

AIKUISKASVATUS

○ Jatkuva koulutus

3/91

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti
numero 3/1991
11. vuosikerta

Päätoimittaja: Jukka Tuomisto
Tampereen yliopisto
PL 607
33101 Tampere
puh. 931-156 095

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
Toivainen

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

Tilaukset: toimituksen osoitteella,
tilausmaksu 90 mk/vuosikerta

Ilmoitushinnat:
koko sivu 1 600 mk
puoli sivua 900 mk

Toimitusneuvosto: Erkki Aho, pj.,
Olavi Alkio, Yrjö-Paavo Häyrynen,
Martti Julkunen, Seppo Kontiai-
nen, Liisa Korhonen, Tarja Koske-
la, Kari Purhonen, Pertti Ranta-
nen, Lea Salminen, Heikki Seder-
löf 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 toimii myös aikuiskasvatuksen kenttää yhdistävänä, ajankohtaisista asioista tiedottavana ja niitä kommentoivana foorumina.

Sisältö

Jukka Tuomisto	Koulutuksen kehittämisestä elinikäisen oppimisen edistämiseen	140
-----------------------	---	-----

ARTIKKELIT

Jukka Tuomisto	Elinikäisen kasvatuksen kehittäminen — lähtökohtia ja ongelmia	142
-----------------------	--	-----

Eero Pantzar	Jatkuva koulutus koulutussuunnittelun periaatteena — taustoista ja todellisuudesta 1970- ja 80-luvuilla	149
---------------------	---	-----

Eero Ropo	Opettajaeksperttiyden kehittyminen — tutkimustuloksia ja näkökulmia	153
------------------	---	-----

Urpo Sarala	Laatupiirit oppivina työryhminä	164
--------------------	---	-----

KATSAUKSIA

Brian Groombridge	Aikuiskasvatus ja jatkuva koulutus: kehittyvä voimavara	172
--------------------------	---	-----

Timo Toiviainen	Tampereen elokuun erikoinen	174
------------------------	---------------------------------------	-----

Jyri Manninen	Robinson Cruseosta aktiiviseen aikuisopiskelijaan	175
----------------------	---	-----

Anneli Kajanto	Itämeren ympäryksistä aikuiskasvatuksen ”uusi Hellas”	178
-----------------------	---	-----

Jorma Ahola	Ruotsi haluaa saada aikuisten perustiedot ja -taidot ajan tasalle	180
--------------------	---	-----

	Koulutusyhteiskunnasta oppimisen yhteiskuntaan	182
--	--	-----

Heljä Hätönen, Jukka Koro, Anneli Mäkinen & Tapio Vaherva	Etäopetuksesta monimuoto-opetukseen	183
--	---	-----

KIRJALLISUUTTA

Esko Paakkola (1991)	Johdatus monimuoto-opetukseen (Tapio Varmola)	186
-----------------------------	---	-----

Koskela & Merenheimo (1990)	Ei koulua vaan elämää varten. Raportti opetuksen laadun kehittämishankkeesta. (Pasi Savonmäki ja Helena Rantanen)	187
--	---	-----

Liekki Lehtisalo (1991)	Uuden koulutusajattelun lähtökohtia (Pekka Sallila)	189
--------------------------------	---	-----

L. Rauhala (1990)

Humanistinen psykologia.
(Juha Suoranta) 190

KESKUSTELUA

Kari Purhonen

Japanilaiset oikeassa — työ edelleenkin
paras opettaja 192

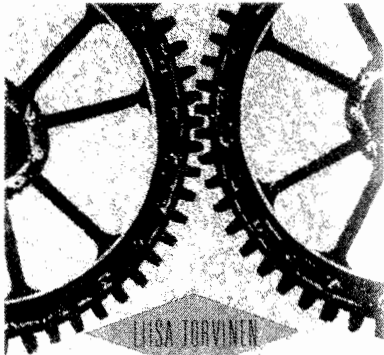
KASVOTUSTEN

Ministeri **Riitta Uosukainen**: Aikuiskasvatus kaipaa koordinoitua
ja yhteistyötä (Anneli Kajanto) 194

AJANKOHTAISTA

Toimenpiteitä suomalaisten kansainvälistämiseksi	197
Aikuisten ammattikoulutuksesta karsittiin yleissivistäviä aineita	197
Kansanopistoissa on imua	198
Kansalais- ja työväenopistoliike kevensi organisaatiotaan	198
Nimityksiä	198
Summary	199
Kirjoittajat	200

UUTTA AIKUISKOULUTUKSEEN!



Liisa Torvinen

MITEN YRITYS TOIMII

- antaa perustiedot ja selkeän yleisesityksen yrityksen toiminnasta sekä yritys ympäristön ja yrityksen vuorovaikutussuhteista
- soveltuu sekä oppilaitosten että yritysten käyttöön ja eri alojen ammatilliseen koulutukseen, esimerkiksi lyhytkursseille
- OVH 81,-

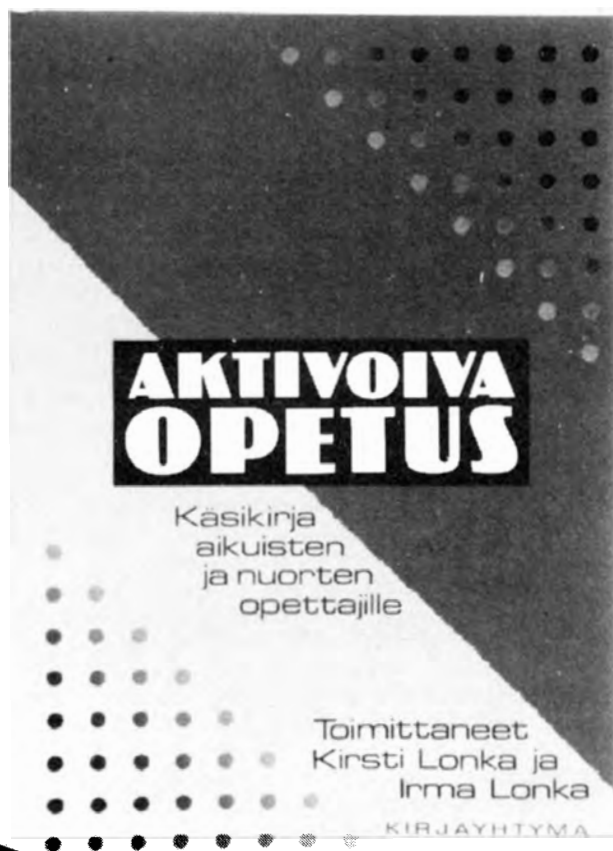
 **KIRJAYHTYMÄ**

Eerikinkatu 28, 00180 Helsinki
Puh. (90) 694 4522

Tilaukset
kirja-
kauppojen
kautta

UUSI PERUSTEOS AIKUISKOULUTUKSEEN!

- esittelee aktivoivan opetuksen mallin, jonka pohjana on kognitiivisen psykologian tieto ihmisen oppimisesta
- tarjoaa uusia, aktivoivia työtapoja - mm. kirjoittamisprosessiin perustuvaa työskentelyä - vaihtoehdoksi ja täydennykseksi perinteisille opetusmenetelmille
- kirja kaikille nuorten ja aikuisten opettajille sekä muille kasvatusta ja koulutuspsykologiasta kiinnostuneille



Tilaukset
kirjakauppojen
kautta

Ovh. 89,-

☐ KIRJAYHTYMÄ Eerikinkatu 28, 00180 Helsinki Puh. (90) 694 4522

Koulutuksen kehittämisestä elinikäisen oppimisen edistämiseen

Elinikäisestä jatkuvasta kasvatuksesta koulutusjärjestelmän suunnitteluperiaatteena on meillä keskusteltu 1960-luvulta lähtien. Keskustelu sai alkunsa Unescon vuonna 1965 julkaisemasta elinikäistä kasvatusta käsittelevästä muistiosta. Siinä hahmoteltiin laaja-alaisesti elinikäisen kasvatuksen järjestelmää ja sen suunnittelun peruslähtökohtia. Raportissa suositeltiin elinikäisen kasvatuksen huomioon ottamista kansallisten kasvatustieteiden kehittämiseksi.

Suositus sai laajalti vastakaikua eri puolilla maailmaa ja siihen suhtauduttiin myönteisesti täällä Suomessakin. Suomen Unesco-toimikunta ja Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen laitos järjestivät vuonna 1968 kaksipäiväisen ”Elämänikäisen kasvatuksen symposiumin”, johon osallistui noin 50 henkilön joukko tuon ajan keskeisiä vaikuttajia. Seuraavana vuonna ilmestynyt Vapaan sivistystyön vuosikirja XVI koottiin pääosin symposiumin alustuksista. Se sisälsi myös mm. suomenkielisen version edellä mainitusta Unescon muistiosta. Elinikäisen kasvatuksen ajatus levisi vähitellen sekä laajan yleisön että koulutuspoliittisten päättäjien tietoisuuteen.

Vuonna 1969 ilmestyneessä Koulutusrakennekomitean mietinnössä nähtiin ”jatkuvan koulutuksen” järjestäminen eräänä 1970-luvun koulutuspolitiikan päätehtävänä. Mainittakoon, että myös opiskelijat olivat aktiivisesti kehittelemässä tätä uutta koulutuksen kehittämisstrategiaa. SYL järjesti vuonna 1971 valtakunnallisen Jatkuvan kasvatuksen konferenssin, jossa oli mukana kotimaisten asiantuntijoiden lisäksi myös Unescon edustaja.

Jatkuvan kasvatuksen tai jatkuvan koulutuksen periaate — kuten opetusviranomaiset ja koulutussuunnittelijat sitä nykyisin nimittävät — vaikutti luonnollisesti myös Aikuiskoulutuskomitean työskentelyyn ja ehdotuksiin. Periaate kirjattiin valtioneuvoston vuonna 1978 antamaan aikuiskoulutuksen kehittämisen periaatepäätökseen. Vuonna 1982 opetusministeriö asetti toimikunnan selvittämään, millaisia vaatimuksia jatkuvan koulutuksen periaate asettaa maamme koulutusjärjestelmälle pitäen erityisesti silmällä aikuiskoulutuksen kehittämistarpeita. Toimikunnan työtä jatkoi edelleen jatkuvan koulutuksen projektiryhmä, joka esitti vuonna 1986 ilmestyneessä muistiossaan konkreettisen suunnitelman ehdotusten toteuttamiseksi. Projektiryhmä ehdotti mm., että valtioneuvoston pitäisi tehdä uusi periaatepäätös, jossa todettaisiin, että jatkuvan koulutuksen periaatetta tulee soveltaa koko koulutusjärjestelmän, eikä vain aikuiskoulutuksen kehittämiseen. Ehdotuksen toteutuminen kesti kuitenkin useita vuosia.

Valtioneuvoston vuonna 1990 eduskunnalle antamassa koulutuspoliittisessa selonteossa todetaan yksiselitteisesti, että jatkuvan koulutuksen periaate koskee koko koulutusjärjestelmää ja koko väestöä. Tämän mukaisesti Suomen koulutusjärjestelmää tulee kehittää niin, että jokaisella ihmisellä on kaikkina ikäkausinaan mahdollisuudet oman persoonallisuutensa jatkuvaan, monipuoliseen kehittämiseen järjestelmällisen ja joustavan opetuksen avulla.

Periaatteen hyväksymisestä on tietysti pitkä matka käytännön toteuttamiseen. Jatkuvan kasvatuksen/koulutuksen edistämiseksi voi painopiste olla joko koulutusjärjestelmän tai oppimisjärjestelmien kehittämiseksi. Edellinen lähestyy

kehittämistä yhteiskunnan koulutustarpeiden, jälkimmäinen yksilön oppimistarpeiden näkökulmasta. Meillä kehittämistyö on ollut tähän saakka ensisijaisesti koulutusjärjestelmän, aikuiskasvatuksessa erityisesti ammatillisten tutkintojen kehittämiseen keskittyntä. Koulutusviranomaiset ja -suunnittelijat näyttävät ajattelevan, että jatkuvan koulutuksen periaate tarkoittaa vain normaalimuotoisen tutkintojärjestelmän siirtämistä — hiukan sitä soveltaen — aikuisille. Kuten Sarala toisaalla tässä lehdessä toteaa, tavanomainen koulutus määriteltyine tavoitteineen ja sisältöineen sopii parhaiten tilanteisiin, joissa muutosnopeus on melko hidasta ja ennustettavaa. Nykyinen tilanne on juuri päinvastainen. Vaikka tutkintojärjestelmän kehittäminen aikuisten ammatillisessa peruskoulutuksessa on varmaan paikallaan, niin muilta osin tutkintojärjestelmän laajentamiseen aikuiskasvatuksessa täytyy suhtautua kriittisesti.

Hierarkisen ja kaiken kattavan tutkintojärjestelmän sijasta olisi nyt ryhdyttävä kehittämään yhteiskunnan nykyisten toimintamuotojen yhteyteen ja sisälle oppimisjärjestelmiä, jotka ovat joustavia ja paremmin ajan tasalla olevia. Niiden avulla voidaan vastata nopeammin yhteiskunnan muutoksesta aiheutuviin uusiin haasteisiin niin työ- kuin muussakin yhteiskuntaelämässä. Esimerkiksi työelämän kehittämistä tutkineet sosiologit ja psykologit ovat jo jonkin aikaa vaatineet työpaikkojen kehittämistä oppimisyhteisöiksi. He ovat myös laatineet luetteloita niistä vaatimuksista, mitä työn kehittäminen tähän suuntaan edellyttää. Oppiminen pitäisi siis liittää osaksi niin työtä kuin kaikkea muutakin yhteiskunnallista toimintaa. Ainakin aikuiskasvatuksessa tulisi pyrkiä eroon erillisistä koulutustilaisuuksista niin pitkälle kuin mahdollista.

Myös nuorisoasteen koulutuksen ja muun yhteiskunnan välisiä suhteita pitäisi lähentää tuntuvasti.

Muulla maailmassa on jo pitkälti omaksuttu koulukeskeistä ajattelua avarampi ja kokonaisvaltaisempi näkemys elinikäisestä oppimisesta ja sen edistämisestä yhteiskunnassa. Iskusanoina ovat toimineet mm. sellaiset termit kuin itseohjattu oppiminen (self-directed learning), oppimissopimukset (learning contracts), informaali ja satunnaisoppiminen (informal and incidental learning), työelämän laatu -liike (QWL, The quality of working life movement), reflektiivinen oppiminen (reflection and learning) jne. Kaikissa näissä lähestymistavoissa on kysymys yksilön/yksilöiden oppimisen tutkimisesta ja edistämisestä luonnollisissa toimintatilanteissa. Tutkijoiden mielenkiinto on siis nykyisin entistä enemmän käytännön toiminnan yhteydessä tapahtuvassa opiskelussa ja oppimisessa, ei niinkään koulutustilaisuuksien oppimistulosten selvittelyssä. Meillä tähän suuntaan on edetty mm. eksperttityden kehittymistä koskevilla tutkimuksilla, laatuپییرهjä oppimisympäristönä tarkastelleilla tutkimuksilla sekä kehittävän työntutkimuksen projekteilla. Tällainen lähestymistapa vaatii kasvatustieteen tutkijoilta tiivistä yhteistyötä eri alojen tutkijoiden sekä kehittämistyössä mukana olevien henkilöiden kanssa. Alan koulutuksessa pitäisi opiskelijoille antaa laaja-alainen näkemys elinikäisestä oppimisesta ja valmiudet osallistua sen edistämiseen yhteiskunnan eri organisaatioissa.

Vaikka jatkuvan koulutuksen periaate on hyväksytty meillä koko koulutusjärjestelmän kehittämistrategiaksi, niin alaan liittyvä tutkimus on ollut toistaiseksi vähäistä. Tätä puutetta poistamaan käynnisti Suomen Akatemia vuoden 1989 lopulla kolmivuotisen "Jatkuvan koulutuksen tutkimusohjelman". Akatemian tarkoituksena on lisätä ohjelman avulla jatkuvan koulutuksen tematiikkaan kohdistuvaa tieteellistä tutkimusta sekä parantaa tutkimuksellisen panoksen hyväksikäyttöä viranomaisten päätöksenteossa. Nähtäväksi jää, miten näissä tavoitteissa onnistutaan. Joka tapauksessa on selvää, että jatkuvan kasvatuksen problematiikka tarjoaa haasteellisen tutkimusalueen kaikille oppimisesta ja kehittymisestä kiinnostuneille tutkijoille.

Elinikäisen kasvatuksen kehittäminen - lähtökohtia ja ongelmia

”Jatkuvan koulutuksen” periaate on omaksuttu Suomessa koulutussuunnittelun ja -kehittämisen keskeiseksi peruseriaatteeksi. Sen soveltamista käytäntöön on pohdittu useissa toimikunnissa ja työryhmissä. Tästä huolimatta näyttää siltä, että periaate on ymmärretty varsin pinnallisesti ja sen soveltamisessa käytäntöön on monia ongelmia. Niiden ratkaiseminen on mahdollista vain sitä mukaa, kun periaatetta koskeva teoreettinen keskustelu täsmentyy ja ajatukset sen vaatimista toimenpiteistä konkretisoituvat.

1. Elinikäinen kasvatust ja oppiminen

Lähinnä Unescon toimesta alettiin myös Suomessa keskustella 1960 -luvulla *”jatkuvaasta kasvatuksesta”* tai *”elinikäisestä kasvatuksesta”*. Näiden käsitteiden rinnalla alettiin pian puhua myös *”jatkuvaasta koulutuksesta”* (komiteanmietintö 1969, 129-130). Termit eivät ole eriytyneet suomalaisessa kielenkäytössä sisällöllisesti toisistaan, vaikka niiden käyttöön ja valintaan liittyykin jonkinlaisia painotuseroja.

Myös muissa maissa on käytössä useita elinikäiseen/jatkuvaan kasvatukseen liittyviä käsitteitä, joiden sisällöistä ja keskinäisistä suhteista esiintyy erilaisia tulkintoja. Esimerkiksi Yhdysvalloissa ja Englannissa käsitteillä elinikäinen kasvatust ja jatkuva kasvatust on oma merkityksensä. Elinikäisellä kasvatuksella (lifelong education) tarkoitetaan yleensä kaikkea erimuotoista kasvatusta lapsuudesta vanhuuteen asti.

Jatkuvalla kasvatuksella (continuing education) tarkoitetaan näissä maissa lähinnä peruskoulutuksen jälkeistä ammattiin liittyvää koulutusta. Näiden termien ohella on käytössä joukko muitakin käsitteitä, joiden sisällöt eroavat jonkin verran toisistaan (ks. esimerkiksi Jarvis 1988, 23-44; Alanen 1981, 40-104).

Käytettyjen käsitteiden eroista huolimatta elinikäisen kasvatuksen/ jatkuvan kasvatuksen perusidea on kuitenkin kaikkialla sama. Sen puolestapuhujat haluavat tarkastella oppimista kokonaisvaltaisesti koko ihmisiän kestävästä kehitysprosessista eikä vain lapsuuteen ja nuoruuteen sijoittuvana sosialisatioprosessina, jonka toteuttamisesta vastaavat vanhemmat yhdessä kasvatust ja kouluviranomaisten kanssa.

Elinikäisen kasvatuksen rinnalla esiintyy kansainvälisessä keskustelussa yhä useammin *”elinikäisen oppimisen”* (lifelong learning) käsite, jolla tarkoitetaan yleensä kaikkea ihmisen elinaikaista oppimista riippumatta siitä, missä tai miten se on tapahtunut. Oppiminen voi tapahtua a) enemmän tai vähemmän spontaanisti ilman eksplisiittisesti asetettuja tavoitteita tai b) sitä voidaan pyrkiä edistämään tietoisesti, tavoitteellisesti ja systemaattisesti. Suurin osa tavoitteisesta ja tarkoituksellisesta oppimisesta tapahtuu etukäteen laaditun suunnitelman mukaan erilaisissa kasvatust ja koulutusinstituutioissa. Suuressa mittakaavassa tapahtuva tavoitteellinen oppiminen edellyttää yleisen kasvatustjärjestelmän olemassaoloa.

Viime aikoina *”jatkuvan koulutuksen”* käsite on vakiintunut meillä yleiseen käyttöön. Jos elinikäisen oppimisen problematiikkaa halutaan lähestyä laaja-alaisesti ja kokonais-

valtaisesti, käsitettä ei voi pitää kovin onnistuneena, koska se ohjaa ajatukset liian yksipuolisesti koulutusjärjestelmään ja sen tehokkuuden kehittämiseen. Vaikka käsite antaa periaatteessa mahdollisuuden ihmisten oppimisen laajempaan tarkasteluun, niin ainakin tähän saakka jatkuvan koulutuksen suunnittelussa ja kehittämisessä on pohdittu melko yksipuolisesti vain formaalin koulu- ja tutkintojärjestelmän kehittämistä (ks. esimerkiksi komiteamietintö 1983: 62 ; Jatkuvan koulutuksen...1986; Suomen koulutusjärjestelmän...1990, 44-45).

Kaiken kaikkiaan on todettava, että elinikäisen kasvatusta (samoinkuin sen rinnakkaiskäsitteet) on hyvin kompleksinen käsite, jota ei ole vielä pystytty täysin tarkasti määrittelemään. Tästä huolimatta elinikäistä kasvatusta voidaan lähestyä systematisoimalla ja analysoimalla sen eri elementtejä ja tarkastamalla niiden keskinäisiä suhteita.

2. Uuteen strategiaan ajatteluun

Elinikäisen kasvatuksen vaatimus koskettaa kehittyneissä teollisuusmaissa yhä totaalisemmin ja syvällisemmin jokaista ihmistä. Pääasiallinen syy tähän on yhteiskunnallisen muutoksen nopeutuminen, mikä näkyy työelämän ammattitaitovaatimusten muutoksina, ihmisten välisissä kommunikaatio- ym. suhteissa, arvomaailman muutoksina, kansainvälisyyden lisääntymisenä jne.

Kehitys on niin nopeaa, että kaikkien elämässä tarvittavien tietojen ja taitojen oppiminen nuoruudessa koulujärjestelmän piirissä on nykyisin kerta kaikkiaan mahdotonta. Tästä syystä pelkästään nuoruusiän koulutuksen kehittämiseen keskittyvä ns. front-end -koulutussuunnitelumalli (Rivera 1983, 117) joutaa historian romukoppaan.

