

# AIKUISKASVATUS

○ Monimuoto-opetuksen  
kokeiluja ja sovellutuksia

1/90

# Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen  
aikakauslehti  
numero 1/1990  
10. vuosikerta

**Päätoimittaja:** Jukka Tuomisto  
Tampereen yliopisto  
Pyynekintie 2  
33230 Tampere  
puh. 931-156 092

**Toimitussihteeri:** Anneli Kajanto  
Kansanvalistusseura  
Museokatu 18 A 2  
00100 Helsinki  
puh. 90-406 632

**Toimituskunta:** Jukka Tuomisto,  
Aulis Alanen, Anneli Kajanto, Antti  
Kauppi, Pirjo Liewendahl ja Timo  
Toiviainen

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

**Tilaukset:** Toimituksen osoitteella,  
tilausmaksu 80 mk/vuosikerta

**Ilmoitushinnat:**  
koko sivu 1 600 mk  
puoli sivua 900 mk

**Toimitusneuvosto:** Erkki Aho, pj.,  
Olavi Alkio, Yrjö-Paavo Häyrynen,  
Marttu Julkunen, Seppo Kontiainen,  
Liisa Korhonen, Tarja Koskela, Kari  
Purhonen, Pertti Rantanen, Lea  
Salminen, Heikki Sederlöf ja Juha  
Vaso

**Kansi:** Tapani Mikkonen

**JULKAISIJAT:**  
Kansanvalistusseura ja  
Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura

ISSN 0358-6197

Lehti ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Lehdessä julkaistaan tieteellisiä artikkeleita aikuiskasvatuksen alueelta, esitellään alan tutkimustoimintaa ja kehittämistyötä sekä osallistutaan aikuiskasvatuspoliittiseen keskusteluun. Lehti myös toimii aikuiskasvatuksen kenttää yhdistävänä, ajankohtaisista asioista kommentoivana foorumina.

# SISÄLTÖ

## Artikkelit

<b>Tuovi Manninen</b>	Satelliittivälitteinen opetus teknisen alan täydennyskoulutuksessa . . . . .	3
<b>Eliisa Hacklin</b>	Tietotekniikan vastuuhenkilöitä koulutettiin monimuoto-opetuksen avulla — kokemuksia Lapin LAIKO-kokeilusta . . . . .	9
<b>Pirkko Remes</b>	Tulevaisuuden perspektiivit Aikuiskoulutus nyt -kampanjassa . . . . .	16
<b>Ritva Lindroos</b>	Opiskelijoiden itseopiskeluvälmiudet kaupallisen alan täydennyskoulutuksessa . . . . .	22

## Opinnäytteitä

Arvo Karsikas: "Valtiovallan ja kansalaisopistolaitoksen suhteet vuosina 1898—197: ja tehtäväkuvan muuttuminen vuosina 1946—1979" . . . . .	30
Erillisen tarkastajan (Aulis Alanen) lausunto . . . . .	31

## Katsauksia

<b>Juhani Kirjonen</b>	Työn, aikuiskoulutuksen ja tutkimuksen yhteydet; Yhdysvaltalaisia asiantuntijoita haastateltavana . . . . .	34
	Työtieteellinen täydennyskoulutusohjelma . . . . .	42
<b>Katariina Terhi</b>	Nopus-projekti . . . . .	44

## Kirja-arvioita

Osmo Kivinen, Risto Rinne & Sakari Ahola: Koulutuksen rajat ja rakenteet. (Ari Antikainen). . . . .	47
T. Pasanen, J. Ruuskanen & T. Vaherva: Itseohjautuva oppiminen. (Leena Ahteenmäki-Pelkonen). . . . .	49
Holger Thesleff Platon. (Pekka Kalli) . . . . .	51

## Keskustelua

<b>Hannele Koivunen</b>	Käykö vapaa sivistystyö kaupaksi? . . . . .	54
<b>Risto Seppänen</b>	Onko kansansivistystyöllä kysyntää? . . . . .	57
<b>Liisa Korhonen</b>	Sisäistetty byrokratiamme . . . . .	60

## Ajankohtaista aikuiskasvatuksesta

<b>Heikki Sederlöf</b>	Kansalais- ja kansanopistot muutosten edessä . . . . .	62
"69 toimenpidettä aikuiskoulutuksen kehittämiseksi", poimintoja aikuis- kasvatuksen johtoryhmän muistiosta . . . . .	64	
Kasvatusalan väittelijän profiilista . . . . .	67	
<b>Kansainvälisiä tapahtumia</b> . . . . .	68	
Aikuiskasvatuksen sisältö 1989 . . . . .	69	
Summary . . . . .	71	
Kirjoittajat . . . . .	72	



# Satelliittivälitteinen opetus teknisen alan täydennyskoulutuksessa

**Monimuoto-opetus on aikuiskoulutuksen uutta käsitteistöä. Monimuoto-opetukseen kuuluu myös tekniikan hyötykäyttö. Tuovi Manninen käsittelee artikkelissaan uuden teknologian yhtä aluetta opetuksessa, satelliittien avulla välitettävää opetusta. Kun uusimman tekniikan opetuskäytöstä on kyse, asialla on juuri tekninen ala itse. Satelliitin kanssa ei voi keskustella eikä liioin tehdä sille tarkentavia kysymyksiä. Millaista siis on täydentää teknisen alan taitoja tällaisen yksisuuntaisen aparaatin avulla?**

**Tuovi Manninen on Teknillisen korkeakoulun täydennyskoulutuskeskuksen suunnittelija.**

Aikuiskoulutuksen termistöön on tullut viime vuosina uusi käsite, monimuoto-opetus. Monimuoto-opetus tarkoittaa aikuiskoulutusneuvoston (muistio 1.2.1989) mukaan opetusta, joka on

*"tietylle kohderyhmälle suunnitelmalliseksi kokonaisuudeksi yhdistettyä lähi- ja etäopetusta sekä itseopiskelua, jota tukevat opiskelijan ohjaus ja neuvonta. Monimuoto-opetuksessa käytetään tarvittaessa hyväksi sähköistä viestintätekniikkaa, telemaattisia palveluja ja tietotekniikkaa. Opetusta voivat järjestää useat aikuiskoulutusorganisaatiot yhteistyössä."*

Suomessa uuden teknologian hyödyntäminen monimuoto-opetuksessa on vielä melko vähäistä, mutta mm. USA:ssa ja Kanadassa toimii tätä nykyään useita satelliitti-

viestintään perustuvia aikuiskoulutusverkostoja. Eurooppakin on jo aloittanut satelliittiaikakautensa opetuksessa: vuonna 1988 perustettiin EuroPACE -satelliittiyliopisto, jossa on mukana myös Teknillinen korkeakoulu.

Tässä artikkelissa keskitytään satelliittivälitteiseen opetukseen. On kuitenkin huomattava, että satelliitin käyttö muodostaa vain osan uuden teknologian hyödyntämisestä opetuksessa.

Seuraavassa kaaviossa esitellään lyhyesti uusia teknologisia opetusvälineitä. Siinä tekniikka on jaettu kolmeen ryhmään: audio- eli äänitekniikkaan, video- eli kuvatekniikkaan sekä elektroniseen tekstiin ja grafiikkaan. Kukin opetusväline, media, on luokiteltu sen mukaan, onko se yksisuuntainen vai mahdollistaako se vuorovaikutuksen opetustilanteessa.

AUDIO (ääni)	
muoto	media
yksisuuntainen	radiolähetykset, äänilevy, äänikasetti, teletunnit (puhelin)
kaksisuuntainen	puhelin, audiokonferenssi
itseohjautuva opiskelu	kielilaboratoriot, "Speak-and Spell"

VIDEO (kuva)	
muoto	media
yksisuuntainen	tv-lähetykset, videodisketti, videonauha
kaksisuuntainen	videokonferenssi
itseohjautuva opiskelu	interaktiivinen videodisketti

ELEKTRONINEN TEKSTI JA GRAFIIKKA	
muoto	media
yksisuuntainen	teleteksti, telefax
kaksisuuntainen	elektroninen posti, tietokonekonferenssi, audiografiikka
itseohjautuva opiskelu	tietokoneavusteinen opetus, videotex

KAAVIO 1. Teknologian sovellus opetuksessa.

(Johnston, 1987, 18)

### Satelliittivälitteinen opetus

Satelliittivälitteinen opetus on yksisuuntaista. Lähetykset ovat joko data-, audio- tai videolähetyksiä. Useimmiten satelliittilähetykset perustuvat elävän kuvan siirtämiseen paikasta toiseen. Koska lähetykset ovat yksisuuntaisia, ne eivät tarjoa opiskelijoille tilaisuutta täysipainoiseen opiskeluun. Mahdollisuus kysymysten esittämiseen ja kaksipuoliseen keskusteluun puuttuvat.

Satelliittilähetyksiä täydennetäänkin muilla opetusvälineillä: mm. puhelimen ja tieto-

konekonferenssien käyttö satelliittivälitteisessä opetuksessa on yleistä. Näin saadaan opiskelutilanteesta kaksisuuntainen. Pitkien etäisyyksien vuoksi satelliittivälitteinen opetus ei yleensä sisällä lähiopetusta, mutta opiskelun ohjaus- ja neuvontapalveluihin on kiinnitetty erityistä huomiota järjestämällä mm. paikallisia ohjaajia opiskelijoiden tueksi.

### National Technological University

National Technological University, NTU, perustettiin tammikuussa 1984 Yhdysval-

loissa. Se tarjoaa ylempää korkeakouluopetusta uusimman teknologian aloilta satelliittien välityksellä ympäri Yhdysvaltoja ja se toimii Coloradon Ford Collinsista käsin. NTUn toimintaan osallistuu 29 yliopistoa. Jokaisella jäsenyliopistolla on myös oma opetustelevisiojärjestelmänsä, joka tarjoaa tekniikan alan opetusta omalla alueellaan.

NTUn kurssit ovat pääasiassa jäsenyliopistojen tuottamia ja ne lähetetään satelliittiverkoston kautta. Jäsenyliopistojen lisäksi NTU on kehittänyt itsenäisesti joitakin kursseja.

NTU lähettää opetusohjelmaa seitsemänä päivänä viikossa. Opintojaksot ovat tentittävisissä ja käyttökelpoisia sellaisenaan pyritessä Master-tutkintoon (vastaa diplomi-insinöörin tutkintoa). NTUn kautta on mahdollisuus valmistua seuraavilta aloilta:

- Computer Engineering
- Computer Science
- Electrical Engineering
- Engineering Management
- Manufacturing Systems
- Material Sciences and Engineering
- Management of Technology.

NTUlla on käytössä seitsemän maa-asemaa eri yliopistoissa. Maa-asemilta opetus välitetään satelliitin kautta yli koko USAn. Muut NTUn toimintaan osallistuvat yliopistot lähettävät luentonsa videonauhoina tai mm. linkkien välityksellä maa-asemille, joista ne lähetetään eteenpäin opetusohjelmien mukaisesti. NTU onkin korostanut videonauhointeiden merkitystä satelliittilähetysten rinnalla: maan sisällä itä- ja länsirannikon kolmen tunnin aikaero aiheuttaa eroja ihmisten päivärytmissä, ja tämä on otettava huomioon opetusta suunniteltaessa.

NTUn verkoston peruspilareita ovat olleet jäsenyliopistojen erityiset luokkahuoneet, jotka on varustettu videokameroilla ja mikrofoneilla. Luokkahuoneet ovat kokopäiväopiskelijoiden käytössä, ja näissä huoneissa opiskellaan tavanmukaiseen tapaan kuhunkin tutkintoon kuuluvia opintojaksvoja opettajan johdolla. Luentotunnit nauhoitetaan joko videonauhoina tai lähetetään suorina lähetyksinä satelliitin, linkkien tai valokaapelin välityksellä yliopiston kampuksen ulkopuolella opiskeleville. Kampuksen ulkopuolinen opiskelu tapahtuu lähinnä työpaikoilla, joista opiskelijat voivat olla luonnoijaan yhteydessä puhelimen välityksellä. Opintosuoritusten tenttiminen tapahtuu yleensä työpaikoilla sijaitsevilla luokkahuoneissa.

Kukin yliopisto arvioi ja rekisteröi opiskelijoidensa suorituksia. NTU vastaanottaa jäsenyliopistojensa tiedot opiskelijoiden suorituksista lukuvuoden lopulla. NTU pitää yllä opiskelijarekisteriä ja antaa myös loppututkinnosta todistuksen. NTU on siis verrattavissa mihin tahansa muuhun korkeakouluun.

## **EuroPACE -satelliittiyliopisto**

EuroPACE -satelliittiyliopisto (European Programme of Advanced Continuing Education) on eurooppalainen NTUta vastaava organisaatio. EuroPACEn tarkoituksena on välittää opetusta uusimman teknologian aloilta korkeakouluille ja yrityksille. Sen keskuspaikka on Pariisi, mutta jokainen jäsenyliopisto vastaa itse ohjelmiansa tuotannosta. Kaikki opetusohjelmat lähetetään vastaanottopisteisiin Euroopan eri puolille Ranskan posti- ja telelaitoksen satelliittivälittimen välityksellä.

Opetuskielenä on englanti. Toisin kuin NTUssa, EuroPACEn kautta ei voi suorittaa kokonaisia tutkintoja. Kurssit ovat täydennyskoulutuskursseja tekniikan eri aloilla toimiville henkilöille.

Teknillinen korkeakoulu on EuroPACE — satelliittiyliopiston suomalainen jäsen. Yhteistyössä Teknillisen korkeakoulu kanssa toimii mm. Vaasan teknillinen oppilaitos, joka vastaa Vaasan seudun EuroPACE -toiminnasta.

Suomessa välitettäviin EuroPACE -kursseihin lisätään tarvittaessa Teknillisen korkeakoulu täydennyskoulutuskeskuksen suunnittelema osuus, jossa perehdytetään kurssilaiset tarkemmin myös alan suomalaiseen tilanteeseen ja johon kuuluu myös tarvittava määrä lisäharjoituksia.

Ensimmäiset EuroPACE -lähetykset keväällä 1988 välitettiin satelliittiteitse yöllä, joten käytännössä kursseja seurattiin nauhoilta. Lukuvuoden 1988-89 aikana kaikki lähetykset tulivat päivällä, joten kurssien suora seuraaminen oli mahdollista.

## **EuroPACE -kurssilaisten mielipiteitä**

Ensimmäiset suorat satelliittivälitteiset

kurssit seurattiin Suomessa keväällä 1989. Kurssien luennot täydennettiin videoneuvottelulla siten, että eri opiskelupisteillä oli mahdollisuus kommunikoida keskenään siten, että pisteet olivat suorassa kuva- ja ääniyh-teydessä toisiinsa. Suomalainen ohjaaja täy-densi ja selitti luentoja videoneuvotteluver-koston välityksellä. Varsinaiseen luennoijaan opiskelijalla oli mahdollisuus olla yhteydessä joko tietokonekonferenssin tai telefaxin avul-la.

Kahdelle ensimmäiselle suoralle EuroPA-CE -kurssille osallistuneille tehtiin kysely, jon-ka tarkoituksena oli kartoittaa kurssilaisten suhtautumista ammatilliseen täydennyskou-lutukseen, kansainväliseen täydennyskoulu-tukseen ja uuteen opetusteknologiaan.

Kyselylomake lähetettiin 30 henkilölle, mutta vain kuusitoista vastasi kyselyyn. Kai-killä yhtä lukuunottamatta oli joko insinöörin tai diplomi-insinöörin tutkinto. Ryhmän jäse-net olivat melko nuoria: lähes 70 prosenttia vastanneista oli alle 35-vuotiaita. Miltei puo-let oli valmistunut vuonna 1986 tai sen jäl-keen.

Ryhmässä suhtauduttiin ammatilliseen koulutukseen erittäin myönteisesti. Amma-tilliseen täydennyskoulutukseen käytettiin keskimäärin 6-10 päivää vuodessa. Kansain-väläinen täydennyskoulutus nähtiin erityisen tärkeäksi.

Uuteen opetusteknologiaan suhtauduttiin sen sijaan varauksellisesti. Varsinkin pelk-kään äänikontaktiin perustuva opetus, **audi-okonferenssi** sai osakseen vastustusta. **Ku-va** nähtiin tärkeäksi, oli se sitten suora lähe-tys tai nauhoite. Puolet vastanneista koki sa-telliittivälitteisen opetuksen ja videoneuvotte-lun yhdistelmän hyväksi opetusmenetel-mäksi. Vaikka opetuskieli ei tuottanut vas-tanneille suuria vaikeuksia, katsottiin **suomenkielinen ohjaus** tärkeäksi. Erään vas-tanneen sanoja lainaten suomalainen asiantuntija nähtiin ”tulkiksi, joka kääntää asiat Suomen oloihin soveltuviksi”.

Satelliittivälitteinen opetus täydennettynä videoneuvottelulla oli juuri se metodi, jota kummallakin EuroPACE -kurssilla käytettiin. Tosin satelliittivälitteinen opetus sai osakseen myös vastustusta. Satelliittilähetyksen kuvan ja äänen laatua kritisoitiin. Videoneuvottelun yhdistäminen satelliittilähetyksiin koettiin ou-tona ja paikallisia kurssijärjestelyjä arvostel-tiin. Kurssijärjestelyissä esiintyneet puutteet johtuivat todennäköisesti siitä, että myös jär-

jestäjille tilanne oli uusi eikä kaikkia asioita osattu ennakoida.

**Tavanomaista opetusta preferoitiin uu-**den sijasta. Teknologian soveltaminen ope-tuksessa onkin vielä uutta. Esimerkiksi ku-kaan vastanneista ei ollut osallistunut audio-opetukseen. Kysyttäessä mielipidettä ääni-kontaktiin perustuvasta opetuksesta vas-taukset annettiin pelkkien mielikuvien varas-sa. Tässäkin vaikuttaa siltä, että uusi koetaan oudoksi ja sitä on helpompi vastustaa kuin puoltaa.

Kuitenkin uuden opetusteknologian mah-dollisuuksia ei suljettu kokonaan pois. Vaik-kakaan satelliittivälitteisen opetuksen ei näh-ty syrjäyttävän tavanomaista opetusta, kat-sottiin sen tuovan hyvän lisän opetuksen kenttään. Vastanneiden mielestä satelliittiväl-itteisten kurssien pitäisi sisältää mahdolli-suus opintoviikkoihin korkeakouluopinnois-sa, jotka voitaisiin laskea tutkintoon mukaan.

Kokonaisten tutkintojen suorittamiseen satelliittivälitteisen opetuksen ei kuitenkaan katsottu soveltuvan.

## Entä tulevaisuus?

EuroPACE -satelliittiyliopiston toiminta on vielä uutta ja sitä kehitetään koko ajan. Tek-nillisen korkeakoulun täydennyskoulutuskes-kuksessa TÄK:ssä tutkitaan kansainvälisten kurssien soveltuvuutta Suomen oloihin ja sa-malla paneudutaan myös suomalaisen opis-kelijan tukitoiminnan kehittämiseen. Uusin opetusteknologia on nyt käytössä. Nyt tarvi-taan tietoa kyseisen teknologian soveltami-sesta, jotta sitä voitaisiin hyödyntää täysipai-noisesti opiskelussa.

TÄK:ssä on meneillään projekti, jonka avulla pyritään selvittämään erilaisia tekno-logian soveltamisen mahdollisuuksia kansain-välisessä monimuoto-opetuksessa. Tarkoi-tuksena on keskittyä muuhunkin kuin satel-liittivälitteiseen opetukseen, kuten erilaisten ulkomaisten opinto-ohjelmien yhdistämi-seen. Tähän mennessä on käyty alustavia keskusteluja yhteistyöstä ulkomaisten am-mattillisten aikuiskoulutusta tarjoavien etä-opetuserkostojen kanssa.



# TEKNINEN SANASTO

## AUDIOGRAFIikka

kaksisuuntainen äänen ja grafiikan siirtomuoto, jossa äänikontaktia täydentää visuaalinen informaatio; yksi telekonferenssin muoto

## AUDIOKONFERENSSI (puhelin konferenssi)

äänikontaktii perustuva telekonferenssimuoto, joka käyttää tavanomaisia puhelinlinjoja ja puhelinteknologiaa

## ELEKTRONINEN POSTI

kaksisuuntainen elektronisen teksti ja grafiikan siirtomuoto

## ELEKTRONINEN TEKSTI JA GRAFIikka

elektroninen versio painetusta tekstistä; näitä ovat teleteksti, elektroninen posti, tietokonekonferenssi, videotex ja tietokoneavusteinen opetus.

## INTERAKTIIVINEN VIDEO

tietokonekontrolloitu video; sekä tietokone että video käyttävät samaa monitoria; videoväline voi olla joko videonauha tai videodisketti, opiskelijan käyttämä ja kontrolloima.

## TELEFAX (telekopio)

painetun tekstin siirtäminen paikasta toiseen, jolloin yleensä käytetään valinasta puhelinyhteyttä; kuvansiirtoon on käytettävissä telefotolaitteet, jolloin saadaan siirretyksi valokuvan sävyt.

## TELEKONFERENSSI

On olemassa kolme telekonferenssin muotoa: audio-, audiografiikka- ja videokonferenssi; jokainen muoto käyttää jotakin teleyhteyksien kanavaa ja teknologiaa; kaikki telekonferenssimuodot yhdistävät yksittäisiä henkilöitä tai ryhmiä toisiinsa ja mahdollistavat kaksisuuntaisen yhteyden reaaliajassa.

## TELEOPETUS (puhelinopetus)

yksisuuntaista puhelimen välityksellä tapahtuvaa opetusta

## TELETEKSTI (tekstitelevisio)

yksisuuntainen tekstin ja grafiikan siirtomuoto, joka käyttää hyväksi television tavanomaista jakeluketjua ja edellyttää vastaanottimessa lisäkorttia

## TIETOKONEKONFERENSSI

kaksisuuntainen media, jossa kaksi tai useampi henkilö on yhteydessä toisiinsa tietokoneen avulla; keskenään kommunikoivat henkilöt voivat käyttää menetelmää eri aikaan.

## VIDEOKONFERENSSI

videotekniikkaa hyväkseen käyttävä telekonferenssimuoto, joka mahdollistaa suoran videokuvayhteyden. Puhelinyhteys saadaan aikaan esimerkiksi tavallisen puhelimen välityksellä. Videokonferenssi voi olla esimerkiksi yksisuuntainen video, kaksisuuntainen audio tai kaksisuuntainen video — kaksisuuntainen audio. Jälkimmäinen on melko harvinainen suurten kustannustensa vuoksi. Videokonferenssi käyttää hyväkseen sekä televisio- että satelliittitekniikkaa.

## VIDEONEUVOTTELU

Videoneuvottelu perustuu liikkuvan, värillisen kuvan siirtämiseen puhelinverkossa samanaikaisesti äänen kanssa reaaliajassa molempiin suuntiin.

## VIDEOTEX (teletietopalvelu)

interaktiivinen puhelinlinjoja pitkin tapahtuva tekstinsiirto; näyttöruutuujen kyseleminen suoritetaan vuorovaikutteisesti käyttämällä apuna joko vastaanottimen kauko-ohjainnäppäimistöä tai erillistä alphanumeerista näppäimistöä.

## LÄHDELUETTELO

### Kirjat

- Bates, Anthony. 1984. *Broadcasting in Education: an Evaluation*. Constable. London.
- Bates, Anthony. 1984. *The Role of Tehcnology in Distance Education*. London.
- Developing Distance Education. Papers submitted to the 14th ICDE World Conference in Oslo 9.—16. August 1988. Edited by Sewart & Daniel.
- Johnston, Jerome. 1987. *Electronic Learning from Audiotape to videodisc*. LEA. Hillsdale, New Jersey.
- Olympus Utilisation Conference. Papers of an International Conference. Austria Centre, Vienna 12.—14. April 1989. ESA.
- Nordenstreng & Wiio. 1986. *Suomen viestintäjärjestelmä*. Tampere.
- Parker, Lorne. 1984. *Teletraining means Business*. CIP. Madison, Wisconsin.

Salkunen, Kari. *Nykyaikainen tiedonvälitystekniikka jatko- ja täydennyskoulutuksen apuvälineenä*. Eurooppalainen EuroPACE -ohjelma. Teknillinen korkeakoulu. Konetekniikan osasto, teollisuustalous ja työpsykologia. Raportti nro 99/1987.

World Conference on Continuing Engineering Education. Proceedings. May 7.—9, 1986. Lake Buena vista Florida. Edited by Lawrence P. Grayson & Joseph M. Biedenbach. Vol. 1 & 2.

### Mietinnöt, kirjeet

- Aikuiskoulutusneuvosto. *Monimuoto-opetus aikuiskoulutuksessa*. Muistio 1.2.1989.
- Professor C. Allen Wortley, University of Wisconsin — Madison, USA. July 1989.
- Dr. Roy H. Mattson, NTU Academic Vice President, Fort Collins. USA. July 1989.

# Tietotekniikan vastuuhenkilöitä koulutettiin monimuoto-opetuksen avulla

## Kokemuksia Lapin LAIKO-kokeilusta

Tietotekniikan oppimista monimuoto-opetuksen keinoin kokeiltiin kahden vuoden ajan Lapin läänissä, missä etäisyydet kiinteään opetuspaikkaan ovat pitkät. Kokeilulla haluttiin mm. tietoa siitä, miten pitkäjänteinen tietotekniikan opiskelu soveltuu suoritettavaksi työn ohessa ja monimuoto-opetuksen mahdollisuuksia hyväksi käyttäen.

Työskentelumuotoja oli paljon: lähiopetusta, puhelinluentoja, päätekeskusteluja, sähköpostin ja telekopion hyödyntämistä, videoneuvotteluja ja harjoitustöitä kunkin omalla työpaikalla. Siitä, mikä kokeilussa kangersi ja mikä luisti, kertoo seuraavassa Tornion liiketalouden ja tietotekniikan instituutin lehtori Eliisa Hacklin. ”Negatiivisetkaan kokemukset eivät välttämättä merkitse, että jokin menetelmä ei sovellu aikuisten monimuoto-opetukseen”, toteaa kirjoittaja.

Lapin läänissä käynnistyi vuonna 1986 aikuiskoulutuskokeilu LAIKO, jonka tavoitteena oli etsiä uusia koulutusratkaisuja. Laiko sisältää joukon koulutuskokeiluja, joita toteutetaan eri puolilla Lappia useissa oppilaitoksissa. Kokeilun tuloksia on esitelty jo aiemminkin tässä lehdessä.

Tässä kirjoituksessa esitellään Tornion liiketalouden ja tietotekniikan instituutissa 4.11.1986—28.10.1988 toteutettua atk-vastuuhenkilökoulutuksen kokeilua. Tänä aikana instituutti järjesti kaksi täydennyskoulutuskurssia pituudeltaan 600—700 tuntia. Koulutukseen osallistui 41 opiskelijaa lappilaisista pienyrityksistä ja julkishallinnosta.

Koulutus toteutettiin Laikon kokeilumäärärahan ja Lapin läänin kehittämisrahan turvin. Taustalla oli huoli lappilaisten pysymisestä mukana tietotekniikan kehityksessä.

### Kokeilun tavoitteet

Mitä atk-vastuuhenkilö tekee? Työpaikallaan hän osallistuu tietojärjestelmän rakentamiseen, hankintaan ja käyttöönottoon. Hän kehittää tietojärjestelmää ja toimii yhdyshenkilönä atk-palvelujen ja muiden toimintojen välillä. Kokeilun yleistavoitteena olikin selvittää, miten pitkäjänteinen tietotekniikan opetus soveltuu työn ohessa suoritettavaksi mo-

nimuoto-opetuksen menetelmiä hyväksi käyttäen.

Koulutuksessa kokeiltiin erityisesti puhe-  
linneuvottelun, telekopiolaitteen, mikrotieto-  
koneiden, videon, videotekstin, päätepostin  
ja päätepuhelimien soveltuvuutta monimuoto-  
opetukseen.

Kokeilussa haluttiin myös tietoa siitä, mi-  
ten etäopetuksen menetelmät toimivat käy-  
tännössä, miten opetusjärjestelyt vaikuttavat  
koulutukseen hakeutumiseen, miten opiske-  
lijat menestyvät ja mitä kaikki maksaa.

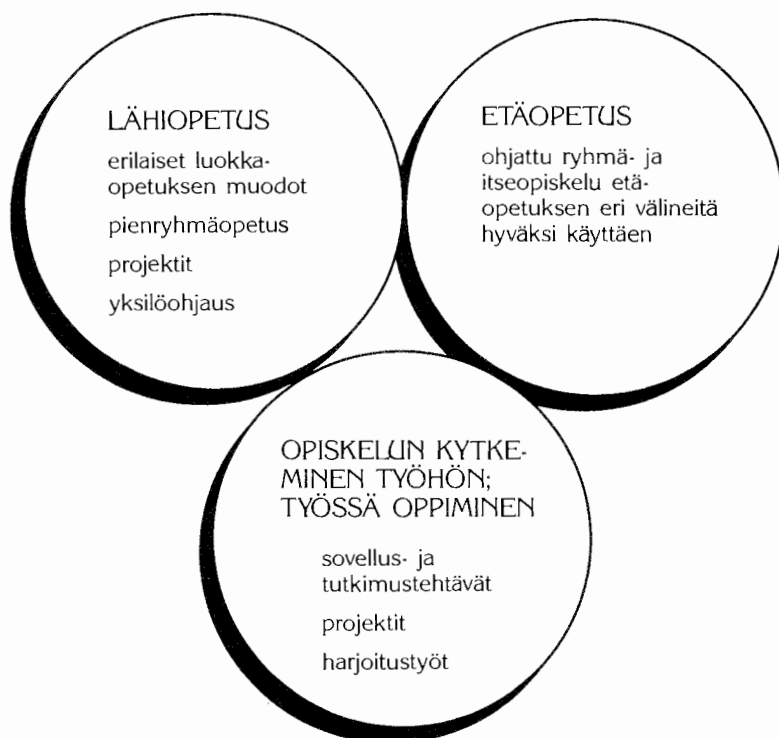
Opetussuunnitelman kannalta oli selvitet-  
tävä, millaista tietotekniikan osaamista työe-  
lämä edellyttää, miten otetaan huomioon  
opiskelijoiden yksilölliset tarpeet ja aiemmat  
opinnot sekä miten kurssi vaikuttaa opiskeli-  
joiden urakehitykseen. Opettajilla ei ollut ko-  
kemuksia monimuoto-opetuksesta; heiltä  
samoin kuin opiskelijoiltakin haluttiin palau-  
tetta toiminnan onnistumisesta.

## Monimuoto-opetus

Monimuoto-opetuksen termi lienee va-  
kiintunut kieleemme tällä vuosikymmenellä  
(Monimuoto-opetuksen työryhmän muistio,  
1986). Atk-vastuuhenkilökoulutuksessa mo-  
nimuoto-opetuksen peruselementit olivat **lä-  
hiopetus, etäopetus** ja **opetuksen kytke-  
minen työhön**.

Lähiopetus tarkoittaa seminaaripäiviä, jol-  
loin kaikki opiskelijat kokoontuivat yhteen.  
Lähiopetusjaksoja järjestettiin koulutuksen  
alussa ja sen jälkeen 1—1,5 kuukauden vä-  
lein. Niiden tehtävänä oli aluksi tutustuttaa  
koulutettavat ja kouluttajat toisiinsa sekä mo-  
tivoida ja orientoida opiskeluun. Myöhem-  
min lähiopetuspäivillä opetettiin sellaisia asi-  
oita, joita olisi ollut vaikeaa tai mahdotonta  
käsitellä etäopetuksena. Tällaisina aiheina  
mainittakoon esimerkiksi Venturajulkaisujär-  
jestelmä ja seinätekniikka tietojärjestelmän  
suunnittelussa.

## MONIMUOTO-OPETUS



Etäopetusmuotoina ovat olleet ryhmäopiskelu ja itseopiskelu; apuna käytettiin välineitä, jotka helpottivat ja monipuolistivat tiedon siirtämistä ja mahdollistivat vuorovaikutuksen. Näistä välineistä ja laitteista saatuihin kokemuksiin palataan kirjoituksessa myöhemmin.

Kolmas elementti opiskelun kytkeminen työhön merkitsi harjoitus- ja soveltamistehtävien etsimistä opiskelijan työympäristöstä. Opettajalla ei ollut ongelmiin valmiita ratkaisuja, vaan opiskelijat etsivät vastauksia oppimateriaaleista ja tietopankeista yhdessä toisten opiskelijoiden ja opettajan kanssa.

## Tilat ja laitteet

Monimuoto-opetus edellyttää erityisjärjestelyjä koulutustilojen, laitteiden ja välineiden osalta. Opiskelijat jaettiin asuinpaikan mukaan **lähi-** ja **etäopetusryhmiin**. Lähiopetusryhmä toimi Torniossa instituutin tiloissa ja etäopetusryhmät eri paikkakunnilla jonkin oppilaitoksen tai PTL-Telen tiloissa. Etäopetuksessa oleva opiskelija saattoi joko kuulla alueryhmään tai opiskella yksin kotonaan, jos lähellä ei ollut muita vastuuhenkilökoulutuksen opiskelijoita. Alueryhmät valitsivat keskuudestaan ryhmän vetäjän, jonka tehtävänä oli mm. johtaa ryhmäpalaverit, toimittaa oppimateriaalit muille jäsenille sekä huo-

lehtia ryhmän opiskelumotivaation säilymisestä. — Vetäjien tehtävä osoittautui tärkeäksi; he tarvitsevat sen hoitamiseen koulutusta.

Eri paikkakunnilla yksin tai ryhmissä opiskelevat olivat puheyhteydessä toisiinsa ja opettajaan opetuspuhelimien välityksellä. **Puhelinluennon** pituus vaihteli puolesta puoleentoista tuntiin. Sen aikana opettaja opetti uuden asian ja antoi ryhmätehtävät kyseistä iltaa varten.

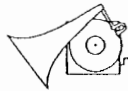
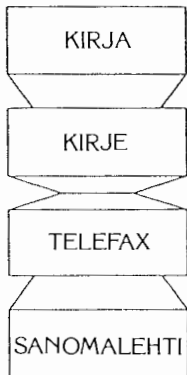
Opiskelijoiden kokemukset puhelimen käytöstä ovat voittopuolisesti myönteisiä: keskustelu on ollut vapaata, jopa vapaampaa kuin luokassa, arvelivat muutamat.

Toisaalta tarvitaan aimo annos omaa aktiivisuutta seurata opetusta ja osallistua keskusteluun silloinkin, kun opettaja ei näe. — Opettajalta puhelinopetus edellyttää huolellista suunnittelua. Katsekontaktin puuttumisesta huolimatta on osattava kuunnella ja aktivoita oppilaita. Muutoin saattavat kuulijat yksi toisensa jälkeen sulkea puhelimen ja opettaja huomaa keskustelewansa yksin. Opettajat tottuivat kuitenkin opetuspuhelimien käyttöön nopeasti. Opettaja voi lisäksi hoitaa luennon mistä tahansa, vaikka kotipuhelimestaan. Samoin opiskelijat voivat osallistua koulutukseen esimerkiksi matkoilla ollessaan.

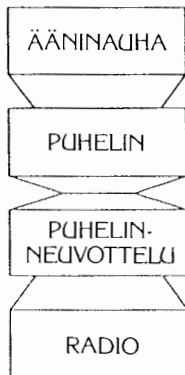
## MONIMUOTO-OPETUKSEN VÄLINEET



TEKSTI



ÄÄNI



KUVA



TIETOKONE



Yhteydenpitoon käytettiin myös **telekopi-olaitetta**. Opettaja saattoi jo päivällä lähettää oppilaille illan luentoronjon ja tehtävät. Loppuillasta oppilaat palauttivat ratkaisunsa opettajan tarkastettavaksi.

Jokaisella opiskelijalla oli joko työpaikasaan tai opiskelupisteessään mikrotietokone. Sen avulla he tekivät harjoitustehtäviä ja olivat yhteydessä TeleSampoon ja LT-instituutin MikroVAX-keskustietokoneeseen. Mikrotietokoneet olivat välttämättömiä apuvälineitä tietotekniikan opetuksessa: lisäksi oli tarpeen käyttää myös työpaikan laitteita ja ohjelmistoja, jotta jokainen saattoi soveltaa saamaansa oppia omaan työhönsä.

