

- AIKUISKASVATUS TIETEENÄ
- KORKEAKOULUJEN
UUDET HAASTEET

AIKUISKASVATUS 2/88

KANSANVALISTUSSEURA
&
AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti

numero 2/1988

8. vuosikerta

Päätoimittaja

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

Toimitussihteeri

Marja-Liisa Putkonen
Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki
puh. 90-406 632

Toimituskunta

Jukka Tuomisto, Aulis Alanen,
Timo Toiviainen, Singa Sandelin,
Jaakko Virkkunen ja Marja-Liisa Put-
konen

Toimitus

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

Tilaukset

Toimituksen osoitteella.
Tilaushinta 60 mk/vsk 1988

Ilmoitushinnat

Koko sivu 1200 mk,
puoli sivua 700 mk.

Toimitusneuvosto

Erkki Aho (pj), Olavi Alkio,
Jouko Haavisto, Yrjö-Paavo
Häyrynen, Helena Kekkonen, Seppo
Kontiainen, Veli Lehtinen, Timo
Lähdesmäki, 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>Jukka Tuomisto</i>	Korkeakoulujen uudet tehtävät	2
ARTIKKELIT		
<i>Kjell Rubenson</i>	Aikuiskasvatuksen tiedeluonteesta	4
<i>Riitta Väisänen</i>	Korkeakoulujen täydennyskoulutus — tilanne ja kehitysnäkymiä	13
<i>Matti Parjanen</i>	Täydennyskoulutus — puskuri työn ja tieteen välissä	18
<i>Kauko Hämäläinen</i>	Yliopiston asema ammatillisessa täydennyskoulutuksessa	23
KATSAUKSIA		
<i>Pekka Heinonen</i>	Nokian tukema lisensiaattikoulutus	27
<i>Esko Kervinen</i>	Yhdyspankin tukema lisensiaatti- ja tohtorikoulutus	29
KESKUSTELUA		
<i>Hannu Viranto</i>	Kesäyliopistot osana aikuiskoulutusjärjestelmää — huomioita kesäyliopistojen ja korkeakoulujen suhteista	30
KIRJALLISUUTTA		
<i>Donald Schön</i>	Educating the Reflective Practitioner (Kirsti Launis)	34
<i>Martin Kusch & Jaakko Hintikka</i>	Kieli ja maailma (Pekka Kalli)	37
<i>Maisa Lovio</i>	Kirjoittajan yliopistot (Aarne Laurila)	40
SEMINAARI		
<i>Marja-Liisa Putkonen</i>	Suomalais-unkarilaista aikuiskasvatusta	41
	Kirjoittajat	42
	Uutisia	43
	Seminaareja ja koulutustilaisuuksia	44
	Toimitukseen tullutta kirjallisuutta	44

Korkeakoulujen uudet tehtävät

Korkeakoulujen tehtävät aikuiskasvatuksen alueella ovat laajentuneet nopeasti parin viimeisen vuosikymmenen aikana kaikissa teollistuneissa maissa. Tästä syystä mm. OECD on katsonut aiheelliseksi kartoittaa aikuisopiskelijoiden lukumääriä eräiden maiden korkeakouluissa ja tarkastella, mikä korkeakoulujen asema ja tehtävät ovat nykyisin aikuisen elinikäisen oppimisen edistämässä. Kartoituksen tulokset on julkaistu vuonna 1987 ilmestyneessä raportissa "Adults in Higher Education".

Aikuisopiskelijoiden määrällinen vertailu on tietyksi hankalaa, koska eri maiden korkeakoulujärjestelmät poikkeavat jonkin verran toisistaan. Myös aikuisopiskelijoiden erottaminen muista korkeakouluopiskelijoista on joissakin tapauksissa vaikeaa. OECD:n raportissa aikuisopiskelijan kriteeriksi on otettu se, että henkilö on ollut vähintään 25-vuotias tai sitä vanhempi, kun hän on tullut uutena opiskelijana korkeakouluopintoihin mukaan. Raportin mukaan tällaisten aikuisopiskelijoiden prosenttiosuus kaikista korkeakouluopiskelijoista oli lukuvuonna 1981—82 Yhdysvalloissa 24,0, Isossa-Britanniassa 16,7 ja Suomessa 19,6. Selvästi eniten aikuisopiskelijoita oli kuitenkin Ruotsissa, missä heidän osuutensa oli peräti 54,6 %:a. Vaikka lukuihin on suhtauduttava varovasti, niin joka tapauksessa on selvää, että aikuisopiskelijat muodostavat nykyisin oman erityisen ryhmänsä korkeakouluissa ja että heidän osuutensa on ilmeisesti yhä lisääntymässä. Raportin mukaan korkeakoulujen tehtävät aikuiskasvatuksessa ja sen mukaan tällaiseen opetukseen osallistuvat voidaan jakaa kolmeen ryhmään.

Ensimmäisen ryhmän muodostavat ne, jotka osallistuvat olemassa olevien koulutusohjelmien ja arvosanojen opiskeluun. Suomessa tällaisesta opetuksesta käytetään yleensä nimitystä arvosanaopetus. Sitä antavat nykyisin kaikissa korkeakouluissa toimivat täydennyskoulutuskeskukset, lähes koko maan kattavan verkoston omaavat kesäyliopistot sekä eräät muut aikuiskasvatusorganisaatiot, esim. kansan- ja kansalaisopistot.

Pääosa tästä opiskelusta on tähdännyt approbaturia vastaavan opintokokonaisuuden

suorittamiseen, mutta muidenkin arvosanojen — jopa tutkintojen suorittaminen — on nykyisin mahdollista myös aikuisopiskelijoille haakeutumalla korkeakoulun ylimääräiseksi opiskelijaksi tai ns. erikoistapaukseksi. Riitta Väisäsen mukaan arvosanaopiskelijoiden määrä oli vuonna 1987 noin 25 000 henkilöä. Paineet tähän suuntaan näyttävät vain lisääntyvän. Perustutkintojen lisäksi tarpeet yliopistollisten jatkotutkintojen suorittamiseen näyttävät myös lisääntyneen työelämässä. Esimerkkinä tästä ovat mm. eräiden yritysten tukemat lisensiaattija tohtorikoulutusohjelmat.

Toisen ryhmän muodostaa sellainen korkeakoulujen järjestämä tutkintoihin tähtäämätön koulutus (liberal studies), jota annetaan yliopiston tai korkeakoulun ulkopuolisille väestöryhmille (extra-mural activities). Erityisesti Yhdysvalloissa ja Isossa-Britanniassa on tällaisella opetuksella pitkät perinteet. Meillä tällainen toiminta on ollut vähäistä ja satunnaista. Esimerkkinä voidaan mainita mm. Helsingin yliopiston kansansivistötoimikunnan harjoittama luento- ja karsitoiminta. Maailman tietelystyessä tulisi korkeakoulujen tiedostaa myös tämä tehtäväalueensa. Kysymys on tieteen popularisoinnista ja sen uusien saavutusten tiedottamisesta laajemmille väestöpiireille. Arvosanaopetus on ehkä osaltaan pyrkinyt tyydyttämään tätä tehtävää, mutta se ei yksin riitä, koska sen yhteydessä ei voida ottaa riittävästi huomioon eri väestöryhmien erilaisia tarpeita ja lähtökohtia.

Kolmannen ryhmän korkeakoulujen aikuisopetuksessa muodostavat ammatillinen täydennys- ja uudelleenopetus. OECD:n raportin mukaan tämä on nopeimmin viime aikoina laajentunut tehtäväalue. Näin on epäilemättä myös Suomessa. Kaikissa korkeakouluissa on nykyisin täydennyskoulutuskeskus ja jos otetaan huomioon myös niiden sivutoimipaikat, niin täydennyskoulutusta annetaan nykyisin 37 toimipisteen kautta. Täydennyskoulutuskeskuksissa työskenteli Riitta Väisäsen mukaan vuoden 1987 lopussa 526 henkilöä ja täydennyskoulutuksen "liikevaihto" kaikissa korkeakouluissa oli yhteensä runsaat 130 miljoonaa markkaa.

Opiskelijoita korkeakoulujen ammatillisilla kursseilla ja työllisyyskoulutuksessa oli vuonna 1986 noin 30 000 henkilöä. Ammatillinen täydennyskoulutus on selvimmin seurausta yhteiskunnan nopeasta muuttumisesta. Korkeakoulujen on pakko kantaa vastuuta kouluttamiensa henkilöiden ammatillisesta pätevyydestä myös sen jälkeen, kun he ovat jo sijoittuneet työelämään. Tämä tehtäväalue asettaa korkeakouluille aivan uusia, aikaisemmasta poikkeavia vaatimuksia. Niiden tulee entistä aktiivisemmin seurata, mitä työelämässä tapahtuu ja kehittää omaa opetus- ja tutkimustoimintaansa sen mukaan. Oikeastaan kehityksen seuraaminen ei edes riitä, vaan korkeakoulujen tulee olla mukana yhteiskunnallisessa kehittämistoiminnassa ja antaa siihen oma panoksensa. Korkeakouluilla riittää runsaasti tehtäviä ammatillisessa täydennyskoulutuksessa myös sen takia, että monilla toimialoilla, joihin nykyisin vaaditaan korkea-asteen tutkinto, työskentelee runsaasti henkilöitä, jotka ovat aikoinaan sijoittuneet näihin tehtäviin ilman alan peruskoulutusta. Vaikka he ovat kokemuksensa kautta kehittyneet ammattinsa taitaviksi ammattimieheiksi ja -naisiksi, niin he ovat usein kiinnostuneita korkeakoulujen täydennyskoulutuksesta, koska se parantaa heidän ammattipätevyyttään ja antaa heille valmiuksia oman työnsä ja toimialansa kehittämiseen.

Akateemisillakin aloilla esiintyvä työttömyys on aiheuttanut jo kerran peruskoulutettujen keskuudessa uudellenkoulutustarvetta. Tällöin on yleensä kysymys joko uusien koulutusohjelmien kehittämisestä tai vanhojen ohjelmien uudeltaisesta yhdistelemisestä. Tällaisen koulutuksen suunnittelu vaatii korkeakouluilta kykyä löytää uusia "markkinarakoja" perinteisten koulutusammattien välimaastosta.

Korkeakouluissa opiskelevien aikuisopiskelijoiden kokonaismäärä ylitti jo vuonna 1987 selvästi 50 000 opiskelijan rajan. Korkeakoulujen täydennyskoulutus ja arvosanaopetus on laajentunut ja kasvanut meillä melko suunnittelelmattomasti. Tästä on ollut seurauksena monia ongelmia mm. tarjonnan päällekkäisyys ja resurssien epätarkoituksenmukainen käyttö.

Arvosanaopetuksen järjestäminen on joskus niin "villii", etteivät edes ainelaitokset itse pysty suoralta kädeltä sanomaan, missä kaikkialla opetusta järjestetään heidän vaatimustensa mukaisesti. Tällaisen tuloksen sai eräs täydennyskoulutuskeskus, kun se tiedusteli asiaa niiltä. Pahimmillaan tilanne voi olla se, että arvosanaopetusta järjestetään 20—30 paikkakunnalla hyvinkin kirjavan opettajakunnan voimin. Kuka tällöin voi vastata ja huolehtia opetuksen tasosta?

Eräs ongelma on resurssien oikea suuntaaminen. Nykyisin meillä on jo varsin kattava ja mittava täydennyskoulutuskeskusten sekä kesäyliopistojen verkosto. Nämä organisaatiot ovat kuitenkin lähinnä toiminnan organisoijia, eivät varsinaisen toiminnan, eli opetuksen toteuttajia. Siihen tarvittavat resurssit löytyvät vain korkeakoulujen laitoksilta. Tämä tulisi suunnittelijoiden, niin opetusministeriössä kuin täydennyskoulutuskeskuksissakin muistaa. Laitosten henkilökunta on toiminnan kehittämisessä avainasemassa. Arvosanaopetus ja täydennyskoulutus ei kuitenkaan sisälly — muuta kuin vaatimuksena — laitosten toimintaan. Siihen osallistuminen on opetushenkilökunnan oman harrastuksen varassa; sitä ei huomioida mitenkään heidän opetus- ja muissa velvollisuuksissaan. Jos korkeakoulut aikovat olla mukana aikuisopetuksen kehittämisessä, niin se edellyttää tätä varten palkattavien suunnittelijoiden lisäämistä nimenomaan laitostasolla ja/tai täydennyskoulutuksen sisällyttämisestä laitosten nykyisen henkilökunnan työ- ja virkavelvollisuuteen. Tämä voisi tapahtua käytännössä esim. siten, että joku tai jotkut laitoksen henkilökunnasta osallistuisivat vuoruvuosiin tai -ajoin virkavelvollisuuteensa kuuluen oman alansa täydennyskoulutuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Tästä voisi olla seurauksena korkeakoulujen ja työelämän entistä parempi ja tiiviimpi yhteistyö, joka epäilemättä auttaisi korkeakouluja kehittämään myös perusopetustaan relevantimpaan suuntaan.

Jukka Tuomisto

Aikuiskasvatuksen tiedeluonteesta

Rubenson, Kjell. 1988. *Aikuiskasvatuksen tiedeluonteesta*. Aikuiskasvatus 8,2. 4—12.

— Artikkelissa analysoidaan aikuiskasvatustutkimuksen kehitystä eri puolilla maailmaa sekä käsitellään joitakin ongelmia, jotka liittyvät tähän tutkimuskenttään. Artikkelin perustuu Törnebohmian aluekäsitelyyn, jonka mukaan mitä tahansa tieteenalaa voidaan tietoteoreettisella tasolla kuvata sen kattaman alueen termein.

Kirjoittajan mukaan aikuiskasvatustutkimus joutuu vastaamaan kritiikkiin, jota ovat esittäneet toisaalta käytännön aikuiskasvattajat ja toisaalta akateemiset piirit. Kentän syytökset relevanssin puutteesta johtuvat kirjoittajan mielestä tutkimukseen kohdistuneista "vääristä" odotuksista. Kenttä odottaa vastauksia käytännön työssä tulleisiin ongelmiin. Akateemisten piirien epäilyihin aikuiskasvatuksen tiedeluonteesta voitaisiin kirjoittajan käsityksen mukaan vastata siten, että aikuiskasvatusta pyrittäisiin tietoisesti kehittämään poikkeittieteellisenä tutkimusalueena. Sitä voitaisiin kuvata poikkeittieteellisen tutkimusalueen "ytimestä", jota ympäröivät eri tieteenalat. Näin liitettäisiin yhteen kaksi perinteistä näkemystä: aikuiskasvatus käytännönläheisenä tieteenä ja aikuiskasvatus perinteisenä tieteellisen tutkimuksen alueena.

Johdanto

Aikuiskasvatus on kahden viimeisen vuosikymmenen aikana päässyt eroon marginaalisesta roolistaan ja se on kohonnut koulutuspoliittisessa keskustelussa etualalle. Yhä yleisemmin sitä on alettu pitää yhteiskuntapolitiikan olennaisena osana. Eräänä osoituksena tästä on joko elinikäisen kasvatuksen (*lifelong education*), jatkuvan kasvatuksen (*permanent education*) tai jaksottaiskoulutuksen (*recurrent education*) käyttäminen tärkeimpänä käsitteenä organisoitaessa eri maiden koulutusjärjestelmiä.

Aikuiskasvatuksen uusi rooli on lisännyt myös mielenkiintoa tämän sektorin vakavaa ja systemaattista tutkimusta kohtaan. Tilanne vastaa 1960-lukua, jolloin kouluihin ja yliopistoihin käytetyt julkiset tutkimusvarat kasvoivat valtavasti. Se, miten näihin tutkimusvaatimuksiin on vastattu, on vaihdellut riippuen eri maiden akateemisista perinteistä, instituutio-naalisista rakenteista sekä hallituspolitiikasta.

Tässä artikkelissa pyritään lyhyesti kuvaamaan ja analysoimaan aikuiskasvatustutkimuksen kehitystä sekä käsittelemään joitakin

tähän tutkimuskenttään liittyviä ongelmia. Artikkelin perustuu Törnebohmian aluekäsitelyyn (*concept of territory*), jonka mukaan mitä tahansa tieteenalaa voidaan tietoteoreettisella tasolla kuvata sen kattaman alueen termein.

Tutkimus koskee aina tiettyä osaa todellisuudesta ja sitä tietoa, jonka tutkimus tuottaa tästä alueesta, voidaan täten pitää alueen hyväksyttynä karttana (Törnebohm, 1974). Törnebohmian tietoteoreettisesta näkökulmasta poiketen ensimmäinen tutkittava ongelma aikuiskasvatuksen kohdalla koskee kysymystä siitä, onko aikuiskasvatuksella tällaista karttaa vai ei. Tästä kysymyksestä esitetyt erilaiset näkökannat liittyvät tutkimuksen historialliseen kehitykseen. Sen vuoksi käsittelen aikuiskasvatustutkimuksen syntyprosessia. Pohdin tutkimuksen nykyistä suuntaa ja tilaa sekä esittelen joitakin tulevaisuuden suuntauksia, joiden avulla aikuiskasvatustutkimusta pyritään voimistamaan.

Koko maailman aikuiskasvatustutkimuksesta ei voida tietenkään antaa edustavaa kuvaa tällaisessa artikkelissa. Niinpä rajoitun muutamaani laajoihin, yleisiin havaintoihin aikuiskasvatustutkimuksen asemasta sekä yritän tuoda esiin eri maiden ja maanosien välisiä eroja.

Houle (1964, 89) huomautti: On kenties ollut melkein yhtä paljon keskustelua ja erimielisyyttä siitä, onko aikuiskasvatus tieteenala kuin siitä, voidaanko sitä kutsua ammatiksi. Mikäli hyväksemme tieteenalan määrittelyn Websterin New Collegiate Dictionarin mukaan "tiedonhaaraksi, johon sisältyy tutkimusta", aikuiskasvatus näyttää täyttävän tieteenalalle asetetut vaatimukset.

Houlen näkökanta, joka on vallitseva Pohjois-Amerikassa, on saanut vähemmän kannatusta eräissä muissa osissa maailmaa. Koska siitä, onko aikuiskasvatus tiede vai ei, on keskusteltu hyvin vähän, kirjallisuudesta heijastuu hyvin erilaisia ja voimakkaita näkemyksiä siitä, voidaanko aikuiskasvatuksen piirissä kehittää omaa ainutlaatuista tietokokonaisuutta ja miten sen tulisi tapahtua. Pohtiessaan ongelmia, jotka liittyvät korkea-asteen koulutukseen tutkimuksen kohteena, Premfors (1987, 147) toteaa jotakuinkin yksinkertaistettuun tapaan, että puhuttaessa tieteenalojen roolista on olemassa kolme päänäkökohtaa:

1. Eri tieteenalat voivat tehdä tutkimusta tietensisäisesti eristäytyneinä käyttäen korkea-asteen koulutusta ja tutkimusta vain eräänä monista ajateltavissa olevista empiirisistä havainnollistamistavoista. Lähtien perinteisten tieteenalojen näkökulmista tietoa korkean asteen opetuksesta kasautuu tällöin vain paloittain ja osasina.
2. Eri tieteenalaperspektiivit voivat toisaalta muodostaa sellaisen yhtenäisen tiedenvälisen kokonaisuuden, joka oikeuttaa korkeakoulututkimuksen luonnehtimisen uudeksi tieteenalaksi. Tieto voi tällöin kumuloitua laajalti tämän uuden tieteenalan ansiosta.
3. Prosessit 1 ja 2 ilmenevät — vaikkakin rajoitetusti — samanaikaisesti. Eri tieteenalojen sisäisistä ja poikkitieteellisistä tuloksista koostuvaa "ydintä" ympäröi erillistieteen tutkimustulosten laajempi "kehä". Tieto lisääntyy kummankin prosessityypin välityksellä, mutta myös "ytimen" ja "kehän" välisen vuorovaikutuksen kautta. Erityisesti voi odottaa liikettä jälkimmäisestä edelliseen.

Ensimmäistä näkökantaa voi tuskin löytää aikuiskasvatustutkimuksesta, mutta kriittisiä äänenpainoja kuullaan usein kentän ulkopuolelta. Koska tässä artikkelissa pyritään pikemminkin antamaan yleiskuva kuin esittämään tietty näkemys nykyisestä tilanteesta, en halua kiistellä ensimmäisestä näkökannasta. En kuitenkaan

voi olla mainitsematta, että perustieteet eivät ole osoittaneet tähän mennessä juuri minkäänlaista mielenkiintoa aikuiskasvatukseen liittyviä kysymyksiä kohtaan. Itse asiassa voi havaita tieteellisen uteliaisuuden puutetta ja käyttämättömiä tilaisuuksia. Esimerkin mainitakseni: eräs kasvatussosiologian keskeisiä kysymyksiä on koko yhteiskunnan ja koulutussektorin välinen suhde. Näyttää siltä, että tätä suhdetta ja siihen vaikuttavia rakenteellisia prosesseja voitaisiin lähestyä erittäin tuloksellisesti aikuiskasvatuksen näkökulmasta.

Aikuiskasvatustutkimus on keskittynyt pääasiassa 2. ja 3. näkökohdan ympärille. Näin ollen olennainen kysymys on aikuiskasvatuksen asema suhteessa muihin tieteenaloihin. Kranjc (1987, 75) mukaan aikuiskasvatustutkimusta on organisoitu kolmesta erilaisesta perusolettamuksesta lähtien:

1. Aikuiskasvatuksen tutkimus ja teoria pysyvät pedagogiikan rajojen sisäpuolella.
2. Aikuiskasvatustutkimus on lähitieteenalojen kohtauspiste.
3. Erillistieteen — andragogiikan — muodostamisesta.

Kranjc kuvailee näitä kolmea kategoriaa seuraavasti. Ensimmäinen malli esiintyy maissa, joissa pedagogia on laajentunut horisontaalisesti. Tällöin kiinnitetään päähuomio yleensä siihen, mikä on aikuiskasvatuksen asema yhteiskunnan formaalisessa kasvatustilanteessa. Vähemmän huomiota kiinnitetään sen sijaan satunnaisoppimiseen ja informaaliseseen aikuiskasvatukseen.

Kranjcin mukaan "tieteidenvälinen" lähestymistapa (kohta 2) voi antaa vain mosaiikkimaisen kuvan erillisistä yksityiskohdista; sirpalemainen kuva voi tällöin koostua joko sosiologisista, psykologisista tai biologisista ongelmista. Tämän vuoksi hän väittää, että "aikuiskasvatustutkimus ei voi saavuttaa laajaa ja monipuolista alan ymmärtämistä pelkästään tiedenvälisellä tutkimuksella".

Kolmas kategoria: ajatus erillistieteen muodostamisesta, jota usein kutsutaan andragogiaksi, on peräisin pääasiassa Jugoslaviasta ja Puolasta, mutta sillä on kannattajia myös Yhdysvalloissa.

Nykyään aikuiskasvatustutkimuksesta käytävässä kiistassa esiintyy kaksi vastakkaista näkemystä. On niitä, joiden mielestä andragogiikalla ei ole kerrassaan mitään tieteellistä asemaa ja niitä, jotka näkevät sen ainoana keinona kehittää sisällöllisesti aikuiskasvatuskäsitettä.

Andragogiikkaan kohdistetussa kritiikissä on lähdetty sekä mikro- että makroperspektiivistä. Mm. Houle kiistää erillisen tieteenalan tarpeen ja perustelee sitä todeten, että kasva-

tus on yksi ihmiselämän perusprosesseista ja ettei miesten ja naisten oppiminen poikkea niin olennaisesti poikien ja tyttöjen oppimisesta. (Houle 1972, 221).

Makroperspektiivistä katsoen on taas todettu, ettei kulttuurin ja yhteiskunnallisten arvojen siirtoprosessia sukupolvelta toiselle voida erottaa kahdeksi erilliseksi tutkimusalueeksi. Tämän näkökannan edustajat sen sijaan väittävät, että nämä kaksi kenttää liittyvät läheisesti toisiinsa. Prosessiin ei kuulu ainoastaan perinteen siirtyminen sukupolvelta toiselle, vaan myös tiedon sekä kulttuuristen- ja sosiaalisten käyttäytymismallien siirto keneltä tahansa joka tietää, kenelle tahansa, joka ei tiedä (Rubenson, 1980, 25).

Andragogiikan puolesta esitetyt väitteet nousevat pääasiassa mikroperspektiivistä ja ne perustuvat oletuksiin aikuisopiskelijan erityisistä ominaispiirteistä. Tämä pitää erityisesti paikkansa Pohjois-Amerikassa esitettyihin väitteisiin. Sivumennen sanoen minusta on kummallista, että erillisen tieteenalan kannattajat ovat laiminlyöneet makroperspektiivin. Marxin ja Gramscin kasvatusta käsittelevissä kirjoituksissa avain poliittisen kasvatustieteen teoriaan on aikuisten, erityisesti työläisten kasvatuksessa, joka tapahtuu työn yhteydessä (Entwistle, 1979). Samalla tavoin andragogiikan kannattajat olisivat voineet käyttää "ammuksina" Giddensin analyysia kansanliikkeiden roolista sosiaalisessa muutoksessa sekä suurelta osin Habermasin sosiaaliteorioita (Giddens 1985; Habermas 1987).

Usein kiistellään Kranjcjin taksonomian kategorioihin kaksi ja kolme läheisesti liittyvästä kysymyksestä, eli saako aikuiskasvatustutkimus lainata muilta tieteenaloilta teorioita, käsitteitä ja tuloksia. Pohtiessaan Yhdysvaltain tilannetta Jensen (1964) ehdotti, että aikuiskasvatusta voisi kehittää omiin tarkoituksiinsa sopivan ainutlaatuisen tietokokonaisuuden käyttäen kahta menetelmää:

- a) käytännön kokemuksia voidaan käyttää hyväksi muotoiltaessa yleisiä periaatteita ja lainalaisuuksia ja
- b) muilla tieteenaloilla kehitetyjä tietoja voidaan lainata ja muokata aikuiskasvatuksen tarpeisiin sopiviksi.

Jensenin ehdotuksen näkökulmasta asiaa tarkastellen on mielenkiintoista havaita, että aikuiskasvatuksen tutkijat, jotka kirjoittavat Yhdysvaltain johtavassa koulualan lehdessä, luottavat yhä enemmän aikuiskasvatuksen omaan kirjallisuuteen. Vuonna 1968 vain 20 % lainauksista viittasi aikuiskasvatustieteisiin. Vuoteen 1977 mennessä tämä luku oli kasvanut lähes 60 %:iin (Boshier & Pickard, 1979). Tämän kehityksen taustana on näkemys, jonka mukaan muiden tieteenalojen lainaaminen ei

ole ainoastaan vähäarvoista aikuiskasvatukselle, vaan myös vahingollista.

Kun Boyd ja Apps (1980) määrittelivät uudelleen aikuiskasvatusta tieteenalana, he väittivät, että olisi virhe etsiä tukea jo yleisesti hyväksytyiltä tieteenaloilta ennen kuin aikuiskasvatuksen oma alue on selvästi ymmärretty. Asian ydin näyttää olevan pelko, että lainaamalla käsitteitä muilta tieteenaloilta, nuo alat ryhtyvät määrittämään aikuiskasvatusta. Tätä ajattelutapaa voidaan arvostella, koska juuri pyrkimyksessä ymmärtää aikuiskasvatuksen rakennetta, toimintaa ja ongelmia tarvitaan useiden tieteenalojen apua.

Tämä asenne muista tieteenaloista lainaamista kohtaan liittyy kiinteästi institutionaaliseen taustaan. Maissa, joissa on riittävästi "sosiaalista kysyntää" sekä voimavaroja moniin aikuiskasvatukseen erikoistuneisiin laitoksiin kuten Pohjois-Amerikassa, korostetaan muita maita enemmän aikuiskasvatuksen omaa asemaa ainutlaatuisena tieteenalana. On huomattava, että nämä erikoislaitokset ovat pääasiassa suuntautuneet aikuiskasvattajien ammatilliseen koulutukseen. Tämä vaikuttaa niiden näkemykseen siitä, mitä tämä tieteenala käsittää. (ks. jatkossa seuraavaa pohdintaa). Kantavana voimana aikuiskasvatuksen kehittämisessä tieteenä näissä laitoksissa voidaan katsoa olevan a) näiden ryhmien halu kohottaa ammatillista statustaan ja b) laillistaa olemassaolonsa yliopistoyhteisössä.

Skandinavian maissa samoin kuin monissa muissa maissa, missä erikoistuminen ei ole mennyt yhtä pitkälle kuin Yhdysvalloissa tai Jugoslaviassa, yritykset "tieteenalaistaa" aikuiskasvatusta ja tutkimus erilliseksi tutkimusalueeksi nähdään epärealistisina ja ei-toivottavina.

Yhteenvetona voidaan todeta, että aikuiskasvattajien keskuudessa vallitsee voimakas erimielisyys siitä, onko — tai oikeammin, pitäisi — aikuiskasvatuksen olla — erillinen tieteenala. Tämä ristiriita heijastaa osittain aikuiskasvatustutkimuksen historiallista kehitystä. Tähän kysymykseen siirryn seuraavaksi.

Aikuiskasvatustutkimuksen kehittämisen taustavoimat

On olemassa runsaasti kirjallisuutta siitä erikoistumisprosessista (*the process of specialization*), jonka kautta uudet tieteenalat ja/tai tutkimusalueet syntyvät. Elzinga (1987, 19) on esittänyt kolme innovaation päätyyppiä, joiden kautta uusi tutkimusalue voi vakiintua:

1. uusi tieteenala voi kehittyä sellaisen tutkimuksen seurauksena, joka kohdistuu johonkin uuteen todellisuuden alueeseen;
2. uusi tieteenala voi kehittyä, kun jotakin vakiintunutta tutkimusalueetta aletaan tarkastella uudesta näkökulmasta (perspektiivin vaihdos);
3. uusi tieteenala voi kehittyä, kun alan kehittämiseksi tarvitaan uudenlaisia tietoja ja taitoja.

Elzingan mainitsemista kohdista 2 ja 3 liittyvät siihen eriytymisprosessiin (*the process of differentiation*), jonka kautta uudet tieteenalat lisääntyvät ja vakiintuvat. Tieteiden näkökulmasta tämä voidaan nähdä uusien tieteenalojen pirstoutumisena vanhemmista tieteenaloista. Kohta 3 on sen sijaan yhteydessä sosioekonomisten vaatimusten ja poliittisten ratkaisujen sekä näiden yhdistelmien aiheuttamiin yhteiskunnallisiin seurauksiin.

Tarkasteltaessa aikuiskasvatustutkimuksen kehitystä globaalisesti voidaan havaita erilaisia kehitysmalleja Elzingan kaavan mukaisesti. Vertailevan tutkimuksen tekeminen näistä kehitysmalleista ja niiden vaikutuksesta tutkimustyöhön olisi erittäin arvokasta, mutta sitä ei voida tehdä tämän artikkelin puitteissa. Niinpä rajoitun esittämään vain joitakin omasta mielestäni mahdollisia tulkintoja aikuiskasvatustutkimuksen kehityksestä ja siitä, mitä seurauksia eri kehitysmallien valinnasta on aiheutunut.

Yleisesti tarkastellen aikuiskasvatusta on kehittänyt erityisenä oppiaineena vastaamaan laajoihin sosio-ekonomisiin vaatimuksiin (ks. kohta 3 Elzingan luokittelussa). Yhdysvalloissa, missä yliopistoilla on pitkät perinteet aikuiskasvatustutkimuksen ammattillisessa koulutuksessa, tutkintoon tähtäävät aikuiskasvatustutkimuksen koulutusohjelmat aloitettiin 1930-luvulla. Ensimmäinen koulutusohjelma aloitettiin Columbian opettajakorkeakoulussa vuonna 1930 ja ensimmäinen tohtorinarvo myönnettiin vuonna 1935. Tämä ohjelma kehittyi Edwin L. Thorndiken tekemän aikuisten kehittymistä ja oppimista koskevan tutkimuksen pohjalta ja sillä pyrittiin vastaamaan aikuiskasvatuksen ohjaajakoulutuksen kasvaviin tarpeisiin. Täten onkin mielenkiintoista, että ensimmäisen ohjelman aloittamisessa on havaittavissa sekä eriytymisprosessin (*the process of differentiation*) että sosiaalisten uudistamispyrkimysten vaikutus tutkimukseen. Pian tämän jälkeen myös muut yliopistot aloittivat vastaavia ohjelmia. Niiden suurin kasvu sijoittuu kuitenkin 1950-luvun loppupuolelle ja 1960-luvun alkupuolelle. Columbian ensimmäistä koulutusohjelmaa lu-

kuunnottamatta koulutusohjelmien perustamisella ei näytä olleen mitään yhteyttä alan tutkimukseen. Johtajatuksena oli sen sijaan ammattimaisten aikuiskasvatustutkijain kouluttaminen.

Länsi-Euroopassa on havaittavissa eräänlainen sekamalli. Yhdysvaltoihin verrattuna aikuiskasvatustutkimus on melko uusi ilmiö. Tämä voidaan selittää kahdella seikalla. Ensinnäkin, Euroopan yliopistot eivät perinteisesti ole olleet yhtä nopeita ja herkkiä reagoimaan erillisiin yhteiskunnallisiin uudistuspaineesiin kuin yhdysvaltalaiset yliopistot ja sen vuoksi ne ovat kiinnittäneet vähemmän huomiota mm. ammattimaisten aikuiskasvatustutkijain kouluttamiseen. Toiseksi, aikuiskasvatuksen järjestäjät, jotka usein ovat mukana jossakin kansanliikkeessä, ovat olleet epäluuloisia yliopistoja ja niiden välittämää elitististä henkeä kohtaan. Heidän tarkoituksenaan on ollut säilyttää kansanliikkeen alkuperäinen luonne ja tästä syystä ne ovat kapinoineet aikuiskasvatuksen ammatillistamista vastaan (Titmus, 1985).

Tilanne muuttui 1960-luvulla, mistä lähtien tutkimukseen on paneuduttu yhä voimakkaammin. Tämän kehityksen taustalla olevana vaikuttimena, mikä tosin on joissakin tapauksissa ilmaistu eri tavoin kuin Yhdysvalloissa, on ollut tarve saada tietoa aikuiskasvatustutkijain kouluttamiseksi. Tästä yleisestä suuntauksesta on olemassa muutamia poikkeuksia, jotka on syytä mainita, koska ne ovat vaikuttaneet tutkimuksen suuntaan. Esimerkiksi kun Suomessa perustettiin aikuiskasvatuksen oppituoli vuonna 1946, niin se tapahtui alan eriytymiskehityksen kautta muista yhteiskuntatieteistä. Käyttäen Elzingan luokittelua kysymys oli siitä, että uusi tieteenala kehittyi, koska tutkimusta alettiin suunnata kokonaan uudelle todellisuuden alueelle (kohta 1). Tämä suuntaus näyttää säilyneen edelleen Suomessa. Yliopistotasoinen tutkimus on keskittynyt pääasiassa teorianmuodostukseen ja vain vähemmässä määrin käytännön sovellutusongelmiin (ks. seuraavaa).

Ruotsin tarkastelu on myös mielenkiintoista, koska tutkimuksen kehitys, joka on verrattain uusi ilmiö, liittyy hyvin selvästi siihen, että aikuiskasvatuksesta on tullut tärkeä yhteiskuntapolitiikan osatekijä. Ruotsissa, kuten useimmissa maissa, ulkoiset sosiaaliset uudistusvaatimukset ovat olleet toiminnan kehittämisen lähtökohtana (kohta 3). Tuetun aikuiskasvatustutkimuksen määrän räjähdysmäinen kasvu ei johdu niinkään alan professionalistumisesta, vaan tarpeesta saada tietoa laajojen sosiaalisten uudistustoimenpiteiden taustaksi.

Itäisen ja läntisen Euroopan välisistä peruseuroista huolimatta on kuitenkin havaittavissa monia yhtäläisyyksiä siinä, miten aikuiskasvatusta on sijoitettu tieteen kenttään. Ennen 1960-

lukua lähes kaikki merkittävä aikuiskasvatusta käsittelevä julkaisuutoiminta keskittyi teorian muodostukseen ja käsitteenmuodostus perustui marxilais-leniniläiseen yhteiskuntateoriaan. Nämä artikkelit sisälsivät selvästi ideologisia mielipiteitä (Kulich, 1984, 127). Elzingan termejä käyttäksemme tästä kehityksestä heijastuu, kuinka suuret yhteiskunnan muutokset vaikuttavat uutta moraliteettia muodostettaessa tutkimuksen suuntaan.

1960-luvulla aikuiskasvatustutkimus lisääntyi nopeasti. Läntisen Euroopan tapaan tutkimuksella oli ensisijaisesti välineellinen tehtävä. Tutkimus kohdistui pääasiassa ammatillisen koulutuksen ongelmiin, erityisesti työnjohdon ja johtajien koulutukseen (Kulich, 1984; Livecka 1985). Aikuiskasvatustutkimuksen välineellinen luonne on vielä ilmeisempi kehitysmaissa, missä tutkimus on kehittynyt tarpeesta rakentaa aikuiskasvatuksen infrastruktuuri.

Se, kuinka suuressa määrin aikuiskasvatustutkimus on seurausta yhteiskunnallisista uudistustarpeista — pikemminkin kuin spesifin tieteenalan sisäistä kehitystä — näkyy myös kansainvälisten ja kansallisten organisaatioiden tärkeässä merkityksessä tutkimustyössä. Yleensä tutkimustyötä tehdään etupäässä yliopistoissa ja tutkimuslaitoksissa. Aikuiskasvatuksen kohdalla tilanne on vähän erilainen. Kansalliset ja kansainväliset organisaatiot, joiden ensisijainen tehtävä on edistää käytännön aikuiskasvatusta, ovat näytelleet tärkeää roolia uuden tiedon luomisessa. Valtioiden väliset organisaatiot kuten UNESCO, OECD ja Euroopan Neuvosto ovat sekä välillisesti että suoraan vaikuttaneet merkittävästi aikuiskasvatuksen systemaattiseen tutkimustyöhön.

European Centre for Leisure and Education (Euroopan vapaa-ajan ja kasvatuksen keskus) on myös eräs kansainvälinen organisaatio, jolla on ollut keskeinen merkitys erityisesti vertaillevan aikuiskasvatustutkimuksen alueella. Myös valtiollisesti riippumattomat organisaatiot ovat osallistuneet aikuiskasvatuksen tutkimukseen. Mainittakoon näistä International Council of Adult Education (Kansainvälinen aikuiskasvatustutkimusneuvosto ICAE), the European Bureau of Adult Education (Euroopan aikuiskasvatustoimisto EBAE) ja eräät kansalliset keskusjärjestöt kuten Deutscher Volkshochschulverband (Saksan kansalaisopistojen liitto DVV) Saksan liittotasavallassa sekä Ranskassa Institute Nationale d'Education Populaire (Kansallinen koulutusinstituutti).

Tiivistäen voidaan todeta, että prosessi, jonka seurauksena aikuiskasvatuksesta on muodostunut oma erityinen tutkimusalue on liittynyt harvoja poikkeuksia lukuunottamatta aikuiskasvatuksen ammatillistumiskehitykseen.

On tapahtunut "tieteellistymistä" sellaisissa perinteisissä käytännön ammattiteemoissa, jotka ovat aivan viime aikoihin saakka tulleet varsin hyvin toimeen ilman tutkimusyhteyksiä tai ilman tieteellistä "perustaa" (Elzinga 1987, 7). Joissakin maissa ovat jotkin keskeiset yhteiskunnalliset valtaorganisaatiot esittäneet vaateita poliittisesti suuntautuneesta tutkimuksesta. Tämä prosessi, jonka kautta aikuiskasvatuksen tutkimusalue on kussakin maassa luotu ja vaikiinutettu, on alkanut ohjata myös aikuiskasvatuksen "kartan" piirtämistä.

Tutkimusalueet

Edellä olevasta aikuiskasvatustutkimuksen kehityksen kuvauksesta käy selvästi ilmi kaksi seikkaa. Ensiksi, tiedon kasautuminen on perustunut melkein yksinomaan pyrkimykseen parantaa käytännön aikuiskasvatustyön mahdollisuuksia ja toiseksi, eri tieteenalojen yhteistyö on ollut harvinaista. Jensen (1964, 106) tuo esille vallitsevan käsityksen tutkimusalueesta, kun hän väittää, että aikuiskasvatustutkimus on käytännöllinen tiede. Sen perimmäisenä päämääränä on antaa aikuiskasvattajille parempia keinoja hallita kohtaamiaan ongelmia. Tämä näkemys on suurelta osin määrännyt, mitä kysymyksiä on pidetty tieteenalana kuuluvina. Tarkastellessaan Yhdysvaltain tilannetta kaksikymmentä vuotta Jensenin jälkeen Knox (1985, 183) kuvailee samanlaista asennetta toteamalla: "Eräs aikuiskasvatustutkimuksen tärkeimmistä tehtävistä on auttaa aikuiskasvattajia käytännön työssä".

Vaikka tutkimuksen saama vastakaiku vaihtelee maasta maahan, kaikkialla voidaan havaita sama painotus käytännöllisyyteen ja kentän tarpeisiin.

Longin ja Agyekumin (1974) analyysi Yhdysvaltojen Adult Education (Aikuiskasvatustutkimus) -lehden artikkelien sisällöstä vuosina 1964—73 osoittaa, että kolme yleisintä tutkimusaluetta olivat opetuksen suunnittelu ja hallinto, oppimateriaalit ja opetusmenetelmät sekä aikuisen oppiminen. Ne muodostivat yhdessä 55 % Adult Education -lehdessä julkaistusta artikkelista. Tässä tutkimuksessa havaittiin myös, että nämä tutkimusalueet tulivat yhä hallitsevimiksi vuosien 1964 ja 1973 välillä. Tämän suuntauksen jatkumisen vahvistaa vielä Lee (1979).

Pantzar (1985) löysi samanlaisen mallin vertaillessaan aikuiskasvatustutkimuksen sisältöä Pohjoismaissa ja Saksan liittotasavallassa.

Taulukko 1. Yliopistoissa ja muualla suorittettujen tutkimusten kohdistuminen aikuiskasvatuksen perusosiin eri maissa (%). (Pantzar 1985, 32)

Aikuiskasvatuksen perusosa	L-Saksa yliop./kaikki		Suomi yliop./kaikki		Ruotsi yliop./kaikki		Norja yliop./kaikki		Tanska yliop./kaikki	
aikuiskasvatuksen aate- ja teoriaperusta	13	10	41	18	13	12	12	4	13	7
toiminnalliset edellytykset ja suunnittelu	29	28	12	31	32	44	50	40	48	35
opetustoiminta	58	62	47	51	44	43	38	56	35	58
% yhteensä	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
projektien lukumäärä	185	271	12	61	34	86	24	71	31	71

Taulukko 1 osoittaa, että tarkastelluissa maissa tutkimustyö oli suurelta osin keskittynyt opettamis-oppimis -prosessiin ja sen tuloksiin. Tutkimuksensa perusteella Pantzar päätteli, että se, mitä aikuiskasvatuksessa tutkitaan, liittyy enemmän tutkimusprojektia suorittavaan laitokseen kuin maahan, jossa tutkimus tehdään. Ruotsia lukuunottamatta valtaosa aikuiskasvatustutkimuksissa tehdyistä tutkimuksista liittyy opetustoimintaan. Siinä määrin kuin ideologiselta ja teoreettiselta pohjalta lähteviä tutkimusprojekteja esiintyi, ne oli tehty pääasiassa jossakin yliopistossa. On kuitenkin todettava, että yliopistoissa tehdyissä tutkimuksissa — Suomea lukuunottamatta — kohdistettiin selvästi vähemmän huomiota tähän tutkimuselementtiin kuin niihin kahteen kategoriaan, jotka liittyvät suoranaisemmin aikuiskasvatuksen käytännön työhön.

Se tosiasia, että suuri osa Ruotsin ja Norjan tutkimuksesta sijoittuu ”toiminnallisen” suunnittelun kategoriaan, on yhteydessä näiden maiden perinteeseen, jonka mukaan koulutus uudistukset perustuvat niitä edeltäviin virallisiin tutkimuksiin. 1970-luvun suuret aikuiskasvatustutkimukset lisäsivät poliittisesti orientoitunutta tutkimusta, jonka kohteena oli aikuiskasvatuksen roolin selvittäminen yhteiskunnallisessa muutoksessa.

Valitettavasti en ole löytänyt yhtään maailman muita osia käsittelevää samankaltaista tutkimusta. Aikuiskasvatustutkimukset noudattavat kuitenkin samaa yleistä suuntausta sekä muissa Länsi-Euroopan maissa (Titmus 1985) että Itä-Euroopassa (Kulich 1984; Livecka 1985). Selostamatta tarkemmin eri alueilla tehtyjen tutkimusten kokonaismääriä voidaan todeta, että tutkimuksissa tunnetaan jatkuvaa kiinnostusta aikuiskasvatuksen työtapoja ja menetelmiä kohtaan. Näin on usein nimenomaan ammatillisen koulutuksen yhteydessä.

Vaikka lähes kaikki Euroopan sosialistimaat

painottavat samoja teemoja aikuiskasvatustutkimuksessaan, kullakin maalla on myös omat kansallisen kiinnostuksen kohteensa (Livecka 1985). Kun esimerkiksi Saksan demokraattisessa tasavallassa yleinen tutkimusteema on työntekijöiden henkilökohtaisen elämän kehittäminen niin Unkarissa taas kiinnitetään erityistä huomiota aikuisten opettamiseen ja oppimiseen. 1980-luvun alussa Neuvostoliiton aikuiskasvatustutkimus keskittyi historiallisiin, sosiologisiin, didaktisiin, taloudellisiin ja organisatorismenettelmällisiin kysymyksiin. Useimmat näistä aiheista ovat esillä myös Jugoslaviassa, vaikkakin andragogia -nimikkeen alla. Puolalaiset tutkijat ovat kiinnittäneet erityistä huomiota ei-muodolliseen kasvatukseen ja omaehtoiseen oppimiseen.

Vaikka sekä Pohjois-Amerikan että Itä-Euroopan aikuiskasvatustutkimus on luonteeltaan yhtä välineellistä, on niiden välillä melko selviä tietoteoreettisia eroja. Pohjois-Amerikassa tutkimuksen painopiste on selvästi voimakkaammin psykologisesti suuntautuneissa teorioissa, kun taas Euroopassa ollaan suhteellisesti ottaen enemmän kiinnostuneita yhteiskunnallisista teorioista (ks. esim. Rubenson 1982; Siebert 1979).

Tätä eroa tulisi tarkastella laaja-alaisesti lähtien näiden maiden ja maanosien erilaisista yhteiskunnallisista ja kulttuurisista perinteistä sekä niiden vaikutuksesta omaksuttuihin tutkimustraditioihin (Popkewits 1984, 6).

Yhdysvalloissa on hajautettu poliittinen ja taloudellinen järjestelmä, jossa korostetaan yksilöllistä sosiaalista liikkuvuutta. Tämä on vaikuttanut siihen, että tutkimuksessa on keskitytty yksilöön. Pohjois-amerikkalaiset aikuiskasvatustutkijat painottavat voimakkaasti psykologisesti suuntautuneita teorioita, mikä vastaa yleisesti vallitsevaa koulutustutkimuksen traditiota. Käyttäen Kuhnin paradigma -käsitettä

metatasolla aikuiskasvatustutkimuksen perinne on osa vallitsevaa "Weltanschauungia". Tämä pitää tietysti paikkansa myös Euroopan tutkimuksessa. Ainoana erona on "Weltanschauung", joka ohjaa täällä tutkimusperinnettä.

Kun Pohjois-Amerikan kirjallisuudessa puhutaan käytännön työntekijöistä, kohderyminä ovat tavallisesti aikuisopettajat ja/tai alan hallintomiehet. Eurooppalaiset ottavat kuitenkin suuressa määrin huomioon myös toiminnan laajemman politiikka-tason.

Aikuiskasvatuksen määrittäminen käytännöllisesti tieteenalaksi ja tästä määrittämisestä johtuneet tutkimuksen suunnanvalinnat ovat synnyttäneet jatkuvan kiistan tutkimuksen kvalititeetista ja niistä kriteereistä, joilla tuota kvalitteettia tulisi arvioida.

Tutkimuksen laatu

Aikuiskasvatustutkimuksen laadullisen kypsyyden arviointi on subjektiivista ja johtopäätökset riippuvat käytetyistä arvosteluperusteista. Aikuiskasvatuksen piirissä on erilaisia näkemyksiä siitä, millaisia näiden arvosteluperusteiden tulisi olla.

Yksi leiri kannattaa perinteisten tiedekriteerien käyttöä, jolloin keskeinen kysymys on se, miten tutkimus edistää tieteenalan kehitystä. Tämän näkökannan edustajat korostavat jatkuvasti, ettei aikuiskasvatuksesta puutu ainoastaan teorioita, vaan että suuri osa alan yliopistoyhteisöistä vastustaa aikuiskasvatuksen vakavaa teoreettista kehittämistä. Tutkimukset ovat osoittaneet, että tilannekuvaus ei ole vailla pohjaa. Esimerkiksi Dickinsonin ja Rusnellin (1971) Yhdysvaltain johtavan aikuiskasvatuksen tutkimusta käsittelevän lehden (*Adult Education*) sisällön analyysi osoitti, että vuosien 1950—1970 välisenä aikana vain kolmessa prosentissa lehden artikkeleista käsiteltiin teoreettisia kysymyksiä.

Vaikka Crossin (1981), lähinnä Yhdysvaltojen perspektiivistä tekemien havaintojen mukaan viimeaikaiset artikkelit painottavat aikaisempaa huomattavasti enemmän tutkimusta, niin teoriaa koskevat artikkelit ovat yhä edelleen harvinaisia aikuiskasvatuksessa. Oma käsitykseni on, että suomalaista alan tutkimusjulkaisua (Aikuiskasvatus) lukuunottamatta tilanne muissa maissa on samanlainen kuin Yhdysvalloissa. Syystä voidaan päätellä, että useimmilla aikuiskasvatustutkimuksilla on vain vähän poikkitieteellistä arvoa; toisin sanoen, tutkimukset eivät tue perusteorioiden ja -menetelmien kehittämistä.

Tämä ei tarkoita, etteikö aikuiskasvatustutki-

muksen laatutaso olisi suuresti parantunut siten 1950-luvun. Dickinsonin ja Rusnellin (1971) mukaan aikuiskasvatuksen asteittainen muotoutuminen tieteenalaksi (vuosien 1950 ja 1970 välisenä aikana) ilmeni mm. siinä, että *Adult Education* -lehdessä julkaistiin yhä enemmän artikkeleita, jotka luokiteltiin empiiriseksi tutkimukseksi (8—44 prosenttiin), arvioivia kirjallisuuskatsauksia (3—12 prosenttiin) sekä historiallisia tutkimuksia (1—8 prosenttiin). He havaitsivat lisäksi, että alan tutkimusmetodologia oli monipuolistunut. Kokeellisten tutkimusten määrä nousi nollassa 35 prosenttiin ja Survey-tutkimukset olivat muuttuneet luonteeltaan vähemmän deskriptiivisiksi.

Myös Long ja Agyekum (1974) kiinnittivät huomiota vuosien 1964 ja 1973 välillä tapahtuneeseen tutkimuskiinnostuksen kasvuun. Vaikka kuvailevien tutkimusartikkelien määrä ja osuus pysyi tällä ajanjaksolla melko samanlaisena, niin Long ja Agyekum havaitsivat, että niiden taso oli parantunut. Ne olivat kehittyneet aikaisemmista melko irrallisista case-raporteista ja tilannekartoituksista analyttisemmiksi ja monipuolisemmiksi. He väittävät, että kuvailevien tutkimusten tasoa on nostanut tehokkaampien tilastollisten testien kehittäminen sekä se, että yhä useimmissa tutkimuksissa on teoreettinen viitekehys. Knox (1985) kuvailee tilannetta paljolti samalla tavoin väittäen, että jokainen tutkimus korostaa objektiivisuutta, toistettavuutta ja tietoihin pohjautuvia johtopäätöksiä.

Edellä kuvatun perusteella on ilmeistä, että aikuiskasvatustutkimuksen lisääntynyt poikkitieteellisyysvaatimus on pääasiassa tapahtunut sen tähden, että tutkimukset ovat muuttuneet yhä empiirisemmiksi ja niissä on käytetty kehittyneitä tilastollisia menetelmiä. Ensisijainen huomion kohde näissä ja vastaavissa katsauksissa ei ole ollut tutkimusalueen oleellisten ongelmien käsittelemisessä, ts. sellaisen teorioitten kehittämisessä, jotka voisivat antaa vastauksia alan elintärkeisiin kysymyksiin. Pikemminkin ne ovat olleet hyödyksi monipuolisemman metodologian kehittymiselle.

Viime vuosina on tapahtunut myönteistä kehitystä. Loogisen positivismin sopivuudesta yhteiskuntatieteisiin käyty tietoteoreettinen keskustelu on vaikuttanut myös aikuiskasvatukseen ja aikuiskasvatuksessa esiintyvien ilmiöiden käsittelemiseen. Eräs osoitus tästä on amerikkalaisten aikuiskasvatukseen tutkijoiden viime aikoina osoittama mielenkiinto kriittistä teoriaa kohtaan. Länsi-Euroopassa ja Latinalaisessa Amerikassa on havaittavissa samanlaista kehitystä. On liian aikaista sanoa, missä määrin tällä tulee olemaan vaikutusta tutkimukseen. Ei kuitenkaan ole epäilystä siitä, etteikö muutokset tutkimusparadigmoissa tai oikeammin vaihtoehtoisten paradigmojen sovel-

tamisessa stimuloi teorianmuodostusta,

Ne jotka kannattavat aikuiskasvatuksen tutkimuksessa perinteisiä tieteellisiä arvoja ovat usein lähtöisin muiden tieteenalojen piiristä ja he ovat tulleet aikuiskasvatuksen pariin tutkimalla jotain tiettyä aikuiskasvatukseen liittyvää ilmiötä. Kuitenkin suuri osa yliopistojen aikuiskasvatuksen laitosten opettajista on otettu toimeensa heidän merkittävän kenttäkokemuksensa perusteella. Tämä ryhmä asettaa kyseenalaiseksi perinteisen tieteellisen koulutuksen kapea-alaisuuden. Heidän mielestään yliopistojen aikuiskasvatusohtjelmat pitäisi nähdä ammatillisina kouluina, joissa annettavan tiedon tulisi olla erilaista kuin tieteellisillä laitoksilla.

Kuten Thomas (1987, 57) osoittaa, akateemiseen loppututkintoon johtavien aikuiskasvatustilaitosten perustaminen on ollut yleensä tulos teknisten ja "akateemisten" kurssien hankalasta yhteensovittamisesta. Lisäksi tiedekunnan jäsenet ovat jakautuneet niihin, jotka työskentelevät perinteisen tiedejattelun pohjalta ja niihin, jotka ovat keskittyneet opettamaan ammattia.

Lisäksi yliopiston yleisesti hyväksymien tieteellisten arvojen ja aikuiskasvatustilaitoksissa esiintyvien suuntauksien välillä on ollut jännitystä. Kun otetaan huomioon tämä aikuiskasvatusta hallitseva käytäntöä korostava näkökulma, niin on tärkeätä kysyä, missä määrin tehdyt aikuiskasvatustutkimukset antavat sitten tietoa käytännön työlle.

Jatkuvasti kiistellään siitä, onko aikuiskasvatustutkimus hyödyllistä vai ei. Knoxin (1985, 183) mukaan on turhauttavaa, että niin harvoja tutkimuksia ja evaluaatioraportteja luetaan ja että monet käytännön aikuiskasvattajat eivät tunne saatavissa olevia heille relevantteja tutkimuksia. Ilmeisesti tilanne on melko samantapainen myös muualla maailmassa. On mielenkiintoista havaita, että erään ruotsalaisen koulutustutkimuskomitean mukaan koulutuspoliittiseen päätöksentekoon osallistuvat tuntevat ja käyttävät tutkimustuloksia hyväkseen, kun taas opettajat ja hallintovirkamiehet suhtautuvat epäillen niiden hyöllisyyteen (SOU 1980:2). Kuten edellä todettiin, näitä kahta jälkimmäistä ryhmää pidetään Amerikassa tutkimustiedon pääasiallisina vastaanottajina. Eräs merkittävästä systä käytännön aikuiskasvattajien ja tutkimusyhteisön väliseen jännitykseen saattaa olla se, etteivät monet käytännön työntekijöiden eteen tulevista ongelmista ole tutkimusongelmia.

Aikuiskasvatuksen ongelmana on, että vaikka aikuiskasvatusta pidetään voimakkaasti "käytännönläheisenä tieteenalana", sitä kohtaan esitetään arvostelua kahdelta taholta. Akateemiseen loppututkintoon tähtäviä ohjelmia uhkaa erityisesti Pohjois-Amerikassa se, että akateemiset yhteisöt pitävät niitä tieteellisesti

kehittymättöminä, kun taas aikuiskasvatuksen käytännön työntekijät samanaikaisesti epäilevät alan tutkimuksen hyödyllisyyttä.

Johtopäätökset

Aikuiskasvatustutkimuksella on edessään haaste vastata kaksoisongelmaansa: sekä kentän että akateemisten piirien esittämään kritiikkiin. Ensimmäiseksi tulisi ymmärtää, että on olemassa kaksi ongelmaa ja että ne vaativat erilaiset ratkaisut. Käytännön aikuiskasvattajien syytökset tutkimuksen relevanssin puutteesta liittyvät osittain väärin tai harhaanjohtaviin odotuksiin siitä, mitä tutkimuksella voidaan saada aikaan, ts. tutkimukseen ja käytännön väliseen yhteyteen. Ongelman ytimenä on perinteisesti käytännöllisten ammattien "tieteellistäminen". Kuten edellä todettiin, ne ovat tulleet pitkään toimeen ilman yhteyttä tieteseen. Sen sijaan aikuiskasvatuksen kehittämistä vastuuta tulisi antaa enemmän eri laitoksille ja niille henkilöille, jotka ovat suoraan tekemisissä aikuisten opettamisen kanssa. Tämän kehittämistoiminnan tulisi ottaa lähtökohdakseen ne arkipäivän ongelmat, joita kenttätöntekijät kohtaavat toistuvasti ja tästä kehittämistoiminnasta pitäisi tulla kiinteä osa laitosten toimintaa.

Se kritiikki, joka kohdistuu perinteisen tieteellisuuden puutteeseen, uhkaa aikuiskasvatukseen keskittyneitä tutkimuskeskuksia (ks. esim. Thomas 1987). Pohtiessaan korkeakoulutuksen tilannetta Premfors (1987) vastustaa korkeakoulututkimuksen kehittämistä uudeksi integroituneeksi tieteenalaksi sillä perusteella, että parasta tutkimusta ei tällä alueella saada aikaan pysyvien tai puolipysyvien organisaatioiden avulla. Sen sijaan hän väittää, että hyvää tutkimusta syntyy sellaisten tutkijoiden ja tutkimusryhmien keskuudessa, jotka ovat tekemisissä laajempien tutkimusyhteisöjen kanssa. Näitä ovat mm. perinteiset yliopistojen laitokset ja instituutit, jotka tekevät muutakin kuin vain korkea-asteeseen liittyvää tutkimusta. Sama saattaisi päteä aikuiskasvatukseenkin, kuitenkin sillä erolla, että perinteiset tieteenalat ovat tähän mennessä kiinnittäneet aikuiskasvatukseen vähemmän huomiota kuin korkea-asteen koulutukseen.

Muutamia Suomen kaltaisia poikkeuksia lukuunottamatta aikuiskasvatukseen erikoistuneiden yliopiston laitosten ongelmana on ollut se, että ne on perustettu tiedon levittämistä eikä tiedon tuottamista varten. Jos hyväksytään ammatillisten koulutusohjelmien tarpeellisuus ja tunnustetaan, että poikkitieteellisyttä kohtaan tunnetaan vain rajoitettua mielenkiintoa, eräänä ratkaisuna voisi olla se, että aikuiskas-

vatusta pyrittäisiin tietoisesti kehittämään poikkitieteellisenä tutkimusalueena. Kuten Kranjc (1987) on huomauttanut (ks. edellä) tähän ei päästä vain yksinkertaisesti lähestymällä ongelmia useiden tieteenalojen näkökulmista, sillä tästä on tuloksena vain eri tieteenalojen luoma mosaiikki. Sen sijaan tarvitaan todellisia ponnisteluja poikkitieteellisen tutkimuksen edistämiseksi. Aikuiskasvatusta voitaisiin kuvailla poikkitieteellisten tutkimushankkeiden ”ytimeksi”, jota ympäröivät eri tieteenalat. Tämän strategian päätarkoituksena on liittää kiinteästi yhteen kaksi perinteistä näkemystä: aikuiskasvatus käytännönläheisenä tieteenä ja aikuiskasvatus perinteisenä tieteellisen tutkimuksen alueena.

Lähteet

- Boshier, R. & Pickard, L. 1979. Citation Patterns of Articles in Adult Education 1968—1977. *Adult Education* 30: 1, 34—51.
- Cross, P. 1981. *Adult as Learners*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Dickinson, G. & Rusnell, D. 1971. A Content Analysis of Adult Education. *Adult Education* 21: 3, 177—185.
- Elzinga, A. 1987. International and External Regulations in Research and Higher Educational Systems. In Premfors, R. (ed.) (1987), *Disciplinary Perspectives on Higher Education and Research*. Stockholm University, Department of Political Science Report 37, Stockholm.
- Entwistle, H. 1979. *Antoni Gramsci*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Giggens, A. 1985. *The Nation State and Violence*. Polity Press, Cambridge.
- Habermas, J. 1975. *Legitimation Crisis*. Beacon Press, MA.
- Houle, C. 1964. The Emergence of Graduate Study in Adult Education. In Jensen, G., Liveright, A. A. and Hallenbeck, W. (eds.) (1964), *Adult Education-Outlines of an Emerging Field of University Study*. AEA, Washington, D.C.
- Houle, C. 1972. *The Design of Education*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Jensen, G. 1964. How Adult Education Borrows and Reformulates Knowledge of other Disciplines. In Jensen, G., Liveright, A.A. and Hallenbeck, W. (eds.) 1964. *Adult Education-Outlines of an Emerging Field of University Study*. AEA, Washington, DC.
- Knox, A. 1985. Adult Education Research: United States: In Husen, T. & Postlethwaik, T. N. (eds.). *The International Encyclopedia of Education*. Vol. 1, 181—184. Pergamon Press, Oxford.
- Kranjc, A. 1987. Research in Adult Education: Major Areas of Theory and Inquiry. In Duke, D. (ed.) 1987, *Adult Education: International Perspectives from China*. Crom Helm, London.
- Kulich, J. 1984. Approaches to Theory-Building and Research in Adult Education in Eastern Europe. *International Journal of Lifelong Education*, 3: 2, 127—136.
- Toinen tärkeä toimenpide poikkitieteellisen kehityksen vahvistamiseksi olisi kansainvälisen tutkimusvaihdon lisääminen. Tällä hetkellä melkein kaikki alan kansainväliset organisaatiot ovat suuntautuneet aikuiskasvatuksen käytäntöön. Korkeatasoisen tieteellisen aikuiskasvatus-lehden puute on yksi kansainvälisen tutkimusvaihdon ensisijaisia esteitä. Tällainen julkaisu voisi toimia tutkijoiden poikkitieteellisenä foorumina maailmanlaajuisesti. Sitä tosiasi-aa, että Amerikan aikuiskasvatustutkimuskonferenssi (American Adult Education Research Conference) pidetään ensi kertaa Pohjois-Amerikan mantereen ulkopuolella Englannissa vuonna 1988 voidaan pitää kuitenkin merkinä muutoksesta oikeaan suuntaan.
- Lee, J. A. 1979. The Contribution of Graduate Research to the Body of Knowledge in Adult Education. Paper presented to Graduate Student Section of the AEA (USA) Conference, Boston, Nov. 5—9.
- Livecka, E. 1985. Adult Education Research: Eastern Europe. In Husen, T. & Postlethwaite, T. N.: (eds.) 1985, *The International Encyclopedia of Education*. Vol. 1, 173—176. Pergamon Press, Oxford.
- Long, H. B. & Agyekum, S. 1974. Adult Education 1964—1973: Reflections of a Changing Discipline. *Adult Education* 24: 2, 99—120.
- Pantzar, E. 1985. The Contents of Adult Education Research in Five Countries. *Adult Education in Finland* 22: 3, 25—36.
- Popkewitz, T. S. 1984. *Paradigm & Ideology in Educational Research*. The Falmer Press, London.
- Premfors, R. 1987. Are Some Disciplines More Relevant Than Others? In Premfors, R. (ed.). 1987. *Disciplinary Perspectives on Higher Education and Research*. Stockholm University, Department of Political Science Report 37, Stockholm.
- Rubenson, K. 1980. Background and Theoretical Context. In Höghieliem & Rubenson, K. (eds.). 1980. *Adult Education for Social Change: Research on the Swedish Allocation Policy*. Studies in Education and Psychology, Vol. 9. Liberläromedel, Stockholm.
- Rubenson, K. 1982. Adult Education Research: In Quest of a Map of the Territory. *Adult Education Research* 32: 2, 57—74.
- Siebert, H. (ed.) 1979. *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung*. Burgbücherei Scheider, Baltmannsweiler.
- SOU 1980: 2 Skolforskning och Skolutveckling.
- Thomas, A. 1987. Academic Adult Education. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 1: 1, 51—58.
- Titmus, C. J. 1985. Adult Education Research: Western Europe. In Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (eds.). 1985. *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 1, 184—187. Pergamon Press, Oxford.
- Törnebohm, H. 1974. *Scientific Knowledge Formation*. Department of Theory Science, University of Göteborg. Göteborg.

Korkeakoulujen täydennyskoulutus - tilanne ja kehitysnäkymiä

Väisänen, Riitta 1988. *Korkeakoulujen täydennyskoulutus - tilanne ja kehitysnäkymiä*. Aikuiskasvatus 8,2, 13—18.

Korkeakoulujen täydennyskoulutus on viime vuosina ollut korkeakoulujen voimakkaimmin laajeneva toiminta-alue. Kaikki maamme korkeakoulut järjestävät täydennyskoulutusta. Toiminta on monimuotoista ja monipuolista, eri korkeakoulujen toiminnalle asettamat tavoitteet ja painopisteet vaihtelevat. Joissain korkeakouluissa oman korkeakoulun erityisosaamisen välittäminen valtakunnallisena täydennyskoulutuksena nähdään keskeisimpänä, muutamissa muissa korkeakouluissa alueelliset täydennyskoulutustarpeet nousevat etualalle. Useimmissa tapauksissa nämä tavoitteet yhdistyvät.

Korkeakoulujen täydennyskoulutus muodostuu ammatillisista täydennyskoulutuskursseista ja -ohjelmista, työllisyyskoulutuksesta sekä avoimesta korkeakouluopetuksesta. Myös korkeakouluissa laajeneva, lähinnä aluepoliittisin perustein järjestettävä yrityspalvelutoiminta sisältää koulutuspalvelujen tarjoamista. Täydennyskoulutuskeskukset korkeakoulupaikkakunnilla ja niiden sivutoimipisteet useilla muilla paikkakunnilla muodostavat koko maan kattavan korkeakoulutasoisen täydennyskoulutuksen verkoston.

Täydennyskoulutuksen tavoitteet

Korkeakoululaitoksen kehittämislain (1052/86) yleisperusteluissa todetaan, että korkeakoulut järjestävät täydennyskoulutusta korkeakoulututkinnon jo suorittaneille ja avointa korkeakouluopetusta aikuisväestölle. Täydennyskoulutusta on lisäksi käsitelty useammassakin valtioneuvoston vahvistamassa korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelmassa ja muissa opetusministeriön suunnitteluasiakirjoissa. Enää ei ole tarpeen keskustella siitä, kuuluuko täydennyskoulutus korkeakoulujen tehtäviin — se on tullut sinne jäädäkseen.

Täydennyskoulutuksen määrälliset ja laadulliset tavoitteet määrittelee kukin korkeakoulu itse. Korkeakoulun tulee arvioida edustamiensa koulutusalojen ja toiminta-alueensa koulutustarpeita ja siltä pohjalta suunnitella itselleen soveltuva, korkeakoulujen muuta toimintaa tukeva täydennyskoulutustarjonta. Opetusministeriön tavoitteena on ollut lähinnä puiteiden luominen täydennyskoulutustoiminnalle, esimerkiksi rahoitusjärjestelyn mahdollistaminen sekä joidenkin erityisvoimavarojen osoittaminen. Opetusministeriön taholta on luonnollisesti korostettu täydennyskoulutuksen laatua.

Täydennyskoulutustoiminnassa tulee hyödyntää korkeakoulun erityisosaamista, koulutuksen on oltava korkeakoulutasoista. Käytän-

nössä tämä tarkoittaa mm. sitä, että koulutuksella on kiinteä yhteys korkeakoulun muuhun toimintaan, opetukseen ja tutkimukseen ja että korkeakoulu ei lähde järjestämään täydennyskoulutusta aloille ja kohderyhmille, joille muut koulutuksen järjestäjät jo tarjoavat riittäviä koulutuspalveluja. Edelleen yhteistoiminnan ja työnjaon kehittäminen muiden koulutuksen järjestäjien kanssa on tarpeen sekä alueellisesti että valtakunnallisesti. Korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskusten välinen yhteistyö nähdään myös tärkeänä.

Täydennyskoulutuksen laajuus

Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen järjestämisestä huolehtivat erillislaitoksina toimivat täydennyskoulutuskeskukset, jotka on pääosin perustettu 1980-luvulla. Edelläkävijä oli Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus, joka perustettiin vuonna 1970. Toiminnan laajeneminen on tapahtunut 1980-luvulla. Syitä on useita: täydennyskoulutuskysynnän kasvu työtehtävien laadun muuttuessa, tarve asiantuntija-apuun elinkeinotoiminnan kehittämisessä, työllisyyskoulutusmäärärahojen suuntaaminen myös korkeakoulujen käyttöön, korkeakoulujen lisääntynyt kiinnostus kontaktien kehittämi-

seen ympäristön kanssa. Ilmeistä myös on, että paineet täydennyskoulutuksen edelleen kehittämiseen ovat voimakkaita.

Täydennyskoulutuksen laajuustietojen antamista haittaavat puutteelliset tilastot ja tiedot, joiden kehittäminen on vasta saatu käyntiin. Seuraavasta taulukosta käyvät ilmi osallistujamäärät vuonna 1986.

Osanottajat vuonna 1986

ammattilliset kurssit ja ohjelmat	28 500
työllisyyskoulutus	1 400
avoin korkeakouluopetus	21 500

Täydennyskoulutuskeskuksissa työskenteli vuoden 1987 lopussa 526 henkeä täydennyskoulutuksen suunnittelu- ja toteutustehtävissä. Opettajina käytetään korkeakoulujen omia opettajia ja osittain ulkopuolisia asiantuntijoita. Ulkopuolisten asiantuntijoiden käyttö vaihtelee korkeakouluittain ja kulloinkin kyseessä olevan koulutustapahtuman osalta.

Opetusministeriö tiedusteli korkeakouluilta helmikuussa 1988 täydennyskoulutuksen volyymia vuonna 1987 kustannuksilla mitattuna. Alustavien, tarkistamattomien tietojen mukaan täydennyskoulutustoiminnan "liikevaihto" kaikissa korkeakouluissa oli yhteensä runsaat 130 miljoonaa markkaa.

Ammattillinen täydennyskoulutus

Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen ydinalueen muodostavat edelleen ammatilliset täydennyskoulutuskurssit ja -ohjelmat. Koulutusta tarjotaan eri kohderyhmille yhden päivän tilaisuuksista aina kahden kolmen vuoden ajan jatkuviin ohjelmiin saakka. Kohderyhmiä on runsaasti: opettajat, sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijät, yritysjohtajat jne. Kurssien keskipituus vuonna 1986 oli 6 kurssipäivää tai 39 opetustuntia. Tällöin 79 % kurseista oli 1—5 päivän kestoisia ja 21 % kesti yli 5 kurssipäivää. Korkeakoulujen tulisi tulevaisuudessa keskittyä pitempikestoisten täydennyskoulutusohjelmien tarjoamiseen.

Suurin ongelma ammatillisen täydennyskoulutuksen järjestämisessä oli pitkään rahoitus. Vuoden 1986 valtion tulo- ja menoarviossa muutettiin toiminta maksulliseksi palvelu- toiminnaksi, jota tuetaan valtion budjettiin sisältyvin erityismäärärahoihin. Ratkaisu on osoittautunut toimivaksi. Koulutuksen kustannuksiin osallistuvat näin ollen pääsääntöisesti koulu-

tettavien työnantajat, joissain tapauksissa koulutettavat itse ja koulutuspoliittisista syistä myös valtio. Unohtaa ei toki sovi, että useat kunnat ovat erittäin voimakkaasti tukeneet täydennyskoulutustoiminnan aloittamista ja ylläpitoa omilla paikkakunnillaan.

Suurimmaksi ongelmaksi on koettu valtion tukirahoituksen riittämättömyys, vuonna 1986 5,5 Mmk, vuonna 1987 10,5 Mmk ja vuonna 1988 11 Mmk tiedekorkeakouluille. Tukea tarvitaan lähes kaikilla koulutusaloilla, erityisesti pitkäkestoisten koulutusohjelmien suunnitteluun ja kehittämiseen. Täydennyskoulutuksen maksullisuus on luonnollisesti aiheuttanut pohdintaa siitä, missä määrin täydennyskoulutuskeskukset ovat muuttumassa liiketaloudellisiin perustein toimiviksi yksiköiksi, jotka järjestävät vain sellaista koulutusta, jolle löytyy ulkopuolinen maksaja. Ja keskittykö tällöin korkeakoulujen täydennyskoulutus ainoastaan niille aloille, joilla on maksukykyä muiden alojen jäädessä vaille tarpeellista koulutustarjontaa. Vai arvioivatko korkeakoulu täydennyskoulutuksensa kehittämistä myös tulevaisuudessa koulutuspoliittisista lähtökohdista. Valtion tukirahoituksen suuruus vaikuttaa osaltaan strategian valintaan. Yhden toimintamallin tarjoaa ns. sopimuskoulutus kuntien tai yritysten kanssa.

Suuren haasteen täydennyskoulutustoiminnalle asettaa vaatimus koulutuksen jatkuvasta uudistamisesta, innovatiivisuuden säilyttämisestä ja kyvystä joustavasti vastata muuttuviin koulutustarpeisiin.

Työllisyyskoulutus

Korkeakoulut ovat järjestäneet työllisyyskoulutusta 1970-luvun lopusta lukien. Toiminta laajeni huomattavasti vuosina 1981—83 ja on sittemmin pysynyt volyymiltään samana eli noin 10 000 oppilaskautena (noin 1300 aloituspaikkaa) vuodessa.

Työllisyyskoulutusvaroin järjestetään koulutusta erityiskoulutetuille työttömille tai työttömyysuhan alaisille henkilöille sekä pienyrityksille ja maaseudun sivuelinkeinojen kehittämissä. Erityisesti jälkimmäinen eli yrittäjäkoulutus on ollut jatkuvan keskustelun ja myös kriitikin kohteena.

Vuosikymmenen alkuvuosina työllisyyskoulutus muodosti huomattavan osan korkeakoulujen täydennyskoulutuksesta sekä koulutuksen määrillä että markoilla mitattuna. Toimintaan oli käytettävissä väljemmin määrärahoja kuin korkeakoulujen toimintaan muutoin, mikä aiheutti arvostelua, mutta mikä toisaalta mahdollisti koulutuksen perusteellisen suun-

nittelun ja erilaisten koulutusmallien kehittämisen. Useissa tapauksissa täydennyskoulutuskeskukset ovat pystyneet siirtämään työllisyyskoulutuksena kehittämiään koulutusideoita maksullisina toteutettaviksi kurseiksi tai sopimuskoulutukseksi. Myös työllisyyskoulutukseen liittyvästä harjoittelusta saadut kokemukset ovat hyödyttäneet perusopetukseen sisältyvän harjoittelun kehittämistä.

Yrittäjäkoulutuksen avulla korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskukset ovat pystyneet luomaan kontakteja ympäristöönsä ja hyödyntämään näitä muussakin toiminnassaan. Yrittäjäkoulutusta on joissain tapauksissa liitetty laajempiin alueellisiin tai toimialakohtaisiin kehittämishankkeisiin. Voidaan toki oikeutetusti sanoa, että yrittäjäkoulutuksessa korkeakoulut ovat järjestäneet koulutusta, joka pääosin olisi sopinut paremmin esim. ammatillisten kurssikeskusten tai kauppaoppilaitosten järjestettäväksi ja että yrittäjäkoulutus on usein ollut hyvin irrallaan korkeakoulun muusta toiminnasta. Lisäksi on havaittavissa, että yrittäjäkoulutuksessa on viime vuosina tyydytty vanhojen koulutusmallien toistamiseen, eikä uusia ideoita juurikaan ole syntynyt. Toisaalta työvoiministeriön teettämien tutkimusten mukaan korkeakoulujen järjestämän työllisyyskoulutuksen tulokset ovat olleet keskimäärin hyviä — koulutetut ovat työllistyneet ja yritysten työpaikkoja on pystytty säilyttämään ja lisäämään. Kuuluuko työllisyyskoulutus korkeakoulun tehtäviin on viimekädessä korkeakoulun itsensä päätettävissä — 16 korkeakoulua on järjestämässä tätä koulutusta.

Avoim korkeakouluopetus

Avoimella korkeakouluopetuksella tarkoitetaan korkeakoulujen opetussuunnitelmiansa mukaisesti järjestämää, aikuisväestölle tarkoitettua opetusta, joka on riippumatonta osallistujien pohjakoulutuksesta ja opintojen tavoitteista. Korkeakoulu voi järjestää avointa korkeakouluopetusta joko itse tai yhteistyössä aikuisoppilaitoksen tai muun koulutusorganisaation kanssa. Tämä määritelmä sisältyy opetusministeriön joulukuussa 1986 antamiin avoimen korkeakouluopetuksen järjestämistä koskeviin ohjeisiin. Mainitussa päätöksessä edellytetään myös, että korkeakoulu itse saattavat tavoitteensa avoimen korkeakouluopetuksen järjestämiselle ja varaavat tarvittavat voimavarat. Avoimesta korkeakouluopetuksesta tulee olla myös mahdollisuus siirtyä suorittamaan perustutkintoa 60 opintoviikon suorituksen jälkeen. Ohjeita annetaan lisäksi tiedotuksen ja opinto-

ohjauksen järjestämisestä, yhteistyöstä ja siitä solmittavista sopimuksista käytettävissä olevista voimavaroista, tilastoinnista ja todistuksista.

Vuonna 1986 avoimeen korkeakouluopetukseen osallistui yhteensä noin 21 500 henkeä, vuoden 1987 osanottajamäärä on alustavien tietojen mukaan noin 26 500 henkeä. Ylivoimaisesti suosituimpia olivat kasvatustieteelliset aineet, lähes 40 % osanottajista, myös yhteiskuntatieteellisillä, psykologian ja humanistisilla aloilla järjestetään melko systemaattista avoimen tarjontaa. Sen sijaan luonnontieteissä tarjonta on sangen vähäistä, kauppatieteessä lähes ja tekniikan alalla täysin olematonta. Järjestetystä opetuksesta pääosa on kuitenkin alempia aineopintoja, ja ylempien aineopintojen tarjonta on ollut satunnaista.

Avoim korkeakouluopetus muodostuu kahdenlaisesta opetustarjonnasta. Kymmenen korkeakoulua järjestää luento-opetusta omilla toiminta-alueillaan joko itse tai yhdessä kansalais- ja työväenopistojen tai kansanopistojen kanssa. Kesäyliopistot puolestaan huolehtivat kesäaikaisesta avoimen korkeakouluopetuksen järjestämisestä useilla paikkakunnilla. Talviaikainen opetus järjestetään useimmiten iltaisin tai viikonloppuisin, kyseessä on kuitenkin perinteisen lähiopetuksen tarjoaminen aikuisille. Toisena avoimen korkeakouluopetuksen muotona muutamat korkeakoulu ovat kehittäneet monimuoto-opetusta. Turun ja Helsingin yliopistoilla on tästä eniten kokemuksia, mutta myös muualla on toteutettu mm. radio- ja televisiokursseja.

Avoimen korkeakouluopetuksen tarjonnasta toteutetaan vuoden 1986 tietojen mukaan lähes 80 % yhteistyössä aikuisoppilaitosten kanssa. Tavoitteena ei maassamme missään vaiheessa ole ollut erillisen Avoimen Yliopiston perustaminen. Tähän ovat vaikuttaneet sekä taloudelliset että koulutuspoliittiset syyt. Erillisen oppilaitoksen perustaminen tulee kalliiksi, korkeakouluopetusta ei ole haluttu erottaa tiedeyhteisöstä ja maamme korkeakouluverkko sekä kansalais- ja työväenopistojen, kansanopistojen ja kesäyliopistojen verkosto luo mahdollisuudet alueellisesti kattavan tarjonnan aikaansaamiseen. Yhteistyössä ei myöskään ole ilmennyt mitään periaatteellisia ongelmia ja halukkuutta yhteistyön kehittämiseen on kaikilla osapuolilla. Myös kansainväliset kokemukset osoittavat toimintalinjan vallinnan perustelluiksi.

Avoimen korkeakouluopetuksen keskeisiä kysymyksiä on sen suhde korkeakoulujen perusopetukseen. Korkeakoulujen johdon ja laitosten opettajakunnan asenteista ja halukkuudesta riippuu mahdollisuus kehittää avointa korkeakouluopetusta osana laitoksen perusopetustarjontaa. Avoin korkeakouluopetus edellyttää uusien opetusmuotojen ja opiskelija-

keskeisten oppimismenetelmien kehittämistä. Tämä kehittäminen voitaisiin tehdä yhteisesti avoimen korkeakouluopetuksen ja perusopetuksen osalta. Se edellyttää heterogeenisen opiskelijajoukon tarpeiden nykyistä suurempaa huomioonottamista, laitoksen opetusresurssien käytön uudelleen arviointia ja kohdentamista sekä uusien opetusmuotojen ja -menetelmien kehittämistä ja kokeilua. Turun yliopiston päätoimisten tuntiopettajien osoittaminen niille laitoksille, joiden avoimen opetuksen tarjonta on riittävän laajaa ja pysyvää, on yksi esimerkki mahdollisista uudelleenjärjestelyistä.

Toinen keskeinen kysymys on monimuotoopetuksen kehittäminen. Avoimen korkeakouluopetuksen tekeminen todella ajasta ja paikasta riippumattomaksi edellyttää monimuotoopetuksen ja -opiskelun kehittämistä. Tarkoituksena on, että eri korkeakoulut osallistuvat tähän työhön. Monimuotoopetuksen kehittämiseen liittyy monia ongelmia. Miten turvataan keskeisimpien aineiden valtakunnallinen tarjonta? Luontevaa olisi, että samat etäopetusmateriaalit olisivat kaikkien korkeakoulujen käytössä, jotka sitten alueellisesti toteuttaisivat opetuksen. Jo toisistaan poikkeavat tutkintovaatimukset asettanevat tälle esteitä. Uuden teknologian luomien mahdollisuuksien hyväksikäyttö opetuksessa tulisi mahdollistaa, mutta se on kallista. Löytyykö tähän riittävästi varoja ja miten koordinoidaan pienen maan rajalliset resurssit kaikkien tarvitsijoiden hyödyksi.

Kolmantena ongelma-alueena voisi vielä todeta avoimen korkeakouluopetuksen resurssoinnin. Eduskunta päätti vuoden 1986 tulo- ja menoarvion hyväksymisen yhteydessä, että avoin korkeakouluopetus järjestetään muilla kuin maksullisen palvelutoiminnan määrärahoilla. Tämä tarkoittaa, että korkeakoulujen tulee osoittaa resurssit avoimen korkeakouluopetuksen kehittämiseen omista määrärahoistaan ja samalla opetus on opiskelijoille maksutonta. Avoimeen korkeakouluopetukseen on osoitettu erillisresursseja vain vähäisessä määrin, eivätkä korkeakoulut toistaiseksi ole pitäneet avoimen korkeakouluopetuksen järjestämistä erityisen keskeisenä toiminta-alueenaan. Siten toiminnan resurssointi on ollut jatkuva keskustelun aihe. Osaltaan ongelmaa voisi helpottaa, jos opiskelijoilta voitaisiin perä opiskelumaksuja, joiden tuotto voitaisiin käyttää toiminnan kehittämiseen. Tällaisen järjestelyn toteuttaminen edellyttää lainsäädännöllisten ja käytännön ongelmien ratkaisemista. Opetusministeriössä aiotaan kuitenkin jälleen kerran ryhtyä selvittämään asiaa.

Tulevaisuuden näköaloja

Valtioneuvosto teki 5.3.1987 periaatepäätöksen ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoittamisen suunnitteluperiaatteista ja 24.3.1988 periaatepäätöksen ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisestä. Molemmissa päätöksissä selkiytetään ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoittamisjärjestelmää ja jälkimmäisessä otetaan kantaa koulutuksen järjestämisvastuun jakautumiseen ja pyritään luomaan edellytyksiä sille, että aikuiskoulutusta järjestävät laitokset pystyvät nykyistä joustavammin ja tehokkaammin vastaamaan koulutuksen kysyntään ja siinä tapahtuviin muutoksiin. Taustalla on yhteiskunnallisesta rakennemuutoksesta ja työelämän nopeista muutoksista johtuvat uudet koulutusvaatimukset. Päätös koskee kaikkea ammatillista aikuiskoulutusta, siis myös korkeakoulujen järjestämää aikuiskoulutusta.

Eri tahojen vastuu ammatillisen aikuiskoulutuksen tarjonnasta

KOULUTUSMUOTO	JÄRJESTÄMISVASTUU	RAHOITUSVASTUU	VASTUU MAHDOLLI- SESTA VALTION- AVUSTA
OMA-EHTOINEN KOULUTUS	Opetusministeriö	Valtio, kotikunta ja opiskelija itse	Opetusministeriö
HENKILÖSTÖKOULUTUS	Opetusministeriö ja työnantaja	Työnantaja	Asianomainen ministeriö
TYÖLLISYYSKOULUTUS	Opetusministeriö	Valtio	Työvoimaministeriö

Kuviosta selviää päätökseen sisältyvät kannanotot koulutuksen järjestämis- ja rahoitusvastuusta sekä mahdollisesta valtionavusta. Korkeakoulujen osalta lähinnä avoin korkeakouluopetus on omaehtoista koulutusta, ammatillinen täydennyskoulutus on pääosin henkilöstökoulutuksen luokkaan kuuluvaa ja korkeakoulut järjestävät myös työllisyyskoulutusta. Rajat eivät kuitenkaan kulje näiden eri koulutusmuotojen välissä, vaan avoin korkeakouluopetus voi joissain tapauksissa olla jopa henkilöstökoulutusta, eivätkä läheskään kaikki ammatilliset kurssit ja ohjelmat ole henkilöstökoulutusta.

Maaliskuussa 1988 tehty valtioneuvoston periaatepäätös sisältää seuraavat korkeakoulujen täydennyskoulutusta koskevat kohdat:

— Korkeakoulujen avointa korkeakouluopetusta laajennetaan ja monipuolistetaan valtakunnallisena järjestelmänä siten, että opetusta on tarjolla maan kaikissa osissa ja eri koulutusaloilla ja että aikuisilla on todellinen mahdollisuus siirtyä suorittamaan korkeakoulututkintoa 60 opintoviikon suorittamisen jälkeen. Kesäyliopistoja kehitetään muun muassa osana aikuiskoulutusjärjestelmää. Niinikään käytetään hyväksi kansanopistojen sekä kansalais- ja työväenopistojen tarjoamia mahdollisuuksia.

— Korkeakoulujen maksullisena palvelutoimintana järjestämää täydennyskoulutusta laajennetaan. Erityisesti kehitetään nykyistä pidempiä täydennyskoulutusohjelmia kunkin korkeakoulun omalla erityisalalla.

— Korkeakoulujen yrityspalvelutoimintaa laajennetaan ottaen huomioon myös aluepoliittiset perusteet. Niihin voidaan sisällyttää myös koulutuspalveluja.

— Työvoimahallinto tilaa kustannuksellaan työllisyyskoulutuksen korkeakouluilta ja muilta koulutuksen järjestäjiltä. Uudistus toteutetaan korkeakouluissa 1989.

— Korkeakoulujen työllisyyskoulutusta kehitetään nykyistä selvemmin kokeilu- ja kehittämistoimintana ja siihen sisällytetään myös tutkimuspalveluja.

— Aikuiskoulutukseen suuntautuvaa tutkimusta ja alan tieteellistä koulutusta tehostetaan aikuiskoulutusneuvoston vuonna 1987 valmisteleman aikuiskoulutuksen tutkimuspoliittisen ohjelman pohjalta. Tukea ohjataan nykyistä enemmän aikuiskoulutuksen perusteita ja kehittämistä koskevaan monitieteiseen ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Lisäksi pyritään yhdessä korkeakoulujen kanssa tehostamaan kasvatustieteiden tiedekuntien ja osastojen ammatilliseen aikuiskoulutukseen, korkeakoulujen järjestämään täydennyskoulutukseen ja avoimeen korkeakouluopetukseen suuntautuvaa tutkimustoimintaa.

— Aikuiskoulutuksen menetelmiä sekä erityisesti monimuoto-opetuksessa tarvittavia opiskelijakeskeisiä työtapoja ja oppimateriaaleja kehitetään. Etäopetusta tehostetaan.

Päätökseen sisältyy lisäksi kannanotot aikuisopiskelijoiden opintotuen kehittämisestä, tilastointijärjestelmän kehittämisestä, tieto- ja neuvontapalvelun luomisesta, aikuiskoulutusta järjestävien laitosten yhteistoiminnan tehostamisesta ja seurantar ryhmän perustamisesta. Päätökseen liittyy laaja perustelumuistio, joka sisältää myös rahoitussuunnitelman vuodelle 1989. Rahoituksesta päätetään lopullisesti vuoden 1989 valtion tulo- ja menoarvion valmistelu yhteydessä.

Mitä päätös sitten merkitsee korkeakoulujen täydennyskoulutustoiminnalle? Lähinnä kysy-

myksessä on nykyisen toiminnan perusteiden vahvistaminen ja toiminnan laajentaminen ja monipuolistaminen, koska korkeakoulujen täydennyskoulutustoimintaa on jo vuodesta 1986 toteutettu niiden rahoitusperiaatteiden mukaan, jotka päätöksessä esitetään. Avoimen korkeakouluopetuksen ja ammatillisen täydennyskoulutuksen kannalta perustelumuistion rahoitussuunnitelma tuo olennaisen parannuksen toimintaedellytyksiin. Monimuoto-opetuksen kehittäminen saadaan myös alkuun nykyistä huomattavasti merkittävämmässä laajuudessa.

Suurempi muutos on vuonna 1989 siirtymisen korkeakoulujen työllisyyskoulutuksessa järjestelmään, jossa työvoimaviranomaiset ostavat työllisyyskoulutuspalvelut korkeakouluilta. Tarkoituksena on korostaa koulutuksen merkitystä työvoimapolitiittisena toimenpiteenä, lisätä koulutuksen joustavuutta ja tehokkuutta sekä paikallista asiantuntemusta ja vähentää keskushallinnon byrokratiaa. Käytännössä työvoimapiirit tulevat ensi vuoden alusta lähtien ostamaan koulutuspalvelut. Akateemisten töttömiä osalta tulisi samalla saada toteuttaa mahdollisuus töttömillä. Merkittävä on myös periaatepäätöksen kanta siitä, että korkeakoulujen työllisyyskoulutusta kehitetään kokeilu- ja kehittämistoimintana ja siihen sisällytetään tutkimuspalveluja. Tämän toteuttaminen asettaa suuret vaatimukset niin työvoimahallinnolle kuin korkeakoulujenkin suunnittelijoille.

Täydennyskoulutuksen kehittämisisorganisaatio

Opetusministeriö asetti jo vuonna 1983 korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittämisprojektin. Projektilla on jatkoryhmä, jonka tehtäväksiänto ja kokoonpano uusittiin tämän vuoden alussa. Johtoryhmä asetti jaoston kehittämään erityisesti avointa korkeakouluopetusta. Johtoryhmässä ja jaostossa on edustajia eri korkeakouluista, opetusministeriöstä, Suomen kesäyliopistot ry:stä ja Oy Yleisradio Ab:stä. Johtoryhmän määräaika on vuoden 1989 loppuun. Kuluvan vuoden tehtäviä ovat monimuoto-opetuksen kehittäminen, yhteistyökysymykset, tutkimustoiminnan tehostaminen, täydennyskoulutuksen rahoitusjärjestelmän toimivuuden arviointi, voimavarojen tarpeen arviointi, avoimen korkeakouluopetuksen maksukysymys sekä kansainvälisen kehityksen seuraaminen.

Opetusministeriön keväällä 1987 asettama Kesäyliopistotoimikunta on saanut työnsä päätökseen. Mietintö luovutettiin toukokuun

Täydennyskoulutus - puskuri työn ja tieteen välissä

Parjanen, Matti 1988. *Täydennyskoulutus — puskuri työn ja tieteen välissä*. Aikuiskasvatus 8,2, 18—22. — Artikkelissa käsitellään korkeakoulujen täydennyskoulutuksen suhdetta työelämään akateemisen koulutuksen ja tutkimustoiminnan puseruksissa. Täydennyskoulutuksen tulisi ottaa suunnitelmissaan huomioon ne sosiaaliset ilmiöt, jotka työn maailmassa kunakin ajankohtana on havaittavissa. Täydennyskoulutus osaa seurata työuralla menestyvien koulutustarpeita, mutta monet muut työelämän tutkijoiden käyttämät tyypologiat ovat vieraita koulutussuunnittelijoille. Myös korkeakoulu- ja tiedepoliittisten koulukuntien suhtautumista korkeasteen täydennyskoulutuksen lajeihin esitellään.

Artikkelissa käsitellään täydennyskoulutusta nimenomaan työ- ja koulutusinstituutioiden välissä toimivana koulutusmuotona. Tällöin on kyseessä erityisesti korkea-asteen täydennyskoulutus. Koska tällaista koulutusta annetaan korkeakouluihin kuuluvissa täydennyskoulutuskeskuksissa, nousee erääksi ongelmaksi aina täydennyskoulutuksen, avoimen korkeakoulun, työllisyyskoulutuksen ja erilaisen konsultoinnin suhde muuhun korkeakoulutukseen ja erityisesti tieteeseen. Sopuisa rinnakkaiselo järkkyy aina silloin, kun nämä korkeakoulun ekstensiotehtävät asetetaan kilpailemaan rahasta, tiloista tai ajasta traditionaalisen perus- ja jatkokoulutuksen tai tieteellisen tutkimustoiminnan kanssa.

Työelämän monisärmäiset haasteet

Koulutuksen, erityisesti täydennyskoulutuksen mahdollisuuksia vaikuttaa työelämän suuriin rakennemuutoksiin korostetaan toistuvasti. Ns. työllisyyskoulutus on kohdannut ristiriitaista suhtautumista sekä täydennyskoulutusorganisaatioiden, koulutettavien että myös elinkeinoelämän piirissä. Työllisyyskoulutuksen kaltaisella koulutusinstituutiolla on taipumus jäykistyä paikoilleen, vaikka itse työelämä antaisikin aihetta uudistumiseen. Jos valtioneuvoston periaatepäätöksellä käsite ”työllisyyskoulutus”

(sivulta 17)

alussa. Mietintöön sisältyy laaja katsaus kesäyliopistojen toimintaan ja tulevaisuuden kehittämisen näkymiin sekä ehdotus valtioneuvoston kesäyliopistojen valtionavusta antaman päätöksen uusimiseksi että esitys kesäyliopistojen valtionavusta vuodelle 1990. Toimikunnan ehdotukset esitetään toteutettavaksi vuonna 1990.

Lopuksi

Olen edellä pyrkinyt antamaan yleiskuvan korkeakoulujen täydennyskoulutuksen tämänhet-

kisestä tilanteesta ja ongelmista opetusministeriöstä nähtynä. Lopuksi haluaisin korostaa kahta asiaa: aikuiskoulutukseen suuntautuvan tutkimuksen tärkeyttä ja kansainvälisen kehityksen seuraamista ja muualla saatujen kokemusten soveltamista Suomen oloihin. Kuten valtioneuvoston periaatepäätöksessäänkin todetaan, on tavoitteena aikuiskoulutuksen tutkimuksen tehostaminen korkeakouluissa. Tässä työssä tarvitaan nyt tutkijoiden aktiivisuutta, esityksiä tutkimus- ja kokeiluprojekteiksi ja toimenpiteitä tieteellisen jatkokoulutuksen tehostamiseksi.

haudataankin, itse ilmiö jäänee ongelmiseen henkiin.

Myös täydennyskoulutuksen taustalta on helppo löytää nykyistä kaksinaapaista jaottelua menestyviin A-ihmisiin ja ei-menestyviin B-ihmisiin. Eräät sosiaalipoliittikan tutkijat ovat ryhtyneet vastustamaan tätä yksinkertaistettua ja poliittisen demagogista mallia esittämällä työtömyystutkimuksista saaduista tuloksista monisärmäisempiä johtopäätöksiä.

Täydennyskoulutuksen suunnittelijoiden ei pidä kulkea etsimässä työelämän tayloristisia koulutustarpeita tuntematta niitä sosiaalisia ilmiöitä, joita tällä hetkellä työn maailmassa on havaittavissa. Seuraavalla lyhyellä ja karkeistettulla typologisoinnilla haluan kysyä, onko suomalainen täydennyskoulutus osannut ottaa nimenomaan työelämän todellisten ihmisryhmien tarpeet ja näiden ryhmien intressien riskiriitaisuudet huomioon koulutussuunnittelussaan.

Vähätalon (1988, 13) käyttämää typologisointia soveltaen voidaan työelämästä löytää seuraavat ryhmät erilaisine elämäntapoineen ja toimintamalleineen:

1. Menestyjät

Heihin ei työttömyys juuri koskaan kohdistu. Ongelmana heillä on pikemminkin työn ylitarttontaa (14—16 tunnin työpäivät). Menestyjien hallitsevaa ideologiamallia voidaan luonnehtia monessa suhteessa dynaamisesti konservatiiviseksi tai uusoikeistolais-uusliberalistiseksi.

2. Selviytyjät

He karsiutuvat joskus tilapäisesti työstä, koulutuksesta ja muista sosiaalisista yhteisöistä. Työtehtävät ovat tayloristisia, pitkälle alistettuja, ositettuja ja vain vähän harjaannusta vaativia. Ryhmällä ei ole kovin voimakasta työhön samaistumista tai työmotivaatiota. Selviytyjien reformistinen ideologiamalli hyväksyy myös pääosin liike-elämän keskeiset päämäärät, mutta haluaa säädellä eräitä sen keinoja.

3. Syrjäytyjät

Heitä työelämä ei hyödynnä kuin satunnaisesti, ja heille on tyypillistä pitkäaikainen ja toistuva työttömyys. Viranomaisten ohjailu- ja kontrollipyrkimykset kohdistuvat usein juuri tähän ryhmään. Syrjäytyneiden kohdalla voidaan puhua mm. vetäytymisen ja joskus häiriköitymisen yksilökohtaisista toimintamalleista.

4. Vaihtoehtojen etsijät

He kehittävät aktiivisesti uusia työn ja yhteiskunnallisten suhteiden muotoja. He ovat vapaaehtoisesti jättäytyneet syrjään, kun syrjäytyneet ovat sitä pakosta. Työn organisaation ta-

voitteena on mm. pienryhmämuotoisuus, itsensä toteutus, ekologinen harmonia ja paremmat sosiaalis-yhteiskunnalliset suhteet. Omasa toimintaideologiassaan vaihtoehtojen etsijät kysyvät, eikö työ olisi sopeutettava ihmisen ja luonnon ehtoihin eikä päinvastoin.

Ilmeisesti vuoden 1989 alusta voimaan astuva, valtioneuvoston periaatepäätökseen pohjautuva aikuiskoulutuksen järjestelmä perustuu enimmäkseen kysynnän ja tarjonnan varassa toimivaan markkinamekanismiin. Voidaan kysyä, miten täydennyskoulutus ja työllisyyskoulutus on ottanut huomioon edellä mainittujen ryhmien erityistarpeet; osataanko koulutussuunnittelussa mieltää niissä vallitsevat elämäntavat ja toimintamallit. Tällä hetkellä em. ryhmistä "menestyjät" ovat korkeakoulujen täydennyskoulutuksen suosikkeja. Heidän kohdallaan koulutuksen tuottavuuden mittarin elohopea hypähtää aina korkeisiin lukemiin.

Olisi myös kiinnostavaa tutkia, miten eräät akateemiset henkilö- ja ammattiryhmät osallistuvat täydennyskoulutukseen. Miten esim. Häyrysen (1985) akateemisten urien pitkittäistutkimuksessa esiintyvien "eminenttien" eli kulttuurivaikuttajien joukossa ollaan kiinnostuneita täydennyskoulutuksesta. Olisiko ehkä suuriakin eroja Häyrysen käyttämien Hollandin tunnettujen intressityyppien välillä? Ehkäpä "yrittävä", "teknis-käytännöllinen" tai "mukautuva" tyyppi istuu useammin täydennyskoulun penkillä kuin "tutkiva", "sosiaalinen" tai "taiteellinen". Tai miten Hirsjärven ja Remeksen (1986) koulutusta ja tietoyhteiskuntaa koskevassa tutkimuksessa esiintyvät "optimistit" ja "pessimistit" suhtautuvat itsensä kouluttamiseen? Puuttuvatko viimeksi mainitut täydennyskoulutuskursseilta kokonaan, koska pessimistisessä tulevaisuudenkuvassa koulutukseen investoiminen on ehkä turhaa.

Edellä mainittujen typologioiden esittelyllä haluan ilmaista, että tavanomaiset selvitystyyppiset tutkimukset kertovat yleensä vain täydennyskoulutettavien sukupuoli-, ikä-, koulutus-, ammatti- ja paikkakuntarakenteen yksinkertaisista eroista. Niiden lisäksi on siis löydettävissä paljon muitakin koulutussuunnittelun kannalta kiinnostavia ja hyödyllisiä luokitteluja.

Samana kysymyksen voisi esittää yhtä lailla työelämässä viime vuosina valtaa pitäneille työmarkkinajärjestöille. Antikainen (1987, 96) on "spekuloinut" erilaisten ohjauksen muotojen muutoksia koulutusjärjestelmässämme 1970-luvulla ja lähitulevaisuudessa. Hän päätyy arvioinnissaan siihen, että työmarkkinajärjestöt ovat aikuiskoulutuksessa lisäämässä tuntuvasti aktiivisuuttaan ja valtaansa, eli *korporatismi* vain entisestään vahvistuu. Vuonna 1988 eläm-

me kuitenkin kiinnostavaa aikaa seurattessamme (sisältä tai ulkoa) korporatismiin kamppailua muiden ohjausmuotojen joukossa. Juuri tällä hetkellä vaikuttaa siltä, että entinen vahva keskus-korporatisti SAK on kokemassa asemassaan ehkäpä ratkaiseviakin muutoksia. Myös työnantajapuolella on omat ongelmansa suhteessa puoluepoliittisiin ohjauksen muotoihin.

Eräs mahdollisuus korporatismiin vahvistamiseen em. palkkapoliittisista ongelmista huolimatta olisi *koulutusrahastojen* perustaminen. Valtioneuvoston periaatepäätös aikuiskoulutuksen kehittämiseksi tekee asetelman sellaiseksi, että aikuiskoulutuksen organisaatiot ovat vaativana osapuolena valtiovaltaa kohtaan. Koulutusrahastojen kohdalla kuitenkin ne joutuvat seuraamaan sivusta, syntyykö työmarkkinaosapuolten välillä minkäänlaisia sopimuksia. On täysin selvää, että aikuiskoulutusorganisaatiot täydennyskoulutuskeskuksineen asettuvat tässä mahdollisessa eturistiriidassa kernaammin henkilöstöosapuolen vaatimusten taakse. Koulutusrahastot ovat todellakin jotain uutta ja konkreettisen merkittävää suomalaisessa työelämän koulutuksessa. Suunnitellut koulutusmallit saavat aikaan eloa sekä uusissa ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa että korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskuksissa. Kiinnostus on sekä taloudellista että pedagogista.

Suomi on yksi puhdaspiirteisimpiä protestanttisen puritaanisen työn ihailun maita. Tällöin yksilöt kokevat työn menetyksen tavallisesti katastrofaalisena. Toinen suomalaisen ihailun ja arvostuksen kohde on tietenkin koulutus. Voisiko koulutus instituutiona sittenkin korvata työn? Onko vapaaehtoisessa aikuiskoulutuksessa mukana olevalla mahdollisuus korvata menetetty työnsä koulutuksella silti kadottamatta yhteiskunnallista statustaan? Yhä useammat ovat vastanneet tähän ongelmaan kääntämällä suomalaisten korkeakoulusuunnittelijoiden rakentamat karriääririkkaat ylösalaisin: ensin työ, sitten koulutus. Korkeakoulujen opettajat eivät ole vielä heränneet huomaamaan ilmiötä, josta ruotsalaiset tutkijat käyttävät käsitettä *adultification of higher education* (Abrahamsson 1986). Myös suomalaisten korkeakoulujen peruskoulutus on täyttymässä kokeneista ja motivoituneista aikuisopiskelijoista. Ongelma räjähtää akateemisten traditionalistien käsiin, ellei aivointa korkeakoulua pian kutsuta apuun säätelemään erilaisia ”ylioppilastulvia ja -sumia”.

Koulukunnat painostavat

Tiettyä skeptisyyttä esiintyy kasvatus- ja koulutustieteiden vaikutuksista koulutuksen karuun

todellisuuteen. Ehkäpä sittenkin teorioita osataan soveltaa kentällä. Esimerkiksi kolme vuotta sitten kirjoitin tässä lehdessä (3/85) täydennyskoulutuksen tavaraesteettisistä houkutuksista toteamalla mm. muutamalla rivillä, ettei tavarakulttuurille usein ominaista ”seksuaalista lumetta” ole helppo löytää suomalaisesta täydennyskoulutuksesta. Kuitenkin mainitsin eräiden hotellien taidokkaasti sijoittavan koulutustiloihinsa samanaikaisesti sekä nais- että miesvaltaisia kursseja, jolloin näin toteutetulla koulutuksella voidaan saada aikaan mielymyksen tunteita herättäviä piilorakenteisia vaikutuksia. Teoretisointi herätti iltapäivälehtien kiinnostuksen siinä määrin, että sain moitteita käytännön aikuiskoulutuksen etulinjojen kenttävertijoilta. Tällaisista asioista kirjoittaminen kuulemma aiheuttaa hotelliseminaarien järjestäjille ja yleensäkin aikuiskouluttajille rekrytointivaikeuksia, jos kurssilaiten aviopuolisoiden epäilyt tällä tavoin herätellään.

Ehkäpä tällaiset reaktiot saavat myös koulutustieteilijät uskomaan, että aikuisten koulutukseen liittyy paljon muitakin *funktioita* kuin koulutuksen puhdas sisältö, sen ”objektiivinen funktio”. Haugin (1982, 214) funktionaalista terminologiaa voitaisiinkin soveltaa siten, että edellä kuvatun kaltaisissa ”odottamattomissa” koulutuksen tehtävissä käytettäisiinkin käsitettä *täydennyskoulutuksen piilofunktioyhteys*. Ortodoksiset sievistelijät saisivat kutsua niitä ”dysfunktioiksi”, haitallisiksi seurauksiksi.

Eräs keino kuvata korkea-asteen täydennyskoulutuksen ja tieteen välisiä suhteita on eritellä tieteen ja korkeakoulutuksen tulevaisuutta pohtivien *ajatussuuntien tai koulukuntien suhtautumista aikuisten kouluttamiseen*. Oheisessa taulukossa Panhelainen (1988) on lyhyesti kuvannut koulukuntien ja kolmen täydennyskoulutusmuodon välisiä suhteita. Uustraditionismilla tarkoitetaan tässä tieteen ja korkeakoulutuksen autonomiaa ja kompetenssia korostavaa koulukuntaa, jonka edustajia Suomessa löytyy eniten humanistien ja yhteiskuntatieteilijöiden keskuudessa. Kulttuurivallankumouksellisilla tarkoitetaan eräänlaisia ”tuhon profettoja”, jotka ennustavat maailman rauhan järkkyvän ja ihmiskunnan olevan ekokatastrofin partaalla; vain tiede ja tieteellinen universalistikoulutus voi kehityksen katkaista. Utilitaristinen koulukunta puolestaan on lähtökohdiltaan kehitysoptimistinen ja katsoo OECD:läiseen ajatteluun perustuen, että tulevaisuuden on pohjaututtava nykyistä selkeämmin korkeakoulu- ja tiedepoliittiselle suunnittelulle.

Korkeakoulu- ja tiede- poliittiset koulukunnat	Korkea-asteen täydennyskoulutuksen lajit		
	Avoin korkeakoulu	Lyhytkestoinen täydennyskoulutus	Täydennyskoulutuksen pitkät ohjelmat
Uustraditiona- lismi	Ei kuulu yliopiston välttämättömiin perustehtäviin	Ei kuulu lainkaan yliopistolle, sal- littua ainoastaan esim. varojen ke- räämiseksi perus- tutkimukseen	Ei kuulu yliopiston tehtäviin
Kulttuurivallan- kumoukselliset	Tietyiltä osin kannatetta- vaa, tieteellistä eloonjäämisoppia kansalle	Tuomittavaa, ei kuulu yliopistolle	Tietyiltä osin perusteltua, ei ammatti-, vaan tutki- muskeskeisesti
Utili- tarismi	Kannatettavaa kohtuul- lisesti (a) koulutusreservien hyödyntämiseksi (b) tasa-arvon nimissä	Tietyiltä osin tarpeen jatkuvasti	Välttämätöntä, uusin tieteellinen tieto ammattillisten muutosten tueksi

Tämä taulukko siis osoittaa, miten jonkun tie-
de- ja korkeakoulupoliittisen ajattelun domi-
nanssi tiettyssä korkeakoulussa, tiedekunnassa,
koulutusallalla tai tietynä aikana heijastuu
myös korkea-asteen täydennyskoulutukseen.
Pelkästään tämän syy-yhteyden tiedostaminen
auttaa selviytymään niistä organisatorisista, ta-
loudellisista ja asenteellisista ongelmista, joita
syntyy tieteen ja työelämän keskinäisestä hyö-
dyntämisestä täydennyskoulutuksessa. Olen
vakuuttunut siitä, että suomalainen täydennys-
koulutus joutuu vielä pitkän aikaa olemaan
puserruksissa uusklassisen ja teknokraattisen
korkeakoulumallin välissä. Olen todennut ai-
kaisemmin, että tällä hetkellä parhain arvola-
taus on sellaisella mallilla, jossa sekä teoreet-
tinen näkemys on korostunut että suhde työ-
elämään on kiinteä. Tätä tyyppiä voidaan kut-
sua "polytekniseksi" (Parjanen 1985, 42—45).

Aikuiskasvatus (ammattikasvatuksen ohel-
la) on aina ollut lapsipuolen asemassa kasva-
tustieteellisessä tutkimustoiminnan määrässä
ja taloudellisessa tukemisessa. Niinpä onkin
toiveita herättävää — toivottavasti ei taas ker-
ran turhia — nähdä ammatillisen aikuiskoulu-
tuksen kehittämistä hallituksen 24.3.1988 an-
taman periaatepäätöksen sisältävän eksplisiiti-
sesti aikuiskoulutuksen erääksi työväliseksi

tutkimustoiminnan, omaehtoisen koulutuksen,
henkilöstökoulutuksen ja työllisyyskoulutuk-
sen rinnalla. Nyt olisi korkea aika panostaa
taloudellisesti myös syvällisempään teoriapai-
notteiseen tieteelliseen tutkimukseen. Valitetta-
vasti alle kolmen vuoden tutkimusprojekteilla
ei ehdiä porautua kovinkaan syvälle aikuis-
kasvatuksen todellisiin ongelmiin.

Olen omassa tutkimushankkeissani havain-
nut, miten pitkäkestoista onkaan sellainen tut-
kimus, joka haluaisi antaa vastauksia esimer-
kiksi siihen, millaisia piilorakenteita ammatil-
lisessa täydennyskoulutuksessa lymyää kaiken
kauniin tavaraestetiikan ja esineellistymisen
suojissa (Parjanen 1985). Olen myös kysynyt,
onko avoimessa korkeakoulussa opiskelussa
perimmäisenä motiivina sittenkin jokin muu
kuin yleensä kyselytutkimuksessa esiintullut
syy: ammatillinen hyötytarkoitus, itsensä kehit-
täminen tai sosiaalinen yhdessäolo ja viihtymi-
nen. Omassa tutkimusprojektissani (Parjanen
1988) olen halunnut tutkia, soveltuuko R. Col-
linsin *eksklusiivisuutta ja statusryhmiä koske-
va kvalifikaatioteoria* avoimen korkeakoulun
opiskelijoiden motiivien analysointiin. Alusta-
vat tutkimustulokset antavat aihetta havaintoi-
hin, joiden mukaan tavanomaisella postitukse-
lyllä saadut tulokset aikuisopiskelun motiiveis-

ta päätyvät edellä mainittuihin "tavanomaisiin" syihin. Statusopiskelun korostaminen ja eksklusiivisuus (halu luoda opiskelun avulla sosiaalista etäisyyttä lähiympäristöön, erityisesti työtovereihin) on eroteltavissa tutkimusaineistossa vain vähäisesti. Sen sijaan kvalitatiivisilla menetelmillä (teemahaastattelulla) kerätystä aineistossa tätä ilmiötä esiintyy selkeämmin.

Kolmantena esimerkkinä mutkikkaista ja pitkäjänteisistä tutkimusaiheista mainitsen *aikuiskoulutuksen legitimaation* analysoinnin. Kansansivistystyön, ammatillisen aikuiskoulutuksen (täydennyskoulutuksen) ja avoimen korkeakoulun asema koulutus- ja työinstituutiossa on riippunut paljonkin näiden koulutusmuotojen sosiaalisen, juridisen ja hallinnollisen legitimoinnin kehityksestä. Legitimaation tutkimisen tekee kiinnostavaksi nimenomaan sen selvä riippuvuus yhteiskunnallisista ja kulttuurisista ympäristötekijöistä.

Haluan kuitenkin korostaa, että lukuisien uusien ja ennen tutkittomien aikuiskasvatuksen alueiden lisäksi riittää syvällistä teoreettista ja empiiristä tutkimista vielä entisissäänkin aiheissa.

Täydennyskoulutuskeskusten arkipäivä osoittaa, että on vaikeata nojata toimintansa korkeakoulun tieteellisten laitosten aktiviteettiin ja korkeakoulun opettajiin ja samanaikaisesti ottaa huomioon taloudellisiin realiteetteihin perustuvat koulutuksen tilaajat ja heidän enemmän tai vähemmän pitkäjänteiset koulutustarpeensa. Tämän riippuvuuden ristiriitaisuuteen sopinee analogiaksi Allardtin analyysi taloudellisesta, sosiaalisesta ja poliittisesta Suomesta Itä- ja Länsi-Euroopan välissä. Hän toteaa, miten välimaastossa sijaitseva alue on yleensä periferia, joka on riippuvainen keskuksesta. Hänen kehitysmallinsa mukaan Suomi ei ole kuitenkaan vain tällainen periferia, vaan se on myös *puskuriperiferia*, jolla on riippuvuustaan huolimatta suurempia mahdollisuuksia oma-aloitteisuuteen ja itsenäiseen elämään kuin pelkässä yksipuolisessa riippuvuusasemassa. Korkeakoulujen täydennyskoulutus-

keskukset ovat kuten tämän kehitysmallin Suomi. Myös tieteen ja työelämän välissä toimivalle täydennyskoulutukselle sopii Allardtin lohdullinen ja innostava kehoitus ristiriitoja pelkäävälle Suomelle: "Asemamme vaatiikin jatkuvaa oma-aloitteisuutta ja sen edellytysten pohdintaa. Virtaisissa paikoissa on perinteisesti yksi tärkeä neuvo: Soutakaal!" (Allardt 1982, 31).

Lähteet

- Abrahamsson, K. 1986. Adult participation in Swedish higher education. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Allardt, E. 1982. Suomi Itä- ja Länsi-Euroopan välissä. Teoksessa pankkitoiminta ja talouspolitiikka, Mika Tiivola 60. Helsinki: Frenckell Printing Works.
- Antikainen, A. 1987. Koulutusjärjestelmän muutos ja koulutushallinto. *Aikuiskasvatus* 7, 3, 92—99.
- Haug, W. F. 1982. Mainonta ja kulutus. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. 1986. Voidaanko tulevaisuuteen vaikuttaa? Koulutus ja tietoyhteiskunta - tutkimuksen osaraportti. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 1.
- Häyrynen, Y-P. Academic Careers Study 1965—83: Account of Life Course. Teoksessa Mäkinen, R. & Panhelainen, M. & Parjanen, M., Recent Finnish Research on Higher Education 1985. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 364.
- Panhelainen, M. 1988. Yliopiston ja täydennyskoulutuksen vaihtoehtoisista tulevaisuuksista. Alustus Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskusten korkeakoulupedagogisessa opintopiirissä 21.3.1988.
- Parjanen, M. 1985. Myytit ja täydennyskoulutus. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti n:o 36.
- Parjanen, M. 1988. Eksklusiivisuus aikuisopiskelussa. Teoksessa Panhelainen, M. (toim.), Akateemiset korkeakoulutuksessa ja työelämässä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä, 20. Painossa.
- Vähätalo, K. 1988. Joukkotyöttömyys ja yhteiskunnallinen osallistuminen. *Yliopisto* 8, 12—14.

Yliopiston asema ammatillisessa täydennyskoulutuksessa

Hämäläinen, Kauko 1988. *Yliopiston asema ammatillisessa täydennyskoulutuksessa*. Aikuiskasvatus 8, 2, 23—26. — Artikkelissa tarkastellaan yliopistollisen täydennyskoulutuksen tilaa tällä hetkellä. Yliopiston rooli on selvä muodollisen pätevyyden antavassa koulutuksessa. Pitkäkestoinen koulutus, joka tähtää ammattitaidon syvälliseen kehittämiseen sekä organisaatioiden kehittämisprojektit ovat myös yleisiä täydennyskoulutuskeskusten toimintakuvassa. Sen sijaan ammattitaitoa ylläpitävät lyhytkurssit on alue, jossa yliopistojen rooli on epäselvä. Täydennyskoulutuksen kehittämisessä yliopistojen vahvuus on tutkimukseen pohjautuva uusi tieto. Koulutussuunnittelussa tulisiikin teorian ja käytännön kohdata. Työyhteisökohtaisuus ja kansainvälistyminen ovat myös selvästi nähtävissä olevia kehityssuuntauksia. Kun nopea määrällinen kasvu todennäköisesti pysähtyy lähivuosina, on mielenkiintoista nähdä, mikä asema ja merkitys yliopistoilla tulee olemaan täydennyskoulutuksen kentässä. Toivottavasti keskuksat pysyvät dynaamisina, jatkuvasti uusiutuvina.

Yliopistojen toiminta on laajentunut olennaisesti viimeisten kymmenen vuoden aikana. Perusopetuksen ja tutkimuksen ohella on yhä merkittävimmäksi tulleet täydennys- ja työllisyyskoulutus, avoin korkeakoulu, erilaiset kehittämisprojektit, tilaustutkimukset ja kansainvälinen yhteistyö.

Yliopiston rooli täydennyskoulutuksen antajana on periaatteessa selkeä. Tehtävänä on antaa täydennyskoulutusta niille, jotka ovat suorittaneet perustutkintonsa yliopistossa. Koulutukseen voivat yleensä osallistua myös muut henkilöt, jotka tarvitsevat työnsä puolesta korkeakoulutasoista opetusta.

Yliopistojen tutkijat ja kouluttajat ovat jo perinteisesti olleet aktiivisia kouluttajia. Kesäyliopistojen lisäksi sekä yksityiset että julkiset aikuiskoulutusorganisaatiot ovat käyttäneet heidän palvelujaan. Vasta viimeisten kymmenen vuoden aikana on yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten oma verkosto laajentunut jokaiseen korkeakouluun. Monilla korkeakouluilla on vieläpä useita toimipisteitä.

Mitä uutta ovat täydennyskoulutuskeskukset sitten tuoneet mukanaan? Niiden toimintaa ovat julkisuudessa arvostelleet monet asian tuntijat, mm. Virkkunen ja Toikka (1982) tässä lehdessä ja Parjanen (1986). Seuraavassa tarkastellaan yliopiston osuutta ammatillisessa täydennyskoulutuksessa. Esimerkiksi avoin korkeakoulu ja työllisyyskoulutus jäävät tarkastelun ulkopuolelle. Kokonaiskuvan keskustusten toiminnasta ja niitä koskevan keskustelun tasosta saa Korkeakoulutiedon teemanumerosta (1987).

Täydennyskoulutuksen kohteita

Yliopistollisen tutkinnon edellyttämässä tehtävissä toimivia kouluttavat monet yliopistojen ulkopuoliset tahot. Esimerkiksi insinööreillä ja ekonomeilla on omat vakiintuneet kaupallisin periaattein toimivat koulutusorganisaationsa. Lääkärien ja lakimiesten ammattijärjestöt tarjoavat jäsenilleen korkeatasoista koulutusta. Näillä aloilla on korkeakoulujen ja ulkopuolisten yritysten työnjako ainakin jossain määrin vakiintunut. Myös monet julkisen hallinnon organisaatiot tarjoavat koulutusta, kuten valtion tietokonekeskus, työterveyslaitos ja valtion keskusvirastot sekä Kaupunki- ja kunnallisopistot.

Yliopiston tehtäviä tarkasteltaessa voidaan täydennyskoulutustarjonta ryhmitellä neljään pääluokkaan. Seuraavassa kuvataan näitä lyhyesti.

1. Henkilöiden *ammattillisten tietojen, taitojen ja toiminnan ajantasalla pitäminen ja niiden kehittäminen*. Tämä perinteinen kohdealue sisältää sekä lyhyitä koulustilaisuuksia että pitkäkestoisia koulutusohjelmia. Tyypillistä on ns. uuden tiedon siirtäminen hyvän pohjakoulutuksen omaaville ammattinsa taitaville henkilöille.

2. *Toiminnallisen pätevyyden antava pitkäkestoinen koulutus*. Tähän ryhmään kuuluu sellainen koulutus, joka tähtää ammattitaidon syvälliseen kehittämiseen, mutta ei johda varsinaiseen yliopistolliseen tutkintoon. Esimerkkeinä voidaan mainita terapiakoulutukset, työnohjaajakoulutus, psykologian erikoistumis-

opinnot sekä johtamistaidolliset kurssit.

3. *Muodollisen pätevyden antava koulutus.* Tällaisia esimerkkejä on erityisesti opetusala-lla, kuten tietotekniikan 15 opintoviikon kokonaisuus sekä erityisopettajien, luokanopettajien ja opinto-ohjaajien poikkeuskoulutukset.

4. *Organisaation kehittämiprojektit,* joissa alan tutkija toimii toimintatutkimuksen periaatteiden mukaan. Tällöin kouluttaja ja yhteistyössä olevan organisaation jäsenet ratkovat kehittämisiongelmiä ja luovat uusia ratkaisuja pitkäaikaisen yhteistyön avulla. Toimintatutkimuksessa kouluttajan ja konsultin roolit lähestyvät toisiaan.

Yliopiston rooli on selvä ja kiistaton kolmanteen ryhmään kuuluvassa koulutuksessa. Toiseen ryhmään kuuluvien pitkäkestoisten koulutusohjelmien määrä on vuosien mittaan kasvanut. Esimerkiksi kauppar korkeakoululla on tällä alueella jo vankat perinteet. Muutkin koulutusorganisaatiot ovat lisänneet pitkäkestoisten koulutusohjelmien tarjontaa.

Ensimmäiseen ryhmään kuuluva lyhytkurssi-toiminta on valtakunnallisesti sekavin alue. Yliopistokin tarjoavat vuosittain useita satoja 1—5 päivän mittaisia koulutustilaisuuksia, jotka eivät poikkea paljoakaan kesäyliopistojen tai eri järjestöjen tarjonnasta. Professorin kutsuminen puhumaan ajankohtaisesta koulutusteemasta ei välttämättä edellytä yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten asiantuntemuksen hyväksikäyttöä.

Lyhytkurssien osalta työnjako voisi olla se, että yliopistot keskittyisivät entistä enemmän kokeilemaan, uutta etsivään koulutukseen. Esimerkiksi tietotekniikan osalta yliopisto voisi kehittää uutta perustutkimukseen pohjaavaa soveltavaa tietoa ja kehittää tehokkaita tiedon välittämisen keinoja. Koulutustoiminnan saatua jossain määrin vakiintuneita muotoja voitaisiin miettiä, mikä organisaatio voisi toimia parhaiten jakeluorganisaationa. Työnjaon perustana voisi olla se, että kaikki se toiminta, mikä jokin yliopiston ulkopuolinen organisaatio osaa tehdä yhtä hyvin kuin yliopisto, jätetään ulkopuolisen tehtäväksi. Yliopistolla riittää merkittävää luovaa työtä ilman, että täydennyskoulutusta laajennetaan tarpeettomasti.

Neljänteen ryhmään kuuluvat kehittämisprojektit ovat yleistyneet. Yliopistojen tutkijatkin ovat olleet aktiivisia. Koulujen sisäinen kehittäminen, terveyskeskusten toiminnan kehittäminen ja kuntien kehittämisprojektit vilahtelevat jo täydennyskoulutuskeskustenkin ohjelmissa.

Toinen tapa tarkastella yliopiston roolia on vaikuttavuuden tason pohdinta. *Joyce ja Showers* (1982) ovat perustavaa laatua olevassa katsauksessaan erottaneet seuraavat tasot: 1. yleinen tietoisuus asioista, 2. käsitteiden ja teorian hallinta, 3. uusien taitojen oppiminen

ja 4. uuden tiedon soveltaminen.

Yliopistojen perinteinen rooli on ollut kahden ensimmäisen tason saavuttaminen. Tulevaisuudessa yksi merkittävä kehittämisen suunta on keskittyy myös uuden tiedon käyttööntämisen edistämiseen. Tämä edellyttää entistä monipuolisempien opetusmenetelmien käyttöön ottoa. *Joyce ja Showers* ovat koulutuksen vaikuttavuutta koskeneen tutkimuskatsauksensa perusteella päätyneet siihen, että tällöin tarvitaan seuraavien vaiheiden läpiviennit: 1. uuden taidon esittelyä esimerkiksi luennon avulla, 2. uuden asian demonstroitua (esimerkiksi videon tai roolipelin avulla), 3. harjoittelua simuloituissa olosuhteissa, 4. palautteen saantia simuloituissa tai oikeissa työtilanteissa ja 5. ohjausta todellisessa työtilanteissa. Vasta kaikkien näiden vaiheiden läpikäynti mahdollistaa uuden tiedon käyttöönoton.

Laadullisia suuntauksia

Vaikka täydennyskoulutuksen tarjonnan määrällinen kasvu on ollut todella nopeata viime vuosina ja tulee monilla sektoreilla vielä jatku-maan, ei kasvu ole itsetarkoitus. Olennaista on miettiä jatkuvasti yliopiston omaa roolia ja erityisosaamista. Yliopiston tarjonnan tulee olla korkeatasoista ja jatkuvasti uusiutuvaa. Vaikka järjestettäisiin 55. hoitotyön peruskurssi, on kurssin sisällön ja opetusmenetelmien vastatava uusinta tutkimustietoa.

Täydennyskoulutuksen laadulliseen kehittämiseen luo hyvän pohjan aikuiskoulutuksen vireä kehittyminen yliopistoissa viime vuosina. Myös yliopistojen tutkijoiden mielenkiinto aikuisten oppimiseen on kasvanut olennaisesti (esimerkiksi Engeström 1987, Hämäläinen et al. 1987, Klus et al. 1985, Ojanen 1986, Sava 1987 ja Vaherva 1984). Monissa maissa, joissa yliopistollisella täydennyskoulutuksella on pitkät perinteet, eletään jo kasvuhuuman jälkeistä laskukautta. Esimerkiksi Englannissa alkaa olla jo pula osanottajista monilla kursseilla. Määrään keskittymisen sijaan on tullut tarve kehittää koulutuksen laatua. Seuraavassa tarkaste- len joitakin suuntauksia, jotka ovat yhdenmu- kaisia sekä meillä Suomessa että monissa muissa Euroopan maissa.

Yksi selvä yliopiston vahvuus on opetuksen teoreettisuus. Tutkimustietoon pohjautuva uusi tieto luo vahvat edellytykset toiminnalle. Tämä vahvuus on samalla koulutuksen suuri riskitekijä. Esimerkiksi Keski-Euroopassa suurin kriittikin kohde on edelleen koulutuksen liika teoreettisuus. Ns. uusi tieto ei kohtaa kentällä toimivien työntekijöiden tarpeita. Tämä vaara on meilläkin olemassa. Esimerkiksi lääketie-

teen ja tekniikan puolella tutkimus on yleensä hyvin yhteydessä käytännön työhön, mutta käyttäytymistieteilijöillä ja humanisteilla on mahdollisuus vieraantua käytännön työelämästä. Tämä heijastuu helposti koulutuksen sisältöön ja toteuttamiseen.

Mikäli täydennyskoulutus halutaan kytkeä tutkimukseen, on opettajina käytettävä yliopiston opettajia, jotka ovat omassa työssään yhdistäneet tutkimuksen ja opetuksen. Tieteellisen tiedon hallinnan ohessa on tarpeen hyvä käytännön työelämän tuntemus. (Hämäläinen ja Kansanen 1987).

Teorian ja käytännön kohtaamiseksi on yhä useammin alettu suunnitella kursseja yhteistyössä alan tutkijan eli sisällön asiantuntijan, koulutuksen käyttäjien edustajan ja koulutussuunnittelijan kanssa. Näin voidaan jo suunnitteluvaiheessa varmistaa se, että otetaan huomioon käytännön työelämän tarpeet ja toisaalta se, mitä uutta tietoa yliopistolla on tarjolla. Yliopiston suunnittelijan tulisi tällaisessa yhteistyökuviossa edustaa koulutuksen vaikuttavuuden tuntemusta, jotta koulutus voitaisiin toteuttaa asiakasta parhaalla tavalla hyödyttävästi.

Työyhteisökohtaisuus on toinen vallalla oleva suuntaus. Yhä useammin nähdään, että kehittämiskohteena on koko työyhteisö, eikä niinkään yksittäinen työntekijä. Esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollossa ja opetussektorilla monet kehittämisingelmat koskevat koko järjestelmää tai organisaatiota eikä yksittäistä työntekijää. Työyhteisökohtaisuus ei kuitenkaan vähennä yksittäisten työntekijöiden kouluttamisen tarvetta tai arvoa, vaan on mietittävä aina tilanteeseen sopivinta toimintatapaa.

Pitkäkestoiset koulutusohjelmat ja kehittämiprojektit ovat olleet monissa keskuksissa pääasiallisen huomion kohteena. Tämä on perusteltua koulutuksen vaikuttavuuden parantamiseksi. Pyrkimys kehittää opetusta perinteisestä kouluttamisesta konsultoivaan suuntaan on voimistunut. Toimintatutkimuksen ideaa hyväksi käyttäen kouluttajat voivat toimia tasavertaisessa yhteistyössä koulutettavien kanssa käytännön työprosesseja kehittämässä. Hyvin erilaisista teoreettisista lähtökohdista huolimatta (action learning, kvalitatiivinen työn analyysi, organisaation kehittäminen eli OD jne.) toiminnalle on usein tyypillistä ongelmakeskeinen oman työn analyysi ja uuden tiedon varassa tapahtuva kehittämisprosessi. Konsultoiva työtapo edellyttää sitä, että koulutettavat luopuvat pelkästä vastaanottajan roolista ja heistä tulee aktiivisia kehittämistoimintaan vaikuttajia.

Kansainvälistyminen on selvä suuntaus sekä meillä että muualla. Ajoittain vaikuttaa siltä, että laitokset hoitavat paremmin yhteistyötä

moniin ulkomaisiin keskuksiin kuin vastaaviin kotimaisiin täydennyskoulutuslaitoksiin. Kouluttajavaihto on saanut vakiintuneita muotoja. Suomalaisten opiskelu ulkomailla on jo myös melko laajaa. Ulkomaalaisten opiskelu suomalaisilla täydennyskoulutuskursseilla on sen sijaan uudemmaa. Niillä aloilla, joissa tutkimuksen taso on korkea ja koulutuksen järjestäjät ovat riittävän rohkeita, on Suomessa pitkäkestoisiakin koulutusohjelmia tarjolla. Koulutusohjelmien vaihto on hyödyllistä monilla aloilla. Erityisesti kurssien suunnittelu yhteistyö on helppo toteuttaa. Koulustuomintaa kehityksessä on jo saanut myös jalansijaa yliopistoissa. Tämä sektori tulee lähivuosina merkittävästi kasvamaan.

Loppusanat

Yliopistojen täydennyskoulutuksella on jo vakiintunut asema Suomessa. Monet tutkijat ja kouluttajat suhtautuvat myönteisesti toimintaan ja ovat innokkaita osallistumaan työskentelyyn.

Täydennyskoulutuksen suunnittelu on vaativaa ja edellyttää erilaista asiantuntemusta kuin perusopetus. Hyvin harva perusopetuksessa käytetty koulutusjakso soveltuu sellaisenaan täydennyskoulutuksessa käytettäväksi. Osanottajien ammattikokemus on otettava huomioon sekä sisältöjen valinnassa että opetusmenetelmissä.

Koulutuskeskukset laativat edelleenkin omat kurssiesityksensä usein jonkinlaisiksi a la carte -listoiksi, joista käyttäjäkunta valitsee kiinnostavimmat vaihtoehdot. Tämä on johtanut esimerkiksi opetusalalla monien kurssien perumisiin. Tulevaisuudessa kannattaakin kursseja järjestää yhä enemmän mittatilausperiaatteella: valmistetaan kursseja yhteistyössä asiakkaan kanssa silloin, kun tietoa tarvitaan. Näin voidaan tuottaa oikeaa tietoa oikeaan aikaan oikeaan paikkaan.

Toiminta on niin laajaa, että on luonnollista, että joukkoon mahtuu epäonnistumisiakin. Helpoin tapa kehittää tämän hetkistä tarjontaa on koulutussuunnittelijoiden oma täydennyskoulutus. Heidän tulisi olla ainakin koulutussuunnittelun ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijoita, kuten edellä on mainittu. Sen lisäksi olisi suuri etu, jos he olisivat myös sisältöalueen tuntijoita. Näin heillä olisi paljon suuremmat mahdollisuudet onnistua työssään.

Viime aikoina suunniteltaviin onkin palkattu määräaikaisia erityisalajien asiantuntijoita, jotka pystyvät suhteellisen lyhyessä ajassa suunnittelemaan edustamansa alan koulutusta. Tulevaisuudessa ei kannattanekaan pal-

kata kovin paljoo vakinaista henkilöstöä, vaan on syytä ottaa palvelukseen määräajaksi alansa huippuasiantuntijoita.

Yksittäisten kurssien toteuttamisen ohella yliopistojen täydennyskoulutuskeskuksista tulisi kehittää omien alojensa kehittämiskeskus-
sia. Näiden tehtävänä olisi toimia tukena esimerkiksi koulualan tai terveydenhuollon kehittämistyössä. Lähtökohtana voisi olla edustettujen tieteenalojen uusi tieto ja toisaalta tulevaisuuden kuvat sovellutusalueen kehittymisestä. Tältä pohjalta yhteistyössä kentän edustajien kanssa voidaan tehdä laaja-alaisia kehittämissuunnitelmia, joiden toteutumista koulutus ja tutkimus tukee.

Vaikka yliopistot käyttävätkin pääasiassa omaa henkilöstöään kouluttajina, on eräillä aloilla koulutustarve niin suuri, että yliopistojen on syytä kouluttaa kentän työntekijöistä kouluttajia toteuttamaan yliopistoissa suunniteltuja koulutusohjelmia. Esimerkiksi tietotekniikkaan ja johtamistaidolliseen koulutukseen on syytä käyttää tätä menettelyä.

Yliopistot eivät koskaan pysty antamaan jatkuvasti kaikille siellä perustutkintonsa suorittaneille täydennyskoulutusta. Yliopistojen rooli onkin syytä nähdä sellaisten avainhenkilöiden kouluttajana, jotka voivat levittää oppimaansa tietoa edelleen.

Lähteet

- Engeström, Y. 1987. Learning by expanding. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Hämäläinen, K. et al. 1987. Koulun sisäisen kehittämisen kokeilu Kajaanin koululaitoksessa v. 1983—1986. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 45.
- Hämäläinen, K. & Kansanen, P. 1987. Tutkimuksen asema opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa. *Kasvatus* 5, 398—403.
- Joyce, B. & Showers, B. 1982. The coaching of teaching. *Educational Leadership*. October, 4—10.
- Klus, J. et al. 1985. Effective technology transfer. Helsinki: Katkaoffset.
- Korkeakoulutieto. 14. vuosikerta 4/1987.
- Ojanen, S. 1986. Kaksivuotisen opettajain työnohjaajakoulutuksen evaluointi. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 41.
- Parjanen, M. 1985. Myytit ja täydennyskoulutus. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. A, tutkimusraportti 36.
- Sava, I. 1987. Työnohjaus ja opettajien tietoisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Vaherva, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 5.
- Virkkunen, J. & Toikka, K. 1982. Tieteellisen täydennyskoulutuksen suunnittelusta. *Aikuiskasvatus* 3, 79—84.

Nokian tukema lisensointikoulutus

Heinonen, Pekka 1988. *Nokian tukema lisensointikoulutus*. Aikuiskasvatus 8, 2, 27—28.

— Artikkelissa kuvataan Nokian lisensointiohjelman periaatteet ja toimintatavat. Ohjelman lähtökohtana on nopea tekninen kehitys yrityksen tärkeimmillä osaamisen alueilla. Ohjelmaa toteutetaan yhteistyössä virallisten koulutusorganisaatioiden kanssa, jotta ohjelmassa mukana olevat voivat hyödyntää oppimansa asiat myös tutkimuksissa. Ohjelma on tarkoitettu uudeksi pysyväksi yrityskulttuurin muodoksi: siirytään koulutuksesta koko elämän kestäväan kouluttamiseen, *lifelong learning*.

Teknologian uudistuminen

Monilla tekniikan alueilla, ei vähiten tietotekniikassa, uudistumisnopeus on erittäin voimakasta. On arvioitu, että tietoliikenteessä tiedon puoliintumisaika on noin 10 vuotta, ammattielektroniikassa noin 5 vuotta ja kulutuselektroniikan alueella 3 vuotta. Tämä tarkoittaa myös, että kaikilla näillä alueilla toimivien henkilöiden osaamisen ja taitojen on uusiuduttava samassa tahdissa.

Kaikki tämä vaikuttaa koulutustarpeisiin. On syntynyt uudelleen koulutusta, jossa henkilöt opettelevat täysin uuden ammatin, täydennyskoulutusta, jossa pyritään ylläpitämään nykyisen koulutustason vastaavien tehtävien osaamista sekä jatkokoulutusta, jossa pyritään hankkimaan seuraavan koulutusportaan ammattitaito.

Tuotesukupolvien iän lyhentyessä teollisuuden ja tieteellisen perustutkimuksen väli on pienentynyt. Tästä syystä tuotekehityksen yhteydessä tarvitaan yhä enemmän ja laajemmin tietoa tämänhetkisestä tieteellisestä uudesta osaamisesta. On syntynyt tarve henkilöistä, jotka kykenevät kommunikoidaan tieteellisessä yhteisössä, hankkimaan sieltä tietoa sekä tuotamaan sitä.

Perinteisesti Suomessa on tekniikan alueella jatkokoulutuksen arvostus ollut heikko. Näin ei kuitenkaan ole ollut monissa muissa maissa, kuten Yhdysvalloissa ja Japanissa. Nokian lisensointiohjelmalla pyritään myös lisäämään jatkokoulutuksen arvostusta vastaavalle tasolle kuin se on tärkeimmässä kilpailijamaissa.

Ammattitaitoisen työvoiman ja uuden tiedon saatavuus

Merkittävä osa suomalaisista yrityksistä, jotka soveltavat uutta tekniikkaa, näkevät yhtenä suurimpana ongelmana tuotekehityksen ja tuotannon uudistamisessa ja laajentamisessa nimenomaan ammattitaitoisen työvoiman puutteen. Pienentyvät ikäluokat ja opiskeluaikojen

pidentyminen ovat yksi syy tähän. Uusien henkilöiden palkkaaminen yritykseen ei siten enää ole riittävä uuden tiedon saantikanava, vaan sitä on hankittava myös suoremmin ja laajemmin yrityksen henkilöiden aktiivisen opiskelun kautta.

Monet isot kansainväliset yritykset ovat perustaneet omia koulutusinstituutioita ja yliopistoja, joissa yrityksen henkilökunta käy kursseilla ja suorittaa yrityksen omia sisäisiä tutkintoja. Isojen merkittävien yritysten ollessa kyseessä, näin saavutetut tutkinnot ovat myös tunnettuja ja kansainvälisesti arvostettuja.

Suomessa tilanne on kuitenkin toinen ja lisäksi meillä on jo ennätys yliopistojen lukumäärässä väestön määrään nähden. Tässä tilanteessa ei ole mieltä perustaa Nokian sisäistä korkeakoulua, joka olisi alkanut kilpailla rajallisista opettajavoimista virallisten korkeakoulujen kanssa. Lisäksi silloin olisi luotu rinnakkainen tutkintonimikkeiden joukko, jotka eivät olisi olleet virallisesti hyväksytyjä tai tunnettuja Suomessa saati kansainvälisesti. Näin opetuksesta annettujen nimikkeiden hyödynnettävyys yrityksen ulkopuolella olisi ollut hyvin kyseenalaista.

Yhteistyön kolmikantaperiaate

Koulutusohjelma päätettiin luoda yhteistyössä virallisten koulutusorganisaatioiden kanssa, joka lisensointiohjelman yhteydessä tarkoitti ilman muuta yliopistoja ja korkeakouluja. Pohjana on silloin kunkin yksilön, yrityksen ja korkeakoulun välinen kolmikantayhteistyö. Tässä yritys sijoittaa työaikaa ja rahaa välineisiin ja oppimateriaaliin sekä opettajien palkkauskustannuksiin. Yritys saa tätä kautta lisää osaamista ja kilpailukykyä.

Yksilö sijoittaa kouluttautumiseen aikaa ja innostusta. Hän saa siitä henkilökohtaista osaamista ja kilpailukykyä ja halutessaan myös tutkinnon. Huomautettakoon kuitenkin, että tutkinto ei ole yritykselle itseisarvo. Tutkinto sinänsä ei oikeuta palkankorotukseen. Uu-

sien asioiden oppiminen, laajemmat näkemykset ja yhteydet mahdollistavat luonnollisesti paremmin urakehityksen ja sitä kautta myös palkkauksen paranemisen.

Kukaan ei sitoudu työskentelemään määrävuosia tms. ja koska tutkimiento samalla virallisesti hyväksyty, se on hyödynnettävissä myös muihin yrityksiin siirryttäessä.

Korkeakoulut tarjoavat yhteistyöhön omaa osaamistaan, tutkimustuloksiaan sekä koulutustaitonsa ja koulutus suunnittelunsa. Korkeakoulut saavat uusia resursseja, tietoa tarpeista, mahdollisuuksia luoda yhteistyöprojekteja sekä lisätä kirjoilla olevien opiskelijoiden määrää ja suoritettuja jatkotutkintoja.

Kansainvälinen yhteistyö

Lisensiaattiohjelmassa pyritään hyödyntämään runsaasti kansainvälisiä asiantuntijoita, jolloin Nokia kustantaa näiden henkilöiden matkat, oleskelun ja luentopalkkiot. Kurssilla mukana olevat professorit voivat samalla luoda uusia yhteyksiä sekä kutsua asiantuntijoita korkeakoululle pitämään vierailuluentoja, seminaareja jne., jolloin näiden henkilöiden hyödyntäminen korkeakoululla voi tapahtua hyvin pienin kustannuksin.

Vierailevien luennoitsijoiden lisäksi ohjelmassa pyritään lisäämään myös muuta kansainvälistä yhteistyötä. Kurseille tilataan hyvälaatuisia videokursseja mm. Stanfordista ja MIT:sta. Kurssilaiset voivat vierailla alan tärkeimmissä kansainvälisissä laboratorioissa Pohjoismaissa, Euroopassa ja Yhdysvalloissa. Nokia on mukana yhteiseurooppalaisessa PACE-satelliittikoulutushankkeessa, jossa lähetetään ohjelmia Euroopan parhaista yliopistoista ja tutkimuslaitoksista. Päämääränä ei siten ole pelkästään yksittäisten kurssien ja opinnäytetöiden tekeminen, vaan uuden kulttuurin omaksuminen ja siinä vallitsevien vuorovaikutustapojen oppiminen.

Lisensiaattikurssien aihevalinnat

Nokian koulutuskeskus suunnittelee ja organisoii kurssit yhdessä korkeakoulujen ja korkeakoulujen professorien kanssa. Kurssien aiheet tulevat kustakin teollisuusryhmästä. Tavoitteena on luoda kursseja, jotka mahdollisimman hyvin täyttävät kunkin teollisuusryhmän nykyiset ja tulevat vaatimukset, sekä luoda ympäristö mahdollisimman tehokasta oppimista varten.

Vastuulliset professorit asettavat kurseille tasovaatimukset ja suoritustavat siten, että ne hyväksytään korkeakoulujen jatkokoulutusohjelmiin.

Kurssien tyypillinen rakenne

Kurssit kestävät tyypillisesti 4–5 kk. Kokoon-tumisia on kerran viikossa 4 tuntia, josta 2 tuntia työajalla ja 2 tuntia omalla ajalla. Vastuullinen professori ja muut alan asiantuntijat luennoivat osan kurssia. Kurssilaiset opiskelevat itsenäisesti alan uusimpia oppikirjoja, lehti- ja konferenssiartikkeleita sekä pitävät näiden pohjalta seminaariesitelmiä, tekevät harjoitustöitä ja täyttävät muut professorin kanssa sovitut vaatimukset.

Kurssiin kuuluu 2–3 päivän mittainen intensiivijakso, jossa vetäjänä on alan kansainvälinen asiantuntija. Kurssiaiheeseen paneudutaan 10–12 tuntia päivässä, tehdään harjoitustöitä ja mietitään materiaalin hyödyntämismahdollisuuksia työtehtävissä. Kurssit ovat myös käytännössä intensiivisiä, koska kurssilaisilla on jo vankka kokemus käsiteltävistä asioista.

Kukin kurssi on laajuudeltaan 6–8 opintoviikkoa, jolloin tutkinnon pääaineeseen tulee 4–5 kurssia, sivuaineeseen 2–3 kurssia ja näiden lisäksi lisensiaattityö.

Kurssilaiset ilmoittautuvat normaalisti valitsemansa korkeakoulun jatko-opiskelijaksi ja solmivat kontaktin ohjaavan professorin kanssa. Tämä tapahtuu henkilökohtaisesti kuten ennenkin, eikä mitenkään nokialais-kollektiivisesti. Tämä myös tarkoittaa, että kukin keskustele professorin kanssa, minkälainen on hänelle mielekäs jatkokoulutusohjelma. Yhdessä mietitään lisensiaattityöaihe, joka liittyy kunkin työtehtävään eli käytännössä lisensiaattitutkimukseen käytetään normaalia työaikaa. Samoin työstä yritykselle tehtävä dokumentti tapahtuu työaikana. Sen sijaan opinnäytteeseen vaadittava kirjallinen työ, joka tehdään professorin valvonnassa ja hänen asettamien vaatimusten mukaisesti, kirjoitetaan vapaa-ajalla.

Kurssiaiheet

Lisensiaattiohjelmassa olevien kurssien aiheet noudattelevat Nokian teollisuusalueiden aktiivisuutta. Aiheista mainittakoon ohjelmistotekniikka, tietokonetekniikka, digitaalinen signaalinkäsittely, tietoliikenne, integroidut piirit ja materiaalitekniikka. Näillä kaikilla alueilla on pyrkimyksenä saavuttaa myös alan kansainvälinen tieteellinen kärki.

Ohjelma alkoi keväällä 1987. Tähän mennessä kursseja on ollut 13 ja 25 on käynnissä tai suunnitteilla. Nokian Suomen yksiköissä toimivista n. tuhannesta akateemisen loppututkinnon suorittaneesta kurseilla on mukana lähes 180.

Ohjelma on saanut erittäin myönteisen vastaanoton yrityksessä. Kurssilaisten aktiivisuus on ollut kiitettävää ja mahdollisuus suorittaa tutkinto on koettu kannustavana.

Yhdyspankin tukema lisensiaatti- ja tohtorikoulutus

Lähtökohta

Suomen Yhdyspankki on 125-juhlavuotensa kunniaksi sitoutunut tukemaan taloustieteiden jatkokoulutusta Helsingin kauppakorkeakoulun ja Svenska Handelshögskolanin puitteissa. Tavoitteena on tehostaa talouselämän ja kaupparkeakoulujen yhteistyötä ja lisätä merkittävästi taloustieteiden jatkotutkintojen määrää vuosittain.

Pankin rooli

Yhdyspankki toimii koulutuksen taloudellisena tukijana. Pankki on sitoutunut käyttämään tähän 1,5 mmk vuodessa vuosien 1987—1992 ajan. Pankin tuesta käytetään osa apurahoina opiskelijoille ja palkkioina opintojen ohjaajille. Tuesta maksetaan myös ulkomaalaisten professorien luentopalkkiot, intensiivikurssien järjestelykustannukset ja mahdollisesti opiskelijoiden osallistumismaksut kursseille ulkomailla.

Tohtori- ja lisensiaattitutkinto

Tutkintojen rakenne ja sisältö noudattavat kauppakorkeakoulujen virallisia tutkintovaatimuksia. Tutkinnon pääaineen tulee olla joku liiketaloustieteistä tai kansantaloustiede. Väitöskirja- ja lisensiaattityöt valitaan ensisijaisesti talouselämästä, mahdollisuuksien mukaan opiskelijan päivittäisen työn piiristä.

Pääaineeseen liittyvä opetus perustuu paljolti intensiivikurssien laajamittaiseen käyttöön. Kurseja järjestetään mahdollisuuksien mukaan kerran tai kaksi vuodessa kussakin aiheessa. Korkeakoulujen normaaleja jatkokoulutuskursseja käytetään hyväksi.

Opinto-ohjelmat laaditaan yksilöllisesti ja opintoja ohjataan systemaattisesti. Työssäkävien opiskelijoiden työnantajilta hankitaan lupaus opintojen tukemisesta. Tavoitteena on tutkinnon suorittaminen 3—5 vuodessa.

Opiskelijoiden valinta ja määrä

Tuki on tarkoitettu kaikille nuorille kehitysky-

käisille jatko-opiskelijoille, joilla on mahdollisuus täysitehoiseen opiskeluun. Opiskelijat valitaan vuosittaisen valtakunnallisen avoimen haun perusteella. Valintakriteerinä on yleinen soveltuvuus, johon vaikuttavat mm. lahjakkuus, motivaatio ja opintosuunnitelman realismi. Työkokemus elinkeinoelämästä lasketaan eduksi.

Vuosittain otetaan 5—10 uutta opiskelijaa. Tavoitteena on vähintään 5 tutkintoa vuodessa.

Yhdyspankki tarjoaa vuosittain muutamalle työntekijälleen mahdollisuuden jatko-opiskeluun tämän ohjelman puitteissa. Tavoitteena on saada myös muut yritykset tekemään samoin. Tämä edellyttää, että opiskelijat saavat työnantajaltaan palkallista opintoaikaa, varoja välittömien tutkimusmenojensa kattamiseen ja mahdollisesti tukea internaattikulujen maksamiseen.

Organisaatio

Ohjelmaa hoidetaan ensisijaisesti Yhdyspankin, Helsingin kauppakorkeakoulun ja Svenska Handelshögskolanin voimin. Tarvittaessa kytetään mukaan myös muiden yritysten ja korkeakoulujen edustajia.

Pankin tuen käytöstä ja tarvittavista yhteyksistä talouselämään vastaa seurantaryhmä, jonka jäseninä ovat pääjohtaja Mika Tiivola ja toimitusjohtaja Ahti Hirvonen Yhdyspankista, kansleri Jaakko Honko ja rehtori Arvi Leponiemi Helsingin kauppakorkeakoulusta ja rehtori Alf Lerviks Svenska Handelshögskolanista.

Ohjelman sisällöstä, opiskelijoiden rekrytoinnista ym. vastaa johtoryhmä, jonka puheenjohtajana on pankinjohtaja Björn Wahlroos. Jäseninä ovat professorit Fedi Vaivio, Aarni Nuberg ja Markku Kallio HKK:sta, professori Johan Fellman SHH:sta ja pankinjohtajat Eero Pynnönen ja Esko Kervinen SYP:sta.

Ohjelman johtaja on Markku Kallio ja pankin puolelta vastuhenkilö on pankinjoht. Esko Kervinen.

Kesäyliopistot osana aikuiskoulutusjärjestelmää

— huomioita kesäyliopistojen ja korkeakoulujen suhteista

Vastaanottaessaan 4.5.1988 Kesäyliopistotoimikunnan mietinnön opetusministeri *Christoffer Taxell* totesi, että ”joku vuosi takaperin näytti siltä, että kesäyliopistolaitos ei ollut aivan selvillä siitä, mihin suuntaan toimintaansa kehittää. Erityisesti korkeakoulujen oman täydennyskoulutustoiminnan voimakas kasvu aiheutti identiteetti-ongelmia. Myöskään opetusministeriössä ei kesäyliopistojen kehittämistä ja niiden aseman vahvistamista pidetty erityisen keskeisenä. Tilanne aiheutti keskustelua julkisuudessa ja kesäyliopistojen ja täydennyskoulutuskeskusten välistä kilpailua, jolle ei ollut järkevää perustetta.

Aikuiskoulutuksen kaikenpuolisen kehittämisen tarve on kuitenkin vahvautunut asianosaiset huomaamaan, että sekä kesäyliopistoille että korkeakouluille riittää tehtäviä. Koulutuslaitokset voivat oivallisella tavalla täydentää toisiaan ja etsiä hedelmälliseen yhteistyöhön”.

Ministeri Taxellin puheenvuorossa on varsin hyvin kiteytetty Kesäyliopistotoimikunnan taustatilanne. On kuviteltu, että muut aikuiskoulutuslaitokset, erityisesti korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskukset voivat korvata kesäyliopistot. Kuvitelmia on ollut täydennyskoulutuskeskuksissa ja aktiivista pyrkimystäkin toimia sen suuntaisesti. Myöskin opetusministeriössä ja varsinkin sen korkeakoulu- ja tiedeosastolla, jonka alaisuuteen kesäyliopistot on sijoitettu, on suuntauduttu tukemaan ensisijaisesti täydennyskoulutuskeskuksia kesäyliopistojen kustannuksella. Totta on myös, että kesäyliopistoilla itsellään on ajoittain ja paikoittain ollut pallo hukassa niihin kohdistuneen paineen alla.

Kun opetusministeriössä vihdoin herättiin huomaamaan, että kesäyliopistoille on aikuiskoulutuksen kentässä muotoutunut oma vaikeasti korvattavissa oleva rooli, se asetti korkeakouluneuvos *Arvo Jäppisen* puheenjohtolla työskennelleen *Kesäyliopistotoimikunnan* maaliskuussa 1987. Jäsenet edustivat opetusministeriötä, korkeakouluja ja niiden täydennyskoulutuskeskuksia, kesäyliopistoja ja kuntien keskusjärjestöjä.

Toimikunnan tehtäväksi määrättiin selvittää kesäyliopistojen toiminnan nykytilaa sekä tehdä esitys kesäyliopistojen asemasta aikuiskoulutusjärjestelmässä, valtion tuen järjestämisestä ja arvioida siitä aiheutuvat kustannukset sekä tehdä esitys tarvittaviksi säädosmuutoksiksi.

Kesäyliopistot osa aikuiskoulutusjärjestelmää

Jo tehtäväksiantoteksti täsmensi kesäyliopistojen asemaa, kun toimikunnan tehtäväksi todettiin kesäyliopistojen aseman tarkastelu *osana aikuiskoulutusjärjestelmää*. Kesäyliopistojen sijoittuminen koulutuskenttään ei ole ollut selkeä.

Opetusministeriössä kesäyliopistoasiat on hoitanut korkeakoulu- ja tiedeosasto. Se kuvastaa avoimen korkeakouluopetuksen keskeistä asemaa kesäyliopistojen koulutusohjelmissa. Sitäpaitsi on ajoittain voimakkaasti ollut esillä ajatus kesäyliopistoista korkeakoulujen kolmantena lukukautena. Vielä on muistettava monen kesäyliopiston rooli varsinaisen korkeakoulun saamisessa alueelleen. Kesäyliopistoissakin on haluttu korostaa yliopisto-imagoa, koska se on nostanut ulkoista kuvaa, status-ta.

Kesäyliopistojen toiminnan laajentuuessa on avoimen korkeakouluopetuksen suhteellinen osuus laskenut, vaikka se määrällisesti onkin lisääntynyt. Opiskelurakennekin on muuttunut siten, että avoimen korkeakouluopetuksen opiskelijoista yhä pienempi osa on korkeakoulujen opiskelijoita. Kun vielä ottaa huomioon, että lukiolaiskurssien osanottajien määrä samoin kuin alle 20-vuotiaiden määrä on vain 12—14 prosenttia, on kesäyliopistot syytä laskea nimenomaan aikuiskoulutusorganisaatioiksi.

Toimikunta ehdottaa, että kesäyliopistojen valtionavustus siirretään valtion tulo- ja menoarviossa opetusministeriön päaluokkaan kohtaan ”yhteiskunnallinen sivistystyö” (29.57) aiemmalta korkeakoululaitosmomentilta. Koska valtionavustus on tarkoitus kohdistaa erityisesti avoimeen korkeakouluopetukseen, sen valmistelu ehdotetaan tapahtuvan korkeakoulu- ja tiedeosaston ja kouluosaston yhteistyönä.

Valtionhallinnossa kesäyliopistoasiat tulnaisiin siis entistä kiinteämmin käsittelemään muun aikuiskoulutuksen ja erityisesti vapaan sivistystyön kanssa. Se vastaakin paremmin kesäyliopistojen toiminnan nykyistä luonnetta. On toivottavaa ja oletettavaakin, että kesäyliopistoasiat saavat opetusministeriön kouluosaston aikuiskoulutuslinjalla suopeamman käsittelyn kuin korkeakoulu- ja tiedeosastolla. Ministeri Taxellin puheenvuorosta voi päätellä, että tarve suhtautumistavan muutokseen on todettu ministeriössäkin.

Toimikunta toteaa kesäyliopistojen sijoittuvan aikuiskoulutuksen kentässä ammatillisen aikuiskoulutuksen ja yleissivistävän koulu-

tuksen välimaastoon. Toisaalta kesäyliopistojen koulutus sijoittuu joiltakin osin korkea-asteen koulutuksen ja keskiasteen koulutuksen väliin.

Ei kahlitsevaa lainsäädäntöä

Toimikunta katsoo, että kesäyliopistoja ja niiden valtionosuutta koskevan lain antamiseen ei ole erityisiä perusteita. Sellainen saataisi kahlita kesäyliopistojen toimintakenttää ja estää luovaa kehitystä niissä. Myöskään puitelain aikaansaamista ei toimikunta pidä realistisena eikä tarpeellisenä. Toimikunnan mukaan kesäyliopistojen julkinen status on hyvä ilman erillistä lainsäädäntöä.

Nykyisin toimintaa säätelee vuonna 1968 annettu valtioneuvoston päätös kesäyliopistojen valtionavusta. Toimikunta ehdottaa sen ajanmukaistamista. Ehdotus ei sisällä oleellisia muutoksia voimassa olevaan. Uudistettavassa päätöksessä ei käsiteltäisi kesäyliopistojen juridista asemaa, sisäistä hallintoa eikä juuri myöskään toiminnan sisältöä eikä toteutustapaa.

Toimikunnan ajattelutapa on oikea. Muilta koulutussektoreilta on riittämiin kokemuksia yksityiskohdittaisen valtionapusaadännön byrokratisoivasta ja toimintaa jähmettävästä vaikutuksesta. Kesäyliopistojen vahvuutena on ollut ja myöskin tulee olla joustavat toimintamahdollisuudet, riippumattomuus valtiovalan ohjailusta ja kevyt hallinto.

Kesäyliopistojen toiminta on aina voimakkaasti tukeutunut toiminta-alueensa kuntiin ja järjestöihin. Väljät valtionsäädökset mahdollistavat kuntien todellisen isäntävallan paremmin kuin valtionapu- tai muun lain alaisissa muissa koulutusorganisaatioissa.

Arvioidessaan kesäyliopistojen asemaa aikuiskoulutusjärjestelmässä toimikunta toteaa nykyisessä aikuiskoulutuksen kehitysvaiheessa olevan perusteltua, että maassamme on kesäyliopistoja, jotka voivat joustavasti vastata sellaisiin koulutustarpeisiin, joihin kiintä koulutusorganisaatio ei pysty nopeasti reagoimaan.

Kuitenkin toimikunta ehdottaa, että kaikille keskeisille yhteistyökorkeakouluille tulisi varata mahdollisuus nimetä edustajansa kesäyliopistojen hallintoon. Ehdotusta ei voi pitää tarkoituksenmukai-

senä. Monella kesäyliopistolla on useita yhteistyökorkeakouluja. Kun on mahdollista, että moni korkeakoulu haluaisi nimetä edustajan, ohjautuisi hallinto sellaisiin käsiin, jotka eivät olisi vastuussa rahoituksesta eivätkä tuntisi paikallisia olosuhteita. Myöskin olisi pelättävissä, että hallintamalli toisi mukanaan liiallisia sidonnaisuuksia kulloinkin vallitsevaan korkeakoulu-politiikkaan ja vallitseviin oppisuuntiin.

Sinänsä kiinteät yhteydet korkeakouluihin ovat tärkeitä ja ne luovat edellytyksiä koulutuksen laadun kohottamiselle. Varsinaiseen hallintoon ei korkeakouluja kuitenkaan tule kytkeä. Sijiaan, että kesäyliopistot olisivat korkeakoulujen ohjauksessa, niiden tulee pikemminkin olla vaihtoehtokorkeakouluja, jotka ennakkoluulottomasti tuovat uusia ja korkeakoululaitoksemme hyljeksimiäkin ajattelutapoja toiminta-alueelleen.

Tarpeellista on, että avoin korkeakouluopetus suunnitellaan yhteistyössä sen korkeakoulun kanssa, jonka pääasiallisella toiminta-alueella kesäyliopisto toimii. On perusteltua, että tällä ns. emokorkeakoululla on edustus kesäyliopistojen hallinnossa, niinkuin tilanne yleisesti jo nyt onkin. Kesäyliopistojen tieteellisiin valtuuskuntiin/toimikuntiin nimettävien jäsenten kautta voidaan turvata yhteydet muihin korkeakouluihin. On myös huomattava, että kesäyliopistojen rehtorina toimii jonkin korkeakoulun professori tai muu keskeinen korkeakouluhenkilö.

Avointa ja monipuolista korkeakouluopetusta

Kesäyliopiston ja korkeakoulujen keskeisimpänä yhteistyömuotona säilyisi toimikunnan linjauksen perusteella avoin korkeakouluopetus. Kuitenkaan toimimista korkeakoulujen kolmantena lukukautena ei enää korosteta kuten tehtiin vielä tämän vuosikymmenen alussa. Kesäyliopistojen avoin korkeakouluopetus tulee olemaan yhä enemmän aikuisten yleissivistävää opiskelua tai myöhempään tutkinto-opiskeluun tähtäävää.

Toimikunnan mielestä kesäyliopistoissa tulisi ensi sijassa lisätä sellaista avointa korkeakouluopetusta, joka luo aikuisopiskelijoille mahdollisuuksia opintokokonaisuuksien suorittamiseen. Vielä se kehoittaa arvioimaan, onko tarkoi-

tuksenmukaista kohdentaa avoimen korkeakouluopetuksen voimavaroja pieniin opetuskokonaisuuksiin useilla paikkakunnilla vai laajentaa tutkintotavoitteista opetusta maakuntakeskuksissa.

Vaikka toimikunta esittäikin tämän avointa korkeakouluopetusta kapea-alaistavan ja alueellisesti keskittävän tavoitteen hieman arkaillen eikä näytä sitä erityisesti painottavan, on sen esilletuomiin kuitenkin reagoitava.

On hyväksyttävä tavoite, että kesäyliopisto-opiskelijoilla on mahdollisuus suorittaa kokonaisia opintokokonaisuuksia eli esimerkiksi approbatureita vastaavia 15 opintoviikon kokonaisuuksia ja päästä ns. 60 opintoviikon väylää sisään korkeakouluihin. Mutta avointa korkeakouluopetusta ei saa tyypistä vain maakuntakeskuksissa annettavaksi ja ensisijaisesti vain korkeakoulututkimuksen suorittamista palvelevaksi. Tällöin kesäyliopistoista muodostuisi eräänlaisia Norjan tyyppisiä aluekorkeakouluja, jotka järjestävät sellaisia yleisopintoja ja alempia aineopintoja, joiden suorittamisen jälkeen pääsee oikeaan korkeakouluun. Erona olisi, että nämä aluekorkeakoulut toimisivat eräänlaisina esikouluina samoilla paikkakunnilla kuin korkeakoulutkin eli maakuntakeskuksissa.

Avoimen korkeakouluopetuksen keskittyminen 60 opintoviikon pakettien järjestämiseen kapeuttaisi ainevalikoimaa muutamaan korkeakoulututkintoihin tavallisimmin sisällytettävään oppiaineeseen. Kesäyliopistojen luonteen mukaista on tarjota aikuisopiskelijoille mahdollisuus saada korkeakoulutavoitteista opetusta ilman, että tavoitteena olisi tutkinto tai edes approbatur-laajuinen opintokokonaisuus. Oppiainevalikoimaa tulisi pikemminkin monipuolistaa kuin nykyisestä keskittää. Alueellisesti ei avointa korkeakouluopetusta tule valtakunnallisen tason ohjauksella rajoittaa.

Kun toimikunta on pyrkinyt rajaamaan avointa korkeakouluopetusta, on oletettavasti taustalla ollut tieto käytettävissä olevista opettajaresursseista. Käsitäkseni on, että pulaa on nimenomaan jo ennestään laajasti suosittujen oppiainneiden, esimerkiksi kasvatustieteen, aikuiskasvatuksen ja sosiaalipolitiikan opettajista. Sen sijaan avoimessa korkeakouluopetuksessa harvinaisempien aineiden ope-

tuksen laajentamiseen olisi opettajaresurssien puolesta varaa. Toimikunnan olisi tullut esittää lisää opettajaresurssija korkeakouluille, jotta avointa korkeakouluopetusta voitaisiin laajentaa alueellisesti ja vapaan sivistystyön suuntaisesti.

Rahoitusehdotukset epämääräisiä

Useimmat kesäyliopistot saavat nk. kesäopetusmäärärahaa. Sillä tarkoitetaan lähinnä ns. emokorkeakoulun tuntiopetusmäärärahoistaan osoittamaa rahoitusta kesäyliopistojen avoimeen korkeakouluopetukseen. Toimikunta esittää käytännön lopettamista. Sen sijaan kesäyliopistot saivat suoraan opetusministeriöltä avointa korkeakouluopetusta varten määrärahan.

Siirtyminen kesäopetusmäärärahasta opetusministeriön suoraan rahoitukseen on sinänsä oikea. Mutta toimikunnan ehdotus sisältää epäilyttäviä piirteitä. Vuonna 1987 kesäyliopistot saivat eri korkeakouluilta kesäopetusmäärärahaa 2.1 milj.mk ja edellisenä vuonna vielä 2.7 milj.mk. Toimikunta ehdottaa, että kesäyliopistojen valtionapumomentille siirretään näitä kesäopetusmäärärahoja 1 milj.mk korkeakouluopiskelijoiden kesäaikaisten opetuspalveluiden uudelleenjärjestelyihin. Lisärahoitus valtionapumomentille osoitettaisiin muualta.

Omituista korkeakoulujen kanalta on, jos — niinkuin mietintö antaa ymmärtää — ne korkeakoulut, jotka ovat kyselyissä ilmaisseet olevansa valmiita opetusministeriön suoraan rahoitukseen, menettävät vastaavan tuntiopetusrahamäärän. Sen sijaan ne, jotka eivät ole valmiita, saisivat edelleen pitää sen. Kuitenkaan viimeksimainituilla ei ole veloitetta edelleen antaa kesäopetusmäärärahaa. Epävarmaksi jää myös, turvataanko avoimen korkeakouluopetuksen valtionrahoituksen taso niille kesäyliopistoille, joitten kesäopetusrahoittajakorkeakoulun tuntiopetusmäärärahaa siirtyisi kesäyliopistojen valtionapumomentille.

Kesäyliopistoille siis osoitettaisiin rahoitusta epämääräisesti ”korkeakouluopiskelijoiden kesäaikaisten opetuspalvelujen uudelleenjärjestelyihin.” Ehdotetun valtioneuvoston päätöksen peruste-

luihin toimikunta haluaa kirjattavan, että avoin korkeakouluopetus on tarkoituksenmukaista rajata yleensä kesäaikaan (touko-syyskuu). Kun vielä otetaan huomioon edellä jo todettu pyrkimys kapealaistaa avoin korkeakouluopetus tutkintotavoitteisiin opintokokonaisuuksiin, toimikunnan avointa korkeakouluopetusta koskeva linjaus on epätydyttävä. Se ei merkitse kesäyliopistojen avoimen korkeakouluopetuksen vahvistamista vaan pikemminkin heikennemistä.

Kesäyliopistot ylioppilassuman purkamiseen

Keskiasteen ja korkea-asteen koulutuksen nivelvaiheessa kesäyliopistot palvelevat ylioppilaita, jotka eivät ole päässeet tai vielä hakeutuneet korkeakoulujen varsinaisiksi opiskelijoiksi. Kesäyliopistojen avoin korkeakouluopetus tarjoaa tällöin mahdollisuuden kokeilla korkea-asteen opetuksen taso. Tämän jälkeen mietinnössä todetaan, että niin sanotun ylioppilassuman purkamiseen ei kesäyliopistoja toistaiseksi ole käytetty.

Toimikunta ei kehittele toteukselleen jatkoa. Ylioppilassumaan liittyen heitti kansliapäällikkö Jaakko Numminen taannoin ajatuksen, että ainakin korkeakoulujen filosofisiin, yhteiskuntatieteellisiin ja matemaattis-luonnontieteellisiin tiedekuntiin voitaisiin ottaa rajoituksetta opiskelijoita. Karsinta tapahtuisi vasta parin vuoden opiskelun jälkeen. Korkeakouluväki tymäsi ajatuksen vedoten opetusryhmien liialliseen paisumiseen ja opettajapulaan.

Jos lähdetään ajatuksesta, että periaatteessa kaikille kansalaisille tai ainakin ylioppilaille tulisi olla mahdollisuus korkeakoulutasoiseen opetukseen, varsinaisten korkeakoulujen sijasta kesäyliopistoja voitaisiin kehittää tämän suuntaisesti vielä nykyistä enemmän. Tällöin alempien aineopintojen (lähinnä vanhojen approbatureiden) opetusta tulisi edelleen lisätä samoin kuin ympärivuotistaa toimintaa. Myös opintososiaalisia etuuksia tulisi kesäyliopisto-opiskeluun soveltuvalla tavalla kehittää.

Kesäyliopisto-nimeä toimikunta ei pidä tarpeellisena muuttua. Perusteluina se toteaa, että nykyisen nimeen sisältyy perinteitä. Sen muuttaminen tuskin edistäisi toiminnan kehittämistä. Toimikunnalla on hyvin käytännöllinen ote.

Nimi ei miestä pahenna. Tuskin mies nimeäkään, vaikka toiminta on muuttunut ympärivuotiseksi, joskin kesäpainotteiseksi ja yliopistotasoisien lisäksi on muukin opetus lisääntynyt. Nimi on institutionaalioitunut eikä siihen tule suhtautua tarpeettoman kirjaimellisesti.

Työnjakoon täydennyskoulutuskeskusten kanssa

Kuten ministeri Taxellinkin edellä lainatusta puheenvuorosta ilmenee, korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskusten tunkeutuminen kesäyliopistojen perinteiselle toiminta-alueella oli toimikunnan asettamisen eräs taustatekijä. Toimeksiantossa tätä ei erikseen ilmaista. Mutta toimikunnan kokoonpano antoi aiheen olettaa, että avoimen korkeakouluopetuksen ohella myös muut näitä kahta koulutusorganisaatiota koskevat asiat tulevat puuttaviksi.

Yleisarviona voi todeta, että vaikka toimikunta oli kokoonpanoltaan yksipuolisen korkeakoulu- ja niiden täydennyskoulutuskeskuspainotteinen, on se pysynyt kesäyliopistojen näkökulmasta katsoen maltillisella linjalla, joskin kyky tai uskallus konkreettisiin johtopäätöksiin ja ehdotuksiin on puuttanut.

Mietinnössä todetaan, että ”kesäyliopistojen ja korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskusten väliselle työnjaolle ammatillisessa täydennyskoulutuksessa muodostaa pohjan se, että täydennyskoulutuskeskukset järjestävät niin sanottuja pitkiä täydennyskoulutusohjelmia sekä korkea-asteen uudelleenopetusta (pätevyitysmiskoulutuksen ja akateemisten alojen työllisyyskoulutuksen muodossa).”

Tekstistä ei ilmene, onko edellä olevalla tarkoitettu tavoitetta vaiko toteamusta nykytilanteesta. Joka tapauksessa se ei vastaa nykytilannetta. Tavoitteena se antaa työnjalle hyvän pohjan. Maassamme tarvitaan kiinteästi korkeakoulujen yhteydessä toimivia täydennyskoulutuskeskuksia, jotka kykenevät järjestämään korkeakoulujen (erityisesti oman) viimeisintä tutkimustietoa käyttävää ja myös tutkimustoimintaa palvelevaa vähintään muutaman viikon kestäväää täydennyskoulutusta. Erityisenä tehtävänä olisi jo akateemisen koulutuksen saaneiden uudelleen-

ja täydennyskoulutus.

Kuten Helsingin yliopiston maatalous-metsätieteellisen tiedekunnan täydennyskoulutuskeskuksen johtaja, apulaisprofessori Harri Westermarck toteaa, korkeakoulujen täydennyskoulutusyksikköjen tulisi erikoistua järjestämään vain sellaista tieteellistä täydennyskoulutusta, johon muut eivät kohtuudella pysty. Dosentit voisivat hänen mukaansa hyvinkin korvata opetusvelvollisuutensa täydennyskoulutuksessa. Professorit taas osallistuisivat opetukseen lyhyin vierailuin, joiden yhteydessä koulutettavat voisivat haastaa asiantuntijan mittellään tieteellisen tiedon totuudenmukaisuudesta ja hyödyllisyydestä. (Helsingin Sanomat 9.3.1986).

Tämän päivän todellisuus on toinen. Täydennyskoulutuskeskukset järjestävät pääasiassa, monet lähes yksinomaan sellaisia muutama päivän lyhytkursseja, jotka erittäin hyvin soveltuvat paitsi kesäyliopistojen, myös kansanopistojen, kurssikeskusten, ammatillisten oppilaitosten kurssiosastojen, jopa opintokeskusten ja kansalais- ja työväenopistojen järjestämiksi. Täydennyskoulutuskeskuksien ja niitä ohjaavien tahojen tulisi asettaa nykyistä kunnianhimoisempia laadullisia tavoitteita määrällisten sijasta. Kasvavilla opiskelijamäärillä rehvas telemisen sijasta tulisi pyrkiä sisältöjen kehittelyyn.

Westermarck toteaa artikkelissaan, ettei yliopisto voi olla ammattikurssikeskus ja suurten väestönosien kansansivistyslaitos. Näihin tehtäviin on olemassa omat organisaationsa. Hänen mukaansa yliopistojen ja korkeakoulujen nimissä annettava täydennyskoulutus ja niiden elvytystoiminta ovat laajentuneet ilman riittävää suunnittelua.

Käytettävissä olevalla henkilökuntamäärällä tulisi voida aikaansaada monipuolisia ja syvällisiä opetusmalleja koulutusohjelmiin. Myös ainelaitoksiin tukeutuvat kokeilu- ja kehittämissuunnitelmat ovat nimenomaisesti täydennyskoulutuskeskuksille soveltuvia aloja. Myönteisenä esimerkkinä todettakoon Lapin korkeakoulun Kemi-Tornion täydennyskoulutusyksikön tuotoilijakoulutus, joka tapahtuu yhteistyössä Taideteollisen korkeakoulun kanssa.

Kyse ei ole vain toimimisesta alueella, jonka muutkin kykenevät hoitamaan, vaan myös siitä, että

samalla jää hoitamatta koulutus-tehtäviä, joihin muitten resurssit eivät riitä. Vaativaa ajan tasalla olevaa, tieteelliset kriteerit täyttävää koulutusta joudutaan hakemaan ulkomailta.

Ei lyhytkursseja eikä seminaareja tule suinkaan yrittää poissulkea täydennyskoulutuskeskuksilta, mutta selkeästi toissijaisia niiden tulisi koulutuspoliittisin perustein olla. Epätarkoituksenmukainen päällekkäisyys ilman täydennyskoulutuskeskuksiäkin on lyhytkurssien tarjonnassa ilmeinen. Kesäyliopistotoimikunnan mukaan työnjako lyhytkurssitoiminnan osalta muodostuu toisaalta oman korkeakoulun tiederakenteen ja toisaalta aikuiskoulutuksen tarjonta- ja kysyntätekijöiden pohjalta. Lisäksi sen mukaan tarvitaan nykyistä kiinteämpää konkreettista toimintaa edistävää alueellista yhteistyötä. Muihin työnjaollisiin ehdotuksiin toimikunta ei kyennyt. Lyhytkurssitoiminnan hallitsematon lisääntyminen räjähtää käsiin. Ne pärjäävät, jotka kykenevät palkkaamaan parhaimmat mainosgraafikot, markkinoinnin psykologit ja myyntitykit. Koulutussuunnittelijat korvautuvat markkinointisih-teereillä.

Yhteistyötä eikä toiminnan byrokratisoimista

Myöskään avoimen korkeakoulupetuksen työnjakoon toimikunta ei löytänyt eväitä. Tässäkin se tarjoaa yleisen tason yhteistyötä. Se on toki tarpeellista. Mutta niin sanottu yhteistyö ei saa muodostua itsetarkoitukseksi ja käytännön koulutus-toimintaa kohtuuttomasti rasittavaksi.

Opetusministeriön joulukuussa 1986 antamat ohjeet avoimen korkeakoulupetuksen järjestämisestä on malliesimerkki siitä, miten epämääräisesti muotoillut ohjeet voidaan toteuttaa tsarinaikaisen raskaasti. Ohjeissa täydennyskoulutuskeskukset määrättiin huolehtimaan avoimen korkeakoulupetuksen koordinoinnista. Jotkut täydennyskoulutuskeskukset ovat tulkinneet ohjeet modernin ja joustavan hallintotavan mukaisesti. Mutta toiset ovat kehitelleet mitä monimutkaisempia kaavake- ym. järjestelmiä.

Toimikunnan olisi tullut puuttua ohjeiden soveltamistapaan tai itse ohjeisiin. Ne nimittäin ovat tekemässä avoimen korkeakoulou-

petuksen paperisodan sellaiseksi, että se rasittaa järjestäjien resursseja uhaten varsinaista opetusta.

Myös täydennyskoulutuskeskukset antavat avointa korkeakoulupetusta. Esimerkiksi Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa tehdään arvokasta työtä etä- ja monimuoto-opetuksen kehittämiseksi. Mutta joutuu epäilemään onko avoimessa korkeakoulupetuksessa syytä ohjata voimavaroja samojen approbatureiden järjestämiseen samoilla paikkakunnilla, joilla kesäyliopistot, kansalais- ja työväenopistot ja kansaopistot ovat järjestäneet ja edelleen kykenevät järjestämään opetusta vähintään yhtä pätevästi? Ja onko tarkoituksenmukaista, että opetusministeriö ohjaa rahoitusta täydennyskoulutuskeskuksille tähän muutenkin hoidettavissa olevaan opetukseen?

Erityisesti tältä osin ei voi välttää vainoharhaiselta kuulostavalta epäilyltä, että opetusministeriössä keinotekoisesti ja suunnitelmallisesti pyritään raivaamaan maaperää täydennyskoulutuskeskusten imagon kohottamiseksi. Turvaathan tällä tavoin korkeakoulutasoisen opetuksen asema koulutusohjelmissä. Sen sijaan on aivan tarkoituksenmukaista, että opetusministeriö tukee esimerkiksi varanotaarikoulutusta, sosiaalialan pätevyyskoulutusta ja edellä kuvattua etä- ja monimuoto-opetusta.

Nykyisin opetusministeriö rahoittaa täydennyskoulutuskeskusten avointa korkeakoulupetusta siten, että se on opiskelijoille ilmaista. Tämä opetus on pääasias- sa talvella iltaisin ja oppiaineissa, joihen opetuksen korkeakoulujen omat opiskelijat saavat normaalin päiväopetuksena. Se ei siis ole osa korkeakoulujen perusopetusta. Pikemminkin se on vielä enemmän aikuisopiskelijoille suunnattua kuin kesäopetus.

Tilanne on omituinen. Täydennyskoulutuskeskusten antama opetus on valtion erillisen määrärahan ansiosta ilmaista, kun taas vastaava kesäyliopistojen, kansanopistojen sekä kansalais- ja työväenopistojen on maksullista, koska sitä ei vastaavalla tavalla valtio kustanna. On huomattava, että kesäyliopistojen ns. kesäopetusmäärärahaa ei voi käyttää mm. opettajien matkakustannuksiin eikä sitä saada myöskään opetuspalkkioihin läheskään riittävää määrää. Opiskelijamaksuja on välttämätöntä perä. (sivulle 34)

Refleктоiva ammattikäytäntö ja sen oppiminen

Schön, Donald, *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass Publishers. London. 1987.

Schön jatkaa edellisen teoksensa (*The Reflective Practitioner*, 1983) teemaa länsimaisen asiantuntijatyön kriisistä. Uuden teoksen toinen pääkysymys on teknis-rationaalisen asiantuntijakoulutuksen kritiikki ja toinen reflektivaan ammattikäytäntöön johtavan koulutusajattelun ja oppimistapojen hahmottelu. Schön haluaa kritiikin lisäksi tuoda konkreettisia kehittämisen vaihtoehtoja. Teos on tarkoitettu käytännön asiantuntijoille, korkeakoulujen opettajille ja opiskelijoille sekä opetushallinnon virkamiehille korkeakoulutasoisen ammatillisen (professional) koulutuksen kehittämisen käynnistämiseksi.

Kirjan lähtökohtana on väite, että ammatillinen (professional) opetus on yhä kauempana siitä todellisuudesta, jonka edessä asiantuntijat tämän hetken yhteiskunnassa ovat. Koulutuksen perustana oleva tiede ja tieteellinen tutkimus on etäännytynyt yhä kauemmaksi todellisuudesta. Esimerkkinä Schön mainitsee mm. johtamisen, johon kohdistuvalla tieteellisellä tutkimuksella on yhä vähemmän tekemistä johtamistyön kehittämisessä.

Teknis-rationaalisen asiantuntijatyön kriisiytyminen

Schön kertoo edellisessä teoksessa (1983) esittämänsä teknis-rationaalisen asiantuntijatyön kritiikin: Länsimainen asiantuntijatoiminta on muodostunut instrumentaaliseksi ongelmanratkaisutoiminnaksi, jonka tehtävänä on valita vain teknisesti parhaiten sopivimmat, tutkimusfaktoin perustellut keinot valmiiksi rajattujen ongelmien ratkaisuuksiin. Todellisuus ei kuitenkaan ole kapea-alainen erillisongelma. Todellisuus sisältää epävarmuutta, ainutkertaisuutta ja arvoristiriitoja, joiden ratkaisut eivät ole mahdollisia teknis-rationaalisen asiantuntijatyön yhä pirstoutuvan tietopohjan perusteella. Schönin mukaan eri alueiden asiantuntijatyön kriiseihin teknis-rationaalisen profession vastausyrityksinä on ollut mm. asiantuntijatyön monopolisointi ja oman asiantuntijamurteen mystifiointi sekä välittely siitä, että oman asiantuntijamurteen kriisit ja ongelmat johtuvat vain ammatikunnan vaikutusmahdollisuuksien ja vallan vähäisyydestä (suomalaisessa professionaalissa keskustelussa esim. virkojen ja muiden resurssien vähäisyyden välittelyä/KL). Schönin mukaan nämä vaatimukset ja puolustelut eivät ratkaise työn kehittämisvaatimusten todellisia ongelmia.

Tieteellisen tiedon asema ammatillisen koulutuksen perustana

Schön toteaa, että nykyisten tutkijamurteiden koulutus perustuu teknis-rationaalisen asiantuntijamurteen arvomaailmaan. Koulutuksen alku on perinteisen tieteenkäsitteiden mukainen perustiede, sen jälkeen ns. relevantti sovellettu tieto ja sitten käytäntö. Näin esimerkiksi lääkäreistä koulutetaan biotieteiden kapea-alaisia teknisiä ongelmanratkaisijoita, joilla ei ole mahdollisuutta toimia todellisina asiantuntijoina yhteiskunnan terveydenhuollon yhä monimutkaisemmiksi käyvässä kysymyksissä. Tieteellinen tieto toimii ennenkaikkea määritettäessä ammattien asemaa toistensa suhteen. Oletus, että nykyinen akateeminen tutkimus tuottaa hyödyllistä tieteellistä tietoa todellisuuden ongelmien ratkaisemiseksi ja ammatikäytännön kehittämiseksi alkaa Schönin mielestä käydä yhä kyseenalaisemmaksi.

Ammatillinen tieto nähdään tieteen välineellisenä sovellutuksena, tiede ja tutkimus luo uutta ja käytäntö "vain" soveltaa. Tosiasiassa juuri käytäntö on ollut monen uuden alku. Ammatillinen koulutus on mekanismi, joka siirtää tieteellisen tiedon ammatillisiksi sovellutuksiksi. Schönin mukaan kuitenkin tällä hetkellä vallitsee melko-

(sivulta 33)

Mietinnöstä ei löydy eväitä eri organisaatioissa avointa korkeakouluopetusta saavien tasa-arvoistamiseen. Tavoitteeksi olisi asetettava, että kaikilla aikuisopiskelijoilla maksut olisivat samansuuruisia tai mieluummin niin, ettei niitä ole lainkaan. Se edellyttää valtiolta yhtäläistä tukea eri organisaatioille.

On selvä, ettei kesäyliopistotoimikunnan tehtävänä ollut täydennyskoulutuskeskusten toiminnan

rukkaaminen. Kuitenkin toimikunnalta olisi odottanut selkeämpää linjausta niissä asioissa, jotka ovat kesäyliopistojen perinteistä ja edelleenkin keskeistä koulutusalueita.

Valtiovoiman intresseihin kuuluu, että korkeakoulujen varsinainen täydennyskoulutustehtävä tulee hoidetuksi eikä tuhlata resursseja tarpeettomasti sellaiseen toimintaan, joka muutenkin tulee hoidetuksi.

Tässä yhteydessä en tarkastele lähemmin toimikunnan näkemystä kesäyliopistojen ammatillisesta täydennyskoulutuksesta, kielikurkseista, lukiolaiskursseista ja muusta opetuksesta. Yleisesti todettakoon, että niiltä osin mietintöön voi olla tyytyväisempi kuin avoimen korkeakouluopetuksen osalta. Kokonaisuutena toimikunnan työ tukee kesäyliopistojen toimintaedellytyksiä ja selkeyttää niiden asemaa koulutusjärjestelmässä.

nen kuilu tieteellisen tiedon ja ammatillisen käytännön välillä. Schön ei hyväksy toimivana jakoa perustietoon, soveltavaan tietoon ja ammattikäytäntöön. Tämä jako on monen teknis-rationaalisesti rakennetun koulutusohjelman perusta. Schön ei halua hylätä teoreettista perustietoa. Teoreettisen tiedon käytännön yläpuolelle asettava näkökulma on vain liian yksi-puolinen, jopa lähtökohdana virheellinen. Teorian ja käytännön vuorovaikutus tulisi koulutusohjelmissa ottaa uudelleen pohdittavaksi. Nykyisessä koulutusjärjestelmässä näkyvä teorian ja käytännön dualistisuus tulisi purkaa.

Schönin mukaan viime vuosina on yhä enemmän vahvistunut käsitys siitä, että tutkijoilla, joiden oletetaan tuottavan tietoa professionaalisen koulutuksen perustaksi, on yhä vähemmän sanottavaa käytännölle. Tieteellinen tutkimus on yhä enemmän irronnut ammattikäytännön todellisuudesta. Teorian ja käytännön kuilu näyttää vain syvenevän. Eri ammattiryhmien koulutuksessa ongelma on tiedotettu. Ratkaisuksi on esitetty erilaisia vaihtoehtoja. Esim. lääketieteen koulutuksessa on kiinnitetty huomiota tietoperustan yhä nopeampaan muuttumiseen, pyritty jäsentämään tietoperustaa uudelleen tai integroimaan perustietoa uudella tavalla. Joissakin koulutusohjelmissa on perustiedon sijaan pyritty kiinnittämään huomiota ammattikäytännön palvelutehtäviin ja lisätty koulutusohjelmiin esim. asiakassuhdekoulutusta. Ongelmaksi Schön kuitenkin näkee kokonaisuudessaan nykyisen lähestymistavan. Se ei ole korjattavissa yksittäisillä uudistuksilla. Koulutusohjelmien uudistaminen kaipaa lähtökohdaksi asiantuntijatyön käytännön epistemologian tutkimista.

Taitava ammattikäytäntö — mitä se on

Schön esittää, että teknis-rationaalisen asiantuntijakäsityksen mukaan on kahdenlaista asiantuntijatoimintaa. Toinen koostuu rutiinimaisista ratkaisuista, joissa voidaan soveltaa olemassaolevaa tietoperustaa. Nämä tilanteet voidaan myöhemmin korvata esim. asiantuntijajärjestelmillä. Toiset tilanteet ovat outoja, erikoisia, ainutkertai-

sia ja arvoiltaan usein ristiriitaisia. Näihin tilanteisiin pitää kehittää uusia lähestymismalleja, jotka kuitenkin kaikki perustuvat yksiselitteisiin faktoihin. Kun ammatillinen tieto nähdään valmiina lähestymistapoina ja faktoina, ne voidaan kehittää ammattikäytännöstä irrallisina ja opettaa teknis-tyyppisen, tietoa välittävän koulutuksen avulla. Schönin mukaan tämä ei ratkaise tiedon ja käytännön välistä ongelmaa.

Schönin mukaan tärkeä tapa lähestyä asiantuntijatyön käytäntöä on eritellä taitavan ammattilaisen työ. Mitä on taitava ammattilaisuus? Kysymys ei yleensä ole siitä, että henkilöllä olisi määrällisesti enemmän tietoa kuin kollegoillaan. Hänellä on jotain muuta: lahjakkuutta, intuitioita, ymmärrystä tai "taiteellisuutta" (artistry). Kysymys ei ole Schönin mukaan yksiselitteinen ja sitä on hyvin vähän tutkittu.

Hyvän asiantuntijakäytännön perustaksi Schön tuo jo edellisestä kirjastaan tutun reflektioivan toiminnan. Reflektioivan toiminnan kuvaus tapahtuu vertaamalla sitä teknis-rationaalisen asiantuntijatyöhön. Kun teknis-rationaalinen asiantuntija ottaa tavoitteet annettuna ja on vain tietoja käyttävä teknikko, reflektioiva asiantuntija rajaa ongelmaa uudelleen ratkaisun edetessä, muotoilee tilannetta uudelleen. Reflektointi on "kokeilua" (experimenting), jatkuvaa uudelleen rajausta, tilanteen kanssa "keskustelua", oman toiminnan tietoiseksi tekemistä sekä erilaisen ongelmien ja tilanteiden tietoista vertaamista. Tilanne pyritään ymmärtämään ennenkaikkea muuttamalla sitä.

Reflektioivan ammattikäytännön oppiminen

Reflektioivan ammattikäytännön oppiminen perinteisen luentomuotoisen opetuksen avulla on Schönin mielestä mahdotonta. Vaikka opettaja kuinka kertoisi omasta tavastaan toimia (esim. arkkitehtimäinen ajattelu) ei sillä ole vaikutusta opiskelijan todelliselle oppimiselle. Millainen on prosessi, jossa ihminen todella oppii jotain? Tämä prosessi sisältää enemmän kysymyksiä kuin valmiita vastauksia, vähintään yhtä paljon kiinnostusta siihen, mitä

emme tiedä kuin siihen mitä tiedämme.

Oppimisen voi tehdä vain itse. Se vaatii ennen kaikkea omaehtoisuutta toiminnan ja oman aktiivisuuden suurta panosta opetuksessa. Schön nojautuu tässä tekemällä oppimiseen (learning by doing) perinteeseen. Hän on valmis hylkäämään kaiken erillisiin kursseihin ja luennointiin perustuvan opetuksen ja esittää sen sijaan studiomuotoista, case-tapauksiin ja tehtäviin perustuvia opetusmuotoja. Näin voidaan varmistaa reflektioivan ammattikäytännön oppimisen tärkeimmät piirteet.

Asiantuntijatyön esimerkit

Kirjassa Schön käyttää konkreettisine esimerkkeinä arkkitehdin työn oppimista (sama esimerkki kuin edellisessä kirjassa), musiikin opetusta, psykoanalyysin oppimista sekä vuorovaikutustaitojen oppimista (sama esimerkki kuin Argyriksen, 1985 teoksessa Action Science). Kussakin esimerkissä analysoidaan kyseistä työtä. Tässä Schön joutuukin erääseen koko kirjan keskeisimmistä ongelmista. Hänellä ei ole asiantuntijatyön analysivälinettä. Hän erittelee esim. suunnittelutyön ja psykoanalyysin erilaisuutta vertaamalla töitä keskenään ja kuvaamalla niiden eroja esim. siten, että psykoterapiassa toisin kuin suunnittelussa tunkeudutaan ihmisen sisäiseen maailmaan. Musiikin opetuksen esimerkit ovat ongelmallisia ainakin sellaiselle, jolle musiikkitermien ja nuottien lukeminen ei ole itsestään selvää. Reflektioiva käytäntö konsultointitaidoissa kutistui jo edellä mainitussa Argyriksen teoksessa esitettyjen vuorovaikutusmallien oppimisen vertailuun.

Reflektioivan työkäytännön oppimisen ja opetuksen ongelmat

Schön pitää tärkeänä asiantuntijakoulutuksen kehittämistä edellä esitettyjen ajatusten mukaisesti, koska se on ainoa tapa luoda siltä tutkimuksen ja ammattikäytännön välille. Monenlaisia ongelmia on edessä. Miten korkea-asteinen ammatillinen koulutus kokonaisuutena järjestetään? Koulutuksen uu-

distuminen ei voi tapahtua vain opetus suunnitelmissa vaan se edellyttää koko yliopisto-opetuksen kulttuurin uudistamista. Tämänhetkinen yliopistojoen todellisuus on Schönin mukaan jakautunut tieteenalakohtaisesti. Kukin on kiinnostunut vain omista, ainekohtaisista kursseistaan ja varjelee tarkasti omaa reviiiriään. Yksilöllisyys ja kilpailu ovat yliopistojen todellisuutta, ei yhteistyö. Reflektioivan käytännön edellytyksenä olisi:

- tiedon ja käytännön suhteen uusi tarkastelu
- opetusohjelmien rakentaminen pois erillisistä kursseista, joihin opiskelijat vain osallistuvat
- koko opiskelukäytännön uusi traditio
- toisenlainen tutkimuksellinen lähestyminen.

Schön tuo esiin myös joitain ongelmia, joita asiantuntijakoulutuksessa on tunnistettu jo kauan, mutta joille ei käytännössä ole tapahtunut mitään. Yksi näistä on mm. humanimpien insinöörien tuottaminen, josta on puhuttu jo viimeiset 20 vuotta. Insinöörien koulutusohjelmissä ei kuitenkaan ole tapahtunut merkittäviä muutoksia.

Teoksen lopussa Schön kuvaa konkreettisesti Master of City Planning Program'in kehityksen 1970-luvun alusta tähän päivään. Viime vuosikymmenen alussa yhteiskunnallinen tiedostaminen toi koulutusohjelmaan paljon uutta yhteiskunnallista ainesta, joka pian muuttui lukuisaksi määräksi irrallisia kursseja. Oli paljon valinnanvara, ja ongelmaksi tuli, että opiskelijat valitsivat vain pakolliset. 1970-luvun lopussa opetusta ryhdyttiin koordinoimaan ja integroimaan, 1980-luvun alussa pohtimaan ajattelun opettamista teknisten taitojen sijaan ja 1983 ryhdyttiin opetuksen erillisiä saarekkeitä purkamaan studio-opetuksen keinoin.

Schönin tarkastelun rajoituksia

Schön jatkaa teoksessaan jo aiemmin aloittamaansa jälkipositivistisen tieteenkäsityksen aikaansaaman asiantuntijatyön ja sen koulutuksen kritiikkiä. Hän painottaa koko ajan käytännön epistemologian merkitystä, mutta ei mielestään kuitenkaan hylkää tiedettä ja teoriaa kokonaan. Hän esittää vain, että itsestään selvänä pidet-

tyä suuntaa teoriasta käytäntöön tulisi tarkastella myös toisinpäin. Schönin teos tuo paljon mielenkiintoisia kysymyksiä, ajatuksia ja konkreettisia ratkaisuja, joista keskustelu olisi hyödyllistä myös suomalaisessa korkeakouluopetuksessa. Paljon avoimia kysymyksiä kuitenkin jäi.

Asiantuntijatyön analysointiongelma

Schöniltä puuttuvat asiantuntijatyön analyysin välineet. Asiantuntijajoiden kuvaus tapahtui vertaamalla esimerkkejä toisiinsa, toinen työ oli joissain piirteissään samanaista, joissain erilaista kuin toinen. Vielä ongelmallisempi asiantuntijatyön analyysi on suhteessa yhteiskunnalliseen kehitykseen. Schön tuo kritiikissään esiin, että asiantuntijatyö ei vastaa yhteiskunnan kehitykseen. Esimerkeissä ei kuitenkaan ole lainkaan analysoitu niitä haasteita, joita yhteiskunta kyseiselle työlle asettaa. Hyvät yleiset periaatteet eivät tältä osin olleet löytäneet sisältöä, jota esim. arkkitehdin työssä jäi kovasti kaipaamaan.

Taitavan ammattilaisen työn perusta

Esimerkeissään Schön kuvaa ammattitaitoa ikäänkuin sisäsyntyisenä. Hyvä ammattitaito on taitavan työntekijän "artistry". Toiset eivät koskaan opi ajattelemaan kuin arkkitehti, vaikka muuten ovat älykkäitä. Vaikka Schön tuo esiin mielenkiintoisia puolia asiantuntijan ammattitaidosta hän ei edes pyri selittämään näitä, pikemminkin mystifioimaan niitä toteamalla, että ne eivät ole verbaalisesti kuvattavissa. Mielestäni edellisessä teoksessa oli menty pitemmälle "artistryn", "tacit knowledge" tai "seeing-as" ja "knowing-as" eritteilyssä.

Yksilöllinen ammattitaito

Schön pitää tärkeänä asiantuntijoiden yhteistyötä. Kuitenkin kaikki esimerkit ovat yksilöllistä ammattitaidon kehittämistä ja oppimista kehittyneemmän oppipoikajärjestelmän avulla. Perinteiseen oppipoika-ajatteluun verrattuna Schön korostaa oppimisen jatkuvaa, ohjaajan kanssa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa tiedostamista. Kaikki

esimerkit kuvaavat kuitenkin yksilöllistä ammattitaidon kehittämistä. Vain ohjaajan (coach) kanssa pyritään muodostamaan yhteinen rajuus (reframing) opiskelutehtäviin.

Valmiin asiantuntijan ammattitaidon kehittyminen

Schön tuo kirjan alkuosassa esiin myös sen, että koulutusjärjestelmälle ei riitä, että opiskelijoista koulutetaan taitavia ammattilaisia. Taitavakin ammattilainen tarvitsee jatkuvaa koulutusta uudistaakseen työvälineistöään (repertoire) ja välttääkseen burn out -ilmiön. Kritiikki jää kuitenkin irralliseksi. Se ei myöhemmin konkretisoidu. Epäselväksi jää, tarkoittaako Schön ammattitaidon uusimisella vain työvälineistön määrällistä lisäämistä (ammattitaidon täydentämistä) vai myös laadullisesti uuden kehittämistä. Miten asiantuntijaksi kehittyminen liittyy työn yhteiskunnalliseen kehitykseen ja sen aiheuttamiin haasteisiin? Miten luodaan laadullisesti uutta ammattitaitoa? Sitä Schön ei tuo esiin. Oppiminen on hänelle olennassa olevan omaksumista, irrallisten tietojen ja taitojen sijalla on vain "taitava ammattikäytäntö".

Kirsti Launis

Kieli vankilana ja renkinä

Kusch, Martin & Hintikka, Jaakko, *Kieli ja maailma*. Prometheus-sarja. Pohjoinen. Oulu 1988.

Olemme oman kieleemme vankeja. Kielen luoma vankila on lisäksi niin turvallinen, ettei ole edes mahdollista toivoa voivansa paeta siitä. Aina kun ajattelemme asioita, meidän on ajateltava niitä kielellisin välinein. Jos sitten yritämme ajatella kielen ja maailman suhdetta ja ilmaista tämän suhteen olisimme paroni Münchauseinin tilanteessa nostamassa itseämme hiuksista ilmaan. Onko näin, vai onko sittenkin niin, että kieli on palvelijamme ja me sen herroja? Voimmeko tarpeen vaatiessa määrätä kielen toimintatapoja tai jopa "pestata" toisen kielen, jos vanha ei enää toimi tyydyttävästi?

Kielen ja maailman mutkikkaan suhteen tutkiminen on teema, joka kiehtoo arkiajattelua ja on samalla merkittävä tieteen- ja taiteenfilosofian peruskysymys. Aikamme prometheukset, valontuoijat Kusch ja Hintikka, ovat asettaneet tehtäväkseen kyseisen ongelman tarkastelemaan tämän vuosisadan eräiden keskeisten filosofien näkökulmasta. Kyseessä ei ole varsinainen yhteisteos, vaan kummallakin kirjoittajalla on oma osuutensa teoksessa. Kusch kirjoittaa yleisotsikolla *Merkki vai kuva — Husserl, Heidegger ja Gadamer kielen ja maailman suhteesta*. Hintikalta on kaksi esseettä *Fenomenologi ilman fenomenologiaa — Wittgensteinin välittömän kokemuksen filosofina ja Onko totuus saavuttamaton?*

Molemmilla kirjoittajilla on lähökohtana erottelu kielestä joko vankilana tai renkinä. Keskustelulla näistä näkemyksistä on pitkä historiallinen tausta, mutta sen lähistoria ulottuu noin 20-vuoden taakse. Jean van Heijenoort esitti artikkelissaan (Heijenoort 1967) erottelun "logiikasta kielenä ja lo-

giikasta kalkyylinä". Heijenoortin erottelun ajatuksena oli tehdä ero kahdenlaisen logiikan käsittämistavan välillä. Jaakko Hintikka yleistti myöhemmin kyseisen erottelun käsittelemään kielen suhdetta maailmaan.¹⁾

Martin Kuschin johdatuksessa selvennetään ja tarkennetaan näitä kahta tapaa. Kielikuvaa kielestä vankilana vastaa filosofian käsitys kielestä UNIVERSAALIKIELENÄ (UK). Vastaavasti kielikuvaa kielestä renkinä vastaa käsitys kielestä KALKYYLINA (KK). Merkkien ja objektien suhde jäsenyydessä kahdella erilaisella perustavaa laatua olevalla tavalla. Kusch tiivistää käsitykset *ideaalityypiksi* teesarjoiksi (17—18)²⁾. Tällöin käsitykselle kielestä universaalina ilmaisukeinona on tyypillistä:

(UK-1) Semaattiset suhteet eivät ole ilmaistavissa, siksi
(UK-2) emme voi kuvitella toisenlaisia merkityssuhteita, siksi
(UK-3) malliteoria ja puhe mahdollisista maailmoista on mahdoton, ja
(UK-4) lingvistinen relativismi on hyväksyttävä (jokainen on oman kielensä vanki), sillä (1:n ja 2:n takia)
(UK-5) emme voi saavuttaa todellisuutta ilman kielen häiritsevää vaikutusta, ja (1:n takia)
(UK-6) metakielen konstruointi on mahdotonta, siksi
(UK-7) totuus korrespondenssina ei ole ilmaistavissa (sillä "tosi" on metakielellinen ilmaisu)

Kalkyylikäsityksen ideaalityypin (KK) saadaan kieltämällä teesit (UK-1) — (UK-2):

(KK-1) Semaattiset suhteet ovat ilmaistavissa, siksi
(KK-2) voimme myös kuvitella toisenlaisia merkityssuhteita, siksi

(KK-3) malliteoria ja puhe mahdollisista maailmoista on mahdollinen; ja (1:n takia)

(KK-4) lingvististä relativismia ei tarvitse hyväksyä, sillä (1:n ja 2:n takia)

(KK-5) voimme saavuttaa todellisuuden ilman kielen häiritsevää vaikutusta, ja (1:n takia)

(KK-7) totuus korrespondenssina on ilmaistavissa.

Kuschin pääteesinä on pyrkimys osoittaa fenomenologian perustajan *Edmund Husserlin* (1859—1938) kannattaneen käsitystä kielestä kalkyylina ja eksistenttifilosofian keskeisen filosofin *Martin Heideggerin* (1889—1976) ja hermeneutikko *Hans-Georg Gadamerin* (1900—) puolestaan nautuneen keskeisesti käsityksen universaalista kielestä (s. 18).

Vastaavasti Hintikan mukaan analyttisessä traditiossa universaalikielen perinteeseen kuuluvat ensisijaisesti *Gottlob Frege* (1848—1925), varhainen *Bertrand Russell* (1872—1970) ja *Ludwig Wittgenstein* (1889—1951), *Wienin piiri* syntaktisessa vaiheessaan (eli silloin kun siinä uskottiin formaalisen puhutavan olevan filosofialle sopiva) sekä *W.V. Quine* (1908—).

Näyttäisi siis siltä, että syntyy jännittävä tarkastelu, jossa perinteisesti melko etäällä toisistaan pidetyillä filosofeilla (kuten Husserl ja Wittgenstein) olisikin keskeisesti samanlaisia kysymyksenasetteluja vaikka vastaukset niihin vaihtelisivatkin. Ongelmallista on kuitenkin kyseisen jaottelun soveltuvuus tarkasteluun? Perustava kysymys koko teoksen kannalta on, millä tavalla käsitämme kielen ja maailman käsitteet.

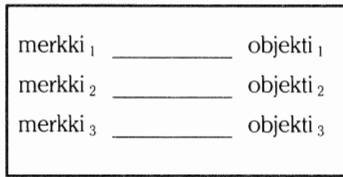
Kyseisen kahtiajaon lisäksi Kusch viittaa itsekin ainakin yhteen erilaiseen tapaan jäsentää kielen ja maailman suhdetta. Näiden näkemysten suhde tulee esille parhaiten jos tarkastelemme niitä Kuschin esittämien kuvien avulla.

¹⁾ Kyseisiä suhteita kielen ja maailman välillä kutsutaan *semanttiksi* suhteiksi, ja yksittäisen kielen ja maailman tapauksessa niiden kokonai-

suutta kutsutaan kielen semantiikaksi.

²⁾ Suluissa olevat numerot viittaavat käsillä olevan teoksen sivunumeroihin.

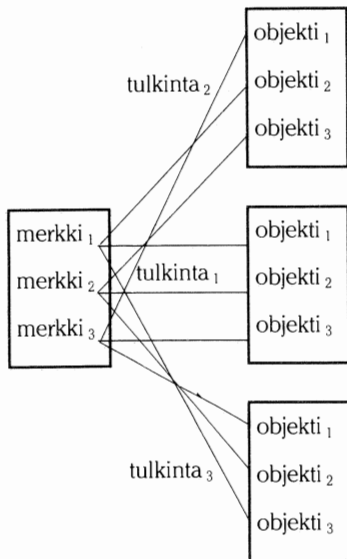
Kuvio 1. Fregen käsitys kielen merkkien ja maailman objektien suhteesta (Käsitys kielestä yksitulkintaisena universaalikielenä) (13)



Kutakin kielen merkkiä vastaa aina jokin tietty objekti. Kielen elementtien ja todellisuuden (minkälaiseksi todellisuus sitten ymmärretäänkin) välinen suhde on tiukka ja pysyvä.

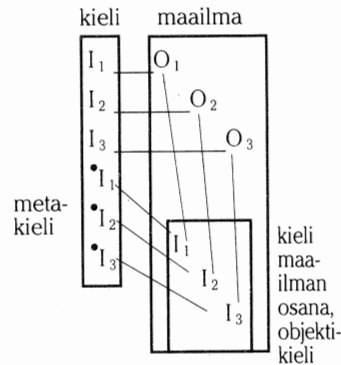
Malliteoreettisessa ajattelussa kielen merkkien ja objektien välinen suhde taas ymmärretään sopimuksenvaraiseksi tai tiettyihin sääntöihin sidotuksi. Asiaa kuvaa seuraava kuvio:

Kuvio 2. Merkkijoukon tulkinta eri malleissa. (Kieli kalkyylina) (12)



Tämän kauniin dikotomian rikkoo kuitenkin ajatus, jonka mukaan kieli käsitetäänkin maailman osaksi, josta voimme puhua yksiselitteisen tulkinnan avulla. Seuraava kuva havainnollistaa tätä ajatusta. (O = maailman ei-kielinen objekti, *I = metakielen ilmaisu).

Kuvio 3. Kieli maailman osana; kielen ja maailman suhteet (17).



Tämä Ilkka Niiniluodon esittämä käsitys asettaa kiinnostavalla tavalla kielen osaksi maailmaa. Kusch viittaa itsekin tekstissä tämänkaltaisiin vastaaviteisiin: "Vaikka meidän onkin näin myönnettävä, että universaalikielen ajatus ei yksiselitteisesti johda relativismiin tai metakielen kieltämiseen, niin on kuitenkin historiallisen aineiston taustaa vasten todettava, että universaalikielen kannattajat ovat olleet varsin taipuvaisia hyväksymään tämän kannan jyrkimmässä muodossaan." (17) Tästä huolimatta Kusch tyytyy tarkastelemaan vain edellä mainittuja radikaaleja ideaalityyppejä.

Kyseiset ideaalityypit luonnollisesti abstrahoiivat ("repivät irti") kielen maailmasta ja maailman kielestä. Kielen ja maailman suhde muuttuu historiatommaksi. Jaotus kielestä ja maailmasta on annettu ja tätä annettua jaoteltua käytetään tylogiana, johon tarkasteltavien filosofien aineistoja sovelletaan. Etenkin Heideggerin kohdalla jaottelu ei tunnu toimivan muotoon kuin toteamalla Heideggerin eri vaiheissaan käsittävän kielen eri tavoin. Teesien logiikka tuntuu olevan kuitenkin niin voimakas, että tuloksena on, että monet vuosisatamme merkittävimmistä filosofeista kyetään osoittamaan epäjohdonmukaisiksi toissään. Näin saattaa olla, mutta on myös mietittävä miksi näin on? Ehkäpä teesien logiikka onkin murettavissa (juuri edellä osoitettavalla tavalla)?

Kirjan viimeisillä sivuilla Hintikka tosin viittaa siihen, miten kielen kalkyyliajatuksen paremmuus suhteessa universaalikielen ajatukseen tulee perustelluksi itse historian kuluessa, koska

kalkyyliajatuksen soveltaminen eri alueille on jo osoittanut sen hedelmällisyyden. Kalkyyliajatus kielestä toisinaan toimii, vaikka sen universaalikielen ajatuksen mukaan pitäisi olla mahdoton. Perustelu on siis pragmaattinen luonteeltaan. (157)

Eikö ole ajateltavissa kielen ja maailman suhteen muuttumista historiassa? Tuntuu luonteeltaan ajatella, että kielen synnyn alkuvaiheissa se on ollut universaali ilmaisekeino: kielen merkeillä on ollut yksi "tulkinta" maailmassa, mutta kielen ja maailman kehityksessä monet tulkinnat ovat tulleet mahdolliseksi ja kielen kalkyyliilunne on näin korostunut. Niiniluodon malli kielen kuulumisesta osana maailmaa puoltaa juuri tällaista näkemystä. Myös Hintikan tavassa tarkastella semantiikan saavuttamattomuutta ja semantiikan ehtymättömyyttä on aineksia historian mukaanottamiselle tarkasteluun. Ajatelkaamme universaalikielen ajatuksen mukaista argumentaatiota, jonka mukaan kielessä K ei voi sanoa mitään kielen K ilmaisujen merkityksestä, koska silloin meillä olisi jo yrityksen edellytysenä oltava käsitys kielen K ilmaisujen ja maailman välisestä suhteesta. Tämä argumentti on kuitenkin "tuhon monimerkityksinen". Kun sitä sovelletaan johonkin yksittäiseen ilmaisuun (I-1), se sanoo, ettemme voi ilmaista I-1:n merkitystä saman kielen (K) toisen ilmauksen I-2:n avulla, koska I-2:ssa joudumme jo edellyttämään — niin oikeastaan mitä? Onko meidän I-2:ssa edellytettävä I-1:n osailmauksien merkityksiä vai sellaisten osien merkityksiä, joista I-2:n merkitys rakennetaan?

taan? Triviaalisesti tosi on vain jälkimäinen väite. Mutta tämä lukutapa ei riitä tukemaan semantiikan saavuttamattomuutta. Siitä ei nimittäin seuraisi, ettei 1-1:n merkitystä voitaisi esittää saman kielen ilmauksen 1-2:n avulla. Tästä seuraa vain se, ettei *kaikkien* K:n ilmausten merkityksiä ei voi esittää yhtä aikaa edellyttämättä jo *joitakin* K:n ilmausten merkityksiä. K:n kaikkia ilmauksia ei voi selittää yhtä aikaa. Merkitykset ovat saavuttamattomia vain kokonaisuutena, eivät osa osalta. Semantiikka ei ole saavuttamaton, mutta kyläkin ehtymätön. (Hintikka, 158)

Juuri tähän voimme liittää historian avoimuuden ajatuksen. Kielen ja maailman suhteiden muutoksessa ei muutu vain kieli, vaan myös itse maailma¹⁾. Ei siten, että olisimme (ihmiskuntana) siirtyneet universaalikielen ajatuksen mukaisesta tilanteesta kalkeyli-ajatuksen mukaiseen kielen ja maailman suhteeseen.²⁾ On vain toistettava ajatus, jonka mukaisesti emme kerralla kykene esittämään kielen ja

maailman välistä merkityssuhdetta (semantiikkaa) lopullisesti edes meta-kielen avulla (koska silloin syntyy aina ongelma objektikielen ja metakielen välisestä suhteesta eli tarvitsisimme meta-metakielen jne). Tämä ei kuitenkaan merkitse, että emme lainkaan kykenisi käsittelemään semantiikkaa järkevällä tavalla. Nykyfilosofiassa voimme kehittää uusia (käsitteellisiä) välineitä, joiden avulla kykenemme entistä paremmin analysoimaan myös semantiikkaa. Kuschin ja Hintikan esitys on merkittävä juuri siksi, että se esittelee näiden uusien välineiden kehittelyä. Tarvitaan kuitenkin vielä kyseisen analyttisen otteen rinnalle aidosti *historiallista* tarkastelua, jossa kielen ja maailman suhdetta ei oteta annettuna suhteena. Kuschin ja Hintikan julkilausumaton metafysinen ja ontologinen

sitoumus lähtee jo tietyistä kielen ja maailman suhteiden konfiguraatioiden joukosta. Jos kieli kuitenkin ymmärretään osaksi maailmaa, siitä syntyneeksi ja siinä kehittyväksi, niin myös sen suhde maailmaan nähdään erilaisena. Kielen ja maailman suhde on *välittynyt* suhde, jossa inhimillinen toiminta sitoo sen ja maailman. Tämä ei kuitenkaan ole Kuschin ja Hintikan kirjan teema, mutta se on konteksti, jossa kirjan lukija sen kohtaa. Jatkoteoksen nimi voisikin olla: Kieli, maailma, toiminta.

Kirjallisuutta

Heijenoort, Jean van, *Logic as Language and Logic as Calculus*. Synthese Vol. 17, s. 324—330, 1967.

Pekka Kalli

¹⁾ Vastaväitteenä voidaan esittää, että olen tässä sekoittanut reaali maailman maailman filosofiseen käsitteeseen. Mutta voin hyvin kysyä, mikä on se maailma, josta Kusch ja Hintikka puhuvat? Onko se eräänlainen "puhdas oleminen", pelkkä abstraktio tai nimi, jolla kuvataan kaikkea sitä mikä on eikielellistä. Jos näin on, silloin kieli ja maailma saavat (käsitteäkseni perusteettoman) keskeisen, fundamentaalisen, aseman filosofiassa ja muodostu-

vat eräänlaiseksi tarkastelun metafysiiseksi pisteeksi samaan tapaan kuin esim. materian ja tajunnan käsitteet marxilaisessa filosofiassa.

²⁾ Tästä jaosta tulee etsimättä mieleen monesti hyvin löysä keskustelu, jota on käyty postmoderni-nimilapun alla. Tässä "diskurssissa" on ajateltu, että perinteisten kertomusten (esim. Raamattu, Marxin idea työväenluokan historiallisesta tehtävästä jne.) menetettyä

merkityksensä ihmisten mielissä olemme siirtyneet postmoderniin tilaanteeseen, jossa merkitykset hajoavat kunkin omiksi "jutuiksi", joilla on vain subjektiivinen yhteytensä maailmaan. Mitään metatasoa ei ole eikä mitään kiinteitä merkityssuhteita kielen (mielen) ja maailman välille voida osoittaa. Tämä on kuitenkin virheellinen johtopäätös jonka kumoamiseen riittää esim. Hintikan yllä esittämä argumentaatio.

Osaisinpä kirjoittaa!

Lovio, Maisa, Kirjoittajan yliopistot. Tutkimus kirjoittajakoulutuksesta Suomessa. Valtion taidehallinnon julkaisuja nro 32. Helsinki 1987.

Maisa Lovio on valtion kirjallisuustoimikunnan toimesta kartoittanut kirjoittajakoulutuksen järjestämistä, osanottoa ja tavoitteita. Aineisto on pääasiassa vuosilta 1984—85.

Tutkija on piirtänyt karttaa opetussuunnitelmien, kurssiluetteloiden, opinto-oppaiden ja esitteiden perusteella. Lisäksi on lähetetty kysely 432 Oriveden Opiston Tope-lius-Akatemian tai Suomen Nuorisoo-piston Kirjoittajaopiston kurs-silla olleelle kirjoittajalle. 199 lomaketta tuli täytettynä takaisin. Oriveden Opistosta on saatu kurs-silaisista myös matrikkelitietoja. Haastateltavana on ollut eri yhteis-öjen edustajia, kurssien järjestäjiä ja opettajia, yhteensä 18. Ainoastaan kolme heistä on itse kirjaili-ja ja yleensä jäädäänkin näin hal-linnon näkökulmaan. Jotkut haas-tatellut vain ilmoittavat, ettei heidän yhteisönsä järjestä kirjoittaja-koulutusta.

Kuvaan mahtuvat siis kansan-opistot, kansalais- ja työväenopistot, opintokeskukset, kesäyliopistot, Pekkas-Akatemia, Nuoren Voiman liitto, Kansanvalistusseuran Kirjeopisto ja Yleisradio sekä valta-kunnallisia ja alueellisia kirjailija-ja kirjoittajajärjestöjä ja läänintaitei-lijoita. Maisa Lovio kertoo myös koulujen ja korkeakoulujen antama opetuksesta. Varsinkin näiden kohdalla on ollut vaikeaa vetää selvityksen rajoja. Kirjoittami-sen opetus lomittuu mm. kirjalli-suuden ja sen historian, suullisen viestinnän ja ainakin kouluissa kielentuntemuksenkin kanssa. Vaikka Lovio ilmoittaa kansan-opistojen kohdalla jättävänsä pois asiategisten ja lehtitekstien kurssit, hän korkeakouluihin päästyään kertoo mm. yleisistä kirjallisen viestinnän kursseista ja mainitsee myöhemmin esim. kustannustoi-mittajien kielenhuoltoseminaarit.

Rajankäynnin vaikeudet eivät ole Lovion syy, aineet ja asiat ovat kietoutuneet toisiinsa. Lovion työ kuitenkin johtaa kysymään joitakin käsitteitä ja niiden kattamia asioita. Tiedekorkeakoulujen kohdalla

Lovio sanoo, että varsinaisen luovan kirjoittamisen opetus puuttuu koulutuksesta tyystin. Toistakymmentä vuotta on ollut muotia puhua luovasta toiminnasta. Mikäpä siinä, onhan niitä rumempiakin sanoja, mutta itse käsite on mystisen epäselvä. Onko esim. kirjoittamisessa luomista vain runojen, taideproosan ja draaman kirjoittami-nen? Miten perustelua on sivuuttaa ja syrjäkiän asiategstejä? Minä luen paljon mieluummin taitavasti kirjoitettua artikkelia kuin keskin-keitaisia runoja.

Vaikka Lovio ei siis sen perusteellisemmin käsittele tieto- ja asiakirjoittamisen opetusta, hänkin toteaa yhteenvedoissaan, että tässä kohdassa on selvä koulutuksellinen tyhjiö. Kiitokset aiheellisesta huomautuksesta! Sitten kun keskustelussa edetään sisältöihinkin, joihin Lovio ei yritäkään kajota, on lähdeittä turhan ahtaista karsinoista.

Päätelmässään koulutuksen järjestämisestä Lovio laskee määrän ja tasonkin nousseen, mutta valit-taa mm. nuorten kirjailijain jatko-koulutuksen ja kirjallisuuslukioi-den puuttumista, kirjoittajakoulu-tuksen hajanaisuutta, pätevien oh-jaajien riittämättömyyttä ja tutki-mustiedon vähäisyyttä. Huokaus-siin on aihetta. (Lähies huvittavana yksityiskohtana kerrottakoon, että kun taannoin yritettiin järjestelmäl-listä keskustelua muutamien kou-lutusta tarjoavien yhteisöjen kes-ken, ei opetusministeriöllä ollut momenttia maksaa ulkopuolisen sihteerin pikkuruisia matkakuluja ja vaivanpalkkoja.)

Toisia epäkohtia voitaneen para-ntaa paneutumalla päättäväisesti asioihin, mutta esim. nuorten kir-jailijoiden jatkokoulutuksen ongel-massa tulevat vastaan myös epä-varmuus tällaisen koulutuksen mahdollisuuksista sekä kustanta-jien sinänsä luvalliset talokohtai-set intressit. Aikuiskasvatuksen kentällä on aihetta ja varaa paran-taa ohjaajien koulutusta ja paran-tamisen varaa on toki yhteistyös-säkin, mutta samaan aikaan on myös tavoitteista keskusteltava realistisesti. Toiset asiantuntijat katsovat, että koulutuksella on ra-jansa, jotka tulevat vastaan nimen-omaan lahjakkaimpien kohdalla.

Mystifioimatta kirjoittajakoulutusta kannattaa nämäkin varaukset ja varoitukset ottaa tosissaan.

Ne valitukset ja toivomukset, joi-ta Maisa Lovio on kartoituksessaan kuullut kirjoittajilta, viittaavat oikeastaan samaan suuntaan kuin muutamat kokeneet kustantajat: hyödyllisimmäksi työskentelyta-vaksi arvioidaan henkilökohtainen ohjaus ja pahimmaksi epäkohdak-si sen riittämättömyys. Miten pal-jon voidaan hankkia oppaita, jotka pystyvät lahjakkaimpienkin hede-mälliseen kouluttamiseen, ja mi-ten pitkälle tällainen opas pystyy kulkemaan? Sisältävätkö harrasta-jakirjoittajien toiveiden tynnyrit toi-senlaisia unelmia kuin amatöörite-atterin ja musiikin harrastajien? Entä jos nuoren kirjoittajan mah-dollisuudet ovat erilaiset kuin sen keski-ikäisen, joka jo on vakiintu-nut kirjoittamisessakin — onko tämä otettava huomioon jo ohjausta organisoitaessa? Tavoitekeskuste-lua tarvitaan.

Maisa Lovio valaisee myös kir-joitajien yhteiskunnallista ja kou-lutustaustaa ja ikäryhmiä. Suuri osa kuuluu ammattinsa puolesta ylempiin sosiaaliryhmiin ja moni-la on muitakin harrastuksia. Naisia ja keski-ikäisiä on paljon. Maisa Lovion suhteellisen suppeaan sel-vitykseen ei ole kuulunut verrata kirjoittajia esim. kuvataiteen, musiikin tai teatterityön harrastajiin. Mutta ne piirteet, joita Lovio pal-jastaa kirjoittajista, ovat enimmäk-seen samoja, joita monet tutki-mukset ovat osoittaneet taiteiden vakioystävistä. Motiiveista Lovio kertoo valitettavan vähän.

Naisten vastauksista Lovio tote-aa, "kuinka vaikeata heidän on — mikäli heidän elämänsä kulkee perinteisiä latuja — saada aikaa ja rauhaa, jotta voisivat kirjoittaa ja kehittyä siinä. Miesten kirjoittami-sista eivät sukupuolirooliodotukset sen sijaan näytä samalla tavalla haittaavan." Tunteeko joku piston sydämessään? Minkä verran naisi-la on sanottavaa, joka jää sano-matta?

Jos kirjoittajain ohjausta haluaan edistää myös selvityksin ja tutkimuksin, on Lovion kirjasta jat-kettava sisältökysymyksiin.

Aarne Laurila

Suomalais-unkarilaista aikuiskasvatusta

Unkarilaisia ja suomalaisia aikuiskasvattajia oli koolla 13.—15. kesäkuuta Kajaanin upouudessa Kaukametsä -salissa. Maiden välisen kulttuurivaihtosopimuksen mukaisesti kokoonnuttiin nyt toisen kerran. Ensimmäinen symposium pidettiin neljä vuotta sitten Sopronissa.

Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura toimivat symposiumin järjestäjinä. Kajaanin kaupungin kansalaisopisto vastasi paikallisista järjestelyistä ja alueen muut aikuisoppilaitokset avustivat avaamalla ovensa tutustumista varten.

Unkarilaisten valtuuskuntaa johtivat varaministeri *Ferenc Rátkai* ja sivistysasiain ministeriön osastopäällikkö *Sándor Kormos*. Molemista maista mukana oli sekä hallinnon että tutkimuksen edustajia, mutta myös käytännön aikuiskasvattajia.

Symposiumin ohjelma oli rakennettu siten, että kustakin aiheesta oli sekä unkarilainen että suomalainen puheenvuoro. Aihepiireinä olivat aikuiskasvatuksen kehitys edellisen symposiumin jälkeen, valtion ja kansalaisen suhde aikuiskasvatuksessa, luonnontieteet aikuiskasvatuksessa sekä nuorten socialisaatio ja aikuiskasvatus. Suomalaiset alustajat olivat: opetusministeriön kansliapäällikkö *Jaakko Nurminen*, Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön pääsihteeri *Timo Toiviainen*, aikuiskasvatuksen apulaisprofessori *Jukka Tuomisto*, biologian professori *Mikko Raatikainen* sekä fil.toht. *Helena Helve*.

Seuraavassa esitellään keskeisiä kohtia Debrecenin yliopiston aikuiskasvatuksen professori *Pál Sóosin* sekä toht. *László Köpf*in alustuksista. Lisäksi unkarilaisista esiintyivät Tieteellisen valistusjärjestön (TIT) luonnontieteellisen studion johtaja *Agnes Juhász Nagy* sekä sivistysasiain ministeriön virkailija *Judit Egyed*.

Prof. Pál Sóosin teemana oli Uusi tilanne -uudet vaatimukset Unkarin aikuiskoulutuksessa. Toht. László Köpf puolestaan käsitteli alustuksessaan valtion ja kansalaisen roolia aikuiskasvatuksessa. Molempiin puheenvuoroihin heijastui voimakkaasti Unkarin yhteiskunnallinen tilanne.

Prof. Sóos erotti kolme ratkaisumallia Unkarin yhteiskunnan ongelmiin:

1. Asteittain voimaan saatettavat talouspoliittiset uudistukset.
2. Poliittinen rakenteen uudistaminen koskettamatta kuitenkaan sosialistiseen perusrakenteeseen.
3. Tieteen, opetuksen ja kulttuurin uudistaminen.

Eri ratkaisumalleilla on omat kannattajansa. Unkarissa sekä opetusala että kulttuuriyö lasketaan nk. tuottamattomaan työhön, joka on merkinnyt kasvavia rahoitusvaikeuksia, mutta myös koulutuksen ja kulttuurin arvostuksen laskua.

Kohtalokkaimmaksi talouspoliittinen tuottamattoman työn periaate on osoittautunut koululaitoksen kohdalla. Koulujen rakentaminen ei ole seurannut demografisia muutoksia, keskusjohtoinen suunnittelu ei ole osannut arvioida opettajainkoulutustarvetta, opetussuunnitelmat ja oppikirjat ovat kaavamaisia ja ikäviä, opettajien yhteiskunnallinen asema on huono.

Aikuiskasvatuksen tilanne on samantapainen, vaikka erojakin on. 1960-luvulla kirjastojen käyttäjämäärät kasvoivat ja taiteen harrastus lisääntyi sekä kulttuuritaloverkosto laajeni. Koulututkintoihin tähtäävästä aikuisopetuksesta, poliittisesta kasvatuksesta ja tieteen popularisoinnista kiinnostuneiden luku kohosi satoihin tuhansiin. Kasvu pysähtyi kuitenkin pian ja opiskelijämäärät alkoivat laskea. Osasyynä esim. koulututkintoon tähtäävien opiskelijoiden määrän pienenemiseen oli peruskoulutustason nousu, mutta myös tiedon ja osaamisen arvostuksen yleinen väheneminen.

Aikuisten ammatti- ja jatkokoulutuskursseja on koko 80-luvun vaivannut stagnaatio. Työvoiman "hallittu" siirtyminen uusille aloille olisi elintärkeää, mutta nykyinen koulutusjärjestelmä ei toht. Köpf:n mukaan pysty vastaamaan haasteeseen.

Kulttuurin ja koulutuksen uudistuspyrkimykset nousevat nyt sisäisestä demokratisoitumisesta ja taloudellisen rakenteen nykyaikaistamisen pakosta. Näyttämölle on astunut sukupolvi, johon Stalinin "valtiososialistinen malli" ei enää vaikuta. Kansalaisten aktiivisuus on

saanut uusia muotoja. Esimerkiksi kansanopistoja¹⁾ on perustettu paikallisten aloitteiden pohjalta. Eri puolilla maata on syntynyt myös asukas- ja harrastuskerhoja spontaanisesti. Kerhot ja ryhmät toimivat itsenäisesti, vaikka ne olisikin liitetty muodollisesti johonkin organisaatioon.

Realistisen kuvan säilyttämiseksi on kuitenkin muistettava, että samalla kertaa, kun kansalaiset ovat aktivoituneet, taloudelliset toimintaedellytykset ovat huonontuneet. Lisäksi ylitöissä puurtavilla unkarilaisilla on nykyään vähemmän aikaa ja rahaa käytettäväksi kulttuuriin ja opiskeluun.

Kuten edellä referoidusta käy ilmi Unkarin yhteiskuntapoliittinen tilanne heijastui voimakkaasti symposiumin puheenvuoroihin. Se millaisen suunnan talous- ja yhteiskuntapoliittikka saavat, koettiin selvästi viitoittavan myös aikuiskasvatuksen tulevaisuutta. Unkarin avoin keskusteluilmapiiri toteutui myös Kajaanissa. Ongelmat tuotiin esille selväsanaisesti, keskustelu oli vilkasta ja siinä esitettiin erilaisia mielipiteitä. Kun Sopronin symposium neljä vuotta sitten oli pitkälti tutustumista kummankin maan aikuiskasvatusjärjestelmään, päästiin Ka-

jaanissa askelen pidemmälle. Siitä on seuraavalla kerralla hyvä jatkaa.

Silloin tällöin kuulee epäileviä huomautuksia tällaisten symposiumien hyödyllisyydestä. Onko meillä jotakin oppimista Unkarin aikuiskasvatuksesta? Vaikka yhteiskuntiemme perusrakenteet ovat erilaiset ja siitä johtuen myös koulutusorganisaatiot poikkeavat toisistaan, on monia alueita, jossa järjestelmät eivät ole ratkaisevia. Tällaisia ovat esimerkiksi oppimiseen ja osallistumiseen liittyvät kysymykset. Lisäksi jokaisen maan aikuiskasvatuksessa on löydettävissä omaperäisiä, ideoita antavia ratkaisuja. Unkarissa tällainen alue on aikuisten luonnontieteellinen opetus. Kolmanneksi: kansainvälisessä seuraassa pystyy omaa työtään parhaiten tarkkailemaan ulkoapäin. Oman työn olennaisuudet selkiytyvät toisella tavalla kuin istumalla kirjoituspöydän takana. Joten: tervemenoa vuonna 1992 Unkariin!

¹⁾Unkarilainen kansanopisto ei ole internaatti, vaan muistuttaa pikemminkin suomalaista kansalaisopistoa.

Marja-Liisa Putkonen

Kirjoittajat

Pekka Heinonen, tekn.tri, Oy Nokia Ab:n osastopäällikkö

Kauko Hämäläinen, fil.tri, dosentti, Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuskeskuksen johtaja

Pekka Kalli, yht.kand., Oriveden Opiston opettaja

Esko Kervinen, Suomen Yhdyspankki Oy:n pankinjohtaja

Kirsti Launis, LitM., Työterveyslaitoksen koulutussuunnittelija

Aarne Laurila, fil.tri, Kansanvalistusseuran toiminnanjohtaja

Matti Parjanen, yht.tri, dos., Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen johtaja

Marja-Liisa Putkonen, fil.kand., Kansanvalistusseuran pedagoginen johtaja

Kjell Rubenson, fil.tri, Linköpingin yliopiston aikuiskasvatuksen professori

Jukka Tuomisto, fil.tri, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen apulaisprofessori

Hannu Viranto, valt.kand., Lapin kesäyliopiston toiminnanjohtaja

Riitta Väisänen, valt.kand., Opetusministeriön projektisihteeri

Aikuiskoulutusneuvosto

Aikuiskoulutusneuvoston sihteeriksi on valittu Ammattikasvatushallituksen toimistopäällikkö *Heli Kuusi*. Hän on aloittanut työnsä opetusministeriössä elokuun alussa.

Aikuiskoulutusneuvosto työskentelee neljässä jaostossa, joiden kokoonpano on seuraava:

Työjaosto

Työvoima- ja koulutuspoliittinen sihteeri Jari-Pekka Jyrkänne (pj.), sivistystoimenjohtaja Risto Kuosmanen, kansanedustaja Iiris Hacklin, opintojohtaja Tapani Ranki, apulaisjohtaja Kari Purhonen. Sihteerinä toimii Heli Kuusi.

Aikuiskouluttajien koulutusta suunnitteleva jaosto

Jaosto valmistelee neuvostolle muistion aikuiskouluttajien koulutuksen järjestämiseen liittyvistä näkökohdista sekä tekee esitysluonnoksen erillisen toimikunnan asettamisesta.

Kokoonpano on seuraava: Osastopäällikkö Aslak Lindström (pj.), koulutussihteeri Arja Pitkänen, rehtori Matti Taanila, professori Aulis Alanen, rehtori Seppo Helakorpi. Sihteerinä toimii projektisihteeri Matti Poutanen opetusministeriöstä.

Aikuiskoulutuksen alueellisen suunnittelun ja hallinnon jaosto

Jaosto valmistelee neuvostolle suunnitelman aikuiskoulutuksen paikallis-, seutukunta- ja läänintason hallinnon kehittämiseksi.

Kokoonpano: Opintojohtaja Tapani Ranki (pj.), suunnittelusihteeri Raimo Rissanen, rehtori Matti Väisänen, apulaisosastopääll. Olavi Alkio, ammattikasvatust. Timo Lähdesmäki. Sihteerinä toimii Rauno Jarnola Suomen Ammattioppilaitosten liitosta.

Tutkimusjaosto

Jaosto seuraa tutkimus-, kehittämis- ja kokeilu-toimintaa sekä tekee neuvostolle ja muille tahoille esityksiä omaan toimintapiiriinsä kuuluvien kysymysten kehittämiseksi.

Jaosto valmistelee myös lähiaikoina pidettävän tutkimuspoliittisen seminaarin.

Jaosto työskentelee neuvoston toimikauden ajan.

Kokoonpano: Apulaisprof. Jukka Tuomisto (pj.), kansanedustaja Tytti Isohookana-Asunmaa, apulaisjohtaja Kari Purhonen, apulaisprof. Tapio Vaherva, lehtori Urpo Sarala, täydennyskoulutuskeskuksen johtaja Markku Markkula. Jaosto valitsee itselleen sihteerin.

Aikuisten yhteiskunnallinen kasvatus

Vapaan Sivistystyön XXIX:n vuosikirjan teemanä on aikuisten yhteiskunnallinen kasvatus. Kesän aikana ilmestyneessä kirjassa on fil.lis. Arvo Oksasen artikkeli yhteiskunnallisen kasvatuksen lähtökohdista. Päätoimittaja Seppo Niemelä puolestaan kirjoittaa poliittisesta kasvatuksesta ja fil.toht. Simo Hakamäki luottamushenkilöiden koulutuksen suhteesta demokratian toimivuuteen.

Muina kirjoittajina ovat: yht.kand. Helena Ala-Mettälä, yht.toht. Kaj Ilmonen, yht.lis. Sauli Rouhiainen sekä fil.toht. Matti Syvänen.

Lisäksi kirjassa on katsaus vapaaseen sivistystyöhön 1983—85, aikuiskasvatuksen bibliografia vuodelta 1983, alan tilastoja ja osoitteistoja.

Kirjan julkaisijoina ovat Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura sekä kustantajana Kirjastopalvelu. Kirjaa voi tilata mm. Kansanvalistusseurasta, Museokatu 18 A, 00100 Helsinki, p. 90-441725. Hinta 103,50 + postikulut (alennus 10 % kirjakauppahinnasta).

Väestön koulutus 2000

Valtioneuvoston asettama *Koulutussuunnittelun neuvottelukunta* on laatinut ehdotuksen vuoden 2000 määrällisiksi koulustavoitteiksi. Ehdotukset koskevat sekä nuoruusiän että aikuisväestön ammatillisesti eriytyvää koulutusta.

Asetetut tavoitteet perustuvat väestön ja työelämän koulutustarpeiden ennakkointiin ja yhteensovittamiseen. Keskeisiä periaatteita tavoitteita määrättäessä ovat olleet koko nuorisoikäluokan kouluttaminen sekä jatkuvan koulutuksen periaate.

Aikuisväestön perus- ja uudelleen koulutuksen vuotta 2000 koskeva tavoite on 50 000 aloittajaa eli noin kaksi kertaa nykyisin aloittavien määrä. Vähimmäistavoitteena pidetään 40 000 aloittajaa.

Jatkokoulutuksen tavoitteeksi esitetään v. 2000 runsaat 30 000 aloittajaa. Jatkokoulutukseen luetaan tällöin keskiasteen jatkolinjat, työllisyyskoulutuksena tai vastaavana annettava jatkokoulutus sekä henkilöstökoulutuksena annettava jatkokoulutus. Lisäksi ehdotetaan, että korkeakouluissa painotettaisiin sellaista jatkokoulutusta, jota nykyisin toteutetaan pitkäkestoisina täydennyskoulutusohjelminä. Tieteellistä jatkokoulutusta tulee neuvottelukunnan mukaan kehittää siten, että vuosituhat

vaihteessa suoritetaan vähintään 800 tohtorin tutkintoa vuodessa.

Lisätietoja antavat opetusministeriössä neuvottelukunnan pj. Liekki Lehtisalo, pääsihteeri Keijo Mäkelä ja sihteeri Matti Haavio.

Tietotekniikka rakennemuutoksessa ja sen hallinnassa

Tietotekniikan neuvottelukunta on valmistellut mietinnön *Tiedolle rakennettu — tietotekniikka rakennemuutoksessa ja sen hallinnassa*. Mietintöön liittyy kolme neuvottelukunnan jaostojen valmistelemaa osamietintöä:

- Tietotekniikan tutkimus ja korkeakoulutus Suomessa (KM 1988:21)
- Aikuisväestön tietoteknisten valmiuksien parantaminen (KM 1988:22)
- Tietoverkot ja tietopalvelut (KM 1988:23).

Yleinen kansansivistyskokous

XII yleinen kansansivistyskokous pidettiin Lahden aikuiskoulutuskeskuksessa 23.—25.8.1988. Kokouksen teemana oli Elämäntavat muuttuvat — muuttuko aikuiskasvatus. Kokous antoi hyvän yleiskuvan aikuiskasvatuksen nykytilanteesta. Kokouksen noin 150 osanottajaa muodosti foorumin, jossa keskusteltiin asiallisesti ja aktiivisesti, vaikka mielipiteet joskus erosivatkin toisistaan.

Kokouksen alustukset julkaistaan kokonaisuudessaan Vapaan Sivistystyön seuraavassa vuosikirjassa, joka ilmestyy alkuvuodesta 1989.

Toimitukseen tullutta kirjallisuutta

Arvidson, Lars 1987. *Folkbildning som forskningsområde. Angränsningar och forskningsbehov*. Universitetet i Linköping. Institutionen för pedagogik och psykologi.

Arvidson, Lars 1987. *Glädjen i ett vidgat vetande. Ett collage om folkbildning förr och nu*. Universitetet i Linköping. Institutionen för pedagogik och psykologi.

Burgman, Hans 1987. *Folkhögskolan mot vidare horisonter. Fredsarbete och internationalisering i rörelsefolkhögskolan*. Institutionen för pedagogik och psykologi. Universitetet i Linköping.

Eklund, Harald 1988. *Heterogenitet inom och mellan vuxenstudiegrupper. En studien av sambandet mellan äsiksmönster och anordnartillhörighet*. Institutionen för pedagogik och psykologi. Universitetet i Linköping.

Gooderham, N. Paul 1988. *Voksengymnaset: utvei eller glindvei?* Norsk voksenpedagogisk institut.

Peltomäki, Antti (toim.) 1988. *Tuloksellinen koulu*. Aavarantasarja 9.

Smith, Robert M. (ed.) 1987. *Theory Building for Learning How to Learn*. Department of Leadership and Educational Policy Studies. Northern Illinois University.

Werdelin, Ingvar — Axberg Ahlsson, Ingrid (ed.) 1988. *Graduate Studies and Research*. Department of Education and Psychology. Linköping University.

Seminaareja ja koulutustilaisuuksia

2nd European Congress on Continuing Education and Training in Europe for employment and structural change, 27.—28. October, West-Berlin. Lisätietoja: Spectrum Communications, CmbH, Xantener Strasse 22, D-1000 Berlin 15. Kielet: saksa, englanti, ranska. Ohjelma saatavissa myös lehden toimituksesta.

1989 Adult Education Research Conference, 27.—29. April, 1989. University of Wisconsin-Madison, USA. Lisätietoja: University of Wisconsin-Madison, Dep. of Continuing and Vocational Education, 264 Teacher Education Building, 225 North Mills Street, Madison, Wisconsin 53706. Lisätietoja "papereiden" lähettämisestä saatavissa myös lehden toimituksesta.

Peruskoulun jälkeinen kasvatus v. 2000, 11.—12.11. Hanasaaren kulttuurikeskuksessa Espoossa. Pohjoismainen seminaari, jonka järjestäjänä on Suomen Kasvatusopillinen Yhdistys ry. Ilmoittautumiset ja tiedustelut: Suomen Kasvatusopillinen Yhdistys, Mariankatu 28 B 5, 00170 Hki, puh. 90-656 210.

Rubenson, Kjell 1988. The Discourse on Adult Education.

The purpose of this article is to briefly describe and analyze the development of adult education research and discuss some of the issues within this field of study.

There are two opposing views in the present controversy surrounding adult education research. There are those that deny andragogy has any scientific status whatsoever and those that see it as the only way to develop a comprehensive concept of adult education.

The dilemma facing adult education is that despite strong emphasis on adult education as a "practical discipline" there are criticism from two directions. The graduate programmes are threatened by the academic establishment for lack of scholarly sophistication while at the same time the practioners are somewhat doubtful of usefulness of the research.

To respond to the double dilemma is a challenge for adult education research. The criticism from the practioners about lack of relevance has partly to do with false or misleading expectations of what can be achieved through research, that is the link between research and practice. The basis of the problem lies in the "scientification" of traditional practioner vocations.

The criticism for lack of traditional scholarship poses a threat for specialized centres of adult education. The dilemma for specialized departments is that they are created for the dissemination of knowledge not the generation of knowledge. Accepting the necessity for professional programmes and recognizing the limited attention to intradisciplinary concerns, one solution could be to consciously develop adult education as an interdisciplinary area of study.

Riitta Väisänen. 1988. Further Education in the Universities — Present Situation and Future Prospects.

During the past few years further education has been the most rapidly expanding area within the universities in Finland. All the universities in the country offer rich and varied programs in further education. The specific goals and areas of emphasis of this type of education vary from university to university. Some universities choose to stress their own fields of specialty as part of a national program of further training, others prefer to meet regional further training needs. In most cases these goals are united.

Further education in the universities consists of further vocational education courses and programs, employment training, and open university instruction. Also included are rapidly expanding entrepreneurial services that are organized mainly on a regional-political basis. Further education centers in university communities and their

branches in many other localities form a university-level further education network that covers the entire country.

Kauko Hämäläinen, 1988. The Role of the University in Further Vocational Education.

In this article the present situation in further education in the universities in Finland is investigated. The role of the university is clear in instruction leading to formal qualifications. Long-term education aiming at the full development of professional skills, as well as organizational development projects are common further education center activities. On the other hand, short courses aimed at keeping up professional skills are an area in which the role of the universities is unclear. The strength of the universities in the development of further education is new information based on research. Theory and practice should meet in the planning of instruction. Enterprise-specificity and internationalization can also be seen as clear lines of development. When present rapid quantitative growth in all probability comes to a halt in the near future it will be interesting to see what the role and significance of the universities will be in the field of further education. It is to be hoped that the centers will continue to be dynamic and constantly renewing themselves.

Matti Parjanen, 1988. Further Education — a Buffer between Work and Science

This article discusses the relationship of further education in the universities to professional life, caught as it is between academic education and research. Further education should take into account at the planning stage those social phenomena that make their appearance at any given time in the professional world. Further education is able to keep up with the educational needs of those advancing in their careers, but many other typologies employed by professional life researchers are foreign to educational planners. The attitude of the academic and scientific-political schools of thought toward the various forms of further education is also presented.

Pekka Heinonen, 1988. Licentiate Training in Nokia, Ltd.

The article describes the principles and procedures of the licentiate program in Nokia, Ltd. The point of departure for the program is rapid technological development in the firm's most important areas of expertise. The program is carried out in cooperation with official educational organizations. In this way those who participate in the program may also make use of their studies in connection with academic degrees. The program is intended to be a new, permanent form of enterprise culture: a shift from traditional schooling as such to lifelong learning.

