellisia etuja. Henkilöstöä koulutetaan keskimääräistä enemmän. Tämä näkyy myös työsuojelukoulutuksessa. Samalla nämä ns. hyvin toimeentulevat työpaikat vaikuttavat siihen, minkälaiseksi työsuojelun sisältö muotoutuu (esim. Suikkanen, 169). Kilpailusektori käyttää työsuojelua tehokkaasti tuotantohäiriöiden eliminoimiseen. Esimerkkinä tästä voisi olla vaikkapa työterveyshuolto, jolla voidaan vaikuttaa poissaolojen vähentämiseen, työvoiman valintaan ja työvoiman pysyvyyteen.

Kotimarkkinateollisuutta puolestaan on luonnehdittu kilpailusektoria tukevaksi väestön perustarpeisiin vastaavaksi sektoriksi, jolle olisi ominaista mm. ammattien polarisoituminen, työvoiman riisto työn investoinnilla, rationalisointi ja saneeraus. Työvoiman terveyteen ja turvallisuuteen ei panosteta samassa määrin kuin kilpailusektorilla. Myös työsuhteen pysyvyys on epävarmaa. Yrityksissä käytetään tilapäistyövoimaa. Työolojen parantamiselle ei ole taloudellisia eikä henkisiä edellytyksiä.

Perifeerinen suojattu sektori sisältäisi virkakoneiston, julkisen sektorin ja monopoliyritykset. Perifeerisellekin sektorille on ominaista tehtävien polarisoituminen. Osa tehtävistä hoidetaan pysyvän ja hyvin koulutetun henkilöstön avulla, mutta paljon käytetään myös tilapäistyövoimaa, jonka tehtävien kehittämistä ei nähdä tarpeellisena. Myös suojattua sektoria koettelevat rationalisointipaineet ja työsuhteturvan puutteet. Suojatun sektorin työoloihin on alettu kiinnittää huomiota vasta 1970 ja 1980 -lukujen vaihteessa. Nähtävästi juuri työtehtävien muutokset (marginalisoituminen) ja tuottavuustavoiteajattelu ovat tuottaneet keskustelua ja tutkimusta julkisen sektorin työoloista. Henkinen hyvinvointi työsuojelun tavoitteena on saanut tukea juuri julkisen sektorin palveluksessa olevilta. Toisaalta julkinen sektori yksityistä epämääräisempänä työnantajana (työtehtävien delegointi, päätöksenteko) on mahdollistanut painopisteen asettamisen henkiselle puolelle.

Oltiinpa mitä mieltä hyvänsä edellä esitetystä sektorijaon todellisuudesta, se näyttää soveltuvan työolojen ja työsuojelun tarkastelukehikoksi. Se antaa mahdollisuuden tarkastella laajemmin työolojen muotoutumista kuin perinteinen työympäristön haitoista ja kielteisistä vaikutuksista (tapaturmat, ammattitaudit) lähtevä tarkastelu. Usein tarkastelutapana käytetään myös teknologian kehittymistä ja sen vaikutuksia työoloihin ikäänkuin työolot

muuttuisivat samansuuntaisesti olipa kysymys mistä alasta tai toiminnasta tahansa.

Edellä on jo nivottu yhteen työoloja ja työsuojelua, joten on paikallaan pohtia työsuojelun tavoitteita ja tehtävää yhteiskunnassa.

Työsuojelun yhteiskunnallisuus

Työsuojelusta on useita määritelmiä. Yhteiskuntatieteellinen näkökulma tulee parhaiten lähes kymmenen vuotta vanhasta Suomen Akatemian työsuojelututkimuksen jaoston työsuojelumääritelmästä: Työsuojelu käsittää ne kaikki yhteiskunnan rakenteista ja toimintajärjestelmistä ja muista yhteiskunnallisista tekijöistä riippuvat toimenpiteet, keinot ja menetelmät, joilla suojataan ja edistetään ihmisen terveyttä sekä hänen kaikinpuolista kehitystään työssä ja työstä riippuvissa muissa elinoloissa (Suomen Akademia, 8). Työsuojelu siis toimintajärjestelmä, jonka sisältö on sidoksissa työolojen muotoutumiseen vaikuttaviin ehtoihin (ks. kuvio 1). Yhteiskunnallinen työsuojelujärjestelmä sisältää työoloja ja työvoiman terveyttä koskevan tutkimuksen, tiedonvälityksen, työolosäätelyn ja valvonnan. Toimintaa ohjaa pääasiassa normisto, mutta tiedon tuoton ja välityksen alueilla ohjeisto ja valvonta on vähäisempää. Sitä ohjaavat enemmän yhteiskunnassa vallitsevat arvot, esim. tasa-arvo- ja demokratiavaatimus, joilla perustellaan tiedon tuoton yhteiskunnallista merkitystä ja tietojen saatavuutta sekä työntekijöiden vaikuttamismahdollisuutta työoloihinsa.

Työsuojelun keskeisiä toteuttajaryhmiä ovat valtio ja työpaikat (työnantajat). Valtiollinen päätöksentekokoneisto luo työsuojelunormiston ja taloudelliset ja henkiset resurssit viranomaistoiminnalle. Sekä yhteiskunnan (valtior) että yritystasolla joudutaan ottamaan kantaa työsuojelukustannuksiin ja työolohaitoista aiheutuviin kustannuksiin. Turvallisuustavoitteen ja tuottavuustavoitteen välinen ristiriita on käytännössä aina jotenkin ratkaistava. Taloudellisena motiivina työsuojelulle on kustannusten alentaminen. Työvoiman pitäminen terveenä, tuottavana ja kulutuskykyisenä saattaa olla taloudellisesti kannattavampaa kuin työkyvyttömiä määrän ja suhteellisen osuuden kasvaminen. Kuitenkin seurausten lievittäminen, kompensatio, on käytännössä (historiassa) aina edeltänyt ennalta ehkäisyä, koska viimeksi mainittua on vaikeampi suunnitella ja toteuttaa.

Työsuojelukoulutuksen tämän hetkinen asema

Työsuojelukoulutus on osa työsuojelua. Koulutuksella on pyritty vaikuttamaan työolojen tilaan pääasiassa työsuojeluhenkilöstön ja työterveyshenkilöstön kautta, jotka kummatkin ovat tavallaan asiantuntijaroolissa. Työsuojelukoulutusta onkin viime aikoina taas uudestaan yritetty kohdistaa ns. linjaorganisaatioon (Eklund, Launis, 12). Kohderyhmät sinänsä ovat luonnollisesti olennainen pohdinnan aihe mietittäessä koulutuksen vaikuttavuutta, mutta ensisijaisen tärkeää on pohtia ensin työsuojelun asemaa yhteiskunnassa ja sen liittymiä erilaisiin rakenteellisiin ja poliittisiin tekijöihin. Työelämän uudistamisesta kyllä puhutaan paljon, mutta käytännön toimia ja päätöksiä on vaikea saada aikaan nykyisessä tilanteessa, jota sävyttää jatkuva työttömyys ja kansainvälisen kilpailukyyn säilyttäminen. Työsuojelu joutuu alisteiseksi näille kysymyksille. Työsuojeluhallinnon tehtävät ja voimavarat toisaalta ja yritysten halukkuus työolojen kehittämiseen ovat taloudellisten seikkojen ohjauksessa. Yritykset pyrkivät kustannusten vähentämiseen mm. henkilöstömenoja piättämällä. Henkilöstökoulutus on pitkälti ammattiin liittyvää ja tuotannon muutoksia tukevaa. Työsuojelukoulutus joutuu kilpailemaan muun henkilöstökoulutuksen kanssa rajallisista resursseista. Vaarana on se, että työsuojelukoulutus rajataan niille ryhmille, joiden koulutuskustannuksiin yhteiskunta osallistuu. Näin on esim. työterveyshenkilöstön kohdalla. Kuitenkaan heidän mahdollisuutensa vaikuttaa työoloihin eivät ole kovinkaan suuret. He voisivat toimia eräänlaisena painostusryhmänä, mutta käytännössä näin ei juurikaan tapahdu. Sopii ihmetellä, miksi julkisilla varoilla tuetaan vain yhtä työsuojelukoulutuksen kohderyhmää.

Työsuojelukoulutuksen kehitystarpeita

Käsiteltäessä työsuojelua yhteiskunnallisena ilmiönä ja yhteiskunnallisten vaatimusten ja tarpeiden tyydyttäjänä täytyy myöskin työsuojelukoulutusta tarkastella tässä kehityksessä. Työsuojelukoulutus ei ole kehittynyt erillisenä, vaan se heijastelee muun työsuojelutoiminnan ja sitä kautta yleisen yhteiskunnallisen kehityksen muutoksia. Suunnilleen samanlainen suhde vallitsee myöskin työelämän muun aikuiskoulutuksen ja työsuojelukoulutuksen välillä.

Seuraavassa tarkastellaan joitakin keskeisiä

työsuojeluun ja työsuojelukoulutukseen kohdistuvia kehitystarpeita, joita yhteiskunnalliset ja tuotannolliset muutokset ovat aiheuttaneet tai ovat aiheuttamassa.

Kokemustiedon teoretisointi

Työsuojelussa on tapahtunut selvä muutos suhtautumisessa työsuojelun lähtökohtiin ja toimintaympäristöön: Työsuojelu on yleisesti rajattu ihmisen (työntekijän) ja koneen tai laitteen väliseksi tekniseksi suhteeksi, jossa työntekijän terveys turvataan parantamalla konetta tai suojaamalla työntekijää työympäristön haitallisilta vaikutuksilta sekä kehittämällä työntekijän valmiuksia toimia turvallisesti. Tämä näkemys on rajannut työsuojelua työpaikan sisälle. Mutta kun työsuojeluun sisällytetään myöskin työn sisältökysymykset (työn kehittävyys, työn voimaperäisyys, työn organisaatiomuodot jne.) muuttuu tilanne jo huomattavasti monimutkaisemmaksi. Tämän tyyppisen tilanteen eteen joutunut työsuojelukoulutus ei pystykään tarjoamaan ongelmiin ratkaisuja perinteisin keinoin. Vastauksia joudutaan hakemaan yhä enemmän työpaikan ulkopuolisista tekijöistä, koska kokemuksen tarjoamat tiedot eivät riitä etsittäessä vastauksia ongelmiin, jotka ovat luonteeltaan laaja-alaisia.

Tarvetta työsuojelukysymysten teoreettiseen käsittelyyn on syntymässä jatkuvasti, sillä työolojen jatkuva muuttuminen vähentää valmiin työsuojelutiedon käyttökelpoisuutta. Työsuojelukoulutuksen pyrkimys käytännölläisyyteen on viivästyttänyt työsuojeluongelmien ratkaisujen teoreettista lähestymistä. Työsuojelukoulutuksessa joudutaan pohtimaan käytökelpoisen teoreettisen viitekehyksen hahmottamista, jonka avulla on mahdollista opettaa työsuojeluasioita yhä nopeammin muuttuvissa työoloissa. Työsuojelukoulutuksen teoreetikoilla onkin edessään hyvin haasteellinen tehtävä: jäsentää nykyisestä tilanteesta työsuojelukoulutuksen niin teorian kuin käytännönkin tarpeita palveleva järkevä apuväline.

Työsuojelun yhteiskunnallistuminen on merkinnyt tarvittavan työsuojelutiedon kohdalla sitä, että työsuojeluongelmia ei kyetä enää ratkaisemaan pelkästään sen tiedon varassa, jota on konkreettisesti saatavilla yksittäisellä työpaikalla. Ongelman tiedollinen ratkaiseminen edellyttää laajempien kokonaisuuksien tuottamaa tietoa. Työsuojelukoulutuksessa korostuu voimakkaasti teoreettisen tiedon merkitys. Ongelmien laaja-alaisuus, monimutkaisuus (työelämän automaatiokehityksessä) muuttuvuus (työtehtävissä) ajavat kehitystä väkisin kohti teoreettista tiedon hallintaa.

Sisällön laajentuminen

Työsuojelukoulutus kattaa yhä laajemmin sisällön työn ja ihmisen välisestä vuorovaikutussuhteesta. Työsuojelun tavoitteet ovat laajentuneet työolojen terveellisyys- ja turvallisuustavoitteesta viihtyvyyden ja kehittävyiden tavoittelemiseen. Työsuojelukoulutuskin on näin ollen heijastanut näitä kehityspiirteitä mm. laajentamalla kohderyhmiään (toimihenkilöt) ja koulutussisältöjä (henkinen kuormittuminen, psyykinen työsuojelu). Tässä on kuitenkin vielä pitkä matka todella suuren luokan koulutuskysymyksiin, joita esim. työn kehittävyiden vaatimus työsuojelukoulutukselle asettaa. Näyttää siltä, että työsuojelukoulutus ja työelämän muu aikuiskoulutus lähentyvät toisiaan, kun ajatellaan niiden sisältöalueita. Työsuojelukoulutuksen kehittämisessä voidaan näin ollen hyödyntää sekä työelämän aikuiskoulutuksen teoreettista kehittelyä että aivan konkreettisia tutkimus- ja kehittäytuloksia. Ajatellaanpa vaikka esimerkiksi kvalifikaatiotutkimuksen korostamia turvallisuuspattevyysosana ammattipätevyyttä.

Työsuojelu osana tuotantoa

Työsuojelun ja tuotannon ymmärtäminen yhdeksi erottamattomaksi kokonaisuudeksi on merkinnyt työsuojelukoulutuksen erään kehitysvaiheen rajoitusten huomaamista: erillisen työsuojeluhenkilöstön kouluttaminen työsuojeluasiantuntijoiksi vaikutti myöskin työsuojelun ja tuotannon eriytymiseen. Tällöin jäi puutteelliseksi työsuojelun ja työprosessin yhdenmukainen kehittäminen. Erillisajattelusta ollaan irtautumassa ja tämä heijastuu myöskin uusina työsuojelukoulutuksen kehittämisspaineina. Työpaikoilla toimivien henkilöiden tulee oppia vaikuttamaan työprosessin organisatorisiin ja teknologisiin muutoksiin siten, että ne vastaavat työsuojelun tavoitteita. Yksi mielenkiintoinen tapa tämän ongelman voittamiseksi on esitetty mm. Fricken ym. toimintatutkimuksessa (ks. Toikka, ss. 141—144). Vaikka tutkimus ei suoranaisesti lähdekään työsuojelun tarpeista, niin siinä on kuitenkin saavutettu aivan konkreettisia työsuojelun tavoitteiden mukaisia ratkaisuja. Työsuojelussa kaivatun työpaikkojen työsuojelun tehostamisen näkökulmasta tämä tutkimus tarjoaa käyttökelpoisen tuntuista eväitä.

