

AIKUISKASVATUS

○ Aikuiskouluttajien
koulutus

3/90

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti
numero 3/1990
10. vuosikerta

Päätoimittaja: Jukka Tuomisto
Tampereen yliopisto
Pyyrikintie 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

Aulis Alanen	Aikuiskouluttajien koulutus murrosvaiheessa . . .	154
---------------------	---	-----

ARTIKKELIT

Peter Jarvis	Teoria ja käytäntö aikuiskasvattajien koulutuksessa	156
Yrjö Venna & Sari Rautiainen	Valtionhallinnon kouluttajakoulutuksen vaiheita ja näkymiä	160
Ritva Jakku-Sihvonen	Henkilöstökoulutus johtamiskoulutuksen osana	167
Seppo Helakorpi	Ammatillinen aikuiskoulutus ja aikuiskouluttajakoulutus	171

KESKUSTELUA

Andragogi	Aikuisopettajien koulutus: yleviä periaatteita, mutta mitä on käytäntö?	175
Matti Taanila	Työpaikkakoulutustoimikunnan mietinnön herättämiä ajatuksia oppisopimuskoulutuksesta	177
Jari-Pekka Jyrkänne	Työpaikkakoulutuksen kehittäminen	178
Olli Poropudas	Aikuiskoulutuksen kysyntä ja työvoiman tarve . . .	180

KATSAUKSIA

Marjatta Saari-Musakka	Opistojen opettajaharjoittelun kehittämisestä	183
Seppo Helakorpi	Ammatilliset opettajakorkeakoulut aloittivat toimintansa	185
	Aikuiskasvatuksen monimuoto-opetus täydennyskoulutuksen kokeiluna	187
Ari Antikainen	Koulutus ja elämänkulku — Dale Danneferin haastattelu	189
Marjaana Soininen & Tellervo Santala	Haasteita työterveyskasvatukseen	192

KIRJALLISUUTTA

Miettinen E. & Saarinen E.	Muutostekijä (Antti Kauppi)	194
Aittola & Pirttilä	Tieto yhteiskunnassa (Pekka Kalli)	195

AJANKOHTAISTA

Ville Marjomäki	Konferensseja ja koulutustapahtumia	197
	Aarne Laurila, aikuiskasvatuksen monitoimimies eläkkeelle	198
Summary Kirjoittajat	199

AIKUISKOULUTTAJIEN KOULUTUS MURROSVAIHEESSA

"Aikuiskasvattajien koulutus kaipaa selvittelyä", kirjoitin neljä vuotta sitten tällä paikalla. Kokonaisselvittelyn tarve on nyt entistä ilmaisempi, vaikka tällä välin on aikuiskouluttajien koulutuksesta tehty monenkinlaisia suunnitelmia ja osa niistä on edennyt hyvää vauhtia toteuttamisen asteelle. Lehtemme tämä numero sisältää tuoretta tietoa siitä, mitä tällä alalla on parhaillaan tekeillä. Esittelemättä jäävät tässä vaiheessa mm. ammattikasvatushallituksen asettaman työryhmän suunnitelmat. Niihin on syytä palata kun nyt luonnosvaiheeseen saatu muistio on julkistettu.

Aikuiskouluttajien kouluttamisen suunnittelu ja järjestäminen on parina viime vuonna keskittynyt ammatillisen koulutuksen alueelle. Syynä tähän ovat olleet ne akuutit tarpeet, joita tämän alueen ekspansio yleensä ja erityisesti ammatillisten oppilaitosten tehtävien laajentuminen ovat synnyttäneet. Ammatillisiksi opettajakorkeakouluiksi pikavauhtia muuttuneet opettajaopistot ovat puolestaan saaneet keskeisen aseman uusien suunnitelmien toteuttajina. Ilmeisen perusteltua onkin, että samat oppilaitokset, jotka tähänkin asti ovat kouluttaneet ammattioppilaitosten opettajia, nyt niiden tehtävien laajentuessa vastaavasti suuntautuvat myös aikuisopetukseen erikoistavaan koulutukseen. Sama pätee ainakin huomattavalta osalta ammattikurssikeskusten (ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten) opettajankoulutukseen.

Mainitut suunnitelmat rajoittuvat kuitenkin vain yhteen aikuiskoulutuksen lohkoon eivätkä ne sovellu yleismalliksi siihen tapaan kuin joistakin valtion opetushallinnon suunnitteluasiakirjoista voisi päätellä. Ammatillisenkin aikuiskoulutuksen omassa piirissä henkilöstökoulutuksen kouluttajilla on omat erityiset toimintakehyksensä. Sikäli kuin henkilöstökoulutuksessa yleistyy toimintatapa, jossa koulutustehtävät sisältyvät kiinteänä osana työorganisaation yleiseen kehittämiseen, muuttuu kouluttajan toimenkuva ja pätevyitymistapa vastaavasti (ks. Vennan ja Rautiaisen kirjoitusta).

Vapaa sivistystyö, avoin korkeakoulu, aikuislukiot jne asettavat aikuiskouluttajille toimintajärjestelmiensä mukaisia erityisvaatimuksia. En käsittele tässä niitä enempää kuin kouluttajakategoriainkaan mukaan vaihtelevia koulutustarpeita (opettajat, hallinto- ja suunnittelutehtävissä toimivat, sivutoimiset opettajat). Tarkastelen sen sijaan, millä tavoin em. ammatilliseen aikuiskoulutukseen keskittyneissä suunnitelmissa on käsitetty kouluttajan tarvitsemat pedagogiset tai andragogiset valmiudet.

Niin valtionopetushallinnon viimeaikaiset suunnitelmat kuin esimerkiksi ammatillisten opettajakorkeakoulujen ohjelmat (Helakorven artikkeli) osoittavat, että aikuisten kouluttamisen on katsottu asettavan kouluttajille ainakin jossakin määrin toisenlaisia ammattitaidon vaatimuksia kuin nuorten kouluopetuksen. Käsitteykset siitä, miten tämän tulisi ilmetä koulutusohjelmien tavoitteissa ja sisällöissä, ovat toistaiseksi aika tavalla

jäsentymättömiä ja pitkälti arkiajatteluun perustuvia. Yksinkertaisimmillaan argumentaatio noudattaa edelleen vanhaa tuttua logiikkaa: koska aikuisopetuksessa käytetään samoja metodeja kuin nuorison kouluopetuksessa, ei kouluttajien koulutuksessa tarvitse olla merkittävää eroa. Yhtään sen lähemmäksi ei aikuisopetuksen erityisluonnetta päästä, kun etsimällä etsitään aikuisopetuksen "omia" menetelmiä (erään muistioloannon mukaan niitä voisivat olla case-harjoitukset, roolipelit ja TAO). Pitemmälle on päästy, kun puhutaan oppijain aikuisuuden ja elämäolosuhteiden sekä työkokemuksen huomioon ottamisesta.

Erityisen tärkeäksi aikuiskouluttajan taidoksi on opetusministeriön muistioissa ja kouluttajaorganisaatioiden suunnitelmissa nostettu monimuoto-opetuksen hallinta. On kyllä totta että ohjatun itseopiskelun yhdistämistä lähiopetuksen muotoihin kannattaisi käyttää tähänastista huomattavasti enemmän — ja taitavammin. Alkuinnostuksessa on kuitenkin jäänyt yleensä huomaamatta, että ohjattu itseopiskelu asettaa oppijalle huomattavasti suuremmat oppimistaitojen ja motivaation vaatimukset kuin muut opintomuodot. Nopeasti kehittyvät viestintäteknologiset välineet avaavat puolestaan etäopetukselle uusia hienoja mahdollisuuksia, mutta niiden uutuushakuinen käyttöönotto näyttää helposti saavan suoranaisia välinefetismin piirteitä — sen jota Tiuran Santeri käytti hyväksi markkinoidessaan yhden, kahden ja kolmen ristin ällätikkua.

Neljän vuoden takaisessa pääkirjoituksessa kiinnitin huomiota siihen, että yliopistojen kasvatustieteelliset laitokset ilmoittivat kasvatustieteen (hallinnon ja suunnittelun) koulutusohjelmiansa tuottavan valmiuksia aikuiskouluttajan tehtäviin, mutta että niiden opetussuunnitelmissa käsiteltiin kovin vähän aikuiskasvatuksen erityiskysymyksiä. Samoin on laita vieläkin; "jakamattoman kasvatustieteen" uskotaan riittävän myös aikuiskouluttajien tarpeeseen.

Samantapainen käsitys "yleispedagogisten" opintojen kattavuudesta on ominaista edellä puheena olleille uusille kouluttajaohjelmille. Näyttääpä tämä ajattelutapa ohjanneen kansanopistojen ja kansalaisopistojenkin harjoitteluohjelman uudistusta (Saari-Musakan katsaus).

On kaikesti pidettävä aikuiskouluttajien koulutuksen murrosvaiheeseen kuuluvana, että nyt kehitellään koulutusohjelmia, joissa aikuiskasvatustieteellä ei ole suurtakaan sijaa. Rohkenen kuitenkin ennustaa, että kiinnostus aikuiskasvatukseen teoreettisiin perusteisiin kasvaa sitä mukaan, kun koulutusohjelmista saadaan käytännön kokemusta ja niiden laadullinen kehittäminen etenee. Toisaalta on merkille pantavaa, että perinteisen pedagogisen kasvatustieteen ajattelutavat ja sisältörakenteet ovat muuttumassa jatkuvan kasvatuksen avarampien perspektiivien suuntaan.

TEORIA JA KÄYTÄNTÖ AIKUISKASVATTAJIEN KOULUTUKSESSA

Kuten useimmat muutkin Länsi-Euroopan maat on Iso-Britannia ollut hidas laatimaan kouluttamisohjelmia aikuiskasvattajille, vaikka toisaalta voidaan väittää, että tällainen kansallisesti yleisen hyväksynnän saava järjestelmä on parhaillaan syntymässä. Artikkeleissa kerrotaan niistä ongelmista, joita Englannissa ja Walesissa on aikuiskasvattajien koulutuksessa esiintynyt.

Lähestymistapana on tapaustutkimusmenetelmä, josta tehtäviä johtopäätöksiä käsitellään artikkelin lopussa. Missä määrin johtopäätöksiä voidaan soveltaa yleisesti, on pohjimman arvoisen asia. Lähestymistapani heijastaa kuitenkin sellaista kasvatuksellista näkemystä, jonka mukaan kasvatusta on pohjimmaltaan käytäntöä.

Artikkelin alussa kuvataan em. järjestelmää käsittelemällä alan ammatillista muutosta teoreettisesta näkökulmasta. Sen jälkeen kuvataan tämän prosessin historiallista kehitystä Englannissa ja Walesissa, kolmanneksi yliopistojen ulkopuolisen sektorin sekä neljänneksi joidenkin Englannin ja Walesin yliopistojen osuutta tässä prosessissa. Lopuksi esitetään joitakin tulkintoja kuvattusta prosessista. Vasta artikkelin viimeisessä osassa yritetään tehdä sellaisia johtopäätöksiä, jotka voivat olla apuna pyrittäessä kehittämään teoriaa aikuiskasvattajien kouluttamisesta.

Skotlanti ja Pohjois-Irlanti eivät ole mukana tarkastelussani, koska niiden järjestelmät ovat jossain määrin erilaisia. Samasta syystä en käsittele myöskään muita Euroopan maita. Voitaneen kuitenkin todeta, että jokainen Länsi-Euroopan maa on laatinut jonkinlaisia joko ennen työn aloittamista tai työssä annettavia koulutusohjelmia aikuiskasvattajille,

vaikkakaan mitään yhtenäistä käsitystä aikuiskasvattajilta vaadittavasta koulutuksesta ei ole (kts. European Bureau of Adult Education Newsletter 1982/1). Vaikka artikkelini ei voikaan kuvata em. asioita yksityiskohtaisesti, niin toivon, että tämä katsaus antaa jonkinlaisen yleisnäkemyksen niistä prosesseista, jotka ovat parhaillaan käynnissä.

Teoreettinen näkökulma

Ammatillista muutosta koskevat teoreettiset kehittämät eivät juuri kiinnosta aikuiskasvattajia, koska he ovat useimmiten kiinnostuneita vain jonkin tietyn tavoitteen saavuttamisesta. Teoreettinen pohdiskelu ammattialalla tapahtuvista muutoksista onkin ollut enemmän erilaisten ammatteja ja professioita tutkivien henkilöiden kiinnostuksen kohde.

Ammatillisen muutoksen näkökulmasta katsottuna näyttää siltä, että se tapa millä aikuiskasvattajien koulutusta on käynnistetty viime vuosikymmeninä Englannissa ja Walesissa, osoittaa itse asiassa nopeaa kehitystä kohti alan professionalisoitumista. Vuosien mittaan on esitetty monia prosessimalleja, joiden perusteella voi päätellä, että aikuiskasvatusta suurin piirtein seuraa samankaltaista reittiä kuin muutkin ammatit. Vaikka professionalisaatiomallit eri ammattiteissa ovat erilaisia, niin joitakin yhteisiä elementtejä niissä voidaan kuitenkin havaita. Wilensky (1964) esimerkiksi osoittaa, että ensin ammatista tulee täysipäiväinen, sitten sen piiriin perustetaan koulutusohjelma, joka myöhemmin koetetaan liittää yliopistolliseen koulutukseen. Sen jälkeen seuraavat eräät muut kehityksen vaiheet ja tasot.

Wilenskyn mielestä oman koulutuksen aloittaminen on kehityksen ensimmäinen vaihe ja näin voidaan havaita tapahtuneen aikuiskasvatuksessakin. Ensi näkemältä aikuiskasvatuksessa käynnissä oleva prosessi on samanlainen kuin muidenkin ammattien professionalisaatiokehityksen varhaisvaiheissa, mutta lähemmin tarkasteltaessa näyttää siltä, että prosessi on monimutkaisempi.

Alan koulutusta on hyvinkin paljon, mutta huomattava osa siitä on tarkoitettu osa-aikaisille aikuisopettajille. Tämä koulutus ei tapahtu alan erityisoppilaitoksissa, eikä se kuulu välttämättä korkeamman opetuksen piiriin. Kuitenkin tapahtumassa olevaa prosessia voidaan pitää professionaalistumisprosessina. Tästä voidaan päätellä, että aikaisemmat professionalisaatiomallit osoittavat ainoastaan erään tavan, miten jokin ammatti voi kehittyä. Koska aikuiskasvatus ei ole yleensä kokopäiväammatti, niin sen professionalisoitumisprosessi ei välttämättä seuraa samaa mallia, joka on luotu ajatellen kokopäiväammattia koskevaa tilannetta. Niinpä seuraavaksi kuvattava prosessi tuo esiin paljon monimutkaisemman professionalisoitumisprosessin, jolla on yhteyksiä sekä kokopäivä- että osa-aikaisten ammattien kehitykseen.

Historiallinen katsaus

Jo niin varhain kuin 1919 todettiin aikuiskasvattajien koulutuksen tarve (Jarvis 1983, 179—210), ja raportissaan aikuiskasvatuksen kehityksestä The Russell Committee (1973, 131) piti sitä tärkeänä. Eräs ensimmäisistä aikuiskasvattajien koulutusta käsittelevistä kirjoista (Elsdon 1975) ilmestyi pian tämän jälkeen ja siinä korostettiin valtakunnallisia koulutustarpeita. Elsdon huomautti kuitenkin, että osa-aikaisille aikuiskasvattajille järjestettiin jo paljon perehdyttämiskursseja. Niitä järjestivät aikuisoppilaitokset uusille työntekijöilleen. Hän kutsuu (1975, 33) niitä ”ensiapukursseiksi”, koska niiden avulla yritettiin auttaa uutta henkilökuntaa selviytymään lähinnä varsinaisessa opetustilanteessa. Tämän lisäksi jotkut yliopistot järjestivät noihin aikoihin osa-aikaisia diplomikursseja aikuiskasvatuksessa. Jotkut kokopäiväisistä alalla työskentelevistä aikuiskasvattajista osallistuivat näille kursseille, mutta he olivat vain pieni vähemmistö alalla työskentelevistä.

Vain harvalla vakinaiseen aikuiskasvatushenkilökuntaan kuuluvalla oli tuohon aikaan erityispätevyyttä alalleen, monilla oli vain

”jatkokouluttajan pätevyys” (a further education qualification). Tähän oli syynä se, että lähes ainoa jollakinlailla alalle pätevä kurssi oli ”Further Education Teachers’ Certificate”. Sen saattoi hankkia vain London Institute of the City and Guilds -oppilaitoksesta.

Tähän aikaan oli East Midlandissa kuitenkin eräs aikuiskasvattajien koulutuksessa pioneiryötä tehnyt kurssi, joka sisälsi kolme eri osavaihetta. East Midlandissa sijaitsevan Nottinghamin yliopiston yhteistyökumppanina toimi East Midlands Advisory Council for Further Education. Ensimmäinen kurssi toteutui 1970. Sitä ovat kuvanneet kirjassaan Bestwick ja Chadwick (1977). Ensimmäinen osa oli lyhyt perehdyttämiskurssi, joka oli eräänlainen selviytymispaketti uusille aikuiskasvattajille, mutta kaksi seuraavaa osaa siirsivät kurssilaiset käsittelemään jo monimutkaisempia ja teoreettisempia asioita. Kurssin viimeisen osan suorittaminen oikeutti Nottinghamin yliopiston antamaan todistukseen. Mitään veloitetta kurssin suorittamiseen ei kenellekään asetettu ja kurssin osanottajat saivat vapaasti keskeyttää opin- tonsa, jos he niin halusivat.

Suuri muutos tapahtui, kun Advisory Committee on the Supply and Training of Teachers puhemiehensä, professori J. N. Haycocksin johdolla julkaisi sarjan raportteja, joista numero kaksi vuodelta 1978 käsitteli osa-aikaisten aikuis- ja jatkokouluttajien kouluttamista (part-time educators in adult and further education). Nykyinen konservatiivihallitus lopetti toimikunnan työskentelyn myöhemmin.

Raportti keskittyi East Midlandin kokeiluun ja suositteli vastaavan ohjelman toteuttamista maanlaajuisesti. Raportin mukaan ensimmäisen vaiheen tulisi kestää ainakin 36 tuntia ja sisältää seuraavia asioita: opettajien ja opiskelijoiden motiivien ja odotusten tutkiminen, päämäärien ja tavoitteiden laatiminen, johdatus oppimisteoriaan, oppimistilanteiden suunnittelu, opetusmenetelmien ja -välineiden esittely sekä evaluaatio.

Toisen osan — joka on tarkoitettu niille, jotka haluavat jatkaa opintojaan — tulisi sisältää noin 60 tuntia luokassa tapahtuvaa opiskelua sekä 36 tuntia ohjattua opetus-työskentelyä. Tämän osan sisältöön kuuluisi: opetuksen tavoitteiden asettaminen, oppimisen psykologia, opetusmenetelmät ja audiovisuaalisten välineiden käyttö, erityisaineiden opettaminen, lisä- ja aikuiskasvatuksen konteksti.

Lopuksi viimeisen osan suorittamisen jälkeen opiskelija saisi todistuksen, joka vastaisi yhden vuoden kokoaikaista opiskelua tai kahden vuoden osa-aikaista opiskelua korkeakoulussa. Koulutuksen tulisi tapahtua korkeakoulussa. Lisäksi suositeltiin, että päätoimisilla aikuiskasvattajilla tulisi olla ainakin tällainen certificate-tason pätevyys, vaikkakaan sitä ei pidetty välttämättömänä edellyksenä alalle sijoittumiseen.

Yliopiston ulkopuolinen sektori

1980-luvun alkupuolella näitä ehdotuksia alettiin toteuttaa Englannissa ja Walesissa. Alkuvaiheessa ensimmäisen tason koulutus annettiin vanhoille työntekijöille täydennyskoulutuksena työn ohessa ja uusille työntekijöille työn alkaessa samalla tavalla kuin aikaisemmin mainitussa perehdyttämiskoulutuksessa. Kurseja ei yleensä järjestetty korkeakouluissa, vaan niitä järjestettiin ja yhä järjestetään aikuisoppilaitoksissa päätoimisten aikuiskasvattajien toimesta.

Kuitenkin toisen asteen kurssien kysyntä yllätti monet ja nyt niitä järjestetään joko paikallisten aikuisoppilaitosten yhteistyönä tai yhteistyössä paikkakunnan ammatillisten oppilaitosten kanssa. Alueelliset neuvottelukunnat (Regional Advisory Councils) huolehtivat kurssien tason valvonnasta. Opettajina on aikuiskasvattajia eikä niinkään aikuiskasvatuksen asiantuntijoita yliopistoista. He opettavat samanaikaisesti jotakin ainetta aikuisille ja he voivat olla myös hallinnollisissa tehtävissä jossakin aikuiskasvatuskeskuksessa. On merkillepantavaa, että nämä kouluttajat ovat todenneen oman kokemattomuutensa uudessa roolissaan ja siksi heille on järjestetty kouluttajakursseja (Elsdon 1984).

Kolmannen tason kursseja on myös järjestetty. Niitä ovat toteuttaneet polytekniset oppilaitokset eri puolilla maata. Myös pari yliopistoa on ollut koulutuksessa mukana, mm. Surreyn yliopisto. Department for Education and Science hyväksyy kurssit. Kurseista saa todistuksen, joko Certificate of Education (Adult Education) tai jos opiskelijoilla on ennestään yliopistollinen loppututkinto, todistus voi olla Post-Graduate Certificate of Education (Adult Education).

Yliopistosektori

Näiden lähinnä aikuisten opettajille tarkoitettujen kurssien lisäksi on mahdollista pääs-

tä suorittamaan osa-aikaisesti tai päätoimisesti yliopistollisia jatko-opintoja ja tutkimusta useassakin yliopistossa, ja saavuttaa täten joko diplomi (diploma), maisterin- (masters degree) tai tohtorin tutkinto (doctorate). Useimmat opiskelijat, jotka tulevat näille kursseille tai osallistuvat tutkimustyöhön, ovat päätoimisia aikuiskasvattajia tai mukana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Tutkimus lisää varmasti tietoaamme aikuiskasvatukselta yleensä ja se on näin selvästi seuraava vaihe aikuiskasvatuksen professionalisoitumiskehityksessä.

Prosessin pohdintoja

Professioammateissa (joina pidetään erityisesti akateemisia ammatteja) nähdään tutkimustoiminta pääasiallisimpana keinona, jolla tietoa luodaan ja laajennetaan omasta toimintakentästä. Kuitenkin edellä kuvattu prosessi horjuttaa hieman uskoa tällaisiin yleistäviin olettamuksiin, koska peruskoulutuskurssit saivat itse asiassa aikuiskasvattajat käyttämään omaa kokemustaan ja pohtimaan, mitkä näkökulmat tiedoista, taidoista ja asenteista pitäisi sisällyttää peruskoulutuskurssien opetusohjelmaan. Itse asiassa juuri opetussuunnitelmien laatiminen sai aikuiskasvattajat pohtimaan niitä elementtejä, jotka aikuiskasvatusalalla työskentelevien oli välttämätöntä tuntea. Se, että ensimmäiset oppiaineet olivat käytännönläheisiä, "ensimmäisia uusille opettajille", on sinällään merkittävää, koska se kertoo samalla jotakin kasvatuksellisen tiedon luonteesta. Ensiksi se on käytännöllistä tietoa, joka on paremminkin tietoa taidoista kuin tieteenalanmukaista akateemista tietoa. Itse asiassa onkin esitetty (Jarvis 1987a), että aikuiskasvatus saattaa olla paremminkin vain tutkimusalue kuin tieteenala.

Ne jotka aikovat opettaa aikuisia tarvitsevat pikemminkin tietoa siitä, miten opettaa kuin esimerkiksi tietoa aikuiskasvatuksen filosofiasta. Siksi näiden kurssien sisällössä on tärkeää aloittaa käytännön asioista ja siirtyä vasta sitten akateemisiin oppiaineisiin. Vasta kolmannessa vaiheessa opiskelija alkaa opiskella esimerkiksi sosiologiaa tai aikuiskasvatuksen filosofiaa jne. Tässä vaiheessa prosessin reflektointi on tärkeää, koska kaikkien jotka opettavat, on kyettävä myös irtautumaan omasta työstään, jotta he voisivat ymmärtää omaa työtään hieman täydellisemmin.

Koska kurssit käsittelevät aikuisten opettamisen know-howta, niihin sisältyy käytännöllinen elementti — kuten pitääkin. Tämä nostaa kuitenkin esiin kysymyksen teorian suhteesta käytäntöön. Perinteisesti on ajateltu, että opiskelijan tulisi ensin oppia teoria luokkahuoneessa, jonka jälkeen hän lähtee työhön ja käyttää sitä. Kannattaa kuitenkin korostaa ainakin seuraavia asioita: 1) että teoria ja käytännön jaksot ovat oikeassa suhteessa, 2) että tiedetään todella, miten ihmiset toimivat ammatissaan sekä 3) että kysymyksessä on paras tapa oppia.

Jokainen näistä kohdista voidaan asettaa kyseenalaiseksi. Niitä käsitellään seuraavaksi päivänvastaisessa järjestyksessä kuin edellä. Oppiminen tapahtunee parhaiten merkityksellisissä tilanteissa ja merkityksellisten kokemusten avulla (Jarvis 1987b). Luokkahuoneessa tapahtuva teoriaopetus voi tuskin olla mielekkäämpää kuin käytännön kokemusten pohdiskelu. Kasvatuksellista tietoa voidaan luoda käytännön tilanteessa niin, että teorian ja käytännön ei tarvitse seurata toisiaan peräkkäisesti jaksoteltuna. Niinpä ennen alalle siirtymistä tapahtuvan teoriaopetuksen arvo saattaa olla epävarmaa. Siksi on ehdotettukin, että jo opetuksen johdantovaiheeseen tulisi sekoittaa mukaan jonkin verran käytäntöä ja antaa mahdollisuus sen pohtimiseen ja analysointiin.

Joku saattaa väittää, että tällöin ollaan palaamassa perinteiseen oppisopimusmalliin. Tästä voidaan kuitenkin olla eri mieltä, koska kokeiluja tulisi ohjata huolella ja ne voisivat

olla pikemminkin roolipelityyppisiä kuin todellisia. Silloinkin kun ne ovat todellisia, ne tulisi ohjata ja valvoa huolellisesti. Kokemuksen pohtiminen ja analysointi tulisi suorittaa huolella ja sitä pitäisi ohjata kokeneen mentorin tutor-tyyppisessä tilanteessa. Ohjausta ei saisi jättää tapahtuvaksi sattumanvaraisesti. Tässä vaiheessa tulisi myös kasvatuksellisia teorioita ottaa opetukseen mukaan.

