

An aerial photograph of a road with a white lane line, overlaid with a large, thick red graphic element that resembles a stylized '1' or a diagonal slash. The text 'AIKUISKASVATUS' is printed in red at the top, and '4/90' is printed in red at the bottom right.

AIKUISKASVATUS

4/90

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti
numero 4/1990
10. vuosikerta

Päätoimittaja: Jukka Tuomisto
Tampereen yliopisto
PL 607
33101 Tampere
puh. 931-156 839

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

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

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

Tilaukset: Toimituksen osoitteella,
tilausmaksu 80 mk/vuosikerta

Ilmoitushinnat:
koko sivu 1 600 mk
puoli sivua 900 mk

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

Kansi: Tapani Mikkonen

JULKAISIJAT:
Kansanvalistusseura ja
Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura

ISSN 0358-6197

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

Sisältö

ARTIKKELIT

- Reijo Raivola** Eurooppa yhdentyy — yhdentyykö koulutus? 202
Arto Juhela Aikuiskoulutuksen ohjaus- ja tukitoiminta Saksan
liittotasavallassa 211
- Tuula Heiskanen** Teorian ja käytännön jännite tutkimusta, koulutusta
ja kehittämistyötä integroivassa koulutuksessa . . . 220
- Seppo Peisa &
Paula Kinnunen** Tiedonkäsityksen muutos ja opettajakoulutus? . . . 228

KATSAUKSIA

- Ulla Puro** Aikuinen ja työ -opinnot monimuotoisen
ryhmäopiskelun kokeiluna 234
- Heljä Hätönen** Keskustelua opiskelijoiden itseopiskeluvalmiuksista
ja monimuoto-opetuksesta 236

KIRJALLISUUTTA

- Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa.
Vapaan sivistystyön XXXI vuosikirja
(Kari E. Nurmi) 239
- Opetusministeriön historia, osat I—V
(Kosti Huuhka) 241

KESKUSTELUA

- Matti Laitasaari** Uusi viestintäkulttuuri iskee kirveensä kiveen 244
Summary 246
Kirjoittajat

EUROOPPA YHDENTYÄ — YHDENTYÄKÖ KOULUTUS?

Eurooppa ja varsinkin sen koulutus ovat muodostaneet kiinteän kokonaisuuden useiden satojen vuosien ajan, kansainvaellusten jälkeisistä ajoista aina kansallisvaltioiden syntyyn saakka. Yhdistäviä tekijöitä on ollut monia, ei vähintään yhteinen sivistyskieli latina. Euroopan yhdentymiskeskustelulle löytyy siis maanosan historiasta mielenkiintoista taustaa. Reijo Raivola rakentaa artikkelissaan silttaa Euroopan historian perinnön lisäksi myös sosiobiologiaan ja eläintieteisiin.

Yhdentymiskehitys kohdistaa paineita koulujärjestelmämme rakenteisiin ja sisältöön, mutta aivan erityisesti aikuiskasvatukseen. ”Koulutus on järjestelmätasollakin elinikäistettävä”, Raivola kirjoittaa. Artikkelin perustuu kirjoittajan esitelmään Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen seminaarissa Aikuiskoulutus ja uusi Eurooppa. Seminaari pidettiin elokuun lopulla.

1. HISTORIALLINEN PERINTÖ

Otsikosta saattaa saada vaikutelman, että elämme jonkin uuden ja ennenkokemattoman aikakauden kynnyksellä. Eurooppa ja varsinkin sen koulutus ovat kuitenkin muodostaneet kiinteän kokonaisuuden useiden satojen vuosien ajan, ennen kuin kirjainyhtymästä EY (EC) tiedettiin yhtään mitään. Voltairekin aikanaan huomautti, että Eurooppa on yksi suuri tasavalta, joka on tosin poliittisesti jakautunut moneen osavaltioon.

Teollistuneiden länsimaiden koulutuksella on yhteinen kreikkalainen, roomalainen, juutalainen ja kristillinen perintö. Antiikin aikana Välimeren ympäristö muodosti maiden piirin (orbis terrarum), joka sulatti kreikkalaisen filosofian, yksilön arvon ja moraalikäsitteen, roomalaisen oikeuden, valtio-opin ja erikoistuneen koulujärjestelmän sekä orastavan

kristillisen pelastussanomien moni-ilmeiseksi, mutta silti suhteellisen yhtenäiseksi kulttuurikäsitteeksi (ks. Mallinson 1975). Koko keskiajan ja uuden ajan alun katolinen kirkko piti huolen siitä, että eurooppalainen kulttuuri pysyi ylikansallisenä ja muodosti yhtenäisen etupiirin tunkeilijoita vastaan (Orbis Latinus Christianus vs. Mundus Islamicus). Yleiseurooppalaiset yritykset, ristiretket, löytöretket, uskonpuhdistus ja vastauskonpuhdistus sekä henkiset liikkeet kuten renessanssi, humanismi ja valistus täydensivät homo Europeuksen evolutiivista kehitystä.

Latinan kieli oli yhteinen koulun ja oppineiden kieli, joka mahdollisti universaalisen, ajasta ja paikasta riippumattoman viestintäkoodin ja näin tiedon nopean leviämisen yli Euroopan (Raivola 1988).

Ennen Uppsalan ekonomeja Suomi valmensi 1300 — 1500 -luvulla määrällisesti

kunnioitettavan maisterikaartin Pariisissa (noin 150 maisteria). Yliopistot olivat aidosti kansainvälisiä, kansallisuutta kysyttiin korkeintaan "osakunnissa" (nation). Ei siis ihme, että Pariisin yliopiston rehtoreiksi asti eteni kolmekin suomalaista. Pahat kielet tosin väittävät, että muita ei ollut tarjolla, musta surma oli harventanut kvalifioituneiden rivejä pahasti!

Kulttuuriperinnöstään johtuen eurooppalainen identiteetti sisältää hyvinkin ristiriitaisia elementtejä. Tieto-opiltaan se on yhtä hyvin realistinen ja empiristinen kuin idealistinenkin. Tietoa on aina etsitty sen itseisarvon vuoksi, mutta ennen kaikkea se on haluttu panna palvelemaan ihmistä joko toisen ihmisen hallitsemiseksi tai luonnon valloittamiseksi. Antiikin perua on erottaa toisistaan tekevä ja osaava ihminen, homo faber, tietävästä ja osaavasta ihmisestä, homo sapiensista. Tämän rajanvedon seurauksista koulutusjärjestelmämme kärsii tänä päivänäkin. Teosentrisyys on halki vuosisatojen kampaillut antroposentrisen maailmankuvan kanssa (Raivola 1988). Tätä kokonaisuutta ohjaavaa ristiriitaisten voimien dynamiikkaa Edgar Morin on kutsunut dialogiikaksi (Uski 1990). Vaikka Eurooppa kansainvaelluksista asti on poliittisesti ollut perin jakautunut, on eurooppalaisuus siis kulttuurina kehittynyt johdonmukaisesti kohti omaa identiteettiä. Vuosisatoja yhtenäinen koulutus sitä vahvisti ja kehitti.

2. EUROOPPA VALELAJIUTTU KANSALLISIKSI KULTTUUREIKSI

Kansallisvaltioiden kehittyminen päätti kuitenkin eurooppalaisen koulutuksen rauhan ajan. Valtiot ajautuivat keskenään poliittiseen, taloudelliseen ja ideologiseen kilpailuun, jossa voittajia ei aina ratkottu rauhanomaisin keinoin. Rauhan tultua katseet kääntettiin mm. voittajan koululaitokseen, joka oli tuottanut ylivoimaisia tuloksia. Näiden mukaisesti tulisi hänenneidenkin laitokset rakenteiltaan muovata. Koulujärjestelmän avulla voitiin edistää patriotismia ja nationalismia, tarpeen vaatiessa jopa chauvinismia.

Valtionkansalaisen muovaamistehtävän lisäksi teolliseen tuotantomuotoon siirtymisen vaati koko kansan kouluttamista. Kansanopetus yleisti koulun kieleksi ja kansalli-

sen kulttuurin rakennusvälineeksi kussakin maassa enemmistön tai hallitsevan eliitin puhuman kielen, joka tosin jo aikaisemmin oli omaksuttu käytännön virkamiehiä ja kauppiaita kouluttavien laitosten kieleksi. Valtionkansalaisista muokattiin edelleen joskus kovallakin kädellä kansakunta.

Ymmärtääksemme ihmistä meidän on hyvä katsoa eläinmaailmaan, silti sosiobiologiaan sitoutumatta. Kuuluisa etologi Konrad Lorenz (1973) toimii erinomaisena oppaana. Hän näet rinnastaa lajinkehityksen kulttuurien kehitykseen. Kun eläinpopulaatioissa ei tapahdu geeninvaihtoa, alkaa geenimuutosten aiheuttamana lajinsisäinen divergoituminen eri lajeiksi. Lajiksihan biologia määrittelee kyvyn elää sekoittumatta muihin populaatioihin. Aivan selvää on, että rinnakkain elävät kulttuurit sekoittuvat toisiinsa. Silloin alkaa kehitys, jota Lorenz kutsuu kulttuurin valelajiutumiseksi. Ryhmäritualisaation ja emotionaalisten raja-aitojen avulla erottautaan ympärillä elävistä kulttuureista. Aivan kuten fylogeneettiset signaalit ovat oleellisia viestejä ja laukaisijoita eläinten fiksoituneelle käyttäytymiselle, kulttuurihistoriallisesti kehittyneet symbolijärjestelmät, mm. luonnollinen kieli ja sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseksi syntyneet instituutiot, rakentavat piiriinsä joutuneille yhteisen tulkinnan todellisuudesta. Psykologi puhuisi kulttuurisidonnaisista kognitiivisista skeemoista. Joka tapauksessa ihminen joutuu jossakin määrin symboliympäristönsä vangiksi. Yhteiskunnan primaarijärjestelminä sosioekonomiset ilmi- ja piilorakenteet muovaavat syntyvässä modaalipersoonallisuutta eli kansanluonnetta (LeVine 1973). Mutta keskeiseksi kulttuurinvälitys- ja indoktrinaatiotehtävä muodostuu kasvatuseräjäjärjestelmälle. Durkheimilaistain ilmaistuna kasvatusta on se instituutio, joka on pystytetty tuottamaan ja uusintamaan orgaaninen solidaarisuus. Yhteiskunnan sekundaarijärjestelmissä, tieteessä, taiteessa ja uskonnossa, kansakunta sitten ilmaisee kollektiivista persoonallisuuttaan. Voimme siis tehdä sen johtopäätöksen, että jos yhteiskunnan taloudelliset, sosiaaliset ja poliittiset rakenteet radikaalisti muuttuvat, muuttuu myös ihmisen perusluonne ja vähitellen hän alkaa ilmaista itseään uudenmuotoisilla kulttuurin tuotteilla.

Koulutusjärjestelmä tuottaa monoliittisen yhtenäiskulttuurin kansakulttuurien sijaan. Se mahdollistaa byrokraattisen, teknisen ja universaalinen todellisuudenkäsitteksen viestittämisen jokaiselle. Se luo persoonattoman yhteiskunnan, muuttaa Gemeinschaftin Ge-

sellschaftiksi. Euroopassa tämä muutos tapahtui Napoleonin sotien päättymisen ja I maailmansodan välisenä aikana, jolloin kansalliset koulutusjärjestelmät pystytettiin. Sankka tutkijoiden ja virkamiesten armeija kiersi vieraita maita etsimässä vihjeitä ja suoranaisia malleja oman järjestelmän rakennuspuiksi. Tapahtui siis instrumentaalista ja osittaista kulttuurilainaaamista. Meidänkin kansanopetuksen isämme Cygnaeus lukeutuu tähän joukkoon. Hänen viestinsä olisi kuulemisen arvoinen vielä lähes 150 vuotta myöhemminkin, aikana, jolloin vieraisiin esikuvien tukeutuen olemme pystyttämässä nuorisokoulua ja ammattikorkeakoulua. Cygnaeus näet kirjoitti Ruotsista matkakirjeessään, että Suomessa voidaan suunnattomasti oppia ruotsalaisten tekemisistä kouluasioissa. Nimittäin heidän virheistään — mitään ei pidä tehdä, niinkuin siellä on tehty (Cygnaeus 1910).

3. MATKALLA KOHTI GLOBAL VILLAGEA

Maailmansotien välisenä aikana aloitettiin järjestelmällinen koulutusyhteistyö, ei niinkään yhtenäistämällä rakenteita ja prosesseja kuin keräämällä systemaattista tietoa eri maiden järjestelmistä. Esimerkkinä olkoon vaikkapa International Bureau of Education (IBE, 1925) ja tuoreempina esimerkkeinä Unesco, Maailman Pankki ja OECD. Ennen kuin siirryn Euroopan yhteisöjen koulutuspolitiikkaan, palaan vielä Lorenziin (1973), jota täydennän eräällä muutosteorioiden aspektilla.

Euroopan yhdentymisen on nähty uhkana pienille kansallisille kulttuureille, joiden pelätään rusentuvan eurokulttuurin valtavirtaan. Mutta myös yhtenäistä maailmankulttuuria uhkaa rappeutuminen ja kato, jos menetetään kulttuurien välisen vuorovaikutuksen luova anti (vrt. Rooman, Bysantin, Inka-valtion ja sosialistisen leirin rappio).

On erotettava ensimmäisen ja toisen asteen muutos, mikä tekee ymmärrettäväksi lausuman 'mitä enemmän kaikki muuttuu sitä enemmän kaikki pysyy samana' (Raivola 1987). Kulttuuripiirin sisäiset operatiot tuottavat näet aina tuohon kulttuuriin funktionaalisesti kuuluvan ilmiön. Vasta kulttuurin ulkopuolelta tuotu synergeettinen voima saa aikaan muutoksen ja jotain uutta.

Entä etologian tulkinta? Kun valelajitumista ylläpitävät aidat madaltuvat, ihminen altistuu lajin sisäiselle valintapaineelle. Eläintiede osoittaa, miten lajinsisäinen kilpailu johtaa morfologiseen erikoistumiseen. Parhaiten varustautunut menestyy lajitoverien parissa, mutta erikoistuminen ei ota huomioon sopeutumista ympäristöön (esimerkiksi hirvieläinten ylisuuret sarvet).

Olemme eräissä yhteisöissä nähneet, miten yksinomaisen taloudellisen edun tavoittelu johtaa raakaan sosiaalidarwinismiin tai laajemmin tarkasteltuna voidaan uhkaava ekokatastrofi tulkita samasta näkökulmasta: ihmisen pystyttämä teknokulttuuri (morfologinen erikoistuminen) on irtautunut olemassaolon mahdollistavasta ekokulttuurista.

Näillä tieteiden välisillä poikkeamilla altaasta teemasta haluan osoittaa, että kaikilla asioilla on eri näkökulmia, jotka voidaan arvottaa positiivisiksi tai negatiivisiksi. Poliittisten päättäjien ja tutkijoiden välinen dialogi ei ole onnistunut, koska todellisuuden, siis päätösten seurausten, teoreettista ja laaja-alaista pohdintaa yhdessä ei juurikaan harrasteta. Erityisesti yhteiskuntatieteiden, siis myös "koulutustieteen", on säilytettävä tämä vahtikoiran ja käsitteellistäjän rooli ja aikuiskoulutuksen, erityisesti akateemisen täydennyskoulutuksen, tarjottava mahdollisuus tuon kriittisen näkökulman omaksumiseen.

Esimerkkinä kansainvälisen opiskelijavaihdon jännitteestä olkoon Yhdysvaltain esimerkki. Siellä oli korkeakouluissa yli 300 000 ulkomaista opiskelijaa (1986), kun amerikkalaisia oli vastaavasti ulkomailla 30 000. Siis tilanne on täsmälleen päinvastainen Suomeen verrattuna. Ulkomaisten tohtoriopiskelijoiden määrä lisääntyi insinööritieteissä 20 vuodessa seitsemästä prosentista 68 prosenttiin. Tietojenkäsittelyopin jatko-opiskelijoista 40 prosenttia on ulkomaalaisia. Yhdysvalloista on tullut eräänlainen maailman kouluttaja. Kun opiskelumaksut kattavat vajaan puolet todellisista kustannuksista, ei ole ihme, että veronmaksajat ovat alkaneet kysellä, onko tämänlaajuisessa avoimuudessa mitään järkeä, varsinkin kun opiskelijat tulevat ankarimmista kilpailijamaista.

Mutta 57 prosenttia niistä 5000:sta, jotka luonnontieteissä saivat tohtorin arvon, aikoo jäädä maahan. Jo opiskeluaikanaan he ovat maksaneet kuluerotuksensa tuomallaan teknisellä ja kulttuurisella tiedolla. Kun tutkimus ei vedä amerikkalaisiakaan nuoria tutkijanuran heikon statuksen vuoksi, amerikka-

lainen tuotekehittäely, innovaatiokyky yleensä, kokisi katastrofin, jos kaikki opiskelijat palaisivat kotimaihinsa (Servan-Schreiber & Simon 1987).

Aivokapasiteetin ollessa kyseessä kaupan käynnin perinteiset käsitteet, tuonti ja vienti, ylijäämä ja alijäämä saavat päinvastaiset etumerkit kuin on totuttu. Velat muuttuvat saataviksi. Amerikkalaiset pitävätkin koulutuskaupan oikeudenmukaisena katteena, jos palanneiden ja jääneiden suhde on 50/50. Kärjistäen voisi siis sanoa, että amerikkalainen tutkimus säilyttää kilpailukykyä ulkomaalaisten opiskelijoiden varassa. Pohdittavaksi jää, riittääkö normeerattu 50/50 -suhde tasapainottamaan opiskelijoita menettävien maiden koulutustaseen.

Meillä aivovuoto on vielä kohtuullista. Mutta koulutuskustannukset nousevat huippuunsa, kun me maksamme sekä tänne tulevien opiskelijoiden että ulkomaille lähettämiemme koulutuskustannukset, Englannissa jopa kiskurihintaan. Englannin kriisissä oleva korkeakoululaitoshan käy häikäilemättöntä kauppaa EY:n ja kansainyhteisön ulkopuolisilla opiskelijoilla.

McLuhanin käsite 'global village' on todellisuutta jälkiteollisen maailman ihmisille. Joukkotiedotus, informaatiotekniikka ja kulukuyhteydet ovat supistaneet ajan ja välimatkan mittakaavaa. Jos ihmiset tapaavat jatkuvasti toisiaan eri kulttuuriympäristöissä, käsittelevät samaa informaatiota, tekevät yhteisiä päätöksiä ja kantavat yhdessä vastuun niistä, on luonnollista, että heidät on myös kasvatettava systemaattisesti tähän yhteyteen.

Maailmankansalaisuuteen en usko, mutta poliittisesti, taloudellisesti ja sosiaalisesti yhtenäinen eurooppalaisuus saattaa olla mahdollisuuksien rajoissa. Viime vuosien tapahtumat sekä vahvistavat uskoa että toisaalta nostavat epäilyksiä (kansalliskiihko, regionaalisuus, arvojärjestelmien erilaisuus). Momen osalta pitää yhä paikkansa 'my village is my globe'.

4. EUROOPPALAISTA KOULUTUSPOLITIikkaA

Tämän päivän into kansainvälistää koulutusta ei ole kovinkaan vanhaa perua. 1970-luvulla ja vielä 80-luvun alussa monissa mais-

sa pyrittiin rajoittamaan vierasmaalaisten opiskelijoiden määrää. Esimerkiksi Saksan liittotasavaltaan, Sveitsiin ja Itävaltaan oli miltei mahdoton päästä opiskelemaan lääketiedettä. Irlannissa ja Englannissa nostettiin vieraiden lukukausimaksut lähelle todellisia kustannuksia, Belgiassa "rikkaiden" maiden opiskelijat pantiin maksamaan puolet aiheuttamistaan kustannuksista.

Ovien sulkemis- ja rajoittamispolitiikka ei perustunut kansainvälisiin sopimuksiin eikä neuvotteluihin niiden maiden kanssa, joiden opiskelijoihin se kohdistui. Se oli tilannereagoointia varsinkin Ranskan, Iso-Britannian, Saksan liittotasavallan ja Yhdysvaltain taholta, joihin 60 prosenttia vierasopiskelijoista oli asettunut. Suuret ikäluokat olivat tuoneet mukanaan numerus clausuksen moniin maihin. Omissa maissaan ilman korkeakoulu-paikkaa jääneet lähtivät "villeinä" (mobilité sauvage) etsimään vihreää oksaa muista maista. Samaan aikaan öljykriisin vaikutukset kuristivat koulutusbudjetteja. Useissa maissa turvauduttiin vieraskiintiöihin, jotta omien opiskelijoiden koulutukseen pääsy turvattaisiin. Käyttöön otettiin myös erotteleva ulkomaalaispolitiikka, jossa opiskelupaikan kriteereinä käytettiin maantieteellistä alkuperää, opiskelun tasoa ja alaa sekä kestoa (Smith 1984).

Mm. Euroopan talousyhteisön perusasiakirjassa, Rooman sopimuksessa vuodelta 1957, ei juurikaan koulutusta mainita. Ai-noat maininnat ovat pyrkimys yhtenäistää ammattikoulutuspolitiikkaa ja luoda järjestelmä, jonka avulla asti huolimatta. Ensimmäisen suosituksen antoi Euroopan kulttuuriyhteistyön neuvosto 1981. Siinä suositeltiin vain osan tutkinnon suorittamista. Kehitysmaista tulevilta odotettiin alemman korkeakoulututain ilmaistuna kasvatus on se institutio, joka on pystytetty tuottamaan ja uusintamaan orgaaninen varauksellista suhtautumista kuvastaa Saksan liittotasavallan tilanne: vuonna 1962 korkeakouluopiskelijoista oli ulkomaalaisia 3.1 prosenttia, 1975 enää 1.2 prosenttia (emt.).

Ongelmien kasautuessa ja toistuessa lähes samanlaisina eri maissa yhteistyövaatimukset kasvoivat varovaisesta politiikasta huolimatta. Ensimmäisen suosituksen antoi Euroopan kulttuuriyhteistyön neuvosto 1981. Siinä suositeltiin vain osan tutkinnon suorittamista. Kehitysmaista tulevilta odotettiin alemman korkeakoulututkinnon suorittamista kotimaassaan ennen ulkomaille lähtöä. Opiskelu Euroopassa olisi täydennys-

koulutuksen ja intensiivisen erikoistumisen luonteista. Opiskelijoille ei suositeltu työolupia opiskelun rahoittamiseksi, päinvastoin ennakkoon oli varmistauduttava, että opiskelun vaatimat varat olisivat käytössä (karenssitalletus). Pääsyvaatimukset eivät saaneet olla helpommat kuin pyrkijän kotimaassa. (Ernt.) Monet maat omaksuivat huomattavasti lievemmän kannan, mutta silti varovainen suhtautuminen oli edelleen ilmeistä.

1980-luvun paineet koulutuksen kansainvälistämiseksi

Tilanne muuttui kuitenkin nopeasti 80-luvulla. Työvoiman liikkuvuuden lisääntyminen muodosti ennen kokemattomalla tavalla ongelmaksi tutkintojen vastaavuudesta varmistumisen. Tutkintotodistuksesta piti käydä ilmi ihmisen kvaifikaation ala ja taso! Yhteisiä olivat siirtolaisten ja pakolaisten koulutusongelmat siinä vaiheessa, kun assimilaatiopolitiikasta ja vierastyöläismentaliteetista alettiin luopua. Koulujen kieliohjelmat saivat uutta merkitystä. Tajuttiin, että globaalit ongelmat (rauha, ympäristö) eivät ratkea kasvatusterritorioihin linnoittautumalla. Päinvastoin kasvatuksen ja koulutuksen avulla olisi jaettava yhteinen *eettinen ja moraalinen koodi*.

Hallitsevin näkökulma argumentaatiossa oli kuitenkin *taloudellinen*. Tuotanto- ja elinkeinoelämä siirtyivät tietointensiiviseen tuotanto- ja kustannusrakenteeseen. Aineellisilla ja ennen kaikkea aineettomilla hyödykkeillä käytävä kauppa ja tuotteiden jälkihuolto kansainvälistyivät. Ekstensiivisen kasvun rinnalle, usein ohikin, omakuttiin intensiivisen kasvun ideologia. Se merkitsi inhimillisen pääoman määrän ja laadun kasvattamista, sillä Eurooppa oli menettämässä asemiaan maailmankaupassa. Aasian väestö oli voimakkaasti kasvava ja keskimäärin 10-20 vuotta nuorempaa kuin Euroopan. Työvoiman runsas tarjonta piti siellä kustannukset kurissa. Euroopassa taas eläkeläisten suhteellinen määrä lähes kaksinkertaistuu vuoteen 2020 mennessä. Yhdysvaltain tekninen etumatka antoi sille mikroelektroniikassa ja muilla informaatiotekniikan aloilla kilpailuedun, joka olisi kurottava kiinni koulutusta tehostamalla. Tuotantorakenteet, koulutus muokanluettuna, oli yhtenäistettävä määrättyssä määrin, jotta toivo menestyä talouskilpailussa olisi realistinen.

Kolmas näkökulma yhdentymiseen on *kulttuurinen*. Pyrkimyksenä on löytää uudeleen eurooppalainen identiteetti, rakentaa ihmisten Eurooppa kuitenkin sillä tavalla, että pyrkimykset eivät olisi ristiriidassa kansallisten kulttuurien säilyttämis- ja kehittämistyön kanssa. Kaikille kolmelle kansainvälistämisen näkökulmalle yhteistä on koulutuksen keskeisyys. Jos koulutus on 150 vuoden aikana osoittanut voimansa luodessaan valtionkansalaisen ja hänestä kansallisen talousobjektin sekä juurruttaessaan kansallisen yhtenäiskulttuurin, se on myös väline eurooppaisen ihmisen reinkarnaatiossa.

Yhtenäistämisen strategiat

Periaatteessa tarjolla on ollut *kaksi strategiaa eurooppalaisuuden synnyttämiseksi*. Radikaalimpi vaihtoehdoista on yhtenäistä koulutuksen rakenteet ja prosessit mahdollisimman pitkälle ja näin varmistua myös koulutustuotosten ja -vaikutusten vastaavuudesta. Esimerkiksi European Round Table Industrialists (Education and European Competence 1989) katsoo, että Eurooppaan tulisi saada perusasteelle yhteinen ydinopetus suunnitelma ja korkeakouluihin vastine amerikkalaiselle MBA-tutkinnolle (EBQ).

Tätä strategiaa ei ole kuitenkaan omakuttu. Koulutusjärjestelmien kirjo on liian suuri ja niiden asema kansallisten ja kansainvälisten eturistiriitojen leikkauspisteenä niin ilmeinen, että niiden homogenisoiminen vaikuttaa lähes mahdottomalta. Vaikka koulutus on keskeinen yhdentymisen onnistumiselle, sitä koskevia direktiivejä ei ole otettu EY:n peruskirjaan. Todetaan vain, että yhteisö haluaa kunnioittaa ja säilyttää kansallisen omaleimaisuuden, mutta rohkaista samalla jäsenmaita yhdenmukaistamaan koulutustaan.

Kun koulutuksella samalla kehitysasteella olevissa maissa on samoja taloudellisia ja sosiaalisia ongelmia ratkaistavanaan, on selvää, että sen rakenteet ja sisällöt samanlaistuvat niin pitkälle kuin sen systeemympäristö antaa periksi. Tapahtuu isomorfiasta samanlaisuudesta. Samaten esimerkiksi OECD:n koulutusraportit (maa-raportit) toimivat kansallisen koulutuspolitiikan suuntaajina ilman selvää norminantoa.

Kansallisten järjestelmien turvaamiseen tähtää myös Rooman sopimuksen 48. artikla, jonka mukaan työvoiman vapaata liikku-

vuotta ei sovelleta julkisen sektorin virkoihin. Jos siis opettajat ovat valtion virkamiehiä, heidän virkansa on näin suojattu. Tämäkin artikla luonnollisesti vaatii tulkintansa: ketkä määritellään julkisen sektorin virkamiehiksi ja kuinka ankaria ja ehdottomia rajoitukset ovat. Esimerkiksi Saksan liittotasavallassa yliopistojen on mahdollista palkata ulkomaalaisia, Ranskassa ei vakinaisesti, Belgiassa vain kuninkaallisella asetuksella ja Englannissa käytännöllisesti katsoen kaikki opetusvirat ovat avoimia. Vastaavasti opiskelijalla on oikeus päästä jäsenmaan ammatilliseen koulutukseen, jos hän asuu maassa vakinaisesti, on siellä työllistetty tai on maassa vakinaisesti työskentelevän lähiomainen.

Peruskirjan syrjäntäpykälät ovat kuitenkin huomattavasti laajentaneet oikeutta opiskeluun ja viransaantiin jäsenmaissa. Esimerkkinä mainittakoon yhteisön tuomioistuimen päätös asiassa, joka koski englantilaisen oikeutta opettajakoulutukseen Saksassa. Päätöksen mukaan opettajakokelas ei ole valtion virkamies, eikä häneltä näin kansalaisuuden perusteella saa evätä opiskeluoikeutta. Kun tällaisia tulkintaepäselvyyksiä esiintyi usein, yhteisön komissio esittikin 1988, että luovutaan julkisen sektorin virkoja koskevista rajoituksista (Green 1989). Tämä mahdollistaa siis avoimet opettaja- ja opiskelumarkkinat jäsenmaiden välillä. Kussakin maassa sovelletaan jäsenmaan kansalaisiin samoja valinta- ja kvalifikaatiokriteereitä kuin oman maan kansalaisiin.

Onnistunut opetuksen yhdentämisaavutus on kansainvälinen ylioppilastutkinto, joka antaa korkeakoulukelpoisuuden lähes 60 maassa ja jota ainoina Länsi-Euroopan maina Suomi syksyyn '90 asti ja Islanti eivät ole järjestäneet.

Tutkinnolla on useita positiivisia piirteitä suomalaisen tutkintoon verrattuna. Siinä opetus- ja tutkintokielenä on englanti, ranska tai espanja. Oppilas valitsee kuudesta aineryhmästä kustakin yhden aineen. Oppilaan ohjelma muodostuu kolmesta laajasta ja kolmesta suppeasta kurssista. Opiskelu on omatoimista, mistä syystä kirjastolla on tärkeä asema koulun varustuksessa. Samoin kokeelliselle luonnontieteelle annetaan runsaasti resursseja. Oppilaan tulee laatia tutkielma jostakin oppiaineesta. Puoli päivää viikossa omistetaan koulun ulkopuoliselle, ns. CAS-työlle (creativity, activity, social service). Laajat kurssit antavat selvästi suomalaista ylioppilastutkintoa paremman korkeakouluvalmiuden.

Vaihdon ja informaation strategia

Kansainvälistämisen päästrategiaksi onkin omaksuttu toinen vaihtoehto: opiskelija-, harjoittelija- ja henkilökuntavaihdon tehostaminen sekä tehokkaan koulutusjärjestelmiä koskevan informaatioverkoston rakentaminen. Strategian onnistuminen perustuu kahteen olettamukseen. Oletetaan, että ihmisillä on positiivinen asenne liikkuvuuteen, kunhan vain esteet sen tieltä poistetaan ja heitä informoidaan tehokkaasti eri mahdollisuuksista.

Toiseksi oletetaan, että epäroivien asenne voidaan muuttaa positiiviseksi, kunhan vain osoitetaan kansainvälistymisen edut ja luodaan operatiivisia järjestelmiä, jotka huolehtivat vaihdon aiheuttamasta käytännön työstä. Ts. katsotaan, että koulutusliikkuvuus on systematisoitava ja virallistettava sopimuksin (Smith 1984).

Uuden lähtölaukauksen aktiviteetille antoi EY:n komission valkoinen kirja (1985), jossa normiksi asetettiin kaikkien työvoiman, pääoman, tavaroiden ja palvelujen liikkuvuutta koskevien rajoitteiden poistaminen. Tältä pohjalta syntyi yhteisön ensimmäinen korkeakouluopiskelijoiden vaihto-ohjelma ERASMUS, jonka tavoitteena on vuoteen 1992 mennessä lähettää kymmenen prosenttia opiskelijoista vähintään lukukaudeksi jonkin muun jäsenmaan korkeakouluun.

Liikkuvuuden este ja ehto, kieli

EY on kasvanut kuudesta perustajajäsenestä 12 maan yhteisöksi, jossa asuu yli 320 miljoonaa ihmistä, näistä 70 miljoonaa opiskelijaa. Yhteisöllä on yhdeksän virallista kieltä, mikä luonnollisesti vaikeuttaa liikkuvuutta, jos niitä ei riittävästi hallita.

Kielenopetusohjelmille onkin ohjattu runsaasti resursseja yhteisön piirissä. Tuoreimpana mainittakoon Lingua-ohjelma, johon on ajateltu sijoitettavan yksi miljardi markkaa alkaneella viisivuotiskaudella. Tavoitteena on kolmen vieraan kielen taidon antaminen huippukoulutetulle työvoimalle. Yhden näistä kielistä tulisi olla yhteisön ns. pieni kieli (tanska, portugali, kreikka, hollanti). Yleisempänä kielipoliittisena tavoitteena on, että keskiasteen päättyessä oppilas hallitsisi kahden vierasta kieltä. Ylivoimaisesti tavallisin op-

pilaalle ensimmäinen vieras kieli on englanti (ei Belgiassa eikä Espanjassa), toisena tulee ranska. Ei ole samantekevää, mikä on oppilaan ensimmäinen vieras kieli, koska on todettu sen suuntaavan erittäin voimakkaasti hänen myöhempiä kulttuuriorientaatiotaan.

Vieraan kielen opettaminen perusteella on harvinaista useimmissa jäsenmaissa (Green 1989; Luttikholt 1989). Tällä hetkellä vielä näyttää siltä, että kieliongelmat ovat yksi työvoiman ja opiskelijoiden vapaan liikkuvuuden suurimmista käytännön esteistä. Ihmetellen onkin todettava, että Suomessa kieltenopiskelu aikuiskoulutuksessa luetaan suurimmaksi osaksi omaehtoiseksi tai harastustavoitteiseksi koulutukseksi, vaikka kielitaito mitä suurimmassa määrin on kansainvälisillä työmarkkinoilla sekä keskeinen työmarkkina- että työkalifikaatio.

Vaihdon yleisperiaatteena on edelleen lukuvuoden tai lukuvuoden mittaisen opiskelun tukeminen, koska näin voidaan antaa useammalle tilaisuus kansainvälistymiseen. Myös opintosuoritusten korvaavuuden ja vastaavuuden tunnustaminen helpottuu, koska tutkimus ja pääosa sen vaatimasta opiskelusta kuitenkin suoritetaan kotimaassa. Hyväksymis- ja hinnoittelupolitiikka on huomattavasti yksinkertaisempaa lyhytkestoisessa opiskelussa. Vastavuoroisessa vaihdossa, jota suurin osa vaihtosopimuksista on, ei välttämättä tarvitse lainkaan liikutella rahaa oppilaitosten välillä. Opintososiaaliset edut seuraavat opiskelijan mukana. Tästä syystä esimerkiksi suomalaisissa korkeakouluissa on perin vaikea ryhtyä perimään ulkomaalaisilta tutkinto-opiskelijoilta lukukausimaksuja, koska omillakaan opiskelijoilla niitä ei ole.

Opintosuoritusten vastaavuus

Euroopan parlamentti hyväksyi 1985 opintosuoritusten vastaavuudesta 25-kohtaisen päätöslauseelman. Samana vuonna ammatillista koulutusta tutkiva ja koordinoiva laitos (CEDEFOP) aloitti laajan ammattitaitoja ja niiden harmonisointia koskevan ohjelman, joka on jo tuottanut ravintola- ja rakennusalan sekä koneenkorjauksen koulutusta koskevat selvitykset. Useista kymmenistä ammattitutkinnoista, pääasiassa terveydenhuollon alalla, on tehty vastaavuuspäätös.

Kansainvälisen vaihdon ja yhteistyön onnistumiselle ja ulkomailla opiskeltujen osa-

suoritusten legitimoinnille on elintärkeää tehostaa informaatioverkoston luominen (Numminen 1988). Näitä onkin valmiina tai kehitteillä lukuisia. mm. yhteisön sisäinen EYRYDICE ja ECTS, joka on rakentunut kansallisten informaatioverkkojen pohjalta, yliopistojen kansainvälisen yhteistyöjärjestön rakentama TRACE, johon pääsee osakkaaksi jäsenmaksulla jne. Yhtenä tavoitteena on yhdentää jonkinasteisesti tutkintotodistuksia ja parantaa niiden informatiivisuutta.

Aikuiskoulutus eurooppalaistuu kitkaisemmin

Mitä sitten kuuluu aikuiskoulutuksen eurooppalaistamiseen? Heti on todettava, että vaikeudet ovat huomattavasti suuremmat kuin koulujärjestelmän kansainvälistämisessä. Aikuiskoulutus rakentuu kussakin maassa sen koulujärjestelmälle. Kun nämä ovat erittäin kirjavat, ei aikuiskoulutuksessa voida tätä kirjoa poistaa takautuvasti, päinvastoin.

Tietysti kansallisissa koulutussuunnitelmissa otetaan huomioon muuttuneet koulutusvaatimukset, varsinkin tekniikan ja kaupan alan odotukset ovat suuret. Eurooppatietoutta voidaan sisällyttää koulutussuunnitelmiin. Aikuiskoulutuksen organisatorinen yhtenäistäminen sen sijaan ei ole ajateltavissa. Kenttä on vielä kirjavampi kuin koulujärjestelmässä. Sen sijaan opiskelijavaihtoa ja yhteistä opetusta on kehitetty, vaikkakaan esimerkiksi Euroopan neuvoston alainen opetusministereiden pysyvä konferenssi, joka on kokoontunut vuodesta 1959 alkaen, ei ole kertaakaan ottanut aikuiskoulutusta keskeisten asioiden joukkoon. (Ks. Standing Conference 1987.)

European Round Table Industrialists esittää, että perustettaisiin eurooppalainen avoin korkeakoulu ja sitä tukemaan yhteinen televisioverkko (Education and European Competence 1989). Toteutuneista suunnitelmista olkoon esimerkkinä EY:n DELTA-ohjelma ja yritysten rahoittama Pariisista toimiva etäopetusohjelma Euro-Pace. Informaatiotekniikka antaakin aivan erinomaiset mahdollisuudet juuri aikuiskoulutuksen kansainväliseen yhteistyöhön.

Vaihto-ohjelmien ongelmaksi muodostuu maksaja. Kun työntekijälleen ei voi panna tuotesuojaa, yritykset eivät ole järin halukkaita kustantamaan näiden ulkomailla tapahtuvaa opiskelua. Ainoa merkittävä, aikuis-

opiskelijatkin kattava vaihto-ohjelma onkin COMETT, jonka toinen vaihe on juuri alkanut. Sen tehtävänä on luoda yritysten ja yliopistojen koulutusverkosto, tukea opiskelija- ja henkilöstövaihtoa yritysten ja oppilaitosten välillä, kehittää yhteisiä jatkokoulutusprojekteja, pystyttää opetuksen tehostamiseksi multimediajärjestelmiä sekä tarjota informaatio- ja evaluaatiopalveluita. Ensimmäisen vaiheen kustannukset olivat 45 miljoonaa ecua ja uudelle viisivuotiskaudelle aiotaan sijoittaa 200 — 250 miljoonaa ecua. Ohjelma keskittyy kuitenkin tekniseen alaan ja erityisesti hiteciin. Näin esimerkiksi julkisten palvelujen parissa työskentelevä määrältään kasvava joukko ei ole vielä saanut aikaan omaa vetävää kansainvälistä vaihtoväyläänsä.

Kokonaan oma, meillä lähes vaille huomiota jäänyt ongelma on maahan muuttavien eurooppalaisten ja ulkoeurooppalaisten kouluttaminen. Ensimmäisiä varovaisia yrityksiä kansainvälisten koulujen perustamiseksi on tehty. Varsinkin siinä vaiheessa, kun Suomikin joutuu avaamaan työmarkkinansa, koko koulutusjärjestelmän on avauduttava ja eriydyttävä aivan uudella tavalla. Silloin eivät riitä kosmeettiset järjestelmäuudistukset, joita nyt suurella kohulla pannaan toimeen.

5. TULEVAISUUDEN NÄKYMIÄ

Aikaisemmin totesin Euroopan historiaa luonnehtivan ristivedon yhtenäisyyden ja eriytymistendenssin välillä. Sama pätee korostetusti tänäkin päivänä. Arvojen evoluutio tekee tyhjäksi poliitikkojen ja suunnittelijoiden tuumat. Julkinen hallinto, koulutussektori mukaanluettuna, näyttää aina olevan ajastaan jäljessä. Työtä, vapaa aikaa, kulutustottumuksia, sosiaalisia odotuksia, luontoa, avioliittoa ja perhe-elämää koskevat arvot käyvät läpi muutosprosessia. Avautuneet mahdollisuudet lisäävät yksilön uskoa siihen, että hän on oma herransa ja pystyy itse tekemään elämänsä. Seurauksena on irtautuminen perinteisistä sosiaalisista ja kulttuurisista siteistä.

Suurten linjojen organisaatioyhdentymisen vastapainona yhteiskunta fragmentoituu ja segmentoituu alajärjestelmien kollaasiksi. Yli-individualistinen kollaasiyhteiskunta on menneisyytensä ja tulevaisuutensa välissä ansassa. Se elää toisaalta aikaa, jota ei enää ole, mutta toisaalta on ymmällään uuden

elämänmuodon edessä, jota ei vielä ole. (von Recum 1990.)

Konsta Pylkkänen oli oikeilla jäljillä, kun hän totesi, että yleisesti eivät edes puoluesihteerit ota tarpeeksi asioita huomioon, vaikka maapallossa on rapiasti miljoona erilaista viisautta. Optimistiselta hän vaikuttaa uskoessaan, että laitimalla luettelo näiden viisauksien keskinäisestä arvojärjestyksestä onni alkaisi hymyillä useamman kansan hallintoelimestä (Huovinen 1965).

Kollaasiyhteiskunta on sosiologien ja taiteen tutkijoiden mukaan kehittynyt postmoderniksi, jossa kaikki arvot pätevät, jossa kaikki on relativisoitu. Postmoderni ajattelu nousee kaikkea vastaan, mitä julistetaan yksimielisyytenä, universaalina tai ristiriidattomana. Se ei hyväksy mitään määritelmiä, siksi sitä itseäänkin on vaikea määritellä. Yhteiskunta on yhtä mahdollisuuksien markkinaa ja ainoa laki, joka vallitsee, on sattuma. Georg Hensel pilkkaakin, että postmoderni Luther toteaisi: "Tässä seison, mutta voisoin mä tehdä jotakin muutakin" (von Recum 1990). Tai niin kuin Konsta toteaa: "Puoluesihteerinä ja tiktaattorina on ensin parasta tarkkailla, ennen kuin myös nahkansa. Vaan jos saa hyvän hinnan, niin minkätäheppä ei! Ja jos on kauppahenkinen, niin myös monelle. .. Jos on itsellinen, niin syö omasta pussista. Kaikki on niin suhteellista, niin! Vain kuolla on pakko" (Huovinen 1965)!

Postmodernissa yhteiskunnassa kaikilla on sama arvo, ei vain ihmisillä, vaan myös heidän teoillaan. Kaikki on kaupan. Mikään ei ole uutta, koska tulevaisuus saapui jo kauan sitten. Vallankumouksilla ei muutosta saada aikaan, koska kaikki on muutettu jo ajat sitten.

Jos tällaisissa lyotardilaisessa ja baudrillardilaisessa pessimismissä on edes siteeksi relevanttasia, minkälaiset arvot ohjaavat arvottoman ajan kasvatusta ja koulutusta? Miten rakentaa uudelleen hajonnut minuus, kun massakulttuurin kuluttaja ei kaikessa vapauudessaan ole subjekti vaan objekti. Täydennyskoulutuksen tarjoajilla menee lujaa tavarafetismin ohjaamilla markkinoilla: kaikki koulutus on relevanttia, kaikki käy kaupaksi ja kaikkea voi myydä ilman tunnontuskia. Onko Eurooppa-huumakin vain tekosyy laajamittaiseen vaihtoturismiin?

Koulutus on jälleen kerran paradoksaalisen tilanteen edessä. Uuden ajan allianssi kansallisvaltion ja koulujärjestelmän välillä

syvensi Euroopan poliittisen jaon kulttuuri-seksi. Nyt näiden historiallista taakkaansa kantavien järjestelmien odotetaan uudelleen yhdyntävän Euroopan, pienen maanosan, joka on ilman selviä maantieteellisiä rajoja, jossa regionalismi, antisemitismi ja kansalliskiihko vallitsevat, maanosan, joka on tukehtumassa omiin eritteisiinsä.

Koulutusjärjestelmät tarvitsevat toisen asteen muutosta selvittääkseen tehtävästään. Sen rakenteet on strukturoitava uudelleen, sisällöt painotettava perinteestä poikkeavasti, aidosti kansainvälistettävä. Ja kun terveet eivät tarvitse parantajaa vaan sairaat, koulutuksen on panostettava aikuiskoulutukseen. Asenteiden muuttaminen on huomattavasti vaikeampaa kuin niiden synnyttäminen. Koulutus on järjestelmätasollakin elinikäistettävä, on tarjottava oppimisen mahdollisuuksia. Muodollisen järjestelmän monopoli oppimisen organisointiin on murrettava.

Koulutus on käsitteellisesti kasvatuksen alakäsite. Siihen sisältyy silloin myös eettinen ja moraalinen aspekti. Jokaisen koulutustilaisuuden pitäisi olla myös kasvattava. Siihen tulisi sisältyä sanoma. Tässä on etäopetuksen vaikeus. Itse uskon Habermasin kommunikatiiviseen etiikkaan. Ihminen on pohjimmiltaan rationaalinen olento, jonka on mahdollista kehittää yhteinen moraalinen koodi ainakin Euroopan mittakaavassa.

Ihmiskunnan ja koulutuksen todelliset ongelmat ovat kuitenkin Euroopan yhteisöjen ulkopuolella, missä elää 93 prosenttia maapallon väestöstä. Eurooppalainen koodi ei silloin ole riittävä. Euroopan kansat ovat vain valelajiutuneet kilpaileviksi kulttuureiksi. Todellisen uhan ihmiskunnan jakautumiselle eri lajeiksi muodostaa eteläisen pallonpuoliskon tilanne. Muistettakoon vain näin kansainvälisen lukutaitokampanjan vuonna, että maapallolla on miljardi lukutaidotonta.

LÄHTEET

Cygnæus U. 1910. Uno Cygnæi skrifter. Helsinki: Folkupplysningssällskapet
Education and European Competence 1989. ERT Study on Education and Training in Europe.

Green D. 1989: 1992: Higher Education and the Challenge of the Single European Market.- Ball C. & Eggins H. (eds): Higher Education into the 1990s. Stony Stratford: SRHE and OUP.

Huovinen V. 1965. Havukka-ahon ajattelija. Porvoo — Helsinki: WSOY.

LeVine R. 1973. Culture, Behaviour and Personality. Hutchinson.

Lorenz K. 1973. Die Rückseite des Spiegels. München: R. Piper & Co. Verlag.

Luttikholt H. 1989. EEC Sources of Support for Higher Education and Research in 1988 (European Community). — Western European Education, Spring 1989, 76-99.

Mallinson V. 1975. An Introduction to the Study of Comparative Education. London: Heinemann.

Numminen J. 1988. Euroopan yhdyntymisen

vaikutus koulutuspolitiikkaan. — Korkeakoulutieto 4/88, 7-11.

Raivola R. 1987. The Concept of National Character in Comparative Education. — Journal of International and Comparative Education, 2,4, 47-73.

Raivola R. 1988. Eurooppalainen koulu ja opettajankoulutus. — Rexi 6/88, 25-32.

Servan-Schreiber J.-J. & Simon H. 1987. Foreign Students in America Can Benefit Both Sides. The Washington Post 19.11.1987.

Smith A. 1984. Foreign study in Western Europe: Policy Trends and Issues. — Barber E., Altbach P. & Myers K. (eds): Bridges to Knowledge. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Standing Conference of European Ministers of Education 1987. Fifteenth Session, Helsinki, 5-7 May 1987 and Collected Texts 1959-1985. Strasbourg: Council of Europe.

Uski L. 1990. Eurooppa ajatuksissamme. — Tiedepolitiikka 2/90, 47-51.

von Recum H. 1990. Education in the Post-modern Period (West Germany). — Western European Education Spring 1990, 6-16.

Aikuiskoulutuksen ohjaus- ja tukitoiminta Saksan liittotasavallassa

Opinto-ohjaus on tavallisesti ymmärretty potentiaalsiin osallistujiin kohdistuvaksi toiminnaksi, jossa olemassa oleva koulutustarjonta nähdään enemmän tai vähemmän annettuna.

Arto Juhelan artikkelissa kerrotaan Saksan liittotasavallassa käynnistetyistä ja toteutetuista kokeiluprojekteista, joiden kohteena ovat olleet koulutuksellisesti huono-osaiset sekä myöhemmässä vaiheessa pienten ja keskisuurten yritysten henkilöstö.

”Valtaosa niistä ongelmista, joihin kokeiluilla on pyritty löytämään ratkaisumalleja, on löydettävissä vastineensa myös Suomesta. Toiminnan hajanainen luonne, yleiskuvan puute kokonaistarjonnasta, koulutustarjonnan ja -tarpeiden yhteensovittaminen jne. ovat varsin tuttuja ongelmia myös suomalaiselle aikuiskoulutukselle”, kirjoittaa Juhela.

Seuraava esitys perustuu ensisijaisesti kahteen Saksan liittotasavallassa toteutettuun (tai käynnistettyyn) kokeiluprojektiin. Niissä eri kohderyhmille suunnattu ohjaus on liitetty osaksi koulutustarjonnan kehittämiseen tähtäävää laajempaa kokonaisuutta.

Kokeilujen yhteisenä nimittäjänä on kehittää ja arvioida erilaisia aikuiskoulutuksen ohjaus- ja tukitoimintoja. Nämä toiminnot voidaan nähdä eräällä tavalla uudenlaisena tehtävälalueena aikuiskoulutuksen kokonaisuuskentässä. Kyseisten toimintojen ”uutuus” ei kuitenkaan varsinaisesti liity itse toimintoihin, vaan pikemminkin niiden organisointiin.

Kunnallinen aikuiskoulutusohjaus

Vuonna 1977 käynnistettiin Saksan liittotasavallassa pääosin saksalaisen opetusministeriön (Bundesministerium für Bildung und

Wissenschaft — BMBW) rahoituksen turvin kokeiluprojekti, jonka keskeisenä tavoitteena oli kehittää toimintamuotoja, joiden avulla kyettäisiin tehokkaammin tavoittamaan koulutuksellisesti huono-osaisimmat väestönosat (lähinnä vailla ammatillista peruskoulutusta olleet työttömät tai työttömyysuhanalaiset). Tavoitteena oli myös aktivoida heidän osallistumistaan koulutukseen.

Lakisääteisesti opintoneuvonta ja -ohjaus kuuluivat ensisijaisesti työvoimaviranomaisille, mutta näiden tarjoamien palvelujen katsottiin olevan riittämättömiä ja liiaksi keskittyneitä työttömyyden välittömään hoitamiseen. Senaikaisissa tutkimuksissa oli myös osoitettu, että työttömien ja muiden erityisryhmien kiinnostus koulutukseen oli laajempaa, kuin mitä työvoimaviranomaiset olivat antaneet ymmärtää (Fischer 1982 ja Maier 1988, 206—207).

Kokeiluprojektin aloittamisen lähtökohtina

olivat monet käytännön toiminnassa ilmenneet ongelmat. Yleisenä puutteena katsottiin ensinnäkin olleen, ettei aikuiskoulutuksen kokonaistarjonnasta ollut riittävää yleiskuvaa.

Toiseksi aikaisemmin vähäisen koulutuksen saaneiden henkilöiden ja muiden työmarkkinoiden ongelmaryhmien osallistumismahdollisuudet koulutukseen nähtiin vajaavaisiksi. Tilannetta pahensi entisestään silloinen koulutuksen tarjontamalli. Koulutustarjonnan suunnittelun ongelmana oli se, että se otti puutteellisesti huomioon alueelliset ja paikalliset erityistarpeet. Ongelmaa puolestaan syvensi koulutusorganisaatioiden välisen yhteistyön puutteellisuus koulutustarjonnan suunnittelussa ja koulutuksen markkinoinnissa (Braun & Fischer 1984, 13).

Näiden em. ongelmien ratkaisemiseksi tai niiden vaikutusten lieventämiseksi käynnistettiin siis kokeiluprojekti, joka toteutettiin kahdessa vaiheessa.

Ensimmäisen, vuosina 1977—79 toteutetun osuuden tavoitteena oli kehittää ja kekeilla soveltuvia organisointi- ja toimintamuotoja koulutuksellisesti huono-osaisimpien väestönsien koulutusmotivaation lisäämiseksi. Kun aikuiskoulutuksen järjestämistä koskeva kritiikki oli keskeiseltä osaltaan kohdistunut toiminnan hajanaiseen luonteeseen ja kokonaiskuvan puutteeseen, katsottiin toiminnan organisoinnin olevan tarkoituksenmukaisinta järjestää yksittäisistä koulutusorganisaatioista riippumattomana kunnallisena toimintana.

Kokeilua varten perustettiin kuuteen kuntaan (Gelsenkirchen, Göttingen, Ludwigshafen, Kassel, neljä keskusta Kölnissä, Landkreises ja Aurich) yhteensä yhdeksän ”opinto-ohjauskeskusta” (Beratungsstelle für Weiterbildung — BWB). Näissä toimi yhteensä 18 päätoimista opinto-ohjaajaa (Bildungsberater). Puolella ohjaajista oli peruskoulutukseen akateeminen loppututkinto kasvatus-tieteissä ja lopuilla pedagogiseen sosiaalityöhön valmistava sosiaalialan koulutus (Emt. 23—33).

Opinto-ohjauskeskusten tehtäväkenttä ja kautui neljään painopistealueeseen (taulukko 1):

- 1) tiedottaa yleisistä koulutusmahdollisuuksista ja lisätä koulutushalukkuutta;
- 2) antaa yksilöllistä opinto-ohjausta ja motivoita;
- 3) seurata koulutustarjontaa sekä sovittaa yhteen tarjontaa ja tarpeita;

- 4) kehittää koulutustarjontaa ja välittää koulutustarpeita koskevia tietoja yhteistyössä koulutusorganisaatioiden kanssa (insti-tuutio-ohjaus).

