

- KÄYTÄNNÖLLISEN TIEDON
LUONNE
- OPETUSSUUNNITELMA JA
DEMOKRATIA
- OPPIMISPÄIVÄKIRJA
- TELEOPETUS

AIKUISKASVATUS 2/89

KANSANVALISTUSSEURA
&
AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti

numero 2/1989

9. vuosikerta

Päätoimittaja

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

Toimitussihteeri

Pirkko-Leena Koponen
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 70 mk/vsk 1989

Ilmoitushinnat

Koko sivu 1200 mk,
puoli sivua 700 mk.

Toimitusneuvosto

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

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

Kansi: Elsa Ytti

Julkaisija

Kansanvalistusseura
ja Aikuiskasvatuksen
Tutkimusseura

ISSN 0358-6197

Oriveden Sanomalehti Oy —
Kirjapaino

Sisältö

<i>Jukka Tuomisto</i>	Aikuiskasvatustutkimus etenee.....	46
ARTIKKELIT		
<i>Anneli Sarvimäki</i>	Käytännöllisen tiedon luonne.....	48
<i>Pertti Tauriainen</i>	Oppimispäiväkirjan hyödyllisyys aikuisopiskelussa.....	52
<i>Kari Lampikoski ja Päivi Sivonen</i>	Teleopetusprojektin kokeilutuloksia.....	58
<i>Michael Young</i>	Opetussuunnitelma ja demokratia.....	62
KESKUSTELUA		
<i>Tuula Gordon</i>	Olisipa Suomessa koulutussosiologiaa, jonka erehdyksistä oppia.....	70
<i>Rainer Aaltonen</i>	Mitä on jatkuvan koulutuksen tutkimus.....	73
<i>Simo J. Laakso</i>	Mitä kurssikeskustoimikunta mahtoikaan ehdottaa?.....	75
<i>Annette Liljeström</i>	Mihin jäi tasa-arvoisuus aikuiskoulutuksen kehittämisessä?.....	78
KATSAUKSIA		
<i>Rauno Jamila</i>	Aikuiskoulutuksen hallinnon uudistustarpeet.....	80
<i>Heikki Ravantti</i>	Aikuisopintotukikokeilun tulokset myönteisiä.....	82
KIRJALLISUUTTA		
<i>Stephen W. Hawking</i>	Ajan lyhyt historia (Pekka Kalli).....	85
	Kansainvälisiä kongresseja.....	61
	Kirjoittajat.....	86
	English Summary.....	87

Aikuiskasvatustutkimus etenee

Aikuiskasvatustutkimus on ollut maassamme pitkään 'velipuolen' asemassa. Tämä johtuu siitä, että aikuiskasvatuksen tutkimusresurssit ovat olleet muuhun kasvatusalan tutkimukseen nähden kovin vähäiset. Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen laitos oli maassamme pitkään ainoa yliopistollinen laitos, jonka tehtäviin kuului aikuiskasvatustutkimuksen tekeminen. Vähitellen muutkin yliopistojen kasvatustieteen laitokset alkoivat kiinnostua aikuiskasvatustutkimuksesta. Nykyisin alan tutkimusta tehdään lähes kaikkien yliopistojen kasvatustieteen laitoksissa samoin kuin monien yhteiskuntatieteellisten oppiaineiden piirissä. Keskeinen asema alan tutkimuksen kehittämisessä on ollut myös Valtionhallinnon kehittämiskeskusella. Kun 1980-luvun alussa Helsingin yliopistoon perustettiin maamme toinen aikuiskasvatuksen, tai tarkkaan sanoen aikuiskoulutuksen professuuri, niin tilanne parani tietysti olennaisesti. Tällä vuosikymmenellä kiinnostus alan tutkimusta kohtaan on lisääntynyt jatkuvasti, sillä aikuiskasvatuksessa on nähty pelastus lähes kaikkiin tämän päivän yhteiskunnan rakennemuutosten ongelmiin. Tämän seurauksena on alettu kehittää erityisesti ns. ammatillista aikuiskoulutusta. Tämä näkyy yliopistoissa sekä avoimen korkeakoulutoiminnan että erilaisten täydennyskoulutuskurssien rajuna kasvuna. Myös ammatilliset oppilaitokset ovat alkaneet järjestää aikuisille tarkoitettuja kursseja yhä runsaammin. Nykyisin melkein kaikki ammatilliset oppilaitokset harjoittavat ainakin jossain määrin myös ammatillista aikuiskoulutusta. Myös muu työelämän koulutustoiminta on jatkuvasti lisääntynyt ja monipuolistunut. Vapaan sivistystyön puolella kehitys on ollut viime aikoina tasaisempaa, mutta sielläkin esiintyy runsaasti ongelmia, joihin tutkimustoimintaa kehittämällä voitaisiin etsiä ratkaisuja.

Tässä tilanteessa aikuiskasvatustutkimus ei voi olla enää vain yksittäisten tutkijoiden ja tutkimuslaitosten harrastus, vaan sen edistämisestä on tullut yhä selkeämmin koulutus- ja yhteiskuntapolitiittinen välttämättömyys. Tämän

on havainnut mm. opetusministeriön asettama Aikuiskoulutusneuvosto, joka on jo useamman vuoden ajan pyrkinyt aktivoimaan alan tutkimusta yhteistyössä eri tahojen kanssa.

Aikuiskoulutusneuvoston tutkimusjaosto järjesti yhdessä Suomen Akatemian ja opetusministeriön kanssa 14.—15.2. aikuiskasvatuksen tutkimusseminaarin, johon osallistui noin 80 tutkijaa, täydennyskoulutuskeskusten, sivistysjärjestöjen, hallinnon ja työelämän edustajaa. Seminaarissa keskusteltiin Aikuiskoulutusneuvoston tutkimuspoliittisen ohjelman ja Suomen Akatemian Jatkuvan koulutuksen tutkimusohjelman pohjalta aikuiskasvatustutkimuksen tehostamisesta ja kohdistamisesta maassamme. Alustajien puheenvuorojen virittämien ajatusten pohjalta käytiin vilkasta, osin kärsäkkästäkin keskustelua aikuiskoulutustutkimuksen kehittämisestä. Ryhmätöissä täsmennettiin eräiltä osin aikuiskasvatuksen tutkimuspoliittisessa ohjelmassa esitettyjä tutkimuksen painopistealueita. Seminaarin tuloksista ei laadittu kirjallista raporttia, mutta ryhmätöissä esiin tulleet ajatukset kirjattiin ja ne lähetettiin kaikille niille yliopistollisille ja muille tutkimuslaitoksille, joiden arveltiin olevan kiinnostuneita aikuiskasvatustutkimuksesta. On selvää, että keskustelu aikuiskasvatuksen keskeisistä tutkimusalueista ja tutkimuksen organisoinnista jatkuu edelleen. Joitakin seminaarissa pidettyjä alustuksia ja kannanottoja tullaan julkaisemaan myös tämän lehden palstoilla. Mainittakoon vielä, että aikuiskoulutusneuvoston tutkimusjaosto pyysi eri tutkimuslaitoksilta seminaaria varten projektikuvaukset meneillään olevista aikuiskasvatustutkimuksista. Tällaisia projektikuvauksia saatiin yhteensä 64 kappaletta, mikä osoittaa, että alan tutkimusta harjoitetaan tänä päivänä jo melko runsaasti ja hyvin monenlaisten tutkimuslaitosten piirissä. Suurin osa tutkimuksista liittyi tavalla tai toisella työelämän kehittymiseen ja aikuiskasvatuksen asemaan työelämän uudistusten toteuttamisessa. Osa tutkimuksista oli kuitenkin siinä määrin yleisiä, että niillä voi ajatella olevan merki-

tystä ajatellen aikuiskasvatuksen yleisempään kehittämistä. Joka tapauksessa aikuisten omaehtoisen ja vapaa-aikana tapahtuvan opiskelun tutkiminen näyttää jääneen alan tutkimuksessa huolestuttavan vähälle huomiolle.

Aikuiskasvatuksen yleisiä tutkimuspoliittisia kysymyksiä kartoittavien tutkimusseminaarien lisäksi tarvitaan myös sellaisia tilaisuuksia, joissa alan tutkijat voivat pohtia omassa keskuudessaan aikuiskasvatustutkimuksen teoreettisia ja tutkimusspesifejä ongelmia. Tästä syystä Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura järjesti 28.—29.8. aikuiskasvatustutkijoiden 1. tutkijatapaamisen Oriveden Opistossa. Kahden päivän aikana esiteltiin 21 tutkimuspaperaa, joista eräissä oli tekijöinä useampiakin henkilöitä. Näin alasta kiinnostuneiden tutkijoiden määrä oli vielä suurempi. Merkillepantavaa on se, että mukana oli useita sellaisia tutkijoita, jotka eivät aikaisemmin ole osallistuneet aikuiskasvatuksen tutkimusseminaareihin, mutta jotka kuitenkin ovat selvästi kiinnostuneet myös aikuiskasvatuksellista ongelmista ja lähestymistavoista. Seminaarin osanottajat olivat yksimielisiä tällaisten tutkijakeskeisten tapaamisten tarpeellisuudesta myös jatkossa, koska niissä kyetään keskittymään nimenomaan alan tutkijoita askarruttaviin sisällöllisiin ja teoreettisiin ongelmiin. Yleisissä tutkimusseminaareissa keskustelu liikkuu pakostakin enemmän alan tutkimuspoliittisten kysymysten ympärillä.

Tutkijatapaamisessa esitetyt alustukset tullaan julkaisemaan tämän syksyn aikana Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisusarjassa. Tutkimusseuran jäsenet saavat julkaisun tämän vuoden jäsenetuna.

Aikuiskasvatustutkijoiden kansainvälinen yhteistyö on lisääntynyt viime vuosina nopeasti kuten tämän lehden aktiiviset lukijatkin ovat varmaan havainneet. Näitä suhteita on tarpeen tietysti kehittää edelleen. Yhtenä tehtävänä on pohjoismaisten aikuiskasvatustutkijoiden yhteistyön lisääminen. Tätä varten on ollut hankkeilla jo jonkin aikaa pohjoismaisten aikuiskasvatustutkijoiden tapaaminen. Eräistä vaikeuksista huolimatta tämä ilmeisesti onnistuu ensi vuoden aikana. Alustavien suunnitelmien mukaan tutkijatapaaminen järjestetään ensi kesänä 10.—12.6. Kungälvissä Pohjoismaisessa kansanakatemiassa

Jukka Tuomisto

PS. Aikuiskasvatus -lehden toimitussihteeri Marja-Liisa Putkonen siirtyi kesän lopulla muihin tehtäviin, mikä oli tietysti lehden kannalta valitettavaa. Kiitän häntä omasta ja koko toimituskunnan puolesta lehden aktiivisesta kehittämisestä ja hyvin sujuneesta yhteistyöstä. Lehden toimitussihteerin tehtäviä on lupautunut väliaikaisesti hoitamaan rehtori Pirkko-Leena Koponen.

Käytännöllisen tiedon luonne

Sarvimäki, Anneli 1989. *Käytännöllisen tiedon luonne*. Aikuiskasvatus 9, 2, 48—51.

— Artikkelin lähde klassisesta tiedon määritelmästä, joka todetaan liian suppeaksi määrittelemään kaikkea tietoa. Käytännöllisillä aloilla tarvitaan laajempaa tietokäsitystä. Filosofian historiassa käytännöllistä tietoa ovat analysoineet mm. Platon, Aristoteles, Vico ja Kant. Käytännöllinen kasvatustieto määritellään laajaksi yhteiskunnalliseksi ja moraaliseksi tiedoksi, johon sisältyy tekninen taito. Määritelmä pohjautuu näkemykseen kasvatuksesta moraalisenä elämänmuotona. Käytännöllinen tieto on organisoitu toimintakaavoihin ja traditioihin ja se ilmenee adekvaattina toimintana.

Filosofisen tietoteorian kiinnostuksen kohteena on pitkälti ollut ns. klassinen tietokäsitys tai joku muunnelma siitä. Klassisen tietokäsityksen mukaan tieto on *hyvinperusteltu tosi uskomus* (Niiniluoto 1980, 138). Tämän tyyppisen tietokäsityksen muunnelmia ovat esim. spekulatiivinen tieto, teoreettinen tieto, analyttinen tieto ja propositionaalinen tieto. Yhteistä näille kaikille on, että tieto ymmärretään uskomusjärjestelmänä, joka on yleensä ilmaistavissa käsitteiden ja lauseiden avulla.

Monella käytännöllisellä tiedonalueella on kuitenkin ollut nähtävissä pyrkimys laajentaa ja monipuolistaa tietokäsitystä. Niinpä esimerkiksi Wilenius (1976), Elbaz (1983) ja Brownhill (1983) ovat esittäneet ja puolustaneet näkemyksiä käytännöllisestä kasvatustiedosta. Hoito-opin piirissä Carper (1978) ja Benner (1984) ovat esittäneet samantapaisia ajatuksia.

Käytännöllisen tietokäsityksen historiaa

Käytännöllinen tietokäsitys ei ole filosofiassa uusi, vaikka se on viime vuosikymmenien aikana ehkä jäänyt spekulatiivisen tietokäsityksen jalkoihin. Itse asiassa käytännöllisellä tietokäsityksellä oli tärkeä merkitys sekä Platonin että Aristoteleen tietoteoriassa.

Käsityöläisten taito muodosti sekä Platonille että Aristoteleelle tärkeän tietoihanteen. Platonin mukaan käsityöläisten valmistustaito sisälsi sekä teknistä taitoa että teoreettista tietoa: esimerkiksi lääkintätaito oli erottamattomasti nivoutunut lääkärin tietoon terveyden luonteesta. Oleellista tässä käytännöllisessä tietomuodossa on tieto tavoitteesta ja taito saavut-

taa tavoite. Platonin mukaan on kuitenkin olemassa myös toinen käytännöllinen tietomuoto, jota on kutsuttu "käyttäjän tiedoksi". Käyttäjän tieto sisältää tietoa siitä, miten ja mihin käsityöläisen valmistama esine voidaan käyttää. Näin ollen tämä käytännöllinen tietomuoto on laajempi kuin valmistustaito — voidaan sanoa, että valmistaja työskentelee käyttäjän toimeksiannosta ja että käyttäjällä on syvällisempää tietoa esineen luonteesta ja mahdollisuuksista. Käyttäjän tietoon sisältyy myös eettisiä ulottuvuuksia ja tieto siitä yhteiskunnasta ja ympäristöstä, jossa esinettä aiotaan käyttää (Hintikka 1965; 1969, 21–27, 59–74; 1974, 1–47, 80–81).

Samantyyppinen erottelu esiintyy Aristoteleella, joka puhui toisaalta teknisestä taidosta, toisaalta käytännöllisestä tiedosta. Myös Aristoteleen jako erottaa toisistaan taidon saavuttaa tietty tavoite ja laajemman tiedon siitä, mitkä tavoitteet ovat hyviä ja tavoittelemisen arvoisia. Tämä laajempi käytännöllinen tieto on myös Aristoteleen käsitteimaailmassa eettistä ja yhteiskunnallista. (Aristoteles 1967, 161–181).

Merkittäviä analyysejä käytännöllisestä tiedosta ovat filosofian historiassa esittäneet antiikin jälkeen mm. Giambattista Vico (1961) ja Immanuel Kant (1981) 1700-luvulla. Etenkin Kantin näkemyksessä erottuu samantapainen hierarkkinen lähestymistapa kuin Platonilla ja Aristoteleella: tekninen taito ilmenee kyyssä saavuttaa asetettuja tavoitteita kun taas käytännöllinen tieto on laajempi käsite, sisältäen moraalisen ulottuvuuden.

Yhteinen piirre kaikille käytännöllisille tietomuodoille — oli ne sitten teknisiä tai moraalisia — on kuitenkin se, että on kysymys tiedosta, joka *ilmenee toiminnassa*. Tämä piirre painottuu ainakin Platonin ja Aristoteleen käsityksissä, mitä myös Wilenius (1976) korostaa.

Miten sitten kasvatustietoa tulisi ymmärtää? Onko kysymys teknisestä taidosta vai moraalisesta ja yhteiskunnallisesta tiedosta? Tässä voidaan todeta, että esimerkiksi Aristoteles ymmärsi kasvatustiedolla lähinnä teknistä taitoa "valmistaa" hyviä kansalaisia; politiikan tehtävänä taas on määritellä, mitä hyvällä kansalaisella tarkoitetaan (Taylor 1971, 85).

Tämän perustella olisi olemassa kahdentasoista käytännöllistä kasvatustietoa: toisaalta teknistä "valmistustaitoa", toisaalta moraalista ja yhteiskunnallista "käyttäjän tietoa". Yhdistettynä Platonin ja Aristoteleen edustamaan yhteiskunta- ja ihmiskäsitykseen tämä tarkoittaisi edelleen, että opettajilta ja kasvattajilta ei edellytettäisi laajempaa yhteiskunnallista ja moraalista tietoutta, vaan pelkästään teknistä taitoa. Tavoitteiden määrittelemisen kuuluisi yksinomaan politiikoille, joiden toimeksiannosta opettajat työskentelisivät.

Tällainen käsitys käytännöllisestä kasvatus-tiedosta löytyy varmaan tänäänkin joidenkin kasvatustieteilijöiden ja poliitikkojen piirissä. On kuitenkin tärkeää todeta, että se, miten kasvatustiedon luonteeseen suhtautuu, on viime kädessä yhteydessä määrittäytyn yhteiskunta- ja ihmiskäsitykseen. Se on myös yhteydessä siihen, miten kasvatuksen luonne ymmärretään.

Edellä esitetty näkemys perustuu siihen, että kasvatuksessa voitaisiin tehdä selkeä ero tavoitteiden ja välineiden välillä, jolloin tavoitteiden määrittelemisen kuuluisi toiseen tietopiiriin ja toiselle yhteiskuntatasolle kuin välineiden valinta ja soveltaminen. Tämän tradition jatkajia kasvatustieteessä löytyy lähinnä positivistien piiristä. Positivisteillahan on taipumus erottaa toisistaan tavoitteet ja välineet, arvot ja tosiasiat (esim. Mill 1872, 546–553). Saksalainen kasvatustieteilijä Wolfgang Brezinka edustaa tämäläisyyttä ajattelua. Kasvattaminen on hänen mukaansa vaikuttamista niihin lainalaisuuksiin, jotka ohjaavat persoonallisuuden kehittymistä tiettyjen persoonallisuuspiirteiden aikaansaamiseksi (Brezinka 1976, 80, 106–111).

Toisenlaista näkemystä edustavat esimerkiksi englantilainen kasvatusfilosofi Richard Peters ja norjalainen kasvatustieteilijä Erling Dale. Petersin näkemyksen mukaan kasvatuksessa ei ole mahdollista erottaa toisistaan tavoitteita ja välineitä, arvoja ja tosiasioita; pikemminkin kasvatus pitäisi nähdä elämänmuodon oppimisena, jolloin kasvatusprosessi sinänsä edustaa tavoiteltavaa elämänmuotoa (Peters 1967, 5–9; 1970). Dale (1975) taas edustaa marxilais-habermasilaisista traditiota; hän kuvaa kasvatusdialogisena ja vapauttavana toimintana

pikemmin kuin tavoitevälinetoimintana. Samantapaista ajattelua edustaa myös alunperin brasilialainen kasvatustieteilijä Paulo Freire (1973).

Petersin, Dalen ja Freiren näkemystä ei ole vaikeaa perustella. Kasvatus- ja koulutusprosessi on kiinteä osa sitä kulttuuria ja yhteiskuntaa, jossa se toimii. Kaikki se mitä koulutuksessa ja kasvatuksessa tapahtuu on arvojen läpäisemää: ei ole olemassa "neutraaleja" välineitä eikä keinoja, jotka johtaisivat "hyviin" tavoitteisiin. Jos esimerkiksi halutaan kasvattaa demokraattisia kansalaisia, demokraattisten arvojen täytyy heijastua myös itse kasvatusprosessiin. Näin ollen kasvatus voitaisiin ymmärtää *moraaliseksi elämänmuodoksi*. Kasvatus elämänmuotona tarkoittaa sitä, että kasvattaminen ja kasvaminen on elämistä — ei pelkästään erilaisten keinojen avulla vaikuttamista toisen ihmisen kehitykseen. Kasvavan kannalta se on myös aktiivista kokeilua ja etsimistä, oivallusten ja virheiden tekemistä. Kasvatustilanne on osa elävää elämää, johon kuuluvat kaikki elämän perusaineekset: riemua ja pettymystä, surua ja iloa, yhdessäoloa, ystävyyttä ja yksinäisyyttä, ponnistelua, ahdistusta, menestystä. Näiden kokemusten kautta ihminen kasvaa. Kasvatus *moraalisena* elämänmuotona tarkoittaa, että kasvatuksessa on pohjimmiltaan kysymys hyvästä elämästä ja sen edistämisestä. Kasvatuksen pitäisi toisaalta *edistää*, toisaalta *edustaa* hyvää elämää (Ks. myös Sarvimäki 1986a, 1986b, 32–35, 136–140 ja 1988, 79–88).

Tämä tarkoittaa sitä, että käytännöllistä kasvatustietoa ei voida ymmärtää pelkkänä teknisenä taitona saavuttaa toisten asettamia tavoitteita. Käytännöllinen kasvatustieto edustaa pikemminkin Aristoteleen tarkoittamaa *praktista* tietoa, t.s. se on pohjimmiltaan moraalista ja yhteiskunnallista. Käytännöllinen kasvatustieto voi — ja varmasti sen pitääkin — sisältää teknistä taitoa, mutta teknisiä taitoja tulee aina soveltaa osana moraalista elämänmuotoa. Tämä tarkoittaa myös sitä, että mikäli opettaja haluaa olla *praktikko* eikä pelkkä *teknikko*, häneltä edellytetään teknisten taitojen ohella myös moraalista ja yhteiskunnallista tietoutta.

Käytännöllisen tiedon organisointi

Tähänastisen esityksen perusteella käytännöllistä kasvatustietoa voidaan luonnehtia moraalisenä ja yhteiskunnallisena tietona, joka sisältää teknisiä taitoja ja joka ilmenee toiminnassa.

Käytännölliseen tietoon liittyy kuitenkin muitakin luonteenomaisia piirteitä. Käytännöllinen tieto ilmenee toiminnassa, mutta se on

myös muissa suhteissa kiinteästi sidottu toimintaan. Voidaan sanoa, että käytännöllinen tieto on organisoitu toimintaan, opitaan toimimalla ja välittyy toiminnan kautta.

Käytännöllisen tiedon rakennetta ja organisoitua ovat analysoineet mm. Michal Polanyi (1958), Jean Piaget (1971, 6–8, 268–345), P.J. Galperin (1979, 59–88), Ulric Neisser (1982, 24–27, 46–66), Donald Schön (1983, 50–69) ja David Hunt (1987, 1–3, 58–81). Yhteistä näille tutkijoille on se, että he näkevät käytännöllisen tiedon organisoituna erityyppisiin *toimintakaavoihin*: implisiittisiin teorioihin, skeemoihin jne. Nämä organisoivat toimivan henkilön arvoja, uskomuksia ja taitoja toimintakaavoihin, jotka ohjaavat toimintaa. Mikäli toiminta on tilanteeseen nähden adekvaattia ja sopivaa, toimintakaava sisältää käytännöllistä tietoa. Mikäli toiminta on tilanteeseen nähden epäadekvaattia ja sopimatonta, toimintakaava sisältää käytännöllistä tietämättömyyttä. Tieto, joka on organisoitu toimintakaavoihin ja joka ilmenee adekvaattina toimintana ei välttämättä ole ilmaistavissa käsitteiden ja lausekkeiden avulla. Näin ollen henkilö saattaa toimintansa kautta ilmaista enemmän tietoa kuin mitä hän pystyy sanallisesti ilmaisemaan. Osa toimintakaavoihin organisoitusta tiedosta saattaa periaatteessa olla mahdollista pukea käsitteisiin ja lauseisiin. Näin eksplisiittiseksi artikuloitu tieto voi sitten toimia tietoisena toimintaperustana. Sen avulla ihminen analysoi toimintatilannetta, laatii suunnitelmia ja arvioi toimintansa seurauksia. Toisaalta saattaa myös olla niin, että osaa käytännöllisestä tiedosta ei ole ollenkaan mahdollista artikuloita. Tällaisia artikuloimattomia elementtejä saattavat olla esimerkiksi intuitioon perustuva tieto, tunteisiin ja fysiologisiin reaktioihin perustuvat elementit, käden taidot ja tuttavuus (Ks. myös Sarvimäki 1988, 120–155).

Käytännöllisen tiedon oppimisessa ja välittämässä *traditiolla* on tärkeä merkitys. Traditioiden merkitystä on tuonut esiin ennen muita Polanyi (1958, 49–65). Tietyin käytännöllisen toiminnan oppiminen — esimerkiksi opettaminen ja kasvattamisen oppiminen — merkitsee alan traditioiden kasvamista. Traditiota voidaan ymmärtää kollektiivisella tasolla organisoituna toimintakaavoina, jotka pitkälti ohjaavat ammattiryhmän toimintaa. Traditio sisältää edellisten ammattisukupolvien kautta kerääntyneitä tietoja — tai tietämättömyyttä. Jos traditio kuolee, kuolee myös sen sisältämä tieto. Kun traditiioon sisältyvät toimintamuodot eivät enää ole adekvaatteja — maailman muuttumisesta johtuen — täytyy traditiota kritisoida ja uudistaa (ks. myös Nerman 1982, 120 ja Sarvimäki 1988, 169–175).