Toiseksi on todettu, että aikuisopettajat eivät tosiasiaassa etsi vain mahdollisuuksia soveltaa teoriaa käytäntöön. Tämähän tekisi käytännön melko järjettömäksi toiminnaksi ja sitä aikuisten opettaminen ei ole. Sen sijaan käytäntö on oppimiskokemus ja sellaisena se sisältää aina mahdollisuuden innovaatioon. Tämän mukaan kasvatuksellista tietoa voidaan luoda käytännön tilanteessa niin, että teorian ja käytännön ei tarvitse seurata toisiaan peräkkäisesti jaksoteltuna. Asetan siis näin kyseenalaiseksi ensimmäisen edellä mainitsemistani kohdista.

Edellä olevasta käy ilmi, että Englannin ja Walesin järjestelmä etenee käytännöllisistä tiedoista akateemisiin oppiaineisiin ja tätä on pidetty oikeana kasvatuksellisen tiedon luonteen ja oppimisteorian kannalta. Kuitenkin tulisi kiinnittää enemmän huomiota käytännön toimintaan ja opetusmetodeihin kehitäessä oppimistekniikoita työpaikoilla (Marsick 1987). Voitaisiinkin väittää, että sekä aikuiskasvatuksen käytännön että teorian tulisi määrätä se tapa, millä aikuiskasvattaja itseään valmistetaan tehtäviinsä.

KIRJALLISUUTTA

Bestwick D. and Chadwick A. 1977. A Co-operative Training Scheme for Part-Time Teachers of Adults. *Adult Education* Vol 50 No 4.

Elsdon K.T. 1975. Training for Adult Educators. University of Nottingham in conjunction with National Institute of Adult Education.

Elsdon K.T. 1984. The Training of Trainers. Huntington Publishers Ltd in association with University of Nottingham.

Haycocks J.N. (Chair) 1978. The Training of Adult Educators and Part-Time Further Education Teachers. London, Advisory Council for the Supply and Training of Teachers.

Jarvis P. 1983. Adult and Continuing Education: Theory and Practice. London, Croom Helm.

Jarvis P. (ed) 1987a. *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*. London, Croom Helm.

Jarvis P. 1987b. *Adult Learning in the Social Context*. London, Croom Helm.

Marsick V. (ed) 1987. *Learning in the Work Place*. London, Croom Helm.

Russell L. (Chair) 1978. *Adult Education: A Plan for Development*. London, Her Majesty's Stationary Office.

Wilensky H.A.L. 1964. The Professionalisation of Everyone. *American Journal of Sociology* Vol LXX.,

Training of Adult Educators. Newsletter I. European Bureau of Adult Education. The Netherlands 1982.

VALTIONHALLINNON KOULUTTAJA- KOULUTUKSEN VAIHEITA JA NÄKYMIÄ

Artikkelissa Yrjö Venna ja Sari Rautiainen valaisevat valtionhallinnon kouluttajakoulutuksen eri vaiheita ja teoreettisia perusteita päätyen nykypäivään ja sen haasteisiin.

Myös valtio joutuu kilpailemaan niukkenevasta työvoimasta. Yksi kilpailukeino on laadukas henkilöstökoulutus. Mitä se on ja miten se heijastuu valtionhallinnon kouluttajien koulutukseen?

Tavoitepainotus on vaihdellut organisaatioiden toiminnan kehittämisen ja yksilöllisten pätevyyksien tuottamisen välillä. Ammatillisen identiteetin ja kompetenssin vahvistamisesta on siirrytty työprosessien kehittämiseen. Tavoitteena on ollut yhdistää teoria työtoiminnan kehittymisestä, kehittynyt näkemys aikuisten oppimisesta ja työhön osallistuvien työprosessia kehittävä kokeilu. Myös kouluttajien tehtäviä on ohjattu kurssien tuottamisesta kehittämisprojektien ohjaamiseen.

Tulevaisuudessa näyttää yksilöllisen kompetenssin kehittäminen nousevan jälleen tärkeäksi tavoitteeksi. Tarvitaan pätevyyttä, joka lisää liikkuvuutta työmarkkinoilla ja auttaa ylittämään organisaatioiden ja työnantajaryhmien rajat. Tarvitaan myös monitieteellistä koulutusta, joka tähtää julkishallinnon kohdealueiden parempaan hallintaan. Tällaisia ovat esimerkiksi työtieteet, liikennesuunnittelu, ympäristökysymykset, asuntopolitiikka, vanhustenhuolto ja pakolaiskysymykset.

Autonomian ajasta vuoteen 1943 Suomessa virkamieskoulutuksen peruskysymys oli, missä määrin viranhoidon asiantunteumuksen tulee olla oikeudellista, missä määrin muuta eli koskea todellisia elämänilmiöitä. Vastauksena yleensä esitettiin, että pätevän hallintovirkamiehen tulee tuntea sekä oikeussäännökset että se yhteiskunta, johon pykälä on sovellettava. Tästä "virkamieskoulutuksen kardinaalikysymyksestä" keskusteltaessa yleensä pohdittiin myös sitä,

mikä on vallitsevien hallintokäytäntöjen tuntemuksen ja toisaalta, mikä on tieteellisen, teoreettisen ajattelun suhde virkamiesten koulutuksessa. (Tärvinen, 1988).

Tärvaisen (emt.) tutkimuksesta ilmenee, että yhtäältä virkamiesten koulutusta ja pätevyyttä tarkasteltiin osa-ongelmina, virkamiesten palkkaus-, lukumäärä- ja työtehokysymyksinä. Nämä painotukset näkyvät esimerkiksi vuonna 1928 jätetyssä J. T. Hy-

vösen laatimassa mietinnössä virasto- ja virkamiesoloista. Pyrkimyksenä oli mm. rationalisoida työtä ja alentaa tutkintopainotteisia pätevyysvaatimuksia.

Toisaalta hallinnon toiminnan tuloksellisuuden keinona esitettiin yksilöllisen pätevyyden lisäämistä. Virkamieskoulutusta käsittelevissä suunnitelmissa hahmoteltiin eräänlaista akateemisen opetuksen elävöitettyä mallia. Mielikuva hyvän opetuksen järjestelyistä oli peräisin yliopistojen opetusmuodoista, luennoista ja seminaareista, joita täydentävät ja elävöittävät käytännönläheiset tutustumiskäynnit ja retkeilyt. Syy yliopistomaisen opetuksen malliin juontuu siitä, että virallisten virkamiesten koulutusta suunnittelevien ryhmien jäsenistä, kuten esimerkiksi *Castrenin* komiteassa vuosina 1937—1942, valtaosa oli lakimiehiä ja yliopiston oikeus- ja valtio-opin professoreita.

Kasvatustieteen edustajia ei suunnitteluryhmiin osallistunut. Tämä selittää Tarvaisen (emt.) mielestä sen, ettei koulutuksen tavoitteita ja opetuksen didaktisia kysymyksiä pohdittu kovinkaan syvällisesti.

Castrenin komitean ehdotusten johdosta perustettiin Helsingin yliopiston valtiotieteellinen tiedekunta vuonna 1945. Komitea teki ehdotuksia myös jatkokurseista, mutta ehdotukset kariutuivat poliittisen tahdon puutteen ja kustannuskysymyksiin.

Keskitetyn kehittämistoiminnan synty

Seuraava askel oli keskitetyn kehittämis-toiminnan synty. Sen lähtöpisteenä pidetään vuotta 1943. Valtionvarainministeriöön perustettiin virastoasiainvaltuutetun toimi. Vuonna 1944 virastovaltuutetun toimisto vaikiinutettiin ja vuonna 1947 se muutettiin ylimääräiseksi järjestelyosastoksi. Toiminta kohdistui kahteen suuntaan: ensiksikin virastojen keskinäistä ja sisäistä organisaatiota koskevien sekä yleisluonteisten organisaatiotutkimusten suorittamiseen ja toiseksi työmenetelmien yksinkertaistamiseen työntutkimusten avulla. (Oas, 1985; viittaa Valtionhallinnon R-muistioon 1969/1, s 1—15).

1960-luvulla ”henkilökuntakoulutus” nousi esille voimakkaasti ja erityisesti henkilöstöhallintoon liittyvänä organisatorisena kysymyksenä. Valtiovarainministeriön koulutus-suunnittelutyöryhmän pehmeäkantainen ”nappulakirjaksi” kutsuttu julkaisu ”Henki-

lökuntakoulutus valtion hallinnossa” (VM 1970) viitoitti merkittävällä tavalla henkilöstökoulutuksen tietä.

Henkilöstökoulutus organisoitiin julkaisussa esitettyjen periaatteiden mukaan. Päävastuun koulutuksen järjestämisestä tuli olla virastoilla ja laitoksilla. Yhteisiä koulutustehtäviä varten tuli perustaa **Valtion koulutuskeskus**. Valtionvarainministeriön koulutus-toimiston tehtävänä oli koordinoita henkilöstökoulutusta ja kehittää sen yleisiä hallinnollisia edellytyksiä.

Kehittämissuunnitelmien pohjana oli arvio 1960-luvun lopulla järjestetystä henkilöstökoulutuksesta valtionhallinnossa. Virkamieskoulutusta annettiin enimmäkseen valtion viranomaisten järjestämissä tilaisuuksissa. Virastojen järjestämä koulutus todettiin hajanaiseksi, sattumanvaraiseksi ja moninaisin muodoin järjestetyksi. Valtakunnallisen kokonaisuohjelman lisäksi puuttuivat koulutuksen kehittämisohjelmat melkein kaikilta hallinnonaloilta. Hallinnon tehokkuuden ja taloudellisuuden sekä palvelutason parantamiseksi tulisi tehostaa erityisesti johtamiskoulutusta.

”Nappulakirjassa” hahmoteltiin myös valti-onhallinnon kouluttajien tehtäviä ja pätevyyskuvaa. Kouluttajien on mm. pyrittävä olemaan organisaation sisäisen viestinnän yhdyshenkilöitä ja alettava nähdä organisaatio systeeminä inhimillisen energian vapauttamiseen, ei sen valvomiseen. Koulutushenkilöstön on nähtävä itsensä enemmänkin koulutus- ja kehittämisresurssien suunnittelijana kuin opettajana, ja heidän on entistä enemmän kiinnitettävä huomiota omaan ammatilliseen pätevytymiseensä.

Kouluttajakoulutuksen alkuvaihe

Koulutustoiminnan selvityksessä kävi ilmi, että eräät virastot olivat jo pitkään kouluttaneet henkilöstöään. Puolustusvoimat, rajavartiolaitos ja poliisi olivat luonteeltaan koulutusorganisaatioita. VR:lla ja postilla oli omat opistonsa. Verohallituksessa oli ollut ylitarkastaja koulutuspäällikkönä jo vuodesta 1962. TVH:ssa laadittiin ensimmäinen koulutusohjelma 1965 jne. Henkilöstökoulutuksen vastuutehtävissä toimi 1960-luvun lopulla arviolta 80 pää- ja sivutoimista henkilöä. Henkilöstökoulutuksen toteutus tulisi riippumaan tämän henkilöstön ammattitaidosta.

Valtiovarainministeriön järjestelyosasto toteutti ensimmäisen kouluttajaseminaarin jatko- ja täydennyskoulutuksesta vastaaville henkilöille keväällä 1970. Esitteen mukaan seminaarissa käsiteltiin "koulutusteknologian uusimpia kehitystapahtumia sekä valtion henkilökuntakoulutuksen tehostamiseen liittyviä tapahtumia." (VM 1969). **Koulutusteknologia** valittiin silloin henkilöstökouluttajan työn tiedolliseksi perustaksi. Lisäksi oli tarpeen käsitellä perusteellisesti henkilöstökoulutuksen uudistamisen suuntaviivoja ja tulevaa työnjakoa. Kehittämisedotukset sisältyivät jo seuraavan vuoden budjettiesitykseen. Vuoden 1971 koulutusohjelman toteutukseen osallistui jo keväällä toimintansa aloittanut Valtion koulutuskeskus (VKK).

Oppaita ja opetusteknologiaa

Valtiovarainministeriön järjestelyosaston koulustuotoimisto kehitti henkilöstökoulutuksen edellytyksiä. Vuonna 1971 julkaistiin valtion henkilökuntakoulutuksen neuvottelukunnan tarkistamat ja täydentämät valtion henkilöstökoulutuksen yleiset periaatteet, valtion henkilökuntakoulutuksen toiminta-ajatukset. Valtionhallinnon henkilöstökoulutusta koskevat suositukset ja ohjeet uusittiin vuosina 1973 ja 1976. Lisäksi Paavo *Tarvainen* ja Jaakko *Virkkunen* valmistelivat opintovapaata, omaehtoisen opiskelun tukemista ja työmarkkinakoulutusta koskevia ohjeita.

Kouluttajien ammatillisen tietoperustan kehittämiseksi pantiin vireille kouluttajan työtä koskevat oppaat. Paavo *Kosonen* sai Kouluttajan oppaan valmiiksi 1973. Siinä hän käsiteli yksittäisen koulutustilaisuuden suunnittelua ja toteutusta. Usuttu painos julkaistiin 1976. Jaakko *Virkkunen* neuvoi Koulutussuunnittelun oppaassa (1974) miten henkilöstökoulutus tulisi nivoa osaksi viraston toiminnan suunnittelua ja kehittämistä.

Samaan aikaan mietittiin VKK:ssa, miten tilapäisesti opetustehtävissä toimivien asiantuntijoiden opetustaitoja voitaisiin parantaa. Yhteistyössä Oy Yleisradio Ab:n koulustuotoimiston kanssa kutsuttiin Urpo *Sarala* kirjoittamaan opasta, joka sai nimen Käyttötietoa kouluttajalle (1974). Oppaasta otettiin useita painoksia. Eeva-Kaisa *Nojonen* puolestaan veti perehdyttämiskoulutuksen kehittämishankkeita. Sen tuloksena VKK julkaisi oppaan Perehdyttämiskoulutus valtionhallinnossa (1975).

Henkilöstökouluttajan ammattikäytännön tiedollisen perustan muodostivat **opetusteknologinen suunnittelumalli** ja **behavioristinen oppimisen psykologia**. Oppimisen ja opetuksen tavoitteet johdettiin työtehtävistä ja tavoitteet asetettiin työn osaamista kuvaavina päätekehtäytymislausumina. *Bloomin* ja *Magerin* oppikirjat tavoitteiden asettamisesta olivat tärkeitä lähteitä. Sitten suunniteltiin opetukselliset keinot näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Lopuksi arvioitiin, oliko tavoitteet saavutettuja.

Arvioinnin perusteella parannettiin koulutusohjelmaa. Ajatuksia saatiin myös yliopistojen tutkinnonuudistustyössä 1970-luvun alussa tuotetusta opetussuunnittelun teoriaa koskevasta aineistosta. Oppimistavoitteet paloiteltiin lyhyiden koulutustilaisuuksien osalle siten, että peräkkäiset oppimistilanteet muodostivat työn eri puolia käsittelevän kokonaisuuden.

Toinen tuolloin ammattikäytäntöön vaikuttanut teoriasuuntaus oli **ryhmädynaamisen koulutuksen ja organisaatioiden kehittämisen (OD) koulukunta**. Katsottiin, että kouluttajan tuli toimia organisaationsa "muutosagenttina", kehittää ryhmiä ja niiden yhteistyötä ja ohjata muutosprosesseja.

Koulutuskäytännön kritiikkiä

1970-luvulla muodostunut koulutuskäytäntö syntyi akuuteista tarpeista. Kymmenvuotiskaudella 1965—1975 reformoitiin miltei kaikki yhteiskuntapolitiikan lohkot. Luotiin uusia keskusvirastoja ja ministeriöiden osastoja. Muutosta ohjaamaan kehitettiin uutta lainsäädäntöä, uudistettiin budjetoitintiprosessi ja otettiin käyttöön uusia suunnittelujärjestelmiä. Hallintoon palkattiin uusia virkamiehiä. Henkilöstökoulutusta tarvittiin näiden mittavien reformien toteutukseen.

Tässä vaiheessa syntyi **yleiskouluttajan** ammatti. Kouluttaja ei itse opettanut, vaan suunnitteli ja organisoி opetusta. Opettajina toimivat reformeja suunnitelleet henkilöt. Esimerkiksi VKK:n johdon seminaarin opettajista 49 prosenttia oli valtiovarainministeriöstä.

Henkilöstökoulutuksen läheistä sidosta organisaatioiden ja muutoksen johtamiseen kuvaa sekin, että monet koulutushenkilöt siirtyivät tehtävänsä viraston päätoiminnoilta. Eva *Launos* ja Seppo *Peisa* (1979) totesi-

vat valtion henkilöstökouluttajien ammattikuvatutkimuksessa, että valitumista henkilöstökouluttajan tehtäviin tukee organisaation toiminnan tuntemus ja tätä kautta syntyneet valmiudet. Vain 10 prosentilla oli käytäytymistieteellinen koulutus. Vallitsevaksi koulutusmuodoksi muodostuivat lyhyet kurssit ja neuvottelupäivät, joilla käsiteltiin meneillä olevia uudistuksia.

Vuosikymmenen lopulla alkoi nousta kriittikiä vallitsevaa käytäntöä kohtaan. Hallinnon reformikausi päättyi vuoteen 1976 ja hallinnon kasvu pysähtyi. Uudistusten vauhti tasaantui, eikä rekrytoitu enää uutta väkeä. Lyhytkurkseista koostuvaa koulutusta alettiin pitää pirstoutuvana ja oppimisen kannalta tehotomana. Koulutuksen laatua tuli parantaa. Myös työikäntönnön teoriaperustaa alettiin arvostella. Tätä vaihetta ovat kuvanneet Jaakko *Virkkunen* (1978), Reijo *Miettinen* (1984) ja Antti *Kauppi* (1989).

Ritva *Jakku-Sihvonen* teki VKK:n kurssi-toimintaa arvioivan havainnointitutkimuksen vuosina 1978—79. Hän tuli seuraaviin johtopäätöksiin (Jakku-Sihvonen, 1981):

— Koulutettavat olivat tyytyväisiä, mutta oppimistulokset olivat pinnallisia, joko liian yleisiä tai sitten aika ei antanut mahdollisuuksia asioiden kunnolliseen oppimiseen.

— Lyhytkurssien aika ei antanut mahdollisuuksia ottaa huomioon kaikkia didaktisia funktioita. 70 prosenttia opettajista ei orientoinut aiheeseen tai keskustellut esityksensä tavoitteista.

— Koulutus oli lähinnä informointia, varsin vähän käytettiin oppilasta aktivoivia työmuotoja. Luento oli pääasiallinen opetusmetodi.

— Paras tapa parantaa koulutuksen laatua olisi opetussuunnitelmien laatiminen eri kohderyhmille ja merkittävästi pitempien koulutusohjelmien tuottaminen.

Vähän aikaisemmin oli Asko Miettinen (1978) osoittanut väitöskirjassaan ryhmädynaamisen koulutuksen tulosten pysyvyydestä, että useimmat osanottajat palautuivat koulutusta edeltävälle tasolle 8—10 kuukauden seurantajakson aikana. Syynä hänen arvionsa mukaan oli koulutusjakson lyhyys (kuusi koulutuspäivää) sekä se, ettei organisaatiokulttuuri tukenut oppimistuloksia.

1970-luku näytti päättyvän ammattikäytännön kriisiytymiseen ja erimielisyyksiin kouluttajien keskuudessa työn tietoperustasta. Opetusteknologiaa arvosteltiin ankarasti, mutta noissa oloissa se antoi monille kouluttajan työhön tuleville välineitä oman työnsä jäsentämiseen.

Reijo Miettinen myöntää muuten kriittisessä kirjoituksessaan, että opetusteknologisen suunnittelumallin merkitys henkilöstökoulutuskäytännön muotoutumiselle oli myönteinen. Se antoi kokonaiskuvan koulutuksen suunnittelusta, joka oli oleellisesti kehittyneempi kuin pelkkien yksittäisten työtehtävien kuvaus tai luettelointi. (Miettinen, 1984).

Henkilöstökouluttajien jatkokoulutusohjelma

VKK:n vuoden 1980 toimintasuunnitelmaan sisältyi VKK:n antaman kouluttajakoulutuksen yhtenäisen opetussuunnitelman laadinta, joka antaisi mallia myös muille henkilöstöryhmille laadittavien koulutusohjelmien suunnittelulle. Opetussuunnitelmalliseen kehittämistyöhön osallistui mm. Yrjö *Engeström*. Valtion henkilöstökouluttajien jatkokoulutusohjelman opetussuunnitelma (1980) on yksi dokumentti tässä uudessa "koulutuksen perusteellistamisen" linjassa.

Opetussuunnitelmassa henkilöstökouluttajien ammatillistumisen perusratkaisuksi määriteltiin **ammatillisen identiteetin muodostuminen** eli professionalisoituminen. Muutosta voi kuvata siirtymiseksi tehtäväpainotteisesta työn käsitteestä tiedeperustaiseen professioammattin käsitteeseen.

Opetussuunnitelma jakautui yleiseen ja erityiseen osaan (VKK, 1980). Yleisessä osassa kuvattiin koulutuksella tuotettava pätevyys. Tavoitteeksi asetettiin

- 1) yhtenäispätevyys
- 2) pätevyuden tieteellinen perusta ja
- 3) pätevyuden virallinen tunnustaminen.

Pätevyuden pääalueena ovat a) oman tiedonalan sisällöllinen hallinta, b) hallinnollinen tietämys ja toimintakyky, c) työtä ja ammatteja koskeva tietämys, d) koulutussuunnittelua koskeva tietämys ja suunnittelumenetelmien hallinta sekä e) opetusta ja oppimista koskeva didaktinen tietämys ja taito. Pätevyysalueista johdettiin oppiaineet. Pääaineita olivat **didaktiikka** sekä **koulutuksen sosiologia** ja **koulutussuunnittelu**. Tukiai-

neita olivat hallintotiede ja organisaatioteoria sekä työtieteet.

Opetussuunnitelman yksityiskohtaisen eli erityisen osan tehtävänä oli ohjata opetusprosessin etenemistä. Siksi erityisosassa opetuksen tavoitteet, sisällöt, jaksotus ja menetelmät kuvattiin aihekokonaisuuksittain tarkasti, aikajärjestyksen mukaisesti. Koulutusohjelmakokonaisuus koostui eripituisista kursseista ja seminaareista, ohjatusta lukemisesta ja tenteistä sekä työssä suoritettavista tehtävistä. Kokonaiskestoksi suunniteltiin kaksi ja puoli vuotta kalenteriaikaa. Määrämuotoisia tilaisuuksia sisältyi ohjelmaan noin 60 kurssipäivää.

Ensimmäinen henkilöstökouluttajien ryhmä aloitti opiskelun vuonna 1981. Vuosien 1981—1984 aikana käynnistettiin neljä ohjelmaa. Ohjelman aloitti 85 ja sen suoritti loppuun 51 koulutettavaa. Kaikkiaan koulutusohjelman yksittäisille kursseille on osallistunut 240 henkilöä.

Keskeyttämisen syitä ei ole tarkemmin selvitetty. Syinä lienee työpaikkojen vaihdon lisäksi työkiireet, jotka estivät joitakin suorittamasta koko koulutusohjelmaa.

Henkilöstökouluttajien jatkokoulutusohjelman arviointi

VKK:ssa tapahtunutta henkilöstökouluttajien koulutusohjelman sisällöllistä kehitystä on tarkemmin kuvattu ja arvioitu Aikuiskasvatus-lehden palstoilla artikkelissa ”**Kognitiivisesta kurssididaktikasta kehittävään työntutkimukseen**” (Aikuiskasvatus 4/85; ks. tarkemmin Miettinen 1984).

Teoreettisen arvioinnin lisäksi valtion henkilöstökouluttajien jatkokoulutusohjelman suorittaneille tai loppuvaiheessa oleville 27 henkilölle lähetettiin vuonna 1985 arviointikysely. Vepsäläisen (1985) kokoaman raportin mukaan koulutuksen luomaa tietopohjaa pidettiin hyvänä.

Monien vastausten perusteella voisi päätellä, että koulutuksessa on todella pystytty luomaan uudenlainen orientaatio oman työn perustaksi. Muutamien vastaajien mielestä oli tärkeää, että heterogeenisen koulustaustan omaaville henkilöstökouluttajille muodostuisi yhteinen teoreettinen viitekehys. Erilaisten työtehtävien vuoksi opetuksen sisällöt eivät kuitenkaan kaikkien osalta

vastanneet samalla tavalla heidän tarpeitaan. Eri oppiaineiden tärkeys oman työn kannalta painottui didaktiikkaan (12), työtieteeseen (9) ja koulutussuunnitteluun (5).

Käytännön ongelmana oli koulutusohjelmassa mm. se, ettei koulutuksessa tarpeeksi harjoiteltu tiedon soveltamista. Toisaalta työpaikoilla ei henkilöstökouluttajien arvion mukaan ollut edes mahdollista työskennellä siten, kuin saadun koulutuksen perusteella olisi haluttu. Osa vastaajista piti kuitenkin hyvänä sitä, että tavoitteet asetettiin korkealle.

Selväksi ongelmaksi nousi sekä teoreettisessa arvioinnissa että arviointikyselyssä **omaksutun tiedon soveltaminen käytäntöön**. Ensinnäkin kognitiivinen oppimisteoria ei yksin riittänyt työelämän aikuiskouluttajien ammatillisen tietoperustan ja koulutuksen ongelmien ratkaisun välineeksi. Toiseksi koulutusohjelmassa työtieteen pääkäsitteeksi valittu käsite ”ammatti” näytti johtavan koulutussuunnittelussa pyrkimykseen ”institutionalisoida” ja vakiinnuttaa ja vahvistaa vankalla teoreettisella koulutuksella eri henkilöstöryhmien asemaa.

Miettinen (1984, 87) esitti henkilöstökouluttajan ammattikäytäntöä ja sen tiedollista perustaa koskevassa arviossaan kysymyksen: ”Voiko henkilöstökoulustoittoa pitää itsenäisenä toimintana ja analyysiyksikkönä. Vai pitäisikö analyysiyksiköksi valita esimerkiksi mainitut 70-luvulla syntyneet hallinnon ohjauksen muodot ja niiden keskinäiset yhteydet (ts. suunnittelu, tutkimustoiminta ja koulutus sekä kehittäminen ja rationalisointi)?” Miettinen asetti tulevaisuuden haasteeksi ratkaista, miten itse hallintotoiminta nojaa yhä selvemmin teoreettiseen tietoon, tutkii ja asteittain myös synnyttää teoreettista tietoa.

Kehittämisryhmien koulutusohjelma ja uudistettu jatkokoulutusohjelma

Jatkokoulutusohjelman kehittämistyön eri vaiheissa oli pohdittu mahdollisuuksia kytkeä työn ja kvalifikaatioiden kehittäminen sekä oppiminen yhtenäiseksi prosessiksi. Erityisesti Kari Toikan (1984) analyysi työsosiologisesta kvalifikaatiotutkimuksesta sekä Yrjö Engeströmin (1987) oppimistoimintaa käsittelevä teoreettinen työ vauhdittivat kouluttajakoulutuksen kehittämisen uuteen vaiheeseen: henkilöstökouluttajista pitäisi kehittyä **tutkivia pedagogeja**.

Ammatin sijasta työn peruskäsitteeksi nostettiin **työprosessi** yhteiskunnallisena, kehittyvänä toimintajärjestelmänä. Tavoitteeksi asetettiin kehittää koulutusta siten, että sen sisään rakentuu teoria konkreettisen työtoiminnan kehityksestä, kehittynyt näkemys oppimistoiminnasta sekä työryhmien ja organisaatioiden saaminen mukaan kehittämistyöhön.

VKK:n koulutustarjontaan Eva Launos ja Robert *Arnkil* ovat kehittäneet kokeilujen kautta kehittämisryhmien koulutusohjelman. Ohjelma on tarkoitettu virastoista kootuille kehittämisryhmille, joissa on edustettuna ao. työyksikön keskeiset työtehtävät sekä tämän työyksikön johtotaso(t).

Koulutusohjelman tavoitteena on luoda edellytyksiä tutkivan työotteen kehitykselle ja synnyttää tarvetta ja aiheita tutkimus- ja kehittämishankkeille työyksiköissä. Osallistuvat ryhmät muodostavat eräänlaisen "pilot-tyryhmän", uutta työtapaa ennakoivan pienyhteisön. Ideana on saada yhteys johtamis-, suunnittelu- ja kehittämistoiminnan välille. Niitä tarkastellaan kiinteässä yhteydessä työyksikön perustyöprosessin sisällöllisiin ongelmiin.

Kehittämisryhmien koulutusohjelman taustateorian on **kehittävä työntutkimus**, jonka metodologisia lähtökohtia esitellään tarkemmin koulutusohjelman opetussuunnitelmassa (*Arnkil* 1989). Kehittävä työntutkimus on lähestymistapana vielä niin uusi, että on vaikea arvioida metodin soveltuvuutta erimuotoisiin hankkeisiin (ks. tarkemmin *Kauppi* 1989).

Henkilöstökouluttajien jatkokoulutusohjelma uudistettiin vuonna 1987. Ohjelmaan liitettiin myös projektityöosuus, jonka aikana osanottajat pyrkivät toteuttamaan jonkin pienimuotoisen kehittämishankkeen virastosaan. Tavoitteena oli integroida osanottajien opiskelu viraston toiminnan tutkimiseen ja sen kehittämiseen.

Opettaja, yleiskouluttaja, tutkiva pedagogi vai konsultti?

Valtionhallinnon määrämuotoinen henkilöstökoulutus saavutti huippunsa 1984, jolloin järjestettiin yli 1,1 miljoonaa oppilaspäivää. Tästä tasosta koulutuksen määrä on hyljälleen laskenut. Vuonna 1987 se oli 930.000 oppilaspäivää.

Supistuksen syy ei ole tiedossa. Samaan aikaan ovat sekä kunnallishallinnon että yksityisen sektorin koulutusmäärät kasvaneet. On mahdollista, että valtionhallinnossa on määrämuotoista koulutusta korvattu muunlaisilla kehittämisen muodoilla, jotka eivät näy tilastoissa. Koulutuksen kehittämisen pohjaksi tarvittaisiin empiirisiä tutkimuksia virastojen henkilöstökoulutuksen tilanteesta.

1980-luvun lopulla on ilmestynyt useita hallinnon kehittämistä käsitteleviä komiteamietintöjä. **Osallistumisjärjestelmäkomitea** piti julkisen hallinnon henkilöstökoulutusta riittämättömänä ja teki useita ehdotuksia sen kehittämiseksi. Valtioneuvosto teki 1989 päätöksen, että henkilöstökoulutusta kehitetään komitean ehdottamalla tavalla.

Henkilöstön **liikkuvuutta** pohtinut toimikunta keksi keinoja liikkuvuuden parantamiseksi. Projektiryhmä vie parhaillaan asiaa eteenpäin.

Henkilöstökomitea esittää henkilöstökoulutuksen tehostamista. Erityisesti asetetaan koulutuksen tehtäväksi tuottaa sellaista pätevyyttä, jolla on **yleistä työmarkkina-arvoa**. Pidetään suotavana, että henkilöt liikkuvat työuransa aikana työnantajasektorilta toiselle. Laadukkaalla henkilöstökoulutuksella olisi myös merkitystä kilpailtaessa niukkenevasta työvoimasta. 1990-luvun alkaessa on henkilöstökoulutuksella siis uusia haasteita.

Tulosjohtamisjärjestelmä merkitsee painetta purkaa 1970-luvulla luotu keskitetty koulutuksen suunnittelu- ja ohjausjärjestelmä. Paradoksi tässä on siinä, että jatkokoulutusohjelmaan osallistuneiden henkilöstökouluttajien kokemuksista yleistäen aitoa "sosiaalista tilausta" ei henkilöstökoulutukselle ole ollut virastotasolla. 1970-luvun suunnitelmat systemaattisesta henkilöstökoulutuskäytännöstä eivät ole kaikissa virastoissa toteutuneet tai sitten koulutus on jäänyt irralliseksi sekä johtamisesta että muusta kehittämisestä.

Tulosjohdetussa organisaatiossa esimiesten vastuulla on henkilöstön kehittäminen. Se edellyttää aikaisempaa tiiviimpää yhteistyötä johdon ja henkilöstökouluttajien sekä substanssiasiantuntijoiden välillä.

Henkilöiden urakehityksen seuranta ja tuki sekä tehtäväkiertoon kuuluvat palvelut on jotenkin järjestettävä. Ne voisivat kuulua henkilöstökouluttajien tehtäviin. Työtä syntyy myös päätömisille opettajille, mikäli jul-

kishallinnossa henkilöstökouluttajien tehtäväksi tulee huolehtia lisääntyvästä uudenkoulutettavien määrästä. Henkilöstökoulutustahan ei ole tähän tehtävään aiemmin viritetty.

Henkilöstökouluttajien tehtäväkuvaan vaikuttavat hallinnon toimintaympäristöstä nousevat kehittämisspaineet. Ristiriitaa virastoissa aiheuttaa kysymys siitä, mihin viraston kehittämissresursseja tulisi ylipäättänsä suunnata: joissakin virastoissa henkilöstökouluttajien työpanosta tarvitaan sekä viraston sisäisen toiminnan kehittämiseksi että yhteistoimintakäytäntöjen luomisessa koulutuksellisin keinoin viraston asiakkaiden ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Tämä seikka tuli esille jatkokoulutusohjelman osanottajien kokemuksina.

Rooliongelmana voi nähdä jatkokoulutusohjelmassa esiinnousevat henkilöstökouluttajien omat ammatilliset intressit ja mahdollisuudet niiden kehittämiseen. Henkilöstökouluttajien koulutustausta ja työn painopisteet

virastoissa ovat erilaisia. Erilaisuuden huomiointi edellyttää räätälöityä yksilökohtaista koulutusta. Tänä vuonna käynnistyvä henkilöstökouluttajien jatkokoulutusohjelma räätälöidään yksilökohtaisemmaksi ohjatuksi opiskeluksi henkilöstökouluttajien ammatillisen tietoperustan syventämiseksi. Koulutusohjelmaan otetaan osanottajia myös kunnallishallinnosta ja yksityistä yrityksistä. Projektityöosuutta ei tähän ohjelmaan sisällytetä.

Henkilöstökoulutuksen kehittymisnäköymänä on vielä mainittava julkishallinnon toiminnan kohdealueen hallintaan tähtäävä koulutus. Meiltähän puuttuu monien yhteiskunnallisten ongelma-alueiden monitieteellinen koulutus. Tällaisia alueita ovat mm. työtieteet, liikennesuunnittelu ja liikenneturvallisuus, ympäristökysymykset, asuntopolitiikka, vanhustenhuolto ja pakolaiskysymykset. Näiden kysymysten pohtiminen ja koulutuksen organisointi edellyttävät aikaisempaa tiiviimpää yhteistyötä yliopistojen ja muiden tutkimuslaitosten kanssa.

LÄHTEET

- Arnkil, Robert 1989. Kehittämisyhmien koulutusohjelma. Valtion painatuskeskus. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki.
- Engeström, Yrjö 1982. Perustietoa opetuksesta. Valtiovarainministeriö.
- Engeström, Yrjö 1987. Learning by Expanding. Orienta-Konsultit Oy. Helsinki.
- Jakku-Sihvonen, Ritva 1981. Tavoitteisuus ja opettamisprosessi. VKK:n tutkimuksia ja selvityksiä n:o 1.
- Kauppi, Antti 1989. Aikuis-koulutuksen suunnittelun kehityslinjoja. Valtionhallinnon kehittämiskeskus.
- Kosonen, Paavo 1973. Kouluttajan opas. Valtiovarainministeriö.
- Launos, Eva ja Peisa, Seppo 1979. Valtion henkilöstökouluttajien ammattikuvatutkimus. Valtion koulutuskeskus, Julkaisusarja B n:o 6.
- Miettinen, Asko 1978. Organisaatio ja koulutustulosten pysyvyys. Tutkimus ryhmätyö- ja kommunikaatiokoulutuksen tuloksista ja niiden pysyvyydestä valtionhallinnon organisaatioissa. Omakustanne.
- Miettinen, Reijo 1984. Henkilöstökouluttajan ammattikäytäntö ja sen tiedollinen perusta. Valtion koulutuskeskus, Julkaisusarja B nro 31.
- Nojonen, Eeva-Kaisa 1975. Perehdyttämiskoulutus valtionhallinnossa. Valtion koulutuskeskus.

- Oas, Ulla 1985. Valtionhallinnon johdon koulutus julkisen hallinnon muutoksen ja kehittämisen näkökulmasta tarkasteltuna. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Yleisen valtio-opin laitos.
- Tarvainen, Paavo 1988. Miten pätevä virkamies valmistetaan ja kuinka virkakuntoisuudesta huolehditaan? Ajatuksia, suunnitelmia ja toimenpiteitä valtion hallintovirkamiesten kouluttamiseksi Suomessa v. 1905—1943. Lisensiaatintutkimus. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden osasto. Kasvatustieteen laitos.
- Toikka, Kari 1984. Kehittävä kvalifikaatiotutkimus. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B n:o 25.
- Työryhmämietintö 1970. Henkilökuntakoulutus valtion hallinnossa. Valtiovarainministeriön järjestelyosaston koulutussuunnitteluryhmän selvitys. Helsinki.
- Valtion henkilöstökouluttajien jatkokoulutus ohjelman opetussuunnitelma, 1980. Valtion koulutuskeskus, Julkaisusarja B n:o 12.
- Virkkunen, Jaakko 1974. Koulutussuunnittelun opas. Valtiovarainministeriö.
- Virkkunen, Jaakko 1978. Työelämän aikuisopetuksen kehittämisen teoreettisia lähtökohtia. Valtion koulutuskeskus, Julkaisusarja B n:o 4.

HENKILÖSTÖN KEHITTÄMINEN JOHTAMISTOIMINNAN OSANA

Hyvin koulutetusta ja dynaamisesta henkilöstöstä kilpaillaan työelämässä sekä yksityisellä sektorilla että julkisessa hallinnossa. Erityisesti asiantuntijatehtävissä toimivien spesialistien merkitys työelämässä on korostunut. Kuilu pysähtyneen henkilökunnan ja dynaamisen henkilökunnan omaavien organisaatioiden välillä kasvaa. Menestyksen mahdollisuuksia ilman vireää ja tehtäviensä tasalla olevaa ammattiväkeä ei ole, kirjoittaa Ritva Jakku-Sihvonen artikkelissaan.

Kirjoittaja esittää henkilöstön kehittämistehtävissä toimiville yleisiä henkilöstön kehittämisperiaatteita.

Henkilöstön kehittämisestä on tullut työelämässä menestystekijä. Syitä tähän on monia. Uudistuvan tiedon merkitys elämän kehittämisessä on kiistanaton. Kehittyvät mahdollisuudet uusimman kotimaisen ja ulkomaisen osaamisen hyväksikäyttöön kasvattavat jatkuvasti niiden yrityksiä ja organisaatioiden menestymisen mahdollisuuksia, joissa henkilöstö on kehityshakuista ja kykenevää hyväksikäyttämään mahdollisimman laajasti oman erityisälänsä tietämystä.

Vanhastaan johtaminen on jaettu asiajohtamiseen (management) ja ihmisten johtamiseen (leadership). Asioiden johtaminen ja ihmisten johtaminen eivät enää käytännön työssä ole yhtä kaukana toisistaan kuin aiemmin oli asianlaita. Pyrkimys mataliin toimintayksiköihin pois moniportaisista linjaorganisaatioketjuista tekee myös mahdotto- maksi kovin korostaa asia- ja ihmisjohtamis-

toimien erilaisuutta. Aiemminhan esimerkiksi johtamiskoulutuksessa nimenomaan linjaesimiesten koulutuksessa ihmisten "käsitteilytaito" oli korostuneesti esillä. Toimintalinjoista päättämiseen, taloudelliseen johtamiseen ja strategioista tehtävään päätökseen valmistaminen oli korkeimpien johtajien koulutuksen keskeisiä sisältöalueita.

Tulosjohtamisen laaja hyödyntäminen suomalaisessa työelämässä pakottaa jokaisen vastuullisen johtajan kouluttautumaan monipuolisesti. Tuloksekkaasti ei voida odottaa toimivan sellaisten johtajien ja asiantuntijoiden, joille yksikön toiminta-ajatus ja osaamisen tietoperusta on vieras. Toimintastrategia on vasta sitten tuloksekas kun se on kaikkien organisaation jäsenten sisäistäjä, ja henkilöstön käytössä on tuloksen tekoon soveltuva keinovalikoima.

Henkilöstö johtamisen strategiassa

Strategisella johtamisella tarkoitetaan sitä johtamistoiminnan aluetta, jonka tarkoituksena on luoda toimintapolitiikkaa ja asettaa toiminnan päämääriä yrityksen tai organisaation luodessa itselleen asemaa toimintaympäristössä. Strategisen johtamisen merkitystä ovat korostaneet elinkeinoelämän johtamisen asiantuntijat vanhastaan (mm. Anthony 1965).

Henkilöstön mieltäminen osaksi strategista johtamistoimintaa merkitsee käytännössä sitä, että henkilöstön hankintaan, koulutukseen, viihtyvyyteen ja urakehitykseen kiinnitetään laajaa huomiota (vrt. Vanhala 1985,5).

Nimenomaan henkilöstön kehittäminen on noussut strategisen johtamisen keskeiseksi funktioksi. Johtamistoiminnassa henkilöstöpolitiikka ja henkilöstön kehittäminen kietoutuvat yhteen monella tapaa. Käytännön mahdollisuudet itsensä kehittämiseen edellyttävät henkilöstöhallinnollisia järjestelyjä ja joustavuutta, joiden kehittäminen edellyttää aikaansa seuraavan kehityshakuisen johdon toimenpiteitä.

Hyvin koulutetusta ja dynaamisesta henkilöstöstä kilpaillaan työelämässä sekä yksityisellä sektorilla että julkisessa hallinnossa. Erityisesti asiantuntijatehtävissä toimivien specialistien merkitys työelämälle on korostunut. Kului pysähtyneen henkilökunnan ja dynaamisen henkilökunnan omaavien organisaatioiden välillä kasvaa. Menestyksen mahdollisuuksia ilman vireää ja tehtäviensä tasalla olevaa ammattiväkeä ei ole. Jo nyt on näyttöä siitä, että jähmettynyt ja kangistunut hallintorutiinikaan ei kykene estämään niiden virkkujen toimintaa, jotka kykenevät kehittämään esimerkiksi julkishallintoa uusien työmenetelmien ja tietovarantojen hyväksikäytön turvin.

Henkilöstöpolitiikastaan johtuen on julkis-
hallinnossa henkilöstön kehittämiselle virinnyt erityisvaatimuksia. Huomionarvoisinta on se, että nykyoloissa etenkin julkinen hallinto ei voi vaihtaa henkilöstöä yhtä nopeatempoisesti, kuin toimintalinjojen kehittämisen kannalta väliin haluttaisiin tehdä. Myös elinkeinoelämä on käytännössä hyvin sidottua henkilöstöön: pitkälle erikoistuneiden ammattihenkilöiden saaminen muuttuvissa oloissa yrityksen palvelukseen ei aina ole helppoa.

Työelämässä hyvästä henkilöstöstä kilpailtaessa eivät kilpailuvaltteina ole enää yksin palkka ja luontaisedut vaan työn sisältö ja jatkuva mahdollisuus kehittymiseen on tärkeitä kriteereitä huippuasiantuntijoille. Viime mainittu seikka osaltaan lisää hyvän henkilöstönkehittämisstrategian merkitystä.

Henkilöstön kehittämisen merkitys korostuu

Henkilöstön kehittäminen strategisen johtamisen alueena ei toistaiseksi ole saanut suomalaisessa julkishallinnossa yhtä suurta jalansijaa, kuin mikä sillä on esimerkiksi suuryrityksissä länsimaissa. Nopeatempoiset muutokset työelämässä vaativat henkilöstöltä valmiutta uuden tiedon omaksumiseen, mikä edellyttää organisaatiolta jatkuvaa panostusta henkilöstön oppimishalukkuuden ylläpitämiselle.

Organisaatioon ja työhön sitoutumisen lisääntyminen mielekkäiden työtehtävien ja dynaamisen toimintamallin omaavilla työpaikoilla on yksi kannustin myös aikaa ja voimia kysyvään oman ammattipätevyuden kehittämiseen. Noe (1986) toteaa, että työmotivaatioltaan hyvät, organisaatioonsa sitoutuneet ihmiset ovat oppijoinakin työtovereitaan tehokkaampia.

Henkilöstön kehittämisen mahdollisimman hyvä valmiustaso on tunnusomaista menestyvälle organisaatiolle. Organisaation hierarkian kaikilla tasoilla on henkilöstön kehittäminen merkityksellistä. Johtajiston kehitykseen keskittyvä yritys elää tekohengityksen varassa.

Tämän päivän haastavin kohderyhmä henkilöstökoulutuksen kannalta on työelämän asiantuntijajoukko. Asiantuntijat tekevät merkittävää tuotekehittely-, suunnittelu-, valmistelu- ja esittelytyötä. Johtamistoiminnassa tulisi erityistä huomiota kiinnittää asiantuntijajoukon täydennyskoulutukseen ja uutta pätevyyttä luovaan koulutukseen.

Henkilöstökoulutuksella on johtamisen strategiassa monentasoisia tehtäviä. Henkilöstön kehittämisen lähtökohtana tuleekin olla linjakas ja selkeästi ilmaistavissa oleva toimintapolitiikka. Henkilöstön kehittämiseen kuuluu se, että kaikki työntekijät perehdytetään (mutta viisaassa organisaatiossa ei sopeuteta!) organisaation toimialaan ja toimintaperiaatteisiin sekä vallitsevaan organisaatiokulttuuriin.

Toimintalinjoihin perehdyttämisen tulee olla vuosittaista: ei vain uudet työntekijät vaan myös vanhat työntekijät tarvitsevat ajantasalla olevaa sisäistä tietoa siitä, miten esimerkiksi oman yksikön toimintapolitiikka vastaa koko organisaation toimintapolitiikkaa. Tämä toiminta on useissa organisaatioissa nähty sisäisen tiedotuksen tehtäväksi ja raja onkin väliin hämärä.

Silloin, kun on suuria painoalueiden tai toimintastrategioiden muutoksia, tarvitaan perusteellista koulutusta. Esimerkiksi uusien tulostavoitteiden ja niiden saavuttamisen tähtäävien toimien käyttöönotto edellyttää usein siinä määrin uusia ajatusmuotoja, toimintamalleja ja käytännön taitoja, että useimmat työntekijät kaipaavat lisävalmiuksia luovaa koulutusta.

Erikaisen ongelmallista on uutta luovan pätevyyden kehittämisen kannalta tuloksetta toimintamallien luominen työelämän aikuiskoulutuksen käyttöön. Liian ahtaasti määritellyt henkilöstön kehittämisen ehdot ovat usein rajoittaneet yksilöllisten opiskelintressien hyödyntämismahdollisuuksia.

Henkilöstön kehittäminen strategisen johtamisen osana edellyttää organisaatiossa käytännön toimia. Jotta henkilöstön kehittämisellä voitaisiin tuottaa sellaista osaamista, joka vastaa moderniin johtamiseen liittyviä odotuksia, tulisi henkilöstön kehittäjän noudattaa ainakin seuraavat periaatteet:

1. Panosta yksilölliseen ammatillisen pätevyyden kehittämiseen. Oman pätevyyden kehittämismahdollisuus motivoi kaikilla tasoilla työskenteleviä henkilöitä. Kiinnitä erityistä huomiota asiantuntijatehtävissä toimivien uutta luovan pätevyyden hankintaan.
2. Varmista koulutuksen keinoin, että jokainen organisaatiosi jäsen on tietoinen keskeisistä tavoitteista ja organisaation toiminta-ajatuksista. Tarjoa jokaiselle työyhteisön jäsenelle mahdollisuus työryhmissä omien kehittämistavoitteidensa ja kriittikkinsä esille tuomiseen ja organisaation toiminta-ajatuksista kehittävään keskusteluun. Tämä prosessi luo yksilöille edellytyksiä kehittää omaa työorientaatiotaan ja oman osaamisensa kehittämistavoitteita.
3. Huolehdi, että organisaatiossa on koko ajan meneillään ainakin yksi kehittämis-hanke, jossa työikäntöitä uudistetaan. Varaa kehittämishankkeisiin osallistujille tilaisuus hankkeen kuluessa tutustua asi-

aan liittyvään kehittämistyöhön kotimaisissa ja ulkomaisissa kohteissa.

4. Luo organisaatioon strategisen toimintasuunnitelman yhteyteen erillinen henkilöstön kehittämissuunnitelma ja huolehdi sen toteutuksesta ja seurannasta.
5. Tutki henkilöstön halukkuus tavoitteelliseen itsensä kehittämiseen ja luo opiskeluun yksilölliset edellytykset. Venytä henkilöstöhallinnollisten toimien rajoituksia vastaamaan uusia tarpeita.
6. Kannusta jokaista omaehtoisesti opiskelevaa.
7. Huolehdi siitä, että organisaatiosi henkilöstöllä on jatkuvasti käytössään ajankoh- taista tietoa organisaatiosi ulkopuolisesta kotimaisesta ja ulkomaisesta alan koulustarjonnasta asiantuntemusalueittain, ammattiryhmittäin ja työryhmittäin.
8. Kannusta henkilöstöä kehittämään myös yleissivistäviä valmiuksia. Kielikoulutus ja kulttuurien tuntemukseen tähtäävä koulutus on pitkällä tähtäimellä myös organisaatiosi etu.
9. Omista erityistä huomiota asiantuntijata- son henkilöstön valmiuksien kehittä- seen niiden kansainvälisten tietojärjestel- mien hyväksikäyttöön, jotka palvelevat heidän asiantuntemuksensa karttumista. Huolehdi, että alan kirjallisuutta ja aika- kauskirja-aineistoa on asiantuntijoiden käytettävissä.
10. Luo henkilöstökoulutukseen sellainen viestintäjärjestelmä, että toiminnasta vas- taavat henkilöt saavat aktiivista palautetta palveluksien käyttäjiltä.

Osaamisen tuottaminen työelämässä ei ole ongelmattonta. Vaikka kehittämishaluisia työntekijöitä ja asialle suopeita johtajia on, niin ajankäyttö asettaa usein rajoituksia toiminnalle. Ongelmallista on myös se, että resursseja sellaisen henkilöstökoulutuksen kannalta tarpeellisen tutkimuksen ja kehittä- misen käyttöön on niukasti, joiden tarkoituk- sena olisi luoda uusia toimintamalleja aikuis- kouluttajien käyttöön.

Opetusmuotoja, joiden luotettavuus ja toi- mivuus vastaisivat työelämässä hyvän koke- muksen hankkineiden ihmisten itsensä ke- hittämistarpeita, joudutaan jatkuvasti kehittä- mään. Tarvitaan kokeiluprojekteja, joissa ny- kyaikaiset tekniikan suomat mahdollisuudet ja aikuisen oppimisprosessin erityispiirteet pyrittäisiin soveltamaan yhteen työelämässä toimivan aikuisen elämäntähtäntöön.

On mahdollista, että tehty esitys sapattiva- paasta loisi uudenlaisia edellytyksiä kehittää

sellaisia työelämässä kokemusta hankkineille soveltuvia itsensä kehittämismuotoja, jotka soveltuisivat vastaamaan uusia ulottuvuuksia kaipaavien aikuisten tarpeita.

Henkilöstön kehittämisen asema organisaatiossa

Henkilöstön kehittämisen merkityksen kasvun tulee näkyä myös organisaation rakenteessa. Henkilöstön kehittämisyksikköä ei enää edes julkishallinnossa saisi sijoittaa pieneksi saarekkeeksi "hallintotoimistoon", hallintohenkilöstön oman toimensa ohella hoidettavaksi tehtäväalueeksi. Kehittämisen henkilöstön on oltava tehtävänsä hyvin koulutettua asiantuntijahenkilöstöä ja heidän asemansa organisaatiossa tulee kuvastaa henkilöstön kehittämistoiminnan merkitystä.

Se toimintastrategia, että linjahallinto-organisaatiossa linjaesimiesten organisoimana esimerkiksi julkishallinnossa välittyisi asiantuntijahenkilöstölle selkeä kehittymisen mahdollisuus, on useimmiten vain kuvitel-

ma. Linjaesimiehelle jätetty henkilöstön kehittämismäärä ei usein edes hyvästä tahdosta huolimatta käytännössä toimi: arkikiireessä lyhyen tähtäimen tulostavoitteet on kovin inhimillistä asettaa pitkäjänteisen kehittämistoiminnan edelle. Toiselta puolen on niin, että henkilöstön kehittämisestä vastuuta kantava johtaja on oiva kohde monenlaiselle kehittämispropagandalle. Asiantuntemus henkilöstökoulutuksen alueella auttaa organisaatiota usein välttymään hukkaainvestoinnista tälläkin alueella.

Asiantunteva henkilöstökouluttaja toimii organisaatiossa monella tapaa. Tehtäviin kuuluu toimia yhtä hyvin johtamistoimien edistäjänä kuin henkilöstöä lähellä olevana opintoneuvojana. Kehittämiseen erikoistunut henkilöstö on myös asiantuntija hyväksikäyttämään niitä koulutus- ja konsultointipalveluja, joita kehittyvä aikuiskoulutusjärjestelmämme kasvavassa määrin tarjoaa. Kehittämishenkilöstö tulisi sijoittaa organisaatiossa siten, että yhteys johtajistoon on vailla turhia väliportaita. Tällöin myös strategisesti tärkeä koulutus voidaan tuottaa mahdollisimman pienellä viiveellä.

LÄHTEET

- Anthony R. 1965. *Planning and Control Systems: A Framework Analysis*. New York.
- Noe R.A. 1986. *Trainees Attributes and Attitudes Neglected Influences on Training Effectiveness*. *Academy of Management Review* 11 (4) 736—749.
- Vanhala S. 1980. *Strategic Management of Human Resources*. Helsingin kauppa- ja kauppakorkeakoulu. Working Papers. F125.

Ammatillinen aikuiskoulutus ja aikuiskouluttajakoulutus

Tässä artikkelissa käsitellään ajankohtaista ammatillista aikuiskoulutusta ja siihen liittyvää aikuiskouluttajakoulutusta. Edessä on mittava aikuiskoulutustehtävä, mutta onko siihen kouluttajia? Mikä olisi hyvä tapa hoitaa ammatillisen aikuiskouluttajan koulutus? Miten se kytkeytyy muuhun ammatilliseen koulutukseen ja opettajankoulutukseen sekä toisaalta yleissivistävään aikuiskoulutukseen? Miten uudet monimuoto-opetuksen järjestelyt ja tiedonvälityksen mahdollisuudet voisivat auttaa asiassa?

Artikkelissa esitellään Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa Hämeenlinnassa järjestettyjä ammatilliseen aikuiskoulutukseen ja aikuiskouluttajakoulutukseen liittyviä kokeiluja.

On sanottu, että 1990-luku on aikuiskoulutuksen vuosikymmen. Aikuiskoulutuksen nousuun tärkeäksi koulutuspoliittiseksi tekijäksi on monta syytä. Ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämistä ovat pohtineet useat työryhmät ja toimikunnat. Merkittävä taitekohta oli Valtioneuvoston ammatillista aikuiskoulutusta koskeva periaatepäätös vuonna 1988. Sen jälkeen on ammatillisissa oppilaitoksissa ja ammatillisissa kurssikeskuksissa ryhdytty käytännön toimenpiteisiin mm. perustamalla aikuiskoulutusosastoja.

Ammatillista aikuiskoulutusta ovat jo pitkään antaneet ammatilliset kurssikeskukset, joiden opettajilta on vaadittu ao. alan ammatillisen oppilaitoksen opettajan kelpoisuus. Käytännössä epäpätevien määrä on ollut varsin suuri. Lisäksi ammatillisia aikuiskouluttajia on työelämässä ja sen koulutusorganisaatioissa.

Vasta aivan viime vuosina on ryhdytty selvittämään aikuiskouluttajatarvetta ja -koulutusta. Yleissivistävässä aikuiskoulutuksessa

opettajankoulutusta on ollut mm. kansan-, kansalais- ja työväenopistojen opettajille, joille on järjestetty pedagogista koulutusta, joka tosin on ollut suhteellisen pienimuotoista.

Ammatillinen aikuiskoulutus ajankohtaista

Ammatillisella aikuiskoulutuksella on edessään mittava koulutustehtävä. Tarvitaan aikuisväestölle tarkoitettua peruskoulutusta, siihen kytkeytyvää täydennyskoulutusta ja myös uudelleen koulutusta.

Vielä vuonna 1995 vallitsee sellainen tilanne, että ikäryhmässä 40 vuodesta ylöspäin ammatillinen peruskoulutus puuttuu yli puolelta työssä olevilta (komitean mietintö 1988:28). Tämä merkitsee koulutukselle monenlaista eriyttämisen ja yksilöllistämisen vaatimusta. Kun lisäksi ammatit ja työelämä uudistuvat nyt erityisen voimakkaasti uuden tekniikan vuoksi, on koulutuksen oltava ajanmukaista ja käytännön läheistä. Tuotan-

non uudelleenorganisointi ja siitä johtuvat työn sisältöjen muutokset vaikuttavat ammattitaidon perusteisiin.

Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa Hämeenlinnassa on ollut käynnissä jo muutamana vuoden ajan ”**Työ ja ammattitaito**”-projekti, jossa on arvioitu erilaisten kehitystrendien perusteella ammattitaidon muutosta (Helakorpi ym, 1988). Ammatillisten tietojen ja taitojen ohella näyttäisi ammattitaidoissa korostuvan kolmas komponentti, työn sosiaalisuus. Uudet työn organisaatiomuodot, ovat nostaneet yhteistyötaitot tärkeäksi ammattitaidon osatekijäksi.

Ammatillisen oppilaitoksen opettajalta vaaditaan ennen opettajankoulutukseen pääsyä yleensä vähintään ammatillisella korkeasteella suoritettu tutkinto ja kolmen

vuoden työkokemus. Ammatillinen oppilaitoksen opettajan ammattitaidon elementtejä voitaisiin kuvata seuraavasti (kuva 1):

Substanssin hallinnan ohella ammatillisen aikuiskouluttajan tulee olla pedagogisesti taitava. Uusi tiedon käsitys ja oppimisenäkemysten kehittyminen ovat muuttaneet opettajan toimenkuvaa ja asettaneet opettajankoulutukselle uudistusvaateita. Ammatillinen opettajankoulutus onkin ollut koko 80-luvun voimakkaassa muutosprosessissa. Useiden eri työryhmien työn ja kehittämiskokeilujen tuloksena nyt ollaan siinä tilanteessa, että kaikissa ammatillisiin oppilaitoksiin opettajia kouluttavissa opettajankoulutuslaitoksissa on yhtenäinen 40 opintoviikon pedagoginen opettajankoulutus, joka on vertailukelpoinen yleissivistävän puolen aineenopettajankoulutukseen.



Kuva 1. Ammatillisen oppilaitoksen opettajan ammattitaidon osa-alueet.

Aikuiskoulutuskokeiluja Hämeenlinnassa

Ammatillinen aikuiskoulutus, siihen kytkeytyvä pedagogiikka ja aikuiskouluttajakoulutus ovat olleet jo useamman vuoden ajan kehittämisen kohteena Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa Hämeenlinnassa.

Vuonna 1987 päätimme lähteä kehittämään omaa opettajankoulutusta teemalla ”aikuisnäkökulma”. Se tarkoitti sitä, että kehitimme omaa pedagogiikkaa ja käytäntöjä ottamaan paremmin huomioon aikuiset opettajakokelaat. Heidän keski-ikänsä on yli 30 vuotta. Tässä aikuiskoulutuskokeilun nimellä kulkevassa kokeiluprojektissa pyritään itseohjautuvaan oppimiseen. Siinä opettajakokelas toimii mahdollisimman paljon itsenäisesti käyttäen hyväksi opettajakorkeakoulussa olevaa tietotaitoa, välineistöä, tiloja ja

materiaaleja. Tavoitteena on myös vaikuttaa opiskelumotivaatioon ja toiminnan mielekkyyteen. Lukuvuonna 1989—90 kokeilu jakaantui neljään osaprojektiin, jotka olivat seuraavat:

1. Teollisuuden ammattioppilaitosten opettajien koulutuksen kokeilu
2. Kognitiivisen empatian kokeilu (opettajakokelaat)
3. Monimuoto-opetus kokeilu (ohjaavat opettajat)
4. Syventävän jakson kokeilu (opettajakokelaat).

Näissä osakokeiluissa päätavoitteena on ollut aikuisopiskelussa käytettävissä olevien pedagogisten menetelmien kokeilu. Tarkoituksena on ollut käyttää hyväksi kaikkia niitä etäopiskelun muotoja, joihin uusi tekniikka, tietokoneet ja niiden verkot, videoyhteydet, telefaxit, audiopuhelimet jne. antavat mahdollisuuksia.

Kokeilussa ei luonnollisestikaan unohdetu tavanomaisia aikuiskoulutusmenetelmiä eli mukana on myös ongelmakeskeistä yksilöllistä opiskelua, ryhmätyöskentelyä, projektiopiskelua jne. Erityisenä mielenkiinnon kohteena on ollut kognitiivisen empatian kokeilu, jossa pyritään paneutumaan kykyyn ymmärtää empaattisesti oppilasta.

Kokeilun keskeinen anti tulee siis koskemaan aikuiskoulutuksen metodiikkaa; siis millaisia menetelmiä tänä päivänä on käytävissä monimuoto-opiskelussa ja miten ne soveltuvat aikuisten koulutukseen. Kutakin osaprojektia on selvitetty laajemmin **Hi teach** -lehdessä 1/1990. Raportti kokeilusta valmistuu syksyn 1990 kuluessa ja julkaistaan opettajakorkeakoulun julkaisusarjassa.

Toinen juuri keväällä alkanut kokeilu koskee aikuiskouluttajakoulutusta. Tämä projekti on edennyt rinnan erilaisten työryhmätöiden edistymisen myötä. Opetusministeriön aikuiskoulutusneuvoston asettaman aikuiskouluttajajoukon raportti valmistui alkuvuodesta 1989 (Opetusministeriö, 1989). Parasta aikaa toimii myös ammattikasvatushallituksessa ammatillisen aikuiskouluttajan koulutusta pohtiva työryhmä.

Käsite ammatillinen aikuiskouluttaja on vielä epämääräinen tai ainakin se voidaan käsittää eri tavoin. Ammatillisia aikuiskouluttajia on päätoimisia ja sivutoimisia. He toimivat joko yrityksissä koulutuspäällikköinä, kouluttajina, työnopastajina ja teollisuusoppilaitosten opettajina, tai ammatillisten kurssikeskusten ja ammatillisten oppilaitosten aikuiskoulutusosastojen opettajina. Tähän asti koulutus on ollut sama kuin ammatillisten oppilaitosten opettajille niin, että aikuiskouluttajat ovat opiskelleet samoissa ryhmissä nuorisosteelle suuntautuvien kokelaiden kanssa. Poikkeuksen ovat muodostaneet teollisuuden ammattioppilaitosten opettajat, joille on järjestetty aivan erityisesti näiden koulumuotojen tarvitsemää opettajankoulutusta.

Kun tavoitteena on, että tulevaisuudessa ammatillisia opettajia voidaan joustavasti käyttää eri koulumuodoissa tarpeen mukaisesti, herää kysymys, onko tarvetta ja perusteltua muuttaa koulutusta niin, että ammatilliseen aikuiskoulutukseen olisi eriytynyt opettajankoulutus?

Vallitseva käsitys ammatillisen opettajan koulutuslaitosten piirissä on, että erillistä koulutusta ei ole syytä järjestää, vaan yksi ja

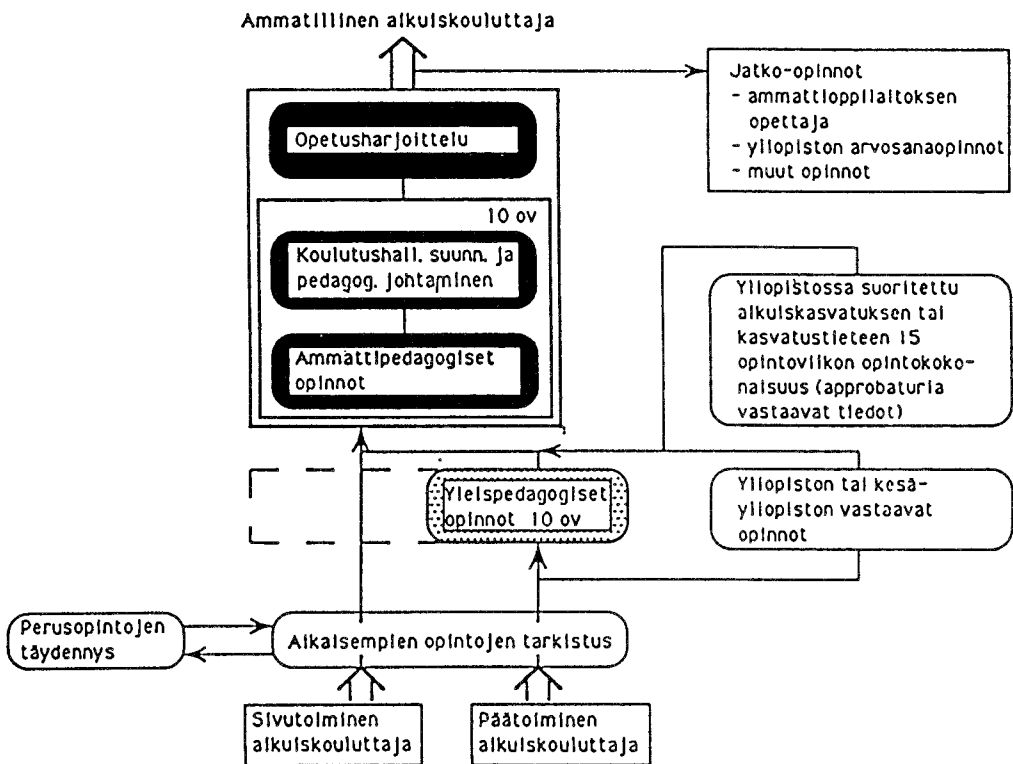
sama koulutus antaisi valmiuden sekä nuorisosteelle että ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Tällöin nykyistä opettajankoulutusohjelmaa on syytä tarkistaa aikuiskoulutuksen suuntaan (vrt. edellinen kokeiluselostus). Aiemmin valmistuneet, etupäässä nuorisosteiden ammattikoulutukseen valmistuneet opettajat, tarvitsevat kyllä täydennyskoulutusta aikuiskoulutukseen.

Suuri yksimielisyys vallitsee siitä, että työelämässä olevat aikuiskouluttajat tarvitsevat oman erillisen koulutusohjelmansa. Näin monestakin syystä. Ensinnäkin on epärealistista ajatella, että työelämä lähtisi mukaan 40 opintoviikon mittaiseen koulutusohjelmaan, vaikka se olisikin suurelta osin etäopiskelua ja perustuisi työn ohessa tapahtuvaan monimuoto-opiskeluun. Lisäksi koulutustarve vaihtelee eri aloilla ja eri tilanteissa. Koulutuspäällikkö tarvitsee enemmän opetuksen suunnitteluvälineitä kuin esimerkiksi työnopastaja, jonka koulutuksessa tulisi painottua opiskelun ohjaamisen sisällöt.

Edellisen perusteella Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa Hämeenlinnassa on kehitetty kolme erilaista koulutusohjelmaa työelämän aikuiskouluttajille ja niille aiemmin valmistuneille ammatillisten oppilaitosten opettajille, jotka tarvitsevat täydennystä aikuispedagogiikassa. Ohjelmat ovat seuraavat:

1. Päätoimisten aikuiskouluttajien koulutusohjelma, laajuus 20 opintoviikkoa
2. Sivutoimisten aikuiskouluttajien koulutusohjelma, laajuus 10 opintoviikkoa
3. Aikuiskouluttajan täydennysjakso opettajille, laajuus 6 opintoviikkoa.

Päätoimisten kouluttajien ohjelma käsittää neljä opintokokonaisuutta: yleispedagogiset opinnot (10 opintoviikkoa, approbaturtaso), ammattipedagogiset opinnot (seitsemän opintoviikkoa), koulutushallinnon, suunnittelun ja pedagogisen johtamisen kurssi (kolme opintoviikkoa) ja opetusharjoittelun, jonka yhteydessä valmistuu myös seminaarityö. Sivutoimisen aikuiskouluttajan 10 opintoviikon ohjelma on muutoin sama, mutta ei käsitä yleispedagogisia opintoja (sisällöt korvataan lyhyellä johdantomateriaalilla ja alkukuulustelulla). Opettajien kuuden opintoviikon aikuiskouluttajan täydennyskoulutusjakso vastaa sivutoimisen aikuiskouluttajan ohjelmaa paitsi, että siitä on karsittu ne osiot, jotka jo ovat sisältyneet aiempaan opettajankoulutukseen. Työelämän ammatillisten aikuiskouluttajien koulutusohjelmia kuvaa oheinen piirros (kuva 2).



Kuva 2. Ammatillisen aikuiskouluttajan koulutuksen opinto-ohjelmat.

Aikuiskouluttajakoulutuksen kokeilussa koulutus perustuu monimuoto-opetukseen ja opinnot suoritetaan työn ohessa. Etäopiskelun lisäksi koulutukseen sisältyy muutamien päivien kontaktiopetusjaksoja. Koko opiskelusta muodostuu tietty projekti, jossa opiskelu kytketään kouluttajan jokapäiväisiin tarpeisiin. Koulutuksessa pyritään antamaan opiskelijoille sellainen koulutuksen toteutusmalli, jota he voivat käyttää myös omassa koulutustehtävässään. Koulutuksen sisällöt on nivelletty myös ammatillista opettajakoulutusta ajatellen niin, että opinnot voidaan koko osuudeltaan lukea hyväksi mahdollisessa opettajakoulutuksessa. Kokeilun aikana pyritään luomaan myös hyvät yhteydet yliopistojen arvosanaopintoihin, jotta tarvittaessa opiskelija voi jatkaa aikuisopintoja myös yliopistossa ja sen täydennyskoulutuksessa.

Kaiken kaikkiaan olisi tärkeää rakentaa myös hyvä yhteys yleissivistävän puolen ai-

koulukselliseen aikuiskoulutukseen niin, että opiskelijat voisivat myös tässä suunnassa joustavasti siirtyä opettajaksi koulumuodosta toiseen.

LÄHTEET

- Helakorpi S. ym 1988. Työ ja ammattitaito — Work and occupational skill. Ammatikoulujen Hämeenlinnan opettajaopisto, tutkimuksia n:o 5.
- Komiteamietintö 1988:28. Väestön koulutus 2000. Koulutussuunnittelun neuvottelutoimikunnan mietintö.
- Opetusministeriö 1989. Aikuiskouluttaja- jaoston raportti. Aikuiskoulutusneuvoston julkaisu 4/1989. Helsinki
- Valtioneuvoston periaatepäätös ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisestä 24.3.1988.

Aikuisopettajien koulutus: YLEVIÄ PERIAATTEITA, MUTTA MITÄ ON KÄYTÄNTÖ?

Valtioneuvoston eduskunnalle 22.5.1990 antaman koulutuspoliittisen selonteon mukaan aikuiskoulutuksen eri muotoihin osallistuvia on etäiden laskelmien mukaan nykyisin jopa 1,8 miljoonaa vuodessa. Aikuiskouluttajia puolestaan toimii päätoimisissa tehtävissä yli 6.000 ja sivutoimisesti noin 70.000. Nämä määrät tulevat mitä ilmeisimmin lähivuosina kasvamaan. Ei ihme, että valtioneuvosto näkee aikuisopettajien koulutuksen eräänä lähivuosien kehittämistyön painopistealueena.

Aikuisopettajien koulutuksen kehittämisestä puhuttaessa nousevat kouluttajan niskakarvat heti pystyyn. Onko opettajankoulutus sitten huonoa? Eikö opettajankoulutusta ole muka aikaisemmin kehitetty? Kouluttajat suhtautuvat kehittämiseen periaatteessa myönteisesti: käytännössä hän sitä on tehty ennenkin. Kielteisesti kehittämiseen suhtaudutaan vain silloin, kun joku vaatii, että pitäisi tehdä eri tavoin kuin aiemmin. Parhaimmillaan kehittäminen on sitä, että kehutaan aikaisempaa käytäntöä ja poistetaan sitä rajoittavia ulkoisia tekijöitä.



Huolimatta aikuisopettajien koulutuksen erinomaisuudesta, siitä on kuitenkin löydettyä joitakin ongelmia, jotka asettavat omia vaatimuksiaan kehittämistyölle. Ehkä ongelmallisimmin piirre aikuisopettajien koulutuksessa on se, ettei juuri kukaan aikuisopettaja opeta käytännössä niin kuin häntä on koulutuksessa neuvottu opettamaan. Näytetunnit ja opetusharjoittelu, sikäli kun niitä edes edellytetään, toteutetaan asetettujen vaatimusten mukaisesti

— kontrolloidusti ja tarkasti odotusten mukaan valmistautuen. Käytännön opetustilanteissa toimitaan kuitenkin suurelta osin näppituntumalla ja intuitiivisesti erilaisiin tilanteisiin reagoiden.

Toinen ongelmallinen piirre aikuisopettajien koulutuksessa liittyy sen tieteellisyyden toteuttamiseen. Käytännössä suuri osa aikuisopettajista joutuu suorittamaan kasvatustieteen tai aikuiskasvatuksen yliopistollisen arvosanan pätevytykseen ammattiinsa. Arvosanojen suorittaminen tapahtuu ehkäpä helpoimmin kesäyliopistossa, jossa useiden opintoviikkojen kurssit suoritetaan kätevästi kesällä parissa kuukaudesta työn ohessa opiskellen. Samalla opitaan, että teoriolla ja tieteellä ei ole juuri mitään tekemistä käytännön opetustyön kanssa. Kyse on suurelta osin muodollinen pätevyuden saalistamisesta.

Aikuisopettajien koulutuksessa ehkä vaikutavin vaihe onkin toisten opettajien opetuksen seuraaminen. Kun itse valitaan oman aikataulun mukaan ne opettajat, joiden opetusta mennään seuraamaan, opetustraditio ja -kulttuuri siirtyvät kuin itsestään seuraavalle opettajasukupolvelle. Tilannekohtaiset toimintasaännöt sisäistyvät mallioppimisen keinoin sosiaalistuttaessa aikuisopettajan ammattiin.

Koulutuksessa opitaankin, että mallioppiminen ja yritys-erehdysoppiminen ovat tehokkaimmat oppimisen strategiat. Käytännön kokemuksen ihannointi ja kritiikkittömyys olemassa olevia käytäntöjä kohtaan, samoin kuin teoreettisen ajattelun hyödyttömyyden havaitseminen, ovat opettajankoulutuksen sivuvaikutuksia.

Koulutuksessa on kuitenkin opittu myös kielipeli, jolla jokainen aikaansa seuraava aikuisopettaja todistaa pätevyytensä. Ilman sujuvaa kognitiivisen didaktiikan, suggestopedian, kommunikatiivisuuden tai itse-ohjautuvan oppimisen käsitteiden hallintaa keskustelutilanteissa herää heti epäily aikuisopettajan pätevyydestä. Käsitteistä keskustellaan asiantuntevasti, mutta käytännön esimerkit uusien pedagogisten lähestymistapojen kokeilemisesta ovat harvinaisia, ja kun niistä keskustellaan ne muistuttavat kummasti vanhaa käytäntöä uudella kielellä esitettynä.



Aikuisopettajat, kuten kaikki muutkin, ovat oman historiansa vankeja. Tästä syystä he tuovat mukanaan opettajankoulutuksessa oppimansa asiat myöhemmin täydennyskoulutukseen. Täydennyskoulutukseen suhtaudutaan myönteisesti, mutta siihen osallistuminen on vaikeaa, kun sopivaa ajankohtaa on hankala löytää. Näin ollen täydennyskoulutus täytyykin järjestää mahdollisimman lyhyinä pätkinä ilman työllistäviä oppimistehtäviä. Parhaimmillaan täydennyskoulutus aloitetaan puolelta päivin ja lopetetaan seuraavana päivänä puoleen päivään. Näin voidaan irrottautua yhdeksi ilaksi työn äärestä.

Paras täydennyskoulutus sisältää paljon lyhyitä esityksiä uusimmista muodikkaista opetusalan virtauksista. Näin saadaan kartutettua sanavarastoa ja lisättyä diskurssiivista asiantuntemusta. Myös keskusteleva ote on hyödyksi täydennyskoulutuksessa, mutta vain silloin kun kaikki paikalla olevat ovat saman aineen opettajia. Muuten keskustelu on parasta organisoida pienryhmiin.

Pedagogisia kysymyksiä käsittelevä perusteellisempi täydennyskoulutus on turhaa, koska kukin oppiaine on niin ainutlaatuinen, että muiden aineiden pedagogiset sovellukset eivät siihen sovellu. Olisikin parasta järjestää vain si-

sällöllistä ainekohtaista täydennyskoulutusta ja jättää laajemmat pedagogiset kysymykset ulkopuolelle.

Koska täydennyskoulutus on vapaaehtoista, on opettajilla oikeus saapua koulutukseen myöhästyneenä ja lähteä sieltä ennen aikojaan. Koulutuksen aikanakin saa liikkua ja kuljeskella miten sattuu. Kaikki minkä opettajat saavat päähänsä koulutuksessa on hyvää ja sitä tulee rohkaista. Käytännössä suuri osa oppimisesta on kuitenkin vanhoja käytäntöjä legitimoivaa: etsitään ne ainekset, jotka tukevat omaa opetustapaa, ja kieltäydytään kuuntelemasta kriittisiä äänenpainoja.

Täydennyskoulutuksen arviointikin on organisoitu siten, että kaikkein mukavimmat ja miellyttävimmät kouluttajat, jotka ovat ymmärtäneet olemassa olevan opetuskäytännön erinomaisuuden, saavat parhaat arviot. Vähitellen opettajien kouluttajiksi valikoituvatkin sellaiset helppoheikit, joilla ei ole mitään uutta sanottavaa, mutta jotka osaavat sanoa sen hyvin ja myönteisesti.

Täydennyskoulutus olisi kuitenkin loppujen lopuksi aika turhaa, jollei siellä voisi tavata muita saman aineen opettajia ja oppia heidän kokemuksistaan. Usein mallioppimisen ja yrityserhdys -oppimisen strategiat siirretäänkin sellaisenaan täydennyskoulutukseen ja ne toteutuvat parhaiten iltaa istuttaessa ja kokemuksia vaihdettaessa paikallisessa ravitsemusliikkeessä.



Kehittämistyössä tullaan noudattamaan yleisiä periaatteita. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mukaan opettajankoulutuksen tulee olla tieteellisesti ja ammatillisesti korkeatasoista. Opettajia tulee ohjata itsenäisiksi ja yhteistyökykyisiksi oman työnsä kehittäjiksi. Aikuisopettajien kouluttaja myhäilee tyytyväisenä: käytännössähän näin on tehty aikaisemminkin.

Mahdollinen oppisopimusjärjestelmästä luopuminen puhututtaa. Seuraavassa asiaan ottavat kantaa Ammattienedistämislaitoksen rehtori Matti Taanila ja SAK:n työvoima- ja koulutuspoliittinen sihteeri Jari-Pekka Jyrkänne.

TYÖPAIKKAKOULUTUS- TOIMIKUNNAN MIETINNÖN HERÄTTÄMIÄ AJATUKSIA OPPISOPIMUSKOULUTUKSESTA

Oppisopimuskoulutus on vanhan keskieu-rooppalaisen oppimestari-kisälliperinteen nykyaikainen sovellutus, jolla kehittyneissä teollisuusmaissa — Suomea ja Ruotsia lukuunottamatta — annetaan nuorille ammatitaito. Suomessa sitä on käytetty vähäisessä määrin ammattikouluopetuksen rinnalla tai lisäksi lähinnä sellaisilla aloilla, joilla ammatikouluopetusta ei ole lainkaan tai se alueellisesti puuttuu.

Oppisopimuskoulutuksen peruspiirteisiin kuuluu, että työnantaja solmii oppilaan kanssa oppisopimuksen, olennainen osa oppimisesta tapahtuu työharjoittelun yhteydessä, oppilas saa palkkaa työharjoittelun ajalta ja että hänellä on oppisopimuskoulutuksen jälkeen ko. ammatitaito sekä lähes varma työpaikka.

Työpaikkakoulutustoimikunta esittää mietinnössään 1990:4, että oppisopimuksesta erityisenä työsopimustyyppinä luovuttaisiin, oppisopimuslaki kumottaisiin ja työpaikkakoulutusta koskevat säännökset liitettäisiin ammatillisista oppilaitoksista annettuun lainsäädäntöön. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että tällä hetkellä erillinen, työvaltainen ammatuinkoulutusväylä nivellettäisiin muuhun tavanomaiseen ammattikoulutusjärjestelmään ja oppisopimuskoulutus vaihtoehtoisena koulutuksena lopetettaisiin.

Työpaikkakoulutustoimikunta tarkastelee mietinnössään oppisopimuskoulutustoimin-

nasta saatuja kokemuksia ja löytääkin runsaasti hyviä puolia. Kriittikkiä se esittää oikeastaan vain oppilaitoksia kohtaan, koska niillä on vain vähän halua järjestää oppisopimuskoulutukseen kuuluvia tietopuolisia kursseja. Jos tällä perusteella esitetään erään hyvänä pidetyn ammatuinkoulutusvaihtoehdon lakkauttamista, osoittaa se, että jälleen liike on tärkeämpi kuin päämäärä.

Mikä tekee oppisopimus- koulutuksesta käyttökelpoisen?

Olen työskennellyt lähes parikymmentä vuotta sellaisissa koulutuslaitoksissa, jotka ovat muun toiminnan ohella olleet toteuttamassa myös oppisopimuskoulutusta. Seuratuan sitä sekä työnantajan että varsinkin oppilaan kannalta olen pannut merkille muutamia näkökohtia, jotka tekevät oppisopimuskoulutuksesta mitä käyttökelpoisimman menetelmän ammatitaidon hankkimiseksi:

- Muutamilla aloilla oppisopimuskoulutus on perinteinen koulutusmuoto ammattikouluopetuksen rinnalla. Graafinen ala on tästä oiva esimerkki. Ei voida kuvitella, että graafisen alan ammattikouluopetus ulotetaan maassa kaikkialle, kun ammattilaisia tarvitaan alueellisesti vain muutama.
- Kun työnantaja on sidottu mukaan vastuulliseksi kouluttajaksi, työpaikan lait-

teet ovat myös koulutuskäytössä, ja monesti suuriltakin opetuslaitteinvestoinneilta säästyttään.

- Toisaalta nopean teknisen kehityksen valitessa syntyy jatkuvasti uusia ammattitaitovaatimuksia, joita vastaavaa koulutusta ei mitenkään voida hoitaa kiinteämuotoisella koulutusjärjestelmällä. Siihen tarvitaan koulutuskysyntään nopeasti ja joustavasti reagoivaa oppisopimuskoulutusta.
- Oppisopimusoppilaaksi valikoituu pääasiassa sellainen oppilasaines, joka haluaa mahdollisimman nopeasti saada haluamansa ammattikoulutuksen ja päästä työhön. Useimmat heistä eivät mene ammattikouluun, "koska siellä on niitä kieliä ja matematiikkaa niin paljon". Jos oppisopimusjärjestelmää ei olisi, suurin osa heistä jäisi ilman minkäänlaista ammattikoulutusta.

Ongelmia ja kritiikkiä

Arvosteluakin oppisopimuskoulutusta kohtaan voidaan esittää. Oppilaiden mukaan heillä saatetaan työharjoittelun aikana teettää koulutuksen kannalta toisarvoista työtä; jopa lakaisemaan päivän päätteeksi omat jälkensä työpajassa. Todellisiakin ongelmia saattaa esiintyä: Oppilastyövoimaa voidaan käyttää työpaineiden tasaukseen siten, että koulutusohjelmat kokonaisuutena kärsivät. Nämä ovat kuitenkin ongelmia, jotka voidaan poistaa oppisopimuskoulutuksen valontaa tehostamalla.

Yleensä voidaan todeta, että oppisopimuskoulutuksen arvostelijat epäilevät työnantajan motiiveja; oletetaan, että nyt työnantaja jollakin tapaa hyötyy oppisopimusoppilaasta. — Takanapäin pitäisi jo olla ne ajat, jolloin koulutusta ei nähty yrityksen ja yksilön yhteisenä etuna.

Mitä sitten oppisopimuskoulutuksen niveltäminen muuhun ammattikoulutusjärjestelmään tulisi merkitsemään? Olen kuullut muutoksen puolestapuhujan sanovan, ettei mitään; järjestelmä vain paranee entisestään.

Näen kuitenkin, että jos oppilaan ja työnantajan välisestä sopimuksesta luovutaan, luovutaan myös työnantajan sitoutumisesta koulutuksen järjestämiseen ja työpaikan takaamiseen. Oppilaan mielenkiinto koulutusta kohtaan lakkaa.

En myöskään jaksa uskoa, että oppisopimuskoulutus nyt muutoksen jälkeen alkaisikin kiinnostaa ammattikouluja, joiden suuren puutteena pidetään monesti olemattomia yhteyksiä elinkeinoelämään. Joka tapauksessa uusi järjestelmä merkitsisi toteutuessaan sitä, että yritykset delegoisivat osan henkilöstönsä rekrytointia ammattikoululle, mikä ei tulle kysymykseen.

Oppisopimuskoulutus edustaa nykyään vaihtoehtoista tietä ammattiin sellaiselle nuorelle, joka ei halua tavanomaiseen koulutukseen. Kun siitä on runsaasti hyviä kokemuksia on vaikea ymmärtää, ettei sitä voida yhtenä vaihtoehtona kehittää ammattitaidon saamiseksi.

MATTI TAANILA

TYÖPAIKKAKOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN

Työtehtävien eriytyessä ja ammattitaitovaatimusten kasvaessa syntyy tarvetta koulutuksen järjestämiseen työssä tai välittömästi työhön liittyen. Olennaiset muutokset työprosessissa toteutetaan entistä useammin koulutuksen avulla.

Työntekijöiden siirtyminen työstä toiseen yrityksen sisällä lisääntyy, jos työllisyys säilyy nykyisellä tasolla.

Merkittävä osa työntekijöistä pitää parhaana koulutusmuotona sellaista, jossa työ ja koulu-

tus yhdistyvät. SAK:n viime kevään koulutustiedustelussa liki kolmannes vastaajista piti parhaana koko- tai osapäiväistä opiskelua työpaikalla.

Perinteisesti meillä työpaikkakoulutukseksi on katsottu oppisopimuskoulutus. Tulevaisuudessa tarvitaan uusia keinoja työn ja koulutuksen yhteenliittämiseen. Erityisen tärkeä on avata aikuisille mahdollisuus yksilöllisiin koulutusohjelmiin, joissa työnteko ja koulutus vuorottelevat.

Opetusministeriön työryhmä valmisteli työpaikkakoulutusta koskevan lainsäädännön kehittämistä. Työryhmä esitti hallinnon uudistamista siten, että työpaikkakoulutuksen hallinto siirtyy oppilaitoksille. Samalla nimikkeitä uudistettiin: oppisopimuksesta tuli ”työpaikkaprosjektu”.

Merkittävin esitys oli väliaikaisena toteutettuna ns. koulutussopimuskoulutuksen vakinaistaminen.

Työryhmän esitykset saivat ristiriitaisen vastaanoton ja asia — jälleen kerran — hautautui.

Työpaikkakoulutuksen luonteesta

Eriytyvä työelämä edellyttää, että nuorten saama ammatillinen koulutus pitää sisällään entistä enemmän käytännön työhön orientoivaa toimintaa varsinaisen laaja-alaisen ammattiteoreettisen koulutuksen lisäksi. Koulutusaikainen työharjoittelu voi tukea myös nuorten opiskelumuotivaatiota.

Työhön suuntaava osuus opetuksessa voi olla ennako-, väli- tai jälkiharjoittelua, työnopeutusta työpaikalla tai ammatinvalinnallisesti suuntautunutta työhön perehtymistä tai työkokeiluja.

Sen sijaan ei ole tarkoituksenmukaista, että osa ikäluokasta tulee työelämään ilman laajaa ammattiteoreettista pohjakoulutusta, kuten nykyisin on tilanne nuorten oppisopimuskoulutuksessa.

Maissa, joissa ammatillinen koulutus tapahtuu työpaikoilla, nuorisotyöttömyys on ongelma. Työelämän suhdanvaihtelu heijastuu koulutukseen. Taloudellisesti hyvinä aikoina koulutusta järjestetään, mutta huonoina aikoina koulutusta supistetaan.

Työelämän koulutusintensiivisyyden kasvaessa pelkän työpaikkakoulutuksen varassa työelämään tulleet ovat vaikeuksissa. Erityisesti muutostilanteissa tarvitaan laajempaa ammattiteoreettista ja yleissivistävää koulutusohjelmaa.

Samanaikaisesti myös ammatirakenne kehittyi suuntaan, joka suosii perusammattikou-

lutetun työvoiman asettamista etusijalle työhönnotossa: pelkästään työssä opittavia työtehtäviä on tarjolla entistä vähemmän.

Nuorten perusammattikoulutuksena toteutettava oppisopimuskoulutus on onneksi meillä voimakkaasti vähentynyt. Sen sijaan on kasvanut aikuisten työpaikkakoulutus.

Koulutussopimuskoulutuksen kehittämistavoitteista

Lähtökohtana tulisi pitää pyrkimystä ohjata mahdollisimman suuri osa ikäluokasta ammatillisesti eriytyneeseen koulutukseen. Tämä edellyttää sitä, että kouluilla on mahdollisuus organisoida nykyistä työvaltaisempaa koulutusta ja tarvittaessa harjoittelua niille nuorille, jotka haluavat peruskoulun jälkeen suoraan työelämään.

Tämä tarkoittaisi koulutussopimusjärjestelmän kehittämistä nykyistä joustavammaksi. Työpaikkakoulutuksen osuus voisi koulutusammateittain vaihdella. Koulutustavoitteet olisivat kuitenkin aina keskiasteen muita ammatintutkintoja vastaavat ja johtaisivat samaan jatko-oppintokelpoisuuteen.

Aikuisille koulutussopimuskoulutuksen laajentaminen avaisi erinomaisen mahdollisuuden organisoida koulutus siten, että aikuislinjoilla oppilaitoksen järjestämä koulutus ja työ voisi- vat vuorotella.

Nykymuotoisen oppisopimuskoulutuksen kehittäminen

Eriyisesti vähän koulutetuilla aikuisilla on vaikeuksia kokonaan irtautua työstä uudelleen- koulutusta varten. Kokopäiväinen opiskelu on raskasta ja toisaalta epävarmuus tulevasta työstä ohjaa motivaatiota enemmän työnhakuun kuin ammattitaidon kehittämiseen.

Juuri keski-ikäisten työntekijöiden joustavien koulutusmahdollisuuksien kehittäminen on eräs avainkysymys tulevaisuuden työvoimatarpeiden ja muutostilanteiden hallinnan kannalta. Taloudellisen turvallisuuden lisäksi tarvitaan turvallinen ja likeinen koulutustapa.

Työsuhteessa tapahtuva ammatillinen uudelleen- koulutus (ja erältä osin myös täydennys- koulutus) voisi tapahtua rakennemuutostilan- teissa osittain nykyisen kaltaista oppisopimus- järjestelmää hyväksikäyttäen. Muotona työn ja koulutuksen integrointi sopii erinomaisesti aja-

tukseen joustavasta, yksilön oppimisedellytyksistä lähtevästä koulutuksesta. Se on liitettävissä tutkintojärjestelmään, jolloin muoto tarjoaa mahdollisuuden yksilölliseen etenemiseen.

Uudet koulutuksen rahoitusjärjestelmät puolestaan edesauttavat sitä, että koulutukseen voi ohjautua niin työllisyysyistä, omaehtoisesti kuin työnantajan lähettämänäkin.

Miten eteenpäin?

On vahinko, että työpaikkakoulutustyöryhmän esitykset ”ammuttiin alas” lähinnä sellaisilla argumenteilla, joilla ei ollut juurikaan yhteyttä työryhmän esityksiin. Vannoutuneet oppisopimuskoulutuksen kannattajat ryhtyivät puolustamaan lempilastaan pelottelemalla työhön liitettävän koulutuksen loppumisella.

Työryhmän esitykset tähtäsivät kuitenkin päinvastaiseen: koulutussopimuskoulutuksen laajentaminen olisi tuonut kymmeniä tuhansia pelkän oppilaitoskoulutuksen saavia työharjoittelun ja työpaikalla tapahtuvan työnopetuksen piiriin. Oppilaitosten vastuulle siirretty työpaikkakoulutus olisi saanut piiriinsä kymmeniä tuhansia aikuisopiskelijoita, jotka eri tavoin työn ja koulutuksen yhteennivomalla olisivat voineet luoda itselleen sopivan ja toimivan koulutusohjelman.

Työryhmän esitysten suuntaan tullaan kulkemaan joka tapauksessa. Siihen ei koulutusmuotojen erillisyyksistä ratkaisevasti vaikuta. Se kuinka kauan erillishallinto säilyy — ja koulutustarkastajat pysyvät itsenäisissä viroissaan — on onneksi koulutuksen kehittämisen kannalta sivuseikka.

JARI-PEKKA JYRKÄNNE

AIKUISKOULUTUKSEN KYSYNTÄ JA TYÖVOIMAN TARVE

Turkulaiset tutkijat Osmo Kivinen, Risto Rinne, Sakari Ahola ja Arto Kankaanpää julkaisivat vuoden vaihteessa kirjan ”Työelämä, koulutus ja enustee” (Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisu 6/1989, Valtion painatuskeskus, Helsinki). Teoksen yksi luku on omistettu koulutussuunnittelun neuvottelukunnan laatiman ”Väestön koulutus 2000” -mietinnön (Helsinki 1988) kritiikille. Kommentoin tässä turkulaisten niitä näkemyksiä, jotka liittyvät aikuiskoulutuksen määrälliseen suunnitteluun.

Käännepiiste

Aikuiskoulutuksen kehittämisestä on puhuttu ponnekkaasti toistakymmentä vuotta. Siihen verrattuna aikuiskoulutuksen todellinen eteneminen on ollut vähäistä. Vasta viime vuosina asiaan on tartuttu kunnolla.

”Väestön koulutus 2000” -mietinnössä asetetaan ensimmäistä kertaa kokonaisvaltaiset aikuiskoulutuksen määrälliset pitkän aikavälin

tavoitteet. Mietintö on selvä käännepiiste, voisi jopa sanoa historiallinen askel koulutuksen kehittämisessä. Tavoitteet vaikuttavat ja ovat jo vaikuttaneet vahvasti kaikkeen siihen, mitä aikuiskoulutuksen kentässä tapahtuu.

Tähän asiaan tutkijat eivät kuitenkaan kiinnitä mitään huomiota, vaan keskittyvät etsimään esityksien todellisia ja kuviteltuja heikkouksia.

Työvoiman tarve vai koulutushalukkuus?

Neuvottelukunta on pyrkinyt tavoiteluvuisaan tyydyttämään sekä väestön koulutustarpeita että työelämän tarpeita. Tarpeet voivat olla ristiriitaisia, mihin tutkijat kiinnittävät huomionsa. ”Väestön koulutushalukkuus ei täsmää työelämän tarpeisiin. Tarkemmin perustelematta neuvottelukunta väittää, että sen esittämät jatko-opintomahdollisuuksien ja aikuis-koulutuksen laajennukset lieventäisivät kyseistä ristiriitaa. Näinköhän metallialan lattiatason tehtävien työvoimapula eliminoituisi aikuisille tarkoitettujen ammattikoulupaikkojen avulla?” (s. 88)

Neuvottelukunnan esitysten tavoitteena ei ole poistaa koulutushalukkuuden ja työvoimatarpeiden välistä ristiriitaa, vaan kehittää aikuiskoulutusta siitä huolimatta. Varsinaiset ristiriidat, joita pyritään ratkaisemaan, on koulutustarjonnan niukkuuden ja väestön koulutuksen sekä toisaalta ammatitaitoisen työvoiman tarjonnan ja sen kysynnän välillä. Jos lisäämme koulutuspaikkoja, ratkaisemme ensimmäistä ristiriitaa. Jos kohdennamme sen niille aloille, joilla on tai arvioidaan tulevaisuudessa olevan työvoiman tarvetta, ratkaisemme toista ristiriitaa. Jos teemme sekä että, saamme vastauksen molempiin ongelmiin.

Metallialalle ei ilmeisestikään ole kovin paljon tulijoita. Se ei tee tarpeettomaksi, että myös metallialan osalta määritellään työvoimapohjainen aikuiskoulutustavoite. Tavoite ja sen toteuttaminen ovat kaksi eri asiaa. Tavoitteen toteuttaminen konkretisoituu koulutuskapasiteetin luomisena. Kapasiteettia ei kannata perustaa, jos tavoitteen toteuttamiselta puuttuu muut edellytykset — tässä tapauksessa koulutettavat.

Tavoitteiden merkitys

Tavoitteen asettamisen merkitys on siinä, että se kiinnittää huomion sen toteuttamisen edellytyksiin, joihin toiminnalla myös voidaan vaikuttaa. Yksi tapa vaikuttaa koulutushalukkuuteen on tiedottaa koulutusmahdollisuuksista. Tieto vaikuttaa ihmisten päätöksiin ja toimintaan. Tiedon kautta tarjonta luo oman kysyntänsä.

Toinen tapa on ryhtyä tutkimaan asiaa: mistä syystä metallialalle ei ole tulijoita? Syyksi voi paljastua alan huono palkkaus, kehnot työolot jne. Syiden selvittyä voidaan ruveta muuttamaan olosuhteita. Mutta kaiken toiminnan edellytyksenä on selkeiden, täsmällisten tavoit-

teiden määrittelemineen. Niin kauan kuin tavoitteet ovat epämääräisiä mielikuvia tai pelkiä asenteita, niin kauan myös toiminta jää hajanaiseksi ja ponnottomaksi, eikä johda tuloksiin.

Mahdollisesti tutkijat pelkäävät, että metallialalle asetetut, tällä hetkellä epärealistisilta näyttävät tavoitteet syövät toisten, väestön koulutuskysynnän kannalta vetävämpien alojen mahdollisuuksia lisätä koulutustaan. Pelolle on katetta nuorisosteiden koulutuksen kohdalla. Joillekin aloille on enemmän tulijoita kuin voidaan ottaa, toisten alojen koulutuspaikat jäävät tyhjiksi. Kokonaismäärän ollessa annettu, koulutuspaikkojen siirtäminen kysytylle alalle edellyttää supistuksia vähemmän suosituilta alalta. Sitä taas ei voida tehdä, kun jälkimmäisen alan koulutus on mitoitettu työvoimatarpeen pohjalta.

Tämä on ongelma, jota voidaan lieventää, mutta ei kokonaan ratkaista niin kauan kuin koulutuksen yhtenä tehtävänä on tuottaa työvoimaa. Aikuiskoulutuksen tämänhetkessä tilanteessa ongelma on kuitenkin luonteeltaan teoreettinen. Neuvottelukunnan eri aloille asettamat tavoitteet ovat niin kaukana niiden koulutustarjonnan nykyisestä määrästä, että kestää vuosikausia ennen kuin tavoitteiden mukainen kapasiteetti on luotu. Minkään alan tavoitteet eivät estä toisten tavoitteiden toteuttamista.

Tulevaisuudessa nyt asetetut tavoitteet saavutetaan, jolloin ongelma saattaa muodostua käytännölliseksi. On kuitenkin selvää, että neuvottelukunnan mietinnössään asettamat tavoitteet ovat vasta alkusointoa aikuiskoulutuksen todelliselle kehitykselle; aika näyttää kuinka suureksi aikuiskoulutus loppujen lopuksi muodostuu.

Vaihtoehdot

Aikuiskoulutuksen mitoittamisen menetelmä kannattaa kuitenkin pohtia. Ei ole itsensänselvyys, että nuorisosteella sovelletut menetelmät istuvat aikuiskoulutukseen.

Tutkijat korostavat subjektiivisen koulutuskysynnän merkitystä ja katsovat, että työvoimamenetelmä johtaa aikuisten ”pakkokouluttamiseen” (s. 88). Neuvottelukunnan esitysten taustalla ovat kuitenkin varsin käytännölliset syyt.

Voimme tarkastella asiaa olettamalla, että nuorisosteiden koulutuksen suunnittelussa käytetään työvoima- ja aikuiskoulutuksen kysyntämenetelmää. Jos aikuisten koulutus järjestetään vastaamaan nuorisosteiden koulutustutkin-

teeseen, jossa joidenkin alojen työvoiman tarjonta ylittää sen kysynnän.

Tuskin on oletettavissa, että aikuiset käyttäytyisivät 'järkevämmin' kuin nuoret; myös heille koulutus olisi väline parempien yhteiskunnallisten asemien tavoittelussa. Kysyntämenetelmän soveltamisen tuloksena olisi, että paitsi aikuiset myös nuoret joutuisivat kärsimään aikuisten valintojen seurauksista, työttömyydestä, sijoittumisesta koulutusta vastaamattomiin työpaikkoihin jne. Tämä on se käytännön syy, minkä takia myös aikuisten koulutus tulee suunnitella työvoimamenetelmällä.

Voidaan ajatella, että nyt alkuvaiheessa kun aikuiskoulutus on vähäistä, koulutuksen annettaisiin kehittyä kysynnän mukaan ja vasta myöhemmin kun ongelmia alkaa esiintyä, ryhdyttäisiin kehitystä jarruttelemaan. Se on mahdollista, mutta miksi ajautua vaikeuksiin tieteen tahtoon?

Toinen mahdollisuus on, että irotetaan koulutus työelämästä joko kokonaan ja työtehtävien opetus järjestettäisiin työpaikoilla kuten Kivinen, Rinne ja Ahola ehdottavat tuoteimassa kirjassaan "Koulutuksen rajat ja rakenteet" (s. 153—154). Ehdotukseen kuuluu, että välttämätön teoria opetettaisiin koulussa.

Ehdotuksen huono puoli on siinä, että se on ristiriidassa tutkijoiden vaatiman perusval-

miuksien opettamisen kanssa. Opettajat opettavat mitä osaavat, mutta joka tapauksessa he opettavat enemmän kuin työpaikoilla pystytään opettamaan. Useimpien työpaikkojen työt ovat vain kapea siivu ammattialan kokonaisuudesta; miten siis varmistetaan laaja-alaiset perusvalmiudet?

Türkulaisten malli ei poista ammatillisen koulutuksen suunnittelun ongelmaa, sillä malliin sisältyvä "teorian" opetus pitää ongelman hengissä. Teorian opetus edellyttää opettajia, rakennuksia ja myös koneita ja kalustoa. Kun teoria on eri ammattialoilla erilaista, jonkun täytyisi päättää kuinka paljon eri alojen opettajia koulutetaan, kuinka paljon tiloja ja välineitä niiden opetus tarvitsee. Toiminta pyörisi hyvin, jos muutoksia ei tapahtuisi. Kiusallista on se, että niitä kuitenkin tapahtuu, halusimmepa sitä tai emme. Muutokseen täytyy varautua, siis suunnitella koulutusta.

Türkulaisten malli herättää toisenkin kysymyksen. Lisääntyykö aikuisen vapaus siitä, jos valikointi koulutukseen siirtyy koulutusjärjestelmästä työpaikoille. On perusteltua olettaa, että samat sosiaalisen nousun voimat ohjaavat hakeutumista työpaikkakoulutukseen kuin oppilaitosmuotoiseen koulutukseen. Meillä olisi kohta tilanne, jossa haluttuihin työpaikkoihin ja yrityksiin olisi enemmän tulijoita kuin niihin voidaan ottaa . . . Tuttu ongelma?

OLLI POROPUDAS

LÄHTEET

Osmo Kivinen, Risto Rinne, Sakari Ahola, Arto Kankaanpää. Työelämä, koulutus ja ennusteet. Opetusministeriön suunnittelusih-teeristön julkaisuja 6. Valtion painatuskeskus. Helsinki 1989.

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

Väestön koulutus 2000. Koulutussuunnitelun neuvottelukunta. Komiteanmietintö 1988:28. Helsinki 1988.

Marjatta Saari-Musakka

OPISTOJEN OPETTAJAHARJOITTELUN KEHITTÄMISESTÄ

Kansanopistojen sekä kansalais- ja työväenopistojen opettajaharjoittelussa on tällä hetkellä kolme perusongelmaa:

- harjoittelu antaa kelpoisuuden vain mainittuihin aikuisoppilaitoksiin ja se vaaditaan kaikilta, myös muun opettajakelpoisuuden omaavilta;
- harjoittelu on liian opituntisidonnaista, menetelmiltään vanhahtavaa ja sen anti on sattumanvaraista;
- varsinainen opettajakoulutuslaitos/ opettajaharjoitteluyksikkö puuttuu kokonaan ja näin ollen myös resurssit: kouluhallitus ja opistot hoitavat harjoittelua lähes olemattomin voimavaroin.

Nykyinen opistojen opettajaharjoittelu

Kouluhallituksen hyväksymän harjoitteluohjesäännön mukainen nykyinen opettajaharjoittelu kestää 15 viikkoa jakautuen yleiseen osaan (12 vk) ja erityisosaan (3 vk). Erityisosa edellyttää päätoimista osallistumista: viiden päivän mittainen valmennusjakso aloittaa harjoittelun ja kaksiviikkoinen opetustaidollinen jakso, jonka lopussa annetaan arvosteltavat opetusnäytteet, päättää harjoittelun. Erityisosat järjestetään tietyissä, varsinaisissa harjoitteluopistoissa, yleisen osan voi suorittaa lähes missä tahansa opistossa.

Harjoittelua ohjaava ja valvova kouluhallituksen asettama harjoittelutoimikunta on viimeisen vuoden ajan kypsyttellyt ideoita opettajaharjoittelun kehittämistä nykyhetken vaatimusten mukaiseksi. Tavoitteeksi on asetettu harjoittelun kehittäminen sellaiseksi, että se antaa pedagogisten opintojen osalta **laaja-alaisen kelpoisuuden** sekä yleissivistävien että ammatillisten aikuisoppilaitosten opettajaksi.

Nykyisin peruskoulua ja lukiota varten on yliopistoissa tapahtuva opettajavalmistus, joka sisältää myös harjoittelun, ammatillisia oppilaitoksia varten 40 opintoviikon laajuinen erillinen opettajaharjoittelu ja kansanopistoja sekä kansalais- ja työväenopistoja varten oma, yhteensä noin 23—25 opintoviikon laajuinen opettajaharjoittelu (määrään on luettu mukaan kasvatustieteen 15 opintoviikkoa). Harjoittelut eivät yleensä korvaa toisiaan: siirtyessään oppilaitosmuodosta toiseen opettajan on harjoiteltava uudestaan. Tämä on tietysti sekä yksilön kannalta että yhteiskunnallisesti melkoista voimavarojen tuhlausta.

Opetusministeriön pyrkimykset

Opetusministeriössä kaavailaan, että varsin nopeassa aikataulussa (mahdollisesti jo vuoden 1991 aikana) toteutettaisiin säädösmuutokset siitä, että 40 opintoviikon laajuiset pedagogiset opinnot suoritettuna minkä tahansa em. järjestelmän piirissä tuottaisivat näiden opintojen osalta kelpoisuuden kaikkien oppilaitosmuotojen opettajan virkoihin ja toimiin. Vähintäänkin korvaavuuden pitäisi toimia aikuiskasvatuksen kentällä, siis ammatillisen opettajakoulutuksen ja opistojen opettajaharjoittelun kesken.

Ammatillisen aikuiskouluttajan koulutus

— Syksyllä 1989 Ammatikoulujen Hämeenlinnan opettajaopistossa (= Ammatillinen opettajakorkeakoulu 1.8.1990 lähtien) aloitettiin ammatillisen aikuiskouluttajan koulutusohjelman suunnittelu yhteistyössä Jyväskylän opettajaopiston ja Tampereen yliopiston kans-

sa. Projektia varten palkattiin yhteensä kolme päätoimista suunnittelijaa. Nyt kun projektin alkamisesta on kulunut lähes vuosi, ovat koulutusohjelmaan kuuluvat kaksi mittavaa kokeiluakin jo hyvässä vauhdissa meneillään. Tässä ammatillisella aikuiskouluttajalla tarkoitetaan yrittäjien pää- ja sivutoimisia kouluttajia ja sellaisia ammatillisten oppilaitosten ja aikuiskoulutuskeskusten opettajia, jotka toimivat aikuiskursien opettajina.

Koulutusohjelma rakentuu moduliperiaatteelle, josta 10 opintoviikon kokonaisuus on suunniteltu sivutoimisille aikuiskouluttajille, 20 ov:n kokonaisuus päätoimisille aikuiskouluttajille ja 6 opintoviikon kokonaisuus on suunniteltu niille ammatillisten oppilaitosten opettajille, jotka nyt haluavat lisäpätevyitä aikuisten opettajiksi. Tämä suunnittelutyö tulee olemaan pohjana myös ammatillisten oppilaitosten varsinaisen, 40 ov:n mittaisen opettajanvalmistuksen uudistustyölle, joka on käynnistymässä syksyllä 1990.

Tämä koulutusohjelma on suunniteltu monille sellaisille periaatteille, joista on varmasti paljon siirrettävissä myös yleisivistävälle puolelle:

- aiempien opintojen tarkistus (korvaavuus, jottei päällekkäissuorituksia)
- monimuoto-opetus
- ohjattu etäopiskelu yksin ja ryhmissä
- lyhyet kontaktiopetusjaksot (huom. ajoitus)
- työn ja opiskelun yhteensovittaminen myös sisällöllisesti (projektityöskentely)

Koska koulutus toteutetaan monimuoto-opetuksena, voidaan opinnot suorittaa työn ohessa. Yksilöllisen työskentelyn ohjaukseen käytetään puhelinneuvottelua, telekopiota ja video-opetusta sekä opettajijoiden keskeistä ryhmätyöskentelyä. Muutaman päivän mittaiset kontaktiopetusjaksot (kurssit?!) on sijoitettu pääosin viikonloppuihin.

Koulutusjärjestelmästä on pyritty poistamaan päällekkäisyydet aikaisempiin suorituksiin nähden. Koulutuksen alussa selvitetään kunkin opiskelijan aikaisemmat opinnot ja työkokemus ja niiden perusteella sovitaan kursseihin liittyvistä korvaavuuksista sekä tarvittavista lisäsuorituksista.

Opinnot käynnistetään oman opinto-ohjelman suunnittelulla. Opiskelun alussa valitaan omaan työhön kuuluva koulutustapahtuma/-kokonaisuus, minkä suunnittelu ja toteutus tapahtuu opetusharjoittelun kuluessa. Kouluttajan opinnot etenevät projektityöskentelynä valittuun koulutustilaisuuteen liittyen:

suunnittelu etenee vaiheittain opintojen edistyessä ja käytännön harjoittelun alkaessa ovat toteutettavan koulutustilaisuuden suunnitelmat periaatteessa valmiina. Koulutuksessa saadaan siis ohjausta sellaisten töiden tekemiseen, joita osanottajat joka tapauksessa joutuisivat tekemään.

Koulutuksen yhteydessä opiskelijoille pyritään antamaan sellaisia aikuiskoulutuksen toteutusmalleja, joita he voivat käyttää omassa koulutustyössään.

Koulutus on rakennettu siten, että umpipeiriä ei synny: sivutoimisen kouluttajan koulutusohjelmaa voi täydentää päätoimisen kouluttajan osiolla ja nämä puolestaan tulevat olemaan osioita aikuiskoulutukseen erikoistuneen opettajan koulutusohjelmasta. Lisäksi on tarkoitettu neuvotella siitä, miten kyseiset opinnot korvaavat osioita yliopistollisista arvosanoista. Yliopistojen tai kesäyliopistojen pedagogiset opinnot luonnollisesti korvaavat koulutusohjelmaan liittyviä vastaavia opintoja.

Ajatuksia opistojen opettajaharjoittelun kehittämiseksi

Kouluhallituksen järjestämässä opettajaharjoittelun kehittämisseminaarissa Järvenpäässä 30.—31.8.1990 luonnosteltiin opistojen uudistettavaa opettajaharjoittelua erityisesti käyttäen hyväksi edellä kuvattua, ammatillisella puolella tehtyä kehittäelytyötä.

Tuntuu ilman muuta tarkoituksenmukaiselta ja järkevältä lähteä suunnittelemaan muiden opettajanvalmistusten kanssa yhteismitallista, moduleista koostuvaa 40 opintoviikon koulutusohjelmaa niille, joilla ei ennestään ole mitään pedagogisia opintoja. Muu vastaava opettajanvalmistus luonnollisesti korvaa nämä opinnot. Kuhunkin oppilaitosmuotoon perehdyttävä opetus puolestaan on toimeensa astuvan opettajan oikeus ja se tulee antaa työnantajan järjestämänä perehdyttämiskoulutuksena.

Edellä lueteltiin ammatillisen opettajakoulutuksen keskeiset periaatteet ja toteuttamistavat: ne kaikki tulevat olemaan keskeisiä myös kansanopistojen sekä kansalais- ja työväenopistojen uudessa, nykyistä paljon laajemmassa opettajavalmistuksessa. Laajempi opintokokonaisuus on mahdollista, kun se painottuu huolella ohjattuun etäopiskeluun ja työhön liittyvään tekemiseen.

Oma suuri kysymyksensä on se, kuka ja ketkä tästä yleisivistävästä aikuisopettajakoulu-

tuksesta vastaavat ja sitä hoitavat. Yliopistojen ja korkeakoulujen panos tulee varmasti kasvaamaan sekä yleispedagogisten että ainedidaktisten opetuksen toteuttamisessa. Ajatuksena ei tunnu mahdottomalta sekään, että perustettaisiin yleissivistävä aikuisopettajakorkeakoulu. Joka tapauksessa korkeakoulujen tulisi toimia kiinteässä yhteistyössä muutamien erikoistuneiden ja tarpeellisilla resursseilla varustettujen normaali-,/harjoittelu-,/ohjaavien opistojen kanssa.

Opistot voisivat erikoistua joidenkin aineitten tai opetusalojen didaktiikkaan. Joidenkin alojen opettajanvalmistus (esim. kotitalous) voisi varmasti tapahtua valtaosin yhdessä ammatillisen opettajanvalmistuksen kanssa, joi-

denkin alojen koulutus voisi tapahtua missä tahansa opettajankoulutuslaitoksessa, jossa vain on aikuiskasvatuksen suuntautumisvaihtoehto — näitä on varmasti kiireellä kehitettävä joka tapauksessa.

Mitä seuraavaksi, mitä ensi vuonna?

Nyt pitäisi välittömästi järjestyä rahaa palkata päätoiminen suunnittelija laatimaan opistojen opettajakoulutuksen suunnitelma, luoda tarpeelliset yhteydet korkeakouluihin ja seuraavaksi järjestää kunnolliset resurssit koulutuksen toteuttamiseksi missä ja miten se sitten tapahtuukin... Ensi syksynä voivat asiat jo olla toisin.

Seppo Helakorpi

Ammatilliset opettajakorkeakoulut aloittivat toimintansa

Presidentin esittelystä 15.6.1990 vahvistettiin laki ammatillisista opettajankoulutuslaitoksista. Sen mukaan Ammattikoulujen Hämeenlinnan ja Jyväskylän opettajaoipistot muutuivat 1.8.1990 lukien ammatillisiksi opettajakorkeakouluiksi.

Mitä nämä uudet opettajakorkeakoulut ovat ja mitkä ovat niiden tehtävät? Mikä on niiden suhde yliopistoihin ja yleissivistävän koulun opettajankoulutukseen? Näihin kysymyksiin pyritään antamaan seuraavassa lyhyet selvitykset.

Opettajankoulutusta on tarkoitus kehittää vastaamaan entistäkin paremmin koululaitoksen muuttuviin vaatimuksiin. Eri koulumuotojen opettajien koulutusta pyritään lisäksi lähentämään, jotta opettajakunta voidaan käyttää joustavasti. Ammatillisten oppilaitosten ja aikuiskoulutuksen opettajankoulutuksen kehittäminen on lähivuosien painopiste. (ks. mm. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö, 1989 ja Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko Eduskunnalle 22.5.1990).

Ammatillisissa oppilaitoksissa on noin 10 000 vakituista opettajan virkaa ja lisäksi lä-

hes saman verran pää- ja sivutoimisia tuntiopettajia. Ammatillinen opettajankoulutus on ollut tähän asti alakohtaisesti vaihtelevaa, mutta uusi laki yhdenmukaistaa koulutuksen.

Ammatillinen opettajankoulutus rakentuu mallille, jossa ensin suoritetaan ammatillisen korkea-asteen tutkinto, sitten riittävä työkokemus ja tämän jälkeen opettajankoulutus.

Tässä yhteydessä selkiyttäisin ammatillisen koulutuksen tutkintotasoja, koska niistä vallitsee usein väärinkäsityksiä. Ammattikoulutuksen tasohan ovat kouluaste (esimerkiksi asentajakoulutus), opistoaste (esimerkiksi teknikkokoulutus) ja ammatillinen korkea-aste (esimerkiksi insinööriopettajankoulutus). Ammatillisesta opettajankoulutusta, joka rakentuu ammatilliselle korkea-asteelle, ei lueta keskiasteeseen. Se ei ole myöskään opistoasteista, vaan korkea-asteen koulutusta.

Uusi laki ammatillisista opettajankoulutuslaitoksista on hallinto- ja laitoslaki. Opettajankoulutuksen sisällöllinen kehittäminen oli tapahtunut jo koko 1980-luvun. Ammatillisista opettajankoulutusta kehitettiin useissa eri työryhmissä ja monin kokeiluina. Tuloksena on 40

opintoviikon opettajankoulutus, joka on rinnasteinen peruskoulun ja lukion aineenopettajakoulutukselle. Nyt on poistunut myös eriarvoisuus eri koulumuotojen opettajankoulutukselta. Ne ovat nyt kaikki korkeakoulutasoisia. Tämä on erittäin merkittävää ammatilliselle koulutukselle ja sen kehittämislle.

Suomessa on nykyisin 19 ammatillista opettajankoulutuslaitosta, joista siis kaksi ovat ammatillisia opettajakorkeakouluja ja loput 17 ovat ko. alan ammatillisen oppilaitoksen yhteydessä toimivia opettajankoulutusosastoja. Ruotsinkielinen ammatillinen opettajankoulutus annetaan Åbo Akademin kasvatustieteiden tiedekunnassa Vaasassa yhteistoiminnassa kunkin ammattialan suomenkielisen opettajankoulutuslaitoksen kanssa.

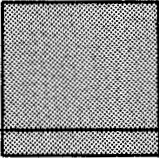
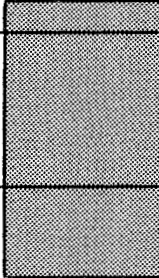
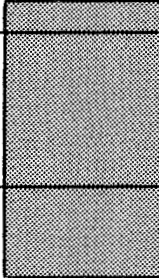
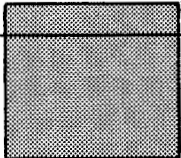
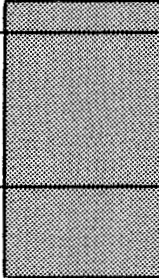
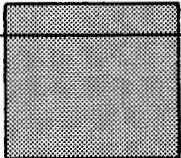
Uusi laki aiheutti aluksi yliopistoissa ristiriitaisia ajatuksia. Ei ollut oikein selvää kuvaa, millaisesta koulutuksesta on kysymys. Tuleeko yliopistojen opettajankoulutukselle kilpailija, ajateltiin. — Siitä ei ole kysymys, koska

ammatillista opettajankoulutusta on ollut jo aiemmin. Kysymys on alan sisäisestä kehittämisestä, ei yliopistojen reviirille tulosta. Toisaalta yliopistojen ja ammatillisten opettajankoulutuslaitosten välillä on tarpeellista tehdä yhteistyötä, sitä lakikin edellyttää. Kun ammattikoulutus on monitieteistä, yhteistyötä harjoitetaan alakohtaisesti, mutta myös kasvatustieteellisten tiedekuntien kanssa.

Tiedekorkeakoulujen edustajat ovat olleet huolissaan myös ammatillisissa opettajakorkeakouluissa suoritettavasta tutkimuksesta ja sen tasosta. Ammattipedagogisen tutkimuksen tarve onkin mitä huutavin. Sitä ei ole juurikaan harjoitettu yliopistoissa sen poikkitieteellisyysvaatimuksen ja käytännön läheisyysvaatimuksen vuoksi. Ammatillinen opettajakorkeakoulu voi suorittaa soveltavaa tutkimusta, jossa se käyttää hyväksi yliopistojen eri alojen uutta tutkimustietoa. Ammatillisen opettajakorkeakoulun asemaa tutkimuskentässä voitaisiin havainnollistaa seuraavasti (kuva 1):

Kuva 1.

Ammatillisen opettajakorkeakoulun asema ammattikasvatustutkimuksessa

SUOR. TAHO/ TUTKIMUSTYYPPI	YLIOPISTOT JA KORKEA KOULUT	AMM.OP. KORKEA- KOULU	KOKEILU- OPPI- LAITOKSET
PERUSTUTKIMUS (KASVATUSTIEDE APUTIETEINEEN)			
SOVELTUVA TUTKIMUS (POIKKITIEEELLINEN TUTKIMUS)			
KEHITTÄMISTYÖ (KOKEILU JA KÄYTÄN- NÖN SOVELLUKSET)			

Ammatillinen opettajakorkeakoulu sijoittuu yliopistojen ja kokeiluoppilaitosten väliin. Siellä tehdään siis soveltavaa tutkimusta. Perustutkimuksen kautta saatavaa uutta tietoa sovelletaan ammatilliseen koulutukseen ja kokeillaan kehittämissankkeiden kautta kokeiluoppilaitoksissa. Ammatillinen opettajakorkeakoulu muodostaa siis sillan perustutkimuksesta saata-

van uuden tiedon ja käytännön välille. Siellä yhdistellään eri alojen uutta tutkimustietoa. Yhteys työelämään ja käytäntöön on eräs tutkimustoiminnan perusta.

Erityinen painopistealue tutkimustoiminnassa on epäilemättä kaikki se, mikä liittyy työhön, ammatteihin ja työn organisointiin. Taito-

jen oppiminen on eräs aivan tärkeimmistä mielenkiinnon kohteista. Tämä onkin nykyisin kovin vähälle huomiolle jäänyt tutkimusalue. Puhutaan myös käytännöllisestä tiedosta ja taitotiedosta. Uusi tieto ei välttämättä synny teoreettisen tutkimuksen kautta, vaan uutta tietoa ja teoriaa voidaan johtaa myös käytännöstä. Se, mitä tarkoitetaan yleissivistyksellä ja ammattisivistyksellä, on ammatilliselle opettajakorkeakoululle tyyppillistä tutkimuksen aluetta.

Ammatillisia opettajakorkeakouluja ei tule sekottaa ammattikorkeakouluihin, jotka on tarkoitus kehittää ammatillisten oppilaitosten korkea-asteen ja opistoasteen koulutuksista.

Ammattikorkeakoulun ja työelämäkokemuksen jälkeen tullaan opiskelemaan ammatilliseen opettajakorkeakouluun.

Ammatilliset opettajakorkeakoulut toivovat, että huolimatta kriittisestä suhtautumisesta lakiuudistuksen alkuvaiheessa yliopistot näkisivät uudet opettajakorkeakoulut instituutioina, joiden kautta yliopistojen tutkijakoulutukseen tulee henkilöitä, jotka ammatillisen koulutus- ja työkokemustaustan vuoksi voivat rikastuttaa myös niiden tutkimusta ja koulutusta. — Yhteistyölle on olemassa molemminpuolista mielenkiintoa ja edellytyksiä.

Aikuiskasvatuksen monimuoto-opetus täydennyskoulutuksen kokeiluna

Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos on yhteistyössä täydennyskoulutuskeskuksen kanssa pannut alulle kokeilun, jonka tarkoituksena on parantaa aikuis-koulutustehtävissä jo toimivien mahdollisuuksia suorittaa aikuiskasvatuksen approbaturia vastaava opintokokonaisuus osana ammatillista täydennyskoulutustaan. Kokeiluohjelmassa yhdistetään ohjattu itseopiskelu useanmuotoiseen lähiopetukseen, vähennetään opintojen sidonaisuutta yliopiston luento-opetukseen, lisätään opetuksen käytännöllisyyttä ja parannetaan opetuksen alueellista tavoitettavuutta.

Kahden projektin kautta kolmanteen

Tätä projektia, jonka suunnittelu alkoi vuonna 1988, edelsi parikin vastaavanlaista hanketta. Jo 1970-luvun lopulla kehiteltiin ensisijaisesti kansalaisopistojen opettajia varten erityisohjelma. Se poikkesi tavanomaisesta avoimen korkeakoulun opetuksesta ennen muuta siten, että tietty osa silloisesta approbaturista voitiin korvata kansalaisopistojen yhteisen opetus suunnitelman mukaan järjestämällä didaktisilla kursseilla. Tätä hanketta olivat lai-

toksen kanssa aktiivisesti suunnittelemassa ja toteuttamassa kouluhallitus ja Kansalais- ja työväenopistojen liitto.

Molemmat osallistuivat myös nyt käynnissä olevan kokeilun alkusuunnitteluun.

Toinen aikaisempi hanke toteutettiin yhteistyössä Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen sekä Yleisradion kanssa. Siinä aikuiskasvatuksen approbaturin suorittaminen rakentui kokonaan ohjatulle itseopiskelulle, jota varten toimitettiin kolme uutta oppikirjaa ja muuta oppimateriaalia. Yleisradio lähetti pariinkin otteeseen sarjan ohjelmia, jotka täydensivät kirjallista materiaalia ja sisälsivät opinto-ohjausta. Aikuisopintojen tutkintotoimikunta organisoimaan eri puolilla toimeenpannut tenttitilaisuudet.

Parhaillaan toteutettava kokeilu perustuu siten aikaisemmille kokemuksille ja on välitöntä jatkoa 70-luvun lopussa alkuun pannulle hankkeelle. Kokonaisuunnitelma on nyt kuitenkin perusteellisesti uudistettu niin sisällöllisesti kuin menetelmällisestikin. Radioprojektin tapaan nyt kokeillaan, vaikkakin toistaiseksi suppeammin, ohjatun itseopiskelun ja lähiopetuksen yhdistelmää. Uutta on myös se, että ohjel-

ma on alun perin suunniteltu kaikille, niin ammatillisen kuin yleissivistävänkin aikuiskoulutuksen opettajina tai muissa kouluttajatehtävissä toimiville.

Kokeilun varsinainen toteuttava suunnittelu alkoi vuonna 1989 opetusministeriön rahoituksen turvin. Määrärahalta palkattiin projektille päätoiminen suunnittelija ja kustannettiin opimateriaalin valmistaminen. Vuonna 1990 rahoitus supistui, mutta sillä määrärahalta, jonka täydennyskoulutuskeskus osoitti projektille opetusministeriön myöntämästä kokonaissummasta, saatettiin edelleen palkata projektille päätoiminen suunnittelija kevästä vuoden loppuun. Suunnittelijana toimii tällä hetkellä **Taina Törmä** ja kokeilun johtajana professori **Aulis Alanen**. Suunnitelmaa toteuttava opetus alkoi kuluvan vuoden kevätlukukaudella.

Vaihtoehtoinen ohjelma

Kokeilun erityisjärjestelyissä ovat keskeisessä asemassa ne vaihtoehtoiset sisällöt ja opintomuodot, joilla aikuiskasvatuksen alin opintokokonaisuus (approbatur) voidaan suorittaa. Tampereen yliopiston nykyisten vaatimusten mukaan tämä 15 opintoviikon kokonaisuus koostuu viidestä kolmen opintoviikon mittaisesta opintojaksosta, jotka ovat Johdatus aikuiskasvatukseen, Aikuiskasvatuksen psykologia, Aikuisdidaktiikka, Kasvatustieteen tutkimus I ja Kirjatentti I. Kokeiluohjelmassa opiskelijat voivat suorittaa kaksi jaksoa vaihtoehtoisella tavalla:

— Opintojakso Johdatus aikuiskasvatukseen voidaan suorittaa ohjattuna itseopiskeluna kirjallisen oppimateriaalin varassa.

— Aikuisdidaktiikan kurssi voidaan korvata kansalaisopistoissa tai muissa aikuisoppilaitoksissa järjestettävällä, tähän tarkoitukseen suunnitellulla aikuisopetuksen peruskurssilla. Kursin 50 opetustuntia jakautuu teoriaopintoihin ja praktikumin luonteiseen harjoituskurssiin ryhmäkeskusteluineen ja arvioiteineen. Kehykset opetukselle antaa erityinen mallisuunnitelma. Kurssin opettajat hyväksyy ao. oppilaitoksen esityksen perusteella projektin johto ja perusvaatimukseksi on asetettu noin 35 opintoviikon mittaiset aikuiskasvatuksen opinnot (cum laude approbatur) tai vastaavat tiedot.

Suunnitelman tähänastinen toteuttaminen

Opetus alkoi aikuisopetuksen peruskurssilla, joka kevätlukukaudella 1990 järjestettiin 15 kansalaisopistossa. Eteläisin paikkakunta oli Järvenpää ja pohjoisin Hyrynsalmi. Opiskelijoita ilmoittautui yhteensä 238 (naisia 201, miehiä 37). Kurssin suoritti hyväksytysti 191; keskeyttäneitä oli 47. Opintokokonaisuuden muiden jaksosten suorittamiseen on tänä vuonna mahdollisuus viidessä kesäyliopistossa. Koska kokeilun ensimmäinen kierros on tätä kirjoitettaessa vielä kesken, ei kokeilyryhmien opintojen jatkumisesta vielä voida esittää tarkkoja tietoja. Huomattava osa kevätlukukaudella aloitaneista on kuitenkin jo tähän mennessä saanut opintokokonaisuuden suoritetuksi.

Tähänastisten ilmoittautumisten mukaan aikuisopetuksen peruskurssin järjestää työkaudella 1990—1991 ainakin 27 kansalaisopistoa maan eri puolilla ja lisäksi Ammattikasvatushallinnon koulutuskeskus Tampereella. Kokeilupisteiden määrä saattaa vielä jonkin verran kasvaa. Opintokokonaisuuden täydentävää laitoksen avointa opetusta järjestetään alustavan päätöksen mukaan vuonna 1991 neljässä kesäyliopistossa sekä talvikautena Tampereella suoraan täydennyskoulutuskeskuksen organisoimana.

Kehittämisen näkymät

Hankkeen jatkuminen, mahdollinen laajentuminen ja vakiintuminen kokeilusta yliopiston kiinteäksi toimintamuodoksi on kiinni rahoituksesta, jonka järjestäminen on tällä hetkellä vielä avoinna. Perusedellytys toiminnan jatkumiselle ainakin nykyisessä laajuudessaan on mahdollisuus projektisuunnittelijan jatkuvaan palkkaamiseen. Rahoitusta tarvittaisiin myös sekä opimateriaalin jatkuvaan kehittämiseen että seuranta- ja tutkimukseen. Toiminnan laajentamisen tarve on kysynnän perusteella joka tapauksessa ilmeinen.

Alkuperäisen suunnitelman mukaan ohjattun itseopiskelun osuutta lisättäisiin saatujen kokemusten mukaan (lähinnä tulisi kysymykseen aikuiskasvatuksen psykologian opintojakso) ja uusien teknologisten välineiden käyttöä kehiteltäisiin monimuoto-opetuksen olennaisena osana. Tähänastiset kokemukset rohkaisivat hankkeen jatkamiseen.

Projektia koskeviin tiedusteluihin vastaa suunnittelija **Taina Törmä** (puh. 931-157 192).

KOULUTUS JA ELÄMÄNKULKU

– Dale Danneferin haastattelu

Dale Dannefer on sosiologian ja kasvatustieteen apulaisprofessori Rochesterin yliopistossa ja Sociology of Education -aikakauskirjan varapäätoimittaja. Hän puhuu marraskuussa (22.—24.11.) Tampereella järjestettävillä kasvatustieteen päivillä aiheesta ”Homogeneity vs. Heterogeneity: Structural and Developmental Perspectives on Lifelong Learning”.

Julkaisemamme haastattelu muodostuu otteista Ari Antikaisen kesäkuussa 1989 tekemästä laajemmasta haastattelusta.

Olet tehnyt väitöskirjasi vanhojen autojen keräilijöistä. Mistä sait moisen aiheen?

Peter Berger oli ensisijainen henkilö, jonka kanssa työskentelin tuohon aikaan. Hän oli kiinnostunut — kuten myös minä — yksityisen elämänalueen (the private sphere) analyysistä: mitä ihmiset tekevät yksityiselämässään urbaanissa yhteiskunnassa, jossa yhteisön siteet eivät luonnostaan vaikuta jokapäiväisessä elämänculussa. Olin kiinnostunut siitä, mikä vaikuttaa sellaiseen toimintaan kuin vanhojen autojen keräily; miksi ihmiset tekevät sitä.