Tätä eivät näytä kaikki koulutus suunnittelijat meillä vieläkään oikein tajunneet, vaan he yrittävät edelleen sulloa nuorisoasteen koulutukseen kaikki mahdolliset tiedot ja taidot ikäänkuin oppiminen ja opiskelu olisi sen jälkeen mahdotonta. Näin siitä huolimatta, että suuri osa kouluissa opetettavista tiedoista on vanhentuneita jo siinä vaiheessa, kun opettajat ehtivät ne itse omaksua ja ennenkuin ne sisällytetään koulujen opetussuunnitelmiin.

Coombsin mukaan (1989, 57-58) tällä hetkellä on olemassa laaja yksimielisyys siitä, että tulevaisuuden kasvatustrategioiden täytyy olla kaikissa maissa paljon laaja-alaisempia, in-

novatiivisempia ja paremmin toisiinsa integroituvia kuin se 1950- ja 1960-luvuilla harrastettu kapea-alainen ja joustamaton strategia, joka perustui perinteisen muodollisen kasvatustajustelmän nopeaan laajentamiseen ja joka kulminoitui maailmanlaajuiseen kasvatustajustelmän kriisiin. Nykyisin on yleisesti hyväksytty se perusajatus, että tulevaisuuden strategioiden ei pitäisi tarkastella kasvatusta yksinomaan vain koulutuksena, vaan kaikkien ihmisten kaikissa ikävaiheissa tapahtuvana elinikäisenä oppimisprosessina, johon voi sisältyä monimuotoisina yhdistelminä eri tyyppistä opiskelua ja oppimista.

3. Elinikäisen kasvatuksen muodot ja niiden integroiminen

Elinikäisen kasvatuksen kehittämistä pohtineet tutkijat ovat jakaneet kasvatuksen formaaliin, nonformaaliin ja informaaliin kasvatukseen. Paitsi että jaottelu ottaa kokonaisvaltaisesti huomioon kaikki erilaiset oppimismuodot, se jakaa kasvatuksen kentän hieman tavanomaisesta poikkeavalla tavalla.

Formaalinen kasvatusta

Formaalilla kasvatuksella (formal education) tarkoitetaan hierarkisesti rakentuvaa, ajallisesti asteittain etenevää "kasvatustajustelmää", joka ulottuu peruskoulusta aina yliopistoon saakka mukaanlukien yleisten akateemisten perusopintojen lisäksi myös monimuotoiset erikoisohjelmat ja instituutiot, jotka on suunniteltu täysipäiväistä ammatillista ja teknistä koulutusta varten. (Radcliffe & Colette 1989, 60-61)

Suomen koulujärjestelmä koostuu perus-, keski- ja korkea-asteen koulutuksesta. Se edustaa formaalia kasvatusta hierarkisine rakenteineen ja tutkintojärjestelmineen. Aikuis- kasvatuksestakin kuuluu osa formaalin kasvatukseen piiriin, nimittäin aikuisten normaalin koulujärjestelmän mukaiset tutkintoopinnot. Aikaisemmin aikuisten oli mahdollista opiskella lähinnä perusasteen ja lukion yleissivistäviä tutkintoja, mutta nykyisin myös ammatillisen keskiasteen ja korkea-asteen oppilaitokset tarjoavat heille palveluksiaan. Tämä koulutus on enimmäkseen koulumaista ja tutkintoihin tähtäävää. Myös nykyisen työmarkkina- koulutuksen voidaan katsoa kuuluvan formaalin kasvatukseen piiriin. Varsinkin kun sitä pyritään nykyisin kehittämään niin, että se vastaa mahdollisimman pitkälle "normaaleja" ammattitutkintoja.

Voidaan siis todeta, että osa aikuiskasvatuksesta — niin yleissivistävästä kuin ammatilli-

sesta — kuuluu formaalin kasvatuksen piiriin. Tästä osasta käytetään yleensä nimitystä "kouluopintojen aikuissovellutukset".

Nonformaali kasvatust

Nonformaalilla kasvatuksella (nonformal education) tarkoitetaan kaikkia niitä kasvatusta ja oppimista varten organisoituja toimintoja, jotka tapahtuvat muodollisen koulujärjestelmän (formaalin kasvatuksen) ulkopuolella. Tällainen opetus/opiskelu ei sijoitu muodollisen koulujärjestelmän tutkintohierarkiaan, vaan muodostaa oman itsenäisen kokonaisuutensa. Opetus voi olla erikseen järjestettyä tai se voi olla osa jostakin laajemmasta toimintamuodosta. Sen tarkoituksena on palvella tiettyjä opiskelijaryhmiä ja oppimistavoitteita. (emt.)

Se osa aikuiskasvatuksesta, joka ei tähtää kouluopintojen ja tutkintojen suorittamiseen, kuuluu nonformaaliin kasvatukseen. Esimerkiksi suurin osa vapaasta sivistystyöstä on luonteeltaan tällaista. Nonformaali kasvatust ei muodosta mitään varsinaista järjestelmää siinä mielessä kuin koulujärjestelmä. Se on yksinkertaisesti sopiva yleisnimi formaalin kasvatustjärjestelmän ulkopuolella olevalle kirjavalle joukolle kasvatuksellisia toimintamuotoja, joiden tarkoituksena on palvella väestön erityisryhmien spesifejä oppimistarpeita. (emt.)

Nonformaalin kasvatuksen piirissä aikuiset voivat kohentaa mm. työ-, perhe-, yhdistys- tai muussa yhteiskuntaelämässä tarvitsemiaan tietoja ja samalla tyydyttää sosiaalisen osallistumisen tarpeitaan. Myös suuri osa työelämän koulutuksesta tapahtuu koulu- ja tutkintojärjestelmän ulkopuolella. Tällainen koulutus on enimmäkseen ammatillista täydennyskoulutusta, jota varten on vain harvoin olemassa erityisiä koulujärjestelmän tutkintoihin verrattavissa olevia, suhteellisen pysyviä koulutusohjelmia.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että nonformaali kasvatust on luonteeltaan hyvin joustavaa ja se tapahtuu kiinteässä yhteydessä niihin toimintoihin, missä oppimista tarvitaan. Formaali kasvatust ei voi koskaan muodostua yhtä joustavaksi ja käytännönläheiseksi tapahtumaksi. Tästä syystä nonformaalin kasvatustsen merkitys korostuu elinikäisen kasvatustsen "järjestelmän" kehittämisen yhteydessä.

Informaali kasvatust

Informaalilla kasvatuksella (informal education) tarkoitetaan puolestaan kaikkia sellaisia

todellisia eliniän kestäviä prosesseja, joiden kautta yksilö omaksuu mielipiteitä, arvoja, taitoja ja tietoja päivittäisten kokemusten ja elinympäristön kasvattavien vaikutusten ja hänelle tarjoamien resurssien kautta. Tällaista oppimista tapahtuu mm. perheen ja naapureiden, työn ja leikin, kaupankäynnin, kirjaston ja joukkotiedotuksen kautta ja yhteydessä. (emt.)

Arkipäiväoppiminen (vardagsinläring) on epäilemättä eräs yleisin oppimismuoto. Se on jäänyt nykyisessä koulujärjestelmäkeskeisessä suunnitteluvaiheessa lähes huomiotta. Työelämän tutkijat ovat olleet kiinnostuneita siitä ja erityisesti työssä oppimisesta jo jonkin aikaa (ks. Sköld 1989). Tosiasia on, että ammattien oppimisen vanhin ja yleisin muoto on edelleen käytännössä, kokemuksen kautta tapahtuva oppiminen (practice learning). On kuitenkin muistettava, että yleissivistävä ja ammatillinen peruskoulutus luovat pohjan työssä tapahtuvalle oppimiselle.

Työelämässä on monia sellaisia toimenpiteitä, joiden avulla on mahdollista edistää käytännössä oppimista ja joiden merkitys ammatitaidon ylläpitämisessä ja kehittämisessä on jatkuvasti lisääntynyt. Tällaisia ovat mm. työkierto, viransijaisuuksien hoito, ryhmätyöhön osallistuminen, työtehtävien laajentaminen, kollegiaalinen oppiminen, mentoring (mentorin ohjaus), coaching (yksilöllinen valmennus toisen henkilön kanssa yhteistyössä), innovaatio- ja tutkimustoimintaan osallistuminen, laatupiirit jne (ks. esimerkiksi Marsick 1987; Marsick & Watkins 1990).

Aikuiset voivat opiskella ja kehittää itseään myös täysin oma-aloitteisesti ja omalla vapaaajallaan, esimerkiksi seuraamalla oman alansa ammattilehtiä tai hankkimalla kirjastosta tietoa itseään kiinnostavista asioista. Tällaista aikuisten omaehtoista opiskelua nimitetään itseohjatuksi oppimiseksi (self-directed learning, självstyrt lärande). Sen on todettu olevan hyvin yleistä, varsinkin toimihenkilöiden keskuudessa (Borgström 1988).

Marsick ja Watkins (1990, 3-7) erottavat informaalisin oppimisen (informal learning) ja satunnaisoppimisen (incidental learning) toisistaan. *Informaaliseen oppimiseen* on pääasiassa kokemusperäistä ja ei-institutionaalista. Se eroaa muusta oppimisesta opiskelijan harjoittaman kontrollin asteen perusteella: sille on tunnusomaista korkea-asteinen itsekontrolli ja -suuntautuneisuus. Se eroaa sijaintinsa kautta (ei luokkahuoneopetusta) ja tuloksen ennustettavuuden (pyrkimys tiettyyn tavoitteeseen).

seen) perusteella. He sisällyttävät siihen mm. itsesuuntautuneen opiskelun, ryhmässä toimisen, yksilöllisen valmistuksen, mentorin ohjauksessa tapahtuvan oppimisen sekä yrityksen ja erehdyksen kautta tapahtuvan tavoitteellisen oppimisen.

Satunnaisoppiminen on tavoitteetonta ja se tapahtuu muun toiminnan sivutuotteena. Se on alisteista informaaliselle oppimiselle, se on piiloista ja sitä pidetään itsestäänselvänä, se sisältyy implisiittisesti vallitseviin uskomuksiin ja toimintaan. Siihen sisällytetään oppiminen erehdyksistä, olettamuksista, uskomuksista, arvostuksista, toisten toiminnasta syntyneistä sisäisistä merkitysrakenteista sekä formaalisen oppimisen piilo-opetus suunnitelmista.

On arvioitu, että organisaatioiden inhimillisten voimavarojen kehittämiseen uhraamasta ajasta ja rahasta noin 83 prosenttia kuluu informaaliin ja satunnaisoppimiseen ja loput 17 prosenttia muodolliseen koulutukseen (emt., 6).

Viimeaikaisessa yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa on havaittu, että ammattitai-

don keskeisen osan muodostavat ns. äänettömät tiedot ja taidot (tacit knowledge/ tyst kunskap). Ne syntyvät pitkäaikaisesta kokemuksesta jollakin alalla. Niiden omaksumiseksi ei riitä ohjeiden mieleenpainaminen, vaan ne kehittyvät ja syvenevät ainoastaan omakohtaisen käytännöllisen kokemuksen myötä. Tällaisia äänettämiä tietoja ja taitoja on henkilön itse vaikea ilmaista. (Niemelä 1988, 196; Aronsson 1987, 65-67). Näin on ymmärrettävää, että myös niiden tutkiminen on suhteellisen vaikeaa.

Käytännössä formaalin, nonformaalin ja informaalin kasvatuksen erottaminen toisistaan on usein vaikeaa, sillä ne voivat kietoutua ja lomittua monin tavoin keskenään. Eri oppimismuodot voidaan nähdä ulottuvuutena, jonka toisen pään muodostaa formaali kasvatusta ja toisen informaali kasvatusta, nonformaali sijoittuu näiden välille.

Seuraavassa kuviossa (muokattu A. Alasen 1989 esittämästä kuvioista) on havainnollistettu eri oppimismuotojen asemaa ihmisen eri elämäntilanteissa.

Kuvio 1: Elinikäisen oppimisen muodot ja keskeiset elämäntilanteet

OPPIMISMUODOT

	Formaali	Nonformaali	Informaali
NUORUUS/ LAPSUUS	koululaitos: — korkea-aste — keskiaste — peruskoulu	organisoidut opinnot koulun ulkopuolella: esim. erilaisissa järjestöissä ja harrastusryhmissä	— arkipäiväoppiminen perhe- ja ystävääpiirissä tapahtuva oppiminen (tavoitteellista/satunnaista)
AIKUISUUS	— aikuisten tutkinto- ja kouluopinnot — ammatillinen pätevytyminen	aikuisten muut organisoidut opinnot, esim.: — harrastusopinnot — henkilöstökoulutus/ täydennyskoulutus — yhteiskunnalliset opinnot — yleissivistävät opinnot	Esim.: — tavoitteellinen oppiminen (self-directed learning) — arkipäiväoppiminen (vardagsinläring) — kokemuksesta oppiminen, työssä ja muussa yhteiskunnallisessa toiminnassa (practice learning) — satunnaisoppiminen (incidental learning) — äänettömät tiedot (tacit knowledge)
VANHUUS		organisoidut opinnot — harrastusopinnot	— tavoitteellinen oppiminen — satunnaisoppiminen (arkipäiväoppiminen)

Unescon elinikäisen kasvatuksen strategien avainkäsite on integroiminen.

Vertikaalisen integraation tarkoituksena on niveltää yksilön elämässä ajallisesti toisiaan seuraavat koulutus- ja oppimisvaiheet siten, että inhimillinen kasvuprosessi voi edetä mahdollisimman sujuvasti vastaten kunkin ikä- ja elämänvaiheen erityisiä oppimistarpeita.

Horizontaalinen integraatio merkitsee sitä, että otetaan huomioon kaikki erilaiset oppimis- muodot (formaalinen, nonformaalinen ja informaalinen), joita elämässä (työssä, yhteiskunnallisessa toiminnassa, perhepiirissä jne) esiintyy sekä niiden erilaiset kombinaatiot.

Meillä näyttää vallitsevan sellainen käsitys, että nonformaali kasvatusta on yksinkertaisesti vain vaihtoehto formaalille kasvatusjärjestelmälle. Sen ajatellaan myös muodostavan vastaavan järjestelmän, joka pitäisi saattaa viranomaisten hallintaan, jotta kansallinen kasvatussuunnittelu voisi tapahtua ”kontrolloidusti” (vrt. valtioneuvoston käsitystä jatkuvasta koulutuksesta). Tämän mukaisesti jatkuvan koulutuksen periaatteen toteuttaminen on nähty meillä ensisijaisesti koulujärjestelmän tutkintojen — tosin jossain määrin aikuisille sovellettuina — siirtämisenä aikuiskoulutukseen.

Tutkintojärjestelmän kehittämisessä on edistytty melko hyvin (vertikaalinen integrointi). Sen kehittäminen ei kuitenkaan yksin riitä. Tarvitaan myös nonformaalin kasvatuksen kehittämistä ja sen integrointia formaaliin ja informaalisiin kasvatukseen (horizontaalinen integrointi).

4. Elinikäisen kasvatuksen tutkiminen

Koulutuksen tutkimisesta oppimisen tutkimiseen

Kun kasvatusalan tutkijat ovat olleet tähän saakka pääasiassa kiinnostuneita oppimisen tutkimisesta vain koulutus- ja opetustilanteissa, ihmisen arkipäiväisessä toiminnassa ja työelämässä esiintyvän luonnollisen oppimisen tutkiminen on jäänyt vähemmälle huomiolle (Marsick & Watkins 1990, 4). Näkökulman laajentaminen koskemaan myös tällaista oppimista on ainakin erilaisissa työelämän kehittämiprojekteissa tärkeää.

Elinikäisten oppimismahdollisuuksien edistämiseksi ei siis voida tyytyä vain koulutusjärjestelmän kehittämiseen, niin olennainen osa kuin perinteisellä koulutuksella tässä proses-

sissa nykyisin onkin. Oikeastaan koulumuotoisesta opiskelusta pitäisi päästä mahdollisimman pitkälle eroon ja siirtyä yhteiskunnan erilaisten organisaatioiden ja toimintojen pedagogisoimiseen. Näin oppiminen muodostuisi osaksi ihmisten normaalia elämää ja arkipäivää.

Yhdysvalloissa on oppimisen tutkijoiden mielenkiinto on jo jonkin aikaa ollut koulutusjärjestelmän ulkopuolella, erityisesti työssä tapahtuvan oppimisen tutkimuksessa. He ovat kiinnostuneita ”oppivien organisaatioiden” (learning enterprises) kehittämisestä ja organisaatioissa tapahtuvasta oppimisestä (ks. esimerkiksi Schön 1988; Marsick & Watkins 1990).

Meillä koulutusta ja kasvatusta suunnitellaan ja kehitetään kuitenkin edelleen omana erillisenä sektorina. Coombs (1989, 58) on kritisoinut tällaista käsitystä ja todennut, että kasvatusta ei ole mikään erillinen yhteiskunnan sektori; se on sensijaan olennainen osatekijä kaikilla sektoreilla ja kaiken tyyppisessä kehittämisessä.

Kasvatusta kehittäminen omana, muusta yhteiskuntaelämästä erillisenä, toiminta-alueena näkyy mm. opetusministeriön Jatkuvan koulutuksen toimikunnalle vuonna 1982 antamasta tehtävästä. Toimikunnan tuli 1) selvittää millaisia vaatimuksia jatkuvan koulutuksen periaate asettaa maamme koulutusjärjestelmälle pitäen erityisesti silmällä aikuiskoulutuksen kehittämistarpeita; sekä 2) selvittää, miten nämä vaatimukset tulee ottaa huomioon koulutussuunnittelussa (Komiteanmietintö 1983:63, 1—2).

Toimeksiannon kapea-alaisuutta kritisoitiin jonkin verran (Juva 1984, 108). Mutta sillä ei näytä olleen juuri vaikutusta, sillä valtioneuvoston vuonna 1990 eduskunnalle antamassa koulutuspoliittisessa selonteossa jatkuvan koulutuksen periaate ymmärretään edelleen ensisijaisesti vain koulutusjärjestelmän sisäisenä kehittämisen- ja koordinoimistehdävänä. Vaikka selonteossa todetaan, että tulevaisuudessa nykyistä suurempi osa oppimisesta tapahtuu koulutusjärjestelmän ulkopuolella (Suomen...1990, 44-45), siinä ei pohdita lainkaan, miten tämä tosiasia tulisi ottaa huomioon oppimisjärjestelmien kehittämisessä.

Elämänhistorian näkökulma

Tutkittaessa ihmisen elinikäistä kehitystä ja oppimisprosessia muodostaa elämänhistoriallinen lähestymistapa tutkimukselle luonnolli-

sen lähtökohdan. Tällöin voidaan tutkia mm., minkälaisia oppimismahdollisuuksia ja vaatimuksia yhteiskunnan kasvatuserjestelmä ja työelämä ovat tarjonneet eri ikäisille aikuisille (eri sukupolville) heidän elämänuransa eri vaiheissa.

Mills korostaa kirjassaan Sosiologinen mielenkiintoinen historia ja elämänsä historian ja niiden keskinäisten suhteiden ymmärtämisen merkitystä kaikille yhteiskuntatutkijoille. Hän toteaa: "Mikään yhteiskuntatieteellinen tutkimus, joka ei palaa elämänsä historian, historian sekä niiden leikkauskohtien ongelmiin, ei ole kulkenut älyllistä taivaltaan päähän." (Mills 1982, 10)

Kun ihmisen oppimisprosessia tarkastellaan pitkäaikaisena prosessina, on mahdollista ymmärtää paremmin ihmisen kehitystä kuin poikkileikkaustutkimuksissa. Tällainen tutkimus yhdistää sekä yksilöpsykologiset että yhteiskunnalliset-historialliset tekijät toisiinsa. Täten yksityisen ihmisen kehitysprosessi liittyy samalla laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin.

Sekä kognitiivinen oppimispsykologia että toimintatutkimuksellinen lähestymistapa soveltuvat hyvin elinikäisen oppimisen tutkimiseen, sillä oppiminen on aina yksilöllinen kehitysprosessi. Se tapahtuu tilanteissa, jossa ihminen asettaa itse oman toimintansa tavoitteet, tulkitsee saamia tietoja ja antaa niille merkityssisältöjä omasta todellisuudestaan käsin. Uudet laadulliset ja hermeneuttiset tutkimusmenetelmät soveltuvat hyvin ihmisen elinikäisen oppimisprosessin tutkimiseen. Ne ovat oikeastaan välttämättömiä tällaisessa tutkimisessa.

Tutkimuksen monitieteisyys

Elinikäinen oppiminen on ilmiö, jota voidaan ja täytyy tutkia monen eri tieteen näkökulmasta. Makrotasolla tutkimus voi keskittyä esimerkiksi analysoimaan filosofian keinoin elinikäisen oppimisen taustalla olevaa ihmiskäsitystä. Mille arvolähtökohdille se perustuu?

Elinikäisen oppimisen merkitystä voidaan tarkastella myös yhteiskunnallisena ilmiönä, lähtien esimerkiksi yhteiskunnan funktioista. On myös mahdollista tutkia, miten erilaiset yhteiskunnalliset intressiryhmät suhtautuvat teoriassa ja käytännössä jatkuvan koulutuksen periaatteeseen?

Oman ongelmansa muodostavat elinikäisen kasvatuksen järjestelmän toteuttamiseen liittyvät systeemiset ja taloudelliset ongelmat.

Yhteiskunnan koulutusjärjestelmää voidaan myös tarkastella siltä kannalta, miten toimiva/epätydyttävä se on elinikäisen kasvatuksen toteutumisen kannalta tarkasteltuna, samoin voidaan myös vertailla eri kasvatuserjestelmien toimivuutta tässä suhteessa.

Organisaatio- eli mesotasolla mielenkiinto kohdistuu nykyisiin, kuten edellä on todettu, ensisijaisesti organisaatioissa oppimiseen ja siihen, miten työorganisaatioita voidaan kehittää niin, että ne kannustavat työntekijöitä itsensä kehittämiseen ja opiskeluun. Sosiaalipsykologinen tutkimus voisi tutkia esimerkiksi sitä, mikä on ryhmän vaikutus ihmisten opiskeluhaluuteen ja halukkuuteen kehittää itseään tai miten erilaiset johtajuusilmastot ja yrityskulttuurit vaikuttavat ihmisten kehitysohjelmien toteutumiseen.