Käytännöllinen tieto voi olla myös organisoituneena eri tasoille. Käytännöllisen tiedon

eri tasoja ovat kuvanneet Stuart ja Hubert Dreyfus, joihin mm. Patricia Benner (1984) viittaa omassa tutkimuksessaan. Näissä tutkimuksissa kuvataan käytännöllisen tiedon viisi tasoa noviisista asiantuntijaan. Alemmilla tasoilla toimivalla henkilöllä ei ole juurikaan vaihtoehtoja toimintoilleen, toiminta on kankeaa, mallien ja ohjeiden säätelemää. Ylemmillä tasoilla toimiva henkilö sen sijaan toimii enemmän oman kokemuksensa varassa, käyttää intuitiotaan ja pysyy nopeasti erottamaan toimintatilanteen oleelliset piirteet epäoleellisista.

Lopuksi

Esitettyjen ajatusten pohjalta voidaan todeta, että klassinen tiedon määritelmä ei riitä määrittelemään kaikkea mahdollista tietoa. Tietoa ei ole organisoitu ainoastaan uskomusjärjestelmiin, vaan myös toimintakaavoihin, implisiittisiin teorioihin, traditioihin ja taitoihin.

Käytännöllisellä tietokäsitteellä on relevanssia usealla koulutus- ja kasvatusalalla. Varsinkin ammatillisien koulutuksen piirissä toimivat kouluttajat voisivat hyödyntää tämän tietokäsitteen analyysiä. Tämä koskee luonnollisesti myös niitä kouluttajia, jotka opettavat tulevia kasvattajia ja kouluttajia.

Mikäli analyysia halutaan viedä vielä pitemmälle, voidaan jopa väittää, että käytännöllisen tiedon idea on primaarisempi kuin teoreettisen tiedon käsite ja että käytännöllisen tiedon ymmärtämistä näin ollen voitaisiin pitää edellytyksenä teoreettisen tiedon ymmärtämiselle.

Kirjallisuus

- Aristoteles. 1967. Den nikomachiska etiken. Helsingfors: Holger Schildt.
- Benner, P. 1984. From novice to expert. Excellence and power in clinical nursing practice. Ca., Menlo Park: Addison Wesley Publ. Co.
- Brezinka, W. 1976. Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brownhill, R. 1983. Education and the nature of knowledge. London: Groom Helm.
- Carper, B. 1978. Fundamental pates of knowing in nursing. Advances in Nursing Science, Vol. 1, No. 1, 13–23.
- Dale, E. 1975. Inledning till dialektisk pedagogik/Pedagogisk kritik. Stockholm: Bo Cavefors.
- Elbaz, F. 1983. Teacher thinking. A study of practical knowledge. London: Croom Helm.
- Freire, P. 1972. Pedagogik för förtryckta. Stockholm: Gummessons.

- Galperin, R.J. 1979. Johdatus psykologiaan. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Hintikka, J. 1965. Tieto, taito ja päämäärä. Kaksi tutkielmaa vanhojen kreikkalaisten tiedonkäsitteestä. *Ajatus*, Vol. XXVII, 49–67.
- Hintikka, J. 1969. Tieto on valtaa. Porvoo: WSOY.
- Hintikka, J. 1974. Knowledge and the known. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company.
- Hunt, D. 1987. Beginning with ourselves in practice, theory and human affairs. Cambridge, Ma.: Brookline Books.
- Kant, I. 1981. Grounding for the metaphysics of morals. Indianapolis, Cambridge: Hackett Publishing Co.
- Mill, J.S. 1872. System of Logic, Vol. 2. London: Longmans, Green, Reader and Dyer.
- Neisser, U. 1982. Kognitio ja todellisuus. Espoo: Weilin & Göös.
- Nerman, B. 1982. Om erfarenheten. En studie i skapandets villkor. Stockholm: Bonniers.
- Niiniluoto, I. 1980. Johdatus tieteenfilosofiaan. Helsinki: Otava.
- Peters, R. 1967. What is an educational process? in: Peters, R. (Ed.) The concept of education. London: Routledge & Kegan Paul.
- Peters, R. 1970. Must an educator have an aim? in: Cahn, S. (Ed.) The philosophical foundations of education. New York: Harper & Row.
- Piaget, J. 1971. Biology and knowledge. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Polanyi, M. 1958. Personal knowledge. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sarvimäki, A. 1986a. Kasvatustoiminta — kommunikatiivista vuorovaikutusta ja luovaa yhteistoimintaa. *Aikuiskasvatus*, No.4, 168–172.
- Sarvimäki, A. 1986b. Skapande interaktion. *Forskningar nr 10*. Helsingfors svenska sjukvårdinstitut.
- Sarvimäki, A. 1988. Knowledge in interactive practice disciplines. *Research Bulletin 68*. Department of Education, University of Helsinki.
- Schön, D. 1983. The reflective practitioner. New York: Basic Books.
- Taylor, A. 1971. Aristoteles. Stockholm: Natur och Kultur.
- Vico, G. 1961. The new science. New York: Anchor Books.
- Wilenius, R. 1976. Kasvatuksen ehdot. Jyväskylä: Gummerus.

Oppimispäiväkirjan hyödyllisyys aikuisopiskelussa

Kokemuksia ideapäiväkirjan käytöstä esimiesten koulutuksessa

Tauriainen, Pertti 1989. *Oppimispäiväkirjan hyödyllisyys aikuisopiskelussa. Kokemuksia ideapäiväkirjan käytöstä esimiesten koulutuksessa*. Aikuiskasvatus 9, 2, 52—57.

— Artikkelissa tarkastellaan määrämuotoisen esimieskoulutuksen ongelmia oppimaan oppimisen ja oppimisprosessin ylläpitämisen näkökulmista. Perinteisen luokkahuoneessa tapahtuvat yksilökoulutuksen käynnistämää oppimisprosessia on yritetty siirtää työpaikalla tapahtuvaksi ongelmanratkaisuprosessiksi käyttämällä apuna oppimispäiväkirjatekniikkaa. Valtionhallinnon kehittämiskeskuksessa tehtyjen kokeilujen tulosten perusteella näyttää siltä, että ideapäiväkirjatekniikka on hyödyllinen pitkäkestoisessa aikuiskoulutuksessa. Yli 2/3 kokeilussa mukana olleista koulutettavista ilmoitti hyötynensä menetelmän käyttämisestä.

Artikkelin sisältö perustuu kirjoittajan vuosina 1987 ja 1988 toteuttamien esimiestaidon kurssien osanottajien näkemyksiin sekä koulutustilaisuuksien aikana ja niiden jälkeen tehtyihin havaintoihin.

Kokeilun lähtökohdat

Valtionhallinnon kehittämiskeskus (VKK) järjestää vuosittain 2-3 julkisen hallinnon keski-johdolle tarkoitettua esimiestaidon kurssia. Ta-voitteena on antaa osanottajille tietoja ja edel-lytyksiä arvioida ja kehittää omaa esimiestyös-kentelyään tulosjohtamisen suuntaan. Koulu-tus toteutetaan 2 jaksossa. Teoriapainotteisen aloitusosuuden (5 pv) jälkeen sovelletaan saa-tuja oppeja käytäntöön noin kuukauden kulut-tua toteutettavalla toisella jaksolla (4 pv).

Kurssin oppimiskäsitys perustuu ihmisen toimintaa ohjaavien sisäisten mallien teorian pohjalle. Vuonna 1987 lisättiin kurssin alkuun oppimaan oppimiseen johdattava jakso, jotta kurssin ensimmäisen jakson teoria-aineksen omaksumisen merkitys tulisi aikaisempaa pa-remmin perustelluksi.

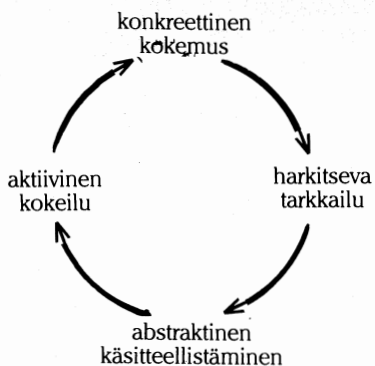
Lisäponntta oppimistapojen kehittämiskokei-luille antoi VKK:sen koulutuksessa yleisesti vallitsevan ”kansiokulttuurin” tiedostaminen. Opiskelumateriaalin valtaosan muodostavat luennoitsijoiden esittämistä piirtoheitinkalvois-ta otetut kopiot, jotka kurssin kuluessa kerä-tään kurssimappiin. Koulutuksen jälkeen map-pi tavallisesti jää osanottajan hyllyyn, eikä sii-hen sen jälkeen juurikaan kosketa.

Kurssin toteuttajia jatkuvasti askarruttavina kysymyksinä ovat myös olleet:

- miten osanottajat saadaan itse ottamaan päävastuu oppimisesta
- miten oppimisprosessi voidaan saada jatkumaan kurssin väljaksolla
- miten koulutuksessa saadut ajatukset saadaan elämään työkäytännöissä?

Oppimis-/ongelmanratkaisutavan analysointi

Esimiestaidon kurssin kantava ajatus on, että osanottajat oppivat ratkaisemaan itse havaitse-miaan pulmallisia esimiestilanteita kurssin ai-kana opiskellun teoreettisen aineksen varassa. Tästä syystä kurssin alussa rinnastetaan oppi-minen ja ongelmanratkaisu toisiinsa. Teoreet-tisen perustelun tälle tavalle on esittänyt David A. Kolb kokemuspohjaisen oppimisen mallin kehittelyn yhteydessä (*Kuvio 1*).



Kuvio 1. Kokemuspohjaisen oppimisen malli

Kolbin mielestä oppiminen on tärkein ihmisen muuntumisprosessi. Syklinen kokemuspohjaisen oppimisen malli voidaan nähdä heijastuksena myös monissa muissa inhimillisen muuntumisprosessin erikoismalleissa (mm. ongelmanratkaisun, päätöksenteon ja luovuuden malleissa). Yhteinen alkuidea näissä malleissa on se, että kaikki inhimillisen muuttamisen prosessit muistuttavat tieteellisen tutkimuksen prosessia (Kolb, 1984, 31-34).

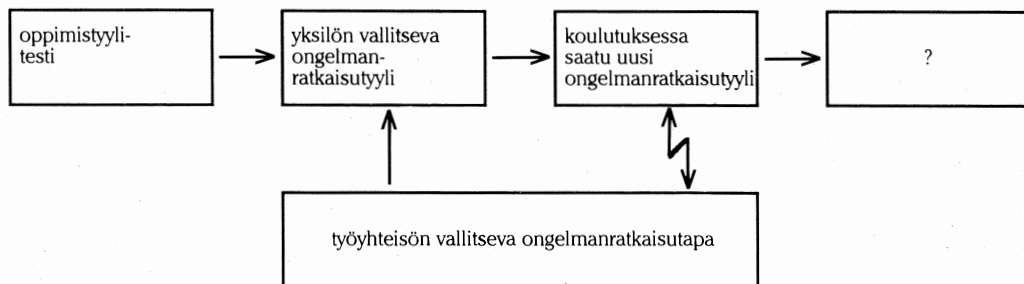
Kolb on kehittänyt oppimismalliaan hahmottavan sanallisen oppimistyylytestin, jonka avulla voidaan eritellä testattavalle luonteenomaista ongelmanratkaisutapaa. Vallitsevan ongelmanratkaisutavan erittelyn tuloksena kurssilaisille kirkastuu kokemuspohjaisen oppimisen mallin syklisyyden merkitys hyvään oppimistuloksen pyrittäessä. Testi tarjoaa kullekin kurssilaiselle pohjan lähteä arvioimaan sekä tarvittaessa kehittämään omaa henkilökohtaista ongelmanratkaisutapaansa koulutustavoitteiden kannalta parhaimman oppimistavan eli täydellisen oppimisen mallin suuntaan.

Opitun soveltamisen esteet

Englantilaiset Bennett ja Richardson ovat kehittäneet Kolbin ajatuksia käytännön koulutustyössä. He korostavat, että oppiminen ja ongelmanratkaisu mielletään parhaiten yhteydessä omaan organisaatioon. Tällöin vallitsevan oppimistyylin yksilöllisyyteen vaikuttaa kurssilaisen työpaikalla vallitseva organisaatiokulttuuri. Kehittäjän kannalta näyttääkin kiinnostavaksi kysymykseksi nousevan: mikä on kurssilaisen työpaikan vallitseva oppimis-/ongelmanratkaisutapa? Bennettin ja Richardsonin ajatusten pohjalta voidaan hahmottaa yksilökoulutuksen vaikuttavuuden ongelmia seuraavan kuvion (kuvio 2) avulla (Bennett & Richardson 1984).

Työpaikan yhteisökulttuuria eräältä osalta ilmentävä organisaation vallitseva ongelmanratkaisutapa vaikuttaa työntekijän ongelmaratkaisutapaan. Yksilökoulutuksessa työntekijä omaksuu uuden kehittyneemmän ongelmanratkaisutavan. Mikäli organisaation vallitseva ongelmanratkaisutyyli poikkeaa työntekijän omaksumasta uudesta ratkaisutyylistä, ei opittuja asioita voida soveltaa käytäntöön kovinkaan helposti. Usein käykin niin, että työntekijä varsin pian koulutuksen jälkeen lakkaa yrittämästä uuden ongelmanratkaisutavan käyttöönottamista. Chris Argyris on tutkimuksissaan kiinnittänyt huomiota ihmisen toimintaa ohjaavien todellisten mallien (käyttöteorioiden) ja ihmisen itse ilmaisemien toimintamallien (julkilausutut teoriat) välisen ristiriidan tiedostamisen tärkeyteen. Argyriksen ajatuksia vapaasti tulkiten voidaan löytää seuraava analogia:

käyttöteoria	-----	vallitseva ongelmanratkaisutyyli
julkilausuttu teoria	-----	koulutuksessa saatu ongelmanratkaisutyyli



Kuvio 2. Yksilökoulutuksen vaikuttavuus

Yksilön vallitsevan ongelmanratkaisutyylin olemassaolo voidaan selittää ja ymmärtää tavoitteellista toimintaa ohjaavan sisäisen mallin teorian avulla. Koulutuksen alussa testatun ongelmanratkaisutyylin taustalla voitaneen olettaa olevan työyhteisön arkikäytäntöön (käyttöteoriaan) pohjautuva sisäinen malli. Koulutustilaisuudessa kurssilainen saa rakennusaineita vaihtoehtoisen sisäisen mallin kehittelyyn.

Työyhteisön vallitsevaa ongelmanratkaisutyyliä on vaikea selvittää minkään testin avulla. Hankalalta tuntuu myös työyhteisön sisäisen mallin selvittäminen, koska sellaisen mahdollinen olemassaolo kytkeytyy läheisesti organisaatiokulttuurin eräisiin piirteisiin. Hieman teoreettisesti ontuvanakin yksilön ongelmanratkaisutavan ja organisaation ongelmanratkaisutavan rinnastaminen tarjoaa opetustilanteisiin kantavan ristiriidan, jonka avulla voidaan käsitellä yksilökoulutuksen ja työpaikalla tapahtuvan kehittämistyön yhteensovittamisen kysymyksiä.

Bennett ja Richardson tuovat kirjoituksiinsa esin sen, että opitun soveltamisen esteet työpaikalla voivat johtua paitsi organisaatiokulttuurista, myös organisaation rakenteellisista tekijöistä. Heidän kokemuksensa mukaan opitun soveltamisen esteiden tiedostaminen ja niiden perusteellinen käsittely koulutuksen aikana parantaa edellytyksiä käyttää kehittyneempää ongelmanratkaisutyyliä koulutuksen jälkeen.

Myös Asko Miettinen on väitöskirjassaan "Organisaatio ja koulutustulosten pysyvyys" (s. 156) tuonut esiin oppimisen siirtovaikutusta vastustavia voimia, joiden aiheuttamat ongelmat ovat samantyyppisiä kuin Bennettin ja Richardsonin havainnot työyhteisön vallitsevan ongelmanratkaisutyylin vaikutuksista.

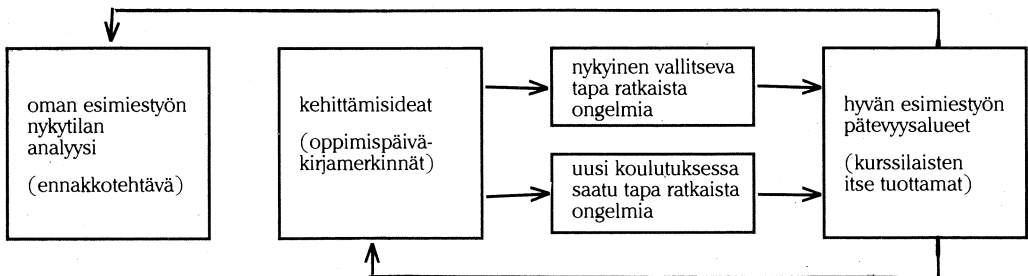
Oppimispäiväkirja oppimisprosessin osana

Useimmat aikuisiässä pitkäkestoiseen koulutukseen tulevat henkilöt eivät perusopintojensa jälkeen ole kehittäneet opiskelutapojaan. Esimerkiksi kysyttäessä kurssilaisilta lukemiseen liittyviä asioita on toistuvasti tullut esille, että monet eivät lue ainakaan teoreettista kirjallisuutta. Vain harvat kurssilaiset ovat myöskään kunnolla perehtyneet koulutustilaisuuksien ennakkolukemistoihin.

Lukemisen ohjauksen lisäksi on VKK:ssa ollut muutakin opiskelun ja oppimaan oppimisen ohjausta jo pitkään esim. työnjohdollisessa koulutuksessa ja toimistotutkinnon suorittamisen ensimmäisillä jaksoilla. Myös johdon koulutuksessa on havaittu opiskelun ohjaamisen tarvetta.

Esimiestaidon kurssilla lähdetään oppimaan oppimista tarkastelemaan seuraavan kuvion hahmottamalla tavalla (kuvio 3):

Kurssin alussa tuotetaan osanottajien porinryhmien avulla fläppitauluille hyvän esimiehen pätevyyskuva, eli hahmotetaan hyvän esimiehen tavoitemalli. Kurssilaisten kehittämistavoitteeksi määritellään hyvän esimiehen pätevyystavoitteiden saavuttaminen kirjallisuuteen tutustumisen, luokahuoneoppimisen ja työssä toteutettavien kehittämiskokeilujen avulla. Keskeiseksi määrämuotoisen koulutuksen tavoitteeksi asetetaan oman ongelmanratkaisutavan (oppimistavan) tietoinen monipuolistaminen siten, että asetetut pätevyystavoitteet voidaan saavuttaa. Teoreettisen tiedon soveltamisen helpottamiseksi käytetään oppimispäiväkirjaa, johon osanottajia pyydetään kirjaamaan kehittämiskokeilujen kannalta merkittäviä oppimisedioita ("ahaa-elämyksiä").



Kuvio 3. Esimiestaidon oppimisen lähtökohdat

Oppimispäiväkirjatekniikkaa on käytetty hyväksi Ruotsissa VKK:sen pohjoismaisessa kollegaorganisaatiossa SIPU:ssa (Statens Institut för Personaladministration och utbildning). Siellä tehdyissä kokeiluissa nousi esiin hyödyllisenä menetelmänä oppimispäiväkirjojen tiivistelmissä laaditun yhteenvedon laatiminen ja kaikkien kurssilaisten oppimisoivallusten koosteen lähettämisen kurssilaisille kurssin päättymisen jälkeen.

Esimiestaidon kursseilla 1/87 ja 2/87 pyydettiin osanottajia päivittäin kirjaamaan luentokansioissa oleville irtolehdille oppimiselmäksiään ja kehittämisideoita. Kurssin 2. jakson lopulla tekivät osanottajat kukin A 4-sivun mittaisen tiivistelmän koulutuksen aikana keskeisimmiksi kokemistaan oppimisoivalluksista. Oppimispäiväkirjojen tiivistelmät kerättiin pois osanottajilta kurssin päättyessä.

Suhtautuminen oppimispäiväkirjaan

Kolme neljänneistä kurssilaisista piti kirjallisesa kurssiarviossa oppimaan oppimisen jaksoa hyödyllisenä (myönteinen, varauksellinen myönteinen suhtautuminen) esimiestaidon opiskelussa. Neljännes piti jakson merkitystä vähäisenä oman oppimisensa kannalta.

Kielteisesti oppimaan oppimisen jaksoon suhtautuneet perustelivat kantaansa mm. seuraavasti:

- en tiedä opinko oppimaan — ehkä tiedostamaan oppimistarpeita
- varmaan tärkeää kouluttajille, en itse kokenut tärkeänä
- kysymyksessä on niin vaikea asia, että sitä täytyy sulatella pidemmän ajan kanssa
- vanhaa rutiinia, silti yleensä tärkeää
- tuntui pakonomaiselta, pidin enemmän oheiskirjoittelustani
- enpähän pitänyt oppimispäiväkirjaa.

Yleisin syy jakson kielteisiin arviointeihin näyttää olevan oppimispäiväkirjan pitämisen hyödyllisyyden aliarvioinnissa. Oman oppimistavan hahmottamiseen ja sen kehittämiseen olisi ilmeisesti pitänyt kiinnittää suurempaa huomiota paitsi kurssin alussa ja lopussa, myöskin sopivissa yhteyksissä kurssijaksojen aikana.

Kurssilla käynnistyneen oppimisprosessin jatkumista pyrittiin kartoittamaan ja ylläpitämään lähettämällä 2 kuukautta kurssin jälkeen osanottajille yhteenveto kaikkien kurssilaisten oppimispäiväkirjojen tiivistelmistä. Samassa yhteydessä pyydettiin koulutukseen osallistuneita arvioimaan oppimispäiväkirjojen ja niiden yhdistelmän merkitystä esimiestaitojensa kehittämisessä. Lisäksi vastaajat saivat tuoda esiin kurssilla saamiensa ideoiden soveltamisen esteitä työpaikoillaan.

Vain hieman yli kolmannes kurssilla olleista vastasi kyselyyn. Valtaosa vastanneista (15) koko oppimispäiväkirjatyöskentelyn joko tärkeäksi tai hyödylliseksi omien esimiestaitojensa kehittämistä edistävän oppimisprosessin kannalta. Kaksi vastaajaa ei kokenut työskentelytavalla olleen merkitystä omalle oppimiselleen.

Verrattaessa vastaajien suhtautumista oppimaan oppimiseen ja oppimispäiväkirjatekniikkaan kurssin loppuarvioinnin yhteydessä, jolloin neljännes osanottajista suhtautui varauksellisesti, näyttää ilmeiseltä, että oppimispäiväkirjatekniikkaan varauksellisesti suhtautuneet ovat muita useammin jättäneet vastaamatta jälkietiedusteluun. Varauksellisia kannanottoja perusteltiin mm. seuraavasti:

- en oikein hyvin löytänyt oppimispäiväkirjaa kurssilla, joten siitä ei paljonkaan ollut hyötyä
- merkitys ei kovin suuri, koska asiat avautuvat vähä vähältä — eivät oppimistilanteessa niinkään kuin juuri työpaikalla jälkikäteen.

Kurssien jälkietiedustelussa kysyttiin myös kurssin aikana syntyneiden kehittämisideoiden soveltamisen esteitä. Vaikka vastausprosentti jäikin alhaiseksi, on mielenkiintoista tarkastella saatuja vastauksia. Kurssilaisten kokemat opitun soveltamisen esteet voidaan ryhmitellä seuraavasti:

— ei esteitä työpaikalla	2	vastausta
— oma saamattomuus	2	"
— liikaa omia rutiinitehtäviä	2	"
— organisaation rakenne ja toiminnan ohjaus	3	"
— virastokulttuuri	1	"
— muut päälliköt eivät ole saaneet samaa koulutusta	1	"
— hankalat ihmiset ja ihmissuhteet	1	"
— ei nimettyä soveltamisen estettä	5	"

Pyrittäessä tulkitsemaan soveltamisestettä nimeämättömien vastauksia näyttää ilmeiseltä, että eräs este on oman kehittämisalun vähäisyys. Tulkintaa voi perustella vastaajien kehittämisoivalluksia tarkastelemalla. Ne olivat suurelta osalta sellaisia, jotka on mahdollista toteuttaa esimiehen omassa yksikössä. Suurimaksi soveltamisen esteeksi näyttääkin perimältään nousevan kurssilaisen oman kehittämishalun vähäisyys. Seuraavaksi yleisimmät esteet liittyvät organisaation rakenteeseen, työnjakoon ja toiminnan ohjaukseen.

Vuonna 1987 toteutettujen esimiestaidon oppimiskokeilujen tuloksena kävi ilmi, että luokkahuoneopetuksessa voidaan antaa kurssilaisille lähinnä ajattelu- ja analyysimalleja sekä synnyttää toiminnan kehittämisoiavalluksia. Kehittämisasioiden kokeilu ja todellinen muutostyö tapahtuu vasta määrämuotoisen koulutuksen ulkopuolella.

Oppimispäiväkirjojen hyödyllisyyttä koskevien selvitysten eräs viesti näyttää olevan se, että kurssikansioissa oleva oppimispäiväkirjan lehti saatetaan mieltää kouluttajien kurssiaikaiseksi apuvälineeksi eikä kurssilaisten omaksi kehittämisen työvälineeksi.

Vuonna 1988 toteutettuja esimiestaidon kursseja varten kehitettiin oppimispäiväkirjan irtolehdistä pienen A 5-kokoisen vihkon muotoon monistettu kehittämissuistikirja. Lyhyen käyttöohjeen lisäksi suistikirja sisältää viitekehykset seuraavista asioista:

- oppimistyyliesteisiin pohjautuvan ongelmanratkaisun vaiheet
- kehittämissuistyön yleinen toimintamalli
- muutoksen toteuttamisen esteet ja muutosprosessin vaiheet.