Sovinnainen, jähmeä ja funktionalistinen amerikkalainen sosiologia vakuutti olevan kaksi syytä, minkä vuoksi ihmiset tekevät jotain sellaista, kuin keräävät vanhoja autoja. Ensiksi he tekevät sitä, koska heidän ystävänsäkin tekevät samoin; kysymyksessä olisi siis viitekehysthypoteesi. Toiseksi he tekevät sitä siksi, että heidät on sosiaalistettu siihen vanhempiensa toimesta.

Ajattelin, etteivät nämä syyt olleet todella päteviä tai oikeita. Tiesin kokemuksesta, että oli paljon keräilijöitä, joiden ystävät eivät keräilleet vanhoja autoja ja joiden vanhemmat sekä aviopuolisot kielsivät autojen keräilyä.

Yksi tutkimuksessani luullakseni toteennäyttämä tekijä oli se, että on olemassa todellista subjektiivista voimaa, joka ohjaa ihmisiä tällaiseen keräilyyn tai muuhun yksilölliseen vapaa-ajantoimintaan. Siten kysymys voisi kuulua: Kuka tekee niin, koska kaikki eivät tee niin? Kuka on siihen altis?

Yleinen hypoteesini oli, että läheisten sosiaalisten siteiden puute tai tarpeellisten sosiaalisten suhteiden puuttuminen jättää yksilön enemmän mainosten ja massakulttuurin tuottamien mielikuvien armoille. Sain selville ainakin yhden hypoteesia tukevan seikan: autojen keräilijät olivat hyvin usein perheen ainoita lapsia. Tämä on hyvin karkea indikaattori. Mutta ehkä se tarkoittaa, että heillä oli vähemmän sosiaalista vuorovaikutusta varhaisvuosi-naan.

Miten suuntauduit elämänculun ja aikuisiän kehityksen tutkimukseen?

Halusin jatkaa subjektivisaation tutkimista. Matilda Riveyllä oli parin sadan opiskelijan haastattelut ja päiväkirjat 1950-luvulta. Ajattelin, että toistaisin tutkimuksen 1970-luvun lopulla ja siten tutkisin, miten ihmiset viettivät vapaa-aikaansa 50-luvulla ja nyt. Sitä varten aloin tarkastella aikuisten kehitystä ja elämänculkua (life course) käsittelevää kirjallisuutta Yallessa oloni aikana.

Dan Levinsonin kirja ”The Seasons of Man’s Life” julkaistiin, ja Levinson oli Yallessa. Hän oli kiireinen mies, mutta ystävällinen ja auttavainen. Tapasin hänet kaksi tai kolme kertaa, jolloin keskustelimme hänen kirjastaan. Se mitä luin — Levinsonia ja monia muita elämänculkaaren tutkijoita — oli niin väärijäsennettyä, niin reduktionalistista ja niin universalistisen paradigman hallitsemaa, että jätin empiirisen tutkimuksen ja pancuduin teoriaan. Näin siis tuln kuvioihin mukaan ja aloin kirjoittaa näitä kriittisiä artikkeleita alan teorioista ja sitä samaa teen vielä nytkin.

Dannerfer katsoo saaneensa vaikutteita monelta suunnalta (kriittinen teoria, marxismi, symbolinen interaktionismi, Giddens, Habermas, Philip Wexler), mutta aina hän keskustelussa palaa opettajaansa Peter Bergeriin. Etsimällä puheesta löytyy myös kritiikkiä, kuten seuraava ote osoittaa:

Olen työskennellyt Peter Bergerin kanssa ja siten sisäistänyt hänen ideoitaan. Mielestäni Berger on todellisuudessa hienostunut funktionalisti. Hän nostaa esiin kysymyksiä koskien tietoa ja legitimaatiota. Hän käy läpi näitä asioita. Mutta hän ei mene eräänlaista konsensuksen rakentamista pidemmälle. Hän ei problematisoi sosiaalista järjestystä. On kuitenkin muistettava, että Bergerin lähtökohta sosiaalisesta todellisuudesta konstruoituna voi avata ihmisten mielen ja silmät inhimilliseen moninaisuuteen ja moniin mahdollisuuksiin — näkemään maailman avoimena inhimilliselle organismille ja sosiaalisten suhteiden muutettavuudelle.

Mitä pidät tärkeimpänä kontribuutionasi elämänekulon tutkimuksessa?

Luulen, että kuka muu tahansa kuin minä sanoisi vuoden 1984 kirjoituksen *Adult Development and Social Theory*. Monet ovat lukeeet sen ja sanovat sitä hyväksi. Minusta tuo artikkeli oli pikemminkin valitus. Se oli kuin ensimmäinen askel viiden askeleen projektissa. Nyt myös toinen askel on täydentynyt varsin paljon, ja se on mielestäni paljon tärkeämpi. Sen on määrä yrittää selvittää yksilön vanheneminen sosiaalista dynamiikkaa. Se on tutkimus vanhenemisen moninaisuudesta.

En ole kiinnostunut moninaisuudesta moninaisuuden tähden, vaan koska se pakottaa ihmiset sanomaan, että jotakin on tapahtumassa tavallisen vanhenemisen ohella. Tarkoitukseni on osoittaa, että vanheneminen on jotakin, joka tapahtuu ihmisten välillä, ikäryhmien keskuudessa etenkin iän mukaan jäsenynteissä yhteiskunnissa.

Ensimmäiseltä koululuokalta alkaen ja jopa aikaisemminkin lapsia arvioidaan ja verrataan tavalla, joka vaikuttaa läpi heidän loppuelämänsä. Yritän ymmärtää keski-ikää ja myöhäis-keski-ikää eriytymisprosessina, joka perustuu tämällyypiseen sosiaaliseen ryhmittelyyn ja luokitteluun ja itsensä toteuttaviin ennustuksiin.

Mainitsen koulun valaisevana esimerkkinä, koska se on niin havainnollinen ja tuttu. Olemme paljolti avoimen interaktiivisia olentoja ja

nuo sosiaaliset dynamiikat muuttavat meidän elämänolojamme, työkokemuksiamme ja mahdollisuuksiamme. Ne muokkaavat jotkut meistä "fiksiimmiksi" ja jotkut tyhmemmiksi, jotkut tavoitellummiksi ja jotkut vähemmän tavoitelluiksi, antavat joillekin paremman pääsyn terveydenhuoltoon ja toisille huonomman jne. Tämä porrastuu hyvin selvästi iän mukana.

Pidän parhaana työnäni tuoretta kriittistä artikkelia siitä, miltä todellinen sosiologinen teoria iästä ja kehityksestä näyttää. Se on teoria, joka ottaa huomioon yksilön vanhenemiseen kuuluvat sosiaaliset prosessit. Yksilön vanheneminen on jotakin, jota voidaan ymmärtää vain yhteydessä ihmisten luokkiin, ikäryhmiin ja kohteihin.

Seuraavana yritän tarkastella merkityksenantoa eli tutkia minuutta suhteessa ikään ja kehitykseen. Merkityksellä tarkoitan kriittistä näkökulmaa minuuteen suhteessa ikään ja kehitykseen. Tätä ei ole vielä tehty. Omien kriteeriini mukaan ikäheterogeenisuutta (aged heterogeneity) koskevat työt ovat siis kontribuutiini.

Millainen on tutkimuksen taso ja kehityksen kärki elämänekulon ja kehityksen (human development) tutkimuksessa?

Ne ovat olleet teoreettisesti takapajuisia aloja sosiologisessa tutkimuksessa. Viime vuosina on kuitenkin edistytty tilastollisessa tutkimuksessa: on hienoja tilastoja ja upeita pitkittäisaineistoja, esimerkiksi Glen Elderin työt. Näistä tutkimuksista puuttuu kuitenkin dynaaminen sosiologinen konteksti. Mielestäni artikkeli, jonka kirjoitin yhdessä Marion Perlmutterin (1990) kanssa, edustaa kärkeä muodostettaessa käsitystä inhimillisestä kehityksestä. Sitä ei ole vielä julkaistu. Mutta ihmiset, jotka ovat nähneet sen, ovat pitäneet siitä. Olen hyvin kiinnostunut reaktioista ja siitä, käyttäkö sitä kukaan koskaan.

On toinenkin vanhenemisen tutkimuksen suuntaus, joka on kehityksen kärjessä. Se on biososiaalinen tutkimus. On erittäin jännittävää keksiä ja artikuloida yhteyksistä sosiaalisen kokemuksen ja fysiologisen toiminnan välillä. Yhteydet ovat kahdensuuntaisia. Joissakin asioissa on selvä sosiaalinen tulkinta ja joissakin tulkinta ei ole selvä. Silloin halutaan usein esittää biologinen kausaliteetti — ja se on luultavasti todellisuudessa sosiaalinen. Tämä on tärkeä raja-aita, jossa on tarvetta aktiiviseen varovaisuuteen. On vaara erilaisiin reduktionistisiin tulkintoihin, jotka ottavat pois sosiaalisesta todellisuudesta siihen kuuluvia osia. Tämä on myös tutkimuksen haaste.

Olemme jo keskustelleet sosialisatiotutkimuksesta luonnokseni pohjalta. Haluatko sanoa vielä jotakin omasta sosiaalisätioteoriastasi?

Niin... mielestäni piilotajunta on todellisuudessa vähäisemmässä määrin peräisin kasvokkaisesta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Se määrytyy enemmän, kuin termi sosialisatio osoittaa, inhimillisesti koostuvasta fyysisen maailman sisäistämisestä. Mielestäni inhimillisesti rakentuvassa fyysisessä maailmassa on paljon sellaisia tekijöitä, jotka ovat keskeisiä agenteja sosialisatiossa. Laskisin niihin mukaan joukkotiedotuksen, mainonnan, julkaisut, artikkelit niissä, television. Edelleen rakennusten ja huonekalujen muoto ja kaikenlaisten teknisten kojeiden muoto. Tajunnassa on tasoja, ja tutkimukseni autoihmisistä sai minut ajattelemaan niitä. Heidän harrastuksensaahan perustuu vahvaan tunteeseen, eräänlaiseen intohimoon. Sitä ei ole opittu, siitä ei puhuta ja kuitenkin se perustuu varhaisvuosien sosialisatioon. Mutta se ei ole sosiaalistunut kanssakäymisen kautta, keskustelemalla tai opettamalla omia lapsia tekemään jotakin. On siten sisäisesti olemassa useita tasoja. Ja ulkoisesti on olemassa useita inhimillisen vuorovaikutuksen ulkopuolisia voimia.

Miten luonnehdit yhteiskunnallista tilannetta amrikkalaisessa yhteiskunnassa? Elättekö jatkuvuuden, muutoksen vai kriisin aikaa?

Meillä oli tapana puhua disintegraatiosta tai perustavaa laatua olevasta sosiaalisesta muutoksesta tapahtuvana jossakin toisessa ajassa ja paikassa. Näyttää kuitenkin, että muutos tapahtuu juuri nyt ja olemme ehkä vasta sen alussa. Ajattelen väestöllisiä ja taloudellisia muutoksia, jotka tuottavat suuren joukon vähemmistöryhmiin kuuluvia nuoria ja laajan ikääntyneen valkoisen väestön. Suuri osa nuoria on taloudellisen osallistumisen ulkopuolella... On olemassa mahdollisuus, että poliittinen legitimaatio kyseenalaistetaan ja väkivalta kasvaa.

Erästä näkökulmasta voi sanoa, että nuorten väkivalta pitäisi ohjata, ei toisiaan vastaan, vaan eräänlaista valkoista vanhainvaltaa vastaan. Se nimittäin on anastanut laajan määrän sosiaalista ja aineellista hyvää ja tehnyt nuoret tarpeettomiksi. Meillä ei ole selvää tietoisuutta, mihin olemme lasten osalta menossa, sillä yhteiskuntamme on niin aikuisorientoitunut.

On yhtäältä jupit, jotka ovat erittäin narsistisia lapsistaan. Mutta useimmat lapset elävät aineellisesti, emotionaalisesti ja sosiaalisesti puutteessa.

En mielellään jatkaisi onnettomia, monogaamisia avioliittoja, mutta olen vakuutunut avioeron olevan pahasta lapsille. Syynä ei ehkä ole avioero itsessään, vaan tukimekanismien puute. Se, mikä avioerossa menetetään, on kohtalokasta. Toivon, että kaiken tämän osaisin työstää teoreettisin käsittein. Mutta sitä en ole vielä tehnyt.

Puhutaan paljon jupeista, mutta heitä ei ole enempää kuin viisi prosenttia nuorista. Suurempi ryhmä on juntit (yimmies). On ihmisiä, joilla ei ole varaa mennä naimisiin 28 vuoden ikäisiin; se on kuin palaamista 1800-luvulle. Näin oli sata vuotta sitten.

Haluatko vielä kertoa käsityksiäsi koulutuksen uudistamisesta ja uudistusliikkeestä?

Kouluissa näyttää oleva vastenmielisyyttä standardisoituja testejä kohtaan. Tämä kehitys on tervettä, koska mielestäni opetuksen laadun rappeutuminen johtuu paljolti standardisoidusta testaamisesta. Se on vielä vallitseva käytäntö. Mutta vastustus sitä kohtaan näyttää kasvavan.

Marc Tuckerin, Rochesterissa toimivan kansallisen koulutuksen talouden laitoksen johtajan, sanoma on, että ainoa keino, jolla amerikkalaiset voivat kilpailla, on olla uudistajia. Siispä meidän on valmennettava oppilaat ajattelemaan innovatiivisesti.

Olen samaa mieltä. Se on kuitenkin myytti niin kauan, kuin kansallisilla työmarkkinoilla ei ole juurikaan sijaa uudistajille.

Jos katsomme tilastoja, näyttää siltä kuin työvoiman kasvu olisi suurinta sellaisissa ammateissa kuin vartijan työ, hoitotyö, opettajan työ. Puhun tästä koulutuksen uudistuksen yhteydessä siksi, että minulles keksinen kysymys on, millaisia opiskelijoita me haluamme tuottaa. Luullakseni tähän ei ole helppoa vastata. Mielestäni haluamme tuottaa opiskelijoita, joilla on mielikuvitusta ajattelussaan ja jotka eivät hevin tee epäinhimillistä työtä. Niin kauan kuin tämä ei ole mahdollista, puhe innovaattoreista on yksinkertisti PR-puhetta. Valitettavasti yhtiöiden johtomiehet eivät tänään edes puhu ajattelun ja mielikuvituksen kehittämisestä. He puhuvat perustaidoista.

Suomennos:

Hannu Kakriainen ja

Ari Antikainen

Osa haastattelusta tehtiin Chrysler-henkilöautossa vuosimallia 1960.

HAASTEITA TYÖTERVEYSKASVATUKSEEN

Maaliskuun puolessa välissä kokoontui Amsterdammassa satakunta työterveyskasvatuksesta kiinnostunutta WHO:n järjestämään kongressiin. Pääsääntöisesti kongressi oli tarkoitettu Euroopan alueelle. Muutama osallistuja oli myös alueen ulkopuolelta kuten Australiasta, Hongkongista, Uudesta-Seelannista ja Etelä-Afrikasta.

Symposiumin tavoitteina oli yleisluontoisten alustusten avulla hahmottaa eurooppalaisen työterveyshuollon suuntaviivoja 1990-luvulla ja tuoda esiin työterveyshuollon opetus- ja harjoitusohjelmien tarpeet. Työryhmien tavoitteiksi oli asetettu laatia konkreettiset tavoitteet edellisten tavoitteiden pohjalta. Työryhmien tuli rohkaista maita vahvistamaan ja muokkaamaan opetus- ja harjoitusohjelmiaan ottamalla huomioon tulevaisuuden suuntauksat.

Muutoksia työvoimassa — uusia haasteita työterveyshuollolle

Työvoimassa tapahtuu lähivuosina muutoksia. Yhä lisääntyvässä määrin vanheneva väestö tulee olemaan työssä, samoin kuin naisten osuus työvoimasta kasvaa. Huomioitavaa on myös se, että työelämässä tulee olemaan yhä enemmän vammaisia ja kroonisesti sairaita.

Työvoimassa tapahtuvat muutokset asettavat lisääntyviä odotuksia työterveyshuollolle. Kongressin mukaan tulisi kiinnittää huomiota korkeampaan koulutukseen, työhygienisten ongelmien kriittisempään suhtautumiseen sekä työn merkityksen asenteellisiin muutoksiin. Työolosuhteiden muutoksesta johtuen on kiinnitettävä yhä lisääntyvää huomiota seuraaviin tekijöihin: työn psykosensoriaaliset ja mentaaliset vaatimukset, työympäristön psykososiaaliset aspektit (huomioiden sosiaaliset verkostot), työn fleksibiliteetti sekä itseohjautuvuus ja omatoimisuus. Yhteenvetona edellisestä voidaan todeta, että lisääntyvää huomiota on kiinnitettävä muihinkin kuin työterveydellisiin tekijöihin työperäisten sairauksien tutkimisessa.

Päivien aikana asetettiin työterveyshuollolle seuraavanlaisia kehityssuuntia: On mahdollistettava työntekijöiden laajempi osallistuminen. On lisättävä tiedonsaantia ja työntekijöiden oikeutta saada tietoa. On lisättävä työterveyshuollon tehokkuuden arviointia. On pyrittävä parempaan kommunikaatioon työterveyshuollon eri ammattiryhmien välillä sekä työterveyshenkilöstön ja työntekijöiden (kiinnittämällä huomiota vähemmistöryhmiin), johdon sekä muun terveydenhuollon välillä. On pyrittävä yhä laajempien ammattiryhmien käyttöön ja integraatioon. On huomioitava kuntoutuksen tärkeys ja uudelleen sijoitus sekä huomioitava kustannustekijät.

Työterveyshuollon koulutuksen vaatimuksia

Kongressin aikana hahmotettiin myös niitä vaatimuksia, joita työterveyshuollon koulutukselta edellytetään tällä vuosikymmenellä. Kohdealueiksi asetettiin peruskoulutus (basic education) ja koulutuksen jälkeinen täydennyskoulutus (postgraduate training), jossa tulisi huomioida erityisalueet ja organisatoriset aspektit. Edellytettiin, että työterveyshuollon opetusta tulisi sisällyttää muidenkin terveydenhuollon alalla työskentelevien koulutukseen.

Työterveyshuollon ammattilaisten täydennyskoulutukseen esitettiin sisällytettäväksi seuraavia sisältöalueita: ennaltaehkäisy ja kuntoutus, terveyskasvatus, työperäiset sairaudet, psykososiaaliset tekijät, ikä ja työ, riskien havainnointi ja riskien hallinta, interaktiiviset taidot sekä toimintavalmiudet erityisesti pien- ja keskisuurien työpaikkojen työterveyshuollossa. Täydennyskoulutuksen organisoinniksi ehdotettiin seuraavia toimenpiteitä:

- tieteiden välisten ja tieteenesisäisten ohjelmien kehittäminen yleisillä alueilla kuten tieto, taito ja asenne,
- työterveyshenkilöstön perustietoja ja -taitoja tulisi kehittää ja yhdenmukaistaa Euroopan alueella,

- työterveyshuollon ammattikoulutukseen tulisi kehittää virallisia jatkuvan koulutuksen ohjelmia.

Lisäksi maiden tulee kehittää edelleen työterveyshuoltoryhmää toimimaan monitieteisesti lähestyttäessä eurooppalaisia työpaikkoja terveyskysymyksissä. Ryhmän sisäistä ammatillista kokoonpanoa tulee laajentaa ja yhä useammat työpaikat tulee tavoittaa työterveyshuollon piiriin. Oleellisena osana nähtiin se, että modernin työterveyden ja työturvallisuuden palveluita ei voida välittää vain yhden tieteen näkökulmasta, vaan se edellyttää koulutettujen työterveyshoitajien ja lääkäreiden, työhygienikkojen, työturvallisuusinsinöörien ammattitaitoa ja osallistumista. Lisäksi riippuen työympäristöstä edellytetään fysioterapeuttien, ergonomistien, psykologien, toksikologien ja epidemiologien ja muiden työpanosta.

Monitieteellisyys tarpeen

Kongressin suositukseksi nousi, että edellä mainitut ammattiryhmittymät työskentelisivät tiimissä ja kehittäisivät monitieteisen asiantun-

tijanäkemyksen. Ryhmätyössä ei saisi näkyä yhden tieteenalan dominoiva vaikutus, vaan ryhmään osallistuvien ammattialojen näkökulmat tulisi ottaa huomioon tasapuolisesti. Ryhmän jäsenten tulisi nähdä ryhmän toiminta innovatiivisena. Tehokas ryhmätyöskentely edellyttää kommunikaatio-, käsittely- ja muita erityistaitoja, jotka edellyttävät yleensä erityistä harjaantumista. On korostettava sitä, että monitieteellinen lähestymistapa on tärkeä kaikilla työterveyshuollon toiminnan tasoilla.

Lopuksi pohdittiin monitieteisten ryhmien toimintatapojen opettamista ja päädyttiin seuraaviin ehdotuksiin:

- kurssien tulisi sisältää yksilöiden ja asioiden käsittelytaitoja sekä ryhmäkäyttämiseen liittyviä taitoja,
- opetusmenetelmiä tulisi kehittää kiinnittämällä huomio ryhmäkeskusteluihin ja ryhmän sisäisiin rooleihin, pienryhmätyöskentelyyn, konfliktien hallintaan ja ryhmädynamiikkaan sekä käytännön pienryhmäharjoituksiin,
- opetusmalleja olisi kehitettävä ja
- ammatti-identiteettiä ja asiantuntijaroolia ei tulisi unohtaa.

SIINÄ NÄKIJÄ – MISSÄ TEKIJÄ?

Miettinen, E. & Saarinen, E. 1990 Muutostekijä. Porvoo: WSOY.

Käytännön liikemiehen ja teoreettisen filosofin yhteinen projekti rakentaa järjestelmävalan, teknorakenteiden ja byrokratian kritiikin kautta uutta ihmisläheistä, tekijävetoista, yhteisöllistä ja ekologista yritysajattelua. Peter Drucker, Jan Carlzon, John Sculley ja Lee Iacocca kohtaavat Aristoteleen, Karl Marxin ja Jurgen Habermasin. Työntekijöiden ja työnantajien intressit käyvät yksiin. Ihmiskasvoinen markkinatalous, monipäämääräiset yritykset ja arvojohtaminen muodostavat vision vapaista, henkilökohtaisista, tasa-arvoisista ja arkijärjelle perustuvista verkostoista työn organisoinnin perusyksikköinä.

Ensio Miettinen ja Esa Saarinen kirjoittavat lukijalle, joka haluaa olla muutostekijä. Käytännössä kohderyhmänä on yritysjohto, vaikka ansiokkaita viittauksia tehdään myös valtionhallintoon ja yliopistoonkin. Teos on sävytetty yleensä siten, että hyvät esimerkit löytyvät yritysmaailmasta ja huonot valtionhallinnosta. Tekijöiden muovaama kuva ihmiskasvoisesta markkinataloudesta tukeekin käsitystä, että mahdollisuus luoda uutta piilee nimenomaan yrityksissä. Byrokratisoitunut valtionhallinto on keskittynyt pyörittämään itseään, olemaan välineensä väline.

Lukija olisi vakuuttuneempi, mikäli teknokratisoituneista ja yksipäämääräisistä yrityksistä, joita koko kirja yleisesti kritisoi, löytyisi myös esimerkkejä. Vai onko niin, etteivät tekijät sittenkään halua leimata ketään, paitsi valtionhallintoa (jonka puitteista muuten löytyy myös hyviä esimerkkejä). Suorapuheiseksi mainostettu kirja ei sittenkään puhu suoraan, vaan yleisesti, jolloin mahdollistuu jälleen yhteiskunnassamme yleinen kielipeli — enhän minä, mutta muut.

Aikuiskoulutus ja oppiminen ei tunnu muutoksen tekemiseen liittyvän. Muutoksen tekeminen on ilmeisesti kirjoittajien mukaan yritysjohtamisen asia, huolimatta siitä, että jatkuvasti painotetaan yksilöllisyyttä, vapautta ja henkilökohtaisuutta tehtaan lattialla lähtevää, innovoi-

maa työtettä. Tällainen työote syntyy kuitenkin johtajien tekemien sekä organisatoristen että kulttuuristen interventioiden seurauksena. Missä lopulta on vapaus ja yksilöllisyys?

Jan Carlzon muutti SAS:n yrityskulttuurin vuodessa — miljoonien tappio vaihtui miljoonien voitoksi. Mikä muuttui? Missä oli vanhas-ta luopumisen tuska? Millainen uusi toiminta rakennettiin vuodessa? Vai oliko kysymys silmänkääntötömpusta tai kultti-ilmiöstä? Salainen ase oli usko ihmiseen ja välittäminen, perinteinen humanistisen psykologian ihmiskuva itseään toteuttavasta, luovasta persoonasta. Alistetut, kutistetut ja vieraantuneet alamaiset muuttuivat hetkessä vapaiksi, ajatteleviksi ja kommunikoiviksi persooniksi. Tässäpä haaste aikuiskouluttajille ja organisaation kehittäjille.

Mikä on muutostekijän väline? Kirjan sivuilla vilahtelevat pilotit, projektit, solut ja vers-taat, erilaiset itseohjautuvat yhteisöt. Työn uusi organisoiminen luovaksi ja yhteisöiminnalliseksi kokonaisuudeksi kuulostaa niin kauniilta ja esitetyt esimerkit niin ongelmattomilta, että lukija alkaa epäillä niiden todenperäisyyttä. Varsinkin kun arvioijan omat kokemukset esimerkkinä mainitusta loistavasta palveluyrityksestä ovat päinvastaiset.

Mutta järki ja rationaalisuus kuuluvat järjestelmällisiin ja teknorakenteisiin. Niihin ei sovi nojata kirjaa lukiessa. Pitää uskoa, toivoa ja luottaa tunteeseen ja intuitioon. Miettinen ja Saarinen yrittävät vakuuttaa: pitääkö heihin uskoa — vai sopiiko epäillä?

Tekijät toteavat kirjan alkusanoissa pyrkivänsä vapaasti ja soveltavasti käyttämään hyväkseen oivalluksia organisaatioteoriasta, liikkeenjohdosta, sosiaalipsykologiasta, sosiologiasta, psykologiasta ja muista ihmistieteistä, filosofiasta ja yritysanalyysistä, tulevaisuuden tutkimuksesta, tietokonetekniikasta, teknologiasta ja sen historiasta, yleisestä sosiaalihuistoriasta, ympäristönsuojelusta ja ekologiasta. Näitä oivalluksia kirjoittajat pyrkivät yhdistämään omiin koke-

muksiinsa ja havaintoihinsa. Paljon on keitossa aineksia, mutta mikä on maku?