Erilaisten rakenteellisten tekijöiden ohella myös yksilöpsykologiset tekijät vaikuttavat osaltaan ihmisen itsensäkehittämisen ja opiskeluhaluuteen. Kehitys- ja oppimispsykologinen tutkimus lähestyy ongelmaa mikrotasolla ja miksei vähän laajemminkin. Yksittäisen työntekijän/toimihenkilön kiinnostus opiskella kohtaan vaihtelee luonnollisesti huomattavasti riippuen siitä, mikä on hänen käsityksensä omasta oppimiskyvystään ja minkälaisessa elämäntilanteessa ja ammattiuransa vaiheessa hän parhaillaan on (Rubenson 1991, 68).

Työelämän tutkijat ovat esittäneet melko samankaltaisia luetteloita siitä, minkälainen on oppimisen kannalta ihanteellinen työympäristö. Työn täytyy tarjota riittäviä haasteita työntekijälle, jotta se innostaisi häntä kehittämään itseään. Sen on tarjottava myös todellisia vaikutusmahdollisuuksia ja oltava riittävän vaihtelevaa. Siitä täytyy saada riittävästi palautetta, sen täytyy tarjota tyydyttäviä ihmissuhteita, mahdollisuuksia yhteistyöhön sekä riittävä toimeentulo ja turvallisuus jne. (ks. esimerkiksi Leymann 1989, 132—134).

Oppimisessa on erotettu useita eri tasoja. Jatkuva oppiminen edellyttää kykyä ns. reflektoidaan oppimiseen. Siitä on kirjoitettu runsaasti viime aikoina alan kirjallisuudessa (ks. Schön 1988; Boud et al. 1985; Jarvis 1988, 78-87). Tutkimuksessa täytyy selvittää myös sitä, mitkä ovat tällaisen oppimisen edellytykset ja ehdot työpaikoilla.

Edellä esitetyt esimerkit osoittavat, että elinikäisen kasvatuksen ongelmat ovat moninaisia ja että näitä ongelmia voidaan tutkia usean eri tieteen näkökulmasta. Voidaan todeta, että elinikäinen kasvatustutkimus ja oppiminen muodostavat haasteellisen ja monitahoisen tutkimusala-

een kaikille kasvatuksen ja oppimisen kysymyksistä kiinnostuneille tutkijoille.

5. Lopuksi

— Elinikäisen kasvatuksen tutkimista ei saa rajata vain koulutusjärjestelmän tarkasteluun. Aivan yhtä tärkeää on tutkia niitä yhteiskunnan ja työelämän rakenteellisia ja työnjaollisia kysymyksiä, jotka vaikuttavat väestön mahdollisuuksiin kehittää omia kykyjään niin työpaikoilla kuin muuallakin yhteiskunnassa.

— On huomattava, ettei formaalin kasvatuksen (tutkintojärjestelmän) kehittäminen yksin riitä elinikäisen kasvatuksen järjestelmän toteuttamiseksi, vaikka koulutusviranomaiset näyttävät näin ajattelevan. Kehittämisen kohteeksi on otettava myös kaikki muut oppimismuodot, joita yhteiskunnassa ja työelämässä esiintyy. Nonformaali ja informaali kasvatusta ovat keskeisessä asemassa elinikäistä oppimista kehitettäessä. Vain kehittämällä kaikkia oppimismuotoja ja selvittämällä niiden merkitystä yksilön elämän- ja ammattiuran näkö-

kulmasta voidaan edetä uudenaikaiseen elinikäisen oppimisen kehittämisstrategiaan.

— Elinikäisen kasvatuksen merkitystä voidaan yhtä lailla perustella lähtien työelämän tehokkuusvaatimuksista kuin tuotannon inhimillistämistä vaativista humanistisista näemyksistä. Tutkimuksen avulla on selvitettävä, missä määrin nämä käsitykset ovat toisilleen vastakkaisia vai onko niitä mahdollista sovittaa ainakin joiltakin osin yhteen.

— Oppimisessa on aina kysymys myös vallasta. Vanha toteamus ”tieto on valtaa” pitää edelleen paikkansa, ehkä enemmän kuin koskaan aikaisemmin. Tietoyhteiskunnassa koulutuksen ja osaamisen merkitys vallan välineenä ja lähteenä korostuu. Jos työpaikkoja halutaan kehittää tietoisesti oppimisyhteisöiksi, se edellyttää samalla henkilöstön osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien lisäämistä. Jos näin ei tapahdu, muodostuu jatkuvan oppimisen strategiasta vain uusi hiostamis- ja manipulointikeino työpaikoille.

LÄHTEET

Alanen, Aulis 1981. Elinikäisen kasvatuksen käsite. Teoksessa Alanen & Sihvonen (toim.), Elinikäinen kasvatusta. WSOY. Porvoo.

Aronsson, Gunnar 1987. Arbetspsykologi. Stress- och kvalifikationsperspektiv. Studentlitteratur. Lund.

Borgström, Lena 1988. Vuxnas kunskapsöskande — en studie av självstyrt lärande. Stockholm. Brevskolan.

Boud, David et al. (eds) 1985. Reflection: Turning Experience into Learning. Kogan Page. London.

Coombs P. H. 1989. Formal and Nonformal Education: Future Strategies. Teoksessa Titmus (ed.), Lifelong Education for Adults. An International Handbook. Pergamon Press: Oxford.

Cropley A.J. 1980. Lifelong learning and systems of education. Teoksessa Cropley (ed.) Towards a system of lifelong education. Oxford. Pergamon Press.

Jarvis, Peter 1988. Adult and Continuing Education. Theory and Practice. Routledge. London.

Jatkuvan koulutuksen projektiryhmän muistio 1986. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1986:1. Helsinki.

Juva, Simo 1984. Jatkuva koulutus — päämäärä vai toimintaperiaate? Kasvatus 2, ss. 108-110.

Komiteanmietintö 1969: A 13. Koulutusrakennekomitean mietintö. Helsinki.

Komiteanmietintö 1983:62. Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö. Helsinki.

Leymann, Heinz 1989. Learning theories. Teoksessa Leymann & Kornbluh (eds.) Socialization and Learning at Work. Avebury. Newcastle.

Marsick, Victoria J. (ed.) 1987. Learning in the Workplace. Croom Helm. London.

Marsick, Victoria J. & Watkins, Karen 1990. Informal and Incidental Learning in the Workplace. Routledge. London.

Niemelä, Jukka 1988. Äänettömät taidot ja tietotekniikka. Sosiologia 3.

Radcliffe D. J. & Colletta N. J. 1989. Nonformal Education. Teoksessa Titmus (ed.), Lifelong Education for Adults. An International Handbook. Pergamon Press: Oxford.

Rivera, William M. 1983. International Strategies for the Development of Adult Education: a Review and Critique. International Journal of Lifelong Education, Vol. 2 No 2, 111-132.

Rubenson, Kjell 1991. Aikuiskoulutuksen kehittäminen — markkinavoimien ohjattavaksi vai tavoitteelliseen politiikkaan? Aikuiskasvatus 2, 66-75.

Schön, Donald, A. 1988. Educating the Reflective Practitioner. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.

Sköld, Mauritz 1989. Everyday learning: the basis for adult education. Teoksessa Leymann & Kornbluh (eds.) Socialization and Learning at Work. Avebury. Newcastle.

Suomen koulutusjärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämislinjat 1990. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 22.5.1990. Vpk. Helsinki.

JATKUIVA KOULUTUS KOULUTUSSUUNNITTELUN PERIAATTEENA

— taustoista ja todellisuudesta 1970- ja 80-luvuilla

Jatkuvan koulutuksen periaate on noussut viime vuosina suomalaisen koulutussuunnittelun yhdeksi peruseriaatteenksi. Siitä puhutaan asiantuntijoiden keskuudessa ja vähemmän asiaa tuntevissa piireissä. Artikkelissa valotetaan kehitystä, joka on johtanut jatkuvan koulutuksen periaatteiden mukaiseen koulutussuunnitteluun. Analyysi kohdistuu elinikäisen kasvatuksen ajatuksen kehitykseen, käsitetulkintoihin ja suunnittelutyöhön. Artikkelissa käsitellään tuoreen tutkimuksen (Pantzar 1991) tuloksia. Tutkimuksen empiirinen osa käsittelee jatkuvan koulutuksen periaatteen asemaa ja tulkintaa 1970- ja 1980-lukujen suomalaisessa koulutussuunnittelussa. Tutkimuksen perusaineiston muodostavat em. ajanjaksolla ilmestyneet koulutusta koskevat komiteanmietinnöt.

1. Koulutussuunnittelun suhteesta yhteiskuntapolitiikkaan

Suomalaisen koulutussuunnittelun tavoitteet kytkeytyvät selkeästi yhteiskuntapolitiikan laajempiin, yleisiin tavoitteisiin. Koulutussuunnittelun yksi tehtävä onkin kehittää julkista koulutustoimintaa yhteiskunnan koko hyvinvointia edistäväksi. Niinpä koulutussuunnittelun päälinjoja saattavat ohjata sellaiset periaatteet, joita ei ensisijaisesti määritellä koulutussektorin sisällä. Toisaalta voi olla myös niin, että koulutussektorin sisäiset suunnitteluideat muotoutuvat laajempien yhteiskunnallisten tavoitteiden mukaan. Erilaiset tasa-arvotavoitteet ovat hyvä esimerkki laajoista yhteiskunnallista pyrkimyksistä, joita on jouduttu tulkitsemaan myös koulutuksen suunnittelussa.

Suomalaisessa koulutussuunnittelussa oli erityisesti 1970-luku komitealaitoksen aikaa. Suunnittelussa komitealaitoksen laajentumisen uskottiin lisäävän demokratiaa muun muassa eri intressiryhmien päästessä mukaan suunnittelutyöhön (Lehtisalo — Raivola 1986, 189—190). Viime vuosikymmenellä tapahtunut yleinen komitealaitoksen aseman heikkeneminen siirsi painopistettä koulutussuunnittelussa opetusministeriön suuntaan.

1970-luvun yhteiskuntasuunnittelun yleinen komiteakeskeisyys kasasi komiteoiden ratkaistavaksi laajoja kysymyksiä. Koulutussuunnittelun kytkeytyminen laajempiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin näkyi myös komiteiden laaja-alaisina, normatiivisina toimeksiantoina. Hyvänä esimerkkinä tällaisesta käy Vuoden 1971 koulutuskomitea, joka sai tehtäväk-

seen muun muassa määrittää koulutuspolitiikan tavoitteet yleisempien yhteiskuntapolitiikan tavoitteiden pohjalta. Viime vuosina yhteydet yhteiskunnan laajempiin kehittämisen ja kohentamisyrittämyksiin ovat heijastuneet koulutussuunnitteluun asetettuina toiveina, joiden täytyminen muokkaisi koulutusjärjestelmää "hallitun rakennemuutoksen" välineeksi, kansainvälisen kilpailukyvyyn kohottajaksi tai taloudellisesta lamasta pelastajaksi.

2. Jatkuva koulutus ja koulutusjärjestelmäkokonaisuus

Koulutusjärjestelmän ymmärtäminen kokonaisuutena ja jatkuvan koulutuksen periaate ovat olleet eri tavoin mukana koulutussuunnittelussa niin 1970- kuin 1980-luvulla. Jatkuvan koulutuksen periaatteesta (esiintyy myös termeillä elinikäinen/jatkuva kasvatust) on suunnitteluasiakirjoissa puhuttu jo pitkään. Tapio Vaherva on maininnut periaatetta tarjotun ensimmäisen kerran eri koulutusmuotoja ja -tasoja integroivaksi periaatteeksi jo vuonna 1971, Aikuiskoulutuskomitean I osamietinnössä (Vaherva 1989, 273).

Aikuiskoulutuskomitea näkikin elinikäisen kasvatuksen merkityksen varsin selkeästi. Merkille pantavaa on se, että toimeksiannon aikuiskoulutukseen rajaamisesta huolimatta, komitea kykeni tekemään varsin selkeitä jatkuvan koulutuksen periaatteen mukaisia, koko koulutusjärjestelmää sivuavia ehdotuksia. 1980-luvun lopulla ja 1990-luvun alussa jatkuvan koulutuksen periaatteen määrittäminen koko koulutusta koskevan suunnittelun johdojatkukseksi on ollut itsestäänselvyys.

3. Elinikäistä kasvatusta ja jatkuvaa koulutusta

— käsitteiden ja termien viidakossa

Oppimisen elinikäisyyttä ja koulutuksen jatkuvuutta kuvaava käsitteistö ja termistö on kolmen viime vuosikymmenen aikana ollut jatkuvassa käymistilassa. Vieläkään selkeää vakiintumista ei ole havaittavissa. Erityisen ongelman muodostaa se, että käsitteitä vastaavat todellisuuden ilmiöt voivat liittyä kovin monella tavalla kasvatukseen ja koulutukseen: oppimisen elinikäisyyteen, jatkuvaan itsensä kehittämisen tarpeeseen, formaalin koulutuksen kestoon ja sen organisointistrategioihin sekä koulutuspolitiikkaan.

Kansainvälistä keskustelua on haitannut kokonaisvaltaisten, käsitejärjestelmää koskevien teoreettisten analyysien vähäisyys. Laajoja teoreettisia käsitteilytyksiä toki löytyy. Suo-

nessa tutuin tällaisia aineksia sisältävä katsaus on Alasen laatima vertaileva analyysi, jonka perusteellinen UNESCO:n (lifelong education), Euroopan Neuvoston (permanent education) ja OECD:n (recurrent education) mallien vertailu tuottaa rakennusaineksia varsinaisen teoreettisen käsitejärjestelmän luomiseksi (Alanen 1981). Myös Kjell Rubensonin käsitevertailu (1987) antaa aineksia pätevän käsiteanalyysin tekemiselle. Näiden vertailujen ja muutamiin muiden käsitteenmäärittelyjen (esimerkiksi Cropley 1979; Gestrelus 1979; ks. myös Pantzar 1991, 17-) perusteella voidaan käsite- ja termikehityksestä todeta yhteenvetona seuraavaa:

— Ilmiötä kuvaava yleistermi on muuttunut "elinikäisestä kasvatuksesta" "jatkuvaksi koulutukseksi". Jatkuvan koulutuksen käsitesisältö on kuitenkin elinikäistä kasvatusta suppeampi. Jatkuva koulutus kattaa lähinnä formaalin koulutuksen alueen, elinikäisen kasvatuksen koskiessa kaikkia kasvatuksen muotoja.

— Elinikäisestä kasvatuksesta jatkuvaan koulutukseen siirtyminen on ollut myös siirtymistä kasvatuksen tavoitteiden ja sisältöjen määrittämisestä koulutuspolitiikan ja -suunnittelun pääperiaatteeksi.

— Jaksoittaiskoulutus — alunperin ruotsalainen ja OECD:n käyttöönottama malli — (ruots. återkommande utbildning; engl. recurrent education), jota pidetään yleisemmin jatkuvan koulutuksen toteuttamisstrategiana kuin sille rinnakkaisena periaatteena (Abrahamsson et al. 1988, 100;), on viime vuosina selvästi vaikuttanut jatkuvaksi koulutukseksi nimettyyn koulutusajatteluun.

4. Koulutussuunnittelu ja jatkuvan koulutuksen tutkimus

Koulutussuunnitteluun kohdistuvan tutkimuksen merkitystä on eri yhteyksissä korostettu painottamalla erityisesti koulutussuunnittelun yhteiskunnallista merkitystä ja laajoja yhteyksiä (Antikainen 1987, 268). Tutkimuksen kohdentaminen koulutussuunnitteluun merkitsee myös kasvatustieteellisen tutkimuksen suuntautumista ympäröivään todellisuuteen. Koulutussuunnittelua koskevan tutkimuksen vähäisyys näkyy myös jatkuvan koulutuksen tutkimuksessa. Vahervan ja Rengon raportti "Jatkuva koulutus tutkimuskohteena" (1989) paljastaa laaja-alaisen tutkimusten vähäisyyden. Raportissa tehty ehdotus suomalaiseksi jatkuvan koulutuksen tutkimusohjelmaksi kattaa myös edellä kaivatun suunnitteluun kohdistuvan teema-alueen.

Mualla jatkuvaa koulutusta koulutussuunnittelun periaatteena on sivuttu esim. muutamissa ruotsalaisissa raporteissa, joissa kuitenkin on pitäydytty jaksoittaiskoulutuksen strategiassa. Se rajoittaa oleellisesti jatkuvan koulutuksen näkökulmia (Abrahamsson 1988; Rubenson 1987).

Toisensuuntaisena esimerkkinä merkittävästä kansainvälisestä katsauksesta elinikäisen kasvatuksen perusteisiin voi mainita DAVEN teoksen "Foundations of Lifelong Education" (Dave 1976), jossa kuitenkin koulutussuunnittelun näkökulma jää taka-alalle. Se on tyypillistä tutkimuksille ja analyyseille, joissa viitekehystenä on UNESCO:n elinikäisen kasvatuksen "Lifelong education" -tulkinta. Koulutussuunnittelun laajan näkökulman huomioonottamista jatkuvan koulutuksen tutkimuksessa on selvästi häirinyt periaatteen (elinikäinen kasvatus/jatkuva koulutus) monitulkintaisuus.

5. Jatkuvan koulutuksen periaate koulutussuunnittelun todellisuutena

Seuraavassa esitettävät havainnot jatkuvan koulutuksen periaatteen käytöstä ja tulkinnasta koulutussuunnittelussa perustuvat tutkimukseeni (Pantzar 1991), jonka empiirisen osan aineiston koostui 1970- ja 1980-luvulla ilmestyneistä koulutusta koskevista komiteanmietinnöistä (n = 27). Tutkimusmetodina käytettiin sisällön analyysiä. Kahden vuosikymmenen koulutussuunnittelua suhteessa jatkuvan koulutukseen arvioitaessa otettiin huomioon myös komiteanmietintöjen asema ja sen muuttuminen koko suunnitteluorganisaatiossa. Tutkimustuloksia onkin tarkasteltu muun koulutussuunnittelun rinnalla, pyrkien vertailemaan komiteoiden ja muiden suunnitteluorganisaatioiden tuotoksia toisiinsa (Pantzar 1991, 69-).

Komiteiden kirjattujen esitysten, komiteanmietintöjen, painoarvoa käytännön koulutus toiminnan kehittämisessä on arvioitava myös osana koko julkisen suunnittelun merkitystä. Se, että komiteain ehdotuksilla ei ole välittömiä oikeusvaikutuksia, siirtää vallan päätöksentekijälle. Monet tutkijat ovat suhtautuneet varsin kriittisesti suunnittelijain uskoon oman työnsä välittömästä merkityksestä (esimerkiksi Vartola 1985, 91). Komiteanmietinnöt onkin nähtävä viesteinä niille, joilla on valta päättää mitä ehdotuksista ruvetaan toteuttamaan. Päätöksentekijän harkintaan vaikuttavat monet ajankohtaiset asiat, jotka saattavat olla ratkaisevasti toisia kuin suunnitteluprosessin ai-

kana esiin nousseet. Esimerkiksi taloudellisen tilanteen muutokset ja näkymät ovat usein aikaansaaneet sen, että suunnitteluvaiheen oleellisimpia esityksiä on jouduttu muuttamaan uudistuksia lopulta toteutettaessa.

Komiteoiden suhde jatkuvaan koulutukseen on ollut erilainen riippuen muun muassa komitean suunnittelukohteesta koulutusjärjestelmässä. Puolet tutkimuksen mietinnöistä mainitsee jatkuvan koulutuksen (tai elinikäisen kasvatuksen) periaatteen komitean työskentelyn yhdeksi tärkeäksi näkökulmaksi. Eriytisesti aikuiskoulutukseen kohdistuvassa suunnittelussa se näkyi jo 1970-luvulla. 1980-luvulla, siirryttäessä yhä enemmän koulutusjärjestelmän kokonaissuunnitteluun, jatkuvan koulutuksen periaate mainittiin myös muissa mietinnöissä yhä useammin. Mietinnöt eroavat selvästi toisistaan myös niissä esitettyjen, jatkuvaa koulutusta edustavien näkemysten ja toimenpide-ehdotusten määrässä ja laaja-alaisuudessa. Toimenpide-ehdotusten perusteella näyttää siltä, että periaatteeseen kuuluva kasvatustoimintojen integrointi on ymmärretty muodollisen järjestelmän sisäisenä toimenpiteenä, ts. informaaliin kasvatusjärjestelmään yhdentämistä koskevat selkeät ehdotukset puuttuvat. Toinen usein esitetty ratkaisumalli on pyrkimys jatkuvan koulutuksen nimissä erilaisten kiinteiden järjestelyjen soveltamiseen kaikilla koulutusjärjestelmän osa-alueilla. Se merkitsi muun muassa tutkintojen lisääntymistä aikuiskoulutuksessa ja opiskelijan valintamahdollisuuksien rajoittumista itselle sopivimpien etsimiseen olemassa olevista "opintopaketeista". Mietintöjen analyysi osoittaa selvästi myös sen, että komiteoiden koulutuksen uudistamista koskevat ehdotukset eivät tarkastele koulutusta yhtenäisistä vertikaaleista tai horisontaalisista osakokonaisuuksista (esimerkiksi ammatillinen koulutus) koostuvana järjestelmänä.

6. Jatkuva koulutus suomalaisen koulutussuunnittelun kokonaiskuvassa

Jatkuvan koulutuksen periaate ei ole kyennyt tasoittamaan määrällisen koulutussuunnittelun ylivoimaa. Näyttää jopa siltä, että vuosien vieressä jatkuvan koulutuksen nimissä tehty suunnittelu on yhä vähemmän kohdistunut koulutuksen laadulliseen kehittämiseen. Utta on vain suunnittelukohteen muuttuminen koulutusjärjestelmän osa-alueista koulutusjärjestelmäkokonaisuuteen. Elinikäisen kasvatuksen laajan periaatteen pelkistyminen jatkuvan koulutuksen koulutuspoliittiseksi suunnit-

teluperiaatteeksi on vienyt suunnittelua reflektiivisestä suunnittelusta operatiiviseen suunnitteluun, ts. keskeiselle sijalle uudistuksissa ovat nousseet mm. koulutusrakenteita koskevat kysymykset.