Toimintatapojen muutos

Työsuojelukoulutuksen kehittämisspaineita on aiheuttanut myös työsuojelun ennaltaehkäisevän toiminnan korostaminen. Korjaavan

ja täydentävän työsuojelun rinnalle on nousemassa uudentyyppinen toimintatapa. Se edellyttää työsuojelukoulutukselta tunkeutumista ennaltaehkäiseviin työsuojeluvalmiuksiin. Työsuojelukoulutuksen kehittämisessä joudutaankin syventymään ammattien kehityksen tutkimuksen teoriaan ja menetelmiin. Työsuojelukoulutus hakee näin entistä enemmän vastauksia haasteisiinsa työsuojelun yhteiskunnallisista determinanteista.

Työsuojelun mahdollisuudet työolojen/työelämän uudistamisessa

Työsuojelun rooli on perinteisesti ollut korjaava, epäkohtiin jälkikäteen puuttuva. Nyt on nähtävissä selvä työoloihin vaikuttamispaikane, mutta keinojen löytäminen tuntuu olevan vaikeaa. Työsuojelun strategia on hahmoteltavissa seuraavasti:

1. Työolojen rakennemuutosten ennakoiminen, joka tarkoittaa syvällistä tietämystä työolomuutoksiin vaikuttavista tekijöistä, esim. talous-, teknologia- ja koulutuspolitiikasta sekä tietämystä niiden vaikutuksista, tietoa työoloista jne. Ennakoiminen on tavallaan tulevaisuuden tutkimusta. Tässä työsuojelututkijoiden tulisi laajentaa näkemystään pelkästään työlääketieteestä, työn kuormittavuudesta ja tapaturmista ihmiseen yhteiskunnallisena olentona ja työsuojeluun ja yhteiskunnalliseen toimintaan. Ei olisi pahitteeksi olla yhteydessä muiden työolojen tutkijoiden kanssa.
2. Rakennemuutoksiin vaikuttaminen; työsuojelututkijat uskovat naivisti, että yhteiskunnalliset päätöksentekijät hyödynnevät heidän tutkimustuloksiaan, mutta he eivät aktiivisesti pyri vaikuttamiseen vaan ovat käytettävissä ikäänkuin asiantuntijoina. Työsuojelijoiden tulisikin olla entistä aktiivisemmin mukana käyttämässä erilai-

sia kanavia mm. valtion virkakoneistoa, työmarkkinajärjestöjä ja poliittisia puolueita.

3. Sopeuttaminen on perinteinen työsuojelun rooli; toiminta tapahtuu työpaikoilla, mikrotaasolla. Tällöin on kuitenkin kysymys työnantajan intresseistä. Vaikuttamiskanavat saattavat olla monenlaiset. Työsuojelijoiden tulisi tuntea paremmin työntekoa, kuin he tällä hetkellä tuntevat, jolloin he pystyisivät perustelevaan paremmin toimintaansa.

Työsuojelun vaikutuksia voidaan ryhtyä vasta sitten arvioimaan, kun on luotu strategia, jolla työoloihin saadaan muutoksia. Tällöin arvioinnissa on paneuduttava mm. työsuojelukoulutuksen muuttuneeseen rooliin.

Lähteet

- Eklund Kari, Launis Kirsti. Vaikuttaako koulutus? Työ-Terveys-Turvallisuus -lehti, 2/1984, s. 10—12.
- Kaasinen Matti. Psykkinen hyvinvointi — työ — henkilöstöpolitiikka. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Tutkimuksia 65/1983.
- Koistinen Pertti. Työvoiman kysynnän ehdot ja työmarkkinoiden osittuminen. Täystyöllisyys — utopiaa vai todellisuutta. Seminaariraportti nro 43 1983, s. 150—177. Työvoimaministeriö.
- Riikonen Eila. Yhteiskunnallisten, työolosuhdetekijöiden ja työntekijäkohtaisten tekijöiden yhteys työpaikkatapaturmiin — tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien ja aineiston kuvausta. Kirjallinen esitys Suomen Akatemian järjestämään tapaturmatutkimuksen II kansalliseen tutkijakoukukseen 10—11.11.1983. Helsinki.
- Suikkanen Asko. Työsuojelu ja vallankäyttö — ”Safety First” työsuojelun genesiksenä. Sosiaalipolitiikan lisensiaattitutkielma. Turun yliopisto 1983.
- Suomen Akademia. Työsuojelututkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1977—81. Työsuojelututkimuksen jaosto. Helsinki 1975.
- Toikka Kari. Arvio Fricken ym. tutkimuksesta — Qualifikation und Beteiligung. Aikuiskasvatus 3/1983, s. 141—144.

Näkökulmia psyykkiseen työsuojeluun

Frilander, Pertti. 1984. Näkökulmia psyykkiseen työsuojeluun. Aikuiskasvatus, 4, 3, 155—158. — Artikkelissa tarkastellaan psyykkisen työsuojelun tämän hetken tilannetta työsuojelukentässä sekä hahmotellaan työhön liittyvän psyykkisen kuormittumisen tarkastelun peruslähtökohtia. Artikkelissa kuvataan myös joitakin psyykkisen työsuojelun teemoihin läheisesti liittyviä ratkaisumalleja sekä selvittelykohteita.

Henkimaailman asiat kummajaisina

Työpaikoilla on työnantaja- ja työntekijäpuolen välistä työsuojelun yhteistoimintaa varten omat organisaationsa (esim. työsuojelutoimikunnat), joiden tehtävänä on osallistua työsuojelulajeissa, -asetuksissa ja -sopimuksissa tarkemmin määritellyin tavoin työolojen kehittämiseen. Lisäksi työpaikkojen ulkopuolella on monia organisaatioita, jotka myös osaltaan vaikuttavat työolojen muotoutumiseen. Esimerkiksi työsuojeluviranomaisilla on työpaikkojen työolojen valvontatehtäviä, työterveyshuoltoyksiköt suuntaavat entistä enemmän työperäisiä sairauksia ehkäisevään toimintaan ja monenlaiset asiantuntijat ja konsultit antavat työpaikoille suoraan ohjeita työtilanteiden korjaamiseksi.

Tämä pitkälti yhteistyöhön nojaava työpaikkojen työsuojelutyö on tähän asti suuntautunut konkreettisten ja usein helposti havaittavien työympäristövaarojen vähentämiseen ja torjuntaan. Teollisuustyöpaikoilla on työtaturmien, meluhaittojen ja ihmiselle haitallisten työilman epäpuhtauksien vähentäminen muodostunut työsuojelutyön keskeiseksi sisällöksi. Toimisto- ja palvelualoilla työsuojelutyön sisällön muotoutuminen on ollut satumanvaraisempaa.

Viimeisen viiden vuoden aikana ovat paineet kuitenkin kaikilla aloilla selvästi lisääntyneet työsuojelun sisällön laajentamiseksi. Usein näissä yhteyksissä puhutaan myös psyykkisestä työsuojelusta. Tämä käsite on sinällään ilmeisen huono, mutta on jo melkoisen laajassa käytössä. Psyykkisessä työsuojelussa ei ole kysymys ”vanhalle työsuojelulle” vaihtoehdoista tai kilpailevasta toiminnasta, vaan sillä

on ainoastaan haluttu tuoda esille niitä työolojen vaikutuksia, joilla on ihmisen henkisen hyvinvoinnin kannalta keskeistä merkitystä. Näiden vaatimusten taustalla on havaittavissa tämänpäivän töissä tapahtuvat nopeat muutokset ja työikäisen väestönosan mielenferveyskysymyksiin liittyvä laaja ongelmakenttä.

Näihin haasteisiin on käytännön toimintavoitteita asettavilla tahoilla pyritty vastaamaan niin, että psyykkisen työsuojelun näkökulma on jollakin (usein kuitenkin melko väkinäisellä) tavoin otettu mukaan kehittämissuunnitelmiin. Esimerkiksi työsuojeluhallinnon työsuojelun painopistealueisiin (1) ja uuteen valtakunnalliseen työympäristöohjelmaan (2) on työnä psyykkisen kuormituksen säätelyajatus kirjattu sisälle.

Työpaikkatason työsuojelutyössä ovat psyykkiseen työsuojeluun liittyvät asiat kuitenkin melkoisia kummajaisia. Jatkuvasti esitetään hyvin erilaisia käsityksiä mm. henkisestä kuormittumisesta työssä ja erityisesti sen merkittävyydestä ja huomioon ottamisen tarpeellisuudesta. Toisaalta tälle työsuojelun osaluueelle kohdistetaan ehkä perusteettomiakin toiveita. Toisaalta työsuojelukentässä esiintyy runsaasti ”henkimaailman ilmiöiden” torjuntaa. Ja vaikka periaatteessa asian tärkeys ymmärrettäisiinkin, niin siitä ei oikein saada selaista otetta, että se kääntyisi konkreettiseksi toiminnaksi.

Yksi perustava puute liittyy työsuojelukentässä laajasti omaksuttuihin yksinkertaisiin työolovaarojen tarkastelumalleihin, joissa lähistökohtana on se, että jokaisella ihmisessä havaittavalla oireella ja tuntemuksella on ihmisen ulkopuolella sijaitseva aiheuttajansa. Tällainen mekaaninen tarkastelumalli osaltaan estää sellaisten monisyisten ilmiöiden kuten henkisen kuormittumisen tarkastelua.

Ajatusrakennelmaan aineksia

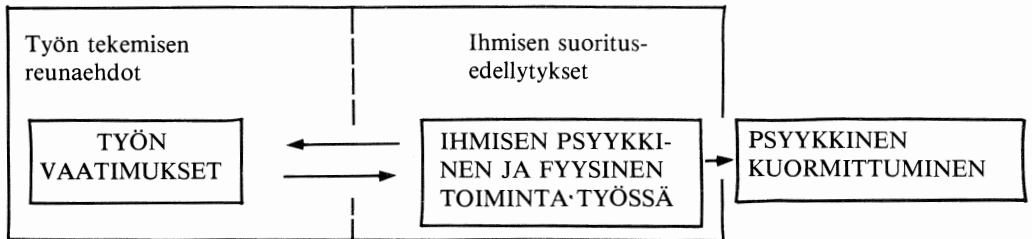
Psykkisessä työsuojelussa on tavalla tai toisella pakko käsitellä konkreettisia työn psykkiseen kuormittumiseen liittyviä asioita. Näistä on tänä päivänä saatavissa runsaasti kokonaiskuvaa hahmottavaa tietoa (esim. 3,4,5,6). Myöskin useimpien työalojen osalta on saatavissa työn henkisestä rasittavuudesta tutkimustietoa. Tutkimusta on myös tehty monista erityisistä työhön liittyvistä henkisistä rasitustekijöistä (esim. työn yksitoikkoisuus, pakkotahtisuus) — usein jopa vuosikymmeniä.

9112-23

Tällaiset palaset pitäisi saada yhdistetyksi tarkoituksenmukaiseksi tarkastelumalliksi. Jokaiseen työtilanteeseen soveltuva, yksityiskohdainen ja täydellinen psykkisen kuormittumisen malli on tuskin esitettävissä, mutta vähemmälläkin tullaan käytännössä toimeen. Ehkä

keskeisin mielessä pidettävä asia on, ettei tässä tarkoitettua ”psykkistä” nähdä yksioikoisesti joko ihmisen ulkopuolella olevana tai pelkästään sisäisenä, subjektiivisena asiana. Psykkinen kuormittuminen näkyy ja tuntuu ihmisessä, mutta sen aiheuttajia löytyy yhtä hyvin työn tekemisen ehdoista ja työn vaatimuksista kuin myös ihmisen omista suoritus-edellytyksistä ja yksilöllisistä ominaisuuksista. Monilta osin henkinen kuormittuminen kuvaa ”ulkoisten työolojen” ja ihmisen ”sisäisten suoritus-edellytysten” välistä suhdetta. Näiltä lähtökohdilta voidaan päätyä vuorovaikutusmalliin, jossa ymmärretään ihmisen psykkinen kuormittuminen työssä aktiivisena työn tekemiseen ja sen reunaehtoihin monin satein kytkeytyvänä tapahtumana, jossa ulkoiset työtilanteeseen liittyvät asiat vaikuttavat, mutta ihmisen sisäisten suoritus-edellytysten ja ominaisuuksien kautta (kuva 1).

Kuva 1. Työhön liittyvän psykkisen kuormittumisen tarkastelun lähtökohtia



Viimeisen 20 vuoden aikana tehty työtieteellinen tutkimus on tuonut tähän malliin paljon lisäaineksia. Lyhytkestoisten toistotöiden ja pakkotahtisten työtilanteiden ongelmat on laajasti tiedostettu, samoin sekä määrällisen että laadullisen yli- ja alikuormituksen aiheuttamat pulmat.

Varhaisemmissa tutkimuksissa pyrittiin erottelamaan sellaisia yksittäisiä työolojen piirteitä, jotka saavat aikaan hankalaa psykkistä kuormittumista. Nykyisin pohditaan enemmänkin erilaisten työoloseikkojen yhdysvaikutuksia. Yhä enemmän selvitetään myös työn vaatimusten ja ihmisen mahdollisuuksien ja resurssien välisiä yhdysvaikutuksia. Yhä enemmän selvitetään myös työn vaatimusten ja ihmisen mahdollisuuksien resurssien välisiä yhdysvaikutuksia. Muun muassa Karasek (7) on kiinnittänyt huomiota tähän viimeksi mainittuun seikkaan. Hän katsoo voimakkaan psykkisen kuormittumisen syntyvän erityisesti työtilanteissa, joissa työn vaatimukset ovat korkeat ja samanaikaisesti toimintavapaus ja työhön liittyvät päätöksentekomahdollisuudet ja kontrolloimisen mahdollisuudet alaiset.

Yhä tarkemmin tutkimuksissa eritellään myös erilaisia ja eriasteisia psykkisen kuormittumisen ilmenemismuotoja. Kaiken kaikkiaan psykkisestä kuormittumisesta työssä voidaan todeta, että se on ihmisen kannalta joko myönteistä tai kielteistä siitä riippuen miten se vaikuttaa lyhyellä ja pitkällä aikavälillä ihmiseen. Negatiivinen kuormittuminen voi ilmetä ihmisessä esimerkiksi liiallisena väsymisenä, kielteisinä työhön liittyvinä tuntemuksina, erilaisina kehollisina oireina ja ns. loppuunpalamisena. Työssä tällainen kuormittuminen näkyy työn laadun huononemisena, valituksina, ihmishuononemina ja runsaina poissaoloina.

Positiivinen kuormittuminen voi taas toisaalta merkitä omien edellytysten laaja-alaista käyttöä, työhön liittyvien tarpeiden tyydyttymistä, uuden oppimista ja työn ilon kokemista.

Tavoitteena ja samalla käytännön vaikeutena on kehittää jokaiselle optimaalinen työtilanne, jossa olisi mahdollisimman hyvä sopusointu työn vaatimusten ja ihmisen ominaisuuksien ja edellytysten välillä. Tämä on tärkein

keä tavoite jo senkin takia, että ihmisen työkyky paljolti riippuu siitä, miten tässä yhteensovittamisessa onnistutaan. Tämä saattaa tuntua puhtaalta "teorialta" ilman yhteyttä käytäntöön. On kuitenkin pidettävä mielessä, että työpaikoilla joka tapauksessa säädellään eri työtehtävissä olevien henkilöiden kuormittumista ja myös psyykkistä kuormittumista työnjärjestelyillä, tehtävämuutoksilla, koulutuksella jne. eli muuttamalla kuvassa 1 olevia osatekijöitä. Tällaisia työnjärjestelmään liittyviä muutoksia tehdään useilla työpaikoilla tavan takaa. Näihin muutoksiin pitäisi psyykkisen työsuojelun näkökulma saada työpaikan työsuojelutyön yhteydessä mukaan, jotta sillä olisi käytännössä jotakin merkitystä.

Konkreettisten ongelmien ratkaisuyrityksiä

Tämän hetken tilanne psyykkisessä työsuojelussa on kaiken kaikkiaan odottava. Odotetaan selvempiä ohjeita siitä mitä pitäisi tehdä. Odottamiseen saattaa vaikuttaa sekin, että melko laajasti tiedetään psyykkiseen työsuojeluun liittyvien monien asioiden olevan "kaupankäynnin" kohteena uutta työsuojelulainsäädäntöä valmisteleavassa komiteassa. Kaiken kaikkiaan työsuojelu- ja työterveyshuoltokentässä ei psyykinen työsuojelu juurikaan näy. Irrallisissa koulutustilaisuuksissa asiaa on saatettu sivuta ja joissakin työterveyshuollon tekemisissä työolokartoituksissa on näitä asioita saattanut olla mukana.

Paineita sen sijaan kentällä on paljon ja joillakin työpaikoilla ratkaisuja on jouduttu hakemaan eri tavoin. Seuraavassa olen luokitellut näitä ratkaisumalleja neljään ryhmään.

Koulutuksellinen lähtökohta

Tämän mallin lähtökohtana on kouluttaa yhteiseen ajattelutapaan suuri määrä työpaikalla toimivia ihmisiä ja erityisesti työolojen kehittymisen kannalta avainasemassa olevia henkilöitä. Tässä ajatellaan niin, että tällä tavoin tieto parhaiten siirtyy työpaikoille ja psyykkisen työsuojelun näkökulma tulee huomioon otetuksi työpaikan normaaleissa toimintoissa.

Joillakin isoilla työpaikoilla menetelmänä on käytetty yksityiskohtaista koulutuksen suunnittelua, jonka aikana on määritelty tarkasti opettamisallot työsuojelun perus-, jatko- ja täydennyskoulutukselle sekä tehty tällaista koulutusta varten opetusmateriaalit ja joissakin tapauksissa on jopa tehty opettajia varten

opetustilanteiden didaktista esisuunnittelua. Tällaisessa koulutuksessa on pyritty psyykkisen työsuojelun näkökulma yhdistämään muuhun työsuojelutietoon ja -opetukseen. Koulutuksellisessa lähtökohdassa on voimakkaasti mukana ennaltaehkäisy ajatus. Riittävällä koulutuksella pyritään varmistamaan, ettei työpaikalla tiedon puutteen takia suunnitella ihmisen kannalta haitallisia työoloja.

Yksittäisten työtilanteiden korjaaminen

Toisenlaista lähtökohtaa edustaa jonkinlainen "paikkaamismalli". Tällöin reagoidaan ja työtilanteita korjataan sen jälkeen kun tilanne työpaikalla on muodostunut kestävämmäksi. Ongelmatilanne analysoidaan tarkemmin ja pyritään etsimään esimerkiksi teknisiä tai uusiin työnjärjestelyihin liittyviä ratkaisuja tilanteen korjaamiseksi. Huonosti suunnitelluissa työtilanteissa, joiden korjaaminen vaatisi uusia huomattavia investointeja, ajaututaan käytännössä usein siihen, että tällaisen työtilanteen synnyttämät haitat "jaetaan työpaikalla tasaisemmin" esimerkiksi työkiertojärjestelmien avulla.

Tutkimuksellinen lähtökohta

Tämä malli edustaa myös perinteistä lähtökohtaa. Jos pitkäaikaisia ongelmia työpaikalla on olemassa, niin työpaikalla päätetään tehdä tutkimus. Tavallisesti tällaisen tutkimuksen tekee työpaikan ulkopuolinen konsultti. Näitä tutkimuksia ja selvityksiä tehdään eri tavoin, mutta valitettavan usein niin, että tutkija kerää tietoa tavallaan itseään varten ja raportoi työpaikalle lopuksi ne samat ongelmat, jotka siellä on ennestäänkin tiedetty olevan.

"Työprosessien" kehittämislähtökohta

Toisentyypistä lähtökohtaa edustaa toimintatutkimustyyppinen työprosessien kehittämismalli. Tässä käytetään apuna tutkimusmenetelmiä, mutta tutkimus sinällään on myös töiden kehittämisprosessi. Tähän lähtökohtaan kuuluu, että tutkija on kiinteämmin mukana töiden kehittämisessä yhdessä työpaikan eri henkilöstöryhmien kanssa. Tällainen tutkimusprosessi pitää sisällään neuvotteluja, asiasta sopimisia, tutkimuksia eri tekniikoilla kehittämispöytäkirjojen, kokeiluja ja kehittämistyötä. Joitakin tämän tyyppisiä hankkeita on viime vuosina käynnistynyt haitallisen psyykkisen kuormittumisen säätelemiseksi joissakin erityistöissä.

Psyykkiset työsuojelun haasteet

Kuten edellä olevasta voidaan päätellä on tilanne tällä hetkellä psyykkisen työsuojelun osalta vähemmän vakiintunut ja vaatisi siten monella tasolla tapahtuvaa pohdintaa ja kehitystyötä. Tutkijoille, työpaikoilla toimivalle työsuojeluväelle, työsuojeluviranomaisille ja työmarkkinajärjestöille tämän tilanteen pitäisi antaa melkoisia haasteita, koska näinä aikoina luodaan monille psyykkiseen työsuojeluun liittyville asioille tavoitteellisia, sopimuksellisia ja lainsäädännöllisiä puitteita. Jotenkin oireellista kuitenkin on, että laajapohjainen keskustelu ja pohdinta psyykkisestä työsuojelusta on kokolailla vähäistä.

Psyykkisen työsuojelun pitäisi antaa haasteita myös suoraan työpaikkojen työsuojeluorganisaatioille ja työpaikkojen työsuojelutyötä tukeville työterveyshuoltoyksiköille. Voidaan kysyä, mitä psyykinen työsuojelu merkitsee näissä organisaatioissa toimivien henkilöiden toiminnoissa ja ammattikäytännöissä. Voitaissiinko näihin organisaatioihin kuuluvien henkilöiden konkreettisia toimintoja ja työn sisältöjä edelleen kehittää, jotta ne vastaisivat paremmin niihin uusiin ongelmiin, joita työelämä tuottaa?

Selvittelyä edelleen kaipaavat myös muiden erilaisia tukipalveluja työpaikoille ja työikäiselle väestölle tarjoavien (mielenterveysammattilaiset, konsultit, terveydenhoitosektori, työvoima- ja sosiaaliviranomaiset jne.) roolit ja ammattikäytännöt. Monille näistä työelämän erilaiset olosuhteet ovat kovin vieraita ja monet työssä olevat psyykkiset kuormitustekijät

ja niiden pohjalta osittain syntyvät oireet (psykosomaattiset häiriöt, loppuunpalamisilmiöt, alkoholin liikkakäyttö jne.) ovat vaikeasti ymmärrettäviä.

Selvittelyä edelleen kaippaa myös se, minkälaisista taloudellisista arvoista psyykkisessä työsuojelussa on kysymys. Tämä on tärkeä asia sen takia, että työsuojelun yhteydessä on totuttu laskemaan hyvin tarkkaan tähän toimintaan, erillisiin investointeihin jne. sijoitetut varat. Psyykkisen työsuojelun toteuttamista helpottaa se, etteivät toimenpiteet välttämättä useinkaan vaadi suuria investointeja. Lisäksi on otettava huomioon, että monilla asioilla, joita tässä yhteydessä käsitellään, on työn tekemisen laatua parantavaa vaikutusta.

Viitteet

1. Työolojen parantaminen. Osa 2. Työsuojelun painopistealueita. Työsuojeluhallitus, 1982.
2. Valtakunnallinen työympäristöohjelma. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki 1984.
3. Työsuojelun peruskurssi. Työterveyslaitos — Työturvallisuuskeskus. Helsinki 1983.
4. Työ ja työsuojelu. Toim. Katriina Perkka. Tammi 1984.
5. Niemelä E. ym.: Työn psyykinen kuormittavuus. Helsingin Teknillinen Korkeakoulu. Raportti no 82/1984.
6. Psyykinen työsuojelu. Työterveyslaitos, katsauksia 30/1979.
7. Karasek R. A.: Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 1979, s. 285—308.

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 pohjalle 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 tehtäväläueiden 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 toteaa mm. seuraavaa:

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

Edelleen valtioneuvosto katsoo, että:

"Ammatillisen perus- ja uudelleen koulutuksen 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 kehittämisorganisaatio, jonka alaisuudessa on jo usea toimikunta laatinut merkittäviä aikuiskoulutuksen kehittämis ehdotuksia.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen kannalta merkittävimpät 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 kehittämisen ja tehostamisen. 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 kehittämisen

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

Ammattikasvatustalituksen pääjohtaja Jorma Pöyhönen on korostanut erikoisesti opettajien panosta todetessaan

”Ratkaisevan tärkeää on, millaista opettajavoimaa ammatikasvatussektorilla on 80-luvulla käytettävissään. Hyvää opettajaa ei voi minäkään opetusteknologian uusimman kaan 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 työs- 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 tärkeää 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 **toimittajien lisäkoulutustarpeiden selvittäminen**. Esille nousee kaksi kysymystä

1. Millaisten tekniikoiden avulla voidaan ammatillisen oppilaitoksen opettajan todelliset lisäkoulutustarpeet selvittää?
2. Millaista koulutusta, kukin opettajajaksilö 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 vastaajittajan 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 koulutustarpeiden määrittely- ja mittaustavoista poikkeavia metodisia ratkaisuja ja samalla ”täydennyskoulutustarpeita selittävää teoriaa”. Keskeisen huomion ovat saaneet uusi ammatin kuvaamisjärjestelmä ”subjektiivinen ammatin kuva” ja opettajatyypologia sekä yritykset näiden avulla selvittää ammattikoulunopettajien täydennyskoulutustarpeita.

On valitettavasti todettava, että tekijän uusiin teoreettisiin konstruktioihin ja metodisiin 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 täydennyskoulutustarpeiden eriytyemisestä ei toteudu ja turhat yritykset paljastavat osaltaan heikkoja kohtia teoreettisten ajatteluvälineiden hallinnassa. Pitävimmät tulokset on sittenkin saatu tavanomaisten lähestymistapojen 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 tarkasteluani myös toisen vastaväittäjän kanssa väitösti- laisuutta varten sopimaamme työnjakoa seuraten. En puutu esimerkiksi täydennyskoulu- tuksen erityisongelmiin enkä aineiston käsittelyn tilastoma- temaattisiin operatioihin.

Teoreettinen kehys

Tutkimuksen viitekehys koostuu monenlaisista käsite- rakennelmista ja teoriama- 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 pintapuoli- seksiksi.

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 sitaateilla huomaamatta että kirjan tekijät nimenomaan varoittavat lainatun kohdan edustamasta tyyppittelystä. Silmänpistävä on, että nimenomaan vieraskielisten tutkimusten siteeraaminen perustuu järkiään toisen käden lähteisiin, suomalaisten tutkijain omista töissään esittelemään 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 luotettavuusongelmansa. 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 yhteenvendon, osoittamatta lainkaan perehtyneensä niihin kokonaisyhteyksiin, joista lainatut käsitteet tai yleistyksiset saavat merkityssisältönsä. Näin hän usein joutuu antamaan lainaamilleen abstrakteille esityksille omia summittaisia tulkintojaan. 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 jä-

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

Methodiset ratkaisut

Tutkimuksen ongelmanasettelut ovat luonteeltaan sellaisia, että niiden selvittämisessä lomakekyselyn yleiset metodiset 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 käsitte-lym metodisiin ratkaisuihin tote-an vain, että tilastomatematiikan apparaattien käyttö osoittaa huomionarvoisia teknisiä val-miuksia.

Opettajatypologia

Tutkimuksen yksi keskeinen tavoite on ”muodostaa uusi ammattikoulunopettajatyypologia”, 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 käsitte-tään persoonallisuuden tiettyjen

pysyvien ominaisuuksien yhdis-telmäksi.

Typologian rakentamisen perustana on ”subjektiivinen ammatinkuva”, joka on koostettu osa-alueista opetusvaikeudet, uranvalintamotiivit, opetusasenteet, roolipiirteet, työmotivaatio ja työvihtyvyys. Nämä epäile-mättä valaisevat kukin taholtaan opettajan käsityksiä tehtävästään ja perusasenneitumista työhön-sä. Toinen asia on, muodostavatko ne yhdessä jonkin rakenneko-naisuuden. Subjektiivisen ammatinkuvan ja typologian käsitteellistä suhdetta ei selvitetä. Käytännössä typologia muodostetaan subjektiivisesta ammatin-kuvasta pudottamalla pois osala-ue Opetusvaikeudet. Tätä ei teoreettisesti perustella; tekninen syy on mahdollisuus katsoa, miten opetusvaikeuksien arvioinnit vaihtelevat tyypeittäin.

Ajatus typologiasta koulutus-tarpeiden paljastajana merkitsee, että opettajien ilmaisemat ope-tusvaikeudet, asenteet ja muut arviot selitetään suoraviivaisesti persoonallisuuden ominaisuuksien ilmentymiksi. Typologinen testi toimisi näin jonkinlaisena luonteenpaljastajana, joka osoittaisi soveltuvuuden opetta-jantehtävien hoitamiseen ja sitä tietä täydennyskoulutuksen tar-peet. Piilevän edellytyksenä on jokin opettajapersoonallisuuden ideaalimalli, johon tuloksia ver-ta. Honka ei ole tätä tiedostanut vaikka on aikaisempien tutki-musten piirreltelyihin poiminut — 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 tyyttymättömyys, työmotivaation aste, arviot ku-rinpidon 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 analyysimenetel-män luomiseksi tosiasiallisesti osoittautuu epäonnistuneeksi. Jo

tapa muodostaa typologiaa faktoroimalla tyypittelymuuttujiksi 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 sellaiseksikin on karkeasti yksinkertaistavaa ja vahvasti morali-soivaa. Tätä kuvaavat jo faktoreille annetut nimet selittäjä, karkuri, pyrkivä, lepuu jne.

Tyyppien ja opetusvaikeuksien välillä ei ilmene merkitseviä yhteyksiä ja päätulokseksi saadaan, etteivät eri opettajatyypien opetusvaikeuksista johdetut täydennyskoulutustarpeet juuri eroa toisistaan. Kun joitakin tarvepäätelmiä kuitenkin halutaan tehdä, tekijä turvautuu omalatautisiin selityksiin. Niinpä selittäjän ja lepuun 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 kummempin 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 suomennois muuttaa joidenkin käsitteiden alkuperäistä merkitystä.

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

Kypsyysprofiiliin kohdistunut kritiikki pätee olennaiselta osin piirreprofiiliin. Erona on se, että piirreluettelo on sekoitus aikaisempien tutkimusten ja oman liseniaattityön 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-aiasta triviaaliteettia. Tulosta, jonka mukaan opettajat sijoittavat itsensä ulottuvuudella "Nuori intoilija — Ikään tynyt 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 introvertejä 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 tehtävänäsettelu on suuntautunut oletuksen mukaan, että ammattikoulunopettajien koulutustarpeet eriytyvät ammattitunnetta kuvaavien tekijäin ja

tehtävien mukaan. Myös tiettyjen koulukohtaisten taustamuuttujien oletettiin osoittavan koulutustarpeiden vaihtelua. Subjekttiivisen ammatinkuvan käyttäminen koulutustarpeen indikaattorina perustui ajatukseen, että "subjekttiivinen 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 eriytymisen.

Tekijälle on hämmäntävä yllätys, kun odotettua eriytymistä ei empiiristen tulosten mukaan ilmenekään eikä subjekttiivinen ammatinkuva siis toimikaan analyysimenetelmänä tarkoitettulla tavalla. Jälkikäteen keksittyinä selityksenä yllättäville tuloksille esitetään oletus, että ammattiin samanlaistanut opettajat. Aluksi selitys tarjotaan "saattaa olla" -mahdollisuutena (s. 151), mutta raportoinnin edessä päätelmä- ja arviointijaksoihin siitä tulee varma ja tärkeä tutkimustulos: opettajan ammatti ja uralle tuloa 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 kiinnittänyt 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 aiheellisena 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 määräsuuntaan, 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 Peltošen lyhyen, varsin vapaasti käännetyn tiivistelmän varassa. Yritys soveltaa pelivarateoriaa paljastaa tekijän teoreettisen ajattelun valmiuksissa sentasoisia puutteita, että niitä on väitöskirjan tekijällä pidettävä varsin raskauttavina. Osoitan joitakin keskeisimpiä:

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

kyä.

2) Voimavara- ja kuormitustekijät irrotetaan persoonallisuuden kokonaisuhteystistä ja jätetään kokonaan sivuun persoonallisuuden säättely: paineiden tulkinta, niiden ja voimavarojen suhteen arviointi, voimavarojen säätely, tavoitteiden ja arvojen tarkistaminen jne. Samalla jää huomiotta, että voimavarojen ja kuormituksen suhde muuttuu dynaamisissa 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" mitattaavaa 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 ryhmittävät kausi- ja neljäksi faktoriksi, niinkuin asetettujen vaihtoehtojen perusteella on odotettavissa. On kuitenkin virheellistä väittää jäsentelyä 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 ammatinkuva, 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 ratkaisevilti osin epäonnistunut. Empiiristen tulosten mukaan subjektiivisen ammatinkuvan avulla ei voida osoittaa opettajien täydennys-

koulutustarpeita ja samoin on laita opettajatypologian sekä erillisten kypsyys- ja piirremittarien. Koulutustarpeiden ei voida osoittaa eriytyvän ammattiuran, opetusalan eikä muidenkaan taustatekijäin mukaan. Erityisen kohtalokkaaksi osoittautuu tutkijankykyjen koettelu 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 käsikirjoitukselle 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 kynnyksen, 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 selvittelyssä olisi ollut toivomisen varaa. Tämä koskee etenkin subjektiiviseen ammatinkuvaan liittyvää käsitteistruktuuria.

Ongelmanasettelu on yleisesti ottaen mielekäs. Ongelma 4 on tosin kömpelösti — jopa harhaanjohtavasti — muotoiltu: ei ole mitään mieltä tutkia millainen ammattikoulunopettajatypologia kuvaa parhaiten subjektiivisessa ammatinkuvassa esiintyviä — täydennyskoulutustarpeiden kannalta oleellisia eroja ja yhtäläisyyksiä, koska tyyppittely itsessään on tehty pitkälti subjektiivisen ammatinkuvan perusteella. Kysymyksenasettelu edellyttäisi lisäksi, että analyysissä on mukana useita tyyppittäjiä, 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 mittavälineitä, 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 syväli-

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 faktoriaanalyysiä, selitysanalyysinä regressioanalyysiä sekä ryhmien välisten erojen testaamiseen t-testiä ja varianssianalyysiä. Faktoriaanalyysin käyttö puoltaa hyvin paikkaansa koska alkuperäismuuttujien tasolla tutkittavan ilmiön säilyminen koossa olisi mahdotonta; siksi kompleksisena voidaan jo muutenkin pitää käsitteiden välisiä suhteita. Faktoriaanalyysin 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 niukkasuus.

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 tarkoitettua 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

Helena Kekkonen

”Kuva on liian mustavalkoinen ollakseen tosi”

Tämä lause jää mieleen kun luen Engeströmin artikkelia ”Oppimaan oppimisen edellytykset” (Aikuiskasvatus 2/84). Siinä hän syyttää Freireä mustavalkojattelusta, mutta esittää oman oppimistoiminnan mallinsa siten, että niputtaa sen vastakohtaksi kaiken aikaisemman, siinä mukana Freiren. Uskon, että jos Engeströmin ei olisi pakko noudattaa tällaista akateemista kriittisyysmallia, hän olisi voinut esitellä lähemmin omaa alkusolumalliaan, johonka koko artikkeli tähtää mutta jossa tämä pääasia jää vain lyhyeksi painossa olevan julkaisun mainokseksi. Hän olisi saattanut havaita, miten lähellä hänenkin ihanteitaan Freiren malli on. Koska freireläisen menetelmän käyttäjänä tunnen vastuuta siitä, millainen kuva tästä menetelmästä suomalaisessa julkisuudessa muotoutuu, teen muutamia huomautuksia.

Engeströmin käsitys freireläisestä oppimistapahtumasta pelkkänä puhumisena (”tekeminen on korvattu puhumisella”) on erheellinen. Freirelle pelkkä tieto ja sanallinen oppiminen eivät ole mitään, elleivät ne ilmene uusina käytäntöinä. Dialogin ja muun oppimisen kautta oppijat muuttavat toimintaansa — myös dialogi muuttuu ja oppiminen siinä ohessa. Dialogi auttaa oppijoita saavuttamaan ihmisarvonsa ja kadotetun itseluottamuksensa takaisin, rohkaisee heitä käyttämään sanallista ilmaisua — muiden tekojen ohella — omaan elämään vaikuttamisessa ja yhteiskunnallisessa toiminnassa. Freiren omassa opetustyössä se merkitsi lukuisten ammattiyhdistysten perustamista ja niiden aktiivista toimintaa, mikä johti Freiren vallanpitäjien epäsuosioon, sitten vankilaan ja lopulta maastakarkoitukseen.

Omassa freireläisessä vankilasovelluksessani oppijat aktivoituivat soveltamaan oppimaansa niillä rajoitetuilla keinoilla, jotka olivat heille mahdollisia. He alkoivat muuttaa toverikunnan toimintaa uusilla ideoilla ja vaatimuksilla. He vaativat parempaa vapaa-ajan ohjelmaa ja oppimismahdollisuuksien lisäämistä kaikille, he laativat ja lähettivät vetoomuskirjelmää vankilan johtajalle, Vankeinhoito-osastolle,

Suomen YK-liittoon, oikeuskanslerille, kansanedustajille jne. He osoittivat asioiden esittämistaitoaan vankilan ulkopuolelle tehdyillä ekskursioilla, keskustelemalla kansanedustajien, aikuiskasvatusopistojen rehtoreiden, opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Tavallisille heidänkaltaisille ”vankilakundeille” tällainen toiminta ilman opiskelua ja keskusteluun harjaantumista olisivat olleet täysin mahdottomia. Oppijani sanoivat opiskelun alkaessa, että he ”jäivät kaikkialla toisiksi” — sosiaalivierastojen luukuilla, asianajajien toimistoissa — koska he eivät osaa ilmaista itseään ”sivistyneesti”, koulutettujen ihmisten kielellä. Vasta itseluottamuksen kasvaessa ja esiintymispelon hävitessä he pääsivät suuren askeleen eteenpäin yhteiskunnallisten vaikutusmahdollisuuksien löytämisessä ja rohkeudessa niiden käyttämiseen. Kuvaavaa on, että heistä tuli vartijoiden silmissä ”hankalia” tapauksia. (Itse sain lopulta porttikiellon vankilaan.)

Oppijat harjoittelivat toimintakykyään monin tavoin opiskelun kuluessa, omaan teemaansa pureutuessaan. He lukivat kirjoja, kirjoittivat niistä yhteenvetoja ja analyysejä, katsoivat filmejä ja ottivat niihin kantaa suullisesti ja kirjallisesti, harjoittelivat erilaisten asiapapereiden kirjoittamista jne. Eivätkö nämä ole heidän elämäntilanteessaan juuri sitä ”kulttuurin työvälineiden reaalista omaksumista”, joka Engeströmin mukaan jäisi freireläisen oppimisprosessin ulkopuolelle? Vangin elämäntilanteessa paperisodan käyminen on sellaista ”esineellisen todellisuuden käsittelyä” (Engeströmin ilmaus) — sekä konkreettisesti että kuvannollisesti — jonka oppijat itse kokevat välttämättömäksi.

Engeströmin käsitys freireläisestä dialogista sisäisesti ristiriidattomana ja näennäisesti ”hyvänä” prosessina on outo. Itse asiassa se on kaikkea muuta: mitä vaikein ja vaativin prosessi, johon ”koordinaattori” (Freire ei hyväksy ”opettaja” tai ”ohjaaja” -nimityksiä) osallistuu oppijain kanssa ja joka sisältää elä-

män kaikki ristiriidat — ei vain tiedollisia vaan myös eettisiä jne. Milloin ihmisen kasvu ja ”tiedostaminen” olisivat helppoja? Arvelen, että rationaalisuutta arvostavassa kulttuurisamme on hyväksyttävämpää tuottaa ”tiedollinen ristiriita” ja jatkaa siitä kognitiivisesti kuin olla kokonaisena persoonana mukana freirelaisessä prosessissa. Kun edellisessä tapauksessa opettaja on suunnitellut kaiken, ohjaa prosessia ja tietää lopputuloksen (vrt. esim. T. Saranevan kirjoitusta ”Orientaatioperustan käyttö opetuksessa”, Aikuiskasvatus 4/83, jossa hän toteaa, että ryhmät ”eivät saaneet orientaatioperustaa täysin valmiina” vaan joutuivat etsimään ja pohtimaan sitä itse; vastaus oli kuitenkin opettajan tiedossa ja muiden piti se ”löytää”), freirelaisessä oppimisprosessissa koordinaattori osallistuu ongelmien muotoilemiseen ja etsii niihin myös oppijana vastauksia. Ilmeisesti tuo ”alkusolumalli”, johon Engeström viittaa, edustaa jo väljempää suhtautumista.

Freiren viisivaiheisessa pedagogisessa menetelmässä on mahdotonta pitäytyä vain tiedolliseen oppimiseen: ihmismieliä kahlehtivien myyttien purkaminen on muutosprosessi, joka ei onnistu ilman emotionaalisen ja esteettisen kokemisen yhdistämistä rationaaliseen tietoon. Koodien purkaminen, analyysi ja synteesi ovat mahdottomia pelkkänä sanallisena viestintänä, jona Engeström nämä vaiheet näkee. Tietopuoliseen lähestymiseen on liitettävä taide: kuvia (joita Freire on työssään käyttänyt paljon), kaunokirjallisuutta, filmejä, musiikkia, teatteria... Oppimisessaan ihminen on keskellä elämää tunteinensa ja elämyksinensä, ei vain tiedollisesti kokevana. Myös sen aikaansaamat muutokset ovat enemmän kuin kognitiivisia: kyse on yksinkertaisesti maailmankuvan avartumisesta ja ihmisen ”kasvatamisesta”.

Vankilassa tekemääni työtä voidaan nähdäkseni rinnastaa Unescon luku- ja kirjoitustaitokampanjoihin. Brasiliassa 60-luvulla hienosti suunnitellut ja toteutunut kampanjat epäonnistuivat hyvästä alusta huolimatta: luku- ja kirjoitustaito opittiin joten kuten, mutta ne unohtuivat nopeasti, koska niillä ei ollut yh-

teyttä elävään elämään. Freiren menetelmä sen sijaan onnistui: opittua voitiin käyttää elämään ja yhteiskuntaan. Suomalaisessa vankilassa tapahtui myös oppimista, joka johti ”reaalisen ympäristön hallintaan” sekä paikan päällä että sen ulkopuolella. En usko, että pelkkä tiedollinen opetus olisi pystynyt antamaan heikoimmin koulutetuille, kaikessa epäonnistuneille vankilan asukkaille riittävästi kykyä selvittää karussa todellisuudessa muurien ulkopuolella. Asia on tietenkin aivan toinen, jos opetettavana on ryhmä hyvin toimeentulevia, palkkaa nauttivia, ehkäpä työajallaan opiskelevia, ”asiallisia” aikuisopiskelijoita. ”Reaalilla ympäristöhallinnalla” on heidän elämäntilanteessaan aivan toinen sisältö.

Engeströmin mukaan oppimistoiminnassa on käsitettävä, ”mitkä mekanismit tuottavat pinnallista, mekaanista oppimista ja ulkokoh- taista arvosanojen vuoksi opiskelua — mitkä taas ovat reaaliseen ympäristöhallintaan johtavan oppimisen ituja”. Tämä jos mikään oli vankilan oppijoiden katkerien koulumuistojen pohjalta lähtevän tiedostamisen kohteena.

Väitän siis, että Engeströmin kolmio perinteisestä oppimiskäsitteestä (opettaja — opiskelijat — tiedot, kokemukset) ei kuvaa Freiren ajattelua, vaan toinen kolmio: opiskelijat — tieto, mallit todellisuudesta — yhteiskunnallinen elämäntilanteet, todellisuus. Kuten edellä olen kuvannut, opettaja on koordinaattorina mukana, yhtenä dialogin osanottajista ja samalla oppijana. Niin naiivilta kuin se kuulostaakin, opin freirelaisessä prosessissa sekä asi- oita että elämää enemmän kuin monien akateemisten oppivuosien tai rehtorintoimen aikana. Monissa maissa joissa pyritään ihmisten aktivoimiseen ja demokraattisten oikeuksien lisäämiseen, käytetään freirelaista lähestymis- tapaa oppimiseen. Suomessa siihen on suhtauduttu välinpitämättömästi. Tämä kertoo jota- kin hyvin olennaista kulttuuristamme. Emme tarvitse alistettujen pedagogiikkaa. Mielestäni tämä kuitenkin merkitsee erään mahdollisuu- den menettämistä opetustyössä. Haluan pitää tätä vielä auki, ja siksi kirjoitan protestoidak- seni Freiren ohittamista virheellisin perustein.

Opetusohjelmista yleisradiossa

Tampereella järjestettiin alkukesällä Euroopan Yleisradioliiton EBU:n opetusohjelmajaoston kokous. Vuosikokous oli viisipäiväinen. Edustajia eri maista oli noin 70. Vuosikokouksessa käsiteltiin uusien teknisten välineiden vaikutusta opetusohjelmiin, rauhantyötä, kehitysmaiden erityisongelmia, EBU:n jäsenten perinteistä yhteistyötä ja opetusohjelmien suuntaamista iäkkäämmille.

Yleisradion pääjohtaja Sakari Kiuru avasi päivät. Hän painotti puheessaan kansallisen omaleimaisuuden tärkeyttä myös kansainvälisessä yhteistyössä. Opetusohjelmien on aina otettava huomioon paikalliset olot. Yhteistyö ei saa olla esteenä omaleimaisuudelle.

Kiuru vaati varsinaisen asiaopetuksen rinnalle valikoimisen opettamista. Asiaopetus yksinään ei riitä. On opittava valikoimaan, suhtautumaan kriittisesti ja arvostelemaan ohjelmien kasvavaa tulvaa. Tämän valikoivan asenteen kehittämiseen Kiuru pyysi apua myös aikuis-kasvatusjärjestöiltä.

Kiurun mukaan tekijänoikeuslain uudistus on helpottamassa suomalaisten opetusohjelmien tekoa. Uudistuksen mukaan on nyt kaikenlaisen ohjelman äänitys ja nauhoitus opetustarkoituksiin sallittua. Näin on mahdollista entistä joustavammin ja tehokkaammin toteuttaa opetusta esimerkiksi videonauhoitteiden avulla.

Donald Grattan BBC:n opetusohjelmista pohti uusien teknisten välineiden vaikutusta opetusohjelmiin. Satelliitteja hän ei pitänyt merkittävänä juuri opetusohjelmien kannalta, sillä satelliittien kohderyhmä on liian laaja ja epämääräinen. Ne sopivatkin paremmin viihdeohjelmien lähettämiseen. Sen sijaan Grattan kertoi siitä, miten pienoistietokoneet ovat uusi väline ja uusi mahdollisuus juuri opetukselle. Pienoistietokoneet voivat avata pelkästään kieleen ja sanoihin virheellisesti jähmettyneen opetuksen uusille aloille, hän täsmensi. Uudet viestimet ovat uhkan sijaan haaste opetuksen kehittymiselle ja uusiutumislle.

Pääsihteeri Helena Kekkonen avasi EBU:n keskustelulle uuden aihepiirin; rauhantyön. Hän näkee opetusohjelmissa tehokkaan vaikutuskanavan ihmisen sosiaaliselle kasvatukselle ja entistä kokonaisvaltaisemmalle rauhantyölle. Opetusohjelmien varsinaisten faktojen, tosiasioiden opettamisen lisäksi voidaan kohot-

taa itsetuntoa, nostaa sosiaalista omatuntoa, poistaa ennakkoluuloja ja niin edelleen.

Professori Yrjö Littusen mukaan kehitysmaiden opetusohjelmien erityisongelmana on se, että länsimaat hoitavat käytännössä koko tietoliikenteen. Kehitysmaista saadaan tietoa äärimmäisen vähän. Myöskään kehitysmaat itse eivät siis saa tietoa omista elinoloistaan, vaan paljon tarpeetontakin tietoa länsimaista. Oman kulttuurin ja maan tuntemus jää kehittymättä. Tiedon puute on kaksiosainen. Tieto ei kulje kehitysmaista länsimaihin eikä kehitysmaiden sisällä.

EBU:n jäsenten välinen yhteistyö eli kansainväliset yhteiset opetusohjelmat puhuttivat jälleen osanottajia. Kansainvälinen yhteistyö on ollut onnistunutta (esimerkkeinä meilläkin nähtävä Kiinasta kertova ohjelmasarja ja moninaiset kielenopetuksen ohjelmat). Yhteistyön määrä kasvaa yhä.

Saksan liittotasavallan television Karl J. Jöressen kertoi iäkkäämmälle sukupolvelle tarjottujen opetusohjelmien tekemisestä. Monissa Euroopan maissa heidät on otettu omaksi erityiseksi kohderyhmäkseen. Jöressen täsmensi sitä, että eläkeläiset on saatava liikkeelle television takaa. Länsi-Saksassa perustettiin televisiossa nähdyn esimerkin mukaisia keskustelupiirejä 1800 kappaletta eri puolille maata. Niissä jatkettiin televisiossa nähtyä keskustelua, viihdyttiin yhdessä ja jatkettiin omalla ohjelmalla.

Jöressen ei pidä kuitenkaan uuden tiedon saamista kaikkein keskeisimpänä kysymyksenä eläkeläisille. Tärkeintä on hänen mielestään jo hankitun tiedon hyödyntäminen. Ihannetapauksessa tätä tietomäärää voisivat käyttää hyväkseen kaikki seuraavat sukupolvet. Iäkkäämpi sukupolvi voisi näin vaikuttaa myös tulevaan yhteiskuntaan. Koko elämän ajan kerätty tietomäärä käytettäisiin tehokkaasti.

Euroopan Yleisradioliiton EBU:n opetusohjelmajaoston viisipäiväinen vuosikokous käsiteli suurimmaksi osaksi ennestään tuttuja ja moneen kertaan puhuttuja asioita. Varsinaisesti uutta tietoa oli kokouksessa tarjolla sangen niukasti. Uusia näkökulmia, selkeitä kannanottoja ja tiukempaa kritiikkiä — itsekritiikkiäkin — olisi tarvittu. Kiurun avajaispuheessaan kaipaamaa valikoivaa asennetta kaittaisiin myös EBU:n sisällä.

Jukka Tuomisto

Suomalais-neuvostoliittolaista aikuiskasvatussyhteistyötä

Suomi-Neuvostoliitto-Seuran kansansivistysjaosto järjesti yhteistyössä Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen kanssa Tampereella lokakuun 1. päivänä suomalais-neuvostoliittolaisen aikuiskasvatuseminaarin, johon osallistui noin 50 henkilöä. Neuvostoliittolaisia aikuiskasvattajia oli mukana 12 henkilöä eri puolilta Neuvostoliittoa. Parhaiten oli edustettuna Leningradin aikuiskasvatuksen tutkimusinstituutti, josta oli mukana viisi henkilöä. Seminaari pidettiin Tampereen yliopiston Pyynikin tiloissa.

Seminaarin avasi Valtion kansansivistyslautakunnan puheenjohtaja Ragnar Mannil. Kouluhallituksen pääjohtaja Erkki Aho esitteli alustuksessaan Suomen aikuiskasvatustajien ja sen kehittämissuunnitelmia. Moskovan johtamistaidollisen instituutin psykologian ja sosiologian osaston johtaja, professori Albert Filippov esitteli mielenkiintoisella tavalla alustuksessaan työkollektiivissa tapahtuvan kasvatustyön psykologisia perusteita. Hän totesi, että Neuvostoliitossa työpaikoilla tapahtuvalla kasvatustoiminnalla on keskeinen asema maan aikuiskasvatustajien järjestelmässä. Amatillisten taitojen ohella työpaikalla tapahtuvassa kasvatuksessa pyritään työntekijöiden luonteen ja ryhmätyötaitojen kehittämiseen. Työkollektiivien yhteydessä toimivilla lukuisilla yhteiskunnallisilla järjestöillä on keskeinen asema tässä kasvatustyössä.

Prof. Alanen totesi alustuksessaan Aikuiskasvatuksen psykologisista näkökohdista, että varsinainen aikuispsykologinen tutkimus on ollut Suomessa vähäistä. Kuitenkin monien eri tieteenalojen tutkimuksissa on sivuttu myös aikuiskasvatuksellisia kysymyksiä ja näin saatu sellaista tietoa, joka auttaa ratkaisemaan ja jäsentämään uudelleen aikuiskasvatuksenkin ongelmia. Aikuiskasvatuksellisesti mielenkiintoisena ja antoisana suuntauksena Alanen mainitsi mm. sen, että psykologit ovat viime vuosina lisääntyvässä määrin kiinnostuneet kehityspsykologiassa myös aikuisuuden ja vanhuuden vaiheista ja niissä ilmenevistä lainmuutoksista. Tällainen elämäntapojen tarkastelu antaa hyvän lähtökohdan aikuisten kehitystehtävien analyysille. Lisäksi Alanen totesi, että oppimisstrategian tutkiminen on jossain

määrin ulottunut myös aikuisoppijain problematiikkaan ja aikuisten luovuuden kehittymistä on tutkittu sekä työelämän että ongelmanratkaisun didaktiikan näkökulmasta. Myös ammattiura- ja kvalifikaatiotutkimus on osittain aikuiskasvatuksellisesti suuntautunut. Elämäntapatutkimus, johon virikkeet on saatu Neuvostoliitosta, on hyvä esimerkki uusista metodisista suuntauksista.

Vaikka varsinainen aikuispsykologinen tutkimus tällä hetkellä puuttuu maastamme lähes täysin, niin on syytä odottaa, että tällainen tutkimus tulee seuraavan kymmenen vuoden aikana voimistumaan, sillä psykologisen tutkimuksen yleinen suotuisa kehitys tarjoaa sille hyvän perustan, arveli Alanen.

Leningradin aikuiskasvatuksen tutkimusinstituutin varajohtaja professori Juvenali Kuljutkin käsitteli alustuksessaan aikuisten opetuksen psykologisia ongelmia mm. aikuisuuden eri vaiheita ja niiden aikuiskasvatukselle asettamia tehtäviä. Hän totesi mm. että yleensä aikuisilla on huono käsitys omista oppimismahdollisuuksistaan, vaikka psykologiassa tutkimuksissa on todettu, ettei aikuisten kehitys ja oppimiskyvyssä tapahdu mitään jyrkkiä laskuja. Hänen mielestään aikuiskasvattajien tehtävänä on palauttaa ihmisille usko heidän oppimismahdollisuuksiinsa. Vaikka aikuiskasvatuksessa yleensä korostetaan aikuisten elämäkokemuksen huomioonottamista opetuksen lähtökohdaksi, niin on huomattava, että tällä kokemuksella on kahtalainen vaikutus, se voi olla oppimisen kannalta joko myönteistä tai kielteistä. Näitä vaikutuksia pitäisi analysoida tarkemmin, jottei sorruttaisi ylimalkaisesti stereotyyppioihin.

Aikuiskasvatuksen tehokkuuden arvioinnissa tyydytään yleensä tarkistamaan, miten hyvin opetetut tiedot ja taidot on opittu. Tämä on kyllä tärkeä, mutta ei riittävä kriteeri opetuksen tehokkuutta arvioitaessa, totesi professori Kuljutkin. On selvítettävä myös sellaista opetuksen tehokkuutta kuin uuden toimintatavan omaksumista. Tällaista tehokkuutta on jo huomattavasti vaikeampi mitata. Vielä vaikeampaa on selvittää ihmisen luovien kykyjen kehittämistä. Kuitenkin aikuiskasvatuksen tehokkuutta pitäisi arvioida viime kädessä sen

Kirjallisuutta

Vaikuttavuuden problematiikka koulutuksessa

Tapio Vaherva: Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmotelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisu A 1/1983.

Torsten Husén, tunnettu ruotsalainen kasvatustieteilijä ja professori emeritus, joka vanhemmiten on tullut kriittisemmäksi ja epäilevämmäksi koulutuksen mahdollisuuksiin ja vaikutuksiin nyky-yhteiskunnassa, kertoo muistelmateoksessaan *An Incurable Academic (1983)* miten hänestä tuntui, että koulun kritikoiminen oli kuin ”pyhään lehmään kajoamista”. Kun syksyllä 1978 järjestettiin Tukholmassa symposium teeman *Koulu kriisissä*, oli suhtautuminen siihen varsin nuivaa: opettajajärjestöt osoittivat vähäistä kiinnostusta asiaan; järjestäjiä moitittiin siitä, että he eivät aihetta ja ohjelmaa suunnitellutkaan ottaneet yhteyttä koulualan ammatillisiin järjestöihin, joukkoviestimet eivät maininneet sanallakaan koko symposiumista; ja koululaitoksen hallintovirkamiehet valittelivat, että koulusta käytävässä julkisessa keskustelussa vallitsevat kovin kielteiset asenteet.

Apulaisprofessori Tapio Vaherva, jonka viime vuonna ilmestynyttä tutkimusta koulutuksen vaikuttavuudesta jatkossa esitellään, tuntee nähtävästi hieman samoin — onhan koulutuksen vaikutuksia tutkittaessa aina mukana myös kriittinen momentti — kun hän teoksensa esipuheessa kirjoittaa:

”lukijalle saattaa muodostua sellainen käsitys, että olen ottanut ’pyhä asian’ — koulutuksen — tarkasteltavaksi sellaisesta näkökulmasta, joka on arveluttava: hyötyä, tehokkuutta ja vaikutuksia myös taloudelliselta kannalta analysoiva. Olen ollut kuitenkin täysin tietoinen siitä, että suurin osa koulutuksesta on sellaista yhteiskunnallista toimintaa, jonka ’kannattavuutta’ ei voi asettaa kyseenalaiseksi taloudellisiin perusteisiin. Toisaalta olen täysin vakuutunut myös siitä, että koulutusta pitää tarkastella kriittisesti myös taloudellisia näkökohtia painottaen.”

Kasvatusta ja koulutusta käsittelevä evaluaatiotutkimus, johon koulutuksen vaikuttavuustutkimuskin luonnollisesti kuuluu, on, kuten evaluaatiotutkimus yleensäkin, arkaluontoista ja helposti kannanottoja herättävää. Vaikuttavuustutkimuksessa on kysymys erittäin monimutkaisesta edellytysten, syiden, seurausten ja vastatendenssien verkostosta, jonka tutkimus voi parhaimmillaankin vain likimääräisesti tavoittaa. Tutkimuksiin kohdistuu helposti myös ristiriitaisia ja epärealistisia odotuksia, joita kaikkia on mahdotonta ottaa huomioon. Jos evaluaation tulokset eivät sitten olekaan ennako-odotusten mukaisia, on mappi ö todennäköisempi vaihtoehto kuin syiden perinpohjainen selvittäminen. Esim. yhdysvaltalaiset miljoonaprojektit, *Project Talent*, *Head Start* ja *Follow Through* sekä *IEA:n* kansainväliset koulusaavutustutki-

mukset ovat vastaanotoltaan olleet lievästi ilmaisten ristiriitaisia.

Koulutuksen vaikuttavuuden empiirinen tutkiminen on itse ilmiön (koulutus) laajuuteen ja merkittävyyteen nähden ollut varsin vähäistä, ja tilanne on sama muuallakin kuin Suomessa. Erityisesti tämä pitää paikkansa aikuiskasvatuksesta ja työelämän koulutuksesta puhuttaessa. Yhdysvalloissakaan, jossa yritystason koulutuksella on vuosikymmenien perinteet ja tulostajattelu vakiintunutta ja pitkälle vietyä, ei ole juuri päästy asiassa puusta pitkään. Arvostetussa ja paljon siteeratussa, jo vuonna 1970 ilmestyneessä, Campbell et al.: *Managerial Behavior, Performance, and Effectiveness*, kirjoittajat tiivistivät johtamiskoulutuksen osalta silloisen tilanteen seuraavasti: ”The major question at this point concerns how long organizations will follow a policy that is best characterized as spending millions for training but not one penny for training evaluation.”

Kun ei panosteta, on turha odotella tuloksiakaan. Niinpä tilanne on uudempienkin arvioiden mukaan paljolti samanlainen kaikessa työelämän koulutuksessa. Ja kun evaluaatiota on tehty, on se tavallisesti ollut koulutukseen osallistuneiden mielipiteiden kirjaamista, nk. ”mutu” ja ”tykö”-evaluaatiota (”musta tuntuu, että kyllä tästä jotain hyötyä on” ja ”tykkäsin kovasti”), joka yleensä tuottaa varsin positiiviset arviot. Sen sijaan oppimisen tai peräti

mukaan, miten se antaa ihmiselle valmiuksia ja kykyjä muovata itsenäisesti uusia toimintamuotoja, sanoi Kuljutkin.

Alusten jälkeen käytiin varsin vilkas keskustelu. Tampereen lisäksi neuvostoliittolaiset

tutustuivat vierailunsa aikana mm. Porin työväenopistoon, Turun avoimen korkeakoulun toimintaan sekä Kauniaisissa olevaan Työväen Akatemiaan.

koulutuksen ulkopuolisten kriteerien, esim. työsuorituksen muutosten arviointi, käyttäminen on evaluaatiossa jäänyt varsin harvinaiseksi.

Empiirisen vaikuttavuustutkimuksen vähäisyydestä huolimatta on evaluaatio-problematiikkaan liittyvää teoreettista ainesta löydettävissä yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisestä kirjallisuudesta kuitenkin varsin runsaasti. Tätä materiaalia käy kirjoittaja po. tutkimuksessa perusteellisesti hyödyntämään.

Vaherva lähestyy koulutuksen vaikuttavuutta monitieteisesti eri näkökulmista: kasvatustieteellisestä, perinteisen evaluaatiokäsitteen pohjalta; kasvatussosiologisesta, funktionalistisesta ja konfliktiteoreettisesta positioista käsin; ja koulutuksen taloustieteellisestä, lähinnä inhimillisen pääoman teoriasta käsin.

Perinteinen kasvatustieteellinen evaluaatio on kohdistunut yleensä välittömien oppimistulosten arvioimiseen. Koulukokeet, opettajan tarkkailu ja havainnointi tunneilla ja erilaiset koulusaavutukset ovat sitä mitä evaluaatiolla tavallisesti ymmärretään. Laajimmillaan se on ollut opetussuunnitelmatasoisessa arvioinnissa mutta rajoittunut kuitenkin tavallisesti koulutusta organisoivan laitoksen puitteisiin. Vanha hokema — ”ei koulua vaan elämää varten” — on koulutuksen vaikutuksia arvioitaessa päässyt unohtumaan. Aikuiskasvatuksessa ja työelämän koulutuksessa erityisesti on tämä periaate kuitenkin keskeinen. Vaherva laajentaa ja täydentää evaluaation käsitettä tähän suuntaan painottamalla aikaperspektiivin merkitystä ottamalla mukaan mm. seurannan ja viivästetyn arvioinnin käsitteet.

Koulutuksen vaikutusten voidaan ajatella muodostavan eräänlaisen peräkkäisten vaiheiden ketjun. Koulutus aiheuttaa koulutettavassa reaktioita; reaktioita seuraa oppiminen; oppiminen muuttaa

työkäyttäytymistä; työkäyttäytymisen muutosta seuraa organisaation muutokset; ja viimeksi seuraa perimmäisen hyödyn (mitä se sitten kulloinkin onkin) saavuttamisessa tapahtuvat muutokset. Ketju voi katketa missä vaiheessa tahansa, ja arvioinnin tehtävänä on seurata etenevätkö vaikutukset katkeamatta. Mitä pidemmälle koulutusvaikutusten ketjussa edetään sitä kauempana myös ajallisesti ollaan varsinaisesta koulutustapahtumasta. Ketjun ensimmäisten lenkkien, reaktioiden ja oppimisen ollessa kyseessä, voidaan puhua myös koulutuksen lyhyen aikavälin tavoitteista, *koulutus- tuotoksista*. Ketjun seuraavat lenkit vastaavat koulutuksen pitkän tähtäimen tavoitteita, ja ehkä vasta tällöin on perusteltua puhua *koulutusvaikutuksista*. Koulutustuotoksien arvioinnilla saadaan nopeasti välitöntä tietoa, jota käytännön koulutustyössä tarvitaan, mutta koulutuksen todellisten vaikutusten selvittämiseksi on otettava mukaan myös koulutuksen ulkopuolisia kriteereitä, joissa vaikutusten oletetaan tai tarkoitetaan ilmenevän koulutuksen jälkeen. Tässä on viivästetyn arvioinnin idea.

Viivästetyn arvioinnin pätevä ja luotettava toteuttaminen on kuitenkin sekä käytännöllisistä että tutkimusteknisistä ja -metodisista syistä varsin vaativa tehtävä. Se edellyttää useimmiten klassista koejärjestelyä jäljitteleviä tutkimusasetelmia koe- ja vertailuryhmineen ja useita mittauskertoja. Muutoksen mittaaminen vaatii mittareilta erityistä herkkyyttä, reliabilitiutta ja validiutta sekä myös muiden kuin koulutuksen muutosvaikutuksen huomioimista kriteerimuuttujassa.

Kun kasvatustieteellisessä evaluaatiossa tarkastelun painopiste on yleensä oppivassa yksilössä niin kasvatussosiologinen evaluaatio siirtää sen organisaatioiden ja järjestelmien, usein koko yhteiskunnan tasolle. Keskeiseen ase-

maan nousevat tällöin kysymykset koulutuksen roolista ja tehtävistä yhteiskunnassa. Onkin nähty, että koulutuksen olemassaolo yhteiskunnallisena instituutiona perustuu juuri sen positiivisiin vaikutuksiin sekä yksilöön että laajemmin koko yhteiskuntaan osajärjestelmien — ellei näin olisi, koulutusinstituutio häviäisi tarpeettomana pois.

Kasvatussosiologiselle lähestymistavalle on niin ikään ominaista yhteiskunnan rakenteellisten seikkojen korostaminen. Sekä funktionalistinen (tai konsensussteoreettinen) että konfliktiteoreettinen koulukunta edustavat tässä kohden yhdenmukaista näkemystä. Mutta kun funktionalistinen teoria lähtee siitä, että yhteiskunta eri osajärjestelmien pyrkii tasapainoon ja harmoniaan yhteisten arvojen ja normien ohjaamana, niin konfliktiteoria painottaa, että yhteiskunnassa on erilaisten, jopa vastakkaisen tavoitteiden pohjalta toimivia eturyhmittymiä, eikä yhteisistä arvoista ja tavoitteista näin ollen voida puhua. Funktionalistinen teoria katsoo, että koulutuksen tehtävänä on sosiaalista liikkuvuutta edistämällä saada yhteiskunnan kyky- ja tehtävä rakenne vastaamaan toisiaan ja yleensäkin tuottaa kykeneviä ja hallukkaita yksilöitä yhteiskunnassa tarvittaviin eri tehtäviin. Konfliktiteoria sen sijaan korostaa, että myös kasvatuksen ja koulutuksen alueella on ensisijainen kysymys vallasta l. siitä kuka saa määrätä yhteiskunnalliset tavoitteet ja mitä päämääriä ne palvelevat. Näitä päämääriä palvelemaan asettavat valtaa pitävät sitten myös kasvatuksen.

Rakenteellisen selityserusteen kriitikkistä on syntynyt viime vuosikymmenellä näkyväksi noussut nk. tulkinallisen sosiologian suuntaus, joka ammentaa perusteitaan monesta lähteestä: fenomenologiasta, etnometodologiasta ja symbolisesta interaktionis-

mista. Tulkinnallinen sosiologia väittää, että rakenteellista selityspäätöstä korostava suuntaus ei huomioi riittävästi ihmisen aktiivisuutta, kokemuksia, tilanteenmäärittelyä ja tietoista toimintaa — yleensä merkityssuhteiden pohjalta konstituoitunutta inhimillistä käyttäytymistä; ihminen on sille liiaksi vain vastaanottava ja reagoiva osapuoli, rakenteen determinoima. Tulkinnallinen lähestymistapa korostaa, että myös kasvatuksen ilmiötä tutkittaessa tulisi selityspäätökset rakentaa toimivan yksilön ”elämää maailmasta”, hänen omasta merkityksensä tulkintahorisointistaan käsin.