Mikä on Aristoteleen, Marxin ja Habermasin suhde yritysjohtajaan? Aristoteles rakentaa muutostekijän, yritysjohtajan, eettistä ja moraalista selkärankaa, Marx oivalsi työn merkityksen inhimillisenä ja välineellisenä toimintana ja Habermas tarjosi kommunikatiivisen toiminnan teoriaa yrityksen yhteistoiminnallisen strategian hahmottamiseen. Miksi ei? Mutta miten tämä soveltuu yritysanalyysiin? Otetaan vaikka Akio Morita ja Sony — miten Aristoteleen länsimainen filosofia voi kuvata itämaista yrityskulttuuria, miten Marxin käsitys inhimillisen toiminnan yhteiskunnallisista reunaehdoista ja niiden murtamisesta toimii organisatiouskollisten japanilaisten muutoshakuisuuden pontimena, miten Habermasin emansipaatiota ja ideaalista diskurssia korostava yhteiskuntakriittinen analyysi ja kommunikatiivinen rationaliteetti pukeutuu japanilaisen työmiehen haalareihin?

Teoria ja käytäntö eivät yhdisty siten, että yhdistetään teoreetikko ja käytännön liikemies. Ideoidenkin täytyy yhtyä. Se, mikä päällisin puolin on sujuvaa kirjallista ilmaisua, vetävää ja vakuuttavaakin, panee syvimmältä miettimään, onko kyse liikkeenjohtajan teoreettisista

intresseistä — pyrkimyksestä löytää hyvät perusteet omalle toiminnalleen — vaiko filosofin henkisestä prostituutiosta — käytännöllisestä päätemisen tarpeesta.

Tekijöiden pyrkimys on epäilemättä vilpitön. Heidän näkemyksensä on myös kirkas ja vastuullinen. Esimerkit rohkaisevat uuden organisaation luomiseen ja teoreettinen perusvire on tuore. Kyseessä on poikkeuksellinen esimerkki yritysjohdolle suunnatusta kirjallisuudesta; haastava ja kritiikkiin pakottava. Samalla ei kuitenkaan voi muuta kuin yhtyä kirjan perustavanlaatuisiin vaatimuksiin inhimillisestä, yksilöllisestä ja yhteisöllisestä organisaatiokulttuurista.

Muutos ei tosin ole helppo. Siihen sisältyy toivon ohella paljon luopumista, tuskaa ja turvattomuutta. Se edellyttää oppimista, kasvamista ja kehittymistä. Muutostekijä ei viime kädessä olekaan yritysjohtaja, vaan se tavallinen ihminen, joka viime kädessä varsinaisen työn tekee. Tämä ihminen, josta Miettinen ja Saari- nen aivan oikein puhuvat, mutta joka kaikissa esimerkeissä hautautuu karismaattisten yritysjohtajien jalkoihin. Aikuiskouluttajien haasteeksi muodostuuikin todellisen muutostekijän löytäminen.

ANTTI KAUPPI

TIEDONSOSIOLOGIAA ETSIMÄSSÄ

Aittola, Tapio & Pirttilä, Ilkka: Tieto yhteiskunnassa. Tiedonsosiologinen tarkastelu Gaudamus, Helsinki 1989, 130 s.

Tiedon ja informaation asemasta ja merkityksestä on käyty viime vuosina vilkasta keskustelua. Osallistujina ovat olleet mm. pamfletistit (mm. Toffler, Paasilinna), insinöörit (mm. Masuda, Tiuri) ja filosofit (mm. Skolimowski, Niiniluoto). Tapio Aittola ja Ilkka Pirttilä ovat päättäneet tuoda myös sosiologit (suomalaiseen) keskusteluun.

Tieto yhteiskunnassa -kirja on jäsennetty neljään jaksoon:

1. Tiedon tutkimus ja sosiologia (30 s.)
2. Tiedon lajit yhteiskunnassa (35 s.)
3. Tieto modernin yhteiskunnan nykyisyydessä (45 s.)

4. Millaiseksi tieto ja kulttuuri muuttuvat (10 s.)

Näistä kaksi ensimmäistä pyrkii selventämään tarkastelun lähtökohtaa. Kolmas jakso on keskeinen itse asian kannalta. Ja lopuksi vielä lyhyesti tarkastellaan tiedon tulevaisuutta kulttuuriin kokonaisuudessa.

Kirjoittajat toteavat tavoitteekseen seuraavaa:

Väitämme, että sosiologisesta tiedontutkimuksesta löytyvät hyvät käsitteelliset välineet tiedon yhteiskunnallisen luonteen ja vaikutusten analysointiin. Katsomme, että "tiedonsosiologian" oma traditio (Scheler, Mannheim,

Gurcitch), sosiologian klassiset teoreetikot (Marx, Weber, Durkheim) ja uudemmat yhteiskunnallisten tietojen/valta-subteiden analyysit (Foucault, Bourdieu) luovat riittävän perustan tällaiselle tarkastelulle. Annamme sen vuoksi perinteiden puolesta vahvasti omasta puolestaan, emmekä yritä konstruoida omatekoista "uutta tiedonsosiologiaa". (8)

Tavoite on realistinen, mutta samalla vaatimaton. Sosiologisen keskustelun avaaminen aiheesta tuomatta siihen varsinaisesti mitään uutta on sinänsä ehkä tärkeää, mutta silti jää kaipaamaan kirjoittajien omaa ääntä. Ajatus-ten kehittäminen ei välttämättä edellytä "uuden tiedonsosiologian" luomista. Olisi riittänyt, että olemassaolevia elementtejä olisi vain ollut kiinnostava laajentaa, syventää ja kehittää. Kirjan luettuaan on sellainen olo, että asiaa on "kelattu" moneltakin kannalta, mutta tuloksia ei synny. Kirjasta puuttuu juoni. Lukija saa toki käsityksen perusteista, jota toistetaan useaan kertaan. Sen mukaan sosiologia on se väline, jolla tiedon asemaan päästään kiinni. Argumentit jäävät kuitenkin kovin heikoiksi. Tämä johtuu siitä, että teoksesta puuttuu aiheeseen empiirinen ja historiallinen ote. Tällöin teoreettiselta argumentaatiolta olisi pitänyt edellyttää enemmän. Eri teoreetikot esitellään ja kritisoidaan lyhyesti, mutta varsinainen käsittely ja kehittäminen jää pinnalliseksi: esillä on viimeaikoina (Suomessa) esillä olleiden teoreetikkojen käsityksiä asiasta. Tällaisenaan teos on hyödyllinen koonta keskustelusta. Ainakin lukijalle, jolla on perustiedot sosiologiasta, se antaa viitteitä erilaisista lähteistä.

Mielenkiintoista on, että tiedonsosiologian perustajan Karl Mannheimin *Ideologie und Utopie* (1929) teoksessa on kanta, jonka mukaan luonnontieteellinen tieto ja matematiikka eivät kuulu tiedonsosiologian piiriin. (26) Modernin tiedonsosiologisen tutkimuksen kannalta kyseinen rajaus tuntuu hyvin kohtalokkaalta: juuri tämän tiedon luonteen selvittäminen tuntuisi olevan alue, jossa tarvitaan sosiologeja. Yhteiskunnallinen tiedonmuodostus, samoin kuin humanistinen traditio itsessään eräässä mielessä huolehtii itsestään: siinä on refleksiivisiä aineksia. Tuntuu siltä, että juuri luonnontiede tarvitsee reflektion apua ulkopuolelta.

Muutoin Mannheimin pohdinnat ovat kiinnostavia:

Mannheim ajattelee, että modernista Euroopasta löytyy yksi ryhmä, "vapaasti leijuva sivistyneistö", die sozial freischwebende Intelligenz (Teoksessa on paino- tai kirjoitusvirhe; po: die sozial freischwebende Intelligenz.), joka

on rekrytoinut jäsenensä siten, että sivistyneistön jäseneksi tuleminen edellyttää aikaisempien yhteiskunnallisten juurien katkaisemista.. Esimerkiksi porvaristosta sivistyneistöön tullut jäsen katkaisee yhteytensä porvariston näkökulmaan ja pyrkimyksiin. Täten on mahdollista, että sivistyneistö voi tarkastella erilaisia rajoittuneita ideologisia järjestelmiä vain totuuden intressistä käsin. (27)

Sivistyneistön tehtävänä on näin asettua luokkien yläpuolelle ja kritisoidaan erilaisista suppeista ryhmäintresseistä lähteviä tarkasteluita. Pirttilä ja Aittola johdattavat keskusteluun nykyisin teoreetikkoihin (mm. Bourdieu), joiden kanta on kyyninen: asettautumalla muiden luokkien ulkopuolella, erottautumalla muista, sivistyneistö puolustaa vain omaa kulttuurista pääomaansa.

Kirjan antoisinta luettavaa on tiedon, koulutuksen ja sosialisatiion suhdetta pohtiva jakso (84—106). Se antaa pohdittavaa jokaiselle opetustyössä toimivalle. Kirjoittajien mukaan *opettajakunta on poliittisesti ja yhteiskunnallisesti naivia, se on haluton tarkastelemaan oman työnsä poliittisia ja yhteiskunnallisia seurausvaikutuksia. Yhteiskunnan hallitsevana olevan yhteiskuntaryhmän kulttuuri esitetään kaikille yhteisenä kulttuuriperintönä.* (98—99)

Mitä siitä seuraisi, jos opettaja ryhtyisi tietoisesti etsimään ja osoittamaan oman työnsä poliittisia ja yhteiskunnallisia seurausvaikutuksia — toimimaan esimerkiksi tietoisesti yhteiskunnan perinteen säilyttäjänä... Nyt — luulisin — moni opettaja ajattelee olevansa kulttuuria uudistava voima. Vai onko tämä mahdotonta — sisältääkö aito tiedostaminen aina myös uudistamisen vaatimuksen? Voivatko opettajat ryhmänä yleensäkin kuulua sivistyneistöön (manheimilaisessa mielessä)?

Kirjalla on ongelmansa: Koska se on sopivan ohut sitä on helppo arvostella pinnallisuudesta. Jos se olisi paksumpi ja syvällisempi, sitä ei ehkä olisi tullut luettua tai sitä olisi voinut syyttää pitkäpiimäisyydestä. Aittolan ja Pirttilän teos on onnistunut siinä mielessä, että sille kaipaasi syvennystä. Tällaisenaan se ei täytä asettamaansa tehtävää: se ei vakuuta, että sosiologia jossakin erityisessä mielessä olisi avain tiedon yhteiskunnalliseen analyysiin. Tarvittaneen historiallista syvyyttä, empiiristä tutkimusta ja filosofista selkeyttä ja näiden teoreettista synteesiä. Onko tuo teoria sosiologiaa, onkin jo kokonaan toinen kysymys.

PEKKA KALLI

Aikuiskasvatus 3/1990

Konferensseja ja koulutustapahtumia

Kasvatustieteen päivät Tampereella 22.—24.11.1990

JATKUVA KOULUTUS JA ELINIKÄINEN OPPIMINEN

Työryhmät ja niiden vastuuhenkilöt, joille ilmoittautuminen ja esitelmäpaperi (-abstrakti) tulee jättää 9.11. mennessä (Tampereen yliopisto PL 607, 33101 TAMPERE):

1. Oppimisen ja opetuksen uudet menetelmät ja välineet (Jarkko Leino)
2. Jatkuvan koulutuksen opetussuunnitelmastrategiat (Eero Ropo)
3. Elinikäisen kasvatuksen rakenteet ja järjestelmät (Reijo Raivola)
4. Elämänkaari ja oppiminen (Maija-Liisa Rauste-von Wright)
5. Korkeakoulun rooli elinikäisessä oppimisessa (Matti Parjanen)
6. Ammattien kehittyminen ja työssä oppiminen (Jukka Tuomisto)

Kasvatustieteen päivät järjestetään Tampereen yliopistolla, Pyynikintie 2:n tiloissa. Esitelmäsihteerinä ovat Dale Dannefer, Gerald Heidegger, Erno Lehtinen, Ulf Lundgren, Ulrich Teichler ja Gerhard Zimmer. Torstain (22.11. klo 14.00 alkaen) istunnot on tarkoitettu erityisesti opinnäytetyötä valmistaville tutkijankoulutuksena. Tasokkaat "paperit" julkaistaan kokoomateoksena.

Kasvatustieteen päiville ja illanviettoon ilmoittautuminen 9.11. mennessä puh. 931-156 863 (kasvatustieteen laitoksen kanslia) tai puh. 931-156 089 (Satu Remmer) tai postitse osoitteella Tampereen yliopisto, PL 607, 33101 TAMPERE tai telefaxilla 931-157 200. Illalliskortin (90,—) voi lunastaa kasvatustieteen päivien aikana, ilmoittautumisen yhteydessä.

Esitelmiä valmistamaan! Tervetuloa!

Distance Education: Development and Access, 15. maailmankonferenssi Caracasissa Venezuelassa 4.—10.11.1990 järjestäjänä International Council for Distance Education. Lisätietoja: Oficina de la XV conferencia ICDE, Apartado 797, Caracas 1010A, Venezuela, tel. 58-2-573-1346, 58-2-571-0186, fax 573-6642, telex 26111 UNA VC.

Industry and Higher Education, vuosittainen konferenssi joulukuussa 1990, järjestäjät: Society for Research into Higher Education (SRHE)

& University of Surrey. Lisätietoja: Society for Research into Higher Education, Guildford GU2 5XH, UK, tel. (0483)-39003.

State and Education in Enlightenment Philosophy and its Consequences, kansainvälinen konferenssi 1991 Zürichissä Sveitsissä järjestäjänä International Standing Working Group on Education and Enlightenment. Lisätietoja: Prof. Dr. Fritz-Peter Hager, Universität Zürich, Pädagogische Institut, Rämistrasse 74, CH-8001 Zürich, Switzerland.

Moderne Aus- und weiterbildung von Ingenieuren — Bilanz aund Ausblick — Ingenieurpädagogik '91, 20. kansainvälinen symposium Dresdenissä syyskuussa 1991 järjestäjänä International Society for Engineering Education (IGIP). Lisätietoja: University for Educational Sciences Kilagenfurt, Universitätsstrasse 65—67, A-9022 Klagenfurt, Österreich, tel. (0 46 3) 53 17-371, fax (0 46 3) 53 17-100.

Research and Higher Education, vuosittainen konferenssi joulukuussa 1991 Leicesterissa järjestäjänä Society for Reseach into Higher Education (SRHE) & University of Leicester. Lisätietoja: Society for Research into Higher Education, Guildford GU2 5XH, UK, tel. (0483) 39003.

Biennial Congress Barcelonassa vuonna 1992 järjestäjänä Interntional Association of the Third Age Universities. Lisätietoja: c/o IEIAS, Rue du Débarcadère 179, B-6001 Marcinelle, Belgium, tel. (32 71) 36 62 73 — (32 71) 43 29 20.

16th World Conference, joulukuussa 1992 Bangkokissa järjestäjänä International Council for Distance Education. Lisätietoja: Dr lam Chaya-Ngum, Sukhotlai Thammathirat Open University, Bangpood, Pakkred, Nomthaburi 11120, Thailand.

Learning and Teaching, vuosittainen konferenssi joulukuussa 1992 Englannissa järjestäjänä Society for Reseach into Higher Education. Lisätietoja: ks. edellä.

AARNE LAURILA, AIKUISKASVATUKSEN MONITOIMIMIES ELÄKKEELLE

Kansanvalistusseuran toiminnanjohtana vuodesta 1962 toiminut filtri Arne Laurila siirtyi kuluvan vuoden alussa eläkkeelle.

Arne Laurilan kolmekymmentä vuotta kestänyt työskentely suomalaisen vapaan sivistystyön piirissä on ollut laaja-alaista ja syvävaikutteista. Päättyönsä, Kansanvalistusseuran toiminnanjohtajan toimen, ohella hän on muun muassa toiminut Suomen Kansansivistysjärjestöjen yhteistoimikunnan ja sen seuraajan Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestön hallituksissa yhtäjaksoisesti vuodesta 1962. Hän myös vaikutti keskeisesti viimeainitun järjestön perustamiseen.

Valtion kansansivistyslautakunnan jäsenenä Laurila on ollut 1968—70 ja 1974—84 sekä jäsenenä kirjeopetustyöryhmässä ja vuoden 1979 Kansanopistotoimikunnassa, viimeainitussa varapuheenjohtajana. Hän myös vaikutti aktiivisesti Kirjailijakeskus-Författarcentrum ry:n perustamiseen sekä on toiminut sen johtokunnassa vuodesta 1972.

Adult Education in Finland -lehden toimituskuntaan Arne Laurila on kuulunut vuodesta 1964 sekä ollut käynnistämässä sen seuraajaa Life and Education in Finland -julkaisua, Leiffiä. Hän on osallistunut Aikuiskasvatuksen vuosikirjan tekoon sekä toimituskunnan jäsenenä että sihteerinä. Aikuiskasvatus-lehti perustettiin hänen toimikautensa aikana. KVS:n kirjepiston ja Oriveden Opiston johtokunnissa hän on toiminut 1962 alkaen ollen viimeainitussa puheenjohtajana.

Laurila on vaikuttanut syvällisesti myös valtion ja Helsingin kaupungin taide- ja kulttuurihallinnossa lukuisten lauta-, johto- ja muiden toimikuntien jäsenenä tai puheenjohtajana. Näistä mainittakoon Helsingin kulttuurilautakunnan puheenjohtajuus ja taiteen keskustoimikunnan, valtion teatteritaidetoimikunnan ja valtion kirjallisuustoimikunnan jäsenyys tai puheenjohtajuus. Samoin hän on toiminut valtakunnallisten teatteri-, kirjallisuus- ja elokuva-järjestöjen johtotehtävissä.

Kirkollisiin luottamustoimiin ovat kuuluneet Kirkko ja valtio -komitean puheenjohtajuus sekä seurakunnalliset luottamustoimet. Suomen Kotiseutuliiton hallituksen jäsenyys ja aktiivinen toiminta Suomen-Unkarin kulttuurisuhteiden hoitamisessa ovat osoituksia Laurilan kulttuurisen mielenlaadun avaruudesta.

Tohtori Laurilalla on myös huomattava oma kirjallinen tuotanto, joka alkoi kymmenvuotissella kulttuuritoimittajan työllä 1950-luvun alusta, jatkui väitöskirjaan johtaneella kirjallisuudentutkijan uralla sekä on täydentänyt omaelämäkerrallisella ja maailmankatsomuksellisella kaunokirjallisella tuotannolla.

Arne Laurila on myöskin saanut huomattavia koti- ja ulkomaisia tunnustuksia ansioistaan.

VILLE MARJOMÄKI _____

Aikuiskasvatus 3/1990

Aikuiskasvatus

The Finnish Journal of Adult Education
Vol 10,3/90 ISSN 0358-6197

Summary

Helakorpi Seppo 1990. Ammatillinen aikuiskoulutus ja aikuiskoulutuskoulutus.

— Artikkelissa tarkastellaan ammatillisen aikuiskoulutuksen haasteita. Uusi tekniikka ja uudet työn organisointimuodot muuttavat työtä ja ammatteja. Ne asettavat suuria vaatimuksia myös ammatilliselle aikuiskouluttajakoulutukselle. Artikkelissa kuvatus kahden Ammattillisessa opettajakorkeakoulussa Hämeenlinnassa suoritettavan aikuiskoulutuskokeilun avulla pyritään ongelmiä kartoittamaan ja ratkaisemaan.

Aikuiskasvatus 10,3.

Jaku-Sihvonen Ritva 1990. Henkilöstön kehittäminen johtamistoiminnan osana.

— Toimintastrategia työelämässä on vasta sitten tuloksekas, kun se on kaikkien organisaation jäsenten sisäistämä ja henkilöstön käytössä on tuloksen tekoon soveltuva keinovalikoima. Tämä asettaa suuria vaatimuksia henkilöstökoulutukselle. Artikkelissa kuvataan mm. henkilöstön kehittämisen periaatteiden muodossa, miten työelämässä voidaan kehittää uutta, luovaa pätevyyttä.

Aikuiskasvatus 10,3.

Jarvis Peter 1990. Teoria ja käytäntö aikuiskasvattajien koulutuksessa.

— Artikkelissa kuvataan aikuiskouluttajien koulutuksen kehittymistä Englannissa ja Walesissa. Erikseen käsitellään yliopistojen ulkopuolista sektoria sekä yliopistojen osuutta aikuiskouluttajien koulutuksessa. Artikkelissa esitetään myös arvioita ja pohdintaa toteutuvasta koulutuksesta. Erityisesti siinä pohditaan teorian ja käytännön suhdetta koulutuksen eri vaiheissa.

Aikuiskasvatus 10,3.

Venna Yrjö ja Rautiainen Sari 1990. Valtionhallinnon kouluttajakoulutuksen vaiheita ja näkymiä.

— Valtionhallinnon kouluttajakoulutus on käynyt läpi useita kehittämiskaaria, joissa on pyritty ratkaisemaan tavoiteristiriitaa yksilölli-

Helakorpi Seppo 1990. Vocational adult education and adult educator training.

— The article looks at the challenges facing vocational adult education. New technology and new forms of organization of work are changing work and occupations. They also impose great demands on the training of educators in the field of adult education. The article describes two adult education experiments being conducted at the Hämeenlinna Vocational College are aimed at clarifying and solving the problems.

Aikuiskasvatus 10,3.

Jaku-Sihvonen Ritva 1990. Personnel development as a part of the management function.

— A certain action strategy in the working life brings results only when it has been internalized by every member of the organization and when the personnel has at its disposal a range of means appropriate for achieving results with. The article describes, for instance, personnel development in the form of principles by which new, creative competence can be developed in the working life.

Aikuiskasvatus 10,3.

Jarvis Peter 1990. The theory and practice of preparing adult educators.

— The article describes the development of adult educator training in England and Wales. It also looks at the sector outside of universities and at the role of universities in the training of adult educators. Estimates and thoughts concerning the outcome of training are brought forward. The author places particular emphasis on the relationship between theory and practice at various stages of training.

Aikuiskasvatus 10,3.

Venna Yrjö and Rautiainen Sari 1990. Stages and visions in the training of educators for the needs of the government administration.

— The training of educators for the needs of the government administration has undergone several development stages in the course of

sen pätevyyden tuottamisen ja organisaation toiminnan kehittämisen välillä. Artikkelissa tarkastellaan autonomian ajasta nykypäivään minkälaisin argumentein ja toimenpitein on päädytty nykypäivään ja minkälaisia kehittämismahdollisuuksia tulevaisuuden haasteet avaavat henkilöstön kehittämislle valtionhallinnossa.

Aikuiskasvatus 10,3.

which attempts have been made to solve the conflicting goals that exist between the turning out of individual competence and the development of the organization. The article looks at the era from the gaining of independence by Finland (1917) to the present day and the argumentation and measures taken during this period of time. The author then goes on to look at the development potentials that the challenges of the future open up for personnel development within the government administration.

Aikuiskasvatus 10,3.

Uutta toiminnan teoriasta ja kehittävstä työntutkimuksesta!

Yrjö Engeström:

LEARNING, WORKING AND IMAGINING

TWELVE STUDIES IN ACTIVITY THEORY

Yrjö Engeströmin uusi teos sisältää 12 konkreettista tutkimusta oppimisesta, työstä ja mielikuvituksesta. Kirja kääntää toiminnan teoriaa käytännön käsitteelliseksi välineiksi. Se antaa keinoja ja menetelmiä kehittäväälle työntutkimukselle. Samalla se haastaa lukijan mukaan rikkomaan oppimisen, työn ja mielikuvituksen välisiä raja-aitoja.

Yrjö Engeström on aikuiskoulutuksen apulaisprofessori Helsingin yliopistossa ja viestinnän professori University of California, San Diegossa, jossa hän toimii myös vertailevan kognitiotutkimuksen laboratorion johtajana.

Kirjassa on 293 sivua. Hinta 140 markkaa (+ postimaksu). Tilaukset osoitteella

Orienta-Konsultit Oy

PL 96

00601 HELSINKI

Tai puhelinnumerosta 90-795 336

Kurssi työn kehittäjille, kouluttajille ja tutkijoille 14.—15.1.1991

KEHITTÄVÄN TYÖNTUTKIMUKSEN VÄLINEET, TULOKSET JA UUDET HAASTEET

Kurssin tehtävänä on

- (1) eritellä ja arvioida kehittävä työntutkimuksen eri projekteissa saavutetut oleelliset tulokset sekä käytetyt käsitteet ja metodit,
- (2) selvittää kehittävä työntutkimuksen teorian ja menetelmien uusia mahdollisuuksia ja sovelluksia koti- ja ulkomaisten esimerkkien avulla.

Kurssi on tiivis ja sisältää runsaasti luentoja ja havaintoesityksiä. Kurssin kouluttajana toimii prof. Yrjö Engeström (University of California, San Diego). Kurssilaisille toimitetaan laaja, kehittävä työntutkimuksen saavutuksia ja haasteita erittelevä ennakkomateriaali.

Kurssi pidetään Valtionhallinnon kehittämiskeskuksen koulutustiloissa Espoon Keilaniemessä. Kurssimaksu on 2000 markkaa.

Ilmoittautumiset 15.12.1990 mennessä osoitteeseen:

Orienta-Konsultit Oy

PL 96

00601 HELSINKI

KIRJOITTAJAT

Alanen Aulis, professori, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen laitos

Antikainen Ari, professori, kasvatustieteiden laitos, Joensuun yliopisto

Helakorpi Seppo, kasvatustieteen tohtori, Hämeenlinnan Ammatillisen korkeakoulun rehtori

Jakku-Sihvonen Ritva, FT, dosentti, Helsingin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen johtaja

Jarvis Peter, tri, Surreyn yliopiston kasvatustieteen laitoksen vanhempi lehtori

Jyrkänne Jari-Pekka, työvoima- ja koulutuspoliittinen sihteeri, SAK

Kalli Pekka, apulaisrehtori, Oriveden Opisto

Kauppi Antti, tutkija, Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos

Marjomäki Ville, toiminnanjohtaja, Kansanvalistusseura

Poropudas Olli, suunnittelija, opetusministeriö

Saari-Musakka Marjatta, ylitarkastaja, kouluhallitus

Santala Tellervo, tutkija ja työterveyshoitaja, Turun alueen työterveyslaitos

Soininen Marjatta, lehtori, Turun yliopiston kasvatustieteen laitos

Taanila Matti, Ammattienedistämislaitoksen rehtori

Venna Yrjö, koulutusjohtaja, Valtionhallinnon kehittämiskeskus

Jarviksen artikkelin raakakäännös:

Jorma Reinimaa, vararehtori, Viittakiven opisto



KANSANVALISTUSSEURA
JA AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA.