

• TUTKIMUSSEMINAARI

AIKUISKASVATUS 3/86

KANSANVALISTUSSEURA
&
AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti

numero 3/1986

6. vuosikerta

Päätoimittaja

Jukka Tuomisto
Tampereen yliopisto
Pyyrikintie 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 Tuomisto, Aulis Alanen,
Timo Toiviainen, 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.
Tilauhinta 50 mk/vsk 1986

Ilmoitushinnat

Koko sivu 800 mk,
puoli sivua 500 mk.

Toimitusneuvosto

Erkki Aho (pj.), Olavi Alkio,
Jouko Haavisto, Yrjö-Paavo
Häyrynen, Helena Kekkonen,
Seppo Kontiainen, Veli Lehtinen,
Liisa Korhonen, Jorma Turunen,
Lea Salminen ja Heikki Sederlöf.

Aikuiskasvatus ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Lehdessä julkaistaan tieteellisiä artikkeleita aikuiskasvatuksen alueelta sekä esitellään alan tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Tarkoituksena on myös osallistua aikuiskasvatuspoliittiseen 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>Aulis Alanen</i>	Aikuiskasvatuksen tutkimusseminaari	106
	Tutkimusseminaarin ohjelma	107
<i>Viljo Rasila</i>	Tampereen yliopiston tervehdys	108
<i>Aulis Alanen</i>	Suomen aikuiskasvatustutkimuksen nykynäkymiä	109
<i>Horst Siebert</i>	Aikuiskasvatustutkimus Saksan liittotasavallassa	116
<i>Eero Pantzar</i>	Aikuiskasvatustutkimuksen kansainväliset kehitysnäkymät	121
<i>Pirjo Ala-Kapee</i>	Aikuiskasvatustutkimus ja valtakunnallinen aikuiskoulutuspolitiikka	126
<i>Ritva Jakku-Sihvonen</i>	Aikuisdidaktisen tutkimuksen tila	129
<i>Tapio Vaherva</i>	Aikuiskasvatuksen sosiologinen tutkimus	132
<i>Urpo Sarala</i>	Työelämän koulutuksen ongelmia organisaation kehittämisen näkökulmasta	136
<i>Jukka Tuomisto</i>	Työelämän koulutuksen kehittäminen ja tutkimus	139
<i>Raimo Jaakkola</i>	Aikuiden opintoaktiviteetin tutkimuksesta	143
<i>Tytti Isohookana- Asunmaa</i>	Tutkimus osana valtakunnallista kehittämistyötä	145

Keskustelua tutkimuksen suuntaamisesta

<i>Kari Purhonen</i>	Mitä teollisuus odottaa aikuiskoulutuksen tutkimukselta	149
<i>Kari Lampikoski</i>	Monimuoto-opetus ja tutkimus	152
<i>Juha Sihvonen</i>	Mitä kansalais- ja työväenopistot odottavat tutkimukselta	153
<i>Olavi Alkio</i>	Mitä hallinto odottaa aikuiskasvatuksen tutkimukselta	155
<i>Jorma Turunen</i>	Mitä sivistysjärjestöt odottavat tutkimukselta	157
<i>Antti Kauppi</i>	Ongelmana tutkijoiden ja käytännön vuorovaikutus	158
<i>Urpo Sarala</i>	Tutkimus hallinnon ja kehittämistyön apuna	160

Jälkiarviointia

<i>Arvo Oksanen</i>	Kommentteja aikuiskasvatuksen tutkimusseminaarin tiimoilta	161
<i>Marja-Liisa Kont- tinen, Heli Kuusi & Lea Salminen</i>	Ammattikasvatuksen näkökulma	164

Uutta kirjallisuutta

Uutisia

Kirjoittajat

Aikuiskasvatuksen tutkimusseminaari

Tämän lehden sisältö on koottu Tampereen Varalassa 19.—21.8. pidetyn aikuiskasvatustutkimuksen nykytilaa ja kehittämistarpeita käsittelevän seminaarin aineistosta.

Aloitteen seminaarin järjestämisestä teki opetusministeriö kehottaen keväällä 1985 aikuiskoulutusneuvostoa esittämään sitä koskevia näkökohtia. Neuvosto ehdotti syksyllä 1985, että opetusministeriö järjestäisi ”aikuiskoulutustutkimusta koskevan teemaseminaarin, jonka tavoitteena olisi virittää kiinnostus alan tutkimusta kohtaan sekä tuoda esiin tärkeitä tutkimuskohteita”. Opetusministeriö päätti tammikuussa 1986 antaa seminaarin valmistelun ja järjestämisen Tampereen yliopiston tehtäväksi kutsuen valmistelutyötä johtamaan professori Aulis Alasen. Edustajikseen valmisteluryhmään ministeriö nimesi korkeakouluneuvos Anneli Mäkisen ja apulaisosastopäällikkö Olavi Alkion. Suunnittelun alettua valmistelutyöryhmään kutsuttiin lisäksi professori Seppo Kontiainen Helsingin yliopistosta ja apulaisprofessori Tapio Vaherva Jyväskylän yliopistosta. Käytännön järjestelyistä huolehti Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja sen edustajana oli työryhmässä koulutussuunnittelija Hilikka Raittila.

Opetusministeriön edustajat pitivät tärkeänä, että seminaari olisi niin ohjelmaltaan kuin osallistujien osalta laaja-alainen; tarkoituksena oli eräänlaisen tietoisun tapaan kiinnittää yliopistoväen, valtionhallinnon ja käytännön edustajien huomiota aikuiskasvatustutkimukseen ja toisaalta saada esille odotuksia ja ideoita tutkimuksen suuntaamisesta.

Yli sadan henkilön osallistujamäärä oli odotettua suurempi. Kun organisaatioille osoitettu kutsumis- ja kiintiömenettely ei — mm. virkamieslakon vuoksi — täysin toiminut, osallistujajoukko ei jakautunut niin tasasuhteisesti kuin oli toivottu. Yliopistotutkijain osuus jäi vähäiseksi ja käytännön edustajista elinkeinoelämän henkilöstökoulutuksen organisaatiot olivat aliedustuneita.

Järjestäjien näkökulmasta seminaari kokonaisuutena täytti kuitenkin käsittääkseni kohtuulliset odotukset. Alustajiksi onnistuttiin saamaan varsin hyvin ne asiantuntijat, joita tavoitettiin. Erityisen arvokasta oli että kansainvälisiä näkymiä saatiin valottamaan kaksi alansa johtavaa tutkijaa, professorit Horst Siebert ja Kjell Rubenson. Sain sen vaikutelman että näiden esityksiin oltiin myös varauksettomimmin tyytyväisiä. Psykologisen tutkimuksen esittely jäi yhteisensattumien vuoksi ohjelmasta ja kahden sairaustapauksen takia jouduttiin jaostoalustuksiin tekemään vastaavat henkilömuutokset. Keskustelu, jota varten aikaa olisi tietysti saanut olla enemmän, oli aktiivista ja asiapitoista. Konkreettisia tutkimusideoita ja kehittämisehdotuksia ei kolmantena päivänä ehkä tullut aivan odotetulla tavalla.

Valmistelevan työryhmän ajatuksena oli että Varalan seminaari olisi yleiskatsauksellinen avaus jatkuvalla, määrävällein toistuvien tutkimusseminaarien sarjalle. Tässä tarkoituksessa osallistujia pyydettiin täyttämään lomake, jossa tiedusteltiin uusia seminaareja koskevia odotuksia ja ideoita. Kuten tavallista lomakkeen täytti vain pieni osa osallistujista (22). Vastajaat pitivät seminaarien järjestämistä ”erittäin tarpeellisena” ja tarkemmat ehdotukset olivat samansuuntaisia kuin valmisteluryhmänkin kaavailut: seminaarit tulisi eriyttää esimerkiksi tutkijain keskinäisiin tapaamisiin, tutkijain ja hallinnon yhteistilaisuuksiin sekä Varalan seminaarin tapaisiin mutta kohderyhmää jäsentäen ja osallistujamäärää supistaen.

Opetusministeriöllä on Varalan kokemusten perusteella mitä ilmeisin tilaus jatkaa aikuiskasvatustutkimuksen seminaarien järjestämistä yhteistyössä niiden yliopistojen kanssa, joissa aikuiskasvatusta on oppiaineena.

Aulis Alanen

Aikuiskasvatuksen tutkimusseminaarin ohjelma

Teema: Aikuiskasvatustutkimuksen nykytila ja kehitystarpeet

Yleistavoite: Koota ja välittää tietoa aikuiskasvatuksen ja sen edellytyksiin kohdistuvan tutkimuksen nykytilasta, inventoida tutkimustarpeita ja -resursseja sekä virittää kiinnostusta alan tutkimusta kohtaan.

Tiistai 19.8. KANSAINVÄLISIÄ NÄKÖALOJA

- | | | |
|-------------|--|---|
| 13.00—13.15 | Tampereen yliopiston tervehdys | vararehtori Viljo Rasila |
| 13.30—15.00 | Aikuiskasvatuksen tutkimus kehittyneissä koulutusyhteiskunnissa | professori Kjell Rubenson ¹⁾ |
| 15.30—17.00 | Eurooppalainen aikuiskasvatustutkimus länsi-saksalaisesta näkökulmasta | professori Horst Siebert |
| 18.00—18.30 | Aikuiskasvatuksen tutkimustoiminta neljässä Pohjoismaassa ja Saksan liittotasavallassa | KT Eero Pantzar |
| 18.30—20.00 | Keskustelua ulkomaisten asiantuntijoiden kanssa | |

Keskiviikko 20.8. TUTKIMUKSEN NYKYTILA SUOMESSA

- | | | |
|-------------|---|--|
| 9.30—10.00 | Avauspuheenvuoro | opetusministeri Pirjo Ala-Kapee |
| 10.00—12.00 | Suomen aikuiskasvatustutkimuksen nykytilaa | professori Aulis Alanen |
| 13.00—13.40 | Aikuisedidaktinen tutkimus | FT Ritva Jaku-Sihvonen |
| 13.50—14.30 | Aikuiskasvatuksen sosiologinen tutkimus | apul.prof. Tapio Vaherva |
| 15.00—17.00 | Jaostotyöskentelyä | |
| | Jaosto A. Työelämän koulutus | FL Urpo Sarala ja
FL Jukka Tuomisto |
| | Jaosto B. Aikuisten opintoaktiivisuus | YK Raimo Jaakkola
dosentti Terttu Gröhn ²⁾ |
| 18.00—19.30 | Tutkimuskäräjät. Kantajina tutkimuksen käyttäjät, vastaajina tutkijat. Yleistä keskustelua. | |

Torstai 21.8. TUTKIMUSTARPEET JA -MAHDOLLISUUDET

- | | | |
|-------------|---|--|
| 9.00— 9.30 | Tutkimus osana valtakunnallista kehittämissuorituksia | Aikuiskoulutusneuvoston pj.
FT Tytti Isohookana-Asunmaa |
| 9.30—12.00 | Mitä kenttä odottaa tutkimukselta? | |
| 13.00—15.00 | Hallinnon ja käytännön edustajien puheenvuoroja. Tutkimuksen edustajien kommentteja. Keskustelua. | |
| | Seminaarin päättäminen | |

¹⁾ Kjell Rubensonin alustus julkaistaan myöhemmin.

²⁾ Terttu Gröhnin alustus korkeakouluopiskelijoiden käsityksistä on julkaistu Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen sarjassa Tutkimuksia 107, Seppo Kontiainen (toim.) Näkökulmia aikuiskoulutuksen tutkimukseen.

Tampereen yliopiston tervehdys

Hyvät seminaarin osanottajat Tampereen yliopiston puolesta toivotan teidät tervetulleiksi Tampereelle ja tähän seminaariin. Seminaari on järjestetty opetusministeriön ja Tampereen yliopiston täydennuskouluskeskuksen yhteistyönä ja opetusministeri Ala-Kapee tulee itse huomenna esittämään avauspuheenvuoron. Käytännön järjestelyistä on huolehtinut täydennuskoulutuskeskus.

Seminaari on kokoontunut selvittämään ja pohtimaan aikuiskasvatuksen tutkimusta: mitä siinä on tehty, mitä ollaan tekemässä ja mitä pitäisi tehdä. Yliopiston kannalta katsoen on mieluisaa, että olemme saaneet olla mukana järjestelyissä. Onhan Tampereen yliopistolla aikuiskasvatuksen opetuksessa ja tutkimuksessa jo pitkä ja vankka perinne.

Tampereen yliopisto toimi aikaisemmin Yhteiskunnallisen Korkeakoulun nimellä ja jo sitä ennen se oli toiminut Kansalaiskorkeakouluna. Jo vuonna 1928 Kansalaiskorkeakouluun perustettiin tutkinto, jonka nimi oli ”opettajatutkinto kansansivistystä varten”. Tutkinto jäi sellaisenaan lyhytikäiseksi, mutta sen mukana syntyi samalla uusi oppiaine, kansansivistysoppi, jonka nimi sittemmin on muuttunut nykyiselleen aikuiskasvatukseksi. On myös syytä korostaa, että kun Yhteiskunnallinen Korkeakoulu aikanaan pääsi nousemaan akateemisten korkeakoulujen kastiin ja sai ensimmäiset professorinsa, korkeakouluun ensimmäiseksi nimitetty professori oli kansansivistysopin professori Urpo Harva. Samoin aikuiskasvatuksen piiriin luettava Tampe-

reen yliopiston täydennuskoulutuskeskus on laatuaan vanhin maassamme.

On tietenkin suuri ero sillä, mitä oli kansansivistysoppi 1920-luvulla ja mitä on aikuiskasvatus oppiaineena ja tieteenalana tänä päivänä. Eräs olennainen uusi piirre on se, mikä tulee esiin tämän seminaarinkin ohjelmassa, eli jako ammatilliseen ja ns. yleissivistävään aikuiskoulutukseen. Kärjistäen voitaisiin puhua jopa ammatillisesta aikuiskoulutuksesta ja yleissivistävästä aikuiskasvatuksesta.

Kärjistän tätä eroa edelleen. Erittäin voimakas tutkimustarve kohdistuu tällä hetkellä aikuisdidaktiikkaan. Asia ei ole uusi, mutta siinäkin painotukset ovat muuttuneet. Ammatillisen koulutuksen didaktiikalle asettamat vaatimukset ovat ilman muuta selvät, mutta niin paradoksaalista kuin se onkin, myös ns. vapaa yleissivistävä opiskelu edellyttää mahdollisimman tehokkaita menetelmiä. Samalla on nousut lähes polttavaksi kysymys siitä, mikä tieto ja taito on todella hallittava ja mitä voidaan karsia ja on karsittava. Tämä ongelma tulee yhä vaikeammaksi sitä mukaa, mitä kauemmas mennään puhtaasti ammatillisesta työ- koulutuksesta.

Kokonaisuutena katsoen aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen kenttä on tällä hetkellä jo niin laaja, että se vetää vertoja varsinaisen koulutuksen koulutukselle, ja se on yhä kasvamassa. Siksi myös kaikki se, mitä tässä seminaarissa tapahtuu, kumuloi tällä hetkellä ehkä hyvinkin voimakkaasti. Yliopiston puolesta toivotan seminaarille menestystä.

Suomen aikuiskasvatustutkimuksen nyky näkymiä

Alanen, Aulis 1986. Suomen aikuiskasvatustutkimuksen nyky näkymiä. Aikuiskasvatus 6, 3, 109—115. — Aikuiskasvatukseen kohdistuva tutkimus on Suomessa ollut 80-luvullakin varsin vähäistä, mikä ei voimavarojen niukkuutta ajatellen ole yllättävää. Ilahduttavaa on että kasvuvauhti on viime vuosina selvästi nopeutunut. Yliopistoissa harjoitettu alan tutkimus on yleensä ollut teoreettisesti orientoitunutta. Muiden organisaatioiden toimeenpanemassa suunnittelututkimuksessa taas on kovin usein tyydytty pintaselvityksiin. Kun käytännön kehittämistyössä on haluttu tutkimuksen vetoapua, olisi huomattava että käytäntöä palvelee myös — ja ehkä parhaiten — sellainen teoreettisin tavoitein tehty tutkimus, joka luo suunnittelullekin yleistä tiedollista perustaa ja ajatteluvälineitä. Suunnittelututkimuksenkin olisi täytettävä tieteellisen tiedonhankinnan käsitteelliset ja metodiset alkeisvaatimukset.

Aikuiskasvatukseen kohdistuvan tutkimuksen nykytila ansaitsisi perusteellisen tieteellisen arvioinnin. Käsittelen tässä kuitenkin tutkimuksen näkymiä pitäen seminaarin tehtävän mukaan silmällä yhteyksiä käytännön kehittämistyöhön. Tarkastelukulmasta seuraa että esitän vain vähän viittauksia yksittäisiin tutkimuksiin. Tekstiä on muokattu alkuperäisestä luentoesityksestä. Alkuperäinen alustuksen luonne ja viittaukset esittämisyhteyteen on säilytetty.

Määrä kasvaa — entä laatu?

Aikuiskasvatusta käsitteleviä tutkimuksia on 1980-luvun Suomessa raportoitu tähän mennessä keskimäärin kymmenkunta vuotta kohti. Arvio edellyttää, ettei käsitettä aikuiskasvatustutkimus määritellä kovin tiukasti eikä tölle aseteta ankaria tieteellisyysvaatimuksia. Jos kriteerejä vielä väljennetään, päästään kenties kaksinkertaiseen lukuun. Se tosiasia, että alan tutkimus on edelleen vähäistä, ei kriteerien väljennyksellä muuksi muutu. Havainto ei ole mitenkään yllättävä, kun tunnetaan tutkimusperinteen lyhyys ja kapeus sekä ennen muuta nykyisten voimavarojen pienuus. Kasvuvauhti on kuitenkin selvästi voimistunut: kymmenen viime vuoden aikana tehtyjen tutkimusten määrä on moninkertainen verrattuna siihen, mikä oli edeltäneiden kolmen vuosikymmenen aikaansaannos yhteensä.

Tieteellisestä tasosta on paljon vaikeampi esittää yleisarviota. Jo tradition ja nykyisten resurssien vaatimattomuudesta voi päätellä, ettei laadullinenkaan yleistaso ole päässyt kohoamaan kovin korkealle. Aikuiskasvatustutkimuksen kansainvälisessä vertailussa, esimerkiksi muita pohjoismaita mittapuuna pitäen, meillä ei luullakseni ole kuitenkaan pahemmin ujostelemisen aihetta. Seminaarimme ruotsalainen asiantuntija Kjell Rubenson suositti jokin vuosi sitten amerikkalaisille julkaisumme *Adult Education in Finland* seuraamista ja antoi siinä esitellyistä tutkimuksista näinkin mairittelevan lausunnon: "These studies are, with respect to standards in adult education, usually of an excellent quality" (Rubenson 1982). Pantakoon merkille Rubensonin varaus: ottaen huomioon että kysymys on aikuiskasvatuksesta. Näkymät muuttuvat, jos vertailukohtia haetaan lähimmistä perustieteistä, kuten psykologisen tai sosiologisen tutkimuksen teoreettisesta tasosta.

Tutkimuksen vauhtiin pääseminen lupaillee joka tapauksessa tieteellisen tasonkin kohoamista. Sille luovat edellytyksiä oman tiedeyhteisön vahvistuminen, tutkimusryhmien muodostuminen ja niiden keskinäisen vuorovaikutuksen kuten myös käytännön laajentuvan kiinnostuksen vilkastuttama keskustelu. Alan huomioarvon kohoaminen parantane mahdollisuuksia nuorten tutkijain rekrytoimiseen. Ratkaiseva kysymys on — niin jankkaavalta

kuin huomautuksen toistaminen saattaa kuulostaakin — paranevatko taloudelliset mahdollisuudet. Valtion aikuiskasvatukseen osoittamien tutkimusmäärärahojen kääpiömäisyys on yleisessä tiedossa. Vielä merkityksellisempänä pidän sitä, että yliopistoissa on aikuiskasvatukseen erikoistuneita tutkijoita ja opettajia kaikkiaan alle kymmenen.

Teoreettisesti orientoituvia ja suunnittelututkimus

Tiedepoliittisessa keskustelussa on ajankohdaisena huolen aiheena ollut soveltavan tutkimuksen suosiminen perustutkimuksen kustannuksella (esim. Allardt 1986). Varsinkin yliopistoväki on yrittänyt jälleen muistuttaa, että teoriaa kehittävä tutkimus on välttämätöntä myös käytännön ongelmiin suuntautuvan soveltavan tutkimuksen edistymiselle. Hallituksen on asettanut tavoitteeksi perustutkimuksen suhteellisen aseman vahvistamisen. Miten tämä kysymyksenasettelu sopii aikuiskasvatukseen ja sen tutkimustarpeiden arvioimiseen?

Käsitepari perustutkimus — soveltava tutkimus ei toimi kasvatustieteissä kovin hyvin niiden käytännöllisen perusluonteen vuoksi. Kun tarkastellaan aikuiskasvatustutkimuksen kaksijakoista suhdetta yhtäältä teoreettisiin ja toisaalta käytännön kehittämisen tavoitteisiin, on perustutkimuksen sijasta relevantimpaa käyttää käsitettä *teoreettisesti orientoitunut tutkimus* ja erottaa siitä käsitteellisesti *suunnittelututkimus*, jonka tehtävänä on käytännön suunnittelutarpeiden mukaan hankkia ja järjestää tietoja kulloistakin suunnittelukohdetta kuvaavista tosiseikoista sekä ennakoita tai arvioida muutoshankkeiden seurauksia pyrkimättä uusiin saavutuksiin ongelmien teoreettisen hallinnan suunnassa (vrt. käsitepariin research-oriented vs. policy-oriented).

Kun aikuiskasvatuksen teoreettisesti orientoitunut tutkija etsii ilmiöiden pinnan alta olennaisia merkitysyhteyksiä tai pyrkii kasvatustodellisuuden selkeämpään käsitteelliseen jäsentämiseen, hän saattaa käytännön kehittäjän näkökulmasta liikkua etäällä pikaista ratkaisua vaativista miten menetellä -kysymyksistä. Mutta myös käytännön innovaatioiden kehittelyyn tähtäävä tutkimus voi olla hyvinkin teoreettisesti orientoituvaa: käytännön toimintamalli muotoutuu sitä mukaa kuin sen teoreettiset perusteet vaihe vaiheelta selkeytyvät. Tuore esimerkki on kognitiivisille oppimisteorioille perustuva didaktinen kehittäminen, joka on lupaavalla tavalla ulottunut aikuisopetukseenkin (Miettinen 1985 kuvaa tämännäköisen ke-

hittelyprosessin etenemistä).

Teoreettinen orientoituminen vaihtelee monenasteisesti tutkimuksesta toiseen eikä käyttämäni jaottelu ole mitenkään selvärajainen. Syventymättä tarkempaan käsitteiselvittelyyn vastaan edellä esittämäni kysymykseen lyhyesti: myös aikuiskasvatuksen kehittymisen kannalta on olennaisen tärkeää että teoreettisesti orientoituvaa tutkimusta painotetaan voimavarojen jaossa riittävästi.

Havaintoja 1980-luvun tutkimustoiminnasta

Aikuiskasvatukseen kohdistuva tutkimus on määrällisen kasvun ohella sisällöllisesti monipuolistunut ja suuntautunut monille aikaisemmin tutkimatta jääneillekin alueille. Eero Pantzarin seminaaria varten kokoama tutkimusluettelo vahvistaa tämännäköisiä arviointejä monin kiinnostavin esimerkein (Pantzar 1988). Pitemmälle meneviä yleistyksiä ei luettelon perustalla voida tehdä kuin selvin varauksin: siitä puuttuu aika joukko 80-luvulla valmistuneita ja vireillä olevia hankkeita, jotka olisivat täyttäneet asetetut kriteerit siinä kuin nyt mukana olevatkin.

Pitänee joka tapauksessa paikkansa, että pääosa 1980-luvun tutkimuksista on tehty korkeakouluissa mutta että kasvu on ollut nopeinta niiden ulkopuolella (vrt. Pantzar s. 3). Tarkastelen seuraavassa aluksi korkeakouluissa harjoitettua tutkimusta (kaikkiin valmistuneisiin raportteihin ja tutkimussuunnitelmiin en ole perehtynyt).

Kymmenen vuotta sitten Suomen Akatemian koulutustutkimuksen jaosto totesi, ettei aikuiskasvatusta ollut — gradu-töitä lukuunottamatta — tutkittu juuri muualla kuin Tampereen yliopistossa (Koulutustutkimuksen... 1977, 20). Samoihin aikoihin Helsingin yliopistoon tuli aikuiskasvatusta oppiaineeksi ja perustettiin kasvatustieteen, erityisesti aikuiskoulutuksen, professuuri. Tästä alusta on lyhyessä ajassa päässyt vauhtiin merkittävä aikuiskasvatukseen erikoistunut tutkimustoiminta (Kontiainen 1985). Viime aikoina on aikuiskasvatukseen liittyvä tutkimusta alettu enenevässä määrin harjoittaa muidenkin yliopistojen kasvatustieteellisissä laitoksissa, jossakin määrin myös muissa tiedekunnissa, samoin teknillisissä ja kaupporkeakouluissa.

Yliopistojen aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen laitoksissa 80-luvulla harjoitettua aikuiskasvatustutkimusta luonnehtivat pika-analyysini mukaan seuraavat sisällölliset tunnuspiirteet:

1) Valtaosa tutkimuksista on teoreettisesti orientoituneita; tavoitteeksi on asetettu teoriaa kehittävä uuden tieteellisen tiedon tuottaminen. Edellä suunnittelututkimuksiksi määriteltyjen töiden osuus on näissä laitoksissa ollut pieni. Yleensä tutkitut ongelmat ovat samalla käytännön kehittämistehtävienkin kannalta ilmeisen kiinnostavia ja tärkeitä. Tästä saa jonkinlaisen kuvan jo tutkimusteemoja silmäilemällä. Pöiminen Helsingin ja Tampereen aikuiskasvatustutkimuksen uusimmista ohjelmista muutaman sattumanvaraisen esimerkin: suunnitelmallinen muutos ja aikuiskoulutuksen suunnittelu, arkkokokemuksesta oppiminen, toiminnan teoria ja kehittävä työntutkimus, koetun koulutustarpeen eriytyminen, henkilöstökoulutuksen mahdollisuudet teollisuusyrityksen kehittämisessä; teollisuuden koulutustehtävien kehittyminen, aikuisten oppimistyylit, teleasentajien ammatillisen lisäkoulutuksen vaikuttavuus, sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen.

2) Tutkimuskohteiden ja -ongelmien kirjo on laaja ja monipuolinen. Käänteisesti se merkitsee voimavarojen hajottumista; johonkin ongelmakokonaisuuteen pitkäaikaisesti ja usean tutkijan voimin keskittyviä, tutkimus tutkimukselta eteneviä hankkeita on toistaiseksi ollut vähän jos lainkaan. Hajottuminen on nykyisessä kehitysvaiheessa ollut ilmeisen väistämätöntä. Yliopistotutkijain omaa tehtävänvalintaa ei voida eikä pidä painoalue suunnitelmalla kiinteästi säädellä. Sen sijaan yliopistojen osallistuminen toimeksiantotutkimuksiin on aikuiskasvatuksen alueella ollut tähän saakka niin vähäistä, että sitä olisi käsitättäväksi mahdollista huomattavasti lisätä, kunhan sitä varten voidaan palkata omat tutkijansa ja taa riittävän tieteellisen tason edellytykset.

3) Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta tutkimukset ovat perustuneet eri tavoin hankittuun empiiriseen aineistoon. Metodologisessa otteessa ja menetelmien käytössä on havaittavissa avartumista. On irtauduttu ahtaimmasta positivistisesta empirismistä, jolla ei aikuiskasvatustutkimuksessa tosin ole ollutkaan selkeää valta-asemaa kuin pedagogisessa kasvatustieteessä (aikaisemmasta kehityksestä ks. Tuomisto 1985 ja Aaltonen 1982).

4) Käytännön tehtäväalueista on eniten tutkittu ammatillista aikuiskoulutusta, siitä erityisesti henkilöstökoulutusta. Yliopistojen oma avoin korkeakouluopetus on virittänyt tutkimustakin, sen merkitystä vain rajoittavat harmillisen usein suunnittelututkimukselle ominaiset heikkoudet. Vapaa sivistystyö on viime vuosina jäänyt suhteellisen vähälle niin yliopis-

tojen kuin muussakin tutkimuksessa. Tätä jaottelua arvioitaessa on tärkeä pitää mielessä, että huomattava osa tutkimuksista ei luokitunut käytännön tehtävälohkojen mukaan (vrt Pantzar 1986, 4). Mitä enemmän tutkimuksessa painottuu teoreettinen orientaatio, sitä laajemmin sen merkitys oletettavasti ulottuu käytännön eri alueille.

Yliopistojen ulkopuolella harjoitettu tutkimustyö on pääasiallisesti tuottanut suunnittelututkimukseksi katsottavia julkaisuja. Merkittävä poikkeus on Valtion koulutuskeskuseen julkaisusarja, joka ansaitsee muutenkin erityismaininnan. VKK:n raporttien sarja, joka on tähän asti keskittynyt didaktiikkaan ja henkilöstökoulutukseen, on karttunut nopeasti ja suuntautunut varsin vahvasti teoreettisiin tavoitteisiin.

Muut aikuiskasvatusta tutkineet laitokset ja järjestöt ovat tarkastelukaupana tuottaneet yleensä yhden tai pari raporttia kukin. Tämän tapaista "muiden organisaatioiden" suunnittelututkimusta on ilmeisesti harjoitettu paljon enemmän kuin sekundaarilähteiden perusteella tiedetään ja aktiivisuus on selvästi laajenemassa muihin valtion, kunnallisten ja yksityisen elinkeinoelämän laitoksiin sekä järjestöihin. Enimmäkseen on tosin tyydytty selvityksiin, jotka eivät täytä väljäkään tieteellisen tutkimuksen kriteereitä. Erikseen on syytä mainita ammattikasvatustalouden ja kouluhallituksen kokeilutoiminta, jonka tieteellisen perustan vahvistamiseen olisi sekä tarvetta että mahdollisuuksia.

Valtion tilastokeskus ja jotkin muut laitokset, kuten lääninhallitusten kouluosastot ovat tehneet alamaamme käsitteleviä tilastaselvityksiä, jotka ovat hyödyllisiä käytännön suunnittelun lisäksi myös tutkimukselle ja opetukselle.

Suuntautuminen eri teoria-alueille

Tutkimustiedon niukkuus ja aukollisuus tulee korostuneesti näkyviin, kun tarkastellaan sen sijoittumista laajan ongelmakentän eri teoria-alueille. Ulkopuolelta katsoen aikuiskasvatus saattaa näyttää kasvatustieteen suppealta ja suhteellisen yhtenäiseltä kohdealueelta. Tosiasiallisesti aikuiskasvatustutkimus jakautuu keskeisiin teoria-alueisiin samoin kuin pedagoginen kasvatustiedekin: tarvitaan aikuiskasvatuksen filosofista, psykologista, sosiaalipsykologista, sosiologista, historiatieteellistä ja didaktista tutkimusta. On muitakin tutkimusalueita, jotka eivät luokitut edellä lueteltuihin, kuten aikuiskasvatuksen taloustieteellinen ja vertaileva tutkimus (Alanen 1985, 44—100).

Kun teoreettisesti suuntautunutta tutkimusta on kaiken kaikkiaan vähän, sen kehitys ei millään yksittäisellä teoria-alueellakaan ole ollut kovin voimallista. **Aikuiskasvatuksen sosiologia** on viime vuosikymmeninä ollut muita suosittumpi tutkimusalue, mitä käytännön ongelmien luonteen lisäksi selittää tietty Tamperen yliopiston perinne. On kyllä totta, kuten Vaherva seminaariesitelmässään viittasi, että läheskään kaikki osallistumisen ja muun aikuiskasvatuskäytännön yhteiskunnallisiin tekijöihin suuntautuneet tutkimukset eivät teoreettiselta otteeltaan ole olleet kovin sosiologisia.

Aikuisopetuksen teorian kehittäminen ja empiirinen tutkimus jota aikaisemmin harjoitettiin hyvin vähän, on viime aikoina päässyt lupavaan vauhtiin. Tätä aluetta käsittelee Jakkusihvonen esitelmässään, joten en jatka siitä pitempään.

Aikuiskasvatustoimintaan ja aikuisuuteen kasvatuksen näkökulmasta suuntautuva **psykologinen tutkimus** on näihin saakka ollut valitettavan vähäistä, kun ei oteta lukuun psykologis-pohjaista aikuisdidaktiikan kehittälyä. Sen sijaan aikuisten elämänkulkuun, ikääntymiseen ja oppivuuteen kohdistuva muu psykologiatieteellinen tutkimus on viime aikoina merkittävästi voimistunut, mistä aikuiskasvatuksenkin teorianmuodostus ja tutkimus tulee hyötymään. Hyvä esimerkki on aikuisuuden kausiin ulottuva elämänkaaritutkimus, josta psykologien lisäksi ovat kiinnostuneet mm. gerontologit ja sosiologit. Samalla tavoin psykologinen ja sosiologinen elämäntapatutkimus avartaa kokoavine tarkastelutapoineen aikuiskasvatuksen todellisuudenkuvaa, vaikka ei itse kasvatuksellisiin kysymyksenasetteluihin puutukaan.

Kaikkein vähimmälle on perustieteiden mukaan jäsenyvistä tutkimusalueista jäänyt **aikuiskasvatuksen historia**. Näin on laita siitä huolimatta, että kulttuurihistoriallisella tutkimuksella on historiatieteessämme vankka asema ja että kansansivistyksen osuutta suomalaisen yhteiskunnan kehittymiseen on yleensä pidetty tärkeänä. Vaikka yhteiskuntatieteellisessä aikuiskasvatuksen tutkimuksessa on alettu aikaisempaa enemmän hakeutua ilmiöiden historialliseen kehitystaustaan, se ei vähennä vaan pikemmin lisää varsinaisen historiatieteellisen tutkimuksen tarvetta. Tässä kohdin sopii todeta, että aikuiskasvatuksen **futurologiakin** on kiinnostanut joitakin tutkijoita.

Filosofianharjoituksen heiveröisyys on puute, joka tulee näkyviin sekä empiirisen tutkimuksen teoreettisissa perusteissa että erillisen

teoreettisen analyysin vajauksena. Urpo Harva on jatkanut eläkevuosinaan aikuiskasvatuksen olemuksen, käsitteiden ja arvokysymysten pohdiskelua, mutta ketään muuta filosofisen koulutuksen saanutta vastaavien kysymyksiin selvittäjää ei toistaiseksi ole ilmaantunut. Vaikka käsitteellinen ja looginen hataruus on empiirisen tutkimuksen vakava puutos, pidän vielä pahempana arvofilosofisten kysymysten sivuuttamista. Tutkijain niinkuin käytännön kehittäjienkin taipumus jättää arvovalinnat perustelematta viittaa teknokraattiseen ajattelutapaan.

Aikuiskasvatuksen teorianmuodostus on perusluonteeltaan monitieteistä ja monet tutkimustehtävät ovat senlaatuaisia, että tutkijan olisi aikuiskasvatuksen perusteiden ja yhden perustieteen lisäksi hallittava jonkinvertaisesti kolmattakin tieteenalaa. Toisaalta perusteellinen paneutuminen aikuiskasvatuksen psykologisiin, sosiologisiin jne. ongelmiin vaatii erikoistumista. Ei ole kovin realistista asettaa edes tavoitteeksi, että Suomessa olisi omasta takaa vahvaa teoreettisesti orientoitunutta tutkimusta monella keskeiselläkään teoria-alueella. Meidän on perehdyttävä parhaaseen muissa maissa tehtyyn aikuiskasvatustutkimukseen (sama pätee tietysti perustieteisiin) ja käytettävä sitä hyväksemme. Viime aikoina laajentuneen kotimaisen tutkimuksen teoreettista ohuutta osoittaa että tekijät ovat usein kovin suppeasti ja sattumanvaraisesti käyttäneet alansa ulkomaista tutkimusta — sen näkee jo raporttien lähdeviitteistä. Näköpiiriin suppeutta tai laiskuutta osoittaa parin ulkomaisen tutkimuksen käyttäminen samoja ongelmia tutkivien keskuudessa kiertopalkinnon tapaan — toisinaan virheellisten tai muuten huonojen suomennosten toistuminen panee epäilemään, että alkuteokseen on tutustuttukin vain kollegan sitaattien välityksellä.

Pintaselvitykset ja hedelmätön teoriointi

Antti Eskola on äskettäin kritikoinut kärkevästi Suomen yhteiskuntatieteellistä tutkimusta toisaalta näennäisesti tieteellisistä pintaselvityksistä, toisaalta hedelmättömästä teoriointista (Eskola 1986). Pinnallisen nimellistieteen vaara on Eskolan mukaan erityisen suuri niillä uusilla oppialoilla, joita on syntynyt perustieteiden väliin ja jotka vasta hakevat omia tieteellisiä perusteitaan. Tällainen tieteenala on aikuiskasvatustutkimus, joten Eskolaa kannattaa siteerata vähän pitempäänkin: ”Jos sanokaamme jokin kunnallistiede on tiedettä vain nimel-

lisesti, sillä ei yksinkertaisesti riitä keinoja tehdä muuta kuin lapsellisia pintaselvityksiä”, joihin mm. yksityiset ja valtion laitokset tutkijoita värväävät. ”Tällainen oppiaine joutuu syömään loputkin eväänsä, kun aikaa ja mahdollisuuksia omaan tieteelliseen kehittymiseen ja vankistumiseen ei jätetä, ja tilaajaa olisi parempi neuvoa sanomalla, että tyhjän saa tutkimattakin.”