Tiedonvälityksessä kokeiltiin **päätekeskustelua**. Siinä opettaja ja opiskelijat olivat samanaikaisesti tietokonepääteidensä avulla ns. päätepuhelin keskustelussa. Opettajan pääteellä näkyi enimmillään kuuden opiskelijan näyttöruudun osa ja opiskelijat näkivät omilla ruuduillaan kaiken opettajan kirjoittaman tekstin. — Keskustelu onnistui, mutta osoittautui MikroVax-tietokoneelle raskaaksi ja hitaaksi.

Myös **päätepostia** eli **sähköpostia** kekeiltiin. Instituutin MikroVax-laitteistossa oli postilaatikko, johon opettaja lähetti materiaalia, harjoitustehtäviä ja koekysymykset. Opiskelijat lähettivät sinne vastauksensa. Sähköpostin avulla toteutettiin toimistoautomaation koe.

Kokeilun aikana ja pian sen jälkeen ovat yleiset sähköpostipalvelut lisääntyneet ja kehittyneet ja niiden merkitys monimuoto-opiskelussa lisääntynyt. Sähköposti on kirjettä nopeampi ja joustavampi. Se mahdollistaa myös henkilökohtaisen vuorovaikutuksen, mikäli jokaisella opiskelijalla on käytössä oma laite ja postilaatikko.

## Videoneuvottelu

Julkishallinnon ryhmän koulutuksessa kekeiltiin **videoneuvottelua**. Opiskelijat kokoontuivat seminaaripäiville PTL-Telen Rovaniemen neuvottelustudioon ja luennoitsijat Helsinkiin vastaavaan studioon. Aiheena oli Kuinka sähköpostit ja valtakunnallinen toimistoautomaatio muuttavat lappilaisten työn luonnetta. Kittiläläinen opiskelija kertoi aluksi lappilaisten odotuksista ja tarpeista ja sen jälkeen asiantuntijat esittivät lyhyet alustuksensa. Niiden pohjalta käytiin vilkas keskustelu, jossa kaikki osapuolet saivat uutta tietoa.

Sekä opiskelijat että luennoitsijat pitivät tilaisuutta onnistuneena ja antoisana. Olenaisena pidettiin videoneuvottelun vuorovaikutteisuutta: muutenhan menetelmä ei poikkeaisi television tai videon yksisuuntaisesta tiedonvälityksestä. — Opiskelua varten videoneuvottelutilojen pitää olla riittävän suuria ja niitä tulisi olla muuallakin kuin suurissa kaupungeissa. Tulevaisuudessa voitaneen käyttää kuvapuhelinta ”joka kylän videoneuvotteluna”. Kokeilun aikana kuvapuhelimet olivat liian kalliita, mutta hinnat ovat laskeutuneet merkittävästi.

## Opiskelun kytkeminen työhön

Harjoitustöiden aiheet pyrittiin löytämään opiskelijoiden omasta työympäristöstä. Tietotekniikan hyödyntämismahdollisuuksien oivaltaminen edellyttää tietotekniikan soveltamista tuttuihin tehtäviin. Esimerkkinä harjoitustöistä mainittakoon yrityksen tietojärjestelmän hankinnan toteuttaminen. Yrityksessä tehtiin tietojenkäsittelyn kehittämissuunnitelma seinätekniikan avulla. Atk-vastuuhenkilöksi opiskeleva toimi projektin vetäjänä ja työryhmään kuuluivat mm. yrityksen johto ja eri toiminta-alueiden vastaavat.

Tietojärjestelmän hankintaan liittyvän opetusjakson aikana tehtiin tarjouspyynnöt, tarjousvertailut sekä tutustuttiin eri toimittajien tarjoamiin järjestelmiin. Mukana olivat alueryhmän kaikki opiskelijat. Yksikään tarjouksista ei vastannut yrityksen vaatimuksia, eikä hankintaa tehty koulutuksen aikana. Projekti on jatkunut vastuuhenkilön vetämänä ja hankintapäätöskään on nyttemmin tehty.

## Oppimateriaalit

Tietotekniikan av-materiaalista on puutetta. Tietokoneavusteisia ohjelmia, videoita ja äänikasetteja on tarjolla liian vähän. Toisaalta tällaisen materiaalin tekeminen on kallista ja se vanhenee pian.

Kokeiluun liittyen tuotettiin video-ohjelma monimuoto-opetuksesta. Tätä voivat käyttää uudet etäopiskelijat sekä sellaiset oppilaitokset ja yritykset, jotka haluavat käyttää opetuksessaan monimuoto-opetusmenetelmiä.

Sanomalehden käyttöä varten tehtiin opetussarjakuva aiheesta Tietojärjestelmän hankinta. Se julkaistiin pohjoissuomalaisissa sanomalehdissä samassa tahdissa kyseisen opetusjakson kanssa.

Perusmateriaalina ovat kuitenkin olleet kirjat; niiden lisäksi opettajat laativat runsaasti täydentävää materiaalia.

## Mitä maksaa?

Suurin kustannus koitui tietokoneiden hankinnasta, niiden lunastushinta oli noin 234 000 markkaa. Opiskelijoiden telekopiolaitteiden leasingkustannukset olivat 475 mk/laite/kk, oppilaitoksen laitteen 900 mk/kk. Posti- ja puhelinkuluja maksettiin koelun aikana hieman yli 100 000 markkaa.

Opettajille maksettiin palkka kauppaoppilaitosten voimassa olleen virkaehtosopimuksen mukaisesti. Etäopetuksen ja siihen liittyvän oppimateriaalin suunnittelusta opettajille maksettiin kahdesta pidetystä oppitunnista yhden lisätunnin palkkio. Korvaus ei kuitenkaan ollut riittävä laadukkaan etäopetusmateriaalin suunnittelemiseksi ja valmistamiseksi.

Opiskelijat saivat opintotukea työllisyyskoulutuksesta annettujen säännösten mukaan. Koulutustuki oli opiskelijaa kohden keskimäärin 580 markkaa kuukaudessa. Tuki kattoi seminaaripäivien matka-, majoitus- ja ruokakuluja sekä matkakuluja alueryhmien kokoontumispaikkoihin.

## Opiskelijat

Kurssiesitteen ja sanomalehti-ilmoituksen perusteella koulutukseen hakeutui 118 henkilöä ympäri Lappia; tiedusteluja tuli läänin ulkopuoleltakin. Koulutukseen pääsi 41 hakijaa. Valintakriteereinä olivat kaikki Laido-koulutuksen vaatimukset: 25 vuoden ikä, ammatillinen peruskoulutus ja vähintään kahden vuoden työkokemus. Lisäksi edellytettiin motivaatiota koulutuksen loppuunsaattamiseen ja työnantajan suositusta. Hakija ei saanut pyrkiä kurssille pelkästään ohjelmointitaitoaan kartuttamaan, vaan hänellä tuli olla jonkin sovellusalueen tuntemus.

Julkishallinnon ryhmän valinnassa pidettiin vielä silmällä seuraavia näkökohtia: haluttiin, että osa opiskelijoista muodostaa alueryhmiä, osa opiskelee yksin. Eri toimialoilta ja läänin eri puolilta haluttiin tasapuolinen edustus. Koulutukseen pääsyä edisti, jos hakija oli valmis taloudelliseen panostukseen eikä hakijalla ollut muuta mahdollisuutta saada atk-vastuuhenkilökoulutusta.

Yritysryhmään valittiin 21 ja julkishallinnon ryhmään 20 henkilöä. Opiskelijoiden keski-ikä oli 36 vuotta, naisia oli 24 ja miehiä 27. Tyypillinen kurssilainen oli työssä käyvä keski-ikäinen nainen, joka oli suorittanut keskikoulun ja merkonomin tutkinnon. Useimmat olivat hankkineet atk-alan koulutusta, esimerkiksi tietotekniikan perusteista. Lukuunottamatta Kemi—Tornion alueen opiskelijoita kurssilaiset asuivat keskimäärin 152 kilometrin päässä Tornioista.

Yritysryhmä opiskeli aluksi neljänä iltana viikossa neljä tuntia kerrallaan. Tämä osoittautui pian liian rankaksi ja opetusta vähennettiin kolmeen iltaan viikossa. Julkishallinnon ryhmä kokoontui alusta alkaen kahtena iltana viikossa, mikä osoittautui sopivaksi.

## Miksi koulutukseen?

Ritva Moilanen on tutkimuksessaan selvittellyt koulutukseen hakeutumiseen vaikuttaneita tekijöitä (Moilanen, Monimuoto-opetuksen soveltuvuus aikuisten täydennyskoulutukseen. Lapin aikuiskoulutuskokeilun raportteja 4/1989).

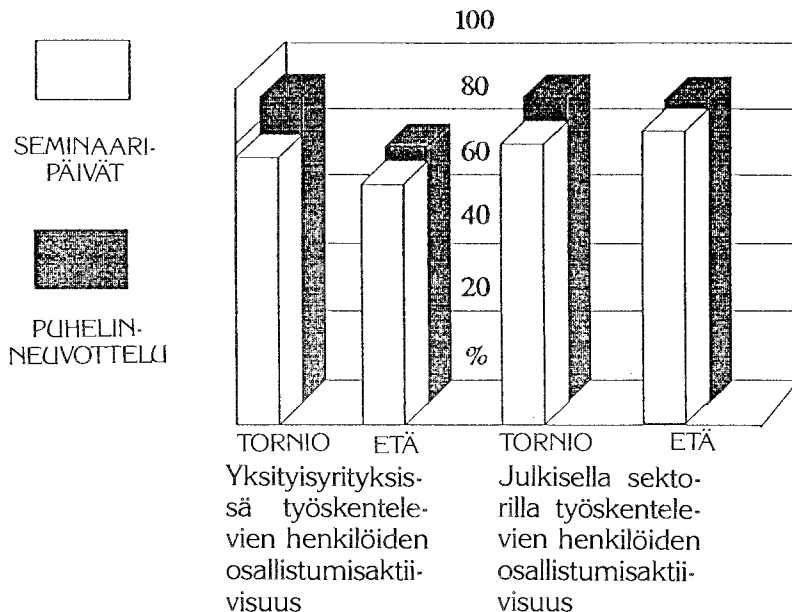
Opiskelemaan on lähdetty, koska on tunnettu mielenkiintoa opittavien asioiden sisältöä ja niiden käyttömahdollisuuksia kohtaan. Sisällölliset motivaatiotekijät ovat olleet selvästi etusijalla. Myös ulkoisilla motivaatiotekijöillä, esimerkiksi vaihtelunhalulla ja mahdollisuudella edetä uralla on ollut jonkin verran vaikutusta.

Tärkeitä seikkoja olivat myös mahdollisuus opiskella kotipaikkakunnalla työn ohessa ja itsenäisesti omien olosuhteiden mukaisesti. Vain neljällä kurssilaisella olisi ollut mahdollisuus osallistua vastaavaan koulutukseen, jos se olisi järjestetty muualla kuin kotipaikkakunnalla perinteisenä päiväkursina.

## Osallistuminen koulutukseen

Yritysryhmä kokoontui yhteensä 137 kertaa, joista seminaaripäiviä oli 20. Julkishallinnon ryhmä kokoontui 120 kertaa, joista seminaaripäiviä oli 25. Puhelinneuvotteluun osallistuttiin aktiivisemmin kuin seminaaripäiviin. Syynä oli ilmeisesti se, että seminaarit pidettiin yleensä Torniossa, jonne matkaa saattoi kertyä useita satoja kilometrejä. Puhelinneuvotteluun oli helpompi osallistua.

# OSALLISTUMINEN KOULUTUKSEEN



Prosenttiluvut kuvaavat opetukseen osallistumista henkilömäärinä.

Mikäli opiskelija ei voinut osallistua opetukseen, hän sai oppimateriaalin ja tiedot käsitellyistä asioista ryhmän muilta jäseniltä.

Opiskelun keskeytti yhteensä viisi henkilöä. Syynä olivat työkiireet, henkilökohtaiset asiat tai muutto läänin ulkopuolelle.

## Arviointia

Kurssin päätyttyä opiskelijoilta kyseltiin mielipiteitä ja parannusehdotuksia. Ritva Moilasen tutkimuksen mukaan ilmeni seuraavaa:

Opiskelua oli vaikeuttanut selvimmin yksilöllisen ohjauksen vähäisyys ja opiskeluajan puute. Ajan puute selittyy paljolti aikuisopiskelijan elämäntilanteesta: Kaikki kurssilaiset kävivät työssä ja lähes kaikki olivat perheellisiä. Opiskeluryhmät olivat suhteellisen heterogeenisiä mm. iän, pohjakoulutuksen ja työkokemuksen suhteen. Tämä selittänee ainakin osittain sen, että yksilöllistä ohjausta olisi saanut olla enemmän.

Lähes puolet opiskelijoista oli harkinnut opiskelun keskeyttämistä; syiksi mainittiin vaikeudet pysyä mukana, turhautuminen, työkiireet tai opetukseen liittyvät tekijät.

Kaikkiaan opiskelijat olivat suhteellisen tyytyväisiä opiskeluun, julkishallinnon ryh-

män opiskelijat hiukan tyytyväisempiä kuin yritysryhmän. Ero selittynee osittain sillä, että yritysryhmä oli ensimmäinen kokeiluryhmä ja alussa kaikki oli uutta ja kokemusta puuttui niin suunnittelijoilta kuin opettajiltakin.

Opetusmenetelmistä ja -välineistä hyväksi koettiin yleensä ne, joissa korostuu opiskelijan ja opettajan vuorovaikutus, esimerkiksi seminaaripäivät ja puhelinneuvottelu.

Opiskelijat toivoivat lisää mikrotietokoneiden käyttöä. Jokaisella olisi pitänyt olla käytössään oma laite. Opettajien tottumattomuus monimuoto- ja aikuisopetukseen aiheutti ongelmia, ajoittain myös tekniikan pettäminen. Opetussuunnitelmaan liittyvistä tekijöistä tulivat esille opetusjaksojen liiallinen teoreettisuus ja niiden huono järjestys tai pinnallinen käsittely.

Opettajien antaman ohjauksen ja palautteen määrässä oli opiskelijoiden mielestä parantamisen varaa. Yksikään vastanneista ei pitänyt saamaansa ohjausta ja palautetta täysin riittävänä. Palaute ei myöskään tullut kylmän nopeasti. Toisaalta noin puolet opiskelijoista piti palautetta motivoivana ja aktivoivana; yli puolet katsoi, että oli helppo saada neuvoja ja ohjausta.

Yleensä kurssin ilmapiiri koettiin miellyttäväksi ja kannustavaksi ja keskusteluihin osal-



listuminen helpoksi. Kuitenkin yli puolet opiskelijoista ajatteli, etteivät etäopettajat tulleet riittävän tutuiksi. Yhteydenottoa heihin ei silti pidetty kovin vaikeana. Suurin osa opiskelijoista oli kokenut, että heidän toivomuksiaan oli kurssilla otettu huomioon. He eivät tunteneet itseään eristyneiksi opiskelun aikana; vain kaksi yksin opiskellutta opiskelijaa oli jonkin verran eri mieltä.

Parannusehdotuksia kysyttäessä opiskelijat toivoivat opetusjärjestelyiden huolellista suunnittelua. Laitteiden toimiminen ja niiden käyttömahdollisuuksien turvaaminen nähtiin tärkeänä. Opiskelua helpottaisi myös ryhmän homogeenisuus ja runsas käytännön harjoittelu. Opettajien valintaan ja ennakkovalmennukseen tulisi kiinnittää huomiota. Heillä tulisi olla selkeä esitystapa ja mielellään kokemusta etäopetuksesta. Suoraan oppikirjaa seuraavia luentoja pitäisi välttää.

Lähes kaikki opiskelijat ilmoittivat haluvansa myös tulevaisuudessa opiskella monimuoto- ja etäopiskelun avulla. Perusteluina mainittiin taloudelliset syyt ja mahdollisuus opiskella työn ohessa kotipaikkakunnalla.

Opiskelijoiden mielipiteitä selvitettiin kurssin päätöspäivänä myös yhteisessä loppukeskustelussa. Siinä korostuivat myönteisinä seikkoina seuraavat: Monet tunsivat saaneensa kurssilla runsaasti konkreettista tietoa, jota muualta ei olisi ollut saatavissa. Kurssin laajuus oli ollut myönteinen yllätys. Oppiminen oli ollut monelle helppoa, perheen ja ryhmän tuki oli huomattu tärkeäksi; muutamilla jopa yritys oli elänyt kurssin mukana. Ryhmässä opiskelleet pitivät jäsenten erilaisuutta rikkautena, joskin siitä koitui myös ongelmia.

Kaikkineen opetustapa toimi ja kurssin tavoitteet saavutettiin kurssilaisien mielestä hyvin. Lähdettiin riittävän alkeellisista lähtökohdista; tärkeinä asiakokonaisuuksina pidettiin mm. tietojärjestelmän hankintaa ja käyttöönottoa sekä toimistoautomaatiota. Parasta oli harjoitustyön tekeminen.

Kehittämistä vaativina seikkoina opiskelijat toivat keskustelussa esiin seuraavaa: Työnantajat pitäisi saada tiiviimmin mukaan. Samalta paikkakunnalta tulisi olla vähintään kaksi opiskelijaa. Kurssin opetussuunnitelmaa arvosteltiin toisaalta laajuuden mutta myös suppeuden ja epäyksilöllisyyden vuoksi. Erityisesti tietokoneiden käyttö vaatii perusteellisen harjoittelun ja varsinkin alussa on yksilöllinen ohjaus tarpeen.

## Suosituksia ja päätelmiä

Useimmat käytetyistä opetusmenetelmistä ovat osoittautuneet käytännössä toimiviksi, mutta menetelmien didaktiikka vaatii vielä paljon kehittelyä. Toisaalta negatiiviseltaan kokemukset eivät välttämättä merkitse, että jokin menetelmä ei sovellu aikuisten monimuoto-opetukseen. Mahdollisuuksia ei vain ole vielä osattu käyttää oikein, opastus on jäänyt puutteelliseksi tai tekniikka on vielä keskeneräistä.

Opiskelijat ja opettajat ovat pitäneet neuvottelupuhelinta välttämättömänä tässä muodossa toteutetun etäopetuksen kannalta. Kustannukset on vain saatava riittävän alhaisiksi esimerkiksi käyttämällä oppilaitoskohtaisia opetuspuhelinnumeroita.

Opiskelun ja opetuksen alkuun tulee kiinnittää erityistä huomiota. Opettajan ja opiskelijoiden on tutustuttava toisiinsa ennen etäopetusjakson alkua. Lisäksi opettajalla tulee olla riittävästi taustatietoa opiskelijoista, heidän työpaikoistaan ja työtehtävistään. Jokainen opiskelija voi laatia kirjallisen esittelyn itsestään ja työstään jaettavaksi muille opiskelijoille ja opettajalle. — Opetusjaksojen alussa on opettajat ja opiskelijat perehdytettävä hyvin käytettäviin opetusmenetelmiin ja uusiin työskentelytapoihin. Ajankäyttö on suunniteltava huolellisesti.

Alueryhmien vetäjille tulee järjestää lisäopetusta: opiskelun aikana on heidän kanssaan syytä pitää palavereja, joissa käydään läpi ilmenneitä ongelmia ja kehittämismahdollisuuksia.

Alueryhmillä tulee olla riittävän hyvät ja rauhalliset tilat, välineet ja tietoliikenneyhteydet.

Monimuoto-opetus kehittyi ripeästi. Teollisuusyhteiskunnassa mentiin kouluun ja kurseille, tietoyhteiskunnassa opetus voi tulla kotiin tai työpaikalle. Aikuiskoulutustarpeen lisääntyessä tulee kaikkien opiskelijoiden olla tasa-arvoisia riippumatta työstä, työttömyydestä, perheestä, kotipaikkakunnasta, iästä, peruskoulutuksesta tai mahdollisista sairauksista ja vammoista. Monimuoto-opetuksen avulla voidaan tätä tasa-arvoa parantaa. Sen vuoksi kokemusten vaihto kotimaassa ja laajemminkin on välttämätöntä. Myös kansainvälistä ja ennen kaikkea pohjoismaista yhteistyötä tarvitaan mahdollisimman paljon.

# Tulevaisuusperspektiivit Aikuiskoulutus nyt -kampanjassa

— Missä vietät iäisyytesi?

*Tämän kysymyksen luki Leevi Sytky maantien varressa olevasta uskonnollisesta julisteesta.*

— Enpä ole vielä tullut ajatelleeksi, mutisi Leevi jonkinlaisen vastauksen kysymykseen ja sytytti savukkeen.

*Mutta pari peninkulmaa myöhemmin hän ajoi epähuomiossa junan alle.*

VEIKKO HUOVINEN, RASVAMAKSA.

## Kampanjointi muuttuvaan ympäristöön

Koulutus on tavaramarkkinoiden kanssa kristallipallon edessä: mitä tuottaa ja myydä 2000-luvun ihmiselle alati muuttuvassa ympäristössä? Kun kauppa tarjoaa jo monia futuratuotteita, koulutuksella on vain harvoja tulevaisuusohjelmia. Sellaisia ovat mm. jatkuvan koulutuksen periaate ja laajamittainen tietotekniikan opetus. Kaikkialla yritetään ennakoita, millaiset ovat ihmisen henkiset ja aineelliset tarpeet kirjoittamattomalla vuosihannella.

Ylihuomista koskevat kysymykset kutoutuvat myös parhaillaan meneillään olevaan ammattikasvatushallituksen ja lääninhallitusten järjestämään AIKUISKOULUTUS NYT! -kampanjaan 1989—90. Kampanjalla pyritään toteuttamaan koulutussuunnittelussamme päättäntävaltaa delegoivaa käytäntöä. Kenttää innostetaan etsimään aikuiskoulutuksen vaihtoehtoja. Teemavuoden tavoitteena on aktivoida eri tahoja löytämään uusia alueita aikuiskoulutuksessa, selkiyttää opettajien työn muuttumista sekä kiinnittää julkista huomiota aikuiskoulutuksen tilaan ja mahdollisuuksiin. (Ammattikasvatushallitus 1989). Kampanja on eteenpäin suuntautunut, siinä on selvästi mukana yritys hallita tulevaisuuden muuttuvaa ympäristöä. Tällaiset

lähtökohdat tekevät kampanjasta mielenkiintoisen futurologian tutkimuskohteen.

Kampanjan menetelmiin löytyy **yhtymäkohtia tulevaisuuden ennakoinnin ja suunnitelun** piiristä, mm. Jungkin (1988) tulevaisuusvertaista, joissa ylhäältä päin tuleva, sopeuttava poliittisen suunnittelun malli muutetaan kansalaisten osallistumismalliksi. Liittymän tulevaisuusajatteluun löytää myös, jos kampanjan suosimaa suunnittelutapaa tarkastellaan futurologiassa käytetyn ns. **kompleksisten systeemien teorian lähtökohdista**. Malaskan (1989,3) mukaan "...muutos voi alkaa missä tahansa, missä avoimien systeemien edellytykset vuorovaihtuksen vahvistumiselle ja energian kanavoimisen sisäiselle tehokkuudelle ovat olemassa...".

Naisbitt (1984) puhuu tulevaisuuden megatrendeistä. Kahdelle tulevalle vuosikymmenelle megatrendinä ennakoidaan ympäristön suurta muuttuvuutta, **turbulenssia** (Leuenberger 1986), mikä tällä hetkellä tuntuu kytkeytyvän suureksi osaksi menneillään olevaan **kansainvälistymiseen** ja Itä-Euroopan tapahtumiin. Ansoff (1978) on kuvannut turbulenssiksi kutsuttua ilmiötä seuraavasti:

1) Tapahtumien uutuusaste (yllätyksellisyys) kasvaa. Aikaisemmasta kokemuksesta on vähemmän hyötyä kuin ennen.

- 2) Vuorovaikutus ympäristön kanssa kasvaa. Resursseja on sidottava suhteiden ylläpitämiseen ja ilmiöiden seurantaan yhä useammin.
- 3) Ympäristön muutosnopeudet kasvavat. Tietoa otetaan käyttöön yhä nopeammin.
- 4) Ympäristön monimutkaisuus kasvaa. Eriyisesti häiriöt leviävät helpommin ja laajemmalle kuin ennen ja hallittavuus vaikeutuu.

## Koulustrategiat — turbulenssin hallintaa

Yritän luonnostella tässä artikkelissa ajatuksia, joissa tulevaisuusulottuvuus olisi mukana, kun "koulutus uusintaa työntekijän". Ensiksi, tulevaisuusulottuvuus liittyy aikuis-koulutukseen tavoitteiden aikaperspektiiviin. Tavoitteiden arviointiperusteita on kaksi, koulutuksen ulkopuoliset kriteerit ja sisäiset kriteerit. Arvioitaessa **koulutusvaikutuksia** koulutuksen ulkopuolisen järjestelmän kriteerien perusteella, kohteena ovat pitkän tähtäyksen tavoitteet, muutokset työkäyttäytymisessä. Lyhyen tähtäyksen tavoitearviointi taas koskee **koulutustuloksia** eli sisäisten kriteerien mukaista pätevöintiä pääteikäyttäytymisessä, mm. muutoksia tiedollisissa, toiminnallisissa tai aseenteellisissa suorituksissa. Koulutusvaikutukset arvioidaan viivästetysti, koulutustulokset välittömästi. On vaikea esittää oletuksia tutkimustulosten tyystin puuttuessa nykyisestä koulutuspanoksesta, kuinka pitkälle erilaisissa koulutuksissa tavoitteiden aikaperspektiivi yltää, ja miltä osin painopiste on pitkissä koulutusajankutuksista, miltä osin välittömissä koulutustuloksissa.

Aikuiskoulutuksesta on muitakin vertautuvia ulottuvuuksia, joilla suunniteltavan tai jo käynnissä olevan koulutusohjelman tulevaisuusperspektiivejä voidaan tarkastella. Toiseksi ajatusaihioksi olen valinnut Helsingin yliopiston Lahden aikuiskoulutuskeskuksessa (Lampi 1988) täydennyskoulutusta varten kehitetyn kolmitasoisen mallin, mihin sisältyvät tarpeet, strategia ja kysyntä ja yrittänyt tuoda siihen mukaan tulevaisuusajattelua. Kehikkoa on kutsuttu virikemalliksi, oraakkelimalliksi ja innovaatiomalliksi.

Mallin taustalla on kritiikki, ettei ammatillisessa nuorisoasteen koulutuksessa saavuteta valmiuksia yrityksen kaikkia kolmea kehitysvaihetta, oppimisvaihetta, levittäytymisvaihetta ja lopettamisvaihetta varten. Lampi arvostelee koulutautumisen suuntautumista vain levittäytymisvaiheeseen ja lopettamisvaiheeseen eli hallitsemaan suhteellisen

strandardeja ratkaisuja. Yrityksen oppimisvaiheessa tarvittavia valmiuksia, erityisesti johdolta ja ammattityöntekijöiltä vaadittavaa innovaatiokykyä ammatillinen nuorisoaste ei kykene tarjoamaan. Mitä tarkoitetaan innovaatiokyvyllä? Innovatiivisia tavoitteita aikuis-koulutuksessa voisi luonnehtia Kiviniemen (1989) mukaan ammattitaidon laaja-alaisuudeksi, jotta ammattikäytäntöä ja työvälineitä voidaan uudistaa sekä kohdata uusia tehtäviä. Kyse on ihmisen tietoisuudesta omasta työstään, mistä käytetään jatkossa termiä **yhdennetty osaaminen**. Tavoitteena Lammen (emt.) mukaan on löytää täydennyskoulutusmenetelmä, millä ihmiset saataisiin ottamaan käyttöönsä ja kasvattamaan kullakin yksilöllä hallussaan olevaa henkistä pääomaa, jotta osaamisemme ja menestymisemme taso säilyisi. Perusajatus tässäkin on ympäristön turbulenssin hallinta.

Ympäristön turbulenssin hallinta tapahtuu monella ulottuvuudella ja monella tasolla. Tässä artikkelissa tarkoitetaan ulottuvuuksia, joilla aikuiskoulutusta suunnitellaan, sillä tulevaisuusperspektiivi sisältyy tiedostettuna tai tiedostamattomana tähän vaiheeseen. Suunnitteluun sisältyy kolme tekijäryhmää: koulutustarve, subjektiivisen koulutuskysyntä ja koulutusstrategia. Ulottuvuuksia on kuvattu seuraavasti:

### YHTEISÖLLINEN KOULUTUSTARVE

(Yhteiskunnan kehityksen arvioinnista ja työnantajien tarpeista peräisin oleva), jossa koulutustarve voidaan määritellä laajemmista arvoarvostelmista ja/tai työhön liittyvistä tekijöistä käsin, jakaantuu kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen koulutustarpeeseen. Kvalitatiivisen koulutustarpeen relevanssi sisältää seuraavia ulottuvuuksia (Ekola-Vaherva 1976, 82; Lampi 1988)

- tietouloottuvuus, jonka ääripäinä ovat laaja teoreettisesti painottunut **yhdennetty osaaminen** (valmiudet kehittää omaa työtään teoreettisesti, jokapäiväisiä työkäytäntöjä yleisemmällä tasolla) ja **data** (tiedon palaset)
- taitouloottuvuus, joka yltää **jäsentyneestä osaamisesta sirpalemaiseen taitamiseen**
- ammattikuvat, jotka voidaan sijoittaa ulottuvuudelle **laaja-alainen tehtävä — kapea-alainen tehtävä**

**Kvantitatiivinen koulutustarve on ilmaistavissa koulutustarve on ilmaistavissa koulutuksen volyyminä:** opiskelijoiden

ja opettajien määrä, koulutuspäivien määrä, tarvittavien resurssien määrä.

## SUBJEKTIIVINEN KOULUTUSKYSYNTÄ

- yksilön subjektiivinen koulutuskysyntä, joka sisältää ulottuvuuden **tietojen täydentäminen — halu muuttaa ammatia**
- yksilön motivaatiokenttä, jossa hän arvioi koulutustaan ulottuvuudella **ongelmiin on tai ei ole tarjolla tietoa**.

## KOULUTUSSTRATEGIA

Strateginen suunnittelu voi painottua **yhteiskuntakeskeisesti** tai **yksilökeskeisesti**. Tässä syntyy vastakkaisasettelu: ammatillisen aikuiskoulutuksen on otettava huomioon työelämän vaatimukset ja ammatillinen kehitys, mutta koulutuksella on muitakin tehtäviä kuin työvoiman välitön tuottaminen. Tuloksena saattaa olla, etteivät koulutuksen tarjonta ja tarve aina sovi toisiinsa. Koulutusstrategia on kuitenkin hahmoteltavissa edellä esitetyillä ulottuvuuksilla jollakin tarkkuudella.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen strategia voidaan jakaa karkeasti kolmeen tyyppiin: kun tehtävä on sirpalemaista taitamista ja herätettävät valmiudet ovat kapea-alaisia, strategia on **osatehtäväkohtainen** täydennyskoulutus. **Tehtäväkohtaisessa** täydennyskoulutuksessa siirrytään vähän kokonaisempeään koulutukseen ja lähestytään informaation jakamista (informaation jakamisella Lampi emt. tarkoittaa korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskusten tieteellistä informaatiota kentälle välittävää toimintaa) **ammattialakohtaisessa** täydennyskoulutuksessa ja **ammattikohtaisessa** täydennyskoulutuksessa strategialla tähdätään yhdenmukaiseen osaamiseen.

## Tulevaisuusperspektiivin yhdistäminen strategiaan

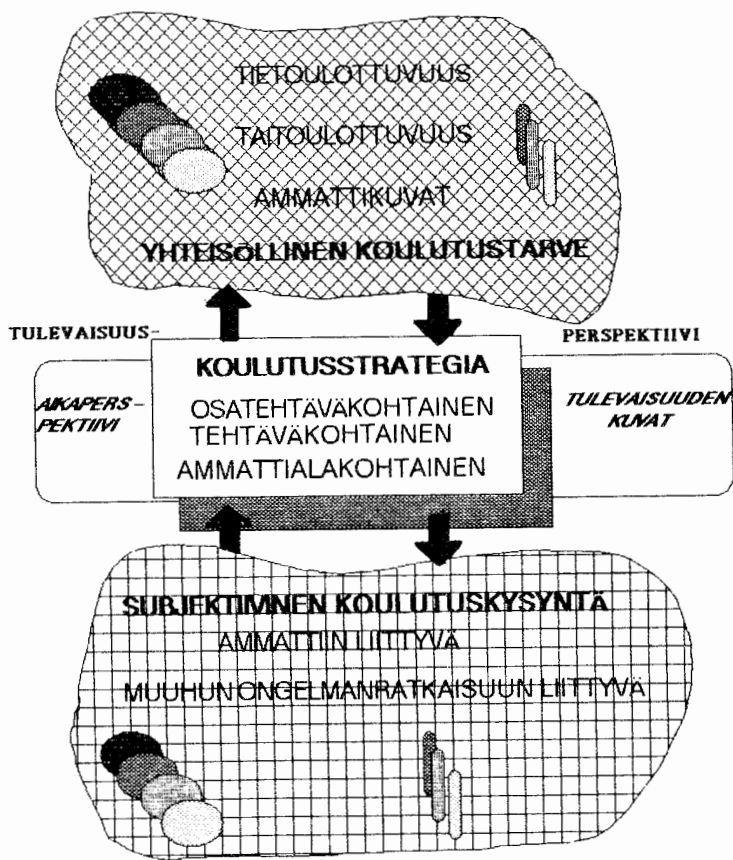
Yleisesti hyväksytään mm. Lehtisalo & Raivolan (1986) esittämä periaate, että perimmältään kaikki kasvatusta ja koulutusta muotoutuu sen mukaan, millaiseksi tulevaisuus mielletään. Strategian valinnassa on aina mukana aikaulottuvuus joko eksplisiittisenä tai implisiittisenä. Kyse on pikemminkin siitä, miten tulevaisuusperspektiivi sitten voitaisiin ottaa huomioon suunnittelussa?

Tulevaisuusperspektiiviä etsivät keskustelut voidaan Blinnikan (1977) mukaan jäsentää kahteen toisiinsa kietoutuvaan kenttään. Toiselle kentälle kuuluvat **tulevaisuudenkuvat** toiveineen ja uhkineen (maapaallon tulevaisuus, Euroopan tulevaisuus, Suomen tulevaisuus, koulutustarpeeseen liittyen työnantajien ennakoima toimialan kehitys, yrityksen sisäinen toiminta, valmistusmenetelmät, tuotteiden markkinoilletulo, palveluiden hinnoittelu). Toisessa kentässä on **aikaperspektiivi** (ajattelemmeko oman eliniän jälkeistä aikaa, vuosituhannen vaihdetta, ajankohtaa, jolloin suuret ikäluokat tulevat eläkeikään, tapahtumien hahmottamista kausaalisuhtein, tulevaisuudelta odotettavaa tapahtumien määrää). Tulevaisuutta koskevia suunnitelmia kutsutaan strategioiksi. Strategia yhdistettynä tulevaisuusperspektiiviin muodostaa Bjerstedtin (1982) mukaan **tulevaisuusvalmiuden**. Aikuisten koulutukseen hakeutuminen, kysyntä, on tarjonnan tulevaisuudenkuva ja päinvastoin. Koulutuskysynnästä on esimerkiksi löydettävissä seuraavia vaihtoehtoisia, osin arvaamattomia asenoitumisia

- ottavatko ihmiset tulevaisuutensa omiin käsiinsä hakeutumalla koulutukseen vai lottoamalla viikottain
- käsitetäänkö tulevaisuus teoilla ja toiminoilla vaikutettavaksi ulottuvuudeksi vai ohjautuvaksi jostakin ulottumattomissa olevista globaaleista tekijöistä tai
- onko jollakin ammattialalla työvoimapuula vai työttömyys?

Tulevaisuusvalmiuden kehittämiseksi on tarjolla lukuisia menetelmiä. Yksi niistä on **tulevaisuusperspektiivien luominen tulevaisuussignaalien avulla**. Lappilainen esimerkki signaalien havaitsemisesta ja tulkinnaasta — tai paremminkin virhetulkinnasta ja sopeutumisesta — on riekon pyynti: kun messinkinen pyydyslanka alkoi katkeilla lumirajasta, se vaihdettiin teräslankaan. Kun teräslankakaan ei kestänyt, pyydyksissä oli siirryttävä hopealankaan. Lappilaisten olisi pitänyt tulkita tapahtuma signaaliksi yli rajojen leviämästä saastumisesta. Signaalien vähätyys ja virhetulkinta estävät strategian synnyn. Tulevaisuusvalmius on, kuten esimerkiksi, yleensä ympäristöturbulenssiin alistumista.

Tulevaisuuden kannalta tärkeiden signaalien etsintää ja tulkintaa on opiskeltu monissa Jyväskylän yliopiston Täydennyskoulutuskeskuksen peruskoulujen sekä lukioiden rehtoreille ja koulunjohtajille järjestämässä koulutustilaisuuksissa. Millaisen koulun tulevaisuuteen viittaavat kansainvälistymi-



*Tulevaisuusvalmiuden tekijöitä on koottu kuvioon 1.: Koulutusstrategia on ikäänkuin kahden kiven, yhteisöllisen koulutustarpeen ja subjektiivisen koulutuskysynnän puristuksessa, mutta samanaikaisesti strategia vaikuttaa myös koulutuskysyntään ja -tarpeeseen sekä tarpeissa että kysynnässä on odotuksia välittömistä tuloksista ja pitempiäaikaisista vaikutuksista. Strategian taustalla on ajasta ja kuvista rakentuva tulevaisuusperspektiivi.*

nen, teknologian uudistuminen, työn arvostuksen muutokset, keskustelu kansalaispalasta, yksilöllisten työaikojen sekä varhaiseläkkeiden yleistyminen jne. Signaaleista on rakennettu vaihtoehtoisia tulevaisuusperspektiivejä, milloin utopioita, milloin dysutopioita. Tulevaisuusperspektiiveihin on sisällynyt sekä tulevaisuudenkuvia että aikaperspektiivejä. Tärkeää on ollut oppia näkemään vaihtoehtoisia valinnoista rakentuvia tulevaisuuksia: millaiset tapahtumat yhteenliitettynä vievät todennäköisesti edistyvään oppimisen yhteiskuntaan, milloin polarisoituneeseen A- ja B- kansalaisten yhteiskuntaan.

Joissakin ryhmissä on menetelty toisinpäin. Aluksi on kirjattu kehityksen **megatrendejä** eli kehityssektoreita kuten väestön rakenne, tuotannon rakennemuutokset, uu-

denlaiset ammattitaitovaatimukset, kansainvälistymisen myötä tapahtuva maailman muuttuminen yhdeksi isoksi maailmankyläksi jne. Sitten näille sektoreille on laadittu kullekin 3—4 vaihtoehtoista tulevaisuuden tilaa. Tulevaisuudentiloja on tarkasteltu signaaleiden valossa: mikä viittaa siihen, että vaatimukset kapea-alaisesta osaamisesta ovat muuttumassa vaatimuksiksi laaja-alaisista ammattityöntekijöistä, jotka tekisivät teollisuudessa sekä perinteisiä työntekijätehtäviä että toimihenkilötehtäviä. Tai, onko vihteitä suomalaisen työvoiman syrjäytymisestä ulkomaisen tieltä yhdentymiskehityksen kylkiäisenä? Keskustelu on palannut lopuksi koulun tasolle, millä strategioilla ennakoituihin tulevaisuuksiin pitäisi varautua näiden tulevaisuudenkuvien valossa ja valituilla aikaperspektiiveillä eli tulevaisuusvalmiuteen.

## Tulevaisuusperspektiivien ja strategioiden tutkimus

Kun Aikuiskoulutus nyt -kampanjaan liitetään futurologista tutkimusta, tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää kampanjaan aktiivisesti osallistuvien **tulevaisuusvalmiutta**. Tutkimuksen tarkoitus on täsmennettävissä seuraaviksi tavoitteiksi:

- 1) Millaisia tulevaisuuden uhkakuvia, toivekuvia ja nykyisten kehityslinjojen jatku-moita liitetään alueelliseen aikuiskoulu-tuksen kehittämiseen?
- 2) Millainen on näiden tulevaisuudenkuvien aikaperspektiivi?
- 3) Millaisia aikuiskoulutusstrategioita esite-tään tutkimustehtävien 1 ja 2 luomassa tulevaisuusperspektiivissä?

Ongelma jakaantuu seuraaviksi alaongel-miksi:

- 3.1. Millaisia yksiköllisiä ja yhteisöllisiä koulutustarpeita on kampanjaan osallistumisen taustalla?
- 3.2. Millaisia koulutustavoitteita kam-panjaan esitettyihin suunnitelmiin liittyy?
  - Miten painottuvat klassiset oppiai-neet ja roolispesifi tieto suunnitel-lussa koulutuksessa?
  - Mitkä ovat koulutuksen eriytymis-vaihtoehdot eri instituutioihin?
  - Mitkä ovat kvalifikaatioiden stan-dardoinnin vaihtoehdot?
  - Millaisella strategialla vastataan jat-kuvan koulutuksen vaatimuksiin, kun ammattirooleihin liittyvä spesifi tieto kasvaa nopeasti?
  - Onko suunnitellussa koulutuksessa avoin pääsy opiskelemaan vai edel-lytetäänkö toisilleen rakentuvia kva-lifikaatioiden sarjoja?
4. Miten tulevaisuusvalmius ilmenee tule-vaisuusperspektiivien ja koulutustrategi-oiden välisenä synteessinä?

Tutkimus toteutetaan lääneittäin. Läänin-hallituksissa toimivat kampanjan yhdyshen-

kilöt ovat koonneet luettelot aikuiskoulutus-kampanjaan osallistujista. Tutkimushenkilöi-nä on oppilaitosten ja kurssikeskusten rehto-reita, apulaisrehtoreita, aikuiskoulutusosasto-jen johtajia, opettajia ja aikuiskoulutusasia-miehiä. Asianosaisten määrä vaihtelee lää-neittäin, tutkimus ei aseta rajoja osallistuja-määrille.

Näitä henkilöitä on pyydetty aluksi vastaa-maan kyselyyn, joka on koskenut 1) kam-panjaan esitettyä suunnitelmaa (mm. sen taustaksi ajateltavissa olevaa koulutustarvetta ja -kysyntää sekä suunnitelman ajallista ulot-tuvuutta), 2) aikuiskoulutuksen tulevaisuu-den uhkakuvia 3) toivottavaa tulevaisuutta ja 4) jatkuvaksi oletettavia nykyisiä kehitys-suuntia. Toisessa vaiheessa lääninhallituksis-sa järjestetyissä seminaareissa työskentelyä on jatkettu strukturoidulla ryhmätyöllä kuu-den hengen ryhmissä (6.3.5 tekniikka).

Menettely on tuottanut runsaasti ratkai-suehdotuksia kyselyssä esitettyjen aikuis-koulutuksen uhkien torjumiseksi. Seminaa-reihin on kuulunut myös lyhyt luento tulevai-suuden ennakointimenetelmistä keskustelui-neen ja tutkimuksen osana valmistuneen ai-kuis-koulutusbarometrin esittely.

Tutkimus on herättänyt kiinnostusta ai-kuis-koulutuskampanjaan osallistuneiden pii-rissä. Eräässä läänissä sen jopa väitettiin houkutelleen mukaan uusia oppilaitoksia. Tutkimus näyttää virittävän aikuiskoulutusta kehittävien ihmisten sosiaalista mielikuvitus-ta ja saattavan heidät yhdessä keskustele-maan turbulenteista ympäristöistä. Tällainen toiminta liittyy myös tulevaisuusajattelun pe-rimmäiseen tavoitteeseen: yritykseen muut-taa ihmiskunnan ja sen osien "shokkioppimi-nen" ennakoivaksi oppimiseksi.

— *Miten olet ajatellut viettää iäisyyses, ky-syi Jumala Leeviltä. Leeville oli syntynyt shokkioppimisen kautta pikasuunnitelma.*  
— *Jos saisi yrittää sielunvaellusta, pyysi Lee-vi. Jos vaikka aloittaisin variksesta.*

*Hanke liittyy Kasvatustieteiden tutkimus-laitoksessa meneillään olevaan aikuiskoulu-tuksen tutkimukseen. Rahoittajina ovat Jy-väskylän yliopisto ja ammattikasvatushallitus ja yhteistyötahoina lääninhallitukset ja Am-mattikasvatushallinnon koulutuskeskus. Vas-tuullisena tutkijana toimii KL Pirkko Remes, puh. 941-603 308.*

# LÄHTEET

- Ansoff, H. 1978. Planned management of turbulent change. The encyclopedia of professional management. McGraw Hill.
- Bjerstedt, Å. 1982. Framtidsberedskap som utbildningmål. Lärarhögskolan i Malmö. Pedagogisk-psykologiska institutionen 425.
- Blinnikka, M-L. 1977. Ihmisen aikaperspektiivi ja tulevaisuuden kuva. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 27.
- Ekola, J. & Vaherva, T. 1980. Aikuisopetus. Helsinki: Tammi.
- Jungk, R. & Muellert, N. 1987. Tulevaisuusverstaat. Käsikirja elvyttämisen mahdollisuuksista. Karkkila: Keskinäisen Sivistyksen Seura — Suomen Laataamo.
- Kiviniemi, K. 1989. Toteutuuko joustavuus ammatillisessa aikuiskoulutuksessa? Selvitys erään tapaustutkimuksen lähtökohdista ja nykytilasta. Työelämän ja koulutuksen suhteiden tutkimusohjelman tutkijaseminaari. Helsinki 27.11.1989.
- Lampi, H. 1988. Kuinka aikuisia koulutetaan — ammattikoulu työpaikalle. Teoksessa S. Helakorpi. (toim.) Ihminen — työ — koulutus. Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopisto. Julkaisuja 33, 79—87.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1986. Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu. Helsinki: WSOY.
- Leuenberger, T. 1986. Global trends in employment: problems and strategies. Teoksessa H. Davis & D. Gosling (toim.) Will the future work? Geneva: World Council of Churches, 3—16.
- Malaska, P. 1989. Periferian tulevaisuus. Futura 8 (39), 3—5, 21.
- Naisbitt, J. 1984. Megatrends. Ten new directions transforming our lives. London: Macdonalds & Co.

# Opiskelijoiden itseopiskeluvalmiudet kaupallisen alan täydennyskoulutuksessa

Merkonomien Jatkokoulutuskeskuksessa aloitettiin vuonna 1988 opetusministeriön tuen turvin oppilaitoksen tarjoaman koulutuksen arviointitutkimus.

Merkonomien Jatkokoulutuskeskus on etäopetuslaitos, jonka opetusjärjestelyt noudattelevat monimuoto-opetuksen periaatteita. Tämän ammattikasvatushallituksen alaisen oppilaitoksen vuotuinen opiskelijamäärä on keskimäärin 900. Arviointitutkimuksen tuloksia käytetään hyväksi opetuksen kehittämistyössä.

Lehtori Ritva Lindroos kertoo artikkelissaan, millaisia tuloksia saatiin tutkittaessa opiskelijoiden itseopiskeluvalmiuksia sekä sitä, millaisena opiskelijat kokivat opinto-organisaation. Lindroos työskentelee Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksella.

Merkonomien täydennyskoulutustutkintoon valmentava yksivuotinen opetus koostuu a) kaksipäiväisistä opintotilaisuuksista, b) kirjallisesta itseopiskelumateriaalista, c) opintokirjeistä ja -tehtävistä ja d) case-harjoitustöistä ja ryhmätöistä. Oppilaitoksessa opiskellaan yhdeksää eri tutkintoa sekä suoritetaan erilliskursseja.

## Tutkimuksen lähtökohta: seurata opiskeluprosessia

Itseopiskelu- ja lähiopetusvaiheet vuorottelevat tutkinnon kokonaisuudessa. Täydennyskoulutustutkinto vaiheistuu seuraavasti: I

itseopiskeluvaihe, I opintopäivät, II itseopiskeluvaihe, II opintopäivät. Tutkimustiedon keruuta ohjasi **ajatus opiskeluprosessin seuraamisesta** sen eri vaiheissa.

Tutkimuksen näkökulmat voidaan rajata seuraavasti:

- 1) tutkitaan opiskelijoiden käsityksiä heidän itseopiskeluvalmiuksistaan ja heidän käsityksiään opiskeluun liittyvistä oppimis- ym. vaikeuksista, mahdollisuuksista korjata niitä sekä opintojen organisaatiota,
- 2) tutkia lähiopetuksen merkitystä itseopiskelun näkökulmasta,
- 3) tutkia opiskelussa tarvittavia itseopiskeluvalmiuksia opiskelijoiden omien kokemus-



ten näkökulmasta sekä itseopiskelumenetelmän soveltuvuutta oman opiskelun menetelmäksi,

4) tutkia yksilöllisiä periaatteita opintojen organisoimisessa, epävirallisten oppimisresurssien käyttöä ja opiskellun tutkinnon koettua ongelmakeskeisyyttä opiskelijoiden työn näkökulmasta.

Tutkimuksessa on kerätty arviointiaineistoa neljässä eri vaiheessa: ensimmäisen itseopiskelujakson päätyttyä (N=237), ensimmäisillä opintopäivillä (N=106), toisen itseopiskelujakson loppupuolella (N=167) sekä opintojen päätyttyä (N=180). Syksyllä 1988 opintonsa aloittaneita opiskelijoita oli kaiken kaikkiaan 722. Tutkimus päätettiin suorittaa kokonaispöimistään perustuen, koska opintojen keskeyttäminen ja vastaamattomuus aiheuttavat katoa. Tiedonhankintavälineinä on käytetty kaikissa vaiheissa kyselylomakkeita.

Tutkimusongelmat on esitetty liitteenä.

## Oppiminen ja oppimisen muodot

Hirsjärven (1982) mukaan oppimisella tarkoitetaan sellaisia käyttäytymisessä havaittavia pysyviä muutoksia, jotka jollakin tavalla ovat ensisijaisesti olion ja ympäristön vuorovaikutuksesta syntyneitä. Ne ovat syntyneet joko siten, että ympäristö systemaattisesti opetuksen avulla pyrkii muuttamaan käyttäytymistä tai siten, että ympäristön vaikutus on tahatonta. Keskeistä oppimisen ilmiöissä ovat kokemuksen perusteella syntyneet käyttäytymisen muutokset erotukseksi lähinnä fysiologisen kasvun aikaansaamista muutoksista.

Mocker & Spear (1982) ovat päätyneet seuraavanlaiseen eri oppimismuotojen jäsentelyyn:

formaali oppiminen: instituutio päättää sekä opiskelussa sovellettavista menetelmistä että sen tavoitteista;  
non-formaali oppiminen: instituutio päättää opiskelun menetelmistä oppijan päättäessä itse opiskelun tavoitteista;  
informaalinen oppiminen: instituutio valitsee opiskelun tavoitteet oppijan päättäessä opiskelussa sovellettavista menetelmistä;  
itseohjautuva oppiminen: oppija valitsee sekä opiskelussa sovellettavat menetelmät että sen tavoitteet.

Hirsjärven määritelmän valossa oppiminen voi olla virallisesti järjestettyä (formaali/non-formaali/informaalinen oppiminen) tai sitten epävirallista (itseohjautuva oppiminen).

Monimuoto-opiskelu on Merkonomien Jatkokoulutuskeskuksen tutkimuksissa ohjattua opiskelua. Ohjauksen välineitä ovat opintokirjeet, kirjallisuus, tentit, opintopäivät. Tätä voidaan kutsua virallisen oppimisen järjestelmäksi.

Yksittäisen opiskelijan perusprosessi on kuitenkin luonteeltaan itseopiskeluprosessi, koska pääosa opetuksesta ei tapahdu lähiopetuksena, vaan se on itse organisoitua opintotehtävien ratkaisemista, opintokirjeiden ja kirjallisuuden opiskelua. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä epävirallisesta oppimisesta, jota opiskelijat omasta aloitteestaan tuottavat muita kuin oppilaitoksen resursseja hyväksi käyttäen.

Oppimista, jonka tavoitteet ovat institutionaalisesti määrittyneitä, mutta jossa oppimisen välineet kehitetään itse, voidaan kutsua **informaaliseksi** oppimiseksi. Tässä tutkimuksessa puhutaan informaalisesta oppimisen yhteydessä epävirallisten oppimisresurssien käytöstä (tutkimuksista ks. esimerkiksi Caffarella & O'Donnell 1987). Opiskelija kehittää oma-aloitteisesti tavat hankkia tukea ja ohjausta opiskeluprosessiinsa. Näitä tiedonhankinnan kanavia voidaan kutsua myös oppijan sosiaaliseksi verkostoksi.

## Sosiaalinen verkosto ja oppiminen

Epävirallisten oppimisresurssien käyttö liitetään tutkimuksessa **sosiaalisen verkoston käsitteeseen**. Mitchell (1969) määrittelee sosiaalisen verkoston: "a specific set of linkages among a defined set of persons, with the additional property, that the characteristics of these linkages as a whole may be used to interpret the social behaviour of the persons involved."

Verkostoanalyysin yksikkö on **sosiaalinen suhde** — ei toimijoiden käyttäytyminen (esimerkiksi sympatiat ja tunteet). Sosiaalisen verkoston käsite kattaa myös esimerkiksi ystävien, tuttavien ja sukulaisten väliset henkilökohtaiset suhteet, epäviralliset suhteet organisaatioissa, kuten neuvominen, auttaminen, kommunikointi, sekä roolien ja positioiden määrittämät suhteet (Schenk 1983, 89).

Amerikkalaisissa (Fischer 1982; Marsden 1987) ja saksalaisissa (ks. Pappi & al. 1987) tutkimuksissa on tehty mm. havainto, että **koulutus on keskeinen verkoston ominaisuuksien selittäjä.**

Paikkakunnan koko ja koulutus muodostavat tärkeän muuttujaparin: pienillä paikkakunnilla koulutustaso on alhaisimmillaan, suurilla paikkakunnilla korkeimmillaan.

Pappi & Melbeck (1987) esittivät oman tutkimuksensa hypoteesina, että alhaisemman statuksen omaavat elävät enemmän sosiaalisen verkoston tarjoamien resurssien varassa kuin korkeamman statuksen omaavat henkilöt ja ylläpitävät tällaisista syistä tiheämpää verkostoa ja intensiivisempiä kontakteja. Heidän tutkimuksensa tulokset vahvistivat tämän oletuksen. Hyvän peruskoulutuksen omaavilla henkilöillä on käytettävissään laajemmat verkostot, joissa ei-sukulaisilla on suurempi merkitys kuin vähemmän koulutetuilla.

Pappi & al. (1987) analysoivat erikseen koulutuksen vaikutuksia sukulaisuussuhteissa. He totesivat, että auttamistoimintaan mobilisoidut suhteet ovat usein sukulaisuussuhteita. Sukulaisten keskiarvoiset suhteet olivat kaikissa ryhmissä intensiivisempiä kuin ei-sukulaisuussuhteet.

Intensiiviset suhteet ei-sukulaisiin ovat tavallisimpia silloin, kun egolla on korkea peruskoulutus (emt., 243). Tästä voitaisiin tehdä oletus, että alhaisemman peruskoulutuksen ryhmissä primaarisuhteet, kuten perhe ja naapurit, ovat vallitsevampia kuin korkeamman peruskoulutuksen ryhmissä ja että korkeammin peruskoulutettujen verkostoissa sekundaarisuhteilla, esimerkiksi työtovereilla, on vastaavasti suurempi ja vallitsevampi merkitys.

Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita opis-

keljoista itsestään lähtevistä ensimmäisistä ego-keskeisistä "opiskeluverkostoista".

Verkostoja ei kuitenkaan käsitellä henkilökohtaisina, vaan keskimääräisinä verkostoina. Tuntuu perustellulta ottaa lähtökohdaksi opiskelijan sosiaalinen perustilanne, onhan opiskelu osa muuta elämää.

Voisi ajatella, että niillä verkostoilla, joissa kukin asioi, on merkitystä niin opiskelumotiivaatioon liittyvien kuin puhtaasti oppimiseen ja myös oppimisvaikeuksiin liittyvien kysymysten kannalta. Kuvitelkaamme itseopiskelijan tilannetta. Opiskelussa tarvitaan paljon oma-aloitteisuutta. Itseopiskelijan motivaatio on koetuksella useista syistä: ajan puute, vaikeudet järjestää säännöllisiä ja rauhallisia opiskelutilanteita, väsymys, oppimisvaikeudet, perhe ei tue opiskelua jne. Omien verkostojen kautta on periaatteessa mahdollista löytää ratkaisuja opiskeluun liittyviin emotionaalisiin, tiedollisiin, sosiaalisiin ym. ristiriitoihin.

**Epäviralliset oppimisjärjestelmät voivat periaatteessa olla lähtökohta, kun opintojen ohjausjärjestelmää kehitetään.** Niillä on todennäköisesti merkitystä myös opiskelupäätöksen syntymisessä.

## Informaatio opiskelumahdollisuuksista

Tiedonsaantia tarjolla olevista opiskelumahdollisuuksista kysyttiin kahdella avoimella kysymyksellä: 1) Aloittitko opiskelun omasta aloitteestasi? Kerro, miten päätöksesi aloittaa täydennyskoulutustutkimuksen opiskelu syntyi; 2) Mitä kautta sait informaatiota Merkonomien Jatkokoulutuskeskuksen koulutustarjonnasta? Kysymykset käsiteltiin toisiaan täydentävinä.

Sisällönanalyysin pohjalta niistä muodostettiin yhdeksän dikotomista muuttujaa (esiintyy / ei esiinny)

### Informaatio

#### opiskelumahdollisuuksista

	Frekvenssi	%	N
Lehti-ilmoitukset	86	36	237
Esitteet	81	34	
Aktiivisesti etsimällä	36	15	
Työtoverit	34	14	
Ystävät/tuttavat	23	10	
Työnantaja/esimies	21	9	
Aikaisempi koulutukseen osallistuminen	13	6	
Järjestötoiminta	15	6	
Muu	15	6	

Informaatiota oli useissa tapauksissa saatu useamman kanavan kautta. Julkinen ilmoittelu oli ylivoimaisesti tärkein informaatiolähde. Kanssaihmissen tuki ja heidän antamansa rinnakkainen informaatio lienee useissa tapauksissa edeltänyt osallistuspäätöstä. Mainitsivathan useat vastaajat useamman kuin yhden kanavan.

Kun informaatiolähteitä tarkasteltiin taustamuuttujien taustaa vasten, havaittiin mm., että

- lehti-ilmoitus oli informaatiolähde useammin miehille kuin naisille;
- ”työtoverit” olivat kansa- tai kansakoulun käyneille tärkeämpi informaatiolähde kuin muille peruskoulutusryhmille;
- ystävät ja tuttavat olivat ammatillisesti vähemmän koulutetuille tärkeämpi informaatiolähde kuin ammatillisesti pidemmälle koulutettujen ryhmässä;
- ammatillisesti pidemmälle koulutetut olivat ammatillisesti vähemmän koulutettuja useammin itse aktiivisesti etsineet informaatiota opiskelumahdollisuuksista.

Havainnot vahvistavat käsitystä, että peruskoulutus on tärkeä muuttuja ihmisten sosiaalisen suuntautumisen kuvaamisessa. Tapa, jolla ihmiset suuntautuva elämisen resurssien luomiseen on kiinnostava kysymys myös opiskelukäyttäytymisen kannalta, onhan opiskelun elämässä tarvittavien välineiden hankkimista ja luomista.

## Mistä apua ongelmien ratkaisuun?

Epävirallisten oppimisresurssien käytöstä kysyttiin ensimmäisen itseopiskelujakson päätyttyä avoimella kysymyksellä: Kun olet tarvinnut apua joidenkin opiskeluasi liittyvien ongelmien ratkaisemisessa, mistä tai milta tahoilta olet etsinyt neuvoja? Avoimet vastaukset luokiteltiin suoritetun sisällönanalyysin pohjalta. Luokittelun kriteerit luotiin vastauksista käsin. Seuraavassa epäviralliset oppimislähteet tärkeysjärjestyksessä:

Oppimisresurssi	Frekvenssi	%	N
Työtoverit, esimies, kollegat	95	40	237
Kirjat	90	38	
Kurssitoverit, vapaaehtoinen opintopiiri	52	22	
Perhe, ystävät	29	12	
Asiantuntijat, alan virastot	21	9	
Muu	17	7	

Tärkeimmät epäviralliset oppimislähteet olivat työtoverit, esimiehet ja kollegat muilla työpaikoilla sekä kirjallisuus. Kun epävirallisten oppimisresurssien käyttöä tarkasteltiin opiskelijoiden taustan mukaan, löydettiin kolme perustyyppiä.

**Työtovereita** oppimisresurssinaan käyttivät muita useammin alle 25 -vuotiaat, lukion ja kauppaopiston käyneet miehet ja naiset, jotka olivat toimihenkilöasemassa toimien rahoitus- ja yrityspalveluissa. Opiskelussa suuntaudutaan ongelmanratkaisuun nähtävästi samalla tavoin kuin työssäkin: kun ratkotaan ongelmia, neuvoa kysytään vieressä työskentelevältä.

**Kirjallisuutta** opiskeluun liittyvässä ongelmanratkaisussa käyttivät muita useammin hyväkseen lukion ja kauppaopiston käy-

neet, rahoitus- ja yrityspalveluissa esimiesasemassa työskentelevät miehet. Esimiesasemassa olevat henkilöt ovat ehkä tottuneet yksinäiseen päätöksentekoon. Heidän kohdallaan kyse lienee myös useimmiten omaan työhön liittyvästä täydennyskoulutuksesta. Opiskeluun liittyvä ongelmanratkaisu noudattelee samoja malleja kuin työhön liittyvä päätöksentekokin.

**Kurssitovereita ja vapaaehtoista opintopiiritoimintaa** käyttivät tukenaan muita useammin perus- tai keskikoulun ja kauppaopiston käyneet naiset. Tämä tyyppi ei ollut yhtä selkeä kuin kaksi edellä mainittua.

Seuraavassa epävirallisten oppimisresurssien käytön tarkasteluun liitetään koettujen itseopiskeluvälineiden tarkastelu.

## Arviot omista itseopiskeluvalmiuksista

Itseopiskeluvalmiuden käsitettä on lähes-tytty laatimalla itseopiskeluvalmiuksia kuvaava asenneväittämätesti. Mittarisovelluksen lähtökohtana on käytetty Guglielminon vuonna 1977 tutkimuksessaan "Development of the self-directed learning readiness scale" esittämää testiä. Itseopiskeluvalmiuksia mittaamaan laaditulla mittarilla kerätyt tulokset analysoitiin faktorianalyyseillä.

Parhaana faktoriratkaisuna valittiin neljän faktorin varimax-ratkaisu. Faktorit selittivät yhteensä 38.2 prosenttia kokonaisvaihtelusta. Faktorit nimettiin itseohjautuvuuden, luovuuden, lähiopetuksen tarpeen ja avoimuuden faktoreiksi.

**Itseohjautuvuuden** faktorille latautuivat muuttujat, jotka kuvasivat itsenäistä suhdetta opiskeluun sen kaikilla tasoilla. Ne heijastelevat osallistujien myönteisiä käsityksiä itsestään oppijoina. Oppijat tuntevat omat oppijan ominaisuutensa hyvin ja tietävät hallitsevansa opiskelun sekä olevansa itsenäisiä toimijoita. Opiskelijat näkevät kokonaisvaltaisesti oman kehityksen opiskelun tavoitteena.

**Luovuuden faktorille** latautuivat muuttujat, jotka myös Guglielmino (1977, 67) nimesi luovuudeksi. Luovuus saa tässä lisämääreet: opiskelu elämänstrategiana ja itsenäisyys oppimistyöskentelyssä.

**Lähiopetuksen tarpeen** faktorille latautuivat muuttujat, jotka kertovat itseopiskelun toimivuudesta ts. riittämättömyydestä opiskelussa: onko itseopiskelu toimivaa ja tarvitseeko lähiopetuksen suoma tukea.

**Avoimuuden faktorille** latautuneiden muuttujien yhdistelmässä oli kyse helppoudesta aloittaa uudet opinnot, sitkeydestä ja kyvyistä jatkaa niitä sekä rakkaudesta opiskelua kohtaan.

Itseopiskeluvalmiuden käsitealaan on käsitteillä olevassa tutkimuksessa sisällytetty myös oppimisvaikeudet. Opiskelijoiden käsityksiä oppimisvaikeuksistaan ja niiden mahdollisesta helpottamisesta kysyttiin kyselylomakkeessa avoimilla kysymyksillä. Oppimisvaikeuksien luokitus luotiin aineistosta käsin.

Oppimisvaikeuksista kysyttiin avoimella kysymyksellä: Kerro oman kokemuksesi perusteella etäopiskeluun opiskelumuotona

mahdollisesti liittyvistä vaikeuksista. Avomien vastausten pohjalta tehtiin sisällönanalyysi. Sisällönanalyysin pohjalta muodostettiin seitsemän dikotomista muuttujaa: vaikeus esiintyy / ei esiinny. Muuttujien muodostamisen kriteerit luotiin vastausten sisällöistä käsin. Seuraavat muuttujat muodostettiin:

- tilannetekijät: ajan puute, rauhaton ympäristö, taloudelliset syyt, väsymys
- psykologiset tekijät: motivaatio ja opiskelutaidot
- ohjauksen vähäisyys ja kommunikaation puute ohjaajien kanssa
- kanssakäymisen puute muiden opiskelijoiden kanssa
- opintojärjestelyihin liittyvät muut tekijät
- opetuksen heikkoudet
- muut tekijät

Tyypillisin **tilannekohtaisista** oppimisvaikeuksista kärsivä tapaus oli 36-40 -vuotias mies, joka toimii julkishallinnon palveluksessa. Julkishallinnon palveluksessa olivat sikäli erityinen ryhmä, että työnantaja ei osallistunut heidän opintojensa kustannuksiin eikä muuhunkaan opintojen organisointiin. Tilannekohtaisiin oppimisvaikeuksiin näytti liittyvän asiantuntijoiden ja alan virastojen käyttö epävirallisena oppimislähteenä.

Tyypillisin **psykologisista oppimisvaikeuksista** kärsivä tapaus oli mies, jolla on kolme tai useampi lasta, jonka peruskoulutuksena on lukio ja joka työskentelee rahoitus- ja yrityspalvelujen sektorilla. Psykologisiin oppimisvaikeuksiin näytti liittyvän kirjallisuuden käyttö epävirallisena oppimissuorussina.

Tyypillisin **ohjauksen vähäisyydestä kärsivä** tapaus oli alle 35 -vuotias lapseton nainen, jonka peruskoulutus on perus- tai keskikoulu ja joka asuu ulkopuolella Etelä-Suomen. Tällöin opiskelun kannalta puutteelliseen peruskoulutukseen saattaa liittyä erityisesti haja-asutusalueilla työpaikan pienuus ja työtovereiden puuttuminen. Tällaisissa tapauksissa järjestetty opintopiiritoiminta toisi ratkaisun koettuihin ohjausongelmiin.

Tyypillisintä **opetuksen heikkouksista** kärsivää opiskelijaa voidaan määritellä yleisluonnehdinnoilla lukion käynyt mies tai nainen. Tällaisiin oppimisvaikeuksiin näytti kytkeytyvän asiantuntijoiden ja alan virastojen käyttö epävirallisena oppimislähteenä.

## Itseopiskeluvälineiden ja oppimisvaikeuksien välinen yhteys

Kun tarkasteltiin koettujen itseopiskeluvälineiden ja oppimisvaikeuksien välisiä yhteyksiä, tehtiin mm. seuraavanlaisia havain-  
toja:

- puutteelliseksi koettuun itseohjautuvuuteen liittyi kokemus tilannekohtaisista oppimisvaikeuksista;
- toimivaksi koettuun itseohjautuvuuteen liittyi koettu kanssakäymisen puute muiden opiskelijoiden kanssa;
- avoimuuden kokemiseen liittyi koettu kanssakäymisen puute muiden opiskelijoiden kanssa;
- puutteelliseksi koettuun avoimuuteen liittyi kokemus psykologisista oppimisvaikeuksista.

Oppimisvaikeuksien vähentämiseksi opiskelijat esittivät palautteen ja ohjauksen lisäämistä, opetusmuotojen kehittämistä, opetus-  
sisältöjen muuttamista ja opintososiaalisia järjestelyjä.

## Opiskelun merkitys elämäntilanteena

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös opiskelijoiden suhdetta eri elämäntilanteisiin. Opiskelijoilta kysyttiin eri elämäntilanteiden tärkeydestä sillä hetkellä. Kysymyksellä haluttiin paikantaa opiskelun yleistä merkitystä opiskelijoiden elämäntilanteessa. Asiaa kysyttiin suljetulla kysymyksellä: "Miten tärkeitä seuraavat elämäntilanteet ovat tällä hetkellä itsellesi?"

Taulukon tiedoista voi päätellä, että ns. **modernit arvot**, kuten vapaa-aika ja virkistys, ystävät, ammatti ja työ, ovat tutkimuksen kohderyhmälle verrattomasti tärkeämpiä kuin ns. **traditionaaliset arvot**, kuten osallistuminen politiikkaan ja luottamustoimintaan, sukulaiset ja uskonto. Opiskelua pidettiin hyvin tärkeänä. Tämä seikka ei ole välttämättä yleisesti totta tässä kohderyhmässä. Opiskelu on sillä hetkellä tärkeää, koska he tosiasiallisesti opiskelevat. Se ei merkitse, että opiskelu olisi elämäntapa.

Tietoja analysoitaessa havaittiin, että silloin kun ammatti ja työ koetaan erittäin tär-

Elämäntilanteet	Erittäin tärkeä (%)	Tärkeä (%)	Ei kovin tärkeä (%)	Ei lainkaan tärkeä (%)
Oma perhe ja lapset	151 (67)	38 (17)	17 (8)	17 (8)
Vapaa-aika ja virkistys	51 (23)	119 (52)	52 (23)	5 (2)
Ystävät ja tuttavat	28 (12)	126 (55)	64 (28)	10 (4)
Ammatti ja työ	105 (46)	109 (48)	13 (6)	— —
Politiikkaan ja luottamustoimintaan osallistuminen	3 (1)	10 (5)	50 (22)	161 (72)
Sukulaiset	11 (5)	95 (42)	106 (46)	16 (7)
Opiskelu	52 (23)	157 (69)	18 (8)	— —
Uskonto	11 (5)	27 (12)	89 (39)	100 (44)

keäksi, myös mmodernit arvot, kuten vapaa-aika ja virkistys, ystävät ja opiskelu koetaan erittäin tärkeäksi — mutta ei perinteisiä arvoja, esimerkiksi omaa perhettä, osallistumista politiikkaan ja luottamustoimintaan, sukulaisia tai uskontoa. Vastaavasti havaittiin, että silloin kun oma perhe koetaan erittäin tärkeäksi, myös sukulaisia ja uskontoa ovat omassa elämässä erittäin tärkeinä pidettyjä alueita.

Opiskelun suuri arvostus näytti liittyvän selkeästi työn ja ammatin pitämiseen korkeassa arvossa. Mutta opiskelulla ei näyttänyt

olevan esimerkiksi perhettä, ystäviä ja vapaa-ajan viettoa **yhteen liittävää merkitystä**.

Eri elämänalueiden painottuminen näkyy luultavasti myös henkilöiden sosiaalisessa suuntautumisessa. Sosiaalisen suuntautumisen tunteminen taasen on mielenkiintoista opintojen ohjauksen eri muotojen kehittämisen kannalta. Tällainen lähtökohta kehittää opiskelua sisältää ajatuksen integroida opiskelua muihin elämänalueisiin. — Oppiminen on osa elämää.

## Liite. Tutkimusongelmat

### Itseopiskeluvalmiudet ja opintojen organisaatio (tutkimustehtävä 1)

1. Käsitukset omista itseopiskeluvalmiuksista
  - 1.1. Millaiset ovat koetut itseopiskeluvalmiudet?
  - 1.2. Millaiset ovat koetut oppimisvaikeudet?
  - 1.3. Millaiset ovat mahdollisuudet vähentää oppimisvaikeuksia?
2. Opintojen organisaatio
  - 2.1 Mitä kautta opiskelijat ovat saaneet informaatiota tarjolla olevista opiskelumahdollisuuksista?
  - 2.2 Mistä opiskelijat ovat hakeneet apua opiskeluun liittyvien ongelmien ratkaisemisessa l. millaisia epävirallisia oppimisresursseja opiskelijat käyttäneet?
  - 2.3. Miten opiskelijat arvioivat etäopetusta?
  - 2.4. Miten opiskelijat arvioivat opintojen ajoitusta?
  - 2.5. Miten opiskelijat arvioivat opintojen laajuutta?
3. Itseopiskeluvalmiudet ja opintojen organisaatio
  - 3.1. Millaiset ovat itseopiskeluvalmiuksien ja etäopetuksen arviointien väliset yhteydet?
  - 3.2. Millaiset ovat itseopiskeluvalmiuksien ja koettujen oppimisvaikeuksien väliset yhteydet?
  - 3.3. Millaiset ovat epävirallisten oppimisresurssien käytön ja oppimisvaikeuksien vähentämisen väliset yhteydet?

### Lähiopetus itseopiskelun näkökulmasta (tutkimustehtävä 2)

1. Itseopiskeluvalmiuksien tukeminen lähiopetusjaksolla
  - 1.1. Millä tavoin opintopäiville osallistuminen on opiskelijoiden mielestä kehittänyt taitoja, valmiuksia ja kykyjä itseopiskelijana?
  - 1.2. Miten opintopäiville osallistuminen on osallistujien mielestä palvellut edeltänyttä itseopiskeluvaihetta?
  - 1.3. Miten opintopäiville osallistuminen on osallistujien mielestä kehittänyt edellytyksiä jatkaa itseopiskelua?
2. Opetus
  - 2.1. Miten osallistujat ovat arvioineet lähiopetuksen tehtäviä monimuoto-opiskelujärjestelmässä?
  - 2.2. Millainen on arviointien yhteys koettuun itseopiskeluvalmiuksien kehittymiseen?

3. Ryhmädynamiikka
  - 3.1. Miten ryhmädynamiikka on toteutunut lähiopetusryhmissä osallistujien arvioimana?
  - 3.2. Millainen on arviointien yhteys koettuun itseopiskelualmiuksien kehittymiseen?

### **Itseopiskelualmiudet ja opiskelun soveltuvuus opiskelumenetelmäksi (tutkimustehtävä 3)**

1. Itse tarpeelliseksi koetut opiskelualmiudet
  - 1.1. Millaisia kykyjä, taitoja ja valmiuksia opiskelijat ovat itse kokeneet tarvitsevänsä opiskelussaan?
  2. Itseopiskelun soveltuvuus opiskelumenetelmäksi
    - 2.1. Millaisten asioiden opiskeluun itseopiskelun koetaan soveltuvan hyvin?
    - 2.2. Milliaisten asioiden opiskeluun itseopiskelun koetaan soveltuvan huonosti?
    - 2.3. Millaiset ovat koettujen itseopiskelualmiuksien ja opiskelumenetelmän soveltuvuuden väliset yhteydet?

### **Monimuoto-opiskelun järjestelmä ja opiskelun ongelmakeskeisyys työn näkökulmasta (tutkimustehtävä 4)**

1. Merkonomien ammatillinen viitekehys
  - 1.1. Millaiset ovat merkonomityön edellyttämät pätevyudet?
  2. Monimuoto-opetuksen järjestelmä ja työtä varten oppiminen
    - 2.2. Miten ongelmakeskeistä opiskelu on ollut opiskelijoiden työn näkökulmasta?
    3. Informaalisen oppimisen asema MJK:n monimuoto-opiskelujärjestelmässä
      - 3.1. Millainen on kokonaisuudessaan ollut epävirallisten oppimisresurssien merkitys opiskelussa?

## **KIRJALLISUUS**

Caffarella, R., S. & O'Donnell, J., M. 1987. Self-Directed Adult Learning: A Critical Paradigm Revisited. *Adult Education Quarterly*, Vol. 37, Nr. 4, 1987, 199-211.

Fischer, C. 1982. To dwell Among Friends. *Personal Networks in Town and City*, Chicago and London.

Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.

Marsden, P., V. 1987. Core Discussion Networks of Americans, in: *American Sociological Review*, 52, 1987, 122-131.

Mitchell, J. C. 1969. *Social Networks in Urban Situations*. London.

Mocker, D., W. & Spear, G., E. 1982. ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Ohio.

Pappi, F., Kappelhoff, U. & Melbeck, C. 1987. Die sozialen Beziehungen städtischer Bevölkerungen.

Schenk, M. 1983. Das Konzept des sozialen Netzwerkes. *Kölner Zeitschrift fuer Soziologie und Sozialpsychologie* 25/1983, 88-104.

## *Kansalaisopistojen tehtäväkuvan muuttuminen tällä vuosisadalla*

**Auvo Karsikkaan lisensiaattitutkimus "Valtiovallan ja kansanopistojen suhteet vuosina 1898-1979 ja kansanopistolaitoksen tehtäväkuvan muuttuminen vuosina 1946-1979" valmistui 1988 Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa.**

**Julkaisemme yhteenvedonomaaisesti sisällön pääpiirteitä itse tutkimuksesta sekä virallisen tarkastajan, professori Aulis Alasen lausunnon tutkimuksesta.**

Auvo Karsikkaan työn tutkimustehtävä oli kaksijakoinen: mitä tavoitteita valtiovallalla on ollut sen tukiessa ja säädellessä kansalaisopistolaitoksen toimintaa ja mitkä ovat olleet johtavien opistoihmisten valtiovaltaan kohdistamat odotukset.

Ikäänkuin johdannoksi tulkittavan ensimmäisen luvun jälkeen on toisessa ja kolmannessa luvussa selvitetty valtiovallan ja kansalaisopistolaitoksen suhdetta. Ne taas ovat olleet pohjana nimenomaan luvulle 4. Siinä on tutkittu opistojen tehtäväkuvaa ja sen muuttumista. Tietysti kummatkin tutkimustehtävän puolikkaat ovat mukana molemmissa osissa läpikäyväinä "juonena".

Valtion ja opistoliikkeen suhdetta on tutkittu valtion opistoille antaman taloudellisen tuen ja normatiivisen tehtävän kautta. Valtio ei systemaattisesti tukenut ensimmäisiä enempiä kuin toisiakaan autonomian ajan opistoja rahallisesti.

Itsenäisen Suomen laatima ensimmäinen opistolainsäädäntö edellyttää opistoilta nuoren valtion eheyttämistä työläisten sivistystasoa kohottamalla ja sopeuttamalla heitä luo-

tuun valtiojärjestelmään. Samalla valtio tuki selkeästi opistoja. Opistoliikkeen edustajat olivat itse luomassa sekä normatiivista tehtävää että pistojen talouden turvaavaa valtion-apujärjestelmää.

Sodan jälkeen poikkeuksellisissa oloissa asetettu "uuden vasemmiston" sävyttämä työväenopistokomitea halusi työväenopistoista yhteiskunnallisen kasvatuksen instrumenttia, jolla nostettaisiin työväestön yhteiskunnallista tietämystä ja sitä kautta poliittista valtaa. Komitean työ oli pieni osa sodan jälkeistä taistelua siitä, mihin suuntaan Suomen poliittinen linja ja yhteiskunnallinen järjestelmä kehittyisivät.

Vuosien 1962-1963 opistolainsäädäntö väljensi opistojen normatiivista tehtävää. Opistojen tehtäviksi annettiin moniarvoisen yhteiskunta- ja kulttuuripolitiikan tukeminen.

Viime vuosikymmeninä valtion valvonta on lisääntynyt, vaikka valtiolla on nykyään kansalaisten mielipiteiden muokkaamiseen monin verroin opistolaitosta tehokkaammat välineet, mm. radio ja televisio.



## Lausunto

Suomalaista kansanopistoa on valtakunnallisena organisaatiokokonaisuutena tutkittu vähän. Auvo Karsikkaan teema, opistolaitoksen normatiivisen tehtävän muotoutumisen valtion säätelyn ja opistokäytännön omien aktiivisten kehittäjien yhdysvaikutuksena, on sekä ajankohtainen että perspektiiviä avaava tutkimustehtävä. Karsikkaan työstä ilmenevä hyvä perehtyneisyys kohdealueeseen perustuu sekä omakohtaiseen osallistumiseen että opistolaitoksen koko historiaa ja nykyisyyttä valaisevan kirjallisuuden tuntemukseen. Kun tekijällä lisäksi on luontainen taipumus asettaa vakiintuneita käsitteitä kyseenalaisiksi, on pitkän työskentelyn tuloksena syntynyt raportti, joka merkittävällä tavalla rakentaa kokonais kuvaa kansalaisopistojen yhteiskunnallisen tehtävän muuttumisesta.

Vastapainoksi on heti alkuun paikallaan kirjata joitakin tutkimuksen yleisiä rajoituksia.

— Tekijän vahvat ennakkokäsitykset ja näkemykset ovat johtaneet siihen, että yleisävät päätelmät eivät kaikin kohdin tule riittävästi perustelluiksi.

— Tilastoaineiston käyttelyssä on kahdenlaisia puutteita. Ensinnäkin on nähty runsaasti vaivaa sellaisten tilastotietojen hankkimisessa, joiden käsittely ei oikein osu asetettujen ongelmien ytimeen. Toiseksi havaituista määrällisistä muutoksista tehdään monesti liian suoraviivaisia, toisinaan jo perusteiltaan kyseenalaisia tulkintoja ja päätelmiä. Tilastoaineiston teknisessäkin käsittelyssä on huomauttamisen varaa.

— Raportissa käsitellään paikoin perusteellisestikin kysymyksiä, jotka eivät kiinteästi liity kokonaisuuteen.

— Edellä mainitut puutteet heijastuvat myös esitystavassa, joka noudattelee niin ajallisesti kuin teemallisestikin hyppelävää, väljää assosiointia. Tärkeitäkin huomioita saattaa tällä tavoin tulla esiin toisessa asiayhteydessä kuin a.o. kysymyksiä varsinaisesti käsitellään. Myös lähdeviitteiden esittäminen rönsyilee.

Tutkimuksessa on kaksi pääosaa. Opistolaitoksen ja sen tehtävien kehittämistä tarkastellaan kirjallisuuden ja dokumenttien varasta vuodesta 1898 eli ensimmäisen opiston perustamisesta lähtien pitäen silmällä

valtion säätelyn osuutta tehtävien muotoutumisessa. Toisessa osassa analysoidaan opintoainejakautumien perustalla tosiasiallisen tehtäväkuvan muuttumista toisen maailmansodan jälkeen. Tämä kaksijakoisuus on perusteltua, kuten raportin I luvussa osoitetaan. Johdantoluvun alussa esitetty tehtävämäärittely on täsmentymättömämpi kuin itse tutkimusta ohjaava kysymyksenasettelu. Johdantoluku olisi parantunut tiivistämisestä; esimerkiksi peruskäsitteiden määrittelyssä olisi mielestäni ollut parempi tyytyä esittelemään, missä merkityksessä käsitteitä käytetään omassa työssä.

Metodologisesti tutkimuksessa on yhdistetty historiallinen ja yhteiskunnallinen tarkastelutapa. Ratkaisuun on hyvät perusteet, mutta on ymmärrettävää, että sen toteuttaminen ei ole pulmattomasti onnistunut: yhdistäjä tulee ottaneeksi ikään kuin vierailijan vapauksia kummassakin suunnassa. Varsinkin yhteiskunnallisen muutostaustan tarkkailu ei täytä kiitettävästi enempää historia-tieteen kuin sosiologiankaan vaatimuksia.

Kansalaisopistolaitoksen historiallisen kehittymisen hahmotelussa (luku 2) tulevat joka tapauksessa esille sekä yhteiskunnallistaloudelliset että aatehistorialliset yhteydet. Kovin perusteellista paneutumista taustoihin ei tässä yhteydessä ole kohtuullista vaatia. Lisätutkimusta kaipaa esimerkiksi kysymys fennomanian ja liberalismin suhteesta työväenopistoon; epäilen Karsikkaan argumentoinnin pitävyyttä. Karsikkaan halu arvioida uudelleen Z. Castrenin sivistysnäkemystä on johtanut selvästi yksipuolisiinkin kärjistyksiin — ”Suomen asukkaat oli kansalais-tettava ... uuteen valkoiseen tasavaltaan” — mutta väitteille C:n tietynlaisesta eliittisyydestä on kyllä perusteita.

Vuosien 1926 ja 1938 lainsäädäntöprosessihin olisi ollut — mm. valtiopäiväasiakirjojen avulla — aihetta paneutua perusteellisemminkin.

Vuoden 1948 työväenopistokomitean työ, sen taustat ja mietinnön kohtalo, käydään läpi sitäkin tarkemmin. Näin tulee osoitetuksi sekä mietinnön luonne poliittisen murrosvaiheen tuotteena että sen vedenjakaja-asema opistolaitoksen käännekohtasaa. Näkemys yhteiskunnallisesta kasvatuksesta opistojen ensisijaisena tehtävänä ja opistojen työväenhenkisyydestä testautuu sodanjälkeisessä yhteiskunnassa auttamatta vanhentuneeksi ja epärealistiseksi. En ole aivan samaa mieltä Karsikkaan kaikista tulkin-

noista, en varsinkaan puoluepoliittisista kytkennoistä, mutta olennaiset tekijät hän on taiten seulonut sekä mietinnössä että sen synnyttämästä keskustelusta.

Selvitellessään 1960-luvun alun lainuudistusta Karsikas on ehkä turhaankin persoonallistavasti kuvannut joidenkin vaikuttajien osuutta lain aikaansaamiseen ja muutoutumiseen, mutta kylläkin tämä kuvaus "miten lainuudistus runnattiin läpi" kirjaan viemisen arvoista tietoa sisältää. Valtion toimet vuoden 1962 lain jälkeen on tässä yhteydessä kuitattu lyhyesti: kansalaisopistotoimikunnan mietinnön (1971) arviointi on poleemisuu-teenensa nähden ylimalkainen.

Kolmannen luvun loppujaksoissa keskitytään opistoliiikkeen painostustoiminnan ja valtion kontrollin erittelyyn. Nämä pitkälti kvantitatiivista todistelua tavoittelevat osanalyysit eivät oikein nivoudu yhteyteensä ja tekijä ilmeisesti lioittelee niiden merkitystä työnsä kokonaisuudelle. Vapaata sivistystyötä edustavien poliitikkojen toiminnasta eduskunnassa ja hallituksessa kertyy sinänsä kiintoisaakin ainesta, mutta epäselväksi jää, miten päin havaintojen tulisi valaista kysymystä opistolaitoksen ja valtiovallan suhteista. KTOL:n vaikutusyritysten erillinen kirjaaminen on hiukan luettelonomainen ekskursio. Tämä aineisto, samoin kuin katsaus Opistolehden kirjoitteluun olisi ehkä voitu antoisammin käyttää osana kunkin muutosvaiheen kokonaistarkastelua.

Yleistävä väite valtion kontrollin tiukentamisesta tulee heikosti perustelluksi, kun pääargumentaationa on kouluhallituksen kirjelmien ja virkakunnan määrällinen kasvu. Kontrollin muutosten arvioiminen olisi edellyttänyt systemaattista kirjelmien sisällön ja intentioiden analyysia. Tekijä ei suhteuta hallintotoimien kasvua opistolaitoksen ja sen toimintojen kasvuun eikä paneudu riittävästi siihen, mitä tarkoituksia ja seurauksia oli hallintotehtävien siirtämisellä lääninhallituksiin.

Tutkimuksen toisena päätehtävänä on osoittaa opintoainerakenteissa tapahtuneiden muutosten perustella, miten opistojen tosiasiallisesti toteuttama tehtäväkuva on muuttunut suhteessa normatiiviseen tehtävnmäärättelyyn. Varsinainen analyysi rajoittuu saatavilla olleen aineiston ehdoin vuosiin 1946-79 — jo tämänkin aineiston kerääminen ja käsittely on vaatinut mittavan työmäärän. Tärkeimpänä tuloksena Karsikas saattaa todentaa, että huomattavat muutokset opintoainerakenteessa ja siten tehtäväkuvasa tapahtuivat vuoden 1962 lainuudistuksen

jälkeen ja merkittävässä määrin sen välittömänä välillisenä seurauksena. Päätulosten luotettavuuteen minulla ei ole merkittävää huomauttamista. Yksityiskohtien mentäessä on mm. tilastointitavassa ja tilastojen käytössä monenkinlaista moitteen sijaa. Ainerakenteen muutosten seuraamisessa, minkä lähtökohdaksi olisi pitänyt ottaa vasta vuosi 1950, on "kasvuprosenttien" laskeminen ollut pikemmin haitaksi kuin hyödyksi. Selkeämpi kuva muodostuu, kun verrataan sellaisinaan aineluokittaisia jakaumia kunkin vuosikymmenen vaihteessa. Suurten aineluokkien prosentiset suhteet osoittavat varsin karkeasti tehtäväkuvan muuttumista. Vähintäänkin luotettavuuden arvioinnissa olisi tullut kiinnittää huomiota niihin sisällöllisiin muutoksiin, joita tapahtuu aineluokkien sisällä (esimerkiksi ns. yhteiskunnallisissa aineissa). On myös huomattava, että esimerkiksi vieraitten kielten opetus- ja opiskelijamäärä on absoluuttisesti kasvanut, vaikka joidenkin muiden aineiden opetuksessa samanaikaisesti tapahtunut kasvu pienentää prosentiosuutta.

Karsikkaan käsite perusaineet, joka pohjautuu opistojen alkuvaiheiden tehtävnmäärättelyyn, on altis subjektiivisille tulkinnoille. Vielä subjektiivisempi on tekijän kehittämä opintoaineiden ihannejakauma. Sinänsä idea — ainerakenteen tietyntasasuhteisuuden asettaminen ideaaliksi — on järkevä ja työhypoteesin tapaisena arviointivälineenä malli näyttää käyttökelpoiselta.

Tehtäväkuvan muuttuminen on asianmukaisesti pyritty kytkemään yhteiskunnan kaupungistumiseen, opistojen leviämiseen maaseudulle ja muuhun kokonaisuutukseen — käsittelytapa on tosin aika tavalla suurpiirteinen.

Karsikkaan käytössä on ollut Kosti Huuhan tekemä, toistaiseksi julkaisemattoman kansalaisopistolaitoksen historian käsikirjoitus (osia). Hänen oma työnsä itsenäisyyttä tai tekstinsä omaperäisyyttä ei kuitenkaan ole mitään syytä epäillä.

Raportin päätösluku on suurelta osin aikaisemmissa luvuissa esitetyn tiivistelmää. Kokoavat päätelmät ovat yllättävän pyöreitä ja ikäänkuin alistuneita, minkä syyksi voisi arvailla opistotoiminnan ja valtion sääntelyn viimeaikaista kehitystä — kehitys näyttää nimittäin vievän etäälle Karsikkaan esittämistä ideaalimalleista.

Tutkimuksen esitystapaa ja raportin asua olisi pienelläkin viimeistelyllä voitu huomattavasti kohentaa, mutta sille on tekijän terveydentilan heikkeneminen asettanut esteensä.

Kaiken kaikkiaan Karsikas on tehnyt merkittävän pioneerityön kansalaisopistojen tehtävien historiallisen kehityksen tutkimuksessa ja tuottanut samalla mm. valtion säätelyä tietoa, joka tarkentaa suomalaisen aikuiskasvatuksen muutostaustaa laajemminkin.

Tampereella 24.11.1989

AULIS ALANEN

---

JUHANI KIRJONEN

# TYÖN, AIKUISKOULUTUKSEN JA TUTKIMUKSEN YHTEYDET

## Yhdysvaltalaisia asiantuntijoita haastateltavana

Professori Juhani Kirjonen on haastatellut Yhdysvaltain matkansa yhteydessä marraskuussa 1989 kahdeksaa aikuiskoulutuksen tutkijaa ja teoreetikkoa. Haastattelut liittyvät työtieteellisen täydennyskoulutusohjelman kehittämiseen, jonka ensimmäisestä vaiheesta kerrotaan haastatteluosuuksien jälkeen. Aikuiskasvatus-lehti julkaisee professori Kirjosen haastattelut kahdessa osassa. Numerossa 1/90 ilmestyvät professorien Jack Mezirow, Donald Schön ja Lee Boman haastattelut ja numerossa 2/90 professorien David Kolb, Lynn Davie, Don Brundage ja Mihaly Csikszentmihalyi sekä tohtori Elizabeth Burgen haastattelut.

Matkani tarkoituksena oli tutustua muutamaa aikuiskoulutuksen teorian kehittelystä tunnettuihin laitoksiin ja henkilöihin USAn itä- ja keskiosissa sekä Kanadassa. Aikaa oli käytettävissä noin kaksi viikkoa.

Sen vuoksi kontaktit rajattiin viiteen kohteeseen, joissa tapasin kuitenkin useampia ihmisiä.

Käyn seuraavassa vierailukohteeni läpi hieman poikkeuksellisesti siinä mielessä, etten esittelen asianomaisia laitoksia juuri lainkaan. Sen sijaan esittelen tapaamani henkilöt ja referoin heidän kanssaan käymäni keskustelut. Keskustelujen taustamateriaalina on lyhyt kuvaus ensimmäisestä työtieteellisestä koulutusohjelmasta, jota koskeva kirjallinen esitys oli käytettävissä suullisen selostuksen lisäksi.

Kaikilta tapaamiltani henkilöiltä pyrin saamaan

1) yleisiä kommentteja tämän tapaisesta jatkokoulutuksesta (käytin ilmaisua post-academic), 2) kommentteja tieteidenvälisestä otteesta ohjelmaa suunniteltaessa, 3) mielipiteitä tutkijoiden ja työelämän asiantuntijoiden välisen kommunikaatioilmaston piirteistä tai häiriöistä, 4) käsityksiä aikuisopetuksen luonteesta silloin, kun on kyse pitkän työkokemuksen omaavista osallistujista, 5) tietoja erilaisista etäopiskelua helpottavista teknisistä ratkaisuista ja sovellutuksista sekä 6) tuloksia mahdollisista koulutuksen seurantatutkimuksista.

# JACK MEZIROW

Professori, Teachers Collage, Columbia University

Professori Mezirow johtaa Columbia Universityn Teachers Collegen Adult and Continuing Education -osastossa tohtorikoulutusohjelmaa, jonka nimi on Adult Education Guided Independent Study (AEGIS). Koulutusohjelma päätty kasvatustieteiden tohtorin tutkintoon.

Ohjelman muita vakituisia opettajia ovat professori Stephen Brookfield ja apulaisprofessori Victoria Marsick. Heidän lisäksi on viisi tuntiopettajaa (adjuncts), jotka ovat saman koulutuksen aikaisemmin läpäisseitä tohtoreita, yksi emeritus-professori, koordinaattori sekä hallinnollinen assistentti.

## Mezirowin ajatuksia

○ Professori Mezirow on kehittänyt aikuis-oppimista koskevaa teoriaa mm. Habermasin tiedon intressejä koskevan kehityksen pohjalta. Tiedon intressien kolmen tason: teknisen, käytännöllisen ja emansipatorisen katsotaan kytkeytyvän ihmisen sosiaalisen olemisen eri näkökulmiin: työhön, vuorovaikutukseen ja valtaan. Mezirow tulkitsee, että perustavanlaatuiset erot tiedollisissa intresseissä edellyttävät oleellisia eroja myös niissä tavoissa, joilla tietoa etsitään ja löydetään, siis opitaan.

○ Ensimmäinen näistä alueista, työ, viittaa laajasti keinoihin, joilla ihminen pyrkii hallitsemaan ja muuttamaan ympäristöään. Se viittaa myös empiiristen tosiasioiden tuntemukseen ja niihin yhteydessä olevien teknisten säännönmukaisuuksien määrittelyyn. Välillinen toiminta sisältää aina havaittavissa olevien tapahtumien ennakoitua ja toimintastrategioita, joiden oikeellisuutta voidaan yksiselitteisesti testata (empiiris-analyttiset tieteet).

○ Vuorovaikutus viittaa kommunikatiivisiin toimintoihin. Niitä hallitsevat yhteisöllisesti yksilölliset normit, jotka vähintään kaksi mukana olevaa osapuolta tulkitsee samoin. Tieteelliset intressit suuntautuvat merkitysten ymmärtämiseen ja niiden ehtojen selventämiseen, jotka ovat välttämättömiä kyseisen ilmiön tulkitsemiseksi. Habermas viittaa tässä yhteydessä erityisesti historiallis-hermeneuttisten tieteiden tapaan lähestyä tutkimuskohdettaan.

○ Emansipatorinen alue viittaa itseymmärrykseen, itsereflektiiviseen tietoon, joka sisältää kiinnostuksen mm. omaan historiaan, kehitykseen, omiin rooleihin ja odotuksiin. Kriittisillä sosiaalitieteillä on tavoitteena erottaa toisistaan todella oleelliset invarianssit ideologisesti kivettyneistä riippuvuussuhteista. Tällöin on mahdollista pyrkiä myös muuttamaan viimeksimainittuja.

Väärän tietoisuuden tuottamat pinttyvät saattavat usein syntyä siitä, että ajattelumme on sitoutunut tavalla tai toisella valtaan historiallisessa mielessä. Ihminen kasvaa valtasuhteiden kentässä ja omaksuu hallitsevat käsitykset rotuun, sukupuoleen, ikään, uskoon, ammattiin, politiikkaan, koulutukseen, omistamiseen, teknologiaan ja moneen muuhun seikkaan kytkeytyvästä vallasta ja sen puuttumisesta.

○ Mezirow katsoo, että aikuisen oppimisen ominta tyyppiä on tieto, joka koskee emansipatorista aluetta. Se on tärkein, vaikka sitä aivan ilmeisesti harrastetaan vähiten. Kriittinen ja emansipatorinen lähestyminen on hänen mielestään käsitteellisesti lähellä ns. perspektiivitransformaatiota (suomeksi ehkä "näkökannan muutos"). Tällä tarkoitetaan prosessia, jossa ihminen tulee kriittisesti tietoiseksi, kuinka ja miksi psykologiset asetukset ovat alkaneet rajoittaa tapaa nähdä itseä sekä omaa suhdetta muihin. Samalla kyetään myös aloittamaan näiden asetusten rakenteen uudelleen jäsentäminen ja ymmärtäminen, joka avaa myös mahdollisuuksia toimia (viittaus: Freiren "coscientization").

○ Hän esittää, että näkökannan muutoksessa tapahtuu ns. kriittisen reflektion prosessi usealla eri tasolla ja erilaisin portain. Prosessi suuntautuu yhtä hyvin tapaamme havaita kuin myös siihen, miten ajattelemme ja toimimme. Sen ytimenä on kuitenkin ns. teoreettisen reflektiivisuuden vaatimus, joka viittaa tietoisuuden muuttumisen tärkeyteen.

○ Esimerkkinä siitä, miten vahvoja kulttuuriset tekijät ovat ilmiötä koskevien merkitys-

perspektiivien muotoutumiselle, Mezirow viittaa Brunerin tutkimuksiin lasten kyvystä nähdä maailmaa toisen ihmisen silmin (Piaget: "decentration").

Näissä tutkimuksissa todettiin muun muassa, että kielen käyttö oli yhteydessä lapsen kykyyn irrottautua itsekeskeisyydestä. Alempien luokkien lapset eivät kyenneet tähän siinä määrin kuin keskiluokkaisten vanhempien lapset. Nämä käyttivät kieltä useammin eri näkökulmista tapahtuvaan erittelyyn ja yhdistelyyn välineenä pyrkiessään ongelman ratkaisuun kuin toiset. Tämä on tulkittavissa niin, että kieltä käytetään ilman, että sillä on välitöntä yhteyttä omiin havaintoihin, toimintaan tai että sillä olisi muuten kytkentöjä puhujan kokemusmaailmaan.

Brunerin johtopäätös olikin, että aikuisilla tällaiset luokkaerot vain suurenevät.

○ Eräisiin toisiin tutkijoihin viitaten Mezirow katsoo, että monet tekijät rajoittavat sitä, mitä ihminen pitää oikeana tietona: ne voivat olla hermostollisia, persoonallisuuteen liittyviä, kulttuurisia, kielellisiä jne. Kaiken lisäksi tarjolla olevan tieteellisen tutkimuksen käyttämät säännöt ja kategoriat sekä hyväksytyt tulokset rajoittavat sitä, mitä voidaan tai saada tietää ja jopa sitä, mikä on tietämisen arvoista. Skientismin ja teknismin ideologiat ovat lapsuudesta lähtien iskostaneet meihin käsityksen todellisuudesta ilman, että meille on jäänyt mahdollisuutta muodostaa omaa tietoaamme siitä.

○ Mezirow esittää, että tällainen tilanne on aikuisen oppimisen kannalta haitallinen ja sen vuoksi se on pyrittävä murtamaan. Tulisi auttaa opiskelijaa näkemään asioita ulkopuolisin, kriittisin silmin.

Heitä tulisi myös tukea pyrkimyksissä löytää yhteisesti vastauksia kysymyksiin. Siinä ns. dialoginen keskustelu on keino, jossa pyritään vahvistamaan itsereflektioita. Lopullisena tavoitteena on kehittää kykenevyyttä itseohjaukseen (self-direction) opiskelussa. Sosiaalinen praxis luo tälle kehitykselle dynaamisen taustatukensa, koska se auttaa opiskelijaa näkemään mm. ympäristössä olevat rajoittavat tekijät ja kehittämään keinoja niiden poistamiseen.

## Tohtorikoulutus

Tohtoriohjelma on suunnattu korkeakoulututkinnon suorittaneille, jotka työskentelevät yhteiskunnan eri alueilla (yliopistoissa ja korkeakouluissa, teollisuudessa ja liike-elämässä, terveydenhuollossa, kouluissa, kunnallisissa toimissa tai organisaatioissa, ammattiliitoissa, kirjastoissa ja museoissa, puo-

lustuslaitoksessa, valtionhallinnossa, ammatillisen koulutuksen ja työvoimahallinnon eri tehtävissä, konsulttiyrityksissä, kansainvälisiä asioita käsittelevissä organisaatioissa, muissa oppilaitoksissa ja opetusvälineiden suunnittelussa ja valmistuksessa).

Valittavilla tulee olla vähintään viiden vuoden työkokemus takanaan sekä erinomaisin arvosanoin suoritettu perustutkinto.

Koulutuksessa on nyt noin 30 oppilasta. He kokoontuvat kerran kuukaudessa viikonloppuseminaareihin. Työskentely tapahtuu kuuden henkilön ryhmissä niin, että kunakin kokoontumiskertana on kolme istuntoa (perjantai-iltana, lauantaina aamupäivällä ja ilta-päivällä). Niissä käsitellään kunkin osallistujan työpapereita. Työskentely jakautuu kolmen vuoden ajalle ja sisältää kuukausittaisen kokoontumisten lisäksi kaksi kolmiviikkoista kesäseminaaria.

Monet ohjelman toteuttamisen ideoista ovat peräisin State University of New Yorkin eri yksiköiden kehittämistä aikuiskoulutusohjelmista. (Yksi sen suurimmista yksiköistä on ns. Empire State Collage, jolla ei ole lainkaan omaa kampusta eikä omia rakennuksia.)

Ohjelmassa korostetaan kunkin osallistujan omaa panosta, tiukkaa työskentelyrytmiä ja itseohjautuvuuden periaatetta. Jotta voi siirtyä kolmannen vuoden opiskeluun väitöskirjan viimeistelyä varten, on saatava kahdelta edelliseltä vuodelta ohjaajien puoltavat lausunnot siitä, että työskentely on sujunut suunnitelmien mukaisesti ja ollut laadullisesti korkeatasoista.

Opiskelu on verrattain kallista. Lukukausimaksu on 3 700 dollaria, mikä tekee yhteensä 22 200 dollaria eli noin 100 000 Smk. Lukuun on laskettu päälle kaikki matka- ja oleskelukulut. Useimmissa osavaltioissa lukukausimaksut ovat kuitenkin nykyään verotuksessa vähennyskelpoisia.

Ohjelmassa ei pyritä opettamaan, mitä aikuiskoulutus on (kaikilla osallistujilla on siitä yleensä riittävästi tietoa ja pitkä kokemus). Sen sijaan asiaa lähetystään enemmänkin filosofiselta kannalta. Samalla pyritään kehittämään osallistujien kykyä arvioida kriittisesti ja reflektiivisesti itseään alan työntekijöinä sekä niitä lähtöoletuksia (assumptions), joita heille suhteessa omaan työhönsä on.

Yhtenä keskeisimmistä ideoista koulutuksessa on pyrkiä kehittämään osallistujien itseohjautuvaa ajattelua (self-directed) ratio-

naalisen tasaveroisen osallistumiseen perustuvan dialogin avulla. Sen tavoitteena on, että opiskelija pystyy tulemaan aikaisempaa paremmin tietoiseksi yhteiskunnallisesta olemisestaan ja siihen liittyvistä tilannetekijöistä: niille on voitava antaa merkitys (symbolic model). Tällä pyritään perspektiivitransformaatioon, jossa yhtenä osana on em. tilanteen luova tulkinta, eräänlainen validisuusteksti: mihin omat uskomukset ja asettamukset perustuvat? Tämä prosessi sisältää siis paljon käytetyn (itse)reflektion (JM: "Kolb käyttää termiä, mutta ei anna analysoida sitä; Schön yrittää").

Reflektiota on kolmea tasoa: ongelmien sisällön, ratkaisukeinojen ja premissien arviointi ja analysointi. On harvinaista, että premissit asetaan kyseenalaisiksi, mutta se on välttämätöntä joskus, että ihmiset tietäisivät, mikä on mahdollista. Koulutuksen tulisi siis auttaa ihmisiä tietämään, mitä he haluavat sekä avattava heille väyliä ja keinoja arvioida omia uskomuksiaan.

Työskentely etenee niin, että ensimmäisen vuoden kesällä on ns. proseminaari (aikuiskoulutus), jatko-seminaari (tutkimussuunnittelu) sekä työistuntoja (life histories). Tämän jälkeen syksyn ja kevään kokoontumiset jakautuvat karkeasti kuuteen teemataan:

1) kuinka aikuinen oppii, 2) aikuiskoulutuksen teoria ja käytäntö, 3) oppiminen työpaikalla (workshops), 4) laadulliset tutkimusmenetelmät, 5) väitöskirjan suunnitteluseminaari, 6) korkeakoulutasoinen aikuiskoulutus (workshops).

Toisen vuoden kesällä käsitellään empiirisen tutkimuksen menetelmiä ja mm. laadul-

lista käsittelyä jatketaan, pidetään väitöskirjan suunnittelun jatko-seminaari sekä suoritetaan yhteenveto siihen asti läpikäytyistä aikuiskoulutuksen asioista ("kuulustelu").

Syksyn ja kevään ohjelma jakautuu kuudelle alueelle:

1) sosiaalifilosofia ja koulutus, 2) aikuiskoulutuksen jatko-seminaari, 3) väitöskirjatutkimuksen ohjaustilaisuudet, 4) aikuiskoulutuksen perusteiden workshop, 4) jatko-seminaari (tutkimus aikuiskoulutuksessa), 6) loppukuulustelu (workshop) siitä, mitä on opittu.

Tämän jälkeen kukin osallistuja pyrkii yksilöllisin aikatauluin viimeistelemään ja esittämään tarkastettavaksi väitöskirjansa.

Istuntojen työtavat saattavat jossain määrin vaihdella vetäjästä riippuen, mutta eivät paljon. Tärkein paino pannaan osallistujien kirjallisesti valmistelemaan materiaalille, joka lähetetään etukäteen ryhmän jäsenille ja ohjaajille. Kaikki valmistelevat joka kerraksi jotain. Suulliset puheenvuorot ovat lyhyitä, enintään 20 minuutin mittaisia ja niiden pohjalta käydään keskusteluja. Sen lisäksi on ohjauskeskusteluja (dialogeja). Väliaikoina osallistujat voivat olla yhteydessä opettajiin puhelimitse, kirjeitse tai tietokoneen avulla, vaikkakaan tätä tekniikkaa ei toistaiseksi sovelleta kovin paljon.

### *Osoitetiedot:*

*Teachers Collage, Columbia University  
New York 10027  
puh. (212) 678-3760 (vaihde)*

# Miten saada pitkään työelämässä olleet ajattelemaan työtään uudella tavalla?

## Donald Schönin ajattelusta

o Ammatillisen tiedon uudelleenarviointi (professional knowledge):

Muutoshaasteet ovat niin kovia, ettei entinen perustieteiden varaan rakentuva ammatillinen osaaminen enää riitä. Tällä tarkoitetaan siis tekniseen rationaliteettiin perustuvaa ajattelua: diagnoosi-hoito-laboratorio-klinikka -tyyppistä toimintojen eriyttämistä, joka on lääketieteestä siirtynyt paljolti muidenkin alojen sovellutuksiin. Ketju on hyvin selvä: perustiede — tekniikat — taidot — asenteet (vrt. esimerkiksi Schein). Tämä on ensimmäinen Schönin kritiikin kohde.

o Kysymys tiedon luonteesta:

Rigor or relevance? Schön katsoo, että usein ongelmat, jotka ovat teknisesti ratkaistavissa, eivät ole kovin tärkeitä sosiaalisesti tai inhimillisesti. Tämä koskee mitä keskeisimmän ihmistä koskevan tieteellisen tutkimuksen kysymyksenasettelua sekä suhdetta käytettäviin metodeihin.

o Schön tarjoaa käyttöön reflektion käsitettä ja esittää, että aikaisemmin vallitsevan paradigman "knowing-in-action" tilalle tulee ottaa uusi: "reflection-in-action". Tällä hän viittaa siihen, että toiminnassa tarvitaan tietynlaista kollektiivista improvisaatiota (a'la jazz), etenemistä omakohtaisen ajattelun ja harkinnan kautta uudelle tasolle, joka muistuttaa annetun tehtävän uudenlaista ratkaisua: yritysoivallus-yllätys-reflektio.

o Oman toiminnan käytäntöjen reflektointi on kuitenkin aivan toinen asia kuin niiden toteuttaminen. Reflektoinnilla tulee pyrkiä omien kaavamaisten ja kiteytyneiden käytäntöjen paljastamiseen, siihen, että "yliopitut" rutiinit (viittaus: tacit knowledge) otetaan ikäänkuin uudelleen pohdittaviksi ja uudel-

leen muotoiltaviksi, vaikka se monissa tapauksissa osoittautuu yllättävän kovaksi tehtäväksi. Mutta juuri tästä reflektoinnista on todennäköisesti hyötyä myös koulutuksen uudelleen arvioinnille.

o Professionaalisen tiedon kääntäminen nurin on tavallaan ennenkuulumaton, sillä tällainen ammattitaitohan lepää juuri vakiintuneiden käytäntöjen ja muuttumattoman tietoperustan varassa. Epävarmuuden lisääminen koetaan uhkaksi, jopa heikkouden osoitukseksi. Schön markkinoi siis ammatillisen taidon (professional artistry) nostamista koulutuksessa esiin: mitä malleja, kehikoita, asettamuksia ja strategioita ammatissa tosiasiallisesti käytetään riippumatta siitä, mitä oppisisältöjä ja tietoja peruskoulutuksessa tarjotaan.

o Uudenlainen ajattelu vaikuttaisi Schönin mukaan myös käytettäviin opetusmuotoihin. Jouduttaisiin ilmeisesti harkitsemaan vanhojen mallien käyttöönottoa: eräänlaiset oppisopimukset, ohjatut kenttäharjoittelut, tapausesimerkit opetuksessa, yksilöopetus tms.

## Keskustelua suomalaisesta jatkokoulutushankkeesta

Schön lähti liikkeelle siitä, että aloittamamme jatkokoulutushanke osuu merkittäville alueelle ja sen kehittäminen on haasteellinen tehtävä monesta syystä.

Yksi kysymys on se, miten pitkään työelämässä olleet ihmiset on mahdollista saada ajattelemaan työtään uudella tavalla. Tämä hän edellyttää ihmisiltä sen hyväksymistä, että monet tehtävät voidaan suorittaa usealla tavalla ja eri tavalla, kuin mihin on totuttu.

Kysyttyäni hänen ensivaikutelmaansa koulutusohjelmastamme, jota olin selosta-



nut, hän alkoi pohtia mahdollisuutta sen rajaamiseen. Yhtenä mahdollisuutena hän piti jatkossa sitä, että rajoituttaisiin vain eräänlaiseen design-tematiikkaan eli suunnitteluongelmiin.

Esimerkkinä voisi olla vaikkapa uuden atk-järjestelmän käyttöönotto. Se tulisi ymmärtää suunnittelutehtävänä laajemmin, kuin mitä joidenkin teknisten laskutoimitusten tai muistitoimintojen suorittamiseen tarvitaan; se tulisi nähdä monipuolisena ihmisten palvelijana. Tämä edellyttäisi suunnittelijalta perusteellista toimien ja tehtävien tuntemusta kulloinkin kyseessä olevassa organisaatiossa. Yksi osa-alue voisi olla se, miten ihmiset käyttävät informaatiota eri toimissa. Mitä informaatiota kulloinkin tarvitaan? Miten sitä välitetään henkilöltä toiselle tai järjestelmän osalohkolta toiselle? Ja mikä merkitys eri välitysprosesseilla on koko järjestelmän toiminnan kannalta?

Hän esitti, että koulutuksessa otettaisiin joitakin suunnittelutehtäviä käsiteltäviksi ja pyrittäisiin ratkaisemaan ne kollektiivisesti. Kyseessä olisi siis eräänlainen simulaatiomodi, jossa samalla pyrittäisiin arvioimaan, millaista osaamista eri osatehtävien ratkaiseminen vaatii.

Seuraavassa vaiheessa koulutettavat veisivät hankkeen omille työpaikoilleen, joista se ehkä olisikin peräisin, ja pyrkisivät käynnistämään vastaavanlaisen prosessin siellä. Koulutusjakson päätyttyä tulisi voida koota kaikki kokemukset yhteen ja tehdä johtopäätökset.

Esitin, että koulutuksen kestäessä eri jaksojen välissä tulisi opettajien ja muiden ryhmän jäsenten voida antaa apua hankkeiden toteuttamiseksi. Tällöin syntyisi eräänlainen interaktiivinen prosessi. Hänestä kollektiivi-

nen oppiminen kuuluu oleellisena osana tällaiseen lähestymistapaan.

Keskustelimme vaikeuksista, joita koulutukseen tuleva henkilö voi kohdata. Schönin mielestä tämä on otettava huomioon ohjelmasuunnittelussa siten, että osallistujille neuvotaan sopivia strategioita, jotka auttavat heitä saamaan alkuun ja ylläpitämään muutosprosessia. Strategioiden tulisi tukea kunkin omaa oppimista, herättää uteliaisuutta ja kiinnostusta muissa sekä tarjota aineksia keskusteluun. Tämän tapainen tilanne luo usein myös opiskelua tukevan ilmapiirin, koska työtoverit eivät jää enää "ulkopuolelle".

Puhuimme myös tilanteesta, jossa koulutukseen osallistuvien toiveet ja odotukset eivät vastaa toteutuvaa ohjelmaa. Schön vertasi tätä hyvin tavanomaiseen ja samankaltaiseen tilanteeseen koulussa: opettajan, opiskelijan ja oppiaineksen väliset yhteydet ovat samassa kentässä ympäristön, organisaation ja muiden henkilöiden asettamien odotusten kanssa. Tämä tosiasia tulisi ottaa huomioon jo koulutuksen alkuvaiheessa, jolloin opettajan rooli ja tehtävät määräytyvät. Tutkijan ja konsultin tehtävänä on auttaa opiskelijaa näkemään ja hallitsemaan tilanne kokonaisuutena, eikä vain jonkin yksittäisen kysymyksen teknisen ratkaisun näkökulmasta. Hahmottamista saattaa auttaa se, että tarkastellaan, miten oppiminen yleensä tapahtuu ja miten organisaatio sitä mahdollisesti edesauttaa tai ehkäisee.

Keskustelun lopuksi päädyimme yhteisesti johtopäätökseen, että tällaisen koulutusohjelman tulisi oikeastaan aina alkaa kouluttajien kouluttamisesta. Schönin mielestä mukaan tulisi saada ihmisiä, jotka lähtevät siihen omasta halustaan ja jotka ovat asiasta innostuneita.

### *Osoitetiedot:*

*Department of Urban Studies and Planning  
MIT, Cambridge, MA 02139, Massachusetts  
puh. (617) 253-2025*

## Opettamisen asemasta on tärkeää luoda oppimisympäristö

Monet akateemisista tutkijoista ovat sen harhaluulon vallassa, että vain tutkimustuloksissa on jotain todella oleellista tietoa. Ongelma syntyy ammattihenkilöitä koulutettaessa siitä, että tieto tutkimuksista ja tutkimustuloksista ei ole sovellettavissa, koska se on liian karkeaa ja yleistä ja se ei kata niitä kysymyksiä, joita käytännön ihmiset joutuvat työssään jatkuvasti ratkomaan. Nämä ihmiset eivät myöskään yksinkertaisesti usko tällaiseen tietoon. Aikuisopiskelijoiden oppisisällöt tulisikin liittää heidän kokemuksiinsa käytännön ongelmiin.

Mm. tällaisia näkemyksiä toi esille professori Lee Bolmanin haastattelussa, jonka professori Juhani Kirjonen teki Yhdysvaltain matkallaan marraskuussa. Bolman työskentelee Harvardin yliopistossa Massachusettsissa.

Professori Lee Bolman on vetänyt koulu- tusohjelmia, jotka sivuavat henkilöstön kehittämistä, mm. teemana "management and organizational skills". Kolme kysymystä on tärkeitä ratkaista ennen ohjelman aloittamista: 1. Mitä opetetaan, 2. Miten opetetaan ja 3. Millainen on osallistujien liikkuminen (siirtymät) ohjelman ja työpaikan välillä? Ne eivät ole mitenkään uusia tai ihmeellisiä kysymyksiä, mutta aiheuttavat jatkuvasti keskustelua. Niihin liittyy myös paljon harhaluuloja.

Otetaan esimerkki. Bolman korosti, ettei pidä ryhtyä opettamaan ammattihenkilöille tutkimusta tai tutkimustuloksia. Monet akateemisista tutkijoista ovat sen harhaluulon vallassa, että vain tutkimustuloksissa on jotain todella oleellista tietoa. Ongelma syntyy siitä, että tällainen tieto ei ole sovellettavissa, koska a) se on liian karkeaa ja yleistä ja b) se ei kata niitä kysymyksiä, joita käytännön ihmiset joutuvat työssään jatkuvasti ratkomaan. Nämä ihmiset eivät myöskään yksinkertaisesti usko tällaiseen tietoon. Asia on toisin varsinaisilla korkeakouluopiskelijoilla: he eivät tiedä asioista, heillä ei ole kokemusta ja he uskovat ja ovat siten vastaanottavampia.

Aikuisopiskelijoiden oppisisällöt tulisi tavalla tai toisella liittää heidän kokemuksiinsa käytännön ongelmiin. Niitä on todella paljon ja he ovat niistä kiinnostuneita. Sen vuoksi ohjelman tulisi koskettaa tällaisia alueita ja edetä laajentamalla ja syventämällä tietoa (breadth, depth and applications). Bolman esitti, että tieto tai oikeastaan osaaminen on yhtäaikaan kolme asiaa:

1) se on "wisdom" eli tietämyksen ja kokemuksen jonkinlainen yhdistelmä, 2) se on "artistry" eli kykenevyyttä ja kapasitettia tehdä jotain, jota osaa ja 3) se on "passion" eli intoa tai halua suoriutua.

Koulutuksella voidaan ilmeisesti vaikuttaa kahteen ensiksi mainittuun jossain määrin, mutta kolmanteen ehkä vähän tai ei lainkaan.

### Mitä voi oppia?

Itse asiassa on melko vähän asioita, joita voidaan opettaa. Tärkeintä on ehkä luoda oppimisympäristö, jossa osallistuja voi itse oppia opettajalta, opiskelutovereiltaan sekä eri lähteistä. Sen vuoksi tulisi opettaa, miten oppii oppimaan; miten käyttää lähteitä, mi-

ten tehdä analyseja, miten lukea tekstejä, miten tulkita lukemaansa jne. Toisaalta tulisi opettaa käsitejärjestelmiä, käsitteellisiä viitekehyksiä ja tapoja, miten niitä käyttää. Kolmas tyyppi on pyrkiä kehittämään analogioita siitä, miten ideat ja todellisuus voisivat olla suhteessa toisiinsa, ts. ideoiden suhteuttaminen todellisuuteen ja osallistujien omiin kokemuksiin. Bolman pyrkii käyttämään apuna tapauskuvauksia ja kokemuksia — omien tai muiden, myös osallistujien.

## Uudet menetelmät luennoinnin sijasta

Yksi esimerkki koskee organisaatioanalogoita: Voidaan esittää, että organisaatio voi olla kuin kone, perhe, viidakko tai teatteri. On aivan eri asia, millaisen rakenteen kanssa ollaan toiminnassa. Voidaan edetä niin, että osallistujia pyydetään kuvaamaan itseään johtajina. Sitä varten on lyhyt kyselylomake. Kyselylomakkeesta saatujen pistemäärien avulla tehdään ao. karkeat luokitukset. Tuloksia verrataan pienryhmissä ja pohditaan, miksi ajattelen näin ja näin ja sinä niin ja niin. Tällaisen prosessin jälkeen esitetään kuulijoille tietty malli tai käsiteapparaatti, joka on tavoitteena. Se pystytään selittämään näin paremmin, koska kuulijat ovat suunnanneet huomionsa omiin käyttäytymismalleihinsa ja verranneet niitä toinen toisiinsa.

Toinen edelliseen verrattava tapa on käyttää roolipelejä apuna, siis panna osallistujat näyttelemään jotakuta toista kuviteltua henkilöä tiettyssä, näille tutussa tilanteessa, koulutuksessa, neuvottelussa jne. Yleensä Bolman pyrkii järjestämään opetuksen toiminnalliseksi eri keinoin, jotka liittyvät sen ihmisen omana kokemusmaailmaan.

Se on toki vaikeampaa kuin luennointi. Mutta luennointi ei ole hyvä tapa opettaa. Bolman kertoi itse puhuvansa enintään 10-15 minuuttia kerrallaan. Luento on tehontonta: siinä yksi hikoilee ja 20 vetää lonkkaa. Hänen kokemuksensa mukaan kaikilla osallistujilla on aivan verraton halu ja kyky käydä

keskusteluja sekä keskenään että opettajien kanssa. Itse asiassa opetuksen vetäjä voi olla parhaimmillaan kuin orkesterinjohtaja, joka saa homman soimaan.

Monet Bolmanin kokemukset näyttäisivät viittaavan siihen, että tapauskuvaukset ja analogiat saavat myös eri koulutustaustoilta lähtöisin olevat ihmiset innostumaan uudennlaisista ratkaisuista ja pohdinnoista, jotka aikaisemmin ovat olleet heille vieraita. Koulutus ei siis hänen käsityksensä mukaan voidaan antaa valmiita vastauksia joihinkin spesifeihin pulmiin, vaan malleja tai kehikoita ihmisille itselleen heidän pyrkiessään ratkaisuun ongelmiaan.

Tältä kannalta katsoen siis case-teaching on ikäänkuin lopusta alkuun menevää tarinankertomista, johon liittyy paljon kysymysten esittämistä ja pohdintaa. Mutta silläkkin on myös rajansa. Ehkä suurin ongelma on, ettei sen avulla pystytä juurikaan opettamaan opettamista (lähinnä lapsille), mikä on yksi Bolmanin yksikön tehtävistä.

Professori Bolmanin yksikkö ei ole tehnyt muodollista tutkimusta siitä, miten sen koulutuksessa olleet ovat edenneet tai mitä koulutuksesta mahdollisesti on seurannut. Haastateltavani viittasi kuitenkin yhteen New York Cityn hallintoviranomaisten kanssa toteutettuun hallinnon koulutusohjelmaan. Siihen oli liitetty "productivity project" eli tulosten tarkastelu tuottavuuden näkökulmasta. Sen yhteydessä oli voitu kuitenkin osoittaa koulutuksella saavutettavan huomattavia taloudellisia tuloksia, siis säästöjä.

Keskustelimme myös koulutukseen tulevan henkilön tilanteesta omassa organisaatioissaan. Bolman esitti, että tällaisen henkilön tukena voisi olla eräänlainen sisäinen verkko eli ryhmä ihmisiä, joiden kanssa hänellä on mahdollisuus puhua ja vaihtaa kokemuksia esille tulleista asioista. Samoin organisaation sisällä tulisi tiedottaa runsaasti koulutuksesta erityisesti sellaisessa tapauksessa, että koulutukseen on liitetty enemmän tai vähemmän kaikkia koskevaa muutosta tai kehittämistä.

### Osoitetiedot:

*Graduate School of Education  
Harvard University  
6 Appian Way, Cambridge,  
Massachusetts 02138  
puh. (617) 495-3573*

# Työtieteellinen täydennyskoulutusohjelma

**Professori Juhani Kirjosen tekemä matka Yhdysvaltoihin ja siellä tehdyt haastattelut liittyvät osittain Tampereen yliopistossa ja Jyväskylän yliopistossa toteutetun työtieteellisen täydennyskoulutusohjelman kehittämiseen.**

**Ensimmäisen työtieteellisen täydennyskoulutusohjelman vaiheet ovat seuraavat:**

Aloite työtieteellisen täydennyskoulutuksen järjestämiseksi tuli vuonna 1985 valtionvarainministeriön järjestelyosaston koulutus-toimistosta. Toimiston tehtäviin on kuulunut suunnitella valtionhallinnon yleistä henkilöstön kehittämispolitiikkaa, mm. koulutusta. Nytemmin toimiston tehtävät on tältä osin siirretty pääosin valtionhallinnon kehittämis-keskukselle.

1980-luvun alussa istunut ns. Heiskasen komitea käsittelee valtionhallinnon johdon koulutustarpeita ja esitti suosituksenaan mm. keskijohdon täydennyskoulutuksen tehostamista. Näissä suosituksissa mainittiin kolme pääaluetta: talous ja budjetointi, johtaminen ja hallinto sekä työympäristökysymykset, joilla viitattiin erityisesti työelämän psykologisiin ja sosiaalisiin tekijöihin. Syynä siihen, että viimeksi mainittuja myös korostettiin, oli komitean huoli nähtävissä olevista suurista muutoksista työelämässä (mm. uusi tietotekniikka) ja virkamiesten koulutuksellista puutteista ja vanhentuneista pätevyyksistä suhteessa muutosten asettamiin uusiin sopeutumisvaatimuksiin.

Lisäksi katsottiin, että täydennyskoulutuksessa tulisi käyttää hyväksi tietoa, jota psykologinen, sosiologinen, pedagoginen ja muu sosiaalitieteellinen tutkimus työelämässä oli viime aikoina tuottanut.

Komitea suuntasi huomiota nimenomaan keskijohdon koulutustarpeisiin, koska näissä tehtävissä toimivat kohtaavat ensimmäisinä esimerkiksi uuden tekniikan ja tietojärjestelmien suunnitteluun ja käytännönottoon liittyvät ongelmat. Samalla he kohtaavat niihin liittyvät organisatoriset vaikeudet: toimien suunnittelun, henkilöstön valinnan, koulutuksen jne. vastaavat, jotka liittyvät kiinteästi henkilöstöhallintoon.

Komitea nimesi Tampereen ja Jyväskylän yliopistot paikoiksi, joissa olisi koulutuksen järjestämisen kannalta hyvin soveltuva tiedepohja ja riittävästi kokeneita tutkijoita opettajiksi.

o o o

Suunnitteluryhmä aloitti työnsä kesäkuussa 1985 Tampereen yliopistossa. Ryhmään kuului kaksi henkilöä Tampereen ja Jyväskylän yliopistoista, kaksi koulutustoimistosta (VVM) ja yksi työvoimaministeriöstä.

Ensimmäisten kokousten jälkeen ja pehdyttyään taustamateriaaliin ryhmä totesi, että täydennyskoulutuksen tarve näytti todelliselta. Sen sijaan virkamiesten opiskelumuotiivaatio oli alhainen tai vaihteleva. Lisäksi valtionhallinnon virastojen resurssit olivat melko rajoitettuja. Kuitenkin päätettiin aloittaa kokeileva, tieteidenvälinen ohjelma. Sen alustava nimi oli "Valtionhallinnon johdon täydennyskoulutusohjelma: ihminen ja työ yhteiskuntatieteiden ja psykologian näkökulmista".

Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus vastasi ohjelman järjestämisestä ja tarjosi hallinnolliset puitteet sen toteuttamiseksi (Karin Filander). Ohjelman vetäjäksi valittiin Juhani Kirjonen. Valtiovarainministeriö maksoi osan kustannuksista ja lopuista vastasivat virastot, joista osallistujat tulivat.

Varsinaiseen ohjelmaryhmään kuului seitsemän jäsentä, jotka edustivat molempia yliopistoja sekä eri tieteenaloja: psykologiaa, sosiologiaa, sosiaalipolitiikkaa, hallintotietettä, aikuiskasvatusta ja sosiaalilääketiedettä.

Ryhmä jakoi ohjelman neljään jaksoon: orientoitumiseen, perusteisiin, suomalaiseen

työelämän tutkimukseen sekä tutkimustiedon soveltamiseen.

Teoreettisesti ohjelma liittyi kokemuspärisen oppimisen ideoihin (Kolb, jonka haastattelu aiheesta julkaistaan Aikuiskasvatuksen numerossa 2/90). Se tarjosi oppivan ympäristön, jossa oli mahdollista seurata oppimiskehää: konkreettisista kokemuksista reflektiivisiin analyyseihin, käsitteellisiin yleistyksiin, ajatusten testaamiseen uusissa tilanteissa jne. ja edelleen takaisin konkreettiselle tasolle.

Ohjeissa korostettiin osallistujien oman aktiivisen työskentelyn tärkeyttä aineiston keräämisessä, analysoimisessa ja yhdistämisessä. Siten yritettiin lähestyä reflektiivisen ajattelun kolmatta tasoa (Mezirow). Opetus liitettiin myös sellaisiin teoreettisiin ideoihin, jotka liittyvät organisaatiokulttuuriin ja sen rooliin yksilöllisen oppimisprosessin helpottamisessa tai estämisessä. Näin pyritään avaamaan yksi näkökulma laajaan keskusteluun, joka liittyy viimeaikaisiin ajatuksiin organisaation kehittämisestä (ks. Argyris, Bennis, Björn-Andersen, Gustavsen, Schön jne.).

#### **Ohjelman periaatteet olivat:**

1. kuhunkin teemaan liittyvien tieteenalojen yhdistäminen (tieteidenvälinen lähtöminen),
2. huomion kiinnittäminen muutoksiin työssä ja organisaatioissa sekä muutoksen tutkimisen tieteellisiin menetelmiin,
3. ajattelun ja toiminnan vuorovaikutuksen

korostaminen oppimisessa ja tekemisessä: mukaan lukien osallistujien omat harjoitustyöt, jotka pyrkivät yhdistämään opiskelun ja päivittäisen työkäytännön sekä tukemaan opiskelumotivaatiota.

Seuraavat teemat läpäisivät koko ohjelman:

- a) työelämän muutosprosessit, tieteellinen tieto työssä ja uuden tiedon tuottamisen menetelmät,
- b) työn suunnittelu ja organisaation kehittäminen,
- c) työorganisaatioiden ja niiden johtamisen rakenne ja muutos sekä
- d) työn sosiaaliset, psyykkiset ja terveydelliset vaikutukset.

Ohjelman pääasialliseksi kohderyhmäksi määriteltiin henkilöstöhallinnon linjajohtajat, tietojärjestelmien kehittämisen, rationalisoinnin yms. kehittämisen asiantuntijat, jotka tarvitsevat tietoa ihmisen, työn ja organisaation suhteista. Ensimmäinen tiedotus lähetettiin kaikille valtionhallinnon virastoille joulukuun 1985 alussa ja ohjelma alkoi maaliskuussa 1986, jolloin ensimmäinen yhteyskirje lähetettiin valituille osallistujille.

Nykyään suunnittelemme toisen ohjelman aloittamista lukuvuoden 1990-91 aikana. Tarkoituksemme on suunnitella ohjelmaan liittyviä tutkimuksia seuraavilta alueilta: organisaatiokulttuuri, yksilöllinen ja organisatorinen oppiminen, koulutusmotivaatio sekä kommunikaatio tieteellisten ja työelämän asiantuntijoiden välillä.

JUHANI KIRJONEN

# NOPUS-PROJEKTI

Kokemuksia sosiaalialan yhteispohjoismaisesta täydennyskoulutuskurssista

**Yhteispohjoismaisella sosiaalialan jatko- ja täydennyskoulutuskurssilla, NOPUS-kurssilla, korostuu pohjoismaisuus suhteessa yhdentyvään Eurooppaan. Ainoaksi ongelmaksi kurssilaiset nimeävät kielivaikeudet. Etenkin suomenkielinen kokee suhteessa muihin pohjoismaisiin eriarvoisuutta, koska hän ei pysty ilmaisemaan itseään omalla äidinkielellään, ja kielivaikeuksien takia suomalainen alkaa epäillä ja tuntea epävarmuutta oman maansa kuulumisesta Pohjoismaihin.**

**Projektisihteeri Katariina Terhi tekee seuraavassa katsauksen yhteispohjoismaiseseen, kolmen vuoden mittaiseen sosiaalipalveluiden kehittämissprojektiin.**

NOPUS (Nordiskt utbildningsprojekt för utveckling av social service) on sosiaalihuollon henkilöstölle ja alan virkamiehille ja luottamushenkilöille tarkoitettu täydennys- ja jatkokoulutuskokeilu kaikissa Pohjoismaissa. Projekti on kolmivuotinen ja ensimmäinen lukuvuosi on arvioinnin kohteena.

Pohjoismaiden Ministerineuvosto rahoittaa NOPUS -kurssit, jotka järjestetään kussakin Pohjoismaassa siten, että kullekin kurssille on varattu 25 opiskelijapaikkaa, ja ne jaetaan tasaisesti maittain (Suomi, Ruotsi, Norja ja Tanska, sekä 5 paikkaa Islanti, Grönlanti, Färsaaret ja Ahvenanmaa).

## **NOPUS-kurssi**

Kurssit muodostuvat kahdesta viisi päivää kestävästä opintojaksoista. Opiskeluviikkojen väliaikana kurssilaiset valmistavat kansallisia ryhmäraportteja tai tarkemmin tutustuttuaan luennoilla käsiteltyyn teemaan syventävät kyseistä aihepiiriä, vastaavat kurssilla annettuihin tehtäviin tai valmistavat esityksiä omasta käytännön työstään.

Ensimmäisenä vuonna oli osallistujia kaikilla neljällä kurssilla yhteensä 71 jakautuen maittain seuraavasti: Norjassa 21, Suomessa ja Ruotsissa molemmissa 17 ja Tanskassa 16 kurssilaista. Naisia oli 45 ja miehiä 26. Äidinkielinään kurssilaisista puhui suomea 21, ruotsia 22, norjaa 11 ja tanskaa 17.

Projektista vastaa pohjoismaisten sosiaalihallitusten pääjohtajat. Heidän asettamansa projektiryhmä on suunnitellut kunkin kurssin teemat ja vastaa kurssien järjestämisestä koko kolmivuotiskauden ajan.

Pysyvinä aihepiireinä kaikilla neljällä erillisellä kurssilla ovat Suomessa 'sosiaalialan suunnittelu- ja kehitystyön uudet strategiat', Ruotsissa 'maahanmuuttajat ja pakolaiset', Norjassa 'lasten- ja nuorten ongelmat tulevaisuuden suhteen' ja Tanskassa 'alueellistaminen'.

Projektin kuluessa on tarkoitus saada kokemusta ja tietoa siitä, kuinka tärkeitä ja hyödyllistä yhteispohjoismainen sosiaalialan jatko- ja täydennyskoulutus on. Kurssien lä-

hempi tarkastelu ja niistä kerättävät arvioinnit ohjaavat suunnittelua ja päätöksentekoa, joiden tarkoituksena on etsiä toteuttamiskelpoista muotoa jatkuvaksi pohjoismaiseksi sosiaalialan täydennyskoulutukseksi.

## Kurssin sisältö

Projektiryhmän asettama yleistavoite on kehittää strategista johtajuuspätevyyttä. Valittujen aihepiirien sisällöstä tulisi löytää sellaisia päämääriä, joiden saavuttamiseksi kehitetään toteuttamiskelpoisia välineitä. Valitut aihepiirit valittiin kunkin maan erityisen asiantuntemuksen mukaan. Samalla koulutuksen suunnittelussa ovat keskeisenä opetuksen sisältö että sen rakenne erityisen kehittämisen kohteena.

Johtajuuspätevyyttä kohotetaan lisäämällä tietoa ja vertailemalla erilaisia näkökulmia ongelmien tarkastelussa. Työntekijät eri maista antavat tämän takia toinen toisilleen uusia ideoita sosiaalisten ongelmien ratkaisutavoista sekä vaihtavat työstä saamiaan kokemuksiaan keskenään.

Kursseilla esitellään teoreettisia strategioita ja kurssilaiset etsivät yhteistyössä keskenään, ryhmätyöissä ja esitelmissä, konkreettisia välineitä oman työnsä kehittämiseksi. Osa kansallisista ryhmistä tulee samasta työpaikasta, jolloin kurssilla saatuja ideoita voidaan soveltaa projekteina tai kokeiluina omassa maassa, esimerkiksi kunnissa. Suomen järjestämällä NOPUS-kurssilla provosoiitiin osallistujia esittelemällä heille liikemaailman johtajakoulutusta. Tämä herätti odotetusti paljon keskustelua ja jatkotyöskentely sosiaalialan kehityssuuntien 'arvailuksi' sai uutta luovaa otetta.

## Osallistujien arvioita

Kurssien kohderyhmäksi asetettiin henkilöryhminä kouluttajat, kuntien sosiaalihuollosta vastaavat viranhaltijat sekä sosiaalialan luottamustehtävissä olevat henkilöt. Ensimmäisten kurssien osanottajat olivat virka-asemaltaan suurimmaksi osaksi sosiaalialan ja hallinnon ylempiä virkamiehiä sekä yhteiskuntasuunnittelijoita. Kurseille oli löytynyt mukaan vain yksi ammattipoliitikko.

NOPUS on saanut kurssilaiset kiinnostumaan ajankohtaisuutensa vuoksi keskustelusta, jota käydään yhdentyvästä Euroopasta. Tarkastelu tulee kursseilla todelliseksi,

kun mietitään Pohjoismaiden yhdentymistä suhteessa Euroopan yhteisöön. NOPUS-kurssi on eräs tapa testata yhteistyön toimivuutta muiden maiden kesken. Samalla tarkentuu se, haluaako Pohjoismaat esiintyä yhteisenä ryhmänä vaiko vain sooloilla maittain kontakteissaan Eurooppaan. Nämä ajatukset tulivat selkeästi esiin kurssilaisten antamista arvioinneista.

NOPUKSEN ensimmäisiä kursseja voi pitää onnistuneina, sillä kurssilaiset ihmettelivät, miksei ole enempää rajoja ylittävää yhteistyötä mm. sosiaalialan asioissa. Onhan sosiaalipalvelut tarkoitettu kaikille pohjoismaalaisille siinä, missä työvoiman vapaa liikkuvuuskin. Kurssin aikana vaihtuivat tuoreet tiedot maiden tarjoamista sosiaalipalveluista ja monet työntekijät kokivat saavansa hyödyllisiä kontakteja naapurimaiden saman alan työtovereihin. Yhteistyössä nähdään hyvät mahdollisuudet antaa tietoa omasta maastaan ja saada uusia vaikutteita toisista maista.

Ensimmäinen ajatus, joka juolahtaa mieleen puhuttaessa Pohjoismaista, on yhteiskuntien samankaltaisuus, vertailukelpoisuus ja yhtenäinen elintaso ja elämänmuoto. Kuitenkin lähes jokaiselle kurssilaiselle tuli yllätyksenä se, kuinka erilaisia maat todellisuudessa ovat. Konkreettisia eroja löytyy, kun tarkastelu pureutuu yksityiskohtiin, esimerkiksi lainsäädäntöön. Samalla tulevat esiin asenteelliset ja kulttuuriset eroavaisuudet. Pohjoismaisessa yhteistyössä voi esiintyä voimakasta kansallistuntoa. On halu lähteä näyttämään toisille, miten 'meillä kotona' on jo osattu ratkaista toisten vasta esiintuomat vaikeudet.

Monet pitivät kurssin parhaimpana antina juuri mahdollisuutta tutustua toisten maiden toimintaan ja suunnitelmiin, ja kurssilaiset kokivat hyvin hyödylliseksi tiedostaa ja ymmärtää maiden erilaisuutta. Erilaisuuden pohjalta syntyivät myönteisessä mielessä mm. oman maan ratkaisujen kriittinen tarkastelu ja tilaisuus oppia toisilta sellaisia sovellutuksia, joiden arviointi kannattaisi ottaa huomioon oman maan sosiaalihuollon kehittämiseksi.

## Kielivaikeudet

Pohjoismaiden kesken tapahtuvan toiminnan yksi näkyvimpiä muotoja on ns. yhteinen kieli. Suomenkielisille tästä toteamuksesta syntyy suuri turhautuneisuus ja he ko-

kevat riittämättömyyttä. Huono kielitaito vai-  
kuttaa heti kielteisesti omaan itsetuntoon.  
Henkilö kokee antavansa itsestään hieman  
avuttoman vaikutelman, jos ei kykene osal-  
listumaan keskusteluun. Samoin hän ei koe  
osallistuvansa ryhmän toimintaan tasa-arvoi-  
sesti, jos hän ei tunne kielellistä varmuutta  
eikä kykene ilmaisemaan omaa asiaansa sel-  
keästi ja ymmärrettävästi.

Merkille pantavaa on kuitenkin se, että  
vaikka kielivaikeudet ovat korostuneesti esil-  
lä juuri suhteissa suomalaisten ja muiden  
skandinaavien kesken, tuntevat muiden Poh-  
joismaiden kansalaiset kiinnostusta Suomen  
oloja kohtaan. Heidän mielestään Suomi on  
yksi Pohjoismaa ja kielen merkitystä ei saisi  
korostaa liiaksi. Tärkeintähän ovat asiat, joita  
käsitellään.

NOPUS-kurssin onnistumisen esteinä oli  
useimmiten mainittu ainoastaan kieliongel-  
mat. Kurssin osanottajat antoivat mm. seu-  
raavia ehdotuksia kielivaikeuksien vähentä-  
miseksi. Tanskan kieli on kaikille pohjois-  
maalaisille ylivoimaisesti vaikein kieli ym-  
märtää. Siksi tanskan kieltä ei toivottu luen-  
nointi kieleksi. Etukäteen toivottiin kirjallista  
materiaalia, joka helpottaa mm. luentojen  
seuraamista. Pienryhmissä kuullun ymmär-  
täminen koettiin helpommaksi kuin luentoti-  
laisuuksissa. Toiston merkitystä toivottiin  
ymmärtämisen tueksi mm. käyttämällä eri-  
laisia havaintovälineitä.

Suomalaisryhmät toivoivat, että oma ryh-  
mä voisi yhdessä kerrata päivän aikana käsi-

telyä aineistoa, ja että kurssin ohjelmassa  
olisi varattu aikaa yhteenvetojen tekoon  
omalla äidinkielellä. Yhteispuhjoismaisella  
kurssilla kurssinvetäjällä on rankka vastuu  
yrittäessään ennaltaehkäistä kielen aiheutta-  
mia ongelmia.

Kaikki kurssilaiset olivat täysin yksimieli-  
sesti halukkaita jatkossakin osallistumaan  
pohjoismaiselle kurssille, vaikka lähes puolet  
kurssilaisista eivät aikaisemmin olleet osallis-  
tuneet pohjoismaiselle kurssille. Kurssin  
osanottajat arvioivat, että he tulevat käyttä-  
mään saamia tietoja mm. suunnittelussa,  
parantamalla käytettävissä olevia keinoja  
oman työn kehittämiseksi sekä arvioitaessa  
omaa työtä. He haluavat viedä saatuja malle-  
ja eteenpäin omalla työpaikallaan, käyttää  
opetusmetodeja keräämällä materiaalia vas-  
taavien kurssien järjestämiseksi, tiedottaa  
esimerkiksi luennoimalla tai kirjoittamalla se-  
kä hyödyntää nyt solmittujen kontaktien jat-  
kossa.

## Tulevat kurssit

Järjestyksessä toiset NOPUS-kurssit ovat  
jo alkaneet kolmansien ja projektin viimeis-  
ten kurssien suhteen suunnitellaan mahdolli-  
suuksia kurssien toteuttamiseksi siten, että  
luennoitsijat voivat olla useammasta Pohjois-  
maasta ja maittain suunnitellut kurssiviikot  
voitaisiin tarvittaessa järjestää missä tahansa  
Pohjoismaassa.

NOPUS-sihteeristö on Helsingissä ja lisä-  
tietoja kursseista ja NOPUKSEN muusta toi-  
minnasta antaa projektinjohtaja dosentti Sin-  
ga Sandelin Benkö, puh. 90-443 030, osoi-  
te: NOPUS, Apollonkatu 5 B, 00100 HEL-  
SINKI.



## RAKENNETUTKIJAT OVAT PUHUNEET

**Osmo Kivinen, Risto Rinne ja Sakari Ahola, Koulutuksen rajat ja rakenteet. Helsinki, Hanki ja Jää, 1989.**

Turun koulutussosiologian yksikön tutkijat kuuluvat niihin, jotka osaavat käyttää uutta tekniikkaa.

Heidän tekstinkäsittelylaitteensa ovat suoltaneet lyhyessä ajassa kadehtittavan määrän julkaisuja. Kaikki lukemani ovat olleet julkaisemisen arvoisia ja monet korkeatasoisia.

Koulutuksen rajat ja rakenteet on osaksi pamfletti, mutta läpeensä tutkimukseen perustuva ja runsaasti tilastoja ja lähdeviitteitä sisältävä. Se on siinäkin suhteessa tekijöitään edustava, että näkökulma on tiukasti *struktuurilistinen* ja *Pierre Bourdieu'n* vaikutteet ovat vahvat. Siten koulutuspolitiikka nähdään paljolti ammattikuntien välisenä kamppailuna kulttuurisesta pääomasta kerrostuneessa yhteiskunnassa ja valtion takaaman yhteishyvän piirissä. Tämän ”meritokraattisen pelin” tulevaisuuden näkymiä kirjassa tutkaillaan ja jaetaan epäroimättä pelaajille tuomioita ja hyviä neuvoja toinen jalka katsoimassa ja toinen kentällä.

□ □ □

Jos kirjaa arvioi strukturalismin sisältä, ei jää paljon kritisoitavaa. Tekijät ovat onnistuneet kokoamaan alan suomalaisen tutkimuksen tuloksia yllättävän laajasti. Itse asiassa ensimmäinen ajatukseni kirjan luettuani oli se, että tähän saakka olemme makrotason koulutussosiologisessa tutkimuksessa päässeet. Tietenkin meillä on teoreettisia esityksiä ohi kirjassa esitetyn, muttei juuri suurelle lukijakunnalle esitettäviä tuloksia. Tekijät ovat siis tehneet todella hyvää työtä.

Kun näkökulmaa vaihtaa, avautuvat tutkimuskentän aukot ja kuolleet kulmat. Esimerkiksi amerikkalaisessa keskustelussa turkulaiset leimattaisiin ”funktionalistiksi” ja

”reproduktioteorian” edustajiksi. Heidän mukaansa koulutuksen rakenteet ovat palautettavissa vallitsevaan yhteiskunnan rakenteeseen, joka samalla asettaa varsin ahtaat rajat koulutuksen uudistamiselle. Sosiaaliset ryhmät voivat kyllä toimia valtansa mitan verran etujensa puolesta, mutta yksilöt ovat vain passiivisia sopeutujia.

Chicagon koulutussosiologit ovat asettamassa tämän näkemyksen haastajaksi *rationaalisen valinnan teoriaa*. Siinä yksilön vaihtoehtoja punnitseva tarkoituksellinen toiminta on avainasemassa. Ja vaikka pysyttäisiinkin rakennetasolla, on kulturalistisempi (ihmisten eletyt kokemukset huomioonottava) lähestymistapa strukturalismin vaihtoehto.

Kivinen, Rinne ja Ahola väheksyvät pedagogiikan ja didaktiikan merkitystä. Heidän kriittiselle asenteelleen on perusteita.

Ajoittain tekstissä on kuitenkin kovin suvaitsematon ja autoritaarinen sävy. Toki sillä mitä koulussa ja luokassa tapahtuu on merkitystä, eikä se ole palautettavissa yksin rakenteisiin. Interaktionistisesta näkökulmasta koulutuksen tutkimus tulisi aloittaa siitä, mihin Kivinen ja kumppanit lopettavat. Etnografisen tutkimuksen ohella yhteiskuntatieteiden ”lingvistisen käänteen” jälkeen kehitellyt yritykset eritellä kielen ja kulttuurin merkityksenantoprosessia ovat mielestäni lupaavimpia suuntauksia. Tuloksiltaan naistutkimus lienee ollut tähän saakka hedelmällisin.

Jos minulle hämäräksi jäänyt yhteisökasvatus jätetään ottamatta lukuun, sitten Koskeniemen sosiaalisen kasvatuksen ei leimallisesti sosiaalipedagogista tutkimusta liene meillä juuri tehty.

Kansainvälisesti on tilanne hieman valoisampi. Siellä missä kouluongelmat ovat riittävän vaikeat, ei tyydytä funktionalistisiin selityksiin vaan toimitaan. Vaikka sellaisissa pedagogiikoissa kuten *Paulo Freiren* sorrettujen pedagogiikka tai *Henry Giroux'n* kriittinen pedagogiikka, on paljon ideologista paa-  
tosta, on niissä myös varteenotettavaa. Lisäksi tulkitse-  
n niin, että siellä missä kirjoittajien kritisoi-  
ma liberaali kasvatusoppi on lopetettu, on sen sijaan astunut konservatiivinen teknokratia. Vähäosaisten näkökulmasta on astuttu o-  
jasta allikkoon.

□ □ □

Ei yksin Turun koulutussosiologia, vaan sosiologia yleisestikin on meillä ollut strukturalistista. Siksi olen edellä viitannut muunlaisiin tutkimustapoihin. Niille toivoisi löytyvän käyttöä muutoin köyhäksi jäävässä sosiologiapelissä.

Koulutuksen rajat ja rakenteet ottaa terävästi kantaa koulutusjärjestelmän tulevaisuuteen. Sehän on meillä ollut esillä opetusministeriön visiona nuorisokoulusta ja ammattikorkeakouluista. En kerro kirjoittajien kantoja, vaan lukijan on syytä lukea ne itse. Kommentoin vain kahta asiaa.

Nykymaailmassa(kin) tiedon välittäminen ja oppiminen on mahdollista organisoida monella muulla tavalla kuin koulukasvatuksena. Pakollisen koulusulkeisen aikaa voidaan siten lyhentää.

On kuitenkin hyvä muistaa eri vaihtoehtoja punnittaessa koulun luonne instituutiona ja yhteisönä. Se ei tyhjene piilo-opetussuunnitelman käsitteeseen. Kouluyhteisössä tuetaan tiedollisen oppimisen ohella oppilaan identiteettiä. Löyhemmin institutionaalistuneessa ympäristössä tuo identiteetin tuottamis- ja muodostamistapahtuma on avoimempi ja haavoittuvampi esimerkiksi joukkotiedotuksen ja viihdeteollisuuden suoralle vaikutukselle.

Kouluyhteisö ansaitsisi enemmän huomiota koulutuksen tulevaisuudesta keskusteltaessa.

Toinen kommenttini koskee korkeakoulujen uusia toimintamuotoja. Niiden karsimista ja siirtämistä esimerkiksi ammattikorkeakoulujen tehtäväksi voidaan pitää toivottavana kehityssuuntana. Samalla on hyvä huomata, että ne ovat korkeakoulujen ympäristönsä suuntaaman tiedonvälityksen muoto-

ja. Jonkinlainen klassisen yliopiston palauttaminen voikin olla vaikeaa nyky-yhteiskunnassa, joka odottaa tehokasta ja monipuolista tiedonvälitystä.

□ □ □

Kirjoittajien kritiikki "tieteellistä" opettajankoulutusta kohtaan on jo julkisuudesta tuttua. Yhteiskuntakehityksen kannalta on kuitenkin mielestäni perusteltua, että opettajat koulutetaan yliopistossa siinä kuin papit ja tuomarit jo aiemmin. *Durkheimkin* olisi saattanut olla turkulaisten kanssa eri mieltä.

Itselleni on syntynyt se käsitys koulutuskeskustelua seurattessani, että koulutuspolitiikkamme on rakentanut eräänlaisen muurin kansalaisten ja asiantuntijoiden väliin. Tästä näkökulmasta tulevaisuuden koulutusjärjestelmä ei saisi olla ainakaan monimutkaisempi kuin nykyinen. Lisäksi kaipa-  
aan keskustelua koulutuksen ja luonnonvarojen käytön suhteesta tai yleisemmin koulutuksesta ekologisesti kestävä-  
n kehityksen yhteiskunnassa.

Kirjan kieli on selkeää ja hauskaa. Kirjoittajilla on sana hallussaan, ja he ovat nähneet vaivaa etsiessään suomenkielisiä sanoja alun alkaen vierasperäisille oppisanoille. Kannanotot ovat paitsi rohkeita, myös paikoin arrogantteja. Se on kuitenkin yleisempi piirre suomalaisessa koulutuspolitiikassa.

Kirja on suositeltavaa luettavaa kaikille koulutuskysymyksistä kiinnostuneille ja sopii mielestäni myös oppikirjaksi.

ARI ANTIKAINEN \_\_\_\_\_

# ITSEOHJAUTUVA OPPIMINEN

**Pasanen, T. & Ruuskanen, J. & Vaherva, T. 1989. Itseohjautuva oppiminen. Itseohjautuvasta oppimisesta ja sen arvioimisesta aikuiskoulutuksessa. Jyväskylän yliopiston julkaisuja B 8/1989.**

Kirjan tarkoituksena on valottaa itseohjautuvan oppimisen käsitettä ja ilmiötä. Tämän tavoitteen kirja täyttääkin monipuolisesti. Kirjassa tarkastellaan ensin andragogiikkaa itseohjautuvan oppimisen perustana, itseohjautuvaa oppimista ja sen tukemista sekä itseohjautuvaa oppijaa.

Samoin esitellään itseohjautuvaa oppimista koskevia tutkimuksia ja muodostetaan yhteenveto itseohjautuvuutta koskevista käsityksistä. Itseohjautuvuuden arvioinnin käsittely, jonka olettaisi kirjan alaotsikon perusteella olevan paljon keskeisemmässä asemassa, supistuu muutamaan sivuun.

Kirjan aineisto pohjautuu Pasanen ja Ruuskanen pro gradu -tutkimukseen itseohjautuvasta oppimisesta opettajien täydennyskoulutuksessa. Siinä mitataan itseohjautuvaa oppimista koskevia valmiuksia Guglielminon tunnetun ”The Self-Directed Learning Readiness” (SDLR) -skaalan avulla. Vaherva on sitten täydentänyt ja ajankohtaistanut materiaalia. Empiirinen osa on tiivistetty tapauskertomukseksi.



Itseohjautuvan oppimisen määrittelyssä liitytään lähinnä *Knowlesin* näkemykseen, jonka mukaan itseohjautuva oppiminen tarkoittaa oppiajan aloitteisuutta oppimisprosessin eri vaiheissa. Kirjassa tuodaan esiin kunnioitettava määrä myös muita alan tutkijoita. Pelkkien määritelmien lisäksi pyritään tarkastelemaan erilaisten käsitysten taustaoletuksia, kuten näkemystä oppimisesta ja ihmiskäsitystä.

Itseohjautuva oppimisen näkemys sijoitetaan vallitsevien oppimisteorioiden kenttään vertaamalla sitä behavioristiseen, kognitiiviseen ja humanistiseen oppimisteoriaan. Vastavasti itseohjautuvan oppimisen taustalla olevaa ihmiskäsitystä peilataan humanistiseen ja eksistentiaaliseen ihmiskäsitykseen.

Nämä itseohjautuvan oppimisen taustaoletusten ja tunnuspiirteiden tarkastelut syventävät itseohjautuvan oppimisen ymmärtämistä. Lopputulokseksi ne kuitenkin antavat melko yksiselitteisen ja pinnallisenkin kuvan itseohjautuvasta oppimisesta. Kirjoittajat viittaavat siihen, että itseohjautuvan oppimisen ympärillä vallitsee ”käsitteiden viidakkoko”. Se on kirjallisuuden perusteella vielä moni-ilmeisempi, kuin kirjassa annetaan ymmärtää. Tämäkin osoittaa, että itseohjautuvasta oppimisestä vallitsee useita eri käsityksiä ja siten myös erilaisia taustaoletuksia. Aivan perustellusti tekijät toteavatkin: ”Tarvitaan siis kasvatustieteellistä tutkimusta itseohjautuvan oppimisen perusteista.”

Yhdysvaltalainen aikuiskasvatuksen tutkija ja *Brookfield* on jakanut artikkelissaan aikaisemmat itseohjautuvaa oppimista tutkimukset kahteen ryhmään, kuten tekijätkin toteavat.

Brookfield (1984) käyttää jaottelun perusteena ”learning”-termin kahta eri merkitystä: se voidaan käsittää joko verbinä tai substantiivina. Verbinä se tarkoittaa itseohjautuvan oppimisen toteuttamista eli toimintaa sen suunnittelemiseksi, toteuttamiseksi ja arvioimiseksi. Näiden toimenpiteiden tarkoitus on edistää oppimista, ja ne on perinteisesti nähty opettajan tehtäviksi. Sen vuoksi niistä voitaisiinkin käyttää ”self-teaching” — tai ”self-education” -käsitteitä. ”Learning”-termin merkitys substantiivina taas viittaa oppijan sisäisen tietoisuuden (consciousness; Pasanen, Ruuskanen ja Vaherva: tajunnan) muutokseen, jota em. toimenpiteillä pyritään edistämään ja joka sen vuoksi on varsinaista itseohjautuvaa oppimista. (Brookfield 1984, 61).

Jälkimmäinen näkemys, jossa itseohjautuva oppiminen käsitetään oppijan sisäisenä muutosprosessina, on korostunut erityisesti 1980-luvulla.

Näkemyksen ehkä huomattavin edustaja Jack Mezirow on esittänyt kriittisen teorian andragogiikasta ja itseohjautuvasta oppimisesta. Hän tarkastelee aikuiskoulutusta ja oppimista Habermasin tiedonintressien perusteella ja liittää itseohjautuvan oppimisen nimenomaan emansipatoriseen tiedonintressiin. Oppijan sisäinen muutosprosessi ilmenee ympäristön ja sen sisältämien oletusten kriittisenä tiedostamisena ja reflektiona. Oppija alkaa pohtia sitä, mitkä aikaisemmin omaksutut oletukset säätelevät hänen käyttäytymistään ja miten relevantteja nämä tekijät ovat nykyisessä tilanteessa. Oppija alkaa tiedostaa ympäristön asettamia pakotteita sekä niiden vaikutusta omaan toimintaansa. (Mezirow 1981; 1985).

Tiedostaminen merkitsee myös vapautumista. Aikuinen ei koe enää olevansa ympäristön odotusten pakottama uhri tai vanki, vaan hän alkaa itse määrittellä toimintaansa. Tavoitteena on saada se vastaamaan muutosprosessissa omaksuttuja, aikaisempaa realistisempia toimintaperusteita.

Tiedostava oppija pyrkii vaikuttamaan myös ympäristöönsä. Useimmiten tämä tapahtuu yhdessä toisten samaa kokeneiden kanssa. (Mezirow 1981, 1985; kts. myös Brookfield 1985, 1986).

Brookfieldin esittämien kategorioiden mukaan Pasasen, Ruuskasen ja Vahervan teos sijoittuu lähinnä ensin mainittuun luokkaan, jossa itseohjautuvaa oppimista tarkastellaan ”verbinä”, oppijan toimintana opiskeluprosessissa.

Näkemyks itsenäisestä oppimisesta oppijan sisäisenä muutosprosessina sivuutetaan varsin lyhyesti. Lukijalle jää epäselväksi, onko kyseessä tietoinen ratkaisu. Tekijät eivät myöskään näytä tuntevan tämän suuntauksen pääedustajan Mezirowin artikkeleita, jotka edellä on mainittu.

Niiden jäljille olisi kyllä pitänyt päästä, koska tekijät viittaavat Brookfieldin artikkeliin, jossa tämä mainitsee kahdesti sekä kriittisen suuntauksen että Mezirowin sen edustajana. Lisäksi yksi Mezirowin artikkeleista sisältyy jopa samaan teokseen!

□ □ □

Kysymys ei ole pelkästään koulukuntaeroista. Erilaiset näkemykset itseohjautuvasta oppimisestä sisältävät myös erilaisia taustaoletuksia, ja niillä on erilaisia seurausvaihtokutuksia.

Toimintaa korostavan näkemyksen pääpaino on yksilö- ja tilannekohtaisissa tekijöissä. Tästä on hyvä esimerkki kirjaan sisältyvä vertailu itseohjautuvan oppimisen ja eksistentiaalisen ihmiskäsityksen välillä. Kirjan tekijät mainitsevat yksilökeskeisyyden niiden yhteisenä piirteenä, mutta myös niitä erottavana tekijänä: ”Itseohjautuva oppiminen ei ole täysin yksilökeskeinen, vaan siinä tunnustetaan opettajalla olevan merkitystä oppimistilanteessa, jossa opettajan rooli on lähinnä avustava”.

Yksilökeskeisyyden ylittävä yhteisöllisyys rajoittuu vain opiskelutilanteeseen!

Myös oppijan muutosprosessia painottava näkemystä voidaan kutsua yksilökeskeiseksi. Tämä näkemys ulottuu kuitenkin selvästi opiskelutilanteen ulkopuolellekin. Valittavia oletuksia analysoidaan ja reflektoidaan myös yhteiskunnallisella tasolla.

Kahlitsevista oletuksista vapautuminen merkitsee myös sitoutumista toimintaan ympäristön muuttamiseksi. Oppijan muutosprosessista kumpuava itseohjautuvuus voi toteutua yhtä hyvin opiskelutilanteissa kuin yhteiskunnallisena toimintana. Tämä näkemys itseohjautuvasta oppimisestä on sekä yksilökeskeinen että laajassa merkityksessä yhteisöllinen.

Tekijät jättävät yhteiskunnallisen perspektiivin lähes kokonaan syrjään. Vain silloin, kun he tarkastelevat itseohjautuvaa oppimista koskevia tutkimuksia Caffarellan ja O'Donnellin (1987) jaottelun mukaan, he joutuvat selvittämään myös luokkaa, joka käsittää itseohjautuvan oppimisen yhteiskunnallista merkitystä koskevat tutkimukset. Tästä päästään kuitenkin vähällä: voidaan todeta, että itseohjautuvan oppimisen yhteiskunnallista merkitystä ei ole aikaisemmin juurikaan tutkittu. Siksi olisi tärkeää selvittää, onko itseohjautuvalla oppimisellä yhteiskunnallista merkitystä ja millaista se voisi olla.

Itseohjautuvan oppimisen merkitystä on perusteltu pitkälti futurologisilla tekijöillä, kuten Pasasen, Ruuskasen ja Vahervan kirjassakin tuodaan esiin. Tämä oppimistapa nähdään välttämättömäksi tulevaisuuden nopeiden muutosten paineessa. Ne edellyttävät kykyä hankkia nopeasti relevanttia uutta tietoa. Knowles (1975, 16) toteaaakin lyhyesti ja ytimekkäästi: ”the ’why’ of self-directed learning is survival”.

□ □ □

Riittääkö sitten Knowlesin tarjoama itseohjautuvan oppimisen malli, johon kirjan tekijätkin liittyvät, tulevaisuuden ja jo nykyisyydenkin tavaksi oppia? Voiko yksilöpainotteen näkemys oppimisesta vastata haasteisiin, jotka ovat nimenomaan yhteisöllisiä, jopa globaaleja? Riittävätkö pelkät toimintavalmiudet, jos niihin ei liity toiminnan lähtökohtien ja perusteiden kriittistä arviointia? Ohjaako näin ymmärretty oppiminen lähinnä muutoksiin sopeutumiseen vai antaako se välineitä myös tulevaisuuteen vaikuttamiseen ja tietoisesti valittujen muutosten toteuttamiseen?

Itseohjautuvaa oppimista koskevia tutkimuksia on toistaiseksi vähän. Empiiristen tutkimusten ohella tarvitaan kuitenkin ehdottomasti enemmän teoreettista tutkimusta, jossa selvitetään itseohjautuvaa oppimista koskevia näkemyksiä, niiden taustaoletuksia ja arvolähtökohtia nykyistä monipuolisemmin ja kriittisemmin. Koska itseohjautuvan oppimisen käsite ja ilmiö ovat niin moniulotteisia, ei ehkä voitane tyytyä edes kahteen em. näkemykseen, vaan kenties on löydetä-

vissä edelleen eri dimensioita korostavia määritelmiä.

□ □ □

Käsillä oleva teos sisältää suhteellisen laajan yleiskatsauksen itseohjautuvaan oppimiseen. Tällaisena se virittää keskustelua teemasta, joka on kansainvälisesti ajatellen varsin ajankohtainen ja joka alkaa meilläkin nousta yhä enemmän esiin.

Kirjan ote on kuitenkin enemmän referoiva kuin analyysoiva ja reflektioiva. Sellaisena se soveltuu hyvin käsikirjaksi sille, joka haluaa saada perustietoja itseohjautuvasta oppimisesta tai täydentää aikaisempia tietojaan siitä.

Kirjan käyttö edellyttää kuitenkin itseohjautuvan oppijan valmiuksia: kriittisyyttä käytettävää lähdettä kohtaan ja myös sen ulkopuolisten oppimisresurssien tunnistamista.

LEENA AHTEENMÄKI-  
PELKONEN

Holger Thesleff:

## PLATON

**Ruotsinkielisestä käsikirjoituksesta suomentanut Marja Itkonen-Kaila. Otava, Helsinki 1989. 480 sivua.**

Otava on saamassa päätökseen Platonin teosten julkaisemisen suomeksi. Ensimmäinen osa ilmestyi 1977 ja viimeisen, seitsemännön osan, on määrä valmistua 1990.

Teosten julkaiseminen on jo sinänsä merkittävä kulttuuriteko, mutta erityisen nautittavaksi sen tekee teossarjan toimittajien huolellinen työ. Holger Thesleff on toimittanut Platonin teokset ja on nyt julkaissut näihin liittyen laajahkon teoksen, joka on sekä johdanto että tietolähde Platonin teosten suomennokeeseen.

Erlaisia Platonin elämäkertoja on kirjoitettu runsaasti, vanhin säilyneistä on *Apule-*

*iuksen* (2. vs. jaa., latinankielinen). Thesleffin teos on lajissaan ensimmäinen Pohjoismaissa. Teos on laajempi ja luonteeltaan toisenlainen kuin aiemmin suomeksi ilmestynyt neuvostoliittolaisen Valentin Asmuksen Platon -teos (1978).

Platonin filosofiaa on pidetty länsimaisen filosofian perustana, joskus jopa liioitellen sanomalla, että kaikki myöhempi filosofia on vain reunamerkintöjä Platonin oivalluksiin. Silloinkin kun Platonin ajatuksia on pidetty jossakin merkityksessä tuhoisina, kuten esimerkiksi Karl Popperin *Avoimessa yhteiskunnassa ja sen vihollisissa*, Platonin merkitystä ei ole kiistetty. Kirjoittaminen Plato-

nista on siksi vaikeaa, mikäli aikoo tuoda jotakin uutta sortumatta historialliseen mieltävaltaisuuteen.

□ □ □

Holger Thesleff antaa perustellun kokonaiskuvan Platonista. Aluksi teoksessa tarkastellaan Perikleen kauden Ateenaa taustana Platonin filosofian kehitykselle. Sitten käydään läpi Platonin elämän varhaiset vaiheet ja siirrytään tarkastelemaan yksityiskohdaisesti Platonin tekstejä *Apologiasta* vanhuuden teoksiin. Lopuksi vielä tarkastellaan Platonin ja jälkimaailman suhdetta.

Filosofia oli ennen filosofeja. Termi *filosofos* on ollut käytössä jo pari sukupolvea ennen Platonia, mahdollisesti jopa **Pythagoraan** ajoista lähtien. **Diogenes Laertiuksen** mukaan Phliuksen tyranni Leon oli kysynyt Pythagoralta, kuka tämä on. Pythagoras vastasi olevansa filosofi. Kun termi oli Leonille tuntematon, Pythagoras selvitti sen merkitystä seuraavalla vertauksella: urheilukilpailuissa osa ihmisistä on mukana kampailemassa voitosta (kilpailijat), toiset hyöty-mässä kauppiaina. Kolmannet ovat mukana katsojina. Kaksi ensimmäintä ryhmää ovat orjasieluja, viimeainitut ovat kuten filosofit totuuden etsijöitä. Platon on etsijä, mutta se ei merkitse, että hän olisi passiivinen katsoja elämän kilpailussa. Platon osallistuu aikansa politiikkaan ja muuhun elämän tapahtumiseen omalla filosofiallaan. Eikä vain omaan aikaansa, vaan Platon on ollut ja on mukana yhä edelleen meidän aikamme kiistoissa.

Thesleff tiivistää (s. 466—467) Platonin filosofiasta kaksi 'ajatonta' sanomaa: filosofiteesin ja ajatuksen dialogisesta asenteesta.

Filosofiteesin mukaisesti ihmiselle ei mikään ole tärkeämpää, kuin että hän yrittää aktiivisesti ymmärtää, miten hänen tulee elää. Kaikkinainen viihtyvyys, kaikki perinteet ja sidonnaisuudet ovat tämän rinnalla vähäarvoisia. On pyrittävä järjen avulla yleisnäkemykseen elämästä, jossa itsekkäät edut saavat väistyä. Thesleffin mukaan tämä merkitsee sitä, että on suotavaa, että on olemassa älyllinen eliitti, joka tuntee moraalisen vastuunsa ja toimii vähemmän itsekkäästi kuin enemmistö. On välttämätöntä jatkuvasti pohtia, miten tällaiselle eliitille voidaan saada yleinen hyväksyminen, miten se voi toimia, vaikuttaa päätöksiin ja kokea asemansa mielekkääksi.

Dialoginen asenne taas merkitsee, ettei pysyviin totuuksiin ole yksinkertaista oikotietä. Pitkien vaivalloisten keskustelujen tai assosioivien ajatusleikkien kautta voimme lähestyä niitä. Mutta mitään lopullista, yksiselitteistä totuutta emme voi koskaan saavuttaa.

□ □ □

Thesleff oikoo myös yleisesti levinneitä vääriä tietoja Platonin elämästä. Esimerkiksi varsin yleisesti on esitetty, että Platon teki opintomatkoja Pohjois-Afrikkaan, Etelä-Italiaan ja Egyptiin (ks. esimerkiksi Asmus). Kaikki tämä on kuitenkin tuulesta temmattua. Thesleffin mukaan voidaan pitää jokseenkin varmana, että Platonin ulkomaanmatka rajoittui lähinnä Etelä-Italiaan ja Sisiiliaan ja kesti tuskin vuottakaan (s. 123—124). Tämä ja eräät muut elämäkerralliset tarkennukset saattavat tuntua pieniltä, mutta niiden merkitys Platonin maailmankuvan muotoutumisen kannalta on hyvin tärkeä. On äärimmäisen tärkeää huomata eri ajattelijoiden ajatusten historialliset edellytykset ja näiden ajatusten pysyvän arvon suhde.

Vakavampia kuin kyseiset elämään liittyvät virhekäsitykset ovat kuitenkin ne, jotka liittyvät Platonin ajatuksiin. Thesleffin mukaan Platon ei opeta uskomaan traditioihin ja myytteihin, kunnioittamaan, idealisoimaan, elämään unelmissa. Hän ei liioin opeta tekemään vallankumouksia, pystyttämään poliisivaltiota, hävittämään yksilöllisyyttä, vihaamaan kehitystä, kokeilua, vapautta, mielihyvää ja nautintoa, luuttamaan rakkautta luonnottomaksi, luoduttautumaan yli-ihmisuskolla, kansalliskiihkolla ja sielunvaellusopilla, filosofoimaan abstraktioilla, joilla ei ole tekemistä todellisuuden kanssa. Hän ei opeta hyväksymään vanhentunutta maailmakuva ja siihen kuuluvia arvostuksia — jos nimittäin dialogeja luetaan oikein.

Vaikka hyväksyisimme ajatuksen siitä, että Platonin ajatuksia voi tulkita eri tavoin 'oikein', se ei merkitse tulkinnan mielivaltaa. Platonin eri dialogit ovat kokonaisuus, joka luo tulkinnalle perustan.

□ □ □

Teos on selkeästi jäsennelty ja sen käyttöä helpottaa henkilöhakemisto. Sen sijaan asiahakemisto puuttuu. Kun Platonin teosten laitoksen tähänastisista osista se puuttuu myös, olisi toivottavaa, että teosten viimeiseen osaan liitettäisiin asiahakemisto.

Teos on yleistajuinen, mutta esitystavaltaan ja rakenteeltaan hieman yksitoikkoinen, siten sen anti on parhaimmillaan lukijalle, joka jo on perehtynyt ainakin alustavasti Platonin teoksiin. Marja Itkonen-Kailan suomennot on selkeä ja luotettava; hän on osallistunut myös Platonin teosten suomentamiseen.

Thesleffin laaja tietämys kohteestaan johdattaa hänet monologisiin dialogisuuden kustannuksella. 'Puhe' ei kuitenkaan ole niin pitkä, etteikö sille voisi olettaa myös vastausta. Aristoteleen teosten suomennot voisivat olla hyvä teema, jonka puitteissa puhe voisi kääntyä dialogiksi joka ylittää Platonin keskustelulle asettamat puitteet.

#### VIITTEET:

*Asmus, Valentin: Platon, Kansankulttuuri, Pori 1978*

*Platon: Teokset I—VII, Otava, Helsinki 1977—1990*

PEKKA KALLI

## MONITIETEINEN AIKAKAUSLEHTI

# gerontologia

1990 — 4. vuosikerta

Gerontologia tarkastelee ihmisen kehitysprosesseja, vanhenemista ja vanhuutta eri tieteiden näkökulmasta. Kirjoittajina on mm. lääketieteen, käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteiden, liikuntatieteiden ja hoitotieteen edustajia.

- Ilmestyy 4 kertaa vuodessa
- Vuosikerran hinta on 120 mk
- Tilaukset: Gerontologia-lehti, Jyväskylän yliopisto, terveystieteen laitos, Seminaarinkatu 15, 40100 JYVÄSKYLÄ.  
Puh. 941-291 244, 19.2.1990 alkaen 941-602 162.
- Julkaisija: Kasvun ja vanhenemisen tutkijat ry  
Föreningen för forskning i uppväxt och åldrande rf

# KÄYKÖ VAPAA SIVISTYSTYÖ KAUPAKSI?

Puheenvuoron käyttäjä Hannele Koivunen on Vantaan kaupungin kirjastotoimenjohtaja. Hänen näkökulmansa vapaan sivistystyön houkuttelevuuteen ja tarpeellisuuteen on hänen oma työkenttensä, kirjasto. Hänen jälkeensä samaa kysymystä käsittelee koulutuspäällikkö Risto Seppänen Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksesta näkökulmanaan kansalais- ja työväenopistot sekä kansanopistot. Molemmat puheenvuorot on pidetty Yleisradion samannimisessä sarjassa tammikuussa.

Vapaan sivistystyön käsite on sanakummaajainen, jolla on kytketty yhteen vuosisadan alun kansanvalistuksen aatteen siivittämänä syntyneet toimintamuodot: kansanopistot, opintokerhotoiminta, kansalais- ja työväenopistot sekä yleiset kirjastot.

Vapaata nämä toimintamuodot ovat vapaaehtoisuudessaan sekä erotukseksi oppivelvollisuuskoulutuksesta ja ammattillisesta koulutuksesta.

Kansanvalistusaate uskoi yleissivistävien opintojen tärkeyteen kansakunnan henkisten ja aineellisten olojen kohentajana ja elämän laadun parantajana. Välitön taloudellinen tai ammatillinen hyöty ei ollut määräävä, vaan oppimista pidettiin itseään palkitsevana humanistisena, ihmisen jalostumiseen johtavana arvona sinänsä.

Lienee omalle ajallemme tyypillinen paradoksi kysyä taloudelliseen hyötyyn viittaavin termein: käykö vapaa sivistystyö kaupaksi? Miten voivat yleissivistyksen markkinat? Riittääkö myyjiä, entä ostajia? Ovatko jotkut sivistystyön muodot romahtaneet pörsissä?

Yleisten kirjastojen kehitys osoittaa, että vapaan sivistystyön eri sektoreista se lienee ollut ekspansiivisin ja kansalais- ja työväenopistojen ohella se on parhaiten pitänyt pintansa ajan muutoksissa ainakin, mitä tulee

määrällisesti mitattavaan tulokseen: lainaus- ja käyttölukuihin, kysyntään ja tarpeisiin.

Vuonna 1988 maamme yleisistä kirjastoista lainattiin yli 86 miljoonaa teosta eli keskimäärin 17,5 kappaletta jokaista suomalaista kohti. Rahalla mitaten yhden lainan kustannuksiksi on saatu kymmenen markkaa eli kirjalaina on kulttuuripalveluista edullisin.

Lainastoiminta on kuitenkin vain osa kirjaston tarjoamista palveluista. Kirjastossa voi myös lukea lehtiä tai tutkia käsikirjaston antia, saada neuvoja ja tietopalveluja eri aiheista joko manuaalisesti hakuteoksista tai atk-pohjaisesti eri tiedostoista. Useissa kirjastoissa voi lainata ja kuunnella äänitteitä. Uusina aineistoryhminä kirjastoihin tekevät tuloaan tietokoneohjelmat ja videokasetit. Lapsille järjestetään satutunteja, koululaisille kirjastokäyntejä. Monissa, etenkin pienissä kunnissa, kirjasto on kulttuurin solmukohta näyttelyineen ja tilaisuuksineen. Ja tietysti kirjasto on se paikka, jonne aina voi mennä ilman mitään erityistä syytä. Se on koko kansakunnan yhteinen olohuone, jossa eri yhteiskuntaryhmistä tulevat kohtaavat joskus kiusallisestikin, kun meluisa nuoriso valtaa kirjaston tai rappioalkoholisti etsii sieltä lämpöä.

Kirjaston julkista menestymistä on viime vuosina korostettu myös kirjastorakentamisella: monet uudet kirjastot ovat "tiedon tempeleitä", joiden tilakäsitys ja muotokie-



li muistuttavat erehdyttävästi taivaallisen ja maallisen vallan edustusrakennuksia: kirkkoja ja pankkisaleja. Mahtipontistaen rakennusten kautta voi välittyä kuva uskon, rahan ja tiedon instituutioiden jäykkyydestä.

Toki kirjastoarkkitehtuurissa on nähtävissä toinenkin, ihmisten lähelle pyrkivä, yhteyttä ja tietoverkoston infrastruktuurina korostava juonne.

Kirjasto tavoittaa kuntalaiset muihin kunnallisiin palveluihin verrattuna erittäin hyvin. Kirjaston verkko ja palvelut tulevat lähelle. Kirjastoauto kulkee siellä, mistä myymäläauto on jo kuollut. Aukioloajat poikkeavat virka-ajoista, joskin palvelun kohdentamisessa ihmisten vapaa-aikaan, esimerkiksi viikonlopuksi on vielä kehittämistä. Erään tutkimuksen mukaan kirjaston palvelut ulottuvat yli 80 prosenttiin kotitalouksista ja kirjaston palvelukyky ja palvelualltius koetaan positiiviseksi.

Ovatko kirjaston asiakkaat sitten niin totuneita oman kirjastolaitoksemme yleispositiivisuuteen ja yleishyödylliseen mukavaan ilmeeseen, ettei kritisoitavaa löydy tai sitä ei hahmoteta? Osaavatko asiakkaat asettaa kysymyksen siitä, millä tavalla toisenlainen kirjasto voisi olla? Olemmeko me kirjastossa työskentelevät ikään kuin liian sisällä omissa vanhoissa ammattikäytänössämme havaitaksemme niitä muuttuvan ympäristömme elementtejä, joihin kirjaston pitäisi reagoida? Osaammeko me vastata asiakkaiden muuttuviin tarpeisiin vai menetämmekö jonkun kohderyhmän tarjoamalla vanhentuneita tuotteita?

Kirjaston tehtävän ja yhteiskunnallisen roolin muutokset ovat niin hitaita prosesseja, ettei niitä ole helppoa havaita. Vasta pitkän aikavälin tarkastelu tuo esiin selviä muutoksia. Vuosisadan alusta aina 1950-luvulle saakka oli vallalla kansaa valistava, huolellisesti valittua, ”hyvää” kirjallisuutta tarjoava tehtävä. 60-luvulla ikkunoiden avautuessa muuhun maailmaan ja sodanjälkeisten tunteiden hellittäessä, myös kirjastoihin ylsi uusien medioitten viesti ja massaviihteen aika-kausi. Aiemmin kirjaston antina arveluttavana pidetystä viihteestä tuli kokoelmien luontainen osa. 70-luvun yhteiskunnallinen päätös korosti sosiaalista kirjastotyötä, vammaisten ja vähemmistöjen palvelua. 80-luvulla iskanaksi nousi oikeus tietoon ja tietopalvelun tehossa atk:n myötä uskottiin, ehkä valistuksen ajan tapaan vähän nai-

vistikin ihmiskunnan tulevan onnelliseksi tehoakaan tiedon löytymisen avulla.

Kirjasto on kuitenkin edelleen sitä, mitä se oli savitaulujen ja pergamenttien aikaan: ihmiskunnan muisti, kollektiivinen tajunta, mahdollisuus liikkua ajassa menneisyyden ja tulevaisuuden, yliminän ja alitajunnan välillä, hallitsevien ja hallittujen välillä, miesten ja naisten välillä. Kirjasto säilyttää esiin poimittavaksi asiat ja niiden vastakohtat. Kirjaston kautta voi peilata toisen tajuntaa omaan tajuntaansa, toisen elämystä omana elämykseensä. Eräässä runossa, jonka on muistaakseni kirjoittanut Lassi Sinkkonen, tämä kuvataan osuvasti: On luettava vanhoja kirjoja tietääkseen, mikä uusissa on uutta. On luettava uusia kirjoja tietääkseen, mikä vanhoissa on totta.

Kirjasto on myös ainoa paikka, missä ihminen voi itse etsiä vastausta juuri omaan kysymykseensä. Kaikki muut palvelut ja tieto annetaan valmiina jonkun auktoriteetin kautta. Koululaitos ja joukkoviestimet kaatavat päällemme valmiin kuvan, jossa me emme voi itse olla kysymässä. Vain kirjasto voi palvella yksilöllisesti etsien vastauksia ihmisten kysymyksiin. Kirjasto on demokraattisen yhteiskunnan ehto.

Kirjastolla on siis ikivanhoja, aina ajan-kohtaisia tehtäviä, mutta sen toiminta heijastaa myös yhteiskunnallisia muutoksia. Mikä voisi olla kirjaston sosiaalinen tilaus tänään, mitkä meidän haasteemme 1990-luvulla ja uudella vuosituuhannella? Onko se pelkästään tehokas ja taloudellinen yhteiskäytön muoto? Onko se valikoitua aineistoa tarjoava sivistyslaitos? Onko se kuntayhteisön kulttuurin kehto? Onko se koululaitoksen ja opiskelun tuki? Onko se nuorelle ja vanhalle se paikka, johon ainakin aina voi mennä?

Kirjasto on kaikkea tätä ja vielä enemmän: kirjastoverkon kautta avautuu mahdollisuus kaukolainoin, kopioin ja telefaksein saada käsiin ihmiskunnan henkinen pääoma. Unescon UAP (Universal Availability of Publications) -ohjelman periaatteena, jota kirjastot toteuttavat, on saattaa kaikki maailmassa julkaistu materiaali kaikkien saataville. Tämän tehtävän tärkeys on entisestään korostunut maailmassa tapahtuvien nopeiden mullistusten, kansojen ja valtioiden keskinäisen riippuvuuden myötä. Liitymme pian euroyhteisöön ja siinä, missä ennen oli kyllä, on tänään koko maapallo. Globaali riippuvuus edellyttää globaalia ymmärtämistä ja globaali ymmärtäminen edellyttää tiedon saantia. Kaaoksen ja järjestyksen ymmärtä-

minen edellyttää tietoa. Kuka olisi voinut ennistää muutama vuosi sitten, että maailmaa järjestyttäneiden kumousten ymmärtäminen edellyttää enemmän kulttuuriantropologian tai uskontotieteen kuin talous- tai yhteiskuntatieteen käsitteistöä ja tutkimusotetta. Kirjasto säilyttää käyttöä varten myös epämuodikkasta vanhaa aineistoa, joka voi yhtäkkiä tulla mitä ajankohtaisimmaksi.

Yhteisömme nopeaa muutosta vastaa koululaitoksen, ammatillisen koulutuksen ja myös vapaan sivistystyön kriisi. Menetelmät on punnittava uudelleen elinikäisen koulutuksen ja elämänkaareen mahtuvien monien ammatinvaihdosten maailmassa.

Tärkeimmäksi tulee kyky sopeutua nopeasti, hankkia tietoa nopeasti. Koulutuksessa korostuvat ongelmakeskeinen opetus ja omaehtoinen tiedonhaku. Tämä ei ole mahdollista ilman kirjastoa. Kirjaston on yhä paremmin ja yhä enemmän kytkeydyttävä palvelemaan koulutusta sen kaikissa muodoissa. Tähän sillä on joustavan palveluluonteensa vuoksi hyvät mahdollisuudet.

Kirjaston suureksi tehtäväksi ja painotukseksi 1990-luvulla ja ensi vuosituhanalla nousee vuorovaikutus oman palveltavan lähiyhteisön, oman maan ja kansan, maailman ja kansojen välillä. Kirjaston edustama vapaan sivistystyön sektori käy kaupaksi vain, jos se voi vastata asiakkaiden, kuntalaisten ja kansalaisten kysymyksiin. Kirjaston pitää kehittyä kunnan tietokeskukseksi, tietojen ja elämysten resurssikeskukseksi, joka palvelee kuntalaisia, hallintoa ja elinkeinoelämää. Kirjasto on kunnassa sähkölaitoksen tai vesijohtolaitoksen kaltainen tietoliikenneverkko, hermosto, jossa tiedon ja elämysten impulssit virtaavat käyttäjilleen.

Kirjaston kehittäminen yhä paremmin palvelevaksi ei käy ongelmitta ja jännitteittä. Maailmassa, missä historiaa kirjoitetaan yhä uudelleen, kirjasto on monissa maissa, muun muassa tämän päivän Yhdysvalloissa ja Englannissa sekä totalitaarisissa valtioissa joutunut voimakkaidenkin sensuuritoimenpiteiden kohteeksi. Kuntien itsehallinnon lisääminen ja yleisen, yhteisen kirjastoverkon kehittäminen voivat joutua ristiriitoihin.

Palaan jälleen otsikkoni kysymykseen: käykö vapaa sivistystyö kaupaksi? Liian lyhyen tähtäyksen taloudellisuus kirjastoa koskevassa päätöksenteossa voi käydä hyvin kalliiksi. Tähän liittyy monia käytännöllisiä ongelmia. Kirjastojen maksullisuus, valtionosuuksien vähentäminen ja aineiston tekijä-

noikeudet ovat keskustelunalaisia kysymyksiä, jotka voivat johtaa kirjaston toimintaperiaatteiden vastaisiin käytäntöihin siinä missä sensuurikin.

On vaikeaa nähdä rationaaliseksi toiminnaksi esimerkiksi atk-pohjaisen tiedonhaun maksullisuutta, jos tällä korvataan aiempia kalliimpia paperimuotoisia aineistoja, joita asiakas saisi edelleen ilmaiseksi. Tuloksena voi olla uusien aineistotyyppien hankinnan halvauttaminen ja samalla epätaloudellisuus. Tekijät ja taiteilijat tarvitsevat kunnollisen korvauksen työstään, mutta he tarvitsevat myös yleisönsä. Tekijänoikeuksia säädetäessä pitäisi ottaa huomioon kirjaston erityisluonne. Jos nykyinen tekijänoikeuskäytäntö olisi ollut voimassa, Kalevalaa ei olisi koskaan syntynyt, niin raaasti Lönnrot otti ja käsitteli eri runonlaulajien tekstejä.

Ja missä silloin olisi kulttuurimme, Kalevala on käynyt hyvin kaupaksi.

Kirjasto ei käy kaupaksi tavaroilla, vaan asettaa ihmisten ulottuville detaljeja, faktoja, viisautta ja elämyksiä. Kirjasto on tie, polku, jonka varrelta voi löytää sitäkin, mitä ei etsi eli Umberto Econ sanoja mukaellen kirjasto on veruke, jonka avulla voi törmätä johonkin odottamattomaan ja itselle tärkeään.

Ja vielä lopuksi kaupankäynnistä: jos sinulla on markka ja minulla on markka ja me vaihdamme nämä rahat, on kummallakin edelleen yksi markka. Mutta jos sinulla on ajatus ja minulla on ajatus ja me vaihdamme ne, on kummallakin sen jälkeen kaksi ajatusta.

Kirjasto on täynnä ajatuksia ja ne kaikki ovat sinun käytettävissäsi.

HANNELE KOIVUNEN

# ONKO KANSANSIVISTYSTYÖLLÄ KYSYNTÄÄ?

Otsikointi ”Onko kansansivistystyöllä kysyntää?” viittaa siihen, että ounastelemme markkinavoimien tunkeutuneen jo sinnekin, mihin monet eivät soisi niiden koskaan pääsevän eli kansansivistystyön suojaisaan valtakuntaan. Äänen sävyissä on aistivinaan tiettyä huolestuneisuutta. Pärjääkö sivistystyö tämän päivän maailmassa, missä vannotaan tuottavuuden, kannattavuuden ja kustannusvastaavuuden nimiin ja missä ”tulos tai ulos” on päivän hokema? Yritän lähestyä kysymystä kansanopistojen sekä kansalais- ja työväenopistojen näkökulmasta. Ja kun tulevat haasteet ovat käsitykseni mukaan kummallekin oppilaitostyypille pitkälti yhteisiä, pidän mahdollisena tarkastella näitä oppilaitostyyppejä yhdessä. Tämän jälkeen puhun vain opistoista!

Molemmat oppilaitostyypit ovat jokseenkin yhtä vanhat, noin satavuotiaat. Epäilemättä niiden syntyminen Suomen maahan on ollut aikoinaan todellisen sivistystarpeen vaatimaa. Ne merkitsevät monin tavoin yhä laajemmille kansalaispiireille lisääntyviä ja monipuolistuvia mahdollisuuksia oppia, kasvaa ja jalostua.

Opistoja on sitten alkuvaiheitten syntynyt runsaasti lisää. Vähitellen opistoverkostosta on tullut varsin kattava sekä alueellisesti, että tarjoamiensa opiskelumahdollisuuksien osalta.

Opistoketo on loistanut väri- ja tuoksukylläisenä vuosikymmeniä!

Mutta ei kai vain tuuli tuo jo mukanaan syksyn enteitä! Tuo se! Ikävä kyllä tai Luojan kiitos, miten vain, tapauksesta riippuen. Opisto elää nyt vähintään keski-ikänsä. Toivottavasti kypsää. Joku tosin sanoisi, että opisto on kriisissä, joku toinen nimittäisi opiston tilaa jopa psykoottiseksi. Mene tiedä! Joka tapauksessa kansansivistystyö ja siinä ohessa opistotkin ovat tilanteessa, joka on monessa suhteessa täysin uusi. Tilanteessa, jota vastaavassa ne eivät koskaan aikaisemmin ole olleet.

Edessä ovat haasteet, joista selviäminen on opistojen tulevaisuuden, kenties kohtalonkin kysymys!

□□□

Mutta mitä uutta nyt olisi sellaista, mistä pitäisi huolestua?

Ensinnäkin elämme uskomattoman nopean, totaalisen ja ennustamattoman muutoksen aikaa. Ennusteilla ei ole paljon merkitystä, trendejä ei juuri kannata seurata eikä menneistä kehityslinjoista saa juurikaan viisautta tulevan varalle. Kaikesta ikään kuin näyttää häviävän totuttu logiikka. Kaaos ja sattuma alkavat olla keskeisintä selitysvaimaa. Sano taankin, että se menestyy, joka sietää kaaosta, epämääräisyyttä, keskeneräisyyttä ja osaa tehokkaasti hyödyntää suotuisat sattumat.

Toisaalta näyttää siltä, että sivistystyöhön ohjautuvat julkiset resurssit ovat koko ajan niukkenemaan päin. Vaikka vauraus toisaalta kasvaa, se tuntuu ohjautuvan ennen kaikkea yksityiseen, lyhyen aikavälin kulutukseen eikä yleisesti hyödyttävään, pitemmän tähtäyksen panostukseen.

Maksupalveluperiaate, kustannusvastaavuus, liikelaitosajattelu tunkeutuvat vääjäämättömästi opistotyötä tekevien tajuntaan. Toistaiseksi kaiketi lähinnä ahdistamaan. ”Pitääkö tässä nyt ruveta opistossa bisnestä tekemään?” kysyy kansansivistäjä. Voipa olla, että piankin pitää! Esimerkkejä on. Vapaakunnassa voi olla, että rahaa ryhdytään säästämään sieltä, mistä ikään kuin pienimminkin haitoin kyetään. Päätöksentekijät alkavat vilkuilla pahanenteisesti kansanopistojen suuntaan. Kiusaus on ainakin suuri. Onko tuo opisto meillä nyt niin välttämätön? saattaa kuulua kysymys. Voipa olla niin, että valtiovaltakin alkaa kokea tarvetta ohjata kansanopistoille valtionavustuksina vuosittain suunnatut rahat uudelleen, ikään kuin tällisiin tarpeisiin. Mahtaako se, että opistojen usein varsin sattumanvaraisesti tulkitsema ”sivistys” onkin lähinnä kustannuserä ilman järkevää mahdollisuutta odottaa tuottoa? Siis kustannus investoinnin sijasta. Kukapa nyt niukkuuden aikana vapaaehtoisesti kustannuksia aiheuttaisi?

Edelleen kaikinainen vaatimustaso koko ajan kohoaa. Ei enää riitä, että sivistyspalveluita on kaikille tarjolla riittävästi. Pitää olla

kaikkea paljon tässä ja heti! Vaaditaan hyötyä ja laatua! Sivistyspalvelujakin nauttiva ihminen on tänä päivänä oppinut, vauras, itsenäinen ja itseksikin. Hän ei tyydy siihen, kun häntä armollisesti hallitaan, vaan hän tietää maksavansa myös sivistyspalveluista ja niinpä hän osaa ja kehtaa vaatia ja vaatii myös. Ja valikoi!

Myös kilpailu kovenee ja raaistuu. Enimiltään opistojen sivistyspalvelut perustuvat nauttijalleen vapaaehtoisuuteen ja paljolti vapaa-ajan käyttöön. Tänä päivänä ei todella ole pulaa mahdollisuuksista tai tavoista viettää vapaa-aikaa. Lisääntyvästi askarruttaa, mistä opistot aikovat hankkia sitä kilpailuetua, jonka turvin olla merkittävä vaihtoehto mahtavan viestintäteollisuuden puristuksessa, saati pärjätä kisassa? Opistojen julkinen kuvakaan ei vanhoillisena, latteana ja jähmeänä juuri ole tässä kilpailussa eduksi. Ellei nyt sitten turvallinen muuttumattomuus epävakaina aikanamme sellaiseksi kelpaa. Epäilen!

□□□

Tuleeko opistojen sivistyspalveluilla olemaan kysyntää tulevaisuudessa?

Tarjontaa ainakin on. Vilkaissu Hesarin loppupäähän kertoo, että mielikuvitusta ei ainakaan puutu linjojen ja kurssien keksimisessä. Aikaa koetetaan siis seurata. Valinnanvara ja vaihtoehtoja on tarjolla. Tosin vaihtoehtot vaikuttavat perinteisimmiltä tai sitten mielikuviksiellisuudessaan täysin uskomattomilta. Ei niistä kovin helppoa vakuutu.

Palveluista kyllä tiedotetaan. Kuitenkin joko sisäänlämpiävästi tai alemmuudentuntoisesti. Tietty itseluottamuksen puute viestinnässä valitettavasti välittyy. Havaitusitu-lemisen kynnyksessä harvemmin ylittyy paitsi sielä, missä tämäntyyppiset palvelut ovat jo tuttuja ennestään. Uusi asiakas tai opiskelija, kuten alalla asia ilmaistaan, usein ikäänkuin joutuu kansansivistyspalveluiden piiriin.

Käyvätkö sivistyspalvelut kaupaksi? Miksi ihminen käyttäisi kansansivistystyön palveluja? Miksi opiskelisi opistossa? Toki mitä erilaisimmista syistä. Uskoisin kuitenkin, että yhä harvemmin siksi, että hän kokisi perinteisessä mielessä tarvetta sivistä itseään. Siis siksi, että häneltä valistusta puuttuisi.

Tämän päivän itsenäinen ja itsekeskeinen ihminen kysyy itseltään, mitä minä elämältä

odotan? Lisääntyvästi hän myös kysyy, millaisesta elämäntyylistä pidän. Häntä askarruttaa hänen oman ”hyvän elämänsä” kuva. Millaisia asioita hän haluaa elämänsä sisältävän? Millaista elämäntyyliä hän haluaa viestiä ulospäin? Lisääntyvästi ihmisten elämässä tietyt elämisen peruskysymykset ovat järjestyksessä.

Elämän niinsanotusta aineelliset edellytykset ovat hyvin samanlaiset kuin kenellä tahansa. Toimeentulo, asuminen, vapaa-aika, harrastukset ja monet muut asiat eivät nykyään paljonkaan erottele ihmisiä toisistaan. Tämän päivän ihminen nimenomaan haluaa erottua, olla yksilöllinen.

Oman elämäntyylin viestiminen, muista erottuminen ja yksilöllisyys ovatkin yhä enemmän asioiden kuvaannollista eli symbolisista merkityksistä riippuvia asioita.

□□□

Mutta miten opistojen kansansivistyspalvelut pärjäävät tällaisessa asetelmassa? Haluaako nykypäivän ihminen käyttää hyväkseen opistojen palveluita? Vastaus on mielestäni selvä. Kyllä hän haluaa, mikäli opistoilla on tarjottavanaan tuloitteita, joiden asiakas katsoo palvelevan haluamansa elämäntyylin tavoitteita, hyvän elämän kuvaa!

Perinteisesti opistot ovat pitäneet arvona sitä, että ne voivat itse ja itsenäisesti määrittellä omaa tehtävänsä ilman, että kysyntätekijät ovat saaneet vaikuttaa. Jos koulutus ei ole käynyt riittävästi kaupaksi, mistä on pyritty selittämään väestörakenteenkehittymiseen liittyvänä ilmiönä tai yleensä jollakin opistosta riippumattomalla seikalla. Parhaisissa tapauksissa asia on nähty tiedottamiskysymyksenä! Oma käsitykseni kuitenkin on, että katse on kohdistettava opistoihin ja ennen kaikkea johtoon.

Ensinnäkin opistot toimivat useinkin lähinnä institutioina eli laitoksina, ja vielä hyvin omalakisesti sittenkin. Opisto toimii periaatteessa ihan hyvin, vaikka ainuttakaan opiskelijaa olisi. Työtä ja tehtäviä kyllä riittää. Vika onkin siinä, että opistotyössä yhä edelleen palkitaan läsnäolosta ja toimimisesta; tuloksia ei odoteta eikä edellytetä.

Toisaalta opistojen suunnittelutoiminta on runsasta, mutta yleensä heikonlaatuista. Tietty määrämuotoisuus ja operatiivisuus leimaa opistojen suunnittelua. Kysymys on tavallisesti lisäämisestä tai vähentämisestä. Muutokset ovat siis ennen kaikkea määrälli-

siä tai sisällöllisiä. Suunnitelmat tuppaavat enimmäkseen olemaan hallinnollisia. Siis hallintoa palvelevia, ei niinkään opistoa hyödyntäviä! Syvällisempää, niin sanotusti strategista suunnittelua ei opistoissa juuri tapaa. Kokonaisvaltaista, rohkeaa perimmäiset totuudetkin kyseenalaiseksi asettavaa kehittämistä saa opistoista hakea. Toiminta-ajatus on jäsentymätön, fraasinomainen ja ikivanhaa ja erilaisia vaihtoehtoja ei juuri pohdita. Riittää kun aina vanhalla uutiseen selvittäään.

Ongelmat ratkaistaan aina tapauskohtaisesti, ellei niitä kyetä sitten kokonaan selittämään pois. Tällainen käy tietysti vielä päinsä jo senkin vuoksi, ettei opistoihin ole vuosikymmeniin vakavampia odotuksia kohdistetukaan. Vasta nyt opistot alkavat pikku hiljaa tulla tilanteeseen, jossa niiden on kohdattava todellisia haasteita. Paino sanalla "todellisia".



Opistoja ei yleisesti ottaen ollenkaan johdeta. Niissä harjoitetaan kylläkin hallintoa. Tietyn säännösten edellyttämän määrämukoitoisen toiminnan ylläpito ja siihen liittyvien asioiden hoitaminen vie yleensä johdon ajan.

Opistoja pitäisi kuitenkin johtaa kuin yritystä. "Mutta eihän opisto ole yritys ja eihän opisto voi voittoa tuottaa!" kuuluu todennäköinen vastaväite. Käsitteykseni on, että kaikki ne opistot, jotka eivät voittoa tuota, pitää viipymättä lakkauttaa. Sellaisia ei julkisilla varoilla ole mahdollista ylläpitää. Kysymys on vain siitä, mitä voitto on puhuttaessa opistoista tai kansansivistystyöstä yleisemminkin.

Lisäksi opistojen koulutuspalveluiden laatu on harvoin kilpailukykyinen. Teknistä laatua saattaa olla. Ei aina sitäkään. Mutta palvelusten hyöty käyttäjilleen ei aina tunnu olevan kovinkaan keskeinen argumentti.

Ovatko opiston tarjoamat kokemukset ja elämykset sitten ainutlaatuisen jalostavia? Sitäkin sopii kysyä. Sivistystyön tuotteiden laadun arvioimista ei aina ole pidetty edes sopivana. Opettajien kokemusta arvostetaan kohutuuttomasti. Kokemus pahimmillaan voi ollakin haitallista jähmeyttä ja jatkuvuutta tarvittavan joustavuuden ja uusintumiskyvyn, jopa halunkin sijasta.

Puhutaan legendaarisista kansansivistäjäpersoonallisuuksista ja heitä arvostetaan ennen kaikkea heidän elämäntyönsä pituuden

perusteella. Kansansivistystyössä on iät ajat voitu pelaa käsitteellisillä, uskonvaraisilla asioilla. Etenkin kun laadusta on ollut kyse.

Näyttää siltä, että on tullut aika havaita, että maailma onkin kova. Opistokaan ei enää ole ikimuistoinen itseisarvo. Sillä on tulevaisuutta vain, jos sitä ansaitsee! Todennäköisin tulevaisuus opistoille on jäädä kansallisen sivistyksen alihankkijoiksi, sivistysalan korjaamoiksi tai varaosatoimittajiksi. Alihankkijoita siedetään vain niin kauan, kuin ne ovat hyviä. Parhaat opistot pärjäävät alihankkijoinakin kenties vielä jonkin aikaa, ehkäpä vuosikymmenen. Tietenkin, ellei mitään merkittävää opistoissa tapahdu. Alihankkija-asetus ei siis kauan vetele.

Millä opisto pärjää tänä päivänä? Eväät ovat tutut bisneksen piiristä. Laadukkaat, oikein ajoitetut, kohdennetut ja hinnoitellut sivistystuotteet. Hyvä sivistysmarkkinoiden tuntemus. Pysyvä kilpailuetuun pyrkivä, määrätietoinen, rohkea ja osaava kehittämissä.

Kilpailuetua ei merkitse internaatti tai ilmaisuus. Ainutlaatuisuuteen ei riitä, että opisto uskottelee olevansa jotakin erilaista tai ainutlaatuista. Jos asiakas niin omalta pohjaltaan kokee, on opistossa saatu jotakin aikaan. Ylös, ulos ja lenkille! sanoi jo Tarva aikanaan.

RISTO SEPPÄNEN

# SISÄISTETTY BYROKRATIAMME

Riittävätkö opintokeskusten ja järjestöaktivistien kaunopuheisuuden lahjat nykypäivänä hälventämään sitä tervettä ja kokemukseen nojautuvaa karsastusta, mitä ihmiset kokevat kuunnellessaan sanan opintokerho? Missä vika, jos opintokerho ei käy kaupaksi?

Puheenvuoron käyttäjä Liisa Korhonen on Kansan Sivistystyön Liiton pedagoginen sihteeri.

Kuulutko ehkä yhteen tai useampaan ryhmään, jossa kehität itseäsi ja opit uutta? Tiedätkö, että itsenäinen pienryhmä, joka oppii ja harrastaa, voi anoa opiskelukuluihinsa valtion apua? Vajaat 17 tuhatta ryhmää hakee vuosittain valtionapua jonkin opintokeskuksen kautta ja selviää siis niin sanotusta valtionapubyrokratiasta. Byrokratia ei siis ole mahdotonta selvittää, mutta kuinka paljon se palvelee oppimista?

Jokainen pienryhmä joutuu jokaisen työjaksonsa alussa antamaan selvityksen opiskelunsa suunnittelusta. Suunnitelmalomakkeessa on parikymmentä kohtaa, jotka koskevat "opintokerhon" nimeä ja kokoa, ylläpitämistä johonkin järjestöön, työjakson pituutta, opiskelun aihetta, tietolähteitä, opiskelumenetelmiä, ryhmän yhteyshenkilöä opintokeskukseen päin ja ryhmän tilintarkastajaa. Samoja asioita kysytään uudelleen työjakson päättyessä uudella lomakkeella, jonka lisäksi ryhmä lähettää tiedot kuluihistaan sekä osanottajaluettelonsa.

Kun tarjoan pienryhmälle valtionavun mahdollisuutta, esittelen samalla hakulomakkeet ja kerron "tavallisen opintokerhon" ja "korotetun valtionavun kerhon" minimiehdot, jotka ovat määrällisiä: 5 aikuista jäsentä, työjakso 5 viikkoa, 10 tai 12 kokoontumista, 20 tai 24 opiskelutuntia, kulukorvauksia anottavissa 375 tai 800 mk.

Valtionavun mahdollisuus ei useinkaan houkuta. Ihmiset kokevat valtionapuun liittyvät lomakkeet vastenmielisiksi. He aistivat, että samalla kun heille myönnetään oikeus saada opiskeluunsa tukea, heidän oikeuksiinsa jollakin tavalla loukataan.

Lomake edustaa kasvotonta byrokratiaa. Kysymyksineen se panee sinut paikoilleen, määrää sinulle tehtävän: niin ja niin monta tuntia, niin ja niin monta kokoontumista, niin ja niin pitkän ajan kuluessa, niin ja niin paljon rahalla. Muodolliset määräykset nousevat etualle, oppimisen tarkoitus, etsimisen vapaus, rento kokeilu ja yhdessä harjoittelun ilo on siinä sormeiltu jo etukäteen.



Miksi eduskunnassa hyvää tarkoitusta varten säädetty laki alkaakin pilata tarkoitustaan?

*Michel Foucault*lla on idea vallan tekniikasta, joka on kuri. Hän on korostanut sitä, että vallan tekniikkana kuri on luonteeltaan tuottavaa eikä niinkään tukahduttavaa. Kuri tuottaa faktoja, tosiasioita ilmiöistä ja ominaisuuksista. Se toteutuu varsin merkityksellisen tuntuisten, arkisten luokittelevien kautta. Se jäsentää meitä ihmisiä tietynlaisiksi, organisoii tekojamme.

Oppiville ryhmille tarjotut arkipäiväiset lomakkeet jäsentävät oppimisen maailman, ne tuottavat sellaisia faktoja kuin oppijoiden lukumäärän, oppivan ryhmän kokoontumisten lukumäärän, opiskelun aiheen, tietolähteet, opiskelun pääasialliset menetelmät, nimetyt opinto-ohjaajat. Nämä ovat kouriintuntuvia, positiivisia tuotoksia, joita opintokeskuksessa käsitellään, naputellaan atk-tiedostoiksi, kootaan tilastoiksi ja esitetään valtion viranomaisille valtionapujen hakemuksina. Ne ovat suoritteita, joiden perusteella opintokeskuksia punnitaan. Ne muovaavat myös opintokeskusten omakuvaa ja ennen

kaikkea vievät työvoimaa, ajatuksia, aikaa. Tarvitaan ihmisiä ja tietojärjestelmiä faktojen käsittelyyn. Tarvitaan ihmisiä, jotka neuvovat lomakkeiden täyttöä. Tarvitaan myös ihmisiä, jotka rohkaisevat pienryhmiä toimimaan itsenäisesti oman oppimisensa ehdoilla, jotta lomakkeiden yhdenmukaistava vaikutus lievenisi. Sillä faktojen tuottamisen ohella nuo arkipäiväiset lomakkeet myös sulkevat ulos vaihtoehtoja ja niillä valvotaan, että pienryhmissä tapahtuu vain oikeata opiskelua. Ne myös antavat ihmisille kuvan siitä, mikä on tärkeää ja mistä tuntee oikean opintokerho-opiskelun.

Laissa on määritelty tähän saakka, että opintokeskusten kanssa harjoitettu opinto-toiminta on luonteeltaan **yleissivistävää ja kansalaisvalmiuksia kehittävää, suunnitelmallista opiskelua.**

Vallan tekniikalla on tuotettu oikeata, suunnitelmallista opiskelua siten, että opintokeskus on pantu hyväksymään oppivan ryhmän suunnitelma. Oppivia ryhmiä on tuhansia. Käsittelyn rationalisoimiseksi on ollut luontevaa pyytää suunnitelmat lomakkeiden muodossa. Lomakkeiden avulla on voitu näyttää viranomaisille, että kyseessä on yleissivistävä ja kansalaisvalmiuksia kehittävä opiskelu eikä mikään alimittainen puuhastelu. Opintokeskusten sihteerit ovat opastaneet ihmisiä kultaiselle keskitalle, määrittämään itsensä turvallisesti hyväksyttävillä tavoilla. Näin sivistystyössä on samalla opetettu jäsentämään oppiminen sellaiseksi, että se täyttää normaalit mitat. Ihmiset ovat oppineet tarkkailemaan omaa oppimistaan lomakkeiden antaman ruudukon lävitse.

Viranomaiset ovat myös miettineet, mikä oppiminen on yleissivistävää ja kansalaisvalmiuksia kehittävää. Yleissivistävä ei heidän mukaansa ole ollut samaa kuin ammatillinen oppiminen, vaikka on myönnetty, että samaa oppia voi toinen haluta harrastuksesta, toinen ammatissa käyttääkseen. Rajaviiva on siis piirretty veteen.

On myös rajattu ulos niin sanottu pelkkä harjoittelu ja haluttu näyttöä siitä, että opinnoissa on mukana tiedollinen elementti. Tämä vaatimus on täytetty yksinkertaisimmin siten, että lomakkeeseen on merkitty ryhmän tietolähteeksi jokin kirja tai artikkeli tai alustus. Sivistysjärjestöissä on normin täyttämistä avustettu siten, että on laadittu valmiita kymmenen kokoontumisen ohjelmia. Oppiminen on näin tullut asialliseksi, itsestään selväksi ilmiöksi, jo olemassaolevan tiedon

omaksumiseksi. Oppimisen laajempi ymmärrys, tiedon tuottamisen kiehtova monisyisyys, yllättävyys, hauskuus ja järkyttävyys ei oikein mahdu tähän kuvioon. Ja sen kuvion olemme ylioppineet, onhan asiallisuus, tosikkomaisuus ja vaihtoehtottomuus meillä muutoinkin normaalia. Kun meillä ryhmässä on hauskaa, joudumme selittämään itsellemme, että asiaa tässä kuitenkin on käsitelty koko ajan.

Lomake tekee hauskojakin olettamuksia täyttäjästään. Esimerkki: kun vapaa sivistystyö on tarkoitettu yli 15-vuotiaille, niin lomakkeessa on tähän päivään saakka kysytty oppivan ryhmän jäsenen syntymävuodet. Ikäänkuin ihmiset itse eivät osaisi laskea, milloin ovat täyttäneet 15 vuotta. Tosiasiassa kysymys on olennainen kurin tekniikan kannalta: alamaiset on tuotettu näkyville. Alamaiset tietäkööt, että heitä voidaan tarkkailla, mutta he eivät voi tietää, milloin heitä tarkkaillaan. Muistettakoon, että koko tämä kurin rakennelma, ilmiöiden nimeäminen ja rajaaminen, faktojen lajittelu ja tilastointi pyörii hyvin vaatimattomien raha-avustusten ympärillä.

On kiintoisaa seurata, mitä opintokeskuskolain uusiminen tuo tullessaan. On luvassa, että ainakin oppivien ryhmien lomakkeet vähenisivät puoleen. Entä jos lain tarkoituspykälää muutettaisiin siten, että opintokeskusten toiminnan tarkoitukseksi tulisi tarjota mahdollisuuksia **ihmisten oppimistilaisuuksille ja itsensä kehittämiseksi?** Antaisiko se ehkä tilaa oppiville ryhmille määrittää itsensä ja tarkoituksensa nykyistä väljemmin?

LIISA KORHONEN

# KANSALAIS- JA KANSANOPISTOT MUUTOSTEN EDESSÄ

Aikuiskoulutuksen veteraanit, 100-vuotias kansanopistoliike sekä 90-vuotias kansalais- ja työväenopistoliike uudistuvat. Tärkeimpiä ovat ne muutokset, jotka tapahtuvat opetuksen sisällössä, työskentelytavoissa ja välineissä — ajan seuraaminen opiskelijoiden ja opettajien tasolla. Mutta myös säädösten on tapahtumassa olennaisia muutoksia, joilla on yhteys ammatillisen aikuiskoulutuksen ja julkishallinnon kehittymiseen. Näiden mm. opetusministeriön opistolakityöryhmän (1989:50) esittämien muutosten on pelätty muutuvan vapaan sivistystyön merkitystä välineelliseen hyötytavoitteeseen suuntaan.

## **Opistolakeihin muutoksia**

Opetusministeriö käsittelee parhaillaan kansalais- ja työväenopistojen, kansanopistojen ja iltalukioiden lainsäädäntöä pohtineen aikamme henkeä ilmentävän opistolakityöryhmän esitystä. Toimeksiantonsa mukaisesti työryhmä on mm. selvittänyt mainittujen työmuotojen osalta, miten opistot voivat (halutessaan) huolehtia ammatillisen aikuiskoulutuksen tehtävistä valtioneuvoston rahoitusperiaatepäätökset huomioiden. Mittavien työryhmän eteen asetettu kysymys oli kuitenkin esityksen laatiminen laskennallisiin perusteisiin rakentuvasta kansalais- ja työväenopistojen valtionapujärjestelmästä. Tehtävänä oli etsiä malli menoperusteisesta rahoituksesta suoritepohjaan siirtymiselle.

### **1. Kansalaisopistolain olennaisimmat muutosesitykset**

Työryhmä esittää vuodelta 1962 peräisin olevan ja moneen kertaan muutetun kansalais- ja työväenopistolain kokonaisuudistusta. Esitetyn uuden kansalaisopistolain idean mukaan opistojen päätehtävä olisi edelleen

antaa yleissivistävää aikuiskoulutusta. Valtionosuusjärjestelmä esitetään uudistettavaksi niin, että menoperusteisen 70 % mukaan maksettavan valtionosuuden järjestelmästä siirrytään laskennalliseen kuntien kantokyluokitukseen mukaiseen valtionosuuteen. Valtionosuusasteikko olisi sama kuin koulutoimessa. Laskentayksiköksi esitetään opetustuntia ja valtionosuus määräytyisi opetustuntia kohti — laskettujen todennäköisten keskimääräisten kustannusten perusteella. Alueellisten erojen tasoittamiseksi opetustunnin hinta on esitetty porrastettavaksi opiston sijaintikunnan mukaan, asutusrakenneryhmittäin. Työryhmä esitti ajatuksensa ennen selvitysmies Hiltusen valtioapumallin julkistamista ja asettui kannattamaan sellaista mallia, jossa valtionosuus on sidoksissa opiston toimintaan. Opetusryhmän minimikoko tai tuntikehystä koskevaa säätelyä työryhmä ei esittänyt.

### **Kansalaisopistojen perustehtävä säilyy**

Kansalaisopistoille halutaan antaa mahdollisuus yleissivistävän päätehtävän ohella paikallisten tarpeiden ja päätösten mukaista ammatillista aikuiskoulutusta. Samoin opis-



tojen tehtäväkenttään halutaan sisällyttää — aikuiskoulutusajattelusta huolimatta — mahdollisuus taiteen perusopetuksen antamiseen lapsille ja nuorille.

Valtioneuvoston ammatillista aikuiskoulutusta koskevan rahoitusperiaatepäätösten mukaisesti esitetään työnantajan henkilöstölleen tilaaman koulutuksen kustannukset työnantajan kokonaan maksettaviksi. Sama koskee työvoimahallinnon mahdollisesti kansalaisopistoilta ostamaa koulutusta.

Omaehtoisen ammatillisen (lyhytkestoisen) koulutuksen rahoitus esitetään ratkaistavaksi siten, että koulutuksen maksavat valtio ja koulutukseen osallistuvat opiskelijat yhdessä. Valtionosuus määräytyisi esitetyssä mallissa kuten yleissivistäviin opintoihin saatava tuki. Opiskelijoiden rahoitus koostuisi kurssimaksuista. Kansalaisopistoihin hakeutuu omaehtoiseen koulutukseen ihmisiä sekä yleissivistävin että ammatillisin tavoittein. Koulutukseen hakeutuvien motiivien kysely, opiskelijoiden erottelu motiivien nojalla ja erilainen kohtelu johtaisi keinotekoisuuteen ja edellyttäisi vain lisää hallinnollisia toimenpiteitä.

Pääpaino 278 opiston n. 2,1 miljoonaa tuntia kattavassa opetuksessa ja runsaat 600 000 kansalaista tavoittavassa opetuksessa säilyy jatkossa yleissivistävillä aineilla.

## Muita kansalaisopistolain muutoksia

Valtioneuvostonjärjestelmän lisäksi esitetään uudistettavaksi opistojen toimintaa ja hallintoa koskevat säännökset. Nykyisestä alustus- ja lupamenettelystä luovuttaisiin pitkälle. Kansalais- ja työväenopistonimityksen sijasta yläkäsitteenä ryhdyttäisiin käyttämään yksinkertaisesti nimitystä kansalaisopisto.

Työkauden vähimmäispituus nousisi nykyisestä 26 viikosta 33 viikkoon. Opetushenkilökunnan osalta esitetään muutoksena aikaisempaan lehtorin virkojen perustamis- mahdollisuutta ja opistojen henkilöstön täydennyskoulutuksen saattamista valtionapuun oikeuttavien menojen piiriin. Kokeilutoimintaa halutaan helpottaa ja opistojen perustamiskustannuksissa esitetään vuokra-arvojärjestelmästä luopumista.

## 2. Kansanopistolain olennaisimmat muutokset

Vuonna 1985 kokonaan uusittuun, osittain

suoriteperusteiseksi säädettyyn ja 1988 hallinnollisesti kevennettyyn kansanopistolakiin työryhmä esitti eräitä parannusehdotuksia.

Kansanopistolaki sallii jo nykyisin ammatillisen perus- ja lisäkoulutuksen järjestämisen ja tätä koulutusta myös annetaan opistoissa. Peruskoulutus on järjestetty ammatillista koulutusta koskevien kehittämissuunnitelmien mukaisena, 3—4 vuotta kestävä koulutusena, jonka piirissä vuosittain opiskelee noin 1 500 opiskelijaa. Ammatillinen henkilöstökoulutuksen luonteinen lisäkoulutus on käytännössä tarkoitettu täydennyskoulutuskursseja, joille työvuonna 1987/88 kouluhallituksen tekemän selvityksen mukaan osallistui noin 2 400 osanottajaa eli vain muutama prosentti kurssiopiskelijoista.

Kansanopistolakia esitetään — kuten kansalaisopistolakiakin — tarkistettavaksi ammatillisen (henkilöstö, työllisyys ja omaehtoisen) koulutuksen osalta valtioneuvoston rahoitusperiaatepäätöksiä vastaavaksi. Samalla esitetään eräitä muita pienempiä vapaan sivistystyön työmuotojen välisiä raja-aitoja vähentäviä ja aikuisväestön koulutukseen hakeutumista helpottavia muutoksia.

## Kurssitoiminta käytännössä kaksipäiväiseksi

Olenaisesti koulutukseen hakeutumista helpottaa valtionavun alla järjestettävien kurssien vähimmäispituuden muuttaminen kolmesta vuorokaudesta 15 tuntiin. Varsin yleinen käytäntö on ollut, että esim. viikonloppukurssin ensimmäinen päivä on supistunut lyhyeen esittäytymiseen ja orientaatioon tehokkaan opiskelun supistuessa kahteen päivään. Nyt kurssien järjestäminen muuttuu joustavammaksi sekä osallistujia että opistoja ajatellen.

## Muita kansanopistolain muutoksia

Kansanopistojen palveluksessa olevan henkilöstön täydennyskoulutusta ja opistojen keilutoimintaa koskevat säädökset esitetään muutettaviksi uutta kansalaisopistolakia vastaaviksi. Hallinnollista päätösvaltaa siirretään alaspäin esimerkiksi siirtämällä eräät opetuksen ja opiskelijaviikkojen määrää koskevat kysymykset opetusministeriöltä kouluhallituksen ratkaistavaksi.

Osan valtionavustaan opistot ovat saaneet tuotantonsa, opiskelijaviikkojen määrästä riippuen. Etukäteen vuosittain määrättävää

opiskelijaviikon yksikköhintaa ei ole voimassa olevan lain mukaan ollut mahdollista myöhemmin tarkistaa. Nyt työryhmä esittää opistojen suoriteperusteiseen valtionapumeکانیسمiin lisättäväksi kustannustason muutosten varalta tarkistumahdollisuuden.

Perustamiskustannusten valtionosuusjärjestelmään työryhmä ei esittänyt muutoksia.

Maassa toimivan 93 kansanopiston toiminta tulee uudistusten jälkeen edelleenkin ensisijaisesti painottumaan yleissivistävän aikuiskoulutuksen suuntaan. Ilmeistä kuitenkin on, että kurssiopiskelijoiden määrä jatkaa kasvuaan nykyisestä 64000 vuotuisesta opiskelijasta.

### 3. Uudistusaikataulu

Aikaisintaan muutosten voidaan olettaa astuvan voimaan vuonna 1991. Toisaalta ammatillisia aikuiskoulutuskeskuksia koskevat muutokset edellyttävät tiettyä muutosvauhtia myös yleissivistävän aikuiskoulutuksen taholla.

Opistolakityöryhmän asettamisen aikoihin käyty voimakaskin keskustelu aikuiskoulutuksen ammatillistumisen myötä esiinnousevista hyötyavoitteisuuden vaaroista ei juurikaan heijastunut työryhmän työskentelyyn. Vaikka tiettyä koulutuksen välineellistämisen makua ei opistolakityöryhmän työssä voikaan kiistää, ovat esitetyt muutokset opistojen vapausasteiden määrää lisääviä. Koulutuksen suuntaamista koskevat oppilaitosten valintamahdollisuudet ovat lisääntymässä. Nähtäväksi jää, vinouttavatko valtionavun ulkopuolella tapahtuvan toiminnan laajentamisen mahdollisuudet opistojen tarjontaa yleissivistäviä koulutuspalveluja heikentävään suuntaan ja tuoko jo käytännössä alkanut tuotanto- ja liike-elämän lähestyminen utta kosketusta todellisuuteen.

HEIKKI SEDERLÖF

## 69 TOIMENPIDETTÄ AIKUISKOULUTUKSEN KEHITTÄMISEKSI

Viime vuoden marraskuun lopulla valmistui opetusministeriön työryhmän muistio ”69 toimenpidettä aikuiskoulutuksen kehittämiseksi”. Työryhmä työskenteli tehokkaasti: aikuiskoulutuksen nykytilan kartoitukseen ja parannusehdotuksiin kului aikaa vajaa viisi kuukautta. Työskentelyä johti ylijohtaja Leevi Melametsä.

Muistioon koottiin toimenpiteet, jotka työryhmän mielestä vaativat kahden lähimmän vuoden aikana kannanottoa, valmistelua tai päätöksentekoa. Toki monet ehdotuksista toteutuvat käytännössä vasta pidemmällä aikavälillä. Seuraavassa on laajasta muistioista poimittu keskeisimpiä kohtia.

Muistion laatijoita kannusti tietoisuus siitä, että tieto kasvaa ja uusiutuu nopeasti. Nuorena hankitut tiedot ja taidot eivät lo-

puttomiin riitä. Teknologian ja tuotannon kehitys muuttavat työtehtäviä ja ammattirakenteita.

Koulutuksen tehtävä ei kuitenkaan ole vain sopeutua yhteiskunnan muutoksiin ja torjua esimerkiksi väestörakenteen muutoksen, ikääntymisen, varhaiseläkkeellepaon yms. haittoja, vaan se on myös keino ohjata yhteiskuntaa ja työelämän kehitystä.

Vaikka aikuiskoulutuksen kehittämisessä on 1980-luvun ajan ammatillinen aikuiskoulutus vahvistanut asemiaan, yksinomaan työvoimakriteerien varaan ei aikuiskoulutusta kokonaisuudessaan — vapaata sivistystyötä vielä vähemmän — tule työryhmän mielestä alistaa. Tämä kannanotto tulee kuitenkin heikohkosti näkyviin konkreettisissa toimenpide-ehdotuksissa.

Vapaalle sivistystyölle työryhmä näkeekin uusia velvoitteita, sillä juuri se voisi olla riittävän joustava reagoimaan ajan ilmiöihin, kuten nuorten alhainen äänestysaktiivisuus, eläkeläisten määrän kasvu, ympäristökysymykset, kansainvälistymisen aiheuttamat kielitaitovaatimukset, lisääntyvä vapaa-aika ja monikulttuuriset ongelmat.

Koulutuksen kasautuminen on saanut myös huomionsa: motivointikeinoja halutaan arvioitavan lähtökohtana väestöryhmien, elämäntilanteitten ja arvomaailmojen erilaisuus.

## Aikuisen opiskelulle olosuhteet otollisiksi

Edellä kerrotun lisäksi työryhmä esittää tavoitteellisiksi painopisteiksi mm. helpottaa aikuisten osallistumista koulutukseen. Keinona on mm. laajentaa opiskelunaikaista toimeentuloturva. Niinpä työryhmä ehdottaa aikuisopintorahakokeilun muuttamista toimeentuloturvajärjestelmäksi, kulukorvausjärjestelmän luontia ja aikuisten tarvitsemien lastenhoitopalvelujen parantamista. Opintovapaa halutaan joustavammaksi. Se tulisi olla yhdistettävissä vuosilomaan niin haluttaessa. Opetushallinnon toivotaan tukevan sapattivapaaan laajentamista ja kokeilua juuri koulutuksellisin perustein.

Eri koulutusmuotoissa suoritettut opinnot, työkokemus ja itseopiskelu halutaan lukea opiskelijan eduksi, kun tutkintoja ja niiden suorittamisperusteita kehitetään. Myös kansainvälistäminen nähdään painopisteenä.

## Kysyntä säätelee

Koulutus päätökset halutaan kautta linjan kysyntää myötäileviksi. Tämän periaatteen mukaisesti julkiset ja yksityiset työnantajat voisivat ostaa tarvitsemansa koulutuspalvelut niitä tarjoavilta laitoksilta. Näin koulutusjärjestelmä saataisiin palvelemaan korvausta vastaan työnantajien laavaa kenttää, yhtä lailla julkista kuin yksityistäkin sektoria. Koulutuspalvelujen myyjiltä uudistusta edellyttäisi omien palveluittensa kehittämistä ja kykyä sopeutua nopeasti muutoksiin. Jähmeä laitos putoaa kilpailusta.

Kysyntää myötäilevä näkemys tulisi kattamaan ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten

(nykyisten ammatillisten kurssikeskusten) ja korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskusten lisäksi iltalukiot, kansanopistot sekä kansalais- ja työväenopistot. Työvoimaviranomaiset ja työnantajat voisivat ostaa koulutusta myös näiltä laitoksilta.

Kysyntä on vallitseva yleissivistävien aikuiskoulutusorganisaatioiden työn säätelijänä. Ihmiset lähtevät mukaan, jos opiskeluaiheet ja -ohjelmat osuvat heidän harrastuksiinsa ja toiveisiinsa.

## Henkilökohtaisiin opetusohjelmiin

Työryhmä korostaa tutkintojen ja niiden vertailtavuuden merkitystä. Pidetään tavoiteltavana, että tutkinnon voi koota monilla eri tahoilla suoritetuista opinnoista ja että suorittamisen muodot ovat joustavat. Tämä edellyttäisi sitä, että aikuisopiskelijalle laaditaan henkilökohtainen opiskeluohjelma, missä mm. työkokemus otetaan huomioon. Opetusmenetelmiä halutaan kehitettävän siten, että aikuisen työ- ja elämäkokemus toimisivat motivoivina elementteinä opiskella. Kansalaisen opintokirjaa pidetään myös käyttökelpoisena ideana. Elinkeinoelämän katsotaan arvostavan, tutkintojen vertailtavuutta, hyvänä esimerkkinä erilaiset kielitutkinnot.

Opetusmenetelmien tulee soveltua aikuisen elämäntilanteisiin joustavasti, esimerkiksi siten, että työ ja opiskelu limittyvät ja opiskelu rakentuu yhä enemmän monimuoto-opiskeluun. Monimuoto-opiskelulla tarkoitetaan lähi-, etä- ja itseopiskelun yhdistelmiä, missä hyödynnetään uutta teknologiaa, sekä eri oppilaitosten palveluksien yhdistelmiä.

Eri suunnitteluasteilla tarvitaan myös yhä enemmän tutkittua tietoa siitä, miten esimerkiksi monimuoto-opetus, erilaiset opetusmenetelmät tai opetusohjelmien yhdistelyt toimivat eri elämäntilanteissa ja oppimistilanteissa.

Aikuiskouluttajien kouluttamiseen halutaan myös kasvavasti huomiota: kaikille tällaisissa tehtävissä oleville tulee järjestää täydennyskoulutusta lähimmän kolmen vuoden aikana. Opetusministeriö myös tarkistaa aikuiskoulutuskoulutuksen kehittämissuunnitelmansa.

Opettajien palvelusuhteen ehtoja ja palkkionormeja halutaan joustavammiksi.

## Sähköisten viestimien suuret mahdollisuudet

Sähköisesti välitettävä opetus soveltuu erinomaisesti mm. laajojen opiskelijajoukkojen samanaikaiseen opettamiseen, suppean erikoisalan opetukseen opiskelijaryhmien asuessa toisistaan hyvin hajallaan, maantieteellisesti vaikeakulkuisilla alueilla asuvien, vammaisten ja laitoksissa asuvien ihmisten opettamiseen tai yksin opiskeluun.

Kotitalouksien kasvava ja monipuolistuva sähköisten viestimien valikoima lisää mahdollisuuksia uusiin opetusratkaisuihin. Uusiina menetelminä ovat Yleisradion rinnalle tulossa ja tulleetkin puhelin-, video- ja satelliittivälitteinen opetus, elektroninen posti ja päätkekoukukset. Mahdollisuuksien laajentaminen edellyttää kuitenkin valtion ja Yleisradion yhteistä toimintaohjelmaa, jossa sovitaan ohjelmien tuotannosta, jakelusta, rahoituksesta, tekijänoikeuksista, oppimateriaalien laadinnasta jne.

Tarvitaan kokeiluja, tutkimustyötä ja jatkuvaa kehittelyä.

## Vapaata sivistystyötä koskevia hankkeita

Sekä aikuislukioiksi nimeltään muuttuvia iltalukioita, kansanopistoja ja kansalais- ja työväenopistoja koskeva lainsäädäntö luvataan uudistaa siten, että kaikille näille oppilaitoksille tulee oikeus myydä koulutuspalveluitaan esimerkiksi työnantajille ja työvoimamahallinnolle.

Aikuislukioiden sekä kansalais- ja työväenopistojen mahdollinen paikkakuntakohtainen päällekkäisyys selvitetään ja samalla pohditaan mahdollisuuksia yhdistää niiden toiminnot tai uusia työnjakoa. Samalla selvitetään, tulisiko kansalais- ja työväenopistoille antaa lukion todistuksenanto-oikeus.

Ylioppilastutkintoasetusta aiotaan muuttaa mm. siten, että yli 25-vuotias aikuisopiskelija voi suorittaa tutkinnon useamman vuoden aikana.

Kansanopistojen kurssien pituuksiin ja valtionapuperusteisiin ehdotetaan muutoksia. Uutta olisi myös se, että opistot voisivat toimia kokeiluluonteisesti pelkästään kurssikeskuksina.

Kansalais- ja työväenopistojen ryhmäkokosäännöksistä aiotaan luopua, samoin henkilöstörajoituksista. Opistoille tulisi mahdollisuus etäopetuksen järjestämiseen sekä erilliseen kokeilu- ja kehittämistoimintaan.

Opintokeskuksille työryhmä lupaa uutta kitsaimmin: alueverkostoa aiotaan vahvistaa viiden seuraavan vuoden aikana sekä ”ottaa opintokeskuslainsäädäntöä uudistettaessa huomioon toiminnan erityispiirteet”.

Kesäyliopistojen toiminnan päämuodot ovat 1) avoin korkeakouluopetus, 2) ammatillinen täydennyskoulutus ja 3) yleissivistävä koulutus. Työryhmä ehdottaa kesäyliopistojen valtionapua koskevan valtioneuvoston päätöksen kumoamista ja korvaamista uudella ministeriön päätöksellä. Siinä kesäyliopistot saisivat yleisavustuksena harkinnanvaraista avustusta sekä lähinnä avoimen korkeakouluopetuksen avustusta. Hallinnollisesti kesäyliopistot siirrettäisiin muun yleissivistävän aikuiskoulutuksen yhteyteen.

## Rahaa ja resursseja kokeiluun ja tutkimukseen

Työryhmä ehdottaa, että valtion tulo- ja menoarviossa osoitettaisiin oma momentti yleissivistävän aikuiskoulutuksen kokeilu-, tutkimus- ja kehittämistoimintaan sekä oppimateriaalien valmistukseen.

## Ammatillinen aikuiskoulutus

Aikuisten omaehtoisen ammatillisen peruskoulutuksen oppilasmäärä aiotaan kolminkertaistaa nykyisestä 6 500:sta viidessä vuodessa. Painopiste on erityisesti aloilla, joissa on työvoimapulaa ja alhainen koulutustaso. Myös yksityisopiskelijain määrä nousee lähes kolminkertaiseksi eli 5 500 henkeen. Myös henkilöstökoulutuksen halutaan laajenevan ammatillisen peruskoulutuksen puolelle. Ohjaus ja tukitoiminta halutaan mahdollisimman yksilökeskeiseksi.

Ammatilliset jatkokoulutuspaikat lisääntyvät 3 500:sta 7 800:an samana aikana. Ammatilliselle puolelle on myös luvassa omaehtoisen kurssitoiminnan laajentumista sekä lisää virkoja. Työpaikkakoulutusta koskeva lainsäädäntö uudistetaan. Pätevyystutkintoja ajanmukaistetaan ja laajennetaan uusille

aloille. Mahdollisuuksia valmentautua tutkintoihin lisätään mm. kurssimuotoisella lisäkoulutuksella.

Ammatilliseen koulutukseen suunnataan varoja oppilaitoksissa toimeenpantavia kokeiluja ja tutkimustoimintaa varten. Kokeilujen ja tutkimuksen toivotaan suuntautuvan opetusmenetelmiin, opetusjärjestelyihin, erityisesti monimuoto-opetukseen, arvioinnin ja osaamisen mittaamenetelmiin, opettajien työhön sekä elinkeinoelämän ja oppilaitosten keskinäisen yhteistyön kehittämiseen.

## Kuluttajaneuvonta

Kuluttajaneuvonnan ja kotitalouksien taloudellisen neuvonnan tarve kasvaa voimakkaasti lähivuosina. Ammattikasvatustieteissä on valmistunut selvitys neuvontatoiminnan valtionapuperusteiden korjaamisesta sekä neuvonnan ja koulutuksen päällekkäisyyksien karsimisesta.

Nykyisin valtioapua saa 28 neuvonta- ja kuluttajavalistusjärjestöä.

## Korkeakoulujen täydennyskoulutus

Työryhmä pitää korkeakoulujen täydennyskoulutuksen valikoimaa yksipuolisena. Niinpä koulutusta ei ole riittävästi sellaisilla kasvavilla yhteiskunnan alueilla, kuten kansainvälistyminen, biotekniikka, ympäristönsuojelu tai tietotekniikka. Keinona uusiin suuntaamisiin pidetään mm. riskirahaa ja sen suuntaamista.

Avoimelle korkeakouluopetukselle laaditaan yhtenäiset valintaperusteet, joissa otetaan huomioon avoimen korkeakoulun luonne kaikille avoimena koulutusväylänä.

Aikuiskoulutuksen johtoryhmä seuraa 69 toimenpide-ehdotuksen etenemistä ja tarkistaa toteutusohjelman kuluvan vuoden lopussa. — AK

## Kasvatusalan väittelijän profiilista

# *Naistohtori on useimmiten perheetön*

Suomalainen kasvatusalan tohtori väittelee keskimäärin 40 vuotiaana. Vain aniharva väittelee alla 30 vuoden iässä. Väittelijöiden korkea ikä on huolestuttanut. Kuitenkin keski-ikä on matalampi kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa.

Naiset väittelevät keskimäärin kahta vuotta myöhemmin kuin miehet. Kaikista väitelleistä vajaa kolmannes on naisia, mutta trendi on kasvava. Niinpä esimerkiksi Joensuun yliopistossa naisten osuus väitelleistä on jo runsas puolet.

Akateeminen ura ja perhe mahtuvat naisen

elämässä kuitenkin huonosti yhteen. Kun miespuolisista väittelijöistä lähes 90 prosenttia on naimisissa, on naisista perheellisiä vain runsas neljännes, 27 prosenttia. Naiset ovat myös stressaantuneempia kuin miehet väitöskirjan teossa.

Mm. tällaisia seikkoja käy ilmi professorien Veikko Heinonen ja Jouko Kari tutkimuksesta Suomalaiset kasvatusalan väitöskirjat ja niiden laadintaprofessi, I osa, Tutkija-analyysi. Tutkimus on valmistunut Jyväskylän yliopistossa. Kyselyn kohteena oli 160 kasvatustieteellisistä aiheista väitellyttä tiedemiestä ja -naista.

# Kansainvälisiä tapahtumia

**Learner managed learning**, ensimmäinen kansainvälinen konferenssi 2.-6.4.1990 Lontoossa, konferenssipaikka: Thames Polytechnic, Avery Hill Campus, London. Lisätietoja: Ms. Joan Tremble, NELPCO (Conferences) Ltd, Livingstone House, Livingstone Road, Stratford, E15 2LL, United Kingdom

**Den nordiska folkbildningskonferensen**, Kajaanissa 20.-24.5.1990, lisätietoja: Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö, puh. 90-449 980 ja 449 557

**The 2nd international congress for research on activity theory**, 22.-25.5.1990 Lahdessa isäntinä Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Suomen psykologinen seura sekä International Standing Conference for the Research on Activity Theory (ISCRAT). Konferenssin tavoitteena on edistää Vygotskyn, Leontievin, Lurian, Rubinsteinin ja muiden inhimillisen tiedon ja käyttäytymisen teoreetikkojen ajatteluun pohjautuvaa keskustelua sekä kehittää heidän aloittamaansa työtä. Konferenssi on tarkoitettu psykologian, kasvatustieteen, yhteiskuntatieteiden, biologian, tekniikan ja tietotekniikan, historian ja taiteiden tutkijoille.

Lisätietoja: Antti Kauppi, Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen osasto, Bulevardi 18, 00120 Helsinki, puh. 90-123 9208 tai Reijo Jouttimäki, Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Kirkkokatu 16, 15140 Lahti, puh. 918-8892 219.

**Meeting in Finland**, Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestön 22. meeting pidetään 10.-16.6.1990 TVK-opistossa Kirkkonummella teemana. Lisätietoja: VSY, Museokatu 18 A 9, 00100 Helsinki, puh. 90-449 980 ja 449 557.

**High ability over the life span**, Utrechtissa Alankomaissa 21.-23.6.1990 pidettävä konferenssi, järjestäjänä Utrechtin yliopisto sekä The European Council for High Ability ECHA. Lisätietoja: Secretariat ECHA-conference, Dr. W.A.M. Kok, Secretary-General, ISOR afd. Onderwijsonderzoek, Heidelberglaan 1, 3584 CS Utrecht, The Netherlands, puh. 030-534 867 tai 030-534 555.

**Bridge into the future — Ingenieur-Weiterbindung 2000**, Budapestissa Unkarissa 6.7.1990 pidettävä symposium. Budapestin Teknillinen yliopisto, lisätietoja: Budapesti muszaki egyetem, Mernöktovabbkepző intézet, Egry Jozsef u. 20-22, H-1111 Budapest, Hungary, puh. +36-1-1664-772, fax +36-1-1853-282, telex 22-56-31 muegyh

**In-service teacher education and chance in schools**, British Councilin järjestämä kansainvälinen seminaari 15.—25.7.1990 Cambridgessä Englannissa. Lisätietoja: The British Council, Erottajankatu 7, 00130 Helsinki, puh. 90-640 505, telex 123 936

**Biennial congress**, Hullissa Kanadassa 21.-23.9. järjestäjänä International Association of the Third Age Universities. Lisätietoja: Eeva Kallio, Jyväskylän kesäyliopisto, Ikäntyvien yliopisto, Gummeruksenkatu 7, 40100 Jyväskylä, puh. 941-291 747

**Advanced study programmes for key persons from developing countries and Cross-Cultural dialogue**, kansainvälinen konferenssi Länsi-Berliinissä 1.-5.10.1990 järjestäjänä European Association for Research and Development in Higher Education (EARDHE). Lisätietoja: Freie Universität Berlin, Unit for Staff Development and Research into Higher Education, Habelschwerdter Allee 34 a, 1000 Berlin 33, FRG, puh. 0000030 838 3389, telefax 030 838 5913

**International programs adult education conference**, American Association for Adult and Continuing Education, Salt Lake Cityssä Utahissa 29.-10.-4.11.1990. Lisätietoja: American Association for Adult and Continuing Education, 1112 Sixteenth Street, N.W. Suite 420, Washington, DC 20036, tel. (202) 463-633

**Fifteenth world conference**, Caracasissa Venezuelassa 4.-10.11.1990 järjestäjänä International Council for Distance Education. Lisätietoja: Oficina de la XV conferencia IC-DE, Apartado 797, Caracas 1010A, puh. 58-2-573-1346, 58-2-571-0186, telefax 58-2-573-6642, telex 26111 UNA VC

# Aikuiskasvatuksen

## sisältö 1989

### Pääkirjoitukset

- Jukka Tuomisto* Aikuiskasvatuksen monet ongelmat muuttuvassa maailmassa, 1/89  
*Jukka Tuomisto* Aikuiskasvatustutkimus etenee, 2/89  
*Jukka Tuomisto* Vapaan sivistystyön juhlavuosi, 3/89  
*Jukka Tuomisto* Peruskoulun jälkeinen koulutus uudistuu, 4/89

### Artikkelit

- Rainer Aaltonen* Henkilöstökoulutuksen taloudellinen vaikutus, 4/89  
*Olavi Alkio* Kansainvälistyminen ja aikuiskasvatus, 1/89  
*Kosti Huuhka* Kansalaisopistoliikkeen kehitysvaiheet — työväen opistoista koko kansan opinahjoiksi, 3/89
- Heli Ilola ja Seppo Aho* Sapattivapaa: periaatteita ja mahdollisuuksia, 4/89  
*Peter Jarvis* Kolme oppimismuotoa sosiaalisessa kontekstissa, 4/89  
*Peter Jarvis* Oleminen ja oppiminen, 3/89  
*Kari Lampisuo ja Päivi Sivonen* Teleopetusprojektin kokeilutuloksia, 2/89  
*Carroll. A. Londoner* Aikuiskasvatus tienhaarassa: luku- ja taidottomuusongelma Yhdysvalloissa, 1/89
- Ville Marjomäki* Kansanopistoliike ja yhteiskunnan muutos, 3/89  
*Jürgen Matthies* Täysvaltaisuus kasvatustavoitteena? Nykyaikaisen kasvatustieteen vaaroista kadottaa subjektinsa, 1/89  
*Raimo Rajala* Aikuisen opiskeluprosessi ja etäopetus. Kokemuksia ammatillisesta aikuiskoulutuksesta, 1/89  
*Anneli Sarvimäki* Käytännöllisen tiedon luonne, 2/89  
*Heikki Silvennoinen ja Joel Kivirauma* Työllisyyskoulutus — työvoimapolitiikkaa ja koulutuspolitiikkaa, 4/89  
*Paavo Tarvainen* Mitä oppia jos ei lainoppia? Suomalaisen hallintovirkamieskoulutuksen pitkän kiistain vaiheita 1900-luvun alkupuolella, 4/89
- Pertti Tauriainen* Oppimispäiväkirjan hyödyllisyys aikuisopiskelussa, 2/89  
*Jorma Turunen* Työväen sivistystyö ja yhdentyvä Eurooppa, 3/89  
*Seppo Ylinen* Kansainvälisyyskasvatus aikuiskasvatuksessa — kokemuksia ja kehittämismahdollisuuksia, 3/89  
*Michael Young* Opetussuunnitelma ja demokratia, 2/89

### Katsauksia

- Ari Antikainen* Koulutusta voidaan käyttää työelämän demokratisointiin ja tuottavuuden kohottamiseen, 4/89  
*Tuula Ikonen* Nordplus -vaihto-ohjelma, 4/89  
*Rauno Jarnila* Aikuiskoulutuksen hallinnon uudistustarpeet, 2/89  
*Leena Lahti-Kotilainen* Kouluttamallako johtajaksi?, 3/89  
*Sinikka Larsen* Avoin korkeakoulu ja yleisradio, 4/89

- Tapio Markkanen* Aikuiskoulutus ja matemaattis-luonnontieteellinen perussivistys, 3/89
- Heikki Ravantti* Aikuisopintotukikokeilun tulokset myönteisiä, 2/89
- Hannu Siren* Kurssikeskuksista ammatillisiin aikuiskoulutuskeskuksiin, 1/89
- Jukka Tuomisto* ICAE aktivoi aikuisia maailmanlaajuisesti — pääsihteerin Budd Hall haastateltavana, 1/89
- Pentti Yrjölä* Kansanopistot tänään ja huomenna, 3/89

## Keskustelua

- Rainer Aaltonen* Mitä on jatkuvan koulutuksen tutkimus, 2/89
- Ari Antikainen* Amerikan huumesota ja käyttäytymistieteet, 3/89
- Pekka Arinen* Aikuisetko yksilöitä?, 3/89
- Tuula Gordon* Olisipa Suomessa koulutussosiologiaa, jonka erehdyksistä oppia, 2/89
- Simo J. Laakso* Mitä kurssikeskustoimikunta mahtoiakaan ehdottaa?, 2/89
- Anneli Liljeström* Mihin jäi tasa-arvoisuus aikuiskoulutuksen kehittämistä?, 2/89
- Keijo Mäkelä ja Olli Poropudas* Koulu vuonna 2000, 1/89
- Jussi Pikkusaari* Neljännesvuosisadan jälkeen, 3/89

## Opinnäytteitä

- Juha Varila* Koetun koulutustarpeen intensiteetin selittäminen tutkimuksen tavoitteena. Virallisen tarkastajan lausunto (Jorma Ekola), 3/89

## Uusia tutkimushankkeita

- Jatkuvan koulutuksen tutkimusohjelma käynnistyy, 4/89
- Tutkimussopimus kehitysvammaisten aikuisopetuksesta, 4/89

## Seminaareja

- Jukka Tuomisto* Kaksi aikuiskasvatuksen tutkimuskonferenssia Leedsissä, 1/89
- Wandile Nkankula* Aikuiskasvatuksen tulevaisuus Etelä-Afrikassa -konferenssi, 1/89

## Kirjallisuutta/ Uutta kirjallisuutta

- Stephen W. Hawking* Ajan lyhyt historia, (Pekka Kalli) 2/89
- Kari E. Turunen* Ihmisen kasvatus, (Pekka Kalli) 1/89
- Lukemista toiminnan teorioista kiinnostuneille, (Antti Kauppi) 3/89
- Pertti Suhonen* Suomalaiset arvot ja politiikka, (Ari Antikainen) 3/89
- Tutkittua tietoa, valikoitu luettelo Tampereen yliopiston julkaisusarjasta, 3/89
- Uutta kirjallisuutta -luettelo, 4/89



**Tuovi Manninen 1990.** Satellite-relayed Instruction as used in Further Education in the Technical Sector.

— Multi-form teaching is an example of the new terminology used in adult education. Multi-form teaching also involves the utilisation of technology appropriate for the various situations. In Finland, satellite-relayed instruction is among the least familiar forms of the new technology. It was recently tried out in connection with further education at the Helsinki Institute of Technology.

**Eliisa Hacklin 1990.** Turning out EDP Experts through the Implimentation of Multi-form Teaching in Lapland.

— This article by Eliisa Hacklin deals with the application of multi-form teaching in Lapland in data processing studies. The central issue in the experiment was to find out how well this type of a course lends itself to be carried out alongside a person's regular job. The experiment was also aimed at providing practical information on the appropriateness of distance teaching methods.

**Pirkko Remes 1990.** The Future Perspectives in the Adult Education Now Campaign.

— The Adult Education Now campaign of 1989—90 is aimed at the implementation of a practice of delegating powers of decision in Finnish educational planning. The idea is to inspire educators in the field to seek out alternative means of adult educa-

tion. The goal is to activate the various parties to find new areas in adult education, to clarify the situation with regard to the changes taking place in the work of teachers, and to attract the attention of the public to the state of adult education and its potentials. The campaign is a progressive one — it includes a distinct endeavour to cope with the changing environment of the future. With premises such as these, the campaign represents an interesting example of futuristic research.

**Ritva Lindroos 1990.** Students Participating in Commercial Further Training: Their Capacity for Self-Study and the Organisation of their Studies as Experienced by the Students Themselves.

— The Finnish Centre for Further Training for Commercial College Graduates is a distance teaching institute whose organisation of study is arranged in accordance with the principles of multi-form teaching. A study was conducted at the centre concerning the students' capacities for self-study and their views concerning the organisation of studies at the centre. The targets of interest included unofficial learning systems, information channels and the sources of help to which the students turn to when they have study problems. The interconnections between the social network and learning were the object of particular interest.

Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus järjestää uudessa, juuri avautuvassa **Tampere-talossa** seminaarin:

## Uusi Eurooppa ja aikuiskoulutus

22.—23.8.1990

Seminaarissa käsitellään niitä kansainvälistymisestä aiheutuvia muutoksia ja haasteita, joihin suomalaisen aikuiskoulutuksen tulee varautua Euroopan yhdentymässä.

Alan suomalaisten asiantuntijoiden lisäksi seminaarissa kuullaan audioyhteyksinä hoidetut luennot Saksan liittotasavallasta ja Ranskasta.

**Osallistumismaksu** joka sisältää opetuksen ja kurssimateriaalin on 1500 markkaa.

**Ilmoittautumiset 25.5.1990 mennessä.**

**Tiedustelut:** Sirpa Partanen puh. 931-157 165, Helena Rajakaltio puh. 157 117 jaa Satu Öystilä puh. 931-156 433. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus, Kalevantie 4, 33100 Tampere.

## KIRJOITTAJAT

**Leena Ahteenmäki-Pelkonen**, uskonto-  
tieteen assistentti, Helsinki

**Ari Antikainen**, kasvatustieteen professo-  
ri, Tampereen yliopisto

**Eliisa Hacklin**, lehtori, Tornion liiketalou-  
den ja tietotekniikan instituutti

**Anneli Kajanto**, (-AK), julkaisu- ja koulu-  
tussihteeri, Kansanvalistusseura

**Pekka Kalli**, Oriveden opiston vararehtori

**Juhani Kirjonen**, professori, Jyväskylän  
yliopiston liikuntatieteen laitos

**Hannele Koivunen**, kirjastotoimenjohtaja,  
Vantaan kaupunki

**Liisa Korhonen**, pedagoginen sihteeri,  
Kansan Sivistystyön Liitto

**Tuovi Manninen**, suunnittelija, Teknillinen  
korkeakoulu, täydennyskoulutuskeskus

**Ritva Lindroos**, lehtori, Helsingin yliopis-  
ton kasvatustieteen laitos


**Pirkko Remes**, tutkija, Jyväskylän yliopis-  
ton kasvatustieteiden laitos

**Heikki Sederlöf**, Suomen Kansanopis-  
toyhdistyksen toiminnanjohtaja

**Risto Seppänen**, johtamiskoulutuksen  
koulutuspäällikkö, Jyväskylän yliopiston  
täydennyskoulutuskeskus

**Katarina Terhi**, NOPUS-projektin sihteeri,  
Helsingin yliopisto





KANSANVALISTUSSEURA  
JA AIKUISKASVATUKSEN  
TUTKIMUSSEURA.