Koulutuksen taloustieteellisestä tutkimusperinteestä Vaherva ottaa relevanttina mukaan inhimillisen pääoman teorian. Inhimillisen pääoman teorian pohjalta voidaan koulutuksen vaikutuksia analysoida lähinnä kolmella tasolla: *mikrotasolla*, jolloin analysoidaan yksilön näkökulmasta sitä, miten koulutusinvestointi erilaisten vaihtoehtojen ollessa kyseessä tuottaa yksilölle (tavallisesti taloudellista) hyötyä; *mesotasolla*, jolloin analyysiyksikkönä on yrityksen tai organisaation taso ja selvitetään miten yrityksen koulutukseen käytämät panostukset edistävät sen varsinaista tavoitetta; ja *makrotasolla*, jolloin selvitetään koko yhteiskunnan tasolla ilmeneviä koulutuksen vaikutuksia esim. bruttokansantuotteen kasvuun.

Taloustieteellinen lähestymistapa soveltuukin mielestäni parhaiten juuri (taloudellista tulosta tavoittelevien) yritys- ja organisaatiotason tarkasteluun. Näin erityisesti sen vuoksi, että sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta katsoen koulutuksella on monia sellaisia (taloustieteellisesti mielessä koulutuksen luonteisia) vaikutuksia, joiden rahan määräistä tai yleensä taloudellista arvoa on mahdotonta, erittäin vaikeaa tai tarpeetonta arvioida, ja näin ollen pelkästään taloudellisesti tarkastellen tulisi koulutuksen kustannukset yliarvioiduksi ja hyödyt aliarvioiduksi. Sen sijaan yritystasolla olisi perusteltua pyrkiä koulutuksen arviointiin myös taloudellisin termein.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että inhimillisen pääoman teorian kohdistuneesta kritiikistä huolimatta sillä on edelleenkin merkitystä, ja erityisesti koulutus suunnittelun alueella nk. kustannus-hyöty-analyysi näyttäisi tarjoavan sovelluskelpoisia ratkaisuja. Niinpä arviointitutkimukseen voi tuskin kokonaan hylätä tätä koulutuksen taloudellisiin vaikutuksiin painottuvaa tarkastelutapaa.

Tutkimuksensa loppuksi Vaherva yhdistelee näistä aineksista eräänlaisen moniulotteisen hypoteettisen mallin koulutuksen vaikuttavuudesta. Arvioinnin kohteet voivat vaihdella formaalin koulujärjestelmän antaman koulutuksen ja aikuiskasvatuksen eri

alueiden välillä; tieteellinen ja käsitteellinen viitekehys saadaan kasvatustieteellisestä arvioinnista, kasvatustieteologisestä ja koulutuksen taloustieteestä; tarkastelutaso voi olla yksilössä, organisaatiossa tai yhteiskunnassa tai näiden yhdistelmä; arvioinnin aikaperspektiivi voi vaihdella välittömistä tuloksista jopa sukupolvien ylitse; arviointi voi olla luonteeltaan diagnostista, formatiivista, summatiivista ja ulkomaalaisista ja kohdistua resurssiin, prosessiin, tuotoksiin ja lopullisiin tuloksiin. Nämä kaikki ainekset ja ulottuvuudet voivat ainakin periaatteessa olla mukana myös samassa vaikutusanalyysissä, mutta käytännön tutkimustyössä lienee tarkoituksenmukaista rajata vain osa aineksista yksittäiseen tutkimukseen, muuten työ laajenee pois hallinnasta ja eklektisyyden vaara teoreettisen taustan osalta käy ilmeiseksi.

Vaherva on tällä tutkimuksellaan tehnyt tärkeän pääntekijän ja hyvää käsitteellistä pohjatyötä koulutuksen vaikuttavuuden empiiristä tutkimusta ajatellen. Vaikutavuustutkimus on ajankohdainen ja laajaa kiinnostusta viimeaikoina herättänyt tutkimusalue, jota selvitellessä joudutaan puuttamaan myös kansliapäällikkö Nummisen perämiin ”tosiolevaisiin kasvatuksen ja koulutuksen ongelmiin”.

Rainer Aaltonen

Käsikirja teollistuneiden maiden aikuiskasvatuksesta

Peterson ym. (eds.) 1982. Adult education and training in industrialized countries. New York: Praeger Publishers. 500 s.

Prager kustantamo on julkaissut yhdessä New Yorkin valtionyliopiston vertailevan kasvatustieteen keskuksen kanssa laajan teoksen aikuiskasvatuksesta eräissä teollistuneissa maissa. Vaikka vastaavia eri maiden aikuiskasvatustajärjestelmiä kuvaavia teoksia onkin olemassa jo useita (esim. OECD:n vuonna 1977 julkaisema "Learning opportunities for adults"), niin teos antanee eri maiden aikuiskasvatustajärjestelmistä kiinnostuneille runsaasti hyödyllistä ja suhteellisen uutta tietoa. Kirjan selkeä jäsentely, sen lopussa olevat nimi- ja asiahakemistot sekä suppeat bibliografiat eri maiden keskeisimmistä suunnittelu- ja tutkimusdokumenteista tekevät siitä hyödyllisen käsikirjan, josta on helppo löytää kulloinkin lukijaa kiinnostavat asiakokonaisuudet. Kirjan hinta (450 mk) taannee kuitenkin sen, ettei se tule kuulumaan kovinkaan monen aikuiskasvatustajan käsikirjastoon.

Kirjassa esitellään seuraavien maiden aikuiskasvatustajärjestelmiä: Australia, Kanada, Tanska, Saksan liittotasavalta, Ranska, Neuvostoliitto, Ruotsi, Yhdistynyt kuningaskunta (U.K) sekä Yhdysvallat. Kirjan ensimmäisessä luvussa luodaan lyhyt yleiskatsaus eri maiden aikuiskasvatuksen historiaan ja nykyiseen järjestelmään. Toisessa luvussa käsitellään eräiden valikoitujen väestöryhmien osallistumismahdollisuuksia näissä maissa. Tarkasteltavat väestöryhmät ovat: työntekijät (laajasti ymmärrettyinä), vanhukset, työelämään palaavat naiset, lasten vanhemmat ja lyhyen koulutuksen saaneet. Sitä miksi juuri nämä väestöryhmät on otettu mukaan ei tarkemmin perustella, mutta ilmeisesti ryhmät on

koettu jollakin tavalla aikuiskasvatuksen kannalta tärkeinä väestöryhminä. Jaottelua voidaan pitää hyvin perusteltuna, sillä onhan näillä ryhmillä kullakin omat erityiset opiskelutavoitteensa ja ongelmansa. Ainakin jaottelua voi pitää onnistuneempana kuin tavanomaista organisaatiopohjaista luokittelua. Mainittakoon että ensimmäisellä kohderyhmällä "työntekijöillä" (workers) tarkoitetaan kaikkia työelämässä toimivia henkilöryhmiä sekä myös työllisyyskoulutukseen osallistuvia. Kirjassa käytetäänkin myös käsitettä työelämään liittyvä koulutus (work-related training), joka kuvaa tarkemmin tässä osassa käsiteltäviä asioita. Tällainen otsake ei vaan olisi soveltunut kirjassa käytettyyn kohderyhmäluokitteluun. Kohderyhmittäinen tapahtuva tarkastelu on ehkä kirjan kiinnostavin ja antoisin luku. Siinä saa hyvän kuvan niistä keinoista, joita eri maissa on käytetty näiden erityisryhmien mukaansaamiseksi opiskeluun. Siinä käy myös selvästi ilmi, että eri maissa näiden ryhmien erityisongelmiin on kiinnitetty juomiota varsin eri tavoin. Tämä ilmenee erityisesti työhön palaavien naisten ja vanhusten kohdalla. Kirjan kolmannessa luvussa luodaan vielä lyhyt katsaus tarkasteltavissa maissa harjoitettuun aikuiskasvatustalouteen, koulutusohjelmiin ja järjestelmän rakenteeseen. Ilmeisesti julkaisumaasta johtuen kirjan neljäs luku on omistettu Yhdysvaltojen hallituksen harjoittaman aikuiskasvatustalouden lähempään esittelyyn. Tässä luvussa vertaillaan myös jonkin verran Yhdysvaltojen ja muiden maiden aikuiskasvatusta keskenään.

Eräs aina kiinnostava seikka on osallistumislukujen vertailu eri maiden kesken. Kirjan mukaan vuosittaiset osallistumisprosentit ovat seuraavanlaiset: Australia 13, Kana-

da 23, Tanska 17, Saksan liittotasavalta 11, Ranska 7, Neuvostoliitto 31, Ruotsi 29, Yhdistynyt kuningaskunta 15 ja Yhdysvallat 27. Vaikka tilastoinnissa on varmasti suuria eroja, kuvannevat nämä luvut suurin piirtein tilannetta eri maissa. Osallistumisluvut on kerätty vuosilta 1977 tai 1978. Meillä Suomessa ei ole tehty vastaavia laskelmia juuri noilta vuosilta, mutta Tilastokeskuksen selvityksen mukaan meillä osallistui vuonna 1980 noin 26% aikuisista erilliseen opintotoimintaan. Vaikka otamme huomioon pienen eron tutkimusajankohdissa (ilmeistä on että osallistumisluku oli meillä vuonna 1978 pari prosenttiyksikköä alhaisempi), niin voimme todeta, että meillä ei ole mitään hävettävää aikuiskasvatustalustemme kehitystasossa.

Kirjan puutteena voidaan pitää sitä, että se on yleisluonteeltaan kuvaileva. Siinä ei ole yrittäytäkään systemaattisesti vertailla ja analysoida tilannetta eri maiden kesken. Se jätetään lukijan tehtäväksi. Olisi odottanut, että kirjan toimittajat olisivat yhteenet edes jonkinlaisen lauseenvedon aineistosta ja arvion aikuiskasvatuksen kehitystilasta eri maissa. Valitettavana voi pitää myös sitä, että Neuvostoliiton osalta tiedot on koottu pelkästään amerikkalaisten toimesta, kun sen sijaan kaikkien muiden maiden kohdalla kirjoittajana on ollut joku k.o. maan aikuiskasvatuksen asiantuntija. Niinpä Neuvostoliittoa koskevat jaksot ovatkin muita suppeampia ja yleisempiä. Näistä puutteistaan huolimatta kirja sisältää runsaasti tietoa eri maiden aikuiskasvatuksen historiasta, nykyisistä järjestelmistä ja harjoitetusta aikuiskasvatustaloudesta. Tästä syystä sitä voi pitää hyödyllisenä käsikirjana alan suunnittelijoille ja tutkijoille.

Jukka Tuomisto

Rottapsykologiasta kognitiiviseen käänteeseen

Reijo Miettinen: Kognitiivisen oppimisen näkökulman tausta. Valtion koulutuskeskuksen julkaisusarja B n:o 24. Helsinki 1984. 193 s.¹⁾

Kiinnostus kognitiivista psykologiaa kohtaan on 1960-luvulta alkaen voimakkaasti kasvanut. Voidaan puhua ”kognitiivisesta käänteestä”. Reijo Miettisen teos on kokonaisuus kognitiivisen psykologian kehityksestä sekä sen yhteyksistä oppimis- ja opetusajatteluun ja tietoteoreettisiin ongelmiin. 1970-luvun lopusta alkaen tämä alunperin tutkijoiden piirissä tapahtunut käänne on levinnyt myös käytännön kouluttajien piiriin. Heille ei kuitenkaan tätä ennen ole ollut tarjolla hyvää, kriittistä yleisesitystä kognitiivisen käänteen eri suuntauksista ja teorioista. Miettisen teos täyttää tämän puutteen.

Ensin kirjassa esitellään kognitiivisen suuntauksen edeltäjät: 1800-luvun assosiaatiopsykologia, funktionalismi, behaviorismi ja hahmopsykologia. Niistä vaikutusvaltaisoina on behaviorismi (Watson, Skinner), joka ei tee periaatteellista eroa ihmisen ja eläimen oppimisprosessien välillä (siksi radikaalia behaviorismia on joskus nimitetty ”rottapsykologiaksi”). Oppimisen perusyksikkönä pidetään ärsyke-reaktiokytkentää, jolla selitetään myös kielellinen käyttäytyminen. Motivaation katsotaan perustuvan palkkioihin, rangaistuksiin ja ehdollistamiseen. Käyttäytyminen koostuu behaviorismin mukaan yksittäisistä reaktioista. Tietoisuuden ilmiöitä ja tietoteoreettisia kysymyksiä pidetään tieteeseen kuulumatomina.

Kognitiiviselle suuntaukselle taas on ominaista ”ihmisen

näkeminen tavoitteellisesti toimivana olentona, joka voidakseen toimia hankkii tietoa ulkoisesta todellisuudesta: Ympäristöstä saatavan tiedon aktiivinen muokkaus, tulkinna ja varastointi ovat oleellinen tekijä toimintaa ohjaavien ’sisäisten mallien’ muodostumisessa.” (s. 11) Tämän määritelmän alle mahtuu todellisuudessa useita suuntauksia, joita kirjassa erotetaan viisi: 1960-luvun amerikkalainen kognitiivinen psykologia (tietorakenteiden psykologia), tietojenkäsittelyn psykologia, oppimisen ja opetuksen tutkimuksen realistinen suuntaus, strukturalistiset näkemykset sekä kulttuurihistoriallinen koulukunta.

Läntisissä teollisuusmaissa on 1970-luvulla noussut kognitiivisen psykologian hallitsevaksi ”paradigmaksi” käsitys ihmisestä tietojenkäsittelyjärjestelmä, joka on ainakin osittain analoginen tietokoneen kanssa (esim. Newell ja Simon). ”Tästä tosiasia ei kuitenkaan seuraa, että tämän suuntauksen selitysmalli... olisi kehittynein tai itseltään selvä... samalla kun tietojenkäsittelyn paradigma on kehittynyt hallitsevaksi näkemykseksi, sen rajoituksiin kohdistuva arvostelu on lisääntynyt niin suuntauksen sisällä kuin ulkopuolellakin.” (s. 73) ”Inhimillinen ajattelu ei rajoitu muodollis-logiisiin operaatioihin — vain muodollis-logista ajattelua tai osaa siitä voidaan simuloida tietokoneen avulla.” (s. 93)

Viime vuosina on kasvavaa kiinnostusta herättänyt kulttuurihistoriallinen koulukunta (Vygotski), jonka nykyistä kehitysvaihetta voidaan kutsua toiminnan teoriaksi (Le-

ontjev, Lurija, Galperin, Davydov). Koulukunnan mukaan ”tietoisuus on ajatuksellista toimintaa, joka syntyy ja selittyy yksilön ulkoisesta, käytännöllisestä toiminnasta” (s. 140). Tutkimusyksiköksi ja ”tietoisuuden muodostajaksi” nostetaan esineellinen toiminta joka toteutuu tavoitteellisina tekoina. Paljon huomiota omistetaan henkisen teon muodostumisvaiheiden ja orientaatioperustan (Galperin) sekä teoreettisen yleistyksen (Davydov) tutkimukselle.

Tietorakenteiden psykologian edustajista on esitelty lähinnä Bruner (kognitiivisen kasvun teoria) ja Ausubel (assimilaatioteoria), strukturalisteista Piaget (”geneettinen strukturalismi”) ja Chomsky (”generatiivinen transformaatioteoria”) sekä realistisen suuntauksen kannattajista mm. Marton (syvä- ja pintaoppiminen).

Psykologian teoreettisilla ongelmilla on kiinteä yhteys oppimiseen. Kognitiivisen oppimisen näkökulman mukaan työntekijä on omaa työtoimintaansa ja pätevyytensä perusteita tietoisesti ja pitkäjänteisesti kehittävä ihminen. Tällaisen ammatillisen käytännön luominen on mahdollista, mutta vaikeampaa kuin perinteellinen, erillisvalmiuksia luova koulutus. Ihmiseltä vaaditaan laajaa tieteellistä yleissivistystä ja kykyä itsenäiseen teoreettiseen ajatteluun.

Miettisen kirja antaa paljon virikkeitä aikuiskoulutuksen ja yleensä koulutuksen ongelmien tutkimukselle ja soveltamiselle. Se on kiinnostava ja ajankohtainen.

Kalevi Rantanen

¹⁾VKK:n julkaisusarjassa B ovat ilmestyneet myös Kari Niinistö: Aikuiskoulutus ja sen evaluointi (n:o 23) ja Kari Toikka: Kehittävä kvalifikaatiotutkimus (n:o 25).

Laitosten julkaisusarjoja

Hämeenlinnan Opettajaopiston julkaisut

1/1979 Markus Sauri: Ta-
voitetaksonomioiden arvioin-
tia oppimistapahtuman kan-
nalta.

2/1979 Keijo Maaranen:
Ammattityön opettaminen.

3/1979 Olavi Räsänen:
Hämeenlinna-projekti: välira-
portti ajalta 1978—1979.

4/1980 Martti Salminen:
Kansanedustajien ammatti-
koulua ja ammatillista kurssi-
keskusta koskevat eduskunta-
aloitteet vuosina 1970—
1977.

5/1980 Ammattikoulujen
vieraitten kielten opettajien
seminaari Tampereella

14.—16.11. 1980.

6/1980 Juhani Honka: Am-
matillisten kurssikeskusten
opettajat ja opettajakoulutus-
tilanne v. 1980.

7/1980 Ammatillisten oppi-
laitosten opettajakoulutuk-
sen kehittäminen. Ammatilli-
sen opettajanvalmistuksen
projektiryhmän muistio.

8/1983 Timo Luopajarvi:
Ammattikoulujen ja ammatil-
listen kurssikeskusten opetta-
jien ja opettajiksi valmistu-
vien opetusasteista.

9/1983 Pauli Kettunen:
Eettisen ja elämäntarkastus-
sallisen kasvatuksen mahdol-

lisuudet ammatillisessa koulu-
tuksessa.

10/1983 Eerik Järvinen —
Timo Luopajarvi: Opetushar-
joittelun ohjaus ammatillisessa
opettajakoulutuksessa.

11/1983 Atro Alho — Pek-
ka Santakivi: Nuorisokulttuu-
ri oppilaantuntemuksen läh-
teenä ammattikoulussa.

12/1983 Timo Luopajarvi:
Ammattikouluopettajien ja
opettajiksi aikovien uranva-
lintamotiiveista.

Tilausosoite: Ammattikou-
lujen Hämeenlinnan opetta-
jaopisto, PL 182, 13101 Hä-
meenlinna.

Tampereen yliopiston Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisusarja

1/1972 Lehtonen Heikki —
Tuomisto Jukka: Aikuiskou-
lutukseen osallistuminen.
Teoreettinen prosessimalli.
(Painos loppunut)

2/1973 Harva Urpo: Kasva-
tustiede ja filosofia.

3/1973 Lehtonen Heikki —
Tuomisto Jukka: Kansalais-
opisto organisaationa. (Pai-
nos loppunut)

4/1973 Pantzar Eero: Ope-
tuksen sisältö ja aikuiskoulu-
tustehtävien toteutuminen va-
paassa kansansivistystyössä.
(Painos loppunut)

5/1974 Aaltio Sirkka-Liis-
sa: Täydennyskoulutuskeskus
avoimena yliopistona.

6/1975 Helminen Seppo —
Jalonen Ulla — Valkama
Hannu: Aikuiskouluttajan
ammattikäytäntö. (Painos
loppunut)

7/1975 Metsätähti Sinikka:
Aikuiskoulutuksen profes-
sionaalistuminen Saksan liittota-
savallassa. (Painos loppunut)

8/1976 Hiivala-Jakku Rit-

va: Freiren pedagogiikka.
(Painos loppunut)

9/1976 Lehtonen Heikki —
Tuomisto Jukka: Aikuisväes-
tön opinnollisen aktivoitumis-
muuttajan konstruoinnista ja
käyttökelpoisuudesta. (Pai-
nos loppunut)

10/1976 Kaipainen Lea —
Vuolle Pirkko: Ammattikas-
vatushallituksen alainen pro-
senttikurssitoiminta ammatil-
lisen aikuiskoulutuksen muo-
tona.

11/1978 Sirén Anja: Tutki-
mus Yleisradion äidinkielen
ohjelmasarjojen käytöstä ja
vastaanotosta syksyllä 1976.

12/1978 Sirén Anja: Tutki-
mus Yleisradion ruotsin kie-
len kurssin Träff käytöstä ja
vastaanotosta syksyllä 1978.

13/1979 Aaltonen Rainer
— Manninen Heikki: Aikuis-
opiskelu ja kulttuuripalvelus-
ten käyttö sosiaalisen osallis-
tumisen muotoina. (Painos
loppunut)

14/1980 Sihvonen Juha:
Työllisyyskoulutus työvoi-

man uusintamisen keinona.

15/1981 Soisalon-Soinin
Marjatta: Suomen vapaan
kansansivistystyön bibliogra-
fia 1956—1960.

16/1981 Taskinen Jorma —
Tuomisto Jukka (toim.): Ai-
kuiskasvatus 80-luvulla. Tut-
kimus ja kehittämistyön läh-
tökohtia. (Painos loppunut)

17/1982 Peltonen Matti:
Didaktisen optimoinnin teo-
rian soveltaminen ammatti-
kasvatukseen. Osa I: Suunni-
telma teorian empiiriseksi
koetteluksi.

18/1982 Tuomisto Jukka:
Työelämän aikuiskasvatus
Suomessa: kehityspiirteiden
ja nykytilan tarkastelua.

19/1983 Pantzar Eero: Ai-
kuiskasvatuksen uusia suun-
tia: vertaileva analyysi Suo-
men ja Pohjoismaiden tutki-
mus- ja kehittämistoiminnas-
ta. (Painos loppunut)

Tilausosoite: Aikuis- ja
nuorisokasvatuksen laitos,
Pyynikintie 2, 33230 Tampe-
re.

UNESCO:n julkaisuja

Directory of Adult Education Periodicals. Sisältää maittain perustiedot aikuiskasvatustlehdistä. 90 s.

Directory of Adult Education Documentation and Information services. Sisältää mm. hakemiston 154:stä kansallisesta dokumentaatiokeskuksesta 65 maassa ja 25:stä aikuiskasvatuksen abstraktipalveluksia tarjoavasta keskuksesta. 112 s.

Directory of Adult Educati-

on Training and Research Institutions. Sisältää perustiedot 79 maan 300 laitoksesta ja yliopistosta, jotka antavat aikuiskasvattajien ammatillista opetusta tai harjoittavat aikuiskasvatuksen tutkimusta. 287 s.

Directory of National Adult Education Co-ordinating Bodies. Aikaisemmin julkaistu nimellä National Boards, Councils and other Co-ordinating Bodies. Sisältää perustiedot 129 maan aikuiskasvatuksen kansallisista

yhteistoimintaelimistä. 167 s.

Terminology of adult education. Englannin, ranskan ja espanjan kielen aikuiskasvatuskäsitteiden sanakirja, jossa kukin peruskäsitteen sisältö määritellään. 154 s.

Unesco Adult education information notes. Muutaman kerran vuodessa ilmestyvä Unescon toimista kertova julkaisu. 12—16 s.

Tilausosoite: Adult Education Section, Unesco, 7, Place de Fontenoy, 75700 Paris, France.

Yliopistomaailmassa tapahtuu

Yhteiskunnallisen korkeakoulun ensimmäisen kansansivistysopin opettajan tri Zachris Castrénin muotokuva on lahjoitettu Tampereen yliopistolle. Castrén toimi kansansivistysopin opettajana vuosina 1928—1937. Häntä voidaan pitää aikuiskasvatuksen korkeakouluopetuksen uranuurtajana paitsi meillä Suomessa, myös kansainvälisestikin ajatellen, sillä kehittyneemmissäkin teollisuusmaissa alan korkeakouluopetus käynnistyi vasta 1930-luvulla.

Tohtori Castrénin muotokuvan on maalannut Tauno

Miesmaa vuonna 1938. Teos on kierrellyt usealla omistajalla ympäri maata, kunnes toimitusjohtaja Kauko Salmela lahjoitti sen nyt Tampereen yliopistolle. Näin tämä yliopiston ja aikuiskasvatuksen kannalta merkittävä taideteos on löytänyt lopulta oikean sijituspaikkansa.

* * *

Tasavallan Presidentti on myöntänyt professori Matti Peltoselle hänen pyytämänsä eron Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen professorin virasta 1. päivästä tammikuu-

ta 1985 lukien. Professori Peltonen siirtyy näin STK:n ja TKL:n vuonna 1982 perustaman Teollisuuden koulutusvaliokunnan alaisen koulutusyksikön johtajaksi, jota tehtävää hän on jo jonkin aikaa hoitanutkin virkavapaana professorin virastaan.

* * *

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksella tarkastettiin 17.10.84 fil.kand. Tero Aution liseniaattityö aiheesta Urpo Harvan kasvatustajattelu. Tarkastajina toimivat prof. Väinö Heikkinen ja apul.prof. Reijo Raivola.

Koulutustilaisuuksia ja konferensseja

Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus järjestää **Kouluttajaforumin** syksyllä 84 ja keväällä 85. Teemana on ryhmäprosessit ja systeemiajattelu ongelmanratkaisun ja päätöksenteon näkökulmasta. Alustajina mm. tutkija Pentti Hakkarainen, suunnittelija Jaakko Virkkunen, dosentti Antero Honkasalo ja vt. prof. Christer Carlsson.

Tiedustelut ja ilmoittautumiset: toimistos sihteeri Pirkko

Uotila, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Mikonkatu 13 A 31, 00100 Helsinki, puh. 90-1913185.

The International League for Social Commitment in Adult Education järjestää konferenssin Ruotsissa 22.—27.7.1985. Lisätietoja: Robert Höghielm, Stockholm Institute of Education, Box 34103, S-10026 Stockholm.

World Council and Assembly on Co-operative Education järjestää Edinburgissa,

Scotlannissa 2.—6.9.85 4. maailmankonferenssin aiheesta **Positive Partnerships**. Konferenssista saa lisätietoja ja sinne voi myös lähettää aiheeseen liittyviä esitelmätarjouksia os. The Chairman, Local Organising Committee, Fourth World Conference on Co-operative Education, Napier College of Commerce and Technology, Colinton Road, Edinburgh WH10 5DT, Scotland, United Kingdom.

Kirjoittajat

Rainer Aaltonen, hum.kand., Tampereen yliopiston projektitutkija

Aulis Alanen, yht.tri, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen vs. professori

Paula Aho, fil.yo.

Ari Antikainen, fil.tri, Joensuun yliopiston kasvatustieteen professori

Pertti Frilander, yht.kand., Työsuojeluhallituksen tutkija

Juhani Honka, kasv.tri, Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopiston rehtori

Jukka Katajisto, fil.kand., kouluhallituksen vapaan sivistystyön osaston tutkija

Helena Kekkonen, tekn.lis., Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön pääsihteeri

Markku Kämäräinen, yht.maist., Tampereen aluetyöterveyslaitoksen vs. kouluttaja

Kalevi Rantanen, tekn.yo.

Eila Riikonen, yht.maist., Tampereen aluetyöterveyslaitoksen koulutusjaoksen toimistopäällikkö

Pekka Ruohotie, fil.tri, Tampereen yliopiston kasvatustieteen apulaisprofessori

Tuomas Takala, yht...tri, Tampereen yliopiston sosiologian vs. apulaisprofessori

Jukka Tuomisto, fil.lis., Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen vs. apulaisprofessori

Seuraava Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatus 4/1984:een tarkoitettujen artikkeleiden tulee olla päätoimittajalla viimeistään 5.11.1984. Kirjoittajille tarkoitetut ohjeet on julkaistu Aikuiskasvatus 1/1984:ssä.