Kuten edellä tuli todetuksi, yliopistojen aikuiskasvatukseen erikoistunutta tutkimusta eivät ulkopuoliset toimeksiannot omine odotuksineen ole tähän saakka pahasti suitsittaneet. Pintaselvitysten paine ei kuitenkaan rajoitu tilaustehtäviin. Aikuiskasvatukseen tutkimisessa eivät pelkät lainaeväät riitä pitkälle; tarvitaan omaperäistä teoreettista kehittelyä.

Suunnittelututkimuksessa tyydytään helposti tieteellisesti merkityksellömiin pintaselvityksiin jo sen takia, että käytännön kehittäjät odottavat yksinkertaista, konstailematonta tietoa ”selvistä tosiasioista”. Suunnittelun tutkimuksista tai selvityksistä saama hyöty on kuitenkin kyseenalainen, jos niiden teoreettinen pohja pettää tai metodiset alkeisvaatimukset on sivuutettu. En suinkaan tarkoita että kaikille suunnittelututkimuksille olisi rakennettava kiinteiden teorianakenteiden viitekehys tai että niissä muuten olisi yrittävä tieteellisten ongelmien syvälle käyvään selvittelyyn. On kuitenkin perusvaatimuksia, joita jo yksinkertaisen tilastollisen selvityksenkin tulisi täyttää. Niitä ovat tutkittavan ilmiökokonaisuuden — esimerkiksi aikuiskasvatusorganisaation tehtävien, rakenteiden ja toimintojen — relevantti käsitteellinen jäsentäminen ja tieteellisen tiedonhankinnan alkeissäätöjen noudattaminen.

Puutteet perusehtojen täyttämässä ovat tavallisia mm. *lomakekyselyissä*, joihin aikuiskasvatukseen suunnitteluun liittyvässä tiedonhankinnassa on turvaututtu kovin rutiinimaisesti (samanaikaisesti tahtoo käytännön toiminnassa kertynyt dokumenttiaineisto jäää käyttämättä). Vaikka kyselymenetelmän rajoitukset ja virhelähteet ovat yleisesti tiedossa, niihin ei vielääkään kiinnitetä riittävästi huomiota tutkimuksia toteutettaessa ja tuloksia käytettäessä. Hyvin tavallinen puute on kysymysten huono käsitevaliditeetti. Jos lomakkeen kysymykset eivät tosiasiallisesti ”mittaa” sitä, mitä on tarkoitettu ja mitä niiden kaikesta huolimatta tulkitaan mittaavan, on monimutkaisten tilastomatemaattisten operaatioiden pyörittäminen, kuten reliabiliteettikertoimien laskekelu, todellakin tyhjää tempuulua.

Havainnollistan edellä sanottua parilla esi-

merkillä, jotka otan Tilastokeskuksen tutkimuksesta ”Aikuiskoulutukseen osallistuminen 1980” (Havén - Syvänperä 1983). Tutkimuksessa ja sen tulosten tulkinnoissa ovat sekoittuneet toisiinsa osallistuminen ammatilliseen koulutukseen ja osallistujien ilmaisemat tavoitteet (”opintojen tarkoitus”). Näin on mm. tulkittu että naiset vuonna 1980 osallistuvat jopa jonkin verran useammin ammatillisiin aikuisopintoihin kuin miehet. Kun tilastoidaan niitä opintotilaisuuksia ja ohjelmia, jotka organisaatiot ovat suunnitelleet ammatilliseksi koulutukseksi, saadaan osallistumisesta ja sen jakautumisesta miesten ja naisten kesken, samoin kuin ammattiryhmittäin, aivan toisenlaisia lukuja. — Tilastokeskuksen raporttia julkistettaessa nostettiin päähavainnoksi, että aikuisten suurin osallistumisvaikeus on ajan puute. Tuloksella ei kuitenkaan ole paljon informaatioarvoa. Ajan puute on irrallien otettuna selityksenä niin ylimalkainen, että se voi toisaalta sisältää monenlaisia ajankäyttöön liittyviä esteitä ja toisaalta merkitä että vapaita aikaa käytetään mieluummin muuhun kuin opintoihin. Helppona vastausvaihtoehtona se kerää rasteja (eritasoisten vaihtoehtojen rinnastamisesta ja irtovastausten oikoisesta vertailusta Alanen 1985, 137—139).

Vastaavia esimerkkejä relevantin käsitepe-
rustan ja loogisen analyysin puutteista voisi poimia runsaasti niin kyselyä kuin muitakin menetelmiä käyttäneistä tutkimuksista. Tarvitaan myös jonkinvertaista perehtymistä kohteeksi otettuun käytäntöön ja sen ilmiöiden merkitysyhteyksiin, jotta tutkimus onnistuisi. Jos esimerkiksi kasvatus-tieteilijä yrittää soveltaa koulupedagogisia käsite- ja teorianakenteita suoraan aikuiskasvatukseen, kuten on tapahtunut, tulosten arvo jää vähäiseksi. Tä-
mäntapaiset yritykset tuovat mieleen Benjamin Franklinin vanhan viisastelun: ”He was so learned that he could name a horse in nine languages but so ignorant that he bought a cow to ride on”.

Näennäisen tieteellisyyden tavallisin ja helpoimmin tunnistettava muoto on asetetun teoreettisen kehikon irrallisuus oman aineiston keräämisestä ja käsittelystä: ulko kohtaisesti omaksuttuja teoreettisia käsitteitä ja rakenteita kuljetetaan rituaalisesti läpi työn ilman että niitä pystyttäisiin todella käyttämään ongelmien jäsentelyyn ja havaintojen tulkitsemiseen. Pahimmillaan teorian keinotekoisista ympäystä esiintyy suunnittelututkimuksissa, joissa toisinaan on ilmeisesti pyrittykin vain näölliseen silaukseen, mutta eriateisena sitä tapaa — kuten mm. kasvatus-tieteelliset asian-tuntijalausunnot toistuvasti todistavat — niin väitöskirjoissa kuin varttuneempienkin tutkijain töissä. Tutkijakoulutuksella täytyy olla

osuutensa siihen, että teoreettisten telineiden pystytys niin usein on väkinäistä ja ulkokoh- taista.

Mutta myös aito ja altis innostus voi viedä eksyksiin. Edellä mainitussa tarkastelussaan Eskola kääntää kritiikkinsä pintaselvityksistä tähän suuntaan seuraavasti: ”Vaihtoehdoksi en kuitenkaan suosittelisi siirtymistä pelkkään sanalliseen askarteluun erilaisten ’postmoder- nien diskurssien’ pariin. Se voi aikansa olla viihdyttävää ja pitää mielen virkeänä, mutta johtaneeko sekään tieteen edistymiseen?” Ky- symys ei ole mitenkään uusi. Kun 25 vuotta sitten yritin ensi kerran arvioida Suomen ai- kuiskasvatustutkimuksen tilaa ja kehittämis- tarpeita, huomautin uusien teoreettisten väli- neiden herättämästä entusiasmista, jossa ei si- nänää ole pahaa. ”Harhassa ollaan vasta siten, kun teoriat ja menetelmät tulevat tosi- asioita ja tutkittavia rakkaammiksi tai kun lii- kutaan sillä tieteellisyyden asteella, jolla ilmi- öiden selitykseksi riittää niiden nimittäminen viisaanmakuisilla sanoilla.” (Alanen 1962, 20).

Esikolan viittaus ”postmoderneihin diskurs- seihin” muistuttaa siitä tosiasista, että tutki- muskin on muutisidonnaista. Heilahtelu tie- tyistä käsityksistä ja toimintamalleista vastak- kaiselle laidalle tulee korostuneesti näkyviin kasvatusteorioista johdetuissa menettelyoh- jeissa (vrt. Lahdes 1983, 206—209). Kun esi- merkiksi noin 25 vuotta sitten pidettiin suhteel- lista arvostelua tieteen nimissä ainoana oikea- na, niin 1970-luvulla käännettiin yhtä jyrkästi vaatimaan absoluuttista arvostelua. Viimeai- kainen suuntautuminen tulkinnalliseen lähes- tymiseen ja kvalitatiivisiin menetelmiin on — kaikkine myönteisine puolineen — toinen esi- merkki heiluriliikkeestä, jossa on ilmeisiä muutivirtauksen rasitteita: esiintyy pinnallista vulgaarihermeneutiikkaa ja kvalitatiivisten menetelmien summittaista yliarvostusta. Sur- kuhupaisinta on, kun vanhaan hyvään empi- rismiin sekoitetaan hermeneuttisuuden pyhi- tyksellä irrallisia arkiajatteluun nojaavia apri- koiteja ja päätelmiä.

Aikuiskasvatustutkimuksessa ei ole haitaksi asti esiintynyt yltiöpäistä teoreettista seikkai- lua. Intomielisiä uskalikkoja olisi sen vuoksi varaa pikemmin rohkaista kuin ruveta verek- seltään palauttamaan järjestykseen. Liian tut- tua on sen sijaan sellainen teoriaa väkinäisesti päälleliimaava näennäistieteellisyys, jota edellä kuvattiin. Ehkäpä siihen on erityistä taipumus- ta uudella oppialalla, jonka teorianmuodos- tus on alussaan. Kuinka tahansa, tämän taso- kynnynksen alentamiseen tarvitaan tutkijakou- lutuksen lisäksi yleistä tutkimuksesta käytävää

keskustelua. Pienessäkin maassa, jossa tuttuus ja muut sidonnaisuudet kehottavat vaikenemi- seen, olisi saatava aikaan avointa keskinäistä kritiikkiä.

Tutkimuksen suhde käytännön kehittämiseen

Valtion aikuiskoulutuspoliittisessa suunnit- telutyössä on pitkän tauon jälkeen otettu esille kysymys tutkimuksen aseman ja kehittymis- mahdollisuuksien parantamisesta. Tutkimuk- sen merkityksen arvioinnissa on, ymmärrettä- vää kyllä, painottunut käytännön kehittämisen näkökulma. Viimeaikaisesta keskustelusta on jäänyt mieleen seuraavantapainen iskevä luon- nehdinta: ”Tutkimuksen pitäisi olla kehittä- mistyön veturi mutta tähän saakka se on pi- kemminkin tullut perässä”. Väittämä sisältää kaksi peruskäsitystä, joihin on helppo yhtyä. Ensinnäkin käytännön kehittämishankkeiden tulisi perustua niin vankalle tutkimustiedolle kuin mahdollista. Toiseksi aikuiskasvatuksen tieteellisen tutkimuksen keskeisenä tehtävänä on omalla tavallaan auttaa tutkimansa käytän- nön kehittämistä. Sekin pitää paikkansa, että kehittämishankkeita suoranaisesti palvelevaa valmista tutkimustietoa on ollut niukasti tar- jolla. Aikuiskasvatukseen perehtyneitä tutkijoita olisi kyllä ollut käytettävissä, jos vä- liaikainen kehittämisorganisaatio olisi itse ha- lunnut työnsä tueksi teettää tutkimuksia laa- jemmassa mitassa kuin tapahtui.

Veturivertausta voidaan kuitenkin tulkita liian yksioikoisesti. Ne odotukset, joita hallin- to ja muu aikuiskasvatuskäytäntö tutkimuk- seen kohdistavat, saattavat olla liian suuria ja suoraviivaisesti välittömistä käytännön tar- peista lähteviä. Yliarvioivat mielikuvat tieteel- lisen tiedon mahdollisuuksista ovat vain hai- taksi. Elleivät ne johda yksinkertaistavaan ”tutkimus on osoittanut” -varmuuteen, ne herkästi kääntyvät tutkijain tosiasiallisten ai- kaansaannosten väheksymiseksi. Kiistattomia tutkimustuloksia saavutetaan sitä vähemmän, mitä merkityksellisempiin kysymyksiin etsi- tään vastausta. Odotusten ylimittaisuuden li- säksi käytännön edustajilla on taipumusta ar- vioida tutkimusten arvoa yksipuolisesti sen mukaan, kuinka välitön yhteys niillä on kul- loinkin ajankohtaisiin käytännön pulmiin ja niiden ratkaisemiseen. Veturivertaus antaa ai- hetta muistuttaa, että tutkimus voi antaa käy- tännön kehittämislle vetoapua kahdella pää- tavalla, suunnittelutyöhön kiinteästi liittyvänä ja kehittämällä suunnittelussa tarvittavaa tie- dollista perustaa ja ajatteluvälineitä.

Teoreettisesti orientoituvaa tutkimus on käy-

tännön kehittämisen tukijana omimmillaan, kun se auttaa jäsentämään käsiteltäviä ilmiökokonaisuuksia taustoineen, selkeyttää käsityksiä asiain olennaisista merkitysyhteyksistä ja antaa tältä pohjalta viitteitä ratkaisuvaihtoehtojen havaitsemiseen ja arvioimiseen. Tutkimuksen tämälntapainen potentiaalinen panos tulee käyttöön vain suunnittelijain oppimisprosessien ja soveltavan psyykkisen työn välityksellä. Vaikka on totta että kehittämisen kannalta valmista tutkimustietoa on ollut niukasti käytettävissä, niin suurempana puutteena pidän sitä, että monen kehittämistyöhön osallistuneen perustiedot ja -käsitykset aikuiskasvatuskäytännöstä ovat olleet hataria, jopa virheellisiä. Valmiudessa kuulla tutkimuksen edustajia on ollut toivomisen varaa.

Oma ongelmansa on, miten tieteellisen tutkimuksen *yhteiskuntakriittinen asennoituminen* sointuu käytännön edustajien vetoapuo-dotuksiin. Kun tutkija asettaa kyseenalaisiksi aikuiskasvatuskäytännön vakiintuneet arvotukset, käsitykset ja menettelytavat, hän parhaassa tapauksessa viitoittaa suuntaa uudistuksille. Kriittisen tutkimuksen ja sen kohteeksi joutuvan käytännön välille syntyy kuitenkin melkein väistämättä jonkinlaista jännitettä ja kitkaa. Jos tutkimus osuu arkoihin kohtiin, se on omiaan aiheuttamaan käytännön edustajissa turhaumareaktioita; tutkija alkaa näyttää jopa kehittämisjunaä sabotoilvalta terroristilta.

Ruotsissa ei yliopistollinen tutkimus ollut 1960-luvun loppuun mennessä kohdistunut aikuiskasvatukseen juuri lainkaan. Kun sitten 1970-luvulla ilmestyi kokonainen sarja aikuiskasvatuksen ongelmia käsitteleviä väitöskirjoja ja muita tutkimusraportteja, monet niistä nostattivat kiivaita protesteja; käytännön johtohenkilöt epäilivät niin tutkimusten pätevyyttä kuin tutkijain motivaatiotakin. Tosiasiallisesti havainnot eivät mielestäni olleet järin yllättäviä eivätkä päätelmät rohkeita. Meilläkin on vuosikymmenten kuluessa sattunut muutamia vastaavantapaisia yhteenottoja. Yleensä alan ammattiväen suhtautuminen tutkimukseen on Suomessa kuitenkin ollut selvästi ennakkoluulottomampaa ja myönteisempää kuin Ruotsissa. Eroa selittänee se tosiasia, että tutkijain yhteydet kenttään ovat täällä olleet kiin-

teämmät ja että monet kentän vaikuttajat ovat perehtyneet aikuiskasvatuksen teoreettisiin perusteisiin.

Käytännön ja tutkimuksen edustajien läheinen vuorovaikutus on tästä eteenkin päin paras tae molemminpuolisen ymmärtämyksen vahvistumiselle ja kritiikin sietorajan kohoamiselle.

Lähteet

- Aaltonen, R. 1981. Lähtökohtia aikuiskasvatuksen historian tutkimukselle. Taskinen, J. & Tuomisto, J. (toim.) Aikuiskasvatus 80-luvulla. Tampereen yliopisto, Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 16.
- Alanen, A. 1962. Vapaan kansansivistystyön tutkimustehtäviä. Vapaa kansansivistystyö X. Otava.
- Alanen, A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen. Yleisradio.
- Allardt, E. 1986. Suomen Akatemian lähiajan kehittämiskohteista. Suomen Akademia tiedottaa 3, 1986.
- Eskola, A. 1986. Nimellistiede ei edisty. Tiede & Edistys 2, 1986.
- Havén, H. & Syvänperä, R. 1983. Aikuiskoulutukseen osallistuminen 1980. Tilastokeskus. Tutkimuksia n:o 92.
- Konttinen, S. (toim.). 1985. Näkökulmia aikuiskoulutuksen tutkimukseen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, Tutkimuksia 107.
- Koulutustutkimuksen kehittämisohjelma. 1977. Suomen Akatemian julkaisuja 1, 1977.
- Lahdes, E. 1983. Didaktiikkamme näkymiä vuositamme lopulla. J. Luukkonen (toim.). Kasvatuksen tulevaisuus. Otava.
- Miettinen, R. 1985. Kognitiivisesta kurssididaktiikasta kehittävään työntutkimukseen. Aikuiskasvatus 4, 1985.
- Pantzar, E. 1986. Katsaus suomalaisen aikuiskasvatustutkimukseen 1980-luvulla. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus, Aikuiskasvatuksen tutkimusseminaarin aineistoa.
- Rubenson, K. 1982. Adult Education Research: In Quest of a Map of the Territory. Adult Education (USA) Vol. 32, No 4.
- Tuomisto, J. 1985. Aikuiskasvatuksen kehittymisestä käytäntönä, oppiaineena ja tieteenä. Manni, E. & Tuomisto, J. (toim.) Humanistin teemojen tuntumassa. Acta Universitatis Tamperensis, ser. A, vol. 196.

Aikuiskasvatustutkimus Saksan liittotasavallassa

Siebert, Horst 1986. Aikuiskasvatustutkimus Saksan liittotasavallassa. Aikuiskasvatus 6, 3, 116—120. — Saksan liittotasavallassa on perinteisten aikuiskasvatusorganisaatioiden suosio ollut laskemassa samalla, kun uusien yhteiskuntaliikkeiden suosio on kasvanut. Aikuiskasvatuksessa ovat työnantajat ja poliitikot korostaneet tuottavuutta lisäävää aikuiskasvatusta. Näistä syistä ei aikuiskasvatustutkimus ole riittävästi kirjoittajan mukaan kehittynyt. Artikkelissa esitellään myös liittotasavallan aikuiskasvatustutkimuksen painopistealueita ja tuloksia.

Aikuiskasvatukseen liittyvät teoreettiset ja käytännölliset kysymykset ovat suurelta osin samankaltaiset Suomessa ja SLT:ssa johtuen siitä, että opetettavat aineet ovat sidoksissa vastaaviin teollistumisen, demokratisoitumisen ja yhteiskunnallisen tasa-arvoistamisen tahoilta tuleviin haasteisiin.

Ennen kuin ryhdyn hahmottamaan eräitä teoreettisen teorian ja empiirisen tutkimuksen trendejä ja näkökohtia, haluaisin kuvailla lähemmin aikuiskasvatuksessamme ja aikuiskasvatuspoliitikassamme tapahtunutta kehitystä.

Aikuisille tarkoitettujen kurssien lukumäärät ja niille ilmoittautuneiden määrät ovat jatkuvasti nousseet vuodesta 1970 lähtien, jolloin useita aikuiskasvatustalouksia säädettiin. Osoituksena tästä kehityksestä mainittakoon, että kun teollisuutemme käytti 70-luvun lopussa työntekijöidensä ammatilliseen koulutukseen 4 miljardia DM, niin 1985 tämä summa oli kasvanut 10 miljardiin. Tärkeimmäksi syyksi tähän taloudelliseen investointiin esitetään korkean teknologian nopeata kasvua erityisesti mikroelektronikan. Jopa aikuiskasvatusta harjoittavat julkiset instituutiot kuten kansalaisopistot ovat muuttumassa yhä enenevässä määrin sivistyslaitoksista ”teknologian siirtoa” toteuttaviksi laitoksiksi käyttäkseni uutta aikuiskasvatuksen iskusanaa.

Toisaalta keskustellaan jälleen kerran nykyaikaisen ”yleissivistyksen” sisällöstä. Työnantajille ja poliitikoille nykyaikainen yleissivistävä kasvatus ei kuitenkaan ole ensisijaisesti keino, joka palvelisi henkilön itsensä toteuttamisen

ja itsetunnon kehittämisen tarpeita, vaan väline entistä paremman ammattitaidon saavuttamiseksi. Näin ollen em. yleissivistävä kasvatus pitää sisällään ”avainominaisuuksia” kuten kommunikointitaito, yhteistyökyky ja luovuus. Tästä johtuen nykyaikaisten tuotantolaitosten johtohenkilöiltä edellytetään osallistumista, ei ainoastaan ammatillisille teknisille kurseille, vaan myös semiraareihin, joissa käsitellään ryhmädynamiikkaa, retoriikkaa, ja jopa transsendenttistä mietiskelyä.

Aikuiskasvatuksen hallitseva ja yhä tärkeämmäksi tuleva sosiaalinen funktio on tuottaa ajanmukaista teknologista pätevyyttä (kvalifikaatiota). Aikuiskasvatuksen muut kasvavat ei-ammattilliset sektorit ovat nekin riippuvaisia tästä kolmannelta teollisesta vallankumouksesta — jopa siten, että ne pyrkivät korjaamaan ja lieventämään tässä kehityksessä havaittuja haittoja. Tämä merkitsee mm. sitä, että työttömille pyritään järjestämään entistä enemmän kurseja; ei pelkästään heidän ammattitaitonsa kehittämiseksi, vaan myös heidän integroimisekseen sosiaaliseen järjestelmään sekä ideologisesti että tunneperäisesti. Samoin tarvitaan lisää resursseja kulttuurialueille ja lisääntyntä vapaa-aikaa varten. Työttömille tarkoitettujen kurssien ja vapaa-aikaseminaarien lisäksi meillä järjestetään yhä enemmän vanhuksille eläkkeelle siirtymiseen valmistavia ohjelmia. Lisäksi psykologian kurssit ovat erittäin suosittuja, ja usein näillä kursseilla on terapeuttinen funktio.

Näiden perinteisten aikuiskasvatustutkimus-

oiden nauttiman suuren suosion rinnalle ovat nousseet erilaisten ”yhteiskunnallisten liikkeiden” toiminnot, jotka ovat useimmiten ristiriidassa yhteiskunnassa yleisesti vallitsevan nykyaikaistamisen ja teollistamisen kanssa. Tärkeimmät ”ruohonjuuriliikkeet” ovat ympäristö-, rauhan-, naisasia- ja kehitysmääliikkeet. Nämä ”deschooling activities” vetävät puoleensa nuoria yhä enenevässä määrin perinteisten aikuiskasvatusinstituutioiden kustannuksella.

Tästä näkökulmasta katsottuna aikuiskasvatusjärjestelmämme on jakautumassa kahtia ja kenties useampaankin osaan. Perinteinen aikuiskasvatusjärjestelmä on muuttumassa yhä enemmän taloudellisten ja sosiaalisten pyrkimysten välineeksi. ”Vaihtoehtokenttä” (alternative scene) on kuitenkin tuomassa esille uusia, antimoderneja arvoja ja ”postmaterialistisia” elämännäkemyksiä. Nämä ”vaihtoehtoimiset” arvostelevat perinteisiä aikuiskasvatuslaitoksia siitä, että ne ovat osa poliittista järjestelmää.

Edellä mainittu sosiaalinen ja teknologinen muutos määrää myös aikuiskasvatustieteelle rajat ja tavoitteet. Tutkijoiden ja poliitikkojen — työnantajien välinen kuilu näyttää yhä suurenevan. Poliitikot ja työnantajat, jotka päättävät tutkimusmäärärahoista, ovat ensisijaisesti kiinnostuneita tehokkaasti ja menestyksellisesti toimivasta aikuiskasvatusjärjestelmästä ja mittana he käyttävät taloudellisia kriteereitä. Tätä vastoin useat tutkijat painottavat itsensä toteuttamista, itsenäisyyttä, identiteettiä, arvostelukykyä, ja jokapäiväisen elämän rikastuttamista oppimisen kautta. Ennen kaikkea me tiedemiehet olemme kiinnostuneita itseohjattusta oppimisesta ja pohdiskelevasta itsekasvatuksesta välineoppimisen lisäksi. Näin ollen, tutkijat usein tutkivat asioita, jotka liittyvät yksilöiden elämäkertatietoihin ja elinympäristöön, aikuisopiskelijoiden ja heidän opettajiensa väliseen vuorovaikutukseen, kun taas koulutuspolitiikan laatijoita kiinnostaa aikuiskasvatuksen rakenteellinen toimivuus ja siihen kuuluvat koulutusohjelmat.

Edellä mainitusta johtuu, että SLT:ssa kriittinen, teoreettisesti orientoitunut tutkimustyö ei saa osakseen tarpeeksi varoja eikä kiinnostusta. Poliittista mielenkiintoa osoitetaan kyläkin tutkimuksiin, joissa tutkitaan kansalaisten ”suhtautumista” sosiaalisiin muutoksiin, tai työttömien ja muiden kohderyhmien motivoitumista pätevoittämiskursseilla. Mikroelektronikan koulutussuunnitelmat ovat myös erityisen arvostettuja.

Mutta mitkä ovat aikuiskasvatuksen empii-

risen tutkimuksen tärkeimmät tulokset viimeisten 20 vuoden ajalta? Painotan seuraavassa neljää tutkimusteemaa: 1) oppimismotivaatio ja osallistuminen, 2) oppiminen ja opetus kursseilla, 3) institutionaaliset rakenteet ja koulutuspolitiikka, 4) oppimistarpeet ja yhteiskunnalliset haasteet.

1. Motivoituminen aikuiskasvatuksessa

Aikuisten motivoitumista osallistua aikuiskasvatukseen tutkittiin hyvin runsaasti 70-luvulla. Tutkimukset perustuivat sekä tilastotietoihin että empiirisiin havaintoihin. Saksan liittotasavallassa — kuten useimmissa teollistuneissa maissa — aikuiskasvatusinstituutioissa aliedustettuina ovat aikuiset, joilla on heikko ammattitaito ja vähäinen koulunkäynti, asuvat maaseudulla sekä ovat ulkomaalaisia. Naisten osallistuminen on vähäisempää ammattilaisilla, teknisillä ja poliittisilla kursseilla. Nämä tilastolliset tosiasiat eivät kuitenkaan kerro juuri mitään näiden ryhmien todellisesta oppimishalusta, sillä ohjelmatarjonta näitä ihmisiä ajatellen on usein riittämätön. Aikuisten oppimismotivaatio on siltäkin riippuvainen aikaisemmista koulukokemuksista, kokemuksista aikuiskasvatuksesta, ammatillisista ja yhteiskunnallisista haasteista ja palkkioista, poliittisista ja kulturellisista harrastuksista, elämään ja uraan liittyvistä suunnitelmista. Optimistiset henkilöt ja ne joilla on korkea epävarmuuden sietokyky ovat enemmän opiskelusta kiinnostuneita kuin elämässään pettyneet ja ne joilla on runsaasti ennakkoluuloja. Eräiden tutkijoiden mukaan muutokset ja kriisit ihmisten elämässä lisäävät oppimismotivaatiota.

Perinteiset kvantitatiiviset tilastolliset tutkimusmenetelmät ovat epätydyttäviä etsittäessä relevanttisuutta em. yksilö- ja ympäristötekiäjille. Näin ollen onkin jo muutamia vuosia sitten päädytty elämäkertatietoihin kohdistuneisiin tulkinnallisiin tutkimusmenetelmiin, jotta oppimismotivaation monimutkainen sisäinen että ulkoinen verkosto voitaisiin ottaa huomioon. Keskeinen ongelma on tulosten yleistettävyyttä; meillä on joukko kiintoisia yksittäisiä elämänvaihetutkimuksia, mutta vain muutamia yleistettävissä olevia tuloksia.

2. Oppiminen ja opettaminen

Tilanne on edellä esitetyn kaltainen tutkittaessa oppimista ja opettamista aikuiskasvatuskursseilla. Hannoverissa kokeiltiin ja pa-

ranneltiin kvantitatiivisia aikuiskasvatuskursseihin kohdistuvia havainnointi- ja analysointimenetelmiä 70-luvun alkupuolella. Saimme todeta, että aikuiset pitävät perinteisiä koulumaisia opetusmenetelmiä parempina, joskin he samalla pelkäävät näitä "autokraattisia" menetelmiä. Mikäli opiskelijat voivat osallistua päätöksentekoon opettavien aineiden ja menetelmien suhteen, niin erityisesti ne aikuiset, joilla on korkeampi koulusivistys menestyvät paremmin ja ovat tyytyväisempiä kuin ne opiskelijat, joille ei tarjota osallistumisen mahdollisuutta. Luokittelimme kaikki keskusteluissa esille tuodut lausunnot kahteen kategoriaan: 1) lähinnä oppiainekseen suuntautuneet lausunnot (informaatio, huomautus, kysymys) ja 2) lähinnä opiskelijaan suuntautuneet havainnot (palaute, yhteenveto, kertaaminen, evaluointi). Kognitiiviset ja emotionaaliset tulokset ovat parempia runsaasti oppilasorientoitunutta kommunikointia käyttävillä kursseilla kuin muilla kursseilla. Vaikuttaa siltä, että on parempi opettaa vain muutamia faktoja ja aiheita, mutta opettaa ne intensiivisesti. Huonoimmat tulokset saatiin kursseilla, joiden sisältö oli laaja, mutta vailla struktuuria.

Toinen yllättävä tulos: vaatimattoman koulutuksen omaavat henkilöt näyttävät oppivan paremmin kuin hyvin koulutetut, koska viimeksi mainitut ovat usein liian skeptisiä ja joskus vakuuttuneita siitä, että he ovat asioista paremmin perillä kuin heidän opettajansa. Heidän keskeytysprosenttinsa on korkeampi, eivätkä he valmistaudu opiskeluunsa niin intensiivisesti kuin vähemmän koulua käyneet kurssilaiset.

Kvantitatiivisten havainnointien, testien ja kyselytutkimusten avulla olemme saaneet runsaasti tietoa kommunikaation rakenteesta, tietomäärän kehitymisestä, emotionaalisesta tyydytyksestä jne. Toisaalta asennemuutoksista, uuden tiedon integroinnista kognitiivisiin skeemoihin, opiskelijoiden ja opettajien näkemysten eroista sosiaalisissa ja poliittisissa ongelmissa ("Deutungsmuster"), henkilön elämäkertatapahtumien määräämästä uuden kognitiivisen tiedon modifioitumisesta meillä on vain vähän tietoa. Tästä puutteellisuudesta johtuen eräät tutkijat ovat viime vuosina mieltyneet tulkitsevien menetelmien käyttöön oppimistapahtuman tutkimisessa. He pyrkivät rekonstruoimaan tyypillisiä "avainseksenssejä" eri kursseista todellista etenemistä noudattaen, ja analysoivat ja kommentoivat näitä keskustelujasarjoja hermeneuttisesti. Näin menetellen he ovat saaneet tietää millä tavoin akateemisesti koulutetun opettajan ja työläis-

taustan omaavan opiskelijan ajatuskategoriat ja heidän tapansa nähdä ongelma eroavat toisistaan. Opettajat pyrkivät aina yleistämään ja luokittelemaan, kun taas kurssilaiset kertovat ammattikokemuksestaan peräisin olevia konkreettisia esimerkkejä ja tapahtumia. Usein osapuolet ymmärtävät toisensa väärin vaikka puhuisivatkin samasta aiheesta ja käyttäisivätkin samoja sanoja. Esimerkiksi sana "vapaa-aika", jolla on työttömälle eri merkitys kuin vakituisessa toimessa olevalle opettajalle.

Edellä esitetyn kaltainen kvalitatiivinen lähestymistapa on varsin monimutkainen. Tästä johtuen sen käyttö oppimistutkimuksissa on aina tähän päivään asti ollut varsin vähäistä.

3. *Institutionaaliset rakenteet ja kasvatustaloudellinen politiikka*

Kolmas tutkimussektori käsittää analysoinnin, joka kohdistuu institutionaalisiin rakenteisiin, taloudellisen tuen kanavoitumiseen, keskitettyihin ja hajautettuihin ohjelmiin, PR-toiminnan tehokkuuteen, tavanomaiseen ja poikkeavaan ("vaihtohto-") aikuiskasvatuksen eroavaisuuksiin. Tämä sektori kattaa myös historialliset tutkimukset ja tuottaa raportteja palkalliseen opintovapaan tuloksista (eräissä osavaltioissa meillä on voimassa lakeja palkallisesta opintovapaasta). Näiden otsikoiden alla meillä on runsaasti julkaisuja, mutta vain muutamia systemaattisia empiirisiä tutkimuksia. Useimmissa raporteissa pelkästään **kuvaillaan** taloudellista tukea, innovaatio-ohjelmia, tai uusia kokeiluluontoisia projekteja (esim. kokeiluluontoisia seminaareja, jotka on tarkoitettu erityisryhmille kuten työttömille, vammaisille tai ulkomaalaisille).

Vakiintuneiden aikuiskasvatustutkimuslaitosten ja uusien yhteiskuntaliikkeiden piirissä toimivien itseohjautuvien opintoryhmien väliset erot ovat juuri nyt mielenkiintoiset. Useimmat näistä raporteista ovat enemmän ideologisesti kuin empiirisesti orientoituneita. Useimmiten kirjoittajat uskottelevat, että oppiminen perinteisten instituutioiden ulkopuolella on väliinputoajaryhmille tehokkaampaa, luovampaa ja antoisampaa. On kuitenkin myönnettävä, että suurelta osin nuorempi sukupolvi karttaa perinteisiä kursseja ja ohjelmia. Heidän arvostelunsa kohdistuu byrokraatiaan kokonaisuudessaan, perinteisiin poliittisiin puolueisiin sekä ammattiyhdistysliikkeeseen, kirkkoihin, kouluihin ja jopa kansalaisopistoon. He eivät usko perinteisiin menestymisen muuttuvuuden, teknisen edistymisen, aseellisen puolustuksen ym. arvoihin. Heidän pettymykselleen löytyy useita syitä ja siksi on ymmärrettävää,

että uusien yhteiskunnallisten liikkeiden ideat kiehtovat heitä. Mielestäni aikuiskasvatuksen perinteisten instituutioiden on löydettävä uusia, puoleensa vetäviä toimintamuotoja, muutoin ne tulevat menettämään tämän nuoremman sukupolven ”asiakaskuntana”.

4. Yhteiskunnan oppimistarpeet

Neljännän tutkimussektorin aiheina ovat yhteiskunnassa vallitseva oppimisilmapiiri, taloudelliset ja sosiaaliset koulutustarpeet, sekä ajankohtaiset tieteellisen kehityksen mukanaan tuomat haasteet. Noin 15 vuotta sitten opetus suunnitelmattomaksi selvitettiin tulevaisuuden oppimistarpeet ja vaikutukset eri elämäntilanteita ajatellen. Tämä laaja-alainen tutkimusohjelma toteutui kuitenkin vain tiettyjen yksityiskohtien osalta.

Tänä päivänä keskustellaan ensisijaisesti kolmesta asiasta: 1) massatiedotusvälineiden vaikutuksesta ihmiskunnan käyttäytymiseen, ajatteluun ja oppimishaluihin, 2) elämänarvojen muuttuminen ”materialistisista” ”post-materialistisiksi”, ja 3) korkean teknologian taitojen välttämättömyys, ei ainoastaan ammatin kannalta, vaan jokapäiväisen elämän kannalta. Aikuiskasvatukseen on tärkeää saada selville millä tavoin elämän tietokoneistaminen vaikuttaa ajatteluun, tunteisiimme ja sosiaalisiin kontakteihimme. Seuraavassa vain muutama näkökulma näistä monisäikeisistä ongelmista:

1. Massatiedotusvälineillä, erityisesti televisiolla, näyttää olevan kyky imeä kiinnostusta enemmän kuin stimuloida pitkävaikutteista, institutionalisoitua oppimista. Esimerkiksi: tärkeät yhteiskunnalliset ongelmat — ympäristö, rauha, työttömyys, kolmannen maailman köyhyys — koskettavat monia ihmisiä ja nämä aiheet ovat päivittäin esillä tiedotusvälineissä. Aikuiskasvatusseminaareja näistä ongelmista kuitenkin kysytään tai vaaditaan vain harvoin. Ihmiset eivät halua teoreettista keskustelua näistä aiheista. He ovat kiinnostuneita käytännönläheisistä kursseista kuten energian säästötoimista kotiloissa, puhtaitten puutarhatuotteiden viljelystä, luontaisravinnosta.

2. Perinteiset arvot (esim. työ, menestymisen ammatissa, ansiotulojen kasvu, sosiaalinen liikkuvuus) menettävät asemiaan ”post-materialistisille” arvoille (esim. sosiaaliset kontaktit, lisääntyneet vapaa-aika, luova kulttuuritoiminta, terveys, ympäristönsuojelu). Sukupolvien välille on muodostunut arvokui-

lu. Teollinen elämäntapa poikkeaa ekologisesta elämännäkemyksestä. Myös perinteiset luonnontieteet saavat osansa tästä arvostelusta.

3. Tärkeimmät tutkimuspolitiikan aiheet ovat: a) ihmisen päteyttäminen uuden elektroniikan käyttäjiksi ja b) ihmisten henkinen sopeuttaminen tietokoneyhteiskuntaan. Tutkijat analysoivat teknologian innovaation seurauksia useissa tuotantolaitoksissa ja havaitsivat yhä merkittävimpiä eroja ”voittajien” ja ”häviäjien” välillä. Vain ”voittajat” tarvitsivat ja hankkivat uutta teknistä know-how’ta, kun taas ”häviäjät” tulevat epäpäteviksi ja heidän mahdollisuutensa löytää kiinnostavampaa ja hyvin palkattuja työpaikkoja heikkenivät. Tästä huolimatta politiikot ja työnantajat vaativat ”hyökkäystä pätevyyden turvaamiseksi”, he pelkäävät uudenlaista mikroelektronikan ”lukutaidottomuutta”. He ovat vakuuttuneita siitä, että tämänkaltainen modernisaatio on ainoa tie edistykseen ja että skeptikot ovat ajastaan jäljessä. Näin ollen, tukea myönnetään, ei ainoastaan päteyttämisprojekteille, vaan myös ”hyväksymisprojekteille”.

Nämä ristiriitaiset keskustelut, joita käydään automatisaatiosta, ydinenergiasta ym. valottavat sitä syvää ideologista kuilua, joka yhteiskunnassamme on todettavissa ja joka heijastuu erilaisina käsityksinä nykypäivän elämästä ja sosiaalisesta tulevaisuudesta. Asetelmaan ”teknokraatti contra ekologi”, liittyen eräät kasvatustieteilijät etsivät ”kolmatta tietä”. He kyselevät uutta määritelmää sivistykselle, määritelmää, joka olisi asenteeltaan positiivinen, mutta silti kriittinen teknistä kehitystä kohtaan. Nämä tutkijat pyrkivät laajentamaan pohdískelevän oppimisen vaikutuspiiriä, jotta sen kautta voitaisiin turvata ihmisille heidän henkilökohtainen identiteettinsä ja saada aikaan tyydyttäviä ratkaisuja teollisen nyky-yhteiskunnan perusongelmiin. Useimmat tämän linjan omaksuneista tutkijoista ovat vakuuttuneita siitä, että marxilaiset kategoriat ja käsitykset eivät ole suinkaan irrelevantteja, mutta riittämättömiä ne ovat tämän päivän todellisuudessa.

Vaikuttaa siltä, että aikuisten on välttämättä opittava enemmän kuin ennen ja lisäksi tämän oppimisen on oltava luonteeltaan sellaista, että he kykenevät sen avulla tekemään ratkaisuja inhimillisellä ja vastuullisella tavalla. Meidän tulee oppia muuttamaan perusteellisesti arvomme, asenteitamme ja käyttäytymistämme, olkoonkin, että tällaista filosofiaa usein pidetään romanttisena, idealistisena haaveiluna ja

nykyajan vastaisena.

Olen vakuuttunut, että aikuiskasvatus tarvitsee, paitsi enemmän empiiristä tutkimusta, niin myös tutkimuksia, jotka perustuvat ihmiskunnan olemassaolon teoriaan, ihmiskunnan filosofiaan, uuteen etiikkaan, johon sisältyy vastuumme tulevaisuudesta, kolmannesta maailmasta ja luonnosta yleensäkin.

Yhteenveto

Saksan liittotasavallassa aikuiskasvatus (ja erityisesti ammatillinen aikuiskasvatus) on kasvatuksen kenties koko kulttuurijärjestelmän voimakkaimmin kehittyvä sektori. Pääasiallisimpana syynä tähän on teknologinen kehitys ja sen mukanaan tuomat ongelmat. Tärkein poliittinen päämäärä on sopeuttaa ihmiset tähän tekniseen ja sosiaaliseen muutokseen. Poliitikot pyrkivät siis edistämään tämän modernisaation edellyttämää pätevoittävää koulutusta ja sen hyväksyntää. Valtiovalta ja teollisuus ovat erittäin kiinnostuneita innovoivista, tehokkuuteen tähtäävistä projekteista ja vähemmän kiinnostuneita teoreettisesti suuntautuneesta perustutkimuksesta.

Saksassa meillä on paljon tutkimusjulkaisuja aikuiskasvatuksesta. Toisaalla on teoreettisia esseitä, joista puuttuu empiirinen tieto; toisaalla on raportteja ja kyselyitä, joista puuttuu teoreettinen tausta. Se mitä me tarvitsemme on enemmän teoriaan, jopa antropologiaan pe-

rustuvaan empiiristä tutkimusta.

Tutkimusmenetelmien käytössä olemme siirtyneet kvantitatiivisesta, normatiivisesta paradigmasta kvalitatiiviseen, tulkitsevaan paradigmiaan. Tästä seuraa yhä suureneva joukko tapaustutkimuksia oppimiselämäkerroista ja oppimistilanteista, mutta vain muutamia yleistettäviä tuloksia. Tavallisimmat yleistulokset aikuisten oppimisesta ovat joko triviaaleja, spekulioivia tai sitten erittäin yksityiskohtaisia. Aikuisten oppimistyyloissä ja oppimistarpeissa ilmenevä vaihtelu näyttää olevan yhtä laajaa kuin elämäkerroissa ja elämäkokemuksissa havaittava vaihtelu.

Henkilökohtainen mielipiteeni edellä mainituista havainnoista on: On tuskin mahdollista hahmottaa ideaalisia opetusmenetelmiä. Tiedon sisäistäminen ja integrointi aikuisten kognitiivisiin rakenteisiin tapahtuu erittäin yksilöllisellä tavalla. Aikuisten kasvattaminen tai opettaminen input-output -mallin mukaan on hyvin rajallista. Aikuiskasvatuksen parissa toimivan opetushenkilöstön on kiinnitettävä erityistä huomiota opetusympäristöön ja oppimisolosuhteisiin, jotta ne stimuloisivat itse-opiskeluun ja vahvistaisivat itsenäisyyttä, ja siten edistäisivät sosiaalista oppimista ja ryhmän jäsenten keskinäistä ymmärtämystä.

Kymmenen vuotta sitten uskoin löytäväni enemmän konkreetteja vastauksia aikuisten oppimiskysymyksiin. Mutta kysymykset ovat vain lisääntyneet.

Aikuiskasvatustutkimuksen kansainväliset kehitysnäkymät

Pantzar, Eero 1986. Aikuiskasvatustutkimuksen kansainväliset kehitysnäkymät. Aikuiskasvatus 6, 3, 121—125. — Artikkelin lähtökohtana on kirjoittajan tutkimus pohjoismaisesta ja saksalaisesta aikuiskasvatustutkimuksesta. Aikuiskasvatustutkimusten moninaisuus on osoitus tieteenalan nuoruudesta sekä teoriaperustan heikkoudesta. Aikuiskasvatustutkimuksen asema riippuu pääasiassa aikuiskasvatuksen yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä koulutustutkimuksen sisäisistä prioriteeteista.

1. Vertaileva tutkimuksen anti tutkimuksen ja teorian kehittämiseksi

Aikuiskasvatuksen tiedeasema ja aikuiskasvatustieteellisen tutkimuksen kehitysvaihe eri maissa ovat vaikuttaneet pyrkimyksiin ratkoa aikuiskasvatustieteen perusongelmia vertailevan tutkimuksen tuotoksia hyväksikäyttäen. Keväällä 1985 julkaistu tutkimukseni (Pantzar 1985a) aikuiskasvatuksen tutkimustoiminnan yleisistä lähtökohdista ja tehdystä tutkimuksesta viidessä maassa antaa vastauksia ei vain aikuiskasvatuksen paikantamiskysymyksiin yleensä vaan myös suomalaisen aikuiskasvatustutkimuksen tieteellisiä lähtökohtia ja luonnetta koskeviin oletuksiin. Aikuiskasvatus tieteenalana on kehityksensä alkuvaiheissa, erityisesti oman teoriajärjestelmän kehittämisen osalta (esim. Alanen 1985, 48). Teoriaperusteiden heiveröisyyden tunnustamisesta huolimatta tutkimuksen ongelmaiseksi aikuiskasvatuksen alueella korostuneen usein nimetään ulkoisten resurssien puute. Kuitenkin tutkijoiden tiedossa on konkreettista todistusaineistoa siitä, että resurssit yksinomaan eivät tuota laatuista tutkimusta. Toki on myönnettävä näiviksi myös ajatus tutkimuksen kehittymisestä pelkästään henkisten voimavarojen kasvun myötä.

Viiden maan aikuiskasvatustutkimusta käsittelevässä vertailevassa tutkimuksessani oli

tavoitteena tunnistaa perusta, jolta eri maissa aikuiskasvatustutkimus ponnistaa ja näkyvät tulokset aikaansaadaan. Lisäksi tutkimuksessa analysoitiin ja vertailtiin tehtyjen tutkimusten sisällöllistä suuntautumista. Tutkimustoiminnan yhteyksiä ympäristöön analysoitiin tutkimustiedonjakoa erittelemällä määrän ja laadun osalta.

Aikuiskasvatustieteen ja -tutkimuksen asemaan liittyvä keskustelu on kahden viime vuoden aikana ollut kansainvälisesti ja kansallisesti vilkasta. Käyty keskustelu on antanut aineksia ja uusia näkökulmia arviointeihin, jotka alunperin ovat perustuneet edellä mainittuun vertailevaan tutkimukseen.

Suomen, muiden Pohjoismaiden ja Saksan liittotasavallan valtiollisesta ja yhteiskunnallisesta samankaltaisuudesta huolimatta tutkittavan ongelmaan — aikuiskasvatustutkimukseen eri maissa — kytkeytyy eroja aiheuttavia tekijöitä, jotka tuovat esiin myös vertailevan tutkimuksen tyypillisiä vaikeuksia. Tutkimusaineiston kokoaminen, käsitteiden määrittely ja monet muut tutkimuksessa keskeiset asiat vaikeutuvat kansallisten aineistojen erilaisuuden vuoksi (vrt Raivola 1985, 24). Syvällisempi analyysi osoittaa myös laajassa viitekehityksessä maiden välisen erilaisuuden. Johtopäätöksiä tehdessä ja tuloksia tulkitessa ei voi jättää huomioonottamatta esimerkiksi kasvatusjärjestelmien ja niiden taustojen eroja. (The National Case Study 1976, 14; Hiemstra 1981, 8—9).

Vertailun rajoitusten tunnustaminen ja tunteminen toisaalta antavat hyvän perustan tutkimustoiminnan ja sen eri ilmiöiden vertailulle.

2. Aikuiskasvatustutkimus tutkimuspolitiikan säätelyssä

Aikuiskasvatustutkimuksen yleisessä asemassa vertailtavien maiden välillä on selviä eroja. Selkeästi kansalliseen tutkimuspolitiikkaan sitoutuvat erot (SVT 1983, 17, 43; Statistical 1983) aikuiskasvatustutkimuksellisen toiminnan perusedellytyksinä näyttävät tutkittavien maiden välillä pysyviltä. Kansallinen tutkimuspolitiikka on luonut aikuiskasvatustutkimukselle parhaat edellytykset Ruotsissa ja Saksan liittotasavallassa (esim. SÖ 1983; Suomen Akatemia 1976, 13; Malmquist — Grundin 1975, 110; Dieckmann — Gerhard 1980, 351—361). Kun aikuiskasvatustutkimus ei välittömästi kasva vain yleisestä tutkimuspolitiik-

kasta, vaan osana koulutustutkimusta, on syytä todeta aikuiskasvatustutkimukseen koulutustutkimuksen alueella suhtauduttavan eri tavoin vertailtavissa maissa. Ruotsia lukuunottamatta kaikissa muissa maissa on viime vuosiin saakka vallinnut selvästi aikuiskasvatusta koulutustutkimuksena kohteena vähättelevältä vaikuttava asenne. Käsitteisen perustuu aikuiskasvatustutkimuksen pieneen osuuteen koko koulutustutkimuksesta. Tilanne näyttää kuitenkin alkaneen vähitellen muuttua (Pantzar 1985 b; Nordiska Ministerrådet 1980, 51—52; Ekerwald 1981; OECD 1974, 40—42). Aikuiskasvatusta kokonaisuutena koskeva lainsäädäntö sinänsä ei toistaiseksi ole luonut niissä maissa, joissa sitä on — Norjassa ja Saksan liittotasavallassa — parempia edellytyksiä aikuiskasvatusta koskevalle tutkimukselle. (Mader 1980, 125; Ormseth 1979, 60—61; Pantzar 1985 a, 110)

Aikuiskasvatustutkimuksen yleinen asema käytännössä näyttääkin merkittävimmin riippuvan kahdesta tekijästä: aikuiskasvatuksen

Taulukko 1. Aikuiskasvatuksen tutkimusorganisaatioiden peruspiirteitä eri maissa

Organisaation tarkasteltava ominaisuus	Saksan liittotasavalta	Suomi
Aikuiskasvatuksen akateeminen tutkimus	Yliopistotasolla itsenäinen oppiaine. Aikuiskasvatuksen professuuria lähes 30 yliopistossa	Yliopistotasolla itsenäinen oppiaine. Professoreita kahdessa yliopistossa.
Muu tutkimus ja kokeilu	Muutamia itsenäisiä tutkimusyksiköitä (esimerkiksi BIBB ja PAS/DVV) Aikuiskasvatuksen kentän laitokset osallistuvat suhteellisen vähän tutkimus- tai kokeilutoimintaan.	Ei varsinaisia itsenäisiä tutkimusyksiköitä. Merkittävää tutkimustyötä esimerkiksi Valtion Koulutuskeskuksessa. Kentän osuus suhteellisen pieni varsinaisessa tutkimustoiminnassa. Kokeilutoiminta laajentunut vapaan sivistystyön alueelta ammatilliseen aikuiskoulutukseen
Tutkimuksen toimeksianto ja kontrolli	Suunnitelmallista ja kontrolloitua kokeilutoimintaa liittovaltion tasolla ja liittovaltion viranomaisten toimeksiannosta erityisesti ammatillisen aikuiskoulutuksen alueella	Yleisesti ottaen tutkimustoiminta oma-aloitteista, ts. varsinaisia sopimustutkimuksia vähän. Tutkimus toteutuu ilman ulkopuolista kontrollia. Ns. kokeilutoimintaan sisältyvä tutkimus sidotumpaa toimeksiantotansa ja siihen liittyvän seurannan vuoksi
	Yleissivistävää aikuiskasvatusta koskeva tutkimus saa toimeksiantonsa monilta tahoilta ja keskitystä kontrollista voi puhua mahdollisuutena vain ns. sopimustutkimuksen kohdalla. ”Kulturhoheit”-periaate näkyy osavaltiotasolla korkeakoulujen toiminnassa	

aseman ja merkityksen muutoksesta yhteiskunnassa sekä koulutustutkimuksen sisällä eri kohdealueiden merkityksen määrittämisestä seuraavista toimenpiteistä.

Aikuiskasvatuksen asema on jatkuvasti parantunut kaikissa vertailtavissa maissa. Sen merkitys osana elinikäistä kasvatusta tunnustetaan. Tällä muutoksella on jo sellaisenaan aikuiskasvatustutkimusta edistävä merkitys. Koulutustutkimuksen sisäinen kohdealueiden merkityksen määrittäminen ei ole vuosien unohtanut aikuiskasvatustutkimuksen tärkeyttä. Sen sijaan määrittämiseen liittyvät toimenpiteet ovat jääneet vaatimattomammiksi.

Tarkasteltaessa muutamia, käytännön tutkimustoiminnan puitteisiin liittyviä perusasioita kiinnittyy huomio ensiksi aikuiskasvatuksen tiedeaseman erilaiseen ulkoiseen tulkintaan eri maissa. Ulkoisella tulkinnalla tässä tarkoitetaan akateemisen tutkimuksen ja tieteellisten laitosten ja oppituolien kytkentää. Suomessa ja Saksan liittotasavallassa aikuiskasvatus on ol-

lut itsenäinen oppiaineena jo pitkään yliopistoissa. Saksan liittotasavallassa 1970-luvulla tapahtunut voimakas aikuiskasvatuksen oppituolien perustamisvaihe on ilmiselvästi vahvistanut aikuiskasvatuksen tiedeasemaa ja näin luonut puitteita laajenevalle aikuiskasvatustutkimukselle (BMFT 1975, 81; Pantzar 1985b). Ruotsissa, Norjassa ja Tanskassa aikuiskasvatuksen akateeminen tutkimus on tehty lähinnä kasvatustieteellisten tutkimusyksiköiden ja -laitosten projekteina, mikä ei sellaisenaan kuitenkaan ole heikentänyt aikuiskasvatustutkimuksen asemaa. Näyttääkin siltä, että aikuiskasvatustutkimuksen puitteille tärkeämpää kuin omat yliopistolliset laitokset on tutkimuksen merkityksen ymmärtämisestä lähtevä perusedellytysten luonti. Kieltämättä aikuiskasvatus -oppiaineen olemassaolo ja itsenäisyys ovat tiedeidentiteetin kannalta merkittäviä, mutta toiminnallisina resursseina ne sellaisenaan ovat vähäisiä. (Vrt Jütting - Jung - Scherer 1984, 135—136).

Ruotsi	Norja	Tanska
Yliopistoissa aikuiskasvatuksella ei itsenäisen aineen asemaa. Yksi professuuri perustettu	Yliopistoissa ei aikuiskasvatuksella oppiaineena. Myöskään alan professuureja ei perustettu.	Tilanne samanlainen kuin Norjan korkeakouluissa.
Varsinaisia itsenäisiä tutkimusyksiköitä ei ole	Aikuiskasvatustutkimuksesta merkittävin osa tehdään tällä hetkellä erillisessä, kansallisessa tutkimuslaitoksessa (Norsk Voksenpedagogisk Institutt)	Tanskassa on vuodesta 1985 toiminut kansallinen aikuiskasvatuksen kehittämis- ja tutkimuskeskus. Toistaiseksi tutkimus ollut vähäistä.
Aikuiskasvatuksen kentän tutkimustoiminta runsasta. Kokeilutoiminnan alueella koreistuu voimakas alueellinen luonne Kouluhallinnolla huomattava merkitys aikuiskasvatustutkimuksen toteuttamisessa.	Aikuiskasvatuksen muu tutkimus on kentän laitosten ja organisaatioiden ja kouluhallinnon viranomaisten tutkimus- ja kokeilutoimintaa, josta toteutuu alueellisella tasolla merkittävä osa	Tanskassa on aikuiskasvatuksen kentän laitokset ja organisaatiot pyrkivät aktiivisesti mukaan tutkimustoimintaan erilaisten kokeilu- ja kehittämisprojektien kautta. Tutkimus on jäänyt kuitenkin vaatimattomaksi. Uusi kansallinen kehittämiskeskus tukee kentän kokeilutoimintaa
Ruotsalaisessa aikuiskasvatuksessa tältä osin havaittavissa selvä kaksijakoisuus: toisaalta on paljon riippumatonta tutkimusta, toisaalta paljon erityisesti kouluhallinnon viranomaisten toimeksiantotutkimusta, jonka kontrolli keskitetympää.	Norjalaisessa aikuiskasvatustutkimuksessa kansallisen tutkimuslaitoksen (NVI) tutkimuksessa havaittavissa eniten toimeksiantojen ja kontrollin puitteissa tapahtuvaa ohjailua, silti NVI:n tutkimustoiminta on varsin itsenäistä. Kentällä ohjannan suhteen erilaista tutkimustoimintaa.	Tutkimustoimintaa luonnehtii tutkimuksen toteuttajien riippumattomuus. Organisaation olennainen muutos (kehittämis- ja tutkimuskeskuksen perustaminen sekä sen tuomat resurssit) näyttää lisäävän ulkopuolista ohjailua, siis esim. sopimustutkimusta ja niiden seuranta.

3. Tutkimusorganisaatio

— vakiintumaton, väljä kokonaisuus

Tarkastelun kohteena olevissa maissa tehtävä aikuiskasvatustutkimus suoritetaan hyvin erilaisin, kuitenkin melko väljän ja vakiintumattoman organisaation puitteissa. Erot näkyvät organisaatorakenteessa ja tutkimustuotoksen erilaisuutena. Oheiseen taulukkoon (taulukko 1.) on pyritty lyhyesti tiivistämään eri maiden tutkimusorganisaatioiden peruspiirteitä. Tarkastelu tapahtuu aikuiskasvatuksen "sisäisenä", joten tutkimusta eri tasoilla tarkasteltaessa ei esiin tule esimerkiksi muiden tieteenalojen piirissä tehtävä aikuiskasvatusta sivuva tutkimus.

Oheisen taulukon perusteella voi tehdä johdopäätöksen siitä, että aikuiskasvatustutkimus vertailtavissa maissa toteutuu toisistaan poikkeavissa organisaatioissa. Aikuiskasvatuksen tiedeasema ja asema korkea-asteen oppiaineena näyttää vaikuttavan välittömästi ei-akateemisen tutkimuksen merkitykseen. Ilman muuta on selvää myös se, että korkeakoulu tai itsenäiset tutkimuslaitokset tuottavat niissä maissa, joissa aikuiskasvatusta ei itsenäisenä oppiaineena tunneta, korkeatasoista tieteellistä tutkimustietoa aikuiskasvatuksen hyödyksi muiden aineiden, erityisesti yleisen kasvatustieteen alueella. Kaiken kaikkiaan kiinnostus aikuiskasvatukseen tutkimuskohteena näyttää kasvavan lähitieteenaloilla. Myös aikuiskasvatuksen sisällä löytyy uusia tutkimuksellisia kiinnostuksenkohteita. (Pantzar 1985b ja 1986a). Suomalaisessa aikuiskasvatustutkimuksen kentässä mielenkiintoisimmilta uusilta kohteilta näyttävät laaja henkilöstökoulutuksen alue ja ns. kehittävä työntutkimus (Pantzar 1986b; Kontiainen 1985).

Henkilöstökoulutukseen kohdistuvan tutkimuksen lisääntyminen on kansainvälinen ilmiö. Sen sijaan kehittävän työntutkimuksen asema tällä hetkellä näyttää vertailtavista maista Suomessa kaikkein vankimmalta. Aikuiskasvatustutkimuksen laajeneminen "oman" tutkimusorganisaation ulkopuolelle helpottanee aikuiskasvatustutkimukseen kohdistuvia paineita. Niinpä aikuiskasvatustieteen sisällä tieteentekeminen merkinnee tulevaisuudessa oman tutkimustoiminnan lisäksi kykyä käyttää hyödyksi muiden tieteenalojen tuloksia. Perustutkimuksen tasolla esimerkiksi käynee lääketieteen alueella tehtävä aivofysiologinen tutkimus, jonka tuloksista monet tulevat olemaan tulkittavissa aikuisenkin oppimista koskevien kysymysten vastauksiksi.

4. Tehdyn tutkimuksen sisältö

— muutoksia nähtävissä

Tutkimuksen sisältö vertailtavissa maissa on hyvin samanlainen. Aikuiskasvatuksen sosiologian ja aikuisdidaktiikan alueelle kohdistuvat tutkimusprojektit ovat olleet tähän asti kaikissa vertailtavissa maissa enemmistönä. Aikuiskasvatustutkimuksen osa-alueisiin kohdistumisessa tutkimusprojektit poikkeavat eri maissa jonkin verran toisistaan. Selvimmillään ero näkyy Saksan liittotasavallassa tehdyn tutkimuksen laajana kohdistumisena ammatillisen aikuiskoulutuksen alueelle.

Yksi oleellisimmista tutkimuksen sisältöön liittyvistä piirteistä, joka erottaa suomalaisen tutkimuksen muiden vertailtavien maiden tutkimuksesta, on ns. kohderyhmätutkimuksen vähäisyys. Muissa vertailtavissa maissa onkin runsaammin aikuiskasvatustoiminnan ja -tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia ryhmiä. Niistä merkittävimmän muodostavat eritaustaiset siirtolaisryhmät. (Pantzar 1985a, 128—149).

Suomen, muiden Pohjoismaiden ja Saksan liittotasavallan aikuiskasvatustutkimuksen sisällöllinen samanlaisuus ei sinänsä ole hämmästeltyä asia. Onhan tutkimuskartoitukset osoittaneet myös 1970-luvun amerikkalaisen aikuiskasvatustutkimuksen selvitelleen samoja kysymyksiä kuin aikuiskasvatustutkimus tässä vertailtavissa maissa. (Long 1983, 86).

Aikuiskasvatusta koskeva tutkimus näyttää alkavan muuttua sisällöllisesti. Ei kuitenkaan selvästi niin, etteikö aikuiskasvatustieteen piirissä tehtävän tutkimuksen sosiologis-didaktinen ilme säilyisi. Aikuiskasvatuksen sosiologian ja aikuisdidaktiikan alueilla on niin paljon laajuutta, että tutkimuksen kysymyksen asettelussa ja ongelmien kartoituksessa voi ilmetä uusia suuntia ulkoisen kokonaisilmeen muuttumatta. Niinpä esimerkiksi saksalainen yliopistoissa tehtävä tutkimus on varsin herkästi suuntansa ottava ajankohtaisen yhteiskunnallisen keskustelun mukaan. (esim. Michelsen — Siebert 1986).

Yleisemmin sisällöllisen muutoksen takana ovat ennen kaikkea aikuiskasvatustutkimusta tekevien tahojen määrän kasvu. Aikuiskasvatuksen tutkimuskohteeksi löytyminen aikuiskasvatustieteen ulkopuolella merkitsee sosiologisen ja didaktisen orientaation ohella lisääntyvää tutkimusta muilla aikuiskasvatustieteen osa-alueilla ja tutkimusta, jota voidaan niillä soveltaa.

5. Kohti 1990-lukua

Pohjoismaiden ja Saksan liittotasavallan aikuiskasvatuksen tutkimustoimintaa koskeva vertaileva tutkimus (Pantzar 1985a) käsittelee aikuiskasvatustutkimusta 1980-luvun alkuun saakka. Nyt vuosikymmenen jälkimmäisen puoliskon alkaessa on mahdollisuus arvioida aikuiskasvatuksen tutkimustoimintaan liittyviä näkymiä. Seuraavassa esitettävät käsitykset kehityssuunnista pyrkivät edustamaan laajempia, kansainvälisiä trendejä.

1) Jo aiemmin mainittu aikuiskasvatukseen kohdistuvan tutkimuksen laajeneminen on sekä määrällistä että laadullista. Määrällinen kasvu näkyy uusien tieteenalojen ja akateemisten oppiaineiden mukaantulona aikuiskasvatustutkimukseen. Laadullista kasvua edustaa yhä laajeneva tutkimusongelmien kenttä ja metodologinen monipuolistuminen.

2) Yhteiskunnallisen keskustelun ajankohdittaiset kysymykset siirtyvät aikuiskasvatukseen (erityisesti yleissivistävän aikuiskasvatukseen) alueella käytävän keskustelun kautta tutkimuksen kohteiksi. Tähänastinen kokemus ja tosiasiat osoittavat em. prosessin etenevän esimerkiksi nyt vertailluissa maissa erilaisella vauhdilla. Toisaalta on huomattava myös se, että ajankohtaiset yhteiskunnalliset kysymykset saattavat olla eri maissa eri tavoin läheisiä tai kansallisia ja siksi niihin kohdistuva, myöhempi tutkimuksellinen mielenkiinto vaihtelee.

3) Tutkimukselle läheinen, käytäntöä välittömämmin palveleva kokeilu- ja kehittämistoiminta tukee laajetessaan myös varsinaisen tieteellisen tutkimuksen aseman paranemista.

4) Ammatillisen aikuiskoulutuksen ja yleissivistävän aikuiskasvatuksen vähittäinen erilleen kasvaminen heijastuu myös tutkimustoimintaan. Jo nyt sijoitetaan ammatillisen aikuiskoulutuksen tutkimukseen julkisia varoja suhteellisesti huomattavasti enemmän kuin vielä 1970-luvulla. Ammatillisen aikuiskoulutuksen ja yleissivistävän aikuiskasvatuksen tutkimuksen tutkimusongelmien ja tutkimustoiminnan muodollisten puitteiden välillä on jo selviä eroja, joiden perusteella yleissivistävään aikuiskasvatukseen kohdistuvaa tutkimusta voisi luonnehtia vähäresurssiseksi, väljästi suuntautuneeksi aikuiskasvatustutkimukseksi.

Tähänastinen aikuiskasvatustutkimus eri maissa osoittaa aikuiskasvatuksen tieteenalan vakiintumattomuuden. Tutkimustoiminnassa havaittavat piirteet tukevat käsitystä tieteenalan nuoruudesta. Tutkimustoiminnan analyysi on selvästi osoittanut myös tutkimuksen taustalle kuuluvan teorian ailahtelevuuden yhtäläisillä kuin konkreettiseksi perustaksi lasketta-

van resurssien vaihtelun. Aikuiskasvatustutkimuksen viimeaikainen, voimakas kehittyminen liittyy teorian kehittämispyrkimyksiin ja vahvistaa kuvaa itsenäisestä aikuiskasvatustieteestä.

Lähteet

- Alanen A. 1985, Johdatus aikuiskasvatukseen. Yleisradio: Helsinki
- BMFT 1975, Fünfter Forschungsberichte der Bundesregierung. Der Bundesminister für Forschung und Technologie. Bonn.
- Ekerwald H. 1981, Svenska doktoravhandlingar om utbildning. Specialbulletin från pedagogisk-psykologisk institutionen 69. Lärarhögskolan. Malmö.
- Dieckmann B. - Gerhardt R. 1980, Weiterbildungsforschung. In: Wörterbuch der Weiterbildung. Kösel: München
- Hiemstra R. 1981, American and Japanese Adult Education: A Cultural Comparison. Lifelong Learning 4, 8—9/30
- Jütting D. - Jung W. - Scherer A. 1984, Bestimmungsstücke zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. In: Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Universität Bremen. 125—148.
- Konttinen S. (toim.) 1985, Näkökulmia aikuiskoulutuksen tutkimukseen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 107.
- Long H. 1983, Characteristics of Adult Education Research reported at the Adult Education Research Conference 1971—80. Adult Education 2, 79—86
- Mader W. 1980, Erwachsenenbildung. In: Roth L. (Hg.), Handlexikon zur Erziehungswissenschaft I. Rowohlt: Reinbek. 123—128.
- Malmquist E. - Grundin H. 1975, Educational Research in Europe Today and Tomorrow. GWK Gleerup: Lund.
- Michelsen G. - Siebert H. 1985, Ökologie lernen. Fisher: Leck.
- The National Case Study 1976, An Empirical Comparative Study of Twenty-one Educational Systems. Almqvist & Wiksell: Uppsala.
- Nordiska Ministerrådet 1980, Ökad nordisk forskningssamarbete. Stockholm. OECD 1974, The Educational Situation in OECD Countries. OECD: Paris.
- Ormseth O. 1979, Aikuiskoulutus Norjassa. Opisto-lehti 2, 60—61.
- Pantzar E. 1985a, Aikuiskasvatustutkimus viidessä maassa: Vertaileva tutkimus aikuiskasvatuksen tutkimustoiminnan yleisistä lähtökohdista ja tehdystä tutkimuksesta Saksan liittotasavallassa, Suomessa ja muissa Pohjoismaissa. Tampereen yliopisto, aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 20.

Aikuiskasvatustutkimus ja valtakunnallinen aikuiskoulutuspolitiikka

Ala-Kapee, Pirjo 1986. Aikuiskasvatustutkimus ja valtakunnallinen aikuiskoulutuspolitiikka. Aikuiskasvatus 6, 3, 126—128. — Artikkelissa tarkastellaan maassamme harjoitettua aikuiskoulutuspolitiikkaa ja sen painopisteitä sekä esitetään erilaisia tehtäviä aikuiskasvatustutkimukselle. Erityistä huomiota kiinnitetään elinikäisen kasvatuksen idean toteuttamiseen nopeasti etenevässä yhteiskunnallisessa muutoksessa.

Uudenaikaisen suomalaisen koulutuspolitiikan liikkeelle lähdön voidaan arvioida sijoittuvan suunnilleen 1960- ja 1970-lukujen taitteeseen. Yhteiskunnallis-taloudellisen, henkisen ja kulttuurisen murroksen vanavedessä jouduttiin kasvotuksin myös uudentyypisen koulutusajattelun kanssa. Sitä leimasivat tasa-arvoajattelu, koulutuksen tiedostaminen elimelliseksi osaksi yhteiskuntaa ja koulutusjärjestelmän hahmottaminen kokonaisuudeksi, johon myös aikuiskoulutuksen kiinteästi tuli kuulua. Koko koulutusjärjestelmä eri asteineen rupesi liikkumaan ja siinä yhteydessä käynnistyi myös aikuiskoulutuksen kehittämisen valtakunnallinen kokonaisuunnittelu 1970-luvun alussa. Voidaan sanoa, että vasta nykyaikaisen suunnitelmallisen koulutuspolitiikan vanavedessä käynnistynyt aikuiskoulutuspolitiikan suunnittelu antoi syyäksen laaja-alaisemmalle

aikuiskasvatuksen tutkimustoiminnalle. Aikuiskoulutuskomitea korosti mietinnössään tutkimuksen merkitystä aikuiskoulutuksen suunnittelussa ja kehittämisessä. Enteellisenä laajentuvalla aikuiskasvatuksen tutkimustoiminnalle voidaan pitää alun perin Kansansivistysopillisena yhdistyksenä toimineen organisaation nimen muuttamista vuonna 1971 Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuraksi.

Valtioneuvoston vuonna 1978 tekemässä merkittävässä päätöksessä aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämisperiaatteista todettiin eräänä kohtana, että aikuiskoulutuksen kehittäminen perustetaan jatkuvalla kokeilu- ja tutkimustoiminnalle. Viime vuosina suoritettu laaja aikuiskoulutuksen kehittämisen komitea- ja toimikuntatyö antaa tutkimukselle merkittävästi lähtökohtia, taustoja ja tutkimusaiheita.

-
- Pantzar E. 1985b, Aikuiskasvatustutkimuksen asema ja kehityssuunta Suomessa ja Saksan liittotasavallassa. Aikuiskasvatus 3, 96—101.
- Pantzar E. 1986a, Tutkimuksen asema aikuiskasvatuksessa selkiytymätön. Aikuiskasvatus 1, 11—16
- Pantzar E. 1986b, Katsaus suomalaiseen aikuiskasvatustutkimukseen 1980-luvulla. Tampere.
- Raivola R. 1985, Virallisen vastaväittäjän lausunto KL Eero Pantzarin väitöskirjatutkimuksesta "Aikuiskasvatustutkimus viidessä maassa". Aikuiskasvatus 1, 24—25.

- Statistical 1983, Statistical Yearbook 1983. Unesco: London
- Suomen Akatemia 1977, Suomen osallistuminen kansainväliseen tieteelliseen yhteistyöhön. Suomen Akatemian julkaisuja 3. Helsinki.
- SVT 1983, Suomen virallinen tilasto XXXVIII. 6. Tutkimustoiminta 1981. Tilastokeskus: Helsinki.
- SÖ 1983, Forskning och centralt utvecklingsarbete inom skolväsendet. Utdrag ut Skolöverstyrelsens anslagsframställning, budgetår 1982/83. Skolöverstyrelsen: Stockholm.

Aikuiskasvatustutkimuksen haasteet

Valitettavasti on kuitenkin todettava, että mainittu valtioneuvoston päätös ei toistaiseksi ole toteutunut siltä osin, että tähänastinen aikuiskoulutuksen kehittämistyö olisi perustunut tutkimukselle läheskään siinä määrin, kuin olisi ollut toivottavaa. Tämä on eräs syy, miksi opetusministeriö on yhdessä Tampereen yliopiston kanssa teidät tänne kutsunut. Vaikuttaa siltä, että ellei erityistoimenpiteisiin ryhdytä, vielä lähivuosinakaan kansallisella tutkimuksella ei tule olemaan aikuiskoulutuksen kehittämisessä sitä roolia, mikä tutkimuksella pitäisi olla. Sen paremmin aikuiskoulutuspolitiikalle kuin aikuiskasvatustutkimuksellekaan ei koituisi onneksi, että ensiksi mainittua edelleen harjoitettaisiin lähes tyystin vailla tutkimuksen tukea. Aikuiskasvatustutkimuksen tarve on selvästi lisääntymässä aikuiskoulutuksen sekä määrällisesti että laadullisesti jatkuvasti kasvaessa.

Koulutustutkimuksen kehitys Suomessa on parinkymmenen viime vuoden ajan seurannut melko tiiviisti koulutusjärjestelmän eri osien uudistumisen aikataulua. Olisi kuitenkin otaksunut, että kun jo 1970-luvulla toteutuneen peruskoulu-uudistuksen jälkeen siirryttiin uudistamaan keskiasteen koulutusta, ja ennenkaikkea kun koko ajan oli kuitenkin suunniteltu aikuiskoulutuksen kehittämistä, koulutustutkimuksemme määrällisesti hyvin selvä koulupainotteisuus olisi ollut muuttumassa. Jonkin verran näin on tapahtunutkin, mutta ammatillinen koulutus ja aikuiskoulutus ovat tänä päivänäkin vielä yleissivistävään kouluun liittyvää tutkimusta tutkija- ja muilta resurseiniltaan selvästi vähäisempää.

Aikuiskoulutuksen ja keskiasteen ammatillisen koulutuksen tutkimuksen, joilla on paljon luontevia yhtymäkohtia, osuuksia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on syytä nopeasti lisätä. Aikuiskasvatuksen tutkimuksessa joudutaan tutkimusalueen rajoja avartamaan paljon koulutuksen ja kasvatuksen kentän ulkopuolelle muihin tieteesiin päin. Kasvatustieteen avartuminen ja yhteistyö muiden tieteenalojen kanssa on aikuiskoulutukseen kohdistuvassa tutkimuksessa vielä tärkeämpää kuin millään muulla koulutuslohkolla.

Tutkimuksen asema aikuiskoulutuksessa ja sen kehittämisessä ei ole vielä täysin selkiytynyt. Ilmeisen selkiytymätön näyttää olevan myös aikuiskasvatustieteenalana ja sen teorianmuodostus. Tilannetta ei ole omiaan helpottamaan suomalaisessa aikuiskasvatuksessa vie-

lä tänäänkin voimissaan oleva jako ja samalla usein keinotekoinen vastakkainasettelu vapaan sivistystyön ja ammatillisen koulutuksen, yleissivistyksen ja ammattisivistyksen välillä. Liian suppeana ja kokonaisnäköalaa kaventavana olisi hylättävä käsitys, jonka mukaan ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ovat olennaista tiedot ja taidot vain välinearvoina, kun taas vapaan sivistystyön olisi oltava ainoastaan persoonallisuuden ”yleisen kehittämisen” ja tiedon itsearvoisen harrastamisen valtakunta.

Jatkuvan koulutuksen eteneminen

Puhuttaessa aikuiskasvatustutkimuksen yleisestä teoriasta tai viitekehyksestä on vaikeaa jättää viittaamatta niihin periaatteellisiin ja myös käytännön mahdollisuuksiin, joita niin sanottu elinikäinen kasvatustutkimus antaa paitsi koulutuksen kehittämiselle myös tutkimukselle. Valtioneuvoston tehdessä vuonna 1978 tunnetun päätöksensä joiden pohjalta viime vuosien kehittämistyötä on suoritettu, otettiin samalla kantaa koko koulutusjärjestelmämme kehittämiseksi jatkuvan koulutuksen periaatteen mukaisesti. Opetusministeriön toimesta on sen jälkeen selvitetty jatkuvan koulutuksen suomalaista strategiaa ja sisältöjä toimikunta- ja työryhmätyönä. Vaikuttaa siltä, että myös jatkuvan koulutuksen käytännön läpilyönnille yhteiskunnassamme alkaa olla riittävästi sekä tarvetta että edellytyksiä. Olemme lähestymässä tilannetta, jossa tarvitaan vankka yhteiskuntapoliittinen päätös siitä, millaisella kokonaisnäkemyksellä suomalaista koulutusjärjestelmää varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen tullaan jatkuvan koulutuksen periaatteen mukaisesti kehittämään vuosituhatlupien loppua kohti edettäessä. Olen sitä mieltä, että valtioneuvosto voisi jo lähiaikoina tehdä periaatepäätöksen jatkuvan koulutuksen toteuttamisesta maassamme. Opetusministeriössä asiaa on jo ryhdytty tältä pohjalta valmistelemaan. Viime talvena valmistuneesta jatkuvan koulutuksen projektiryhmän muistiosta pyydetty lausunnot osoittavat laajan yhteisymmärryksen vallitsevan tällaisen periaatepäätöksen tarpeellisuudesta.

Koulutusjärjestelmämme kehittäminen jatkuvan koulutuksen periaatteen ja ulottuvuuksien suunnassa tapahtuu luonnollisesti monin erilaatuisin ja eritasoisin toimenpitein sekä käytännössä vaiheittain. Vaikka koulutustamme on viimeisten kymmenen-viidentoista vuoden aikana kehitetty osittain jatkuvan koulu-

tuksen periaatteen suunnassa, vaikuttaa kuitenkin siltä, että tarvitsemme tulevaisuudessa monella tapaa uudentyyppistä koulutusajattelua. Se sisältää koulutusjärjestelmämme kehittämiseksi syvällisen, avoimen ja ihmiskeskeisen, elämänkaarajatteluun perustuvan kokonaisnäkemysten monine yksityiskohtineen. Jatkuvan koulutuksen etenemiselle on hyvin tärkeää myös periaatteen kypsyminen koulutuksen — myös sen tutkimuksen — piirissä työskentelevien ihmisten ajattelussa ja työta-voissa sekä virikkeiden antaminen tutkijoiden, opettajien, hallintovirkamiesten ja muiden toiminnalle sekä ammattitaidon kehittymiselle.

Jatkuva koulutus avaa luontevasti lukuisia mahdollisuuksia uusiin monitieteisen tutkimuksen kohteisiin. Samalla se tarjoaa yleensäkin koulutustutkimukselle viitekehyksen, jonka pohjalta yksittäiset tutkimuskohteet ja -tulokset voidaan haluttaessa liittää laajempiin asiayhteyksiin. On muistettava, että perustan-kaan luominen elinikäiselle kasvatukselle ja sen etenemiselle ei ole vielä kovin pitkällä. Elinikäisen kasvatuksen idean kehittäminen vaatii ja varmasti myös ansaitsee sekä teoreettisten ja muiden perusteiden selkeyttämistä että monipuolista ja monitieteistä empiiristä tutkimusta. Tarvitaan myös painotetusti koulutuksen tulevaisuuden tutkimusta, vaihtoehtoisten koulutusstrategioiden ja oppimismenetelmien analyysia koulutuksen suunnitteluun ja päätöksenteon pohjaksi.

Yhteiskunnallisen muutoksen ennakointi

Koulutuksen avautuminen ympäröivään yhteiskuntaan sekä koulutuksen ja työn vuorottelu ovat keskeisiä jatkuvan koulutuksen ulottuvuuksia. Haluaisin tässä erityisesti korostaa työelämän ja aikuiskoulutuksen, varsinkin ammatillisesti eriytyvän aikuiskoulutuksen välisten suhteiden tutkimustyön tärkeyttä. Samalla joudutaan kiinteästi tekemisiin uuden tekniikan laajenevien ja nopeutuvien vaikutusten kanssa.

Valtioneuvoston vuoden 1982 teknologiapolitiisessa periaatepäätöksessä annettiin erälle keskeisille ministeriöille tehtäväksi seurata toimialaansa kuuluvilla työelämän aloilla ammattirakenteen ja työtehtävien sisällön muutoksia ammatillisesti eriytyvän koulutuksen jatkuvaa laadullista ja määrällistä kehitystä silmällä pitäen. Valmistelutyön jälkeen opetusministeriö lähetti jokin aika sitten muille ministeriöille tätä asiaa koskevan opetusministeriössä laaditun

työelämän tiedonhankinnan yleissuunnitelman. Tämän ja jo laadittavana olevan yksityiskohtaisemman tutkimusohjelman pohjalta eri ministeriöt tulevat lähivuosina myös omilla tutkimusvaroillaan rahoittamaan korkeakouluissa ja tutkimuslaitoksissa tehtäviä työelämän kehittymiseen liittyviä tutkimushankkeita.

Koulutuksen, siihen sisältyen aikuiskoulutuksen, kehittäminen tarvitsee avukseen nykyistä paljon monipuolisempaa, kattavampaa ja syvällisempää tietoa työelämän ammattirakenteen, työtehtävien sekä koulutuksen ja yhteiskunnan välisten suhteiden kehittymisestä. Kehittyneissä teollisuusmaissa on jo vuosikymmeniä tutkittu monien tutkimuslaitosten voimin työvoiman, teknologian, talouden, ammattien ja koulutuksen välisiä suhteita. Suomessa tällainen tutkimus on, huolimatta useista asian tärkeyttä korostaneista esityksistä, vielä perin vähäistä. Todettakoon että opetusministeriössä työelämän ja koulutuksen välisten suhteiden tutkimus- ja selvitystyön ohjelmointia on viime aikoina suoritettu ministeriön suunnittelusihteeristössä ja asiantuntijalimellä on toiminut mm. valtioneuvoston asettama laajapohjainen koulutussuunnittelun neuvottelukunta.

Jälkiteolliseen tieto- ja informaatioyhteiskuntaan askeltaminen edellyttää rajuja asennemuutoksia suhtautumisessa aikuisen ihmisen oppimiseen ja koulutukseen. Jatkuva koulutus tulee olemaan täyttä todellisuutta yhä useamman työelämässä mukana olevan kohdalla. Kysymys ei ole kuitenkaan vain siitä, että työtehtävät ja ammatit muuttuvat yhä nopeutuvammin vaan myös siitä, että muut elämisen ja olemisen muodot muuttuvat. Tieteellisestä ja teknisestä kehityksestä seuraa, että joudumme tarkistamaan monia aikaisempia näkemyksiä aikuisen oppimisesta ja koulutuksesta. Normaalia perinteitä säilyttävää ja sopeuttavaa oppimista pitää korvata uudistavalla oppimisella, jonka ydin on ennakointi. Ennakoiva oppiminen ohjaa passiivisen sopeutumisen sijasta ihmiset katsomaan tulevaisuutta, valitsemaan toivottavia vaihtoehtoja ja toimimaan niiden hyväksi. Eräs tämän päivän haaste koulutukselle on tietotekniikka, elämme tietoteknistä vaihetta, jossa tekniikka on hallitseva. Kun tekniikka tulee riittävän helppokäyttöiseksi, päästään pureutumaan tiedonhallinnon ongelmiin, jotka ovatkin jo pääasiassa humanistis-inhimillisiä. Silloin tarvitaan yhä enemmän kokonaisnäkemyksellistä osaamista, jossa tieto, taito ja tunne yhdistyvät mahdollisimman tasapainoisesti ja sopusointuisesti.

Aikuisdidaktisen tutkimuksen tila: empiirisen tiedon tilalle tieteellistä empiriaa

Jakku-Sihvonen, Ritva 1986. Aikuisdidaktisen tutkimuksen tila: empiirisen tiedon tilalle tieteellistä empiriaa. Aikuiskasvatus 6, 3, 129—132. — Opetuksen tutkiminen on ongelmallista. Tässä artikkelissa tarkastellaan ongelmia, joita syntyy mm. silloin kun psykologien, kasvatustieteilijöiden ja filosofien yhteistyö ei toimi sekä empiirisen tiedon tuottaminen on tärkeämpää kuin tieteellisen teorian kehittäminen. Tieteellisen dialogin vähäisyys myös osaltaan jarruttaa didaktisen tutkimuksen edistymistä.

Aikuisdidaktiikan alueella on viime vuosina ollut nähtävissä maassamme myönteistä kehitystä. Oppimisen psykologian ja didaktiikan välillä ovat aukaisemistaan odottaneet monet umpisolmut.

Yhteistyö kahden tieteenalueen välillä — nimittäin perinteisen psykologian ja kasvatustieteen välillä on meillä Suomessa mielestäni hyvin keinotekoisesti ollut katki. Meillä on jopa ulkoisin merkein etäännytetty toisistaan psykologia ja kasvatustiede istuttamalla ne eri tiedekuntiin: meillä on kasvatustieteiden tiedekuntia, joissa niin tieteellistä kuin opetuksellista yhteistyötä harjoitetaan mieluummin (viitataan tässä esimerkiksi tiedekuntien päätöksentekoprosessiin) filologien ja kasvatustieteilijöiden kuin filosofien, kasvatustieteilijöiden tai psykologien kesken. Tämä ulkoinen merkki on minusta surullinen osoitus siitä, että didaktiikan tutkimuskohteen kannalta tärkeä tieteiden välinen yhteistyö on haluttu hallinnollisesti katkaista. Yhteistyötä se ei onneksi estä.

Nyt jo on näyttöä siitä, että hedelmällinen ja välttämätön yhteistyö oppimisen psykologian ja didaktiikan alueella voi ja sen tulee käynnistyä. Myönteisiä esimerkkejä tutkimuksista, joissa didaktinen probeleema on perusteiltaan psykologisen tutkimuksen kohteena, on olemassa. Olen erityisellä mielenkiinnolla seurannut esimerkiksi oppimisenstrategioiden tutkimusta ja sen hyödyntämistä didaktiikan alueella.

Aivan samoin kuin tarvitaan psykologian ja didaktiikan alueella yhteistyötä, sitä tarvitaan

myös filosofian ja didaktiikan välillä. Meillä on vain vähän tutkimusta, joka aidosti kehittää tutkittavien kohteiden analysoimismalleja ja luo edellytyksiä tutkittavien kohteiden oikealle jäsentämiselle. Tutkimuksen kohteena voisi olla esimerkiksi keskeisen aineksen määrittely: mikä on välttämätön ja mikä on satunnainen piirre, mikä on olennainen ja mikä epäolennainen, mikä on yksityinen ja mikä yleinen, miten erottaa abstrakti ja miten määrittää konkreetti sisältöaines.

Ainedidaktiikan ja yleisen didaktiikan alueella on odotettavissa mukaansatempaavaa, yhteistä kokeilutoimintaa. Erityisen tarpeellista eri tieteiden yhteistyö didaktisen kokeilun alueella on siksi, että opetettavien kohteiden kirjo nykyisessä aikuisdidaktiikassa on suuri. Opetuksen kohteena on yhtä hyvin hallinnollisen ATK:n käyttöönotto kuin kielioppien säännöt.

Didaktiikan tutkimuskohteesta

Jos ymmärretään, että sivistyksen tuottaminen on koulutuksen ja siten myös opetuksen yhteiskunnallinen tehtävä, asettuu opetuksen tutkimus oikeaan uomaan. Tällöin hyväksytään se, että oppimisessa on perimmäisenä tarkoituksena tuottaa ihmiselle kykyä kehittää omaa ympäristöään. Opetuksen kohteen analysoimiselle tässä on suuri haaste: tuottaa oppisisällöstä sellainen muoto, joka mahdollistaa sisällön ymmärtämisen ja ojakumisen mahdollisimman oikein ja tehokkaasti. Kasvatus-

tieteen professori Cleve perusteli tätä lähtökohtaa jo 1800-luvun Suomessa mm. siten, että johdonmukaista kokonaisnäkemyistä ilmaiseva tietoa — systemaattinen tieto vastaa paremmin tajunnalle luonteenomaista persoonallisen identiteetin muotoa (Väyrynen 1986). Tämä lähtökohta näytetään välillä unohdetun.

Opetus tutkimuskohteena on hyvin dynaaminen. Opetuksen tarkoituksena on se, että oppija omaksuu uusia käsitteitä, joiden avulla hän uudelleen jäsentää opittavaa kohdetta. Omaksuessaan käsitteet ajattelunsa välineiksi oppija samalla mahdollistaa itselleen uusien, laadullisesti toisenlaisten elämyksien ja kokemusten hankinnan. Prosessia, jossa käsitteet tulevat ajattelun välineiksi avaten uusia ajattelun- ja oppimistyön kohteita, voidaan hyvällä syyllä pitää oppijan tiedollis-toiminnallisen motivaation ylläpitäjänä. Toimiessaan uusien, toimivien ja ympäristöä oikein reflektioivien käsitteiden varassa yksilö havaitsee ulkoista todellisuutta aidommin ja oikeammin. Käsitteen toimivuus — sen selityskykyisyys — tekee opitusta käsitteestä uskottavan. Tässä prosessissa kietoutuvat yhteen kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät. Tutkimuksen olisikin sen vuoksi kyettävä intensiivisiin, pitkäkestoisiiin ja sisällyksen keskuskäsitteiden tutkimukseen, jotta voitaisiin selvittää eri oppiaineiden ydinkäsitteistö niin, että saataisiin kokemusta siitä, mikä metodi avaa keskeiset ajattelun välineet oppijalle.

Jos didaktinen prosessi ymmärretään dynaamisena ja dialektisena tutkimuskohteena, tutkimukselle avautuvat seuraavat tehtävät:

MIKÄ ON OMAKSUMISEN KOHDE?
MITKÄ OVAT PERIAATTEET
KOHTEEN OMAKSUMISESSA?
MILLAISTA "TOIMINTAA" kohteen
omaksuminen edellyttää?

Edellinen kysymys avaa analyysin sisällöstä, jälkimmäiset metodista, jolla sisältö voidaan omaksua. Aikuisopetuksessa sisällön omaksumisen metodit ovat jääneet vähälle huomiolle.

Tutkimuksen "tilasta"

Katsaus viime vuosina tehtyihin aikuisdidaktisiin tutkimuksiin osoittaa, että Martonin ym. naapurimaassamme tekemä tutkimustyö on innostanut myös suomalaisia aikuisopetuksen tutkijoita suuntaamaan tutkimusta oppimisen perusprosessien tutkimukseen. Tutkimuksen toivoisi laajenevan sillä didaktikalle on tärkeää, että kongnitiivisia prosesseja tutkitaan. Tutkimusmetodologia tulee tietysti valita

oikein. Jos ymmärretään (niinkuin jotkut nykyiset kognitiivisten prosessien tutkijat impliisittisesti näyttävät ymmärtävän) prosessit itseohjautuviksi luonteeltaan sisäisiksi toiminoiksi, ei tutkimuksesta ole paljonkaan hyötyä. Turha tutkimuskohteiden palastelu on yhtä haitallista kuin yhteensopimattomien tutkimusongelmien niputtaminen.

Tutkimuksessa oppimistoiminta tulee ymmärtää yksilön ja ulkoisen todellisuuden suhteesta (joka suhde tietysti voidaan koulukuntaistaa ja ymmärtää monella tapaa) käsin. Jos ihmisen toiminta ja motivaatio määritellään elämän käytännön kannalta järjellisellä tavalla, siten että ihminen toimii mielekkäästi ja että mielekkyyds määrätty hänen suhteestaan ulkomaailmaan, löydetään avainkysymyksiä oppimisen ja toiminnan motivaation tutkimukseen. Metodologian kehittäminen tällaiseen tutkimukseen edellyttää paneutumista kohteen ja sen omaksumisen tutkimukseen. Aikuisdidaktiikan alueella "kehittävä työntutkimus" (Arnkil, Engeström ym. Aikuiskasvatus 4/1985) on yhdistänyt kohteen analysoinnin ja omaksumisen metodin kehittämistä. Ainakin täydennyskoulutuksessa metodologia näyttää lupaavalta.

Aikuisdidaktiikan kokeilututkimuksen alueella ei ole tapahtunut mielestäni tarpeeksi paljon.

Tietooni tullut kokeilutoiminta on enemmän tai vähemmän ollut sidoksissa uusiin yksittäisiin "irtoideoihin ja erillisideologioihin", joilla sinänsä on aina virkistävä ja elähdyttävä antinsa. Tällaisiksi katson esimerkiksi Freiren pedagogiseen oppirakennelmaan tai suggestopediaan liittyvät kokeilut. Niiden anti — jos kokeilut tehdään aidossa kehittävästä experimentin hengessä — ansaitsevat aina tulla huomatuiksi.

Ihmettelen, miten niukasti sittenkin hyvää ja kriittisesti raportoitua kokeilututkimustietoa on käytettävissä. Elämmekö rahapulan vai kokeilijapulan aikaa?

Viime aikoina on kovasti tuhkittu myös koulutuksen ulkoista järjestämistä. Opetusmuodot ja esimerkiksi etäopetus ovat olleet laajan mielenkiinnon kohteena. Miten tutkimusongelmat tämäntapaisissa, opetuksen "ulkoisen" muodon kehittämiseen kohdistuvissa hankkeissa määritellään, ratkaisee sen, millaisia asioita päädytään tutkimaan ja miten laadukkaasti.

Haluaisin — kuin tilaisuus on — esittää eräitä alueita, joihin mielestäni tutkimusta tulisi suunnata:

1) Oppimisen "kulttuuri" tulisi ottaa tarkas-

telun kohteeksi: Kantavatko nykyiset aikuisopiskelijat itsessään sitä oppimisen perinnettä, jota koululaitoksemme viime aikoihin asti on suosinut: nimittäin oppimista koulua ja kokeita, ei elämää varten?

- 2) Ovatko ne aikuisopiskelijat, jotka etsivät tieteestä ratkaisun ongelmiinsa, oppijoina niitä, jotka odottavat voivansa aikuisenakin oppia "ulkoa" valmiita rituaaleja eli keittokirjamaista käsitteverbalismia, jonka kuvitellaan olevan tieteellinen tieto asiasta. (Vrt. Hautamäki, *Psykologia-lehdessä* 1981).
- 3) Miten ne oppijat ja opettajat, joiden aito intressi kohdistuu opittavan kohteen ymmärtämiseen, itselleen ja toisilleen ymmärryksen tuottavat?

Tämä viime mainittu ongelma sisältää mielestäni ajankohtaisen haasteen aikuisdidaktiselle tutkimuksella.

Miten pitäisi tutkia?

Tieteellisen tiedon tulee olla laadukasta, luotettavaa ja yleistettävää. Nämä kriteerit tulee pitää arvoissa. Niiden käytössä tulee kuitenkin toimia saavutetun tiedon ja elämän ehdoilla: kriteerit eivät saa ohjata itse tutkimusongelman valintaa.

Opetuksen tutkimuksen yhtenä ongelma-yyhytinä on se, että tutkimus usein kohdistuu samanaikaisesti ulkoiseen muotoon, opetuksen sisältöön ja opetusprosessin sisäiseen puoleen. On siis useita ja useantasoisia kysymyksiä, joihin haetaan kokeilussa vastauksia. Siksi samanaikaisesti käytössä on myös useantasoisia ja toinen toistaan paremmin toimivia selvitysmalleja, joiden dialektiikka tuntuu karkaan tutkijan käsistä kokeilujen raportointi vaiheessa. Siksi didaktikalle välttämättömän kokeilutoiminnan laatu jää usein vain tyydyttäväksi. Kokeilutoimintaa palvelevan tutkimuskäytännön kehittäminen onkin yksi ajankoh-taisimpia haasteita tänäpäivänä.

Tutkimuksessa tulisi kurottaa kohti selittämistä. Selittäminen ei kuitenkaan voi olla empiiristen mallien koeolosuhteissa tehtyä testausta ja toistettavuuden ihannoitua vaan selityksen etsimisen tulisi olla aidon teorian kehittämistä. Sellaisen teorian kehittämistä, joka mahdollistaa mielekkäiden ongelmien näkemisen ja jatkuvasti kehittyvän uuden teidon tuottamisen. Täsmällisesti sanottuna tarkoitan, että aikuisdidaktisen tutkimuksen piirissä tulee siirtyä **empiirisen tiedon tuottamisesta tieteelliseen empiirisyteen**. Meidän tulee kurottaa kohti teoriaa, joka mahdollistaa kehittävien ekspementtien hyväksikäytön didaktisessa tut-

kimuksessa niin, että uusi tieto on konkreettista, opetuskäytäntöä hyödyntävää ja palvelee näin niiden aikuisten oppimisprosessia, joilla on todellinen tarve ja intressi itsensä kehittämiseen. Tällöin tutkimuksesta hyötyvät sekä työelämän muutosten paineessa oppimistointiaan tukeutuvat että vapaisiin itsensä kehittämispennisteluihin osallistuvat aikuiset.

Uudenlaiseen tutkimusyhteistyöhön

Didaktiikan tutkimusta on vaikeuttanut — ennen kaikkea laajojen yhteishankkeiden syntymistä alueilla — se, että oppimisteoreettinen sivistys, joka korkeakouluissa kasvatustieteilijöille on välitetty viime vuosikymmeninä, on ollut kapea-alaista, näennäisen objektiivista ja kuitenkin hyvin koulukuntaista. Harva opettaja ja tutkija on päivätyönsä ohessa jaksanut kuroa kiinni sitä tiedon aukkoa, joka on korkeakoulujen tenttivaatimuskirjallisuuden ja laajan psykologisen ja kasvatustieteellisen kirjallisuuden välillä. Vain riittävän laaja tietämys luo perustaa koulukuntien vertailuille ja tekee mahdolliseksi tarkastella erilaisten oppimiskäsityksien välistä suhdetta. Pitäisinkin yhtenä todella merkittävänä didaktisen tutkimuksen kehityksen eteenpäinviejänä aitoa, tieteellistä dialogia eri näkemysten välillä, jotta pääsisimme keskusteluperinteeseen erilaisten ratkaisujen kehittämisen edellytyksistä ja voimme aidolla intressillä kokeilla ja kehittää erilaisiin lähtökohtiin paneutuen ratkaisuja, jotka pyrkivät todella edistämään aikuisopetuksen arkipäivää. Minusta puolivillainen selvitysmalli, jollaisena eklektinen sekamelska esittäytyy, on paljon harmillisempaa kuin selvä koulukuntaisuus. Pitäisi mielestäni enemmän sallia erilaisiin teoreettisiin perusteisiin tukeutuvaa kokeilutoimintaa, jotta voimme löytää keskusteluun aineksia.

On selvää, että tutkija valitsee itse oman paradigmansa. Se on kuitenkin uskallettava asettaa keskusteluun: kritiikki kannustakoon.

Keskustelua tarvitaan ja sen tulee olla **RAKENTAVAA, EI REPIVÄÄ**. Valitettavasti näyttää siltä, että meidän nuori sivistyksemme näkyy juuri keskustelun laadussa: tutkijat kii-vaillessaan koulukunnistaan repivät rikki ihmissuhteensa ja tekevät hallaa itselleen, toisilleen ja ennen kaikkea tuloksien hyväksikäyttäjille. Toivoisin, että aikuiskasvatuksen didaktiikan alueella syntyisi vahvoja aidon tietämisen tuskan tuntevia projektiryhmiä, jotka kävisivät tieteellisen työn kimppuun rohkeasti ja olisivat valmiit, halukkaat ja odotetut vieraat

Aikuiskasvatuksen sosiologinen tutkimus

Vaherva, Tapio 1986, Aikuiskasvatuksen sosiologinen tutkimus. Aikuiskasvatus 6, 3, 132—136. — Aikuiskasvatussosiologia määritellään välitieteeksi, joka tutkii aikuiskasvatuksen ja -opetuksen ongelmia sosiologian viitekehyksestä. Sosiologisten koulukuntien tarkastelun avulla jäsennetään aikuiskasvatustutkimuksen kehittämistä, sekä sosiologisten perusprosessien ja tietoteoreettisten näkökulmien yhdistämisen avulla nähdään voitavan perustaa sellainen teoreettinen pohja, jolta perustalta voidaan selvittää aikuiskasvatuksellisia pulmakysymyksiä.

Tarkastelun lähtökohta ja tavoite

Tehtäväni on valottaa aikuiskasvatuksen sosiologista tutkimusta. Sosiologinen näkemys on yleistä aikuiskasvatuksen tutkimuksessa ja siitä käydyssä keskustelussa. Kuitenkin luokittelu on aika jäsentymätöntä. Uskallan viitata esimerkiksi Eero Pantzar'in väitöskirjaan. Olen sen käynyt läpi kolmeen kertaan enkä ole löytänyt sieltä tarkkaa perustetta hänen suorittamalleen luokittelulle, jonka pohjalta hän väittää että n. 80 % aikuiskasvatustutkimuksesta on aikuisdidaktiikan ja aikuissosiologisen tutkimuksen alueelle menevää. Epäilen, että juuri tuohon sosiologiseen tutkimukseen on ryhmitelty hyvin kirjava joukko tutkimuksia. On selvä, että erilaiset aikuiskasvatusorganisaatioita ja osallistumista näiden organisaatio-

den piirissä kartoittavat tutkimukset samoin kuin sellaiset tutkimukset, joissa on mukana esim. osallistujien taustamuuttujat ym. ovat helposti katsottavissa sosiologiksi. Mutta täsmällisen rajan vetäminen sinne missä tiukan sosiologisen tutkimuksen raja kulkee, on todella hyvin vaikea tehtävä. Ylipäättänsä kysymys siitä mitä kasvatussosiologia tai aikuiskasvatussosiologia on, on visainen kysymys jos sitä perusteita myöten lähtee selvittämään.

Toistuvasti kysytään, mihin aikuiskasvatuksen tieteenä pitäisi kuulua, kasvatus-tieteen yhteyteen vaiko yhteiskuntatieteiden yhteyteen. Mielestäni tällainen kysymys on enemmänkin luonteeltaan hallinnollinen kuin itse tieteen olemusta koskeva. Hallinnollinen kysymys on sinänsä tärkeä, jos nämä hallinnolliset rajat asettavat jonkinlaisia esteitä mielekkäälle tutkimukselle, tai vaikkapa opinnäytetöiden tarkastukselle. Mutta jos me ajattelemme mitä ai-

keskustelevaan lähtökohdistaan ja tuloksistaan. Näin pääsisimme tilanteesta jossa nyt olemme: on tiedon tarvetta, on kiinnostuneita tutkijoita, mutta on vain vähän käytäntöä hyödyttäviä tuloksia. Ja vielä vähemmän niitä, joilla on selvä käsitys siitä, miten opetuksen ongelmat tulisi ratkaista.

Tutkimuksessa, joka pyrkii jatkuvaan opetuskäytännön kehittämiseen, tarvitaan siksi oppimisen, opettamisen ja oppisisältöjen asiantuntemusta. Tämä merkitsee sitä, että tutkijoiden ja opettajien tarpeet ja intressit yhtyvät ja tutkimuksesta tulee mielenkiintoista, konkreettista yhteistyötä, jossa erilaisten ammattien ja koulutustaustojen perustalta toimivat ihmiset voivat luoda uutta konkreettista teoriaa

kartuttamaan yhteiskuntamme henkistä pääomaa.

Viitteet

- Arnkil, R. 1985. Kehittävät tehtävät koulutus- ja tutkimusmenetelmänä ammatinvalinnanohjauksessa. *Aikuiskasvatus* 4/85, s. 173—180.
- Engeström, Y. 1985. Kehittävän työntutkimuksen peruskäsitteitä. *Aikuiskasvatus* 4/85, s. 156—164.
- Hautamäki, A. 1981. Tahdonalaisen oppimisen omaksuminen: 'Olen mitä opin'. *Psykologia* 4/1981, s. 205—215.
- Väyrynen, K. 1986. Persoonallinen tieto ja koulu. "Suomen koulun isän" Z.J. Cleven dialektinen kasvatuskäsitys. Teoksessa Manninen, J. & Patoluoto, I. Hyöty, sivistys ja koulu. Oulu 1986.

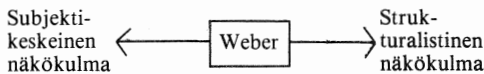
kuiskasvatus todellisuudessa on ja mitä aikuis- kasvatustutkimus ja aikuiskasvatussosiologi- nen tutkimus on, niin perusteena on yleinen kasvatus ja opetusta koskeva problematiikka.

Ne ongelmat, jotka meitä kaikkia erityisesti koskevat, ovat kasvatuksen ja opetuksen, aikuiskasvatuksen ja aikuisopetuksen on- gelmia. Ne ovat kasvatuksellisia ja opetukselli- sia ongelmia. Me voimme näitä ongelmia tar- kastella eri tieteiden viitekehyksissä, ja sosiolo- gia tieteiden tarjoaa erään tällaisen viitekeh- yksen. Tällä tavoin voimme määritelläkin aikuis- kasvatussosiologian tai kasvatussosiologian raja- tai välitieteeksi, joka tutkii kasvatuksen ja opetuksen ongelmia juuri sosiologian viiteke- hystä, paradigmaattista ajattelua, menetelmiä ja muita sosiologisia apuvälineitä hyväksi käyttäen ja myös aivan puhtaasti sosiologian teorianmuodostusta ja metodista ajattelutapaa soveltaen. Ja tältä pohjalta itsekin lähden tätä tarkastelua suorittamaan.

Aikuiskasvatuksen sosiologiset paradigmat

Rakennan tämän tarkastelun siten, että otan muutamia näkökulmia, joista käsin voidaan lähestyä sosiologisesti aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen ongelmia.

Kuvio 1. Rakennepäätös vs. yksilökeskeisyys aikuiskasvatussosiologisena lähestymistapana.



Lähden kuvioista 1 liikkeelle. Otan ensimmäisenä dimensiona ulottuvuuden, jossa toise- na ääripäänä oikealla on struktuuri l. rakenne- keskeinen näkökulma. Toinen pää on subjekti- keskeinen l. yksilö/toimijakeskeinen näkö- kulma. Tässä erittelyssä on lähtökohdaksi kysy- mys, miten me hahmotamme sen ongelman/il- miön, jota me lähdemme tutkimaan. Onko ky- se sellaisesta ilmiöstä, joka rakentuu nimen- omaan järjestelmien, organisaatioiden, raken- teiden ja kaikkein yleisimmällä: koko yhteis- kunnan tasolla? Nämä rakenteet, puitteet ovat hyvin määrävissä asemassa siten, että yksilö on eräällä mielellä alistetussa suhteessa näihin rakenteisiin. Yksilöllä on varsin vähän toiminnallisia vapauksia tai hänen toimintansa säätyy hyvin suurelta osin juuri näitä rakenteista. Yhteiskunta on ensin ja vasta sitten yksilö. Jos ajattelemme kasvatussosiologista tutkimusta, niin valtaosa tutkimuksesta on ollut juuri täl-

laista. Tämä on perinteinen näkökulma kasva- tuksen ja opetuksen sosiologiseen tutkimuk- seen. Itse olen saanut kasvatussosiologin hy- vän tai epäilyttävän maineen siitä syystä, että 1972 julkaisin yhdessä Kalevi Kivistön kanssa "Kasvatussosiologia"-nimisen teoksen. Aivan uusimpaan versioon 1981 kirjoittelin sitten hä- dissäni pienen lisäluvun, jossa selittelin minkä takia kirja on sellainen kuin se on. Me olimme Kivistön kanssa saaneet 60-luvulla struktura- listisen koulutuksen, jossa nähtiin lähinnä vain rakenteita eikä yksilöitä. Kirjämme on juuri tällaista positivistista tietoperinnettä ja struktu- ralistista funktionalismia noudattelevaa. En totea tätä siitä syystä, etteikö tällainen struktu- ralistinen näkökulma yhä edelleenkin olisi tar- peellinen. Tässä en ole sulkemassa pois mitään lähestymistapaa tai mitään paradigmaa. Kaik- kia tarvitaan, mutta miten painotetaan tai mitä otetaan mukaan, se on olennaista.

Yksilö/toimijakeskeisyys tuli 70-luvulla näi- den osittain positivistiselle tietoperinteelle vastakkaisen tai sitä kritikoivien lähestymista- poja mukana. Yksilökeskeinen näkemys on tuonut toimijan enemmän esiin ja tällä hetkel- lä voimme sanoa että liikumme tällä ulottu- vuudella.

Rakennepäätös tutkimustapa on makro- tasoista. Siinä tarkastelemme kokonaisuhteis- kuntaa tai yhteiskunnan suuria rakenne-ele- menttejä, koulutus yhtenä. Tai sitten tarkaste- lemme organisaatioita. Yksilö on siellä jossa- kin. Tutkimus on positivistista ja perinteistä.

Yksilökeskeinen, subjektikeskeinen näke- mys taas merkitsee sitä että toimiva yksilö on keskeisessä asemassa. Meitä kiinnostaa nimen- omaan se mikä on hänen liikkumavapauten- sa. Miten hän kokee asemansa näiden struk- tuureiden tai järjestelmien, organisaatioiden puristuksessa tai puitteissa. Miten hän tulkit- see itseään, omaa ympäristöään ja toimin- taansa. Tutkimus, joka painottaa tätä näkö- kulmaa tai haluaa ottaa tämän näkökulman mukaan, pyrkii tutkimaan juuri niitä käsityk- siä, tunteita, joita näillä toimivilla yksilöil- lä on, ja tällöin tutkimus on toisen tyyppistä. Se on mikrotasolla operoivaa, tulkinallisuuteen ja ymmärtämykseen pyrkivää. Symboli- nen interaktionismi ja eksistentiaalinen fenome- nologia ja muut ovat silloin keskeisiä käsitteitä ja niistä me saamme myös lähtökohdat tutki- musmetodisille ratkaisuille. Helposti tulee sel- lainen mielikuva, että nämä ovat toisilleen vas- takkaisia; joko tarkastellaan yksilöiden näkö- kulmasta, jossa yksilöllä on enemmän liikku- misvapautta, enemmän vapausasteita, yksilö määrittelee ja luo yhteiskuntaa. Tai sitten vas-

takkaisena on rakennekeskeisyys. Mielestäni meidän pitäisi kuitenkin tutkimuksissamme päästä entistä enemmän siihen, että meillä ovat kummatkin näkökulmat riittävästi mukana. Kummatkin ovat olemassa tässä todellisuudessa, jossa kasvatusta ja opetusta harjoitetaan.

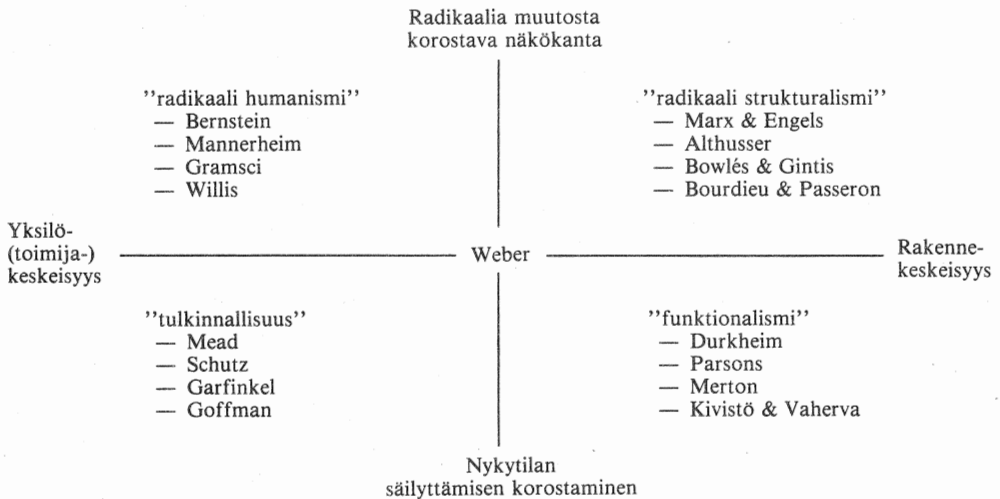
Kuvio 2. Radikaali muutos ns. nykytilan säilyttäminen aikuiskasvatussosiologisena lähestymistapana



Toisena ulottuvuuden on radikaalia muutosta edustava ja nykytilan säilyttämistä korostava näkökanta. Ensimmäistä dimensiota ohjasi tutkittavan kohteen ominaisuus aika pitkälti. Tässä uudessa dimensiossa mielestäni

enemmän on esillä tutkijan omat tiedolliset intressit ja omat ideologiset ja muutkin näkemykset. Niin tutkijoilla kuin yleisimminkin ihmisillä näkemykset yleensä asettuvat tällaiselle ulottuvuudelle. Osa meistä näkee status quo'n säilyttämisen tärkeänä ja katsomme maailmaa vaalean sinisten lasien läpi. Kaikki näyttää olevan sopusoinnussa ja olevan suhteellisen hyvin. Tutkimustakin voidaan ohjata tällaisen näkökulman kautta. Muunlaisten lasien läpi katsottaessa nykytilassa on jotakin korjaamisen varaa. Näin ollen pyritään korostamaan muutosta ja muutoksen korostaminen voi olla joissakin tapauksissa hyvinkin radikaali. Mielestäni on väärin ottaa joko- tai -kanta näihin vaihtoehtoihin. Valveutunut tutkija liikkuu suuresti tällä dimensiolla laidasta laitaan riippuen hyvin suuresti siitä minkä tyyppisten ilmiön tutkimisesta, minkälaisien ongelmien parissa liikkumisesta kulloinkin on kyse. Mutta tämä luokittelu on johtanut siihen, että on syntynyt sosiologisia koulukuntia.