Suurin osa suistikirjasta on varattu kurssilaisten omien oppimisoivallusten ja kehittämissuideoiden muistiin merkitsemistä varten. Muistikirjan aukeaman oikealle sivulle pyydettiin merkitsemään konkreettisia kehittämissuideoita ja oppimisoivalluksia. Vasemmalle sivulle pyydettiin merkitsemään opitun soveltamisen esteitä omalla työpaikalla, omia henkilökohtaisia tuntemuksia, mieltä askarruttamaan jääneitä kysymyksiä jne.

Esimiestaidon kurssien 1/88 ja 2/88 alussa teetettiin kurssilaisilla oppimistyyliesteitä ja asetettiin hyvän esimiehen kehittymistavoitteet samoin kuin vuonna 1987 toteutuilla esimiestaidon kursseilla. Sen jälkeen käytiin perusteellisesti läpi kehittämissuistikirjan viitekehykset ja suistikirjan käytön idea. Erityisesti korostettiin omien henkilökohtaisten tuntemusten kirjaamisen tärkeyttä, koska esimiestaitojen oppiminen edellyttää omien asenteiden ja suhtautumistapojen muuttamista. Tällöin ei tulla toimeen pelkästään viileän kognitiivisella aineksella, vaan tunteet ja tahto (myös arkielämässä tiedostamattomat asiat) voivat olla ratkaisevia tekijöitä todelliseen muutokseen pyrittäessä.

Suhtautuminen kehittämismuistikirjaan vaihteli suuresti kursseilla 1/88 ja 2/88. Esimiestaidon kursseilla 1/88 olleista 24:stä osanottajasta 22 piti kurssiarviossa oppimaan oppimisen jaksoa ja kehittämismuistikirjatekniikkaa hyödyllisenä esimiestaitojensa oppimisen kannalta. Sen sijaan jälkimmäisellä kurssilla lähes kolmannes osanottajista piti kehittämissuistikirjan merkitystä pienenä omien esimiestaitojensa oppimisen kannalta. Viimeksi mainittu kurssi 2/88 suhtautui kokeilussa mukana olleista kursseista oppimispäiväkirjaan kaikkein negatiivisimmin. Eräs selitys saattaa olla se, että kurssilla oli joitakin sille ”vähisin määrättyjä” osanottajia. Muutaman avoimesti kielteisen opiskelustrategian valinneen kurssilaisen vaikutus heijastui myös muiden kurssilaisten käyttäytymisessä osanottajien omaan aktiivisuuteen perustuvissa työskentelyvaiheissa.

Esimiestaidon kurssien 1/88 lopussa osanottajat laativat yhden A 4 -sivun mittaisen tiivistelmän kehittämissuistikirjaan kokoamistaan keskeisistä oppimisoivalluksista. Nimettömät tiivistelmät kerättiin pois kurssin päättyessä. Kurssilaisille lähetettiin samoin kuin edellisellä vuotena 2 kuukautta kurssin jälkeen yhteenveto kaikkien osanottajien kehittämissuistikirjojen tiivistelmistä. Osanottajilta kysyttiin perusteltua mielipidettä kehittämissuistikirjojen ja niiden tiivistelmän merkityksestä esimiestaitojen kehittämisessä. Kyselyn vastausprosenttia yritettiin nostaa yhden ”karhukirjeen” avulla.

Oppimisprosessin jatkumista ja kehittämissuistikirjojen hyödyllisyyttä koskevaan kyselyyn vastasi yhteensä 15 kurssilaista. Vastausprosentti oli siten yli 60. Vastaaajista 12 piti kehittämissuistikirjatekniikkaa sekä tiivistelmien ja yhteenvetojen laatimista hyödyllisenä omien esimiestaitojensa kehittämisessä. Myös varauksellisesti esitettyyn kysymykseen vastanneet 3 kurssilaista näkivät tarpeelliseksi jonkinlaisen kehittämissuideoiden kirjaamistavan.

Esimiestaidon kurssin 2/88 ensimmäisen jakson aikana käsitellyt asiat kerrattiin toisen jakson alussa kehittämissuistikirjamerkintöjen pohjalta ryhmätyönä. Ryhmiä pyydettiin tuottamaan piirtoheitinkalvoille sekä ensimmäisen jakson keskeisiä oppimisoivalluksia että epäselviksi jääneitä asioita. Toisen jakson luennoitsijat ja harjoitusten vetäjät käyttivät saamaansa palautetietoa oman opetuksensa suuntaamisessa.

Oppimaan oppimiseen johdettava jakso ja ideapäiväkirjatekniikka ovat osoittautuneet tarpeellisiksi 2-jaksoisen esimiestaidon kurssin osana. Vähintään 2/3 kurssilaisista näyttää hyötyvän ideapäiväkirjatekniikan käyttämisestä. Ideapäiväkirjaa voidaan käyttää kurssin 1. jakson kertauksessa sekä osanottajien että kouluttajien apuvälineenä. Ideapäiväkirjojen tiivistelmien ja niiden yhteenvedon avulla saadaan oppimisprosessia ylläpidettyä kurssin päättymisen jälkeen. Selvitysaineiston perusteella näyttää siltä, että arviolta puolet esimiestaidon kurssilaisista hyötty ideapäiväkirjojen tiivistelmien yhteenvedosta.

Ideapäiväkirjan ilmiasulla näyttää olevan merkitystä. Pienen kehittämismuistikirjan muotoon tehty versio tuottaa paremman tuloksen kuin kurssikansioon monistetut irtolehdet.

Erittäin tärkeää näyttää olevan se, että kehittämismuistikirjan käyttöön ottaminen perustellaan oppimaan oppimisen ja kurssilaisten oman ongelmanratkaisuvaatimuksen avulla.

Ideoiden muistiin merkitsemistä kannattaa aluksi yhdessä harjoitella esim. varaamalla 10-15 minuuttia päivän alussa edellisen päivän oppimisoivallusten muistiin merkitsemiseen.

Lähteet

- Bennett, Ben & Richardson, Jim 1984. Applying Learning Techniques to On-the-job Development. *Journal of European Industrial Training* 1984: 1, 3, 4.
- Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. London: Prentice Hall.
- Miettinen, Asko 1978. *Organisaatio ja koulutustulosten pysyvyys*. Helsingin Yliopiston väitöskirja.

Toimitukseen tullutta kirjallisuutta

Abrahamsson, Kenneth (ed.) 1988. *Implementing Recurrent Education in Sweden. On Reform Strategies of Swedish Adult and Higher Education. A Selection of Papers from the International conference: Serving the Adult Learner: New Roles and Changing Relationships of Adult and Higher Education held at Hässelby Slott in Stockholm, May 20-22, 1989.* Swedish National Board of Education.

Abrahamsson Kenneth, Rubenson Kjell, Slowey Maria (ed.) 1988. *Adult in the Academy. International Trends in Adult and Higher Education. A Selection of Papers from the International Conference: Serving the Adult Learner: New Roles and Changing Relationships of Adult and Higher Education held at Hässelby Slott in Stockholm, May 20-22, 1987.* Swedish National Board of Education.

Arvidson Lars, Höghiell Robert, Rubenson Kjell och Svanberg Hård Helene 1988. *Folk-*

högskolans pedagogiska miljö - några teoretiska aspekter på formella och informella bildningsprocesser. Universitetet i Linköping. Institutionen för pedagogik och psykologi.

Kakko Leena 1988. *Rauhankasvatus ja aikuis- kasvatuksen mahdollisuudet. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 24/1988.* Tampereen yliopisto.

Klasson Maj 1988. *Bibliotek som studiemiljö. Exemplet östergöland.* Univeristetet i Linköping. Institutionen för pedagogik och psykologi.

Klasson Maj (red.) 1989. *Seminarieret för folkbildningsforskning och bibliotek. Två bidrag: 1. Johansson I., Folkbildningsorganisatöerna - motkulturer eller serviceföretag? 2. Åberg Å., Den unge Strindberg och folkbildningsrörelsen.* Universitetet i Linköping. Institutionen för pedagogik och psykologi.

Klonteing Olav 1989. *Eit brennpunkt for nordisk folkeopplysning.* Nordens folkliga Akademi 20 år. Goterna Kungälv.

Teleopetusprojektin kokeilutuloksia

Teleopetus monimuoto-opetuksen keinona

Lampikoski Kari ja Päivi Sivonen 1989. *Teleopetusprojektin kokeilutuloksia*. Aikuiskasvatus 9, 2, 58—61.

Teleopetuksella tarkoitetaan integroitua järjestelmää koulutuksen toteuttamiseksi nykyaikaisia teleneuvottelupalveluja hyväksikäyttäen.

Teleopetuksessa käytetään hyväksi telepalveluja muodostamalla eri paikoissa olevien osanotajien välille ääniyhteys, ääni- ja kuvayhteys tai muu yhteys sopivan televerkon avulla.

Markkinointi-instituutin teleopetuksen kokeiluprojektissa suoritettiin n. 30 audio- ja videoteleopetuskokeilua instituutin eri tutkinnoilla. Kokeilut osoittivat teleopetuksen sopivan hyvin monimuoto-opetusta käyttävään ammatilliseen aikuisoppilaitokseen.

Teleopetus monimuoto-opetuksen keinona

Teleopetus soveltuu hyvin monimuoto-opetuksen keinoksi, koska televerkon avulla voidaan pitää yhteyttä hajallaan eri puolilla Suomea oleviin opiskelijoihin joko heidän kotiinsa (audioyhteys) tai työpaikalle (audioyhteys, data-yhteys) tai sovittuun kokoontumispaikkaan (audioyhteys, videoyhteys, datayhteys), esim. PTL-videoneuvotteluhuoneisiin tai yksityisiin videoneuvottelutiloihin tai luokkiin.

Teleopetusjärjestelmälle on tyypillistä:

- opiskelijoiden ja opettajien alueellisesti hajallinen sijoittuminen
- samanaikainen ja kaksisuuntainen vuorovaikutteinen suhde
- välitettävien viestien monipuolisuus; puheen, kuvan, tekstin, datan ja grafiikan siirto
- teleteknologian hyödyntäminen (telematiikka).

Teleopetusprojektin toteuttaminen

Markkinointi-instituutin kehittämisosaston toimesta laadittiin v. 1983 selvitys teleopetuksesta uutena opetusmediana. Selvitys perustui muutamien Yhdysvaltalaisen oppilaitosten mm. Wisconsinin yliopiston suorittamiin teleopetustutkimuksiin. Vaikka tulokset siellä olivat rohkaisevia, Suomessa ei vielä tällöin ollut mahdollisuuksia aloittaa teleopetuskokeiluja, koska teleopetuksen edellyttämä tekninen infrasktuuri puuttui. Niinpä päätettiin siirtää teleopetuskokeilujen aloittaminen vaiheeseen, jolloin posti- ja telelaitos saisi tarvittavan tekno-

logian Suomeen. PTL ryhtyikin 1980-luvun puolivälissä hankkimaan audioteleopetuksen edellyttämiä neuvottelusiltoja, vauhdittamaan puhelinverkon digitalisointia sekä rakentamaan ensimmäisiä videostudioita. Tässä vaiheessa Markkinointi-instituutin kehittämisosasto päätti aloittaa teleopetuksen kehittämisprojektin, joka käynnistyi aluksi ammattikasvatushallituksen rahoittamana esitutkimuksena sekä myöhemmin teleopetuksen kehittämisprojektina, jonka toteuttamisen mahdollisti Liikeseivostusrahaston apuraha.

Teleopetusprojektin kysymyksenasettelu

Projektin tavoitteiksi asetettiin seuraaviin kysymyksiin vastaaminen:

1. Mitä on teleopetus? Mitkä ovat sen toteuttamismuodot ja toteuttamisen edellyttämät tekniset ym. palvelut?
2. Soveltuuko teleopetus Markkinointi-instituutin koulutusjärjestelmään? Minkälaisen aihealueiden opetukseen? Minkälaisia ongelmia teleopetuksella voidaan instituutin koulutusjärjestelmässä ratkoa?
3. Minkälainen on teleopetuksen käyttöjärjestelmä?
4. Miten opiskelijat ja kouluttajat asennoituvat teleopetukseen. Millä keinoin voidaan saavuttaa teleopetuksen hyväksyminen edellyttäen, että se osoittautuu käyttökelpoiseksi opetusmuodoksi?

Tässä artikkelissa tarkastellaan lyhyesti neljättä kohtaa.

Opiskelijoiden asennoituminen teleopetukseen

Projektissa suoritettiin teleopetuskokeiluja kahdella eri teleopetusjärjestelmällä:

- audioteleopetuksena
- videoteleopetuksena.

Kokeilut suoritettiin osaksi Markkinointi-instituutin vakinaisissa koulutusohjelmissa, osaksi niissä Posti- ja telelaitoksen henkilöstön koulutusohjelmissa, joiden toteuttamisesta vastasi Markkinointi-instituutti (vain audioteleopetuskokeiluja).

Jälkimmäiset koulutusohjelmat olivat lähinnä markkinointia koskevia tutkimusjohtavia pitkäkestoisia ohjelmia (eli instituutin normaaleja koulutusohjelmia sovellettuina PTL:n tarpeisiin).

Kaikkiin kokeiluihin osallistuville jaettiin kyselylomakkeet, jotka palautettiin n. 70 prosenttisesti.

Haastatteluvastausten analyysi tehtiin audioteleopetuksen osalta:

- erikseen PTL-koulutusohjelmien osalta (A-vastaukset)
- erikseen instituutin vakinaisten koulutusohjelmien osalta (B-vastaukset)
- yhteenlaskettuina molempien tulokset (A+B-vastaukset)

Videoteleopetuksen osalta analysoitiin vain instituutin videoteleopetuskokeiluihin osallistuvien haastatteluvastaukset.

Erittely kahden kohderyhmän välillä tehtiin, jotta voitaisiin välttää mahdollinen "oman järjestelmän" suosimisen harha PTL-koulutettavien vastauksien mahdollisena myönteisenä painottumisena.

Audioteleopetuspalautteet

Seuraavassa taulukossa on esitetty koko osallistujajoukon osalta (A+B) muuttujajärjestys laskettuna vastauksien keskiarvona.

Eli mitä suurempi keskiarvo, sitä paremmaksi on arvioitu teleopetustapahtuman osatekijä. Sangen hyväksi osatekijöiksi audioteleopetuksessa arvioitiin:

- vetäjien osuus
- tiedon välittyminen
- ohjelman kesto

Kohtalaisen hyvin sujuneiksi:

- ohjelman kokonaisuus
- tavoitteiden saavuttaminen
- aika kysymyksiin
- oheisaineisto.

Eniten katsottiin parantamisen varaa olevan seuraavissa kohdin:

- kuulijoiden osallistumien audioteleopetukseen
- tekniikka.

Oleellisia eroja ei esiintynyt PTL-ryhmien ja ML-ryhmien arvioissa.

Taulukko 1 AUDIOTELEOPETUSARVIOT

Kaikki audio-opetustilaisuudet A+B Keskiarvot
N = 207

Erittäin hyvin	= 5
Kohtalaisen hyvin	= 4
Vaikea sanoa	= 3
Kohtalaisen huonosti	= 2
Erittäin huonosti	= 1

Tieto välittyi	4,51
Ohjelma sujui kokonaisuutena	4,22
Tavoitteet saavutettiin	4,19
Vetäjät selviytyivät tehtävästään	4,61
Kuulijat osallistuiivat	3,58
Kysymyksiin oli aikaa	4,24
Oheisaineisto toimi	4,10
Tekniikka pelasi	4,05
Ohjelman kesto	4,37

Audioteleopetuksen katsottiin yleisesti onnistuneen sitä huolimatta, ettei osallistujien välillä ollut näköyhteyttä. Ylivoimainen enemmistö katsoi audioteleopetuksen olevan joko tehokkaampaa tai yhtä tehokasta kuin muilla opetustavoilla. Kuitenkin kriittistä kantaakin edusti n. 11 % haastatelluista opiskelijoista (taulukko 2).

Instituuttiryhmän ja PTL-ryhmän haastatteluvastausten välillä ei ilmennyt merkittäviä eroja. Kuitenkin instituuttiryhmän opiskelijat ovat jonkin verran kriittisempiä (21 % versus 7 % audioteleopetuksen jokseenkin tehottomasti tai sangen tehottomasti arvioineiden osuus.) Ero voi toisaalta ainakin osaksi johtua siitä, että instituutin kokeilut aloitettiin sangen aikaisessa vaiheessa, jolloin esim. teleopetustekniikka ei vielä ollut nykytasolla laadullisesti (mm. uusi neuvottelusilta asennettiin sen jälkeen, kun kolme ensimmäistä instituutin kokeilua oli jo suoritettu).

Tämä heijastuu opiskelijoiden kirjallisissa kommentteissa, joissa kritisoiin juuri ensimmäisiä tapahtumia mm. hälyäänistä, kouluttajien epätasaisesta äänenkäytöstä ja tottumattomuudesta telemediaan.

Taulukko 2. Audio-opetuksen tehokkuusarvio

Kaikki audio-opetustilaisuudet A+B Frekvenssit
(N = 159)

Miten tehokasta on mielestäsi teleopetus tämän kokemuksen perusteella?

33
107
17
2

1. Hyvin tehokasta, jopa tehokkaampaa kuin muilla menetelyillä
2. Jokseenkin tehokasta
3. Jokseenkin tehotonta
4. Sangen tehotonta. Sujuisi tehokkaammin muilla tavoilla.

Videoteleopetuskokeilut

Myös videoteleopetuksen osalta palautteet muodostuivat voittopuolisesti positiivisiksi. Kuten seuraavasta taulukosta 3 näkyy, osallistujien selvä enemmistö arvioi tiedon välittyneen erinomaisesti tai hyvin, esitystä oli osallistujien mielestä vaivaton tai kohtalaisen vaivaton seurata. Vuorovaikutusta toivottiin enemmän kouluttajien ja opiskelijoiden välille. Tässä osaselityksenä on se seikka, että ensimmäiset videoteleopetuskokeilut olivat luonteeltaan luentotyyppisiä. Kaikenkaikkiaan videoteleopetus arvioitiin opetusmuotona joko hyvin tehokkaaksi tai jokseenkin tehokkaaksi verrattuna muihin opetusmuotoihin.

Kriittistä kantaa opetusmenetelmävertailussa edusti vain 9 % osallistujista.

Taulukko 3. VIDEOTELEOPETUKSEN TEHOKKUUSARVIOT

1. Kuinka tieto välittyi keskustelun/opetuksen kohteena olevasta asiasta.

Ka	Fr
26	
48	
15	
1,87	1

1. Erinomaisesti
2. Hyvin
3. Tyydyttävästi
4. Huonosti

2. Minkälainen esitys oli seurata

Ka	Fr
27	
53	
11	
1,82	-

1. Erittäin vaivaton
2. Kohtalaisen vaivaton
3. Kohtalaisen hankala
4. Erittäin hankala

3. Minkälaiseksi arvioisit vuorovaikutuksen kouluttajan ja osanottajien välillä?

Ka	Fr
7	
41	
38	
2,43	1

1. Erinomaiseksi
2. Hyväksi
3. Keskinkertaiseksi
4. Huonoksi

4. Minkälaisena pidit osallistujien määrää? (Kokeiluissa ka 8,5)

Ka	Fr
29	
44	
1,88	18

1. Liian paljon
2. Sopiva määrä
3. Olisi voinut olla enemmänkin osallistujia

5. Kuinka pitkä mielestäsi olisi optimaalinen teleopetustapahtuma?

(Keskiarvo 2 t 12 min)

6. Miten tehokasta on mielestäsi teleopetus tämän kokemuksen perusteella?

Ka	Fr
17	
53	
7	
1,87	-

1. Hyvin tehokasta;; jopa tehokkaampaa kuin muilla menetelyillä
2. Jokseenkin tehokasta
3. Jokseenkin tehotonta
4. Sangen tehotonta. Sujuisi tehokkaammin muilla tavoilla

Kun tarkastellaan kysymysjoukkoa, jossa vertailtiin videoteleopetustekijän tärkeyttä ja sen onnistumista aktuaalisessa kokeilutilanteessa osallistujien palautteina, saatiin seuraavia tuloksia:

- a) Erityisen tärkeänä osallistujat pitivät:
 - kouluttajan näkemistä kuvaruudussa
 - kouluttajan selkeää ääntä ja hänen puheensa ymmärrettävyyttä
 - kunkin vuorossa olevan puhujan näkemistä
 - teknistä äänen ja kuvan laatua
 - osallistujien esittelykierrosta
 - studiotilajärjestelyjen onnistuneisuutta
 - visuaalisen oheisaineiston käyttöä
- b) Edellisiä vähemmän tärkeinä, mutta silti oleellisina pidettiin seuraavia seikkoja:
 - oman itsensä näkemistä kuvaruudussa
 - lyhyttä ilmaisutapaa
 - kysymysten jatkuvaa esittämistä osallistujille
 - kaikkien osallistumista puheenvuoroin

c) Videoteleopetuskokeiluissa katsottiin seuraavien seikkojen onnistuneen melko hyvin tai hyvin

- kouluttaja näkyi kuvaruudussa
- äänen selkeys ja ymmärrettävyys
- tekninen äänenlaatu
- studiotilajärjestelyt
- osallistujien esittelykierros

d) Seuraavia kohtia kritisoitiin:

- opiskelijoiden osallistumisaktiivisuutta
- omaa itseä ei nähty kuvaruudussa
- kunkin vuorossa olevan puhujan näkyvyyttä
- visuaalisen oheisaineiston käyttöä.

Vaikka monet kritiikin kohteina olleista videoteleopetuksen osatekijöistä kuuluivat niihin kohtiin, joita ei pidetty kaikkein oleellisimpina videoteleopetuksen onnistumisen kannalta, on jatkossa kuitenkin erityisesti kiinnitettävä huomiota seuraaviin seikkoihin:

- kouluttajien on kannustettava opiskelijoita osallistumaan (kyselytekniikan hallinta)
- studiotekniikkaa, etenkin visuaalisen oheisaineiston käyttöön (mikäli käytetään raporttikameraa, aineiston on oltava ohjenormien mukaisia); on aiheellista pyrkiä jatkossa käyttämään muita elektronisia apukeinoja kuin raporttikameraa.
- opiskelijapuheenvuorojen käyttäjät kannattaa sijoittaa studiossa siten, että he varmasti näkevät kuvaruuduissa.

Kansainvälisiä kongresseja

Interaction and Independence: Student Support in Distance Education and Open Learning. The International Council for Distance Education and the British Open University Regional Academic Services. Downing College, Cambridge, Englanti 19.–22.9.1989. Lisätietoja: Alan Tait (ICDE/OU), Open University, East Anglia, Cintra House, 12 Hills Road, Cambridge CB 2 IPF, England.

Adult Education. The Change of a Lifetime. American Association for Adult and Continuing Education. Atlantic City, New Jersey, Usa 1.–7.10.1989. Lisätietoja: AAACE, 1112 16th Street, N.W. Suite 420, Washington, D.C. 20036 USA.

Exploring Teaching Alternatives: Innovation in the 90's. 19th Annual Conference. The International Society for Exploring Teaching Alternatives (ISETA). Colorado State University, Usa 5.–7.10.1989. Lisätietoja: Mo Hassan, Department of Learning Resources, Western Illinois University, Macomb, IL 61455, USA.

Education. Trade Fair for Education. Tukholma 7.–10.11.1989. Lisätietoja: Stokholmsmässan. S-12580 Stockholm.

Educa 89. Education and Teaching Materials Fair. Helsinki 23.–26.11.1989. Lisätietoja: Seppo Niiranen, PL 21, 00521 Helsinki, puh. 90-15091.

Relationships of Higher Education with Industry. Unesco European Centre for Higher Education (CEPES). Gottbus, GDR 27.–29.11.1989. Lisätietoja: CEPES, 39, Stirbei Voda Street, R-70732 Bucharest, Romania.

Nordisk pedagogik i ett integrerad Europa. 12. NFPF-kongress, Nordisk Förening for Pedagogisk Forskning. Helsinki, 8.–11.3.1990. Lisätietoja: Ulla Mansikkamäki, Vantaan täydennyskoulutuskeskus, Asematie 11 B, 01300 Vantaa, puh. 90-8393025.

ISCRAT. 2nd International Congress for Research on Activity Theory. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Suomen Psykologinen Seura ja International Standing Conference for the Research on Activity Theory (ISCRAT). Lahti, 22.–25.5.1989. Lisätietoja: Reijo Joutinmäki, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Kirkkokatu 16, 15140 Lahti, puh. 918-892 266.

Opetussuunnitelma ja demokratia¹

— Uuden kasvatussosiologian kritiikin antamat opetukset

Young, Michael 1989. *Opetussuunnitelma ja demokratia — uuden kasvatussosiologian kritiikin antamat opetukset*. Aikuiskasvatus 9, 2, 62—69.

— Artikkelissa tarkastellaan Isossa-Britanniassa 1970-luvulla esiintynyttä 'uudeksi kasvatussosiologiaksi' kutsuttua tutkimussuuntausta, joka korosti opetussuunnitelman keskeistä asemaa koulutuksellisen eriarvoisuuden ylläpitämisessä. Tutkimussuuntauksen edustajat korostivat erityisesti opettajien ja opettajakoulutuksen strategista asemaa opetuksen uudistamisessa. Kirjoittajan mukaan UKS:n heikkoutena oli mm. poliittisen analyysin puute, opettajien aseman ylikorostaminen sekä uusien vaihtoehtojen puute demokraattisen opetussuunnitelman lähtökohdaksi. Nykyisessä tilanteessa tarvitaan syvällisempää analyysia historiallisesta muutoksesta ja erilaisista vaihtoehtoista, parempaa yhteistyötä tutkijoiden ja käytännön opetustyötä harjoittavien välillä sekä syvällisempää kritiikkiä eriarvoisuutta väistämättömänä pitävää koulutuspolitiikkaa kohtaan.

Perustieteet ja kasvatuksen tutkimus

Yksi seuraus hallituksen äskettäisestä opettajien ammatillista perus- ja lisäkoulutusta käsittelevästä ohjelmasta on ollut että ne tieteenalat, joita on kutsuttu kasvatuksen ja koulutuksen 'perustieteiksi' (viitataan tässä filosofiaan, sosiologiaan ja psykologiaan) ovat menettäneet aikaisemman johtavan asemansa. Tähän liittyy myös opettajien vuoden kestävän jatkokoulutuksen huomattava väheneminen; se on korvattu yhä enemmän erilaisilla lyhyemmällä koulutusohjelmilla, joiden tarkoituksena on auttaa opettajia käsittelemään niitä tiettyjä käytännön ongelmia, jotka paikallinen kouluhallinto (LEA) on havainnut. Vaikka tällainen kehitys osoittaa opettajakoulutuslaitosten pyrkivän ainakin myöhäsyntyisesti kehittämään kursseja, joilla on suurempaa merkitystä ja käyttökelpoisuutta, on olemassa vaara, että systemaattinen ja perustiedekohtainen tutkimus ja opiskelu jää yhä marginaalisemmaksi. Joustavuutta koskeviin vaatimuksiin on pyritty vastaamaan kehittämällä modulikursseja sekä kokonaan uusia tutkimusalueita, mutta on todennäköistä, että ne tulevat vain osaltaan perustumaan perinteisiin tieteenaloihin.

Tämän artikkelin tarkoitus on toimia kontribuutiona eri tieteenalojen kriittiseen tarkasteluun käyttäen esimerkkinä kasvatussosiologiaa. Tarkastelen erityisesti 'uuden kasvatussosiologian' (UKS) ilmaantumista (ja katoamista) 1970-luvulla, jolloin se oli merkittävänä kiistelyn aiheena sekä tieteellisessä että poliittisessa keskustelussa useassa maassa. 'Uusi kasvatussosiologia' pyrki hyödyntämään silloista poliittis-kulttuurista radikalismia tuoden keskusteltavaksi kysymyksen akateemisen opetussuunnitelman muodoista ja sisällöstä.

Ensiksi väittäisin, että pyrkiessään osoittamaan akateemisen tiedon eksklusiivisuuden, UKS asetti erikoistiedon tai akateemisten tieteenalojen sisältöjen tilalle yhtä kriittikittömästi opetussuunnitelman pohjaksi tietoisuuden tai 'arkitiedon'. 1980-luvulta on ehkä ainakin jotain opittavissa; nimittäin se, kuinka helposti populaari tietoisuus — kaupallisen lehdistön avustuksella — oli johdettavissa suuntaan, joka oli täydellisessä ristiriidassa uuden kasvatussosiologian 1970-luvulla kannattamien radikaalien päämäärien kanssa.

Yksi tämän artikkelin tarkoitus on osoittaa, että regressiivinen palaaminen jäykkään ja historiattomaan akateemiseen opetussuunnitelmaan, kuten uuden maatakattavan, keskitetyn opetussuunnitelman suuntaviivoissa ehdotetaan, ei ole ainoa vaihtoehto. Koulujen oppiaineet ovat eräs erityinen historiallinen tiedon

¹ Artikkelin perustuu Michael Youngin vuoden 1988 sosiologiapäivillä pitämään alustukseen.

systematisoinnin ja samalla kokemuksen sekä arkitiedon ylittämisen muoto. Niiden historia ulottuu varhaisen kansanopetuksen kehitykseen 1800-luvulla, jolloin nykyiset akateemiset opetussuunnitelmamme muodostuivat, ja ne saivat institutionaalisen perustansa. 1800-luvun kansanopetus ei ollut yhtenäistä kaikille, vaan rinnakkaiskoulutusta, jossa oppiaineetkin olivat osa yhteiskunnan eriytynyttä luokkarakennetta. Nyt meidän olisi etsittävä sellaisia erilaisia tiedonorganisointimuotoja, jotka voisivat olla osana aidosti yhtenäisestä koulutuksesta.

Toiseksi olen sitä mieltä, että UKS omaksui hyvin ajattele mattoman näkökannan akateemisten oppiaineiden asemaan kasvatustieteellisissä opinnoissa. Nämä ongelmat ovat paljon laajempia kuin tässä artikkelissa on mahdollista käsitellä. Ne koskevat intellektuaalisen työn sosiaalista perustaa, ja sosiologien (ja muiden) roolia intellektuelleina. Ne liittyvät myöskin niihin muotoihin, joita systemaattisesti jäsennetty tieto voi omaksua. Mitkä ovat akateemisten tieteenalojen kriisivaikutukset kasvatusalan opintoihin? Voiko tämä johtaa vain eräänlaiseen päämäärättömään pragmatismiin, jossa kosketellaan vain pinnallisia kysymyksiä? Voiko tämä kriisi mahdollistaa uusien perustojen löytämisen teoreettiselle työlle, perustojen, jotka eivät ole sidottuja traditionaalisiin tiedealoihin ja niiden professionalistisiin kilpailuasemiin?

Jotkut tutkijat ovat alkaneet väittää että tämänhetkiset globaalin kapitalismin muutokset murentavat koko akateemisten tieteenalojen perustaa ja uskottavuutta (luonnontieteiden kuten humanisten ja yhteiskuntatieteidenkin) tiedon tuotannon pääinstituutiona. Wexler (1988) esimerkiksi toteaa, että USA:ssa korporatiivinen kapitalismi on teknisen tehokkuuden ja käytännön ongelmien välittömien ratkaisujen vaatimusten takia luopunut yliopistolista tiedonorganisointia koskevista harhakuvitelmistaan. Tämän skenaarion puitteissa muodostetaan uudenlaisia tutkimusinstituutteja, jotka eivät ole sidottuja akateemisten kulttuurien konservatismiin, ja jotka saavat yhä suurempia määriä niistä yksityisistä rahalähteistä, jotka aiemmin suunnattiin yliopistoille.

On mahdollista, että olemme astumassa aikakauteen, jossa niiden, jotka ovat suorittamassa jopa melko esoteerista tutkimusta, arvot ja intressit ovat tulossa yhä näkyvämmiksi ja kiistellymmiksi. Jos näin tapahtuu, niin lienee tarpeellista arvioida uudelleen sellaisia intellektuaalisen työn muotoja, kuten kasvatustieteet, ja kysyä ovatko niiden oletukset autonomiasta ja objektiivisuudesta edelleen aiheellisia.

'Uuden kasvatussosiologian' alkujuuret

Termi 'uusi kasvatussosiologia' on avoinna useille tulkinnoille, ja se menee usein ristiin termien 'radikaali' (Moore 1988) ja 'kriittinen' kasvatussosiologia kanssa (Young 1986, 1987). Tästä syystä tarkastelen aluksi sitä tutkimusaluetta, jota kutsun uudeksi kasvatussosiologiaksi. Se yhdistetään yleensä muutamaa lähekkäiseen julkaisuun:

1) 1971 kirja *Knowledge and Control* (Young 1971) — alaotsikkona uusia suuntauksia kasvatussosiologialle.

2) Avoimen yliopiston uusi kasvatussosiologian kurssi 'Koulu ja Yhteiskunta', jossa *Knowledge and Control* oli yhtenä kurssikirjana. Tämä merkitsi sitä, että tuhannet opettajat, jotka suorittivat kurssia, joutuivat ostamaan kirjan, mutta myös että se oli saatavilla hyvin edulliseen hintaan. Nämä seikat vaikuttivat epäilemättä ajatusten leviämiseen.

3) Noin kaksi vuotta myöhemmin Penguin julkaisi Nell Keddien toimittaman kirjan, joka esitteli laajalle englantilaiselle lukijakunnalle amerikkalaisen sosiolinguistikon William Labovin. Termi 'uusi kasvatussosiologia' sai alkunsa äidinkielten opettajien lehdessä (Gorbutt 1973), jossa ensimmäistä kertaa kytkettiin UKS'n opetussuunnitelman analyysi ja opettajien rooli radikaalien muutosten agenttina. *Knowledge and Control* oli vähemmän eksplisiittinen poliittisten päämääriensä suhteen. Se pyrki pikemminkin osoittamaan kasvatussosiologialle uuden aseman akateemisena tieteenalana. Sen pyrkimyksenä oli määritellä erillinen tutkimuskenttä sen sijaan, että rajoitettaisiin tutkimaan vain koulutuksen asemaa sosiaalisten kerostumien muodostumisessa. Tällöin todettiin, että keskeisimpänä tutkimuskohteenä on oltava spesifisti kasvatusprosessit ja niitä säätelevä opetussuunnitelma ja pedagogia. Näin tehdessään se irroittautui sekä USA:ssa että Britanniassa suoritetuista aikaisemmista tutkimuksista, jotka olivat keskittyneet koulutuksen panos/tuotomalliin, jossa kiinnitettiin vähän huomiota koulutusprosessiinkin. Tämä pyrkimys määritellä kasvatussosiologian ongelmakenttä koulun sisäisen tiedon problematiikan (opetuksen määrittely ja välittäminen) ympärille nivoi yhteen eriytyviä ja jossain määrin teoreettisesti ristiriitaisia papereita, jotka oli julkaistu kirjassa "*Knowledge and Control*".

Tutkimusalueen määrittelyn yhteydessä tulivat teoreettiset erot melkein heti esille. Toisaalta löytyi durkheimilaista rakennanalyysiä (Bernstein ja Bourdieu), ja toisaalta anti-positivistista C. Wright Mills vaikutteista tiedon sosiologiaa (Esland, Keddie ja oma paperini). Tällainen erittely on tietenkin yksinkertaistavaa, mutta tässä yhteydessä se on hyödyllistä,

koska nimenomaan anti-positivistinen traditio (varsinaisena kohteenaan opetussuunnitelma) ja myöhemmän uudelleenmäärittely-yritykset muodostavat sen, mitä nimitän 'uudeksi kasvatussosiologiaksi'. Durkheimilainen traditio, jolta se sai alkuun paljon vaikutteita, ja jota Basil Bernstein kehitti edelleen Britanniasa, on kehittynyt melko erillään, joskin joitakin mielenkiintoisia kytkentöjä on viime aikoina tehty (Moore 1988).

Uusi kasvatussosiologia intellektuaalisena traditiona, joka yhdisti ryhmän opettajia ja tutkijoita jäi lyhytaikaiseksi, toisaalta sen teoreettisten rajoitusten takia ja toisaalta niiden laajempien poliittisten ja taloudellisten muutosten takia, jotka aiheuttivat sen, että käsitys opettajista muutosten agenttina tuli yhä enemmän epärealistiseksi. Joidenkin varhaisimpien kirjoitusten yksinkertaistukset ja popularisoinnit sekä käsitteen 'sosiaalinen rakenne' hylkääminen sai Whitty'ltä (1974) osakseen systemaattisimman kritiikin. Hänen kirjoituksensa innoittamina yritimme uudestaan yhdessä syventää käsitteitämme ja ajatteluamme. Artikkelikokoelmat *Explorations in the Politics of School Knowledge* (Whitty & Young 1976) sekä *Society, State and Schooling* (Young and Whitty 1977) merkisivät uuden kasvatussosiologian loppua erillisenä traditiona Britanniasa, vaikka sen sisältämiä ideoita löytyy myöhemmissä opetussuunnitelman kasvatussosiologisissa analyyseissa (esim. Hammersley ja Hargreaves 1983). UKS marginalisoitiin johtavassa anglo-amerikkalaisessa kasvatussosiologian kurssikirjassa (Karabel ja Halsey), mutta sitä kehiteltiin kuitenkin USA:ssa opetussuunnitelmateorioiden piirissä (Michael Apple). Merkkejä sen vaikutuksesta on näkynyt myös Kanadassa ja Ranskassa (Forquin 1983, 1985; Trotter 1987 a ja b).

Miksi sitten kannattaa pohtia enää UKS:aa? Miksi kuvittelisimme, että tästä lyhytaikaisesta intellektuaalin radikalismien kaudesta olisi löydettävissä joitakin merkittäviä opetuksia. Tähän ajanjaksoon sisältyi paljon enemmän 60-luvun poliittista naiviutta kuin systemaattista tutkimusta ja teoriakehittelyä.

Aikaisemmat reaktiot

Kommentoin lyhyesti muutamia UKS:aan 70-luvulla kohdistuneita hyvin erilaisia reaktioita, ennen kuin siirryn systemaattisempaan analyysiin. Voimakkain muistoni *Knowledge and Control* -kirjan saamasta vastaanotosta on viha ja antagonismi, jota poliittiset ryhmittymät, jotka eivät yleensä olleet monestakaan asiasta yksimielisiä, tunsivat. Poliittinen oikeisto, joka oli silloin marginaalinen ryhmä brittiläisessä

koulutusjärjestelmässä, julkaisi 1977 pamfletin *Marxist and Radical Penetration: The Attack on Higher Education*. Siinä kerrottiin kouluun tulevista opettajista, joiden veressä virtasi *Knowledge and Control*, ja jotka olivat valmiita pehmentämään brittiläistä nuorisoa trotskilaista vallankumousta varten. Vähemmän poliittisesti, mutta yhtä kiihkeästi reagoivat kasvatusfilosofit ja jopa jotkut sosiologit. He kirjoittivat artikkeleita otsikoin 'relativismin kuilu' (Martin 1978) ja 'Knowledge out of Control' (Pring 1978). He varoittivat sekoittelemasta tiedonsosiologiaa, joka oli turvallisesti sijoitettu osaksi tieteen filosofiaa, opetussuunnitelmakysymyksiin ja niihin liittyvään koulutuspoliittiseen päätöksentekoon.

Historiassa on olemassa monia esimerkkejä siitä, miten eliitti on pyrkinyt rajoittamaan heidän kannaltaan mahdollisesti vaarallisten ajatusten leviämisen; näin ovat toimineet kirkonmiehet, poliitikot yhtä hyvin kuin kasvattajatkin.

Esittäessään, että opetussuunnitelma ei edusta kulttuurin parhaimmistoa, jonka eliitti on hyväntahtoisesti valikoinut, vaan se on valikoitu erityisesti ajatellen eliitin oman aseman säilyttämistä ja varmistamista, UKS:aa uhmasi jotain pyhää. Jälkikäteen tuntuu oudolta, että tällaiset reaktiot aiheuttivat hämmästyä. Epäilen, että UKS:n piirissä toimineet henkilöt eivät olleet historiassa ensimmäinen radikaali intellektuaali ryhmä, joka ei pelkästään halunnut horjuttaa koulutusta instituutiona, vaan he halusivat tehdä sen myös ilman vastustusta. Tämä tuo esille laajemman kysymyksen keskiluokan radikaalien ristiriitaisesta asemasta yliopiston kaltaisissa instituutioissa.

Vasemmiston, varsinkin traditionaalisen kommunistipuolueen, reaktio oli hyvin samankaltainen. He olivat taistelleet akateemisen opetuksen puolesta, jotta heidän lapsensa voisivat päästä siitä osalliseksi. Opiskelumahdollisuuksien parannuttua koulutusjärjestelmässä ainakin jossain määrin nähtiin UKS:n esittämät ajatukset uhkana vasemmistolaiselle koulutuspolitiikalle, jonka pyrkimyksenä oli lisätä kaikkien koulutukseen pääsyn mahdollisuuksia. Opettajien laajalti lukemissa lehdissä kirjoitettiin (esim. Simon 1975) monia artikkeleita joissa kritisoitiin UKS:n väitettä, että akateemisella opetuksella on yhteiskuntaluokkaan kytkeytynyt perustansa, eikä se voi näin ollen toimia perustana kaikkien yhteiskuntaluokkien etuja ajavalle yhtenäiselle koulutukselle. UKS:n väitettiin näin legitimoivan työväenluokan lasten akateemisen poissulkemisen (exclusion) ja kannustavan täten koulutuksellista apartheidia.

UKS:n nähtiin liittyvän sekä yhtenä hallinnon muotona käytetyn akateemisen opetussuunnitelmanallin kritiikkiin että hierarkioita poistamaan pyrkivän pedagogian muotoihin, opiskelijakeskeiseen opetukseen sekä koulutiedon ja muun tiedon välisten raja-aitojen rikkomiseen. Hyvin erilaisessa 80-luvun poliittisessa ilmapiirissä löydämme englantilaisessa koulutuspolitiikassa sekä kritiikkiä että erilaisia vaihtoehtoja, mutta ne eivät esiinny UKS:n toivomassa kontekstissa. Vuodesta 1976 lähtien on jälleen englantilaista akateemista opetusta kritisoitu ja se on nähty osasyllisenä Ison-Britannian teollisuuden laskuun. Akateemisen opetuksen ei ole nähty ohjaavan menestyviä oppilaita teknologian pariin, ja huonosti menestyvien on väitetty jäävän vaille minkäänlaisia kykyjä ja taitoja (Barnett 1980, Weiner 1982). Toisaalta löydämme elementtejä hierarkiattomasta pedagogiasta (esim. 'neuvoteltu opetussuunnitelma' — 'negotiated curriculum') sellaisissa opetusohjelmissa jotka on tarkoitettu huonosti menestyville (for low achievers) ja nuorille työtömille. Tällaisia kursseja kutsutaan kaunistelevasti esiammatillisiksi (pre-vocational), mutta ne saattavat liian helposti sulkea oalistujien mahdollisuudet siirtyä joko selvemmin ammatilliseen tai akateemiseen koulutukseen (Ranson 1984, Green 1984, Spours 1988).

Täten yhdistyneenä ristiriitainen vastustus sekä vasemmalta että oikealta, liberaalien tiedemiesten huolestuneisuus sekä joidenkin opettajien emansipoitumisen tunne osoittavat mielestäni, että on hyödyllistä tarkastella kriittisesti UKS:n olettamuksia. Se, että osa siihen sisältyvistä vaihtoehtoista pyritään nivomaan uusiin koulutusohjelmiin korostaa tällaisen tarkastelun tärkeyttä. Väitän, että vaikka UKS:n paljastamisessa oppisuunnitelmien vallan ja tiedon kytkennöissä oli jotakin vapauttavaa, niin UKS:n kritiikot olivat kuitenkin monella tavalla oikeassa.

Haluan siksi siirtyä kahteen UKS:n päätteeseen:

- 1) väite, että kysymyksessä olisi uusi lähestymistapa, joka erosi aikaisemmista traditioista, ja
- 2) sen erityinen tapa lähestyä opetussuunnitelmaa.

Pohtiessani UKS:n väitettä, että se tarjosi 'uusia suuntauksia', kohdistan huomioni kolmeen seikkaan:

- 1) UKS:n suhde koulutuksen eriarvoisuuksien ongelmaan;
- 2) opetussuunnitelma keskeisenä UKS:n tarkastelukohteena;
- 3) UKS:n painottama opettajien ja opettajakoulutuksen keskeinen asema progressiivisten muutosten agentteina.

1) Aikoinaan ei huomattu erästä nyt selvänä pidettävää tosiasiaa; UKS:n ryhmittymän ja sen kritisoimien henkilöiden, esim. Halsey'n, Floud'n, Douglas'n ja Glass'n poliittisten pyrkimysten samankaltaisuutta. Molempien ryhmien keskeisenä lähtökohtana oli käsitys, että yhteiskuntaluokkien eriarvoisuus jatkuu englantilaisessa koulujärjestelmässä. Lisäksi, sikäli kun UKS teki selväksi, mitä se tarkoitti yhteiskuntaluokalla, se käytti sosiologien erottelua henkisen ja ruumiillisen työn tekijöiden välillä, ja jätti muut yhteiskunnalliset erot huomiomatta. UKS väheksyi sosiologien välisten poliittisten samankaltaisuuksien merkitystä painotamalla heitä erottavia teoreettisia ja metodologisia kysymyksiä. Se teki siten selviä, vaikkakaan ei aikanaan selvästi formuloituja, olettamuksia tieteellisen tiedon asemasta kasvatuksessa, joita olisi pitänyt tuolloin syvällisemmin pohtia.

Mielestäni UKS:n teoreettisia eroja korostavaan lähestymistapaan liittyi professionalistista kilpailua. Kun hallitukset ainakin Länsi-Euroopassa käyttävät erilaisia strategioita suostuttelusta lahjomiseen voidakseen kontrolloida yliopistojensa toimintaa, niin UKS korosti tieteellisen toiminnan autonomista asemaa koulutuksen uudistamisessa, mikä tänä päivänä vaikuttaa yhä kestävämmältä lähtökohdalta. Jos UKS olisi korostanut poliittisia päämääriään, eli koulutuksen eriarvoisuuksien poistamista, eikä teoreettista ominaislaatuun, se olisi etsinyt liittolaisia poliittisesti sympaattisten survey -tutkijoiden joukosta. Mutta näin ei tapahtunut, vaan sen sijaan UKS näki heidät professionalistisena oppositiona. UKS pyrki asettamaan reformistisen eri yhteiskuntaluokkiin kohdistuneen tasa-arvopolitiikan sijalle radikaalin, mutta heikosti kehitetyn kulttuuripolitiikan. Koska se kuitenkin jätti rodun ja sukupuolen huomiotta (Acker 1981), ei ole hämmästyttävää, että sekä 'vanha' että 'uusi' kasvatussosiologia ei pystynyt riittävästi käsittelemään koulutuksen eriarvoisuutta.

2) Mielestäni UKS:n tärkein positiivinen vaikutus oli se, että se nosti opettajien käytännön opetustyössä tapahtuvan tiedon valikoinnin ja poissulkemisen keskeiseksi ongelmaksi kasvatussosiologiassa. Väite, että molempiin näistä prosesseista vaikuttavat sekä koulussa että yhteiskunnassa vallitsevat valtasuhteet, oli sekä tärkeä että uusi. Samalla oli kuitenkin tendensinä kohdella näitä prosesseja ainoana kasvatussosiologian legitiimeinä tutkimuskohteina, ja siten laiminlyötiin aikaisempien tutkijoiden kiinnostus laajempaan koulutukseen pääsyn yhteydessä toimivaan selektioprosessiin. Opetussuunnitelman sosiologinen analyysi olisi varmasti vahvistunut jos nämä kaksi prosessia olisi kytetty kytkeään tutkimuksessa yhteen.

3) Myös 'vanhan' ja UKS'n näkemys yleisöstään poikkesi toisistaan. Aikaisempi tutkimus sijoittui fabianisesti (sosialidemokraattisesti) suuntautuneeseen koulutuspoliittiseen traditioon. Oletettiin että poliitikot ja hallinnon edustajat ovat järkveä rationaalisesti toimivia henkilöitä, jotka ryhtyvät toimenpiteisiin huolellisten tutkimustulosten pohjalta, ja että he ovat todella huolestuneita eriarvoisuudesta. Tämä käsitys näkyy selvästi tämän tradition uudemmassa tutkimuksessa (Halsey, Heath and Ridge, 1980). UKS ei sen sijaan luottanut henkilöihin, jotka edustivat vallitsevaa 'järjestelmää', vaan se suuntautui yliopistojen tutkijoihin, erityisesti opettajien kouluttajiin ja itse opettajiin. Näin eräs muutokseen vaikuttava ryhmä (opettajat) asetettiin toisen (koulutuspolitiikan toteuttajat) tilalle. UKS ei pyrkinyt analysoimaan valtiojärjestelmää, jonka osa Ison-Britannian koulutusjärjestelmä tietysti on, eikä selvittämään miten opettajat suhtautuivat UKS'n ajatuksiin ja miten he käytännössä voisivat tulla muutoksen agentteiksi joko itsenäisesti tai muodostamalla opposition hallinnon edustajille.

Seuraavaksi esitän kolme esimerkkiä UKS:sta osoittaakseni, minkälaisia ongelmia saattaa nousta esille edistyksellisessä tarkoituksessa tehdyn tutkimuksen yhteydessä, kun etusijalle asetetaan tieteenalan teoreettiset kysymykset sen sijaan että analysoitaisiin uudistustoimenpiteiden asemaa laajemmassa yhteiskunnan poliittisessa kentässä.

UKS ja opetussuunnitelma

Tarkastelen seuraavassa UKS:n opetussuunnitelman analyysia, jota UKS:n tyypillisimpänä piirteenä on myös eniten kritisoitu. UKS:n lähtökohtana oli vaihtoehtoisten selitysten etsiminen työväenluokan eriarvoisuudelle ja huonolle koulumenestykselle. Aikaisemmat kasvatussosiologiset selitysmallit olivat keskittyneet lähinnä kolutettavuuden (educability) tutkimiseen (Young 1986). Työväenluokan lasten jatkuvasti alhaista suoritusastoa oli selitetty kult-

tuurisen taustan, yhtä hyvin kuin laajempiin sosiaalsiin eriarvoisuuksiin vedoten. Yksinkertaisimmassa muodossaan aikaisempi kasvatussosiologia tarjosi seuraavia ratkaisuja: a) koulutuksen laajentamista ja b) haittojen kompensointia, aivan kuin koulutuksen kulttuuri-sella muodolla ei olisi mitään merkitystä sen hankkimisessa. Vastakohtana tälle lähestymistavalle UKS kohdisti huomionsa akateemiseen opetussuunnitelmaan ja piti sitä keskeisimpänä syynä koulutuksen eriarvoiseen jakautumiseen yhteiskunnassa. Akateemiseen koulutukseen liittyvää pitkälle vietyä oppiainejakoa, arvostetun tiedon hierarkiaa ja koulun ulkopuolisen tiedon poissulkemista analysoitiin yhteiskuntaluokkien välistä eriarvoisuutta ylläpitävinä tekijöinä. Akateemisen opetussuunnitelman ideologisen voiman todettiin olevan siinä, että se pystyi vakuuttamaan ihmiset siitä, että se oli ainoa tiedon organisointitapa, joka voi antaa opiskelijoille todellista intellektuaalista valtaa. Se legitimoiti täten näkemystä, että ne, jotka eivät menestyneet yliopistossa olivat sanan käytännöllisessä merkityksessä 'oppimiskyvyttömiä' (ineducable). UKS:n esittämän kritiikin innoittamana tehtiin lukuisia opetussuunnitelmien legitimaatioita koskevia empiirisiä tutkimuksia, jotka vahvistivat kritiikin esittämiä väitteitä (esim. Young 1972, Vulliamy 1976). UKS:n heikkoutena oli tapa jolla se liukui käytännön opetussuunnitelmiin kohdistuvasta analyttisestä perspektiivistä eräänlaiseksi 'vastakkaiseksi kuvaukseksi' siitä, minkälainen opetussuunnitelma todella oli. Tämä liukumisen analyysista kuvaukseen johti siihen, että akateemista opetussuunnitelmaa tarkasteltiin aivan kuin sillä olisi ollut pelkästään ideologista valtaa; toisin sanoen rajoituttiin pohtimaan vain sitä, miten se piti yllä olemassa olevaa eriarvoista resurssijakautumaa. Tämä merkitsi sitä, että opetussuunnitelman kulttuurista merkitystä ei riittävästi huomioitu todellisen ymmärryksen peruslähtökohtana, vaikka se ideologiastaan huolimatta antoi ainakin joillekin opiskelijoille enemmän kontrollimahdollisuuksia maailmassa, jossa he tulisivat elämään.

UKS:n analyysi opetussuunnitelmasta ideologisenä vallankäyttönä ei jättänyt vaihtoehtoksi minkäänlaista opetussuunnitelmaa (eräänlainen 'deschooling' perspektiivi) tai jonkinlaisen kokemuksellisuuteen perustuvan opetussuunnitelmakäsityksen, jota Hall (1983) on sattuvasti kritikoitunut. Tämä ajatus on omaksuttu monenlaisissa 'esiammatillisissa' koulutusohjelmissa, joilla on mahdollisesti vain negatiivinen vaikutus varsinkin huonosti menestyville (yleensä työväenluokan) opiskelijoille (Green 1986). Monet sosiologit pyrkivät ratkaisemaan tämän ongelman 1970-luvun loppupuolella ja 1980-luvun alkupuolella hah-

mottelemalla 'työväenluokan opetussuunnitelmaa', (Cohen 1985, Whitty 1986) joka perustui 'todella hyödylliseen tietoon' (Johnson 1980). Ajatus, että voisi olla sellaista tietoa, joka sijoittuu tietyn yhteiskuntaluokan olosuhteisiin, oli ymmärrettävä spesifiin ja lyhytaikaisen chartistisen kokemuksen puitteissa, jolloin ammattitaitoiset työläiset omistivat tuotantovälineet, mutta tuotantosuhteet säilyivät entisenlaisina. Joka tapauksessa on epävarmaa voidaanko 'todella hyödylliselle tiedolle' löytää uutta merkitystä 1980-luvun hyvin erilaisissa olosuhteissa, kuten Johnson itse huomauttaa (Johnson 1983). Työpaikkoja koskevat päätökset tehdään yhä useammin tuotantolaitosten ulkopuolella tutkimus- ja suunnitteluyksiköissä, jotka monessa tapauksessa eivät ole edes samassa maassa.

Pyrin nyt muodostamaan yhteenvedon heikkouksista, jotka johtivat siihen, että UKS ei täyttänyt niitä pyrkimyksiä, joita jotkut meistä sille asettivat (tai toiset pelkäsivät).

1) UKS:ltä puuttui poliittinen analyysi kasvatuksen piirissä harjoitetusta tutkimustyöstä, ja siksi se korosti tieteenalan sisäisiä erimielisyyksiä, eikä kyennyt rakentamaan yhteyksiä muiden kasvatussosiologien ja tieteenharjoittajien kanssa.

2) Korostaessaan opetussuunnitelman kautta tapahtuvaa akateemista karsintaa muiden sosiaalista valikointia suorittavien ulkoisten tekijöiden kustannuksella UKS korosti harhaanjohtavasti opettajien autonomista roolia opetussuunnitelmauudistusten agentteina, ja jätti näin vaille tarpeellista huomiota luokkapohjaisen opetussuunnitelmatiedon ja opiskelijoiden valikoinnin välisen kytkentöjen analyysiin.

3) Koska UKS ei eritellyt opetussuunnitelmien ideologista ja kulturellista valtaa, niin siltä puuttui kriteerit opetussuunnitelmavaihtoehtojen kehittämiseen ja arviointiin.

Mielestäni UKS kohdisti huomionsa oikeaan ongelmaan pyrkiessään kyseenalaistamaan akateemisen opetussuunnitelman objektiivisuuden ja autonomian ja osoittaessaan sen sosiaalisen luonteen. Se ei selvittänyt kuitenkaan systemaattisesti, miten sosiaalinen tuli käsittää. 1960- ja 1970-luvulla tapahtui länsimaissa huomattava koulutuksen laajentuminen, ja koulutuksellisen tasa-arvoisuuden tiedostaminen oli monen poliittisen ryhmän tavoitteena. UKS toi tällöin esille perustavanlaatuisen kysymyksen siitä, oliko tasa-arvoisuuden edistäminen mahdollista ilman huomattavaa muutosta tiedon organisoinnissa opetussuunnitelmissa. Poliittiset reaktiot, joihin alussa viittasin, osoittivat minkälaiset intressit koettiin uhatuiksi jo miettimällä tällaisten muutosten mahdollisuutta. UKS:n opetussuunnitelma -ehdotukset, pyrkiessään kääntämään poliittisen voimatasapainon asiantuntijoilta yh-

teisöille, olivat teoriassa sekä progressiivisia että populistisia. UKS'n ajatukset eivät saaneet kuitenkaan yleistä kannatusta, koska sen ajamat ajatukset oli ilmaistu usein tarpeettoman vaikeasti ja koska muutoksen edellyttämät strategiat ja vaihtoehdot jäivät kehittämättä. Vasta kun kriittistä tieteellistä tutkimusta seuraavaksi todellisten vaihtoehtojen mallien esittäminen, se saattaa saada yleistä kannatusta, ja se voi toimia pohjana demokraattiselle muutokselle. Tämä kommentti ei päde ainoastaan UKS:aan, vaan myös 70-luvun loppupuolen ja 80-luvun marxilaiseen kasvatussosiologiaan.

Mahdollinen tie eteenpäin

Lopuksi esittelen minkälaisia implikaatioita esittämälläni väitteillä voi olla tänä päivänä Ison-Britanniassa, jossa kolmas konservatiivinen hallitus asettaa oman koulutus-uudistuksensa poliittisen työjärjestyksen kärkipäähän.

Haluan ensiksi viitata akateemisen tutkimuksen poliittiseen kontekstiin, jota käsitelin artikkelini alussa, ja toiseksi opetussuunnitelmakysymykseen. Olosuhteet jotka ylläpitivät yliopistojen asemaa autonomisen tieteellisen tutkimuksen perustana ja mahdollistivat 1970-luvun kaltaisia debatteja eri kasvatussosiologien välillä, ovat nopeasti katoamassa. Seuraavat seikat näyttivät tuolloin hallitsevalta: tutkimusrahoituksesta päätettäessä käytettiin tieteellistä asiantuntija-arviointia ja perustieteenalat muodostivat kasvatustieteellisen tutkimuksen perustan.

Nykyisin tutkimusrahoja on hyvin niukalti saatavissa Economic and Social Research Council'ltä perinteisen asiantuntija-arviointiin perustuvan prosessin kautta; ESRC'lla ei ole enää erityisiä komiteoita eri tieteenaloille, kuten esim. sosiologialle. Tutkimusvarat saadaan nykyisin enimmäkseen suurilta kansallisilta ja EEC-järjestöiltä, jotka lähtevät omista intresseistään laatiessaan tutkimussopimuksia kilpailevien ehdotusten pohjalta. Kasvatustieteellisen yliopisto-opetuksen autonomia perustui siihen, että keskushallinto maksoi kurseille osallistuneiden opettajien opiskelusta aiheutuneet kustannukset: yliopiston henkilökunta teki sen sijaan päätökset kurssien sisällöistä ja organisaatiosta. Tähän perustui ns. perustieteiden (foundation disciplines), kuten sosiologian ja filosofian, hallitsevaan asemaan opettajien jatko-opinnoissa. Nyt keskushallinto antaa sen sijaan määrärahat paikallishallinnolle ja joskus yksittäisille kouluille, jotka voivat, tiettyjä kansallisia ohjeita noudattaen päättää minkälaisia kursseja opettajille järjestetään. Nämä valinnat heijastavat tietyistä lähinnä koulujen ja paikallishallinnon edustajien kokemia koulutustarpeita. Näissä olosuhteissa kasvatussosiologien täytyy yrittää ymmärtää syvällisempiä historiallisia muutoksia ja niitä vaihtoehtoja,

jotka ovat avoinna sekä opettajille että yliopistojen kasvatustieteelliselle opetukselle.

Mielestäni olemme todistamassa prosessia, johon sisältyy paljon muutakin kuin oikeistolaisen konservatiivihallituksen poroparvarillinen suhtautuminen sosiologiaan. Viittaan tällä modernisointiprosessiin, joka on meneillään terveydenhuollossa, sekä asunto- ja talouspolitiikassa yhtä lailla kuin koulutuksessaakin. Isossa-Britanniassa modernisointi tapahtuu varsin taantumuksellisessa ja hajanaisessa muodossa, koska se perustuu suureen parlamentaariseen enemmistöön ja sellaiseen ideologiaan, joka kytkee demokraattisen tulosvastuullisuuden kuluttajien valintoihin. Tämä ei tarkoita sitä, että modernisointi on jonkinlainen väijä-mätön historiallinen prosessi, vaan että se sisältää ristiriitaisia mahdollisuuksia.

Modernisoinnilla tarkoitan lisääntyvää erikoistumista kautta koko työnjakoprosessin ja samankaltaisen teknologian käytön lisääntymistä sekä pyrkimystä laajentaa koulutuksen määrää lisäämättä sen resursseja. Tämä tarkoittaa, että yhä suuremmalla ryhmällä on yhä enemmän spesiaalitietoa. Tämä merkitsee sitä, että eri erityisalojen kytkennät ja tietojen yhdistäminen sekä specialistien tulosvastuullisuus ei-spesialisteille on ongelmallisempaa kuin koskaan aikaisemmin. Nykyinen konservatiivihallitus rohkaisee spesialisoitumiskehitystä tukeutumalla moderniin versioon kulutusyhteiskunnasta, jossa 'rationaaliset, yksittäiset ihmiset tekevät valintoja eri vaihtoehtojen välillä' (Sassoon 1987) ratkaistakseen kytkentä- ja yhdistämisongelmat. Sosiologialla ja muilla kriittisillä tieteenaloilla on keskeinen asema tässä lisääntyvän spesialisoitumis- ja osallistumiskehityksen välisessä ristiriitatilanteessa. Spesialisoituminen ei ole neutraali prosessi, vaan se sisältää todellisia poliittisia vaihtoehtoja. On tärkeää osoittaa, että spesialisoitumiskehitystä ja ihmisten lisääntyvää osallistumista ei voida ratkaista kuluttajien valintojen kautta, vaan tarvitaan uudenlaisia specialistien ja ei-spesialistien välisiä suhteita sekä uusia tiedonmuotoja ja sen organisointitapoja.

Myös opetussuunnitelma on modernisoinnin kohteena, mutta hyvin ristiriitaisella tavalla. Teknologia kuuluu pakollisena opetussuunnitelmaan läpäisyperiaatteella 16 vuoden ikään asti ja kaikille 14 vuotta täyttäneille annetaan jonkinlainen työkokemus, tässä vain kaksi esimerkkiä. Akateemiseen opetussuunnitelmaan sisältyvät valtasuhteet, jotka UKS toi esiin ovat muuttuneet. Ne ilmenevät nyt siinä erottelussa, joka tehdään modernin akateemisten ja ammatillisesti yhä eriytyneempien opetussuunnitelmien välille. Edellisen kaltaisia opetussuunnitelmia on yhä löydettävissä yksityiseltä sektorilta ja julkisella sektorilla uusien teknisten opistojen piiristä (Chitty 1987). Jälkimmäisiä

taas esiintyy valtion ylläpitämien peruskoulujen ylä-asteella (secondary schools) ja erilaisissa opistoissa (colleges).

UKS'n kritiikkini osoittaa, ettei modernisoitu akateeminen opetussuunnitelma, eivätkä uudet ammatilliset koulutusohjelmat anna riittävästi perustaa sosiaalisen erottelun minimisoinnille. Demokraattinen opetussuunnitelmavaihtoehto, joka poistaa eikä ylläpidä sosiaalista erottelua, on eräs keino rakentaa uudenlaista yhtenäisempää kasvatusjärjestelmää. Tällaisessa järjestelmässä akateemiset oppiaineet muodostaisivat ytimen, joka orientoituisi tutkimukseen sekä työn ja teknologian kehittämiseen. Tällaisen opetussuunnitelman tulisi tehdä selväksi kaksi nykyisten jännitteiden lähde, joita olemassaolevat mallit eivät ota huomioon. Ensimmäinen jännite on kouluaineiden intellektuaalisten vaatimusten sekä työn käytännöllisten ja intellektuaalistenkin vaatimusten välillä (Spours ja Young 1988). Toinen jännite on palkkatyön ja perheen parissa tapahtuvan palkattoman työn välillä.

Jotta kasvatussosiologia voi saavuttaa uudelleen uskottavuutensa ja sen radikaalin potentiaalinsa, jota UKS väitti sillä olevan 1970-luvulla, sen on kritisoitava tämänhetkistä vallalla olevaa käsitystä, jonka mukaan eriarvoisuus on väistämätöntä. Samalla sen on tehtävä selväksi, että yhä demokraattisempi yhteiskunta on realistinen poliittinen tavoite, jolle yhteiskunnan uuden aikaistumisprosessit luovat perustaa. Akateemisen tutkimuksen muuttuneet olosuhteet luovat mahdollisuuden, että yhä useammat sosiologit ja muut tutkijat lähtevät työstämään näitä periaatteita spesifeissä tilanteissa ja yhdessä käytännön työssä toimivien henkilöiden kanssa ja kuten Sassoon ehdottaa, 'ryhtymään kulttuuriseen toimintaan sellaisessa nykyaikaisessa muodossa, joka soveltuu kehittyneen kapitalismin olosuhteisiin' (Sassoon 1987).

Lähteet:

- Acker, S (1981) No-woman's land; British sociology of education 1960-1979. Sociological Review Vol 29, No. 1.
Barnett, C (1986) The Audit of War (Macmillan)
Bowles, S. and Gintis, H (1976) Schooling in Capitalist America (Routledge and Kegan Paul).
Chitty, C (1986) (Ed) Aspects of Vocationalism Occasional Paper. No.2, Centre for Vocational Studies Institute of Education University of London.
Cohen, P (1984) The New Vocationalism in

- Bates I. et al (Ed) *Schooling for the Dole* (Macmillan).
- Forquin J.C. (1983) *La nouvelle sociologie d'education en Grand Bretagne: orientations, apports theoriques, evolution (1970-1980)*. Rev. Fr. de Pedagogique Avril Juin 1983.
- Forquin J.C. (1985) *L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement* Perspectives Documentaires en Sciences de l'Education No. 5.
- Gorbutt, D. (1972) The 'new sociology of education' *Education for Teaching* 89.
- Hall, S. Education in crisis in Donald and Wolpe (1983).
- Green, A. (1983) Education and training: under new masters in Donald J and Wolpe A.M. (1983) (Ed) *Is anyone here from education* (Pluto).
- Halsey, Ridge & Heath (1980) *Origins and Destinations* (Clarendon)
- Johnson, R. (1979) Really Useful Knowledge in Clarke J. et al (Ed) *Working Class Culture* (Hutchinson)
- Johnson, R. (1983) Educational Politics: the old and the new in Donald and Wolpe (1983).
- Karabel, J. and Halsey A.H. (1977) *Power and Ideology and Education* Oxford University Press.
- Keddie, N. (1973) *Tinker... Tailor: the myth of cultural deprivation* (Penguin).
- Martin, B. (1980) *The Abyss of Relativism* Times Educational Supplement.
- Moore, R. (1988) The correspondence principle and the radical sociology of education in Cole. M (Ed). *Bowles and Gintis revisited* (Falmer Press).
- Pring, R. (1972) *Knowledge out of Control* Education for Teaching.
- Ranson, S. (1984). *Towards a New Tertiary Tripartism in Selection, Certification and Control* (Ed). P. Broadfoot (Falmer Press).
- Sassoon, A. (1987) *Gramsci's Politics* (Croon Helm).
- Simon, J. (1974) New direction sociology and Comprehensive Schooling *Forum* (17:1).
- Spours, K. (1988) *The Politics of Progression: A discussion of barriers to student movement and continuity of learning in the 14-19 curriculum* (Working Paper No 2 (new series). Centre for Vocational Studies, Institute of Education University of London).
- Spours, K. and Young, M. (1988) *Beyond Vocationalism: A new perspective on the relationship between work and education* (Working Paper No 4, Centre for Vocational Studies, Institute of Education University of London).
- Trottier, C. (1987a) La "nouvelle" sociologie de l'education en Grande-Bretagne: Un mouvement de pensee en voie de dissolution? Rev. Fr. de Pedagogie No. 78. 1987.
- Vulliamy, G. (1976) What counts as school musicin Whitty and Young (1976).
- Weiner, M. (1981) *English culture and the decline of the Industrial Spirit, 1850-1980* (Cambridge University Press).
- Wexler, P. (1988) unpublished paper presented at AERA Annual Meeting, New Orleans April 1988.
- Whitty, G. (1974) Sociology and the problem of radical educational change in Flude. M. and Ahier, J. *Educability, Schools and Ideology* (Croom Helm).
- Whitty, G. (1986) *Sociology and School Knowledge* (Methuen).
- Whitty, G. and Young, M. (1976) *Explorations in the politics of school knowledge* (Nafferton Books).
- Young, M. (1971) (Ed) *Knowledge and Control; new directions for the sociology of education* (Collier Macmillan).
- Young, M. (1972) *On the politics of educational knowledge* Economy and Society I.
- Young, M. (1986) *A Proposito de uma sociologia critica de educacao* Rev Bras. de Estud. Pedagogicos vol 67,157.
- Young, M. (1987) *Education in P. Worsley* (Ed) *The new introducing sociology* Penguin.
- Young, M. and Whitty, G. (1977) *Society State and Schooling* (Falmer Press).

Olisipa Suomessa uutta koulutussosiologiaa, jonka erehdyksistä oppia...

Kommentti Michael Young'in alustukseen

Toimiessani Lontoossa peruskoulun ylä-asteella ja lukiossa sosiologian (sociology, social studies) opettajana olin tutustunut Michael Young'in *Knowledge and Control* kirjaan. Siirryn sitten Lontoon yliopiston Institute of Educationiin, jossa valmistelin väitöskirjaani, osallistuin tutkimusprojektiin ja jonkin verran opettajankoulutukseen, jossa yksi opettajista ja tuttavuuksista oli Michael Young. Palattuani Suomeen on mielenkiintoista kommentoida tutkimustraditiota, josta ammensin vaikutteita niin työssäni kouluissa kuin tutkimuksessanikin, joskin kriittisesti.

Oman taustani esille tuonnin tarkoituksena on osoittaa uuden koulutussosiologian vaikutusta koulutuksen tutkijoihin ja käytännön harjoittajiin, sekä muodostaa viitekehystä ongelmille, jotka nostan kritiikissäni keskeisiksi. Nämä ovat kysymyksiä, joihin Michael Young itsekin viittaa, mutta jotka eivät ehkä vieläkaan painotu tarpeeksi: 1) koulujen analysointi *valtion* puitteissa, sekä 2) sukupuolijärjestelmän ja institutionalisoidun rasismin laiminlyönti.

Koulujen prosessien teoretisoinnissa niiden sijainti valtion koulutusjärjestelmässä on otettava huomioon; tämä edellyttää analyysiä valtion ja koulutuksen välisestä suhteesta, sen monisyisyydestä ja dynaamisesta historiallisesta vaihtelusta. Tämä on nähtävissä Ison-Britannian koulujärjestelmän muutoksissa. 60-luvulla koulutusjärjestelmä laajeni ja koulutukseen suhtautumista leimasi optimismi; 70-luvulle siirryttäessä koulutukseen suhtauduttiin kriittisemmin, ja siihen käytettyjä voimavaroja supistettiin, ja 80-luvulla koulutusjärjestelmä on ollut kauaskantoisten muutosten kourissa resurssien supistuksien jatkuessa. Muutokset ovat monella tavalla regressiivisiä, mutta eivät kuitenkaan merkitse yksinkertaista paluuta menneeseen, kuten Young'in analyysi esim. ammatillisen ja esiammatillisen koulutuksen merkityksestä osoittaa.

Näihin muutoksiin sisältyy myös vaihteluja koulujärjestelmän ja valtion välisessä suhteessa. 60-luvulla koulutusta leimasi suhteellisen voimakas autonomisuus; opettajien professionalistista asiantuntevuutta korostettiin, ja heidän toimintavaltaansa lisättiin. Tämä johti kuitenkin kehityssuuntauksiin, joista radikaaleimmat aiheuttivat kritiikkiä sekä poliittisen oikeiston että vasemmiston taholta, kuten UKS'kin, ja esille nousivat kysymykset koulutuksen ja tuotannon välisestä suhteesta, ja koulujen epäonnistumisesta soveliaain taidoin ja asentein varustetun työvoiman tuottamisessa työnjaon eri portaille. Dynaaminen käsitys koulujärjestelmän suhteesta valtioon, tuotantoon, yhteiskunnallisiin suhteisiin ja rakenteisiin on välttämättömyyksiä, jotta näitä muutoksia voitaisiin teoreettisesti analysoida ja niiden poliittisia implikaatioita pohtia.

UKS nosti keskeiseksi opetussuunnitelman muotoutumiseen ja ylläpitoon liittyvät valtasuhteet. Opetussuunnitelman analyysi ideologisenä ja kulttuurisena vallankäyttönä oli UKS'n tärkeä anti, kuten Young mainitsee, varsinkin kun traditionaalinen akateeminen opetussuunnitelma on hyvin pitkälle nivoutunut populaareihin käsityksiin siitä mitä koulut ja koulutus oikeastaan ovat; traditionaalinen akateeminen opetussuunnitelma on saavuttanut hegemonisen aseman, johon koulujen kritiikki ja uudistamispyrkimykset joudutaan suhteuttamaan (Ashendon ym. 1987). Mutta UKS ei kuitenkaan analysoinut sitä, mihin tämä valta sijoittuu, ja mihin se perustuu. Täten se ei pystynyt luomaan vaihtoehtoja, eivätkä myöskään opettajat, jotka sen vaikutteiden pohjalta toimivat, pystyneet hiomaan strategioitaan siten, että ne olisivat saaneet populaaria kannatusta. Niinpä oikeistolainen populistinen koulutuskritiikki, joka pohjasi tietä koulujen rakennemuutoksilla ja resurssien supistamiselle,

'koputtikin avoimelle ovelle' 70-luvun lopulla (Education Group, Centre for Contemporary Cultural Studies 1981); koulutus, ja sen puitteissa tapahtuneet radikaalit kokeilut ja uudistukset (esim. progressiivinen koulutus) olivat kriisissä, ja puolustajia ei liiemmästi löytynyt.

Tämä johtaakin toiseen ongelmaan, johon haluan kiinnittää huomiota. Kouluissa kehitettiin opetussuunnitelmia olemassa olevien oppiaineiden pohjalta, sekä pedagogisiin menetelmiin kytkien että uusia oppiaineita kehittäen (esim. Media Studies, Peace Studies, Black Studies jne.). Yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vallitessa keskiluokkaiset, hyvin menestyvät oppilaat olivat kuitenkin pitkälti traditionaalisen akateemisen opetussuunnitelman kannalla, ja kouluissa, joissa näitä puitteita purettiin kaikkien oppilaitten osalta, jouduttiin taistelemaan, ja useasti häviämään ('olimme kuin eturivin lipunkantajia, jotka yht'äkkiä huomasivat, ettei ketään marssikaan heidän takanaan', totesi yksi tutkimani Greenfield College'n opettajista — Gordon 1985, 1986).

Tyypillisempää olikin, että uudet kokemukselliseen tai kriittiseenkin tietoon perustuvat oppiaineet suunnattiin pääasiassa huonommin kouluissa menestyville oppilaille; tämä nosti eriarvoisuuden problematiikan esille konkreettisesti. Afro-karibilaiset vanhemmat eivät olleetkaan ihastuneita, kun heidän lapsensa pohtivat Rastafareja 'Black Studies' ohjelman yhteydessä, eivätkä luottaneet opettajien pyrkimykseen vahvistaa mustien oppilaiden identiteettiä, eivätkä heidän anti-rasistisuutensa vilpittömyyteen. Niinpä he esimerkiksi perustivat lauantai-kouluja, joissa lapsia opetettiin traditionaalisen akateemisen opetussuunnitelman mukaan. On syytä muistaa, että mustien oppilaiden tilanne ei suinkaan ollut parempi kouluissa, joissa kokeiluja ei tapahtunut ja jotka toimivat traditionaalisten mallien mukaan; rasistisuuden institutionaalinen ja kulttuurinen pohja jäi toki niissä vaille huomiota ja etnisten ryhmien oppilaiden koulumenestys oli jatkuvasti suhteellisen heikko. Tämä toimikoon konkreettisena esimerkkinä niistä käytännön ongelmista, joita etnisten ryhmien ja rasismin vähäiselle huomiolle jääminen radikaalissa koulutusanalyysissä ja käytännöissä saattaa aiheuttaa. Ongelmia on analysoitava myös sukupuolijärjestelmän puitteissa; naiset ja miehet sijoittuvat valtarakenteissa erilaisiin asemiin, ja sukupuolten välinen eriarvoisuus onkin otettava huomioon, kun analysoidaan tyttöjen koulutusta.

Esimerkinomaisesti olen myös pyrkinyt nostamaan esille Young'in viittaamat strategioihin liittyvät ongelmat. Materialistisessa, kulutusta korostavassa yhteiskunnassa keskustelu 'todella hyödyllisestä tiedosta' tai tiedon luokkapohjaisuudesta ei käy ohjenuoraksi nuorten raken-

taessa elämäänsä. Teollistuneiden, kapitalististen yhteiskuntien merkittävänä rakenteellisenä piirteenä on individualisoituminen; olemme kaikki muodollisesti tasa-arvoisia kansalaisia, ja sosiaalinen, rakenteellinen ja kulttuurinen sijaintimme ei ole oikeuksiamme ja velvollisuuksiamme määriteltäessä olennaista. Tätä individualisoitumista tukee kulttuurinen individualismi, jonka representaatioiden puitteissa jää näkymättömäksi se, ettei kansalaisten yksilöllisyydessä olekaan kysymys konkreettisista yksilöistä, vaan yksilöistä vailla ominaisuuksia. Näissä puitteissa oppilaiden strategiakin ovat nimenomaan yksilöllisiä strategioita; heidän käsityksensä hyvästä elämästä perustuu useinkin realistisiin arvioihin mahdollisuuksistaan ja rajoituksistaan. Vanhan koulutussosiologian kysymyksenasettelu ja ratkaisumallit olivat optimistisia ja perustuivat siihen, että jotkut oppilaat pystyvät luomaan uran, jota voi luonnehtia sosiaalisiksi mobiliteeteiksi, ja ne, jotka eivät sitä tee, eivät ole siihen pyrkineetkään, kuten Willis'in kaverit (1984), tai syyttävät itseään epäonnistuneensa. On toki muistettava, että myös vastarintaa ja kritiikkiä tuotetaan koulujen puitteissa, vaikka vastarinta ei aina olekaan systemaattisesti artikuloitua tai poliittiseen toimintaan kiteytynyttä; Miliband (1978) käyttää tällaisesta vastarinnasta termiä *'de-subordination'*.

Pohdittuani UKS'n ongelmia, haluan nyt miettiä sen positiivisia piirteitä. Suomessa UKS'n vaikutus on ollut vähäistä. UKS'aa toki tunnetaan, mutta varsinaista empiiristä, sen traditioihin sijoittunutta tutkimusta ei Suomessa juurikaan ole tehty. Niinpä meillä on hyvin vähän sosiologista, teoreettisesti muotoutunutta tutkimuksellista tietoa koulun prosesseista, luokkahuoneen vuorovaikutuksesta, opetussuunnitelmasta ja sen konkreettisesta toteutumisesta, tai oppilaitten strategioista heidän kohdatessaan koulujen tavan organisoida tietoa, koulujen kulttuurisen ilmapiirin ja opetusmenetelmät, jotka eivät liiemmästi huomioi oppilaiden yhteiskunnallista, rakenteellista ja kulttuurista asemaa, eikä heidän konkreettisia persoonallisia ominaisuuksiaan. Ristiriitoja, joita täten ylhäältä alaspäin oppilaille suunnattu koulutus aiheuttaa, kuvaa Eskola sattuvasti omaelämäkerralliselta pohjalta kritisoidessaan koulujen sivistyskäsitteitä artikkelissaan 'Sivilisaatio, koulu ja kulttuuri' (1981). Koulutiedon ja sen kriteerien teoreettinen analyysi ja käytännön toteutumisen empiirinen tutkimus olisi hyödyllistä.

Rakennemuutosten Suomessa on koulutusdebatissa keskusteltu toisaalta esim. opetuksen eheyttämisestä, toisaalta lahjakkaiden lasten koulutuksesta. Laajempaa teoreettista ja poliittista pohdintaa ei koulutuskehityksestä kuitenkaan olla harrastettu. Kouluhallinnon

alueellistamisen prosessien puitteissa ei esim. kunnallisten opetussuunnitelmien laatimisen yhteydessä olla käyty kovinkaan perustavanlaatuista keskustelua siitä, mitä opetussuunnitelmaan tulisi kuulua, ja mitä ovat siihen kuuluvan ja siitä poissuljetun tiedon kriteerit. Koulutuspoliittinen keskustelu sisältää toisaalta tasa-arvoisuuden ideologiaa ja retoriikkaa, toisaalta hallinnollista rationaliteettia.

Suomessa sosiologinen tutkimus mielletään objektiiviseksi tieteelliseksi toiminnaksi, joka rationaalisuudessaan ei sotkeudu poliittisiin kysymyksiin (en viittaa puoluepolitiikkaan) ja kriittinen keskustelukaan ei ehkä istu sujuvasti sen traditioihin. Young'in tapainen yhdistetty teoreettinen ja poliittinen tilitys ei ainakaan vaikuta kovinkaan tyypilliseltä suomalaisessa kontekstissa. Intellektuelleista on toki keskusteltu viime aikoina, mutta keskustelun luonne on ollut hyvin erilaista kuin Young'in viitoittama kriittinen pohdinta. Ehkä meidän suomalaisten sosiologien olisi aika pohtia asemaamme 'intellektuaaleina' ja objektiivisina teoreetikoina rakennemuutoksen yhteiskunnassa. Tärkeänä osana on keskeisten koulutuskysymysten kriittinen teoreettinen pohdinta. Koulutussosiologian tutkimustraditio on Suomessa kuitenkin ohutta ja katkeilevaa, vaikkakin vahvistumista on tapahtumassa. Tästä esimerkkinä toimikoon Turun yliopiston koulutussosiologian yksikkö, Joensuun yliopiston koulutussosiologian laitos, ja koulutuksen ja sukupuolen tutkijoiden järjestäytyminen monitieteiseksi tutkimus- ja tiedotusverkostoksi. UKS ei huomionnut teorioissaan ja tutkimuksissaan sukupuolta, joka olikin yksi sen heikkouksista. Suomessa kuten muuallakin naistutkimuksen anti onkin ollut siinä, että pohdittaessa teoreettisia ja metodologisia kysymyksiä kriittisesti, on jouduttu hyppäämään objektiivisuuden aidalta ja esittämään kysymyksiä, joiden ei ole katsottu kuuluvan yliopistoissa suoritettavan tutkimuksen puitteisiin.

Lopuksi sananen yliopistoista. Young'in artikkeli kartoittaa Ison-Britannian tilannetta, joka on monella tavalla erilainen kuin Suomessa. Kuitenkin hänen pohdintansa laajoine kytköksineen saattaisi antaa uutta puhtia keskusteluun yliopistojen tulosvastuullisuudesta, ja vaikkapa ammatti- ja tiedeyliopistoista, sen sijaan, että niitä mietittäisiin näennäisen rationaaliselta pohjalta. Tehokkuuden diskurssi on anastamassa tilaa yliopiston vapauden ja sivistyksen tarinoilta, kuten Koski toteaa (1989). Ehkäpä tässä olisi ainesta Young'in tapaiselle keskustelulle suomalaisissa puitteissa.

Kirjallisuus:

- Antikainen, Ari 1984. Opetussuunnitelma sosiologian tutkimuskohteena, *Sociologia* 21, No 3.
- Ashendon, Dean, Connell, Bob, Dowsett, Gary & Kessler, Sandra 1987. *Teachers and Working Class Schooling*, teoksessa Livingstone, David (toim.) *Critical Pedagogy and Cultural Power*, London, Macmillan.
- Education Group, Centre for Contemporary Cultural Studies 1981. *Unpopular Education*, London, Hutchinson.
- Eskola, Antti 1981. *Sivilisaatio, koulu ja kulttuuri. Äidinkielen Opettajain liiton vuosikirja XXVIII, Äidinkieli, Koulu ja Kulttuuri*.
- Gordon, Tuula 1986. *Democracy in One School?: Progressive Education and Restructuring*, Barcombe, Falmer Press.
- Gordon, Tuula 1985. *Progressivism and the Changing Educational Climate — A Case Study of a Community School in Leicestershire*, Phd thesis, University of London.
- Koski, Leena 1989. *Tarinoiden yliopisto tehokkuuden diskurssissa, julkaisematon lisensiaattityön luonnos*, Joensuun yliopisto.
- Miliband, R. 1978. 'A state of de-subordination', *British Journal of Sociology*, 30, 4, December.
- Willis, Paul 1984. *Koulun penkiltä palkkatyöhön? Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt?* Tampere, Vastapaino.

Mitä on jatkuvan koulutuksen tutkimus?

Tässä seminaarissa¹ on parin päivän aikana pyritty selvittämään, mitä on aikuiskasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen tutkimus. Täällä pidetyt esitelmät, käyty keskustelut ja jaettu kirjallinen materiaali ovat valottaneet asiaa eri puolilta. Kysymys ei mielestäni ole kuitenkaan vielä täysin selvinnyt. Parilla kommentilla, jotka kohdistuvat lähinnä Tapio Vahervan ja Tiina Rengon valmistamaan raporttiin *Jatkuva koulutus tutkimuskohteena*², haluaisin tuoda lisävalaistusta (tai -hämmennystä) ongelmaan.

Aluksi jokunen sana aikuiskasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen tutkimuksen käsitteellisistä suhteista. Raportissa ei selvitetä tarkemmin tätä kysymystä, viitataan vain siihen, että kirjallisuuden haussa ei haluttu jatkuvan koulutuksen käsitettä rajata vain aikuiskoulutukseen. Tämä itse asiassa implikoikin sen, mikä näkyy hyvin myös alla olevassa asetelmassa, jossa on asetettu rinnan tämän seminaarin puheenaiheet — että jatkuvan koulutuksen tutkimus on laajempi asia kuin aikuiskasvatuksen tutkimus: so. aikuiskasvatus muodostaa vain osan jatkuvan koulutuksen tai kasvatuksen kokonaisuudesta. Tarvitaan siis jotakin muutakin.

Aikuiskoulutuksen tutkimuspoliittinen ohjelma: kiireellisimmät hankkeet

Jatkuvan koulutuksen tutkimusohjelma: tutkimusteemoja

Työelämän muutoksen hallintaan liittyvät ongelmat

Elinikäisen koulutuksen merkitys yksilölle, yhteisölle ja yhteiskunnalle

Aikuiskoulutuksen tehokkuus ja vaikuttavuus

Koulutukseen osallistumisen ehdot ja esteet

Aikuisten opettamisen ja oppimisen ongelmat

Jatkuvan koulutuksen sisällöt

Opintojen rakentamiseen ja organisoitumiseen liittyvät ongelmat

Opiskelijajavortojen sijoittaminen ja sijoittuminen

Opintososiaaliset kysymykset

Jatkuva koulutus ja työelämä

Jatkuvan koulutuksen voimavarat

Koulutusjärjestelmän ulkopuoliset instituutiot ja niiden kasvatusvaikutukset

Toinen kommentti koskee raportin tiedonhankinnassa käytettyä menetelmää. Tutkijat käyttivät ATK-tietokantojen hakusanoina jatkuvan koulutuksen tai -kasvatuksen englanninkielisiä vastineita (lifelong education and learning, recurrent education, permanent education, continuing education). Näin saatiin runsaat neljäsataa viitettä sisältävä jatkuvan koulutuksen tutkimusta luonnehtiva bibliografia, joka sellaisenaan antaa tutkimustyöhön ryhtyväle alustavan lähtökohdan.

Mutta pelkästään muutamiin hakusanoihin keskittyvä tiedonhaku rajoittaa jatkuvan koulutuksen tutkimuksen kannalta relevantin tietoi-
neksen aivan liian suppeaksi. Myös hakusana-
na jatkuva koulutus on rajoittava. Se on enem-
mänkin hallinnon, suunnittelun ja koulutuspoli-
itiikan käsite kuin käyttäytymistieteen yleisesti
vakiintunut termi, jonka tutkijat osaisivat luon-
tevasti liittää tutkimuksensa deskriptoriksi tai
keywordiksi. Esimerkiksi tärkeimmät työelä-
män koulutusta käsittelevät tutkimukset jul-
kaistaan angloamerikkalaisella kielialueella
pääsääntöisesti, ei aikuiskasvatuksen vaan so-
velletun psykologian aikakauslehdissä, minkä
mukaisesti tutkijat liittävät myös tutkimustaan
kuvaavat hakusanat. Jotain kertonee jatkuva
koulutus -termin käytöstä sekin, että viimeisim-
mässä englantilaisessa NIACE:n julkaisemassa

¹ Aikuiskasvatuksen tutkimusseminaari 14. — 15.2. 1989 Helsingissä. Seminaarin järjestäjä oli aikuiskoulutusneuvoston tutkimusjaosto.

² Tapio Vaherva ja Tiina Renko. *Jatkuva koulutus tutkimuskohteena*. Ilmiön käsitteanalyttistä ja tutkimuspoliittista tarkastelua. Suomen Akatemian julkaisuja 1989.

bibliografiassa (David, J.H. & Thomas, J.E. eds.: *A Select Bibliography of Adult Continuing Education*, 5th Edition, 1988) ei ole lainkaan hakusanaa jatkuva koulutus.

Muita relevantteja termejä käyttämällä saataisiinkin ehkä toisenlainen käsitys olemassaolevasta jatkuvan koulutuksen tutkimuksesta. Kirjallisuuden määrä olisi ainakin huomattavasti suurempi. Esimerkiksi hakusanalla *adult learning* löytyy ERIC -tietokannasta yli 2300 viitettä, PsychInfosta 850 ja Dissertation Abstract Onlinesta 350 viitettä. Kun aikuiskasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen tutkimus on luonteeltaan monitieteistä, kuten Vaherva ja Renko itsekin toteavat Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintöön viitaten, ei tarvittavaan kirjallisuuteen pääse käsiksi rajoittumalla ahtaasti aikuiskasvatuksen sisällä käytettyihin

termeihin.

Voidaankin kysyä, onko edes mahdollista tällä menetelmällä saada asianmukainen kuva jatkuvan koulutuksen monitieteisestä kokonaisuudesta. Itse suhtaudun epäillen tällaiseen mahdollisuuteen. Kokonaisuus on siihen aivan liian laaja.

Mitä sitten tulee jatkuvan koulutuksen ja elinikäisen kasvatuksen käsitteiden selvittämiseen sekä sen tulkintojen ja merkityssisältöjen erittelyyn niin meillä kuin muualla, voidaan todeta, että aika perustava käsiteanalyysi on jo olemassa. Viittaen vain prof. Alasen artikkeleihin kokoomateoksessa *Elinikäinen kasvatust* (toim. Alanen ja Sihvonen, Gaudeamus 1981). Tutkimuksen tukemisen voisikin hyvin alkaa konkreettisista suunnitelmista, jotka sopivat em. aihealueille.

Perustietoa aikuiskoulutuksesta

Uudistuva aikuiskoulutus

Opetusministeriössä on koottu noin 20-sivuinen moniste tämän hetken aikuiskoulutuksesta. Mukaan on otettu kaikki opetushallinnon tukemat koulutusmuodot sekä yleissivistävältä että ammatilliselta puolelta. Monisteesta saa yleiskuvan eri organisaatioiden toiminnan reunaehdoista sekä koulutuksen luonteesta. Monistetta voi tiedustella opetusministeriöstä Heli Kuuselta.

Aikuiskoulutusopas 1989

Ammattikasvatushallituksessa on koottu tiedot syksyllä 1989 alkavasta aikuiskoulutuksesta oppilaitoksittain. Akh:n alaisten oppilaitosten lisäksi oppaassa on tietoja mm: työllisyyskoulutuksesta, korkeakoulujen täydennyskoulutuksesta, kesäyliopistojen tarjonnasta sekä kansanopistojen, kansalais- ja työväenopistojen ja opintokeskusten toiminnasta. Opasta koskevat tiedustelut Helena Mattila, puh. 90 - 706 2834.

Mitä kurssikeskustoimikunta mahtoikaan ehdottaa?

Työllisyyskoulutus on maamme suurin yhte-näisesti organisoitu ammatillinen aikuiskou-lutusmuoto. Vuosittain koulutetaan yli 30 000 henkeä. Kurssin keskipituus on noin puoli vuotta.

Työllisyyskoulutusta säätelee laki ja asetus työllisyyskoulutuksesta sekä niiden perusteella annetut alemmanasteiset määräykset ja ohjeet. Työllisyyskoulutuslain ensimmäisen pykälän mukaan: "Työllisyyskoulutusta ovat työllisyy-den edistämiseksi järjestetyt pääasiassa aikui-sille tarkoitetut ammatilliset uudelleen-, täy-dennys- ja jatkokoulutuskurssit sekä tuettu opiskelu julkisen tarkastuksen alaisissa amma-tillisissa oppilaitoksissa. Koulutusta voidaan antaa myös peruskoulutuksena henkilöille, joilla ei ole ammattia tai jotka eivät ole saa-neet ammatillista peruskoulutusta".

Työllisyyskoulutus on muuta ammatillista koulutusta täydentävä ja paikkaava koulutus-muoto ja sitä järjestetään työllisyyden edistä-miseksi. Valtion tulo- ja menoarviossa se mai-nitaan eräänä työllisyyden hoidon erityistoi-menpiteenä. Näin ollen sitä säädellään tai ai-nakin tulisi säädellä työvoimapolitiittisten periaatteiden mukaisesti.

Työllisyyskoulutuslain ensimmäisessä pykä-lässä mainitaan myös, että "Työllisyyskoulu-tusta järjestettäessä on erityisesti kiinnitettävä huomiota talouselämän rakennemuutosten ja teknisen kehityksen työvoiman kysynnässä ja tarjonnassa aiheuttamiin muutoksiin". Koska kaikki rakennemuutoksen aiheuttamat työvoi-man muutostarpeet eivät ole pitkälle etukäteen tiedossa eikä aina edes ennakoitavissa, ei kaikkea työllisyyskoulutustarvetta voida pitkäl-le etukäteen suunnitella. Tämä edellyttää suu-rta joustavuutta ja valmiutta koulutukselta.

Työllisyyskoulutus on siis osa työvoimapoli-tiikkaa ja sillä on näin ollen vahvat työvoima-poliittiset perusteet. Toisinaan joudutaan tinki-mään koulutuspoliittisista tavoitteista tai jou-dutaan sovitteluun koulutuspolitiikkaa työvoimapolitiikan tarpeisiin. Muullakin kurssitoi-minnalla kuin työllisyyskoulutuksella on tuki työllisyyspoliittisia vaikutuksia, mutta puhun nyt vain työllisyyskoulutuksesta.

Tällä hetkellä valmistellaan työllisyyskoulu-tuksen ja kurssikeskusverkoston uudelleen or-ganisointia. Samalla ammatillisten kurssikes-kusten asemaa ammatillisen aikuiskoulutuk-sen toteuttajana vahvistetaan. Työasiainhallinto odottaa uudelta järjestelmältä monipuolisuutta ja joustavuutta. Toivotaan, että muutos paran-taa työllisyyskoulutuksen laatua ja toteuttamis-ta.

Miksi muutos tehdään?

Muutos perustuu kahteen valtioneuvoston pe-riaatepäätökseen. Edellisen hallituksen aikana 5.3.1987 tehtiin valtioneuvoston periaatepäätös aikuiskoulutuksen rahoittamisen suunnittelun periaatteista sekä nykyisen hallituksen 24.3.1988 tekemä periaatepäätös ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisestä. Opetusmi-nisteriö asetti 3 päivänä huhtikuuta 1987 toimi-kunnan, jonka tehtävänä oli laatia suunnitelma ammatillisten kurssikeskusten kehittämisestä siten, että työvoimahallinto ostaisi työllisyys-koulutuspalvelut ammatillisilta kurssikeskuk-silta ja muilta koulutuksen järjestäjiltä, ja että ammatillisista kurssikeskuksista muodostettaisiin aikuiskoulutuskeskuksia. Toimikunta on luovuttanut mietintönsä (komiteamietintö 1988:34).

Tämän lehden edellisessä numerossa on käsitelty muutoksen taustaa sekä toimikunnan mietinnön sisältöä, joten en kertaa sitä. Viime vuoden numeroissa on myös käsitelty muutok-sen vaikutuksia ja aikuiskoulutuksen tulevai-suutta ja tilaa. Esitän muutamia asioita työasi-ainhallinnon kannalta katsottuna, jotka tähän mennessä ovat jääneet vähälle huomiolle.

Toiminta-avustus — harhauttaako?

Kurssikeskustoimikunta ehdotti mietinnössään 33 %:n suuruisen toiminta-avustuksen maksa-mista aikuiskoulutuskeskuksille. Toiminta-avustuksen maksamista perusteltiin sillä, että aikuiskoulutuskeskukset saadaan tasavertai-seen asemaan muiden oppilaitosten kanssa

valtiolta saatavan tuen suhteen. Asia näyttää hyvältä ja demokraattiselta, mutta siihen käytkyy kuitenkin pari harhaa.

Ensimmäinen harha on se, että tulevassa järjestelmässä on sanottu siirytävän kilpailutilanteeseen, jossa koulutuksen ostaja kilpailuttaa koulutuksen tarjoajia. Kun kaikki koulutuksen tarjoajat saavat valtiolta yhtä suuren perusvoimavaran, niin pikemminkin syntyy koulutuksen tarjoajien kartelli kuin kilpailua. Lisäksi on mainittu, että kilpailu saa aikaan muutosta. Niin se saakin, mutta tuleeko muutosta? Nykyinen kurssikeskuksen henkilökunta siirtyy vanhoina työntekijöinä aikuiskoulutuskeskukseen. Aikuiskoulutuskeskuksen toiminta-avustus kattaa henkilökunnan palkat. On samat tilat, sama henkilökunta ja samat opetusvälineet. Mikä mahtaa muuttua? Kun vielä muistetaan, että peruskustannuksiin tulee valtiolta yhtä paljon kaikille koulutuksen järjestäjille, niin ainoa seikka, millä koulutuksen tarjoajat voivat kilpailla, on oppilaitoksen sijaintipaikka sekä opettajan persoona.

Toinen harha sisältyy perusvoimavarojen keskittämiseen aikuiskoulutuskeskuksiin, jos perusvoimavarat otetaan työllisyyskoulutukseen tarkoitetuista varoista. Tämä ohjaa työllisyyskoulutuksen hankittavaksi pelkästään aikuiskoulutuskeskuksista. Muualta sitä ei ole varaa hankkia.

Jos työasiainhallinto haluaisi hankkia työllisyyskoulutusta joltakin ammattioppilaitokselta esim. 5—10 kurssia, kukin puoli vuotta niin kuin työllisyyskoulutus nyt keskimäärin kestää, pitäisi koulutuksesta maksaa ns. "täysi hinta", koska ammattioppilaitoksen perusvoimavarat eivät kata tällaisen koulutuksen toteuttamista. Näin ollen oppilaitokset eivät olekaan tasavertaisessa asemassa perusvoimavarojen suhteen.

Aikuiskoulutuskeskuksia on 42 ja kuntia yli 450. Yli neljäsataa kuntaa ei voi toteuttaa työllisyyskoulutusta omissa oppilaitoksissaan, vaan se tulee tilata ehkä satojenkin kilometrien päässä olevalta aikuiskoulutuskeskukselta. Näin kunta ei voi käyttää mahdollisia omia oppilaitoksiaan kuntalaistensa parhaaksi, koska kunnan oppilaitokset eivät ole saaneet työllisyyskoulutusta varten toiminta-avustusta. Työasiainhallinto tilaa koulutusta tietyistä siltä, mihin työllisyyskoulutukseen tarkoitettuja varoja on jo osoitettu.

Toiminta-avustusta parempi ratkaisu

Opetushallinto painii toiminta-avustuksen "oikeudenmukaisen" jakotavan löytämiseksi. Jaoissa on paljon hankaluuksia ja se johtaa helposti vääristymiin, muihinkin kuin edellä mainittuihin. Puhdas ostopöytäjärjestelmä olisikin paras vaihtoehto. Siihen asti, kun puhtaaseen osto-

järjestelmään päästään, voitaisiin toteuttaa seuraavaa mallia.

Esimerkkiluvut ovat tältä vuodelta. Valtion budjetissa on työllisyyskoulutuksen toteuttamiseen hieman yli 700 miljoonaa markkaa, jolla voi olla keskimäärin 17 000 oppilasta koulutuksessa. Kurssikeskuksissa eli tulevissa aikuiskoulutuskeskuksissa on perustamispäätösten mukaisia oppilaspaikkoja 11 915. Toiminta-avustuksen sijasta voitaisiin jakaa aikuiskoulutuskeskuksille noin 500 miljoonaa markkaa ja työasiainhallinto saisi perustamispäätösten mukaisen määrän työllisyyskoulutusta. Työasiainhallinnolle annettaisiin noin 200 miljoonaa markkaa, jolla se hankkisi muille budjetissa mainituille 5 000 hengelle työllisyyskoulutusta joko aikuiskoulutuskeskuksista tai muilta järjestäjiltä. Tämä järjestelmä poistaisi myös sen, että valtion jo rahoittamasta toiminnasta ei peritä toistamiseen korvausta valtion varoista työllisyyskoulutuksen yhteydessä. Jaettava summakin olisi vain noin kaksinkertainen suunniteltuun toiminta-avustukseen verrattuna.

Lainsäädännöstä

Aikuiskoulutuskeskusten sitominen lainsäädännössä lakiin ammatillisista oppilaitoksista ei ole hyvä ratkaisu. Ammattioppilaitoslainsäädäntö on alunperin säädetty nuorisooasteen ammatillisista koulutusta varten ja vaikka siihen on tehty ja tehtäisiin muutoksia, jotka koskevat ammatillisista aikuiskoulutusta, ei ko. lainsäädäntö ole riittävän joustava aikuiskoulutuskeskusten järjestämään aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutuskeskusten on pystyttävä tarjoamaan joustavasti monipuolista ja monimuotoista aikuiskoulutusta ja erityisesti työttömien ja työttömyysuhan alaisten henkilöiden tarvitsemää yksilöllisempää koulutusta. Lisäksi aikuiskoulutus on nuorisooasteen koulutukseen verrattuna huomattavasti muuttuvampaa toiminta-aluetta, mikä tulisi myös ottaa huomioon lainsäädännön kehittämisessä. Muutostarpeen tullessa tällaisen lain, jonka piirissä on vastaavasti erilaisia oppilaitoksia, muuttaminen on huomattavasti hankalampaa kuin esim. aikuiskoulutuskeskuksia säätelevän oman lain muuttaminen. Aikuiskoulutuskeskuksista tulisiikin säätää oma laki tai laki aikuiskoulutuksesta, johon aikuiskoulutuskeskukset sisällytettäisiin.

Odotuksia

Työllisyyskoulutukseen tulisi saada uudenlainen syke. Sen suomina mahdollisuuksina tulisi pystyä käyttämään entistä paremmin hyväksi. Hyväksikäytön edellytyksenä on koulutuksen oikea kohdistaminen. Järjestelmään kaivataan

Onnittelu

Professori Aulis Alanen täytti 60 vuotta 7.7.1989. Aikuiskasvatus -lehden julkaisijayhteisöt Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura onnittelevat professori Alasta merkkipäivän johdosta ja toivovat, että hänen toimintansa lehden toimituskunnassa ja aktiivisena kirjoittajana jatkaa edelleen vielä pitkään.

Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa

Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ovat omistaneet vapaan sivistystyön 31. vuosikirjan professori Aulis Alaselle hänen 60-vuotispäivänsä kunniaksi ja kiitokseksi hänen pitkäaikaisesta ja merkittävästä työstään aikuiskasvatuksen hyväksi. Vuosikirjan nimenä on KRIITTINEN AJATTELU AIKUISKASVATUKSESSA koska Aulis Alasella on ollut aina tunnusomaista vallitsevan käytännön ja ajattelun kriittinen tarkastelu ja problematisointi.

Juhlakirjan teemoina ovat aikuiskasvatuksen arvolahtokohdat, aikuiskasvatuksen asema muuttuvassa yhteiskunnassa, aikuisopiskelun lähtökohdat ja edellytykset sekä tutkimuksen kehittäminen. Kirjoittajina ovat: Viljo Rasila, Jukka Tuomisto, Kosti Huuhka, Juha Sihvonen, Arvo Oksanen, Ritva Jakku-Sihvonen, Seppo Kontiainen, Ari Antikainen, Tapio Vaherva, Eero Pantzar ja Rainer Aaltonen. Kirja sisältää onnittelijoiden nimilistan, Aulis Alasen julkaisuluettelon sekä hänen elämästään kertovan kuvaliitteen. Lisäksi siinä on perinteiseen tapaan tietoja vapaasta sivistystyöstä, alan nimi- ja osoiteluettelo sekä aikuiskasvatuksen bibliografia. Vuosia 1986–87 käsittävän bibliografian ovat koonneet kirjastonhoitajat Eijaliisa Tapio-Penttilä ja Tuula Vuorinen. Kirjastopalvelu Oy:n kustantama vuosikirja on saatavissa lähiaikoina kirjakaupoista. Sitä voi tilata myös suoraan Kansanvalistusseuran toimitusta, osoite: Museokatu 18 A 2, 00100 Helsinki. Puhelin 90-441 725 tai 406 925.

uudenlaista ajattelutapaa ja uusia toteuttamismahdollisuuksia. Joustava koulutusjärjestelmä edellyttää liikkumatilaa koulutusalan, koulutuspaikan, koulutusajan, koulutuspuutteen, ryhmäkoon, opetusohjelman, oppilasvalinnan ym. suhteen. Joustavuudellakin on rajansa, mutta joitakin nykyisiä periaatteita voitaisiin tarkistaa.

Työllisyyskoulutuksen päätavoitteina on tarpeisiin vastaaminen ja tarpeisiin mukautuminen. Kuinka nämä saavutetaan? Mihin tulisi koulutuksessa kiinnittää huomiota? Kuinka nykyisen koulutussuunnittelun ja -sisällön astetta ja suuntaa tulisi muuttaa? Minkälainen työllisyyskoulutuksen sisältö ylisumman tulisi olla?

Lyhyt ja ytimekäs vai laaja ja maita syleilevä vai jotain siltä väliltä? Huomataan, että haasteita riittää. Olkoon sisältö mikä tahansa, niin työllisyyskoulutuksen osuvuutta ja mainetta tulisi parantaa. Toimikunta ehdotti maineen parantamiseksi nimen muutosta. Nimenmuutos ei kuitenkaan riitä, vaan maine syntyy tuloksista.

Onko aikuiskoulutuksen uuden tulemisen eväät kurssikeskustoimikunnan mietinnössä? Onkohan siinä myös työllisyyskoulutuksen uusi viisaus? Odotamme ja katsomme. Toivottavasti myöhemmin meidän ei tarvitse ihmetellä, mitä kurssikeskustoimikunta mahtoikaan ehdottaa?

Mihin jäi tasa-arvoisuus aikuiskoulutuksen kehittämässä?

Vihdoinkin vaikuttaa siltä, että kaikki tahot olisivat yksimielisiä aikuiskoulutuksen asettamisesta koulutusjärjestelmän kehittämistyön keskipisteeksi. Kaikki 1970-luvun hienot esitykset ja suunnitelmat on nyt otettu uudelleen esiin. Niitä on täydennetty päätöksillä, jotka täsmentävät aikuiskoulutuksen rahoittamista ja edelleenkehittämistä. Mutta mitä on esitetty jo aikaisemmin ja mitä pitäisi tehdä tulevaisuudessa?

Aikuiskoulutuskomitea totesi mm., että on pyrittävä kehittämään työelämän koulutusta. Vapaan sivistystyön ohella on panostettava voimakkaasti ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Valtioneuvosto yhtyi tähän käsitykseen vuonna 1978 tekemässään periaatepäätöksessä. Samassa päätöksessä valtioneuvosto korosti jatkuvan koulutuksen periaatetta, persoonallisuuden monipuolista kehittämistä sekä koulutuksellisen tasa-arvon lisäämistä keskeisinä seikkoina aikuiskoulutuksen suunnittelussa ja kehittämässä.

Moni aikuiskoulutuksen jonkin osa-alueen toimikunta on tämän jälkeen tehnyt lukuisia hyviä ehdotuksia, mutta miltei kaikki odottavat vielä toteuttamistaan. Aikuiskoulutuksen kehittäminen on saanut uutta vauhtia sen jälkeen, kun valtioneuvosto rakennemuutoskeskustelun myötävaikutuksesta vuosina 1987 ja 1988 teki uudet periaatepäätökset ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoittamisesta ja kehittämistä. Ns. omaehtoisessa koulutuksessa ei näytä tapahtuvan periaatteellisia muutoksia, vaan jatkossakin yhteiskunta (valtio ja kunta) vastaa sen tarjonnasta. Työllisyyskoulutuksen kustannukset maksaa edelleen valtio. Tulevaisuudessa kuitenkin työvoimahallinto ostaa koulutuksen lähinnä ammatillisilta kurssikeskuksilta, jotka muuttuvat aikuiskoulutuskeskuksiksi, mutta myös muilta mahdollisilta koulutuksen järjestäjiltä. Lisäksi valtioneuvosto on päättänyt, että työnantaja maksaa henkilöstökoulutuksen kokonaisuudessaan riippumatta siitä, onko työnantaja yksityinen, kunta, valtio tai seurakunta.

Periaate, jonka mukaan työnantaja vastaan henkilöstökoulutuksestaan ei ole uusi. Mutta uutta on se, että aikuiskoulutusta järjestävät laitokset — ammatilliset oppilaitokset, kurssikeskukset, korkeakoulut ja vapaan sivistyksen piiriin kuuluvat laitokset — rupeavat työnantajan toimeksiannosta tilaustyönä myymään henkilöstökoulutusta. Yhteiskunta tulee jatkossakin subventoimaan pienyritysten henkilöstökoulutusta sekä vähän kysyttyä koulutusta.

Mielestäni on arvokasta, että on päästy aikaisempaa konkreettisemmin kehittämään ammatillista aikuiskoulutusta. Vanhat kehittämisesitykset muodostavat hyvän pohjan jatkotyöskentelylle ja työnjako aikuiskoulutuksen rahoittamisessa on oikeasuuntainen. Kuitenkin olen jäänyt kaipaamaan syvää koulutuspoliittista keskustelua aikuiskoulutuksen ydinkysymyksestä. Miten voidaan koulutuksellista tasa-arvoisuutta toteuttaa aikuiskoulutuksen avulla, kun ammatillista aikuiskoulutusta tullaan kehittämään markkinatalouden termeillä? Eli miten tuetaan jatkossa rahatonta ja koulutukse-tonta kun se, jolla on rahaa, ostaa ja myös päättää, kenelle ostetaan ja mitä.

Kaikki selvitykset osoittavat, että sekä henkilöstökoulutus että omaehtoinen koulutus suosivat niitä, jotka ovat jo ennestään hyvin koulutettuja. Nuoret, kauniit, vähintään yrityksen keskijohtoon kuuluvat miehet saavat työnantajan kustantamaa koulutusta. Peruskoulutuksena järjestettävä ammatillinen aikuiskoulutus kerää usein nuorempaa väkeä, jolla on jo takanaan jokin tutkinto.

Yleissivistävä aikuiskoulutus houkuttelee etupäässä naisia, joilla ennestään on hyvä koulutus pohja ja jotka tarvitsisivat pikemminkin ammattiuraa kehittävää koulutusta.

On tietenkin totta, että koulutuksella ja aikuiskoulutuksella on hyvin rajatut mahdollisuudet edistää tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa, joka ei ole tasa-arvoinen. Koulutus ei pysty korjaamaan kaikkea. Mutta silti toivoisin, että voisimme tulevina vuosina pohtia, miten tukea väliinputoajia ja myös toimia niin, että voima-

varoja kohdistetaan vähiten koulutusta saaneille laajan hakevan toiminnan kautta.

Kun työllisyyskoulutus järjestetään siten, että työvoimahallinto rupeaa ostamaan koulutusta työttömille ja työttömyysuhan alaisille, toivon hartaasti, ettei yksittäistä työtöntä unohdeta. Toivottavasti yritykset laajentavat henkilökoulutustaan työnantajan ja työntekijöiden välisenä yhteistyönä. Toivon niinikään, että tällöin muistetaan myös vanhempia, ilman koulutusta olevia, ei enää niin "kauniita" työntekijöitä, jotka usein ovat naisia. Iskulause "ihminen työpaikan tärkein voimavara" pitää näkyä myös työpaikan koulutuksessa. Ja kun organisaatiot tarjoavat valtion ja kuntien puolesta omaehtoista aikuiskoulutusta, on ensiarvoisen tärkeää, että aktiivisen etsimisen kautta suunnataan koulutusta niille, jotka kipeästi sitä tarvitsevat. Tähän suureen kysymykseen opetusviranomaisten pitää jatkossa keskittää voimiaan yhdessä työvoimaviranomaisten ja työelämän edustajien kanssa. Muuten koulutuskulut eri ikäryhmien, työssä käyvien ja työelämän ulkopuolella olevien välillä kasvavat edelleen. Vai onko tarkoitus muuttaa tähänastista varsin yksimielisesti hyväksyttävä koulutuspolitiikkaa?

Lopuksi muutama sana yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen rajankäynnistä. Ihminen tarvitsee työelämässä sekä yleistä että

eri työtehtäviin suuntautunutta koulutusta. Aikuiskoulutuksen päätehtävänä ei voi olla ihmisen sopeuttaminen muutoksiin, joista harva päättää ja joihin muut saavat tyytyä, vaan sen pitää antaa edellytyksiä jokaiselle olla mukana vaikuttamassa omaan ympäristöönsä ja sen kehittämiseen. Tämä koskee tietenkin myös ammatillista aikuiskoulutusta, joka olisi nähtävä laajasti.

Mielestäni ei ole kovin hedelmällistä käydä keskustelua siitä, mikä aikuiskoulutusmuoto antaa sivistystä ja mikä ei. Kaikki koulutus kehittää persoonallisuutta. Maailman lyseo on tärkein kehittäjä. Pääsiäisen tienoilla tätä kirjoittaessani jään miettimään, saanko enemmän sivistystä, ilmoittautumalla kansalaisopiston pääsiäismunakoristekurssille vai maatalousoppilaitoksen kanalahoitajien jatkokoulutukseen. Ottamatta kantaa kananmunien ylituotanto-ongelmaan totean, että voin tarvita molempia.

Jos haluamme parantaa aikuisväestön mahdollisuuksia kehittyä ja kehittää, tarvitaan tiivistä yhteistyötä aikuiskoulutuksen eri laitosten ja lohkojen välillä. Opetusministeriön käynnistämän nuorisokoulukeskustelun jatkeeksi pitää ruveta madaltamaan raja-aitoja myös eri aikuiskoulutusmuotojen välillä, ei ainoastaan hallinnollisesti, vaan myös asenteellisesti.

Aikuiskoulutuksen hallinnon uudistustarpeet

Aikuiskoulutusneuvosto asetti loppukeväästä 1988 jaoston, jonka tehtävänä oli valmistella suunnitelma aikuiskoulutuksen hallinnon kehittämiseksi ja hajauttamiseksi. Tämä aluehallinnon jaosto sai työnsä valmiiksi vuoden 1989 alussa.

Aluehallinnon jaoston työskentely

Aluehallinnon jaoston puheenjohtajana toimi vt. opintojohtaja Tapani Ranki sekä muina jäseninä projektisuunnittelija Raimo Rissanen, rehtori Matti Väisänen, apulaisosastopäällikkö Olavi Alkio ja ammattikasvatustarkastaja Timo Lähdesmäki. Sihteerinä toimi tämän artikkelin kirjoittaja.

Jaoston työskentely alkoi käytännössä vasta alkusyksystä 1988, jolloin jaosto valitsi itselleen sihteerin.

Lähes ensi töikseen jaosto törmäsi toimeksiannon laajuuteen: sekä toimintojen että asiakokonaisuuksien moninaisuuteen. Toisaalta aikaa oli käytettävissä vain muutama kuukausi, sillä määräajaksi oli asetettu vuoden 1989 alku.

Toimintokohtaisesti tarkastelun ulkopuolelle jätettiin sellainen aikuiskoulutus, joka ei ole valtion rahoituksen piirissä. Lisäksi ulkopuolelle jätettiin vielä mm. korkeakoulujen antama täydennyskoulutus, kesäyliopistot sekä muiden kuin opetusministeriön alainen ammatillinen koulutus. Tehtyjen rajausten jälkeen jäljelle jäivät seuraavat toiminnot:

- ammatilliset oppilaitokset,
- ammatilliset erikoisoppilaitokset,
- ammatilliset kurssikeskukset,
- iltalukioiden ja lukioiden iltalinjat,
- kansalais- ja työväenopistot,
- kansanopistot,
- neuvontajärjestöt,
- opintokeskukset ja
- oppisopimuskoulutus.

Eri asiakokonaisuuksien osalta jaosto joutui myös tekemään rajauksia. Jaosto ryhmitteli tarkastelemansa asiakokonaisuudet seuraavasti:

- määrällinen sääntely,
- käyttökustannusten valtionrahoitusperusteet,
- opiskelijoiden kotikuntien käyttökustannusvastuu,
- opetusryhmien muodostaminen ja
- henkilöstöjärjestelyt

Jaosto käytti pääjaotteluna asiakokonaisuuksia siten, että kunkin asiakokonaisuuden osalta tarkasteltiin ensin nykytilannetta toimintokohtaisesti. Toiseksi esitettiin kehittämistarpeet ja kolmanneksi varsinaiset toimenpideehdotukset. Sekä kehittämistarpeiden että toimenpideehdotusten osalta kannanotot esitettiin yleisesti puuttumatta yksittäisiin toimintoihin. Tämä ei kuitenkaan johtanut siihen, että kannanotot olisivat jääneet pintapuolisiksi.

Vaikka jaoston jäsenet ja sihteeri olivat taustoiltaan varsin erilaisia, yleistoteamuksena jaoston voi katsoa työskennelleen erittäin hyvässä yhteisymmärryksessä. Toisaalta jaoston kokoonpanon monipuolisuus mahdollisti varsin laajan ja yksityiskohtaisen tarkastelun aikuiskoulutuksen hallinnon kehittämiseksi.

Toimenpide-ehdotukset

Yleiskannanottona aluehallinnon jaosto päätyi siihen, että useimmat sen esille ottamat asiakokonaisuudet edellyttäisivät laaja-alaista ja perusteellista selvitystä. Lisäksi jaoston toimenpide-ehdotukset edellyttävät useita lainmuutoksia. Jaosto asetti myös kyseenalaiseksi aikuiskoulutuksen nykyisen toimintokeskeisyyden.

Asiakokonaisuuksittain merkittävimmät jaoston kannanotoista liittyivät määrälliseen säätelyyn ja käyttökustannusten valtionrahoitusperusteisiin. Näillä kahdella asiakokonaisuudella on myös selvä keskinäinen yhteys. Muiden asiakokonaisuuksien osalta toimenpide-ehdotukset koskivat yleensä toimintokohtaisten erojen poistamista ja päätösvallan siirtoa alaspäin, erityisesti koulutuksen järjestäjälle.

Määrällisessä säätelyssä jaosto esitti toimenpiteet kahdessa ryhmässä: kiireelliset toimenpiteet ja pitkän aikavälin toimenpiteet.

Määrällisen säätelyn kiireellisinä toimenpide-ehdotuksina jaosto esitti mm.:

- eri toimintoja koskevan yhtenäisen ylläpitojärjestelmän luominen,
- määrällisen säätelyn lopettaminen ja osittain keventäminen,
- omaehtoisen ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestämisessä ammatillisen koulutuksen kuntainliitoille muita koulutuksen järjestäjiä laajempi itsenäinen toimivalta ja
- muiden kuin kuntainliittojen järjestämän omaehtoisen ammatillisen peruskoulutuksen ja jatkolinjojen yhteensovitus alueittain lääninhallituksen tehtävä.

Määrällisen säätelyn pitkän aikavälin toimenpide-ehdotuksina jaosto esitti mm.:

- toimintosisonnaisuudesta luopuminen pääosin,
- aikuiskoulutuksen organisointi kunnassa kunnan itsenä päätettäväksi ja toimintokohtainen hallinto yleisesti ylläpitäjän päätettäväksi,
- opintokeskusten toiminnan yhteensovitus valtakunnallisesti,
- omaehtoisen ammatillisen peruskoulutuksen ja jatkolinjojen alueellinen yhteensovitus alueellaan maakunnalliselle kuntainliitolle, mikäli tällaisiin kuntainliittoihin päädytään nuorisoiikäisten ammatillisen koulutuksen yhteensovittamisessa.

Käyttökustannusten valtionrahoitusperusteiden osalta merkittävimpinä toimenpide-ehdotuksina voi pitää lakisääteisen valtionosuusjärjestelmän luomista koko aikuiskoulutukselle sekä todellisten kustannusten ja suoritepohjaisten perusteiden sekajärjestelmän ottamista valtionosuuden määräytymisperusteiksi. Valtionosuuden määrään liittyen jaosto esitti, että valtionosuuden tulee määräytyä koulutustehtävän eikä toiminnon mukaan.



UTBILDNINGSMÄSSA

23-26.11.1989

HELSINGFORS MÄSSCENTRUM

KANSAINVÄLISTYVÄ
KOULUTUS
ESILLÄ EDUCASSA

Kasvatuksen ja koulutuksen
suurtaapahtuma marraskuussa

Kansainvälistyminen on läpikäynnä teemana nelipäiväisessä Educa 89 -tapahtumassa Helsingin Messukeskuksessa 23. — 26.11. tänä vuonna. Helsinkiin odotetaan paitsi virkaehtosopimuksen mukaiseen VESO-koulutukseen tulevia peruskoulujen ja lukioiden opettajia, myös muita kasvatuksen ja koulutuksen ammatti-ihmisiä. Tällä kertaa myös alasta kiinnostuneelle nk. suurelle yleisölle on järjestetty oma Educa-päivänsä. Laajan koulutusohjelmatarjonnan lisäksi kävijöitä odottavat erikoismessut.

Lisätietoja Educan koulutusohjelmasta: Kansalaiskasvatuksen Keskus, Maija-Riitta Mustonen, puh. (90) 650 930 ja Educa-Messuista: Suomen Messut, Orvokki Holopainen, puh. (90) 150 9212.

Aikuisopintotukikokeilun tulokset myönteisiä

Opetusministeriön asettama *Aikuisopintotukikokeilun seurantatyöryhmä* luovutti laatimansa seurantatutkimuksen sekä ehdotuksensa aikuisopintotukikokeilun jatkotoimenpiteistä opetusministeri Christoffer Taxellille toukokuun puolivälissä.

Työryhmä ehdotti aikuisopintotukikokeilua jatkettavaksi yhdellä vuodella 30.6.1990 jälkeen, jolloin nykyinen kolmivuotinen kokeilukausi päättyy. Kokeilun jatkamisella on tarkoituksena saada lisää aikaa aikuisopintotuen rahoitus pohjan laajentamista koskevaan selvitystyöhön.

Kokeilukauden jatkoajalla aikuisopintotuen määrätymisperusteet on tarkoitus pitää pääsääntöisesti ennallaan. Seurantatyöryhmä katsoo kuitenkin, että aikuisopintorahoihin osoitettu kiinteä määräraha tulisi muuttaa arvio määrärahaksi, jotta aikuisopiskelijoiden opiskelunaikaiset toimeentuloedellytykset voitaisiin taata.

Aikuisopintotukea myönnettiin vuonna 1988 noin 42 milj. markkaa. Vuodelle 1989 tarkoitukseen on varattu 65 milj. markan kiinteä määräraha. Lukuvuonna 1987—88 aikuistuen saajia oli 3 600 henkilöä, joista 84 % oli naisia. Lukuvuonna 1988—89 aikuistuen saajien määrän arvioidaan kaksinkertaistuvan.

Aikuisopintotuen saajista lukuvuonna 1987—88 oli 500 korkea-asteen opiskelijoita. Terveydenhuoltoalan koulutukseen aikuisopintotukea sai 1 700 opiskelijaa (49 %), kansanopisto-opintoihin 250, teknillisiin oppilaitoksiin 130, kauppa-oppilaitoksiin 170, ammatti-oppilaitoksiin 100 ja maa- ja metsätalouden opintoihin 50 opiskelijaa. Muuhun ammatilliseen koulutukseen, mm. sosiaalialan, taidealan, kotitalous- ja kotiteollisuusalan opintoihin, aikuisopintotukea sai noin 600 opiskelijaa.

Tuen riittävyys

Tutkimus osoitti, että lähes puolelle aikuisopintotukea saaneista tuki riitti sellaisenaan kattamaan opiskelunaikaisen toimeentulon. Aikuisopintotuen suuruus oli opintovuonna 1987—88 oppilaitosryhmästä ja huollettavien lasten lukumäärästä riippuen keskimäärin 2 900 — 3 800 markkaa kuukaudessa. Aikuisopintorahan johdosta opiskelijan saama opintotuki oli kuukausitasolla noin 1 030 markkaa suurempi kuin mitä opintotuki muuten olisi ollut. Aikuisopintorahan suuruus vaihtelee hakijan tulotasosta riippuen 700 — 2 000 markkaan kuukaudessa.

Puolet tuen saajista tarvitsi vielä lisärahoitusta opiskelun ajaksi. Lisärahoituksen tarve oli keskimäärin 500 markkaa kuukaudessa, mikä katettiin yleisimmin puolison tuloilla tai käyttämällä omia aikaisempia säästöjä taikka ottamalla pankkilainaa. Seurantatutkimus osoitti, että kokeiluvaiheen aikainen aikuisopintorahan vähimmäistaso samoin kuin aikuisopintorahan suhteellinen osuus tulotasosta saattaa olla määriteltä liian alhaiseksi opiskelunaikaisen toimeentulon rahoitustarpeen kannalta. Kokeiluvaiheen aikaiset aikuisopintorahan vähimmäis- ja enimmäismäärät vahvistettiin vuoden 1986 tasolle eikä niitä ole sen jälkeen muutettu.

Aikuisopintotukea saaneen tuen tarpeeseen vaikuttaa olennaisesti heidän perheellisyytensä ja huoltovelvollisuutensa. Saajista neljä viidennestä oli perheellisiä ja keskimäärin he olivat kahden alaikäisen lapsen huoltajia. Myös asuntolainoista aiheutuvien taloudellisten sitoumusten hoitaminen opiskeluaikana aiheutti yleisesti rahoitustarvetta.

Aikuisopintotuki suuntautuu keskeisesti henkilöille, joilta puuttui aikaisempi ammatillinen peruskoulutus (35 % saajista) tai joiden aikaisempi koulutus oli vanhentunut tai vanhenemassa (56 % saajista). Saajista oli nyt suorittamassa ammatillista tai korkea-asteentutkintoa 56 prosenttia ja jatko- tai täydennyskoulutuksessa 30 prosenttia. Näiden tekijöiden osalta aikuisopintotuki näyttäisi suuntautuvan odotetulla tavalla.

Ammatillisia ja korkea-asteen tutkintoja voidaan tällä hetkellä tukea silloin, kun niiden kesto on vähintään kahdeksan viikkoa. Korkeakouluissa suoritettavia arvosanaopintoja ei voida pääsääntöisesti tukea lainkaan. Vaikka pitkäkestoisen koulutuksen tukemista aikuisopintotuella pidettäisiinkin ensisijaisena, tulisi aikuistukijärjestelmää kehitettäessä tutkia myös mahdollisuudet suunnata taloudellista tukea myös ammatillisiin ja yleissivistäviin monimuoto-opintoihin.

Aikuisopintotuen laajentaminen koskemaan myös monimuoto-opintoja saattaisi edellyttää opintotuen rahoituksen uudelleen järjestelyä — ainakin määrärahan merkittävää lisäämistä — juuri rahoitustarpeen kasvun johdosta: monimuoto-opintoja harjoittavien määrä on suhteellisen suuri ja tämän tyyppisen koulutuksen järjestäminen aikuisväestölle on merkittävästi laajenemassa. Kokeiluvaiheen aikana ei näitä opintoja ole voitu ottaa tuen piiriin käytettävissä olevien varsin rajallisten määrärahojen johdosta.

Työssäolovaatimus aiheutti hylkäämisiä

Aikuisopintoraha hylättiin opintovuonna 1987—88 noin 1 400 opiskelijalta. Keskeisiin hylkäämisen syy oli vaatimuksena olleen viiden vuoden työssäolon puuttuminen — useimmiten niin, että lähimpään viisivuotiskauteen osui päätoimista opiskelua (22 % hylätyistä). Myös ikäehdon — 30 vuotta — täyttymättä jääminen oli eräs yleisimpiä hylkäyksiä (10 %:lla hylätyistä).

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että kokeilussa hyvin kaavamaisesti määritellyt ja joustamattomat työssäolo- ja ikäkriteerit eivät olleet riittävästi huomioon ottamattomia koulutustarvetta. Pitkäänkin ansiotyössä ollut on voinut saada hylkäävän päätöksen varsin lyhyen koulutusjakson tai työllisyyskoulutuksen osuessa

lähimpään viisivuotiskauteen tai ikäehdon täytyessä hieman lainsäädännön edellyttämän tutkinta-ajankohdan (1.7.) jälkeen.

Tuen myöntämiskriteereitä kehitettäessä tulisi saantiehtojen määrittelyä joustavoittaa siten, että yksilöllinen koulutustarve tulisi nykyistä keskeisemmin määrääväksi tekijäksi muiden ehtojen rinnalle, vaikka ne muuten olisivatkin kaavamaisia. Tämä aiheuttaisi luonnollisesti saajapiirin kasvamista ja siten määrärahatarpeen lisäystä, mutta oikaisisi kokeilun osoittaman olennaisen vääristymän myöntämishetkoissa.

Aikuisopintotuen saajat ovat useimmiten ansiotyöstä opintoihin siirtyneitä (82 %). Tuen saajista noin puolet oli saanut opintovapaata — neljännes oli ennen opintoihin siirtymistä elämäntilanteessa, jossa opintovapaata ei tarvittu eikä siksi haettukaan. Saajista yhdeksän prosenttia ilmoitti saaneensa opintovapaa-anomukseensa kielteisen päätöksen.

Aikuistuellla merkittävä työllisyysvaikutus

Kokeilukauden ensimmäinen opintovuosi on osoittanut aikuisopintotuella olevan myös merkittävän työllisyysvaikutuksen. Vaikutus on kahdensuuntainen: Yhtäältä se parantaa merkittävästi tuen saajan itsensä koulutuksellisia valmiuksia ja työllistymisedellytyksiä. Tuen saajista 93 prosenttia katsoi nykyisillä opinnoillaan olevan keskeinen merkitys työllä ja ammatissaan etenemiseen.

Toisaalta opintoihin siirtyvän tilalle työpäikalle otetaan useimmiten sijainen. Tutkimustulosten perusteella voidaan arvioida, että opintovuonna 1987—88 noin 2 700 aikuisopintotuen saajan tilalle on otettu sijainen. Koulutuspiituuksien perusteella voidaan laskea, että sijaisuudet ovat kestäneet 4—9 kuukautta lukuvuoden aikana.

Vaikka seurantatutkimus rajoittuikin opintovuoteen 1987—88, voitaneen tulosta soveltaa myös opintovuoteen 1988—89; Kun tuen saajia on tällä hetkellä noin 7 000, on noin 5 200 opiskelijan tilalle otettu sijainen työpäikalle. Seurantatutkimuksen tuloksella on olennaista merkitystä laskettaessa aikuisopintotuen yhteiskunnallisia kustannuksia.

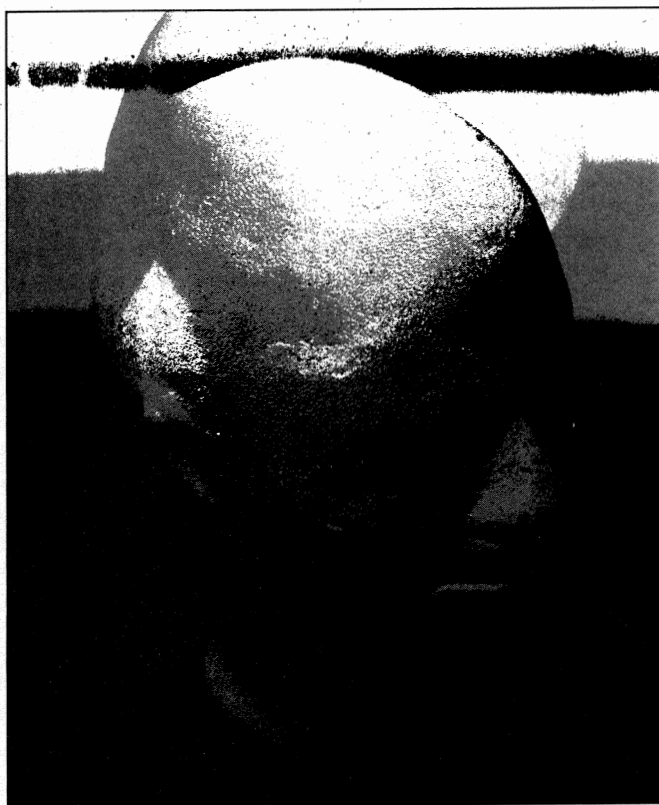
Varovaisestikin arvioiden aikuisopintorahaan suunnatut määrärahat säästivät toisaalla — erityisesti työttömyysturvamenoissa. Aikuisopintorahoihin käytettiin opintovuonna 1987—88 noin 28 milj. markkaa. Olettaen, että opiskelemaan siirtyneen työpäikalle otettu sijainen oli työtön, jonka työttömyyspäivärahan suuruus oli 85 markkaa ja sijaisuuden kesto seitsemän kuukautta, syntyi työttömyyspäivära-

hoissa säästöä vastaavana aikana noin 35 milj. markkaa. Kun keskimääräinen työttömyysturvan päiväraha on todennäköisesti mainittua suurempi, on aikuisopintorahamenojen ja muualla tapahtuvien säästöjen erotus mainittua suurempi.

Aikuisopintotukikokeilun ehkä merkittävin heikkous itse kokeilun onnistumisen kannalta on ollut määrärahan luonne: aikuisopintoraha on ollut valtion tulo- ja menoarviossa kiinteä. Määrärahan luonteen johdosta tuen hakijat eivät ole voineet etukäteen varmistua tuen saannista. Kuitenkin opiskelupaikan saatuaan opiskelijan on haettava opintovapaata jo hyvissä

ajoin ennen opintojen alkua tietämättä varmuudella sitä, saako hän ansiotulojensa sijalle mahdollisesti aikuisopintotukea vai ei.

Aikuisopiskelijan rahoitustarpeet edellyttäisivät varsin luonnollisesti selkeyttä taloudellisesti turvatusta opiskelusta. Aikuisopintotukijärjestelmää kehitettäessä tulee taloudellisen turvan varmuuteen määrärahan luonteen puolesta kiinnittää erityistä huomiota. Valtioneuvoston periaatepäätös ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisestä edellyttäisi omaehtoisen opiskelun tuen järjestämistä arviomääräraha-perusteisesti, jotta toimeentulo opiskeluaikana voitaisiin taata — etukäteen ja varmuudella.



PSYKOLOGIA- LEHTI 1990

Julkaisija: Suomen psykologinen seura

Tilaushinnat: jäsentilaus 130 mk ja opiskelijat 75 mk (sisältävät jäsenmaksun), muut (Suomi ja Pohjoismaat) 170 mk, yhteisöt 220 mk, muut maat 220 mk, irtonumerot 35 mk

Tilaukset: Psykologia-lehti, Mariankatu 7 C, 00170 Helsinki

Ps-tili: 9544-2

Ajan lyhyt historia

Stephen W. Hawking. Ajan lyhyt historia. Alkuräjähdyksestä mustiin aukkoihin. WSOY, Helsinki 1988, 193 s.

Tieteen popularisointi on vaikeana pidettyä puuhaa — niin vaikeana, että harvat uskaltavat siihen ryhtyä ja vielä harvemmat siinä onnistuvat. Popularisoijia on muutamia ja näiden joukossa omat aatelisensa. Meillä Suomessa ehkä Anto Leikola ja kansainvälisessä kirjallisuudessa vaikka juuri Stephen W. Hawking.

Stephen W. Hawkingin kirja ilmestyi jokin aika sitten suomeksi ja siitä on kirjoitettu jo useitakin, pääasiassa ylistäviä arvioita. Yhdyn moniin ylistyksiin, enkä pyri arvioimaan tekstiä fyysikkona tai tähtitieteilijänä. Kiinnostukseni koskee sitä, miten Hawking popularisoi teemaansa.

Hawking kysyy: Onko ajalla alku? Loppuuko aika joskus? Onko maailmankaikkeus ääretön? Onko maailmankaikkeudella reunat? Näihin kysymyksiin voidaan ajatella löytyvän vastauksia teoreettisesta fysiikasta. Mutta Hawkingin intressinä on pohtia myös onko Jumala olemassa? Tämä ongelma ei ratkeakaan enää puhtaan tieteen piirissä, vaan on luonteeltaan laajempi: sekä filosofinen että maailmankatsomuksellinen.

Hawking tarkastelee aluksi Galilein ja Newtonin ajatusmaailmoja. Tämän jälkeen tarkastelu siirtyy askel askeleelta yleisen suhteellisuusteorian kautta kvanttifysiikkaan. Lopulta Hawking hahmottelee teoriaa, joka yhdistäisi nämä kaksi. Tällöin olisi yksi teoria, joka yhdistää maailmankaikkeuden sen suurimmasta yleisestä tarkastelusta pienimpään ilmiönsä. Varsinainen teksti käsittää 11 lukua. Näiden lisäksi Hawking on kirjoittanut kolme näkökulmaa merkittävään edeltäjiinsä: Albert Einsteinin, Galileo Galileihin, Isaac Newtoniin. Katsaukset ovat suppeita, vain muutaman sivun kukin, mutta heijastavat Hawkingin tietoisuutta traditiosta, jonka jatkaja hän on.

Kirjassa on lisäksi sanasto ja hake-misto; ne helpottavat kirjan lukijaa ja antavat kirjan käytölle ikää: kertalukemisen sijasta kirjaan ja sen käsittelemiin ongelmiin on helppo palata muissakin yhteyksissä.

Hawkingin teema ei ole kaikilta osin aivan vieras suurelle yleisölle — esimerkiksi teoria mustista aukoista on puhkaissut ”uutiskynnyksen” ja murtautunut jossakin mielessä lähes koko kansan tietoisuuteen, usein puoliksi mystifioituna muodossa. Hawkingin kirjasta selviää, että mustat aukot eivät olekaan mustia, vaan ne säteilevät kymmenen megawatin teholla ja ovat siten pikemminkin *valkohehkuisia*. Hawking selvittää myös miten kävisi astronautille, joka putoaa mustaan aukkoon (mutta tämän tietämisen iloa en halua viedä kirjan lukijalta).

Fysiikan ongelmat ovat vaikeita ratkaistavaksi, mutta onko helppompaa välittää tieteellistä tietoa siten, että sen voi maallikkokin ymmärtää ja samalla välttää mystifioinnin ja yksinkertaistuksen vaarat? Hawking käyttää ainakin seuraavia keinoja: hän selvittää asiat yksinkertaisesti mutta yksinkertaistamatta; tuo teeman lähemmäs kertomalla keventäviä juttuja itsestään ja muista fyysikoista silti sortumatta häiritsevään jutusteluun ja lopulta esittämällä sattuvia ja havainnollistavia mielikuvia ja analogioita. Kirjassa on useita kuvia ja kuvioita, jotka visualisoivat näitä mielikuvia.

Kirjan suosion voikin ymmärtää juuri tältä kannalta. Hawking on onnistunut tekemään vaikean aiheen sellaiseksi, että maallikko tuntee siinä olevan jotain tuttua ja kokee oivaltavansa siitä jotain. Näin osa siitä neroudesta, jonka on sanottu olevan Hawkingin aivoissa, valaisee myös lukijaa. Lukija tuntee olevansa osa suurta viisautta. Kun Hawkingin hahmo liiksäksi muutoin herättää sympatiaa, kaikki edellytykset kirjan sanoman vastaanotolle ovat olemassa. Hawking sairastaa amyotrooppista lateraaliskleroosia (ALS), joka on

eräs liikehermoja jäytävä sairaus, mutta on sairaudesta huolimatta onnistunut ”lähes kaikessa muussa” — kuten hän itse kirjassa toteaa. Tällä hetkellä hän on Lucasin professori Cambridgen yliopistossa. Samaa virkaa ovat aiemmin hoitaneet maineikkaat Isaac Newton ja P.A.M. Dirac. Ensimmäinen tutki maailmankaikkeuden suuria mittoja, viimeisin pieniä. Hawkingin kunnianhimoinen tavoite on tutkia pieniä ja suuria mittoja ja yhdistää niitä koskevat nykyiset teoriat yhtenäiseksi. Hawkingin mukaan on kolme mahdollisuutta:

1. On olemassa täydellinen yhtenäisteoria, jonka joskus löydämme, jos olemme riittävän nokkelia.
2. Ei ole olemassa maailmankaikkeutta koskevaa perimmäistä teoriaa, vaan pelkästään loputon sarja teorioita, jotka kuvaavat maailmankaikkeutta toinen toistaan tarkemmin.
3. Ei ole mitään maailmankaikkeutta koskevaa teoriaa: ilmiöt voidaan ennustaa jollain tarkkuudella, mutta perimmäiltään tapahtumat ovat sattumanvaraisia ja mielivaltaisia.

Kaikki tähänastinen kokemus ja valtaosa nykyisestä tieteenfilosofiastakin tuntuu päätyvän toisen vaihtoehdon mukaiseen tulokseen. Tästä huolimatta on kiehtovaa ajatella ensimmäisen vaihtoehdon toteutumista. Hawkingin mielestä se olisi kuitenkin vielä välivaihe. Vaikka meillä olisi yhtenäisteoria, siitä ei vielä automaattisesti seuraisi sitä, että ymmärtäisimme ihmisen käyttäytymistä. Ja Hawking ei ole tavoitteen asetteluun vaatimaton: lopullinen päämäärä on tapahtumien — ja oman olemassaolomme — täydellinen ymmärtäminen. Toistaiseksi yhtenäisteoriaa ei ole onnistuttu löytämään, mutta Hawking uskoo lujasti näin vielä käyvän.

Hawkingin kirjassa on tärkeää myös sen maailmankatsomuksellinen puoli. Hawkingille Jumala on mitä kiinnostavin pohdinnan kohde, vaikka hän onkin tullut siihen johtopäätökseen, ettei Jumalaa ehkä ole olemassa. Jumala onkin siitä erikoinen "olento", että vaikka hän (?) ei missään järjellisessä merkityksessä olisikaan olemassa, niin kielellisenä fenomenina "Jumala" edustaa jotakin, jota on pohdittu varsin paljon.

Jos kykenisin muistamaan ulkoa joka sanan Hawkingin kirjasta, aivoihini olisi tallentunut noin kaksi miljoonaa tiedonpalasta eli aivojeni sisäinen järjestys olisi kasvanut noin kahdella miljoonalla yksiköllä. Samalla olisin kuitenkin

muuttanut ainakin tuhat kilokaloria ruuassa saatua järjestynyttä energiaa lämmön epäjärjestyneeksi energiaksi, joka on siirtynyt ympäristöön ilmavirtausten mukana tai hikoiluna. Lämmöksi muuttuminen on lisännyt maailmankaikkeuden epäjärjestystä arviolta 20 miljoonaa miljardia miljardia yksikköä eli noin 10 000 miljoonaa miljardia kertaa enemmän kuin aivojeni järjestys olisi kasvanut. Ja koska ehtona on, että muistaisin *kaiken* Hawkingin kirjasta, tilanne järjestyksen rakentajalle on toivoton: järjestynyttä energiaa kuluu epäjärjestyksen synnyttämiseen aina enemmän kuin mitä järjestystä syntyy. Toisaalta lohdullista on, että tämä epäjärjestys syntyy joka

tapauksessa — on siis mielekästä luoda järjestystä epäjärjestykseen.

Hawkingissa yhdistyy asiantuntevuus, sympaattisuus, havainnollisuus, laaja-alaisuus ja eksoottisuus (suhteessa suureen osaan lukijoita). Näistä ehkä vain sympaattisuus on ominaisuus, jota on vaikea hallita. Muut ovat asiantuntevuuden ja harjoituksen tulosta.

Risto Vartevan käännös on sujuva ja vaikuttaa asiantuntevalta. Kansilieve suosittelee kirjaa "niille, jotka haluavat perehtyä nykyajan kosmologiaan ilman monimutkaisia matemaattisia yhtälöitä." Mutta yhtä hyvin kirjaa voi suositella niille, jotka ovat kiinnostuneet koulutuksessa ja kasvatuksessa tieteen popularisoinnista.

Pekka Kalli

Kirjoittajat

Rainer Aaltonen, FK, vs. apulaisprofessori, Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos

Tuula Gordon, PhD, assistentti, Helsingin yliopisto, sosiologian laitos

Rauno Järnala, FM, johtaja, Suomen ammatillisten oppilaitosten liitto

Simo J. Laakso, FM, toimistopäällikkö, työministeriö

Kari Lampikoski, FT, Markkinointi-instituutin tutkimus- ja kehittämisspäälikkö

Annette Liljeström, VTK, apulaisosastopäällikkö, ammattikasvatushallitus

Heikki Ravantti, YK, projektipäällikkö, Valtion opintotukikeskus

Anneli Sarvimäki, FL (väit.), vt. hoito-opin professori, Helsingin yliopiston yleislääketieteen ja perusterveydenhuollon laitos

Perti Tauriainen, HTK, Erikoissuunnittelija, Valtionhallinnon kehittämiskeskus

Jukka Tuomisto, FT, Apulaisprofessori, Tampereen yliopisto, aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos

Michael Young, PhD, Director of Post-sixteen Center, University of London, Institute of Education, Joensuun yliopiston kunniatohtori

Sarvimäki, Anneli 1989. The nature of practical knowledge. *Aikuiskasvatus* 9, 2.

The author begins by referring to the classical definition of knowledge and finds it too restricted for defining all knowledge. A more extensive concept of knowledge is needed in practical fields. Practical knowledge has in the history of philosophy been dealt with by Platon, Aristotle, Vico and Kant to name a few. Practical educational knowledge is defined as extensive social and moral knowledge which includes technical skill. This definition is based on education as a moral form of life. Practical knowledge is organized into action formulas and traditions and it makes itself apparent as an adequate activity.

Pertti Tauriainen 1989. The usefulness of a learning diary for adult studies. Experiences on using an idea diary in managerial training. *Aikuiskasvatus* 9, 2.

The article examines the problems in a set form of managerial training from the points of view of learning to learn and maintaining the learning process. An attempt has been made to transfer the learning process initiated by traditional individual education in the classroom to a problem solving process taking place at the work place by employing the old learning diary technique. Trials carried out at the Government Development Centre indicate that this technique is useful during lengthy adult education courses. More than 2/3 of those involved in the trial reported having benefited from the technique.

The contents of the article are based on the opinions of participants on managerial courses arranged by the author in 1987 and 1988 and on observations made during and after the courses.

Kari Lampikoski & Päivi Sivonen 1989. Tele-teaching project results. *Aikuiskasvatus* 9, 2.

Tele-teaching refers to an integrated system in the implementation of teaching using modern tele conference services.

Tele-teaching makes use of teleservices by forming a contact between participants in different places. This contact may be an audio, audio-visual or some other type of contact created by using an appropriate tele-network.

Approximately 30 audio and video tele-teaching trials were carried out in conjunction with Markkinointi Instituutti's tele-teaching trial project. The project proved that tele-teaching is well suited for the needs of an adult education institute which uses many types of teaching methods.

Michael Young 1989. The curriculum and democracy - the lesson to be learned from the criticism of the New Educational Sociology. *Aikuiskasvatus* 9, 2.

The article examines the research direction called "the New Educational Sociology" which was dominant in Great Britain in the 1970s and which emphasised the central role of the curriculum in maintaining educational inequality. The proponents of this research direction especially emphasised the strategic position of teachers and teacher training in the reforming of teaching. The author is of the opinion that NES's weakness was due, amongst others, to lack of political analysis, over-emphasising of the role of teachers and a lack of new alternatives as the basis of a democratic curriculum. The present situation requires deeper analysis of historical change and different alternatives, improved cooperation between researchers and those involved in practical teaching and more in-depth criticism of an educational policy which inevitably maintains inequality.

KIELIKURSSIT TALVELLA 1990

SUGGESTOPEDISET KURSSIT

18.—23.2.

Englanti	(alkeiden tehokkertaus)
Englanti	(3—4 v opiskelleille, alkeet)
Espanja	(1 v opiskelleille, alkeet)
Venäjä	(1—2 v opiskelleille)
Saksa	(1 v opiskelleille)

TEHOKURSSIT

18.—23.2.

Englanti,	perustaso
Englanti,	jatkotaso
Englanti,	syventävä taso
Saksa,	perustaso

RADIO- JA TV-KURSSIT

19.—23.2.

Take it easy 3
Chansen
Finnland auf Deutsch
Este pais
Buongiorno Italia! 1

MUUT

19.—23.2.

Ranskan ruokakurssi

PÄÄSIÄISKURSSIT NIITYLAHDESSA

Suggestopediset kurssit

13.—16.4.

Englanti	(3—4 v opiskelleille)
Saksa	(1 v opiskelleille)

14.—16.4.

Take it easy 3
Englanti, (syventävä taso)

JÄRJESTÄJÄT

Kansanvalistusseura, Oriveden Opisto, Pohjois-Karjalan Opisto ja Yleisradion kieltenopetus.

KURSSIMAKSUT

Oriveden Opistossa

muu asuntola	kirjastotalo	päärakennus
1. 1.340	1.430	1.540
2. 1.440	1.530	1.640
3. 2.230	2.360	2.440
4. 1.630	1.710	1.840

1. muut kurssit
2. ranskan ruokakurssi
3. tehokurssit
4. 6 päivän suggestopediset kurssit

Päärakennuksen huoneiden yhteydessä on suihku ja wc.

Pohjois-Karjalan Opistossa

suggestopediset kurssit	900 mk
muut kurssit	750 mk

ILMOITTAUTUMINEN

Kursseille ilmoittaudutaan Kansanvalistusseuraan, Museokatu 18 A, 00100 Helsinki, puhelin 90-441 725.

Opiskelijat hyväksytään ilmoittautumisjärjestyksessä, samoin huonevaraukset. Jos kurssilla on tilaa, voidaan kurssiryhmään ottaa myös varsinaisen ilmoittautumisajan päätyttyä. Kursseille voi osallistua myös ilman majoitusta.



**ELÄMÄNTAPATARKASTAJAN
HYVÄKSYMÄ AIKAKAUSLEHTI**

**HÄN EI OLLUT IKINÄ
KUULLUTKAAN
SUOMI-LEHDESTÄ...**

SUOMI
L E H T I



tilaukset: (90) 135 5945

**lirtonumerot: itseäänkunnioittavat kirjakaupat ja
lehtipisteet (Stockmann, Akateeminen yms...)**

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-arviointoja (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, tiivistelmälehkien 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 pyydettyä lähettää useampiakin lehden numeroita, jolloin niiden hinta vähennetään kirjoituspalkkiosta.