(Braun & Erhardt 1981 ja Braun & Fischer 1984, 28—29)

Kokeiluprojektiin liittyneen toisen vaiheen (1980—83) seurantatutkimuksen tarkoituksena oli siis evaluoida kokeilulle asetettujen tavoitteiden toteutumista sekä ohjauskeskusten toiminnan tuloksellisuutta, mahdollisia hyötyjä ja ongelmakohtia. Lisäksi siinä kar-toitettiin keskusten asiakkaiden sekä koulutusorganisaatioiden, työvoimatoimistojen ja eri hallinnonalojen edustajien käsityksiä ja kokemuksia toiminnasta. Erityisenä arvioinnin kohteena oli, miten erilaisissa olosuhteissa toimivat keskuksset ovat käytännössä kyenneet toteuttamaan niille asetetut tavoitteet.

Kokeiluprojektin tutkimusasetelma orien-toituu lähinnä toimintaan. Jatkuvan seurannan ja arvioinnin välityksellä pyrittiin ohjaamaan ja korjaamaan toimintaa projektin koko kuusivuotisen keston ajan. Toiminnan evaluoinnin välineiksi kehitettiin kutakin tavoitetta ja tehtäväaluetta varten omat arviointimenetelmänsä ja mittarinsa. Toimintaan kohdistuneen jatkuvan seurannan lisäksi evaluointiaineistoa koottiin erillisin kyselyin ja haastatteluin.

Uusi ammattikunta?

Ohjaus- ja tukitoiminnan mahdollisuuksien ja toiminnan edellytysten keskeinen reunaehto liittyy niihin puitteisiin, joilla toiminta on organisoitu. Tästä syystä seurantaprojektin tehtävänä oli myös arvioida mahdollisuudet institutionalisoida kunnallisesti organisoidut ohjauskeskukset. Projektissa pyrittiin arvioimaan edellytyksiä ammatillis-taa ohjaustoiminta ajatellen erityisesti päätöimisten ohjaajien pätevyysvaatimuksia, jatko-koulutusmahdollisuuksia ja tarpeita (Braun & Fischer 1984, 227—254).

Toiminnan vaikutukset

Kokeilusta saadut ensi vaiheen tulokset osoittivat, että kunnallisesti organisoidut aikuiskoulutuksen ohjauskeskukset muodostavat merkittävän välittävän tekijän aikuis-koulutuspalveluja tarjoavien instituutioiden ja palvelujen hyväksikäyttäjien välillä. Erityises-ti tämä onnistui alueellisten ja paikallisten tarpeiden yhteensovittamisessa.

Kokeilussa mukana olleissa yhdeksässä opinto-ohjauskeskuksissa asioi vuosien 1977—1982 aikana lähes 40 000 henkilöä ja asiakaskäyntejä oli yli 50 000.

Kokeilun lähtökohtanaan oli tavoittaa nimenomaan koulutuksellisesti huono-osaisimmat väestöryhmät. Se näkyi myös asiakaskunnan koostumuksessa: 68 prosentilla oli pohjakoulutuksena peruskoulu (Hauptschule) ja 14 prosenttia oli vailla minkäänlaista peruskoulutusta. Ammatillista peruskoulutusta vailla olleita oli 47 prosenttia asiakkaita. Vastaavasti ilman minkäänlaisia kokeimuksia aikuisopiskelusta oli 70 prosenttia asiakkaita.

Yksilöllisen opinto-ohjauksen keskeisenä tunnuspiirteenä ja periaatteena oli motivoida koulutukseen. Myös tässä suhteessa kokeilu antoi rohkaisevia tuloksia. Opinto-ohjauksen jälkeen puolet keskuksessa asioineista henkilöistä oli myös osallistunut aikuiskoulutukseen. Lisäksi ¼ asiakkaista ilmoitti puoli vuotta ohjauksen jälkeen aikomuksenaan olevan osallistua koulutukseen. Vastaavasti ¾ asiakkaista katsoi ohjauksen tukeneen ja konkreettisoineen merkittävästi heidän aikuiskoulutukseen osallistumistaan. Lähes kaikki (96 prosenttia) suhtautuivat varsin myönteisesti keskusten toimintaan. (Braun & Fischer 1984; Fischer 1982, 228—229.)

Luvut osoittavat, että ko. toiminnalla on huomattava merkitys erityisesti aikaisemmin vähäisen koulutuksen saaneille. Tärkeänä edellytyksenä tälle on kuitenkin, ettei ohjaustoiminnot rajoitu vain tiedottamaan potentiaalisille kohderyhmille alueellisista koulutusmahdollisuuksista ja motivoimaan heitä koulutukseen. Vaan että tiedot koulutustarjonnan mahdollisista puutteista ja potentiaalisten kohderyhmien osallistumisesteistä välittyvät myös koulutusorganisaatioille. Havaittuja puutteita yritetään sen jälkeen poistaa keskusten ja koulutusorganisaatioiden yhteistyönä, jotta tarjonta mahdollisimman hyvin vastaisi tavoiteltujen ryhmien toiveita ja erityisedellytyksiä.

Keskeinen osa opinto-ohjaajien tehtäviä oli siis paitsi toimia välittäjänä koulutusorganisaatioiden ja potentiaalisten kohderyhmien välillä, myös pyrkiä aktiivisesti vaikuttamaan koulutustarjonnan sisältöön ja auttamaan koulutuksen organisoimisessa. Tämä puolestaan edellytti sekä yhteistyömuotojen kehittämistä keskuksen ja koulutusorganisaatioiden välille että koulutusorganisaatioiden keskinäisen yhteistyön tiivistämistä. (Braun & Fischer 1984)

Myös koulutusorganisaatioiden kokemukset opinto-ohjauksesta olivat pääsääntöisesti myönteisiä. Alkuvaiheen uhkakuvat koulutuksen jatkuvasta ulkopuolisesta seurannasta ja arvioinnista sekä liiallisesta ulkopuolisesta ohjauksesta vähenivät toiminnasta saatujen kokemusten myötä. Kokeilun jälkeen 90 prosentissa organisaatioista katsottiin, että ohjaustoiminnalla voidaan oleellisesti vaikuttaa koulutustarjonnan alueelliseen kehittämiseen. (Emt., 220—223 ja Braun & Erhardt 1981, 244—245.)

Ideoiden välittyminen kentälle

Kokeilusta saadut myönteiset kokemukset eivät kuitenkaan johtaneet kattavaan kunnallisesti organisoidun opinto-ohjausjärjestelmän luomiseen 1980-luvun alusta alkaen säästöpolitiikan takia. Toiminnan keskeinen merkitys oivallettiin kuitenkin kentällä. Siksi ohjauskeskuksia perustettiin yksittäisten koulutusorganisaatioiden yhteyteen osaksi näiden toimintaa. Näin siitäkkin huolimatta, että kokeilun yhtenä keskeisenä tuloksena nähtiin, että ohjaus tulisi organisoida yksittäisistä koulutusorganisaatioista riippumattomaksi toiminnaksi.

Tällä hetkellä toimivat opinto-ohjauskeskukset ovat Kejczin mukaan jaettavissa kolmeen tyyppiin:

1) koulutusorganisaatiokohtaiset, 2) kunnalliset ja 3) aluehallinnolliset keskukset. Hän katsoo kuitenkin, että toiminnan keskeisin ongelma kiinnittyi edelleen koulutustarjonnan hajanaisuuteen ja diffuusiuteen. Se on puolestaan seurausta ennen kaikkea koulutusorganisaatioiden välisestä kilpailusta. Epätaroituksenmukaisen kilpailun takia ei olla kyety luomaan keskitettyä kokonaisuksua alueellisesta koulutustarjonnasta sen kehittämiseksi. Liioin ei ole kyety luomaan tarpeellisia kommunikaatioyhteyksiä koulutusorganisaatioiden välille, jotta alueellisen aikuiskoulutusjärjestelmän' (Weiterbildungslandschaft) kehittämisen olisi ollut mahdollista. (Kejcz 1988)

Ammatillisen aikuiskoulutuksen ohjaus- ja tukitoiminnan kokeilu

1980-luvun puolivälissä käynnistettiin BMW:n toimesta uusi aikuiskoulutuksen ohjaukseen liittyvä kokeilu, jonka tutkimuksellisesta seurannasta vastaa Saltzgitterissä toimiva Friedrichsdorfer Büro für Bildungspannung.

	Tavoite	Tehtävät
1)	<ul style="list-style-type: none"> — Koulutuksesta ja sen mahdollisuuksista sekä keskuksen omasta toiminnasta tiedottaminen — Alueellista koulutustarjontaa koskevan kokonaiskuvan selkiyttäminen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Erialaisten (kohderyhmäspesifien) tiedonvälityskanavien hyödyntäminen 2. Eri kohderyhmille suunnattu tiedottaminen ja ”markkinointi”
2)	<ul style="list-style-type: none"> — Koulutustarjontaa koskeva tiedottaminen, ohjaus ja neuvonta — Motivointi koulutukseen osallistumiseksi — Osallistumis(halukkuuden) tukeminen ja osallistumisesteiden alentaminen — Koulutuksellisesti huono-osaisten osallistumismahdollisuuksien parantaminen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yleinen neuvonta ja ohjaus; avustaminen ja ohjaus yleissivistävää ja ammatillista peruskoulutusta koskevassa päätöksenteossa; yleisestä koulutustarjonnasta, sisäänpääsyvaatimuksista sekä koulutuksen ajankohdista, kestosta ja kustannuksista informointi; opinto-sosiaaliseen tukeen liittyvistä asioista informointi sekä tukeminen koulutukseen osallistumiseksi
3)	<ul style="list-style-type: none"> — Tietojen kokoaminen alueellisesta koulutustarjonnasta ja koulutusta antavista organisaatioista — Koulutustarpeiden ja tarjonnan yhteensovittaminen — Tietojen muokkaaminen koulutustarjonnan suunnittelua varten (erityisesti eri kohderyhmille suunnattu tarjonta) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kaikkien eri koulutusorganisaatioiden tarjontaa koskevien tietojen kokoaminen ja dokumentointi 2. Eri kohderyhmien koulutustarpeiden sekä yksilöohjauksessa esiintulleiden tarjonnan puutteiden ja osallistumisesteiden selvittäminen
4)	<ul style="list-style-type: none"> — Avustaminen (ja ohjaus) alueellisten koulutusorganisaatioiden yleisen tarjonnan ja eri kohderyhmille tarkoitetun koulutuksen suunnittelussa sekä aikaisemmin vähäisen koulutuksen saaneiden väestönosien osallistumismahdollisuuksien parantaminen — Koulutustarjonnan aukkojen ja paikallisten puutteiden vähentäminen/ poistaminen — Koulutusta antavien laitosten (yleissivistävä, ammatillinen jne.) yhteistyön kehittäminen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eri kohderyhmien osallistumishalukkuutta ja -esteitä sekä ohjauskeskusten toimintaa ja tehtäviä koskevien tietojen välittäminen koulutusorganisaatioille 2. Koulutusorganisaatioiden ohjaus opiskelijahankinnan kehittämiseksi 3. Koulutusorganisaatioiden ohjaus koulutuksen tarjonnan suunnittelussa ja tarjontaan liittyvien osallistumisesteiden vähentämisessä/poistamisessa

	Toimintatavat
<p>3. Koulutusoppaan ja julkaisujen laatiminen sekä informaatiopalvelun kehittäminen eri kohderyhmille suunnatusta tarjonnasta</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Esitteistä, julisteista, ilmoituksista ym. mainonnasta huolehtiminen sekä informaatiopisteiden rakentaminen — Yhteistyö eri tiedonvälityskanavien kanssa (lehdistö, radio, TV) — Ohjauskeskusten toiminnan esittely alueellisille/paikallisille koulutusorganisaatioille, yhteisöille ym.
<p>2. Avustaminen koulutusorganisaatioissa sekä työvoima- ym. viranomaisten kanssa käytävissä asioinnissa</p> <p>3. Ryhmien jatkuva ohjaus koulutuksen aikana sekä tarpeen mukaan erityisohjaus "ongelmaryhmille"</p> <p>4. Koulutukseen osallistujien tukeminen opiskelun keskeyttämisten välttämiseksi</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Yhteistyö koulutuksen järjestäjien, työvoima-, sosiaali- ym. viranomaisten sekä muiden ohjauskeskusten kanssa — Ryhmätyöskentelystä vastaaminen sekä sosiaalipedagoginen huolehtiminen opiskelijoista — Toiminnan kannalta relevantin aineiston (koulutushalukkuus, ohjaustoiminta, kohderyhmien koostumus) kokoaminen ja arviointi
<p>3. Koulutustarjonnan puutteiden määrittäminen alueellista koulutustarjontaa koskevan analyysin ja arvioinnin välityksellä</p> <p>4. Koulutustarpeita ja tarjonnan puutteita koskevan tiedon välittäminen koulutusorganisaatiolle ja kunnille</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Ohjauksen kannalta relevantin tarjontaa koskevan tiedon jatkuva kokoaminen, systemaattinen arviointi — Vuosittaiset arviot koulutustarpeista ja tarjonnan puutteista — Alueellisen koulutustarjonnan ja sen hyödyntämisen (osallistumisrakenteet, alueellinen jakauma) selvittäminen — Muistioiden ym. selontekojen laatiminen koulutusta antaville laitoksille, hallinnolle ja poliitikoille
<p>4. Eri kohderyhmille suunnatun koulutuksen ja motivoinnin käynnistäminen ja toteuttaminen yhteistyössä koulutusorganisaatioiden kanssa</p> <p>5. Osallistuminen kunnalliseen aikuiskoulutuksen kehittämistyöhön ja suunnitteluun</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Kahdenkeskinen yhteistyö koulutusorganisaatioiden kanssa — Koulutusorganisaatioiden välisen keskinäisen yhteistyön käynnistäminen (tarjonnan suunnittelussa, työnjaossa jne.) — Osallistuminen opetussuunnitelmien kehittämiseen eri kohderyhmiä varten — Kouluttajakoulutus tarjonnan kehittämiseksi — Yhteistyö koulutusorganisaatioiden ulkopuolisten eri tahojen ja elinten kanssa

Kun 1970-luvun lopulla aloitetun kokeilun keskeisenä lähtökohtana oli lisätä aikaisemmin vähäisen peruskoulutuksen saaneiden henkilöiden osallistumismahdollisuuksia erityisesti ammatilliseen peruskoulutukseen, pyrittiin jälkimmäisessä kokeilussa tavoittamaan ensisijaisesti pienten ja keskisuurten yritysten henkilöstö. Vastaavasti painopistettä siirrettiin myös peruskoulutuksesta ko. yritysten henkilöstön lisäkoulutukseen.

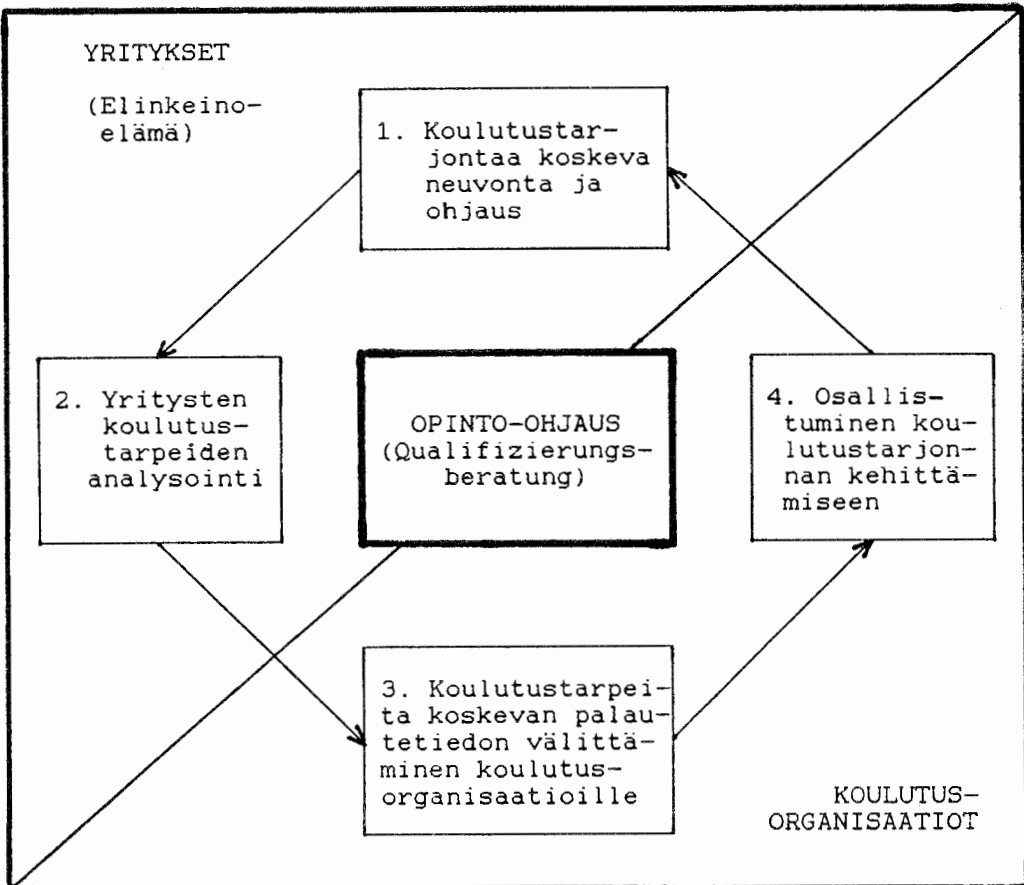
Perustavoitteiltaan kumpainenkin kokeilu on kuitenkin samanlainen: arvioida aikuis-koulutuksen ohjauksen hyödyntämismahdollisuuksia koulutustarjonnan ja koulutuksellisen yhteistyön alueellisessa kehittämisessä.

Syksyllä 1986 aloitetun kokeilun erityis-painopisteenä oli uuden teknologian käyttöönotto PKT-yrityksissä. Lähtökohtana oli ajatus, että työntekijöiden puutteellisen osaamisen takia ei uuden teknologian suomia mahdollisuuksia hyödynnetä riittävästi. Erityiseksi ongelmaksi tämä nähtiin PKT-yrityksille, joiden mahdollisuudet järjestää lisäkoulutusta ovat rajalliset. Tätä aukkoa ei kuitenkaan oltu kyetty täyttämään alueen aikuiskoulutuksen tarjonnalla, joka ei vastannut yritysten erityistarpeita.

Perusongelma paikantui siis jälleen koulutustarjonnan hajanaisuuteen ja kattavan yleiskuvan puutteeseen. Näiden ongelmien voittamiseksi aloitettiin kokeilu seitsemässä aikuiskoulutusorganisaatiossa erilaisten ohjauksen organisointimuotojen arvioimiseksi.

Kuvio 1.

Aikuiskoulutuksen tuki- ja ohjaustoimintojen rakenne



Kokeiluun osallistuvat seuraavat koulutusorganisaatiot:

- Überbetriebliches Ausbildungszentrum Elmshorn
- Berufsbildungsstätte Westmünsterland GmbH für Handwerk und Industrie in Ahaus
- Informationstechnik-Zentrum Köln
- Niedersächsische Volkshochschule e.V., Hannover, kokeilualueena Saltzgitter
- Gesamthochschule Kassel, Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung
- Handwerkskammer der Pfalz, Kaiserslautern
- Berufsbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände e.V., München, kokeilualueena Regensburg. (Koch & Kraak 1989a ja 1989b)

Ohjauksen tehtävät

Kokeilussa aikuiskoulutuksen tuki- ja ohjaustoiminnot (Qualifizierungsberatung), joiden perimmäisenä tavoitteena on koulutustarpeiden ja tarjonnan yhteensovittaminen, jakautuvat neljään tehtäväalueeseen (kuvio 1):

- 1) yrityksille ja potentiaalisille osallistujille suunnattu neuvonta ja ohjaus alueellisesta koulutustarjonnasta;

- 2) yritysten koulutustarpeiden analysointi;
- 3) palautetiedon välittäminen yritysten koulutustarpeista sekä
- 4) osallistuminen koulutustarjonnan sisällölliseen ja organisatoriseen kehittämistyöhön. (Koch & Kraak 1989a, 15—17.)

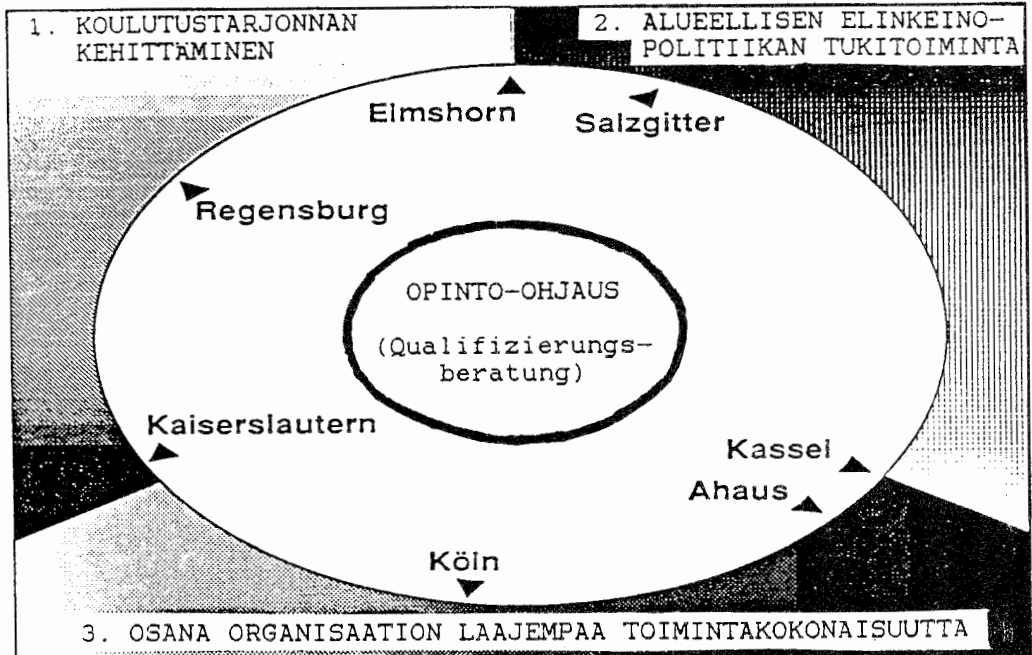
Organisoinnin eriytyminen

Kokeilussa mukana olevissa eri koulutusorganisaatioissa on tuki- ja ohjaustoiminnot organisoitu jossain määrin toisistaan poikkeavasti. Osaltaan tämä näkyy myös siinä, että em. tehtäväalueet painottuvat eri tavoin koulutusorganisaatiosta riippuen.

Kehittämisen ja kokeiluhankkeen tähänastisten kokemusten perusteella näyttäisi muodostuneen kolme aikuiskoulutuksen tuki ja ohjaustoiminnan perustyyppiä. Nämä voivat painottaa 1) koulutustarjonnan kehittämiseen, 2) alueellisen elinkeinopolitiikan tukitoimintaan tai 3) osaksi organisaation laajempaa toimintakokonaisuutta. Luokittelussa on kuitenkin kyse vain painotuksista; kussakin yksittäistapauksessa on löydettävissä aineksia myös muilta toiminta-alueen lohkoilta (kuvio 2). (Koch & Kraak 1989a, 22—24 ja 1989b, 16—19.)

Kuvio 2.

Kokeilukohteiden sijoittuminen toiminnan eri painopistealueille



Lähde: Koch & Kraak 1989a, 41.

Koulustarjonnan kehittämisedellä (ks. kuvio 2, kohta 1) pyritään mukauttamaan tarjontaa mahdollisimman hyvin tarpeita vastavaksi, mikä puolestaan on edellyttänyt erilaisten tarvearviointien metodista kehittälyä. Kirjallisista yrityskyselyistä ollaan siirretty työpaikoilla suoritettuihin haastatteluihin. Lisäksi on jonkin verran käytetty myös vaativampia työtoiminnan analyysseja.

Peruslähdekohtana on ollut, että laajempien koulutustarvekartoitusten sijasta on pyritty välittömien yrityskontaktien kautta räätälöimään yksilölliset ratkaisut kunkin yrityksen erityistarpeiden mukaisesti. Tämä on merkinnyt yhtäältä yritysten sisäisen koulutuksen lisääntymistä ja yhtäältä muutospaineita standardinomaiselle koulustarjonnalle. Mittatilauksena toteutettu koulutus on edellyttänyt yhteistyömuotojen ja kommunikaation kehittämistä kaikkien kolmen osapuolen välillä. Toisaalta suuntautuminen yrityskohtaiseen koulutukseen on merkinnyt myös koulutuskustannusten kasvua mm. siksi, että kouluttajien edellytetään osallistuvan suunnitteluun mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Koulustarjonnan kehittämistoiminnan tavoitteena on siis pyrkiä toimimaan eräänlaisena muutosagenttina suhteessa sekä koulutusta hyödyntäviin yrityksiin että koulutusta tarjoaviin organisaatioihin.

Saksan liittotasavallan koulutuspolitiikan (ks. kuvio 2, kohta 2) yleisenä lähtökohtana on, että alueelliset aikuiskoulutuskeskukset rahoittavat itse oman toimintansa. Tästä syystä myös ohjaus- ja tukipalvelut on tavallisesti rahoitettu joko suoraan maksullisena palvelutoimintana tai kurssimaksuihin sisällytettynä. Alueellisen elinkeinopolitiikan edistämiseksi on kokeilussa kuitenkin pyritty etsimään myös toimintamuotoja yhteistyössä työvoimaviranomaisten kanssa. Julkisin varoin tuetun toiminnan tavoitteena on ollut paitsi kehittää yritysten toimintaedellytyksiä, myös alentaa yksittäisten koulutettavien osallistumisesteitä ja huolehtia aktiivisesta työllisyyspolitiikasta.

Toiminnasta saatujen kokemusten myötä on havaittu, ettei PKT-yritysten ongelmana ole pelkästään tarkoituksenmukaisen koulutuksen saavutettavuus ja etteivät yritykset ole kiinnostuneita pelkästään erillisistä koulutusinterventioista. Yritykset tarvitsevat koulutuksellisen ohjauksen lisäksi mm. erilaisia teknologia ja yrityspalveluja. Tästä syystä eri tuki- ja ohjaustoiminnot pyritään mahdolli-

suuksien mukaan liittämään laajemmaksi kokonaisuudeksi (ks. kuvio 2, kohta 3). Niiden avulla voitaisiin ratkaista yrityksissä käytännössä ilmeneviä monitahoisia ongelmia.

Tavoitteena on luoda alueellisista aikuis-koulutuskeskuksista asiantuntija- ja palvelukeskuksia myös teknologisissa ja työn organisointiin liittyvissä kysymyksissä. Tämä luo edellytykset niveltää muut tukipalvelut yrityskohtaiseen koulutukseen, mitä mahdollisuutta ei suurilla valtakunnallisilla koulutuskeskuksilla aina välttämättä ole.

Muista tuki- ja ohjaustoimintojen integrointiin liittyvistä toiminnoista voidaan mainita mm. tietopalvelut tuoteinnovaatioista sekä näihin liittyvien lisenssien välittäminen.

Kokeilusta saadut tähänastiset tulokset ovat osoittaneet, että ammatillisen aikuiskoulutuksen ohjaus- ja tukitoimien avulla voidaan oleellisesti edistää ammatillisen aikuiskoulutuksen käytännön toimintaa. Koulustarjonnan optimoinnin ja yritysten erityistarpeiden yhteensovittamisen ohella toiminnan ehkä merkittävin vaikutus on ollut siinä, että se on lisännyt yrityksissä tietoisuutta aikuiskoulutuksen mahdollisuuksista erilaisten ongelmien ratkaisemiseksi (Bundesminister... 1989, 143.)

Aikuiskoulutuksen ohjaus Suomessa?

Valtaosalle niistä ongelmista, joihin edellä esitellyillä kokeiluilla on pyritty löytämään ratkaisumalleja, on löydettävissä vastineensa myös Suomesta. Toiminnan hajanainen luonne, yleiskuvan puute kokonaistarjonnasta, osallistumisen kasautuminen, koulustarjonnan ja tarpeiden yhteensovittaminen jne. ovat varsin tuttuja ongelmia myös suomalaiselle aikuiskoulutukselle.

Ongelmien merkitys on ymmärretty myös suomalaisessa aikuiskoulutuksen kentässä. Lukuisiin kuntiin on perustettu aikuiskoulutusasiamehen virka, joiden tehtäväkuva muistuttaa varsin pitkälti saksalaisten (kunnallisten ym.) ohjauskeskusten tehtäviä (esimerkiksi Siltanen 1989). Nykyisellään toiminta on kuitenkin vielä siinä määrin uutta, ettei asiamehen toimenkuvat ole toistaiseksi kaikilta osin vielä selkiytyneet.

Aikuiskoulutuksen viimeaikaisessa kehityksessä on joitakin piirteitä, jotka saattavat entisestään syventää koulutuksen solmu-

kohtia. Erityisesti ammatillisen aikuiskoulutuksen kapasiteetti on kasvanut merkittävästi viime vuosina, kun lukuisiin ammatillisiin oppilaitoksiin on perustettu aikuiskoulutus tai kurssiosastot. Lisäksi aikuiskoulutuksen ohjaus- ja rahoitusjärjestelmiä ollaan uudistamassa ns. kysyntämallin mukaiseksi.

Mm. nämä tekevät keskitetysti hallitun kokonaiskuvan koulutuksen alueellisesta tarjonnasta ja erityistarpeista entistäkin merkityksellisemmäksi, jotta koulutuksen kokonaistarjonnassa välttyttäisiin epätarkoituksenmukaiselta kilpailulta ja päällekkäisyydeltä. Toimivan koulutuksellisen yhteistyön välityksellä olisivat myös koulutustarjonnan mahdolliset puutteet helpommin havaittavissa.

Vastaavasti tarpeiden ja tarjonnan yhteensovittaminen on muodostunut entistä merkittävämmäksi ongelmaksi, joka edellyttää uudenlaisia toimintatapoja ja käytäntöjä.

Yksi aikuiskoulutuksen ikuisuuskyseksiä on osallistumisen kasautuminen. Ongelma ei luonnollisestikaan ole ratkaistavissa pelkästään ulkoisella ohjaus- ja tukitoiminnalla. Tarvitaan uudistuksia, jotka todellisesa mielessä luovat pohjan osallistua koulutukseen. Kuitenkin Saksan liittotasavallassa saadut kokemukset antavat varsin vahvoja viitteitä siitä, että myös ko. toiminnalla voidaan merkittävästi aktivoida koulutuksellisesti huono-osaisten väestönosien osallistumista koulutukseen.

LÄHTEET

- Braun, Joachim & Ehrhardt, Peter 1981: Kommunale Weiterbildungsberatung: bedürfsorientierte Angebotsplanung und Angebotsgestaltung. Teoksessa Bayer, M. ym. (Hrsg.) 1981: Bedarfssorientierte Entwicklungsplanung in der Weiterbildung. Opladen: Leske-Verlag.
- Braun, Joachim & Fischer, Lutz 1984: Bedarfssorientierte Beratung in der Weiterbildung. Technologische Entwicklung und Arbeitslosigkeit als Herausforderung für die Weiterbildungsberatung. Deutsches Institut für Urbanistik. München: Lexika-Verlag.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) 1989: Berufsbildungsbericht 1989. Schriftenreihe Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft 24. Bonn.
- Fischer, Lutz 1982: Weiterbildung als kommunale Aufgabe. Empfehlung zur Einrichtung von Beratungsstellen für Weiterbildung in Kommunen. Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1982, 8, 227—230.
- Kejck, Yvonne 1988: Weiterbildungsberatung. Eine Untersuchung im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft. Arbeitsgruppe für empirische Forschung (AfeB). Heidelberg.
- Koch, Johannes & Kraak, Ralf 1989a: Qualifizierungsberatung zur Verbesserung des Weiterbildungsangebots für kleine und mittlere Betriebe. Schwerpunkt: Neue Techniken. Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung: Saltzgitter.
- Koch, Johannes & Kraak, Ralf 1989b: Vom Weiterbildungsträger zum regionalen Dienstleistungszentrum für die mittelständische Wirtschaft. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1989, 18, 6, 13—19.
- Maier, Friedrike 1988: Beschäftigungspolitik vor Ort. Die Politik der kleinen Schritte. WZB, Forschungsschwerpunkt Arbeitsmarkt und Beschäftigung. Berlin: Edition Sigma.
- Siltanen, Päivi 1989: Development of adult education in Tampere. Adult Education in Finland 1989, 26, 2, 5—10.

TEORIAN JA KÄYTÄNNÖN JÄNNITE

tutkimusta, koulutusta ja kehittämistyötä
integroivassa täydennyskoulutuksessa

Tutkijoiden ja ammattilaisten vuorovaikutus koulutuksessa on perustaltaan jännitteinen prosessi. Jännitteet liittyvät teoreettisen ja käytännöllisen tiedon eroihin ja vuorovaikutuksen osapuolten tiedontarpeisiin.

Tamperelaisten ja jyvaskyläläisten työelämän tutkijoiden projektissa ”Tutkimus — koulutus — kehittäminen” tutkijoiden ja käytännön ammattilaisten vuorovaikutus synnytetään täydennyskoulutuksen välityksellä. Haasteena on etsiä siltoja tutkimuksen, koulutuksen ja kehittämistyön välille.

Artikkeli tarkastelee oppimisprosessin näkökulmasta tieteen ja käytännön vuorovaikutusta. Oppimisprosessin yksilötasoinen analyysi tuotti viisi erilaista ihmistyyppiä, joiden odotuksia ja asenteita koulutukseen artikkelissa selostetaan. Kirjoittaja toteaa työelämän organisaatioiden suosivan instrumentaalista ja vastustavan emansipatorista oppimista.

Työn humanisointiteeman virittämä laaja yhteiskunnallinen keskustelu työelämän laadusta teollistuneissa länsimaissa nosti yhteiskuntatieteellisen ja psykologisen tutkimuksen aallonharjalle 1970-luvulla. Tutkijoilla oli merkittävä rooli julkisen keskustelun teemojen muotoilijoina. Huomion keskipisteeseen nostettiin työn sisällön ja haasteiden kehittäminen ja osallistumismuotojen luominen työpaikkatasoiseen vaikuttamiseen. Tutkijat liikkuvat vahvalla maaperällä vielä siinä vaiheessa, kun kyse oli yleisten suuntaviivojen hahmottelusta työn uudelleenorganisoinnille.

Askeleen ottaminen työpaikkatasoisen kehittämistoiminnan suuntaan oli huonom-

min pohjustettu. Tutkijayhteisön sisäinen keskustelu ei ollut kunnolla käynnistynyt kysymyksestä, onko ja pitäisikö tutkijoilla olla käsitteiden kehittämisen lisäksi jokin rooli keinojen etsimisessä työelämän laadun konkreettiseen kehittämiseen.

Työelämän tutkimuksessa on sittemmin kehitetty lähestymistapoja, jotka pyrkivät kuromaan umpeen välimatkaa sosiaalitieteilijöiden inhimillisen työvoiman käyttöä koskevista opeista käytännön kehittämistoimintaan. Itseäni ovat kiinnostaneet erityisesti sellaiset lähestymistavat, joissa tutkijoiden panos on tukemassa organisaatioissa tapahtuvaa omaehtoista kehittämistä. Kiinnostus on kuljettanut maastoon, jossa työelämän tutki-

muksen ja aikuiskoulutusta koskevan tutkimuksen alueet leikkaavat toisiaan.

Esimerkiksi OD-strategia (Organization development, esim. French & Bell 1973, Honkanen 1989), pohjoismaisten tutkijoiden kehittämä demokraattisen dialogin lähestymistapa (esim. Gustavsen & Engelstad 1986, Gustavsen 1987) ja Suomessa jansijaa saanut kehittävä työntutkimus (esim. Engeström 1985, Engeström 1987, Toikka 1984) pyrkivät kukin löytämään sellaisen vuorovaikutussuhteen tutkijoiden ja organisaation jäsenten välille, joka stimuloi ongelmien yhteistä pohdintaa ja kehittämisvaihtoehtojen etsimistä.

Yhteistä mainituille lähestymistavoille on työelämän uudistumisprosessien tarkastelu oppimiskäsitteen kautta ja koulutuksen näkeminen keinona luoda organisaation uudistumisessa välttämätöntä henkistä liikkumaa.

Joukko tamperelaisia ja jyvaskyläläisiä työelämän tutkijoita on käynnistänyt toimintaa, jossa tutkijoiden ja käytännön ammattilaisten vuorovaikutus synnytetään täydennyskoulutuksen välityksellä. Tutkimushaasteena on etsiä siltoja tutkimuksen, koulutuksen ja kehittämistyön välille. Suomen Akatemia on tukemassa toimintaa kesällä 1990 solmimansa tutkimussopimuksen "Tutkimus — koulutus — kehittäminen" kautta (Kirjonen ym. 1990). Pohjatyötä hankkeelle on tehty Tampereen yliopistossa vuonna 1986-87 toteutetun työtieteellisen täydennyskoulutusohjelman ja sitä seuranneen arviointityön yhteydessä (esim. Filander ym 1990). Tässä julkaistava "The 2nd international congress for research on activity theory, Lahti 1990" kongressissa pidettyyn esitelmään pohjaava artikkeli osa kyseistä arviointityötä. (Esitys on pidetty, vähäisin painatuseroin, myös Korkeakoulutuksen tutkimuksen IV symposiumissa Jyväskylässä 1990.) Artikkelitarkastelee oppimisprosessin näkökulmasta tieteen ja käytännön vuorovaikutusta.

Viitekehys

Tutkijoiden ja ammattilaisten vuorovaikutus koulutuksessa on perustaltaan jännitteinen prosessi. Jännitteet liittyvät teoreettisen ja praktisen tiedon eroihin ja vuorovaikutuksen osapuolten tiedon tarpeisiin. Sekä ammattityötä että koulutusta koskevan tutkimuksen alueelta löytyy analyyseja, jotka auttavat näkemään, millaisesta kitkasta erilaa-

tuisen tiedon kohtaamistilanteessa on kysymys.

Schön (1983) on tutkinut ammattilaisten tietämisen tapoja, kohdentaen huomion erityisesti tiedepohjaisiin ammatteihin. Hän lähestyy asiaa tarkastelemalla työtilanteita, joissa ammattilaisen on pysähdyttävä pohdiskelemaan. Tällaisia reflektiota vaativia tilanteita esiintyy esimerkiksi silloin, kun eteentuleva ilmiö on outo tai hän ei kykene muuntamaan ongelmaa hallittavaksi tai asetetut vaatimukset ovat yhteensopimattomia tai epäjohdonmukaisia. Reflektio edellyttää näissä tapauksissa tutkivaa lähestymistapaa, tilanteen keskustelemaa kohtaamista. Erityinen tunnusmerkki hänen tietämisentavalleen on se, että hän on itse tilanteessa, jota pyrkii ymmärtämään. Lopullinen testi ymmärtämiselle on, että hän kykenee tekemään jotakin ongelmalliselle tilanteelle. Uusi ymmärrys voi syntyä asettamalla ongelma uuteen viitekehykseen tai käyttämällä esimerkkejä tai metaforia, jotka auttavat synnyttämään uusia havaintoja ja selityksiä.

Tutkimus voi myötävaikuttaa ammattilaisten reflektioon tuottamalla uutta esimerkkiaineistoa, samoin kuin tuottamalla tietoa siitä uudelleenstrukturointitapahtumasta, jossa tieteellinen teoria toimii ammattilaisen antaman selityksen virikkeenä ja pohjana. Tutkijan ja ammattilaisen vuorovaikutuksessa ammattilainen ei toimi pelkkänä tutkimustuloksen käyttäjänä. Ne teoriat ja menetelmät, joita hän käyttää, ovat hänen henkilökohtaisia konstruktioitaan, joiden kautta hän suhteuttaa uutta ennestään tuntemaansa.

Pohjoismaissa kehitelty osallistuva tutkimuskäytäntö (esim. Elden ja Taylor 1983, Gustavsen ja Engelstad 1986, Sandberg 1983) on kiinnittänyt erityistä huomiota tutkijoiden ja organisaation jäsenten väliseen vuorovaikutukseen. Avainkäsite lähestymistavassa on demokraattinen dialogi. Lähestymistavan edustajat katsovat, että dialogi on yhteisen oppimisen tilanne, jossa osanottajilla on toisiaan täydentävää tietoa. Ulkopuolisella asiantuntijalla on yleistä teoreettista tietoa ja tietoa muutoksen läpiviemisestä; työntekijöillä on konkreettista tietoa asioiden ja tapahtumien kytkennöistä omalla työpaikalla. Yhdessä asianosaisten kanssa tutkija voi auttaa identifioimaan syy-seuraussuhteita. Dialogin tulos kiteytyy nk. paikallisessa teoriassa, joka tekee organisaation spesifin tilanteen ymmärrettäväksi.

Kolb'n (1984) epistemologinen tarkastelu kokemustiedon ja teoreettisen tiedon eroista

johdattaa näkemään, mitä tutkijoiden ja ammattilaisten toisiaan täydentävän tiedon kohtaaminen voisi merkitä koulutuksessa. Kolb haluaa korostaa kokemustiedon ja abstraktin käsitteellisen tiedon rinnakkaisuutta. Ne eivät ole hierarkkisessa suhteessa toisiinsa, vaan avaavat laadullisesti erilaisia näkökulmia maailmaan. Hän näkee, että käsitteiden hankkimisessa kokemuksilla on olennainen sija ja käsitteet muuttuvat kokemusten myötä. Hänen mukaansa oppiminen on jännitteitä ja konflikteja sisältävä prosessi, jossa uutta tietoa, taitoja ja asenteita hankitaan neljän oppimismuodon vuorottelun ja vastakkainasettelun kautta: konkreetin kokemuksen kautta, jossa oppijat antautuvat vastaanottamaan uusia kokemuksia; reflektiivisen tarkkailun kautta, jossa he tarkkailevat kokemuksiaan eri näkökulmista; abstraktin käsitteellistämisen kautta, jossa he luovat uusia käsitteitä integroimaan havainnoinnin tulokset loogisesti pitäväiksi teorioiksi; aktiivisen kokeilun kautta, jossa he käyttävät näitä teorioita tehdessään päätöksiä ja ratkaistessaan ongelmia.

Kun Kolb kohdentaa huomion yksilöön ja henkilöhistoriaan sitoutuvaan kokemustietoon, organisaatiotasoisista oppimista käsittelee tutkijat ovat tarkastelleet kollektiivisessa toiminnassa kumuloituvaa tietoa (esim. Argyris & Schön 1978). Organisaation muistiin on kasautunut tietoa, joka käsittelee toimintaperiaatteita, tarkoitusta, työsuorituksen teknisiä yksityiskohtia ja ylipäänsä menneitä kokemuksia, jotka toimivat tulevan toiminnan esimerkkeinä. Organisaatiossa oppimisessa tätä tietovarastoa laajennetaan tai jäsennetään uudella tavalla. Yksilöllinen oppiminen vaikuttaa organisaatiotasoiseen oppimiseen silloin, kun yksilön tiedosta tulee jaettua tietoa. Meidän on ymmärrettävä ammattilaisen tieto tiedoksi organisaatiotasoisien tiedon määrittämässä puitteissa. Organisaatiotasoisella tiedolla on taipumus rajata olennaisten asioiden piiri ja vaikuttaa siihen, mitkä asiat ovat avoimia keskustelulle, kyseenalaistamiselle ja uusien näkökulmien asettamiselle.

Työyhteisön ulkopuolella annattavaan koulutukseen osallistuvien henkilöiden oppimistarpeet voivat olla hyvin erilaisia; heillä voi olla yleisluontoisesti asetettu itsensä sivistämisen tavoite, halu ymmärtää paremmin ympäröivää maailmaa, pyrkimys laajentaa näkökulmaansa omaa työtä tai työyhteisöä koskevissa asioissa tai tavoite löytää ratkaisuja tiettyihin tarkasti määriteltävissä oleviin työongelmiin. Mikään koulutus ei vastaa sa-

malla painolla kaikkiin tämänkaltaisiin tavoitteisiin ja odotuksiin, vaikka periaatteessa koulutus voi palvella samanaikaisesti useampia oppimistarpeita. Koulutuksen relevanssi voi näyttäytyä erilaisena eri osanottajille riippuen siitä, mitä yksilöllisen ja kollektiivisen toiminnan aluetta sen odotetaan edistävän.

Oppimisessa muokkautuu sekä suhde omaan itseen että ympäröivään maailmaan. Mezirovin (1981, 1985) käsitteet instrumentaalista, dialogisesta ja itsereflektiivisestä oppimisesta valaisevat tätä oppimistarpeiden ja tehtävien moninaisuutta. Mezirovin mukaan instrumentaalinen oppiminen tähtää tehtäväsuuntautuneeseen ongelmanratkaisuun, joka on relevanttia pyrittäessä hallitsemaan ympäröivää maailmaa. Sellaisen tiedon tuotannossa hypoteettis-deduktiiviset teoriat ovat osoittautuneet hedelmällisiksi. Kun päämääränä on oppia ymmärtämään merkityksiä, jotka vaikuttavat kanssakäymisemme muiden ihmisten kanssa, dialogissa esiintulevien ilmiöiden analyysi ja merkityskeemojen tarkastelu metaforien kautta ovat sopivia tapoja tuottaa tietoa. Itsereflektio tuottaa tietoa, joka auttaa tulemaan tietoiseksi sellaisista kulturealisista ja psykologista oletuksista, jotka rajoittavat mahdollisuuksia nähdä, ajatella tai toimia vaihtoehtoisilla tavoilla.

Jos nyt palaamme Kolbin kokemusperäisen oppimisen malliin, voimme havaita, että pedagogisena mallina se sallii erilaisten oppimistehtävien läsnäolon oppimisprosessissa ja rohkaisee käyttämään erilaisia tiedon tuottamisen tapoja. Sellaisenaan se ei implikoi mutta ei myöskään sulje pois Mezirovin tarkoittamaa itsereflektiivistä oppimista.

Tutkimustehtävä

Analyysi kohdentuu valtionhallinnon henkilöstölle suunnattuun koulutukseen ja siinä hyödynnetään erilaisten oppimistehtävien ja niihin liittyvien tietämisen tapojen näkökulmaa. Suomessa on tapahtumassa merkittäviä muutoksia valtionhallinnossa. Muutostilanteiden hallinta edellyttää syvällistä näkemystä nykyisestä tilanteesta sen kehityshistoriaa vasten ja perusteltuja tulevaisuuteen suuntaavia näköaloja. Koulutuksen tarkoituksena oli edesauttaa ymmärryksen syntymistä tieteellisen tiedon ja tutkimustehtäviä sisältävän opiskelun kautta. Valtionhallinnon todellisuus oli läsnä koulutuksessa sekä sisällöllisenä asiana että kontekstina: sisällöllisenä siinä mielessä, että ohjelmaan sisältyi

muun aineiston ohella myös spesifisti valti-onhallintoa käsittelevää aineistoa; konteksti-na tarjoamalla käsitteellistämisen raamit ja oppimisympäristön koulutettaville. Kuvaus käsittelee oppimistuloksia ja -prosessia sekä kurssikohtaisesti että yksilöllisesti.

Aineisto

Tampereen yliopiston täydennyskoulutus järjesti vuonna 1986-87 nk. työtieteellisen ohjelman ja 1988 ohjelmaan sisältyvän seurantaseminaarin. Tarkoituksena oli tarjota tietoa ja käynnistää oppimisprosessi, joka edistäisi valtionhallinnossa meneillään olevien muutosten ymmärtämistä. Monitieteisen ohjelman suunnittelussa ja toteuttamisessa oli mukana psykologiaa, sosiaalipsykologiaa, sosiologiaa, sosiaalipolitiikkaa ja hallintotie-teitä edustavia tutkijoita. Ohjelma välitti työ-elämän tutkimukseen pohjaavaa tietoa mak-ro-, organisaatio- ja yksilötasoisista ilmiöistä. Sisällöllinen aines muokattiin tutkimusperin-teitä yhdistäväksi teemarakenteeksi seuraavien neljän teeman mukaisesti: 1) työelämän muutosprosessi ja tiedontuotanto, 2) työn kehittäminen ja suunnittelu, 3) työn organi-sointi ja ohjaus, 4) työn sosiaaliset, psyykki-set ja terveydelliset seurausvaikutukset.

Koulutukseen valittiin 24 valtionhallinnon keskijohdossa ja asiantuntijatehtävissä toimi-vaa osanottajaa, jotka joutuivat vastaamaan edustamissaan organisaatioissa tai niiden tehtävälueella tapahtuvien muutosten suun-nittelusta tai toimeenpanosta. Osanottaja-joukko oli omasi näin ollen moniammatillinen ja vaihtelevan koulutuspuhjan. Pääosalla oli ylempi korkeakoulututkinto, viidellä oli alempi korkeakoulu- tai keskiasteen tutkinto. Yhden vuoden sisällä toteutettuun ohjel-maan kuului viisi koulutusjaksoa ja jaksojen välillä suoritettavia opiskelutehtäviä. Koulu-tuksen pedagogiset ratkaisut mukailivat Kol-bin kokemusperäisen oppimisen kehään si-sältyvää mallia. Omassa työssä kohdattavien ongelmien käsittely ryhmätöissä, abstraktia käsitteellistämistä tukevien luentojen ja kirjalli-sen aineiston läpikäyminen ja tietojen sovel-taminen omaa työtä tai organisaatiota koske-vaan harjoitustyöhön etenivät ohjelmassa rinnakkain.

Ohjelma tavoitteli eri tasoilla syntyvän dia-login rikastuttamaa ja muokkaamaa koulu-tustapahtumaa; vuorovaikutusta viritettiin eri aloja edustavien tieteenharjoittajien kesken, tutkijoiden ja osallistujien kesken, eri virasto-ja ja ammattialoja edustavien ammatinhar-

joittajien kesken ja osanottajien ja heidän työyhteisönsä kesken. Tiedon aktiivisessa ja omakohtaisessa jäsentelyssä harjoitustyöllä oli keskeinen sija.

Oppimisprosessin kuvaukseen on käytet-tävissä kurssilaisten jokaisen jakson kuluessa laatimat arviot, heidän harjoitustyönsä eri versiot ja muut kirjalliset työt. Sen lisäksi on opettajien verbaaliset arviot suunnitteluryh-mässä ja kirjoittajan omat arviot opettajan ja osallistuvan havainnoijan roolissa.

Tulokset

Koulutuksen eteneminen ja arviot vaikutuksista

Virastoihin lähetettiin etukäteen tiedote, joka kuvasi koulutuksen tavoitteita ja työ-skentelymetodeja. Tiedote pani painoa käsit-teelliselle työskentelylle, mutta se on voinut luoda myös instrumentaalisen hyödyntämi-sen odotuksia kytkemällä koulutuksen valti-onhallinnon muutostapahtumiin.

Osanottajien koulutukseen kohdistamat odotukset vaihtelivat alun alkaen: itsensä si-vistäminen, ajattelun virkistäminen, asioiden tarkastelu teorian läpi, näköalojen avartami-nen, etäisyydenotto omaan työhön, ratkaisuj-en etsiminen ja neuvojen saaminen päivä-kohtaisiin työongelmiin kuvaavat odotusten kirjoa. Joillakuilla osanottajilla työyhteisöstä käsin tulevat paineet saivat ilmauksensa odotuksissa, jotkut toiset katsoivat omaavan-sa suhteellisen vapauden määritellä oppimis-tavoitteet. Odotuksen määrittelyissään osan-ottajat ilmaisivat epäsuorasti myös käsityksi-ään tiedosta ja oppimisprosessista. Nämä kä-sitykset tulivat täsmällisemmin esille koulu-tuksen kuluessa.

Koulutuksen keskeinen idea ja metodi ei-vät auenneet osanottajille mitenkään ites-tään selvästi. Arviointilomakkeista on luetta-vissa useamman jakson ajan jonkinasteista hämmennystä siitä, mitä tarjottu koulutus on perimmäiseltä luonteeltaan. Hämmennys purkautui aluksi koulutuksen pedagogisiin ratkaisuihin suunnattuna kritiikkinä. Vähitel-len osanottajat alkoivat pohtia myös omaa suhdettaan koulutukseen. Tieteen- ja am-matinharjoittajien keskinäistä dialogia pai-nottava koulutusmetodi ei tarjonnut valmista tietoa ja valmiita ratkaisuja osanottajien työ-ongelmiin. Vasta tällaisista odotuksista ir-taantuminen antoi tietä aktiiviselle opiske-luorientaatiolle, jota tiedon omakohtainen

työstäminen edellyttää. Oman oppimisprosessin analysoinnissa ryhmän keskinäisellä keskusteluilla oli tärkeä sija. Niissä pohdittiin mm. tiedon hyödyntämisen erilaisia aspekteja. Samoin pohdittiin koulutuksen roolia paitsi tiedon välittäjänä, myös väylänä oppia oppimaan.

Koulutuksen vaikutuksiksi (taulukko 1) voidaan lukea osallistujien mainitsemat näköalojen avartuminen, uudet ideat koskien oman työn organisointia, kiinnostuksen suuntautuminen uusille alueille ja harkinnan lisääntyminen omissa ratkaisuissa. Näiden kognitiivisten tulosten ohella koulutus viritti toimintaa, joka liittyi suoraan tai välillisesti organisaation kehittämistyöhön: kirjoittelua oman harjoitustyön teemasta, opintopiireihin osallistumista, ideoiden soveltamista työryhmissä tai käynnissä olevissa laajemmista kehitysprojeekteissa, tutkimuksen käynnistämistä. (Heiskanen 1990a, Filander ym. 1990).

Oppimistuloksena perspektiivien laajeneminen ja omaa työyhteisöä koskevien muutospaineiden näkeminen laajemmasta viitekehuksesta on koulutusohjelmalle asetettujen tavoitteiden suuntainen. Oppimisprosessien yksilötasoinen analyysi paljastaa, miten se vastaa osanottajien tavoitteita.

Oppimisprosessit tyyppikuvauksen valossa

Oppimisprosessien yksilötasoinen analyysi (Heiskanen 1990b) tuotti viisi tyyppiä, jotka nimesin käytännön kehittäjäksi, reflektiiviseksi soveltajaksi, sivistyjäksi, uusien perspektiivien aktiiviseksi hakijaksi ja teoreettisesti ymmärrettyyn käytäntöön pyrkijäksi. Tyyppien muodostamisessa kiinnitin huomiota sekä osanottajien yleiseen opiskeluorientaatioon että heidän tapaansa käsitellä tietoa ja asettaa ongelmia.

Oppimisprosessien analyysissa sain vaihteita oppimisstrategia- ja tiedon prosessointitutkimuksista (esim. von Wright ym. 1979, Marton & Säljö 1984), kuitenkin painottaen tyypillisiä oppimisstrategiatutkimuksia enemmän kontekstia, jossa oppimistarve syntyy ja uusi tieto otetaan käyttöön.

Henkilö A: Käytännön kehittäjä.

Henkilö A:n oppimistavoitteet olivat, Mezirovin terminologiaa käyttäksämme, instrumentaaliset. Hän odotti koulutukselta käytännön neuvoja, jotka auttaisivat häntä päivittäisen työn suorittamisessa. Hän hyötyi

ehkä vähiten koulutuksesta. Läpi ohjelman hänellä oli tunne, että koulutus ei tarjonnut sitä apua ja sellaisia vastauksia, joita hän oli etsimässä. Hänen sitoutumisensa koulutukseen oli vähäinen ja hänen kiinnostuskynnyksensä oli korkea sekä luentojen että ryhmätöiden suhteen. Kuitenkin harjoitustyötä hän piti varauksettomasti hyödyllisenä. Artikkeliarvioissa, joita oli määrä tehdä koulutusjaksojen välillä, hän ei esittänyt omakohtaista kommentointia. Määritellessään ongelmia ja etsiessään vaihtoehtoisia ratkaisuja hän luotti enemmän kokemuksen kuin tieteellisen tutkimuksen tuottamaan tietoon. Hänen mielestään tieteenharjoittajat ja käytännön ihmiset eivät kohtaa, koska tutkijat ovat liian kaukana käytännöstä.

Henkilö B:n, joka edustaa myös "käytännön kehittäjä"-tyyppiä, ristiriitaisia oppimistavoitteita suuntasivat vahvasti hänen omasta työyhteisöstään tulevat paineet. Hänen ihanteensa työelämän kehittämisen suunnista ja hänen näkemyksensä kehittämisen reunaehdoista olivat vaikeasti yhteensovitettavissa. Hänen oppimistavoitteensa olivat myös instrumentaalisia siinä mielessä, että hän olisi halunnut panna oppimansa välittömästi käytännön palvelukseen.

Kuitenkin hän erosi henkilö A:sta siinä, milaista tietoa ja ymmärrystä hän etsi. Sovellutuspuolella hän otti kontekstin ja ongelmanasettelun annettuina, mutta toisaalta jatkoi hänen pyrkimyksensä viittaavat yrityksiin ymmärtää ilmiöitä tavalla, joka ylittäisi annetut ongelmanasettelut. Hän oli ilmeisen pettynyt, että ohjelma ei tarjonnut hänelle välitöntä apua käytännön työongelmiin. Hänen tapauksessaan tyytymättömyys ei ollut kuitenkaan samalla osoitus vähäisestä sitoutumisesta. Hän paneutui vakavissaan harjoitustyöhön ja näki koulutuksen periaatteellisella tasolla merkitykselliseksi. Kuitenkin voimakas käytännön tiedon painotus, jota hän ilmaisi sekä kirjallisissa töissä että keskusteluissa, ja epäluottamus teoreettisten tiedon mahdollisuuksiin, ylläpitivät ristiriitojen leimaamaa opiskeluorientaatiota.

Henkilö C: Reflektiivinen soveltaja

Henkilö C oli asettanut itselleen käytännölliset päämäärät, mutta samalla hän oli myös etsimässä uusia arvoja. Hänen harjoitustyönsä liittyi läheisesti hänen välittömiin työtehtäviinsä. Ongelmanasettelutapa tähtäsi kuitenkin ongelmien näkemiseen vaihtoehtoisella tavalla. Näkökulmat ja sisällölliset asiat, joita kurssi tarjosi, olivat hänelle uusia. Hänellä oli määrätietoinen pyrkimys saada

ote uudesta sisältöaineksesta. Esimerkiksi kirja- ja artikkeliarvioissa hän pohti kirjoittajan pyrkimyksiä, tekstin yleistä merkitystä, tutkimustyön luotettavuutta, ehdotettujen ideoiden kantavuutta ja auki jääviä kysymyksiä. Hän kykeni hyödyntämään sekä teoreettista aineista että ryhmäkeskustelujen antia. Hänen vastaanottavuutensa erilaiselle tiedolle mahdollisti sen, että hänen omat käytännön kokemuksensa tulivat reflektoitaviksi useista eri näkökulmista. Yleisarviona ohjelmasta hän esitti, että kurssi oli laajentanut hänen näkökulmaansa ja saanut hänet näkemään yleisten mallien tärkeys erilaisten tilanteiden analysoinnissa.

Henkilö D: Sivistyjä.

Henkilö D:n tapauksessa yleisen sivistymisen tavoite oli tärkeämmällä sijalla kuin välittömät tiedon hyödyntämisedotukset. Hän oli kiinnostunut oppimaan uusia asioita ja ymmärtämään erilaisia näkökulmia. Esimerkiksi kirja- ja artikkeliarvioissa henkilö D pohti tekstien taustaa ja niiden liittymistä laajempiin kokonaisuuksiin, kirjoittajan tavoitteita sekä tekstin ja johtopäätösten tieteellistä painoarvoa. Hänen harjoitustyönsä käsitteli teoreettisten mallien hedelmällisyyttä työelämän muutosten arvioinnissa. Hän piti antoisina myös ryhmäkeskusteluja, joissa käsiteltiin toisten osanottajien töitä. Kaiken kaikkiaan hän oli sekä analyyttinen että kriittinen arvioidessaan saamaansa tietoa.

Henkilö E: Uusien perspektiivien aktiivinen etsijä.

Henkilö E oli ensisijaisesti kiinnostunut kehittämään tietämystään työelämän kysymyksistä ja avartamaan näkemyksiään. Ohjelmassa käsitellyt lähestymistavat olivat hänelle pääasiassa uusia. Tätä hän piti etuna, sillä hän tahtoi kyseenalaistaa sen paradigman, joka määrittää nykyiset käsitteet hänen edustamallaan hallinnonalalla ja etsiä vaihtoehtoisia tapoja nähdä asioita. Hän suhtautui kaikkiin opiskelutehtäviin vakavasti. Hän alkoi seurata uusia aikakauslehtiä jo ohjelman kuluessa. Ohjelman päättymisen jälkeen hän jatkoi opiskelua itsenäisesti ja osallistui työpaikalla perustetun opintopiirin toimintaan. Hänen harjoitustyönsä lopullinen versio ja hänen arvionsa vuosi ohjelman päättymisen jälkeen lähetetyssä seurantakyselyssä osoittavat merkkejä, joita voisi kutsua Mezirovin tarkoittamaksi perspektiivitransformaatioksi. Hänen tapauksessaan se ei ollut yhtäkinen muutos vaan hidas prosessi. Esimerkiksi hänen laatimansa kirja- ja artikkeliarviot olivat pikemminkin kuvailevia kuin analyyttisiä, kuuluen oppimisvaiheeseen,

jossa uuden perspektiivin rakennusaineet eivät olleet vielä löytäneet paikkaansa.

Henkilö F: Teoreettisesti ymmärrettyyn käytäntöön pyrkijä.

Henkilö F odotti oppivansa koulutuksessa työelämän kehitysilmiöistä ja saavansa halltuunsa käsitteitä, jotka auttaisivat häntä ymmärtämään syvällisemmin empiirisiä ilmiöitä. Hän oli kiinnostunut erilaisista oppimistavoista ja erilaisten näkökulmien ja lähestymistapojen merkityksestä ongelmien hahmottamisessa. Harjoitustyössään hän pani tämän kiinnostuksen testattavaksi soveltamalla eri tieteenalojen tietoa ja näkökulmia tutkimusongelmansa taustoittamiseen. Hän oli vastaanottavainen sekä toisten osanottajien kokemuksille että luento- ja kirjallisuuden kautta välittyvälle tiedolle, ottaen siihen samalla kriittistä etäisyyttä. Hän käytti tekstejä ja muuta informaatiota uusien ideoiden lähteenä, kehittellen niitä eteenpäin.

Keskustelu

Monitieteinen ohjelma ei tarjonnut osanottajille yhtenäistä teoreettista viitekehystä, vaan pikemminkin ajattelun välineitä ja vaihtoehtoisten viitekehysten rakennuspuita aktiiviselle etsijälle.

Tietyn tyyppisen tiedon relevanssi vaihtelee yksilöllisten oppimistarpeiden mukaan. Osanottajat, joiden oppimis päämäärät olivat ensisijaisesti instrumentaalisia, pitivät koulutusta vähemmän antoisana kuin ne osanottajat, jotka asettivat itselleen yleisiä sivistymistavoitteita tai jotka etsivät uusia virikkeitä ajatteluunsa. "Käytännön kehittäjille" teoreettinen aines oli liian etäällä käytännön ongelmista, joihin he olivat hakemassa neuvoja ja ratkaisuja. Heidän orientaatiolleen oli tyyppillistä epäilevä suhtautuminen ylipäänsä teoreettista tietoa kohtaan.

"Reflektiivinen soveltaja" asetti itselleen samanaikaisesti erilaisia oppimistavoitteita, jotka edellyttivät sekä instrumentaalista, dialogista että itsereflektiivistä oppimista. Hänen tapauksessaan kiinnokohta ja tiedon relevanssin testi oli hänen oma työnsä.

Samoin kuin "reflektiivisellä soveltajalla" myös "teoreettiseen käytäntöön pyrkijällä" vastaanottavuus erityyppiselle tiedolle oli merkillepantavaa. Heidän oppimisprosessissaan oli silti myös olennaisia eroja. "Teoreettiseen käytäntöön pyrkijällä" pääpaino oli teoreettisella puolella. Hän pyrki näkemään työongelmia laajemmissa yhteyksissä ja ylit-

tämään perinteiset tai annetut ongelmanasettelut, hyödyntäen tässä pyrkimyksessä tieteellisten teorioiden tarjoamia näkökulmia. "Reflektiivinen soveltaja" ei kyseenalais-tanut samassa määrin kontekstia.

"Uusien perspektiivien aktiivinen etsijä" painotti myös koulutuksen teoreettista antia. Hänen keskeinen kiinnostuksen kohteensa oli tarkastella organisaation toiminnan perustavia oletuksia ja etsiä uusia näkökulmia. Hänellä, samoin kuin "sivistyjällä" linkki takaisin työtodellisuuteen jäi esimerkinomaiseksi. Tässä suhteessa he erosivat esimerkiksi "teoreettisesti ymmärrettyyn käytäntöön pyrkijästä", joka palasi toistuvasti käytännön kysymyksiin otettuaan niihin ensin teoreettisten pohdiskelujen kautta välimatkaa.

Oppijat olivat itse sisällä tilanteessa eli valtionhallinto oli heille samalla sekä oppimis-

ympäristö että pohdiskelevan tarkkailun tionhallinto oli heille samalla sekä oppimisympäristö että pohdiskelevan tarkkailun kohde. Organisaatiot sosiaalistavat jäsenen-sä tietynlaiseen organisaatioita koskevaan itseymmärrykseen, eikä mikään organisaatio ole täysin avoin tiedolle, joka koskee sen omaa toimintaa. Schön (1983) on ilmaissut asian sanomalla, että organisaatioilla on taipumus vastustaa ammattilaisen pyrkimyksiä siirtyä teknisestä asiantuntijuudesta reflektiiviseen. Tämä huomautus johdattaa meidät lopuksi korostamaan yksilöllisten oppimistarpeiden kollektiivisia kiinnukohtia. Organisaatiot pyrkivät suosimaan instrumentaalista oppimista ja vastustamaan emansipatorista oppimista — huomautus, jonka myös jotkut koulutuksen osanottajat tekijät. Kysymys tiedon relevanssista sisältää samanaikaisesti kysymyksen yksilöstä ja kollektiivista, vaikka painopiste vaihtelee tapauskohtaisesti.

LÄHTEET

Argyris C & Schön D 1978. Organizational learning: A theory of action perspective. Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts.

Brookfield S 1986. Understanding and facilitating adult learning, a comprehensive analysis of principles and effective practice, Open University Press, USA

Elden M & Taylor J C 1983. Participatory research at work: an introduction. Journal of Occupational Behaviour, Vol. 4, 1-8

Engeström Y 1985. Kehittävän työntutkimuksen peruskäsitteitä, Aikuiskasvatus 4/85, 156-164

Engeström Y 1987. Learning by expanding, An activity-theoretical approach to developmental research, Orienta-Konsultit Oy, Helsinki

Filander K & Heiskanen T & Kirjonen J 1990. Tutkimuksen ja koulutuksen strategiavalinnat työelämän kehittämisessä. English Summary. Tampereen yliopisto, Työelämän tutkimuskeskus, Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, Sarja T. Tampere

French W L & Bell C H 1973. Organisaation kehittäminen. Weilin & Göös, Helsinki

Gustavsen B 1987. Reformen på arbetsplatsen och demokratisk dialog, kirjassa Jan

Odhnoff-Casten von Otter (red): Arbetets rationaliteter, Om framtidens arbetsliv, 25-46, Arbetslivscentrum, Stockholm

Gustavsen B & Engelstad P H 1986. The design of conferences and the evolving role of democratic dialogue in changing working life. Human Relations 39, 2, 101-116

Heiskanen T 1990a. Influencing organizational change: Evaluation of a university-level educational programme, kirjassa Haslegrave C M, Wilson J R, Nigel E & Manenica I (eds) Work design in practice, 202-206, Taylor & Francis, London

Heiskanen T 1990b. Organizational change in public administration, Evaluating an extension training programme for public administrators, unpublished manuscript.

Honkanen 1989. Organisaation ja työyhteisön kehittäminen, suuntauksia ja menetelmiä, Työterveyslaitos, Katsauksia 106

Kirjonen J, Heiskanen T, Filander K & Haakana A 1990. Tutkimus — koulutus — kehittäminen. Tieteidenvälinen tutkimus- ja koulutusohjelma. Tutkimussuunnitelma, Suomen Akatemia

Kolb D A 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs

Marton F & Säljö R 1984. Approaches to learning. In Marton F, Hounsell P & Entwistle N (eds) The experience of learning, 36-55, Scottish Academy Press, Edinburgh

Mezirov J 1981. A critical theory of adult learning and education. Adult Education Volume 32, 13-24

Mezirov J 1985. A critical theory of self-directed learning. New Directions for Continuing Education N:o 25, 17-30

Schön D 1983. The reflective practitioner, How professionals think in action. Basic Books, Inc., Publishers, New York

Sandberg Å 1983. Trade union -orientated research for democratisation of planning in work life -problems and potentials. Journal of Occupational Behaviour, Vol 4, 59-71

Toikka K 1984. Kehittävä kvalifikaatiotutkimus. Valtion koulutuskeskuksen julkaisusarja B/25, Valtion painatuskeskus, Helsinki

von Wright J , Vauras M & Reijonen P 1979. Oppimisen strategiat kouluiässä I, Psykologian tutkimuksia, No 33, Turun yliopisto, Turku

Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus (TYT) järjestää Tampereen yliopiston työelämän tutkimuskeskuksen ja Jyväskylän yliopiston työelämän tutkimusyksikön kanssa tieteidenvälisen ammatillisen jatkokoulutusohjelman.

OPPIMINEN JA TYÖELÄMÄN LAATU

Koulutusohjelma perustuu näkemykseen, että muutos, uudistaminen ja kehittäminen työssä ovat työyhteisön oppimistoimintaa. Sille on mahdollista luoda todelliset edellytykset paneutumalla kysymyksiin, miten luodaan oppiva työyhteisö ja mitä on yksilön oppiminen. Koulutusohjelma pyrkii avaamaan väyliä uuden oppimiselle. Ohjelma tarjoaa foorumin käydä keskustelua omien kokemusten pohjalta, verrata niitä muiden ajatuksiin ja kehittää uusia tapoja tarkastella työyhteisöjen ja työtehtävien muutoshasteita. Koulutusohjelma välittää tietoa uusimmasta suomalaisesta ja kansainvälisestä työelämän tutkimuksesta useiden ihmistä tutkivien tieteiden näkökulmasta.

Ohjelma soveltuu julkisen hallinnon piirissä työskenteleville henkilöille, jotka ovat suorittaneet yliopisto- tai korkeakoulututkinnon tai vastaavia opintoja sekä joilla on kokemusta johto-, suunnittelu-, koulutus- tai muista asiantuntijatehtävistä.

Koulutusta tukee sen rinnalla toteutettava tutkimus. Siinä pyritään selvittämään tutkimuksen ja oppimisen yhteyksiä sekä merkitystä työelämän laadun kehittämisessä. Osa tutkimuksen tarvitsemista tiedoista on tarkoitus koota koulutuksen yhteydessä. Koulutuksen johtajina toimivat erikoistutkija Tuula Heiskanen ja professori Juhani Kirjonen.

Koulutus alkaa Tampereella maaliskuussa 1991 edellyttäen, että sen tukirahoitus varmistuu. Koulutusohjelma toteutetaan vuoden aikana siten, että kuukausittaisin järjestetään 2—3 päivän seminaareja. Näiden lisäksi tehdään kirjallista harjoitustyötä. Hakuaika päättyy 31.12.1990. Hakulomakkeet ja tiedustelut: suunnittelijat Riitta Kairimo, puh. 931-156 935 ja Tuula Kostianen, puh. 931-156 749. Sisällöllisiin kysymyksiin vastaavat myös professori Juhani Kirjonen, puh. 941-602 125 ja erikoistutkija Tuula Heiskanen, puh. 931-157 133.

TIEDONKÄSITYKSEN MUUTOS JA OPETTAJA- KOULUTUS?

Artikkelin kirjoittajien, Seppo Peisan ja Paula Kinnusen näkemyksen mukaan käsitykset tiedosta ja sen olemuksesta ovat toteutuvassa opetustyössä ristiriitaisia. Kuitenkin oppimisen/opetuksen ilmentämä tiedonkäsitys on seikka, joka tulisi ottaa huomioon — ei vain opetustyössä — vaan tehtäessä koulupoliittisia päätöksiä.

Kirjoittajat ovat kehittäneet useiden vuosien ajan opettajakoulutuksen työvälineitä Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa. Tavoitteena on ollut luoda työvälineet, joiden avulla opettaja voi suunnitella opetuksensa siten, että se otettaa huomioon työtoimintaan perustuvan tiedonkäsityksen.

Erinomaisen lähtökohdan aiheen käsitteilylle tarjoaa "palaute käytännöstä" pienen esimerkin muodossa. Kauppaopettajien koulutusohjelma alkoi syksyllä 1989 laajalla enakkotehtävällä, jossa jokaisen opettajakokelaan tuli eritellä omaa näkemystään hyvästä ja vaikuttavasta oppimisesta. Laaditut raportit analysoitiin huolellisesti.

Erilaisia näkemyksiä hyvästä oppimisesta oli mahdollista kuvata viiden pääasiallisen ajattelutyyppin muodossa; (n = 78)

- * 30.3 prosenttia vastaajista jäsensi hyvän oppimisen opetuksessa välitettyjen tietojen ja taitojen omaksumiseksi sekä niiden ymmärtämiseksi
- * 15.5 prosenttia tarkensi hyvän oppimisen niiden käytännön tietojen sekä työsuoritusten omaksumiseksi ja hallitsemiseksi, joita asetettujen tavoitteiden saavuttaminen edellyttää.

Edellisistä poikkesi huomattavasti seuraavanlainen ajattelutyyppiä (noin 7.7 prosenttia)

- * "hyvä oppiminen on äärimmillään yksilöllistä nauttimista, vapautuneisuutta, viiltävää oivaltamista ja tunnetta onnistumisesta"

Neljäs ajattelutapa oli yleisin (35.3 prosenttia)

- * "hyvän oppimisen olemus on kokonaisuuksien ja olennaisen hallintaa — tietyn oppisisällön sisällöllisen rakenteen sisäistämistä"

Viidettä ajattelutyyppiä (11.2 prosenttia) luonnehtii seuraavanlainen ilmaus:

- * "minusta Oskar Wild on oikeassa, kun hän toteaa, että todellinen tie oppimiseen on toiminta. Minusta oppiminen on todellisten työtehtävien ja ongelmien taustalla olevan selittävän tiedon etsimistä, sen kehittäminen ja käyttäminen!"

Edellä pelkistetetyt esimerkit tai toteamukset heijastelevat yleisemmin erilaisia oppimisenäkökulmia ja ne poikkeavat toisistaan selvästi.

Tässä vaiheessa on syytä paljastaa se, miksi artikkelin lähtökohtana on oppimiskäsitysten esittely eikä aiheenmukainen opettajien tiedonkäsitysten esittely. Rohkenemme nimittäin väittää, että opettajien tiedonkäsitys tulee aidommin ilmi käsityksissä opettaa ja oppia. Erillinen käsittely nostaa tiedonkäsityksen ”juhlapuheiden” ja pyrkimysten tasolle, jolloin sen toteutumisen ai-dot ehdot ja samalla käytännön vaikeudet eivät voi nousta esiin.

Mielestämme edellä kuvatut esimerkit ilmentävät selvästi sitä, että käsitykset tiedosta, sen olemuksesta ovat toteutuessa opetustyössä ristiriitaisia ja tiedon tulkinnan tai ymmärryksen kehitys sinänsä myös on ristiriitaisia. Opettajakoulutuksen kannalta tämän tiedostaminen on välttämätöntä, koska emme voi ”ylittää” koulutusohjelmaan osallistuvien omaa tietoisuutta ”sanelemalla jotakin”, vaan rakentamalla ja kokeilemalla yhteisesti tämän tietoisuuden perustalta.

Kehittyvä työtoiminta — millaiseen tietoon se perustuu?

Merkittävän kriteerin tai lähtökohdan opettajakoulutuksessa toteutuvalla tietokäsitykselle muodostaa ymmärryksemme opetuksen kohteena olevasta työtoiminnasta.

Nyky aikaista työtoimintaa kuvattaessa korostetaan tavallisimmin työn irtaantumista konkreettisesta, materiaalisesta kohteestaan ja muuntumista välilliseksi, sen automatisoitumista, sen monimutkaistuvia toimintaorganisaatioita, sen ”verkkoonumista” ylikansalliseksi toimintajärjestelmiksi jne. (mm. OECD/CERI, 1989).

Tässä yhteydessä ei ole tarkoituksenmukaista eritellä kovinkaan paljon erilaisia käsitteitä työstä ja sen perustana olevasta tiedosta (ks. esimerkiksi Toikka, Kehittävä kva-lifikaatiotutkimus. Julkaisusarja B n:o 25. Valtion painatuskeskus). On kuitenkin syytä nostaa esiin kaksi visioita työtoiminnasta.

Mielenkiintoisen ja merkittävän yleistyksen oman alamme — siis kaupan ja hallinnon — työtoiminnasta ja sen tulevasta kehityksestä antaa OECD/CERI projektin seminaariaineisto (Technological change and human resources in the service sector, 1989), jossa palvelualojen työtoiminnan kehitystä kuvaa parhaiten ilmaus oleminen jatkuvassa muutoksessa. Tämä ei raporttien mukaan merkitse yleisemmin kaosta, vaan työorga-

nisaatioiden pitkälle menevää valmiutta synnyttää henkilöstönsä keskuudessa yhteistä tietoisuutta oman työorganisaation kokonaistoiminnasta sekä työorganisaation kohteena olevista toimintajärjestelmistä ja näiden oletetusta kehityksestä.

Toinen visio työtoimintaan ja sen kehittymiseen avautuu hahmotuksessa ns. ekspansiivisesti hallitusta työstä. Tämän mukaan monimutkaisuuden kasvu pakottaa organisaatiot hakemaan joustavampia ratkaisuja ja synnyttämään kokonaan uudenlaisia organisaatioita. Niille on luonteenomaista hajautettu, itsenäisistä yksiköistä koostuva verkko-mainen rakenne, jossa hierarkia pyritään minimoimaan. Toiminnan kokonaiskohde- ja tuotos pyritään ottamaan koko henkilökunnan käsittelyyn ja kehittelyn alaiseksi. Tähän liittyy tiukan työnjaon purkaminen organisaatioiden sisällä, monipuolisten ja toisensa korvaamaan pystyvien toimenkuvien luominen ja perinteiset ammattirajat ylittävä ryhmätyöskentely. Tämä edellyttää, että työyhteisöllä on käytössään yhteinen vahva tietoperusta, korkeatasoisia käsitteellisiä välineitä ja teoreettisia malleja. Työyhteisö alkaa analysoida, ennakoida ja suunnitella toimintajärjestelmänsä kehitystä (Engeström, 1987).

Millaiseen on se tieto, johon työtoiminta nyt ja lähitulevaisuudessa perustuu? Kumpaankin edellä luonnehdittuun visioon sisältyy näkemyksemme mukaan vastaus tähän kysymykseen. On aivan varmaa, ettei nykyaikainen työtoiminta voi perustua kokemustietoon ja arkikäsitteisiin! Nykyaikainen työtoiminta ei voi myöskään perustua atomistiseen tietoon erillisistä suorituskaavioista ja -ohjeista.

Nykyaikaisen työtoiminnan hallinta perustuu yhä enemmän selitysoimaiseen tietoon; teoreettisiin käsitteisiin sekä toimintaa selittäviin systeemiin malleihin, jotka ohjaavat työyhteisössä työskentelevien toimintaa.

Millainen tietokäsitys opetus-oppimiskäsitysten takana?

Opetus- ja oppimistapahtumaa käsittelevien paradigmojen kohdalla on 1970-luvun loppupuolella Suomessa selvästikin tapahtunut käänne. Perinteisen kouluoppimisen kaavan ja opetusteknologian rinnalle on noussut valtavirtaukseksi kognitiivisiin oppimisteorioihin perustuva opetusnäkemys.

Kouluoppimisen ja opetusteknologian sisältämiä näkemyksiä oppisisällöstä — siis

tiedosta — on eritelty niin useissa yhteyksissä, ettei aihe vaikuta enää kovin mielenkiintoiselta (mm. Miettinen, 1984). Sen sijaan kognitiivisen suuntauksen käsitys oppisisällöstä on ajankohtaisempi! ”Esikognitiivisteita” esimerkiksi Judd 1900-luvun alussa korosti oppisisällön ideaalina tieteen keskeisimpien käsitteiden sisäistämistä. Judd ei omassa esityksessään ota kantaa siihen, mitä ovat tieteen keskeisimmät käsitteet. Eivätkö nekin ole kiistanalaisia?

Tällä hetkellä kognitiivinen suuntaus korostaa hyvin selvästi oppisisällön jäsentämisessä kokonaisuuksien, tiedollisten rakenteiden, struktuurien muodostamista. Pyrkimys on siis selvästi jäseneltynyt tietoon, joka on tehokkaammin omaksuttavissa — siis painettavissa ja palautettavissa mieleen.

On kuitenkin kysyttävä, millaista tietoa jäsennellään ja strukturoidaan? Rohkenemme väittää, että tämä tieto on edelleen ns. koulukirjatietoa. Sen oleellisena lähtökohtana ei ole todellisuus/kehityksessään oleva työtoiminta, vaan paremminkin kirjankirjoittajien — siis pääasiassa opettajien — välittynyt käsitys työstä ja yhteiskunnallisista ilmiöistä. Ammatillisen opetuksessa tämä tulee ääretömän selvästi ilmi tarkasteltaessa esimerkiksi matematiikan tai vieraiden kielten oppisisältöjä. Väitämme, että esimerkiksi näissä tapauksissa lähtökohtana ei ole edes ns. tieteenalojen logiikka, vaan paremminkin vuosisatainen traditio opettaa näitä aineita. Jotenkin vaikuttaa siis siltä, että ns. kognitiivinen käänne opetustyössä vaikuttaa vahvemmin muotoon kuin sisältöön.

Useissa ammatillisen opetuksen kehittämistä käsittelevissä uudemmissa julkaisuissa on Dawid Kolbin ns. kokemusoppimisen kehämalli nostettu varsin korostuneeseen asemaan eräänlaisena kognitiivisen suuntauksen konkretisointina (Kolb, 1984). Mallin mukaan oppimisen lähtökohtana on välitön, omakohtainen kokemus. Seuraavana vaiheena toteutuu tämän kokemuksen pohjalta pohdiskeleva havainnointi. Sitä seuraavana vaiheena on kurinalaista ajattelua vaativa abstrakti käsitteellistäminen, joka pyrkii johtamaan prosessin käsitteen tai säännön muotoon. Viimeisenä vaiheena on aktiivinen toiminta.

Mm. tämän esityksen suhteen voidaan kuitenkin kysyä, mistä tietorakenteet ja struktuurit viime kädessä tulevat? Samoin voidaan kysyä, miten totuudenmukaisia nämä struktuurit ovat tai mitä niillä sitten voidaan

tehdä? Aktiivisen oppimistoiminnan päämäärää ajatellen voidaan vielä kysyä, miten esitetyt tietorakenteita on mahdollista arvioida ja kehittää taas edelleen?

Edellisiä kysymyksiä tarkentaen voidaan kysyä myös, miten varma lähtökohta oppimiselle on ihmisen kokemus tai tuntuma? Eikö kokemuksesta ole olemassa varsin erilaisia? Miten päässä olevasta heikosta kokemuksesta voidaan ”puristaa” esiin jokin selittävä käsite tai sääntö? Mistä se sinne tulee?

Nämä kysymykset ovat perusteltuja erityisesti sen vuoksi, kun tiedämme, että myös ammatillisessa koulutuksessa oppimisprosessin ytimenä oleva tieto on lähtöisin pääasiassa kollegojen kirjoittamista oppikirjoista. Tulevan ammatin ja muodostettavan työ-
pätevyuden kannalta joudumme kysymään — siitä huolimatta, että tietoa on jäsennetty kokonaisuuksia ja oleellista koskeväksi — miten selitysvaimoista se on suhteessa todellisuuteen (työtehtävät, ongelmat). Millaisia edellytyksiä avautuu kehittää tietoa edelleen — erityisesti kun tiedon oikeellisuuden ja totuudenmukaisuuden kriteerinä on fiktiivinen, opettajan päässään kehittelemä oppilastehtävä!

Opettajakoulutuksen kehittämistyöstä

Opettajakoulutusosastomme kehittämistyötä Suomen Liikemiesten Kauppaopistos-
sa on dokumentoitu yksityiskohtaisemmin Reijo Miettisen ja Paula Kinnusen kirjoittamassa raportissa Kauppaopettajan työ ja opetuksen kehittäminen (1989), joten hankkeen kuvaamiseen ei tässä artikkelissa ole syytä mennä. Sen sijaan pyrimme perustelemaan ja pelkistämään hankkeessamme, KAUKI-projektissa, toteutunutta käsitystä oppisisällöstä. Tämän jälkeen pyrimme lyhyesti konkretisoimaan toimenpiteiden suuntaa, joilla käsityksemme mukaan voidaan edistää opettajien ammattikäytäntöä.

Opetustyön ja opiskelun päämääränä ammatillisessa koulutuksessa on valmentaa opiskelijat tulevaa työtoimintaa varten. Ratkaisevaa tässä prosessissa on tällöin luonnollisesti oppimis-opetuskäsityksemme laatu.

Nostimme edellä esiin joitakin kognitiivisiin oppimisteorioihin pohjautuvia opetuskäsityksen ongelmia. Tästä syystä olemme joutuneet arvioimaan perusteellisesti sitä, millainen julkikäsitys oppimisesta ja opetta-

misesta selittää ja toisaalta luo parhaan perustan konkreettisten opetuksen "välineiden" tuottamiselle ja kehittelylle.

Toiminnan teoriaan perustuva näkemys oppimisesta korostaa kognitiivisen suuntauksen tavoin kokonaisuuksien, mallien ja tietorakenteiden merkitystä oppimisessa. Se eroaa kuitenkin kognitiivisesta suuntauksesta selvimminkin siinä, että siinä nähdään tietoja omaksuttavan perimmältään elämää varten. Toinen selvä ero on siinä, että tämä suuntaus korostaa oppimisessa tiedon aktiivista käyttöä (ulkoistaminen), ei siis pelkästään tiedon ns. sisäistäytymistä. Näin itse asiassa avautuu aito suhde tiedon totuudellisuuden ja toimivuuden arviointiin ja kehittämiseen.

Käsityksen oppimistoiminnasta on Yrjö Engeström mallittanut jo monille tutuksi tulleen syklimallin muotoon, josta ilmenee pelkistetyksi se, mitä hyvän oppimisen pitäisi sisältää.

Kokemuksemme mukaan syklimallin kulma — todellisuus — on alituisesti saanut yhä keskeisemmän aseman.

Tämä oppimisen malli ja sen taustalla oleva teoria korostaa sitä, että omaksuttavan oppisisällön todellinen olemus on itse asiassa todellisuutta (työtä, tehtäviä, ongelmia) selittävien tiedollisten mallien hierarkia, joka tulisi oppimistoiminnassa sisäistää ja jota käytetään todellisten ongelmien ja kehittämistehtävien ratkaisemiseen. Oppisisällön — siis tiedon — kehittyvä luonne ilmenee sen suhteessa todellisuuteen — siis sen selitysoikeudessa ja arvioitaessa sen toimivuutta!

Edellä esitelty näkemys ja malli on pitkälle menevä pelkistys. Kauppaopetuksessa ja opettajakoulutuksessa todellinen kehittämis-tehtävämme on keskittynyt siihen, millaisin suunnittelun ja toteutuksen "välinein" ko. näkemys on mahdollista toteuttaa arkipäivän opetuksessa. Kehittämishankkeessa olemme selvästi keskittyneet tuottamaan, kokeilemaan ja arvioimaan näitä "välineitä".

Kehittämistyössä koetelluin "väline" on aihekokonaisuus-suunnitelma, jossa hahmotetaan jonkin todellisen toimintakokonaisuuden omaksumiseen johtavaa oppimista.

Aihekokonaisuus-suunnitelman perustana on kolme käsitettä:

- opiskeltavaa ilmiötä mahdollisimman hyvin selittävä malli eli orientaatioperusta,
- tyyppiteko, joka ilmaisee tiedon käytön tapaa yhteiskunnassa sekä

— oppimistoiminnan kokonaisuus (syklimallin mukainen toiminta).

Näiden käsitteiden avulla pyritään siis suunnitelmassa ratkaisemaan todellisten toimintakokonaisuuksien, näitä selittävän tiedon sekä oppimistoiminnan keskinäinen ykseys.

Kehittelytyössä ongelmalliseksi ovat osoittautuneet — kuten saatoimme arvatakin — sekä tyyppitekojen määrittäminen että mallien laadinta. Tyyppitekojen määrittämisessä ongelmana on etsiä se näkökulma, miten niitä jäljitetään, ja toisaalta, miten ne kehittyvät. Mallien laadinnassa ongelma taas kiteytyy aikaan: mallien laadinta om itse asiassa vaativaa, tutkivaa ja kokeilevaa työtä.

Olemme kokeilleet laadittujen aihekokonaisuuksien toimivuutta opetuksessa lähes kolmen lukuvuoden aikana. Kokonaisuudessaan voimme olla kehittelytyön tuloksiin tyytyväisiä.

Millainen sitten on ollut oma toimintatapamme sisäistää opettajakoulutuksessa edellä esitelty näkemys oppimisesta? Hankkeen ohjaavana viitekehiksenä on ollut **kehittävä** työntutkimus. Tämän luomassa viitekehiksessä voisi todeta, että myös opettajakoulutuksen keskeisin metodi on itse asiassa ollut yhteistoiminnassa toteutettu kehittämishanke.

Konkreettisesti tämä on merkinnyt sitä, että ns. koulutusinterventioiden vaiheessa eri oppiaineiden auskultantit (opettajakokelaat) ovat opiskelleet käsitteelliset välineet analysoida, suunnitella ja toteuttaa opetusta. Yhdessä oman oppiaineensa ohjaavan opettajan kanssa oppiaineryhmät ovat laatineet opetuksellisten kokonaisuuksien suunnitelmia, jotka on sitten toteutettu kokeiluvaiheessa ja arvioitu yhdessä niiden toimivuutta. Tämän tyyppinen kokeileva toiminta on johtanut kehittämään jatkuvasti opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen näkemystä ja välineitä.

Kiteyttäen voisi todeta, että opettajakoulutuksen kehittämishankkeessamme on pyritty selvittämään sekä konkreettisesti metodeja jäsentää ja kehittää tietoa että hahmottaa sen korkealaatuinen omaksuminen.

Esimerkkejä opetus-oppimistoiminnan taustalla olevista tiedonkäsitteistä

Kouluhallituksen julkaisussa **Tiedonkäsi-**

tys Voutilainen, Mehtäläinen ja Niiniluoto ovat korostaneet erityisesti sitä, että koulutuksessa tiedonkäsitystä tulisi muuttaa staattisesta dynaamisesta suuntaan. He korostavat, että muutoksen säännönmukaisuuksia koskevalla tiedolla voidaan hallita suunnaton määrä nimenomaan muuttuvan maailman yksittäistapauksia.

Olemme samaa mieltä kirjoittajien kanssa ja olemme jo useamman vuoden ajan pyrkineet konkreettisesti toteuttamaan näitä asioita käytännössä.

Opettajakokelaat laativat aihekokonaisuussuunnitelman, jossa keskeisinä kohtina tulee pohtia toisaalta **tyyppitekoa** eli sitä tiedon käytön tapaa, johon opetuksella pyritään, ja toisaalta **orientaatiomallia** eli sisällön pelkistävää tietomallia. Esimerkiksi opettaessa yrityksen rahoitusta on pyritty määrittelemään tyyppiteko sen kaltaiseksi, että opiskelijat pystyvät suunnittelemaan yrityksen rahoitusta ottaen erityisesti huomioon rahoituksen kustannukset ja yrityksen rahoitusrakenteeseen sisältyvän riskin. Perinteisessä opetuksessa on käsitelty tässä yhteydessä luokittelunomaisesti rahoitusmarkkinoilla olevat kaikki välineet: optiot, yritystodistukset jne.

Määritellessämme tyyppitekoa olemme kuitenkin entistä enemmän pyrkineet siihen, että opetuksessa on tärkeää tarkastella niitä piirteitä, joihin yrittäjän tulee kiinnittää huomiota tehdessään rahoitusratkaisuja. Tärkeää on siis pyrkiä kehittämään malleja, jotka olisivat päteviä myös sellaisilla tulevaisuuden rahoitusmarkkinoilla, joissa epäilemättä on uusia tällä hetkellä täysin tuntemattomiakin välineitä käytettävissä.

On selvää, että tällaisten mallien muodostaminen on vaikea tehtävä. On ilman muuta helpompaa tyytyä vain luokittelemaan esimerkiksi erilaisia rahoituksen välineitä. Toisaalta mallien muodostaminen tarjoaa haasteellisen tehtävän oppimistilanteessa niin opettajalle kuin opiskelijoillekin.

Toisena konkreettisena seikkana kouluhallituksen julkaisussa on esitetty toive siirtymisestä passiivisuudesta aktiivisuuteen. Tiedon sisäistämisen lisäksi oppimisajattelu sisältää aina myös tiedon soveltamisen ja arvioinnin. Soveltamista on pyritty tekemään käytäntöä lähellä olevien sovellustehtävien avulla. Esimerkiksi rahoitusta opettaessa laadittiin todelliselle yritykselle rahoitussuunnitelmat. Eräs opiskelija esitti pienen yrityksen rahoit-

tuspulmiin ratkaisuksi listautumista OTC-listalle. Häneltä oli puuttunut käsitys yrityksen koon vaikutuksista rahoitusratkaisuihin. Arvioidessa opetuksessa käytettyä mallia havaittiin, että selittävästä muuttujasta puuttui yrityksen koko, joka olisi ollut tärkeä tekijä mietittäessä rahoitusratkaisuja. Aktiivisuutta ei opetuksen kehittämisessä ole ymmärrettävä muodolliseksi aktiivisuudeksi. Aktiivisuus on sitä, että opiskelijat todella aidosti pyrkivät soveltamaan saamaansa tietoa ja arvioimaan mallien selitysvoimaisuutta.

Aihekokonaisuussuunnitelmia laatiessaan opettaja joutuu pakostakin kytkemään asiat kokonaisuuteen, sitomaan ne työtoimintaan ja todellisuuteen ja mallintamaan ne.

Usein joudumme sen tosiasian eteen, että työelämän loogiset kokonaisuudet eivät ole ollenkaan samat kuin perinteiset kouluaineiden loogiset kokonaisuudet. Esimerkiksi opettaessa rahoituksen aihekokonaisuutta havaitaan yhtymäkohtia moniin kauppaoppilaitoksen oppiaineisiin. Tällainen ajattelutapa synnyttää ristiriitojakin. Oppiaineissa kun on perinteisesti olemassa aineen sisäinen logiikka, jota opetuksessa ja oppikirjoissa on noudatettu.

Tiedonkäsitteen muuttaminen johtaa helposti siihen, että muutetaan tiettyjä asioita opetuksessa. Pyritään esimerkiksi käyttämään aktiivisia työtapoja, laaditaan sovellustehtäviä jne. Kuitenkin esimerkiksi oppilasarviointi saatetaan perustaa kokonaan kokeesta saataviin arvosanoihin. Kokeessa vaadittava osaaminen taas saattaa olla esimerkiksi pelkästään tiedon luokittelua. Jos oppimisajattelu ei muutu arviointia myöten, muutos on hyvin pintapuolista.

Miten jatkossa?

Miten jatkossa? Miten taataan keskustelu sisällöllisestä kehittämisestä ja miten taataan myös oppimiskäsitysten siirtyminen konkreettiseen opetustyöhön?

Tiedonkäsitteys ja sen taustalla oleva oppimiskäsitys vaikuttavat koko koulutuspolitiikkaamme. Myös opettajakoulutuksessa on viime aikoina aikuiskoulutuksen korostumisen vuoksi jouduttu ottamaan kantaa mm. aikuiskoulutuksen kehittämiseen. Aikuiskoulutuksesta maassamme harjoitetussa keskustelussa on katsottu, että aikuisilla tulee olla joustavia, monenlaisia mahdollisuuksia

sia suorittaa tutkintoja. Suruksemme kovin vähän on käyty keskustelua siitä, millaista tiedonkäsitystä aikuisten tulisi oppia. Luultavasti tiedonkäsityksen muuttamisen tarve meillä aikuisilla, jotka olemme käyneet koulumme varsin perinteisessä koululaitoksessa, on erityisen suuri.

Muuttuuko tiedonkäsitys, jos aikuinen esimerkiksi yksityisopiskelijana vastaa luokitte-
lua edellyttäviin tenttikysymyksiin? Syntyykö hänelle soveltamisen ja arvioinnin taitoja, jos hän opiskelee englantia kansalaisopistossa, markkinointia kauppaopistossa, matematiikkaa iltaoppikoulussa jne. vai pitäisikö ainakin jonkun oppilaitoksen olla vastuussa tutkin-
nosta ja vaatia opiskelijalta kokoavaa näyttöä ammatillisen pätevyyden soveltamisesta to-
dellisuuden ongelmiin?

Syntyykö riittävästi teoreettista käsitteiden hallintaa, selitysvoimaista tietoa henkilölle, joka suorittaa tutkintoja oppisopimiskoulu-
tuksessa, jossa pääosin opitaan oppipoi-
ka-ajattelulla? Toimiiko oppipoi-
ka-ajattelu nykyaikaisessa jatkuvassa muutoksessa ole-
vassa työelämässä?

Oppimisajattelun ja uudenkaltaisen tie-
donkäsityksen juurruttaminen ammattiopie-
tukseen vaatii runsaasti työtä opettajilta. Hy-
vien oppilastehtävien laatiminen, mallien
muodostaminen ja arvioinnin kehittäminen
eivät tapahdu hetkessä. Tiedonkäsityksen
muuttaminen vaatii myös tiedonkäsityksen
käsittelemistä opiskelijoiden kanssa sangen
perusteellisesti. Jokainen meistä tietää, että
on paljon helpompi olla mukana koulutuk-
sessa, jossa voi vain kuunnella luentoa, kou-
lutuksessa, jossa ei edellytetä omaehtoista
paneutumista ja työskentelyä.

Olemme opettajakoulutuksessa konkreti-
an tasolla yrittäneet jo usean vuoden ajan
viedä näitä asioita eteenpäin. Kokemuksem-
me ovat sen verran rohkaisevia, että toivom-
me keskustelua käytävän ammatillisen kou-
lutuksen oppisisällöstä, tiedosta entistä
enemmän.

Uskomme, että kehittämällä ammatillista
koulutusta edellä kuvattujen oppimisenäke-
mysten suuntaan, koulutus tuottaa entistä
paremman pätevyyden omaavia työntekijöi-
tä jatkuvasti kehittyvään työelämään.

LÄHTEET

- Engeström Yrjö, 1987. Learning by Expan-
ding. Orienta Konsultit.
Engeström Yrjö, 1987. Reviiriorganisaatiosta
kokonaispalveluun. Moniste.
Kolb D.A. 1984. Experience as the Source of
learning and Development N.Y. Basic
Books.
Miettinen Reijo, 1984. Kognitiivisen oppimis-
näkemys tausta. Julkaisusarja B n:o
24, Valtion painatuskeskus.
Miettinen Reijo & Kinnunen Paula, 1989.
Kauppaopettajan työ ja opetuksen kehittä-
minen. Suomen Liikemiesten Kauppa-
opiston julkaisuja n:o 3. Helsinki.
OECD/CERI 1989. Technological Change
and Human Resources in the Service
Sector. OECD:n seminaariraportti.
Toikka Kari, 1984. Kehittävä kvalifikaatiotutki-
mus. Julkaisusarja B n:o 25. Valtion paina-
tuskeskus.
Voutilainen T., Mehtäläinen J. ja Niiniluoto I.,
1989. Tiedonkäsitys, Valtion painatuskes-
kus.

Aikuinen ja työ -opinnot monimuotoisena ryhmäopiskeluna

Kahden opintokeskuksen, Kansan Sivistystyön Liiton ja Työväen Sivistysliiton yhteinen kokeilu on nimeltään Aikuinen ja työ, käytössä AT-opinnot. Tarkoituksena on koota kolmen vuoden aikana tietoa ja kokemusta siitä, mitä merkitystä opiskelulle on sillä, että opiskelijat voivat itse vaikuttaa opintojensa sisältöjen valintaan ja niiden joustavuuteen. Kokeilun avainsanoja ovat sopimusopiskelu ja monimuoto-opetus. Kokeilun suunnittelu alkoi vuonna 1989 ja opiskelu päättyi syksyllä 91.

Opiskelu on osanottajille ilmaista. Rahoitus muodostuu kouluhallituksen kokeilumäärärahasta, kurssien ja opintokerhojen valtionavusta sekä osanottajien SAK-laisten ammattiliittojen tuesta. Mukana ovat Kunnallisten työntekijäin ja viranhaltijain liitto KTV ja Metallityöväen liitto. Kokeilun sivutuotteena syntyy kuva opiskelukustannusten muodostumisesta ja muista opiskelun vaatimista voimavaroista.

Opintosuunnitelma on sopimus

Kokeilun lähtökohtana on sen järjestäjien näkökulmasta katsottuna selvittää, millaisia mahdollisuuksia opintokeskuksilla on järjestää aikuisväestölle pitkäkestoista ja vaatimuksiltaan korkeatasoista koulutusta. Tätä varten suunniteltiin työelämään liittyvä opintokokonaisuus, johon sisältyy avoimen korkeakoulun ja opintokeskusten laatimia opintoja. Opintojen alkupuolella opiskelu on ohjattua ja siinä käytetään kaikille yhteisiä sisältöjä ja suoritusvaatimuksia. Loppua kohti edettäessä opiskelijoiden valintamahdollisuudet lisääntyvät.

Opiskelijat laativat opintojensa alussa sopimuksen opintokeskusten ja oman ryhmänsä kanssa 15 opintoviikon kokonaisuuden opiske-

lemisestä yhdessä. Sopimus takaa yksittäiselle opiskelijalle "oikeuden" ryhmän jäsenyyteen ja opintojen jatkuvuuteen. Samalla ryhmien jäsenet laativat yhteiset pelisäännöt toimintaansa varten.

Yhteiseen opintojen perusosaan sisältyy johdatusta tietoon, aikuiskasvatukseen ja aikuis-koulutuksen psykologiaan sekä työelämään. Osa näistä opinnoista suoritetaan Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuk- sen kanssa.

Toisen vuoden opinnot ovat valinnaisia. Opintokeskukset auttavat opiskelijoita valitsemaan itselleen sopivia opintoja. Valinnat voivat edistää ammattitaitoa ja työelämän tehtäviä, mutta myös harrastustavoitteinen opiskelu on mahdollista.

Yhteinen sopimus opintojen alussa velvoittaa myös opintokeskuksia olemaan opiskelijoiden tukena ja neuvonantajana. Pala palalta koostuva kokonaisuus osoittaa opiskelijoiden suuntautuneisuuden. Jokainen suoritettu osio arvioidaan ja merkitään opintokirjaan. Opiskelun päätyttyä suorituksista annetaan todistus AT-tutkinnon suorittamisesta. Se on vailla virallista statusta, mutta vastaa laajuudeltaan ja vaatimustasoltaan yliopiston approbatur-opintoja.

Ryhmän merkitys opinnoissa

Vapaan sivistystyön perinteisiä työmuotoja on opiskelu pienryhmissä, opintokerhoissa. Tähän opiskelutapaan sisältyy omaehtoisuuden perusajatus. AT-kokeilussa opintokerho muodostaa keskuksen, josta opinnot haarautuvat itseopiskeluksi, lähiopiskeluksi kursseilla ja etäopinnoiksi.

Kokeilun avulla hankitaan tietoa siitä, mikä merkitys ryhmällä on opiskelun edistymiseen, tavoitteiden saavuttamiseen ja keskeyttämiseen. Erityisen tärkeä tämän seikan selvittäminen on, koska opintokerhoa usein epäillään

vanhanaikaiseksi työmuodoksi aikuiskasvatuksen piirissä.

Kokeiluun ilmoittautui kuusi ryhmää, joissa on 6—9 jäsentä. Yksi ryhmistä keskeytti työnsä perusopintojen jälkeen.

Ryhmät toimivat itsenäisinä siten, että ne valitsevat työtapansa ja aikataulunsa keskinäisten sopimustensa mukaisesti. Joku ryhmän jäsenistä toimii opintokerhon ohjaajana ja kirjeenvaihtajana. Jokaisella ryhmällä on opintokeskuksissa tutorinsa, joka on ryhmän käytössä oleva voimavara. Kokeilun avulla on mahdollista myös valaista tutorin merkitystä ryhmien työssä.

Monimuotoisuus ja monivälineisyys opiskelun joustavuuden takeena

AT-opintoryhmät opiskelevat oman työnsä ohessa. Se edellyttää opinto-ohjelmalta ajallista ja paikallistakin joustavuutta. Ryhmät laativat aikataulunsa yhteisten sopimusten mukaisesti. Tarkkoja määäraikoja ovat lähiopetusjaksot ja tenttipäivät.

Ryhmä muodostaa opintojen ytimen. Se toimii myös itseopiskelun välineenä siten, että jäsenet opettavat toinen toisiaan. Tässä toteutuu ajatus opettamalla oppimisesta.

Ryhmäopetusjaksot ovat viikonloppukursseja, joista tehdään yhteenvedoja opintojen kuluksi ja suunnataan tuleviin jaksoihin. Samalla opiskelijat voivat vaihtaa kokemuksiaan ja opastaa toisiaan.

AT-kokeilussa opiskelijoille uutena välineenä käytetään sähköpostia. Jokaisella ryhmällä on käytössään teleboxiin perustettu ilmoitustaulutyyppinen tietokonekokous, jossa keskustellaan etäopettajan kanssa opittavasta asiasta ja oppimiseen liittyvistä kysymyksistä. Opettaja lähettää ryhmille tehtäviä, joihin opiskelijat vastaavat joko yhdessä ryhmänsä kanssa tai yksitellen.

Etäopettajan tehtävänä on ohjata ja auttaa tenttikirjojen lukemisessa ja ryhmien työskentelyssä. Palautteen antaminen on tehtävistä ehkä kaikkein merkittävintä. Etäopettaja on opittavan asian asiantuntija, joka ohjaa käyttämään ja soveltamaan opittuja tietoja.

Oppimisen päiväkirja dokumenttina tapahtuneesta

Pääasiallinen menetelmä, jonka avulla kokeilun tulokset saadaan selville, on oppimisen päiväkirja. Jokainen opiskelija merkitsee muistiin oppimastaan ydinajatuksen lyhyesti ja täsmällisesti. Samalla kirjataan kulloinkin mieliala ja se mistä se johtuu. Päiväkirjaa on kehoitettu lukemaan esimerkiksi kerran kuukaudessa kokonaisuudessaan ja keskustelemaan ryhmässä kirjoittamisesta. Päiväkirjat ovat kuitenkin päiväkirjojen tapaan salaisia, itselle tehtyjä.

Myös tutoreilla on omat päiväkirjansa. He kirjaavat ajankäyttönsä, tekemänsä työt, ryhmän kanssa käymiensä keskustelujen sisältämät asiat, mielialansa ja kokemuksensa.

Päiväkirjamerkinnot muodostavat tärkeän tietolähteen kokeilun tuloksia laadittaessa. Opiskelijan näkökulmasta katsottuna opiskelun tarkoituksena on kehittää opiskelunvalmiuksia, lisätä työelämän tuntemusta ja ylläpitää jatkuvaa itsensä kehittämistä. Päiväkirjamerkinnot kertonevat paljon tästä kehityksestä.

Loppupohdintaa

Kokeilussa on monta juota niin kuin elämässä ja opiskelussa aina. Sopimusluonteisuus, tavoitteisuus opinnoissa, pitkäkestoisuus, omaehtoisuus, itsenäisyys, monimuotoisuus ja osallisuus ryhmässä. Kaikkia näitä lankoja koossa pitävänä yhdyssiteenä on opiskelunmotivaatio. Tätä kirjoittaessani olen viisaasti ennustamatta julkisesti lopputulosta. Päiväkirjamerkinnotni paljastavat aikanaan, millaiseksi sen ajattelin lokakuussa 1990.

Keskustelua opiskelijoiden itseopiskeluvalmiuksista ja monimuoto-opetuksesta:

Ritva Lindroos kirjoitti Aikuiskasvatus-lehdessä 1/1990 artikkelin opiskelijoiden itseopiskeluvalmiuksista kaupallisen alan täydennyskoulutuksessa. Merkonomien Jatkokoulutuskeskus ry, jonka opiskelijoiden keskuudessa Lindroos on tutkimuksensa suorittanut, järjesti aiheeseen liittyvän tutkimusseminaarin elokuussa 1990 Hanasaaren kulttuuri-keskuksessa Espoossa.

Seminaarin tarkoituksena oli tutkimustulosten esittelyn lisäksi käynnistää keskustelua aikuisen oppimisesta, oppimisen itseohjautuvuudesta ja oppimisedellytyksistä erityisesti monimuoto-opiskelussa.

Kokoon seuraavassa joitakin seminaarin alustuksissa ja keskusteluissa esille nousseita ajatuksia lähinnä käytännön aikuiskasvattajan työn kannalta.

Ritva Lindroos esitteli seminaarissa opiskelun ja ihmisen elämän välisiä yhteyksiä varsin kiinnostavasti. Keskustelua herätti erityisesti ns. perspektiivittömyys oppimiseen. Se tarkoittaa tilannetta, jossa ihmiseltä puuttuu halu omaehtoiseen oppimiseen ja toimintaan. On syntynyt kuiluja yksilön elämän ja abstraktin maailman välillä. Oletetaan, että tällaista kuilua voitaisiin pienentää koulutuksen avulla, mikäli yksilö saataisiin kiinnostumaan koulutuksesta ja uskomaan koulutuksen mahdollisuuksiin oman elämänsä laajentajana. Käytännön aikuiskasvatuksessa kysymys on yksi keskeisimmistä: miten saadaan koulutukseen mukaan myös ne henkilöt, jotka eivät ole tottuneet käyttämään koulutusta itsensä, elämänsä ja työnsä kehittämisen välineenä. Ritva Lindroosin ehdotus ns. sosiaalisten verkostojen selvittämisestä ja hyväksikäyttämisestä opiskelun edistämiseksi on mielenkiintoinen. Lindroosin mukaan epäviralliset oppimisjärjestelmät, sosiaaliset verkostot voivat olla mm. lähtökohta, kun kehitetään opintojen ohjauksjärjestelmää. Verkostoilla on merkitystä myös opiskelupäätösten syntyemisessä. Tästä seuraa ajatus käytän-

töön: erityisesti työpaikoilla, mutta myös muissa aikuisten keskinäisissä tilanteissa tulisi keskustella runsaasti erilaisista koulutusmahdollisuuksista ja -vaihtoehdoista myös epävirallisesti.

Jokainen ihminen voi olla jopa huomaamattaan toisen henkilön opiskeluun ohjaaja.

Opiskeluun osallistuminen ja osallistumattomuus kiinnostavat aikuiskasvatuksessa maailmanlaajuisesti. Mm. elokuussa Argentiinassa pidetyssä koulutus- ja kehittämishenkilöiden kongressissa (IFTDO: 19 th Annual World Conference and Exhibition: "Quality of Working Life") käsiteltiin ongelmaa monipuolisesti. Pohdittiin, miten koulutus voi parantaa ihmisen elämisen oloja, elämänlaatua, työelämän laatua ja miten ihmiset saadaan aktiivisesti mukaan oppimis- ja kehittämisprosesseihin. Keinoina esitettiin mm. seuraavia: itsensä kehittämisohjelmat (self-development programs), avoimet koulutusjärjestelmät, erilaiset tiedotuskanavat, työelämän olojen uudelleen muotoilu, yksilöiden osallistumisen vaihtoehtojen lisääminen, eri tavoin järjestetty tutor-toiminta

sekä koulutusmenetelminä roolipelit, simuloinnit, luovat ryhmät sekä erilaiset visuaaliset apuvälineet. Suuri osa meillekin tuttuja ehdotuksia!

Lindroosin mukaan voitaisiin luoda elinympäristöihin mm. seuraavia didaktisia tilanteita ja niiden kautta edistää oppimiseen osallistumista.

1. Inventaarit oppimisen tarpeista ja mahdollisuuksista.
2. Yhdistetään luonnolliset ja suunnitellut oppimistilanteet.
3. Ajan ja paikan joustavuus, verkostojen luominen.
4. Yhdistetään tieto ja toiminta, korostetaan omaehtoisuutta.
5. Korostetaan prosessia, jossa tavoitteet ovat muunneltavissa.
6. Sisällöt yhteydessä elämismaailmaan.
7. Pedagogit toimimaan ympäristöään elävöittävästi.
8. Opetus mukautettava ajallisesti ja paikallisesti opiskelijoiden tarpeisiin.
9. Oppimismahdollisuuksien ja aineistojen tulisi välittyä useamman kanavan kautta, erilaisista lähteistä oppiminen tulee arvokkaaksi.

Näiden ns. didaktisten toimenpiteiden lisäksi on olennaista, että kun opiskelun mahdollisuuksia lisätään, on luotava mahdollisuuksia myös opitun soveltamiselle. Työpaikoilla ja muissa elinympäristöissä on oltava valmiita vastaanottamaan uusia ideoita ja pohtimaan yhdessä niiden käyttöönottoa. Onpa koulutukseen osallistumattomuuden syyksikin mainittu ko. ongelma. On oltu koulutuksessa, mutta opittuja asioita ei ole voitu soveltaa käytännössä. On syntynyt turhautumista ja on tehty sekä henkisiä että aineellisia hukkainvestointeja. **Opiskeluhalukkuutta voitaisiin siis lisätä mm. siten, että työpaikoilla rohkaistaan opittujen asioiden soveltamista, uuden kokeilua ja jatkuvan muutoksen positiivista puolta.**

Mitkä tekijät estävät opiskelua?

Minna Kurttila ja Taimi Syrjälä esittelivät seminaarissa opiskelijoiden kokemia opiskelun esteitä Merkonomien Jatkokoulutuskeskuksen opiskelijoiden keskuudessa tekemänsä tutkimuksensa pohjalta.

Keskeisimmiksi keskeyttämisen syiksi mainittiin taloudelliset tekijät, ajan puute ja työstä johtuvat syyt (raskas työ, työajat). Tulokset ovat tuttuja sekä käytännön työn näkökulmasta että

myös muista vastaavista tutkimuksista. Keskusteluissa nostettiin esille lisäksi näkökulma, että keskeyttämisiä tutkittaessa tulisi ottaa huomioon myös aviopuolison asenne. (Miten tämä ajatus sopii yksinhuoltajaperheisiin?) Tutkimuksessa mukana olleista opiskelijoista suurin osa oli naimisissa. Onko mahdollisesti juuri aviopuolison asenne eräs opiskeluun vaikuttava, sitä estävä tekijä? Sitä todella kannattaisi tutkia, varsinkin jos uskotaan sosiaalisten verkostojen merkitykseen aikuisopiskelussa.

Kurttilan ja Syrjälän mukaan opiskelun esteitä voidaan alentaa seuraavilla keinoin:

1. Opiskelua helpottava ja mahdollistava taloudellinen tuki. (Tässä asiassa on tehty jo päätöksiä, jotka ainakin jossain määrin edistävät taloudellisesti opiskelun käynnistämistä.)
2. Opiskelun tarvitseman ajan varaaminen. Miten? Se jäi osin auki ja lienee kysymys, joka viime kädessä jää opiskelijan itsensä ratkottavaksi. Käytännössä varsinkin omaohjauksellisuuden perustuvassa koulutuksessa ajan varaaminen opiskeluun ilman ulkopuolelta tulevaa ohjetta näyttää olevan problemattinen. Jopa eräs opettajaryhmä sanoi, että itseopiskelutehtäville pitäisi kirjata valmiiksi aika, milloin ne tehdään. Silloin tulisi aika käytettyä tehtävien tekemiseen. Tällainen menettely kuitenkin sotii monimuoto-opiskelun joustavuutta ja yksilöllisyyttä vastaan.
3. Työolojen kehittäminen. Tämä on alue, johon kouluttajien ja koulutettavien yhteisöjen esimiesten ja vastuuhenkilöiden tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota. Vaikuttavan, tuloksellisen koulutuksen syntymiseksi tarvitaan sekä oppimistulokset että ympäristön olosuhteet, joissa oppimistuloksia voidaan toteuttaa. Hyviä käytännön vinkkejä siitä, miten tämä yhteistyö voisi toteutua, saa mm. kirjasta Robinson D., G. ja Robinson J., C. (1989) *Training for Impact*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers. (Tapio Vaherva on arvioinut kirjan Aikuiskasvatuslehdessä 2/1990).

Miten itseopiskeluvaihtoehtoja voidaan kehittää?

Kiinnostava ja keskeinen osa Lindroosin tutkimuksesta kohdistuu itseopiskeluvaihtoehtoihin ja niiden kehittämiseen. Tätä teemaa käsiteltiin monipuolisesti myös Hanasaaren seminaarissa. Monimuoto-opiskelu edellyttää itseopiskeluvaihtoehtojen kehittämistä, tapahtuuhun suuri osa opiskelusta

omaohjauksellisesti oppijan omassa elämäntilanteissa. Lindroosin mukaan itseopiskelussa tarvitaan seuraavia valmiuksia

1. ongelmakeskeisyys
2. opiskelutekniikka
3. tunteiden hallinta
4. järjestyminen ja oma-aloitteisuus

Kiinnostavaa oli erityisesti tunteiden osuus riippumattomuuden tiellä: uuden oppiminen aiheuttaa tuskaa, vanhat koulu- ja opiskelukokemukset nousevat esteiksi, syntyy myös vaikeuksia kohdata itsensä "näyrästi" oppijana. Käytännön työssä juuri itseopiskeluvaikeuksien puutteellisuus näkyy oppimisongelmina ja myös ongelmina koulutukseen liittyvissä odotuksissa.

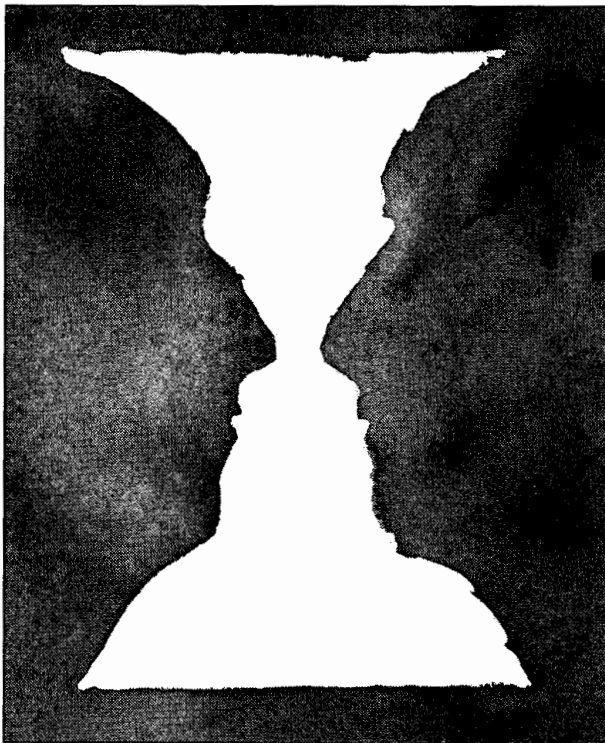
Edelleen monessa koulutuksessa vallitsee perusajatus oppimisesta vastaanottamisena ja arviointi nähdään kouluttajien odotuksiin vastaisena ja kontrollointina. Erityisen ilahduttavaa olikin seminaarissa kuulla Jyväskylän yli-

opiston kasvatustieteen monimuoto-opiskelusta itseopiskelun ja sen ohjauksen näkökulmasta. KTL Jukka Koro esitteli työryhmineen Jyväskylän kokemuksia. Jyväskylässä on tehostettua tutor-toimintaa luentojen sijaan ja oppimisen arviointi on muutettu omien tehtävien jatkuvaksi arvioinniksi. Enää ei lainkaan pidetä perinteisiä muodollisia tenttejä. Taustalla on ajatus: "Jos puhumme opiskelijoiden vastuusta oppimisestaan, meidän täytyy osoittaa uskomme opiskelijan omaan vastuuseen!" Näkökulma on esimerkillinen.

Itseopiskeluvaikeuksien kehittämiseksi tarvitaan mm. seuraavia toimenpiteitä:

- oppijalle todellisen vastuun antaminen omasta oppimisestaan
- huolellinen tutor-toiminta, johon tehtävään ohjaajat on koulutettu hyvin
- oppimisen käsittely osana opiskeluprosessia, ns. oppimaan oppiminen
- jatkuva arviointi

HELJÄ HÄTÖNEN



PSYKOLOGIA L E H T I

Julkaisija:

Suomen psykologinen seura

Tilaushinnat:

jäsentilaus 160 mk ja opiskelijat 85 mk
(sisältävät jäsenmaksun),
muut (Suomi ja Pohjoismaat) 200 mk,
yhteisöt 260 mk,
muut maat 260 mk,
irttonumerot 40 mk

Tilaukset:

Psykologia-lehti
Mariankatu 7 C, 00170 Helsinki

PS-tili: 9544-2

1 9 9 1

KRIITTINEN AJATTELU AIKUISKASVATUKSESSA

Kasvatustieteissä on julkaistu erinomaisia juhlakirjoja — ajattelun esimerkiksi Annika Takalalle ja Kalevi Tammiselle osoitettuja, jotka ovat merkittävällä tavalla valaisseet juhlittavien sydäntä lähellä olleita ongelma-alueita. Tähän joukkoon voitiin viime vuonna liittää aikuiskasvatuksen Grand Old Manille, Aulis Alaselle, osoitettu mielenkiintoinen teos.

Aulis Alanen on aikuiskoulutuksen tutkimuksemme kiistaton primus inter pares. Hänen toiminnassaan näkyy selkeästi aikuiskasvatuksen käytännön syvä tuntemus, joka ei jätä sijaa pinnallisten muoti-ilmiöiden propagoinnille. Tutkijana Alasen otetta voi luonnehtia sosiologiseksi, historiallisin painotuksin, mikä liittää hänet eurooppalaisen koulutussosiologian parhaisiin perinteisiin.

Kun Urpo Harva on edustanut lähinnä filosofisesti painottunutta lähestymistä kasvatuksen ongelmiin, on Alasen tehtäväksi tullut vakiinnuttaa empiirinen tutkimus suomalaisen andragogiikan kartalle. Tässä hän on onnistunut, kuten tamperelaisten aikuiskasvatuksen tutkijoiden tuotanto osoittaa. Itse olen Alasen työtoverina 80-luvun puolivälin raskaassa aikuiskasvatuksen radio-opintoprojektissa saanut nähdä, miten tieteellinen, hallinnollinen ja käytännöllinen asiantuntemus voivat yhdistyä yliopistomiehen persoonassa: Aulis Alanen on juhlakirjansa ansainnut.

Kirja sisältää Jukka Tuomiston kirjoittaman Aulis Alasen tähänastisen toiminnan esittelyn, yksitoista artikkelia, Alasen elämänsäntä esittelevän valokuvan ja hänen kirjallisen toimintansa esittelyn (laskuni mukaan 144 nimikettä!). Lisäksi siinä on vuosikirjatapaan vapaan sivistystyön virastojen, järjestöjen ja laitosten

Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Juhlakirjaa professori Aulis Alaselle hänen täyttäneensä 60 vuotta 7.7.1989. Vapaan sivistystyön XXXI vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki 1989.

nimi- ja osoiteluettelo sekä Suomen aikuiskasvatuksen bibliografia 1986—1987.

Kun kirjoittajakuntaan kuuluu sekä varttuneen että nuoremman polven kirjoittajia, muiden muassa alan johtavat edustajat niin Tampereen, Helsingin kuin Jyväskylänkin yliopistoista, on kysymyksessä eräänlainen aikuiskasvatuksen 80-luvun tilinpäätös.

Artikkelit on jaettu neljään osastoon: aikuiskasvatuksen arvolähtökohdista, aikuiskasvatus ja muuttuva yhteiskunta, aikuisopiskelun lähtökohdat ja edellytykset sekä aikuiskasvatustutkimuksen erityiskysymyksiä.

Aikuiskasvatuksen arvolähtökohdista

Arvolähtökohdista sisältyy kaksi artikkelia, Viljo Rasila tarkastelee kriittistä humanismia aikuiskasvatuksen yleisohjeena ja Jukka Tuomisto sivistyksellistä tasa-arvoa sen tavoitteena. Rasila toteaa klassisen humanismin aikuiskasvatuksen itseäänselväksi lähtökohdaksi. Se ei kuitenkaan aikuiskasvattajalle itsestään selvää ratkaisua kansalaisopiston lainmukaisen tehtävän määrittämiseen, vaan rehtori (ja jokainen toimintaan osallistuva) joutuu toistuvasti miettimään, mitkä tiedot ja taidot ovat tarpeellisia, millaista henkistä itsensä kehittämistä on syytä harrastaa ja tukea. Kriittisyyttä näiden ongelmien käsittelyyn vaatii humanismin sidonnaisuus oman aikamme, paikkamme ja ajattelijoidemme ennakkoluuloihin: ”uusi ekologinenkin on edelleen ihmiskeistä: korkein hyvä on edelleen ihmisen hyvä”. Artikkeleita yhdistää snellmanilainen ”suuri linja”, joka vaatii varallisuuserojen kasvun vastapainoksi sivistyksellistä tasa-arvoa.

Tuomisto tarkastelee asiaa sekä käsitteellisesti että historiallisesti kooten aikaisempaa keskustelua selväpiirteiseksi kokonaisuudeksi. Hän toteaa, että aikuiskasvatus edistää koulutuserojen rakenteellista tasoittumista vain siinä tapauksessa, että lyhyen koulutuksen saaneita osallistuu koulutukseen sekä absoluuttisesti että suhteellisesti enemmän kuin pitkän koulutuksen saaneita.

Luonnollinen johtopäätös on, sen jälkeen kun ns. vahvan suosimisen mahdollisuuksia on tarkasteltu, että tasa-arvoa voidaan koulutuksella edistää vain rajoitetusti. Ideologisen ilmapiiirin muuttuminen artikkelin ilmestymisen aikoihin saattaa vähentää jopa tähänastisiakin pyrkimyksiä.

Asian pohtiminen on siis hyvin ajankohtaista, ja jatkoksi toivoisi lisää keskustelua erityiskysymyksistä, kuten sukupuolten välisestä, ulkomaalaisten ja kehitysmaiden sivistyksellisestä tasa-arvosta.

Aikuiskasvatus ja muuttuva yhteiskunta

Aikuiskasvatusta ja muuttuvaa yhteiskuntaa tarkastelevassa osastossa on neljä kirjoitusta, joissa tarkastellaan kansalais- ja työväenopistoja (Kosti Huuhka ja Juha Sihvonen), kansanopistoja (Arvo Oksanen) sekä yliopistojen täydennyskoulutusta (Ritva Jakku-Sihvonen).

Pienen yllätyksen tarjoaa Huuhkan työväenopistojen synnyn aatetaustaa tarkasteleva artikkeli. Kuinka moni lukijoista tiesi, että wrightiläisen työväenliikkeen piirissä työväenopistoajatus lähti liikkeelle Tukholmaan vuonna 1880 perustetusta opistosta, jonka filosofiana oli ranskalaisen Auguste Comten positivismi? Vaikka aatteet sittemmin vaihtuivat, niin liikkeelle oli siis lähdetty positivistisen tieteen, humanismin ja estetiikan puolesta — viime aikojen kehitys avoimine korkeakouluopetuksineen on siten paluuta sadan vuoden takaisille juurille.

Juha Sihvonen jatkaa puolestaan Alasenkin aikanaan virittämää keskustelua Zachris Castrénin 1920-luvulla esittämistä periaatteista: opiskelijan itsemääräämisoikeudesta, opistotyön opiskelijakeskeisyydestä, yleissivistävän opetuksen merkityksestä, tieteenomaisuuden ja puolueettomuuden vaatimuksista sekä ihmisyden puolustamisesta toiminnan arvopäämääränä. Vaikka lienee vaikeata keskustellenkaan välttää korkeiden ihanteiden harjoittamista sisällytettömiksi taikasanoiksi tai fraaseiksi, hän löy-

tää joka tapauksessa periaatteille uskottavia yhtymäkohtia opistotyön ajankohtaiseen käytäntöön.

Myös Sihvosen ehdottama luonnon suojelun lisääminen päämääriin ansaitsee huomiota — ehkäpä tässä olisi aihetta seuraaviin vuosikirjoihin.

Arvo Oksasen artikkelin lähtökohta on ajallisesti edellisiä lähempänä, kansanopistoja tarkastellaan rakennemuutoksen näkökulmasta. Hän näkee taloudellisen hyödyn nousevan nykyisin tasa-arvon tilalle koulutuksessakin. Rakennemuutoksesta aiheutuu kansanopistoille haasteita kilpailun kiristyessä, resurssien vähenemässä ja koulutusasteiden muuttuessa. Ammatillinen koulutus sivuuttaa nuorten silmissä vanhanmallisen kansanopistokoulutuksen ja myös kilpailu työikäisistä opiskelijoista kiristyy. Muutosvaatimukset synnyttävät uudistusten lisäksi myös sisäistä muutosvastarintaa.

Ritva Jakku-Sihvonen on juhlaakirjan ainoa naiskirjoittaja (bibliografian toki ovat laatineet Eijaliisa Tapio-Penttilä ja Tuula Vuorinen). Häneltä olisi siis lupa odottaa kriittistä naisnäkökulmaa aikuiskasvatukseen. Yliopistojen täydennyskoulutuksen suurimmat ongelmat eivät kuitenkaan artikkelin mukaan liity sukupuolten väliseen tasa-arvoon, vaan opetuksen hinnanmuodostukseen ja resurssiesteisiin.

Opiskelun lähtökohtia ja edellytyksiä

Aikuisopiskelun lähtökohtiin ja edellytyksiin kohdistuu kolme kirjoitusta. Seppo Kontiainen tarkastelee opiskelun kehittämislinjoja ja teoreettisia lähestymistapoja muutoksen näkökulmasta, Ari Antikainen amerikkalaisen sosiologia-tutkimuksen suuntauksia ja Tapio Vaherva elinikäisen oppimisen edellytyksiä. Kontiaisen artikkeli selostaa Deweyn, Knowlesin, Freiren sekä varsinkin Mezirowin, Jarvisin ja Engeströmin oppimiskäsityksiä korostaen erityisesti reflektiivisyyden vaatimusta ymmärtämisen tunnusmerkkinä. Tarkastelu sidotaan kansainvälisten järjestöjen kehittämisstrategioihin pyrkien osoittamaan heikkouksia ja samalla etenemismahdollisuuksia.

Ari Antikaisen kontekstina on pitkä vierailu amerikkalaiseen yhteiskuntatodellisuuteen ja koulutussosiologian maailmaan. Hän kokoo selkeästi Wexlerin jakoa valtavirtaan/ uuteen kasvatussosiologiaan/ jälkikasvatussosiologiaan noudattaen näiden suuntausten sosiologia-akemyksiä erottavat keskeiset piirteet. ”Jälkikasvatussosiologialla” tarkoitetaan postmodernin yhteiskunnan semiologiaan ja uusstrukturalisti-

siin näkemyksiin perustuvaa erittelyä. Postmodernissa yhteiskunnassa kulutuksen säätelyn mainontaa ja mielikuvitusta käyttävä järjestelmä on noussut keskeiseksi yhteiskunnan uusintamisen kannalta.

Tältä pohjalta kulttuuri ei ole niinkään eriytyvässä kuin yhtymässä.

Tapio Vaherva jatkaa Alasen ja aikuiskoulutuskomitean parikymmentä vuotta sitten aloittamaa keskustelua jatkuvan koulutuksen periaatteesta. Hän korostaa yhteiskunnan toimintapiteiden rinnalla periaatteen yksilöllistä puolta sekä tutkimuksen tarvetta. Kysymys onkin pohdiskelusta, joka täydentää Akatemian yhteiskuntatieteelliselle toimikunnalle kirjoitettua raporttia Jatkuva koulutus tutkimuskohteena.

Teoriasta ja evaluaatiotutkimuksesta

Viimeisessä osastossa Eero Pantzar tarkastelee aikuiskasvatuksen teorian kehittämistä ja Rainer Aaltonen evaluaatiotutkimuksen ns. naturalistista paradigmaa. Pantzar vaatii keskusteluun syvällisyyttä etsien nimenomaan empiirisen tutkimuksen asemaa teorian luomisessa. Se onkin aiheellista, käytännön aikuiskoulutuksen teorit kun usein perustuvat usein yllättävän vähän tutkimukseen. Näin on erityisesti käytöteorioiden osalta.

Julkiteorioiden toki sanotaan mielellään nousevan empiirisistä traditioista, aikaisemmin behavioristisesta opetusteknologiasta, sittemmin kognitiivisesta psykologiasta. Kriittinen tarkastelu kuitenkin osoittaa valitettavan usein, että kysymys on vain pinnallisesta muotien mu-

kaan menemisestä: suuntauksiin liittyyvää tutkimusta tunnetaan vain vähän tai ei lainkaan. Pantzarin esittämät näkökohdat välittävät keskustelumme lähinnä Groothoffin ja Siebertin kantoja jatkaen siten vuoropuhelua saksalaisen perinteen kanssa.

Aaltosen artikkeli suuntautuu vastaavasti amerikkalaiseen keskusteluun esitellen selkeästi naturalistisen paradigman olemusta ja tieteenfilosofista perustaa. Hän välittää varsin tuoreita näkökohtia keskusteluun, joka on vilkkaasti käynnissä myös meillä Suomessa.

Lukija kysyne, eikä kirjassa todellakaan ole muuta moitteen sijaa kuin tuo edellä todettu miesvaltaisuus, joka kuvastaa naisnäkökulman puuttumista suomalaisesta andragogiikasta. ”Viaksi” voisi ehkä nimittää kirjan tietynlaista henkistä provinsiaalisuutta. Näköalat ovat suomalaisia, ideat tulevat Yhdysvalloista ja vähäiseltä osin Saksasta. Muiden kulttuurien ajatusmaailma suodattuu siten vieraan filterin läpi, oma kosketus semiotiikkaan, dekonstruktioonismiin (kaukaisemmista ideoista nyt puhumattaan) jää puuttumaan.

Kun reflektio nyt on päässyt kunniaan, näyttää myös kotoinen empiria jäävän toissijaiseksi. Historiallisten makupalojen lisäksi vain Tuomisto esittää selkeästi dokumentoitua tietoa kentän tilanteesta. Mutta eivät nämä puutteneet kirjan vikoja ole, vaan teos on tutkimustilanteen näköinen. Kirjan toimituskunta ansaitsee mielestäni hyvin lukijan kiitokset.

KARI E. NURMI

OPETUSHALLINNON HISTORIAA

Historiallinen kuva menneisyydestä tarkentuu ja selkiytyy sitä mukaa, kun sen eri aloja tutkitaan ja tuloksia julkaistaan. Tämä koskee myös hallintoa. Osoituksena tästä ovat opetusministeriön historian tähän mennessä ilmestyneet viisi osaa.

Ensimmäinen osa, *Keisarillisen Suomen senaatin kirkkopoliittikka 1809-1824*, ilmestyi 1979 Tapani Vuorelan väitöskirjana. Sen koh-

teena oli varsinaisesti kirkkoinstituutio ja sen toiminnan perustekijät. Kirkon ja koulun läheisen yhteyden vuoksi siinä tarkasteltiin myös koululaitokseen liittyviä asioita, jotka tällöin kuuluivatkin senaatin kansliatoimituskunnalle. Kirkollistoimituskunnalle ne siirrettiin vasta 1841.

Tällöin on siirrytty jo historian toiseen osaan, *Taantumuksesta uudistuksiin 1825—*

1868. Osa ilmestyi 1980 niinikään Tapani Vuorelan kirjoittamana. Aikakauden alkuosaa kirjoittaja nimittää ”virkaavaltaisuuden kukoistuskaudeksi” ja loppuosaa, vuosia 1856-1868, ajaksi jolloin ”uudistuksen tuulet puhaltelivat”. Tällaiset tuulet puhaltelivat näinä aikoina monilla muillakin kuin opetustoimen aloilla.

Kolmannen 1985 ilmestyneen osan *Kielitaitelusta sortovuosiin 1869-1917* kirjoitti Markku Heikkilä. Uudistuksen tuulet puhaltelivat edelleen. Kirkollistoimituskunnan tehtävät laajenivat koulutoimen alalla, jolloin myös kieli- ja kansallisuuskysymykset saivat aiempaa enemmän huomiota osakseen. Myös tieteen ja taiteen edistäminen liittyi ja vakiintui opetushallinnon tehtäväalaan.

Neljäs osa, *Ensimmäisen tasavallan kulttuuripolitiikkaa 1917-1944*, aloittaa opetushallinnon historian itsenäisessä Suomessa. Kirjoittaja on Veli-Matti Autio ja ilmestymisvuosi 1986. Se on myös nimensä mukaisesti ensimmäinen opetusministeriön historia. Senaatin tuli näet itsenäisyyden alussa valtioneuvosto sekä kirkollistoimituskunnasta ensin kirkollis- ja opetusasiain toimituskunta ja 1922 opetusministeriö. Sen käsiteltävistä määrättiin tällöin asiat, jotka koskivat evankelis-luterilaista kirkkoa ja muita uskonnollisia yhdyskuntia, opetustoimintaa, tiedettä, taidetta ja urheilua. Kirkolliset asiat mainitaan luettelossa edelleen ensimmäisinä, vaikka historiassa niiden käsittelyyn on tarvittu vain vajaa neljännes tekstistä.

Uusimpana on syksyllä 1990 ilmestynyt Veli-Matti Auloksen ja Markku Heikkilän kirjoittama viides osa, *Jälleentekemisen ja kasvun kulttuuripolitiikkaa 1945-1965*. Se osoittaa ministeriön tehtävän painottuneen entistä enemmän kulttuuripolitiikkaan. Tavoitteeksi mainitaankin kehittää opetusministeriöstä tosiasiallisen kulttuuriministeriön. Parhaillaan kirjoitettavana olevassa kuudennessa osassa voitaneen paremmin kuin vielä nyt arvioida, kuinka tämä tavoite on toteutunut.

Tässä yhteydessä ei ole tarkoitus laajemmin arvioida opetusministeriön historiaa. Suorittamani esittelykin on tarkoitettu huomion kiinnittämiseksi siihen, että opetushallinnon yleishistoria antaa taustan sen piiriin kuuluvien erityisalojen tuntemukselle ja tutkimukselle. Tähän liittyy mielestäni myös se erinomainen seikka, että kunkin osan lopussa on tiiviinä esitetty siihen sisältyvät tutkimustulokset. Niistä saa hyvän yleiskuvan kirkollis- ja opetushallinnosta kunakin aikakautena. Tutkimusosasta voi sitten ammentaa lisätietoa ja tarkennusta haluamista asioista.

Vapaa sivistystyö opetushallinnossa

Varsinaisena tarkoituksena on ollut tarkkailla opetushallinnon historiaa, millaisen ”siivun” vapaa sivistystyö siihen muodostaa. Vapaana sivistystyönä on tällöin pidetty toimintaa, jota eri aikoina on nimitetty valistustoiminnaksi, valistustyöksi, kansanvalistukseksi, kansansivistykseksi ja lopulta myös aikuiskasvatukseksi.

Kahdessa ensimmäisessä osassa tällaisesta ei ole mainintaa. Tämä ei johdu suinkaan mistään laiminlyönnistä, sillä se vähä mitä kansanvalistukseksi katsottavaa toimintaa tällöin harjoitettiin, tapahtui vapaana kansalaistoimintana ja mieluummin crossa hallinnosta kuin siihen liittyen.

Autonomian ajan loppupuolella, josta historian 3. osa kertoo, alkoi viritä myös sellaista sivistystoimintaa, joka edellytti viranomaisten toimenpiteitä. Syntyi seuroja (esimerkiksi Kansanvalistusseura), joiden tuli saada säännöilleen senaatin vahvistus. Tällaisista ei voi odottaa mainintaa opetushallinnon yleishistoriassa. Vapaata sivistystyötä käsittelevä ”siivu” alkaa kansanopistosta 1890-luvun alussa. Kansanopistot tarvitsivat senaatin myöntämän toimiluvan sekä avustuksia toimintaansa varten. Työväenopistoista, jotka niinikään tarvitsivat toimiluvan ja joita myös perustettiin jo autonomian aikana, alkavat maininnat vasta 4. osassa, jossa käsitellään itsenäisyyden ajan ensimmäisiä vuosikymmeniä.

Itsenäisyyden alussa vapaa sivistystyö käsitettiin erääksi kansalliseksi sivistystehtäväksi ja se alkoi laajeta kaikilla perinteisillä aloilla. Valtiovaltakin tuki sitä aiempaa enemmän, kun venäläinen virkavalta ei asettanut sille esteitä.

Tuen vakiinnuttamiseksi luotiin tällöin lakisäätteiset valtionapujärjestelmät kansanopistoja (1925), työväenopistoja (1926) sekä kansankirjastoja (1928) varten. Harkinnanvaraisen valtionavun piiriin jäivät edelleen sivistysjärjestöt sekä luento- ja opintokerhotoiminta. Tätä kehitystä on historian 4. osassa selostettu varsin perusteellisesti. Muuta selostettavaa ei sitten juuri ollutkaan kuin kansanopisto- ja työväenopistolain vähäiset muutokset 1930-luvulla.

Sotien jälkeistä aikaa vuoteen 1965 käsittelevässä historian 5. osassa osoitetaan vapaassa sivistystyössä tänä aikana olleen kaksi merkittävää vaihetta, toinen alussa ja toinen lopussa. Samalla kun alkoi toiminnan vireytyminen sodanaikaisesta lamasta, myös valtiovallan taholla

alkoi eri alojen kehittämissuunnittelu. Jo 1937 asetetun kansanopistokomitean mietintö valmistui 1945. Samana vuonna asetettiin kirjastokomitea ja työväenopistokomitea, 1946 opintokerhokomitea sekä 1949 kansankorkeakoulukomitea. Viimeksi mainittua lukuunottamatta muut saivat tehtävänsä päätökseen ennen vuosikymmenen loppua.

Mietinnöissä ehdotettiin myös lainsäädäntötoimia. Vain kansanopistolaki uusittiin 1950 muiden jäädessä odottamaan aikaa parempaa. Vuosikymmen kului ja vasta 1960-luvun alussa uusittiin kirjastolaki (1961), työväenopistolaki (kansalais- ja työväenopistolaisiksi 1962) ja säädettiin opintokerholaki (1964).

Miksi 1950-luvulla ei tapahtunut suunniteltua kehittämistoimintaa, on enemmän poliittisessa kuin hallintohistoriassa vastattava kysymys. Viimeksi mainittu kyllä osoittaa, että jokseenkin koko ajan on oltu toimessa varsinkin työväenopistolain uusimiseksi. On pyydetty

lausuntoja, laadittu luonnoksia ja jälleen lausuntoja. Ehkä osaselitys on se, että tänä aikana opetusministeriössä isännöi kymmenkunta ministeriä, joten kukin ehti paneutua vain mielestään tärkeimpien asioiden edistämiseen. Eivätkä vapaan sivistystyön asiat ole yleensä olleet kaikkein tärkeimpiä.

Eivätkä ne ole ottaneet kovin suurta "sivua" opetusministeriön historiassakaan, mutta kuitenkin kerta kerralta laajemmin. Niihin tarvittiin 3. osassa vain kuusi sivua, 4. osassa jo runsaasti kaksinkertainen määrä (13 sivua) ja 5. osassa 22 sivua. Sen jälkeen tapahtuneen kehityksen perusteella rohkenee ennustaa, että 6. osaan tarvitaan jälleen runsaasti enemmän.

KOSTI HUUHKA

kasvatus kasvatus kasvatus kasvatus kasvatus

Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja
The Finnish Journal of Education

1991
22. vuosikerta

KASVATUS on opettajien, kasvattajien, tutkijoiden, opiskelijoiden ja kouluhallinnon työntekijöiden ammattijulkaisu.

KASVATUS on tehokas väline kasvatuksen ja koulutuksen kehityksen seuraamiseksi.

KASVATUKSESSA julkaistaan vuosittain n. 60 ajankohtaista ja kiinnostavaa artikkelia ja katsausta, lisäksi puheenvuoroja, uutisia ja kirjallisuuservosteluja.

KASVATUKSEN tehtävänä on välittää tietoa tutkijoille ja käytännön kasvatus- ja opetustyön tekijöille sekä edistää näiden yhteistyötä kaikille avoimena keskustelufoorumina.

KASVATUS kertoo merkityksellisistä kouluun ja kasvatukseen liittyvistä suunnitelmista, ehdotuksista ja ratkaisuista. Se välittää tietoa uusimmasta tutkimuksesta ja tutkimustulosten soveltamisesta.

Lehti ilmestyy vuonna 1991 kuusi kertaa, sivumäärä on n. 500.

Vuosikerran hinta on 140 mk.

Lehteä voi tilata osoitteella:

Kasvatustieteiden tutkimuslaitos
Jyväskylän yliopisto
PL 35
40351 Jyväskylä
Puh. 941-603 220

Uusi viestintäkoulutus iskee kirveensä kiveen

Suomi on edistysellinen maa. Kun vielä runsaat kymmenen vuotta sitten pohdittiin kuumeisesti, voiko MTV:llä olla oma uutislähetys kansallisessa televisiossa, iloitaan nyt 1990-luvulla jo kulttuuriministerin suulla siitä, että viestintätuotteiden kysyntä lisääntyy.

Mutta älkää säikähtäkö. Kulttuuriministerin lausuma esitettiin yhteydessä, joka antaakin sille vallan päinvastaisen merkityksen. Anna-Liisa Kasurinen julkisti ajatuksensa tilaisuudessa, jossa hänelle luovutettiin viestintäkulttuurialan ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmaorganisaation mietintö.

Mietinnön taustalla kummittelee huoli siitä, että ulkomaisen tarjonnan lisääntyminen sähköisessä viestinnässä on uhka kansalliselle kulttuurillemme. Kasurisen toteamus voidaankin siis tulkita näin: koska viestintätuotteiden kysyntä lisääntyy, on meidän huolehdittava koulutusta lisäämällä siitä, että kansallinen kulttuurimme varjeltuu. Eli ei syytä huoleen. Suomi on edelleen Länsi-Euroopan brezhneviläisin maa.

Viestintäkulttuurialan (kauhea sana sinänsä) ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmaorganisaation esitys tähtää kiteytettynä siihen, että Suomeen syntyy kokonaan uusi ammattikunta — medianomit. Medianomeja olisi neljänlaisia sen mukaan, ovatko he erikoistuneet kuvan, valon vai äänen käyttöön viestintäalalla vai kenties tuotantotoimintaan. Erikseen on tehty vielä ehdotukset teatteri-ilmaisun opettajien koulutuksesta sekä jatkokoulutuksena annettavasta taideopettajien, video- ja elokuva-alan taideohjaajien ja teatteritekniikan koulutuksesta.

Opetuksen haaskausta

Mutta medianomit. Opetussuunnitelman mukaan he olisivat opistotasaisen koulutuksen

saaneita ammattilaisia, jotka voisivat sijoittua televisio-, radio-, video-, elokuva- tai teatterialalle. Koulutustarve on varmasti oikein oivallettu. Sitä todistaa tietysti sekin, että mietinnön taustalla olevissa lausunnoissa oltiin varsin yksimielisiä koulutuksen lisäämistarpeesta.

Mutta opetussuunnitelma herättää joukon kysymyksiä. Koulutus aiotaan nimittäin järjestää alkuosaltaan siten kuin kaikilla muillakin keskiasteen peruslinjoilla eli valtioneuvoston vahvistamien oppimäärien mukaan.

Käytännössä tämä tarkoittaa melkoisia tuntimääriä mm. äidinkieltä, matematiikkaa, fysiikkaa, kemiaa, kansalaistietoa sekä liikuntaa ja terveystietoa. Sopii vain kysyä, mitä esimerkiksi liikunta ja terveystieto tekevät opetussuunnitelmassa, jolla pyritään tehostamaan, monipuolistamaan ja laajentamaan viestintäkulttuurialan koulutusta? Miksi opetustunteja ei käytetä niin, että kaikista medianomeista tulisi sekä kuvan, valon, äänen että tuotannon ammattilaisia? Yksityiskohtana voidaan kysyä vielä, miksi esimerkiksi tietotekniikkaa aiotaan opettaa vain ensimmäisen vuoden aikana, kun juuri tietotekniikka on ala, joka kehittyy huimaa vauhtia ja jonka sovelluksilla on varmasti merkitystä viestinnän eri ammateissa?

Näiden kysymysten herääminen synnyttää vaikutelman siitä, että kaikkea ei ole mietitty aivan loppuun saakka. Mutta Suomi on ammattitutkintojen ja ylhäältä ohjatun suppealle alalle erikoistavan opiskelun luvattu maa. Kunnollisen koulutuksen pahimpina esteenä tuntuu alalla kuin alalla olevan se, että valtioneuvosto vahvistaa oppimääriä ja ainevalikoimia. Itse pääasia eli työelämän asettamat vaatimukset jäävät taka-alalle. Putkessa koulutettu opiskelija sopeutuu kieltämättä järjestelmään, mutta samalla hän varjelee kansallista kulttuuria niin tehokkaasti, että yhteiskunta ja sen toiminta luutuvat vain entisestään. Mutta Suomi onkin Euroopan kiinalaisin maa.

Liikkeelle liian myöhään

Oman kritiikkinsä ansaitsee myös mietintöön sisältyvän ajattelun jälkijättöisyys. Mietintö perustuu nimittäin myös siihen, että viestintä ja taide ovat viime vuosina lähentyneet toisiaan. Medianomin tutkinnon yleistavoitteita jopa luonnehditaan toteamalla, että "medianomilla on oltava taiteeseen ja kulttuuritajuun perustuva näkemys toiminnasta, jonka hän myös teknisesti hallitsee".

Samalla mikä-mikä-maa -linjalla on myös toteamus, jonka mukaan "tutkinnon suorittaminen antaa perustan opiskelijan ammattidentiteetin kehittymiselle ja jäsenyydelle ammattiyhteisössä sekä kyvyille arvostaa toisia ammattiryhmiä".

Siis: jos ja kun viestinnän ja taiteen lähentymiseen on havahduttu vasta nyt, olemme il-

man muuta myöhässä uudistaessamme viestintäkulttuurialan koulutusta. Tästä syystä: miksi uusi koulutus suunnitellaan jo vuosia vanhan keskiasteen uudistuksen pohjalle? Miksi ei uskalleta elää tulevaisuudessa? Miksi medianomeja ei kouluteta tämän vuosituhannen jälkeistä aikaa varten?

Viestinnästä tuli kaikkivoipa iskusana jo 1970-luvulla. Termi läpäisi julkishallinnon ja yritysmaailman yhtä nopeasti kuin ympäristönsuojelu. Samalla tekniikka on vienyt viestintää kymmenessä vuodessa pitemmälle kuin kukaan osasi kuvitellakaan. Mutta alan uutta koulutusta suunnitellaan vasta nyt. Hyvä tietysti näinkin. Mutta nyt pitäisi jo rohkeasti katsoa tulevaisuuteen ja suunnitella asiat uudelta pohjalta. Vai onko Suomi huomennakin hitaiden reaktioiden ja varman päälle pelaamisen maa?

MATTI LAITSAARI _____

Sosiaali- lääketieteellinen Aikakauslehti 1991 28. vuosikerta

Tulossa: alkoholi ja terveys, epidemiologia, terveyden filosofia, naisten terveys, terveydenhuoltotutkimus...

Ilmestyy kuusi kertaa vuodessa. Tilaa nyt vuodeksi 1991: yksilötilaukset 170 mk, yhteisöt 200 mk, Sosiaalilääketieteen yhdistyksen jäsenmaksu 150 mk (opiskelijat 75 mk) sisältää lehden vuosikerran.

Jäsenanomukset ja tilaukset: Juha Pekkanen, Kansanterveyslaitos, Elimäenk. 25 A. 00510 Helsinki, puh. (90) 7732 167.

AIKUISKASVATUS

The Finnish Journal of Adult Education

Vol.10, 4/90

ISSN 0358-6197

Summary

Juhela Arto 1990. Aikuiskoulutuksen ohjaus- ja tukitoiminta Saksan liittotasavallassa. — Opinto-ohjaus on tavallisesti ymmärretty potentiaalisiiin osallistujiin kohdistuvaksi toiminnaksi, jossa olemassa oleva koulutustarjonta nähdään enemmän tai vähemmän annettuna. Artikkelit perustuu ensisijaisesti kahden Saksan liittotasavallassa toteutettuun (tai käynnistettyyn) kokeiluprojektiin. Niissä eri kohderyhmille suunnattu ohjaus on liitetty osaksi koulutustarjonnan kehittämiseen tähtäävää laajempaa kokonaisuutta. Kokeilun kohteina ovat olleet koulutuksellisesti huono-osaiset sekä myöhemmässä vaiheessa pienten ja keskisuurten yritysten henkilöstö.

Aikuiskasvatus 10,4.

Heiskanen, Tuula 1990. Teorian ja käytännön jännite tutkimusta, koulutusta ja kehittämistyötä integroivassa koulutuksessa.

— Tutkijoiden ja ammattilaisten vuorovaikutus koulutuksessa on perustaltaan jännitteistä. Työelämän tutkijoiden projektissa luodaan vuorovaikutusta täydennyskoulutuksen välityksellä. Yhteistyösapuolena on valtionhallinnon henkilöstö. Artikkelissa kerrotaan projektin tuloksista, arvioidaan koulutuksen etenemistä ja sen vaikutusta sekä kuvataan erilaisia ihmistyyppisiä oppimisprosessin kanalta.

Aikuiskasvatus 10,4.

Peisa Seppo ja Kinnunen Paula 1990. Miten tiedonkäsitteksen muutos on vaikuttanut opettajakoulutukseen?

— Artikkelissa tarkastellaan, millaiseen tietoon nykyinen työtoiminta voi pohjata ja millaista oppimista työtoiminta edellyttää. Artikkelissa on kuvattu lisäksi Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa opettajakoulutuksen yhteydessä kehitetyt työvälineet, joiden avulla opettaja pystyy suunnittelemaan ope-

Juhela Arto 1990. The guidance and support given in adult education in the Federal Republic of Germany.

— Study counselling is usually understood as being an activity aimed at potential participants in the course of which the current educational provision is more or less taken for granted. The article is based mainly on two experimental projects implemented (or initiated) in the Federal Republic of Germany. In the course of these projects, the guidance given to the various target groups has been made a part of a larger whole aimed at the development of the educational provision. The target groups in these experiments have comprised the educationally deprived and in a later stage the personnel of small and medium sized enterprises.

Aikuiskasvatus 10,4.

Heiskanen, Tuula 1990. The tension of theory and practice in training integrating research, training and development.

— In training, the interaction between researchers and professionals is basically charged with tension. In this project involving researchers in worklife, interaction is created via further training. The collaborating party consists of the government administration personnel. The article reports on the findings of the project, estimates the progress of the training and its effects and the various personality types from the point of view of the learning process.

Aikuiskasvatus 10,4.

Peisa Seppo and Kinnunen Paula 1990. How has the change in the concept of knowledge influenced teacher training?

— The article looks at the kind of knowledge that presentday work can be based upon and the kind of learning that work presupposes. In addition, the article describes the tools developed at Suomen Liikemiesten Kauppaopisto (a commercial college in Helsinki) in conjunction with teacher training. These tools enable teachers to plan their teaching work in such a

tustaan niin, että työtoimintaan perustuva tiedonkäsitelmä tulisi oppimisesta parhaiten otettua huomioon. Kirjoittajat toivovat entistä enemmän keskustelua käytävän tiedonkäsitelmästä. Oppimisen/opetuksen ilmentämä tiedonkäsitelmä on seikka, joka tulisi ottaa huomioon tehtäessä koulupoliittisia päätöksiä. Erytisen tärkeää on käydä tätä keskustelua siten, että keskustellaan opetuksen mahdollisimman konkreettisella tasolla.

Aikuiskasvatus 10,4.

Raivola, Reijo 1990. Eurooppa yhdentyy — yhdentyykö koulutus?

— Eurooppa on muodostanut kiinteän kokonaisuuden useiden satojen vuosien ajan kansainvaellusten jälkeisistä ajoista aina nykyisenmuotoisten kansallisvaltioiden syntyyn saakka. Kiinteys on koskenut myös koulutusta. Artikkelissa osoitetaan, että 1980-luvun integraatioprosessi ei eurooppalaisittain ole uutta eikä mitenkään tavatonta. Artikkelissa pohditaan yhdentymiskehityksen vaikutuksia ja paineita koulutukseen, ennen muuta aikuiskoulutuksen, rakenteeseen ja sisältöön.

Aikuiskasvatus 10,4.

way that the concept of knowledge based on work will be taken into account in the best way. The authors express a desire for more discussion on the subject of the concept of knowledge. The concept of knowledge as evidenced by learning/teaching is a matter that should be taken into account when making decisions involving educational policy. This discussion should be conducted at as concrete a level as possible.

Aikuiskasvatus 10,4.

Raivola, Reijo 1990. Unifying Europe — but will training be unified?

— Europe has constituted a firm entity for centuries since the time of major migrations and right up to the birth of present-day nation states. First and foremost, this firmness has applied to training. The article points out that the integration process of the 1980s is not new for Europe and nor is it something extraordinary. The article also deals with the effects and pressures of the integration process on the structure and content of education in Finland, especially adult education.

Aikuiskasvatus 10,4.

KIRJOITTAJAT

Tuula Heiskanen, erikoistutkija Tampereen yliopisto

Kosti Huuhka, professori, Helsinki

Heljä Hätönen, koulutusjohtaja, Educa-instituutti

Arto Juhela, tutkija, Tampereen yliopisto

Paula Kinnunen, iltaosaston apulaisrehtori, Suomen Liikemiesten Kauppaopisto

Matti Laitsaari, viestintä- ja yhteiskunnallisten aineiden opettaja, Otavan Opisto

Kari E. Nurmi, vs. lehtori, kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto

Seppo Peisa, ammattikasvatuksen yliopettaja, Suomen Liikemiesten Kauppaopisto

Ülla Puro, Vantaan tietoleiderien tutor, koulutussihteeri, Työväen Sivistysliitto

Reijo Raivola, professori, Tampereen yliopisto

FORSKNING I NORDEN

Pohjoismainen aikuiskasvatuksen tutkimusseminaari Nordens Folkliga Akademins uusissa tiloissa, Göteborgissa 9.—11. kesäkuuta 1991.

Tervetuloa toiseen pohjoismaiseen aikuiskasvatuksen tutkimusseminaariin. Seminaarin järjestelyvastuu on tänä vuonna suomalaisilla. Tieteellisistä järjestelyistä huolehtii Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran asettama työryhmä, johon kuuluvat Jukka Tuomisto Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitokselta sekä Antti Kauppi ja Jyri Manninen Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitokselta. Käytännön järjestelyistä vastaa Nordens Folkliga Akademi.

Esitelmät:

15. helmikuuta 1991 mennessä: Lyhyt yhteenveto tutkimusseminaariin tarkoitusta esitelmästä tulee postittaa tähän päivämäärään mennessä Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuralle. Yhteenvetoon tulee sisältyä esitelmän otsikko, esitelmän pitäjän nimi, osoite ja työpaikka sekä tutkimuksen luonne, teoreettinen perusta, tutkimusmenetelmät ja mahdolliset tutkimustulokset.

15. maaliskuuta 1991 mennessä: Ilmoitetaan postitse niille, joiden esitelmä on hyväksytty esitettäväksi seminaarissa. Tällöin annetaan tarkemmat ohjeet esitelmien ja esitysten muodosta.

30. huhtikuuta 1991 mennessä: Tutkimusseminaariin esitettäväksi hyväksytyjen esitelmien (max. 10 liuskaa) tulee olla puhtaaksikirjoitettuina ja painokelpoisina seminaarin järjestäjillä. Tämän jälkeen tulevia esitelmiä ei voida sisällyttää seminaarin alussa osanottajille jaettavaan seminaariraporttiin.

Ilmoittautuminen:

1. huhtikuuta 1991 mennessä: Seminaariin tulee ilmoittautua tähän päivämäärään mennessä Norden Folkliga Akademihin. Tutkimusseminaari on tarkoitettu ensi sijassa aikuiskasvatuksen alueella tutkimusta tekeville.

Pohjoismainen aikuiskasvatuksen vuosikirja:

Tutkimusseminaarin esitelmien joukosta kootaan pohjoismainen aikuiskasvatuksen vuosikirja, joka tullaan julkaisemaan englanninkielisenä. Vuosikirjaan valittujen artikkelien tulee olla julkaisemattomia. Jokainen kirjoittaja vastaa itse artikkelinsa käännättämisestä englanninkielelle.

On myös mahdollista tarjota artikkeleita suoraan vuosikirjaan. Tällöin se tulee postittaa seminaarin järjestäjille vastaavan aikataulun mukaisesti kuin seminaariesitelmätkin.

Tervetuloa!

Aikuiskasvatuksen tutkimusseura
Jyri Manninen
Helsingin yliopisto
Kasvatustieteen laitos
Bulevardi 18, 00120 Helsinki 12
puh. 90-1911, telefax. 90-191 8073
e-mail. JMANNINEN & FINQH BITNET

Nordens Folkliga Akademi
Box 1004
S-442 25 Kungälv
tel. + 46 303 114 85
telefax + 46 303 121 13

OHJEITA KIRJOITTAJILLE

Yleistä

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

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

Julkaistavaksi tarkoitettu materiaali lähetetään päätoimittajalle.

Artikkelit

Artikkelit lähetetään kahtena kappaleena. Niitä ei palauteta. Otsikoiden tulee olla lyhyitä. Tarvittaessa on käytettävä väliotsikoita.

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

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

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

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

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

Muuta

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



KANSANVALISTUSSEURAA
JA AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURAA.