

- KOULUTUSSUUNNITTELUN
MENETELMÄT
- EVALUAATIO TUTKIMUS
- OPETUSTYÖN
KEHITTÄMINEN

AIKUISKASVATUS 4/88

KANSANVALISTUSSEURA
&
AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti

numero 4/1988

8. vuosikerta

Päätoimittaja

Jukka Tuomisto
Tampereen yliopisto
Pyynekintie 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
Konttinen, 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>	Kapea-alaista koulutussuunnittelua hallinnon tarpeisiin.....	2
ARTIKKELIT		
<i>Osmo Kivinen, Risto Rinne, Sakari Ahola, Arto Kankaanpää</i>	Aikuiskoulutuksen ”uuteen” tulemiseen koulutussuunnittelun perinteisin menetelmin.....	4
<i>Albert Tuijnman Antti Kauppi</i>	Valikoitumisvirhe tulosevaluaatiotutkimuksessa..... Opettajien kouluttamisesta opetustyön kehittämiseen. Opistoprojektin teoreettisia lähtökohtia.....	11 14
<i>Timo Asikainen</i>	Avoin korkeakoulu opiskelijoiden arvioimana.....	22
<i>Ritva Lindroos</i>	Osallistujakeskeisyys aikuiskoulutuksessa.....	26
OPINNÄYTE		
<i>Terttu Gröhn</i>	Osallistujakeskeisyys aikuiskoulutuksessa. Lausunto lisenssiaattityöstä.....	30
KATSAUKSIA		
<i>Singa Sandelin</i>	NOPUS. Pohjoismainen projekti sosiaalipalvelujen kehittämiseksi.....	32
<i>Olli Rätty</i>	Ammattikasvatushallinnon koulutuskeskus.....	34
<i>Sirkka-Liisa Laine</i>	Mitä kuuluu LAIKO?.....	36
	Toimitukseen saapunutta kirjallisuutta.....	38
KESKUSTELUA		
<i>Timo Kantokari</i>	Ammatilliset kurssikeskukset muutosten edessä.....	39
SEMINAAREJA		
<i>Antti Kauppi</i>	Kolme aikuiskasvatuksen konferenssia.....	41
<i>Tytti Thurén</i>	Kaupallinen koulutus yhdentyvässä Euroopassa.....	43
<i>Timo Toiviainen</i>	Meeting in Finland.....	45
	Uutisia.....	46
KIRJALLISUUS		
	Pohjoismaisen kulttuuriyhteistyön suunnitelma. Nordisk ministerråd. Handlingsplan för nordisk kulturellt samarbete 1988 (Singa Sandelin).....	47
	Kirjoittajat.....	48

Kapea-alaista koulutussuunnittelua hallinnon tarpeisiin

Aikuiskasvatuksessa koulutustarpeen määrittely voi tapahtua joko yhteiskunta-, organisaatio- tai yksilötasolla. Perinteisistä koulutussuunnittelun menetelmistä työvoimamenetelmä edustaa selvimmin koulutustarpeen selvittämistä yhteiskunnan näkökulmasta. Organisaatiot — erityisesti taloudelliset yritykset — ovat kiinnostuneet koulutuksen kustannus- hyöty suhteesta ja käyttävät mielellään tähän liittyviä suunnittelumenetelmiä. Erityisesti vapaaehtoisuuteen perustuvassa aikuisopiskelussa koulutussuunnittelun lähtökohtana on ollut yksilöiden kiinnostus, eli suunnittelu on perustunut ns. kysyntämenetelmään. Koulutustarpeen selvittämisen tasot ja menetelmät eivät luonnollisestikaan vastaa aivan näin yksiselitteisesti toisiaan, mutta joka tapauksessa tietynlainen tarkastelutaso implikoi yleensä varsin vahvasti myös käytettävää suunnittelumenetelmää.

Koulujärjestelmän piirissä suunnittelu on meillä perinteisesti pohjautunut työvoimamenetelmään, eli on pyritty mitoittamaan koulutettavien määrät ja opintojen sisällöt mahdollisimman tarkasti työmarkkinanäkymien mukaan. Muunlaista lähestymistapaa suomalaisesta koulutussuunnittelusta saa hakea suurenuslasin kanssa. Työvoimamenetelmän keskeisyys on osoitus siitä, että koulutussuunnittelijat näkevät yhteiskunnan edelleen mekanistis-deterministisesti ja että heidän ihmiskäsityksensä on kapea-alainen ja tuotantokeskei-

nen. Erityisen huonosti näin kapea-alainen lähestymistapa sopii aikuiskasvatukseen.

Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan raportissa Väestön koulutus 2000 on esitetty laskelmia aikuisten ammatillisesti eriytyneestä koulutustarpeesta vuonna 2000. Kokonaan tarkastelun ulkopuolelle on jätetty aikuisten yleisivistävä ja harrastusopinnot. Tavallaan asian kyllä ymmärtää, koska juuri viimeksimainittujen aikuiskasvatuksen alueiden määrällinen arviointi on kieltämättä vaikea tehtävä. Tällaisen koulutustarpeen selvittäminen ei voi myöskään perustua koulutetun työvoiman määrällisen kehityksen arviointiin, kuten neuvottelukunnan raportissa on tehty.

Neuvottelukunnan valitseman lähestymistavan takia raportissa on jouduttu ensisijaisesti keskittymään väestön perus- ja uudelleen- koulutustarpeen määrälliseen ennustamiseen. Hyvänä puolena voidaan pitää sitä, että raportissa on otettu huomioon sekä nuoruusiän että aikuisväestön koulutustarpeet; nämähän liittyvät osittain luonnollisesti toinen toisiinsa.

Aikuisväestön ammatillisen perus- ja uudelleen- koulutustarpeeksi on arvioitu vuonna 2000 noin 50 000 henkilöä. Suurimman osan tästä koulutustarpeesta arvioidaan huolehdittavan työllisyys- tai vastaavan koulutuksen avulla. Muu aikuisten ammatillinen perus- ja uudelleen- koulutus tapahtuu raportin mukaan erilaisten ammatillisten oppilaitosten ja oppisopimuskoulutuksen kautta. Aikuisten opettamisen yleistyy ja vakinaistuu näin myös ammatillisissa oppilaitoksissa lähitulevaisuudessa.

Kun aikuisten hakeutuminen ammatillisten oppilaitosten kursseille riippuu viime kädessä aikuisista itsestään, niin nähtäväksi jää, saavutetaanko asetetut tavoitteet. Ainakaan itsestään selvä asia se ei ole. Avainkysymys tietysti on, miten aikuiset arvioivat koulutuksesta saatavan hyödyn ja miten aikuisten opintojen aikainen toimeentulo kyetään turvaamaan.

Jatkokoulutuksen kokonaistavoitteeksi vuonna 2000 on asetettu 30 000 aloittajaa, mikä on noin kolmanneksen nykyistä aloittajien määrää suurempi. Näissä luvuissa ovat mukana vain koulu-, opistoasteen tutkinnon sekä korkeasteen tutkinnon suorittaneille yhteiskunnan koulutusjärjestelmässä annettava jatkokoulutus.

Täydennyskoulutukselle ei neuvottelukunta ole katsonut voivansa esittää mitään numeerisia tavoitteita, vaikka joitakin arvioita senkin yleistymisestä on tehty.

Tämä on vahinko, kuitenkin nimenomaan työvoiman täydennyskoulutustarpeen selvittämistä voidaan perustellusti pitää tällä hetkellä yhtenä keskeisimpänä koulutuspoliittisena kysymyksenä. Tällä alueella koulutuksen järjestämis- ja kustannusvastuukysymykset ovat kuitenkin vaikeimmin ratkaistavissa, mikä on ehkä aiheuttanut sen, että neuvottelukunta on jättänyt nämä kysymykset kokonaan tarkastelunsa ulkopuolelle.

Neuvottelukunnan raportin keskeisin anti aikuiskasvatusta ajatellen on siis aikuisten ammatillisen perus- ja uudelleen koulutustarpeen

selvittäminen. Kuten Kivinen ja kumppanit tässä lehdessä olevassa artikkelissaan osoittavat, sisältyy näihinkin laskelmiin monia virhemahdollisuuksia. Osa virhemahdollisuuksista johtuu puhtaasti laskennallisista lähtökohdista ja osittain työmarkkinaosapuolten halusta korostaa oman toiminta-alueensa koulutustarpeita. Näistä syistä johtuen tehtyihin laskelmiin täytyy suhtautua varovasti.

Aikuiskasvatuksen suunnittelu tarvitsisi kiipeästi perustakseen olemassa olevan koulutustoiminnan jatkuvaa ja kattavaa tilastotietoa. Tätä neuvottelukuntakin aivan oikein esittää. Tämän lisäksi tarvittaisiin tarkempia alakohtaisia koulutustarveanalyyssejä, joissa tulisi selvittää eri henkilöstöryhmien täydennyskoulutustarpeet sekä niiden tyydyttämisessä tarvittavat resurssit.

Jatkuvan kasvatuksen periaatteen näkökulmasta koulutustarpeita selvittäessä keskeiseksi kysymykseksi näyttää muodostuvan se, miten yhteiskunnan, organisaatioiden ja yksilöiden koulutustarpeet tulisi ottaa huomioon ja miten niitä pitäisi painottaa. Tähän kysymykseen neuvottelukunnan raportti ei anna mitään vastausta. Jotta tällaiseen keskusteluun päästäisiin olisi koulutustarvetutkimus vietävä lähemmäksi yhteiskunnan eri organisaatioita ja niissä toimivien ryhmien ja yksilöiden todellisuutta.

Jukka Tuomisto

Aikuiskoulutuksen ”uuteen” tulemiseen koulutussuunnittelun perinteisin menetelmin

Kivinen Osmo, Rinne Risto, Ahola Sakari & Kankaanpää Arto. 1988. *Aikuiskoulutuksen ”uuteen” tulemiseen koulutussuunnittelun perinteisin menetelmin*. Aikuiskasvatus 8, 4. 4–10. — Artikkelissa tarkastellaan Väestön koulutus 2000 -mietinnön käyttämiä määrällisen koulutussuunnittelun menetelmiä ja aikuiskoulutuksen tavoitteenasetteluja. Erityisesti huomiota kiinnitetään vaihtoehtoisten työvoimaennusteiden käyttämiseen ja koulutuksen kysyntämenetelmän mahdollisuuksiin, väestön koulutuspreferenssien selvittämisen tärkeyteen, aikuiskoulutuksen laajentamisen ongelmiin ja koulutuksen osuuteen rakennemuutoksen hallinnassa.

Väestön koulutus 2000

Koulutussuunnittelun neuvottelukunta on tuottanut julkisuudessaakin jo 1980-luvun keskeiseksi koulutusasiakirjaksi mainitun mietinnön vuoden 2000 koulutuksen määrällisistä tavoitteista (KM 1988:28).

Koska Matti Haavio esitteli mietinnön numerista sisältöä Aikuiskasvatuksen viime numerossa, emme puutu siihen lähemmin. Sen sijaan pyrimme pureutumaan numeroiden, ennusteiden ja koulutustavoitteiden taustalla oleviin oletuksiin ja intresseihin sekä määrällisen koulutussuunnittelun ongelmiin ja tulevaisuudennäköaloihin oletetun rakennemuutoksen kontekstissa.

Väestön koulutus 2000 -mietintö on nuoruusiän koulutuksen osalta puhdaslinjainen työvoimamenetelmän sovellutus, missä koulutuspaikat on jaettu arvioidun ammattirakenkehityksen mukaisesti (vrt. Haavio 1988, 31). Suomessa väestön koulutushalukkuuden ja -preferenssien huomioon ottava koulutuksen kysyntämenetelmä ei näytä missään vaiheessa ottaneen tuulta, vaan koulutussuunnittelu on ollut pitkälti alistainen työvoimasuunnittelulle. Tällä hetkellä koulutuksen kysyntä ja työelämän tarpeet menevät kuitenkin pahasti ristiin useilla aloilla. Työvoimamenetelmän dilemmana onkin se tosiasia, että työelämän tarpeet

eivät tyydyty, jos koulutuspaikkoja lisätään sinne, missä koulutukselle ei ole kysyntää.

Myöskään koulutuksen kustannus-hyöty-analyysejä ei ole Suomessa laajasti sovellettu. Koulutuksen taloustiedettä on vierastettu lähinnä siksi, että koulutuksen tuotto on vaikeasti mitattavissa ja luottamus eri indikaattoreihin vähäistä. Niinpä tutkimustietoakin koulutuksen taloudellisista ja muista tosiasiallisista hyödyistä ja haitoista on vähän. Kaikesta huolimatta suunnittelukoneisto toimii jatkuvasti ekspansiivisen koulutuspolitiikan hengessä.

Mietintö painottuu voimakkaasti aikuiskoulutukseen yksinkertaisesti siksi, että tulevaisuudessa eivät pienenevät nuorisoikäluokat riitä tydyttämään kasvavaksi arvioitua työvoimatarvetta. Osaltaan tilannetta pahentaa koulutus itse: lisääntyvä koulutukseen osallistuminen vähentää nuorten ikäluokkien tarjontaa työmarkkinoilla.

Mietinnössä on usein vaikeata erottaa toisistaan laskennallisia tarpeita, ei-laskennallisia tarpeita ja tavoitteita. Nuoruusiän koulutus on jaettu puhtaasti funktionaalisesti (vrt. Haavio 1988, 31) eri ammattiryhmien osalle. Jossain kohdin on lisäksi jouduttu käyttämään harkintaa: esim. alkutuotannon lohko näyttäisi pelkien laskelmien mukaan kuituvan lähes olemattomiin. Koulutuspaikkoja sille on kuitenkin

varattu jo nyt voimassa olevien suunnittelupäätösten mukaan runsaasti, jopa siinä määrin, että mm. Tiuri (1986, 154) on saanut aiheen kysyä, onko Suomi palaamassa kohti maatalousyhteiskuntaa. Aikuisväestön koulutuksessa puolestaan painottuvat asetetut tavoitteet, vaikka laskelmat onkin neuvottelukunnan (s. 106) mukaan kytketty työvoiman tarjontaan. Vuodeksi 2000 kaavaillut aikuiskoulutuksen 50 000 aloituspaikkaa vastaavat noin kahta prosenttia työvoimasta.

Artikkelimme aluksi vertaamme neuvottelukunnan käyttämää työvoimaennustetta työvoimaministeriön ennusteeseen ja tarkastelemme ennustamiseen sekä työvoimamenetelmään liittyviä ongelmia. Tämän jälkeen tarkastelemme koulutuksen kysyntää ja väestön koulutuspreferenssejä, jotka periaatteessa sisältävät neuvottelukunnan malliin, mutta käytännössä puuttuvat, sillä niitä koskevaa luotettavaa tutkimustietoa ei ole. Seuraavaksi tarkastelemme muutamia aikuiskoulutukseen liittyviä ongelmia ja lopuksi pyrimme eksplikoimaan niitä ehtoja, jotka määrittävät koulutuksen osuutta rakenne muutoksen hallinnassa.

Vaikeuksien ennustaminen ja ennustamisen vaikeus

Neuvottelukunta sanoo käyttämänsä lähestymistavan ottavan huomioon koulutuksen määrällisen suunnittelun keskeiset menetelmät, (1) koulutuksen kysynnän, (2) koulutuksen kustannusten ja hyötyjen väliset suhteet ja (3) koulutetun työvoiman tarpeen (s. 2). Mietinnössä painottuu kuitenkin voimakkaasti koulutetun työvoiman tarvetta korostava suunnittelu. Koulutuksen hyötyjen ja kustannusten välisiä suhteita ei pohdita lainkaan eikä subjektiivista koulutuskysyntää tunneta.

Neuvottelukunta arvioi rakennemuutoksen tuovan mukanaan työn teknistymisen (s. 31—53), työvoiman kysynnän ja tarjonnan alueellisten erojen kärjistymisen (s. 86), ammattin vaihtojen moninkertaistumisen (s. 28, 84) sekä ammattitaitovaatimusten kohoamisen ja ammattitaidon nopean vanhenemisen (s. 18, 28).

Oletettu rakennemuutos vaikeuttaa elinkeino- ja ammattirakenteen kehityspiirteiden tarkkaa ennakoimista. Rakennemuutoksen todennäköisiin kulkusuuntiin vaikuttavat myös monet talous-, yhteiskunta- ja koulutuspoliittiset ratkaisut. Esim. työajan jakaminen ja työllisyysasteen kehitys määrittävät keskeisesti aloittaista

työvoimatarvetta. Tästä huolimatta neuvottelukunta esittää vain yhden todennäköisemmäksi sanotun ennusteen (s. 28), mutta ei kerro, miksi juuri tämä ennuste on hyvä.

Sen lisäksi, että neuvottelukunta perustaa koulutuksen tarvearvionsa tehtyyn ammattirakennemuutukseen, se on joutunut huolellisesti ottamaan huomioon myös valtioneuvoston aikaisemmin tekemät päätökset ammatillisesti eriytyvän koulutuksen kehittämisestä. Alan teoksissa koulutussuunnittelu mielletään välineeksi halutun kaltaisen tulevaisuuden saavuttamiseksi tai jopa hallitsemiseksi (esim. Lehtisalo & Raivola 1986, 182), joten on syytä pohtia minkälaisesta tulevaisuudesta on kysymys ja ennen kaikkea, onko muita yhtä todennäköisiä tulevaisuuksia tarjolla.

Tutkimuksen näkökulmasta mietintö on esitustavaltaan sikäli kiisallinen, ettei läheskään aina selviä, millaisiin oletuksiin esitetyt luvut perustuvat ja miten eri laskelmat liittyvät toisiinsa. Niinpä olemme joutuneet tyytymään melko karkeaan työvoimaennusteiden vertailuun ja koulutuspoliittisten seurausten arviointiin.

Neuvottelukunnan varapuheenjohtaja Aulis Lintusen eriävän mielipiteen mukaan neuvottelukunnan keskusteluissa ei ole pohdittu eikä jäsenille pyynnöistä huolimatta kerrottu, millaiselle taloudelliselle kehitykselle esitetty arvio perustuu. Laskelmissa on kuitenkin ilmiselvästi lähdetty täystyöllisyydestä.

Mitä tämä vaihtoehtoisten ennusteiden poistaminen on sitten tuonut mukanaan? Asiaa voidaan valaista vertailemalla Taloudellisen suunnittelukeskuksen (TASKU) ja työvoimaministeriön (TVM) ennusteita työllisen työvoiman toimialoittaisesta jakautumisesta vuonna 1995¹. Vertailun kohteena ovat nimenomaan työvoiman kysynnän ennusteet. Neuvottelukunnan käyttämä toimialaennuste on keväällä 1987 tehty tarkiste TASKUn kaksi vuotta vanhemmista laskelmista (s. 26).

¹ Olemme toisaalla käsitelleet yksityiskohtaisemmin työpaikkakehityksen ennustamista ja koulutussuunnittelua.

Taulukko 1. Työvoiman toimialoittainen kysyntä Taloudellisen suunnittelukeskuksen (TASKU) ja työvoimaministeriön (TVM) ennusteiden mukaan (3%, 2,5% ja 2% bruttokansantuotteen vuotuinen kasvu) vuonna 1995, (1000 henkilöä)

Toimiala	TASKU/ N-KUNTA	TVM			TASKU – TVM		
		3%	2.5%	2%	3 %	2.5%	2%
Maa- ja metsätalous	233	186	184	183	+47	+49	+50
Teollisuus	571	555	533	512	+16	+38	+59
Rakennustoiminta	160	178	176	169	-18	-16	- 9
Kauppa	375	384	375	370	- 9	0	+ 5
Liikenne	189	169	167	163	+20	+22	+26
Rahoitus ja vakuutus	176	192	185	181	-16	- 9	- 5
Yhteiskunnalliset ja yksityiset palvelukset	820	810	801	787	+10	+19	+33
Tuntematon	5	3	3	3	(+2)	(+2)	(+2)
Yhteensä	2529	2477	2424	2368	+52	+105	+161
Työttömiä	(77)	115	157	201			
Työttömyysaste	(3.0)	4.4	6.1	7.8			

Lähteet: Väestön koulutus 2000, taulukot 5, 7, 9, 11, 13, 15 ja 17; Työmarkkinoiden tulevaisuus, taulukot 1.4 ja 3.1.

Huomautus: TASKUn ennusteen työttömyysaste ja työttömien määrä on tässä poimittu alkuperäisestä ennusteesta (Suomen kansantalouden..., 31). Näitä lukuja ei siis esitetä neuvottelukunnan mietinnössä.

Taulukosta 1 havaitaan, että TVM:n ennusteisiin verrattuna koulutussuunnittelun neuvottelukunnan hyväksymä TASKUn työllisyysennuste on huomattavasti optimistisempi. Kolmen prosentin bruttokansantuotteen vuotuisen kasvuun perustuva TVM:n päävaihtoehto ennustaa työllisen työvoiman määrän 52 000 henkilöä pienemmäksi kuin TASKU, kun taas hitaan kasvun ennuste (2 %) tuottaa jo 161 000 henkilön eron.

Tarkasteltaessa toimialoittaisia eroja havaitaan maa- ja metsätaloudessa toimivan työvoiman määrän vähenevän TASKUn mukaan hitaammin kuin TVM:n ennusteissa. Teollisuuden kohdalla tilanne on samansuuntainen. Muidenkin toimialojen työllisyyden kehityksen ennusteet eroavat huomattavasti. Ainoastaan kaupan kohdalla TASKUn ja TVM:n ennusteet osuvat kutakuinkin yhteen.

Jos neuvottelukunnan käyttämä versio TASKUn ennusteesta on todella syntynyt työmarkkinapoliittisen neuvottelun tapaisena lopputuloksena, kuten eriävistä mielipiteistä voidaan lukea (s. 286), merkitsee se myös sitä, että erityisesti maa- ja metsätalouden mutta myös teollisuuden, liikenteen sekä yhteiskunnallisten ja yksityisten palvelusten intressejä edustavat jäsenet ovat saaneet alansa työllisyyskehityksen näyttämään suotuisammalta kuin virkamiehistä koostuva ennusteryhmä omista arvioistaan.

Ennustetun rakennemuutoksen työttömyys- ja uudelleen koulutus paineet näyttävät kohdis-

tuvan ennen muuta maa- ja metsätalouteen mutta myös teollisuuteen. Työvoimatarpeet kohdistuvat puolestaan lähinnä yhteiskunnallisiin ja yksityisiin palveluksiin ja jossain määrin myös kauppaan sekä rahoitus- ja vakuutustoimintaan.

Rakennemuutoksen työvoimapoliittiset vaikutukset näkyvät myös verrattaessa työvoimamuutoksia supistuvilla ja kasvavilla toimialoilla. Kun rakennemuutos koskisi TASKUn ennusteen mukaan yhteensä noin 278 000 työpaikkaa, niin TVM:n ennusteiden perusteella noin 335 000 — 354 000 työpaikkaa siirtyisi alalta toiselle. Vastaavasti koulutustarve näyttäisi TVM:n ennusteissa olevan suurempi. Supistuvilta aloilta vapautuvan työvoiman uudelleen koulutus painetta kuitenkin helpottaa työvoiman luonnollinen poistuma.

Koulutussuunnittelun neuvottelukunta ei mitenkään reagoi työvoimaministeriön ennusteisiin, vaikka sillä on ollut ne käytettävissään (s. 103) ja vaikka työvoimaministeriöllä on ollut edustajansa neuvottelukunnassa. Toisaalta oletukset täystyöllisyydestä ja ammattirakennemuutoksen kasvuvuoritus ovat olleet osaltaan luomassa tilannetta, missä on ollut paljon koulutuspaikkoja jaettavana.

Koulutussuunnittelun tulisi varautua moniin mahdollisiin tulevaisuuksiin. Erilaiset työvoimaennusteet antaisivat viitteitä siitä, miten suuria eri ammattiryhmien koulutustarve-erot voivat tulevaisuudessa olla. Koulutustarpeen

keskiarvon ennustamista hyödyllisempää olisi sen ääripäiden, hajonnan arviointi. Sen jälkeen voitaisiin pohtia, miten koulutuksen kysyntä ja tarjonta sovitetaan tähän arvioon.

Väestön koulutuspreferenssit

Tällä hetkellä lähes 90 % ikäluokasta hankkii jonkinlaista perusasteen jälkeistä ammatillista koulutusta. Kaikki eivät kuitenkaan suorita tutkintoa. Vuoden 1985 tietojen mukaan (SVT VI, C:107) 73 prosentilla 25—34-vuotiaista on vähintään alemman keskiasteen koulutus ja 67 prosentilla kyseessä on ammatillisesti eriytynyt koulutus; 35—44-vuotiaista hieman yli puolet ja 45—54-vuotiaista enää runsas kolmannes on saanut ammattikoulutuksen.

Neuvottelukunnan näkemyksen mukaan huomattavaa aikuisväestön peruskoulutustarvetta esiintyy vielä pitkään (s. 102). Koulutuksen asianmukaiseksi organisoimiseksi olisi tiedettävä keitä nämä heikosti peruskoulutetut ihmiset ovat ja mitä he tekevät, mitkä ovat heidän työmarkkina-asemansa, koulutuspreferenssinä ja alttiutensa liikkuvuuteen. Mietinnön mukaan väestön koulutushalukkuuden intensiteetistä ja suuntautumisesta kertovaa tutkimus- ja tilastotietoa on kuitenkin niukasti. Tämän vuoksi neuvottelukunnan suunnitelmat perustuvat osin arvauksiin.

Neuvottelukunta on asettanut numeeristen ennusteittensa lähtökohdaksi kolme periaatetta (s. 132). Ensinnäkin koulutusmahdollisuuksia tarjotaan siten, että väestön koulutustarpeet voidaan tyydyttää. Toiseksi koulutus kohdennetaan työelämän tarpeiden mukaisesti vastaamaan esitettyä työelämän muutosta. Kolmannen periaatteen mukaan koulutuksella voidaan myös vaikuttaa yhteiskunnan ja työelämän kehitykseen, jolloin koulutuksen määrällisiä tavoitteita ei välttämättä tarvitse johtaa suoraan työvoiman tarpeesta.

Neuvottelukunta ei täsmennä, mitä kolmas periaate käytännössä tarkoittaa. Mutta mitä ilmeisemmin se liittyy talouden ja työllisyyden kytkentöihin siten, että koulutusta pidetään tärkeänä tuotannontekijänä lisäämässä tuottavuutta, parantamassa kilpailukykyä ja luomassa työpaikkoja. Erityisesti korkeasti koulutettujen ajatellaan pystyvän itse luomaan itselleen työpaikkoja. Käytännössä tätä ei kuitenkaan ole kyetty ottamaan huomioon, vaan ainakin nuoruusiän koulutuksen osalta koulutustarve on laskettu melko suoraviivaisesti työelämän tarpeesta ammatissatoimivuuteen, opintojen jatkamiseen ja opintojen läpäisyyden liittyvien kertoimien avulla (vrt. KM 1988:28 liite 14).

Neuvottelukunta myöntää, että kaksi ensimmäistä periaatetta ovat ristiriidassa keskenään.

Väestön koulutushalukkuus ei täsmää työelämän tarpeisiin. Tarkemmin perustelematta neuvottelukunta väittää, että sen esittämät jatko-opintomahdollisuuksien ja aikuiskoulutuksen laajennukset lieventäisivät kyseistä ristiriitaa. Näinköhän esimerkiksi metallialan lattiason tehtävien työvoimapula eliminoituisi aikuisille tarkoitettujen ammattikoulupaikkojen avulla?

Subjekttiivisen koulutuskysynnän huomiotta jättäminen on kohtalokasta juuri siksi, että ammatillista koulutusta ollaan painottamassa aikuiskoulutuksen suuntaan (s. 8, 21, 28). Aikuisiässä taloudelliset, sosiaaliset ja psykologiset esteet ammatilliseen koulutukseen voivat olla huomattavasti suuremmat kuin nuorena. Yhteiskuntapoliittisesti olisi arveluttavaa päätyä aikuisten "pakkokouluttamiseen". Tätähän tosin jo tapahtuu työllisyyskoulutuksessa, kun työttömät joutuvat vastoin tahtoaankin osallistumaan usealle erilaiselle työllisyyskurssille säilyttääkseen sosiaaliset etunsa. Pakkokouluttaminen selvästi kärjistäisi jo nyt havaittua uutta poikkeavuusjakoa koulutushalukkaisiin ja koulutushaluttomiin. Neuvottelukunta (s. 17) toteaa itsekkin, että suuri osa työttömistä on rakennemuutoksessa syrjäytyneitä, ikääntyneitä ja eläkkeellepääsyä odottavia, joiden kouluttaminen uusiin tehtäviin ei ole yksinkertaista.

Kun näillä eväillä väestön ja työelämän intressien ristiriita ei näytä ratkeavan, joutuu neuvottelukunta heti lieventämään periaattellisia tavoitteitaan (s. 233): Lähtökohdana on "koulutuksen kohdentaminen eri aloille ja koulutusasteille siten, että sekä työelämän että mahdollisuuksien mukaan nuorten koulutushalukkuus otetaan tarkoituksenmukaisesti huomioon". Tämän formuloinnin ongelmallisuus käy hyvin esiin neuvottelukunnan tarkastellessa koulutustarvetta ja sen perusteita koulutuslohkoittain.

Mietinnössä käsitellään koulutusloikkoja monipuolisesti, kun mm. koulutuksen yleiset periaatteet, ammattirakenteen muutokset, eri alojen erityistarpeet sekä väestön koulutushalukkuus otetaan huomioon. Väestön koulutuspreferenssien ongelmaan tarjotaan yleiseksi patenttiläkkeeksi tekniikan kehitystä, siis samaa prosessia, joka on rakennemuutosongelmien taustalla. Neuvottelukunta uskoo, että tekniikan kehitys ja teknologisten innovaatioiden käyttöönotto lisäävät nuorten koulutushalukkuutta niillä aloilla, joilla se tällä hetkellä on vähäistä ja ylläpitää sitä aloilla, joilla koulutushalukkuutta on riittävästi. Toisaalta neuvottelukunta uskoo, että halukkuus esim. tekniikan koulutuslohkon ongelma-aloille lisääntyy tuottavuuden ja työllisyyden kohentuessa. Ilmeisen järkevää onkin ajatella, että nuoret

eivät hakeudu aloille, joilla työnsaantimahdollisuudet näyttävät kehoilta.

Esimerkiksi alkutuotannon lohkolla neuvottelukunta arvelee koulutustarpeen olevan suuremman kuin elinkeinon supistumisesta voisi päätellä. Jo tehtyjen tavoitepäätösten mukaan alkutuotannossa olisi 1990-luvun alussa 5 825 aloituspaikkaa, kun esim. vuonna 1987 aloittaneita oli 4 500. Neuvottelukunnan kokonaistavoite on 8 790 aloituspaikkaa vuonna 2000 ja siitä aikuiskoulutuksen osuus on 52 %. Neuvottelukunta uskoo, että "maalalouden parissa tai sen lähellä toimivat kiinnostuvat vastaisuudessa alan koulutuksesta". Lisäksi alkutuotannon "pitkälle erikoistuneet alat saattavat houkutella jossain määrin sitä kaupunkilaisväestöä, jonka juuret ovat maalla". Tekniikan kehityksen, erityisesti biotekniikan mukaantulon uskotaan lisäävän kiinnostusta maa- ja metsätalouteen, mikä näkyy varsinkin alan tieteellisessä koulutuksessa.

Täysin toisen kuvan kiinnostuksesta antavat kuitenkin ammatillisen koulutuksen aloittaneita koskeneet luvut. Esim. maatalo- ja metsätalouden yleisjaksoilla täyttöasteet ovat selvästi pudonneet vuodesta 1986 vuoteen 1987, vaikka samaan aikaan aloituspaikat vähenivät yli 200:lla. Kouluasteella aloituspaikkoja jäi täyttämättä 1 262 vuonna 1987. (Tilastotiedotus KO 1987:20; 1988:4)

Neuvottelukunta painottaa alkutuotannon ammattien kohdalla sivutöiden merkitystä, mutta niillä voidaan perustella ilmeisesti vain osaa ylimitoitetulta näyttävästä koulutustarjonasta. Vaikka mietinnössä todetaan sivuansioiden lisääntyvän, ei eksplisiittisesti aseteta tavoitteeksi kahteen ammattiin kouluttamista.

Sen lisäksi, ettei ole mitenkään selvää, toteutuuko neuvottelukunnan kaavailema ammattirakenteen muutos, myöskään siitä ei ole mitään takeita, että suunnitellut koulutuspaikat tyydyttäisivät arvioidun työvoimatarpeen. Näin myös tämä mietintö vahvistaa jo aiemminkin tiedettyä tarvetta etsiä uusia koulutussuunnitelun lähtökohtia ja välineitä.

Aikuisväestön koulutuksen ongelmat

Neuvottelukunta on omaksunut yhdeksi johtajatuokseen jatkuvan koulutuksen (s. 28). Vaikka valtioneuvosto asetti jo vuoden 1978 periaatepäätöksessään jatkuvan koulutuksen koko koulujärjestelmän kehittämisperiaatteeksi, ei vielääkään tiedetä mitä jatkuva koulutus oikein on. Esimerkiksi Suomen Akatemia "pisti jähin" kampanjoimansa jatkuvan koulutuksen tutkimusohjelman hankkeet mm. siksi, ettei tiedetty mitä jatkuvalla koulutuksella tarkoitettiin, eivätkä tehdyt projektitarjouksetkaan liitty-

neet näin riittävän tarkasti jatkuvaan koulutukseen. Vaikka Suomessa jatkuva koulutus "lanseerattiin" aikuiskoulutuksen suunnitteluorganisaation toimesta, on se määrätietoisesti haluttu tulkita koko koulutusjärjestelmää koskevaksi, mikä poikennee muitten Pohjoismaitten tulkinnasta.

Käytännössä kaikesasoiset ja -ikäiset työntekijät ovat aina kehittäneet itseään. Työntekijöiden työssään hankkima ammattitaito on yksi suomalaisen hyvinvoinnin avaintekijöistä. Siihen liittyy usein myös voimakas ammattilypeys. Nyt tämä ammattitaito aiotaan ainakin osittain institutionalisoida systemaattisen koulutusjärjestelmän piiriin. Neuvottelukunnan mukaan "aikuisväestön koulutukseen soveltuvat useassa tapauksessa koulutuksen normaali-järjestelyt. Käytettävissä tulee kuitenkin olla riittävästi aikuisväestön erityistarpeisiin soveltuvia järjestelyjä" (s. 105). Pannaanko nyt kredentialistiset ja meritokraattiset ihanteet, jotka ovat olleet lähinnä ylemmälle keskiluokalle ominaisia, läpäisemään kaikki kansankerrokset?

Mikä sitten on aikuisväestön koulutustarve? Neuvottelukunta tarkoittaa aikuisväestön koulutuksella työelämässä tai työelämän käytävissä olevien aikuisten koulutusta (s. 104). Riippuen siitä, minkälaisia oletuksia asetetaan työttömyydelle, päädytään hyvin erilaisiin skenaarioihin.

Mekaanisesti laskien nuoruusiän koulutus tyydyttää suurimman osan työvoiman kysynnästä. Vain 8 400 paikkaa jää täyttämättä. Mikäli neuvottelukunta lähtee täystyöllisyydestä, ei vajetta voida täyttää kouluttamalla aikuisia. Jos työttömyys puolestaan pysyy nykytasolla, mihin sijoittuvat loput 50 000 aikuiskoulutettavasta? Ainakin koulutetun työvoiman saatuus näyttää neuvottelukunnan suunnitelmien valossa hyvin turvatus.

Vaikka aikuiskoulutus kytkeytyy oleellisesti työttömyyden hoitoon, asia jää mietinnössä epäselväksi (ks. s. 127—128). Neuvottelukunnan kaavailema aikuiskoulutus aiheuttaa työttömysoletuksesta riippuen työvoiman lisätarvetta, jota kuitenkin "ei ole voitu laskennallisesti ottaa kovin suurena määränä huomioon" (s. 82). Käytännössä tarve tyydyttyä usein siten, että osa työntekijöistä joutuu tekemään kahta työtä.

On aivan eri asia kouluttaa työttömiä kuin työssäolevia, ammattinsa kehittämistä kiinnostuneita aikuisia! Meidän tulkintamme on, että neuvottelukunta tähtää täystyöllisyyteen, toteutuu se sitten rakennemuutoksen myötä tai aikuiskoulutusta lisäämällä.

Koulutusjärjestelmän mahdollisuudet

Työelämän ja koulutuksen välisten suhteiden osalta rakennemuutoksen hallintaan pyritään nimenomaan koulutusjärjestelmän uudistamisen kautta. Eri intressitahojen lausumista voidaan jäljittää "rakennemuutosmalli", mihin myös Väestön koulutus 2000 -mietintö liittyy. Siinä ennustetaan teknologisesti kehityksestä seuraavan suuria muutoksia työelämässä. Työvoiman perinteisten kvalifikaatioiden ei enää sisällöllisesti katsota vastaavan muuttuvien tehtävien edellyttämiä valmiuksia, mikä puolestaan nähdään uhkana tuotannon tehokkuusvaatimuksille. (Silvennoinen, Kivinen & Rinne 1988.)

"Koulutuksen kautta tapahtuvalla työvoiman asianmukaisella kvalifioinnilla voidaan mallin mukaan muuttuvissakin olosuhteissa taata työn mahdollisimman korkea tuloksellisuus" (mt. 9).

Kansliapäällikkö Jaakko Numminen on puolestaan nähnyt oman ministeriönsä osuuden rakennemuutoksen hallinnassa perin vastaanpanemattomasti: "Tulipa nyt vapautuva työvoima siirtymään uusiin tehtäviin tai tulipa se jäämään työttömäksi, lähes kaikissa tapauksissa huolenpito siitä jää opetustoimen vastuulle" (Numminen 1988).

Koulutussuunnittelun rakentaminen pelkäänsä työvoimamenetelmän varaan ansaitsee kaksi keskeistä vasta-argumenttia. Toista on jo edellä käsitelty: koulutuspaikkoja on mieletöntä perustaa aloille, mihin kukaan ei halua koulutusta. Erittäin tärkeää on myös tajuta perinteisen koulutusjärjestelmän puutteet työvoiman tuottajana. Kun peruskoulutuskin tänään kestää vähintään 9 vuotta ja esimerkiksi opiskeluaikat korkeakouluissa kaiken aikaa pitenevät, ei koulutuksella voida vastata nopeasti työelämän akuutteihin tarpeisiin.

Koulutusjärjestelmän luontainen hitaus yhteiskunnallisissa muutoksissa asettaa myös muita kitkatekijöitä. Väestön koulutuspreferenssejä ei voida äkkiä mielivaltaisesti manipuloida. Koulutuksen yhteiskunnallisista yhteyksistä juontuva välttämättömyys valikoida ihmisiä työnjaon hierarkian eri tasoille kytee koulutusjärjestelmän työmarkkinoiden ja yhteiskunnan rakenteen omalaksisiin erityispiirteisiin. Myös koulutusjärjestelmän historiallisuus kertautuu ja vaikuttaa vielä nykypäivässäkin. Samoin opettajakunnan historiallisesti ja kulttuurisesti vahva omaleimaisuus ja työmarkkinapoliittinen asema ovat tärkeitä tekijöitä pyritäessä muuttamaan koulutusjärjestelmää — vaikkapa rakennemuutosmallin mukaisesti. (Vrt. Kivinen 1988.)

Yksi tekijä, mihin koulutuksella voidaan varmasti vaikuttaa, oli ylijäämäväen varastointi, mikä onkin ollut koulutuksen keskeinen funktio jo pitkään (vrt. Ahola 1988; Kivinen & Rinne 1988; Jolkkonen 1987).

Lopuksi: koulutussuunnittelun vaihtoehdot

Esityksemme ei ole käsitellyt määrällisen koulutussuunnittelun vaihtoehtoja, mutta on kuitenkin tavoitellut koulutuksen kysyntämenetelmän mahdollisuuksia ja rajoja ja vaatinut tulevaisuuden kehityksen entistä monipuolisempaa pohdintaa. Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan ilmeinen ajatus on, että ennuste on ennuste ja sellaisena yhtä hyvä tai huono kuin mikä tahansa muu.

Joka tapauksessa kokonaisuudessaan ennusteet vakuuttavat optimistisen kehityksen jatkuvuutta, vaikka kansantalouden nopea kasvu ei kansainvälisesti ole mikään itsestäänselvyys. Esim. TASKU kutsuu bruttokansantuotteen 1.3 ja työn tuottavuuden 2.1 prosenttista kasvua kansantalouden häiriövaihtoehdoksi. Muistetaan nyt kuitenkin, että esimerkiksi Antikaisen (1986, 47) esitykseen on kirjattu myös sellaiset tulevaisuuden "häiriövaihtoehdot" kuin lama ja elintason lasku tai jopa "holocaust".

Miten sitten koulutussuunnittelussa voidaan ottaa huomioon erilaiset työvoimatarpeen kehitysvaihtoehdot? Keskustelu on tähän mennessä puuttunut toisaalta jouston lisäämiseen koulutusjärjestelmän rajakohdissa ja toisaalta koulutuksen painopisteen siirtämiseen lyhytkestoiseen, nopeasti järjestettävään koulutukseen. Pitkälti jälkimmäiseen periaatteeseen nojaa nyt kaavailtu aikuiskoulutuksen ekspansio. Koulutusalojen koulutussisältöjen vaihdettavuuteen liittyvät kokeilut ovat puolestaan esimerkkejä edellisestä.

Kolmannen vuosituhannen ongelmien pohdinta tuntuu kirjaimellisestikin toisaikaiselta niin kauan kuin tämän päivän perusongelmat ovat ratkaisematta. Lopuksi tarkastelemmekin yhtenä ajankohtaisena ongelmana ylioppilassuman kohtaloa neuvottelukunnan esittämien tavoitteiden pohjalta.

Neuvottelukunnan mukaan työvoiman kysyntäkehitys ei edellytä korkeakoulujen sisäänoton kasvattamista vuoteen 2000 mennessä. Mietinnön mukaan nuoruusiän koulutuksen aloituspaikkatavoite on suurin piirtein sama kuin vuonna 1987 aloittaneiden määrä (15 000). Aikuiskoulutus lisääntyy vuoden 1987 noin 1 900 aloittaneesta 2 590:een vuonna 2000. Koulutuksen kysyntämenetelmän so-

veltaminen puolestaan edellyttäisi vähintään 10 000 uutta aloituspaikkaa. Jää siis nähtäväksi murtaako kuohuva elämä suunnittelijoiden padot jälleen kerran (vrt. Numminen 1987, 160).

Vähän on pohdittu ja vielä vähemmän tutkittu, mitä vaikutuksia koulutuksen kysyntää vastaavalla tarjonnalla olisi esim. työmarkkinoilla. Ehkä ne eivät olekaan suuria; koulutetut ovat tähänkin asti voineet sijoittua laaja-alaisesti, varsinkin niillä aloilla, missä varsinainen ammattitaito opitaan pääasiassa työssä. Sijoittumista voitaisiin edelleen helpottaa muuttamalla koulutuksen sisältöjä yleisten perusvalmiuksien suuntaan ja soveltamalla esim. neuvottelukunnan ideaa ammattiperheistä. Tällöin koulutuksen tulisi tarjota yksittäisen ammatin sijasta valmiudet koko ammattiperheen tehtäviin. Näin voitaisiin vastata ammattirakenteen kehitykseen vaativampien tehtäväkokonaisuuksien suunnassa. Myös automatisoituminen, elektroniikan ja tietotekniikan käyttöönotto lähentää — ainakin tekniikan — aloja toisiinsa. Samoin esimerkiksi terveydenhuollon alalla ammattiperhekoulutus avaa lupaavat näköalat.

Koulutuksen kysynnässä on toinen aspekti, joka on nähtävissä kautta peruskoulutuksen historian. Kun koulutukseen sisältyvät lupaukset sosiaalisesta noususta ja hyvästä ammatillisesta sijoittumisesta on tuotu yhä useampien ulottuville, on jouduttu tilanteeseen, jossa "liian moni" tavoittelee korkeaa koulutustasoa ja yhteiskunnallista asemaa (ks. Ahola 1988). Koulutuksen määrällisellä suunnittelulla vaikutetaan myös koulutukselliseen valikointiin (ks. Kivinen 1988). Rakennemuutoksen paljon lupauksia sisältävään terminologiaan puettuna sama tavoite on kirjattu neuvottelukunnassa näin: "Lukion tulisi ohjata nykyistä paremmin oppilaitaan myös ammatilliseen koulutukseen ja antaa tietoa työelämästä ja yleensä sellaista arkielämäntietoutta, joka lisää koulutuksen saaneiden valmiuksia elää tämän päivän ja tulevaisuuden yhteiskunnassa" (s. 28).

Osastopäällikkö Aulis Lintusen mietintöön liittämän eriävän mielipiteen mukaan asioiden käsittely neuvottelukunnassa muodostui "työmarkkinaosapuolten yksittäisiksi kannanotoiksi yksittäisiin kysymyksiin". Kukin edustettuna oleva intressitaho pyrki "saamaan varatuksi itselleen mahdollisimman suuren osan koulutettavien nuorten ryhmästä. Ne työelämän alat, jotka eivät ole neuvottelukunnassa edustettuna, ovat luonnollisesti jääneet vaille riittävä huomiota." Lintusen mukaan "mietinnön lopputulokseksi onkin muodostunut työmarkkina-neuvottelun kaltainen tulos" (s. 286).

Neuvottelukunnan ulkopuolisina emme tietenkään voi kiistää tätä. Sen sijaan voimme ounastella, että kaikkein kiivaimmilla yhteeno-

toilta on voitu jopa välttyä. Lupaahan suunnitelma aikuiskoulutuksen laajentamista, ja kasvavaa kakkua on melko helppo jakaa. Kenenkään osuutta ei tarvitse pienentää siten, että saavutetut edut vaarantuisivat.

Eriävän mielipiteen viesti on kuitenkin selvä. Koulutuksen suuntaamisen tulee perustua intressinäkökohtien sijasta objektiivisesti tutkittuihin eri tahojen todellisiin tarpeisiin. Jäämekin ihmettelemään yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen vähäistä panosta kaavailtaessa väestön koulutusta vuonna 2000.

Lähteet

- Ahola, Sakari 1988. Koulutusvirtojen kasaantuminen. Peruskoulutusjärjestelmän laajenemisesta lähtevä tarkastelu koulujärjestelmän nykytilaan ja vähän kehittämiseenkin. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 9, 6.
- Antikainen, Ari 1986. Koulutuksen tulevaisuus ja koulutuspolitiikka. Jyväskylä.
- Haavio, Matti 1988. Aikuisväestön koulutus 2000. Aikuiskasvatus 8, 3, 27—31.
- Jolkkonen, Ari 1987. Koulutuksen varastointihypoteesi. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 17. Joensuu.
- Kivinen, Osmo 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun yliopiston julkaisusarja C 67. Turku.
- Kivinen, Osmo & Rinne, Risto 1988. Valikointi, koulutus ja työ. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 9, 6.
- Numminen, Jaakko 1988. Yliopistokysymys. Keuruu. saus. Kansalaiskasvatuksen keskus ry., julkaisuja 75. Helsinki.
- Numminen, Jaakko 1987. Yliopistokysymys. Keuruu
- Silvennoinen, Heikki, Kivinen, Osmo & Rinne, Risto 1988. Rakennemuutoksen koulutusstrategiat. Lähtökohtia "uuden" aikuiskoulutuksen tutkimukseen ja arviointiin. Turun yliopisto, sosiologia tutkimuksia 120. Turku.
- Suomen kansantalouden kasvumahdollisuudet 1985—2000. Taloudellinen suunnittelukeskus. Helsinki 1985.
- Tilastotiedotus KO 1987:20. Ammatilliset oppilaitokset 1986. Tilastokeskus, Helsinki 1987.
- Tilastotiedotus KO 1988:4. Ammatillisten oppilaitosten oppilaksi otetut ja oppilaat 1987. Tilastokeskus, Helsinki 1988.
- Tiuri, Martti 1986. Suomi matkalla tulevaisuuteen. Keuruu.
- Työmarkkinoiden tulevaisuus. Työvoiman kysyntä vuoteen 1995 ja tarjonta vuoteen 2000. Työvoimaministeriö, Suunnitteluosasto, Työvoimapolittisia tutkimuksia nro 73, Helsinki 1988.
- Väestön koulutus 2000. Komiteamietintö 1988:28. Helsinki.

Valikoitumisvirhe tulosevaluaatiotutkimuksessa

Tuijnman, Albert 1988. *Valikoitumisvirhe tulosevaluaatiotutkimuksessa*. Aikuiskasvatus 8, 4. 11–13.

— *Artikkelissa tarkastellaan analyysimenetelmiä valikoitumisvirheen poistamiseksi aikuisopetusohjelmien vaikutuksia estimoitaessa. Aikuisopiskelijat eroavat yleensä monissa suhteissa niistä, jotka eivät osallistu aikuisopiskeluun. Tästä aiheutuu metodologisia ongelmia estimoitaessa opetuksen vaikutusta yksilöihin ja yhteiskuntaan. Opiskeluun valikoitumisesta aiheutuva virhelähteitä ei voida olla ottamatta huomioon tutkimuksessa.*

Johdanto

Useimmat empiiriset tutkimukset koulutuksen mahdollisista sosiaalisista, ammatillisista ja taloudellisista hyödyistä ovat käsitelleet vain formaalin koulutuksen vaikutuksia. Nämä tutkimukset ovat tyypillisimmillään keskittyneet siihen, missä määrin perinteinen koulumuotoinen tai nuorisoasteen koulutus kausaalisesti määrittää kriteerimuuttujissa havaittuja eroja.

Viime vuosina yhä useammat ovat osallistuneet aikuiskasvatukseen ja -koulutukseen. Siksi on tullut välttämättömäksi kehitellä tutkimusmenetelmiä, jotka kykenevät erottamaan formaalin koulutuksen ja koulun jälkeisen aikuiskasvatuksen nettovaikutukset toisistaan. Nuorisoasteen koulutuksen vaikutuksia sosiaalitaloudelliseen menestymiseen on toisin sanoen liioiteltu, koska ei ole kyetty kontrolloimaan muita, havaitsematta jääneitä inhimilliseen pääomaan investoimisen puolia. Näin ollen eräs empiirinen kysymys on, miten tunnistaa, mitata ja arvioida aikuiskasvatuksen "todelliset" tuotot ilman identifikaatio-, mitaus- ja spesifikaatiovirheitä (Tuijnman et al., 1988).

Valikoitumisvirheen ongelma

Estimoitaessa koulutuksen pysyväisvaikutuksia joudutaan tekemisiin lukuisien käsitteellisten ja metodolisten ongelmien kanssa. Eräs tärkeä kysymys on se, miten voidaan kontrolloida ne mahdolliset tekijät, jotka eivät johdu koulutuksesta, mutta saattavat vaikuttaa havaitun muutoksen ja koulutuksen väliseen kausaaliyhtey-

teen häiritsevästi. Toinen vaikeus on siinä, miten tunnistaa ne koulutuskokemuksien osatekijät, jotka edistävät tai ehkäisevät tiettyjen koulutustuotosten esiintymistä. Kolmas ongelmaryhmä syntyy siitä, kun estimoitujen parametrien tai vaikutusta osoittavien kertoimien perusteella tulkitaan ja tehdään johtopäätöksiä empiirisiksi tuloksiksi. Kun koulutuksen tuotosten tutkimukseen liittyy yleisesti erittäin suuria vaikeuksia, niin aivan erityisesti tämä koskee niitä tutkimuksia, joissa estimoidaan oppivelvollisuusopintojen jälkeen tulevan koulutuksen vaikutuksia.

On monimutkainen tehtävä evaluoida ja arvioida hyötyjä, joita koituu yksilölle ja koko yhteiskunnalle aikuiskoulutukseen investoimisesta, koska näille useimmiten vapaaehtoiseen osallistumiseen perustuvilla kursseilla on ominaista tavoitteiden, sisältöjen ja organisaatiomuotojen moninaisuus ja se että ne on tarkoitettu palvelemaan mitä erilaisimpia kohderyhmiä. On esimerkiksi erittäin ongelmallista yleistää tutkimustuloksia, koska ei ole mitään takeita siitä, että tutkimus voidaan asianmukaisesti toistaa. Tässä suhteessa olisikin muistettava, että on yleensä virheellistä verrata toisiinsa standardisoituja polkukertomia tai jopa efektin kokoa, jotka on estimoitu tutkimuksissa, joiden kohteet, otokset ja keskeiset analyysimenetelmät poikkeavat huomattavasti toisistaan (Kiefer, 1979; Bowman, 1987).

Ne reaali maailman mekanismit, jotka vaikuttavat yksilön valintojen muotoutumiseen yleisesti ja päätökseen osallistua aikuiskoulutukseen erityisesti, vaikuttavat todennäköisesti myös tutkimuksen kohteena olevan otoksen tai populaation ominaisuuksiin. Koska on luultavaa, että osallistujat eroavat systemaattisesti

ei-osallistujista useissa suhteissa, on yritys selittää osallistumismuuttujien varianssia ja saada lasketuksi luotettavat vaikutusta osoittavat estimaanit altis valikoitumisvirheelle, näennäisefekteille ja muille harhaisuuksille, jotka aiheutuvat virheellisestä mallin spesifioinnista. Valikoitumisvirhe syntyy silloin, kun jotkin latentit tekijät, jotka vaikuttavat aikuiskoulutukseen osallistumiseen, korreloivat merkitsevästi sellaisten latenttien tekijöiden kanssa, jotka vaikuttavat tuotosmuuttujiin, kuten todennäköisesti tapahtuu juuri silloin kun osallistuminen on otokseen valinnan kriteerinä. Nykyisin ne mahdolliset valikoitumisvirheet, jotka aiheutuvat tavallisen pienimmän neliösumman (OLS) menetelmän käytöstä estimoitaessa vaikutusta osoittavia parametreja peruskoulutuksen, aikuiskoulutuksen ja työpaikkakoulutuksen sekä sellaisten kriteerimuuttujien kuin ammattiaseman, työtyytyväisyyden ja ansioiden suhteen, tunnetaan laajasti ja on hyvin dokumentoitu (Willis ja Sherwin, 1979; Björklund and Moffitt, 1987).

Eräässä tuoreessa tutkimuksessa, jossa mitattiin ja ennustettiin jaksottaiskoulutukseen osallistumista Malmö -tutkimuksen seuranta-aineiston pohjalta, Tuijnman ja Fägerlind (1988) osoittivat, millä tavoin ja missä määrin ruotsalaiseen aikuiskasvatukseen osallistujat eroavat osallistumattomista. Osallistujien ja osallistumattomien väliset erot olivat selkeimmät kognitiivisten kykyjen (mitattu 10- ja 20-vuotiaina), vanhempien suhtautumisessa lastensa koulunkäyntiin, vastaajien saaman muodollisen koulutuksen ja ammattiaseman suhteen. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat selvästi, että ruotsalaisten aikuisten rekrytoimisessa aikuiskoulutukseen tapahtuu valikoitumista. Samanlaisia tuloksia on raportoitu myös muissa Skandinavian maissa. Tämä merkitsee sitä, että aikuiskoulutuksen vaikutuksia tutkittaessa on käytettävä tutkimusasetelmaa, jonka avulla valikoituminen voidaan mitata ja sen vaikutus tuloksiin ainakin osittain poistaa.

Valikoitumisvirheen tutkimusmenetelmät

Siinä inhimillisen pääoman traditiossa, joka on tutkinut koulutuksen vaikutuksia ansiotuloihin, on Mincerin (1974) ja kumppanien työtä seuraten enenevästi keskitytty tutkimaan hyötyjä, jotka aiheutuvat muista tuottavuuden kannalta relevanteista työvoiman laatuun kohdistuvista investoinneista. Erityisesti 1970-luvun puolivälistä lähtien on ollut käytettävissä runsaasti kirjallisuutta työpaikka- ja muun aikuis-

koulutuksen yhteiskunnallisten ja taloudellisten tuottojen arvioinnista. Taloustieteilijöiden ja sosiologien tekemän tutkimuksen tiimoilla on valikoitumisvirheen problematiikkaan kiinnitetty vakavaa huomiota. Sen tuloksena tutkimusmenetelmät ovat kehittyneet varsin nopeasti. Valikoitumisvirheen estimoimiseksi ja osittaiseksi poistamiseksi on ollut käytettävissä standardimetodologia siitä lähtien kun mm. Ashenfelter (1978), Heckman (1978 ja 1979), Laurence et al. (1979), Barnow et al. (1980), ja Gay ja Borus (1980) esittivät perustekniikat, ja Dye ja Antle (1984), Ashenfelter ja Card (1985), Heckman ja Sedlacek (1985), Lee ja Maddala (1985) sekä Björklund ja Moffitt (1987) kehittivät joukon edistyneempiä menetelytapoja. Viime vuosina on julkaistu useita katsauksia ja tutkimuksia, joissa on käytetty näitä menetelmiä (katso Bassi 1985; Heckman ja Robb 1985; LaLonde 1986; Ashenfelter 1987; Barnow 1987; Fraker ja Maynard 1987).

Perusmalli aikuiskasvatuksen vaikutuksen estimoimiseksi muodostuu koulutusohjelman toteuttamista ja ohjelman vaikutuksia esittävästä rakenneyhtälöstä (Cavin ja Maynard, 1985). Vaikutusta osoittavien kertoimien estimoiminen on ongelmallista, koska lukuisat muuttajat, jotka vaikuttavat koulutusohjelman tuotoksiin, ovat vahvassa riippuvuussuhteessa myös koulutusohjelman toteuttamista mittaviin muuttujiin. Ongelmanratkaisun avain on siinä, että saadaan luotettavat estimaatit sekä koulutusta että sen toteuttamista ilmaisevista muuttujista, ja kyetään identifioimaan koulutukseen osallistumista esittävä yhtälö erillään koulutuksen vaikutusta kuvaavasta rakenneyhtälöstä. Valitettavasti valikoitumisesta johtuvaa virhettä ei voida kokonaan eliminoida kontrolloimalla sosiaalinen tausta, kognitiiviset kyvyt, koulutustausta jne. Tarvitaan sellainen tutkimusasetelma, joka suoraan mahdollistaa korreloivien virhevariانسsia aiheuttavien tekijöiden estimoinnin.

Kirjallisuudessa on esitetty erilaisia tutkimusasetelmia, jotka kykenevät jossain määrin ottamaan huomioon valikoitumisesta johtuvat mallien identifikaatio- ja spesifikaatiovirheet. Aikuiskasvatuksen evaluaatiotutkijat ovat käyttäneet sekä kokeellisia että ei-kokeellisia tutkimusasetelmia koulutusohjelmien vaikutuksia arvioitaessa. Kokeellisissa menettelytavoissa käytetään tavallisesti useita randomisoituja ryhmiä, jotka eroavat selkeästi toisistaan koe-käsittelyn suhteen. Tämän jälkeen ryhmien ominaisuuksia verrataan toisiinsa alku- ja loppumittauksien osalta. Eräs vaikea ongelma liittyy vertailuryhmän käyttöön. Monissa tutkimuksissa on tutkittu vain osallistujia. Koska jokainen ryhmä, joihin naiset ja miehet vapaaehtoisuuteen perustuvassa aikuiskasvatukseen osallistuvat, on tietyn tyyppinen, on esitetty

epäilyjä saatujen tulosten merkityksellisyydestä. Siksi jopa sellaisissa kokeellisissa asetelmissä, joissa on käytetty useita tutkimusryhmiä, koulutusohjelman vaikutusten estimointi saattaa jäädä harhaiseksi, ellei voida käyttää sopivaa kontrolliryhmää. Toisin kuin niissä järjestelyissä, jotka ovat ominaisia kokeelliselle asetelmalle, ei-kokeellisessa tutkimuksessa saatavat ohjelman vaikutusta osoittavat estimaatit riippuvat siitä tavasta, miten osallistumista ja vaikutusta esittävät rakenneyhtälöt on identifioitu.

Useimmissa ei-kokeellisissa evaluaatiotutkimuksissa käytetään alku- ja loppumittausta tai sille vaihtoehdoisena aikasarja-asetelmia. Ekonometrisissa tai rakenneyhtälömalleissa tutkimusaineisto on usein hankittu poikkileikkausasetelmalla. Harvemmissä tapauksissa on käytettävissä seuranta-aineistoja. Jos on käytettävissä sekä ennen koulutusohjelmaa että sen jälkeen tehdyt mittaukset, on teoriassa olemassa hyvät mahdollisuudet valikoitumisvirheen poistamiseen. Jos nimittäin tutkimuksen otos on valittu siten, että osallistumiskriteeriä ei ole käytetty, voidaan valikoitumisvirhe välttää. Mallien spesifikaatiovirheet, jotka johtuvat relevanttien muuttujien pois jättämisestä, edellyttävät sellaiset olisivat olleet käytettävissä ja mitattavissa virheettä, voidaan ottaa huomioon sellaisessa ei-kokeellisessa asetelmassa, jossa käytetään alku- ja loppumittausta.

Tämän lisäksi on olemassa vielä eräs spesifikaatiovirhe, joka johtuu siitä, että latenttien muuttujien virhetermien korreloidissa keskenään merkitsevästi, tavallinen pienimmän neliosumman menetelmä (OLS) on taipuvainen tuottamaan epäluotettavat koulutusohjelman vaikutusta ilmaisevat estimaatit. LaLonden (1986) mukaan tavanomaiset ekonometriset ja polkuanalyttiset menettelytavat aikuiskoulutuksen vaikutuksia estimoidessa aliarvioivat näitä vaikutuksia silloin, kun latentit muuttujat korreloivat negatiivisesti keskenään ja yliarvioivat silloin kun latentit muuttujat korreloivat positiivisesti. Menetelmiä, joilla virhetermien korreloimisesta aiheutuvat vääristymät voidaan poistaa, ovat esitelleet muiden muassa Jöreskog ja Sörbom (1988). Valitettavasti näiden menetelmien käyttö tuottaa tavallisesti epäluotettavat keskivirheen estimaatit. Lyhyesti sanoen koulun jälkeisen opiskelun ei-kokeellinen evaluaatio on vaativa tehtävä sekä tutkimuksessa tarvittavan aineiston ominaisuuksien että niiden vaikeuksien vuoksi, joita liittyy asianmukaisten analyysitekniikoiden menestykselliseen käyttöön.

Johtopäätös

Koska aikuiskoulutusohjelmiin osallistujat yleensä eroavat systemaattisesti useissa suhteissa osallistumattomista, aiheutuu tästä metodologisia ongelmia estimoidessa näiden ohjelmien vaikutuksia yksilöihin ja yhteiskuntaan. Enää ei voida olla ottamatta huomioon niitä mahdollisia virhelähteitä, jotka aiheutuvat valikoitumisesta ohjelmiin. Tässä artikkelissa tarkasteltiin suhteellisen pientä osuutta siitä nykyisestä kirjallisuudesta, jossa esitellään analyysimenetelmiä valikoitumisvirheiden poistamiseksi ohjelmien vaikutuksia estimoidessa.

Kirjallisuus

- Ashenfelter, O. 1978. Estimating the Effect of Training Programs on Earning. *Review of Economics and Statistics*, 60, 47—57.
- Ashenfelter, O. 1987. The Case for Evaluating Training Programs with Randomized Trials. *Economics of Education Review*, 6, 333—338.
- Ashenfelter, O. & Card, D. 1985. Using the Longitudinal Structure of Earnings to Estimate the Effect of Training Programs. *Review of Economics and Statistics*, 67, 648—640.
- Barnow, B.S. 1987. The Impact of CETA Programs on Earnings: A Review of the Literature. *Journal of Human Resources*, 22, 157—193.
- Barnow, B., Cain, G. & Goldberger, A. 1980. Issues in the Analysis of Selection Bias. In E. Stromsdorfer & G. Farcas (Eds.), *Evaluation Studies Review Annual*, Vol. 5, pp. Beverly Hills: Sage.
- Bassi, L.J. 1985. Evaluating Alternative Job Creation Strategies. *Economic Inquiry*, 23, 671—690.
- Behrman, J.R. 1987. Schooling and Other Human Capital Investments: Can the Effects be Identified? *Economics of Education Review*, 6, 301—305.
- Björklund, A. & Moffitt, R. 1987. The Estimation of Wage Gains and Welfare Gains in Self-Selection Models. *Review of Economics and Statistics*, 69, 42—49.
- Bowman, M.J. 1987. The Importance of Examining Cohort Uniqueness in the Formulation of Human Investment Policies". *Economics of Education Review*, 6, 67—79.
- Cavin, E. & Maynard, R. 1985. Short-term Indicators of Employment Program Performance: Evidence from the supported Work Program. *Journal of Human Resources*, 20, 331—345.
- Dye, R.A. & Antle, R. 1984. Self-selection via Fringe Benefits. *Journal of Labor Economics*, 2, 388—411.
- Fraker, T. & Maynard, R. 1987. The Adequacy of Comparison Group Designs for Evaluations of Employment-Related Programs. *Journal of Human Resources*, 22, 194—227.

Opettajien kouluttamisesta opetustyön kehittämiseen

'Opistoprojektin' teoreettisia lähtökohtia

Kauppi, Antti. 1988. *Opettajien kouluttamisesta opetustyön kehittämiseen. Opistoprojektin teoreettisia lähtökohtia.* Aikuiskasvatus 8, 4, 14—21.

— *Opetuksen muuttumattomuus on useissa tutkimuksissa havaittu tosiasia. Artikkelissa kritisoidaan perinteistä opettajien kouluttamista ja rakennetaan perustaa opettajien omaehtoiselle opetuksen kehittämiseksi. Opettajien oman työn kehittäminen edellyttää aikojen kuluessa muotoutuneiden rutiinien murtamista, kriittistä tiedostamista ja konkreettisen toiminnan ottamista kehittämistyön lähtökohdaksi. Esimerkkinä tällaisesta kehittämistyöstä esitellään kahdeksassa kansalais- ja työväenopistossa käynnissä olevaa opetuksen laadun kehittämisprojektia. tomien seuraamusten merkitystä toiminnan reflektiiviselle tarkastelulle.*

Opetuksen muuttumattomuus kehittämisen haasteena

Lukemattomia kertoja eri maissa ympäri maailman on ryhdytty kehittämään opetusta. Kokeemukset ovat järjestään olleet huonoja: kokeilut ovat epäonnistuneet. Jos jotain on kokeilun aikana muutettu, se on palannut ennalleen nopeasti kokeilun jälkeen. Ainoastaan hallinnolliset ja organisatoriset muutokset ovat jääneet, mutta toiminta kouluissa ja oppilaitoksissa on säilynyt entisenlaisena.

Koulunuudistusta tutkineet tutkijat (esim. Cuban 1984) ovat havainneet tämän ilmiön ja muutamat heistä tehneet jopa sellaisen johtopäätöksen, että opetusta kouluissa on mahdollista muuttaa — se reagoi kaikkiin muutoksiin välinpitämättömästi ja vastustellen. Vastavaanlaisia omakohtaisia kokemuksia meillä on esimerkiksi peruskoulu-uudistuksesta ja yliopiston tutkinnonuudistuksesta. Onko totta, että opetus todella on jotain ikuisiksi ajoiksi samoihin kaavoihin tuomittua, vai voisiko olla jokin mahdollisuus lähteä kehittämään opetusta.

Opettajien kouluttamisen vaikutus opetuksen muuttamiseen tuntuu varsin heikolta. Paitisi, että yleisesti koulutuksen vaikuttavuutta on kritisoitu, löytyy myös tutkimustuloksia, joiden mukaan suurin osa opettajien ja aikuisopettajien oppimisesta tapahtuu formaalin opettajan-koulutuksen ulkopuolella (esim. Tough 1978, Finger 1988). Huolimatta opettajien omaehtoisesta oppimisen merkityksen korostamisesta opetuksen kehittämisessä, käytännön koulu-

työssä ei kuitenkaan ole havaittu muutoshakuisuutta. Pikemminkin vaikuttaa siltä, että opettajat ovat niin kiinni päivittäisissä rutiineissaan, että innovaatioille ei jää aikaa. Toissaalta opettajien työn yksinäinen luonne sekä tiukka työnjako opettajien ja oppilaiden, eri oppiainneiden ja eri oppilaitosten välillä on omiaan ylläpitämään muutosvastarintaa. (Sandström 1986, 40—54).

Huolimatta erinäisissä tutkimuksissa havaitusta opetustyölle ominaisesta muutosvastarinnasta useat opettajat kuitenkin käytännössä jatkuvasti kehittävät opetustaan. Mihin tällainen opettajien omaehtoinen kehittämistyö siten perustuu? Ja millä tavalla opettajien koulu-tus tällaista opetuksen kehittämistä tukee?

Opettajien koulutuksesta opetuksen kehittämiseen

Opettajien kouluttamisen ja opetuksen kehittämisen kannalta keskeiseksi kysymykseksi nousee hyvän opettajan määrittäminen. Millainen opettajan tulisi olla, jotta hän kykenisi mahdollisimman hyvin selviämään opetustehävistäään?

Perinteisesti opettajien opetustaito on nähty joidenkin osataitojen summana (esim. Lahdes 1977, Ekola 1980, Engeström 1982). Hyvän opetustaidon nähdään eri teoksissa koostuvan erilaisista esiintymistaidon, vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidon, havaintovälineiden käyttö-

taidon, ulkoisten ärsykkeiden järjestelytaidon, opetuksen suunnittelun taidon, sisällön hallinnan ja opettajan etiikan ja persoonallisuuden yhdistelmistä.

Käytännössä opettajien koulutuksessa on sitten yritetty istuttaa opettajaan näitä opetus-taidon osaitaitoja. Opetusta on lähdetty rakentamaan erilaisiin opetuksen suunnittelun malleihin, joissa nämä opetustaidon osataidot ovat optimaalisessa suhteessa toisiinsa. On kehitetty suunnittelulomakkeita ja oppimateriaaleja, joita noudattamalla opettajan merkitys saataisiin opetustilanteessa vähennettyä minimiin. Pisimmälle standardoidut opettajankoulutusjärjestelmät löytyvät ilmeisesti Yhdysvalloista rakentuen nk. 'Competency-Based Education' -mallille¹ (ks. esim. Collins 1987, Ginsburg 1988), mutta vastaavasti opetusta on pyritty standardoimaan meilläkin jopa 'vapaan' sivistystyön alueella erilaisien koulutustilaisuuksien ja opetusharjoittelujärjestelmien avulla.

Näiden opetustaidon osaitaitojen tärkeyttä on tutkittu arvioimalla niiden suhdetta oppilaiden saavutuksiin (esim. Bloom 1984, Rosenshine & Stevens 1986). Esimerkiksi Gage (1972, 34–38) on aikaisempien tutkimusten perustalta nostanut esille neljä opetustaidon piirretä, jotka ovat erityisen merkityksellisiä opetuksen tehokkuuden kannalta — lämpimän, hyväksyvän suhtautumisen opiskelijoihin; opiskelijoiden omien 'keksintöjen' sallimisen ja ohjaamisen opetuksessa, oppiaineksen järjestelmisen loogiseksi kokonaisuudeksi; ja innostuneisuuden.

Tällainen yleisen opetustaidon ja tehokkaan opetuksen ominaispiirteiden etsiminen ei kuitenkaan välttämättä auta opetuksen kehittämisessä. Opettajien koulutus ja opetuksen tutkimus tuntuvatkin olevan varsin kaukana varsinaisesta opetustyöstä, jossa opettaja joutuu jatkuvasti nopeasti reagoimaan uusissa ja muuttuvissa tilanteissa hyvinkin erilaisiin kysymyksiin. Systemaattiset ja mekaaniset opetuksen mallit saattavat usein pikemminkin rajoittaa opettajan mahdollisuuksia toimia nopeasti muuttuvissa tilanteissa kuin edistää opetusta ja opetuksen kehittämistä.

Onkin alettu entistä enemmän korostaa opettajien ajattelemisen ja päätöksenteon merkitystä opetustilanteessa (esim. Hasselgren 1986). Tällöin opetustaito ei voi olla mitään opettajaan ulkoisesti annosteltua osaitaitoa, vaan sen täytyy yksinkertaisesti olla opettajan

kykyä miettiä ja jäsentää asioita ja erilaisia tilanteita mielessään sekä tehdä oman miettimisensä perusteella järkeviä päätöksiä oman toimintansa perustaksi.

Jos hyväksytään, että opettaja ajattelee ja tekee itse tältä pohjalta omaa toimintaansa koskevia päätöksiä, ei opetustakaan voida kehittää ilman opettajan sitoutumista tähän kehittämiseen. Perinteisestä opettajankoulutuksesta ollaankin pikkuhiljaa siirtymässä opettajan tilanneherkkyuden ja ongelmanratkaisukyvyn kehittämiseen käytännön koulutyöhön liittyen. Enenevässä määrin puhutaan koulun sisäisestä kehittämisestä (Hämäläinen & Lonkila 1985), henkilöstön kehittämisestä (staff development) koulussa (Wideen & Andrews 1987) ja jatkuvasta opettajien ammatillisesta kehittämisestä (continuing professional development) (Todd 1987). Nämä opetuksen kehittämisen lähestymistavat korostavat sekä opettajan merkitystä opetuksen kehittämisessä että kehittämistyön organisoimista työpaikalla sitoutuneena varsinaiseen opetustyöhön.

Opettaja ajattelee — mutta tiedostaako hän?

Kehittämistyön painopisteen siirtäminen opettajille ja heidän oppilaitoksilleen tuntuu luonnolliselta. Samanaikaisesti herää kuitenkin kysymys siitä, mihin opetuksen kehittäminen oppilaitoksissa sitten perustuu. Opetuksen kehittäminen edellyttää jonkinlaista muutosta opetuskäytännöissä. Nämä käytännöt ovat saattaneet kuitenkin muotoutua hyvinkin pitkän ajan kuluessa muotoutunut päätöksentekoa ohjaava ajattelu- ja toimintamalli, joka saattaa olla hyvinkin pysyvä.

Tällaisten käytännöllisten päätöksentekoa ohjaavien ajattelumallien muodostaminen tuntuu olevan tyyppillistä sekä suoritusportaan ammateissa (Scribner 1984, 1986) että professioammateissa (Schön 1983). Yleensä tällainen ajattelumalli ei ole puettavissa sanoiksi, vaan se on luonteeltaan jollain tavalla opettajalle itsestään selvä. Se perustuu käytännön kokemuksiin ja opettajan niiden pohjalta luomaan eräänlaiseen käytännölliseen tietoisuuteen. Opettaja myös toiminnallaan jatkuvasti uusiintaa näitä ajattelumallejaan. Tällainen jatkuva ajattelumallien uusiintaminen johtaa toiminnan rutinoitumiseen, jolloin tekemisestä tulee itsestään selvyys, eikä enää tule mietittyä, mitä oikein on tekemässä ja miksi näin tekee. On tietysti huomioitava, että rutinoituminen on toiminnalle välttämätöntä. Opettamisesta ei tulisi mitään, jos jatkuvasti joutuisi pysähtymään ja miettimään, mitä on tekemässä.

¹ 'Competency-based education' -malli muistuttaa opetus-teknologista opetuksen suunnittelun mallia, mutta on vieläkin mekaanisempi painottaen voimakkaammin erilaisten standardoitujen oppimateriaalien ja testien käyttöä.

Useat tutkijat ovatkin kiinnostuneita siitä, millaiseen tietoon toiminta lopultakin perustuu. On puhuttu piilevästä tiedosta (tacit knowledge) (Giddens 1984, Wagner & Sternberg 1986), populaarista tiedosta (popular knowledge) (Hall 1984), ammattitiedosta (craft knowledge) (Schulman 1987), toiminnassa tietämisestä (knowing-in-action) (Schön 1983) tai arkitiedosta (everyday or common sensial knowledge) (Bolster 1983). Tällainen arkitieto on luonteeltaan idiografista ja tilannesidonnaista: Se ei perustu useiden opetustilanteiden systemaattiselle analyysille, vaan tietyn yksittäisen ja ainutlaatuisen tilanteen intuitiiviselle tarkastelulle. Toisaalta tällainen tieto on käytännössä testattua: erilaisia opetustapoja arvioidaan niiden toimivuuden perusteella. Lisäksi Bolster (1983, 298—299) esittää, että arkitieto perustuu piilevään konsensuskseen opettajan ja opiskelijoiden välillä koskien heidän yhteisiä odotuksiaan; kokonaisvaltaiseen käsitykseen opetustilanteesta, jossa monet erilaiset tekijät vaikuttavat samanaikaisesti; odottamattomien ja usein opettajan vaikutuspiirin ulkopuolella olevien seuraamusten sallimiseen; sekä yhtenäiseksi muodostuttuaan kaiken muuttamisen vastustamiseen.

Rutiinointuminen ja arkitiedon korostuminen opettajan toiminnan lähtökohtina tuntuvat asettavan opetuksen kehittäjät vaikean haasteen eteen. Opettajat eivät välttämättä kykene asettamaan omien rutiiniansa ja arkitietonsa ulkopuolelle pohtiakseen opetuksensa muuttamista. Eikä tällaiseen pohtimiseen taitaisi jäädä aikaakaan rutiinin muodostassa oravanpyörässä. Miten tällaisessa tilanteessa sitten olisi ylipäänsä mahdollista kehittää opetusta?

Ensimmäisenä vaatimuksena herää tarve hetkeksi pysähtyä ja miettiä, mistä opetuksessa viime kädessä on kysymys. Tutkijat ovatkin puhuneet toiminnan reflektiivisestä tarkastelusta (reflective monitoring of action) (Giddens 1984), toiminnassa reflektoinnista (reflection-in-action) (Schön 1983), kriittisestä reflektiosta (critical reflection) (Kemmis 1987, Mezirow 1988) tai kriittisestä tietoisuudesta (critical consciousness) (Freire 1980). Pelkkä miettiminen ei kuitenkaan riitä kriittisen tiedostamisen saavuttamiseen.

Kriittisen tietoisuuden saavuttamiseksi tulee pystyä asettamaan nykyiset toimintakäytännöt kyseenalaisiksi. Tämä voi tapahtua joko jostain ulkopuolisesta syyäyksestä tai sisäisestä muutospaineista käsin. Mezirow (1988) puhuu tässä yhteydessä sisäisestä dilemmasta (disorienting dilemma) perspektiivin muuttamisen (perspective transformation) lähtökohtana. Engeström (1987) tarkastelee kaksoissidosta (double bind) ekspansiivisen oppimisen (expansive learning) perustana. Toisaalta Giddens (1984) puolestaan painottaa toiminnan

tunnistamattomien lähtökohtien ja odottamattomien seuraamusten merkitystä toiminnan reflektiiviselle tarkastelulle.

Kriittinen tiedostaminen edellyttää myös kriittistä diskurssia. Tämä tarkoittaa, ettei yksin miettiminen riitä, täytyy myös tuoda ajatukset yhteisen pohdiskelun aihioiksi. Esimerkiksi Freire (Shor & Freire 1987, 98—99) liittää dialogin osaksi ihmisen sosio-kulttuurista kehitystä, jolloin keskustelemisesta muodostuu todellisuuden tiedostamisen ja muuttamisen väline. Tällöin tiedosta muodostuu yhteistä tietoa ja toiminnasta yhteistoimintaa. Ideaalin diskurssin määrittelemisessä on paljon nojaututtu Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaan. Sen mukaan keskusteluun osallistuvilla on luotettavaa tietoa, he ovat vapaita ennakkoluuloistaan, he kykenevät objektiivisesti arvioimaan saatua tietoa ja esitettyjä argumentteja, he ovat avoimia vaihtoehtoisille ajattelutavoille, he kykenevät suhtautumaan kriittisesti ennakoituihinsa ja niiden seurauksiin sekä heillä on tasapuolinen mahdollisuus osallistua kyseenalaistamaan, kysymään, osoittamaan vääräksi jne. (Mezirow 1988, 227).

Kriittinen tiedostaminen vaatii lisäksi toimintakäytäntöjen näkemistä yhteiskunnallisessa kontekstissaan. Opettajan on tärkeää paikallistaa itsensä paitsi tiettyyn historiassa muotoutuneeseen instituutioon sitoutuneena, myös oman, oman oppilaitoksensa ja yhteiskunnan historian aktiivisena muovaajana. Tämä näkökulma kriittiseen tiedostamiseen luo kuvan opettajasta sekä yhteiskunnallis-historiallisen kehityksen objektina että samanaikaisesti tietoisena kehitystä ohjaavana subjektina (esim. Giddens 1984, Kemmis 1987).

Kriittinen tiedostaminen on aina kollektiivinen tapahtuma, koska se johtaa yhteisöllisiin seuraamuksiin nykyisten toimintakäytäntöjen kritiikin muodossa. Samalla se johtaa toimintaan kehittyneemmän opetuksen teorian ja käytännön luomiseksi sekä toimintakäytäntöjen reunaehtojen uudelleen määrittämiseksi.

Opetuksen uusiintamisesta opetuksen kehittämiseen

Usein esitetään, että kriittinen tietoisuus on myös kehittämistyön lähtökohta — että ensin saavutetaan kriittisen tiedostamisen aste ja sitten ryhdytään muuttamaan opetuskäytäntöjä. Tällöin herääkin kysymys siitä, miten ylipäänsä tulemme tiedostaneeksi rutiinejamme, puhumattakaan, että kriittisesti tiedostaisimme niitä.

Esittäisinkin, että sen sijaan, että ensin tiedostetaan ja sitten toimitaan, pikemminkin tie-

dostamme toimiessamme. Toimintamme on siis lähtökohta ja toiminnastamme herää vaatimus miettiä uudelleen mitä ollaan tekemässä ja miksi. Näin irrotaan psykologisesta ajattelun ja tiedostamisen tarkastelusta yksilöllisten että yhteiskunnallisten toimintakäytäntöjen tarkasteluun — siihen, miten ajattelumme syntyy toiminnassamme ja miten samanaikaisesti ohjaamme ajattelun avulla toimintaamme.

Toiminnan kategorian nostaminen kehittämistyön keskeiseksi lähtökohdaksi edellyttää eräiden toiminnan teorian perusteiden esiin nostamista (ks. lähemmin esim. Wertsch 1981, 1985, Leonjev 1977, Vygotsky 1979)².

Ensinnäkin opetusta tulee tarkastella *hierarkisena* toimintana. Toiminnan hierarkinen luonne esittäytyy esimerkiksi Leontjevin (1977) tarkastelussa jakautuneena toimintaan, tekoihin ja operaatioihin. Opetustoiminta on motiivien säätelemää. Sen kohde, joka muodostaa opetuksen tosiasiallisen motiivin, voi olla konkreettisesti opetustilanteisiin liittyvä, opettajien havaitsema tai opettajien kuvitteleva. Opetustoiminnan rakenneosia ovat opettajan teot. Teko on kuviteltua opetuksen tulosta palveleva, tietoiselle opetuksen tavoitteelle alisteinen prosessi. Teon osatekijöinä ovat ne keinot (operaatiot), joita opettaja käyttää toteuttaakseen sen. Usein rutiinimme ovat automatoituneet operaatioiden tasolle, jolloin aikojen kuluessa rakennetun toiminnan ulkoiset ehdot ohjaavat opetustamme. Opetuskäytäntöjen uusiintaminen perustuu nimenomaan automatoituneille rutiineille. Opetuskäytäntöjen muuttaminen edellyttää rutiinien kyseenalaistamista ja tarkastelemista tekojen ja toiminnan tasolla.

Opetus on aina jollain tavoin tietoista ja tavoitteiden ohjaamaa. Jotta *tavoitteet* todella ohjaisivat opetusta, ne on ensin tiedostettava, tulkittava toimintaohjeiksi ja sisäistettävä. Tämä edellyttää tavoitteiden tulkitsemisprosessia, jossa selvitetään, mihin opetuksessa pyritään ja miksi. Tarkasteltaessa opetuksen tavoitteellisuutta, se tulee viime kädessä esiin niissä merkityksissä, joita opettaja asettaa toimintansa kohteelle. Rutinoituneen toiminnan tavoitteet ovat yleensä ainakin joiltain osin hämärtyneet. Opetuksen kehittämisen kannalta keskeiseksi tuleekin tavoitetietoisuuden herättäminen.

Puhuttaessa opetustoiminnan *välittyneisyydestä* tarkoitetaan, että opettaja vaikuttaessaan

toimintansa kohteeseen käyttää hyväkseen erilaisia välineitä. Nämä välineet voivat olla luonteeltaan sekä 'käsien kosketeltavia' että 'henkisiä'. Useinkin opettajan tärkeimmät välineet voivat olla hänen ajattelumallinsa, joiden avulla hän ohjaa toimintaansa opetustilanteessa. Rutinoitunut toiminta perustuu tietyille aikojen kuluessa omaksutulle välinearsenaalille. Opetuksen kehittäminen edellyttää väistämättä jonkinlaista välinearsenaalin uusimista ja siten myös opettajan oppimista.

Opetuksen *historiallisuus* liittyy sen ajalliseen kehikkoon. Jotta voisimme ymmärtää opetustamme, meidän täytyy tarkastella sitä historiallisesti pyrkien jäsentämään, miten se on saanut alkunsa ja miten se on muotoutunut aikojen kuluessa. Näin opetus on ymmärrettävissä historiallisesti kehittyneenä ja jatkuvassa kehitysprosessissa olevana. Rutiinien kyseenalaistaminen ja kehityshaasteiden tiedostaminen heräävät usein niiden historiallisen alkuperän ymmärtämisestä. Näin opetuksen kehittäminen edellyttää rutiinien historiallista analyysiä ja opetustyön kehityslogiikan jäsentämistä.

Opetuksen *yhteiskunnallisuus* korostaa, että avoimen systeemin periaatteiden mukaisesti opetustoiminta on rakentunut sisälle yhteiskunnallisten suhteiden järjestelmään. Opetuksen merkitys herää vasta, kun sitä tarkastellaan ylemmältä hierarkiatasolta. Näin opetustoiminnan yhteiskunnallisesta merkityksestä tulee keskeinen opetustyötä jäsentävä tekijä. Rutiinit ovat usein osa yhteiskunnallista hallintokulttuuria, jolloin opetuksen ymmärtäminen irrallaan oppilaitoksen ja sen kotipaikan kulttuurista, hallinnollisista säädöksistä ja yleisestä koulutuspolitiikasta sekä vallitsevasta yhteiskunnallisesta arvoparjelmästä antaa varsin suppean näkymän.

Opetustoimintaan liittyy myös olennaiselta osaltaan *sisäistäminen*. Opettaja on rakentanut maailmasta sisäisen mallin historiansa kuluessa, johon on varastoinut erilaisia maailmaa yleensä ja opetusta ja oppimista erityisesti koskevia odotuksia ja olettamuksia. Tehdesään työtään opettaja jatkuvasti valikoi informaatiota ympäristöstään sekä tältä pohjalta muokkaa kuvaansa maailmasta. Rutinoituesamme itse asiassa uusiinamme olemassa olevaa sisäistä malliamme, joka koko ajan muuttuu vaikeammin muutettavaksi. Opetuksen kehittämiseen tulee siis kuulua paitsi rutiinimme niin myös ajattelumalliemme kyseenalaistaminen.

Opetuksen kehittämiseen liittyy siis selkeä vaatimus siitä, että ryhdymme tekemään uusia asioita, tai ainakin vanhoja asioita uudella tavalla. Ainoastaan näin voimme rutiinejamme rikkoa. Toisaalta vaatimuksena on myös, että ryhdymme uudistamaan ajattelutapaamme.

² Vaikka tarkastelu onkin perustettu toiminnan teoriaan, suurelta osin vastaavanlaisia käsityksiä ovat esittäneet mm. Dewey (1938) ja Giddens (1984).

Tästähän oppimisessa on kysymys — saadesamme lisää tietoa miettimme asioita uudelleen ja korjaamme aikaisempia käsityksiämme ja aikaisempaa toimintaamme niiltä osin kuin on tarpeellista.

Rutiinin ja ajattelutapojen kyseenalaistaminen ja muuttaminen ei kuitenkaan ole helppoa — se vaatii opetustoiminnan sisäisen ristiriitaisuuden³ tiedostamista ja siitä nousevien kehityshaasteiden realisoimista. Mezirow (1988) puhuu epistemologisista, ideologisista ja psykologisista häiriöistä, jotka johtuvat todellisuutta koskevien käsitystemme virheellisyydestä ja samalla johtavat toimintaamme harhaan. Tällaisten häiriöiden tiedostaminen on henkilökohtaisen muutoksen (personal transformation) lähtökohta. Engeström (1987) puolestaan esittelee ekspansiivisen oppimisen lähtökohdaksi kaksoissidoksen (double bind). Kaksoissidoksessa opettaja joutuu tilanteeseen, jossa ei ole olemassa oikeata vaihtoehtoa toimia. Selvitäkseen kaksoissidoksesta opettaja joutuu asettamaan ongelman uudelleen ja murtamaan tilanteen sisäisen logiikan.

Sisäinen ristiriitaisuus on ominaista myös yleisesti luonnolle ja yhteiskunnalle. Esimerkiksi Prigogine ja Stengers (1984) ovat tutkimuksissaan vaikuttavasti osoittaneet todellisuuden perimmäisen epätasapainoisen ja kaoottisen olemuksen sekä taipumuksen pyrkiä luomaan uusia järjestyksen muotoja, korkeamantasoisia rakenteita (dissipative structures), itse-organisoinnin (self-organization) prosessin kautta. Opettajien itse-organisointi ja korkeamantasoisien ajattelu- ja toimintamallien luominen saattaa itse asiassa olla hyvinkin luonnollinen tapahtuma.

Yhteiskunnallisen muutoksen lähtökohtana Giddens (1984) pitää yhteiskunnan rakenteistumista (structuration), yhteiskunnallisten suhteiden järjestäytymistä ajassa ja tilassa. Tällaisen järjestäytymisen perustana hänen mukaansa on rakenteen kaksinaisuus (duality of structure), se että yhteiskunnan rakenteet saman aikaisesti sekä ohjaavat toimintaa että ovat toiminnan tulosta. Tämä rakenteen kaksinaisuus kuvaa yhteiskunnan luonteelle tyypillistä eri elementtien vastakohtisuutta. Rakenteen muuttamisessa keskeiseksi hän näkee sekä toimintamme odottamattomat seuraamukset että toimintamme perustana olevat virheelliset lähtökohtaolettamukset. Näin opetuksen yhteiskunnallisen kehittämisen perusta itse asiassa rakentuu opettajien tekemästä työstä käsin. Koulutuspolitiikka saattaa muodostaa eräänlaisen opetuksen yhteiskunnallisen julkiteorian, mutta käytännön opetustyö (ja yhteiskunnallinen käyttöteoria) rakentuu usein aivan erilaiselle perustalle.

Opetuksen kehittämisen vaatimuksen takana saattaa olla myös hyvinkin konkreettinen

häiriötilanteet saattavat muodostua esimerkiksi ydinvoimalassa tai kemian teollisuudessa katastrofaaliseksi, yleisemmin ne opetuksessa näyttäytyvät kuitenkin lähinnä pieninä vastoinkäymisinä. Ne kuitenkin asettavat kyseenalaiseksi nykyiset rutiinit ja pakottavat miettimään uudelleen opetuksen tavoitteita ja opetustoiminnan taustalla olevia ajattelu- ja toimintamalleja.

Opetustoiminnan yksilöllis-yhteiskunnallinen luonne merkitsee käytännön kehittämissä kokonaisvaltaista työyksikön kehittämisen korostumista. Opetuksen ollessa aina välttämättä kollektiivista luonteeltaan, yksittäisen opettajan ponnistelut opetuskäytäntöjen muuttamiseksi kaipaavat ympärilleen muiden opettajien ja oppilaitoksen tukitoimia. Näin opetustyön kehittäminen on aina väistämättä paitsi opettajan oman työn kehittämistä, myös oppilaitoksen opetuskäytäntöjen kehittämistä.

Opistoprojekti⁴ ja opetuksen kehittäminen

Viime vuosina on vapaan sivistystyön piirissä puhuttu paljon identiteettikriisistä ja käytännön toiminnan pysähtyneisyydestä (esim. Alanen 1986). Identiteettikriisi ilmenee vallitsevan tehtäväkäsityksen ja käytännön toiminnan välisenä ristiriitana. On esitetty, että tehtäväkäsitys on jäänyt jälkeen opistojen käytännön toiminnan kehityksestä. Vastaavasti vapaan sivistystyön työmuodoista keskeiset ovat olleet käytössä lähes muuttumattomina 1920-luvulta alkaen.

Keskeiseksi ongelmaksi eräissä kansalais- ja työväenopistoissa on muodostunut opetuksen laadun ja opistojen tehtäväkäsityksen kehittäminen. Tätä tarkoitusta varten kahdeksan kansalais- ja työväenopistoa⁵ ovat synnyttäneet opetuksen laadun kehittämisprojektin, jonka keskeisinä tavoitteina ovat opistojen tehtäväkä-

³ Ristiriidalla (contradiction) tarkoitetaan tässä toimintajärjestelmän elementtien sisäistä ja elementtien välistä vastakkaisuutta. Se ei vastaa konfliktin (conflict) käsitettä, joka kuvaa yksilöiden tai ryhmien välistä ristiriitaa.

⁴ Alunperin projektin nimenä on ollut kansalais- ja työväenopistojen opetuksen laadun kehittämisprojekti. Sitä on kuitenkin ryhdytty yleisesti kutsumaan 'opistoprojekti'.

⁵ Ahjolan kansalaisopisto Tampereelta, Haukiputaan työväenopisto, Kotkan työväenopisto, Kouvolan kansalaisopisto, Kuopion kansalaisopisto, Valkeakosken työväenopisto, Vantaan työväenopisto sekä Virkailijoiden kansalaisopisto Helsingistä.

sityksen täsmentäminen, työmuotojen kehittäminen ja opettajienkoulutusjärjestelmän sekä oppimateriaalituotannon yleisten suuntaviivojen vetäminen.

Kehittämiprojektin lähtökohtana on aikuisopettajan oman työn kehittäminen. Opettajien osallistuksessa oman työnsä tutkimiseen ja kehittämiseen heille tarjoutuu mahdollisuus kriittisesti tarkastella omia käsityksiään omasta työstään sekä sen yhteiskunnallisesta merkityksestä. Vastaavasti projektiin liittyvän koulutuksen, opettajien yhteistyön ja opetuskokeilujen avulla opettajat ovat itse kehittämässä uudenlaista pedagogiikkaa ja opetuskäytäntöä.

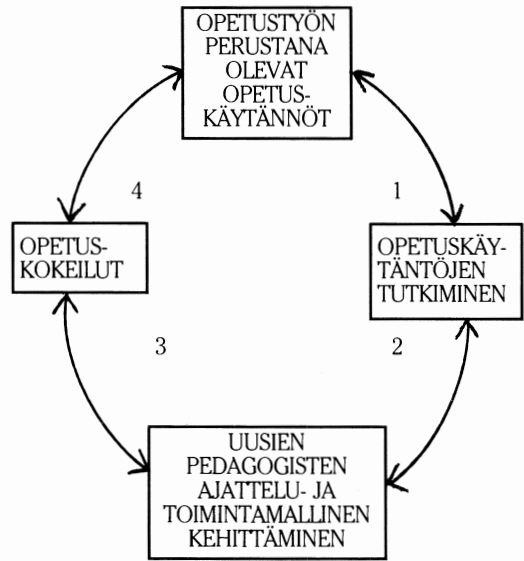
Tällainen kehittävä tutkimusote painottaa sitä, että työn reunaehdot eivät ole puhtaasti ylhäältä annettuja välttämättömyksiä, vaan opettaja itse jatkuvasti omalla toiminnallaan vaikuttaa näiden reunaehtojen muotoutumiseen. Näin opettajat omalla toiminnallaan jatkuvasti vaikuttavat opistojen identiteetin muotoutumiseen ja vastaavasti opistojen identiteettikriisistä ja tehtäväkäsityksen jäsentymättömyydestä tulee tällöin opettajien työn kehittämiseen liittyvä kysymys.

Opettajien näkeminen oman työnsä tutkijoina perustuu Kurt Lewininistä lähtöisin olevaan toimintatutkimuksen traditioon. Toimintatutkimuksen taustalla on usko teorian käytännöllisyyteen ja vastaavasti käytännön teoreettisuuteen. Jokainen käytännön ongelmatilanne ja kehittämishaaste on teoreettisesti analysoitavissa siten, että olisi helpompi ymmärtää, mistä oikein on kysymys ja miksi kyseinen ongelmatilanne on juuri sellainen kuin se on. Näin opetusta teoreettisesti erittelemällä voidaan löytää ratkaisuja käytännön ongelmiin. Näitä ratkaisuja voidaan sitten käytännössä kokeilla ja arvioida niiden toimivuutta samalla siten koko ajan kehittämällä omaa ymmärrystä opetuksesta ja sitoutumista opetustyöhön.⁶

Vastaavankaltainen kehittävä tutkimuksen tai tutkivan kehittämisen vaatimus on löydettävissä ainakin modernin systeemanalyysin yhdyskuntasuunnittelun, osallistavan tutkimuksen, yhteiskuntatieteiden ja opetuksen tutkimuksen alueilla. Meillä Suomessa aikuiskasvatuksen alueella tunnetuin kehittävä tutkimusotteen esimerkki lienee kehittävä työntutkimus, jonka piiristä löytyy jo useitakin julkaistuja raportteja.

Kehittävä tutkimuksen perustaksi on rakennettu erilaisia syklejä, joiden avulla nivotaan ajattelu ja toiminta yhteen kehittämisprosessin perustaksi. Painotukset ovat erilaisia riippuen siitä, painotetaanko enemmän ajattelua vai toimintaa. Opistoprojektin perustaksi on muotoutunut sykli (kuvio 1), jossa opettajan konkreettisen toiminnan merkitys painottuu. Tällöin se asetuu lähelle kehittävä työntutkimuksen lähestymistapaa (vrt. Engeström 1985, 159).

Kuvio 1. 'Opistoprojektin' perustaksi muotoutunut kehittämissykli⁷



Opetuksen kehittäminen opistoprojektissa käynnistyy opetustyön perustana olevien opetuskäytäntöjen kyseenalaistamisena (1). Tämä merkitsee rutiinien ja nykyisten ajattelutapojen uudelleenarvioimista tutkimalla niiden historiallista kehitystä ja nykyistä olemusta. Opetuskäytäntöjä tarkastellaan tässä neljällä tasolla: yhteiskunnallisina (kansalais- ja työväenopistoinstituution), paikallisina (opiston), ainekohtaisina (oppiaineen) ja henkilökohtaisina (opettajan). Projektissa mukana olevissa opistoissa on tehty opistojen ja oppiaineen opetuksen historiallisia analyysejä. Opistojen ja oppiaineiden analyysejä vertailemalla sekä perehtymällä opistoliiikkeen historiaan luodaan kuvaa yhteiskunnallisesta kehityksestä. Projektin kuluessa on myös rohkaistu opettajia paneutumaan oman opettamisensa kehittämisen tarkasteluun. Tällaisesta opettajien opetukseen liittyvän elämänkerran tutkimisesta on myös suunnitteilla laudatur-tutkielman tekeminen.

⁶ Tässä yhteydessä on hyvä tehdä ero käytännön (practice) ja tietoisien toiminnan (praxis) välillä. Käytäntö on pitkälle tapoihin, tottumuksiin ja käyttäytymiseen perustuvaa tekemistä; tietoinen toiminta puolestaan on ymmärrykseen perustuvaa, ajattelevaa ja sitoutunutta toimintaa tietystä käytännöllisessä, konkreettisessä ja historiallisessa tilanteessa (ks. Carr & Kemmis 1986, 190–191).

⁷ Kuviossa esiintyvät numerot viittaavat kuvion jäljessä olevaan tekstiin.

Nykyisen opetuksen taustalla olevia ajattelu- ja toimintamalleja on tarkasteltu haastattelemalla kolmen projektissa mukana olevan opiston opettajia sekä analysoimalla opettajien sekä yksilöllisesti että ryhmässä tekemiä tehtäviä.

Opetuskäytäntöjen tutkimisen tavoitteena on määrittää opetuksen seuraava kehitysvaihe, lähikehityksen vyöhyke (2). Lähikehityksen vyöhyke määritellään tässä etäisyydeksi nykyisen opetuskäytännön ja potentiaalisen historiallisesti kehittyneemmän opetuskäytännön, joka perustuu nykyisen käytännön sisäisen ristiriitaisuuden tiedostamiseen ja ajatukselliseen muuttamiseen, välillä (vrt. Engeström 1987, 174). Lähikehityksen vyöhyke muodostaa näin opetuksen kehittämisen tavoitteen, jolloin se sisältää myös kehittyneemmän opetuskäytännön ja siihen sisältyvien ajattelu- ja toimintamallien kuvauksen. Projektissa lähikehityksen vyöhyke muotoillaan yhteistyössä opistojen opettajien ja rehtorien kanssa. Vaikuttaa siltä, että lähikehityksen vyöhykkeen täsmentyminen edellyttää kuitenkin opetuskäytäntöjen tutkimisen lisäksi pedagogista koulutusta ja opetuskokeiluja. Näin ollen onkin ehkä parempi puhua eräänlaisesta lähikehityksen hypoteesista, jota projektin kuluessa realisoidaan.

Uusien pedagogisten ajattelu- ja toimintamallien kehittäminen on toistaiseksi osoittautunut projektissa visaiseksi kysymykseksi. Opettajilla ei välttämättä ole itsellään kuvaa uudesta pedagogiikasta, joka loisi opetukselle uuden perustan. Toisaalta uuden pedagogiikan tuominen opettajille ulkopuolelta ei tunnu mielekkäältä, koska uuden pedagogiikan kehittämisen tulisi nimenomaan tapahtua nykyisten opetuskäytäntöjen sisäisen ristiriitaisuuden ja tältä perustalta laaditun lähikehityshypoteesin perustalta. Projektissa lähdetäänkin uuden pedagogiikan kehittämiseen erilaisten pedagogisten teorioiden ja mallien opiskelusta ja kriittisestä ja kehittävistä arvioinnista⁸. Näin uusien ajattelu- ja toimintamallien kehittämisestä muodostuu väkisin pitkäkestoinen, koko projektin ajan kestävä prosessi.

Samanaikaisesti uuden pedagogiikan kehittämisen kanssa sovelletaan uutta tietoa ajatuksellisesti opetuskäytäntöihin ja luodaan opetuskokeiluja⁹ (3). Uuden pedagogisen tietouden ja sen toimivuuden arviointi tapahtuu, kun se otetaan käyttöön omassa opetuksessa. Opetuksen kehittämiseen sisältyy aina väistämättä uusien opetustapojen kokeileminen käytännössä. Jos ei mitään käytännössä tapahdu, silloin on kysymys jostain muusta kuin kehittämisestä. Projektissa on tässä vaiheessa omaksuttu ajattelutapa, jonka mukaan järjehtäminen on lähtöä liikkeelle pienemmistä kokeiluista. Näitä tullaan sitten vähän kerrassaan laajentamaan.

Opetuskokeiluihin sisältyy myös vaatimus

niiden arvioinnista ja arviointitiedon hyödyntämisestä rutiinien ja ajattelutapojen uudelleenorganisoimisessa (4). Kokeileminen sinänsä ei saisi olla tavoitteena, vaan opetuskokeilut ovat ainoastaan välineitä kehittyneemmän opetuskäytännön luomisessa. Näin ollen opetuskokeilujen arvioinnin tulee olla tulevaisuuteen suuntautunutta, erilaisia toimintamalleja kehittävää toimintaa. Tulisikin enemmän kysyä, miten voitaisiin tehdä paremmin — ei niinkään menikö hyvin vai huonosti. Tällöin arviointi olisi jatkuvan kehittämistyön lähtökohta ja keskeistä arvioinnin avulla tuotettua tietoa olisi se, mikä parhaiten auttaisi opetuskäytäntöjen kehittämässä.

Opistoprojektissa pyritään uuden pedagogiikan kehittämiseen yhteistyössä opettajien kanssa opetuskäytäntöjen tietoisempaa ja tuloksellisempaa hallintaa varten. Tällaiseen uuteen pedagogiikkaan tuskin projektin kuluessa kuitenkaan päästään, se edellyttää huomattavasti pidempiaikaista kehitysprosessia. Olisikin ehkä parempi sanoa, että projektissa pyritään uutta opetuskäytäntöä ja opetuksen ajattelutapaa kehittävän prosessin käynnistämiseen ja sen luontaiseen, itsenäiseen jatkumiseen projektin jälkeen.

⁸ Tässä on oltava tarkkana. Maailma on täynnä erilaisia opetuksen keittokirjoja ja olennaisen erottaminen epäolennaisesta on äärettömän vaikeaa. On pyrittävä menemään keittokirjamaisten toimintaoppaiden taakse yleisiin periaatteisiin, jotta erilaisia teorioita ja malleja kyettäisiin arvioimaan ja jotta uudesta pedagogiikasta muodostuisi teoreettisesti kehittyneempi ja käytännössä toimivampi kuin vanhasta.

⁹ Opetuskokeilusta tässä puhutaan sen laajassa merkityksessä. Jo se, että opettaja kokeilee systemaattisesti ja suunnitellen jotain uutta, on opetuskokeilu.

Lähteet

- Alanen, A. 1986. Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen. Tampereen yliopisto, Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 23.
- Bolster, A.S. 1983. Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review*, 53, 3, 294—308.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Cuban, L. 1984. *How teachers taught: consistency and change in American classrooms 1890-1980*. New York: Longman.
- Dewey, J. 1938. *Experience & education*. New York: Collier Books.
- Ekola, J. 1980. Opetustaito ja sen rakenne. Käsitemallianalyysi ammatillista opettajankoulutusta varten. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, selosteita ja tiedotteita 159.

- Engeström, Y. 1982. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtiovarainministeriö/ Valtion painatuskeskus.
- Engeström, Y. 1985. Kehittävän työntutkimuksen peruskäsitteitä. *Aikuiskasvatus* 5, 4, 156—164.
- Engeström, Y. 1987. Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. 1988. Reconstructing work as an object of research. the Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 10, 1, 21—27.
- Finger, M. 1988. The process of becoming an adult educator. In Warren, C.E. (Ed.) Proceedings of the twenty-ninth annual Adult Education Research Conference, May 6—8, 1988, The University of Calgary, Alberta.
- Gage, N.L. 1972. Teacher effectiveness and teacher education. Palo Alto, Cal.: Pacific Books.
- Giddens, A. 1984. The constitution of society. Cambridge: Polity Press.
- Ginsburg, M.B. 1988. Contradictions in teacher education and society. A critical analysis. London: The Falmer Press.
- Hall, B. 1984. Popular knowledge and power. Toronto: The Participatory Research Group.
- Hasselgren, B. 1986. Teacher thinking — another step toward a theory of instruction? *Nordisk Pedagogik* 6, 1, 43—52.
- Hämäläinen, K. & Lonkila, T. 1985. Koulun sisäinen kehittäminen. Vantaa: Kunnallispaino.
- Kemmis, S. 1987. Critical reflection. In Wideen, M.F. & Andrews, I. (Eds.) Staff development for school improvement. A focus on the teacher. New York: The Falmer Press.
- Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Leontjev, A.N. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Mezirow, J. 1988. Transformation theory. In Warren, C.E. (Ed.) Proceedings of the twenty-ninth annual Adult Education Research Conference, May 6—8, 1988, The University of Calgary, Alberta.
- Prigogine, I. & Stengers, I. 1984. Order out of chaos. Man's new dialogue with nature. Toronto: Bantam Books.
- Sandström, B. 1986. Studies of the process of innovation in the comprehensive school. Gothenburg University, Department of Education and Educational Research, Report no. 1986:01.
- Schön, D.A. 1983. The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Scribner, S. 1984. Studying working intelligence. In Rogoff, B. & Lave J. (Eds.) Everyday cognition: Its development in social context. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Scribner, S. 1986. Thinking in action: Some characteristics of practical thought. In Sternberg, R.J. & Wagner, R.K. (Eds.) Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shor, I. & Freire, P. 1987. A pedagogy for liberation. Dialogues on transforming education. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Shulman, L.S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1—22.
- Todd, F. (Ed.) 1987. Planning continuing professional development. London: Croom Helm.
- Toikka, K. & Norros, L. & Hyötyläinen, R. 1988. Kehittyvää työtä tutkimassa — metodologisia kysymyksiä. Teoksessa Ranta, J. & Huuhtanen, P. (toim.) Informaatiotekniikka ja työympäristö, Osa II, Vaikutusten tutkimusten metodiikka. Työsuojelurahaston julkaisuja n:o 2.
- Tough, A. 1978. Major learning efforts: Recent research and future directions. *Adult Education*, 28, 4.
- Vygotsky, L.S. 1979. Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wagner, R.K. & Sternberg, R.J. 1986. Tacit knowledge and intelligence in the everyday world. In Sternberg, R.J. & Wagner, R.K. (Eds.) Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (Ed.) 1981. The concept of activity in Soviet psychology. New York: Sharpe.
- Wertsch, J.V. (Ed.) 1985. Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wideen, M.F. & Andrews, I. (Eds.) 1987. Staff development for school improvement. A focus on the teacher. New York: The Falmer Press.

Avoin korkeakoulu opiskelijoiden arvioimana

Asikainen, Timo. 1988. *Avoin korkeakoulu opiskelijoiden arvioimana*. Aikuiskasvatus 8, 4. 22—25.

— *Artikkeli tarkastelee opiskelijoiden mielipiteiden pohjalta avoimen korkeakoulun toimivuutta opintojärjestelmänä, ammatillisen, tutkintotavoitteisen ja harrastuspainotteisen opiskelun näkökulmista. Lisäksi käsitellään avoimen korkeakoulun merkitystä yleissivistävän koulutuksen antajana, opintojärjestelmän vaikutusta koulutuksellisen tai yhteiskunnallisen tasa-arvon toteutumiseen ja avoimen korkeakoulun alueellista merkitystä. Tulosten mukaan arvosanaopetusta käytetään yhä enemmän ammatillisena täydennyskoulutuksena. Ongelmana on, että opinnot koetaan usein pelkäksi muodolliseksi ammatilliseksi lisäpätevöitymiseksi. Myös opintojen tutkintotavoitteisuus ja niiden merkitys osana muuta opiskelua on huomattava. Kokonaisuudessaan voi arvioida, että avoin korkeakoulu pystyy verraten hyvin täyttämään opiskelijoiden opintojärjestelmään kohdistuneet odotukset.*

Artikkeli perustuu Tampereen yliopistossa tehtyyn aikuiskasvatuksen syventävien opintojen tutkielmaan.

Toiminnan tuloksellisuuden ja tehokkuuden perään kysellään yhä useammalla elämänalueella. Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimus pyrkii mahdollisimman monipuoliseen tarkasteluun eikä rajoitu suppeaan koulutuksen tulosten arviointiin. Tulosajattelulle ja koulutuksen vaikuttavuuden tutkimukselle lienee kuitenkin yhteistä se, että olennaisin pelkistetään arvioinnin pohjaksi.

Pyrin avoimen korkeakouluopiskelun osallistumistavoitteita ja opiskelun koettua vaikutavuutta käsitelleessä tutkielmassani arvioimaan myös avoimen korkeakoulun merkitystä ja toimivuutta opintojärjestelmänä eli miten hyvin avoin korkeakoulu on pystynyt täyttämään sille asetetut koulutukselliset tehtävät. Tutkimusaineisto kerättiin strukturoituja ja avoimia kysymyksiä sisältäneellä kyselyllä, jonka kohdejoukkona oli eri oppiaineissa (kasvatustiede, yhteiskuntatieteet, oikeustieteet ja humanistiset tieteet) arvosanoja v. 1983—1986 Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen Keski-Pohjanmaan täydennyskoulutusyksikössä ja Keski-Pohjanmaan kesäyliopistossa suorittaneet aikuisopiskelijat. Valitettavasti koko maan avoimen korkeakoulun opiskelijoista ei vielä tällä hetkellä ole saatavissa taustatietoja. Silti kyselyyn vastanneet 112 henkilöä (vastaamisprosentti kyselyyn oli 83,6) edustanevat sosiaalisilta ja demograafisilta taustoiltaan koko maan opiskelijakuntaa. Arvosanasuoritusten oppiaineet edustavat hyvin tä-

mänhetkistä avoimen korkeakoulun toimintaa. Kasvatustieteessä arvosanan suorittaneita oli kuitenkin kohdejoukossa keskimääräistä enemmän.

Avoimen korkeakouluopiskelun osallistumistavoitteita on selvitetty useammassa tutkimuksessa jo avoimen korkeakoulun toiminnan alkuajoista, aina 1970-luvun puolivälistä lähtien. Koulutuksen vaikuttavuus on vielä uusi tutkimusalue aikuiskasvatuksessa. Sen tärkeys tulee kyllä mielestäni vakuuttavasti esille esim. Tapio Vahervan teoksessa Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmottelua (1983). Parhaimmillaan, ja vaativimmillaan, vaikuttavuustutkimus joutuu yhdistämään suuren joukon lähestymistapoja tutkimuskohteeseensa, eri tutkimussuuntia, niiden teorioita ja tutkimustekniikoita.

Hyvin tietoisena riittämättömistä mahdollisuuksista ”täyteen” avoimen korkeakoulun vaikuttavuuden tarkasteluun, päätin käyttää osallistumistavoitteista ja opiskelun koetusta vaikuttavuudesta saatuja tuloksia avoimen korkeakoulun arviointiin opintojärjestelmänä, kokonaisuutena. Arviointi nojautuu opiskelijoiden näkemyksiin, siis opintojärjestelmän käyttäjien subjektiivisiin mielipiteisiin. Vaikuttavuuden tarkastelun kriteereinä olivat puolestaan avoimelle korkeakoululle sen suunnittelussa asetetut koulutukselliset tavoitteet (Suomen Kulttuurirahaston Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietinnössä vuodelta 1976 ja ope-

tusministeriön asettaman Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietinnössä vuodelta 1981). Arviointikriteerit otettiin annettuina, eikä pyritty itse määrittelemään näkökulmia avoimen korkeakoulun merkityksen tarkastelulle. Suunnittelussa opintojärjestelmälle asetettujen tavoitteiden arvioinnilla on perusteltua, koska mientöjen kannanotot ovat ohjanneet avoimen korkeakoulun kehittymistä.

Opintojärjestelmälle asetetut tavoitteet

Mainituissa mietinnöissä avoimen korkeakoulun tavoitteiksi määriteltiin 1. ammatillisen täydennys-, jatko- ja uudelleen koulutuksen antaminen, 2. tutkintotavoitteisen, pohjakoulutuksesta riippumattoman korkeakouluopiskelun mahdollistaminen ja 3. yleissivistävien, väljätoivoitteisten ja harrastuspainotteisten opiskelumahdollisuuksien lisääminen (Suomen Kulttuurirahaston Avoimen korkeakoulun toimikunnan mientö 1976, 115—127; Avoimen korkeakoulun toimikunnan mientö 1981, 26). Aikuisopiskelu voi olla yleissivistävää, olipa se tavoitteiltaan ammatillista, tutkintotavoitteista tai harrastustoimintaa. Siksi seuraavassa käsitellään avointen korkeakouluopintojen yleissivistävää merkitystä erillään harrastuspainotteisesta opiskelusta. Yleissivistävyys on tärkeä aspekti arvioitaessa avoimen korkeakoulun toimivuutta.

Avoimen korkeakoulun suunnittelussa tähdennettiin opintojärjestelmän koulutuksellista ja yhteiskunnallista tasa-arvoa lisäävää vaikutusta. Siksi tasa-arvokysymyksiä tarkastellaan erikseen. Koska tutkimusaineisto kerättiin maakunnassa, jossa ei ole korkeakoulua, voidaan käsitellä myös avoimen korkeakoulun alueellista merkitystä.

Ammatillisena koulutuksena

Arvosanaopiskelun merkitys ammatillisena jatko- ja täydennyskoulutuksena on korostunut lähes kaikissa aiemmissakin tutkimuksissa. Ei liene yllättävää, että nyt saadut tulokset osoittavat ammatillisten osallistumistavoitteiden tulleen yhä tärkeämmiksi. Lähes 70 % vastaajista ilmoitti työhön liittyvät syyt opiskelulle ensimmäisiksi tai joka tapauksessa tärkeiksi.

Arvosanaopiskelulla tahdotaan parantaa ammatillisia valmiuksia tai ymmärtää työtehtäviin liittyviä asioita laajemmin, ylipäänsä parantaa ammatitaitoa laajassa merkityksessä. Korostuneesti tuli kuitenkin esille arvosanaopiskelun merkitys muodollisena ammatillise-

na lisäpätevöitymisenä ja keinona uralla etenemiselle. Yli kolmannes opiskelijoista odotti arvosanaopiskelulta tämänkaltaisia hyötyjä. Hyötyodotukset ovat kuitenkin luonteeltaan implisiittisiä, opiskellaan "kaiken varalta", vaikka ei vielä tiedetä, miten opintoja voi käyttää hyväksi työelämässä etenemisessä.

Arvioidessaan opiskelun vaikuttavuutta lähes 53 % vastaajista katsoi arvosanaopiskelun lisänsä heidän ammatitaitoaan. Näin vastanneiden määrä on siis pienempi kuin niiden, jotka odottivat opiskelulta ammatillisia hyötyjä. Näyttää siltä, että osa opiskelijoista on odottanut arvosanaopiskelulta todellakin pelkkää muodollista lisäpätevöitymistä. Osa on taas aidosti pettynyt opiskelun sisältöön ammatin sa kannalta. Heidän määränsä on kuitenkin vain n. viisi prosenttia opiskelijoista. Opiskelun ammatilliseen antiin pettuneiden joukossa on niitäkin, joiden pohjakoulutustaso ja ammattiasema ovat korkeita. Heidän kohdallaan paljastuu se, että yliopistollinen perusopetus ei välttämättä pysty hyödyntämään kaikkien aikuisopiskelijoiden aikaisempia tietoja ja kokemuksia.

Osana muita opintoja

Avoimen korkeakoulun tutkintotavoitteisuudella tarkoitetaan mahdollisuutta suorittaa korkeakoulututkinto aloittamalla opinnot avoimessa korkeakoulussa. Kiinnostus koulutuksen käyttöön tai aikomukset pyrkiä valintakokeen kautta yliopistoon olivatkin opiskelijoiden keskuudessa yleisiä, koska yli 40 % opiskelijoista tahtoi arvosanaopiskelulla tutustua oppiaineeseen mahdollisia korkeakouluopintoja varten. Yli 55 % opiskelijoista ilmoitti arvosanaopiskelulla haluavansa parantaa jatkoopiskelumahdollisuuksiaan yleensä. Kaikkiaan avointa korkeakoulua käytetään enemmän hyväksi valintakokeen kautta tapahtuvan korkeakouluihin pääsyn helpottamiseksi tai muihin oppilaitoksiin ja erillisiin ammatillisiin koulutusohjelmiin pyrkimiseksi kuin siirtymisväylänä korkeakouluun 60 opintoviikon suorituksen jälkeen.

Avoin korkeakoulu oli tukenut myös opiskelijoiden jatko-opintoihin liittyviä tavoitteita merkittävästi, sillä yli 20 % vastaajista arvioi arvosanaopiskelun auttaneen heitä opiskelupaikan hankkimisessa. Lisäksi avoimessa korkeakoulussa opiskelevista 12 % oli eri oppilaitoksissa päätoimisesti opiskelevia. Avoimen korkeakoulun opinnollinen merkitys ei siis rajoitu tutkintotavoitteisuuteen. Koska opiskelijoista vain vajaa neljännes oli alle 24-vuotiaita ja keski-ikä oli 33 vuotta, voi avoimen korkeakoulun merkitystä osana opiskelijoidensa jatko-

opiskelua pitää yllättävänkin laajana. Prosenttiluvut osoittavat, että halukkuutta jatko-opintoihin on suurella joukolla vanhemmistakin avoimen korkeakoulun opiskelijoista.

Ei pelkkänä harrasteena

Odotetusti arvosanaopiskelu pelkkänä harrasteena, ilman ammatillisia tai oppinnollisia, päämääräkeskeisiä tavoitteita, ei ollut yleistä. Alle kymmenen prosenttia vastaajista piti opiskelua harrastuksen vuoksi osallistumiselleen erityisen merkityksellisenä. Humanistisissa aineissa pelkkä harrastusopiskelu oli yleisempää kuin muissa oppiaineissa. Voidaan sanoa, että avoimesta korkeakoulusta ei — nykyisellä oppiainetarjonnalla — ole tullut suuressa määrin harrastuspainotteisen opiskelun muotoa, ainakaan täydennyskoulutuskeskuksissa ja kesäyliopistoissa opiskelevien keskuudessa.

Silti opiskelun merkitystä mielekkäänä ja kehittävänä vapaa-ajan viettotapana ei ole syytä väheksyä. Esim. akateemisesti koulutetut korostivat opiskelunsa harrastusluonnetta ammatillisten tavoitteiden rinnalla. Heille asuinpaikkakunnan opiskelumahdollisuuksiin liittyy tietoisia odotuksia. Koulutettu väestö odottaa yhä parempia aikuiskoulutuspalveluja osana riittävän korkeaa yleistä palvelutasoa.

Yleissivistävänä koulutuksena

Avoimen korkeakoulun opiskelijoiden osallistumistavoitteille on tyypillistä, että päämääräkeskeisten tavoitteiden kanssa yhtäaikaaisesti vaikuttavat oppimiskeskeiset, tiedolliset tavoitteet. Opiskelun yleissivistävät vaikutukset koetaan myös positiivisesti. Ensiksikin 2/3 opiskelijoista katsoi, että opiskelu oli todella lisännyt heidän yleissivistystään. Tulos on ehkä odotettu, mutta on muistettava, että vastaajien keski-ikä, koulutustausta ja työkokemus olivat siksi korkeita, että opetuksen sisällölle varmasti asetettiin tietoisia odotuksia. Opiskelu on myös lisännyt aktiivisuutta ja kehittänyt kriittisyyttä asioiden seuraamisessa tiedotusvälineistä opiskellun oppiaineen alalta sekä lisännyt oppiaineeseen liittyvän kirjallisuuden lukemista opiskelun päätyttyä. Uutta tietoa siis käytetään myös hyväksi muutenkin kuin ammatissa ja opiskelussa.

Vaikka ammatilliset ja oppinnolliset tavoitteet ovatkin tulleet yhä tärkeämmiksi avoimessa korkeakoulussa opiskeleville, ei niiden merkityksen kasvu ole tapahtunut arvosanaopiskelun yleissivistävyyden ja tiedon itseisarvoa korostavan merkityksen kustannuksella. Onkin

tärkeää, ettei avoimen korkeakoulun instrumentaalisia ja yleissivistäviä päämääriä nähdä dikotomiana, jossa toisen korostuminen tietäisi toisen merkityksen vähentymistä.

Tasa-arvon toteuttajana

Avoimella korkeakoululla on pyritty toteuttamaan koulutukseen pääsyn tasa-arvoisuutta. Miten opintojärjestelmä on tässä tehtävässään onnistunut? Tehdyssä tutkimuksessa mukana olleista opiskelijoista 3,6 %:lla oli pohjakoulutuksena peruskoulu ja vain vajaa neljännes ei ollut suorittanut ylioppilastutkintoa. Korkeasteen koulutuksen saaneita taas oli yli neljännes opiskelijoista. Opiskelijoiden koulutustaso oli muuhun väestöön verrattuna korkea, joten pelkkä koulutukseen pääsyn mahdollisuus ei ole lisännyt koulutuksellista tasa-arvoa.

Avoim korkeakoulu kuitenkin tasoi koulutuksellisia eroja hyvinkoulutettujen keskuudessa antamalla työelämässä oleville, keskiasteen koulutuksen saaneille käytännön mahdollisuuden aloittaa korkean asteen opinnot. Keskiasteen tutkinnon suorittaneita olikin lähes puolet opiskelijoista. Heidän keskuudessaan tutkintotavoitteiset tai muihin jatko-opintoihin liittyvät osallistumistavoitteet olivat myös keskimääräistä voimakkaampia.

Sukupuolten välillä avoin korkeakoulu näyttää edistävän ammatillista tasa-arvoa. Naisille, vastoin aiempia tutkimuksia, olivat ammatilliset osallistumistavoitteet jopa tärkeämpiä kuin miehille. Tulos ei tietenkään vielä osoita koulutuksen lopullisia vaikutuksia työelämässä. Kuitenkin vastausten mukaan naiset — joiden asema työelämässä oli miehiä heikompi — olivat paremmin pystyneet hyödyntämään opiskelunsa työelämässä etenemiseksi. Ammatillisena koulutuksena avoin korkeakoulu palvelee tällä hetkellä parhaiten naisvaltaisia työaloja. Naisia olikin tehdyn tutkimuksen vastaajajoukossa 3/4.

Avoim korkeakoulu luo myös koulutusmahdollisuuksia naisille, joiden opintojen aloittaminen on lykkäytynyt perheen perustamisen takia. Vasta lasten vartuttua he katsovat opinnot mahdollisiksi, ja silloinkin on tärkeää, että opintoja voi harjoittaa kotipaikkakunnalla. Heidän määräänsä ei kyselyn antamien tietojen perusteella voi tarkasti määrittellä, mutta varsin usein avoin korkeakoulu luo mahdollisuuksia lykkääntyneiden kouluttautumistoiveden toteuttamiselle.

Alueellinen merkitys

Avoimen korkeakoulun merkitystä on varsin harvoin käsitelty koulutuksen alueellisen ja-

kautumisen näkökulmasta, vaikka näyttää siltä, että opintojärjestelmällä on — jo siinä laajuudessa kuin sitä nykyisin esim. Keski-Pohjanmaalla toteutetaan — koulutuksellista alueellista tasa-arvoa lisäävää vaikutusta. Aiemmin on jo todettu, että 20 % opiskelihoitoa oli käyttänyt arvosanaopiskelua hyväksi opiskelupaikan hankkimisessa. Maakunnassa, jossa ei ole korkeakoulua, ja joka on aliedustettu korkeakoulujen opiskelupaikkojen jakautumisessa, on avoimella korkeakoululla luonnollisesti tehtävänä mahdollistaa korkean asteen opinnot edes osaksi ja — ehkä vielä tärkeämpää — helpottaa opiskelupaikkaa hakevien pyrkimistä muualla korkeakouluihin ja muihin oppilaitoksiin.

Aluepoliittisesta näkökulmasta avointa korkeakoulua voidaan tarkastella osana korkeakoululaitoksen kehittämistä. Korkeakoululaitokseen kohdistuva aluepoliittinen mielenkiinto on lisääntynyt ns. innovaatio-orientoituneen aluepoliittisen paradigman myötä (Jolkkonen 1986). Paradigman mukaan on välttämätöntä kehittää eri alueiden taitotietotasoa. Alueittaisen tietoinfrastruktuurin luomisessa on hajautetulla korkeakouluverkostolla keskeinen asema. Tietenkään avoin korkeakoulu ei vaikutuksiltaan voi olla verrannollinen korkeakouluun, mutta esim. alueensa tuotantoelämää palvelevan täydennyskoulutuksen antajana se voi olla tehokaskin.

Johtopäätöksiä, kritiikkiä

Opiskelijoiden oman arvioinnin valossa avoimessa korkeakoulussa yhdistyvät verraten hyvin aikuiskoulutuksen yleissivistävät ja ammatilliset päämäärät. Mielestäni tätä on pidettävä opintojärjestelmän vahvuutena, jos arvioidaan sen asemaa elinikäisen kasvatuksen periaatteen toteuttajana aikuiskoulutusjärjestelmässä. Ammatillisten valmiuksien parantamisen rinnalla opiskelun yleissivistävyys, paitsi olemalla sinänsä opiskelijoiden arvostamaa, lisää mahdollisuuksia ja luo positiivisia asenteita muuhun, vielä pidemmällekin tähtäävään aikuiskoulutukseen.

Opiskelijat myös arvioivat aikuisopiskelumuotona avoimen korkeakoulun hyvin myönteisesti. Muihin aikuisopiskelumahdollisuuksiin verrattuna avointa korkeakoulua pidettiin tehokkaana opiskelumuotona. Lisäksi monet korostivat avoimen korkeakoulun onnistuneisuutta opintoyhteisönä. Ilmeistä onkin, että työskentelyilmapiiriltään, yhteishengeltään ja sosiaalisilta kontakteiltaan avoin korkeakoulu koetaan miellyttävänä ja opiskelua tukevana. Tämä on ainakin opintonsa loppuunsaorittaneiden mielipide. Toiminnallaan avoin korkeakoulu turvaa tulevaisuuttaan, koska yli puolet opiskelijoista tahtoi jatkaa arvosanaopiskelua.

Kriittisesti on suhtauduttava siihen, että avoin korkeakouluopiskelu koetaan helposti pelkästään keinoksi lisätä muodollista ammatillista pätevyyttä. Sinänsä muodollisen pätevyyden lisääminen koulutuksella on luonnollista, itse asiassa yliopistokoulutukselle tyypillistä. Näyttää siltä, että avoimen korkeakoulun pedagoginen kehittäminen vaatisi opiskelijoiden tietämyksen ja toiveiden parempaa huomioon ottamista opetuksessa silloin, kun opetukseen hakeudutaan ammatillisten tavoitteiden takia. Ehkä opiskelun kokeminen liiaksi pelkkänä muodollisena koulutuksena on yksi syy verraten korkeaan opintojen keskeyttämiseen avoimessa korkeakoulussa. Kaiken kaikkiaan ammatillisten tavoitteiden merkitys opiskelijoille tulisi ottaa huomioon opintojärjestelmää kehitettäessä.

Vuonna 1987 on arvioitu yleissivistävän aikuiskoulutuksen kustannuksiksi 1020 miljoonaa markkaa ja ammatillisen aikuiskoulutuksen 1370 miljoonaa markkaa (Pitkänen 1988). Voidaan arvioida, että avoimen korkeakouluopetuksen osuus yleissivistävän koulutuksen kustannuksista on runsaat viisi prosenttia. Opiskelijoita samana vuonna on Tilastokeskuksen antamien ennakkotietojen mukaan ollut n. 26500. On totta, että vielä nykyisellään avoin korkeakouluopetus on kokonaisuudessaan paljolti pelkkää yliopistollisen opetuksen välitystoimintaa. Resurssien puuttuessa ei toiminnan kehittämistyöhön ole voitu panostaa riittävästi (vrt. Taskinen 1986). Kehittämistyön nykyvaihe huomioon ottaen on kuitenkin myönteistä, että avoimen korkeakoulun opiskelijat arvioivat tämänhetkisenkin opintojärjestelmän toimivaksi.

Lähteet

- Asikainen, T. 1988. Osallistumistavoitteet ja opiskelun koettu vaikuttavuus Keski-Pohjanmaalla avoimessa korkeakoulussa. Chydenius-Instituutin tutkimuksia nro 37. Kokkola.
- Avoin korkeakoulu. Suomen Kulttuurirahaston avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö 1976. Helsinki.
- Jolkkonen, A. 1986. Suomalainen korkeakoulumalli aluekehityksen voimavarana. Sisäasiainministeriö. Aluepoliittinen osasto. Aluepoliittisia tutkimuksia ja selvityksiä 8/1986. Helsinki.
- Komiteanmietintö 1981:36. Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö. Helsinki.
- Pitkänen, K. 1988. Funding adult education. Adult Education in Finland 1/1988, 2—7.
- Taskinen, J. 1986. Avoin korkeakoulu — kymmenen vuotta kokeilua ja kiistelyä. Aikuiskasvatus 1/1986, 2—3.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsitteanalyttistä tarkastelua ja viitekehityksen hahmotelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 1. Jyväskylällä.

Osallistujakeskeisyys aikuiskoulutuksessa

Lindroos, Ritva. 1988. *Osallistujakeskeisyys aikuiskoulutuksessa*. Aikuiskasvatus 8, 4. 26—30.
— Artikkelissa käsitellään osallistujakeskeisyyden ongelmaa aikuiskoulutuksessa ja erityisesti työllisyyskoulutuksessa. Avainsanat: osallistujakeskeisyys, koulutuksen legitimitteetti, koulutukseen osallistuminen, opetuksessa osallistuminen.

Tutkimuksessani ”Osallistujakeskeisyys aikuis-koulutuksessa — Osallistujakeskeisyyden kommunikaatiivista tarkastelua” (Lindroos 1987) olen arvioinut osallistujakeskeisyyden toteutumista 11 TYKO (työelämään ja koulutukseen valmentavilla) -kursseilla neljässä eri ammattikurssikeskuksessa sekä yhdellä akateemisten työttömien urasuunnittelukurssilla.

Osallistujakeskeisyyden määritteet

Osallistujakeskeisyyttä on tarkasteltu oppimis-opetustilanteen tasolla. Tutkimuksessa on arvioitu opettajien toimintaa. Osallistujakeskeisyys on mielletty tutkimuksessa legitimoitiperiaatteena. Koulutuksen legitimoisyydellä tarkoitetaan tässä yksimielisyyttä koulutuksen oikeutuksesta ja osallistujakeskeisyydellä legitimoitiperiaatteena tapaa turvata tällainen yksimielisyys: mitä tehdään, millaisilla edellytyksillä ja miten menetellen.

Tutkimuksessa kehitellään osallistujakeskeisyyden kriteerejä ja käytetään niitä opetustilanteiden arvioimiseen. Opettajan toiminnan arvioimisessa on kaksi tasoa: toisella opiskelijat arvioivat opettajan toimintaa annetuilla käyttäytymisen kriteereillä (kyselylomake) ja toisella kuvattiin oppimis-opetustilanteen kommunikaatiota (diskurssianalyysi). Oppimis-opetustilanteiden vuorovaikutuksen tarkastelua täydennettiin eräisiin taustamuuttujiin (sukupuoli, ikä, peruskoulutus, ammatillinen koulutus) ja opiskelijoiden opiskelun tavoitteisiin liittyvillä tarkastelujilla. Tutkimuksessa arvioitiin, liittykö opiskelijoiden taustoihin joitakin tyypillisiä tapoja arvioida opettajan toimintaa.

Osallistujakeskeisyys TYKO-koulutuksessa

Tutkimus (Lindroos 1987) on toiminut tähän mennessä oppimis-opetustilanteen tasolla. Opettajanäkökulman säilyttämiseksi tutkimus rajattiin koskemaan kunkin kurssin osalta ainoastaan yhden opettajan toimintaa ja kaikkien kurssien osalta samalla jaksolla kurssi-suunnitelmaa. Opettajan toiminta määriteltiin opiskelijoihin nähden symmetriseksi tai epäsymmetriseksi opetuskommunikaation piirteiden perusteella. — Tavoitteena oli kuvata osallistujakeskeisyyden näkökulmasta ihanteellista oppimis-opetustilannetta.

Tutkimuksen kohderyhmäksi haluttiin alunperin valita koulutusmuoto, jossa pyritään ongelma- ja opiskelijakeskeisyyteen ja jossa julki-lausuttuna tavoitteena on kyseiseen koulutukseen osallistumisen kautta tarjota opiskelijoille foorumi kehittää itsenäisiä valmiuksia suunnitella omaa elämäänsä (ja erityisesti työ- ja koulutusuraansa). Koulutuksen didaktisen muodon tulee olla silloin sellaisen, että se sallii opiskelijoiden osallistumisen itseään koskevaan päätöksentekoon ja siten mahdollisuuden harjoitella sosiaalisia taitojaan sekä toisaalta tarjoaa riittävän tiedollisen perustan lisätä itsetuntemustaan ja parantaa yhteiskunnallisen (mm. työhön) osallistumisen tiedollisia valmiuksiaan.

Valitsin tutkimukseni kohteeksi TYKO-koulutuksen, koska se mielestäni täyttää edellä kuvaamani käytännölliset osallistujakeskeisyyden vaatimukset. Tutkimukseni teoreettiset tavoitteet liittyvät eräänlaisen ideaalisen osallistujakeskeisyyden käsitteellistämiseen sellais-

ten teoreettisten välineiden luomiseksi, joiden avulla TYKO-koulutusta voidaan tarkastella sen omia tavoitteita vasten sekä mahdollisesti kehittää kurssin didaktista käytäntöä.

Legitimointi aikuiskasvatuksessa

Legitimiteetti sosiologisena käsitteenä tarkoittaa vallankäytön hyväksyksi kokemista, yksimielisyyttä koskien vallankäytön oikeutusta ja vallitsevaa sosiaalista järjestystä (ks. Tietgens 1980, 69). Legitimointi on yritystä saada koulutus näyttämään asianomaisille perustellulta ja järkevältä. Koulutuksen subjektiivinen merkitys luodaan normikasvatuksella. Osallistujan tultua tietoiseksi normeista hän ikään kuin liittyy yhteiseen "kognitiiviseen kulttuuriin". Toiminta tavoitteellistuu, tarkoituksenmukaisuutuu, optimaalistuu (Mader 1980, 72). Aikuiskasvatusta kytketty kolmella tasolla yleisiin legitimointiprosesseihin: aikuiskasvatusta legitimoituu, aikuiskasvatusta itsessään täytyy legitimoitua tai aikuiskasvatusta edellyttää osallistujilta legitimointia (Tietgens 1980, 72).

Koulutuksesta on tullut tärkeä yhteiskuntapolitiikan väline. Nopeat taloudelliset, tekniset ja sosiaaliset muutokset ovat funktionaalista- neet koulutusjärjestelmän tuotantoelämän ja valtion legitimointitarpeisiin. Von Werder (1977, 57) on kutsunut tätä aikuiskasvatuksen funktionaaliseksi paradigmaksi. Tarve vaihtaa ammattia, statusta, identiteettiä edellyttää aikuiskasvatuksen yhteiskunnallistamista (emt., 58). Koulutus, joka voi lisätä kasvatuksen kautta yhteiskunnallisten instituutioiden tehokkuutta ja vaikuttavuutta, on yhteiskunnan tarpeiden kannalta ensisijaista (ks. myös Griffin 1983, 219). Ammatillisen aikuiskoulutuksen alueella pyrkivätkin etusijalle nousemaan talouselämän ja tuotannon vaatimuksista ohjautuva työvoimapolitiininen tavoitteenasettelu kasvatuksellisten ja ihmiskeskeisten tavoitteiden kustannuksella (Alanen 1985, 11). Myös Olbrich (1980) toteaa legitimoinnin käsitteen saaneen aikuiskasvatuksessa yhteiskunnallisten asiantilojen turvaamisen merkityksen. Olbrich kuvaa tätä institutionaalisen legitimoinnin termillä. Se sisältää toisaalta jokapäiväisen käytännön sosiaalisen ja poliittisen legitimoinnin sekä aikuiskasvatuksen välineellistämisen yhteiskunnallisten ryhmäintressien ajamiseen, toisaalta normatiivisen tavoitteenasettelun (ks. emt., 8). Aikuiskasvatusta on lisääntyvästi "kriisinhallintaa". Poliittis-taloudellisista ongelmista tehdään pedagogisia ongelmia.

Institutionaalinen legitimointi sisältää ajatuksen, että oppija hyväksyy opetuksen ja opetus suunnitelmalliset vaatimukset itsestään selvyyksinä. Subjektiiviset tarpeet ja motiivit ovat tunnustettavia vain silloin, kun ne voidaan lu-

kea yhteiskunnallisiin tarpeisiin (Kokemohr 1982).

Koulutusjärjestelmän on toisaalta kuitenkin voitava olettaa, että arkipäivän normatiivinen orientaatio ohjaa ihmisiä opiskeluun sekä motivoi omien subjektiivisten motiivien muuttamiseen. On voitava myös olettaa, että oppijat kulloinkin tunnustavat opetussuunnitelman, so. että opetussuunnitelma voidaan menestyksellisesti toteuttaa.

Tutkimukseni kohderyhmä "työelämään ja koulutukseen valmentavat" kurssit sekä samankaltaisin tavoittein toiminut akateemisten työttömien "urasuunnittelukurssi" ovat hyvä esimerkki koulutuksesta, jossa yksilön ja yhteiskunnan tarpeet muodostavat ristiriitaisen asetelman. Koska TYKO-koulutus on lain mukaan toisaalta ammatillista aikuiskoulutusta, toisaalta työvoimapolitiininen keino (ks. myös Sihvonen 1980, 6), koulutuksen arvioimisen kriteerit ovat paitsi kasvatukselliset kriteerit myös kurseilta työllistyminen. Opiskelijat tulevat kurseille suunnittelemaan omaa elämäänsä. Opetussuunnitelma (erityisesti TYKO-kurssilla) ohjaa ja rajoittaa kuitenkin opiskelun omasäätoisyyttä.

Jos TYKO-kurssien legitimaatio-ongelmia tarkastellaan oppimisopetustilanteiden ongelmienä, eräs ratkaisumahdollisuus on periaatteessa hyväksyä opetussuunnitelma ja kehittää oppimisopetustilanteessa tapahtuvaa opetuksen legitimointia. Legitimaatio-ongelmien tarkastelu siirretään silloin didaktisen teorian tasolle. Esim. (Siebert 1983) on edustanut näkemystä, että opetussuunnitelma tulisi legitimoitua itse opetustilanteessa. Ratkaisuksi legitimoinnin ongelmaan on esitetty ns. reflektovaa didaktiikkaa, jossa opetuksen sisäistä legitimointia etsitään kommunikaatiosta (esim. Behrens & Buschmayer 1982). Myös omassa tutkimuksessani on paneuduttu legitimaatio-ongelman kommunikatiiviseen tarkasteluun.

Koonta tutkimustuloksista

Tutkimuksen kohderyhmän muodostivat 101 TYKO- ja urasuunnittelukurssien opiskelijaa ja kaiken kaikkiaan 6 näiden kurssien opettajaa. Opiskelijoiden opiskelun tavoitteita tutkittiin faktorianalyysillä. Opiskelutavoitteiden eroja suhteessa sukupuoleen, ikään ja koulutukseen tutkittiin yksisuuntaisilla varianssianalyysillä. Oppimisopetustilanteiden kommunikaatiota analysoitiin kvalitatiivisella diskurssianalyysillä, jonka käyttö perustui Sagerin (1981) puhe-toimintateoreettiseen malliin. Oppimisopetustilanteiden arviointien eroja sukupuolen, iän, peruskoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen suhteen tutkittiin erotteluanalyysillä.

Opiskelijoiden suorittamien arviointien perusteella voitiin päätellä, että opetus on ollut

tavallisimmillaan opettajajohtoista. Työskentelytavat ovat olleet ainakin TYKO-kurssilla opettajakeskeisiä. Opiskelijat eivät ole osallistuneet merkittävästi työtapojen suunnitteluun. Osallistujakeskeisyys on toteutunut myönteisenä oppimisolmuksena, jossa opiskelijoiden tunteilla ja kokemuksilla on ollut sijansa.

Erotteluanalyysien pohjalta voidaan esittää mm. seuraavia tuloksia: Naiset arvioivat miehiä myönteisemmin opetuksen osallistujakeskeisyyttä. Opettajan kiinnostusta opiskelun hyödyllisyyttä kohtaan sekä kykyä ohjata ryhmän työskentelyä arvioitiin muita kielteisemmin 16—20 -vuotiaiden ryhmässä. Arviointien myönteisyys lisääntyi iän myötä. Opetuksen selkeyttä arvioitiin kielteisemmin peruskoulu- ja lukiokoulutuksen ryhmässä kuin kansakoulutaustan ja oppivelvollisuuskoulun kesken jättäneiden ryhmässä. Mitä vähemmän ammatillista koulutusta sitä hallitsevampana opettajaa pidettiin.

Aikaisemmista tutkimuksista (esim. Siebert 1977 & al.) tiedetään, että erityisesti negatiivisen oppimistaustan omaavat opiskelijat jättävät didaktiset ratkaisut mieluummin opettajan huoleksi. Kurssityytyväisyyden kannalta osallistumismahdollisuuksia tärkeämpiä ovat kurssilaisten henkilökohtaiset odotukset ja niiden täytyminen; uskotaan opitun jotakin; opetuksella on ollut selvät tavoitteet; ryhmäilmastoa, opettajaa ja muita osallistujia on pidetty rohkaisevina; opettajalta ja muilta osallistujilta on koettu saadun huomiota; tms.

Opiskelijoilla oli paljon itsetunnon kohottamiseen liittyviä subjektiivisia odotuksia. Suoriutumisen osoittaminen ja itsensä kehittäminen opiskelun tavoitteina liittyivät opettajatoiminnan arviointien myönteisyyteen. Arviointien myönteisyys näytti liittyvän myös naisukupuoleen, ikään (iän kasvaessa myönteisyys kasvoi) ja vähäiseen koulutukseen.

Tulokset ovat samansuuntaisia kuin Ahon (1983) ja Siebertin & al. (1977) havainnot: Naiset arvioivat opettajan opetustaidon paremmaksi kuin miehet (Aho). Myönteisten arvioiden määrä kasvaa iän myötä (Aho). Kurssityytyväisyys vähenee koulutustason kohoamisen myötä (Siebert & al.). Myönteisten arvioiden taustalla on usein opiskelu itsensä kehittämisen ja sosiaalisten tavoitteiden vuoksi (Aho).

Opiskelijoiden suorittamat arvioinnit eivät ole pelkästään heidän edustamalleen roolille ominaisia, vaan niitä on arvioitava myös opettajan vaikuttamistapojen perusteella. Myös opettajat luovat opiskelijoille eriytyneitä odotuksia esim. iän, sukupuolen ja koulutuksen mukaisesti. Tässä mielessä myös opettajien havainnot osallistujista voivat olla stereotyyppisiä. Opettajien havaitsemistapojen tutkiminen ei kuitenkaan varsinaisesti sisällynyt tämän tutkimuksen piiriin. Erot eri opettajien kommuni-

katiivisessa käyttäytymisessä liittyvät kuitenkin osittain tähän ongelmaan: opettajat ovat toimineet hyvin erilaisissa ryhmissä kullekin ryhmälle ominaisten, eriytyneiden odotusten mukaisesti. Kommunikaation eroissa ei näin olisi välttämättä ollut kyse eri opettajien kohdalla yleistettävistä tavoista kommunikoida, vaan tilannekohtaisten odotusten ohjaamasta toiminnasta, jolloin joissakin tilanteissa toimintaa olisivat ohjanneet esim. opettajajohtoisuuden odotukset. Diskurssianalyysin aineiston vähäisyyden vuoksi ei ollut mahdollista vertailla opetusdiskurssien laadullisia piirteitä saman opettajan eri ryhmissä.

Tulosten pohdiskelua

TYKO-opiskelijat tulevat kurssille suunnittelemaan ammattiuraansa. TYKO-koulutuksen tavoitteisiin täytyy siis välttämättä sisältyä omaloitteisuuden ja itsenäisyyden tukeminen. Tästä taasen seuraa, että yhteisopetusjaksolla kuten kurssilla yleensäkin pitäisi suosia osallistujakeskeistä työskentelyä.

Tutkimuksen tulosten valossa näyttäisi siltä, että osallistujilla on erilaiset valmiudet olla omatoimisia ja osallistua. Osaa opiskelijoista pitäisi erityisesti opastaa osallistujakeskeisyyteen. Osallistujakeskeisyyttä sinänsä olisi tarpeen opettaa. Myös opettajia pitäisi koulutuksessaan opastaa analysoimaan itselleen tyyppisiä havaitsemisen ja toiminnan tapoja.

Tutkimuksessani osallistujakeskeisyyden erityisenä määritteenä oli tasa-arvoinen kommunikaatio. Tutkimuksessa käytetyillä käsitteillä voitiin kuvata symmetristä ts. epäsymmetristä kommunikaatiota. Näiltä osin tutkimuksessa kyettiin luomaan eräänlaista metakommunikaatiivista kuvausta tietyn tyyppisten kommunikaatiivisten strategioiden toimivuudesta ts. toimimattomuudesta tasa-arvoisen dialogin näkökulmasta.

Vaikkakaan nimenomaan osallistujakeskeisyyteen ei kuulu jäykkä, ennalta suunniteltu kommunikaatio, opetuksen sisäisen luonteen ymmärtämiseen tarvitaan diagnostisoivia menetelmiä. Onhan käyttäytymisen, myös kielellisen ja kommunikatiivisen, dynamiikka henkilölle itselleen usein tiedostamatonta. Omien kommunikointitapojen ymmärtäminen voi auttaa välttämään kommunikoinnin karikkoja, valitsemaan tietyn tyyppisiä kielellisiä strategioita silloin kun kommunikointi on lukkiutunut, kun haluaa kommunikatiivisesti reflektiivisempää käytäntöä, kun haluaa käynnistää opiskelijoissa reflektioivia prosesseja, kun pyrkii kehittämään suhdekommunikoinnin taidoissa jne. Niinpä voi välttää hallitsemattomuudesta ja epäso-

daarisuudesta kielivää käyttäytymistä, jos muuten on ilmoittanut olevansa demokraattinen jne. Sagerin (1981) suhdekommunikaation malli on käyttökelpoinen opettajien ja myös opiskelijoiden itsediagnostisoinnin menetelmänä.

Symmetristä kommunikointia olisi tarpeen kehittää edelleen nimenomaan kehittävänä argumentointina, jossa pyrittäisiin tietoisesti opetukseen sisältyvän tiedon, normien, arvojen ja tunteiden ymmärtämiseen. Näin voitaisiin todellistaa sitä, mitä Habermas (1981) tarkoittaa "ideaalisella puhetilanteella". Tutkimuksen kommunikatiivisuustarkastelut tarjoavat perustan jatkaa kommunikaation tutkimista kehittävänä kokeiluna.

Tutkimuksen arviointia

Opintoryhmän työskentelyn osallistujakeskeisyyden laadun arviointi pelkäästään ryhmän jäsenten keskinäisen kommunikaation perusteella on ilmeisen kapea näkökulma kuvata osallistujakeskeisyyttä. Osallistujakeskeisyydelle on haettava laajempaa kuvausta. Tämän kuvauksen tulisi ottaa huomioon ensinnäkin, millainen on opiskeluun osallistumisen merkitys yksilölle ja toiseksi, millaiset ovat opiskelijan edellytykset toimia osallistujakeskeisesti oppimis-opetustilanteissa.

Tutkimuksen nykyisessä vaiheessa osallistujakeskeisyyden tarkasteluun on liitetty sisällölliset kysymykset: arvioinnin kohteena ovat opiskelijoiden edellytykset osallistua koulutukseen ja koulutuksessa. Oppimis-opetustilanteissa käyttäytyminen liitetään opiskelijoiden sosialisaatiotaustan tarkasteluun. Opiskelijoiden elämänhistoriallisten taustojen perusteella arvioidaan mm. heidän kielellisiä ja sosiaalisia edellytyksiään osallistua koulutukseen. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös kullekin opiskelijalle ominaisista elämisen säännöistä, kullekin tyypillisistä tavoista muodostaa sosiaalista todellisuuttaan ja tähän liittyen opiskelijoiden omista "käytännöistä", mitä tieto heille merkitsee, esim. miten he hankkivat tietoa joutuessaan ratkomaan arkipäivän ongelmiaan, millainen on arkitiedon ja informaalisen oppimisen suhde tieteelliseen tietoon ja muodolliseen koulutukseen osallistumiseen.

Koulutusvaatimusten yhä lisääntyessä on tarpeen etsiä uusia ratkaisuja koulutukseen osallistumisen/osallistumattomuuden ongelmaan. Perinteinen koulutussosiologinen tutkimus on jo tuonut tietoa eri väestöryhmien osallistumistaipumuksista. Tarvitaan yhä uusia keinoja ihmisten "arkitietoon" vetoamiseksi, jotta he osallistuisivat koulutukseen. Tästä syystä on tarpeen tutkia ihmisten elämän sisäisiä periaatteita, jotta tiedettäisiin, millainen si-

säinen merkitys koulutuksella voi yleensä olla erilaisten ihmisten elämässä.

Runasas velvollisuudenomaiseksi koulutukseksi muuttunut aikuiskoulutus (esim. työllisyyskoulutuksessa ja ammatillisessa täydennyskoulutuksessa) on nostamassa esiin toisenkin tyyppisen legitimaatio-ongelman: koulutus muuttuu konfliktialttiimmaksi. Koulutusta on tuskin järkevää järjestää pelkäästään sen vuoksi, että erilaiset lait, asetukset, säännöt ja määräykset toteutuisivat. Koulutukseen osallistumisen merkitys on voitava perustella järkevästi. Didaktiset mikroanalyysit eivät tarjoa riittäviä välineitä tämänkaltaisten ongelmien ratkaisemiseen, koska tieto osallistujien yksilöllisistä ja kulttuurisista tulkintamalleista puuttuu.

Kirjallisuus

- Aho, S. 1983. Opiskeluvaikeudet ja opintojen keskeyttäminen kansalais- ja työväenopistoissa. Opintonsa keskeyttäneiden ja loppuunsuorittaneiden opiskelijoiden käsitykset opiskelutavoitteistaan ja -vaikeuksistaan sekä opettajiensa opetustaidosta. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, julkaisuja A:94.
- Alanen, A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen. Radion aikuiskasvatussarjan ensimmäisen osan oppikirja. Helsinki: Yleisradio.
- Behrens, H. & Buschmeyer, H. 1982. Reflexives Lernen als methodischer und inhaltlicher Anspruch an Lehr- und Lernprozesse mit Erwachsenen. In: Die Hinwendung zum Teilnehmer — Signal einer "reflexiven Wende" der Erwachsenenbildung. Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen. Universität Bremen. Tagungsberichte Nr. 6.
- Habermas, J. 1981. Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1. Handlungsrationalitytät und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Griffin, C. 1983. Social Control, Social Policy and Adult Education. International Journal of Lifelong Education. Vol. 2, Nr. 3/1983, 217—245. London: Taylor & Francis Ltd.
- Kokemohr, R. 1982. Kann die "Alltagswende" der Erziehungswissenschaft zur Bearbeitung didaktischer Probleme beitragen? In: D. Lenzen (Hg) Jahrbuch der Erziehungswissenschaft, 1980—1982. Stuttgart: Klett.
- Lindroos, R. 1987. Osallistujakeskeisyys aikuiskoulutuksessa — osallistujakeskeisyyden kommunikatiivista tarkastelua. Lisensiaattitutkimus. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Mader, W. 1980. Legitimitätsproduktion und sozialpolitische Erwachsenenbildung. In: Olbrich, J. (Hg.) Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung, 69—86. Stuttgart: Kohlhammer.
- Olbrich, J. 1980. Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Sager, S. 1981. Sprache und Beziehung. Linguistische Untersuchungen zum Zusammenhang von sprachlicher Kommunikation und zwischen-

Osallistujakeskeisyys aikuiskoulutuksessa

Lausunto liseniaattityöstä

Helsingin yliopistossa on hyväksytty 23.2.1988 FK Ritva Lindroosin liseniaattitutkimus *Osallistujakeskeisyys aikuiskoulutuksessa. Osallistujakeskeisyyden kommunikatiivista tarkastelua*.

Seuraavassa fil.tri Terttu Gröhnin lausunto. Toisena tarkastajana oli fil.tri Kaisa Hälinen.

Tutkimus sijoittuu aikuiskoulutuksen alueelle. Tarkoituksena on kehittää nimenomaan aikuisten opettamiseen soveltuvia työskentelymenetelmiä, siten että aikuisten ominaispiirteet tulisivat otetuksi huomioon. Teoreettinen lähtökohta sitoutuu arkikokemuskeskeiseen fenomenologis-hermeneuttiseen traditioon.

Tutkimuksen tarkoituksena on kehittää teoreettisesti osallistujakeskeistä didaktiikkaa sekä tarkastella näitä piirteitä osallistujakeskeisyyteen sitoutuneissa koulutus-tilanteissa. Varsinaisena tutkimuskohteena on 12 työllisyyskurssia Uudellamaalla.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu neljän pääkäsitteen varaan: legitimointi aikuiskoulutuksessa, arkikokemus, kriittis-kommunikatiivinen didaktiikka ja reflektiivisyys. Näitä käsitteitä ja niihin liittyviä teoreettisia kehittämiä tarkastellaan pääasiassa saksalaisen kielialueen kirjallisuuteen perustuen. Tämä lähtökohta on sinänsä perusteltu, koska edellä mainitut käsitteet ovat keskeisiä tämän alueen tutkimusperinteessä. Liiallinen pitäytyminen saksankieliseen kirjallisuuteen on aiheut-

tanut kuitenkin joitakin ongelmia. Ensinnäkin tekstistä tulee huomattavan vaikealukuista, koska käännöksistä heijastuu saksankielinen rakenne. Toiseksi käytetty terminologia on suomenkieliselle lukijalle vierasta. Meillä tutuista didaktisista termeistä on käytetty vieraita vastineita. Kolmanneksi vastaava suomalainen tai englanninkielinen kirjallisuus jää vähälle huomiolle.

Tutkimuksen jäsenitys ei ole teoreettisen taustan osalta täysin onnistunut. Esimerkiksi Sagerin kielellisten tekojen teoria, johon tutkija nojautuu — on käsitelty otikon: kriittis-kommunikatiivisen didaktiikan taustaa alla. Tai otikon: "Työllisyyskurssit tutkimuksen kohteena" alle on liitetty tutkimuksen asetelma kappale, joka puolestaan sisältää kuitenkin opettajan toimintaa, opiskelijoiden taustaa ja opiskelun tavoitteisiin kohdistuvaa pohdiskelua. Varsinaisen tutkimusasetelma on esitetty sinänsä aivan oikein tutkimusongelmien yhteydessä. Kaikki tämä liitettynä siihen, että käytettyjen keskeisten käsitteiden määrittely jäävät tekemättä, aiheuttaa sen, että valitusta tehtävästä huolimatta ei teoreettinen osa anna kovin jäntevää pohjaa empiiristen osallistujakeskeisyyden indikaattoreiden luomiselle.

Teoreettinen taustaosuus jää vaikealukaiseksi ja osittain irrallisen tuntuiseksi siksi, että käsiteltyjä asioita ei ole työstetty oman tutkimuksen problematiikan kannalta. Tämä irrallisuuden tunne on osittain näennäistä, käsitellyillä

asioilla on yhteys tutkimuksen kysymysten aseteluun. Lukija joutuu kuitenkin tekemään melkoisesti töitä löytääkseen nämä yhteydet.

Tutkimuksen pääongelmia ovat: 1) Millaiset ovat opiskelijoiden taustan ja opiskelun tavoitteiden väliset yhteydet? 2) Opettajan toiminnan arviointi, joka sisältää sekä opettajan toiminnan kuvauksen että sen erittelyn opiskelijoiden taustamuuttujien ja opiskelijoiden itselleen asettamien tavoitteiden suhteen. Tutkimusongelmat ovat selkeitä ja teoreettiseen taustaan integroituvia.

Opiskelijoiden taustamuuttujiksi valitaan sukupuoli, ikä, peruskoulutus ja ammatillinen koulutus. Opiskelun tavoitteiden mittaamista varten tutkija laatii joihinkin aikaisempiin tutkimuksiin nojautuen strukturoidun kyselylomakemittarin. Opettajan toimintaa kuvataan tutkijan laatimalla osallistujakeskeisyyden mittarilla. Lisäksi opettajan toiminnan kuvauksessa käytetään diskurssianalyysiä. Nauhoitettuja opetustilanteita analysoidaan neljän dimension avulla: legitimointi (reflektiivinen vs. institutionaalinen), kommunikaatio (ymmärtämis- vs. tuloskeskeinen), dialogiroolit (symmetrisen vs. epäsymmetrisen), opiskelijoiden ja opettajan suhteet (opettajan solidaarisuus vs. hallitsevuus). Lisäksi haastattelujen avulla kuvataan joidenkin opiskelijoiden osallistumiskokemuksia.

Tutkimuksen teoreettinen tausta nojaa kiinteästi fenomenologis-hermeneuttiseen traditioon, sen

menschlicher Beziehung. Reihe Germanistische Linguistik 36. Tübingen: Max Niemeyer.

Sihvonen, J. 1980. Työllisyyskoulutus työvoiman uusintamisen keinona. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos. Julkaisuja 14/1980.

Siebert, H. (Hg.) 1977. Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Siebert, H. 1983. Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tietgens, H. 1980. Zur Legitimationsproblematik der

Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. In: Olbrich, J. (Hg.) Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung, 35—68. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

von Werder, L. 1977. Zum Paradigmenwechsel in der Erziehungswissenschaft und der Erwachsenenbildung. Versuch der Konstituierung methodischer und didaktischer Grundlagen der alltäglichen Erwachsenenbildung. In: Dikau, J. & Holzapfel, G. Didaktik als Ansatzpunkt erwachsenenpädagogischer Theoriebildung.

vuoksi on hieman yllättävää, että empiirisessä osassa on valittu tutkimusmenetelmiksi strukturoidut kyselylomakkeet, joilla on vaikea päästä käsiksi yksilöllisiin tulkin-
mahdollisuuksiin, mitä taustaksi valittu suuntaus korostaa. Tätä puolta korjaa diskurssianalyysin käyttö, jossa analysoidaan nauhoitettuja opetustilanteita valittujen neljän dimension avulla. Näistä dimensioita jää kysymään kahden viimeisen (dialogirolit sekä opiskelijoiden ja opettajan suhteet) erillistä merkitystä: määriteltynä ja tulkittuina niillä näytetään mittaavan samaa asiaa. Myös opettajan toimintaa kuvaava mittari aiheuttaa joitakin kysymyksiä: miltä pohjalta luodut 20 osiota on tehty, mitä niillä pyritään mittaamaan? Tutkija sanoo niiden kuvaavan opiskelijakeskeisyyttä. Pohja jää kuitenkin epäselväksi, koska opiskelijakeskeisyyden käsitteitä ei ole taustaosuudessa selkeästi määritellyt.

Tutkimus kohdistetaan 12 työllisyyskurssilaiselle (n=101). Kurssit poikkeavat toisistaan sekä osallistujien iän että koulutuksen suhteen. Kaikilla kursseilla on myös eri opettajat. Diskurssianalyysi tehdään kolmen opettajan tunneilta. Perustelematta kuitenkin jää, miksi juuri kyseiset opettajat ovat valittu analyysin kohteeksi.

Tulosten käsittelyssä tehdään opiskelun tavoitemuuttujille faktorianalyysi. Tämä analyysi on moitteettomasti suoritettu. Faktorit nimetään: itsensä kehittäminen, ammatilliset tavoitteet ja suoriutumistavoitteet. Heti faktorien tulkinnan jälkeen todetaan: Opiskelun ollessa väline tavoiteltavaan työpaikkaan on ymmärrettävää, että siihen osallistuminen ja siitä selviytyminen on itsetunnolle tärkeää. Vaikuttaa siltä, että tämä tulkinna on tehty faktorirakenteen perusteella. Faktorirakenne ei kuitenkaan anna oikeutusta faktoreiden merkityksellisyyttä koskevaan tulkinnaan. Siihen tarvittaisiin faktoripistemäärien tai summamuuttujien avulla tehtyä keskiarvoerittelyä. Faktoripistemäärät on työssä kyllä laskettu, mutta tämän tulkinnan edellyttämää kokoomaa ei missään ole tehty.

Faktorianalyysin jälkeen edetään faktoripisteiden laskemiseen, ja tavoitteiden sekä taustamuuttujien väliset yhteydet tutkitaan näitä pistemääriä hyödyntäen korrelaatioiden ja varianssianalyysin avulla. Tämä tarkastelu on tehty moitteet-

tomasti hyödyntäen sekä osio- että faktoritasoa tietoa.

Opettajan toiminnan arvioinnin kuvaus kyselylomakkeen osalta tehdään osiokohtaisesti tarkastellen. Tässä kohden jää kysymään, miksi ei summamuuttujaa muodosteta, vaikka mittari väitetään yksilöoteiseksi. Summamuuttuja on kyllä laskettu, mutta se hyödynnetään vasta myöhemmin. Opetustilanteiden kuvaus diskurssianalyysin avulla on ymmärrettävä yritykseksi havainnollistaa teoriaosuudessa tuodut käsitteet opetustilanteen symmetrisyys/ epäsymmetrisyys. Tämä lähtökohta on perusteltu. Kuitenkin varsinaisissa diskurssikuvauksissa vaikuttaa siltä, että analyysi on tehty liian karkeaa analyysiyksikköä käyttäen. Erityisesti epäsymmetriseksi kuvatuksi opettajan diskurssista löytyy monia opettajan toiminnan symmetrisyyttä kuvaavia ilmauksia. Opettajien toiminta on näin ollen vivahderikkaampaa kuin tulosten analyysissä annetaan ymmärtää.

Opettajan toiminnan yhteyttä taustamuuttujiin tutkitaan erotteluanalyysin avulla ja todetaan, että opettajatoimintaa myönteisesti arvioiva on useammin nainen kuin mies, kansakoulun käynyt ja lyhyen ammatillisen koulutuksen omaava. Nämä tulkinnot ovat tehtävissä suoritettujen analyysien perusteella. Tässä kohdin jää kuitenkin huomaamatta tärkeä virhelähde: Kaikilla ryhmillä on ollut eri opettajat ja ryhmien koostumus poikkesi toisistaan. Silloin saadut erot saattavat johtua opettajien toiminnan todellisista eroista eikä taustamuuttujista johtuvista tulkin-
taeroista. Ainakin tämä virhelähde olisi pitänyt selkeämmin tuoda esille.

Viimeisenä asiana tulostuksessa käsitellään sitä, miten eri tavalla opettajan toimintaa arvioineet opiskelijat eroavat opiskelun tavoitteidensa suhteen. Tämä analyysi on tehty käyttämällä hyväksi opettajan toiminnan summamuuttujaa ja korreloimalla se tavoitealueen faktoripistemääriin. Tähän kohtaan on liitetty neljän opiskelijan kuvaus heidän opiskelukokemuksistaan. Haastattelukuvaukset ovat sinänsä valaisevia, niiden paikka tässä yhteydessä kuitenkin ihmetyttää. Tuntuu, että ne olisivat sopineet paremmin havainnollistamaan opiskelijoiden erilaisia opiskelutavoitteita kuin tavoitteiden ja opettajan toiminnan arvioinnin välisiä yhteyksiä.

Tulosten luotettavuustarkastelut on tehty tutkien mittareiden homogeenisuutta sekä kuvaten tutkimukseen liittyviä virhelähteitä. Diskurssianalyysin yhteydessä ei ole tehty rinnakkaisluokitteluja. Indeksit ovat korkeita. Edellä kuvattuihin johtopäätösten perusteisiin nojaten olisi joissakin kohdin kaivannut suurempaa itsekriittisyyttä. Samoin olisi toivonut laajempaa teoreettisen lähtökohdan problematisointia. Työssä halutaan kehittää aikuiskoulutuksen didaktiikkaa. Silloin jää kysymään onko arkkikemuksiin ja tiedon subjektiivisuuteen nojaava didaktiikka käyttökelpoinen ja riittävä nopeasti muuttuvassa ja kehittyvässä maailmassa.

Koontaosassa pyritään esittelemään keskeiset tutkimustulokset. Tämä osuus on tarpeellinen havainnollistamaan keskeisiä löydöksiä. Joidenkin tulosten osalta jää kuitenkin kysymään, mistä johtopäätös on tehty. Varsinaisesta tulostuksesta ei aina löydy pohjaa koontaosassa tehdyille johtopäätöksille. Tämä vaikeus johtuu osaltaan siitä, että tutkija siirtyi tässä kohdin käyttämään uusia käsitteitä, joita aiemmin ei ole tuotu esille ja lukijan on työstävä löytää yhteyksiä näiden asioiden välillä.

Pohdintaluku osoittaa tutkijan kykyä tarkastella tutkimustuloksia teoreettisen viitekehyksen valossa ja luoda myös suuntaa tutkimuksen jatkamiselle.

Kokonaisuutena ottaen tutkimuksen hyväksi puoleksi on mainittava saksankielisen kielialueen tutkimukseen perehtyminen ja tekeminen tutuksi suomalaiselle lukijalle. Kiitosta ansaitsee myös analysointikeinojen monipuolisuus: tutkimuksessa käytetään sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. Tilastollisten menetelmien käytössä on myös monipuolisuutta. Suurimpiina heikkouksina on pidettävä teoreettisen otteen sekavuutta, mikä näkyy jäsentymättömyytenä, käsitteiden määrittelyn heikkoutena sekä osittaisena teoreettisen ja empiirisen osuuden yhteensovittamattomuutena.

Joistakin kriittisistä kommentista huolimatta työ täyttää mielestäni lisensiaatin tutkimukselle asetettavat vaatimukset ja puollan sen hyväksymistä lisensiaatin tutkintoon oikeuttavaksi opinnäytteenä.

Terttu Gröhn

NOPUS

Pohjoismainen projekti sosiaalipalvelujen kehittämiseksi

NOPUS, jälleen uusi lyhenne pohjoismaisen kehitystyön puitteissa! Elokuussa 1988 käynnistyi 3-vuotinen täydennys- ja jatkokoulutuskokeilu, joka on suunniteltu Pohjoismaiden sosiaalihuollon henkilöstölle. Projekti tunnetaan nimellä *NOPUS — Nordiskt utbildningsprojekt för utveckling av social service*. Sen rahoittaa Pohjoismaiden Ministerineuvosto. Projektin tavoitteena on kehittää strategista johtajuuskompetenssia sosiaalisektorin avainasemassa olevien henkilöstöryhmien keskuudessa.

Kokeilutoiminnan suuntaviivat on hahmoteltu pohjoismaisen työryhmän raportissa *Videre- och efterutdanning for socialpersonell i Norden*. Tämä sosiaalihuollon pääjohtajien asettama työryhmä sai tehtäväkseen selvittää sosiaalihuollon yhteispohjoismaisen täydennys- ja jatkokoulutustarpeen. Ryhmän tuli tämän lisäksi esittää konkreetit suuntaviivat koulutuksen muodosta ja sisällöstä. Työryhmää johti Jan Ording Ruotsin sosiaalihuollon ministeriön luovutti muistonsa Pohjoismaiden Ministerineuvostolle vuonna 1987.

Voidaan sanoa, että yrittäminen loppujen lopuksi kannattaa! Muistiosi käy nimittäin ilmi, että 24 vuoden ajan eri tasoiset ja eri tyyppiset työryhmät, komiteat ja selvitykset olivat todennet toistuvasti selvän tarpeen kehittää pohjoismaista koulutusta sosiaalihuollon alueella. Niiden mielestä koulutuksesta olisi myös konkreettista hyötyä osallistuville maille. Vuonna 1964 asetettiin ensimmäinen komitea ja vuonna 1988 koulutus vihdoinkin käynnistyi!

Strateginen johtajuuskompetenssi

Muistion mukaan sosiaalihuollon eräät henkilöstökategoriat (kouluttajat, johtavaissa asemassa olevat, luottamushenkilöt) ovat erityisesti koulutuksen tarpeessa. Projektin

tarkoituksena on kehittää *strategista johtajuus pätevyyttä*. Tarkoitus on ohjannut toisaalta koulutuksen luonnetta, toisaalta sen sisällön suunnittelua.

Strategisella johtajuus pätevyydellä tarkoitetaan tässä yhteydessä tietoa ja oivalluskykyä kohdattaessa uusia, todellisia ongelmia ja sekä kykyä että halua kehittää välineitä ja strategioita, joiden avulla sosiaalipoliittiset tavoitteet pystytään toteuttamaan arkipäivän todellisuudessa.

Se, että luottamushenkilöitä pyritään saamaan mukaan koulutukseen on herättänyt jonkin verran keskustelua, vaikka koulutustarve varmasti on varsin todellinen. Tarkoitus on, että koulutettavat ovat henkilöitä, jotka työssään luottamushenkilöinä joutuvat osallistumaan sosiaalipoliittiseen päätöksentekoon. Sosiaalipalvelujen dynaamisella ja monimuotoisella alueella on tärkeää, että yhteistoinnan edellytykset on määritelty ja kehittävä kommunikaatio mahdollinen.

Kurssisuunnittelu maassa kussakin

Jokaisessa Pohjoismaassa työskentelee suunnitteluryhmä, joka laatii konkreetin kurssiohjelman. Kansallisten suunnitteluryhmien puheenjohtajat muodostavat NOPUS -projektiryhmän, joka koordinoi toiminnan ja suunnittelee projektia täydentävät toiminnat. Malli on varsin tuttu aikaisemmista pohjoismaisista projekteista.

Jokainen maa on valinnut aiheen, jota tutkitaan perusteellisesti 3-vuotisen kokeilun aikana. Teemat on valittu kouluttavan maan erityisen asiantuntemuksen pohjalta, mutta myös huomioonottaen, kuinka ajankohtainen aihe on tarkasteltaessa pohjoismaisten elintasoyhteiskuntien sosiaalihuollon arkiproblematiikkaa.

Kukin kurssi koostuu 2 x 5 päi-

vän jaksosta sekä itseopiskeluvaiheesta yhteisten kurssiosuukien välillä. Kurseille otetaan viisi henkilöä kustakin Pohjoismaasta sekä Islannista, Grönlannista ja Färsearilta yhteensä 5.

Ajankohtaiset kurssiaiheet

Tanskan kurssiteema on *desentralisaatio*. Tanskan järjestämille kurseille toivotaan osanottajiksi henkilöitä, jotka voivat kurssijaksosten välillä työskennellä konkreetin desentralisaatioprojektin kimpussa! Ruotsin teema on *maahanmuuttajat ja pakolaiset*. Tämän kurssi vaatii osallistujiltaan verran hyvää ennakkovalmistautumista erilaisten selvitysten ja informaatiomateriaalin hankkimisen muodossa. Norjassa keskitytään mm. tutkimaan *lasten- ja nuorten ongelmia tulevaisuusperspektiivissä*. Suomessa taas on aiheena *suunnittelu- ja kehitystyön uudet strategiat*. Kaikki kurssit alkavat syksyn 1988 aikana ja jatkuvat keväällä 1989. Vain Suomen molemmat kurssiosuudet ajottuvat kevätkaudelle. Kahden seuraavan projektivuoden kurssit viedään läpi suunnilleen saman kaavan mukaan.

Vaikka kurseista voitiin ilmoittaa varsin myöhään, kiinnostus on ollut hyvä, ja kurssipaikat ovat vaihatta täyttyneet. Halukkaita olisi ollut joillekin kurseille enemmänkin mitä pieni maakohtainen määrä sallii.

Pohjoismainen projektisihteeristö Helsingin

Projektin kanslia toimii Helsingin yliopistoon kuuluvan Svenska social- och kommunalhögskolanin yhteydessä. Projektinjohtajaksi Pohjoismaiden Ministerineuvosto valitsi dos. Singa Sandelinin ja myönsi varat myös puolipäiväsihteerin palkkaamiseen.

Eräs projektin tehtävistä on koulutustoiminnan evaluointi. Kurssi-arviointi tapahtuu jokaisen kurssin yhteydessä. Mikäli projekti osoitetaan hedelmälliseksi, voi projektin tulos tarjota päätöksentekoaikainesta mahdollisesta *jatkuva* pohjoismaisesta koulutuksesta *soaialityön alueella*.

Dokumentaatio ja tutkimus

NOPUS aikoo julkaista raportisarjaa, joka käsittää kurssituotokset editoituna laajempaa käyttöä varten. Artikkelit, tutkimusraportit sekä selvitykset, jotka tukevat NOPUSin tavoitteita ja koulutussäältäjä, sisällytetään myös suunniteltuun julkaisusarjaan.

Projektin lyhyenä toiminta-aikana on sekä keskusteluissa pohjoismaisten asiantuntijoiden kanssa että kurssien suunnittelun yhteydessä tullut esiin useita ajankohtaisia kysymyksiä, joilla on vaikutusta projektin koulutusteemoihin.

Käsitykseni mukaan koulutus ja

sen kanssa samanaikainen tutkimus- ja kehitystyö vaikuttaa syvemmän ja moniulotteisemman tiedon syntymiseen ja välittymiseen niistä aiheista, joita NOPUS -projektin yhteydessä tutkitaan. Tämä aspekti pyritään ottaman huomioon projektin sisällä siten, että kurssit on suunniteltu tutkiviksi ja osallistujien kokemusta käytettävissä. Projektin puitteissa tehdään myös varsinaista tutkimustyötä, jonka tulokset mahdollisuuksien mukaan syötetään takaisin 'kurssimateriaaliksi'.

Muu projektia tukeva toiminta

Joitakin pohjoismaisia seminaareja on suunnitteilla. Näistä ainakin yksi käsittelee yhdentyvän Euroopan merkitystä soaialityön alueella. Asiaa selvitetään ministeriötasolla. Brysselissäkin tuskin tiedetään, mitä maininnalla "social dimension" integroidun Euroopan yhteydessä tarkoitetaan. Järkevältä tuntuisi ainakin alkaa keskustella asiasta sekä alkaa hahmotella

mahdollisia vaikutuksia, koska yksi Pohjoismaista kuuluu integroiduun Eurooppaan ja välilliset vaikutukset tulevat näkymään Pohjoismaiden yhteishankkeissa ja toiminnassa.

Vaikka arkipäivän työt on tehtävä soaialihuollonkin alueella riippumatta siitä mitä 'ylätasoilla' tapahtuu, on myös voitava kuvitella muutosta, sen suuntaa ja vaikutusta, koska muutos on kaikkein "pysyvin" soaialialan piirre.

Kyky kuvitella ja hahmottaa mahdollisia suuntaviivoja ja ratkaisuja, saada käsitys virran suunnasta — mihin olemme menossa tai mieluummin, mihin haluamme olla menossa, on eräs tärkeä alue strategisessa johtajuus pätevyudessa.

Projektista mahdollisesti kiinnostuneet ja lisätietoja toivovat voivat ottaa yhteyden allekirjoittaneeseen puh. 90-417 494 tai osoitteella: NOPUS Mannerheimintie 94 B 42, 00250 H:ki.

jatkoa sivulta 13

- Gay, R.S. & M.E. Borus (1980). Validating Performance Indicators for Employment and Training Programs. *Journal of Human Resources*, 15, 29—48.
- Heckman, J.J. 1978. Dummy Endogenous Variables in a Simultaneous Equations System. *Econometrica*, 46, 931-959.
- Heckman, J.J. 1979. Sample Selection Bias as a Specification Error. *Econometrica*, 47, 153—161.
- Heckman, J.J. & Robb, & Robb, R. 1985. Alternative Methods for Evaluating the Impact of Interventions. In J.J. Heckman & B. Singer (Eds.), *Longitudinal Analysis of Labor Market Data*, pp. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heckman, J.J. & Sedlacek, G. 1985. Heterogeneity, Aggregation, and Market Wage Functions: An Empirical Model of Self-Selection in the Labor Market. *Journal of Political Economy*, 93, 6: 1077—1125.
- Jöreskog, K.G. and Sörbom, D. 1988. LISREL. Analysis of Linear Structural Relationships. Version 7.2. Uppsala: University of Uppsala.
- Kiefer, N. 1979. Population Heterogeneity and Inference from Panel Data on the Effects of Vocational Training. *Journal of Political Economy*, 87, S213—S26.
- LaLonde, R.J. 1986. Evaluating the Econometric Evaluations of Training Programs with Experimental Data. *American Economic Review*, 76, 604—620.
- Laurence, K., Lee, L-f., Maddala, G.S. & Trost, R. 1979. Returns to College Education: An Investigation of Self-Selection Bias Based on Project Talent Data. *International Economic Review*, 20, 775—789.
- Lee, L-F. and Maddala, G.S. 1985. The Common Structure of Tests for Selectivity Bias, Serial Correlation, Heteroscedasticity and Non-Normality in the Tobit Model. *International Economic Review*, 26, 1—20.
- Mincer, J. 1974. *Schooling, Experience, and Earnings*. New York: National Bureau of Economic Research and Columbia University Press.
- Tuijnman, A. and Fägerlind, I. 1988. Measuring and Predicting Participation in Lifelong Education Using Longitudinal Data. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 32 (winter).
- Tuijnman, A., Chinapah, V. & Fägerlind, I. 1988. Adult Education and Earnings: A 45-Year Longitudinal Study of 834 Swedish Men. *Economics of Education Review*, 7 (winter).
- Willis, R.J. & Sherwin, R. 1979. Education and Self-Selection. *Journal of Political Economy*, 87 (5, Part 2), S7—S36.

Ammattikasvatushallinnon koulutuskeskus

Ammattikasvatushallinnon koulutuskeskus perustettiin tämän vuoden maaliskuun alusta eduskunnan säätämän lain ja myöntämien määrärahojen turvin. Laissa sanotaan: "Ammattikasvatushallinnon ja sen alaisen opetus-toimen tehtäviä hoitavien henkilöiden lisäkoulutusta varten on ammattikasvatushallituksen alainen valtion ylläpitämä ammattikasvatushallinnon koulutuskeskus." Siinä on tehtävämme lyhyesti ja yksinkertaisesti ilmaistuna. Asetus täydentää kuitenkin tehtäväkuvaamme pitemmälle. Sen mukaan me järjestämme lisäkoulutusta; me tarjoamme oppilaitoksille asiantuntijapalveluja lisäkoulutuksen järjestämisessä; me huolehdimme lisäkoulutuksen kehittämisestä ja ajan tasalla pitämisestä; me teemme selvityksiä ja tutkimuksia lisäkoulutuksesta ja sen tarpeesta; sekä teemme aloitteita ja esityksiä lisäkoulutuksen ja tarvittaessa myös ammatillisen koulutuksen yleisestä kehittämisestä.

Edellä käytetty sana "me" tarkoittaa tässä vaiheessa viittä henkilöämme: kahta koulutus-suunnittelijaa, kahta toimistosihiteeriä ja tämän kirjoittajaa. Ensi vuonna meitä tulee olemaan kymmenen, jotta saamme hoidettua lain ja asetuksen langettamat tehtävät. Parin vuoden kuluttua, kun olemme päässeet omiin pysyviin tiloihimme ja toimintamme on vakiintunut meitä on ehkä parikymmentä, mutta siihen rajoitamme kasvumme. Pariinkymmeneen mahtuu jo nykyisten henkilöstönimikkeiden lisäksi asuntolahotellin hoitaja, talonmies, informaattikko, talouspäällikkö, ehkä muitakin.

Tehtävien tarkastelua

Asioiden toteuttamiseen liittyvä koulutus	Aikuiskoulutuksen sisäinen kehittäminen
Tiedottava ja ajan tasalla pitävä koulutus	Konsultointi

Omissa kaavailuissamme olemme jakaneet tehtävämme edelläolevan nelikentän mukaisesti.

Ajankohtainen mittava koulutuspoliittinen ja yhteiskuntapoliittinen hanke on aikuiskoulutuksen kehittäminen. Siitä näyttää vallitsevan laaja kansallinen yhteisymmärrys. Valtioneuvosto on tehnyt kolme sitä koskevaa periaatepäätöstä; ensimmäisen vuonna 1978, jolloin jatkuva koulutus asetettiin aikuiskoulutuksen kehittämisen tavoitteeksi. Toinen periaatepäätös vuodelta 1987 sisälsi rahoitusperiaatteet eli kolmijaon omaehtoiseen koulutukseen, työllisyyskoulutukseen ja henkilöstökoulutukseen. Kolmas periaatepäätös tämän vuoden maaliskuulta asetti selviä tavoitteita aikuiskoulutuksen eteenpäin saattamiselle mainitun kolmijaon puitteissa.

Me pidämme laitostamme, Ammattikasvatushallinnon koulutuskeskusta, välineenä, jonka tehtävänä on saattaa eduskunnan tahtoa ja valtioneuvoston päätöksiä eteenpäin. Toimimme tällöin kiinteässä yhteistyössä opetusministeriön, ammattikasvatushallituksen ja lääninhallitusten kanssa. Vastaavasti mittava tehtävä tulee olemaan työllisyyskoulutuksen ja ammatillisten kurssikeskusten uudistaminen, josta ylijohtaja Leevi Melametsän johtama Kurssikeskustoimikunta on vast'ikään saanut mietinnön valmiiksi.

Lähdimme liikkeelle tänä syksynä kutsumalla Tampereelle koulutuskeskukseemme vastuuhenkilöiden ryhmiä opetusministeriöstä, ammattikasvatushallituksesta, lääninhallituksesta ja oppilaitoksista. Kaikkien niiden kanssa olemme käyneet läpi keskeisiä aikuiskoulutuksen kehittämiseksi asetettuja tavoitteita ja tarkastelleet mitä eri tasoilla olisi tehtävä asioiden saattamiseksi eteenpäin, mitä ongelmia nousee eteen ja kenen tehtävä on niitä ratkoa. Nähdäksemme tällainen massiivinen, tavoitetietoinen koulutus on asioiden toteuttamisessa mahtava keino — niinkuin se on kaikissa nykyaikaisissa kehittyvissä organisaatioissa.

Aikuiskoulutuksen sisäinen kehittäminen

Toinen tehtäväkenttämme on yllä nimetty sanoilla "aikuiskoulutuksen sisäinen kehittäminen". Tarkoitamme sillä koulutusajattelun syventämistä, aikuispedagogiikan kehittämistä sekä tilaisuuksien luomista aikuiskouluttajille osallistua koulutukseen, jonka avulla he voivat kehittää itseään. Olemme itse osallisia tutkimus-, kokeilu- ja kehittämisprojekteissa, mutta erityisesti pyrimme seuraamaan yliopistojen ja tutkimuslaitosten työtä Suomessa ja ulkomailla ja saamaan siitä suuntaa ja herätettä koulutukseen. Tampereen yliopiston kanssa olemme neuvotelleet aikuiskouluttajatutkimuksen aikaansaamisesta yliopistoon, jossa on ensimmäinen maan kahdesta pääprofessorista. Toivomme hankkeen edistyvän, koska se toisi mahdollisuuden korkeatasoiseen opiskeluun ja, itsekäästi ajatellen, kiinteyttäisi meidän ja yliopiston yhteistyötä.

Olemme alkaneet kerätä kirjastoa laitokseemme. Jo nyt siihen on kertynyt mukava kokoelema historiallisia ammatillista koulutusta ja työn kehittymistä käsitteleviä teoksia sekä kiintoisa joukko viime vuosien tutkimusraportteja maamme yliopistoilta ja muilta tutkimusta harjoittavilta laitoksilta. Vähitellen suuntaamme tilauksiimme myös ulkomaiden tutkimuslaitoksiin.

Tiedottava ja ajan tasalla pitävä koulutus

Otsikon kenttä on varmaan selkeä jo nimikkeensä perusteella. On luontevaa aina tilaisuuden tullen luoda katsaus ajankohtaisiin tapahtumiin, ja niin varmaan teemme jo yllä kerrotuissa koulutustilanteissa. Suunnitelmissamme on myös järjestää seminaareja, joissa käsitellään ammatillista koulutusta toisissa maissa tai tutkimuksen tilannetta tai muuta vastaavaa teemaa.

Konsultointi

Odotamme, että meille vähitellen kertyy muiden kenttien toiminnasta sellainen asiantuntemus ja kokemus, jota voimme myydä konsulttipalveluina oppilaitoksille, toisille hallinnonaloille, esimerkiksi työvoimahallinnolle, sekä mahdollisesti kunnille ja yrityksille. Tietämyksemme kertyy neljältä taholta: tutkimuksesta, kansainvälisistä yhteyksistämme, suorista kontakteista hallinnon kaikkiin tasoihin sekä oppi-

laitoksilta. Yhteyksien muodostumisen suhteen olemme varsin ainutlaatuinen laitos. Kaipaa se velvoittaakin.

Ketä koulutamme?

Lain perusteella olemme keskushallinnon henkilöstöä kouluttava laitos. Tulemme siis painutumaan yhtä lailla johto-organisaation kuin suunnittelijoiden, tarkastajien, toimistohenkilöstön, vahtimestareiden ja kaikkien muiden virastoissa työskentelevien henkilöiden koulutukseen.

Vaikeammin tulkittavissa on lainkohdan jalko, jossa todetaan koulutuskeskuksen olevan myös ammattikasvatustalouden alaisen opetustoimen tehtäviä hoitavien henkilöiden lisäkoulutusta varten. Olemme nähneet pääperiaatteeksi sen, että eri alojen opettajankoulutuslaitokset hoitavat ammatillisten opettajien lisäkoulutuksen, kukin omalla alallaan. Niillä on asianmukainen ympäristö ja niihin kertyy ajankohtainen ammatillinen tieto ja taito. Me tulemme toimimaan lähinnä oppilaitoshallinnon tehtävissä toimivien koulutuksessa. Tarkoitamme tällöin rehtoreita, apulais- tai vararehtoreita osastonjohtajia, talouspääliköitä, toimistohenkilöstöä, asuntolanhoitajia, kuraattoreita ja muita vastaavia henkilöstöryhmiä. Yleisaineiden eli kaikille yhteisten aineiden opettajien lisäkoulutus voi suureksi osaksi tulla myös tehtäväksemme, koska heillä ei ole opettajankoulutuslaitosta niinkuin ammatillisilla opettajilla. Jos me toimimme yleisaineiden opettajien koulutuksessa organisaattoreina, tulemme varmasti hakeutumaan yhteistyöhön yliopistojen ja korkeakoulujen kanssa, koska niistä löytyy eri oppiaineiden asiantuntemus. Sama koskee osittain myös muita toimintalojiamme.

Yhteistyötä

Edellä tuli jo todettua työnjakoa ja yhteistyöpyrkimystä opettajankoulutuslaitosten ja yliopistojen sekä korkeakoulujen kanssa. Yhteistyötahona tulee olemaan myös Työvoimaopisto sekä Valtionhallinnon kehittämisskeskus. Näiden kaikkien tahojen kanssa toivomme pääsevämme reiluun yhteistyön henkeen siten, että sovimme koulutuksen järjestämisestä periaatteella: Se kouluttaa, joka parhaiten osaa asian.

Mitä kuuluu LAIKO?

Lapin aikuiskoulutuskokeilu LAIKO sai alkunsa Lapin työllisyysasioita pohtineen toimikunnan (1983) esityksestä. Päätöksen kokeilusta teki valtioneuvosto keväällä 1984 antaessaan periaatepäätöksen Lapin työllisyyttä parantavista toimenpiteistä. Tämän jälkeen opetusministeriö asetti kokeilua ohjaamaan työryhmän, jossa ovat edustettuina opetusministeriö, ammattikasvatushallitus, kouluhallitus, työvoimaministeriö, ammattikasvatushallitus, kouluhallitus, työvoimaministeriö sekä useat alueelliset koulutus- ym. organisaatiot.

Lapin aikuiskoulutuskokeilun lähtökohtana on kehittää Lapin erityiskouluolosuhteisiin soveltuvaa, työllisyyttä parantavaa aikuiskoulutusta. Keväästä 1986 lähtien LAIKO:ssa on toteutettu runsaat 20 kokeilua eri puolilla Lapia. Mukana ovat olleet tavalla tai toisella kurssikeskukset, korkeakoulu ja useimmat ammatilliset oppilaitokset. Osa kokeiluista on jo päätynyt, osa parhaillaan käynnissä ja osa vasta suunnitteluasteella.

Seuraavan katsauksen tarkoituksena on antaa yleiskuva LAIKO:n tähänastisista kokeiluista. Laajan ja moniulotteisen kokeilun hahmottamiseksi kokeilut on ryhmitelty niiden painopisteen ja luonteen mukaan.

Yksilöllisen aikuiskoulutuksen ja monimuoto-opetuksen kokeilut

Perinteinen luokkamuotoinen opiskelu, joka useimmiten tapahtuu kaukana kotipaikkakunnalta, työstä ja perheestä, vaikeuttaa monen aikuisen koulutukseen hakeutumista. Ammatillinen perus- ja lisäkoulutus jää siten usein hankkimatta, jolloin myös työllistyminen ja ammatillinen eteneminen on heikompaa. Kokeilujen kautta on etsitty keinoja helpottaa lapilaisten aikuisten koulutukseen osallistumista.

Koulutuksen järjestämisessä on pyritty yksilöllisiin opiskelusuunnitelmiin ja erilaisiin opiskelumuotoihin — monimuoto-opetukseen.

Koulutuksessa mukana oleville on laadittu aikaisempaan koulutukseen ja työkokemukseen perustuvat yksilölliset opiskelusuunnitel-

mat ja selvitetty etäopiskelun tarpeet ja toteutusmuodot, mikäli koulutusta ei jo ennakkoon ole suunniteltu etäopetuksena toteutettavaksi. Monimuoto-opetuksen toteuttamisessa on käytetty hyväksi myös oppilaitosten yhteistyötä, josta mainittakoon pitkämatkalaisten mahdollisuudet suorittaa tenttejä kansalaisopistossa sekä resurssien yhteistyökäyttö. Opetusta on myös nivelletty perusopetukseen.

Kokeiluja on toteutettu tutkintoon johtavassa koulutuksessa ja pitkäkestoisessa lisäkoulutuksessa mm. seuraavissa oppilaitoksissa ja kurssikeskuksissa:

Rovaniemen ammattioppilaitoksessa kehitetään aikuisten ammatillista peruskoulutusta viidellä iltalinjalla. Yksityisopiskelun tukemiskokeiluja on menossa Keminmaan talouskoulussa, Lapin matkailun ja yritystalouden instituutissa ja Kemijärven kauppaoppilaitoksessa. Uuden teknologian suomaa etäopetuksen mahdollisuuksia kokeillaan käytännössä Tornion liiketalouden ja tietotekniikan instituutissa atk-vastuuhenkilökoulutuksessa. Kuusamon ammatillisen kurssikeskuksen Simossa järjestämässä tutkintoon johtavassa kalatalousryttäjäkoulutuksessa on etäopiskelun osuus merkittävä niillä opiskelijoilla, jotka opiskelevat työn ohessa. Kemin terveydenhoito-oppilaitos on kouluttanut pitkään työelämästä poissaollutta terveydenhuoltohenkilöstöä takaisin työelämään yksilöllisten opetussuunnitelmien mukaisesti. Osa-aikaisesti työllistettyjä Länsi-Pohjan ammatillisessa kurssikeskuksessa ohjattu täydentämään pohjakoulutustaan, jotta ammatilliseen koulutukseen pääsy helpottuisi.

Ammatillisen lisäkoulutuksen kokeilut

Lisäkoulutuksen kokeilujen kehittämisen päämääränä on parantaa työelämän tarpeita vastaavaa lyhytkurssitarjontaa koko läänin alueella. Kehittämistyössä on mukana useita ammatillisia oppilaitoksia ja kaikki kurssikeskukset. Ensiksi mainituista monet ottavat ensi askeleita aikuiskoulutuksen parissa. Kokeilujen kautta hankitaan kokemuksia kurssitoiminnan koordinoinnista sekä yhteistyöstä opettajien, tilojen ja laitteiden osalta.

Osassa kokeiluista selvitetään opintolinjoilla tapahtuvan koulutuksen hyväksikäyttöä aikuisten lisäkoulutuksessa. Opintolinjojen sisään rakennetaan erikoiskursseja, joita tarjotaan työelämässä jo mukana oleville aikuisille. Esimerkkinä mainittakoon vaateustekniikan opintolinjalla (Kemin aol) toteutettu nahkapukinekurssi, jolle osallistui kotiompelijoita.

Ammatillisten oppilaitosten ja kurssikeskusten opettajien lisäkoulutus on käynnistetty Torniossa Hämeenlinnan opettajaopiston ja Länsi-Pohjan ammatillisen kurssikeskuksen yhteistyönä. Koulutuksessa on otettu huomioon alueelliset tarpeet sekä yhteistyö Pohjoiskalotilla.

Yrittäjien ja yritysten avainhenkilöiden kielikoulutusta toteuttaa Rovaniemen kauppaoppilaitos eri puolilla Lappia. Kielikoulutus pyritään kehittämään pysyvään muotoon kansan-, työväen- ja kansalaisopistoverkoston puitteissa.

Tietotekniikan "kiertokoulussa", jonka Tornion liiketalouden ja tietotekniikan instituutti on vienyt eri puolille Lappia, aikuisväestö on saanut tuntumaa tietotekniikasta ja ehkäpä kipinä on omaa työtä ja jatkokoulutusta ajatellen.

Palvelu-, tutkimus- ja kehittämistoimen mallin luomiseen liittyvässä selvitystyössä, jota on tehty Rovaniemen kauppaoppilaitoksessa, etsitään keinoja vastata elinkeinoelämän moninaisiin koulutustarpeisiin koulutusorganisaatioiden ja sidosryhmien yhteistyöllä.

Innovaatiokoulutuskokeilussa pienyrittäjät ja yritysten työntekijät ovat saaneet mm. tuotekehityskoulutusta ja ohjausta oman prototyypin kehittämiseen. Koulutuksen toteuttaja on ollut Länsi-Pohjan ammatillinen kurssikeskus.

Alueelliset kokeilut

Alueellisissa, työllisyyttä tukevissa kokeiluissa paneudutaan alueen työllisyysongelmiin, joiden haasteisiin koulutuksella pyritään vastaamaan.

Sodankylän järvikylien työllistämiskoulutuskokeilun tavoitteena on luoda koulutuksella ja muilla toimenpiteillä järvikyliin pysyviä työpaikkoja. Projekti muodostuu seuraavista osista: Voimavarojen kartoitus, maatilojen kehittäminen, puikulaperunahanke, alihankintaan perustuvien työpaikkojen luominen ja matkailun kehittäminen. Päävastuun syksyllä 1987 alkaneesta kokeilusta kantavat Rovaniemen ammatillinen kurssikeskus ja Sodankylän kunta.

Moniammatinharjoittajan koulutuskokeilun yleistavoitteena on edistää ja tukea koulutuksen avulla Koillis-Lapin haja-asutusalueella tapahtuvaa moniammatinharjoittamiseen perustuvaa toimintaa. Alueen työttömistä on seulot-

tu henkilöt, joilla on tarvetta ja kiinnostusta hankkia uusi ammatti entisen tueksi. Kokeiluun valituille laaditaan parhaillaan henkilökohtaisia koulutus suunnitelmia, jotka toteutetaan olemassa olevia palveluja hyväksi käyttäen ja tarvittaessa uusia, kokeilevia opetusmuotoja järjestäen. Kokeilu on alkanut vuoden 1987 lopulla ja se päättyi vuonna 1989.

Vuoden 1988 alussa käynnistyneessä Ylä-Lapin koulutuskokeilussa pyritään viemään eteenpäin elinkeinojen kehittämishankkeita tiiviissä yhteistyössä eri sidosryhmien kanssa. Koulutustarpeita toteuttavat alueen ammatilliset oppilaitokset.

Yhteisökoulutustoimintaa, jolla tässä yhteydessä tarkoitetaan asukkaiden valmiusten lisäämistä alueen monipuoliseen kehittämistyöhön, on korkeakoulun ja kansalaisopiston toimesta toteutettu kylä- ja kaupungintasolla Kolarissa ja Kemissä. Kokeilun aikana tai sen seurauksena alueen asukkaat ovat laatineet alueen kehittämissuunnitelmia. Toiminta on sisältynyt eri muotoista kurssitoimintaa ja työllistävien kohteiden selvittelyä.

Kurssikeskusten järjestämässä maatalan kehittämiskoulutuksessa on paneuduttu aikaisempaa perusteellisemmin tilakohtaisten ongelmien ja kehittämismahdollisuuksien selvittämiseen.

Lapin korkeakoulussa on valmisteilla matkailualan aikuiskoulutuksen kehittämis- ja kokeiluohjelma, johon liittyen on vireillä useita koulutuskokeiluja. Lapin matkailutietouden etäopetuskokeilu käynnistettäneen yhteistyössä alueradion kanssa. Matkailualan työvoiman monitaitoisuuden lisäämiseen pyritään mm. oppisopimuskoulutuksen kautta. Matkailuyritysten toimintaan vaikeuttaviin ongelmiin, työvoiman suureen vaihtuvuuteen ja riippuvuuteen ulkopaikkakuntalaisesta työvoimasta etsitään ratkaisuja Saariselällä ja Kolari-Muonion alueella. Hankkeilla pyritään lisäämään matkailualan paikallisia työllisyysvaikutuksia.

Opintotuen kokeilu

Kokeilussa mukana olevat opiskelijat ovat saaneet tietyn edellytyksin opintotukea. Keväällä 1988 opintotuen kokeilua laajennettiin valtioneuvoston päätöksen perusteella. Nyt tukea voi saada myös muuhun kuin kokeilukoulutukseen.

Kokeilun perusajatuksena on tukea 25 vuotta täyttäneitä opiskelijoita, jotka jäävät muun opintotuen ulkopuolelle (esim. aikuisopintoraha, työllisyyskoulutustuki). Tukea voi saada viikosta kahteen vuotta kestäväan ammatilliseen koulutukseen tai sen edellyttämään yleisivistävään koulutukseen. Myös korkeakoulu-

jen täydennys- ja pätevyitysmiskoulutus kuuluu tuen piiriin. Koulutustuen määrä on 1 800—2 500 mk/kk. Lisäksi voi saada tukea matkoihin ja asumiskuluihin. Tänä vuonna tukeen on varattu 3 milj. markkaa. LAIKO-tuen ohella voi saada opintolainaa opintotukilain mukaisesti opintoihin.

Elokuun alkuun mennessä tukea on myönnetty noin 150 opiskelijalle, joista suuri osa opiskelee keskiasteen koulutuksessa ja lyhytkursseilla. Noin puolet tukea saaneista on työttömiä. Alle 30-vuotiaita on hieman yli puolet.

Kokeilusta toivotaan saada lisätietoja pysyvää aikuisten opintotukijärjestelmää kehittämässä. Yhteydet aikuisopintorahakokeilua hoitavaan Valtion opintotukikeskukseen ovat tiiviit.

Tutkimus ja seuranta

Monien muiden maamme aikuiskoulutuskokeilujen tapaan tätäkin kokeilua leimaa tutkimuksen vähäisyys. Kokeilujen tiedollinen anti jää useimmissa tapauksissa havainnollispanotteisten loppuraporttien varaan. Tieteelliseen tutkimukseen perustuvaa seurantaan tehdään osasta kokeiluista Lapin korkeakoulussa vs. apul.prof. Raimo Rajalan johdolla. Tutkimuksen teema on Ammatillinen aikuiskoulutus ammatillisen mukautumisen edesauttajana —

tavanomaisena ja monimuoto-opetuksena toteutetun aikuiskoulutuksen vertailua. Lisäksi oppinäytetöinä laaditaan tutkimusta opintotuen kokeilusta, yksityisopiskelun tukemiskokeilusta, yhteisökoulutuksesta sekä terveydenhuoltohenkilöstön työelämään sijoittumisesta.

LAIKO kehittyä ja kehittää

Lapin aikuiskoulutuskokeilu on päässyt siivilteen. Koulutuksen järjestäjissä kokeilu on herättänyt innostusta aikuiskoulutuksen kehittämiseen, tuntumaa on saatu itse kokeilemalla ja opiskelemalla. Tosin takaiskujakin on koettu. Työtä tuntuu olevan tarpeeksi nuortenkin parissa.

Pyrittäessä saamaan kokeilujen tuloksia osaksi jokapäiväistä toimintaa joudutaan mm. opettajien työaika- ja koulutuskysymysten eteen. Joustavien opetusmuotojen ja yksilöllisen aikuiskoulutuksen toteuttaminen vaatii ammattitaitoa ja taloudellisia resursseja. Ilman niitä kauniit periaatteet jäävät haavekuviksi.

Lapin aikuiskoulutuskokeilu on moniulotteisena kokeiluna tuomassa uutta ilmettä Lapin aikuiskoulutukseen. Ehkäpä se on pehmeä lasku aikuiskoulutuksen tulevalle vuosikymmenelle.

Toimitukseen saapunutta kirjallisuutta

- Abrahamsson, Kenneth (ed.) 1988. Implementing recurrent education in Sweden. On Reform Strategies of Swedish Adult and Higher Education. Swedish National Board of Education. International Education for Adults. A Seminar. 1988. Publications of the Finnish National Commission for Unesco No. 43.
- Langenbach, Michael 1988. Curriculum models in Adult Education. Krieger Publishing.
- Toiskallio, Jorma 1988. Ihminen kasvu ja kasvatus. WSOY
- Turunen, Kari E. 1988. Ihmisen kasvatus. Atena. Jyväskylä.

Ammatilliset kurssikeskukset muutosten edessä

Viime talven lumilla kurssikeskuksessamme oli tiedotustilaisuus, jonne oli kutsuttu läänin tiedotusvälineiden edustajat. Varsinaisen tilaisuuden jo loputtua erään radion toimittaja kysäisi, eikö olekin mukavaa, kun nykyään kaikki ovat kiinnostuneita teidän toiminnastanne. Mitä siihen muuta kuin myöntämään. Mutta kuinka tähän sitten on tultu?

Kurssikeskusten käynnistysvaihe ajoittui tilanteeseen, jolloin Suomessa tapahtui voimakas elinkeinorakenteen muutos. Tällöin koulutettiin ne suuret maassamuuttaneiden joukot, jotka useimmiten siirtyivät työskentelemään itselleen vieraaseen ympäristöön. Koulutus oli pääasiassa ammatillista peruskoulutusta. Se suuntautui etupäässä teollisuuteen, jossa tarvittiin määrällisesti eniten uutta työvoimaa.

Tuolloin, 1970-luvun alussa, maahan syntyi verkosto, joka nykyään käsittää 42 kurssikeskusta. Vuosittain koulutetaan työllisyyskoulutuksena 15 000 oppilaspaikalla runsaat 25 000 opiskelijaa. Tämän lisäksi henkilöstökoulutuksena järjestetään erikseen räätälöityjä kursseja, joilla vuosittain opiskelee suuri joukko aikuisia. Esimerkiksi Vaasan ammatillisessa kurssikeskuksessa on kolmena viimeisenä vuonna henkilöstökoulutuskursseilla ollut vuosittain runsaat 900 opiskelijaa, kun työllisyyskoulutuksessa vastaava määrä on ollut noin 300 opiskelijaa.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen tarve on muuttunut sitten perustamisaikojen. Kurssikeskukset ovat kehittyneet silloisista pikakouluttajista korkeat laatuvaatimukset täyttäväksi lisä- ja uudelleen koulutuslaitoksiksi. Koulutus on laajentunut käsittämään teollisuusammattien lisäksi muutkin ammatit. Erittäin voimakasta ekspansio niin laadullisesti kuin määrällisestikin on ollut sekä tietotekniikan eri sovellusohjelmien opettamisessa että palvelualojen ammatteihin kouluttamisessa. Kurssikeskusten lyhyessä historiassa voidaan erottaa toisaalta perustamisponnistelujen vaihe, ja toisaalta uuteen voimakkaasti orientoituvaa sekä vanhasta tarpeellomaksi käyneestä luopumaan valmis vaihe.

Rakennemuutos ja kurssikeskukset

Tätä uudelleen suuntautumisvaihetta kuvaavat lähinnä vuoden 1986 laki- ja asetusmuutokset. Se pohjautuu elinkeinojen sisällä tapahtuvaan rakennemuutokseen. Rakennemuutokselle on tyypillistä laadulliset painotukset, nopeus ja totaalisuus — eikä se kunnioita valtakunnan rajoja. On myös ennustettavissa, ettei se ole vaikutuksiltaan kertaluonteinen vaan toistuva, ts. tapahtunut laadullinen muutos on alku seuraavantasoiseen kehitysmuutokseen.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen kannalta olennaista yhteiskunnassa tapahtuvissa muutoksissa on, että

- elinkeinojen välinen rakenne muuttuu edelleen
- ammattitaitovaatimusten muutokset kohdistuvat aiempaa voimakkaammin jo ammatissa toimivaan väestöön
- väestön ikärakenne epätasaistuu: työmarkkinoille tulee entistä pienempiä ikäluokkia
- tarvittava uusi työvoima on hankittava työelämässä jo olevia uudelleen kouluttamalla
- työvoiman alueellinen liikkuvuus tulee vähenemään keski-ikänsä lisääntymisen seurauksena
- vanhempien ikäluokkien tullessa lisääntyvissä määrin ammatillisen aikuiskoulutuksen piiriin heidän motivoimisekseen edellytetään aiempaa voimakkaampaa panostusta opiskelukaikeisen toimeentulon järjestämiseen sekä aikuisille soveltuviin opiskelijajärjestelyihin
- aikuiskoulutukselta vaaditaan entistä enemmän joustavuutta ja mukautumista ympäröivän työelämän ja kansalaisten todellisiin tarpeisiin
- ammatillisessa aikuiskoulutuksessa koulutuksen kysynnän on päästävä vaikuttamaan koulutustarjonnan muotoutumiseen nykyisten hallinto- ja suunnittelupäätösten sijaan.

Edellä mainittujen muutosten johdosta arvioidaan koulutustarpeen lisääntyvän voimakkaasti. Erään arvion mukaan nykyinen henkilöstökoulutusta kuvaava luku 2,4 koulutuspäi-

vää työntekijä kohden vuodessa tulee nousemaan vuosituhannen loppuun mennessä 5,7 koulutuspäivään ilman, että otettaisiin huomioon yritysten sisällä tapahtuvaa henkilöstökoulutusta. Resurssien lisäyksen odotetaan tapahtuvan pääasiassa valtion tulo- ja menoarvion ulkopuolisista rahoituslähteistä. Kysyntämalli edellyttää totaalista hallinnollis-taloudellista muutosta ei vain kurssikeskuksissa, vaan koko ammatillisista aikuiskoulutusta toteutettavassa kentässä. Omaehtoinen, tutkintotavoitteinen aikuisopiskelu edellyttää myös keskusvirastolta paljon työtä. Lisäresursseja tarvitaan koulutukseen osallistuvien toimeentulon järjestämiseen.

Näihin asioihin on ns. Melametsän toimikunta joutunut ottamaan kantaa mietinnössään. Mietintöä ei tätä kirjoittaessani ole vielä julkaistu, mutta siihen liittyvää keskustelua on valmisteluvaiheessa käyty vilkkaasti monilla tahoilla. Tämä on tietysti hyvä, koska samalla asiaa lähestytään monella tavalla erilaisista intressinäkökohdista. Aika ajoin näyttää kuitenkin unohtuvan, että tämä sinänsä tärkeä valmisteluvaihe luo lähinnä taloudellis-hallinnollisia puitteita, vasta tämän vaiheen jälkeen tulee suuri ja merkittävä joukko toiminnallisen tason asioita ratkaistaviksi, muutettaviksi ja kehitettäväksi.

Mahdollisuuksia vai vaikeuksia?

Suhtaudun ammatillisen aikuiskoulutuksen tulevaisuuteen mahdollisuuksia tarjoavana, en vaikeuksia tai uhkaa tuovana. Siitä huolimatta on syytä tehdä joukko varmistavia kysymyksiä ennenkuin kannattaa suin päin rynnätä kohti kalaisampia vesiiä.

Koulutuksen volyymiin odotetaan kasvavan ja sitä silmälläpitäen yhä useammat oppilaitokset saavat aikuiskoulutusosastot. Kyetääntö aikuiskoulutuskeskukset¹ asettamaan samalle lähtöviivalle muiden oppilaitosten kanssa vai joudummeko lähtemään liikkeelle hinnoittamme kalliimpina? Kysymys on periaatteellinen, mutta myös käytännöllinen. Esimerkiksi edustamani laitos järjestää kolmen päivän tietotekniikkakursseja á 1 500 mk/oppilas. Muut oppilaitokset tarjoavat vastaavaa kurssia á 80—350 mk/oppilas. Todellinen hintakilpailu koulutuksessa tulee kysymykseen vasta silloin, kun tuotteet ovat vertailukelpoiset, se tulisi tuottajien muistaa. Asiakas joutuu kokemaan melkoisia hämmennyksen hetkiä nykyisessä hintaviidakossa.

¹ Kurssikeskusten nimi on muuttumassa aikuiskoulutuskeskukseksi.

Aiheuttaako tietoisesti luotu kilpailutilanne tulevaisuudessakin sen, että koulutuksen tarjoajat kilpailevat keskenään laadun kustannuksella. Ratkaisevaa tulee olemaan keskeisen suurasiaikkaan so. työvoimaviranomaisen kuluuskäyttätyminen.

Koulutusmarkkinat ovat myös erilaiset erikoisilla talousalueilla. Nähtäväksi jää, kykenevätkö eri oppilaitokset järkevään yhteistyöhön silmittömän kilpailun sijaan. Pienemmilläänkin talousalueilla kansalaiset ja elinkeinoelämä tarvitsevat laadukasta koulutusta. Sitä tarjoamaan riittää yksi alueellinen oppilaitos. Jokaisen resurssit eivät riitä kaikkeen mahdolliseen koulutukseen.

Kysyntämällin tarkoitus lienee ensisijaisesti taata taloudellinen tehokkuus, joustava tarjonta sekä kohoava laatutaso. Kysyntämällin ei tarvitse tuoda mukanaan vapaan markkinatalouden haitallisimpia piirteitä.

Uusi, kasvava ja monimuotoistuva ammatillinen aikuiskoulutus luo uusia haasteita aikuispedagogiikalle ja -didaktiikalle. Haasteita tulee niin nopeasti, että voidaan kysyä, kykeneekö korkeakoululaitos vastaamaan aikuiskoulutuskeskusten henkilöstön jatko- ja täydennyskoulutustarpeeseen. Riittävätkö resurssit tutkimus- ja kehitystoimintaan? Onko jo käytössä olevat resurssit suunnattu tarkoituksenmukaisesti? Monimuoto-opiskelun edellyttämät laite-investoinnit sekä muut järjestelyt aiheuttavat aikuiskoulutuskeskuksissa sekä muissa oppilaitoksissa melkoista priorisointia.

Aikuiskoulutuksessa työehtosopimuksesta on tullut jarruttava tekijä yhä suurempaa mukautumista ja joustavuutta edellyttävissä tilanteissa. Sopimus on oman historiansa tuote, mutta kyetäänkö se uudistamaan riittävän nopeasti siten, ettei se enää toimisi kehityksen esteenä. Samaan hengenvetoon on sopijaosapuolille peräänkuulutettava, että aikuiskoulutuskeskuksissa tarvitaan muutakin kuin opetushenkilöstöä: koulutussuunnittelijoita, opinto-ohjaajia sekä konsultti-, markkinointi- ja myyntityöstä vastaavia. Heidätkin tulee ottaa huomioon sopimuksissa.

Kasvatvat markkinat vetävät tarjoajia puoleensa. Näin kävi turkistarhauksessakin. Sitä tuki valtiokin sillä seurauksella, että tuotteiden laatu laski. Maailmanmarkkinoilla syntyi muille tilaa toimia. Nyt tulisi ammatillisen aikuiskoulutuksen markkinoilla olla riittävästi innovointikykyä, mutta samalla kylmään harkintaan perustuvaa halua yhteistoimintaan. Oppilaitosten on keskityttävä, niiden on voitava keskittyä omien profiilinsa terävöittämiseen. Tämä edellyttää toimintojen koordinoitua oppilaitosten välillä ja jopa alihankintasuhteiden luomista. Kysymys tämän asian kohdalla kuuluu: "Halutaanko yhteistoimintaa ja koordinoitua?"

Kolme aikuiskasvatuksen konferenssia

Suomen Akatemian tutkimusassistenttina minulle tarjoutui mahdollisuus osallistua Calgaryssa, Kanadassa järjestettyihin kolmeen aikuiskasvatuksen konferenssiin toukokuussa 1988. Kaikki kolme konferenssia olivat suhteellisen laajoja ja useammista samanaikaisista esityksistä koostuvia, joten seuraava katsaus perustuu lähinnä valikoivaan osallistumiseeni ja lukiisiin käytäväkeskusteluihin, jotka ovat ilmeisesti aina konferenssien tärkein anti.

Participatory Research Workshop

Participatory Research Workshop järjestettiin 3. toukokuuta ja siihen osallistui 80 tutkijaa ja käytännön aikuiskasvattajaa pääosin Kanadasta, mutta myös Nicaraguasta, Englannista, Yhdysvalloista ja Suomesta. Osanottajamäärä oli rajoitettu kahdeksaankymmeneen, joten muutama kymmenen muuta halukasta jouduttiin sulkemaan ulkopuolelle.

Workshopin tavoitteena oli selkeyttää osallistuvan tutkimuksen (participatory research) tarkoitusta ja olemusta, luoda perustaa kansainvälisen verkoston toiminnalle (networking) ja yhteiselle resurssien identifioimiselle, jäsentää osallistuvan ja perinteisen tutkimuksen ja koulutuksen tehtäviä, sekä suunnitella vuonna 1989 järjestettävää kansainvälistä konferenssia.

Workshop koostui kolmesta paneelista ja niiden puitteissa pide-

tyistä esityksistä sekä pienryhmätyöskentelystä, jossa osallistavan tutkimuksen eri puolia tarkasteltiin keskustellen. Ensimmäinen paneeli käsitteli osallistumisen välttämättömyyttä. Paneelin puhujista pääsiht. *Budd Hall* (International Council for Adult Education, ICAE) tarkasteli osallistavan tutkimuksen historiaa ja oletuksia.

Hän korosti osallistavan tutkimuksen merkitystä teoreettisen tiedostamisessa, erilaisen tiedon hyväksymisessä ja poliittisen käytännön muuttamisessa. *Luis Serra* (Central American University, Nicaragua) puolestaan kuvailli osallistavaa tutkimusta sosiaaliseksi prosessiksi, joka yhdistää tutkimuksen, kasvatuksen ja sosiaalisen toiminnan. Hän esitteli esimerkinomaisesti osallistavan tutkimuksen kokeiluja Nicaraguassa. *Pamela Colorado* (University of Calgary), tarkasteli alkuperäisen tieteen (native science), erityisesti Amerikan intiaanien tieteen, suhdetta osallistavaan tutkimukseen. Intiaanien kulttuurin omalaatuisuus asettaa tutkimukselle aivan erilaisia vaatimuksia kuin perinteinen länsimainen kulttuuri — tunteet, historia, rukoukset, vertaukset ja suhteet ymmärretään täysin eri lähtökohdista käsin.

Toinen paneeli tarkasteli osallistavan tutkimuksen perinteiselle tutkimukselle asettamia vaatimuksia. *Cynthia Nelson* (American University in Cairo), kertoi tutkimusprojektistaan eräässä egyptiläisessä maalaiskylässä. Tutkijoiden ja kylän väen yhteistyö sai

aikaan sekä kylän talouden että paikallisen kehittämistyön alueella merkittäviä parannuksia. Toinen puhuja *Mathew Zachariah* (University of Calgary) tarkasteli perinteisen tutkimuksen luotettavuudelle asettamia kriteereitä osallistavan tutkimuksen kannalta. Hän esitti, että kaikenlainen tutkimus pyrkii totuuteen ja tällöin saadun tiedon merkitystä (relevance) ja tiedon luotettavuutta (rigour) tulisi painottaa tasapuolisesti.

Kolmas paneeli tarkasteli kanadalaisia kansainvälisiä projekteja, joissa osallistavan tutkimuksen lähestymistapaa oli sovellettu. Tulevaisuus nähtiin valoisana. Pienryhmätyöskentely tuotti joukon kysymyksiä ja ristiriitoja, joita ei ehditty käytettävissä olleen ajan puitteissa käsitellä. Näihin paneudutaan lähemmin vuonna 1989 järjestettävässä konferenssissa, joka rakentuu käytännön tutkimusesimerkkien perustalle.

Kokonaisuudessaan workshop oli hengästyttävä. Aika loppui esittäjiltä kesken ja keskusteluun ei jäänyt aikaa. Osallistava tutkimus lähestymistapana tuntui kuitenkin käytännön järjestelyongelmista huolimatta soveltuvan erittäin hyvin aikuiskasvatustutkimukseen. Siinä yhdistyvät tutkimus, kasvatusta ja kehittäminen kulttuurisessa kontekstissaan. Yllättävää, että suomalaiset aikuiskasvattajat eivät ole siihen enempää paneutuneet. Esimerkiksi vähemmistökulttuureihin, B-ihmisiin tai työttömiin kohdistuva tutkimus voisi saada lähestymistavasta uutta sisältöä.

Kokonaan uudessa tilanteessa toimivien aikuiskoulutuskeskusten tulee saada omaan nahanluontiinsa riittävä kehitystuki. Se pitäisi käyttää sisäiseen koulutukseen, kehitykseen ja työskentelyn uudelleen organisointiin. Ilman voimakasta kehityspanosta sanat jäävät leijumaan tekojen yläpuolelle.

Viime aikoina päässäni on myös pyörinyt epäily ja huoli tulevan ammatillisen aikuiskoulutusjärjestelmän demokraattisuudesta. Tiedän, että se huolehtii avainalojen ja -työntekijäryhmien koulutusmahdollisuuksista paremmin kuin entinen järjestelmä, mutta miten on niiden avaimettomien laita.

Canadian Association For The Study of Adult Education järjesti seitsemännän vuotuisen konferenssin 4.—6. toukokuuta. Konferenssiin osallistui 201 tutkijaa ja jatko-opiskelijaa eri puolilta Kanadaa sekä tutkijoita Yhdysvalloista, Englannista, Australiasta, Skotlannista, Ruotsista, Zambiasta, Irlannista, Intiasta, Hollannista sekä Suomesta.

Kanadalainen aikuiskasvatuksen tutkimus eroaa yhdysvaltalaisesta lähinnä yhteiskunnallisemman orientaationsa kautta. Esimerkiksi suomenkävijä *George van der Loos* (Ladeland College), *Michael Collins* (University of Saskatchewan), *Michael Weldon* (Dailhousie University) ja *Michael Law* (University of British Columbia) tarkastelivat aikuiskasvatuksen yhteiskunnallista taustaa ja aikuiskasvatusta yhteiskunnallisena toimintana. Habermas, Gramsci ja Foucault muodostivat tarkastelulle perustan. Ehkäpä tämän ajattelutavan selkein voimannäyttö oli kriittisen teorian symposiumi, joka järjestettiin konferenssin lopuksi. Siinä tarkasteltiin kriittisen teorian, kriittisen kasvatuksen ja kriittisen kasvatustieteellisen tutkimuksen määritelmiä, tavoitteita ja menetelmiä. Käytännössä esitykset jäivät kuitenkin teoreettisiksi ja kantaototaviksi, ilman riittävää kontaktia aikuiskasvatuksen käytäntöön ja konkreettiseen tutkimustyöhön.

Toinen puoli kanadalaisesta aikuiskasvatuksen tutkimuksesta tuntui noudattavan voimakkaasti empiirisen kasvatustieteen traditiota. Kvantitatiivisin tutkimusmenetelmin sekä enenevässä määrin kvalitatiivisin menetelmin kerättyä tietoa esitettiin pitkälle toteavassa ja kuvailevassa muodossa. Teoreettinen tausta rakentui suurelta osin perinteisen humanistisen psykologian ja itse-ohjautuvan oppimisen (self-directed learning) perustalle. Näiltä osin tutkimus tukeutui voimakkaasti individuaaliseen ja ligeralistiseen arvomaailmaan, ollen lähinnä epäteoreettista luonteeltaan.

Kanadalainen aikuiskasvatusta tuntuu olevan selkeän teoriakäytäntöristiriidan hallitsemaa. Tutkimus on joko empiiristä tai teoreettista, välimuotoja ei juurikaan esiintynyt. Toinen selkeä vastakainasettelu oli nähtävissä prin-

teisen yksilökeskeisen humanistis-liberalistisen sekä yhteiskunnallisen ja yhteiskuntakriittisen arvomaailman välillä. Suomessa viimeaikoina painottunut kognitiivinen oppimisenäkemys ja sen perustalle rakennettu kasvatustieteellinen tutkimus loisti poissaolollaan.

Oma esitykseni käsitteli koulutuksen vaikuttavuutta ja sen yhteyttä työn kehittämiseen. Se oli yksi harvoista, joka suuntautui työelämän aikuiskasvatukseen. Yleisesti vaikutti siltä, että aikuiskasvatustutkimus oli painottunut vapaan sivistystyön alueelle ja työelämään suuntautuneet tutkijat olivat esitykseen jollekin toiselle foorumille. Havaitsin myös, että henkilöstön kehittämisen (human resource development) suuntaan oli olemassa jonkinlainen asennemuuri — HRD nähtiin pitkälle opetusteknologisista lähtökohdista tapahtuvana liiketaloudellisena toimintana.

29th Annual Adult Education Research Conference

29. vuotuinen Adult Education Research Conference (AERC) järjestettiin 6.—8. toukokuuta. Se lienee tunnetuin Pohjois-Amerikassa järjestettävä aikuiskasvatuksen tutkimusta käsittelevä konferenssi ja siihen osallistui 253 tutkijaa ympäri maailmaa, pääosin tosin Yhdysvalloista ja Kanadasta.

Nämä kaksi konferenssia oli yhdistetty siten, että osa esityksistä oli yhteisiä molemmille konferensseille. Näiden esitysten jälkeen syötiin yhteinen lounas, jonka yhteydessä suomalaista sukujuurta oleva *John A. Niemi* (Northern Illinois University), piti juhlaesitelmän. Hän tarkasteli aikuiskasvatusta maailmanlaajuisesta näkökulmasta, jolloin esimerkkimainoina toimivat Suomi, Englanti, Jugoslavia ja Nigeria. Lisäksi hän tarkasteli lähemmin myös neuvostoliittolaista, kiinalaista ja yleisesti amerikkalaista aikuiskasvatusta. Hän myös painotti tutkijoiden välisen yhteydenpidon merkitystä ja tietokonekommunikaation mahdollisuuksia tällaisen kanssakäymisen edistämisessä.

Konferenssin ylivoimaisesti suosituin esitys oli *Jack Mezirowin* (Columbia University) transformatioteoriaa kehittävä luento.

Osallistujia tuli niin paljon, että esitys täytyi siirtää suureen auditorioon. Luennon nostama keskustelu jatkui pitkälle yli siihen varatun ajan. Hän näki oppimisen ensi sijassa merkityksen hakemisena omista kokemuksista ja sen hyödyntämisenä päätöksenteossa ja toiminnassa. Arkitiedon (tacit knowledge) ja kommunikaation (communicative action) osuus merkitysperspektiivien (meaning perspectives) rakentamisessa on keskeinen. Näin aikuiskasvatuksen kannalta keskeiseksi muodostuu perspektiivien muovaamisen (perspective transformation) prosessi. Käytännössä tämä merkitsee kommunikatiivisen kompetenssin, kriittisen tiedostamisen ja kriittisen diskurssin merkityksen tunnistamista aikuiskasvatuksen perustavanlaatuisina lähtökohtina.

Muilta osin konferenssi jatkoi sitä edeltäneen kanadalaisen konferenssin linjoilla, paitsi että humanistis-liberalistinen ja empiirinen suuntaus oli voimakkaammin esillä, lukuunottamatta Mezirowin esitystä. Tutkimuksen lähestymistapojen pohtiminen oli myös konferenssissa keskeisemmällä sijalla. Esimerkiksi *Sharan Merriam* (University of Georgia) tarkasteli case-study-menetelmää ja *Sherman Stangor* (Northern Illinois University) fenomenologista aikuiskasvatustutkimusta. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien osuus oli esitelmissä varsin suuri. Niitä käytettiin kuitenkin lähinnä tutkimusaineiston kuvailemiseen, eikä juurikaan teoriaa luovaa tutkimustyöhön.

Pohjois-amerikkalainen aikuiskasvatustutkimus tuntuu olevan uusien lähestymistapojen puutetta. Kvalitatiivisista tutkimusmenetelmistä ja kriittisestä teoriasta haetaan välineitä perinteisen empiristisen lähestymistavan yllitämiseksi. Toistaiseksi nämä yritykset tuntuvat tuottaneen lähinnä eräänlaisen vaihtoehtoliikkeen, jonka vetovoima perustuu vastakainasetteluun perinteisen lähestymistavan kanssa. Lähitulevaisuudessa tarvitaan kuitenkin uusia teorian ja käytännön sekä yksilön ja yhteiskunnan yhdistäviä ajattelumalleja. Tällaisena tuntuisi palvellevan hyvin esimerkiksi neuvostopsykologian tieteenperinteeseen perustuva toiminnan teoria, jonka perustalle on meillä Suomessa rakennettu mm. kognitiivista didak-

Kaupallinen koulutus yhdentyvässä Euroopassa

SIECin (International Society for Business Education) 60. konferenssi järjestettiin 31.7.—6.8.1988 Salzburgissa, Itävallassa. Konferenssiin osallistui lähes 400 elinkeinoelämän, hallinnon, kaupallisten oppilaitosten ja yliopistojen edustajaa 16 maasta.

- Konferenssin ohjelmaan sisältyi
- Itävallan koulutusjärjestelmän esittely, erityisesti kaupallinen koulutus,
- opettajakoulutus kaupalliselle alalle,
- opettajan asema tulevaisuudessa,
- opetusmenetelmistä mm. tietokoneavusteinen opetus,
- koulutuksen ja elinkeinoelämän yhteydet sekä
- opintokäyntejä koulutusorganisaatioihin (mm. aikuiskoulutuskeskus) ja yrityksiin.

tiikkaa ja kehittävää työntutkimusta.

Kaiken kaikkiaan oli rikastuttavaa törmätä verenvähyyttä potevan suomalaisen aikuiskasvatuksen tutkijajoukon edustajana satoihin tutkijoihin muista maista. Tutkimustraditio ja tutkimuksen arvoitus tuntui liikkuvan Atlantin toisella puolella aivan toisessa mittakaavassa kuin meillä. Vastaavasti meillä tutkimusseminaareihin niivoutunut tutkimuspolitiikka loisti poissaolollaan. Tutkijat kohtasivat ja paneutuivat sisällöllisesti toistensa tutkimuksiin. Keskustelu oli kriittistä ja paikoitellen rakentavaakin, pakottaen ottamaan kantaa aikuiskasvatustutkimuksen keskeisiin kysymyksiin. Vastaavanlaisten tapaamisten puuttuminen suomalaisesta aikuiskasvatuksen traditiosta tuntuikin vasta maailmalta palanneesta ahdistavalta.

Seuraavassa joitakin poimintoja konferenssissa pidetyistä alustuksista ja keskusteluista, lähinnä konferenssin isäntänä toimineen Itävallan näkökulmasta.

Kaupallinen koulutus Itävallassa

Kaupallisella koulutuksella on Itävallassa pitkät perinteet. Tänä päivänä tärkeimmät kaupallista koulutusta antavat koulumuodot ovat 5-vuotinen Handelsakademie, joka päättyy ylioppilastutkintoon ja jonka suorittaneista suurin osa jatkaa yliopistossa tai korkeakoulussa — ei välttämättä kaupakorkeakoulussa — ja 3-vuotinen Handelsschule. Näistä molemmista koulutyypeistä on olemassa ammatissa toimivia varten iltakoulut, jotka ovat kestoltaan vuoden lyhyemmät kuin vastaavat päiväkoulut. Näiden lisäksi kaupallista koulutusta antavat kaupalliset ammattikoulut, joissa koulutus tapahtuu oppisopimus pohjalta eli oppilaat ovat koulussa esim. vain yhtenä päivänä viikossa ja muun ajan oppivat ammattia käytännössä jossakin yrityksessä. Kaikkiin näihin kouluihin pääsyaatimuksena on 8 luokkaa oppivelvollisuuskoulua. Koska oppivelvollisuus on 9 vuotta, niin ensimmäinen vuosi ammatillista koulutusta kuuluu vielä oppivelvollisuuden piiriin. Tavallisessa luokiossa ylioppilastutkinnon suorittaneita varten on olemassa Kollegkouluja, joissa kaupallisen tutkinnon voi suorittaa 1 1/2 vuodessa.

Yleissivistävien aineiden osuus kaikista pakollisista aineista on hiukan yli puolet. Siihen määrään sisältyvät myös kielet (äidinkieli ja kaksi vierasta kieltä), joiden osuus on 30 % kaikista aineista. Yleissivistävien aineiden suurta määrää perustellaan sillä, että ammatillisesta koulutuksesta saadaan optimaalinen tulos, kun siihen liittyy vankka yleissivistys. Tästä syystä kaupallisissa oppilaitoksissa opiskellaan mm. historiaa, biologiaa,

kemiaa ja fysiikkaa. Myös uskonto ja terveyskasvatus sekä pikakirjoitus ovat pakollisia aineita. Lisäaineina tarjotaan mm. latinaa, filosofiaa, kotitaloutta, musiikkia ja urheilua.

Itävallassa on joissakin aineissa (mm. kauppatieteiden matematiikka ja kirjallisuus) käytössä tasoryhmittys, joka toteutetaan lukuvuoden ensimmäisen viikon aikana. Ryhmäjakoa tarkistetaan useamman keran vuoden aikana, jolloin siirrot ryhmästä toiseen ovat mahdollisia.

Kaupallisen koulutuksen kehittämistavoitteissa korostettiin erityisesti kolmea osa-aluetta. Ensinnäkin mainittiin tarve kehittää oppilaitteen kommunikointi- ja yhteistyökykyä. Toiseksi arvioitiin, että vieraiden kielten opetuksen merkitys tulee kansainvälisen yhteistyön lisääntymisen myötä kasvamaan. Kolmas tavoite on tietojenkäsittelyn opetuksen integroiminen eri oppiaineisiin, jolloin tietojenkäsittelyn merkitys itsenäisenä oppiaineena vähenee.

Kaupallisten aineitten opettajaksi aikovan on syytä suorittaa ylioppilastutkinto Handelsakademiasa. Sen jälkeen hänen on hankittava parin vuoden työkokemus liikealalta. Sitten pitää hakeutua opettajaksi opetuksen ohjausta antavaan oppilaitokseen. Vasta sen jälkeen pääsee teoreettisluonteiseen, kaksi lukukautta kestävään opettajankoulutukseen. Auskultantilta vaaditaan siis käytännön kokemusta sekä liikealalta että opetustyöstä.

Tulevaisuuden opettaja

Keskusteltaessa opettajan asemasta tulevaisuudessa todettiin, että "Viva vox docet" -periaate säilyy, eli koneet eivät tule syrjäyttämään ihmistä opettajana. Opettajan tärkeä työväline on hänen persoonallisuutensa. Se on tärkeämpi kuin tiedon runsaus tai opetusmenetelmät. Tärkeätä on, että opettaja itse

uskoo opettamaansa asiaan ja sen tärkeyteen, sillä vain siten oppilaat voivat kokea sen tärkeäksi.

Perinteinen opettajan rooli on muuttumassa. Oppilaskeskeisessä opetuksessa opettaja on osallistuja, motivoija, neuvoja, joka antaa alkusysäyksen oppimiseen ja joka ohjaa oppilaitaan. Tietysti opettaja on edelleen organisoija ja opetuksen kehittäjä. Myös oppilaan pitäisi omaksua nämä roolit itselleen, jotta toteutuisi oppimisen lopullinen päämäärä: elinikäinen opiskelu.

Kokonaisvaltaisessa oppimislanteessa pitäisi kehittää oppilaan viestintätaitoja, yhteistyökykyä, vastuuntuntoa ja osallistumisvalmiutta, sillä nämä ovat tärkeitä ominaisuuksia myös tulevaisuudessa.

Hyvä opettaja vaihtelee opetusmenetelmiään, kokeilee uusia opetustapoja. Näin hän kehittää omaa persoonallisuuttaan, ja samalla työ tulee vaihtelevaksi.

Ajatus Yhdentävästä Euroopasta ohjaa kauppaopetuksen kehittämistä. Tutkintojen ja todistusten pitäisi vastata toisiaan eri maissa.

Yhteistyö talouselämän ja kauppaoppilaitosten välillä

Tohtori Gerhard Heinrich Itävallan teollisuusliitosta (Vereinigung Österreichischer Industrieller) totesi, että talouselämän ja koulujärjestelmän yhteistyöllä on pitkät ja hyvät perinteet Itävallassa, erityisesti Salzburgin maakunnassa.

Konkreettisenä osoituksena tästä yhteistyöstä on teollisuusliiton toivomuksesta koulutusta viime aikoina kehitetty seuraavasti:

- ensimmäisen vuoden ohjelmaan on lisätty toinen vieras kieli
- opetuksessa pyritään laaja-alaisuuteen esim. ylittämällä oppiainerajoja
- sekä käytännönläheisyyteen, esimerkkinä tietokoneavusteinen laskentatoimi uutena aineena

— oikeinkirjoitukseen ja äidinkielen hallintaan kiinnitetään enemmän huomiota.

Yrityksiltä on tiedusteltu, mitä he odottavat vastavalmistuneilta. Liike-elämä Itävallassa painottaa seuraavia ominaisuuksia:

- perustiedot ja -taidot kustannuslaskennasta, hintalaskelmista ja viestinnästä
- perustiedot talouselämästä
- teknistä tietämystä sekä myönteistä suhtautumista teknologiaan
- henkilökohtaiset ominaisuudet: ennakointi, ongelmien tiedostaminen, analyyttinen ajattelu, halu oppia, kyky yhteistyöhön, mutta myös itsenäiseen työkentelyyn.

Nämä kaikki optimaaliset ominaisuudet voidaan tiivistää sanoen: "Kauppaopetuksen tulee antaa kaupalliset perustiedot sekä luoda hedelmällinen pohja elinikäiseen oppimiseen."

Tohtori Heinrich totesi terävästi elinikäisen oppimisen koskevan myös opettajia. Saksan liittotasavallassa viime vuonna tehty tutkimus osoittaa, että opiskelijoiden tiedot ja taidot ovat suoraan riippuvaisia heidän opettajiensa tuesta.

Tämä merkitsee suuria haasteita opettajien koulutukselle, varsinkin jatkokoulutukselle, jossa elävä yhteys liike-elämäänsä on välttämätöntä.

Järjestetty opettajien työharjoittelu ottaa niin Itävallassa kuin Suomessakin ensiaskeliaan.

Keskeiset keskusteluaiheet

Aktiivisimman osan konferenssissa käsiteltiin mm. opetusmenetelmiä, tietotekniikan opetusta ja aikuiskoulutusta.

Keskeisiä keskusteluaiheita olivat mm.

- Koulutus- ja kustannusvastuu
- Opetussisällöt
- Jatkuvan koulutuksen periaate
- Aikuisopiskelijan taloudellinen asema
- Euroopan yhdentymisen haasteet aikuiskoulutukselle

Joitakin huomioita keskustelun pohjalta:

Omaehtoisen ammatillisen aikuiskoulutuksen (vapaa-aikana, itse maksettu) suosio Keski-Euroopassa on huomattavasti suurempi kuin Suomessa. Onko syynä sikkäläisen ammattiyhdistysliikkeen kannanotto ja suositukset omaehtoiseen koulutukseen?

Keskeisiä ongelmia Yhdysvaltain aikuiskouluttajilla ovat koulutettavien luku- ja kirjoitustaidottomuus. Tarvitsevatko ja haluavatko kaikki koulutusta?

Koulutustarpeen määrittely eli onko kyseessä työnantajan vai yksilön koulutustarve.

Mikä on koulutuksen merkitys yksilön kannalta?

Suomen mallia aikuiskoulutusosastojen perustamisesta ammatillisiin oppilaitoksiin pidettiin kustannuksiltaan edullisena ja joustavana järjestelyinä. Koituuko liiallinen kustannusten säästö esteeksi osastojen kehittämiseksi?

Aikuiskoulutuksen — muun koulutuksen ohella — tulee vastata Euroopan yhdentymisen mukanaan tuomiin haasteisiin: työvoiman liikkuvuus, koulutuksen vastaavuus, jne. Vuosi 1992 on lähempänä kuin voimme kuvitella...

SIECin toiminnan tarkoituksena on edistää kaupallisen alan ammatillista koulutusta sekä elinkeinonelämän ja koulutusorganisaatioiden yhteistyötä. Järjestön julkaisu, SIEC Review, ilmestyy 2—3 kertaa vuodessa, osin kolmella kielellä: englanti, ranska, saksa. Suomen osasto on nimeltään Kaupallisen kasvatuksen edistämisyhdistys.

Meeting in Finland

Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö toimii alansa sivistys- ja keskusjärjestöjen palveluelimenä. Jäsenistön sille osoittamien kotimaisten tehtävien lisäksi se pitää yllä huomattavan osan ulkomaisista yhteyksistä. Järjestön kansainvälisen toiminnan päätapautuma on Meeting in Finland -seminaari.

XX Meeting

Kuluvana vuonna seminaari järjestettiin Turun kristillisessä opistossa touko-kesäkuun vaihteessa. Teemana oli Aikuiskasvatuksen tämän hetken ajankohtaiskysymykset idässä ja lännessä, etelässä ja pohjoisessa. Aihe saattaa tuntua suomalaisesta lavealta, mutta sitä arvioitaessa on otettava huomioon osanottajien hyvin erilaiset kulttuuri- ja kokemustaustat.

Meetingistä on vuosien myötä kehittynyt hyvin suosittu. Tämä käy ilmi mm. siitä, että siihen pääsyä anoi yli 150 ulkomaista aikuiskasvattajaa. Heistä 74 voitiin kutsua seminaariin. Osanottajaryhmän koostumus jakautui kokonaisuutena seuraavasti:

- Aasian maista 6,
- Afrikan maista 12,
- Itä-Euroopasta 17,
- Länsi-Euroopasta 27,
- Latinalaisesta Amerikasta 4,
- Kanadasta ja Yhdysvalloista 8 sekä
- Suomesta 17.

Mukana olivat edustivat 34 eri kansallisuutta. Laaja edustavuus ei ole sinänsä tavoite, mutta koska seminaari nyt pantiin toimeen 20. kerran, voidaan ilolla todeta, että koskaan aikaisemmin ei ole ollut mukana näin monia kansallisuuksia eri puolilta maailmaa.

Miten he seminaariin hakeutuvat?

Seminaarin yleisjärjestelyt rahoitetaan opetusministeriön myöntämällä määrärahalta. Siitä ilmoitetaan Adult Education in Finland -lehdessä, ja verraten moni tätä vaatimatonta, mutta maailmalla yllättävän hyvin tunnettua lehteä anomuksista päätellen lukeekin.

Merkittävä osa kuitenkin saa järjestö- tai laitokohtaisen kutsun joko European Bureau of Adult Educationin tai International Council for Adult Education kautta, joiden jäsen järjestäjä, VSY, on.

Eri puolilla maailmaa järjestetään samantapaisia tilaisuuksia, mutta eräässä suhteessa meidän Meetingimme poikkeaa edukseen useimmista. Siihen nimittäin osallistuu aina edustajia Itä-Euroopan maista sekä eri maanosien kehitysmaista. VSY onkin määrätietoisesti pyrkinyt kehittämään seminaarista idän ja lännen, etelän ja pohjoisen kohtauspaikan, ja tässä pyrkimyksessä ei vastaavalla tavalla ole mikään muu järjestäjä onnistunut. Käytäntö on osoittanut, että juuri mahdollisuus vuoropuheluun sosialististen ja kehitysmaiden edustajien kanssa vetää osanottajia Länsi-Euroopasta, USA:sta ja Kanadasta Meeting in Finland -seminaariin. Sosialistisista maista saadaan osanottajia mm. siksi, että heidän edustuksestaan on sovittu Suomen ja asianomaisten maan välisessä kulttuurivaihtosopimuksessa. Myös muiden maiden kanssa voimassa olevat vaihtosopimukset tuntevat yhä useammin Meetingin, niin että seminaarilla on tietynlaisena laatutakeena puolivirallinen leima.

Uhrattakoon vielä muutama sana rekrytoinnille. Monilla sivistysjärjestöillä on kehitysyhteistyöprojekteja. Niitä hyväksi käyttäen on voitu saada hyvä edustus kehitysmaista. Ja lopuksi: International Council for Adult Education kokoaa rauhankasvatusverkostonsa jäseniä Meetingiin sekä muutoinkin 'mainostaa' sitä tiedotteissaan sen tarjoaman ainutlaatuisen luonteen takia.

Ohjelma ja työskentely

Tämän vuoden vierailija-alustukset aloitti Englannin yhteisjärjestön puheenjohtaja Peter Clyne analysoimalla maansa kasvatusalan lainsäädännön uudistusta (Educational Reform Bill 1987). Esitys valaisi niitä näkemyksiä, joita kasvatuksen kentällä toimivilla Englannissa on konservatiivisen hallituk-

sen harjoittamasta politiikasta. Monelle esitys tuntui käyvän varoittavasta esimerkistä eli, mitä ei pitäisi tehdä.

Osanottajat odottivat — tänä pe-
restroikan aikana — suurella mielenkiinnolla neuvostoliittolaisen Znanie-seuran edustajan, puhemiehistön jäsenen G.B. Bobosadykovan luentoa Vapaa-aika ja aikuiskasvatus. Esitys oli erittäin mielenkiintoinen, ja vakuuttava osoitus uudesta avoimuudesta saatiin sen jälkeen, kun neuvostovaltuuskunnan edustajat ryhtyivät keskustelussa antamaan jonkin verran toisistaan poikkeavia tulkintoja eri ilmiöille.

'Afrikkalaisten' päivänä kuultiin yleisalustus siitä, kuinka monimuotoista aikuiskasvatus laajalla mantereella voi olla. Sen piti Afrikan aikuiskasvatusjärjestöjen liiton presidentti, prof. Anthony Setsabi Lesothosta. ANC:n edustaja Wintshi Njobe puolestaan valotti aikuiskasvatuksen asemaa 'Vailla kotimaata' eli Etelä-Afrikasta maanpaossa olevien ihmisten taistelussa oman asiansa puolesta. Jawaharlal Nehrun yliopiston edustaja, prof. S.Y. Shah paneutui seikkaperäisesti yhden maan, Intian, aikuiskasvatuksen ongelmiin. Mielenkiintoisella tavalla erilainen taas oli se yhden maan tilanteen läpileikkaus, jonka antoi Nigaraguan vierann alueen opetusministeri Hernan Sotelo Matus. Hänen esityksessään liehuivat vapaus- ja vallankumoustaistelun liput. Ennakoon muutamant koti- ja ulkomaiset kollegat kyselivät, kuinka järjestäjät ovat rohjenneet panna peräkkäin alustamaan — tai ylimalkaan kutsua samaan seminaariin — nigaragualaisen ja amerikkalaisen. Mutta tilanteesta selvittiin. Amerikan aikuiskasvatusjärjestön presidentti Carroll Londoner saatoi omassa esityksessään todeta mm., että taistelut ovat valitettavasti yhteisiä ja että ne pitäisi saada loppumaan, eikä vain sotatantelella. Hän nimittäin alusti Yhdysvaltain lukutaidottomuudesta. Maassa on 30 miljoonaa (todellakin) lukutaidotonta, ja vuodessa heistä voidaan saada opetuksen piiriin noin 3 miljoonaa.

Ei vain kuunneltu luentoja

Meeting in Finland -seminaari haluaa olla keskusteleva tilaisuus. Niin ollen kaikki iltapäivät ja varhaisillat käytettiin kahdeksassa ryhmässä keskusteluihin. Niiden tulokset on koottu yli 30 sivuiseksi raportiksi, joita samoin kuin alustuksiakin on saatavissa (englanninkielisenä) järjestäjältä pientä maksua vastaan.

Suurin osa osanottajista ei luonnollisesti ollut aikaisemmin käynyt Suomessa. Valoisina ja miellyttävään helteisiinä kesäiltoina saatettiin kuitenkin tutustua Suomeen, sen aikuiskasvatuksen eri muotoihin ja muuhun kulttuuriin.

Seminaaria edeltävään ohjelmaan, itse tilaisuuteen ja sen jälkeisiin aktiviteetteihin pääkaupunkiseudulla vieraat vakuuttivat olevansa tyytyväisiä. Mene ja tiedä, mutta yksi asia on varma: kaikki mahdollinen, mitä vieraiden viihtymiseksi oli tehtävissä, myös tehtiin.

Osallistuisitko Sinäkin?

En liioittele pahasti todetessani, että Meeting in Finland -seminaari on miltei tunnetumpi ulkomailla kuin Suomessa. Eräs suomalaisten osallistumista haitannut seikka on seminaarikieli eli englanti. Huonosti on levinnyt tieto siitä, että

yleisistuntojen alustukset ja keskustelut tulkitaan suomeksi. Ryhmitöissä taas vähempikin kielitaito riittää, ja kulttuuri- ja sosiaaliset ohjelmat ovat tilanteina vieläkin helpommin selvitettävissä.

Meeting in Finland -seminaari on monessakin suhteessa ainutlaatuinen: se kokoaa ihmisiä kaikkialta maailmasta, se on joka vuosi, se tuo suomalaisille pikkurahalla sellaisen aikuiskasvatuksen rautaisannoksen, että muualta hakien saisi maksaa samasta pakettista itsensä kipeäksi. Ei kansainvälisyyttä tarvitse aina muualta hakea.

Uutisia

Aikuiskoulutuslisää aletaan maksaa

Työmarkkinajärjestöt ovat päässeet sopimukseen erorahajärjestelmän täydentämisestä aikuiskoulutuslisällä. Lisää voi saada vuoden 1989 maaliskuun ensimmäisenä päivänä tai sen jälkeen irtisanottu henkilö. Lisän myöntää ja maksaa erorahasto. Aikuiskoulutuslisän myöntämisen perusteet ovat:

- Henkilö on ollut vähintään vuoden saman työnantajan palveluksessa ja hän on yli 30-vuotias. Hänet on irtisanottu taloudellisin tai tuotannollisin perustein tai lomautettu toistaiseksi.
- Erorahasto maksaa keskimäärin 1000 markan aikuiskoulutuslisän kuukaudessa kokopäiväiseen vähintään kuukauden kestävästä ammattipätevyyttä ja työllistämismahdollisuuksia lisäävästä koulutuksesta.
- Tukea maksetaan koulutuksen kestäessä, osa sen loputtua.
- Aikuiskoulutuslisä maksetaan muun taloudellisen tuen lisäksi eikä se alenna muuta tukea. Tuki on verotonta.

Ammatillisista kurssikeskuksista ammatillisia aikuiskoulutuskeskuksia

Kurssikeskustoimikunta luovutti mietintönsä 2.12.1988 opetusministeri Anna-Liisa Piiparille. Toimikunta esitti mm., että ammatillisilla aikuiskoulutuskeskuksilla olisi oikeus järjestää myös ammatillisen peruskoulutuksen tutkin-

toihin johtavaa koulutusta. Työllisyyskoulutus -nimistä luovutaan, koska sitä voidaan antaa missä tahansa ammatillista aikuiskoulutusta järjestävässä oppilaitoksessa. Koulutuksen rahoitus esitetään järjestettäväksi uudelleen siten, että perusvoimavarat tulevat opetusministeriön pääluokasta. Muu osa toiminnasta rahoitettaisiin koulutuksen myynnistä saatavilla tuloilla. Toimikunnan puheenjohtajana oli osastopäällikkö Leevi Melametsä ja sihteerinä opetusneuvos Hannu Siren.

Opistojen valtionapujärjestelmä uusitaan?

Opetusministeriö on asettanut työryhmän, jonka tehtävänä on mm. tehdä ehdotukset kansalais- ja yöväenopistojen valtionapujärjestelmän uudistamisesta. Työryhmän tehtäväksiäntö koskee osittain myös kansanopistoja ja iltalukioita. Ryhmän puheenjohtajana on osastopäällikkö Mauri E. Virtanen.

Kongressi

VII th World Congress of Comparative Education. Development, Communication and Language. Kongressi pidetään 26.—30. kesäkuuta 1989 Montréalissa Kanadassa. Lisätietoja: Dr. Jacques Lamontagne, Université de Montréal, C.P. 6128, succursale A, Montréal, Québec, Canada, H 3C 3J7.

Pohjoismaisen kulttuuriyhteistyön suunnitelma 1988

Nordisk Ministerråd
Handlingsplan
for nordisk kulturelt samarbejde
1988
BORD 1988:52
Stockholm: Norstedts

On kulunut 15 vuotta siitä, kun Pohjoismainen kulttuurisopimus astui voimaan. Tänä aikana yhteistyön muodot ovat laajentuneet ja kasvaneet, ja sen myötä myös pohjoismaisen kulttuuribudjetin summa. Vuonna 1972 se oli 32,1 milj. DKK, vuonna 1987 jo 154,7 DKK (ilman kulttuurisihteeristön hallinnollisia kuluja). Pohjoismaiden neuvoston kokouksessa 1986 annettiin Pohjoismaiden Ministerineuvostolle (kulttuuri- ja opetusministerit) tehtäväksi laatia erityinen pohjoismaisen kulttuuriyhteistyön toimintasuunnitelma.

Kaksi työryhmää sai jakaa tehtävän. Toisen tuli keskittyä koulutukseen, toisen taas kulttuuriin liittyviin kysymyksiin. Samanaikaisesti pyydettiin Pohjoismaista tutkimuspoliittista neuvostoa laatimaan omalta alueeltaan suunnitelma.

Valmistuneen kulttuuriyhteistyön toimintasuunnitelman tarkoitus on kehittää ja vahvistaa pohjoismaista toimintaa kulttuurin alueella. Kulttuuriyhteistyö ei ole itsetarkoitus, vaan se on ollut muiden alojen pohjoismaisen yhteistyön edellytys. Toimintasuunnitelma pyrkii myös tehostamaan ja vitalisoimaan yhteistyötä kulttuurin alueella. Tämän on tarkoitus toteutua desentralisaation avulla sekä luomalla yhteysverkkoja suoraan eri osapuolten kesken.

Neljäsatavuinen teos käsittää useita kiinnostavia alueita. Tulen kuitenkin tässä lyhyessä selostuksessa keskittymään niihin kohtiin, joissa käsitellään koulutusta ja siihen liittyviä tutkimuksellisia kysymyksiä.

Suunnitelmassa todetaan yleisesti, että olisi pyrittävä saamaan aikaan läheisempi yhteistyö kaikilla koulutuksen tasoilla (18). Pohjoismaisen yhteistyön on merkittävä myös sitä, että on mahdollista päästä osalliseksi täydellisestä, pätevyyden antavasta koulutuksesta toisessa Pohjoismaassa. Tänään

tämän estää monet juridiset ja taloudelliset seikat, ja siksi tätä tavoitetta ei voida välittömästi toteuttaa (25). Ministerineuvosto aikoo asettaa komitean laatimaan sopimusta pohjoismaisesta koulutusyhteistyöstä, joka käsittäisi akateemisen ja ei-akateemisen koulutuksen sekä mahdollisesti ammatillisen koulutuksen 16–19 vuotiaille.

Sopimuksen tulisi käsittää seuraavat osa-alueet:

1. Kukin maa sitoutuu kartoittamaan ja poistamaan ne juridiset ja taloudelliset esteet, jotka estävät muiden Pohjoismaiden kansalaisten pääsyn pätevyyden antavaan koulutukseen.

2. Olemassa olevat erityiskiintiöt pohjoismaisia opiskelijoita varten tarkistetaan sellaisessa koulutuksessa, joihin nyt on rajoitettu pääsy.

3. Normaali opiskelutuki kotimaasta ulotetaan kaikille niille opiskelijoille, jotka opiskelevat josain muussa Pohjoismaassa.

4. Tiedotetaan niistä koulutusmahdollisuuksista, joissa koulutuskapasiteettia ei ole täytetty, ja joissa siten koulutuspaikkoja voidaan tarjota koulutusta hakeville muista pohjoismaista.

Mietinnössä kiinnitetään huomiota myös siihen, että tutkintojen ja kurssien vastaavuus ei ole toteutunut ministerineuvoston toivomalla tavalla. Niinpä ministerineuvosto toivookin, että yliopistot ja korkeakoulut pyrkisivät irrottautumaan jäykästä 'määräopintojen' vertailusta ja keskittyisivät sen ajan arviointiin, joka on tarvittu kunkin tentin tai tutkinnon saavuttamiseen. Tässä lähdetään siitä, että kansainvälisen tason mukaan arvioituina korkeakoulut Pohjoismaissa antavat laadullisesti korkeatasoista opetusta (24).

Yhteisiä koulutuspoliittisia ongelmia

On selvittävä, kuinka pohjoismaiset opetussuunnitelmat ottavat huomioon ympäristökasvatuksen ja kuinka todellinen opetus toteutuu kouluissa. Selvityksen ja Brundtland komitean pohjalta aloitetaan kehitysprojekti, joka tu-

kee ympäristöopetusta koulussa sekä opettajien täydennys- ja jatkokoulutusta.

Ammatillispedagogisen tutkimus- ja kehitystyön tiimoilta ehdotetaan yhteistyösunnitelmaa. Sen puitteissa asiantuntijoiden vaihdon ja ulkomaisten asiantuntijoiden avulla edistettäisiin tämän alueen tutkijoiden koulutusta sekä yhteistyötä. Suunnitelma kehittäisi myös ammatillisen koulutuksen didaktiikkaa.

Tasa-arvo alueella toivotaan BRYT -projektin antavan uutta tietoa siitä, kuinka työt saataisiin useammin valitsemaan epätraditionaalisia opintolinjoja. Tämän lisäksi toivotaan kokonaisvaltaista suunnitelmaa jatkuvasta yhteistyöstä, peruskoulun pedagogiikan kehittämistä luonnontieteissä siten, että ne kiinnostaisivat myös tyttöjä. (1) (27)

Aikuiskoulutus ja vapaa sivistystyö

Mietinnössä todetaan, että vapaa sivistystyö on keskeinen ja välttämätön osa pohjoismaisessa kulttuuriyhteistyössä. Toimintasuunnitelman konkretisointi monella alueella on riippuvainen sivistysjärjestöistä. Siksi koko vapaan sivistystyön ja aikuiskoulutuksen aluetta tulee vahvistaa pohjoismaisen yhteistyön puitteissa. Yhteiset resurssit tulee nähdä kokonaisuutena.

Johdanto-osassa kehoitetaan tehokkaampaan yhteistyöhön. Tällöin viitataan Nordens folkliga akademihin sekä vapaan sivistystyön ja aikuiskoulutuksen pohjoismaiseen yhteistyöhön.

Liite-osassa asianomainen työryhmä ehdottaa, että vuoden 1989 aikuiskoulutusta ja vapaata sivistystyötä koskeva yhteistyö olisi kerättävä yhteisen Livslang læring (Elinikäinen kasvatus) -otsikon alle.

Työryhmä toivoo keskustelun ja toiminnan aktivoituvan erikoisesti seuraavalla viidellä alueella. Johdanto-osassa tyydytään toteamaan että Livslang læring tulee olemaan yhteinen pohjoismainen koulutuspoliittinen näkökulma. (28)

Tämän alueen pohjoismainen

yhteistyö tulee rakentua yhteysverkkojen varaan, joiden alaotsikot tai aiheet voivat olla esim. juuri nuo työryhmän esittämät:

- Aikuiskoulutus priorisoiduille ryhmille
- Aikuiskoulutus suhteessa työelämään
- Yleisen ja ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen suhde ja yhteistyö eri alueilla
- Paikallinen kehitystyö pedagogisena resurssina
- Laaja sivistyksellinen koulutus ajankohtaisista yhteiskunnallisista aiheista (29)

Nordens Folkliga Akademi

Akatemia saa oman lukunsa, jossa se suorastaan määrätään kehittämään Pohjoismaiden aikuiskasvatustyön uudistamisen ja kehittämisen keskuksiksi sekä inspiraation lähteeksi. Liite-osassa työryhmä on asettanut kaksi vaihtoehtoa akatemian kehittämiseksi. Johdanto-osassa hahmotetaan alustavasti akatemian johdon muuttamista esim. siten, että se liitettäisiin poh-

joismaisen vapaan sivistystyön ja aikuiskoulutuksen johtoryhmän työhön (Styrningsgruppen for nordisk samarbejde verdørende folkeoplysning og voksenundervisning). (29)

Tutkimus

Tutkimukseen perustuva tieto on ratkaisevaa, jos haluamme säilyttää ja kehittää pohjoisten maiden identiteettiä, kulttuuria ja elämää. Yhtä tärkeää se on, jos haluamme Pohjoismaiden vaikuttavan globaaliseen kehitykseen.

Mietinnössä todetaan, että tutkijan yhteistyö on vilkkaampaa kuin koskaan aikaisemmin. On siis hyvä edellytykset laajentaa ja syventää tätä toimintaa. Samanaikaisesti voidaan kuitenkin todeta, että monet pohjoismaiset tutkijat eivät ole oivaltaneet, että pohjoismainen perspektiivi ja tutkimusyhteistyö voi olla myös käytännöllinen lähtökohta osallistumiselle kansainvälisiin tutkimusprojekteihin. Joissakin tapauksissa se voi olla jopa välttämätön edellytys. On saa-

tava aikaan suurempi liikkuvuus Pohjoismaiden sisällä. On luotava yhteysverkkoja tutkijoiden ja tutkijaympäristön välillä. (31)

Edellä on poimittu vain joitakin yksityiskohtia ministerineuvoston suunnitelmasta, ja nekin aika omavaltaisesti.

Liitteiden eli eri työryhmien tekstit ovat kiinnostavampia kuten tavallista tällaisissa raporteissa. Niissähän mennään useammin yksityiskohtiin, ja tekstikin on eksplisiittisempää, ja voisi siten herättää helpommin keskustelua kuin lyhennetty ja siloiteltu yleinen osa.

Mitään järjestyttävää uutta en suunnitelmasta löytänyt, ellei sellaiseksi lasketa Nordens Folkliga Akademian patistelua tehokkaammaksi. Sekään ei taida olla aivan uutta. Mutta en myöskään huomannut, että jotain erityisen tärkeää aikuiskoulutuksen tai vapaan sivistystyön alueelta olisi pudotettu pois pohjoismaisesta kelkasta. Suositellaan luettavaksi.

Singa Sandelin

Kirjoittajat

Sakari Ahola, valt.maist., Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkija

Timo Asikainen, fil.kand., Vapaan Sivistystoiminnan Liiton opintojohtaja

Terttu Gröhn, fil.tri, Helsingin yliopiston korkeakoulupedagogiikan lehtori

Arto Kankaanpää, valt.yo., Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusassistentti

Timo Kantokari, yht.kand., Vaasan ammatillisen kurssikeskuksen rehtori

Antti Kauppi, fil.kand., Suomen Akatemian tutkija

Osmo Kivinen, valt.tri, Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusjohtaja

Sirkka-Liisa Laine, valt.kand., Lapin korkeakoulun suunnittelija

Ritva Lindroos, fil.lis., Helsingin yliopiston aikuiskasvatuksen tp. lehtori

Risto Rinne, kasv.tri, apulaisprof., Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusjohtaja

Olli Rätty, dipl.ins., Ammattikasvatushallinnon koulutuskeskuksen johtaja

Singa Sandelin, fil.tri, NOPUS-projektin johtaja

Albert Tuijnman, fil.kand., Tukholman yliopiston kansainvälisen kasvatuksen laitoksen tutkija

Tytti Thurén, tal.kand., Tampereen kauppaoppilaitoksen aikuiskoulutusosaston johtaja

Timo Toiviainen, fil.kand., Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestön pääsihteeri

Jukka Tuomisto, fil.tri, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen apulaisprofessori

AIKUISKASVATUS

The Finnish Journal of Adult Education

Vol. 8,4/88

ISSN 0358-6197

Summary

Kivinen Osmo, Rinne Risto, Ahola Sakari & Kankaanpää Arto. 1988. Toward the readvent of adult education through the traditional methods of educational planning.

— The article deals with the quantitative forecasting methods and goal setting in educational planning used by the Education of the Population 2000 Report. Particular attention is directed at the use of alternative methods in manpower forecasting and the possibilities of the demand approach to education, at the importance of the population's training preferences, at the problems of the expansion of adult education, and at the contribution of training to the possible control of the on-going structural change in economy.

Tuijnman, Albert. 1988. Selection bias in program impact evaluation research.

— The article deals with methods of analysis to eliminate selection bias when estimating the effects of Adult Education programs. Adult students generally differ from nonparticipants in many ways. This causes methodological problems when estimating the effect that teaching has on individuals and society. The sources of error that may result from the operation of selection bias on study can not be ignored in research.

Kauppi, Antti. 1988. From teacher training to development of teaching. Premises of a project.

— Several studies have shown that it is almost an impossible task to change teaching practices. This article criticizes traditional teacher training and it lays down in part foundations for teacher-based development of teaching. Prerequisites for the development of

teachers' work include the breaking down of routines formed over the years, critical reflection, and the inclusion of concrete action in experimental approaches. As an example of teacher-based development of teaching, a project dealing with developing the quality of teaching is being carried out at eight Adult Education Centres.

Asikainen, Timo 1988. Open University as assessed by students enrolled in it.

— With the views held by students as the basis, the article looks into the functionality of the Open University as system of study, from the aspect of vocational, degree-oriented, and avocational studies. In addition, it looks at the Open University's role as an institution offering general education, at the effect of the system of study on the realization of educational and social equality, and at the regional significance of the Open University. The results indicate that degree-studies are being used more and more as vocational further education. The problem is that studies are often seen as representing a mere formal vocational further qualification. All in all, it is assumed that the Open University is fairly well able to fulfill the expectations of students regarding the system of study.

Lindroos, Ritva 1988. Participant centredness in adult education.

— Based on the author's licenciate thesis, the article deals with the problem of participant centredness in adult education and particularly in training of the unemployed. Keywords: participant centredness, legitimation of training, participating in training, participating in teaching.

Ohjeita kirjoittajille

Yleistä

Aikuiskasvatuksessa julkaistaan tieteellisiä artikkeleita aikuiskasvatuksen alueelta sekä esitellään alan kokeilu- ja kehittämistoimintaa. Lehti osallistuu myös aikuiskasvatuspoliittiseen keskusteluun ja pyrkii lisäämään vuorovaikutusta eri tehtävissä toimivien aikuiskasvattajien kesken.

Varsinaisten tieteellisten artikkeleiden (pituus 5—10 normaalia konekirjoitusliuskaa) lisäksi lehdessä julkaistaan katsaus- ja keskusteluartikkeleita (2—8 sivua), kirja-arvioita (2—5 sivua) sekä muita alaan liittyviä kirjoituksia. Julkaistavaksi tarkoitettu materiaali lähetetään päätoimittajalle.

Artikkelit

Artikkelit lähetetään kahtena kappaleena. Niitä ei palauteta.

Otsikoiden tulee olla lyhyitä. Tarvittaessa on käytettävä väliotsikoita.

Jos artikkelin pituus poikkeaa edellä mainituista rajoista, on syytä ottaa yhteys päätoimittajaan tai toimitussihteerin.

Abstraktin eli tiivistelmän tulee sisältää suppea (enintään 150 sanaa), mutta valaiseva yhteenveto kirjoituksen sisällöstä ja johtopäätöksistä, ja sen tulee ohjata kirjoituksen sisältämiin uusiin tietoihin. Abstraktia laatiessaan kirjoittajan tulee luonnehtia myös artikkelinsa käsittelytapaa. Abstrakti palvelee lukijoita, tiivistelmälehtiä tekijöitä ja tieteellistä informaatiopalvelua.

Kuvioissa ja taulukoissa tulee olla nimi ja numero. Kuviot ja taulukot on painoteknisistä syistä sijoitettava kukin omalle paperilleen. Käytetyt lyhennykset tulee ilmoittaa kuvion yms. alaosassa.

Lähdeviitteet merkitään tekstin sisään, esim. (Skinner 1960, 15—19).

Lähteet (lähdeluettelo) esitetään seuraavan mallin mukaan: Skinner, B.F. 1960. The technology of teaching. New York: Appleton Century-Crofts.

Muuta

Lehden toimitus ottaa mielellään vastaan alaa käsitteleviä artikkeleita. Niiden julkaisemisesta päättää toimituskunta. Julkaistuista artikkeleista kirjoittajille maksetaan palkkiota toimituskunnan päätöksen mukaisesti ja lisäksi lähetetään viisi lehden irtonumeroa. Kirjoittajille voidaan pyydetäessä lähettää useampiakin lehden numeroita, jolloin niiden hinta vähennetään kirjoituspalkkiosta.