Kuvio 3. Kasvatussosiologian keskeiset lähestymistavat ja niihin lukeutuvat teoreetikot



Funktionalisteilla on nykytilan säilyttäminen ja rakennekeskeisyys hyvin vahvasti esillä. Jos tutkimme opiskelun mielekkyyttä, niin tulkinnallinen näkökulma voisi puolestaan olla aika vahvasti mukana. Mutta tällöin ei pidä rajoitua ainoastaan subjektikeskeisyyteen vaan etsiä mitä mielekkyyden edellytyksiä löytyy rakenteista, joissa opiskelua/opetusta harjoitellaan. Radikaaleista humanistista on ehkä Bernstein useimmille tuttu. Willis'in kirja on herättänyt myös huomiota ("Koulunpenkiltä työelämään"). Radikaali-strukturalismi; se ei ole uusi tulokas vaikka tässä viimeksi mainitseen sen. Eräässä mielessä se on funktionalis-

mille vastakkainen; 70-luvun alussa, esim. Bowles ja Gintis samoin kuin Bourdieu ja Passeron tulivat esiin (uus-Marxilainen tai uus-Weberiläinen näkökulma jossa konsensusajattelu sai rinnalleen konflikti-painotteisen näkökulman).

Mitä hyötyä tällaisesta jäsentelystä on? Mihin tätä voidaan käyttää, kun pohdimme aikuiskasvatustutkimuksen kehittämistä? Ensinnäkin sitä voidaan käyttää siten, että voimme sijoittaa tähänastisista tutkimuksista paradigmojen/lähestymistapojen verkostoon tai ruudustoon, ja osoittaa tutkimusten painottumista luokkiin ja ehkä löytää tiettyä yksipuoli-

suutta, aukkoja tutkimusten tarpeista. Mutta toisaalta tällainen luonnehdinta antaa myös mahdollisuuden etsiä uusia tutkimuskohteita aikuiskasvatuksen alueelta. Olisi syytä ehkä pohtia mitkä käytännön kysymykset asettuisivat ko. lokeroihin, joissa olisi teoreettinen/paradigmaattinen lähtökohta. Millaisia esim. aikuiskasvatuksen organisatorisia kysymyksiä voitaisiin näin luokitella ja millä tavalla näitä kysymyksiä voitaisiin laajemmin käsitellä jotta saataisiin monidimensiollinen/paradigmaattinen lähestymistapa. Tämä antaisi myös mahdollisuuksia tutkimusideoinnille. Myös käytännössä se auttanee tutkimuksen jäsentämisessä. Voitaisiin kysyä: minä tyyppinen tämä tutkimusongelma on luonteeltaan? meneekö se enemmän rakenteen vaiko toimivan yksilön puolelle? onko kysymyksenasettelussa, joka saattaa tulla aivan arkipäivän havaintojen pohjalta, näkyvissä/piiloisesti mukana status quo-ajattelu? indikoiko kysymyksenasettelu jonkinlaista olemassa olevan tilan muuttamistarvetta?

Yhteenvetona totean, että valtaosa tähänastisesta tutkimuksesta on lähtenyt liikkeelle rakennekeskeisesti: aikuiskasvatus instituutiona ja erilaiset organisaatiot elementteineen ovat olleet ne puitteet joiden määräämissä rajoissa aikuiskoulutustoimintaa on analysoitu. Tutkimus on ollut pääosin makrotasoista, positiiviseen tietoperinteeseen nojaavaa, perinteiden mukaista ja varsin kokonaisvaltaista tarkastelua. — Tätä lähestymistapaa korvaamaan ja ennen kaikkea täydentämään tarvitaan toimivan yksilön, subjektin, aikuisopiskelijan näkökulmasta liikkeelle lähtevää ja tulkinnallista otetta soveltavaa tutkimusta, jossa toiminta ja toimivan yksilön näkemukset ja kokemukset ovat keskeisessä asemassa.

Lisäksi voidaan sanoa, että tähänastinen tutkimus on ollut suurelta osin nykytilan säilyttämistä, status quo'ta, korostavaa, eräänlaista konsensus-paradigman mukaista tarkas-

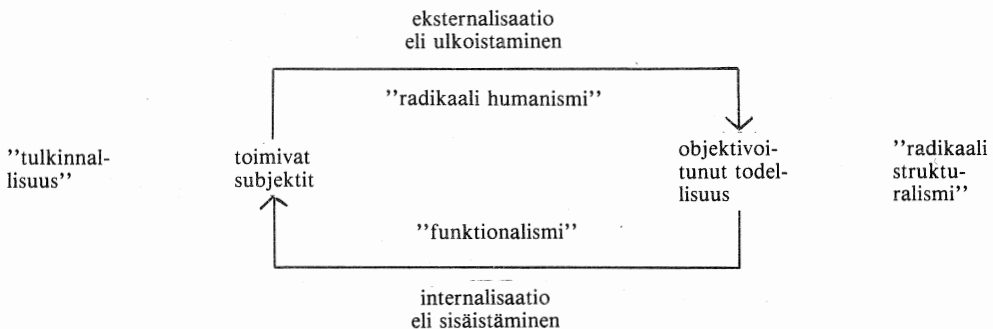
telua. Vasta uudempi tutkimus on ottanut kriittisemmän aspektin ja näin on syntynyt 'radikaalitutkijoiden' koulukunta.

Mitä paradigmoilla voidaan tutkia

Aikuiskasvatus on luonteeltaan sosiaalinen tapahtuma. Mikrotasolla toimivat opettaja ja opiskelija. Tämän sosiaalisen tapahtuman ympärille on luotu erilaisia organisaatioita, järjestelmiä. Ajan myötä on kehittynyt sosiaalinen instituutio, jolla on pysyvät menettelyohjeet. Se ei ole ollut alkuaan valmis. Ihmiset ovat sitä vähitellen luoneet. Sillä on tietty historia. Aikuiskasvatussosiologisesti voimme ajatella näitä asioita ja prosesseja niin kuin kuviossa 4 on pyritty kuvaamaan. On toimivia yksilöitä (me), ja me luomme koko ajan toiminnallamme aikuiskasvatusjärjestelmää. Emme tyydy nykytilaan, niinkuin ei ainakaan tyydytty siihen kun ei ollut minkäänlaista järjestelmää. Luotu järjestelmä muuttuu koko ajan. Se muuttuu eräässä mielessä objektivoituneeksi todellisuudeksi, joka nähtävissä mm. muodollisena aikuiskasvatusorganisaationa (esim. oppilaitoksena). Objektivoitunut todellisuus sisältää myös paljon muutakin (arvoja, asenteita, tietoja, taitoja, jne). Viime kädessä se on yhteiskunta, jossa elämme. Tämän sisäistäminen (internalisaatio) tarkoittaa sitä että me joudumme koko ajan myös itse sisäistämään ulkoista todellisuutta. Me ohjaamme myös opiskelijoitamme tässä sisäistämisen prosessissa. Näin tullaan takaisin toimiviin subjekteihin. Kasvatussosiologiset perusprosessit voidaan hahmottaa juuri tällä tavalla. Tähän tilanteeseen voimme liittää äskeiset paradigmat. Ts. mitä sosiaalisen todellisuuden puolia me painotamme tutkimuksissamme silloin jos/kun sitoudumme johonkin paradigmaattiseen lähestymistapaan.

Mielestäni tällainen sosiaalisten perusproses-

Kuvio 4. Kasvatussosiologiset näkökulmat ja sosiaaliset prosessit



Työelämän koulutuksen ongelmia organisaation kehittämisen näkökulmasta

Sarala, Urpo 1986. Työelämän koulutuksen ongelmia organisaation kehittämisen näkökulmasta. Aikuiskasvatus 6, 3, 136—138. — Artikkelin perustuu ASKO-koulutusprojektista tehtyyn tutkimukseen, jossa selvitettiin yrityksen tuloksellisuuden ja henkilöstön kehittämisen välisiä yhteyksiä. Tutkittavassa yrityksessä tapahtui projektin aikana monia syvällisiä muutoksia, jotka vaikuttivat tutkimuksen toteuttamiseen. Tutkimuksessa nousevat esiin mm. muutosvastarinnan ylittäminen, annetun koulutuksen vaikuttavuuden rajaaminen, työn ja koulutuksen integrointiongelmat sekä koulutustarpeen määrittely.

1. Johdanto

Tehdessäni arviointitutkimusta vv. 1981—83 toteutetusta ns. Asko-koulutusprojektista minulla oli tilaisuus pohtia työelämän koulutuksen ja siihen liittyvän tutkimuksen ongelmia yhden yrityksen kehittämisen näkökulmasta (Sarala 1986). Koulutusprojektin tarkoituksena oli parantaa yrityksen tuloksellisuutta ja sen henkilöstön työelämän laatua. Kolme

vuotta kestäneen koulutushankkeen aikana yrityksen taloudellisessa tilanteessa tapahtui nopeita ja yllättäviä muutoksia, jotka havainnollistivat koulutuksen puitetekijöiden merkitystä. Esiin nousi ongelmia, joita ei mielestäni vielä ole riittävästi analysoitu ja tutkittu. Tällaisia asioita ovat esim. työelämän koulutuksen yhteys yrityksen toimintatilanteen laatuun, yrityksen vakavaraisuuteen, muutosvastarintaan ja opitun hyödyntämiseen.

sien ja perustavien tietoteoreettisten näkökulmien hahmottaminen muodostaa teoreettisen perustan, jolle on mahdollista laskea varsin kattava joukko aikuiskasvatuksellisia konkreettiin todellisuuteen kytkeytyviä pulmakysymyksiä tutkimuksellisin keinoin selvitettäväksi.

Olen hieman eri mieltä eräiden tutkijoiden kanssa siitä että meidän pitäisi kannustaa koulukuntien muodostumista/vahvenemista. Tästä on helposti seurauksena se, että koulukunnista muodostuu hyvin dogmaattisesti ajattelevia. Asiat otetaan uskonnollisesti ja muut tuomitaan harhauskoisiksi ja eikä välttämättä tule sitä hedelmällistä keskustelua, johon on syytä pyrkiä. Pyrkikäämme mielummin siihen että saisimme laaja-alaisen moni-paradigmaattisen ja moni-koulukuntamaisen näkökulman. Tutkimusteemojen etsimisenä ja täsmentämisenä voi kuvion 4 kaltaiset ajatusmallit olla apuna. Nousee teemoja jotka koskevat toimivia subjekteja: opiskelijoita tai opettajia. Tulee myös aiheita/ongelmia jotka menevät ulkoistamisen alueelle ja samoin ongelmia, jotka koskevat

objektivoitunutta todellisuutta (rakenteita, organisaatioita ym.) Sitten on vielä itse näiden asioiden omaksuminen eli sisäistäminen.

Lopuksi lainaan Bergerin-Luckmannin sattuvan toteamuksen, että yhteiskunta on ihmisten tuotosta, yhteiskunta on objektiivinen realiteetti, ja ihminen on yhteiskuntansa tuotos. Tämä toteamus on lähtökohta kuviolle 4. Me luomme koko ajan aikuiskasvatustodellisuutta. Toisaalta näin muotoutunut todellisuus taas vaikuttaa meihin. Tätä meidän pitäisi tutkimuksella selkiyttää.

Viitekirjallisuutta

- Aittola, T. 1986. Kasvatussosiologiset paradigmat kasvatuksen tutkimuksessa. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 17, 2, 78—94.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1979. The social construction of reality. Harmondsworth: Penguin books.
- Burrell, G. & Morgan, G. 1982. Sociological paradigms and organisational analysis. London: Heinemann.

2. Yrityksen toimintatilanteen laatu ja työelämän koulutus

Yrityksen strategista toimintasuunnittelua koskevista esityksissä kiinnitetään erityistä huomiota yrityksen toimintaympäristössä tapahtuvan muutoksen määrän ja laadun tarkasteluun. Esim. Soeff (1984) pitää keskeisinä tarkastelu-ulottuvuuksina yrityksen ympäristön muuttumisen nopeutta ja tulevaisuudessa tapahtuvan muutoksen ennustettavuutta. Perustuhan kaikki suunnittelu, niin myös koulutuksen suunnittelu, pitkälti siihen oletukseen, että tulevaisuutta voidaan ainakin jossain määrin ennakoita. Eri toimialoilla ennustettavuus vaihtelee. Yleisenä piirteenä nykyiselle kehitykselle on, että muutosnopeudet ovat kasvamassa ja niiden ennustettavuus on vähenemässä. Tämän kehityksen johdosta esim. liiketoiminnan strategisessa suunnittelussa aikajännettä on jouduttu lyhentämään ja samalla on jouduttu varautumaan myös nopeisiin ja ennakoimattomiin muutoksiin, ns. strategisiin yllätyksiin.

Yritysgorganisaatioissa tapahtuvan koulutuksen suunnittelun tulee mahdollisimman kiinteästi nivelyä yrityksen liiketoiminnan strategiseen suunnitteluun. Käyttötarkoituksen ohjaamana koulutuksella voidaan tukea jo tehdyn toimintasuunnitelman toteuttamista mutta myös viritteä uusista lähtökohdista lähtevää toiminnan suunnittelua. Työelämän koulutuksen kehittämisen kannalta olisi mielenkiintoista tutkia miten nykyisin käytössä tai kehitteillä olevat koulutuksen suunnittelun ja toteuttamisen mallit ottavat huomioon yrityksen toimintatilanteen laadulliset vaihtelut. Millainen muutostilannetta koskeva "oletus" niihin sisältyy?

Eikö koulutuksen suunnittelun kannalta ihanteellinen tilanne ole sellainen, että muutosnopeus on melko hidas ja muutos mahdollisimman hyvin ennustettavissa? Miten työelämän koulutuksen mallit toimivat silloin, kun muutosnopeus kasvaa ja tulevaisuutta on vaikea ennakoita? Tuleeko tällaisessa tilanteessa korostaa lähitulevaisuuteen suuntautunutta nopeasti toteutettavaa koulutusta, hyvin jäsenettyä tiedon rakenteisiin ja yleisiin periaatteisiin keskittyvää koulutusta vai muutosalttiutta korostavaa virikekoulutusta? Johdaako esim. tiedon rakenteisiin ja yleisiin periaatteisiin keskittynyt koulutus hyvään sovellettavuuteen tai tilanteeseen, jossa huolellinen ja aikaavievä suunnitteluprosessi johtaa jo toteutuessaan osin vanhentuneeseen koulutukseen?

3. Kohdeyrityksen vakavaraisuus ja työelämän koulutus

Huonosti menestyvässä yrityksessä työelämän koulutustarpeen määrä ja kiireellisyys voi olla jyrkässä ristiriidassa koulutuksen toteuttamismahdollisuuksien kanssa. Tavoiteltavan muutoksen aikaansaanti koulutuksen tuella on yleensä niin aikaa ja voimavaroja vaativaa, että taloudellisessa kriisissä olevan yrityksen johdolla ei ole mahdollisuuksia eikä haluja rahoittaa sinänsä tarpeellista koulutusta. Tämä ristiriita pahenee mitä pahempaan kriisiin yritys joutuu. Viimeistään konkurssin uhatessa yritystä aletaan yleensä saneerata (Prihti 1980), jolloin kannattamattomia toimintoja ja toimialoja karsitaan ja henkilöstöä vähennetään. Jäljelle jäänyt henkilöstö tarvitsisi yleensä kiipeästi koulutusta sekä pätevyyden parantamiseksi että tulevaisuuden uskon lisäämiseksi. Oppimishalukkuuden herättäminen voi kuitenkin olla vaikeaa, sillä saneeraustoimet ovat vähentäneet luottamusta yrityksen johtoa ja tulevaisuutta kohtaan. Mieleen tulee vanha nuorisotyötä koskeva sanonta, jonka mukaan nuorisotyö tavoittaa parhaiten jo muutoinkin "kunnolliset" nuoret.

Myös hyvin menestyvä vakavarainen yritys voi olla työelämän koulutuksen kannalta ongelmallinen. Koulutuksen asema ja merkitys voi vaihdella suuresti. Koulutus voi olla oleellinen osa toimintasuunnitelman toteuttamista ja yrityksen kehittämistä, mutta se voi olla myös pääosin eräänlaista sosiaalista kulttuuritoimintaa.

Edelläkuvatut tilanteet johtavat seuraaviin kysymyksiin. Millä tavoin työelämän koulutusta tulisi toteuttaa taloudellisissa vaikeuksissa olevissa yrityksissä vai tulisiko sitä ollenkaan toteuttaa niin vaikeissa oloissa? Missä määrin koulutuksen tulisi tapahtua yhteiskunnan taloudellisen tuen avulla? Millainen tulisi olla koulutus — ja saneeraustoimenpiteiden keskinäinen suhde? Nämä kysymykset ovat koko ajan ajankohtaisia — ajateltakoon vaikkapa telakkateollisuutta, jossa kahden suuren telakan yhdistäminen tekee tarpeettomaksi useita tuhansia työntekijöitä. Yksittäisen organisaation järjestämä ja toisaalta yhteiskunnan järjestämä koulutus joudutaan ehkä yhdistämään aivan uusilla tavoilla.

4. Työelämän koulutus muutostekijänä ja muutosvastarinta

Kun työelämän koulutus nähdään muutoksia aikaansaavana voimana, joudutaan yhtei-

söjen ja yksilöiden motivoitumista ja muutosvistarintaa koskettavien ongelmien eteen. Monet kehittämistä koskevat esitykset perustuvat ihmiskäsitykseen, jonka mukaan ihminen on muutoshakuinen, aktiivinen ja jatkuvaan itsensä kehittämiseen pyrkivä (esim. Baron 1983; Lievegoed 1973; Ouchi 1981). Kuinka yleispätevä tällainen oletus on? Jos tarkastelemme itsenäisissä ammateissa toimivia esim. suunnittelijoita, tuotekehittelijöitä jne., tällainen ihmiskuva näyttää oikealta. Miten paljon on kyse siitä, että tällaisiin tehtäviin valikoituu aktiivisia ja kehittymishaluisia ihmisiä ja missä määrin työn vaatimukset ovat tällaisia ominaisuuksia esiinnostamassa. Toisaalta tiedämme muutosvistarinnan olevan ihmiselle myös luontainen suhtautumistapa uuteen ja ennalta tuntemattomiin vaateisiin. Yksilön muutosvistarintaa kohdistuvassa tutkimuksessa voitaisiin ehkä aiempaa enemmän hyödyntää psykoterapiatyössä kerääntynyttä kokemusta. Onhan sen tavoitteena syvälinen, henkilön persoonallisuuteen saakka ulottuva vaikuttaminen — tavoite, joka esiintyy usein myös työelämän koulutuksessa.

Opittua sovellettaessa työyhteisössä muutosvistarinnan merkitys lisääntyy. Muutosvistarinta pyrittiin aikoinaan ottamaan huomioon erityisesti ”klassisessa” organisaation kehittämistoiminnassa (OD, ks. esim. French ja Bell 1979), jossa tavoitteena oli aikaansaada monipuolinen eri intressiryhmät huomioon ottava organisaatioviestintä, jonka puitteissa kehittämisen tavoitteista ja tavoista voitiin sopia. Käytännössä organisaation muutostilanteet eivät näytä olevan kovin sopusointuisia. Oikeutempaa on monasti puhua ”pakkomuutoksesta” (Ansoff 1984), jolloin muutosta jarrutetaan aktiivisen ja passiivisen vistarinnan monipuolisilla keinoin. Miten työelämän koulutuksessa on muutosvistarinta otettu huomioon? Keinoiksi on esitetty mahdollisimman soveltamiskelpoisen ja yleisen aieneksen opettamista, koulutuksen sisällyttämisestä osaksi työtoimintaa ja asennekasvatusta. Onko niin, että riittävän motivoitumisvaiheen jälkeen muutoksen oletetaan jatkuvan sopusointuisena? Miten voitaisiin yhdistää OD-kehittämishojelmien toteuttamisessa saatu kokemus nykyiseen tiedon merkitystä korostavaan työelämän koulutukseen?

5. Työelämän koulutuksen ja työn integroinnista

On haastava tehtävä saada ihminen oppimaan. Monasti on vielä vaikeampi saada hänet hyödyntämään oppimaansa. Koulutuksen vaikuttavuustutkimukset eivät ole antaneet kovin

vakuuttavaa kuvaa opitun soveltamisesta. Ne ovat herättäneet enemmän lisäkysymyksiä kuin antaneet vastauksia. Voidaan myös pohdita, onko tutkimuksissa esitetty käsitys opitun vaikuttavuudesta liian rajattu ja liian lyhyeen aikaan sidottu. Koulutusvaikutusten luonne vaikeasti analysoitavina, moniin asiayhteyksiin kytkeytyvinä tekee niiden tutkimisen vaikeaksi. Keskeiseksi ongelmaksi on noussut työn ja koulutuksen riittävä integrointi. Tilannetta on yritetty ratkaista ehdottamalla koulustoittoa yhdeksi työn kehittämisen keinoksi siten, että työntekijäryhmä joutuu osaltaan kantamaan vastuuta koulutustarpeiden määrittelystä, niiden edellyttämistä analyyseistä ja kehittämistoimenpiteiden suunnittelusta. Toisena nopeammin toteutettavana menettelynä on esim. nykyinen laatupiiritoiminta, jolloin säännöllisen ryhmätoiminnan avulla analysoidaan ja ratkaistaan toiminnassa ilmenneitä ongelmia tavoitteena toiminnan laadun parantaminen. Toimintatapana laatupiiri perustuu yrityksen ja erehdyksen menetelmään ja nojautuu osallistujien tietoihin ja kokemuksiin. Haittana on ollut toiminnan ”sammuminen” ideoitten ehtyessä ja parannusten keskittymisen ainoastaan pieniin yksityiskohtiin uuden tiedon ja tekniikan mahdollisuuksien jäädessä osin hyödyntämättä. Työelämän koulutuksen tutkimuksen ja kehittämisen kannalta tärkeää olisi kehittää useita erityyppisiä lähestymistapoja työtoiminnan ja koulutuksen integroimiseksi. Eräänä tavoitteena voisi olla sellainen menettely, jossa yhdistyisivät uusien virikkeellisten asioiden opiskelu, tiedon soveltaminen ja muutosvistarintaa murtavat ryhmätyömenetelmät. Lisäksi tulokselliseen toimintaan olisi päästävä kyllin nopeasti rajatuinkin voimavaroin.

Lähteet

- Ansoff, I. 1984. Strategisen johtamisen käsikirja. Keuruu: Otava.
- Baron, R. 1983. Behavior in organization: Understanding and managing the human side of work. Boston Allyn and Bacon, Inc.
- French, W. — Bell, C. 1979. Organisaation kehittäminen. Espoo: W&G.
- Lievegoed, B. 1973. The Developing organization: London: Tavistock Publication Limited.
- Ouchi, W. 1981. How American business can meet the Japanese challenge. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- Prihti, A. 1980. Yrityksen saneeraus ja toiminnan uudelleen suuntaus. Espoo: W&G.
- Sarala, U. 1986. Henkilöstökoulutuksen mahdollisuudet teollisuusyrityksen kehittämisessä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 109.

Työelämän koulutuksen kehittäminen ja tutkimus

Tuomisto, Jukka 1986. Työelämän koulutuksen kehittäminen ja tutkimus. Aikuiskasvatus 6, 3, 139—142. — Artikkelissa todetaan, että työelämän koulutuksen tutkiminen on ollut toistaiseksi vähäistä ja teoreettisesti vaatimatonta. Kiinnostus sitä kohtaan on kuitenkin viime vuosina selvästi lisääntynyt. Kirjoittajan mielestä työelämän koulutuksen kokonaisvaltainen hahmottaminen edellyttää koulutuksen historiallisten kehityslinjojen tutkimista. Samanaikaisesti alan tutkijoiden tulisi selvittää, mikä on työelämän koulutuksen asema ja tehtävät nykyisessä teknologisessa kehitysvaiheessa ja miten koulutusta voitaisiin käyttää hyväksi työelämän demokraattisessa uudistamisessa.

Toistaiseksi työelämän koulutusta on tutkittu niin meillä kuin muuallakin melko vähän, vaikka ammatillisen koulutuksen osuus (opiskelijamäärällä mitattuna) on nykyisin noin puolet koko aikuiskasvatuksesta (Havén & Syvänperä 1983, 31). Suoritetutkin tutkimukset ovat olleet joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta lähinnä empiirisiä selvityksiä, joissa ei ole pyrittykään alan teorian kehittämiseen tai yleisten lainalaisuuksien löytämiseen. Joitakin poikkeuksia on, mutta tämä ei muuta sitä tosiasiaa, että alan tutkimus on vielä varsin kehittymätöntä. Kun työelämän koulutus on vähitellen laajentunut hyvin monitahoiseksi toiminnaksi, niin on tullut korkea aika hahmottaa myös tutkimuksen keinoin tätä kokonaisuutta ja sen kehittämiseen liittyvää problemaatiikkaa.

Valtiovallan toimesta on meillä 1980-luvun alussa pohdittu kahdessa eri toimikunnassa aikuisten ammatillisen perus- ja lisäkoulutuksen kehittämistä (Kom. miet. 1983:54 ja Kom. miet. 1983:55). Näiden toimikuntien työ ei perustunut tutkimukselle, mutta niiden julkaisemissa mietinnöissä on pyritty hahmottamaan kokonaisvaltaisesti aikuisten ammatillista koulutusjärjestelmää. Kehittämistyötä on haitannut toisaalta perustietojen riittämättömyys ja toisaalta teoreettisen kokonaisnäemyksen puute. Näin kehittämishetokuksissa on jouduttu tyytymään vain joidenkin pahimpien epäkohtien korjailuun. On ilmeistä, että syvälisempi alan kehittäminen voidaan toteuttaa ainoastaan lisäämällä ja syventämällä alan tutkimusta.

1. Tutkimuksen kehittämisen lähtökohtia

Alan teoriamuodostuksen kehittämättömyys näkyy toisaalta siinä, että työelämän koulutuksen terminologia on kirjavaa ja epätasällistä sekä toisaalta siinä, että suoritetut tutkimukset ovat olleet luonteeltaan lähes yksinomaan kuvailevia selvityksiä. Terminologian kirjavuutta ja sekavuutta selittänee se, että koulutuksen kehittäminen on yleensä työelämässä tapahtunut hyvin praktisista syistä, jolloin käsitteitten teoreettista selkiyttämistä ei ole koettu edes tarpeelliseksi. Käsitteet on yleensä otettu hallinto- ja organisaatioteoreetikkojen suunnittelemissa työelämän kehittämismalleista. Jos tutkimuksen tieteellistä tasoa halutaan kohottaa, niin se edellyttää terminologian täsmentämistä sekä alan tieteellisen perustutkimuksen lisäämistä. Työelämän koulutuksen teoriarungon kehittäminen voi tapahtua vain työn sosiologiaa sekä organisaatio- ja kasvatustieteellisiä teorioita yhdistelemällä ja syntetisoimalla, koska koulutus liittyy aina työelämään ja sen organisaatioiden toimintaan. Perusongelmaksi muodostuu täten se, miten koulutuksella voidaan edistää toisaalta organisaation jäsenten yksilöllisiä ja toisaalta organisaation yleisiä tavoitteita. Tutkijoiden tulisi tästä syystä olla hyvin perehtyneitä työelämän yleiseen problemaatiikkaan sekä yksilöiden organisaatiokäyttäytymistä koskeviin teorioihin. Työelämän koulutuksessa on monia ongelmia, joiden selvittäminen pitäytymällä vain perinteisiin kasvatustieteellisiin lähesty-

mistapoihin on mahdotonta. Esimerkiksi henkilöstökoulutuksen tutkimisessa tulisi huomata, että työnantajat käyttävät koulutusta myös muuhun kuin työprosessissa tarvittavien tietojen ja taitojen opettamiseen. Koulutuksella pyritään mm. motivoimaan henkilöstöä entistä parempiin työsuorituksiin sekä integroimaan heitä ao. työyhteisöön ja -organisaatioon. Kun kysymys on moniin erilaisiin tavoitteisiin tähtäävästä toiminnasta, niin on tärkeää, että alan tutkijat lähtevät rohkeasti kokeilemaan erilaisten teoreettisten lähestymistapojen käytökelpoisuutta työelämän koulutuksen tutkimuksessa. Tällaisen kiinnostuksen heräämisestä onkin nähtävissä jo selviä merkkejä (ks. Kontiainen 1985; Tuomisto 1985).

Vaherva & Juva (1985, 180) erottavat koulutuksen tutkimisessa kolme eri analyysitasoa, jotka ovat makro- (yhteiskunta), meso- (yritys) ja mikrotaso (yksilö). Nämä kaikki tasot ovat luonnollisesti tärkeitä myös työelämän koulutuksen tutkimisessa. Tuntuu järkevältä, että kussakin tutkimuksessa keskityttäisiin vain jonkin analyysitason tarkasteluun tai sitten yhdisteltäisiin vain lähinnä toisiaan olevia analyysitasoja (makro- ja mesotaso tai meso- ja mikrotaso), jolloin päästäisiin luultavasti syvällisempiin analyyseihin, kun yrittämällä mahdolluttaa kaikki tasot samaan tutkimukseen.

Koska työelämän koulutus muodostaa varsin hajanaisen ja epäyhtenäisen kokonaisuuden, niin se vaikeuttaa tietysti sen tutkimista. Aikuiskoulutuskomitea kartoitti I osamietinnössään vuonna 1971 ensimmäistä kertaa kaikki ammatillisen aikuiskoulutuksen alueella maassamme toimivat organisaatiot (Kom. miet. 1971: A 29). Vaikka meillä on nykyisin suhteellisen selkeä kuva tällä alueella toimivista organisaatioista, niin kuva näiden organisaatioiden asemasta, tehtävistä ja historiallisesta kehityksestä on edelleen melko epäselvä. Eräs keino työelämän koulutuksen kokonaisuuden hahmottamiseksi on tämän alan *historiallisten kehityslinjojen tutkiminen*. Tällöin eri organisaatiotkin asetuttav paremmin paikalleen "kokovartalokuvassa" ja niiden yhteiskunnallinen merkitys täsmentyy. Teollisuuden koulutuksen historiallisesta kehityksestä on juuri valmistunut tutkimus (Tuomisto 1986), mutta esimerkiksi liike-elämän (pankit, kauppa ja vakuutuslaitos) sekä julkishallinnon eri sektoreiden (valtio, kunnat, kirkko) henkilöstökoulutuksen kehitys on kokonaan selvittämättä. Samoin tarvittaisiin perinpohjaisempaa ja teoreettisesti jäsentyneempää tietoa myös valtion harjoittamasta työllisyys- ja ammattikurssitoiminnasta, vaikka tällä alueella

onkin tehty joitakin ansiokkaita tutkimuksia (ks. esim. Kaasinen 1974; Sihvonen 1980). Palkansaajajärjestöjen ja ammatillisten yhdistysten harjoittamasta koulutuksesta on myös olemassa vain vähän tutkittua tietoa (Tuomisto 1982). Erillisten historialliseen kehitykseen kohdistuvien tutkimusten lisäksi tarvittaisiin tutkimusta, jossa selvitetäisiin eri koulutusorganisaatioiden asemaa ja tehtäviä aikuiskasvatuksen kokonaisuudessa. Tällainen tutkimus auttaisi koulutuksen kehittäjiä koordinoimaan toimintaa järkevästi ja korjaamaan järjestelmässä mahdollisesti olevia puutteita.

Eräs keskeinen ongelma työelämän koulutuksen kehittämisessä on *systemaattisten tilastotietojen puute*. Tämän sektorin koulutuksesta pitäisi olla saatavissa vähintään yhtä täsmälliset ja systemaattiset tilastotiedot, kun meillä on tällä hetkellä vapaan sivistystyön osalta, eli vuosittaiset opiskelijamäärät koulutusmuodoittain tärkeimpien taustamuuttujien mukaan taulukoituina. Tämän pitäisi olla mahdollista ainakin valtion rahoittaman ja/tai avustaman koulutustoiminnan osalta. Ne työpaikat, jotka saavat muodossa tai toisessa valtion tukea koulutukseensa, pitäisi velvoittaa antamaan tarkat tilastotiedot myös muusta koulutustoiminnastaan. Tämän lisäksi tulisi säännöllisin väliajoin tehdä valtakunnallinen aikuiskasvatustutkimus, jossa työelämän koulutusta tarkasteltaisiin omana erityisalueenaan.

2. Työelämän ongelmat ja tutkimus

Aikuiskoulutuskomitea asetti erääksi aikuiskasvatuksen tavoitteeksi sivistyksellisen tasa-arvoisuuden edistämisen. Tämän tavoitteen edistämiseksi ei olla kovin hyvin onnistuttu. Tutkimuksissa on toistuvasti osoitettu, miten hyvin koulutetut ja hyvässä sosiaalisessa asemassa olevat osallistuvat aikuiskasvatukseen suhteellisesti selvästi muita enemmän. Tämä "itsestäänselvyys" näkyy myös työelämän koulutuksessa. Tällaisista samojen "itsestäänselvyyksien" toistelusta pitäisi päästä syvällisempiin analyyseihin. Tämä voi tapahtua erittelemällä tarkemmin niitä rakenteita, jotka ylläpitävät näitä "itsestäänselvyyksiä".

Koska työnantajat määrittelevät edelleen useimmissa tapauksissa henkilöstönsä koulutustarpeet ja valikoivat koulutettavat, niin heillä on keskeinen asema työelämän koulutuksen kehittämisessä. Mainittakoon, että vuonna 1980 kaikista ammatilliseen lisäkoulutukseen osallistuneista 47 % ilmoitti opiske-

lunsa syyksi ”työnantajan määräyksen” (Havén & Syvänperä 1983, 75). Ongelmalliseksi työelämän koulutuksen kehittämisen tekee se, että työnantajat arvioivat systemaattisesti henkilöstönsä koulustarpeen sitä suuremmaksi, mitä korkeammalla henkilö on yrityksen arvohierarkiassa. Esimerkiksi teollisuustyönantajat arvioivat työntekijöiden tarvitsevan vuosittain vain noin yhden koulutuspäivän vuodessa, kun taas ylimmän johdon 5—6 päivää vuodessa. (Ks. Tuomisto 1986, 387). Tämä ”itsestäänselvyyttä” perustuu työnantajien taloudellisuus- ja tehokkuusajatteluun, jonka mukaan heidän ei kannata sijoittaa sellaista henkilöryhmien koulutukseen, jotka voidaan helposti korvata vapailta työmarkkinoilta saatavalla koulutetulla työvoimalla. Irtisanottujen uudelleen kouluttaminen ja työhönsijoittaminen jätetään valtiovallan huoleksi. Sen sijaan erikoisammattimiesten ja vastuullisissa tehtävissä olevien toimihenkilöiden kouluttaminen on yrityksille sydämen asia. Näin työnantajien harjoittama koulutuspolitiikka edistää osaltaan voimakkaasti työvoiman kvalifikaatioiden polarisaatiokehitystä, eli koulutuksellinen eriarvoisuus lisääntyy vain entisestään henkilöstökoulutuksen ansiosta. Tämän kehityksen muuttaminen on välttämätöntä, jos työelämää aiotaan kehittää tasapainoisesti. Aikuiskasvatuksen tutkijoiden tulisi olla mukana näiden muutosstrategioiden kehittämisessä.

Allardtin mukaan yritystaloudelliset syyt eivät enää puolla nykyisessä *teknologisessa kehitysvaiheessa* työtehtävien osittamista, eikä tuottavuutta voida enää lisätä työtehtäviä yksinkertaistamalla. Hänen mukaansa *tuottavuutta voidaan nykyisin parantaa parhaiten koulutusta lisäämällä ja laajentamalla työtehtäviä*. Pitkälle koulutettu henkilökunta on yrityksen tärkeimpiä kilpailukeinoja. Työntekijöiden ja toimihenkilöiden kohonnut koulutustaso edellyttää uusia organisaatiomuotoja, jotka edesauttavat luovuutta, keksintöjä ja itsenäisiä aloitteita. (Allardt 1984, 66). Työelämän koulutuksen tutkijoiden tulisi selvittää, mikä on koulutuksen asema ja tehtävät pyritäessä kehittämään työtä autonomisempaan ja luovuudelle enemmän tilaa antavaan suuntaan. Kysymys on siis siitä, miten kaikille henkilöstöryhmille voitaisiin turvata ammatilliset kehittymismahdollisuudet. (Aina parempi jos tähän samalla liittyy mahdollisuudet ammattiuralla etenemiseen.) Viime vuosina Suomessa onkin kehitelty ansiokkaasti tällaista tutkimusta (Toikka 1984; Toikka & Hyötyläinen & Norros 1985). Tämä ns. ”kehittävä kvalifikaatiotutkimus” on eräs keskeinen ja tärkeä työ-

elämän koulutuksen tutkimussuuntaus, jota tulisi soveltaa mahdollisimman monilla työaloilla. Helpoimmin kehittävä työntutkimuksen malli on ilmeisesti sovellettavissa virkamies- ja toimihenkilövaltaisille aloille, mutta sitä on käytetty myös suoritustason työntekijöiden koulutuksen kehittämässä (ks. Engeström & Engeström 1984). Sen rinnalle olisi kehitettävä myös muita vaihtoehtoisia toimintatutkimusmalleja, joissa koulutuksella voisi olla keskeinen asema.

Teknologisen muutoksen ohella työelämässä on tapahtunut vähittäistä *demokratisoitumista*. Tästä on aiheutunut työntekijöille ja toimihenkilöille uusia koulutustarpeita. Osallistussaan yritysten yhteistyöelimiin tarvitsevat heidän edustajansa entistä enemmän tietoa mm. yritystaloudesta, tuotantoteknologiasta ja markkinoinnista. Lisäksi näissä elimissä vaaditaan osanottajilta kykyä yhteistoimintaan ja kommunikointiin. Yhteisten pelisääntöjen tunteminen ja noudattaminen vaatii molemmilta osapuolilta, sekä palkansaajilta että työnantajilta ja heidän edustajiltaan, edellä mainittujen tietojen lisäksi myös uudenlaista asennoitumista. Olisi tutkittava, miten koulutuksen avulla voitaisiin edistää yhteistyön ja demokratisoinnin lisäämistä työpaikoilla niin, että tuloksena olisi kaikkia osapuolia mahdollisimman hyvin tyydyttävä yhteistyö. Tutkimuksen avulla tulisi selvittää, mitkä ovat tällaisen yhteistyön rakenteelliset sekä tiedolliset ja asenteelliset esteet ja miten niitä voitaisiin esim. koulutuksen avulla poistaa.

3. Koulutusvastuun ongelma

Kysymys siitä, kenen tulisi organisoida koulutus, kenelle sitä pitäisi järjestää, minkälaista sen tulisi olla sisällöltään ja kenen tulisi se kustantaa, on visainen ja monitahoinen ongelma. Nykyisin valtiovalta osallistuu monin eri tavoin työelämän koulutukseen tukemalla taloudellisesti sekä palkansaajien että työnantajien koulutusta. Tämä käytäntö on muotoutunut vähitellen ja suunnittelemattomasti. Olisi selvitettävä, missä määrin nykyinen käytäntö noudattaa esimerkiksi niitä periaatteita, joita Aikuiskoulutuskomitea esitti II osamietinnössään (71—72). Näyttää siltä, että esim. teollisuustyönantajat ovat pystyneet siirtämään osan yrityskohtaisesta täydennyskoulutuksesta valtion kustannettavaksi, vaikka komitean mukaan yrityksen tulisi huolehtia tällaisesta koulutuksesta itse. On selvää, että koulutusvastuukysymystä ei voida ratkaista tutkimuksen avulla, se on työmarkkinapoliittikko-

jen tehtävä. Tutkimus voisi kuitenkin tuottaa sellaista perustietoa, jonka pohjalta olisi mahdollista käydä järkevää keskustelua ja pohtia eri vaihtoehtojen hyviä ja huonoja puolia.

4. Lopuksi

Kun työelämän koulutus on alkanut vähitellen hahmottua omaksi toiminta-alueekseen, niin sen kehittämiseksi ja jäsentämiseksi tarvitaan erityisesti sellaista tutkimusta, joka liittyy sen laajempiin kasvatussosiologisiin ja hallintotieteellisiin (organisaatioteoreettisiin) teorioihin. Alan teoriakehityksen kannalta olisi tarpeellista käynnistää aluksi suhteellisen laaja-alaisia perustutkimuksia, koska ne palvelevat parhaiten koko työelämän koulutuksen kehittämistä. Tällaisten tutkimusten lisäksi tarvitaan välittömästi nykyisen työelämän koulutuksen kehittämiseen tähtäävää tutkimusta.

Lähteet

- Allardt, Erik 1985. Uusi tekniikka yhteiskunnassa ja työelämässä. Työterveyslaitoksen tutkimuksia 3:1.
- Engeström, Y. & Engeström, R. 1984. Siivoustyön hallinta ja siivoojien laadullinen koulutustarve. Helsinki: ServiSystems Oy.
- Havén, Heikki & Syvänperä, Risto 1983. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Tilastokeskus. Tutkimuksia Nro 92. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kaasinen, Matti 1974. Työllisyyskoulutus työvoiman uudelleensijoittumisen edistäjänä. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis Ser. A vol. 55. Tampere.
- Komiteanmietintö 1971: A 29. Aikuiskoulutuskomitean I osamietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteanmietintö 1975: 28. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteanmietintö 1983: 54. Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunnan mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteanmietintö 1983: 55. Ammatillisen lisäkoulutuksen toimikunnan mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Konttinen, Seppo (toim.) 1985. Näkökulmia aikuiskoulutuksen tutkimukseen. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 107. Helsinki.
- Sihvonen, Juha 1980. Työllisyyskoulutus työvoiman uusintamisen keinona. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 14. Tampere.
- Toikka, Kari 1984. Kehittävä kvalifikaatiotutkimus. Valtion koulutuskeskus, julkaisusarja B n:o 25. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Toikka, Kari & Hyötyläinen, Raimo & Norros, Leena 1985. Työn kehitys joustavassa valmistuksessa. Aikuiskasvatus 4.
- Tuomisto, Jukka 1982. Työelämän aikuiskasvatus Suomessa: kehityspiirteiden ja nykytilan tarkastelua. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 18. Tampere.
- Tuomisto, Jukka (toim.) 1985. Näkökulmia aikuisten sosialisaatioon. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 21. Tampere.
- Tuomisto, Jukka 1986. Teollisuuden koulutustehtävien kehittyminen. Tutkimus teollisuustyönantajien koulutustoiminnan ja kvalifikaatiointressien historiallisesta kehityksestä Suomessa. Acta Universitatis Tamperensis Ser A vol 209. Vammala.
- Vaherva, Tapio & Juva, Simo 1985. Koulutuksen talous. Helsinki: Tammi.

Aikuisten opintoaktiiviteetin tutkimisesta

Jaakkola, Raimo 1986. Aikuisten opintoaktiiviteetin tutkimisesta. Aikuiskasvatus 6, 3, 143—145. — Opintoaktiivisuutta tarkastellaan siihen virittymisen ja sen pysyvyyden tai sen muuttumisen suhteen. Opettajien nähdään monasti yliarvioivan opiskelijoiden oppimisvalmiudet, unohtavan opiskelijoiden puutteelliset perustiedot sekä etenevän opetuksessaan liian nopeasti.

1. Yleistä

Aikuisten opintoaktiivisuuteen, opintoihin osallistujien tavoitteiden muotoutumiseen, osallistumisen säännöllisyyteen ja intensitetiin vaikuttavien psykologisten ja sosiologisten tekijöiden suhteiden tutkiminen ja selvittäminen on yksi keskeinen alue, jossa voidaan yhdistää aikuiskasvatuksen teoreettinen tutkimus hedelmällisesti käytännön toiminnassa esiintyviin opinto-organisaation ja opetuksen kehittämisen ongelmiin.

Huolimatta siitä, että aikuisten opintoihin osallistumis- ja opintokäyttäytymistutkimuksilla on ollut pitkäaikainen ja näkyvä paikka aikuiskasvatuksen tutkimuksessa, on alan tutkimuskirjallisuudesta havaittavissa, että opintoaktiivisuutta kuvaava käsitteistö on sekavaa ja suurin osa tehdyistä empiirisistä tutkimuksista on vailla riittävää teoreettista pohdintaa. Muutamaa poikkeusta lukuunottamatta tutkimukset ovat kuvaavia ja rajoittuneet käsittelemään vain joitakin psykologisia tai sosiaalisia taustamuuttujia. Tutkimukset näyttävät replikoivan suoraan aikaisempien tutkimusten tutkimusotetta, jolloin teoreettiset selitysmallit opintoaktiivisuuden luonteesta ovat jääneet epäkumulatiivisiksi, niissä ei ole pystytty hyödyntämään riittävästi uusia näkökulmia ja yksittäisiä tutkimustuloksia. Osittain syynä ovat olleet ongelman monitasoisuudesta ja monimuotoisuudesta johtuvat lähestymistavalliset

vaikeudet; miten hyödynnetään ja yhdistetään aikuiskasvatuksen ongelmiin psykologian, sosiologian tai muiden tieteiden teoreettisia saavutuksia tai lähestymistapoja johdonmukaisesti kokonaisuudeksi.

2. Käytetyt lähestymistavat

Opintoaktiivisuuden tutkimuksessa voidaan havaita kolme erityyppistä lähestymistapaa. Ensinnäkin sosiologiset, yhteiskunnan rakenteista lähtevät selitysmallit, joissa puhtaimmillaan on pyritty palauttamaan osallistumisen ja opintoaktiivisuuden problematiikka suoraan yhteiskunnan taloudellisiin ja sosiaalisiin rakenteisiin. Toiseksi, ikäänkuin vastapainoksi edelliselle, opintoaktiivisuutta on lähestytty puhtaasti yksilöpsykologisenä ilmiönä, jolloin aktiivisuuden selittämisen lähtökohtana ovat olleet yksilön persoonallisuuden piirteet tai motivaatio-tekijät ilman kytkentää aikuisen elämäntilanteeseen tai opiskelussa esiintyvien organisatorisiin tai didaktisiin ongelmiin.

Kolmantena lähestymistapana voidaan pitää laaja-alaisia kompleksisia malleja, joille on ominaista pyrkimys jäsentää keskeisiä opintoaktiivisuutta selittäviä tekijöitä niiden vaikutusprosessin suuntaisesti. Koska opintoaktiivisuuden viriämiseen ja sen kehittymiseen opiskelun kuluessa vaikuttavat eritasoiset tekijät, näistä malleista on muodostunut hyvin monimutkaisia, ja niiden hallinta käytännön tutkimustyössä on ongelmallista.

3. Eräs yritys opintoaktiivisuuden selvittämiseksi

Omassa valmisteilla olevassa tutkimuksessa ni olen keskittynyt lähinnä kahteen asiaan. Ensinnäkin opintoaktiivisuuden *virittymiseen*, ts. siihen mitkä tekijät herättävät kiinnostuksen opiskeluun siten, että henkilö ryhtyy harjoittamaan aikuisopintoja, ja toiseksi opintoaktiivisuuden *pysyvyyteen tai sen muuttumiseen* opiskeluaikana. Pyrkimyksenä on saada tarkempaa tietoa siitä, mitkä tekijät vaikuttavat opintoihin osallistumisen jatkuvuuteen, säännöllisyyteen tai opiskeluun intensiteettiin sekä millaisia muutoksia opintoaktiivisuudessa on havaittavissa opiskelun kuluessa.

Opintoaktiivisuuden virittymistä ja sen pysymistä on tarkoitus selittää kolmentyyppisillä tekijöillä: 1) Yksilön elinolosuhteisiin liittyvillä tekijöillä, joita ovat mm. työ-, koti- ja opiskeluolosuhteet ja vapaa-ajan toimintojen suuntautuminen, 2) yksilön persoonallisuustekijöillä, joita ovat mm. henkilön ammatillinen, oppinnollinen ja muu kokemustausta, kyvyt, minäkuva, koettu nykyinen elämäntilanne, elämäntavan suuntautuminen ja ammatilliset ym. elämänsuunnitelmat, ja 3) opinto-organisaatioon ja opetukseen liittyvillä tekijöillä, joita ovat mm. opinto-organisaation antama tieto opiskelun tavoitteista, toimintamuodoista, opiskeluvaihtoehtojen sekä tiedot opetuksen aikana käytössä olleista didaktisista järjestelyistä ja opetuksen sisällön ja toteutuksen laadullisista piirteistä.

Opintoaktiivisuuden virittymisen lähtökoh- ta on se, että aikuinen henkilö arvioi itse omia tarpeitaan ja käyttäytymisensä tavoitteita ja omaa konkreettista tilannettaan. Mikäli omien tarpeiden ja nykyisen tilanteen välillä on ristiriita hän virittyy ratkaisemaan sen arvioimalla omia kykyjään ja mahdollisuuksiaan saavuttaa tarpeensa. Kun henkilö saa tietoa opetuksen tavoitteista, toimintamuodoista ja -tavoista hän muodostaa oman kokemuksensa ja tietämyksensä kautta käsitykset opetuksen merkityksestä, mahdollisuuksista osallistua opetukseen, onko hänellä oppimiskykynsä riittävä tai onko hänellä mahdollisuuksia läpäistä asetetut oppinnolliset vaatimukset jne.

Aikuisten opintoaktiivisuustutkimuksen eräs keskeinen ongelma on se, kuinka hyvin me tiedämme ne odotukset ja opiskelutarpeet, joita aikuisilla henkilöillä on tällä hetkellä nykyisessä yhteiskunnassa. Itse aikuisuus yhdistää ihmisiä vähän, vähemmän kuin muut ikä-

kaudet. Aikuisten oppimisen pääsuuntaajana on elämän kokonaistilanne: elettyvä elämäntilanne, sen objektiiviset puitteet, koettu ongelma. Aikuisten intressit ja kiinnostukset ovat sidoksissa yksilöiden elinolosuhteisiin ja -olosuhteisiin, jotka määrittävät sitä, mitä mahdollisuuksia yksilöillä on suunnitella ja toteuttaa omaa tulevaisuuttaan tai millaisia konkreettisia opiskelutarpeita heille muotoutuu. Tällä hetkellä meillä on liian vähän tietoa siitä, miten erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä ja elämäntilanteissa aikuisten oppinnolliset tarpeet muuttuvat ja kehittyvät sekä miten aikuiskoulutuksen organisaatiot ovat pyrkineet vastaamaan yhteiskunnallisen muutoksen aiheuttamiin haasteisiin. On ilmeisen selvää, että tarvitaan enemmän sellaista tutkimusta, jossa pyritään selvittämään entistä tarkemmin ja laajalaisemmin aikuisten elämäntilanteiden, tarpeiden ja intressien sekä opinto-käyttäytymisen yhteyksiä.

Toinen ongelma opintoaktiivisuustutkimuksessa on se, että meillä ei ole riittävästi systemaattista tietoa miten erilaiset yksilölliset kokemukset, kyvyt, minäkuva jne. vaikuttavat opintoaktiivisuuden virittymiseen tietyssä elämäntilanteessa, kuinka erilaisen oppimistaustan tai minäkäsityksen omaavat henkilöt arvioivat mahdollisuuksiaan menestyä opinnoissa tai kuinka realistisia oppinnollisia tavoitteita eri henkilöryhmät asettavat omille opinnoilleen. Alustavien tulosten perusteella voidaan todeta esimerkiksi se, että ammatillisessa aikuiskoulutuksessa heikon oppinnollisen minäkuvan ja heikommat opiskeluvaihtoehdot omaavat henkilöt asettavat muita useammin itselleen epärealistisia odotuksia siitä, mikä on opintojen todellinen vaikutus omien ammatillisten suunnitelmien toteutumiseen.

Opintoaktiivisuuden pysymisen tai muuttumisen selittämisessä pääpaino on opinto-organisaatioon ja opetukseen liittyvillä tekijöillä. Nämä tekijät voidaan jakaa kolmeen ryhmään: 1) opetussuunnitelmien tavoitteet ja sisällöt, kuinka hyvin annettu opetus sisällöllisesti vastaa opiskelijoiden odotuksia; missä määrin opiskelijat pystyvät hyödyntämään opetuksen sisältöä lyhyellä aikavälillä omiin tavoitteisiinsa ja suunnitelmiinsa ja mikä merkitys näillä asioilla on opiskelun jatkuvuuteen ja säännöllisyyteen, 2) mikä merkitys opintoaktiivisuuden pysymiseen on erilaisilla didaktisilla järjestelyillä; kuinka opetuksessa otetaan huomioon aikuisen oppimisen erityispiirteet, hyödynnetään aikaisemmin hankittuja ammatillisia kokemuksia, kuinka huomioidaan opetuksen yhteydessä aikuisten erilaiset

Tutkimus osana valtakunnallista kehittämistyötä

Isohookana-Asunmaa, Tytti 1986. Tutkimus osana valtakunnallista kehittämistyötä. Aikuiskasvatus 6, 3, 145–149. — Artikkelissa kuvataan tutkimustiedon käyttöä koulutuspolitiikassa, erilaisia kokeiluja sekä esitetään tehtäviä tutkimustoiminnalle. Aikuiskoulutusneuvosto alan asiantuntijaelimenä on osaltaan vastuussa aikuiskoulutuksen kehittymisestä maassamme, ja siksi tarkastellaankin erityisesti aikuiskoulutusneuvoston näkökulmasta aikuiskasvatustutkimusta.

Vajaa kolme vuotta sitten kirjoitti opetusministeriön kansliapäällikkö Helsingin Sanomissa (5.11.1983): ”Kasvatustieteellisen tutkimuksen suurin puute on, että ammatti-, korkea- ja aikuiskoulutuksen tutkimus on ollut varsin vähäistä, eikä olennaista lisäystä ole nähtävissä.” Hän peräänkuuluttikin yhteistyötä, jota piti kasvatustieteellisen tutkimuksen ajankohtaisena velvollisuutena.

Tutkimustiedon käyttö suomalaisessa koulutuspolitiikassa on ollut yleisesti ottaen puutteellista. Näin etenkin silloin, kun on hahmoteltu päätöksenteon pohjaksi koulutuspoliittisia tavoitteita ja erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Numminen on itsekin todennut, etteivät virkamiesten ja päättäjien asenteet, työtavat ja yleinen käytäntö ole kovin myönteisiä tutkimukselle. Niinpä lakisäätäinen valtionosuuskäytäntö, virastojen vuotuiset suunnitelmat, sekä tulo- ja menoarvio ja tulopoliittiset ratkaisut

työehtosopimuksineen ohjailevat eri vaihtoehtojen valinnoissa päätöksentekijöitä enemmän kuin joku tutkimus tuloksineen.

Valt.lis. Osmo Lampinen onkin todennut äskettäin Tiedepolitiikka-lehden artikkelissa ”Miten tutkimusta hyödynnetään päätöksenteossa” että, tutkimustieto hyväksytään ja omaksutaan parhaiten silloin, kun se tukee muulla perusteella tapahtuvaa harkintaa. Tutkimustiedolla ei hänen mukaansa näytä Suomessa olevan autoritatiivista asemaa päätöksenteossa.

Tutkimuksen hyödyntämistä hallinnossa ja päätöksenteossa on vakavassa merkityksessä selvitetty meillä vasta parin vuosikymmenen ajan. Heikon perillemenon syytäkin on toki pohdittu. Yksi syy on se, että on katsottu ettei hallinto kykene käsittelemään tieteellistä tietoa. Vastaavasti hallinnon virkamiehet ovat nähneet syyen tutkimuksissa ja tutkijoissa.

oppimisvalmiudet jne. ja 3) mikä merkitys opetuksen puitetekijöillä (tiloilla, opetusajankohdalla jne.) on opintoaktiivisuuden pysymiseen.

Edellä mainittujen opinto-organisaatioon ja opetukseen liittyvien tekijöiden lisäksi tarkoituksena on selvittää mitä esteitä eri sosiaaliset olosuhteet aiheuttavat aktiiville opintoihin osallistumiselle.

Alustavan tulosten analysoinnin perusteella nousee esiin kaksi ongelma-aluetta, joihin on nähdäkseni kiinnitetty liian vähän huomiota. Ensinnäkin, näyttää siltä että opettajat yliar-

vioivat opiskelijoiden oppimisvalmiudet. Lähes puolella aikuisopiskelijoista niin ammatillisessa kuin yleissivistävissäkin opinnoissa on ongelmia opetettavan asian omaksumisessa, muistiinpanojen tekemisessä tai uusien asiain kytkeisessä aikaisempiin, usein puutteellisiin perustietoihinsa. Toiseksi erityisesti ammatillisessa koulutuksessa opetuksen etenemisvauhti on sellainen, että opiskelijalle jää liian vähän aikaa uuden oppiaineksen jäsentämiselle, sen kertaamiselle ja liittämiseksi aikaisemmin opittuun asiaan. Tähän seikkaan tulisi kiinnittää opetuksessa vakavaa huomiota.

Lampisen mukaan tutkimusta käytetäänkin huomattavasti enemmän legitimaatiokeinona. Tutkimuksiin vedotaan päätöksenteon siirtämiseksi tai niiden tuloksia käytetään epätarkasti puolustamaan harjoitettua politiikkaa.

Opettaja-lehti puuttui pääkirjoituksessaan 11.7.1986 tutkimuksen hyväksikäyttöön ja kysyi, miksi opettajat eivät seuraa alansa tutkimustoimintaa. Pääkirjoitus päättyi: "Olisi korkea aika muuttaa asenteita oppimista ja opettamista kohtaan ja auttaa näissä asioissa tutkimuksin opettajia."

Edellä esiin nostamani esimerkit osoittavat kuinka käytäntö ja teoria koulutuspolitiikassa kulkevat erillään ja kohtaavat toisensa harvoin. Koulutuksen suunnittelussa ja kehittämisessä otetaan tutkimustieto harvoin positiivisessa ja rakentavassa mielessä esille. Jos näin todella on, tulee vallitsevia asenteita pyrkiä muuttamaan.

Esitän seuraavassa joitakin ajatuksia ja toiveita siitä, mitä tutkimustietoa aikuiskoulutuksen alalla tarvittaisiin. Monia ongelmia on ehditty pohtia aikuiskoulutusneuvostossakin, joten esimerkit saattavat olla varsin laajalti tuttuja.

Valtakunnallinen kokeilu- ja suunnittelutoiminta

Julkisen hallinnon piirissä on aikuiskoulutuksen alalla tehty kehittäely- ja suunnittelutyötä kohta parikymmentä vuotta. Tällä hetkellä on aikuiskoulutuksen kehittämissuunnitelmia valmiina koko joukko. Huomion kiinnittäminen aikuiskoulutuksen kehittämiseen on ollut luonnollista, sillä aikuiskoulutuksen johtoryhmä painottikin mietinnössään (1985) erityisesti juuri aikuiskoulutuksen kehittämissuunnittelun jatkamista ja koulutuksen kehittämiseen liittyvän kokeilutoiminnan tehostamista.

Opetusministeriön alaisuudessa on valmis organisaatio, joka vastaa valtakunnallisesta koulusuunnittelusta. 15.1.1985 asetettu neuvottelukunta tekee tehtäväksiantonsa mukaisesti ehdotuksia tutkimus- ja selvitystyön edistämiseksi sekä seuraa ja kehittää määrällistä ja laadullista koulutuksen suunnittelua. Tähän sisältyy myös aikuiskoulutus.

Myös suunnitelmallista kokeilutoimintaa harjoitetaan koko ajan. Mm. ammattikasvatusthallitus laatii vuosittain ohjelman ammatillisen aikuiskoulutuksen kokeiluista. Esimerkiksi tälle lukuvuodelle hyväksytyt kokeiluoh-

jelma sisältää eri koulutusalojen opintolinjojen kehittämiskokeiluja, ammatillisen aikuis-koulutuksen alueellisen suunnittelun kokeilun, laajan Lapin aikuiskoulutuskokeilun jne.

Kokeilutoimintaa on todettu tarvittavan mm. silloin kun syntyy tarve poiketa voimassa olevista sääöksistä, kun selvitetään lisäresurssoinnin tarpeita ja vaikutuksia tai kun laaditaan valtakunnallisia opetussuunnitelmia. Ammattikasvatusthallituksen kokeiluohjelmaan sisältyvien aikuisten ammatillista peruskoulutusta koskevien kokeilujen tavoitteena on "saada aikaan yleiset ohjeet, joita hyväksi käyttäen keskiasteen opetussuunnitelmia sovelletaan siten, että aikuisten aikaisemmat suoritukset, työkokemus, perehtyneisyys ja elämäntilanne otetaan huomioon." Kokeiluissa pyritään selvittämään mm. millä edellytyksillä koulutuksessa voidaan käyttää etäopetusta ja muita monimuoto-opetuksen keinoja. Niihin liittyy myös erityisesti aikuisopiskeluun soveltuvan oppimateriaalin valmistaminen.

Mm. edellä mainitsemani ammattikasvatusthallituksen kokeiluohjelmaan on valittu ne aihepiirit, jotka lienevät tällä hetkellä virallisesti hyväksytyjä aikuiskoulutuksen kehittämisen painopistealueita. Kokeilut tulisikin suunnata keskeisiin kehittämiskohteisiin. Varsin paljon on kuitenkin esitetty kritiikkiä siitä, ettei aikuiskoulutuksen alueella kokeilutoiminta ole tarpeeksi laajaa. Toinen tärkeä näkökohta, joka usein tulee esille, liittyy kokeilujen seurantaan. Sen tulisi olla huolellista ja pystyä antamaan tarvittaessa jopa väliaikatietoja. Edelleen kokeiluihin liittyy se ongelma, että ne saatetaan toteuttaa erilaisilla voimavaroilla kuin mitä itse uudistukseen aiotaan uhrata. Pidän valitettavana, että meillä tehdään jatkuvasti kokeiluja, jotka antavat hyviä viitteitä uudistuksille, mutta uudistukset kuitenkin toteutetaan huomattavasti pienemmillä resursseilla. Siten ei ole ihme, jos syntyy vaikeuksia ja epäluuloja kokeiluihin ja niiden tuloksiin.

Julkisen hallinnon lisäksi eri aikuiskoulutusinstituutioissa on jo kauan tehty omaa kehittämistyötä. Tämä on työ on osin ollut hajanaista. Eri aikuiskoulutusinstituutioiden keskinäinen hallintokaan ei ole liiemmästi edistänyt tätä yhteistyötä. Toisaalta täytyy toki todeta, että esimerkiksi aikuiskoulutusneuvoston asettaminen vuoden 1985 alusta lukien on tämän tapainen yritys, sillä neuvosto koostuu eri aikuiskoulutusinstituutioiden asiantuntijoista.

Neuvoston perustaminen osoittaa myöskin sitä, että suomalaisessa koulutuskentässä nähdään nykyisin aikuiskoulutus ja sen kehittämi-

nen entistä tärkeämpänä koulutuksen osa-alueena.

Samanaikaisesti kun työelämä ja muuttuva yhteiskunta asettavat aikuiskoulutukselle entistä enemmän uusia haasteita, pohditaan aikuiskouluttajien keskuudessa niitä ongelmia, joita koulutuksessa päivittäin kohdetaan.

Kehittämis- ja suunnittelupaineet tulevatkin suureksi osaksi kentältä, siis suoraan käytännöstä; harvemmin näitä paineita syntyy siksi, että tutkimuksin olisi jotakin osoitettu. Tämä on luonnollista koska aikuiskoulutus muuttuu nopeasti. Uudistumisen pohjana tulisi kuitenkin olla paitsi käytännön sanelemat tarpeet myös vankka tutkimus- ja kehittämistyö; näin etenkin silloin kun on kyse valtakunnallisesta uudistamisesta.

Tutkimus voisi antaa viitteitä voimavarojen hyödyntämisen tehostamisesta. Aikuiskoulutusneuvostossa on se käsitys, että kohdentamalla määrärahoja kokeilu- ja tutkimustoimintaan voidaan sitä kautta löytää ratkaisuja mm. siihen, miten koulutuksen volyymia lisätään kasvattamatta kuitenkaan olennaisesti yhteiskunnalle aiheutuvia kustannuksia. Aikuiskoulutuksen laajentamisessa ei siis ole aina kyse pelkästään määrärahojen lisäyksistä, vaan myös näiden uudeltaisesta kohdentamisesta.

Käytännön haasteita

Aikuiskoulutusneuvostossa onkin useaan otteeseen todettu, että tarvittaisiin määrärahoja sellaiseen kokeilu-, tutkimus- ja kehittämistoimintaan, joka liittyy opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien laadintaan. Opetussuunnitelmien kehittämisessä on juuri kokeilutoiminnalla jatkuvasti tärkeä tehtävänsä. Tähän tutkimuskenttään voitaisiin liittää myös laaja etäopetuksen tutkimus, jonka avulla voitaisiin selvittää myös monimuoto-opetuksen tehostamista.

Etäopetuksen laajentamisen esteenä Suomessa lienee yksinkertaisesti se, ettei etäopetuksen mahdollisuuksia (kirjeopetusta lukuun ottamatta) tunneta maassamme. Monissa teollisuusmaissa etäopetus on nykyisin huomattavasti laajempaa. Etäopetuksen uskoisi soveltuvan juuri aikuiskoulutukseen, koska se mahdollistaa opiskelun ajasta ja paikasta riippumatta ja edistää yksilöllistä oppimista, mahdollistaa opiskelun myös työn ohella jne.

Etäopetuksen laajentaminen vaatii siis laajaa tutkimus- ja kokeilutyötä. On myös välttä-

mätöntä saada nopeasti siihen soveltuvaa oppimateriaalia. Etäopetuksessa käytettävän oppimateriaalin kehittäminen on puutteellista. Tällä alueella eri aikuiskoulutuslaitosten yhteistyön tarve on suuri.

Ne tutkimukset, joita tähän mennessä on etä- ja monimuoto-opetuksesta tehty, näyttävät osoittavan, että etäopetusta tehostamalla on mm. voitu todeta vuorotyössä olevien, etäällä asuvien ja yksinhuoltajien aikuisten innotuneen yleissivistävästä oppinnoimisesta.

Etäopetusproblematiikka voidaan kytkeä myös ajatukseen, missä määrin aikuiskoulutuskentässä on mahdollista luopua institutionaalista koulutuksesta. Maassamme on varsin kattava ammatillisen ja yleissivistävien oppilaitosten verkosto, jopa kuntatasolla. Oppilaitosten raja-aitoja saattaisi olla mahdollista poistaa. On paikallaan joskus pohtia myös sitä, tuijotammeko liiaksi juuri institutionaaliseen koulutukseen, voitaisiinko tutkia mm. miten tilojen yhteiskäyttöä lisätään, voitaisiinko kokeilla yhteiskoulutusmuotoja jollakin sellaisella paikkakunnalla, missä toimii useita aikuiskoulutusinstituutioita (kansalaisopisto, kansanopisto, iltakoulu, avoin korkeakoulu, kesäyliopisto jne.).

Aikuiskoulutusneuvosto toimii opetusministeriön asiantuntijaelimenä antaen mm. lausuntoja uudistushankkeista. Neuvosto voi ottaa kantaa meneillään oleviin aikuiskoulutuksen kehittämishankkeisiin ja on tähän mennessä mm. priorisoinut kyseisiä uudistustarpeita. Neuvosto voi omalla työllään edistää pitkän aikavälin kehittämistoimintoja, täsmentää ja konkretisoida uudistushankkeita. Selvänä puutteena on neuvostossa jo lyhyen toimintakauden aikana nähty se, ettei kokeilu- ja tutkimustoimintaan ole ollut riittäviä määrärahoja. Neuvoston piirissä on edellä jo esiin tulleiden aihekokonaisuuksien ohella puuttunut myös tutkintojärjestelmän yhtenäistämiproblematiikkaan. On mm. selvittämättä, paljonko on päällekkäisyyksiä, eroja, missä määrin esimerkiksi vapaan sivistystyön opinnot kelpaisivat ammatillisessa koulutuksessa yleissivistävän aineksen osaksi jne.

Aikuiskoulutusneuvosto on myös itse käynnistänyt kokeilutoimintaa, vaikka tämäläinen työ ei sen piiriin suoranaisesti kuulukaan.

Tämän vuoden keväällä aloitettu Kauhavan kokeilu on kehittäytutkimus, jonka tavoitteena on mm. nostaa yksittäisten ihmisten tietoja ja taitoja esiin yhdessä oppimisen pohjaksi, selvittää mitä tietoja ja taitoja jollakin alueella on saatavilla ja mitä asukkaat oikeastaan ha-

luavat. Kauhavalla halukkaat voivat kenties opettaa taitojaan toisilleen, välttämättä ei tarvita ammattimaisia opettajia. Kokeilun idea on lähtöisin Englannista. Tämän kokeilun tuloksia on varmasti mahdollista soveltaa myöhemmin vapaan sivistystyön alalla muuallakin.

Aikuiskoulutuksen kehittämistyötä haittaase, ettei tässä työssä nykyisin voida hyödyntää tutkimuksia, jotka valaisisivat kokonaisuuksia. Kehittämistyö koostuu suurelta osin irrallisista uudistushankkeista. Neuvoston jaostoissa on kirjattu monia tutkimusaiheita, jotka niin ikään edustavat osaa kokonaisuudesta. Tällaisia ovat mm. koulutustarpeen arviointimethodiikkaan ja koulutuksen vaikuttavuuteen liittyvät tutkimusaiheet. Aikuiskoulutuksen tehostaminen edellyttäisi valtakunnallista tutkimustietoa mm. siitä, mitkä ja millaiset ovat aikuiskoulutukseen osallistumisen yleiset esteet. Tästä saattaisi löytyä vastaus myös siihen, missä on ensisijainen muutoksen tarve.

Varsin usein kuulee toteamuksen, että taloudelliset tekijät ovat aikuiskoulutuksen primaarinen este. Taloudellisen suunnittelukeskuksen tekemän selvityksen mukaisesti taloudelliset syyt ovat kuitenkin vasta 13. sijalla. Ikä, terveys, ajan ja motivaation puute ovat tämän selvityksen mukaan huomattavasti yleisimpiä esteitä. Miksi opiskelumotivaatio on alhainen, millaiset asenteet tämän päivän aikuisilla on koulutukseen? Tämän tutkimuksen perusteella päätöksentekijän mieleen saattavat nousta ensisijaisina uudistustarpeina työaikakysymykset, työajan jousto, sapattivuosi, viikonloppu- ja iltaopiskelun tehostaminen ja ulkomaisten opintojen tukeminen pikemmin kuin esimerkiksi aikuisopintorahan maksaminen. Tämä uudistus alkaneen jonkinlaisen kokeilun muodossa ensi vuonna.

Voidaan ajatella, että julkisen vallan rooli on eräässä mielessä samantapainen kuin tutkijankin: molempien tehtävänä on jatkuvasti etsiä uutta koulutuksen jatkuvalle parantamiselle. Käsitykseni mukaan vain tällä tavalla julkinen valta kykenee täyttämään sen tehtävän, joka sillä koulutuksessa on eli luoda kunnolliset puitteet aikuisten jatkuvalle opinnoimiselle ja koulutukselle.

Mihin tutkimustietoa tarvitaan

Tähänastiselle aikuiskoulutuksen kehittäelylle, joka on ollut periaate- ja puitesuunnittelua — on ollut tyyppillistä voimakas käytän-

nöllis-konkreettinen ote. Tutkimusta on suosituttu ja siten hyödynnetty niukasti. Aikuiskoulutuksessaan tällainen suunnittelu ei riitä kehittelytyön perustaksi. Tämän päivän mutta aivan erityisesti huomisen aikuiskoulutus vaatii kokonaisvaltaisuutta ja futurologista näkemystä. Molempia näkökulmia pidän perustavanlaatuisena vaatimuksena. Suunniteltaessa melkein mitä tahansa aikuiskoulutuksen aluetta, vaikutukset heijastuvat laajalle. Kun lisäksi yhteiskunnan muutokset ovat nopeita, aikuiskoulutuksen on osoitettava dynaamisuutta. Tällöin tutkimuksen, siis teorian tiedon, käyttöarvo nousee ratkaisevasti. Luonnollisesti kehittelytyössä joudutaan kohtaamaan myös arvovalintoja, onhan koulutuspolitiikka kiinteä osa yleistä yhteiskuntapolitiikkaa.

Vaatus kasvatustieteellisen tutkimuksen ulottamisesta ammatilliseen aikuiskoulutukseen ja jatkuvan koulutuksen alueelle johtaa väistämättä yhteistyöhön työelämää ja yhteiskuntaa tutkivien tieteiden kanssa. Jos aiomme kyetä ajallaan vastaamaan yhteiskunnan teknologisen ja sosiaalisen kehityksen muutospaineisiin, on näitä muutoksia koko ajan tutkittava. Tänä meillä päättäjillä pitäisi esimerkiksi olla tietoa siitä, miten väestön pohjakoulutuksen tason nousu, väestörakenteen muutokset, työvoiman väheneminen jne. vaikuttavat aikuiskoulutuksen tarpeeseen ja sisältöön. Ollisi tiedettävä, sisältääkö nykyinen koulujärjestelmä kenties eriarvoistavia tekijöitä ja jos sisältää, miten aikuiskoulutus voi tarvittaessa korjata asiaa. (Esimerkiksi Tilastokeskuksen raportti viime vuodelta kertoo mm. sen, että nuoremmissa ikäluokissa naiset ovat yhä enemmän hakeutuneet naisvaltaisille aloille ja miehet miesvaltaisille. Mm. 25—29-vuotiaista opettajista on 79 % naisia, kun 50—54-vuotiaista naisista on 61 %. Tekniikassa ja luonnontieteissä 25—29-vuotiaista on 17 % naisia ja 50—54-vuotiaista 25 %.)

Yhteiskunnassa tapahtuvat nopeat muutokset, yksilön oikeus turvattuun työuraan ja itsensä jatkuvaan sivistämiseen edellyttävät aikuisten ammatillisen mutta myös yleissivistävän koulutuksen tukemista parhaalla mahdollisella tavalla. Tällöin futurologisen näkökulman kytkeminen läheiseen yhteyteen kasvatustieteellisen tutkimuksen kanssa on välttämätöntä.

Odotukset ovat suuria. On paikallaan kysyä, kykeneekö opetusministeriö tai ammattikasvatushallitus vastaamaan tutkimuksesta tai edes laajamittaisesta kokeilutoiminnasta. Eikö olisi hyödyllisempää ja myös viisaampaa vahvistaa korkeakoulujen resursseja ja lisätä jul-

Mitä teollisuus odottaa aikuis- koulutuksen tutkimukselta

MOTTO

*Se joka osaa, tekee.
Joka ei osaa tehdä, kouluttaa.
Joka ei osaa kouluttaa, tutkii koulutusta.
Joka ei pysty tutkimaan koulutusta,
suunnittelee koulutustutkimusohjelmia.
Joka ei kykene tähänkään, pohtii
koulutustutkimusideologioita.
Jolla ei ole lahjoja, näihin pohdiskeluihin,
se laatii mietelauseita koulutus-
tutkimusideologioista.*

Peruskoulutustason kohoamisen ja teknisen kehityksen myötä aikuiskoulutuksen merkitys yhteiskunnan voimavarana tulee entistä tärkeämmäksi. Painopiste on kuitenkin selvästi ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Näin voidaan omalta osaltaan taata suomalaisten korkea ammattitaidon tason saavuttaminen ja säilyttäminen sekä luoda edellytyksiä aineellisen ja henkisen hyvinvointimme parantamiselle.

Aikuiskoulutuksen tavoitteita

Aikuiskoulutustutkimuksessa tulee ottaa huomioon aikuiskoulutuksen tavoitteet. Teollisuuden kannalta näitä ovat:

1. Koulutuksella tulee pystyä parantamaan kannattavuutta, kilpailukykyä ja tuottavuutta, jolla puolestaan on keskeinen vaikutus työllisyyden paranemiseen.
2. Koulutuksen on autettava ja helpotettava yritysten ja ihmisten joustavaa sopeutumista työvoimatarpeen muutoksiin.
3. Koulutuksen tulee pitää yllä ja edistää ammattitaitoa; tiedot, taidot ja asenteet mukaan lukien.
4. Koulutuksen tulee helpottaa ja tukea yksilöiden itsensä kehittämistä sekä edistää uralla etenemistä henkilön halujen ja kykyjen mukaisesti.
5. Ammatillisella aikuiskoulutuksella on pystyttävä korjaamaan myös niitä puutteita, joita yhteiskunnan tarjoamassa peruskoulutuksessa pakostakin jää pois sen yleisluontoisuuden vuoksi.

kisen vallan ja korkeakoulujen keskinäistä yhteistyötä ottaen huomioon monitieteisyysperiaatteen.

Aikuiskoulutuksen tutkimuksella ei ole maassamme vielä kovin vahvaa tutkimustraditiota mutta ei myöskään kylliksi voimavaroja

sen luomiseen.

Tämän seminaarin anniksi toivon ainakin sitä, että nämä ongelmat tiedostetaan ja ryhdytään aktiivisesti tukemaan korkeakoulujen tutkimus- ja opetustyötä sekä yhteistyötä julki- seen hallintoon päin.

Koulutustarve ratkaisee sisällön ja määrän

Ammatillisen aikuiskoulutuksen tarjonnan tulee perustua todettuun koulutustarpeeseen. Koulutustarvetta on, kun henkilöltä puuttuu niitä tietoja, taitoja tai asenne, joita nykyisen tai tulevan tehtävän menestyksellinen suorittaminen edellyttää ja puuttuvia valmiuksia voidaan lisätä koulutuksella.

Koulutustarve vaihtelee. Tärkeämpiä ammatillisen aikuiskoulutuksen kohderyhmiä ovat henkilöt tai henkilöstöryhmät, jotka toimivat

1. kansantalouden ja ulkomaankaupan kannalta keskeisillä aloilla
2. nopeasti kehittyvillä ja muuttuvilla aloilla
3. työllisyyttä edistävillä aloilla

Keinot toteuttaa koulutus

Ammatillista lisäkoulutusta annetaan monissa ammatillisissa oppilaitoksissa, yliopistoissa ja korkeakouluissa, elinkeinoelämässä sekä yksityisten kurssien järjestäjien ja konsulttien toimesta. Tarjontaa on, mutta niin tuntuu olevan koulutustarpeitakin. Näiden tyydyttäminen ei kuitenkaan edellytä uusien oppilaitosten ja aikuiskoulutusinstituutioiden perustamista.

Nykyisten toimintaa voidaan tehostaa. Keinoja ovat:

1. Koulutuskäsitteen laajentuminen, esim. koulutus työssä.
2. Kannustaminen itsensä kehittämiseen — omaehtoisen opiskelun lisääminen.
3. Valmiin kapasiteetin käyttöasteen nostaminen — ilta- ja viikonloppuopetus — loma-ajat
4. Didaktinen tehostaminen — opettajakoulutus, mm. OTO-opettajat — monimuoto-opetus — atk-avusteinen opetus — radion ja TV:n hyväksi käyttö
5. Koulutuksen tuottavuuden nosto — motivaatio ja asenteet — oppimistulosten seuranta — koulutuksen relevanssi
6. Tutkimus ja tuotekehitys — koulutustarpeen selvittäminen — tavoitteet käytännöstä — kansainvälisyyden hyödyntäminen
7. Markkinointi — kohderyhmien selvittäminen — kurseista tiedottaminen

Tutkimusaiheita

Ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisen tulisi perustua nykyistä enemmän kokeiluihin ja tutkimukseen. Tämä edellyttää, että tutkimuksen tavoitteet johdetaan käytännön ongelmista. Erityistä huomiota olisi kiinnitettävä myös tutkimustuloksista tiedottamiseen, ts. tulokset olisi käännettävä ”käytännön kielelle”. Lisäksi on katsottava tulevaisuuteen eikä tuijotettava menneisyyteen, tulevaisuuden visiot pohjaksi.

Aikuiskoulutukseen kohdistuvaa tutkimusta tehdään maassamme, mutta se ei ole riittävä eikä elinkeinoelämän kannalta oikein kohdenettuakaan. Painopiste on ollut yleissivistävässä aikuiskoulutuksessa, vaikka tarpeet ovat ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.

Jatkossa tutkimusta tulisi suunnata esimerkiksi seuraaville aihealueille:

1. Motivaatiotutkimus

Tarvitsemme tutkimuspoijaista tietoa, mikä tekijät vaikuttavat haluun opiskella ja miten nämä tekijät eroavat eri ammattiryhmissä tai eri koulutusaloilla, -tasoilla ja -muodoissa.

2. Kustannus — hyöty — ja koulutuksen vaikuttavuus -tutkimus
Koulutusta tulisi tarkastella kustannus-hyöty -periaatteen mukaisesti. Aineellisen ja henkisen hyvinvointimme kehittäminen edellyttää jatkuvaa ammattitaidon kehittämistä. Koska resurssit ovat rajalliset, tulisi panokset suhteessa hyötyihin pyrkiä optimoimaan mahdollisimman hyvin.

3. Koulutustarpeen arviointimenetelmien kehittäminen

Ammatillista ja yleissivistävää aikuiskoulutusta järjestetään maassamme runsaasti, mutta tarvearviot perustuvat useimmiten ”MUTU” ja ”SOTU” -menetelmiin (musta tuntuu ja sormituntuma). Systemaattista tarpeiden arvioimista käytetään vielä varsin vähän. Väittäisinkin, että syy on käyttökelpoisten ja yksinkertaisten menetelmien puutteesta.

4. Ammatti- ja tehtäväkenteen kehityksen ennakoiminen.

Koulutuksen kehittämistyön tulisi perustua systemaattisen elinkeinoelämän ammattien analysoimiseen, ts. kunkin ammatin sisällön selvittämiseen, ammatin kuvauksen laatimiseen sekä opetussuunnitelmien muokkaamiseen eri tehtävissä vaadittavien lisätietojen, taitojen ja asenteiden mukaisesti.

Kysymys on siitä, miten tuotantoelämä kehittyä ja mitä vaikutuksia sillä on ammatil-

lisen aikuiskoulutuksen määrään ja sisältöön. Järjestelmällinen ammatti- ja tehtävärakenteiden tutkiminen luo vahvan perustan myös tulevaisuuden ennustamiselle.

5. Aikuiskoulutusta koskevien tutkimusten kokoaminen
Suomessa ja muissa teollisuusmaissa on tehty runsaasti tutkimusta eri ammatillisen aikuiskoulutuksen osa-alueelta. Tämä koskee varsinkin yritysten henkilöstökoulutusta. Jotta jo omeassa oleva tutkimustieto voitaisiin hyödyntää käytännön kehittämisessä, tulisi tiedot kerätä aihealueittain yhteen paikkaan.
6. Uusien opetusmenetelmien kehittäminen
Uusi tekniikka on vapautunut opetuksen ajan ja paikan kahleista. ATK:ta, videoita, yleisradiotoimintaa tai satelliitteja käytetään vielä liian vähän hyväksi aikuiskoulutuksessa. Etäis- ja monimuoto-opetuksen käyttöönottoa ja tehostamista maassamme lienee vaikeuttanut tiedon puute. Tarvittaisiinko tässä aikuiskoulutusta?
7. Yrittäjyyden edistäminen
Suomalaisen yhteiskunnan hyvinvointi perustuu yrittäjyyteen ja yrittäjiin. Yritystoiminnassa on toivomme myös tulevaisuudessa. Missään ei ole kuitenkaan riittävästi vaihduttu pohtimaan, millä keinoilla sekä sisäistä yrittäjyyttä että yrittäjäksi ryhtymistä voitaisiin koulutuksen avulla parantaa. Ongelmana on, millä koulutuksella, työkokemuksella, persoonallisuuden piirteillä, motiiveilla jne. yrittäjäksi ryhdytään. Mitkä ovat kaikille yrittäjille välttämättömät perusvalmiudet?

8. Päätötutkinto ja seuranta

Tarkat tavoitteet, hyvin järjestetty opetus sekä tulosten seuranta jämäköittävät koulutusta. Elinkeinoelämästä löytyy esimerkkejä, joissa seurannalla on parannettu tuotavuutta kymmeniä prosentteja. Seuranta on osoittautunut halvimaksi keinoksi tehostaa toimintaa. Olisikin korkea aika koota tutkimustietoa ja kehittää uusia tutkimuksia selvittämään, miten päätötutkintojärjestelmä ja tutkinnot ylipäättävänsä lisäävät motivaatiota koulutukseen ja tehostavat oppimistuloksia.

Kutakin ongelma-alueetta ja tutkimusta varten tulisi

- ottaa tavoitteet käytännöstä
- asettaa oma vastuuhenkilö
- laatia pitävä aikataulu
- varata riittävät resurssit
- päättää seurannasta sekä
- luoda elinkeinoelämän edustajista ja muista asiantuntijoista tukiryhmä.

Työtä koordinoikoon opetusministeriö yhdessä aikuiskoulutusneuvoston ja sen eri jaostojen kanssa. Määrärahat ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämistä varten vaadittaviin tutkimusaiheisiin ja kokeiluihin tulisi varata vuosittain valtion budjettiin.

Tässä yhteydessä tulisi koulutuksen kenttää tarkastella kokonaisuutena ja olla valmis painopistemuutoksiin. Yleissivistävän koulutuksen tutkimukseen — niin tärkeää kuin se onkin — on panostettu vuosia hyvin runsaasti. Nyt tarvittaisiin samanlaista kehitystä ammatillisen aikuiskoulutuksen puolella. Tulevaisuuden ongelma eivät ole nuoret, vaan yli 50-kymppiset.

Monimuoto-opetus ja tutkimus

Koulutuksen kehittäjän, suunnittelijan ja toteuttajan näkökulmasta avainkysymykset, joihin tutkimukselta toivotaan vastauksia ovat:

- Keitä tulisi kouluttaa?
- Miksi, minkälaisiin tavoitteisiin, minkälaisin sisällöin?
- Minkälaisilla opetusjärjestelyillä?
- Minkälaisin järjestelmän sisältämin keinoin, välinein ja metodein opetus toteutetaan?
- Miten evaluoidaan tulokset.

Koulutustarve-, opintomotivaatio- ja opintoihin osallistumistutkimukset ovat hyödyksi haettaessa vastauksia ensimmäisiin kysymyksiin. Edelleen esim. kognitiivisen oppimisteorian tutkimuksessa on saatu käytännön sovelluksia opetuksen tavoiteasetteluun.

Koulutusta koskevat päätökset organisaatioissa sekä yksilötasolla tulisi selvittää aikuiskasvatustutkimuksen keinoin. Tärkeäksi kysymys tulee sen vuoksi, että koulutusfunktio on organisaatioissa viime vuosina muuttunut rakenteeltaan ja toimintamalliltaan.

Strategisen suunnittelun yleistyessä organisaatioissa, koulutus nivelletään yhä selkeämmin organisaation muihin kehittämistoimiin, jotka aiheuttavat koulutustarvetta. Tutkimusote, joka ottaa huomioon tämänkaltaisen koulutuksen ja muiden kehittämistoimien nivelämisen, on hyödyllinen käytännön koulutusta suunniteltaessa. Päätökset koulutuksesta ohjautuvat etenkin kansainvälisesti menestyvissä yrityksissä yhä enemmän menestystekijätutkimusten mukaan, jotka ovat osoittaneet pikemminkin uusia mahdollisuuksia kuin ongelmia koulutuksen lähtökohdiksi. Yritykset pyrkivät kouluttamaan avainhenkilöstöään näiden menestystekijöiden hyödyntämiseksi. Monet yritykset ovatkin strategisessa suunnittelussaan määritelleet henkilöstön koulutuksen strategiseksi kilpailutekijäksi. Koulutusedun tarjonta tulee myös yleisemmin uuden työvoiman houkuttelutekijäksi erityisesti toimihenkilötasolla.

Ongelmallinen jatkuvaa tutkimusta vaativa kysymys on, minkälaisin järjestelmin opetus toteutetaan. Viime vuosina monimuoto-opetus on tullut yhä suuremman kiinnostuksen kohteeksi. Tarpeellisia olisivat koulutuksen taloustieteen piiriin kuuluvat ns. koulutusresurssien allokointitutkimukset. Uusteknologia on viime vuosina tuottanut uusia potentiaalisia opetuksen ja opiskelun ohjauksen välineitä, keinoja ja metodeja, esim. tietokoneavusteisen opetuksen, teleopetuksen, videotex-järjestelmän jne. Esimerkiksi Kanadassa ja Australiassa on jo runsaasti kokemuksia uusien viestintävälineiden, esim. viestintäsatelliittien, teleopetusverkoston ja kaapeli-tv:n käytöstä opetuksessa.

Minkälaiseen opetusteknologiaan Suomen ja yksittäisten oppilaitosten kannattaa investoida? Ennakoidut kustannuslaskelmat ja kustannustehokkuusanalyysit eri opetusteknologisista vaihtoehdoista muodostavat käytännössä tärkeän päätöksentekokriteerin.

Monimuoto-opetusjärjestelmien yleisten piirteiden tutkiminen tuottaa edelleen päätöksentekoa helpottavia faktoja. ICDE (International Council for Distance Education) pyysi jäseniltään jokin vuosi sitten tietoja alan tutkimustarpeista. Tämä IDCE Research Priorities Survey tuotti seuraavia tutkimuksen kohdealueita, jotka soveltunevat suomalaisenkin monimuoto-opetuksen tutkimuskohteiksi:

1. Etäisopetuksen metodiset piirteet
 - etäisopetuksen metodit ja käyttömahdollisuudet
 - etäisopiskelijoiden sosioekonomiset olosuhteet
 - etäisopiskelun prosessien analysointi
 - itseopiskelun sosiaaliset vaikutussuhteet
 - autonomisen opiskelun piirteet
2. Opintojen loppuunsaattaminen ja keskeyttäminen
 - keskeyttämisen ilmiö, syyt ja ilmenemismuodot sekä vaikutukset

Mitä kansalais- ja työväenopistot odottavat tutkimukselta

Aluksi pari sanaa taustaksi kansalais- ja työväenopistojen viime vuosien kehityksestä. Opistoihin on saatu kolmen viimeisen vuoden aikana noin 300 uutta päätoimista opettajaa. Yhteensä heitä on jo yli 650 henkeä. Myös tilat ja välineet ovat kohentuneet monissa opistoissa. Voidaankin todeta, että maassa on joukko opistoja, joiden resurssitilanne on jo varsin hyvä. Tämä ei kuitenkaan koske kaikkia opistoja, vaan valtaosa opistoista on edelleen alkuvaiheessa resurssikehityksessään. Tyydyttävän tilanteen aikaansaamisessa riittää vielä pitkäsi aikaa työtä.

Mutta hyvin varustetuissa opistoissa olemme nyt uudessa tilanteessa, sillä opetuksen tason kohottamisessa keskeistä ei enää voi olla pyrkimys resurssien lisäämiseen. Kiinnittämällä huomio ainoastaan resurssihin ei enää ole odotettavissa mitään merkittävää laadullista parannusta opetuksen tasossa. Mihin huomio sitten tulisi jatkossa kiinnittää? Mitä opetuksen tason parantamiseksi tulisi tässä uudessa tilanteessa tehdä?

Vastaus on selvä. Meidän on ryhdyttävä kehittämään opetusmenetelmiä. Nyt on pakko lopultakin katsoa, mitä opintoryhmissä oikeastaan tapahtuu. On kysyttävä, mitä näillä kaikilla hienoilla resurssilla aiotaan tehdä. Päädyimme näin vaikeimman asian äärelle: meidän on ryhdyttävä etsimään entistä parempia didaktisia ratkaisuja. Samalla meidän on kysyttävä itseltämme: mitä me itse asiassa tiedämme aikuisdidaktiikasta ja laajemmin koko aikuiskasvatuksesta.

Tästä seuraa mielestäni kolme tehtävää, joista me emme selviä ilman tutkimusta.

Ensimmäinen on vapaan sivistystyön itseyttämyksen lisääminen omasta asemastaan ja tehtävästään aikuiskasvatuksen kentässä. Olisi selvitettävä, missä määrin vapaa sivistystyö voi edelleen nojautua klassiseen sivistyshanteeseensa ja missä suhteessa se pitäisi korvata jollakin uudella. Mikä tämä uusi sivistysnäkemys voisi olla? Olen varma, että jos opistojen rehtoreilta tiedusteltaisiin, mitä he ymmärtävät vapaalla sivistystyöllä tänä päivänä, vastaukset muodostaisivat todella laajan kirjon, eikä niissä välttämättä selvin yhteinen nimittäjä olisi vapaan sivistystyön perinteinen sivistyskäsite. Jos käsitkset vapaan sivistystyön luonteesta ja tehtävistä poikkeavat toisistaan, ei ole ihmeellistä, että myös käytännön toiminnassa esiintyy jopa ristiriitaisia ajatuksia siitä, mitä kaikkia tehtäviä kansalaisopistojen tulisi hoitaa. Eräs ilmentymä tästä on se, että opistot ovat valmiita kritiikittömästi hyväksymään minkä tahansa uuden tehtäväksiannon, mitä niille satutaan tuputtamaan ulkoapäin.

Toinen tehtävä on opistoissa käytettävien työmuotojen kehittäminen. Opistojen opetuksessa yhdistyy tällä hetkellä kaksi piirrettä. Toisaalta suurin osa opetusmenetelmistä periytyy ties kuinka kaukaa, toisaalta säännöllisen aaltoliikkeen tavoin ilmaantuu uusia, muodinmukaisia menetelmiä, jotka saavat meidän sokean ihastuksemme osakseen. Vanhat menetelmät eivät kehity mihinkään ja uusista ei jää käteen mitään ennen kuin jo toinen muoti vaatii

-
- opiskelutekniset ongelmat
 - vertailevat tutkimukset eri maiden välillä

3. Metodit ja mediat

- medianvalintaprosessi
- eri medioiden didaktiset funktiot
- opintomuotojen yhdistely
- opetushenkilön roolit
- medioiden kustannustehokkuusvertailut

- erityisryhmien (kansalliset vähemmistöt, näkövammaiset ym.) opettaminen eri medioin

4. Kurssien suunnittelu ja tuottaminen

- opiskelun tarveanalyysit
- didaktiset aspektit oppiaineiden kehittämisessä.

huomiomme osakseen. Nämä molemmat kehityspiirteet ovat mielestäni seurausta siitä, että meiltä puuttuu pitkäjännteinen aikuisdidaktiikan kokeilu- ja tutkimustoiminta. Meillä ei ole teoreettista valmiutta sen enempää vanhojen menetelmien kehittämiseksi kuin uusien menetelmien arvon punnitsemiseksi.

Tämän vuoksi olisikin käynnistettävä tieteelliseltä pohjalta monimuotoisten ainedidaktisten kokeilujen ja tutkimusten sarja, jotta teoreettinen tietämyksemme aikuisopetukseen soveltuvista menetelmistä lisääntyisi. Vasta tällaisen tietämyksen pohjalle me voimme luoda kestävästi opettajakoulutusjärjestelmän.

Kokeilu- ja tutkimusprojektien tulisi tapahtua kiinteässä yhteydessä yliopistojen tieteellisiin laitoksiin, jotta projektien tieteellinen taso turvattaisiin. Niiden tulisi myös olla riittävän pitkäaikaisia, jotta kokeiluista ehtisi muodostua perusta jatkuvalla opetusmenetelmien tutkimus- ja kehittämistyölle. Päämääränä pitäisi olla tilanne, jossa meillä itsellämme opistoissa on jatkuvasti valmiudet arvioida, mikä kunkin alan opetussisällöissä on olennaista ja mikä epäolennaista, miten tämä olennainen voitaisiin parhaiten opettaa opiskelijoille, ja miten oppimistuloksia pitäisi arvioida.

Kolmannen tehtävän taustalla on lähestyvä henkilökohtainen tragedia. Tätä voidaan kutsua esim. rämettymiseksi. Havaintojeni mukaan tämä ilmiö uhkaa käytännön tehtävissä noin kymmenen vuotta työskennelleitä. Se ilmenee ennen kaikkea siinä, että kiinnostus

oman työn kehittämistä kohtaan heikkenee ja lakkaa lopulta kokonaan. Työtä tehdään siksi, että siitä saadaan palkkaa. Rutiinit toteutetaan vuodesta toiseen samanlaisina. Käsitteet alkavat seota ja ajatukset puuroutua. Teoria alkaa naurattaa. Tutkimuksella ei tunnu olevan mitään annettavaa. Kymmenen vuotta käytäntöä riittää nujertamaan kenet tahansa.

Ennen kuin tähän pisteeseen joudutaan, pitäisi mahdollisimman monelle käytännön tehtävissä toimivalle järjestää jonkinlainen mahdollisuus tieteellisiin täydennysopintoihin. Olisi saatava aikaan projekteja, joissa käytännön työtehtävissä toimivat saataisiin tutkimaan oman työnsä kehittämistä. Aluksi kiinnostuksen suuntana tällaisessa tutkivassa työn kehittämisessä olisi varmastikin käytäntö, mutta pitempään jatkuessaan se olisi omiaan luomaan perustaa myös oikeille tieteellisille jatko-opinnoille. Vain hyvin harvoilla riittää energiaa ponnistaa suoraan käytännöstä lisensiaattiseminaareihin. Jälleen korostan sitä, että näidenkin projektien tulee olla riittävän pitkäaikaisia, jotta niistä voisi tulla aitoja oppimisprosesseja niihin osallistuville. Ja jotta pohdinnoilla olisi muutakin kuin vain terapeuttista merkitystä, tulisi projektien toimia kiinteässä yhteydessä tieteellisiin laitoksiin.

Sen verran olen näistä ajatuksista keskustellut kollegojeni kanssa, että tiedän samantapaisten ajatusten askarruttavan muitakin kuin minua. Kenttä on siis huutanut. Aika näyttää, miten tutkimus vastaa.

Mitä hallinto odottaa aikuiskasvatuksen tutkimukselta

On herätetty kysymys, mitä hallinnon edustaja tekee vastaamassa teemaan, joka ohjelmaan on merkitty: "Mitä *kenttä* odottaa tutkimukselta?" Hyvä kysymys vaatii hyvän vastauksen: Tutkimuksen kannalta hallinto on aivan samanlaista kenttää kuin käytännön opisto- tai järjestötyökin. Hallinnon kannalta olisi vain toivottavaa, että tutkimus alkaisi yhä enemmän pitää hallintoa tutkimuskenttänä.

Aikuiskoulutuksen tutkimuksen pohdinta ei suinkaan ole aivan ainutkertaista. Itse jouduin asiaan paneutumaan ensimmäisen kerran toimiessani Tampereen yliopistossa aikuiskasvatuksen assistenttina. Tällöin yliopistossa koontui työryhmä, joka valmisteli vuonna 1967 pidettyyn IX yleiseen kansansivistyskoukukseen alustuksen "Vapaan kansansivistystyön suhde korkeakoululaitokseen". Siinä ehdotettiin mm. aikuiskoulutuksen opetuksen ja tutkimuksen aloittamista Tampereen lisäksi myös Helsingin ja Jyväskylän yliopistoissa. Merkittävää on, että tämän lisäksi yleinen kansansivistyskokous näki myös aikuiskoulutuksen kenttätyötä tekevässä henkilökunnassa potentiaalisen tutkimuksen laajentamismahdollisuuden.

Aikuiskoulutuskomitean kannanottoihin tutkimuksen osalta on jo muussa yhteydessä viitattu.

Aikuiskoulutuskomitean työn valmistuttua Suomen Akatemia järjesti laajan koulutustutkimusseminaarin, ei suinkaan aikuiskoulutuksen tutkimuksen kannalta, vaan lähinnä peruskoulu-uudistuksen toteuttamisen merkeissä. Seminaarissa todettiin peruskoulun osalta sama tilanne kuin nyt aikuiskoulutuksen osalta: tutkimus ei ollut käynyt peruskoulussakaan uudistuksen edellä, vaikka sen puolen tutkimusresurssit olivat jo tuolloinkin aivan eri luokkaa kuin aikuiskoulutuksen. Tuossa seminaarissa silloinen osastopäällikkö Kosti Huuhka esitti aikuiskoulutuksen tutkimustarpeita ja totesi loppulauseessaan: "Näyttää kuitenkin

siltä, että aikuiskasvatuksen tutkimus on tullut ajankohtaiseksi niinkuin aikuiskoulutuskomitean mietintö muutoinkin valmistunut huonon tähtien merkeissä."

Totuus mikä totuus. Tilanearvio voitiin vahvistaa seuraavissakin aikuiskoulutuksen tutkimusta käsitelleissä tilaisuuksissa. Niistä voi mainita Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran ja Tampereen yliopiston vuonna 1980 järjestämän tutkimus- ja kehittämisseminaarin. Seuraavana vuonna korkeakouluneuvosto ja opetusministeriö järjestivät Säätytalossa tutkimusta koskevan neuvottelutilaisuuden, jossa eri tutkimus- ja kasvatustieteiden laitosten edustajat esittivät viisaita näkemyksiä koulutustutkimuksesta. Vain Jyväskylän kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen edustajan puheenvuorossa yleensä mainittiin käsite aikuiskasvatus.

Myös aikuiskoulutuksen johtoryhmä järjesti tutkimuslaitosten edustajille teemapäivän, jonka aikana pyrittiin herättämään kiinnostusta aikuiskoulutuksen tutkimukseen ja osoittamaan tutkimuskohteita.

Näiden tilaisuuksien lisäksi voi mainita, että opetusministeriö on vuonna 1982 julkaisut hallinnonalaansa tukevan tutkimuksen yleissuunnitelman. Siitä voi todeta, että yleensä tutkitaan jo toteutettuja toimia, ei suunnitella olevia. Aikuiskoulutuksen osalta suunnitelma jää epämääräisen resurssilisäyssiin asteelle. Siihen toki aihetta olisikin, sillä aikuiskoulutuksen osuus koulutustutkimuksessa on ehkä n. 4 %.

Mitä hallinto sitten kaikkien näiden vaiheiden jälkeen odottaa tutkimukselta? Henkilökohtaisesti voi todeta, että ainakin on alkanut tehdä yhä selvemmin eron toiveiden ja odotusten välillä. Koko ajan odotukset ovat etäännyneet yhä kauemmaksi toiveista. Odotukset ovat vuosi vuodelta ja seminaari seminaarilta huimasti vähentyneet.

Toistaiseksi ei tässä yhteiskunnassa näytä

olevan voimaa, joka pystyisi saattamaan tutkimuksen, suunnittelun, toteutuksen ja seurannan hallinnossa toimivaksi yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Yhä ilmeisemmäksi mielestäni on käynyt, että mikäli hallinto tutkimusta tarvitsee kehittämistyössä, sen on itse tämä tutkimus hoidettava.

Hallinnosta nähtynä eräs keskeinen este hallintoa hyödyttävälle yhteistyölle on epäilemättä yliopistotutkimuksen tarkkaan varjeltu autonomia. En kuitenkaan usko asian ratkaisevasti parantuvan, vaikka tutkijoita alettaisiin lisätä itse hallintokoneistoon, niinkuin voisi tapahtua, jos hallinnon hajauttamiskomitean ehdotus keskusvirastojen muuttamisesta kehittämiskeskukseksi toteutuisi. Tutkimus on kerta kaikkiaan liian hidas ja liian heikko hallinnon väline.

Aikuiskoulutuksen osalta on aivan erikseen todettava, että nykyisellä kehittämisvauhdilla ja nykyisillä hallinnon resursseilla on valitettavasti tietoisesti jätettävä eräitä elementtejä minimaaliselle painotukselle. Tällaisia laiminlyötyjä alueita ovat tutkimus, seuranta ja tiedotus, kaikki alueita, joita hallinnon kannalta voisi pitää myös keskeisenä tärkeinä. Tiedotukseen olemme jo kauan joutuneet suhtautumaan samaten kuin eräs tutkija täällä ilmoitti suhtautuvansa tutkimuksesta tiedottamiseen: hyvä hallinto puhuu kyllä puolestaan.

Jos toiveajattelu erotetaan realismiin pohjautuvista odotuksista, ne voidaan kuitata muutamana kohtana:

1. Ensinnäkin odotan aikuiskoulutuksen perustutkimuksen vankistumista sekä määrällisesti että laadullisesti. Toivottavasti se samalla säilyy tässä vaiheessa mahdollisimman laaja-alaisena ja sen painopiste siirtyy ennakoivaan tutkimukseen. Perustutkimus on se resurssivaranto, jota hallinto voi monessa yhteydessä käyttää hyväkseen.

2. Odotan myös, että aikuiskoulutuksen johtoryhmän kehittämisen yleissuunnitelmasaan esittämä toiseen kehittämisvaiheeseen sijoitettu aikuiskoulutuksen tutkimuksen kehittämisprojekti tuottaisi toteuttamiskelpoisen suunnitelman aikuiskoulutuksen tutkimuspankista jonkin yliopiston tai tutkimuslaitoksen yhteyteen. Tässä pankissa olisi sekä aikuiskoulutuksen että tutkimuksen perustietous. Se suoritettaisiin perustutkimusta, mutta sinne voisi antaa myös tilaustöitä.

3. Kolmas odotus kohdistuu siihen, että myös aikuiskoulutuksen tutkimus omaksuisi vapaan sivistystyön parhaiden perinteiden mukaisesti omaehtoisen tehtävänhaun periaatteen. Se merkitsisi, että tutkijat perehtyvät entistä systemaattisemmin aikuiskoulutuksen suunnitelmiin pyrkien löytämään niistä todennäköisiä ongelmallisia solmu-kohtia. Tutkijat esittäisivät löydöksensä hallinnolle ja työstäisivät ne tutkimussuunnitelman muotoon.

Toisin sanoen junavertausta käyttäkseni tutkimus todellakin voisi olla kehittämisjunan ravintolavaunu, johon halullinen voisi piipahtaa itseään tutkimuksella ravitsemaan. Sen lisäksi tällä ravintolavaunulla kuitenkin pitäisi olla käytössään myös tarjoilukärry, jolla tutkijat voisivat käydä aktiivisesti ruokahalua herättämässä ja tutkimustarjontaa markkinoimassa.

4. Neljäs odotus kohdistuu aikuiskoulutusorganisaatioiden oman tutkimusvastuun herättämiseen. Mielestäni hallinto aivan kohutuudella voi odottaa, että ne entistä enemmän käyttäisivät huomattavasta valtionavustaan oman alansa tutkimukseen ja sitä kautta omaan kehittämiseensä.

Voi olla, että esittämäni hallinnon odotukset tuntuvat vaatimattomilta, mutta kokemukseen pohjautuen esitän nämäkin ehdottomasti ilman minkäänlaista ajoitus suunnitelmaa.

Mitä sivistysjärjestöt odottavat tutkimukselta

Yritän suhteellisen lyhyesti sivistysjärjestöjen osalta tulkita niitä tunteja, joita ns. kentällä on aikuiskasvatustutkimusta kohtaan.

Aluksi haluaisin painottaa sitä itsestäänselvyyttä, että sivistysjärjestöt vapaan sivistystyön osana tarvitsevat varsin kipeästi aikuiskasvatustutkimusta — samoin kuin ns. kokeilutoimintaa ja akateemisiin perustutkintoihin sisältyviä tutkielmia. Luulen, että sivistysjärjestöissä ollaan erittäin huolestuneita viime vuosien kehityksestä, jolloin vapaaseen sivistystyöhön kohdistunut tutkimus on jäänyt entistä niukemmaksi. Lisähuoli sivistysjärjestöjen kohdalla syntyy siitä, että vaikka niiden toiminta on viimeisen kymmenen vuoden aikana kasvanut määrällisesti voimakkaastikin, niin sivistysjärjestöt ovat jatkuvasti tutkimukselle neutraalisia maaperää — poikkeuksena Aulis Alasen ”Sivistysjärjestöt valtion sääteilyssä” -tutkimus. Tieteellisen tutkimuksen puuttuessa sivistysjärjestöjen toiminnassa joudutaankin liian usein turvautumaan hyvin satumanvaraiseen oikeiden ratkaisujen hakemiseen tai vain ns. kokemuksen tuomaan näköalaan.

Miksi sitten järjestöllinen sivistystyö ei kiinnosta tutkimusta? Osasyynsä lienee sivistysjärjestöjen tietynlaisessa sisäänlämpiävyydessä, mutta myös sivistystyön lähtökohtien erilaisuudessa verrattuna kansalais- ja työväenopistoihin tai kansanopistoihin. Niin ikään opintotoiminnan lyhytkestoisuus aiheuttanee ongelmia pitkäjänteisen tutkimustyön järjestämiselle. Onneton seuraus nykytilanteesta on joka tapauksessa se, että sivistysjärjestöt joutuvat vuosittain omaa toimintaa arvioidessaan ja kehittäessään nojaamaan erittäin niukkoihin ja osittain puutteellisiin tilastotietoihin.

Mitä tulee yleisemmin aikuiskasvatustutkimuksen ja käytännön välisiin suhteisiin, allekirjoitan sen Aulis Alasen näkemyksen, että tieteellisen tutkimuksen ja aikuiskasvatuksen käytännön yhteisenä päämääränä on yhteiskunnallisen todellisuuden yhä syvämpi ja totuudellisempi tiedostaminen. Eli tutkimuksen ainakin pitäisi näyttää suuntaa aikuiskasvatuksen kokonaisuudessa.

Pidän tärkeänä sitäkin, että aikuiskasvatustutkimuksen tulisi kyetä särkeämään myyttejä — joita todella riittää jo aikuiskasvatuksenkin sisällä — puuttumaan näihin myytteihin ja asettaa kyseenalaisiksi ne monet käsitykset, uskomukset ja toimintamallit, jotka juuri tutkimuksen puuttuessa ovat käytännön aikuiskasvatustyössä vakiintuneet itsestäänselvyyksiksi. Aikuiskasvatustyön kehittämiseksi tarvitaan sekä teoreettisesti orientoitunutta että ns. suunnittelututkimusta. Joskin aikuiskasvatus on ns. käytännöllinen tieteenala, se on myös nuori tieteenala, jolloin perustutkimus ja teorian kehittäminen ovat sille erittäin tärkeitä alueita. Ja teoria palvelee sittenkin jossain vaiheessa käytännön työtä.

Esitän seuraavaksi joitakin käytännön tutkimustarpeita, jotka ovat varsin täsmennyttämiä, mutta koetaan sivistysjärjestöissä tärkeiksi tutkimuksen kohteiksi.

- *osallistumis/motivaatiotutkimus* sivistysjärjestöjen opintotoiminnasta, jolloin koko ”oppimisen kulttuuri” tulisi laajemmin tarkastelun kohteeksi; osallistujien motiivien tutkiminen, miksi he osallistuvat, mitä osallistuminen vaikuttaa heidän elämäänsä, mitä tapahtuu opiskelun jälkeen.
- *vertaileva osallistumistutkimus* vapaan sivistystyön eri muotojen — ennen kaikkea opintokeskusten ja kansalais- ja työväenopistojen — välillä, minkä verran ja missä sisältöalueissa esiintyy päällekkäisyyttä; *esim.*: mikä erottaa toisistaan opintokeskuksen ja työväenopiston ”Luovan itseilmäisyyden kurssille” osallistujan?
- edelliseen liittyen sivistysjärjestöjen opintotoimintaan osallistuvien *koulutustaustaselvitys*, jolloin mm. sen myyten tutkiminen, tavoittavatko opintokeskukset vähiten koulutetut ja lähellä työväenluokkaa olevat (vrt. Suomen raportti Unescon 4. aikuiskasvatuskonferenssille 1985).
- *opintotoiminnan sisältövertailut* vapaan sivistystyön eri muotojen kesken, erityisesti opintokeskusten ja kansalais-työväenopistojen välillä, mikä on tänään opintokeskusten rooli ”yhteiskunnallisen opetuksen”

Ongelmana tutkijoiden ja käytännön vuorovaikutus

Tutkijat eivät ymmärrä käytäntöä, eikä käytäntö tutkijoita. Tutkimuksessa perinteisenä lähestymistapana on ollut irtautua käytännön ulkopuolelle ja tarkastella ”objektiivisesti” käytännön ilmiöitä. Nämä käytännön ilmiöt käsitteellistyvät ja saavat tieteellisen ulkomuodon. Samalla kuitenkin helposti hämärtyy käytännön suhde tutkimukseen. Tutkittavien ilmiöiden käsitteellinen kuvaus ei kosketa käytäntöä, ja usein jopa tuntuu menettävän merkityksensä, kun se siirretään käytännön ulkopuolelle. Tutkijat ryhtyvät puhumaan omaa

kieltään, joka ei ole käytännön ymmärrettävissä. Käytäntö pakenee periaatetason puheen-vuoroihin, joissa samat asiat toistuvat tilaisuudesta riippumatta, järjestys vain vaihtelee.

Tähän ilmeisen ongelmalliseen kysymykseen ei seminaarissa ole kyetty paneutumaan riittävästi syvällisesti. Seminaarin luonne pikemminkin periaatetasolla liikkuvana hallinnollisena hymistelynä ei antanut tähän mahdollisuuksia. Kaikki esiintyjät ovat ymmärtääkseni olleet pitkälle yhtä mieltä aikuiskasvatustutkimuksen asemasta ja päämääristä. Tutkijan näkö-

antajina, miten ”yhteiskunnallisen opetuksen” sisältö on muuttunut opintokeskuslain voimassaoloaikana (vrt. Aulis Alanen sivistysjärjestötutkimus), miten se on painottunut opintokerho-opiskelussa/lyhytkurssitoiminnassa; mitä kaikkea kansalais- ja työväenopistojen ”yhteiskunnallinen opetus” sisältää, minkätyyppisiin sisältöihin se painottuu jne.

- *opintokerho* ja sen käyttö sivistysjärjestöjen opintotoiminnassa vaatisi uutta tutkimusta, erityisesti opintokeskuslain aiheuttamien muutosten ja sen aseman muutosten kannalta; muutoinkaan aikuiskasvatustutkimus ei ole juuri paneutunut opintoryhmien sosiaalipsykologian tutkimiseen.
- *tietotekniikan opetuksen järjestäminen* vaatii tällä hetkellä runsaasti tutkimustietoa tuekseen — myös vapaan sivistystyön alueella. Tutkimusta tarvitaan erityisesti tietotekniikan opetussuunnitelmien, oppimateriaalien ja opettajankoulutuksen kehittämisen pohjaksi. Aikuiskasvatuksen tutkijat eivät saisi suhtautua tietotekniikan opetuksen järjestämiseen aikuisille jonkin-

laisena muoti-ilmiönä, jonka tulee jäädä tutkijoiden kiinnostuksen ulkopuolelle. Päinvastoin: tietotekniikan parissa liikkuu kaiken aikaa monenlaisia kaupallisia yrittäjiä ja helppoheikkejä, jotka vaativat vastaainoksi suunnitellusti ja järkevästi järjestettyä tietotekniikan opetusta.

Lopuksi joitakin sanoja tutkimuksen ja kentan välisestä yhteistyöstä. Vapaan sivistystyön piirissä on viime vuosina voimistunut amatööritutkimus, mikä ilmenee sivistysjärjestöissä ns. tutkivien ja tuottavien opintokerhojen lisääntymisenä. Olisi tärkeää, että aikuiskasvatustutkimus kiinnostuisi tästä ilmiöstä ja olisi amatööritutkimuksen tukena; uskoisin hyödyn yhteistyöstä olevan molemminpuolista. Lisäksi toivoisin, että yliopistot ja -laitokset voisivat tiivistää yhteistyötään; se voisi olla mm. tärkeiksi koettujen aiheiden tarjoamista pro gradu-töiksi, opiskelijoiden harjoittelua aikuiskasvatustutkimuksissa, käytännön aikuiskasvatustyötä käsittelevien kurssien ja seminaarien järjestämisestä aikuiskasvatuksen opiskelijoille ja aikuiskasvatuksen tutkimusseminaarien jatkamista.

kulmasta katsottuna tämä antaa uskoa omaan työhön ja sen jatkuvuuteen, mutta ei vielä anna minkäänlaisia välineitä jäsentää sisällöllisesti tutkimuksen ongelmakenttää.

Jotta tutkijoiden ja käytännön vuorovaikutuksen ongelmallisuutta voitaisiin ryhtyä ratkomaan, katson tarpeelliseksi esittää erään konkreettisen mahdollisuuden siirtyä periaate-tasolta toiminnan tasolle.

Erääksi aikuiskasvatustutkimuksen keskeiseksi tutkimuskohteeksi tulisi määritellä käytännön koulutustoiminta. Tämän ongelma-alueen puitteissa voitaisiin tutkia esimerkiksi päätöksentekijöiden, koulutus suunnittelijoiden tai kouluttajien työtä ja siihen liittyviä tekijöitä. Näin voitaisiin harrastaa terveellistä itsereflektiota liittyen kysymyksiin miten toimitaan ja miksi toimitaan niinkuin toimitaan. Samalla voitaisiin päästä tarkastelemaan syvemmin käytännön tutkimustarpeita. Voitaisiin tarkastella ongelma-alueen kehitysdynamiikkaa ja siitä herääviä tutkimuskohteita sekä suhteuttaa tätä kautta 'todelliset' tutkimustarpeet koettuihin tutkimustarpeisiin.

Mikäli käytännön koulutustoiminta otettaisiin keskeiseksi aikuiskasvatustutkimuksen kohteeksi, merkitsi tämä sitä, että tulisi etsiä vastauksia ainakin seuraaviin kysymyksiin:

- millainen andragoginen ajattelumalli on koulutuksen taustalla, jos siellä on jonkinlainen ajattelumalli?
- mihin koulutusta koskevat päätökset perustuvat, jos niillä on jonkinlaiset perusteet?
- miten nämä päätökset siirtyvät toiminnan tasolle, jos ne ylipäänsä siirtyvät sinne?
- miten toimintaa arvioidaan, jos sitä arvioidaan?
- miten arviointitietoa hyödynnetään toiminnan kehittämisessä, jos sitä yleensä hyödynnetään?

Kun tällaisia kysymyksiä lähdetään tutki-maan, ongelmaksi helposti muodostuu käytän-nön vastarinta. Ei ole helppoa olla tutkimuk-

sen objekti: tutkimuksessa riepotellaan omia ajatuksia ja toimintatapoja jossain viitekehys-sessä, joka ei niille tunnu sopivan. Tällainen tutkimus koetaan helposti hiostamisena tai omaa oikeutta loukkaavana ja sitä pyritään vastustamaan. Tutkimuksen kannalta ongelmana on se, että käytäntöä tutkimuksen objek-tina pitävä lähestymistapa kohdistuu men-neisyyteen: pyritään arvioimaan jotain jo ta-ptahtunutta. Tällöin tulokset arvotetaan hel-posti käytännön näkökulmasta tuomitseviksi. Kritisoidaan, mutta ei esitetä, miten voitaisiin toimia paremmin.

Ratkaisuna ongelmaan voitaisiin nähdä tut-kimuksellinen lähestymistapa, jossa käytän-nön aikuiskouluttajista tehtäisiin tutkimuksen subjekteja. Tällöin painopiste siirtyisi mennei-syydestä tulevaisuuteen, toiminnan arvioimi-sesta toiminnan kehittämiseen. Keskeistä ei ole enää se, onko toimittu hyvin vai huonosti, vaan se, miten voitaisiin toimia paremmin.

Kehittävä tutkimusote tässä tutkimussemi-naarissa jäi pitkälle perinteisen tutkimusotteen jalkoihin. Ainoa siihen viittaava näkökulma, jonka olen paikallistanut on Juha Sihvosen kannanotto tutkivan työn kehittämisen suun-taan. Aikuiskasvatustutkimuksen piirissä on viime aikoina puhuttu paljon myös kehittävästä työntutkimuksesta, josta on julkaistu Ai-kuiskasvatus-lehdessä teemanumerokin, sekä toimintatutkimuksesta ja osallistavasta tai osallistuvasta tutkimuksesta. Koulutuksen laa-dullisen kehittämisen näkökulmasta tähän lis-taan voitaisiin vielä lisätä koulutuksen kehittä-miseen liittyvä laatupiiritoiminta sekä total quality control -ajattelu.

Kehittävä tutkimusote on eräs mahdollisuus tutkimuksen ja käytännön välisen vuorovaiku-tuksen ongelman ratkaisemiseksi: rakennetaan tutkimus osaksi käytäntöä ja käytäntö osaksi tutkimusta. Tällöin erääksi onnistuneen tutki-muksen kriteeriksi nousisi toimiva ajatusten-vaihto tutkijoiden ja käytännön välillä.

Tutkimus hallinnon tai kehittämistyön apuna

Tässä seminaarissa kuulumme työelämän tutkimusten käyttäjien toiveita ja toisaalta tutkijoiden näkemyksiä. Osa keskusteluissa toistuvasti esiintyneistä ongelmista johtuu mielestäni siitä, että perinteistä positivistista tutkimusihannetta yritetään soveltaa tilanteissa, joissa tutkimuksen tulisi olla enemmän toimintatutkimuksen luontoista ja alati muuntuva prosessi. Kiteytän positivistisen tutkimusotteen ongelmat tällä alueella seuraavasti.

Perinteisen lähestymistavan mukaan tutkimuksen tulisi johtaa yleistettäviin ja toistettaviin tutkimustuloksiin. Tällaisia "ikuisia totuuksia" olisi sitten mukava käyttää päätöksenteon perustana. Ikävä kyllä tällaisia "ikuisia totuuksia" ei ole paljoakaan käyttäytymistieteen alueella löytynyt. Harvoin hallinnon edustajat ja kehittämistyön johto voivat edes jäädä odottelemaan tällaisten tulosten löytymistä. Usein tutkimustuloksilla todellisuudessa haetaan tukea jo tehdyille hallinnollisille ratkaisuille, asia jolla voi olla mielenkiintoisia vaikutuksia toimeksiantajasta taloudellisesti riippuvaisen tutkijan tulkintoihin.

Edelleen perinteisen tutkimusnäkemysten mukaan tutkimustyö mielellään eriytetään hallinnosta ja päätöksenteosta. Tutkija "istuu ylhäällä oksallaan" ja antaa kriittistä palautetta tutkimustulosten muodossa päättäjille. Tällainen ulkopuolinen palaute otetaan yleensä kohteliaan kunnioittavasti vastaan, mutta sen jälkeen voidaan jatkaa entistä menoa.

Kun tutkimusta käytetään hallinnon tai kehittämistyön apuna, toiminnan suunnittelu, toteuttaminen ja tutkimus tulisi mielestäni nähdä osin rinnakkaisiksi, toisiinsa vuorovaiikutuksessa oleviksi prosesseiksi.

Tutkijan tärkeänä tehtävänä tulisi olla ennen kaikkea alansa asiantuntijana toimiminen. Hänen tulisi tuoda yhteistyötilanteeseen edustamansa alan viimeaikaisin teoreettinen tieto ja kohdealueella tehtyjen tutkimusten uusimmat tulokset. Tiedot tulisi muokata sellaiseen muotoon, että muutkin mukanaolijat voivat niitä hyödyntää. Tutkijan tulisi myös huolehtia siitä, että työskentelyn tueksi saadaan riittävästi myös tarvittavaa muiden tieteenalojen asiantuntemusta. Hänen tulisi myös ottaa kantaa siihen tarvitaanko kokeiluja ja muuta käytännön tasolla tapahtuvaa toimintaa. Hallinnon ja kehittämistyön taustalla olevat arvot ja kasvatustilafilosofiat tulisi saattaa tietoisiksi ja tarvittavan julkisen keskustelun ja pohdinnan kohteeksi.

Kun tutkijan tehtävät nähdään hallinnon ja kehittämistyön yhteydessä edellä kuvatulla tavalla, tutkimuksen tavoitteet, tutkimusongelmat, toteuttamistavat ja tulosten merkittävyys muuntuvat koko ajan sen mukaan miten prosessi etenee ja miten toiminnan puitteet muuttuvat. Tällainen tutkimusote edellyttää tekijältään aktiivisuutta, yhteistyöhalua ja rohkeutta kestää ne seuraukset, joita kriittinen prosessiin osallistuminen voi tuoda tullessaan.

Kommentteja aikuiskasvatuksen tutkimusseminaarin tiimoilta

Tampereella elokuussa järjestetty aikuiskasvatusseminaari on varmaan monenkin messun tai oppineen disputaation arvoinen. Papillista koulutusta saamattomalle sallittaneen joidenkin vähemmän juhlallisten eikä niin kovin tieteellisten kommenttien esittäminen.

Tutkimuksen hyväksikäytön ongelma

Puheenvuorossaan Aikuiskoulutusneuvoston puheenjohtaja Tytti Isohookana-Asunmaa palautti mieliin VTL Osmo Lampisen Tiedepoliitikka-lehteen kirjoittaman artikkelin, jossa tämä toteaa, että tutkimustieto hyväksytään ja omaksutaan parhaiten silloin, kun se tukee muulla perusteella tapahtuvaa harkintaa. Tutkimustiedon heikon perillemenon eräänä syynä on pidetty sitä, ettei hallinto kykene käsittelemään tieteellistä tietoa. Itselleni on joskus tullut mieleen, onko kysymys niinkään kyvyttömyydestä kuin haluttomuudesta. Perehtymisen johonkin tutkimusraporttiin ja tulosten relevantti hyväksikäyttö hallinnollisissa ratkaisuissa voi olla varsin työlästä puuhaa. Helpompaa saattaa olla turvautuminen MUTU-ratkaisuihin. Mahdollista on sekin, että tutkimustiedon merkitystä edelleenkin liiallisesti vähätellään. Tällaisen suhtautumisen syntyyn eivät kaikki tutkijatkaan liene aivan syyttömiä. Kaikki nämä ja epäilemättä monet muutkin tekijät ovat vaikuttamassa siihen, ettei aikuiskasvatustutkimukselle tahdo löytyä riittävästi lisäresursseja, vaikka tutkimuksen tehostamisen merkitys yleisesti myönnetäänkin.

Hallintomiehet mainitsivat muitakin tutkimustiedon hyödyntämistä vaikeuttavia tekijöitä. Olavi Alkio totesi, että tutkimus on aina lii-

an hidias voidakseen ideaalitasolla toimia hallinnon perustana. Kun puhutaan nopeita hallinnollisia ratkaisuja edellyttävistä tilanteista onkin selvää, ettei niiden perustaksi tutkimusta voida järjestää tai sitten päädytään näennäistutkimukseen. Periaatteellisten linjaratkaisujen perustana sen sijaan tutkimustieto voisi olla nykyistä enemmän. Tällöin kaivattaisiin huomattavasti lisää nimenomaan perustutkimusta. Resursseista puhuttaessa Mauri E. Virtasen kouluhallituksesta puolestaan totesi niiden lisäämisen olevan ratkaisevasti kiinni poliittisesta päätöksenteosta. Hallinnon edustaja voi yhteiskunnan rahoittamaan tutkimukseen jakaa vain ne resurssit, jotka poliittinen päätöksentekijä on tarkoitukseen osoittanut.

Joudutaankin kysymään, mikä on poliittisen päätöksentekijän suhde tutkimukseen ja tutkimustiedon käyttämiseen päätöksiä tehtäessä. Onko sillä taholla kykyä ja halua käsitellä tieteellistä tietoa? Tieteellisen koulutuksen puuttuminen voi tehtä maallikolle vaikeaksi tutkimustiedon ymmärtämisen ja sen asettamisen oikeisiin yhteyksiinsä. Tässäkin tutkijat voivat olla osasyllisiä, kun heidän käyttämänsä ilmaukset ovat asiantuntijaslangia tai suorastaan "postmodernia diskursiota", Aulis Alasta lainatakseen. (Olisikohan tutkimusraporttien laatijoille ja muille tutkimuksesta tiedottaville järjestettävä kielenkäytön ymmärrettävyyden lisäämiseen tarkoitettua koulutusta, kuten mm. opetushallinnon edustajille jo on järjestetty?) Myös tutkimustulosten ristiriitaisuus ja todennäköisyysluonne voivat aiheuttaa vieraantumisoireita poliittisissa päättäjissä. Poliitikoilla saattaa olla myös liiallisia odotuksia tutkimukseen nähden, tutkijan tulisi temmata yksiselitteinen ratkaisu monimutkaisiin ongelmiin vähän samaan tapaan kuin taikuri vetää hatustaan kaniinin tai jonkin muun eläväisen.

Aikuiskoulutus/kasvatus kuten kaikki muukin yhteiskunnallinen toiminta on arvosidonnaista. Merkittävä osa alan tutkimustulosten ristiriitaisuuksista johtunee siitä, että tämä arvosidonnaisuus on heikosti tiedostettu eikä tutkija ole riittävästi analysoinut omia arvopeusteitaan. Poliittinen päättäjät, mikäli hän ylipäätään turvautuu harkinnoissaan tutkimustietoon, tukeutuu lähinnä niihin tuloksiin, jotka vastaavat hänen näkemyksiään ja joihin on päädytty hänen omaksumistaan arvolahtokohdista käsin. Tutkimuksen käyttöarvoa ei tällöin enää määrääkään esimerkiksi sen tieteellinen taso vaan lähtökohdista olleet joko selvästi ilmaistut tai ilmaisemattomat arvostukset.

Arvokysymykset puntariin

Arvokysymykset olivat tässä seminaarissakin vahvasti esillä. Tosin ei varsinaisesti pohdittu aikuiskoulutuksen arvomaailmaa, mutta monessa puheenvuorossa se oli mukana tietynlaisena itsestäänselvytenä. Varsin selvästi tämä kävi ilmi esimerkiksi Kari Purhosen alustuksessa, kun hän tarkasteli teollisuuden aikuiskoulutuksen tutkimukseen kohdistamia odotuksia. Teollisuuden ja yleensäkin tuotantoelämän lähtökohdista käsin ja näiden lähtökohtien kannalta aikuiskoulutusta ja sen tutkimusta tarkasteltiin johdonmukaisesti ja selkeästi. Mutta on kysyttävä, missä määrin nämä lähtökohdat ja niistä käsin toteutettava koulutus ovat sopusoinnussa muiden ja ehkä yleisluontoisempien koulutus- ja yhteiskuntapolitiittisten periaatteiden kanssa. Esimerkiksi teollisuuden asettamista aikuiskoulutuksen viidestä tavoitteesta jokaisessa tulee voimakkaasti esiin ajatus, jonka mukaan aikuiskoulutuksen päätarkoituksena on tuottaa teollisuuden (tuotantoelämän) käyttöön mahdollisimman tehokkaita ja käyttökelpoisia työntekijöitä. Vain yhdessä tavoitelausumassa on sanonta, jonka hyvällä tahdolla voi ymmärtää viittaavan yksilön kaikinpuolisen kehittämisen periaatteeseen. Vaikka hyväksyisikin näkemyksen (sinänsä kyseenalaisen), että tuotantoelämän hyvinvointi takaa myös yksityisten kansalaisten hyvinvoinnin, joutuu kuitenkin kysymään, eikö teollisuudenkin lähtökohdista lähtien olisi aiheellista nähdä ihminen hieman muunakin kuin tuotantoelämän välikappaleena.

Aika mielenkiintoisia ajatusyhtymiä syntyy, kun tarkastellaan toteamusta: Ammatillisen aikuiskoulutuksen tarjonnan tulee perustua todettuun koulutustarpeeseen. Kuka toteaa? Teollisuuden ja tuotantoelämän edustajat, tut-

kijat, hallinto vai ehkä potentiaaliset koulutettavat itse? Vaikka eri tahojen suorittamat tarvearvioinnit voitavat joissakin tapauksissa olla yhteneväiset, kannattanee kysymystä melko tarkkaan pohtia. Jos taas lähdetään siitä, että "koulutustarvetta on, kun henkilöiltä puuttuu niitä tietoja, taitoja tai asenne, joita nykyisen tai tulevan tehtävän menestyksellinen suorittaminen edellyttää ja puuttuvia valmiuksia voidaan lisätä koulutuksella", ja yhdistetään tämä esimerkiksi Jukka Tuomiston esittämään tietoon työntantajien järjestämään koulutukseen osallistumisesta, voidaan päätyä yllättäviin kysymyksiin. "Kuten tunnettua, ovat työntekijät osallistuneet työntantajien koulutukseen huomattavasti vähemmän kuin toimihenkilöt. Lisäksi on havaittu, että työntajat arvioivat näiden ryhmien koulutustarpeen samansuuntaisesti, eli työntekijöiden arvioidaan tarvitsevan vuosittain vain noin yhden koulutuspäivän, kun taas ylimmän johdon katsotaan tarvitsevan koulutusta 5—6 päivää vuodessa", näin Tuomisto. Puuttuuko nyt ylimmäältä johdolta suhteellisesti ottaen enemmän tehtävän suorittamisessa tarpeellisia tietoja, taitoja ja asenteita kuin työntekijöiltä? Vai ovatko työntekijät oppimiskyvyltään yliveritaisia ylimpään johtoon nähden? Ilmeistä on, ettei yllä mainittu koulutuksen osallistumisen jakauma osoita aikuiskoulutuksen ainakaan näissä tapauksissa toimivan koulutuseroja vähentävästi, mikä kuitenkin on nähty varsin keskeiseksi aikuiskoulutuspolitiikan yleisperiaatteeksi.

Monet Kari Purhosen esittämistä koulutuksen toteuttamiskeinoista ovat varmaan yleispäteviä. Esimerkiksi kannustamisen itsensä kehittämiseen, valmiin kapasiteetin käyttöösteen nostaminen, didaktinen tehostaminen, koulutustilaisuuksista tiedottaminen entistä paremmin jne. ovat kaikessa koulutuksessa huomionarvoisia näkökohtia. Samaa voi sanoa monista esitetyistä tutkimusaiheista. Mutta jos yrittäjä nähdään vain taloudellisena eikä yleisempänä yritteliäisyytenä, joudutaan kysymään, missä määrin tutkimuspanosta tähän aiheeseen tulee sijoittaa. Kyseenalainen voisi olla myös kustannus — hyöty — tutkimus lähtien näkemyksestä, jonka mukaan koulutusta tulisi tarkastella kustannus-hyöty -periaatteen mukaisesti. Mikä hyöty? Miten hyöty mitataan? Vainko taloudellinen tai tuotannollinen hyöty?

Ammatillista aikuiskoulutusta ja ns. yleisivistävää tai ihmisen kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen tähtävää aikuiskoulutusta ei tule nähdä toistensa vastakohtina. Molempia tarvitaan ja ne oikein toteutettuina täyden-

tävät toisiaan. Laaja yleissivistys on ihmistä ammatissaan ja näin myös tuotantoa palveleva tekijä. Toisaalta myös ammatti ja ammattisivistys kehittävät ihmisen kokonaispersoonallisuutta, vieläpä varsin voimakkaasti. Mutta jos ammatillista koulutusta, myös ammatillista aikuiskoulutusta, toteutetaan ja kehitetään silmällä pitäen yksipuolisesti ja voimakkaasti materiaalista hyötyä ja koulutuksesta tuotannolle koituvaa panos-tuotos-suhteen paranevista, ollaan vaarallisella polulla. Tällainen korostus saattaa vahvistaa utilitaristista asennetta kohtuuttomasti, niin että kaikkia asioita ja toimintoja arvioidaan pelkästään niistä koituvan hyödyn mukaan. Reaktiona saattaa toisaalta syntyä kaikennäköisiä vihreitä liikkeitä, jopa mustanpunaisia, kuten viime vuosikymmenen tapahtumat osoittavat.

Vapaan sivistystyön perusteiden tutkimus

Juha Sihvonen Valkeakoskelta tarkasteli aikuiskoulutuksen tutkimustarpeita vapaan sivistystyön kannalta. Hän piti vapaan sivistystyön perusteiden jatkuvaa tutkimusta ensiarvoisen tärkeänä. (Sama koskee varmaan koko aikuiskoulutusta.) Sihvosen mukaan vapaan sivistystyön itseymmärryksen kehittämisen perinne on katkennut. Tämä on ilmeisesti ymmärrettävä niin, että kaivataan filosofisen perustutkimuksen tehostamista ja aikuiskoulutuksen kehittämistä näin saatujen tulosten pohjalta. Filosofisen näkökulman tärkeyttä aikuiskoulutuksen tutkimuksessa korosti myös Ritva Jaku-Sihvonen. Nimenomaan didaktinen tutkimus kaipaisi filosofiselta pohjalta lähtevää monitieteistä lähestymisotetta. Näistä lähtökohdista voitaisiin ja tulisikin kyseenalaistaa monia koulutuskäytännössä ja koulutustutkimuksessa vakiintuneita näkemyksiä.

Toinen Juha Sihvonen ja eräiden muidenkin esittämä ajatus sisälsi sen, että aikuiskoulutuksessa tulisi saada yleistymään ns. tutkiva työn kehittämisen periaate. Tällöin jokainen työntekijä olisi omaa toimintaansa koskevan tutkimuksen subjekti. Tämä tekisi toiminnasta vireää ja uudistuvaa, eivätkä työntekijät ehkä nujertuisi viimeistään kymmenen vuoden toiminnan jälkeen eivätkä sortuisi ”eskapistaiseen kolutusorientaatioon” yhtä helposti kuin nykyisin valitettavan usein tapahtuu. Tällaisten kokonaisnäkömyksen tarpeellisuutta korostavien puheenvuorojen yhteydessä tahtoo vain nousta mieleen hieman surumielinen muistuma mo-

nista aikuiskouluttajien koulutukseen liittyvistä tilanteista, jolloin koulutettavat eivät juurikaan halua kuulla kokonaisnäkömyksistä, vaan vaativat jonkinlaista tempu- tai niksilogiaa, jonka turvin selviytyä jokapäiväisistä tehtävistään. Varsinkin aloittelevien kouluttajien/opettajien osalta tämänkin ymmärtää.

Prosentti tutkimukseen?

Ainoana puheenvuoron käyttäjistä Olavi Alkio otti esiin kysymyksen aikuiskoulutusta harjoittavien laitosten ja järjestöjen tutkimusvastuusta. Kyse tuskin oli hallinnon halusta vähentää omaa vastuutaan. Jos aikuiskoulutusinstituutiot katsovat tutkimustiedon hyödylliseksi oman toimintansa kehittämiseksi ja tutkimuksen näin muodoin tarpeelliseksi, on vähintäänkin aiheellista kysyä, miksi ne eivät toimi aktiivisemmin tutkimuksen hyväksi. Käytännön vaikeuksia toki on, esimerkiksi työntekijöiden toimenkuvat, joissa ei tutkimusta tunneta työnä eivätkä mahdolliset henkilöresurssit näin ole irrotettavissa tutkimustyöhön, olletikin, kun tiedetään valtion ja kuntien byrokraatian jäykkyys mm. toimien/virkojen perustamisessa ja niiden toimenkuvien muuttamisessa. Mutta varojen irrottaminen saattaisi olla helpommin toteutettavissa. Urpo Harva esitti jo 1960-luvulla ajatuksen siitä, että vapaalle sivistystyölle valtion tulo- ja menoarviossa osoitetusta määrärahasta varattaisiin 1% vuosittain tutkimukseen. Jokainen voi nykypäivänä helposti laskea, että kysymys ei olisi aivan mitättömästä summasta. Vaikka määrärahojen yleinen niukkuus myönnetäänkin, olisi tuskin ylivoimaista menetellä Harvan esittämällä tavalla.

Kehityshakuisuus ja vuorovaikutus tärkeää

Seminaarissa toistettiin useissa puheenvuoroissa kahta merkittävää periaatetta. Pidetettiin tärkeänä, että harjoitettava tutkimus olisi tulevaisuuteen suuntautuvaa, kehityshakuista. Toisaalta korostettiin tutkimuksen ja aikuiskoulutuksen kentän eri edustajien jatkuvan vuorovaikutuksen tarpeellisuutta. Näiden periaatteiden toivoisi toteutuvan tutkimuskäytännössä. Kaiken kaikkiaan nyt pidetty seminaari oli onnistuneimpia pitkiin aikoihin. Kuullut alustukset ja puheenvuorot jäivät varmaan mietittävää harvinaisen monilta aikuiskoulutuksen sektoreilta tulleille osallistujille.

Ammattikasvatuksen näkökulma

Tutkimusseminaarin tavoitteena järjestäjien mukaan oli ”koota ja välittää tietoa aikuiskasvatuksen ja sen edellytyksiin kohdistuvan tutkimuksen nykytilasta ja inventoida tutkimustarpeita ja -resursseja sekä virittää kiinnostusta alan tutkimusta kohtaan”. Seminaarin kohderyhmäksi oli määritelty ”alan tutkijat, viranomaiset sekä käytännön kehittämis- ja suunnittelutehtävissä toimivat aikuiskasvattajat”.

Kun seminaari oli laatuun ensimmäinen, siihen kohdistui suuret odotukset. Tuossa tilaisuudessa uskottiin useiden ongelmien selkiytyvän, ellei peräti ratkeavan. Seminaarissa toivottiin saatavan täydellinen luettelo viime vuosina tehdyistä aikuiskoulutuksen kotimaisista ja ulkomaisista, vireillä olevista tai vasta suunniteltavista tutkimuksista, selvityksistä ja kartoituksista. Uskaliaimmat vieläpä toivoivat kuulevansa tarkempaa selostusta yksittäisistä tutkimuksista. Tuossa tilaisuudessa arveltiin ainakin käsitteiden selkiytyvän; mikä erottaa tieteellisen tutkimuksen, kuvailun, kartoituksen, selvityksen jne. toisistaan.

Monet asiat ovat mielessämme jäsentyneet ennakko-odotusten suuntaan. Kaikki toiveet eivät ikävä kyllä täyttyneet, mutta seminaari antoi ajattelemisen aihetta. Yksin seminaariin ilmoittautujien lista viritti ajatuksia. Yliopiston tutkijoita tai tukijoita yleensä oli vähän. Vähän oli myös ammatillisen aikuiskoulutuksen edustajia ja minne jäivät oppilaitosten opettajat.

Seminaarin alustukset olivat mielenkiintoisia. Varsinkin Rubensonin ja Siebertin esittämisiin asioihin olisi tehnyt mieli perehtyä tarkemmin; heille osoitetussa ajassa kun ehdittiin aiheita käsitellä vasta hyvin yleisesti. Kiinnostuneina odotetaan myös työelämän koulutusta, aikuisdidaktiikkaa ja aikuisten opintoaktiivisuutta koskevien tutkimusten valmistumista.

Kuluvalla vuosikymmenellä valmistuneiden aikuiskasvatustutkimusten inventointi osoitti,

että ammatillisen aikuiskoulutuksen tutkimuksia, selvityksiä, kuvailuja tai kartoituksia on niin vähän, että niitä pystyy hyvin seuraamaan. Panzarin laatimassa luettelossa niitä on parikymmentä, joista osa on vielä vireillä. Luettelosta tosin puuttuvat Työvoimaministeriön työllisyyskoulutusta koskevat tutkimukset.

Alustuksissa ja keskusteluissa esiin tulleet puuttuvien tutkimusten lista on pitkä. Ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisen tämän hetkisten tarpeiden mukaan listaa voisi vielä täsmentää eräillä hyvin konkreettisilla ongelmilla. Vastauksia tarvittaisiin mahdollisimman pian siitä, kuinka paljon, mille aloille ja mille kohderyhmille koulutusta tulisi järjestää. Ammatin opettamiseen liittyvää tutkimusta on vähän, aikuisten ammatin oppimista koskevaa tutkimusta vielä vähemmän. Jatkuvan koulutuksen/kasvatuksen idean toteutumisen edellytyksenä on, että selvitetään, miten samanlainen tai erilainen on opettajien, suunnittelijoiden, kouluviranomaisten ja opiskelijoiden itsensä käsitys oppimisesta ja opettamisesta.

Tärkeätä olisi myös tietää, miksi aikuiset ihmiset mieluummin osallistuvat perinteisellä tavalla järjestettyyn opetukseen kuin itseopiskeluun ja miten opetussisällöt pitäisi jäsentää tiedonrakenteina opetuksessa ja oppimisessa. Samoin tutkijoiden tukea kaivataan määrittelemään uudelleen ammatillisen aikuiskoulutuksen käsite. Keinotekoisesta erottelusta yleisivistävään ja ammatilliseen aikuiskoulutukseen vaadittiin luovuttavaksi. Opiskelijan kannalta ajatellen tuo vaatimus on aivan perusteltu. Tilalle tarvitaan kuitenkin uusi käsite. Sitä ei vielä seminaarissa keksitty.

Seminaari osoitti, että koulutustarvetta ja suunnittelumenetelmiä koskeva tutkimus on vähäistä. Suunnittelua vaikeuttaa alan perustilastojen puuttuminen. Tehtyjen tai tekeillä olevien tutkimusten luetteloa selatessa havaitsi

Uutta kirjallisuutta

- Jarvis, Peter 1985. The sociology of adult & continuing education. London: Croom Helm. 259 s.
- Konttinen, Seppo (toim.). Näkökulmia aikuiskoulutuksen tutkimukseen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 107. Helsinki 1985. 171 s.
- Olofsson, Lars-Erik & Rubenson, Kjell 1985. 1970-talets vuxenutbildnings reformer. Reflexioner kring strategier och utfall. Forskningsgruppen för vuxenpedagogik och återkommande utbildning. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm Institutionen för pedagogik. Rapport 9. Stockholm: AVEBE grafiska.
- Pantzar, Eero 1986. Aikuisen opiskelutaito, perusteet ja kehittäminen, Ammattikasvatusthallitus. Valtion painatuskeskus. Helsinki. 54 s.
- Peltonen, Matti 1985. Koulutusoppi. Otava, Keuruu. 213 s.
- Sarala, Urpo 1986. Henkilöstökoulutuksen mahdollisuudet teollisuusyrityksen kehittämisessä. Tapausesimerkinä Asko-koulutusprojekti. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 109. Helsinki: Yliopistopaino. 210 s.
- Setsaas, Ranghild 1985. Voksenopplaering i fritida: Deltagelse og rekruttering. Norsk voksenpedagogisk institutt. Trondheim. 145 s.
- Teollisuuden koulutus 1984. Teollisuuden koulutusvaliokunta STK. TKL. Helsinki 1986. Tamprint.
- Tuomisto, Jukka 1986. Teollisuuden koulutus-tehtävien kehittyminen. Tutkimus teollisuustyöntekijöiden koulustoittoiminnan ja koulutustarpeiden historiallisesta kehityksestä Suomessa. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 209. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. 505 s.
- Tuomola, Martti (toim.) 1985. Inhimillisen kasvun tie. Virikkeitä itsensä kehittämiseen ja aikuiskasvatukseen. Vantaa: Kunnallispaino Oy. 262 s.
- Vaherva, Tapio & Ekola, Jorma 1986. Aikuisen opettamisen taito, Yleisradio/Opetusohjelmat. Helsinki. Metamer Oy. 176 s.
- Vesikansa, Siiri (toim.) 1986. Aikuiskoulutus 2000. Kansalaiskasvatuksen Keskuksen vuosikirja 1986. Orivesi: Oriveden Sanomalehti Oy - Kirjapaino.

myös, että siitä puuttuvat kokonaan tutkimukset, joissa tarkastellaan tulevaisuuden vaihtoehtoisia kehitysnäkymiä ja niiden vaikutusta aikuiskoulutukseen.

Seminaari avasi keskustelun tutkijoiden ja tutkimuksen hyväksikäyttäjien kesken. Seminaarin kuluessa välillä tosin tuntui, että käyty keskustelu oli silloin tällöin jutustelua ja hyvin vähän asiaa sivuvaa. Se on mielestämme osoitus siitä, että tilaisuuksia on ollut niin harvoin, ettei yhteisiä menettelytapoja vielä hallita. Sitteenkin olisi pitänyt langettaa tutkijoille ja tutkimuksen hyväksikäyttäjille vankilatuumio,

yhteiseen selliin seuraavaan seminaariin asti. Siellä heillä olisi ollut aikaa opetella yhteinen kieli ja sopia kiireellisimmistä tutkimushankkeista. Kun mainittua tuomiota ei tullut, olemme päätyneet kutsumaan tutkijoita vieraaksi luoksemme ammattikasvatusthallitukseen keskustelemaan asioista.

Jotta seminaarin piristävä vaikutus säilyisi, toivomme, että vastaavan tapaisia tilaisuuksia järjestetään useammin, säännöllisesti ja että niihin voivat osallistua myös ”raakaa kenttätöitä tekevät”.

Uutisia

Fil.lis. Urpo Saralan väitöskirja Henkilöstökoulutuksen mahdollisuudet teollisuusyrityksen kehittämisessä tarkastettiin Helsingin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa 12.9.1986. Kustoksena toimi prof. Seppo Kontiainen ja vastaväittäjänä apul.prof. Tapio Vaherva.

* * *

Fil.lis. Jukka Tuomiston väitöskirja Teollisuuden koulutustehtävien kehittyminen tarkastettiin Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa 4.10.1986. Kustoksena toimi prof. Aulis Alanen ja vastaväittäjänä prof. Ari Antikainen.

* * *

Valtion vuoden 1987 tulo- ja menoarvioesityksessä on Helsingin yliopiston kasvatustieteiden osastolle luvassa yksi apulaisprofessori (aikuiskoulutus) ja tuntiopettajien aseman vakiinnuttamiseksi kaksi lehtoria (aikuiskoulutus).

* * *

Kouluhallituksessa paljastettiin 26.9.1986 taiteilija Olavi Suomelan maalaama professori Kosti Huuhkan muotokuva.

Kirjoittajat

Pirjo Ala-Kapee, fil.kand., opetusministeri

Aulis Alanen, yht.tri, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen professori

Olavi Alkio, yht.kand., opetusministeriön apulaisosastopäällikkö

Tytti Isohookana-Asunmaa, valt.tri, kansanedustaja, aikuiskoulutusneuvoston puheenjohtaja

Raimo Jaakkola, yht.kand., Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen assistentti

Ritva Jaku-Sihvonen, fil.tri, Valtion Koulutuskeskuksen toimistopäällikkö

Antti Kauppi, kasv.kand., Helsingin yliopiston kasvatustieteen assistentti

Marja-Liisa Konttinen, fil.kand., ammattikasvatushallituksen suunnittelija

Heli Kuusi, valt.kand., ammattikasvatushallituksen toimistopäällikkö

Kari Lampikoski, fil.tri, Markkinointi-Instituutin tutkimus- ja kehittämisspäällikkö

Arvo Oksanen, fil.lis., Oriveden Opiston vararehtori

Eero Pantzar, kasv.tri, Tampereen yliopiston vs. apulaisprofessori

Kari Purhonen, fil.maist., STK:n apulaisjohtaja

Viljo Rasila, fil.tri, Tampereen yliopiston historian professori ja yliopiston vararehtori

Lea Salminen, yht.kand., ammattikasvatushallituksen suunnittelija

Urpo Sarala, fil.lis., Helsingin yliopiston kasvatustieteen lehtori

Horst Siebert, fil.tri, Hannoverin yliopiston aikuiskasvatuksen professori

Juha Sihvonen, yht.kand., Valkeakosken työväenopiston rehtori

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

Jorma Turunen, fil.kand., TSL:n opintokeskuksen opintojohtaja

Tapio Vaherva, fil.tri, Jyväskylän yliopiston apulaisprofessori