Jatkuvan koulutuksen nimissä tehtyä suunnittelua on viime vuosina leimannut pyrkimys sellaisiin ratkaisuihin, joiden voi väittää vahvistavan koulutuksen kredencialistista luonnetta. Käytännössä kysymys on tavoitteesta kehittää kaikilla tasoilla tutkintoja tuottava ja todistuksia antava järjestelmä. Suoritusten vahvistaminen todistuksella ei ole sinänsä väärin. Ongelmaksi saattaa muodostua se, että yhteiskunnan tukitoimet vähitellen kohdistuvat vain tutkintoja tuottavaan koulutukseen. Myös ihmisten käsitykset siitä, mikä on opiskelun arvoista, saattavat muuttua ympäristön käsitysten mukaan. Kredencialismi ei ole koulutussuunnittelun tai järjestelmän tuote. Koulutuksen sektorilla siinä on enemmänkin kysymys ympäröivän yhteiskunnan antamista toimintamalleista.

Jatkuvan koulutuksen periaatteen mukaisen koulutussuunnittelun opetussuunnitelmia koskevat ratkaisumallit ovat luonteeltaan samansuuntaisia koulutusrakenteen ja organisaatioiden uudistamista koskevien ehdotusten kanssa. Epäilemättä kehitys opetussuunnitelmien uudistamisessa on kulkenut, elinikäisen kasvatuksen aatteen muuttuessa jatkuvaksi koulutukseksi (jaksottaiskoulutuksesta puhumattakaan), sisällöllisen uudistamisen sijasta ulkoisen remontointiin. Näyttää myös siltä, että jatkuvan koulutuksen mukaisessa koulutussuunnittelussa on palattu opetussuunnitelmaakäsitykseen (tai laajemmin sivistyskäsitykseen), jonka olennaisia sisältöjä ovat mahdollisuuksien samanlaisuuden tasa-arvokäsitys, markkinakeskeinen yhteiskuntamalli ja koulutuksen työvoimantuottamisfunktion painottaminen. Opetussuunnitelman sanotaan perustuvan tällöin tieteellisrationalistiseen sivistyskäsitykseen (Englund 1990, 427—432).

Jatkuvan koulutuksen periaatetta ja näkyviä tarkastellessa on aiheellista palata "lifelong integrated education" -käsitteeseen, jota termiä UNESCO alunperin käytti. "Integrated" on tarkoittanut muodollisen kasvatuksen sisäistä yhdentämistä ja sen niveltämistä kasvatuksen informaaleihin muotoihin. Toisaalta, usein on viitattu myös tarpeeseen mukauttaa (to integrate) kasvatusta ja koulutusta aikuisen elämäntilanteeseen. Jatkuvan koulutuksen suunnittelun mukainen järjestelmä ei kuitenkaan näyttäisi toimivan näin. Vaikuttaa pikemminkin siltä, että myös elämää (elämän-

tapaa ja yksittäisiä toimintoja) joudutaan mukauttamaan muodolliseen (jatkuvaan) koulutukseen. Myös edellä käsitelty tutkimus osoittaa, että suunnittelusta esiin nousevat kehittämisen linjat ja ajatukset — koulutuksen rakenteiden ja organisaatioiden uudistamisen painottaminen, kiinteiden vaihtoehtojen tarjoaminen vs. yksilön itsenäiset valinnat ja tutkintojärjestelmän ulottaminen koko jatkuvaan koulutukseen — asettavat integroitumisvaatimuksia elämällemme siinä missä koulutuksellekin. Mitenkään tavoiteltavana ei tarvinne kuitenkaan pitää sellaista jatkuvan koulutuksen yhteiskuntaa, joka asettaa yksilölle kohtuuttomia koulutukseen mukautumisen vaatimuksia.

LÄHTEET

Abrahamsson, K. (ed.) 1988. Implementing Recurrent Education in Sweden: On Reform Strategies of Swedish Adult Education and Higher Education. Swedish National Board of Education.

Abrahamsson, K. et al. 1988. Recurrent Education in Sweden — Absolute Policy Concept or Guideline for the Future. In: Abrahamsson, K. (ed.) 1988. Pp. 100—117.

Alanen, A. 1981. Elinikäinen kasvatusta — jatkuva kasvatusta — jaksottaiskoulutus. Teoksessa: Alanen, A. & Sihvonen, J. (toim.). Elinikäinen kasvatusta. Gaudeamus. Porvoo.

Antikainen, A. 1987. Kasvatustiede, kasvatussosiologia ja koulutuksen kehittäminen. Kasvatusta 4, 265—269.

Dave, R.H. (ed.) 1976. Foundations of Lifelong Education. Pergamon Press. Exeter.

Englund, T. 1990. Drei Curriculumkonzepte als Kategorien historisch-vergleichender Analyse. Bildung und Erziehung 4, 427—448.

Lehtisalo, L. — Raivola, R. 1986. Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu. WSOY. Helsinki.

Pantzar, E. 1991. Jatkuva koulutusta tunnistamassa. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatusta laitoksen julkaisuja 28.

Rubenson, K. 1987. Återkommande utbildning. Universitetet i Linköping. Institutionen för pedagogik och psykologi.

Vaherva, T. 1989. Miksi jatkuva koulutus ei kiinnosta? Kasvatusta 4, 273—274.

Vaherva, T. — Renko, T. 1989. Jatkuva koulutus tutkimuskohteena. Suomen Akatemian julkaisuja 3. VAPK. Helsinki.

Vartola, J. 1985. Julkisen suunnittelun ajattelutavoista ja luonteesta. VKK. Julkaisusarja B nro 35. Helsinki.

OPETTAJAEKSPERTTIYDEN KEHITTYMINEN

- tutkimustuloksia ja näkökulmia

Yhdysvaltalainen David Berliner on kehitellyt opettaja-eksperttiyden teoriaa nähden eksperttiyden kehittymisen viisiportaisena. Ensimmäisenä vaiheena hänen luokituksessaan on noviisi, viimeisenä ekspertti. Eero Ropo käsittelee opettajaeksperttiyttä käyttäen pohjana Berlinerin luokitusta ja edeten yhdeksän eksperttiyttä koskevan väittämän kautta.

”Tähänastisesta tutkimuksesta voitaisiin poimia pitkä luettelo asioita tai ominaisuuksia, jotka näyttävät erottavan ekspertit ja noviisit. Erojen löytäminen on kuitenkin vain alku tutkimukselle. Erot on pystyttävä myös tulkitsemaan teoreettisesti mielekkäällä ja tutkimusta ohjaavalla tavalla”, hän kirjoittaa. Prosessit, jotka ovat johtaneet erojen syntymiseen, ovat kirjoittajan mukaan pääosin vielä tuntemattomia.

1. YLEISTÄ

Asiantuntijuuden, eksperttiyden, olemusta koskevan tutkimuksen alku voidaan sijoittaa 1960-luvulle, jolloin mm. de Groot (1965) tarkasteli shakkimestareiden pelitaitoa ja pelin aikana tapahtuvaa informaation käsittelyä. Näissä tutkimuksissa osoitettiin shakkimestarien toimivan ennusteiden vastaisesti eli varsin intuitiivisesti, toisin kuin tuolloin kehitetyt, ihmisen pelaamista jäljittelevät tietokoneohjelmat.

Eksperttiyden olemusta on 1960-luvun loppuun ja 1970-luvun alun jälkeen tarkasteltu monilla ammattialueilla. Kohteina ovat olleet shakinpelaajien lisäksi esimerkiksi fyysikot, röntgenlääkärit, tietokoneohjelmoijat (ks. Chi ym. 1988) ja yhteiskuntatieteilijät (Voss ym. 1983).

Eksperttiys on näissä tutkimuksissa yleensä määriteltävä ammattialaan kuuluvien ongelmanratkaisutehtävien tuloksellisen suorituksen perusteella. Opettajaeksperttiyden määrittely on, edellä mainituista muista aloista poiketen,

osoittautunut vaikeammaksi ongelmaksi. Leinhardt on tutkimuksissaan käyttänyt eksperttiyden kriteerinä opettajan pitkäaikaista menestystä työssään (Leinhardt & Greeno 1986). Tätä menestystä on mitattu koko luokan tuloksilla standardoiduissa koulusaavutuskokeissa. Eksperttien ryhmään Leinhardt on sijoittanut opettajan, jonka luokka on sijoittunut parhaimman viidenneksen joukkoon tutkitun oppiaineen koulusaavutuskokeissa vähintään kolmen vuoden ajan viimeisten viiden vuoden aikana. Muita kriteerejä eksperttiydelte ovat olleet esimerkiksi kollegojen ja oppilaiden arvioinnit sekä kokeneisuus.

Kennedy (1987) on tarkastellut muita eksperttiyden määrittelyssä mahdollisia menetelmiä. Hänen mukaansa opettajaeksperttiys voidaan ymmärtää opetusteknisenä taitavuutena, kykyä soveltaa teorioita tai yleisiä periaatteita tai kykyä analyttiseen ja ammatilliseen ajatteluun. Käytännössä näiden ominaisuuksien mittaaminen on kuitenkin vaikeaa ja siksi eksperttiystutkimuksissa käytetyt määrittelykriteerit ovat muodostuneet toisenlaisiksi.

2. OPETTAJAEKSPERTTIYDEN OLEMUS JA KEHITYS TUTKIMUSTEN VALOSSA

Opettajien eksperttiystutkimuksen aloittajana voidaan pitää Pittsburghin yliopistossa toimivaa *Gaea Leinhardtia*. Hän on tutkimuksissaan keskittynyt erityisesti matematiikan opettajien eksperttiyden kehityksen tutkimukseen. Ensimmäisessä eksperttiyttä käsitelleessä tutkimuksessaan hän tarkasteli eksperttien ja noviisien eroja sen suhteen, millaisen arvion he antoivat oppilaille annetun opetuksen ja kokeen päällekkäisyydestä sekä oppilaiden suoritusastosta ko. kokeessa (Leinhardt 1983).

Myöhemmissä tutkimuksissaan Leinhardt on keskittynyt mm. matematiikan ekspertti- ja noviisiopettajien oppiainetietämyksen erojen selvittämiseen sekä oppituntirutiinien kehittyneisyyden eroihin (esim. Leinhardt 1987). Leinhardtin tutkimukset ovat hyvä esimerkki lähestymistavasta, jonka avulla on haluttu selvittää tietämyksen olemusta ja sen kehittymistä. (Tietämyksellä, knowledge, tarkoitetaan tässä yhteydessä yksilön omaksuman informaation, esimerkiksi faktat, proseduurit, asenteet, uskomukset, muodostamaa kokonaisuutta yksilön muistijärjestelmässä.) Tähän tutkimustavoitteeseen pyrittäessä on tavallisesti käytetty ns. ekspertti — noviisi -tutkimusasetelmaa, jossa em. ryhmiä verrataan toisiinsa.

Ekspertti-noviisi -paradigma, joksi tätä asetelmaa myös kutsutaan, ei kuitenkaan korvaa pitkittäistutkimusten antamaa tietoa yksittäisten koehenkilöiden kehityksen vaiheista. Tarvitaan myös pitkittäistutkimusta, jonka avulla voidaan kuvata tarkemmin kehityksen vaiheita. Ekspertti-noviisi -paradigman käyttö tutkimuksissa mahdollistaa hypoteesien muodostamisen tietämysrakenteiden ja niihin liittyvän informaationkäsitteilyn muutoksista esimerkiksi 10-15 vuoden ammattiuuran aikana.

Eksperttiystutkimuksen yleisenä tavoitteena on Glaserin (1976) esittämän mallin mukaisesti selvittää tietämyksen lähtötaso ja välivaiheet, joiden kautta noviisit kehittyvät eksperteiksi. Eksperttiyden kehityksessä on kysymys ammatissa tapahtuvan oppimisen tuottamista muutoksista yksilön osaamiseen ja sen perustana olevaan tietämykseen.

Erytisen ansiokkaasti tähän näkökulmaan on paneutunut *David Berliner* Arizona State University'stä. Berliner on kehittänyt teorian

opettajaeksperttiyden kehittymisen vaiheista käyttäen pohjana muilla ammattialueilla tehtyjä teorioita (vrt. Dreyfus & Dreyfus 1986). Berlinerin (1988) teoria kuvaa opettajaeksperttiyden kehitystä viisiportaisena prosessina. Seuraavassa kuvatut vaiheiden nimitykset ovat Berlinerin, sisällölliset kuvaukset perustuvat myös muuhun keräämäni lähteistöön.

Vaihe 1: Noviisi.

Noviisina voidaan pitää opettajankoulutuksen läpikäynyttä, mutta käytännön opetuskoemusta vain vähän tai ei lainkaan omaavaa opettajaa. Noviiseja ovat myös opettajankoulutuksessa olevat opiskelijat, jotka toimivat opettajina. Noviiseilla on yleensä varsin erittelemättömiä mielikuvia omien oppilasvuosien aikana havainnoiduista opetusikänteistä ja niiden toimivuudesta. Nämä mielikuvat on vähitellen pystyttävä muuntamaan opetuksen erilaisiin tilanteisiin sopiviksi toimintaohjeiksi. Opetuksen vaiheet on opittava paitsi nimeämään myös toteuttamaan mahdollisimman sujuvasti käytännön tilanteissa.

Noviisien opetustoiminta on yleensä rationaalista, suhteellisen joustamatonta ja pyrkii noudattamaan mahdollisimman pitkälle niitä ohjeita ja sääntöjä, joita he ovat oppineet. Opetuksen rutiinit ovat muodostumisvaiheessa, eikä toiminta ole aina optimaalisen sujuvaa. Noviisin tyypillisenä piirteenä voi myös olla tarkkaavaisuuden käyttäminen pääasiassa oman toiminnan sujumisen seurantaan. Näin ollen oppilaissa tapahtuvat prosessit eivät saa noviiseilta yhtä suurta huomiota kuin ne saavat kokeneemmilta opettajilta. Kehittyäkseen on noviisien Berlinerin (1988) mukaan tärkeää saada kokemuksia todellisista opetustilanteista — ei vain verbaalista informaatiota niiden piirteistä.

Vaihe 2: Kehittynyt aloittelija (advanced beginner)

Tälle tasolle on tyypillistä, että ns. verbaalinen tietämys asioista alkaa yhdistyä omiin kokemuksiin. Samanlaisuudet eri opetustilanteiden välillä alkavat tiedostua ja opettaja kartuttaa episodimuistiaan tilannekohtaisella ja yksittäisiä oppilaita koskevalla 'case'-tietämyksellä. Strateginen tietämys alkaa myös kehittyä. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, ettei opittuja toimintaohjeita noudateta mekanistisesti, vaan tilanteiden erityispiirteet pystytään paremmin ottamaan huomioon.

Berliner (1988) antaa esimerkkejä tällä tasolla olevan opettajan tietämyksestä ja toiminnasta. Opettaja voi esimerkiksi huomata, ettei oppilaan kannustaminen aina tuota toivottua tulosta. Heikkotasoisimmat oppilaat saattavat tulkita kiitoksen osoitukseksi vaatimustason alhaisuudesta. Opettaja voi myös havaita, että kritiikki huonon suorituksen jälkeen voi olla motivoivaa hyvin menestyvälle oppilaalle.

Kehityksestä huolimatta 'kehittyneellä aloittelijalla' on yleensä vaikeuksia erottaa tärkeitä ja vähemmän tärkeitä opetustilanteiden piirteitä toisistaan. Vastuullisuuden kokemisessa opetuksesta on myös selviä eroja aloittelijoiden ja kokeneempien opettajien välillä. Aloittelijoiden kyky vastuun ottamiseen on Berlinerin (1988) mukaan puutteellinen siksi, että pyrkiessään kuvailemaan ja nimeämään erilaisia tilanteita ja noudattamaan oppimisaan sääntöjä ja periaatteita, he eivät kokonaisuutena tiedosta, mitä opetuksessa tapahtuu. Persoonallisen vastuun omaksuminen ja hyväksyminen tapahtuu siinä vaiheessa, kun opettaja pystyy itsenäiseen päätöksentekoon opetustilanteissa. Tämä tapahtuu Berlinerin (1988) mukaan yleensä seuraavan kehitysvaiheen aikana.

Vaihe 3: Osaava suorittaja (competent performer)

Berliner kuvaa kaksi ominaisuutta, jotka ovat tyypillisiä 'osaaville suorittajille'. Ensinnäkin he tekevät tietoisia valintoja sen suhteen, mitä aikovat tehdä. Toisin sanoen he laativat tavoitteita, asettavat niitä tärkeysjärjestykseen, tekevät suunnitelmia ja pohtivat niiden toteuttamisen vaihtoehtoja. Toinen ero edellä kuvattuihin ryhmiin verrattuna on kyky arvioida, mikä on tärkeää ja mikä ei. Suorittajan tasolla olevat opettajat tekevät harvoin virheitä asioiden opettamisen ajoituksessa tai opettavien asioiden sisällöissä. Heillä on Berlinerin (1988) mukaan myös kyky tehdä itsenäisiä opetus-suunnitelmallisia ja opetuksellisia ratkaisuja, esimerkiksi siinä, miten kauan tietyn oppilasryhmän kanssa viivytään opetettavassa aihepiirissä.

'Suorittajan' tason saavuttaneet opettajat kokevat yleensä vastuuta siitä, mitä opetuksessa tapahtuu. Tämä johtuu Berlinerin (1988) mukaan siitä, että he kontrolloivat opetustilannetta tiiviimmin kuin noviisit tai aloittelijat. He toteuttavat suunnitelmiaan ja tarttuvat vain niihin opetustilanteen seikkoihin, jotka

heistä itsestään tuntuvat tärkeiltä. Emotionaaliset reaktiot onnistumisesta tai epäonnistumisesta saattavat olla suorittajilla voimakkaampia kuin edeltävillä tasoilla olevilla. 'Suorittajat' yleensä myös muistavat onnistumisiaan ja epäonnistumisiaan paremmin kuin edeltävillä tasoilla olevat. Suorittaja ei kuitenkaan ole kovin nopea tai joustava opetuskäyttäytymisensä ja tämä ominaisuus erottaa hänet seuraavien kehitystasojen opettajista.

Vaihe 4: Taitava suorittaja (proficient performer)

Tälle vaiheelle on tyypillistä, että intuitio ja osaaminen tulevat tyypillisiksi opettajan piirteiksi. Intuutiolla tarkoitetaan tällöin kykyä havainnoida kokonaisvaltaisesti ympäristön piirteitä ja siinä esiintyviä invariansseja ja tuottaa näistä itselle intuitiivinen, erittelemätön, kokonaiskuva. Opettaja voi esimerkiksi intuitiivisesti tiedostaa, että tämän päiväinen matematiikan tunti epäonnistui samasta syystä kuin edellisen viikon äidinkielen tunti. Intuitio on kykyä tehdä korkean abstraktiotason luokituksia ja vertailuja ja ymmärtää niitä.

'Taitaville suorittajille' on tyypillistä pystyä tarkempiin ennusteisiin kuin edeltävien tasojen opettajat. Tämä johtuu siitä, että he pystyvät käyttämään tekemään luokituksia ja 'teorioita' ja luokittelemaan koettuja tilanteita suhteessa näihin korkean tason intuitioihin tehokkaammin kuin edeltävillä kehitystasolla olevat opettajat. Kokeneet shakinpelaajat, lennonjohtajat ja röntgenlääkärit luottavat myös tähän kykyyn päätöksenteossa. Taitava suorittaja on intuitiivinen havainnoinnissaan ja asioiden tiedostamisessa, mutta edelleen kuitenkin analyttinen ja tiedostava toimintaa koskevasa päätöksenteossa.

Vaihe 5: Ekspertti

Kun noviisia, kehittyneitä aloittelijaa ja osaavaa suorittajaa voidaan kuvata rationaaliseksi ja taitavaa suorittajaa intuitiiviseksi, eksperttiä voitaisiin paremminkin kuvata Berlinerin (1988) mukaan arationaaliseksi. Eksperteillä on intuitiivisuutta kokonaiskuvan hahmottamisessa eri tilanteista ja samalla ei-analyttinen ja usein tiedostamaton käsitys siitä, millaisia toimenpiteitä tilanne vaatii. Heidän toimintansa on joustavaa ja tilanteeseen hyvin sopivaa. Ekspertit näyttävät tietävän, mitä pitää tehdä pystymättä välttämättä kuvailemaan ulkopuo-

liselle toimintansa perusteita tai ajattelunsa kulkua. Berliner (1988) kuvaa esimerkkejä eksperttiyden ilmenemismuodoista eri ammattialueilla kilpa-ajasta opettajaan. Kilpa-ajajilta lainatut kommentit kuvaavat heidän tuntevan tulewansa osaksi ajokkiaa, ja eksperttiopettaja voi kuvata tunnin kuluneen niin sujuvasti, ettei hänen tarvinnut 'opettaa' lainkaan.

Ekspertit eivät tietoisesti valitse sitä, mitä he tekevät. He pystyvät monesti toimimaan ilman tietoista päätöksentekoa tilanteen vaatimusten mukaan. Tätä Berliner (1988) kuvaa arationaalisenä toimintana, koska sitä on vaikea kuvata deduktiivisena tai analyttisena käyttäytymisenä. Myöskään irrationaalisuus ei sovi toiminnan kuvaukseksi.

Ekspertit toimivat yleensä tuloksellisesti ja jos tilanne ei ole ongelmallinen, ekspertin ajattelu etenee 'kuin siivillä' intuition varassa. Tilanteen vaatiessa eksperttikin voi joutua käynnistämään tietoisena analyttisen pohdintansa, mutta yleensä ekspertit eivät tietoisesti mieli toimintansa etenemistä tai sen perusteita (Berliner 1988, 43).

3. EKSPERTTIYDEN KEHITYMISEN PERUSPIIRTEET?

Eksperttiyttä koskevasta tähänastisesta tutkimuksesta voitaisiin poimia pitkä luettelo asioita tai ominaisuuksia, jotka näyttävät erottavan ekspertit ja noviisit. Erojen löytäminen on kuitenkin vain alku tutkimukselle. Erot on pystyttävä myös tulkitsemaan teoreettisesti mielekkäällä ja tutkimusta ohjaavalla tavalla. Seuraavassa tarkastellaan saatuja tuloksia tästä näkökulmasta.

Väite 1: Eksperttiys kehittyy vain kapealle tietämysalueelle ja sen perustana oleva tietämys on hyvin kontekstisidonnaista.

Eksperttiys voi syntyä vain pitkällisen kokemuksen tuloksena. Shakkimestareiden on arvioitu viettäneen pelin äärellä 10 000-20 000 tuntia, eksperttiröntgenlääkäreiden tulkinneen lääkärivuosiensa aikana noin 100 000 röntgenkuvaa ja eksperttiopettajien toimineen opettajina luokassa ainakin 10 000 tuntia ja sitä ennen olleen itse oppilaina ainakin 15 000 tuntia (Berliner 1990). Näin ollen ei näytä mahdolliselta, että yksilö voisi hankkia perusteellista tietämystä kovin monilta osaami-

sen alueilta tai että eksperttiys voisi olla laaja-alaista, monelle osaamisen alueelle kelpaavaa.

Vaikka eksperteillä onkin runsaasti tietämystä, se on hyvin tilannespesifiä. Berliner (1990) kuvaa tämän tilannespesifin tietämyksen luonnetta kertoessaan tutkimuksesta, jossa joukkoa eksperti- ja noviisiopettajia sekä aloittelijoita pyydettiin opettamaan 30 minuutin jakso lukiotasoisille oppilaille. Koehenkilöille annettiin puoli tuntia aikaa suunnitella jakson sisältö, minkä jälkeen he toteuttivat oppitunnin. Tunti videoitiin ja jälkeinpäin koehenkilöitä pyydettiin kertomaan ajatuksistaan katsolessaan omaa tuntiaan kuvanauhalla. Tutkijoiden yllätykseksi eksperttiopettajat suhtautuivat tilanteeseen hyvin emotionaalisesti. Kukaan eksperteistä ei pitänyt annetusta tehtävästä, vaikka heillä näyttikin olevan taitoja hoitaa tilanne tehokkaammin kuin aloittelijoilla tai noviiseilla. Yksi eksperttikohenkilöistä keskeytti osallistumisensa, yksi alkoi itkeä omaa tuntia katsolessaan ja kaikki muut olivat vihaisia tutkijoille. Syy vihamielisyyteen oli siinä, etteivät ekspertit kokeneet onnistuvansa tilanteessa, jossa heidät oli siirretty pois omasta luokastaan ja tilanteista, jotka olivat heille tuttuja. Kun suunnitteluaikaa oli annettu puoli tuntia, jotkut eksperteistä olisivat halunneet kolme tuntia tai jopa viikon ko. tunnin valmistamiseen. Lisäksi he valittivat sitä, etteivät tunteeet luokan oppilaita. Berlinerin (1990) tulkinta oli, että eksperteillä ei tutkimustilanteessa ollut sellaista toimintakontekstia, jossa he olisivat kokeneet pystyvänsä toimimaan tehokkaasti.

Tätä opettajatietämyksen kontekstuaalisuutta ja tilannesidonnaisuutta on myös Leinhardt (1988) korostanut. Opettajan kokemukset liittyvät konkreetteihin luokkatilanteisiin ja niiden tuloksena karttuu tietämystä, joka on suoraan sovellettavissa vain samanlaiseen tilanteeseen.

Tässä yhteydessä voidaan tietysti kysyä, voiko opettajasta koskaan tullakaan eksperttiä samassa mielessä kuin esimerkiksi shakinpelaajista tai röntgenlääkäreistä, koska hyvältä opettajalta vaaditaan myös laaja-alaisuutta. Laaja-alaisuuden vaatimuksella saatetaan tällöin viitata esimerkiksi niihin moniin oppiaineisiin, joihin opettajan tulee olla perehtynyt.

Oma kantani on, että opettaja voi kehittyä ekspertiksi siinä kuin muidenkin ammattialojen asiantuntijat. Laaja-alaisuusvaatimuskon on ehkä vain myytti, sillä opettajan ydinosaa-

nen ei liity niinkään oppiaineiden sisältöihin, vaan niiden opettamisen problematiikkaan luokkaopetuksessa. Kouluopettajan ei tarvitse olla asiantuntija niissä aineissa, joita hän opettaa. Riittää, että hän tuntee ne aihepiirit hyvin, jotka kuuluvat koulun opetussuunnitelmiin.

Opettajan keskeisintä osaamisen aluetta voi tästä näkökulmasta pitää jopa varsin kapeana. Opettajaekspertillä on oltava runsaasti kokemuksen ja koulutuksen kautta hankittua tietämystä, joka on integroinut jäsentyneiksi 'teorioiksi' ja niihin liittyviksi joustaviksi toimintavalmiuksiksi erilaisissa luokkatilanteissa.

Toinen kysymys liittyy opettajaeksperttien kehittymismahdollisuuksiin. Voidaanko esimerkiksi olettaa, että normaali koulutyö kehittää opettajan tietämyksen eksperttistasolle? Tässä suhteessa opettajan ammatti on mielestäni edellä kuvatuista muista eksperttistutkimusten kohteista poikkeava. Kun shakinpelaaaja tai röntgenlääkäri yleensä aina saa palautetta tulkintojensa oikeellisuudesta tai tekemiensä ratkaisujen tuloksista, ei opettajan ammatista voi sanoa samaa. Palautetta saadaan oppilaiden saavuttamista tuloksista, mutta monesti tämä palaute on ristiriitaista ja vaikeasti tulkittavaa. Opettaja voi löytää lähes mille tahansa toimintatavalleen sekä tukea että todetta epäonnistuneensa ottamalla palautteen tilanteen eri puolista tai esimerkiksi eri oppilaiden saavuttamista tuloksista.

Opettajana toimiminen ei mielestäni ole riittävä edellytys eksperttityden kehittymiseen. Ammatin ja siinä annettavan koulutuksen osaksi olisikin liitettävä toimintamuotoja, jotka paremmin ylläpitäisivät ja kehittäisivät opettamiseen liittyvää pohdintaa ja edistäisivät niitä prosesseja, joiden tulosta eksperttitys aina on.

Väite 2: *Eksperteillä on automaattisia reagointitapoja usein toistuvien opetuksen tilanteiden käsittelyyn*

Yksi asiantuntijuutta koskevan tutkimuksen ensimmäisistä alueista liittyi automaattisten toimintojen kehittymiseen. Tämä oli suoraa jatkoa ihmisen yleistä informaationkäsittelyä koskeviin tutkimuksiin. Automaattisuuden kehittymisen tutkimustahan on tehty jo kauan esimerkiksi motoristen taitojen alueella.

Eksperttistutkimuksissa automaattisuuden kehitystä on seurattu erityisesti ns. kognitiivisissa taidoissa. Esimerkiksi Glaser (1987) toteaa hyvillä lukijoille tyypillisen nopean ja au-

tomaattisen tekstin ymmärtämisen vapauttavan heidän työmuistikapasiteettiaan tilanteen muiden piirteiden käsittelyyn.

Opettamisessa toimintojen automatisoituminen mahdollistaa tarkkaavaisuuden suuntaamisen muualle ja antaa näin mahdollisuuden opetustilanteen kokonaisuuden parempaan hallintaan. Yksi esimerkki kokeneiden opettajien taitojen automatisoitumisesta on poimittavissa Leinhardtin ja Greenon (1986) tutkimuksesta, jossa he vertailivat oppitunnin aloitusta eksperttien ja noviisien ala-asteen matematiikan tunneilla. Ekspertiksi arvioitu opettaja käytti ensinnäkin noin kolmasosan vähemmän aikaa tunnin aloitukseen kuin noviisi. Toiseksi ekspertti pystyi tilanteen aikana havainnoimaan oppilaiden aktiiviteettia, selvittämään, ketkä olivat tehneet kotiläksynsä ja arvioimaan, ketkä tarvitsisivat apua myöhemmin tunnin aikana. Kolmanneksi eksperttien tunneille oli tyypillistä sujuvuus ja tunnin hallinta, minkä perustana olivat opettajien automaattiset rutiinit, jotka sekä opettajat että heidän oppilaansa olivat oppineet.

Noviisien tunteja voitiin ko. tutkimuksessa kuvata lähes päivittäin. Noviisit eivät täysin hallinneet tuntien kulkua. Heillä oli vaikeuksia saada oppilaat tarkkaavaisiksi ja selvittää, ketkä olivat tehneet läksynsä. Noviisien kysymykset kotiläksyistä eivät olleet yhtä selkeitä kuin eksperttien ja johtivat siten noviiseja arvioimaan väärin läksyjen vaikeustason. Heille ei myöskään samassa määrin selvinnyt, ketkä oppilaista tarvitsisivat lisäohjausta. Keskeinen erottava tekijä ekspertin ja noviisin välillä oli lisäksi tunnin hallinnan rutiinien puuttuminen tai niiden kehittymättömyys noviiseilla. Tämä aiheutti epävarmuutta sekä noviisiopettajien että oppilaiden toimintaan. (Leinhardt & Greeno 1986.)

Käsittely esimerkki on vain yksi osoitus opettajan rutiinien tärkeydestä oppituntitilanteissa. Opettajan toimintaympäristö on kokonaisuudessaan niin monimutkainen, ettei sitä voi hallita sujuvasti ilman automaattisia tai lähes automaattisia rutineja. Automaattisia rutineja voidaan tietenkin pitää ei-toivottuina, jos ne ymmärretään vain mekaanisesti suoritettavina toimintoina, jotka opettaja toteuttaa huomioimatta kunkin tilanteen erityispiirteitä. Eksperttien rutiinit ovat kuitenkin joustavia. Toisin sanoen kokeneet opettajat näyttävät varioivan toimintojaan ja mukauttavan rutiinit noviiseja tehokkaammin kontekstin vaatimusten mukaisiksi (ks. Berliner 1988).

Väite 3: *Ekspertit ovat noviiseja sensitiivisempiä ongelmien ja ongelmanratkaisutilanteiden erityispiirteille*

Ongelmanratkaisua tutkittaessa on eksperttien havaittu pystyvän ottamaan huomioon noviiseja monipuolisemmin kontekstin piirteet ja ongelmiin sisältyvät rajoitukset (ks. Chi ym 1982; Glaser 1987).

Opettajaeksperttiyden alueella samaa aihepiiriä ovat tutkineet mm. Housner ja Grifey (1985), jotka vertailivat kokeneita ja aloittelevia liikunnanopettajia. Tutkimuksen koehenkilöinä oleville opettajille annettiin tehtäväksi lyhyehkön opetusjakson suunnittelu ja toteutus. Suunnitteluvaiheessa molemmat ryhmät tekivät yhtä paljon kysymyksiä esimerkiksi oppilasmäärästä, oppilaiden iästä ja sukupuolesta. Eksperttien ryhmässä tehtiin kuitenkin noviiseja enemmän kysymyksiä oppilaiden kyvyistä, kokemuksesta ja taustasta sekä käytettävissä olevan tilan piirteistä ja välineistä. Viisi kahdeksasta kokeneesta opettajasta halusi jopa nähdä tilan ennen suunnittelun alkua. Kukaan noviiseista ei pyytänyt tätä.

Myöhemmin opetusta toteutettaessa kokeneet opettajat mukauttivat opetustaan noviiseja enemmän tilanteen mukaiseksi poiketen siten ennakkosuunnitelmistaan. Pääperusteina muutoksiin olivat oppilaitten suoritusasosta, osallistumisesta sekä oppilaitten mielialoista tehdyt päätelmät. Noviiseilla pääperuste muutoksiin oli oppilaitten esittämät arviot opetuksen kohteena olevista toiminnoista. Toisin sanoen noviisit poikkesivat suunnitelmista, jos oppilaat sitä pyysivät. Kokeneet opettajat sitä vastoin muuttivat suunnitelmia oppilaista tekemiensä päätelmien ja tulkintojen perusteella (ks. Berliner 1990).

Omissa tutkimuksissani kokeneista ja aloittelevista opettajista havaittiin eroja, jotka näyttäisivät viittaavan edellä kuvatun kaltasiin tilanneherkkyyden eroihin. Ensimmäisessä tutkimuksessa vertailtiin matematiikan (Ropo1990a) ja toisessa englannin kokeneiden ja aloittelevien opettajien eroja oppituntikyselyssä (Ropo 1990b). Tutkimusaineisto koottiin observoimalla. Aloittelevien opettajien ryhmä muodostui opettajakokelaista ja kokeneiden ryhmä normaalikoulun ohjaavista opettajista.

Molemmissa tutkimuksissa todettiin kokeneiden ja aloittelijoiden välillä eroja siinä, millaisin keinoin he pyrkivät korjaamaan oppi-

laiden vääriä vastauksia. Matematiikan kokeneet opettajat käyttivät noviiseja enemmän alkuperäisen kysymyksen osittamista tai vastausvaihtoehtojen esittämistä keinona oikean vastauksen saamiseen oppilailta. Englannin kokeneet opettajat puolestaan käyttivät esimerkkejä edesauttaakseen oppilaan ajattelua vastaustilanteessa. Noviisit eivät esittäneet esimerkkejä oppilaiden väriin vastauksen korjauskeinona kertaakaan kuunneltujen englannin tuntien aikana. Alkuperäisen kysymyksen osittaminen useaksi pienemmäksi kysymykseksi oli puolestaan tyypillisempää englannin noviiseille kuin kokeneille, joilla kysymysten osittamista esiintyi vain kaksi kertaa kuunneltujen 13 tunnin aikana. Noviisien 11 tunnilla kysymyksen osittamista tapahtui 17 kertaa. (emt.)

Molemmat edellä kuvatut tutkimukset osoittavat noviisien ja kokeneiden reagoivan toisistaan poikkeavilla tavoilla oppilaiden väriin vastauksiin. Osa eroista selittyy ehkä sillä, että noviisit joutuvat korjaamaan tekemiään 'virheitä' esimerkiksi kysymysten muotoilussa. Kokeneilla opettajilla reaktioiden erot oppilaiden väriin vastauksiin eivät ehkä ole oman virheen korjaamista, vaan perustunevat erilaisiin tulkintoihin oppilaiden virheiden syistä. Opettaja saattaa esimerkiksi tulkita väärän vastauksen johtuneen oppilaan tarkkaamattomuudesta, kysymyksen aiheuttamista vääristä assosiaatioista tai siitä, ettei oppilas muista jotakin asiaan liittyvää aikaisempaa tietoa. Näin tapa 'korjata' oppilaiden vääriä vastauksia kuvastaa opettajan pedagogista osaamista (kysymystekniikka), tietämystä oppilaiden oppimisesta ja erilaisten virheiden syistä (mitä tietoa oppilaalta puuttuu, jos hän vastaa väärin tämältyypiseen kysymykseen) sekä tilannesensitiivisyyttä (miksi tämä oppilas vastasi nyt väärin).

Tulosten perusteella voidaan kokeneiden opettajien katsoa omaavan noviiseja syvällisempää tietämystä ainakin edellä mainituissa asioissa.

Väite 4: *Eksperttiopettajat pystyvät nopeaan ja tarkkaan tilanteiden havainnointiin. Noviisit eivät samassa määrin pysty tulkitsemaan kokemuksiaan opettamisen kannalta mielekkäästi.*

Eräs monissa eksperttiysoanalyseissa havaittu seikka on ekspertin kyky tunnistaa ja tulkita nopeasti ja automaattisesti tilanteita. Tämä ominaisuus on havaittu ennen opettajia esimerkiksi shakkimestareilla ja kokeneilla röntgenlääkäreillä.

Tilanteiden nopea tunnistus ja tulkinta perustuu muistiin tallennetun tietämyksen määrään ja laatuun. Yksilön muistissa on niin runsaasti esimerkiksi erilaisia tilanneskeemoja, että koettuun tilanteeseen sopiva tulkintaskaema löytyy. Nopean tulkinnan edellytys on myös se, että tietämysrakenteet (esimerkiksi skeemat) ovat organisoituneet tavalla, joka mahdollistaa nopean tunnistuksen ilman pitkää prosessointia. Nopea tilanteiden tunnistus on yksilön toiminnan kannalta hyödyllistä, koska se vähentää eri tilanteissa vaadittavan prosessoinnin tarvetta. Näin se vapauttaa prosessointikapasiteettia tilanteen vaatimiin toimenpiteisiin.

Berlinerin (1990) tutkimuksessa todettiin eksperttiopettajien tunnistavan lyhyen diaväläyksen perusteella noviiseja paremmin, mistä tunnista ja tunnin vaiheesta kuvissa oli kysymys. Tilanteiden tunnistuksen erot näkyivät selvästi myös Berlinerin toisessa tutkimuksessa, jossa koehenkilöitä pyydettiin samanaikaisesti seuraamaan kolmella videomonitorilla esitettyjä nauhoituksia samasta opetustilanteesta. Noviiseille jo kolmen monitorin samanaikainen seuranta oli vaikeaa. Lisäksi heidän kertomuksissaan nähdystä tapahtumista ja niiden merkityksistä ilmeni ristiriitaisuuksia. Ekspertit pystyivät samassa koetilanteessa suuntaamaan paremmin havainnointiaan monitorista toiseen ja tekemään oikeita tulkintoja esimerkiksi kuvatun tilanteen sisällöstä, oppitunnin vaiheesta tai oppilaiden aktiivisuudesta (Berliner 1990).

Väite 5: *Eksperttien ongelman hahmotus on hitaampaa kuin noviisien, mutta johtaa parempaan ongelman representaatioon.*

Viime vuosikymmenen alkupuoliskolla Pittsburghin yliopistossa toimivat tutkimusryhmät tarkastelivat ongelmanratkaisuprosessin eroja eri alojen eksperteillä ja noviiseilla (ks. Chi ym. 1981). Tulokset esimerkiksi fyysikkojen ja yhteiskuntatieteilijöiden ongelmanratkaisuprosessista osoittivat, että ekspertit käyttävät enemmän aikaa ongelman hahmotusvaiheeseen kuin noviisit (Chi ym. 1981; Voss ym. 1983).

Hanninen (1983) on havainnut samansuuntaisen eron ekspertti- ja noviisiopettajien ongelmanratkaisussa. Hannisen tutkimuksessa koehenkilöille annettiin ratkaistavaksi lahjakkaiden oppilaiden opettamiseen liittyvä ongelma. Hanninen mittasi aikaa ongelman antami-

sesta ratkaisun aloittamiseen. Noviisit käyttivät keskimäärin 2,6 minuuttia ja lahjakkaiden opettamisessa kokeneet ekspertit 9,8 minuuttia, ennen kuin alkoivat kirjoittaa ratkaisua. Normaali luokissa opettaneiden kokeneiden opettajien keskimääräinen miettimisaika ko. tehtävässä oli kolme minuuttia. (Berliner 1990.)

Tuloksista voi päätellä, että yksilön tietämyksen määrä korreloi ongelman representaation muodostamiseen kuluvaan aikaan. Mitä enemmän yksilö tietää, sitä paremmin hän pystyy ottamaan huomioon tilanteen monimutkaisuuden ja representoimaan sen ongelman hahmotuksessaan.

Tällainen prosessointi vaatii perusteellista tietämyksen läpikäyntiä ja vaihtoehtojen pohdintaa ja vaatii siksi pitemmän ajan. Pitempi työskentely ongelman hahmottamiseksi näyttää sitten johtavan ongelman tehokkaampaan ratkaisuun. Fyysikoilla ja yhteiskuntatieteilijöillä tämä näkyi teorian tasoon ottamisena ongelmanratkaisussa (Chi ym. 1981; Voss ym. 1983).

Eksperttiopettajilla luokkatilanteisiin liittyvät ratkaisut ovat sisältäneet pitempiä ja perusteellisempia tilannetekijöiden analyyseja (Nelson 1988) tai tehtyjen ratkaisujen runsaampia ja loogisempia perusteluja (Peterson & Comeaux 1987). Sama asia saattaa ilmetä myös ongelmaan annetun vastauksen pituudessa tai sen sisällön monipuolisuudessa, kuten oma tutkimukseni kokeneiden ja aloittelevien opettajien oppilastietämyksestä osoitti (Ropo 1990b).

Kokeneet opettajat käyttivät 35 prosenttia enemmän sanoja kuvatessaan oppilaita kuin aloittelijat. Vain vähäistä eroa oli siinä, miten monta erilaista ominaisuutta ko. opettajaryhmät löysivät oppilaistaan (ekspertit kuvasivat noin 10 prosenttia useampia ominaisuuksia).

Sitä vastoin ryhmät erosivat siinä, miten monipuolisesti oppilaita kuvattiin (Ropo 1990b). Kertomusten sisällöllinen analyysi osoitti, että ekspertit liittävät oppilaskuvauksensa laajempaan 'teoriakehykseen'. Heillä esiintyi selvästi enemmän mainintoja oppilaiden ominaisuuksien alkuperästä (esimerkiksi kodin vaikutuksesta) tai syistä sekä niiden merkityksestä oppilaan tulevaisuuteen. Kuvattaessaan oppilaiden koulumenesystä eksperttien kuvaus oli konkreettisempaa ja spesifimpää. He käyttivät mm. enemmän esimerkkejä

kuvattessaan oppimisvaikeuksien laatua. Oppilaiden persoonallisuudesta kertoessaan ekspertit kuvasivat oppilaan koulukäyttäytymistä sekä oppilaan persoonallisuuden kehitystä tai persoonallisuuden piirteiden taustaa noviiseja useammin.

Tulokset viittaavat siihen, että eksperttien kertomukset oppilaistaan perustuvat pitemmälle kehittyneisiin oppilastietämyksen skeemoihin. Niiden avulla he pystyvät hankkimaan ja tallentamaan perusteellisempaa ja monipuolisempaa kulloistakin oppilasjoukkoaan koskevaa informaatiota. Kun ekspertit ja noviisit eivät eronneet sen suhteen, miten kauan he olivat tunteneet oppilaansa, on kyseinen oletus perusteltavissa.

Myös Calderhead (1983) on viitannut kokeneiden ja aloittelijoiden oppilastietämyksessä oleviin eroihin ja todennut kokeneiden omaavan enemmän tietämystä oppilaista. Calderheadin (1983) mukaan ne skeemat, joita kokeneilla opettajilla on oppilaista, saattavat poiketa merkittävästi aloittelevien opettajien tietämysrakenteista. Kokeneilla opettajilla oli runsaasti yleistä tietämystä oppilaista. He näyttivät jopa 'tuntevan' oppilaansa, ennen kuin olivat edes tavanneet heitä. Tietämys liittyi oppilaiden kotitaustan tuntemukseen, oppilaiden tietämyksen ja taitojen tason tuntemukseen ja arvioon siitä, kuinka moni tulisi tarvitsemaan myöhemmin yksilöllistä ohjausta. Lisäksi kokeneet pystyivät paremmin arvioimaan häiriökäyttäytymisen laatua ja määrää, oppilaiden kokemustaustaa ennen koulua ja koulun ulkopuolisia harrastuksia.

Väite 6: *Eksperttiopettajien tietämys sisältää useampia abstraktiotasoja ja on organisoitunut hierarkkisemmin kuin noviisien.*

Eksperttien ja noviisien tietämyksen jäsentymisessä on havaittu eroja, joiden perusteella voidaan olettaa eksperttien tietämyksen muodostuvan useammista, hierarkkisesti toisiinsa yhteydessä olevista tasoista. Tämä ilmenee esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteista tehdyissä kuvauksissa usean eritasoisen elementin mukanaolona ongelmasta muodostetussa representaatiossa. Esimerkiksi Chin ym. (1981) tutkimuksessa eksperttifiysikoiden viinoa tasoa käsittelevän ongelman representaatio sisälsi fysiikan peruslainalaisuudet, joita noviisit (aloittelevat fysiikan opiskelijat) eivät tuoneet lainkaan esiin ongelmaa kuvattaessaan. Voss ym. (1983) päätyivät vastaavanlaisiin hie-

rakkisuuden eroihin analysoidessaan yhteiskuntatieteilijöiden ongelman hahmotusta ja ratkaisuprosessointia.

Omissa tutkimuksissani tietämyksen laadullisia eroja on tarkasteltu matematiikan opettajien opetustavoitteiden yhteydessä (Ropo 1987). Eksperttien tietämys opetuksen tavoitteista sisälsi hierarkkisuutta, joka ilmeni esimerkiksi spontaanina tavoitteiden jäsentelyinä eri koulu- ja luokka-asteille sekä tavoitteiden yleisyyden mukaan (oppiaineen yleistavoite vs. spesifit osatavoitteet). Noviiseilla yleistavoitteiden taso oli jäsentymätön ja sisälsi asioita, jotka haastattelutilanteessa tuotettiin 'pakon edessä'. Toiseksi hierarkkisuus ilmeni tavoitteiden ajallisuuden suhteen. Kokeneet opettajat jäsenivät tavoitteet esimerkiksi pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteiksi. Kokeneet opettajat kuvasivat tavoitteitaan noviiseja enemmän ottaen erilaisia esimerkkejä konkreeteista kokemuksistaan.

(Tarkasti ottaen on tehtävä ero siinä, ajatellaanko hierarkiatasojen olevan tietämysrakenteiden vai yksilön siitä tuottaman kuvauksen ominaisuus. Tässä oletuksena on kuitenkin, että hierarkkisuus kehittyy tietämyksen ominaisuudeksi.)

Konkreettien esimerkkien käyttö oppilaiden oppimisesta tukee sitä oletusta, että kokemuksella on keskeinen merkitys abstraktin ja organisoituneen tietämyksen muodostumisessa. Pelkkä kokemus ei kuitenkaan sinällään riitä, vaan kokemukset on tulkittava ja näille on löydettävä paikka muistin organisaatiossa. Tällainen organisoituminen näyttää vaativan vuosikausien työstämistä. Hierarkkioihin jäsentynyt tietämys kehittyy esimerkiksi tekemällä induktiivisen päättelyn periaatteilla johdettuja konkreeteista kokemuksista.

Väite 7: *Eksperttiopettajien pedagoginen suhde oppilaisiinsa poikkeaa noviisien suhteesta oppilaisiin*

Edellä kuvattu luokanopettajia käsittelevä tutkimus sisälsi myös aineistoa, jonka perusteella voidaan olettaa eksperttien ja noviisien välillä olevan eroja siinä, millaisen pedagogisen suhteen he luovat oppilaisiinsa (Ropo 1990b). Eksperttien kertomuksista voitiin päätellä heidän näkemystensä oppilaista poikkeavan noviiseista. Ensinnäkin, oppilaiden harrastuksia kuvattaessaan kaksi kokenutta opettajaa suhteutti kuvaukset omiin harrastuksiinsa. Toisin sanoen he kertoivat, harrastavatko ko. oppilaat samoja asioita (toinen opettaja

harrasti urheilua, toinen musiikkia) kuin he itse.

Toinen viite oppilas-opettaja -suhteen erilaisuudesta tuli erään kokeneen opettajan kertomuksesta, jossa hän kertoi omista tunteistaan oppilaita kohtaan. Yksi kohteeksi valituista oppilaita oli hänen 'suosikkioppilaansa', josta hän piti kaikkein eniten, vaikkei halunnutkaan ilmaista sitä oppilaille. Toinen kohteeksi valittu oppilas oli ongelmallinen, koska opettaja ei mielestään saanut kontaktia tähän oppilaaseen. Ratkaistakseen kontaktiongelman hän suoritti säännöllistä oppilaan tarkkailua erilaisissa tunti- ja välituntitilanteissa. Kolmannesta joukkoon tulleesta oppilaasta opettaja kertomuksensa mukaan piti kaikkein vähiten. Tähän hän löysi myös selkeästi ilmaistavia syitä. Yksikään haastatelluista noviiseista ei kuvannut tällä spesifisyystasolla suhdetta oppilaisiin (Ropo 1990b).

Kuvatut seikat kokeneiden opettajien kertomuksista tukevat sitä oletusta, että opettajan pedagogiikkaan liittyvien tietämysrakenteiden voi olettaa ohjaavan opettajan kaikkea informaationkäsittelyä havainnoinnista niiden tulkintaan. On perusteltua olettaa näiden tietämysrakenteiden olevan eksperttiopettajilla spesifioituneempia kuin noviiseilla. Edellä kuvatussa aineistossa kokeneisuus näyttää johtavan 'syväisempään' suuntautumiseen oppilaita koskevassa havainnoinnissa ja näiden havaintojen tulkinnassa.

Väite 9: *Eksperttiopettajilla on erilainen käsitys opetuksen tavoitteista: ekspertit ymmärtävät kouluopetuksen oppilaiden taitojen kehittämisenä; noviisit orientoituvat oppilaiden ulkoisen käyttäytymisen mukaan*

Tämä väite perustuu luokanopettajatutkimuksen tuloksiin (Ropo 1990b). Osana aineiston keräystä koehenkilöinä olleille opettajille annettiin luokan oppilaiden nimikortit ja heitä pyydettiin lajittelemaan oppilaat niin monen luokkaan ja niin monella eri tavalla kuin mahdollista. Tässä luokittelutehtävässä noviisit näyttivät perustavan luokittelunsa oppilaan ulkoiseen käyttäytymiseen (aktiivisuus tunnilla, häiriökäyttäytyminen, välituntitoiminta yms.) tai ulkoisten ominaisuuksien mukaan (sukupuoli). Sen sijaan ekspertit jaottelivat oppilaita ryhmiin pääasiassa koulutyöskentelyssä osoitettujen taitojen mukaan (kirjoitustaito, matematiikan taidot). Myös tämän tuloksen voidaan katsoa osoittavan kokeneiden opettajien

omaavan tietämysrakenteita, jotka johtavat noviiseista poikkeavien oppimis- ja opetustavotteikäsitusten muodostamiseen.

(Tietämysrakenteilla ymmärretään tässä yhteydessä niitä muistiin tallennettuja faktojen ja proseduurien verkostoja, jonka perusteella yksilö muodostaa erilaisia käsityksiään. Yksilön käsityksiä voidaan siten pitää informaationkäsittelytermin ilmaistuna työmuistiin muodostettuina mentaalimalleina tarkastelun kohteena olevasta asiasta.)

4. YHTEENVETO

Mitä edellä esitetyistä kuvauksista opetta- jaeksperttiyden kehittymisestä ja sen ilmene- mismuodoista kokeneiden ja aloittelevien opettajien välisinä eroina voidaan sitten päätellä? Tarkastelen kysymystä ensin yleisellä tasolla ja sitten tulosten soveltamismahdollisuuksien näkökulmasta.

Eksperttiyden kehityksen tutkimuksen voidaan sanoa avanneen kokonaan uuden näkökulman oppimisen ja kehityksen tutkimukseen. Eksperttiystutkimuksen yleistä merkitystä voidaan kuvata seuraavasti:

a) Eksperttiystutkimukset ovat luoneet varsin kasvatusoptimistisen kuvan tietämyksen kehityksestä ja sen kehitysmahdollisuuksista.

Ensinnäkin tulokset osoittavat ihmisen tiedollisen kehityksen jatkuvuuden ja korostavat näin positiivista näkökulmaa yksilön kehitysmahdollisuuksiin. Kehitysmahdollisuuksien olemassaolon lisäksi kehityksen vaiheista on pystytty muodostamaan hypoteeseja. Toiseksi eksperttiyden kehitys ei näytä olevan liittyvän sellaisiin staattisiin ominaisuuksiin kuin esimerkiksi älykkyys, vaan näyttää kehittyvän kapea-alaisena sille tietämyksen alueelle, jolla yksilö työskentelee riittävän pitkään. Tällainen kehitys on hidasta; kysymys on aina vuosikausia kestävästä prosessista, jossa ympäristön suunnalta tulevilla kehityshaasteilla on tärkeä merkitys.

b) Eksperttiystutkimus on tuottanut runsaasti uutta tietoa ihmisen tietämyksen luonteesta.

Eksperttiyden perustana oleva tietämys on moniulotteista ja laaja-alaista. Opettajilla se näyttää olevan samalla kertaa abstraktia ja teoreettista että konkretisoitavissa yksittäisiin kokemuksiin ja muistikuviiin. Ekspertit näyttävät pystyvän perustelevaan abstraktit ja teoreettiset väittämänsä tilanne- ja tapaustiedolla. Tätä situationaalisen tietämyksen näkökulmaa on alettu tutkia vasta viime vuosina (esi-

merkiksi Leinhardt, 1988). Teoreettisen tietämyksen voidaan olettaa pohjautuvan tilannetietämyksen reflektointiin, jossa yksilö 'synnyttää' teoreettisesti korkeatasoiset tietämysrakenteensa osat pohtimalla konkreettisten tilannekokemuksiensa merkitystä.

c) Eksperttiystutkimus on tuonut viitekehyyksen, jonka perusteella voidaan tarkastella, millaiselle tietämyksen tasolle koulutus yksilön kohottaa ja millaista tietämyksen tasoa koulutuksen läpikäyneeltä voidaan ylipäänsä vaatia.

Eksperttiysviitekehyyksen mukaan peruskoulutus tuottaa noviiseja, jotka ovat ammatillisen kehityksensä alussa. Tätä näkökulmaa voidaan käyttää opettajankoulutuksen ja ammatillisen jatko- ja täydennyskoulutuksen kehittämässä. Peruskoulutuksen saaneiden opettajien nykyisen 'heitteillejätön' sijaan olisi suunniteltava riittävän tehokas koulun sisäinen järjestelmä noviisiopettajien perehdyttämiseen ja konsultointiin jatkuvan kehitysprosessin turvaamiseksi.

d) Neljänneksi voidaan todeta tietämysrakenteiden (skeemojen, sisäisten mallien tms.) tasolla tapahtuvan tutkimuksen tärkeys käsityksellemme oppimisesta ja kehitymisestä. Oppimista ei pidä pelkistää vain lyhyen aikavälin muutoksiksi, vaan on mielekästä ja hedelmällistä tutkia sitä pitkän aikavälin muutosprosesseina.

Mitä opettajaeksperttiystutkimukset ovat sitten paljastaneet opettajien ammattitaidon kehityksestä ?

Tähän kysymykseen vastaamisen voisi aloittaa yleisellä toteamuksella, että kokeneet opettajat ovat ammattitaitoisempia kuin aloittelijat. Miksi siis tutkia eroja?

Eksperttiystutkimuksen motiivina ei pohjimmitaan ole todeta olemassaolevia eroja, vaan selvittää erojen luonnetta ja laatua. Tämä on tärkeää, jotta ylipäänsä tiedettäisiin millaisista prosesseista ammatillisessa kehityksessä on kysymys.

Tähänastiset tulokset eksperti- ja noviisiopettajista ovat osoittaneet erojen olemassaolon ryhmien välillä. Erot näkyvät opettajien toiminnassa eri asteisesti ja niiden on katsottu tutkimusviitekehyyksen mukaisesti kuvastavan tietämysrakenteiden kehittyneisyyden eroja. Toisaalta tutkimuksissa on havaittu hyvin selviä eroja, toisaalta joissakin tutkimuksissa löydetty erot ovat varsin pieniä. Pienistä eroista voidaan tehdä se tulkinta, että joko opettajien ei työssään tarvitse kehittää näitä alueita tai

sitten tutkitut opettajaryhmät eivät ole todellisuudessa olleetkaan eksperttejä ja noviiseja. Kokemus ja eksperttiys eivät välttämättä yhdisty muillakaan aloilla. Esimerkiksi Berlinerin käsityksen mukaan vain pieni osa, ehkä 10-15 prosenttia, opettajista kehittyy eksperttiyden tasolle (Berliner, suullinen tieto, syyskuu 1990). Suurin osa opettajista jää taitavan ja osaavan suorittajan tasoille, mitkä tasot sinänsä johtavat hyviin opetustuloksiin.

Toinen näkökulma siitä, missä määrin opettajat työssään asettuvat ja joutuvat asettumaan uusien haasteiden alle, liittyy myös eksperttiyden kehittymiseen. Kehitystähän voidaan ajatella tapahtuvan vain niin kauan kuin yksilö joutuu alttiiksi tilanteille, joita hän ei entisellä tietämyksellään pysty välittömästi ratkaisemaan. Tämän kysymyksen piiri on laaja ja vaatii pohtimaan koulujärjestelmän luonnetta ja toimintaa nimenomaan opettajan kannalta. Onko tämänhetkinen opettajan työn sisältö sellainen, että se mahdollistaa optimaalisen ammattitaidon kehityksen työssä ? Michael Appen ym. (Apple ym. 1990) mukaan monet seikat viittaavat siihen, että opettajan työn luonne on muuttunut viimeisten vuosikymmenien aikana ammatillisen kehityksen kannalta huonompaan suuntaan. Työn sisällön yksipuolistuminen ja köyhtyminen, mahdollisuuksien väheneminen hallita omaa työtä kokonaisuutena ja työn intensiteetin ja määrän kasvu ovat heikentäneet mahdollisuuksia ja haluja vastata uusiin haasteisiin. Monilla ammatinharjoittajilla opettamisen käytäntö on aidan matalimman kohdan etsimistä siksi, ettei resursseja riitä muuhun.

Edelleen voidaan löydettyjen erojen luonteesta todeta, etteivät ekspertit ja noviisit ole sisäisesti yhtenäisiä ryhmiä, vaan eroja löytyy runsaasti ryhmien sisästä. Ei liene paikallaan olettaakaan, että ekspertit tai noviisit olisivat samanlaisia esimerkiksi joidenkin toimintamenetelmien tai käyttäytymisen suhteen. Eksperttiyden on pikemminkin ajateltava olevan yksilön tietämykseen liittyvä ominaisuus, joka aikaansaa eksperteissä joustavuutta, informaation nopeampaa tulkintaa, ongelmien ja tilanteiden syvällisempää hahmottamista jne. Näin ollen eksperttiystutkimus ei voi eikä pyri antamaan mitään 'hyvän' opettajan toimintamallia, ellei sellaisena sitten pidetä niitä ominaisuuksia, joiden suhteen eksperttien ja noviisien on edellä todettu eroavan toisistaan.

Tutkimukset osoittavat, että tietämyksen rakenteen ja laadun suhteen ekspertti- ja noviisi-

opettajia voidaan kuvata tietyillä yleisillä ominaisuuksilla, mutta jäljelle jää erittäin paljon ominaisuuksia, joiden suhteen on turhaa edes yrittää etsiä samanlaisuuksia ryhmien sisältä.

Tulevaa eksperttitystutkimusta on suunnattava entistä enemmän sen kehittymisen prosesseihin. On tärkeää esimerkiksi tietää, millaiset opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen tai

työn sisältöön liittyvät uudistukset ovat tarpeen eksperttisykehityksen saattamiseksi hyvään alkuun jo peruskoulutuksessa ja mahdollistamiseksi myöhemmin työssä. Eksperttityden tutkimus on tähän asti tarkastellut eroja kokeneiden ja aloittelevien välillä. Kuitenkin prosessit, jotka ovat johtaneet erojen syntyneeseen ovat pääosin tuntemattomia.

LÄHTEET

- Apple, M.W. & Jungck, S.** (1990) "You don't have to be a teacher to teach this unit." Teaching, technology, and gender in the classroom. *American Educational Research Journal*, 27(2), 227-251.
- Berliner, D.C.** (1988) Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. Teoksessa *New directions for teacher assessment*. Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference. NJ: Educational Testing Service.
- Berliner, D.C.** (1990). Characteristics of experts in the pedagogical domain. Paper presented at the International Symposium: Research on Effective and Responsible Teaching. University of Fribourg, Fribourg, Switzerland. September 3-7.1990.
- Calderhead, J.** (1983). Research into teachers' and student teachers' cognitions: Exploring the nature of classroom practice. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Chi, M.T.H., Feltovich, P.J., Glaser, R.** (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5(2), 121-152.
- Chi, M.T.H., Glaser, R. & Farr, M.J.** (toim.) (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, Nj: Erlbaum
- Chi, M.T.H., Glaser, R. & Rees, E.** (1982). Expertise in problem-solving. Teoksessa R.J. Sternberg (toim.) *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol. 1). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E.** (1986). *Mind over machine*. New York: Free Press.
- de Groot, A.D.** (1965). *Thought and choice in chess*. The Hague: Mouton.
- Glaser, R.** (1976). Cognitive psychology and instructional design. Teoksessa D. Klahr (toim.) *Cognition and instruction* (s. 303-315). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Glaser, R.** (1987). Thoughts on expertise. Teoksessa C. Schooler & W. Schaie (toim.), *Cognitive functioning and social structure over the life course*. Norwood, NJ: Ablex.
- Hanninen, G.** (1983). Do experts exist in gifted education? Unpublished manuscript, University of Arizona, College of Education.
- Housner, L.D., & Griffey, D.C.** (1985). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 44-53.
- Kennedy, M.M.** (1987). Inexact sciences: Professional education and the development of expertise. In E. Z. Rothkopf (Ed.), *Review of Research in Education*, Vol. 14. (pp. 133-167.), Washington, DC: American Educational Research Association.
- Leinhardt, G.** (1983). Novice and expert knowledge of individual student's achievement. *Educational Psychologist*, 18(3), 165-179.
- Leinhardt, G.** (1987). Development of an expert explanation: An analysis of a sequence of subtraction lessons. *Cognition and Instruction*, 4(4), 225-282.
- Leinhardt, G.** (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. Teoksessa J. Calderhead (toim.), *Teachers' professional learning* (s. 146-168). London: Falmer Press.
- Leinhardt, G. & Greeno, J.G.** (1986) The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78, 2, 7595.
- Nelson, K.R.** (1988). Thinking processes, management routines and student perceptions of expert and novice physical education teachers. Unpublished dissertation, Louisiana State University, Baton Rouge, LA.
- Peterson, P.L., Comeaux, M.A.** (1987). Teachers' schemata for classroom events: The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching and Teacher Education*, 3, 319-331.
- Ropo, E.** (1987). Teachers' Conceptions of Teaching and Teaching Behavior: Some Differences between Expert and Novice Teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C., April.
- Ropo, E.** (1990a). Teachers' questions: Some differences between experienced and novice teachers. Teoksessa H. Mandl, E. De Corte, N. Bennett & H.F. Friedrich (toim.) *Learning and instruction*. European research in an international context. Vol. 2.2, s. 113-128. Pergamon Press.
- Ropo, E.** (1990b). What teachers know about their students: Some differences between experienced and novice elementary school teachers. Paper presented at the Conference of Effective and Responsible Teaching, Fribourg, Switzerland, September 3-7.
- Ropo, E.** (1990c). Expert and novice teaching: Differences in the lessons of experienced and novice English teachers. Teoksessa M. Carretero ym. (toim.) *Learning and instruction*. European research in an international context. Vol. 3. Pergamon Press (painossa).
- Voss, J.F., Greene, T.R., Post, T.A., & Penner, B.C.** (1983). Problem-solving skill in the social sciences. Teoksessa G.H. Bower (toim.) *The psychology of learning and motivation: Advances in research theory*. Vol. 17, 165-213. NY: Academic Press.

LAATUPIIRIT OPPIVINA TYÖRYHMINÄ

Työelämän nopea ja ennakoimaton kehittyminen korostaa henkilöstön jatkuvan oppimisen tarvetta. Tähän liittyen on alettu pohtia, miten jokapäiväistä työympäristöä voidaan kehittää oppimisympäristöksi.

Yhtenä mahdollisuutena on erilaisten kehittämis- ja itseohjautuvien ryhmien kehittäminen sellaiseksi, että niihin osallistuminen tarjoaa ryhmä- ja yksilökohtaisia oppimishaasteita ja oppimismahdollisuuksia. Kyse on kuitenkin vaativasta ja pitkäaikaisesta oppimistapahtumasta, jolle organisaation rakenne, hierarkia ja työnjako voi asettaa monenlaisia reunaehtoja ja rajoitteita. Artikkelissa käsitellään asiaan liittyviä mahdollisuuksia ja vaikeuksia käytännön esimerkkien valossa.

1. Työ oppimisympäristönä

Elinikäisestä oppimisesta kiinnostuneet tutkijat ovat jo jonkin aikaan vaatineet, että työelämää tulisi kehittää sellaiseen suuntaan, että yksilön mahdollisuudet oppia ja kehittyä kasvaisivat (esimerkiksi Tuomisto 1991,1). Tämän näkemyksen taustalla on mm. organisaatioiden ulkoisten ja sisäisten toimintaympäristöjen yhä nopeampi muuttuminen, mikä pakottaa luomaan uusia henkilöstön kehittämisen menetelmiä. Perinteinen opetukseen perustuva koulutus on käymässä keinona yhä riittämättömämmäksi.

Tavanomainen koulutus etukäteen määritelyine tavoitteineen ja sisältöineen sopii parhaiten tilanteisiin, joissa muutosnopeus on melko hidasta ja hyvin ennustettavaa. On jopa väitetty, että perinteinen kurssikoulutus toimii yhtenä suojautumiskeinona ahdistavia muutoksia vastaan ja siten ylläpitää lopultakin vanhaa käytäntöä (Hirschhorn ym. 1989, 199).

Nopeasti muuttuvissa, ennakoimattomissa tilanteissa koeteltujen menettelytapojen opettamisen sijasta painottuu osaamisen nopea ja joustava kehittäminen. Kehittämishankkeet on käynnistettävä ja liikkeelle on lähdettävä ilman, että etukäteen kovin tarkkaan tiedetään, millaisia kohdattavat ongelmat tai niiden ratkaisemisen keinot ovat (kts. esimerkiksi Engeström 1987; Virkkunen 1990).

Toisena keskeisenä perinteisen kouluttamisen ongelmana on se, että uusien tietojen ja taitojen soveltamismahdollisuudet liittyvät työyhteisöjen laatuun. Yksittäinen työntekijä on omaa työtään kehittäessään ja uusia oppeja soveltaessaan varsin paljon sidoksissa lähimpiin työtovereihinsa ja esimieheensä. Esimerkiksi Leymannin (1989, 121) mukaan työpaikan infrastruktuuri (sosiaaliset suhteet ja valankäyttö) vaikuttavat tapahtumiin paljon enemmän kuin koulutusosaston järjestämät kurssit. Työtovereidensa ja lähimmän esimiehen on varsin helppo vesittää koulutuksesta saapu-

neen aktiiviset ja innostuneet ponnistukset, ja kaikki jatkuu niin kuin ennenkin.

Edellä kuvatuista asioista johtuen kouluttamisen sijasta mielenkiinto on suunnattava oppimiseen ja pohdittava, miten oppimista voidaan edistää "luonnollisissa konteksteissa" työyhteisöjen sisällä kiinteässä yhteydessä työhön ja sen kehittämiseen.

Yksittäisen työntekijän työpanos liittyy nykyään yhä monimutkaisempaan kokonaisuuteen. Yksittäisen tuotteen tai palvelun kokonaisuudesta ja laadusta vastaavat useat toisistaan riippuvuussuhteessa olevat työntekijät. Yksittäisen työntekijän työpanoksen kehittäminen ei riitä tuotteen tai palvelun kehittämistyössä. Oppimisyksikkönä ei siten voida pitää yksittäistä työntekijää, vaan sitä ryhmää, joka aikaansaa tuotteen tai palvelun. Siksi oppimisen ja kehittämistyön tulee tapahtua koko ryhmän toimesta ja siten, että kaikki ryhmän jäsenet voivat aktiivisesti osallistua kehittämiseen. Tällainen aktiivinen kehittämistyö sekä edellyttää uuden oppimista että aikaansaa sitä.

Edelleen voidaan väittää, että yksittäisen ryhmänkään oppiminen ei ole riittävää. Tarvitaan eri ryhmien kehittämistyön yhteensovittavaa, kokonaisvaltaista ohjaamista ja suuntaamista koko organisaation kokonaisjärjestelmän kehittämiseksi. Ryhmäoppimisen haaste laajenee (Sarala 1989) ja kysymys voidaan asettaa seuraavasti: miten saamme aikaan työryhmien osaamisen nopean ja joustavan kehittämisen niin, että se niveltyy koko organisaation muodostaman toimintajärjestelmän kehittämiseen ja tukee sitä?

Nämä haasteet ovat johtaneet siihen, että yhä enemmän on alettu pohtia ja kokeilla työssä oppimisen mahdollisuuksia. Esimerkiksi Cottrell (1976) käyttää tässä yhteydessä käsitettä "yhteisölliset taidot" (community competence). Nämä taidot ovat nykyisessä työyhteisössä yhtä tärkeitä kuin tekniset taidot ja ne on saavutettavissa vain osallistumisen ja ryhmätoiminnan avulla.

2. Kokeiluja ja tutkimuksia työryhmissä oppimisesta

Seuraavat piirteet ovat usein yhteisiä ja tyyppisiä kirjallisuudessa ja tutkimusraporteissa esitetyille hankkeille, jotka koskevat oppimista ryhmissä.

Työssä oppimisen edellytykset on luotu siten, että työntekijäryhmille on annettu mahdollisuus oman työnsä kehittämiseen. Kehittä-

minen on monasti suuntautunut esimerkiksi työturvallisuuden ja työviihtyvyyden parantamiseen työympäristöä muuntamalla (esimerkiksi Löfberg 1989). Osallistumisen on osoitettu edistävän myös työntekijöiden hyvinvointia ja terveyttä (esimerkiksi Van Bainum 1985).

Kehittämistyö on tehty kehittämissyryhmissä siten, että työntekijät ovat pohtineet oman työnsä parantamiskeinoja sekä käytännön kokeilujen kautta etsineet sopivia ja toimivia ratkaisuja. Esimerkinä tällaisista kokeiluista voidaan mainita Löfbergin raportoimat hankkeet. Ryhmätoiminnan yhteydessä oppiminen tapahtuu erityisesti ryhmässä käytävän pohdinnan ja keskustelun aikana ja ansiosta (Leyman 1989, 132 ; Löfberg 1989, 149). Hankkeiden toteuttamisen yhteydessä on korostettu todellisen osallistumismahdollisuuden tarjoamista työntekijälle.

Edellä kuvatun tapaisiin kehittämishankkeisiin liittyy mielestäni seuraavia rajoitteita ja ongelmia:

1. Kehittäminen on usein etukäteen rajattu liian kapeaksi työsuojelukysymyksiin. Työturvallisuus ja viihtyvyys ovat tärkeitä, mutta keskittymällä vain niihin ei oteta riittävästi huomioon toiminnan laadun kokonaisvaltaista kehittämistä. Tämä edellyttää huomion kiinnittämistä laajempiin työn suunnittelu- ja yhteistyökysymyksiin.

2. Hankkeiden taustalla oleva oppimisenäkemys painottaa liian yksipuolisesti arkikokemuksen merkitystä ja riittävyttä. Oppimisen katsotaan tapahtuvan itsestään ja lähes huomaamatta toiminnan ohessa. Näin oppimista ei voida riittävästi kehittää tietoisena ja myös itsessään kehittyvänä toimintana. Perinteisen koulutuksen keinojen yksipuolinen hylkääminen ja korvaaminen kokemusperäisellä työssä oppimisella jättää käyttämättä monia mahdollisuuksia. Ongelman jäsentämisen ja tiedon hankinnan taitoja voidaan opettaa perinteisilläkin koulutusmenetelmillä. Kehittämistyössä ilmeneviin tiedontarpeisiin voidaan myös osallistua vastata koulutuksen keinoin.

Edelleen tulisi korostaa riittävän laajan yleisvistyksen ja tietouden merkitystä luovalle ongelmanratkaisulle. Kehittämissideat eivät synny tyhjistä, vaan ovat monasti yhteydessä henkilöiden laajempaan elämäntaustaan.

3. Kehittämissyryhmien käytössä ei ole riittävästi hyödynnetty esimerkiksi laatupiiritoiminnas-

sa jo parin vuosikymmenen ajalta kertynyttä kokemusta. Näitä kokemuksia tarkastellaan seuraavassa.

3. Laatupiiritoiminta ryhmässä tapahtuvan oppimisen yhtenä lähtökohtana

Laatupiiritoiminta alkoi maassamme 1970-luvun lopulla ja sen painopiste sijoittui 1980-luvulle. Sillä tarkoitetaan oman työn kehittämistä pienissä 4-8 henkilön ryhmissä. Laatupiirit kokoontuvat säännöllisesti noin kolmen vuoden välein. Kehittäminen tapahtuu etukäteen opetetujen menetelmien avulla. Toiminnassa painotetaan konkreettisten parannusten aikaansaamista. Suomessa perinteisten laatupiirien määrä on vähentynyt 1990-luvulle siirtyäessä, mutta toisaalta toiminta on saanut uusia muotoja ja nimityksiä.

Kansainvälisesti tarkasteltuna maassamme toteutettujen laatupiirien perusongelmia on ollut ylläpitää jatkuvuutta. Virheellisesti on väitetty, että tämä liittyy meillä laatupiiritoiminnan japanilaiseen alkuperään ja siihen liittyvään kulttuurin erilaisuuteen. Alkuperäiset toiminta-ajatukset kehitettiin aikoinaan Yhdysvalloissa. Suomessa jatkuvuusongelmat liittyvät nimenomaan organisaatioiden byrokraattiseen toimintatapaan ja liian pitkälle eriyettyyn tayloristiseen työnjakoon, joka vaikeuttaa toiminnan kehittämistä tuote-, palvelu- ja asiakaskeisiksi. (Taylorismin nimitys on peräisin Fredrik Taylor -nimisestä henkilöstä, joka loi massateollisuuden perustana olleen töiden organisointitavan. Työn suunnittelu ja toteutus erotettiin toisistaan ja työ jaettiin pieniin osavaiheisiin. Aikanaan menettelytapa mahdollisti kouluttamattoman työvoiman käytön ja mahdollisti suurten sarjojen halvan valmistamisen. Nykyään toiminnan ehdot ja olosuhteet sekä henkilöstön koulutustaso ovat täysin muuttuneet. Tästä huolimatta tätä työn suunnitteluperiaatetta noudatetaan sovellettuna edelleen monissa organisaatioissa.) Japanissa ja Yhdysvalloissa laatupiiritoiminta kuului monien hyvin menestyneiden organisaatioiden päivittäisiin toimintarutiineihin (Lillrank 1988).

Laatupiiritoiminnan hyvinä puolina voidaan mielestäni pitää seuraavia asioita:

Menetelmä ja sen käyttöön johdettava koulutus ovat hioutuneet vuosien varrella ja toimintaa on tutkittu melko paljon eri maissa. Laatupiireihin ohjaavilla peruskursseilla kiinnitetään erityistä huomiota pienryhmätoimintaan ja järjestelmälliseen ongelmanratkaisuun,

jota varten opetetaan mm. syy-seuraus-analyyysien tekoa. Ilman tällaista koulutusta ryhmät yleensä valitsevat kehittämistoimenpiteet melko umpimähkään ja tekevät ongelma-analyyysin liian pinnallisesti (kts. myös Sköld 1978, 303).

Tekijällä on ollut mahdollisuus tutustua tarkemmin esimerkiksi Asko Oy:n laatupiireihin 1980-luvun alussa sekä Helsingin kaupungin rakennusvirastossa toteutettuun laatupiiritoimintaan (Sarala 1986 ja 1990). Asko Oy:ssä tutkittiin mm. laatupiirien kustannus-hyötysuhdetta. Tällöin todettiin, että näin aikaansaadut kustannussäästöt olivat seurantavuoden 1984 aikana yhtymään kuuluvassa valimossa noin 1 784 500 markkaa ja huonekalutehtaalla noin 500 000 markkaa. Hyöty oli moninkertainen verrattuna kustannuksiin. Helsingin kaupungin rakennusviraston laatupiiritoiminnan tuloksia selostetaan hieman yksityiskohtaisemmin seuraavassa.

Laatupiiritoiminnan käyttöönottoa alettiin pohtia Helsingin kaupungin rakennusvirastossa syksyllä 1983. Vuodesta 1984 lähtien on toimivia piirejä ollut yhteensä 21 kappaletta. Osa on jo lopettanut toimintansa mm. henkilömuutosten takia. Samaan aikaan on syntynyt uusia piirejä. Tällä hetkellä toiminnassa on 14 piiriä. Näiden toimivien ryhmien lisäksi neljä piiriä on aloittamassa toimintaansa. Eniten kokouksia oli pitänyt katuosaston laatupiiri, Mertapiiri, yhteensä noin 126 kokousta. Koko viraston laatupiirien kokousten määrä on kuuden vuoden ajalta noin 600 kpl ja niissä on käsitelty yli 200 ongelma-asiaa, joihin liittyvät parannusehdotukset on toteutettu.

Yksittäisistä parannuksista kertyvä taloudellinen tuotto on laskettu ja arvioitu lähes miljoonaksi markaksi viimeisen neljän vuoden ajalta. Muina ei laskettavissa olevina tuottoina on voitu samalta ajalta kirjata monet työympäristöä, tuotteen (esimerkiksi kunnossapidon) laatua, varastojärjestelyjä, työturvallisuutta, työviihtyvyyttä jne. koskevat parannukset.

Monet pitävät laatupiiritoiminnan ns. "pehmeitä" tuloksia paljon tärkeämpinä kuin markeissa laskettavia kustannussäästöjä. Pehmeillä tuloksilla tarkoitetaan parannuksia työpaikan ilmapiirissä ja työtekijöiden motivaatiossa. Laatupiiritoiminta voi parantaa työntekijöiden työmotivaatiota antamalla vaikutusmahdollisuuksia oman työn kehittämiseen ja sitä kautta lisäämällä työn kiinnostavuutta sekä haasteellisuutta. Tämä edellyttää kuitenkin, että itse ryhmässä toimiminen koetaan kiinnostavana ja että se sujuu riittävän hyvin. Toisaalta

ryhmän on myös aikaansaattava todellisia tuloksia. Muutoin yhdessä voi kyllä parantaa yhteishenkeä, mutta itse työn kannalta toiminta on lähinnä viihteellistä.

Laatupiiritoiminnan aikaansaamiin kustannussäästöihin voidaan suhtautua monella tavalla. Jonkun mielestä ne voivat olla suuria, toinen taas voi vähätellä rahasummia ja verrat niitä esimerkiksi koko viraston vuosibudjettiin. Arvioita tehtäessä on syytä muistaa, että on olemassa varsin vähän sellaisia organisaation kehittämishankkeita, joiden tuloksia voidaan osoittaa markoissa. Mikä on esimerkiksi valtionhallinnossa viime vuosikymmenellä ponnekkaasti toteutetun tavoitejohtamisen aikaansaama markkatulos? Tai mikä on nyt muodissa olevan tulosjohtamisen aikaansaama markkatulos?

Vaikka tulosta ei voida tarkasti kiteyttää markoiksi, ei tämän perusteella kuitenkaan yleensä vedetä sitä johtopäätöstä, että organisaation kehittäminen ei kannata? Esimerkiksi laatupiiritoiminnan "kotimaassa" Japanissa pidetään laatupiiriin muita tuloksia tärkeämpänä kuin rahassa mitattavia tuloksia (Lillrank 1988).

Laatupiirien menestys ei kaikissa organisaatioissa ole ollut yhtä hyvä kuin edellä on kuvattu. Monin paikoin toiminta on tukahtunut työnjohdon vastustukseen tai sammunut sopivien kehittämiskohteiden puutteeseen. Monissa länsimaissa laatupiiritoiminta on ollut lopultakin lähinnä muoti-ilmiö ja laatupiirien määrä on sekä Suomessa että monissa Euroopan maissa nopeasti vähenemässä. Toimintaa voidaan myös aiheellisesti kritisoida siitä, että sen avulla aikaansaadaan vain melko vähäisiä ja rajoittuneita "pintaparannuksia". Rajaamalla piirien toimivaltaa voi työnjohto ja keskijohto estää suuremmat uudistukset ja pitää töiden organisointitavan ja töiden sisällön ennallaan. Näin säilytetään perinteinen johtamistyyli ja vallankäyttö.

Edellä kuvatuista rajoitteista huolimatta laatupiirejä ja niiden toiminnan yhteydessä hankittuja kokemuksia voidaan käyttää hyväksi työryhmien toimintaa kehitettäessä.

5. Kohti oppivia työryhmiä

Laatupiiritoimintaa voidaan mielestäni kehittää kolmella eri käyttöalueella, jotka ovat:

- perinteisen laatupiiritoiminnan kehittämisen oppiviksi työryhmiä,
- laatupiirien toimintamenetelmien sovelta-

minen itseohjautuvien työryhmien puitteissa ja

- yhteistyö- ja toimintaverkkojen aikaansaanti ja ylläpito laatupiiritoiminnan menetelmiä hyödyntämällä.

Tarkastelen näitä kehittämistapoja seuraavassa yksitellen.

5.1. Perinteisen laatupiirien kehittäminen oppiviksi työryhmiä

Perinteistä laatupiiritoimintaa voidaan kehittää erityisesti kouluttamalla ryhmiä tietotaidon hankintaan ja korostamalla tietoista oppimista ja elämänhallinnan kehittymistä laatupiiritoiminnan keskeisinä tavoitteina. Helsingin kaupungin rakennusviraston laatupiiritoiminnassa tämä on tarkoittanut seuraavia käytännön toimenpiteitä.

Laatupiirien peruskursseilla on yhtenä keskeisenä aiheena käsitelty teemaa Mitä laatupiiritoiminnassa voi oppia? Jakson aikana on kerrottu jo toimivien laatupiirien toiminnan tuloksista, oppimiskokemuksista ja ryhmien käyttämistä tietotaidon hankintatavoista. Tällä tavalla ryhmiä on suunnattu kiinnittämään huomiota tietoiseen oppimiseen ja rohkaistu niitä itsenäiseen tiedonhankintaan sekä yhteydenottoihin laatupiirien ulkopuolisiin asiantuntijatahoihin.

Laatupiirien toimintaa ja sen tuloksia on seurattu ja siitä on annettu palautetta. Olemme esimerkiksi nauhoittaneet yhden ryhmän (laatupiiri "Torstai") kokoukset vuoden ajalta ja analysoineet nauhat ongelmanratkaisun tehokkuuden ja toiminnan sujumisen kannalta. Tästä aineistosta on tehty kaksi aikuiskoulutuksen syventävien opintojen tutkielmaa (Jälkö 1990 ja Winter 1991). Koko rakennusviraston laatupiiritoimintaa ja sen tuloksia on tutkittu sekä yleisesti että ryhmäkohtaisesti (Sarala 1990). Näistä tutkimuksista tehdyt tiivistelmät on jaettu rakennusviraston avainhenkilöille ja laatupiireille. Lisäksi ajankohtaistuloksia on raportoitu viraston henkilöstölehdissä. Menestyneille piireille on annettu rahapalkintoja.

Lähemmän tutkimuksen kohteena olleesta laatupiiri "Torstaista" saatiin sen toiminnan tutkimisen yhteydessä mielenkiintoisia tuloksia. Piiriin toiminnan kohteena on katujen puhtaanapito. Piiri totesi analysoidessaan oman työtoimintansa ongelmia, että puhtaanapitoa hädästä suuresti kaikenlaiset esteet ja raken-

teet kuten esimerkiksi hankalasti sijoitetut sähkökaapit, kaiteet, bussikatokset, liikenne-merkit jne. Ryhmä otti kehittämistyön kohteeksi puhtaanapitoa haittaavien esteiden poistamisen tai vähentämisen. Ryhmän toiminnan etenemisen vaiheita ja niiden merkitystä oppimisen kannalta selostetaan seuraavassa:

1. Piiri aloitti toimintansa kartoittamalla puhtaanapidon haitat syy- ja seurausanalyysin avulla. Analyysi kiteytettiin syy-seurauskaavioiksi. Oppimisen kannalta kyse on **oman työn tutkimisesta ja jäsentämisestä**, jota kognitiivisen oppimisnäkömyksen mukaan kutsutaan oman työn orientaatioperustan hahmotamisesta (kts. esimerkiksi Engeström 1984).

2. Tämän tehtyään ryhmä tutustui säädöksiin ja määräyksiin, jotka koskevat kadun ja teiden rakenteita ja niiden sijoittamista. Oppimisen kannalta kyseessä on tiedon hankinta omalle työlle rajoituksia asettavista säädöksistä ja säädösten suhteuttamisesta omaan toimintaympäristöön.

3. Edellisen vaiheen tuloksena ryhmä totesi, että monessa tapauksessa voimassa olevat säädökset ja määräykset mahdollistavat liikennemerkkien, sähkökaappien jne. nykyistä paremman sijoittamisen. Katujen suunnittelussa voidaan siis nykyistä paremmin ottaa myös puhtaanapidon vaatimukset huomioon. Tämä edellyttää kuitenkin, että katujen suunnittelijat saadaan tiedostamaan asia entistä paremmin. Suunnittelukäytännön kehittäminen edellyttää yhteistyön syntymistä katujen suunnittelun ja katujen puhtaanapidon välille. Oppimisen kannalta kyse on siitä, että ryhmä joutuu suhteuttamaan oman toimintajärjestelmänsä laajempaan organisaation toimintajärjestelmään. Samalla viriää **tarve murtaa tayloristinen työn organisointiperiaate**, jossa työn suunnittelu ja toteuttaminen on eriytetty toisistaan sekä halu aikaansaada **yhteistyötä pitkälle eriytetyn byrokraattisen organisaation eri osien välille**.

4. Tähän asti edettyään ryhmä pohti muutoksen aikaansaantikeinoja ja totesi, että byrokraattisessa organisaatiossa suunnittelijat voi saada yhteistyöhön työntekijöiden kanssa vain vapaaehtoisuuden pohjalta. Piiri päätti järjestää asiaa koskevan tiedotustilaisuuden, johon kutsuttiin suunnittelijat ja rakennusviraston avainhenkilöitä. Asiaa päätettiin havainnollistaa diasarjan avulla, jossa esitettiin tyyppitapauksia puhtaanapidon kannalta hankalista kohteista. Näitä kohteita kartoitettiin suunnit-

telemalla lomake, jonka avulla aurojen ja tiekarhujen kuljettajat voivat omalla alueellaan kartoittaa puhtaanapidon kannalta hankalat paikat ja kirjata niitä koskevat tiedot lomakkeelle. Täytetyt lomakkeet kerättiin ja analysoitiin piirin toimesta. Ryhmä valitsi kuvauskohteet ja diasarja kirjallisine selostuksineen valmistettiin. **Oppimisen kannalta kyse on ongelmallisten alueiden kartoituksesta ja analyysistä** yhteistyössä ryhmän ulkopuolisten työntekijöiden kanssa sekä **parannuksen aikaansaamista koskevan suunnitelman laadinnasta** ja havaintomateriaalin suunnittelusta sekä valmistamisesta.

5. Ryhmä valmisteli tiedotustilaisuuden yhdessä virastossa laatupiiritoiminnasta vastaavan henkilön kanssa. Tilaisuuteen kutsuttiin rakennusviraston omien suunnittelijoiden lisäksi myös energialaitoksen suunnittelijoita, jotka vastaavat sähkökaappien sijoittamisesta. Oppimisen kannalta kyse on sen oivaltamisesta, että omassa organisaatiossa aikaansaadun yhteistyön lisäksi **tarvitaan myös eri organisaatioiden välistä yhteistyötä**.

6. Tilaisuus toteutettiin suunnitelmien mukaisesti. Tilaisuuden seurauksena jotkut piirin alueella sijaitsevat kohteet korjattiin helpommin puhdistettaviksi siirtämällä esimerkiksi liikennemerkkejä. Laajempaa suunnittelijoiden ja työntekijöiden välistä yhteistyötä ei vielä ole saatu aikaan. Rakennusviraston johto on lähtenyt tukemaan yhteistyön syntymistä ja näissä merkeissä laatupiiri "Torstai" järjesti 12.6. 1991 toimintansa tulosten esittämistilaisuuden, jonne oli kutsuttu katujen suunnittelusta vastaavat henkilöt. Ryhmä oli tehnyt tilaisuutta varten huolellista valmistelutyötä luetteloidmalla ja analysoimalla puhtaanapidon haittakohteet. Haittojen maininnan lisäksi ryhmä tekee korjausehdotuksen. Monisteessa on myös karttaliitteet, joihin haittakohtat on merkitty. Oppimisen kannalta kyse on siitä, että ryhmä näkee toimintansa johtavan tuloksiin, mutta samalla saa kokea, miten vaikeaa on murtaa tayloristiselle työnjaolle ominaista tapaa eriyttää suunnittelu ja toiminta toisistaan.

Edellä selostetun hankkeen jälkeen laatupiiri "Torstai" on kehittänyt yhteistyömuotoja kadun puhtaanapitäjien ja paikallisten asukkaiden välillä. Ryhmä on lähestynyt niitä asukkaita monisteiden avulla, joiden kanssa tarvitaan yhteistyötä kunnossapidon ongelmien ratkaisemiseksi. Oppimisen kannalta kyse on asiakaskeisyyden korostumisesta oman toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Mielenkiintoista on myös, että ryhmä on val-

mistanut työnopastusvihon uusia työntekijöitä varten. Vihon laadinta sai alkunsa ryhmän oivaltaessa, että puhtaanapidon nopeus kytkeytyy myös siihen, miten joustavasti ja nopeasti työntekijät hoitavat tehtävänsä. Vihkoon on kerätty työn sujuvuutta lisääviä ohjeita ja tietoja, joiden avulla ryhmä pyrkii oma-aloitteisesti ja aktiivisesti kouluttamaan ja opastamaan uusia työntekijöitä.

Kuten edellä olevasta tarkastelusta ilmenee, työtä voidaan tarkastella opetussuunnitelmana ja kysyä millaisia asioita työ opettaa tekijöilleen työntekijöiden omasta työstä ja koko organisaatiosta. (Työn tarkastelu opetussuunnitelmana tarkoittaa mm. sitä, että työtä pyritään muotoilemaan niin, että se sisältää uuden tiedon tuottamista ja luovaa ongelmanratkaisua (Löfberg 1989,1). Tätä laajempi tarkastelukulma analysoi kaikkea työhön liittyvää, kuten töiden sisältöä, johtamista, sosiaalista työyhteisöä jne. oppimisvaikutusten kannalta.)

Oppimisen tulokset voivat niiden laadusta riippuen joko rohkaista ryhmää jatkamaan kehittämistyötä tai sitten tukahduttaa kehittämishalun. Työ voi siis myös opettaa tekijänsä avuttomaksi ja voimattomaksi (ks. Kornbluch — Greene 1989, 259)

5.2. Menetelmien soveltaminen itseohjautuvien työryhmien kehittämistyössä

Laatupiirien työskentelytapa liittyy itseohjautuvien työryhmien työhön. Itseohjautuvien työryhmien käyttö on vähitellen yleistymässä myös Suomessa. Tällainen työskentelytapa edellyttää työntekijöiltä aiempaa suurempaa osallistumista oman työn suunnitteluun. Valittavasti meillä ja muissa Pohjoismaissa itseohjautuvia ryhmiä käytetään lähinnä työn rikastuttamistarkoitukseen, jolloin toiminnan jatkuva kehittäminen on edelleen pääsääntöisesti jonkun ryhmän ulkopuolisen henkilön vastuulla. Vertailukohtana on japanilainen tapa toimia itseohjautuvissa työryhmissä. Heillä toiminnan jatkuva kehittäminen on itseohjautuvuuden keskeinen osa ja se toteutetaan laatupiiritoiminnan avulla. Työn tuottavuusluvut puhuvat puolestaan ja osoittavat, että japanilainen soveltamistapa on myös Euroopassa johdannut tehokkaampaan lopputulokseen (Toikka 1991).

Laatupiiritoiminnan työkaluilla olisi selvästi kysyntää, jos japanilaistyyppinen, myös oman

toiminnan kehittämistyön mukaan ottava toimintatapa, yleistyisi itseohjautuvissa työryhmissä. Eräänä mahdollisuutena olisi opettaa työntekijöille työn suunnittelumenetelmiä ja samalla laatupiiritoiminnan työkaluja. Esimerkiksi vakuutusyhtiö Kansassa on töitä organisoitu uudelleen niin, että itseohjautuvat työryhmät ovat voineet suunnitella oman työnsä organisaation ja toteuttamistavat. Tällöin on voitu todeta, että työn suunnittelumenetelmien opettaminen auttaa itseohjautuvia työryhmiä niiden suunnittelutehtävässä.

5.3. Yhteistyö- ja toiminta- verkkojen aikaansaanti ja ylläpito

Kolmantena käyttötapa on, että laatupiirit nähdään pääasiassa kommunikaatio- ja yhteysverkoston luomisen ja ylläpidon välineenä. Tällöin tunnusomaista on se, että piirin jäsenet sijaitsevat eri puolilla organisaatiota tai kokonaan eri organisaatioissa. Samoin jäsenet voivat olla eri organisaatioasoilta: työntekijöitä, suunnittelijoita, johtoa jne.

Ryhmän koostumus määräytyy kehitettävän toiminnan, palvelun tai tuotteen kautta. Ryhmien koostumus on vain osittain pysyvä ja tunnusomaista on, että osa jäsenistä vaihtuu kehitystehtävien mukaisesti. Tämä on laatupiiritoiminnan kehittynein ja vaativin muoto.

Organisaatioiden sisäinen valtahierarkia ja kilpailu reviiereistä ei aina tue organisaatioiden välistä yhteistyötä. Paljolti jää piiriäisten oman motivaation ja sen varaan, löydetäänkö haastavia ja motivoivia kehittämistehtäviä. Tällaista käyttötapaa kokeiltiin Oulun yliopiston Kajaanin täydennyskoulutusyksikössä. Siellä järjestettiin laatupiirikoulutusta eri maatalousorganisaatioiden maatalousneuvojille ja kouluttajille. Tekijä oli tällä kurssilla kouluttajana ja konsulttina. Kajaanin laatupiirikoulutuksen perusteella syntyneet laatupiirit pyrkivät muodostamaan toimivan yhteistyö- ja kommunikaatioverkon eri maatalousorganisaatioiden välille. Toiminta on lähtenyt liikkeelle hyvin, mutta jatkuvaan toimintaan pääsy edellyttää paljon yhteisiä ponnisteluja. Hankkeesta on kerätty seurantatietoa, jotta saatuja kokemuksia voidaan jatkossa hyödyntää (Sarala 1991). Eräs kurssin aikana perustetusta ryhmästä on lähettänyt aikaansaannoksiaan (mm. asiakkaan näkökulmasta tehty eri neuvontaorganisaatioiden järjestämisen koulutuksen yhteisesite).

6. Yhteenveto laatupiireistä oppimisen välineinä

Olen edellä pyrkinyt osoittamaan miten laatupiireissä kokeiluja ja kehitettyjä menetelmiä voidaan hyödyntää sellaisten itseohjautuvien työryhmien työssä, jotka osaltaan tähtäävät työtoiminnan kehittämiseen. Keskeistä on nähdä, että perinteisestä ylhäältä johdetusta työskentelytavasta siirtyminen itseohjautuvampaan toimintaan on pitkäjänteisyyttä, ohjausta ja organisaation tukea edellyttävä opetus- ja oppimistapahtuma. Tämän prosessin keskeiset piirteet kiteytetään seuraaviksi ydinkohdiksi:

— Osaamisen kehittäminen ja oppiminen tapahtuu yksilöissä, mutta sen tulee tapahtua ryhmän puitteissa ja luonnollisissa työyhteisöissä.

— Oppimisen lähtökohtana tulee olla kehitettävä toiminta ja siitä nousevat haasteet — ei jonkun ulkopuolisen suunnittelema kurssi.

— Perinteistäkin koulutusta tarvitaan lähinnä kahdessa asiassa. Henkilöstölle on opetettava työn kehittämisen ja tiedon hankinnan välineet. Uutta tietoa painottavan sisällöllisen koulutuksen vuoro on vasta sitten, kun sen avulla voidaan luontevasti ja ajankohtaisesti vastata kehittämistyössä esiinnousseisiin haasteihin.

— Myönteiset oppimiseen ja kehittämistyöhön liittyvät kokemukset voivat parhaimmillaan innostaa ryhmiä laajempaankin työorganisaation kehittämiseen ja määrätietoiseen jatko-opiskeluun. AskO Oy:ssä suoritettujen laajan henkilöstökoulutushankkeen yhtenä myönteisenä sivutuotteena oli se, että jotkut kursseille osallistuneet innostuivat aloittamaan ammatilliset jatko-opinnot (Sarala 1986). Tällaisen aktiivisen elämänhallinnan tavoittelua voidaankin pitää yhtenä itseohjautuvan ryhmätyön oheistavoitteena. Näihin laajempiin oppimisvaikutuksiin on kiinnitetty huomiota saksalaisessa työpsykologiassa jo 1980 luvun alkupuolella (kts. esimerkiksi Volpert ym. 1983 ; Duell ym. 1985).

Hiukan laajemmasta näkökulmasta käsin edellä selostetut kehittämishankkeet ovat kuitenkin vain yhdenlaisia esimerkkejä siitä miten työelämää yritetään kehittää suotuisaksi oppimisympäristöksi. Kriittisesti tarkasteltuna voidaan sanoa tämänsuuntaisen kehityksen ja sitä vauhdittavan kehittämistyön olevan vielä hyvin alussa. Koko työelämää ajatellen on saatu

varsin vähän aikaa ja kehittämishankkeiden jatkuvuuskin on yleensä epävarmaa.

Monet organisaatioiden rakenteeseen, valtaan ja työnjakoon liittyvät asiat tulevat vastaan jarruttamaan edellä kuvattua kehitystä ja sammuttamaan lupaavastikin alkaneita hankkeita. Onnistuneiksi raportoidut kehittämishankkeetkin edellyttävät usein jokapäiväistä työelämää ajatellen epärealististen suurien ja pitkäaikaisien ohjaus- ja tukitoimia.

Meidän työelämän kehittämishankkeissa mukana olevien tutkijoiden on joskus vaikea muistaa, että kriittistä tarkastelua ja reflektointia tulee riittävästi kohdistaa myös niihin kehityshankkeisiin, joissa itse olemme mukana aktiivisina ja osallisina tutkijoina.

LÄHTEET

Cottrell, L. Jr. 1976. The competent community. In Kaplan, B.H. Wilson, R.N. and Leighton A: H. (eds.), Further Explorations in Social Psychiatry. New York: Basic books.

Duell, W and Frei, F. 1985. Handbook for Qualifying Work Organization. Zurich: Eidgenoessische Technische Hochschule, Lehrstuhl für Arbeits — und Organisationspsychologie.

Emery, M. 1982. Searching. Toronto QWL Centre.

Engeström, Y. 1984. Orientointi opetuksessa. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B nro 29, 1984. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Engeström, Y. 1987. Learning by expanding. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Hirschhorn, L., Gilmore, T. and Newell, T. 1989. Training and learning in a post-industrial world. Teoksessa Leyman H. ja Kornbluh, H. 1989. Socialization and learning at work.

Jälkö, A. 1990. Laatupiirin ongelmanratkaisuprosessi. Aikuiskasvatuksen syventävien opintojen tutkielma sl. 1990. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Aikuiskasvatuksen syventävien opintojen tutkielma.

Leymann, H. and Kornbluh H. 1989. Socialization and learning at work. Gower Publishing Group. Hampshire, England.

Lillrank, P. 1988. Organizations for continuous improvement.

Löfberg A. 1989. Learning and educational intervention from constructive point of view: the case of workplace learning. Teoksessa Leyman, H. ja Kornbluh, H. 1989. Socialization and learning at work, 137-158.

Sarala, U. 1986. Henkilöstökoulutuksen mahdollisuudet teollisuusyrityksen kehittämisessä. Tapauseimerkinä Asko-koulutusprojekti. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 109.

Sarala, U. 1988. Kohti oppivaa organisaatiota -aikuis-koulutus organisaatiossa. Helsingin yliopisto Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Sarala, U. 1990. Laatupiiritoiminta Helsingin kaupungin rakennusviraston kehittämiskeinona. Helsinki. Julkaisematon kehittämishankkeen seurantaraportti.

Sarala, U. 1991. Kajaanin täydennyskoulutusyksikön järjestämän laatupiirikoulutuksen arviointia. Julkaisematon kurssiarviointi.

Sköld, M. et al. 1978, Arbete i gatumiljö. Stockholm: Arbetarskyddsfonten.

Toikka, K. 1991. Ryhmätyö auton kokoonpanossa: humanisointia vai hyperfordismia? TKK:n työpsykologian laboratoriossa järjestetyssä työpsykologian forumissa 25.4.1991 jaettu moniste.

Tuomisto, J. 1991. The development of trade union education and new challenges — a Finnish perspective. Kongressiesitelmä: An International Conference on Developing Relationship Between Trade Unions and Research Organizations. 15-18 July 1991. Oxford.



AMMATTILAINEN OPETTAJAKORKEAKOULU
Hämeenlinna

KIINNOSTAAKO AMMATTIKASVATUS?

Ajankohtaisia teemoja, kuten työ ja ammatit, uusi koulutusvisio, ammattikorkeakoulu, nuorisokoulu, ammattikoulutuksen perusteet, ammattikasvatuksen kirjallisuus, ammatillinen opettajankoulutus, ulkomaiset ammattikoulutus ym. ammattikasvatuksen tutkielmat, tutkimuksia, raportteja ja artikkelikokoelmia opettajakorkeakoulun julkaisuja-sarjoissa.

Tilaa luettelo:

Julkaisutoimikunnan sihteeri
Pirkko Överlund
PL 182
13101 HÄMEENLINNA
Puh. 917-29601

Aikuiskasvatus ja jatkuva koulutus:

KEHITTYVÄ VOIMAVARA

Pohjoismaat tunnetaan kansainvälisesti koulutusasioiden — varsinkin aikuiskasvatuksen — hyvästä hoidosta. Harvoissa maissa aikuiskasvatus integroituu yhtä perusteellisesti maan kulttuuriin tai on yhtä välttämätön maan poliittiselle, kulttuurilliselle, yhteiskunnalliselle ja taloudelliselle kehitykselle.

Suomelle ominainen vuoden 1945 jälkeinen muutos ei olisi voinut tapahtua ilman koulutuksen ja kasvatuksen tukea. Varmaa on, että sitä ei olisi voitu saavuttaa niin lyhyessä ajassa, mikäli kaikki ponnistelut olisi kohdistettu pelkästään väistämättömän hitaaseen uusien sukupolvien kouluopetukseen.

Muissa maissa (mukaan lukien kansainvälisessä yhteisössä UNESCO:n ja OECD:n kautta) on saatettu todeta, miten vaikeaa on selvitä ns. etupainotteisella (engl. front end) mallilla, jossa kasvatus on yhtä kuin koulu. Näin siitäkin huolimatta, että Pohjoismaiden ulkopuolella on pitkään julistettu läpi elämän kestävän jatkuvan koulutuksen tärkeyttä; ts. on kannatettu linjaa, joka pohjimmiltaan sisältää ajatuksen jonkinasteisesta koulutusyhdenvertaisuudesta lapsille, nuorille, aikuisille ja varruneemmille aikuisille.

Tilanne on edelleen Isossa Britanniassa suurin piirtein tällainen. Tiedyt merkittävät aikuiskasvatuksen muodot toki menestyvät ja voivat hyvin. Mutta kun kasvatus- ja koulutusasiat ovat siirtymässä Englannissa poliittisen asialistan kärkeen, on todennäköistä, että pääosa julkisesta keskustelusta kohdistuu kouluun. Kaikesta huolimatta, Englannissakin aletaan yhä selvemmin tiedostaa jatkuvan koulutuksen (käsite menee osittain päällekkäin aikuiskasvatuksen kanssa) tärkeys. Kaikki tahot ovatkin myöntäneet lähes tulkoon epätoivoisesti, että aikuisten ammatilliseen koulutukseen on suhtauduttava suurem-

malla vakavuudella, mikäli maan ei tahdota taantuvan.

Tämän vuoksi on syytä toivottaa tervetulleeksi maittemme yhteisen sekakomission hiljattainen päätös. Sekakomissiossa ovat edustettuina Englannin ja Suomen opetushallitusten ylemmät virkamiehet sekä edustajia British Councilista ja Suomen uudesta Lontoon Suomi-Instituutista. Sekakomissio kokoontuu joka kolmas vuosi ja laatii kahdenkeskisen yhteistyön puitteet. Työn tuloksena voidaan mainita Christoffer Taxellin ministerinä ollessaan ehdottama korkeakoulutuksen opiskelijavaihto.

Syyskuussa 1990 pitämässään kokouksessa Edinburghissa komissio korosti aikuiskasvatuksen tärkeyttä todeten olevan aika hyödyntää olemassa olevia monipuolisia yhteyksiä suomalaisten tutkijoiden, brittitutkijoiden ja käytännön kasvattajien tiiviimpänä yhteistyönä.¹⁾

Osapuolet olivat yhtä mieltä myös siitä, että aikuiskasvatus pystyy hyötymään suuresti uudesta tiedonsiirtoteknologiasta. On erittäin todennäköistä, että tälläkin alueella uusi teknologia (esimerkiksi sähköposti ja tietokonekonferenssit) yleistyvät samalla tavoin kuin telekopiointi (kts. Kontinen and Sajavaara, LEIF 1/90).

Yksi tuoreimmista yhteyksistäni suomalaisiin kollegoihini tapahtui kolmisuuntainen videoneuvottelun kautta. Tämä teki mahdolliseksi Alan Tucketille (johtaja, National Institute for Adult Continuing Education, Englanti ja Wales) ja minulle sekä kahdelle Hollannissa toimivalle kollegalleni osallistua Jyväskylän yliopistossa pidettyyn konferenssiin, jonka puheenjohtajana toimi Kari Sajavaara. Ruotsalaisen tutkijan, Kenneth Abrahamssonin kanssa käymämme keskustelun aiheena oli alaltamme julkaistu tutkimus.

Tilaisuus sujui hyvin. Mutta olen silti vakuuttanut, että kirjoitettu sana (yhä useammin elektroniseen muotoon kirjoitettu sana) on yhä arvosaan. Abrahamssonin kanssa käymämme mielipiteidenvaihdon kaltaiset tilaisuudet olisivat paremmin arvioitavissa ja ne tulisivat myös tallennetuiksi, mikäli niitä jatkettaisiin painetussa sanassa. Andrew Chestermanin tutkijoille esittämään vetoomukseen yhtyen (kts. LEIF 1/91), jossa hän kehottaa heitä tekemään itsensä paremmin ymmärretyiksi oman akateemisen lokeronsa ulkopuolella, tekisi mieli ehdottaa, että em. keskustelua voitaisiin jatkaa alan eri julkaisuissa.

Muiden tahojen ottaminen tällä tavoin mukaan johtaisi muuhunkin kuin siihen, että kasvatustieteet tulisivat suuremman yleisön ulottuville; se voisi tuoda mukanaan palautetta, ei vain tieteestä ja kasvatustieteen ammattiteistä, vaan myös kypsän elämäkokemuksen suunnalta. Tämän kaltainen prosessi on erityisesti paikallaan aikuiskasvatuksessa, missä perinteisesti painotetaan kokemuksiin perustuvaa oppimista tieteellisen opiskelun rinnalla.

Kokemusperäisen oppimisen arvostaminen on todellakin brittiläistä aikuiskasvatusta ja jatkuvaa koulutusta hallitseva tuntomerkki. Yleisemmin ottaen, aikuiskasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen tilanne maassa on erittäin sekava; runsaasti muutoksia ja epävarmuutta, jonkin verran taantumista, mutta toisaalta myös kehitystä parempaan. Rajoitun tässä muutamaiin lyhyisiin kuvauksiin.

Huonoa: vaikka ”paikallisesta opetuksesta vastaavien viranomaisten” (merkittävin yleisen aikuiskasvatuksen järjestäjä) järjestämän tarjonnan laajuus ja laatu on aina ollut varsin vaihtelevaa (Britannian pitkälle hajautetun järjestelmän ominaispiirre), se on viime aikoina joutunut kärsimään (paikallistasolla) myös keskuhallinnon määräämistä rajoituksista. The Workers Educational Association, alan ehkä tunnetuin valtakunnallinen vapaaehtoisjärjestö, on joutunut taloudellisiin vaikeuksiin. Valtio on päättänyt juuri lopettaa REPLANin eli ohjelman, jonka tavoitteena on edistää työttömälle tarkoitettuja ak-projekteja. Päätös on aiheuttanut laajaa pettymystä.

Hyvää: jatkuvaa kasvua avoimessa ja etäopetuksessa kaikissa aikuiskasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen muodoissa. Vaikka jotkut saatavatkin tuntea olonsa uhatuksi tuoreen lainsäädännön johdosta, jakeluorganisaatiot pitävät yllä korkeaa tasoaan tuottaen julkaisuja ja puhelintuontapalveluja opetusohjelmien tueksi. Eräillä vapaaehtoisjärjestöillä menee edelleenkin hyvin — esimerkiksi Women’s Institutes -järjestö

on juuri viettänyt 75-vuotispäiväänsä, ja maassa on reilusti yli 100 ns. kolmannen ikäkauden yliopistoa, jotka toimivat vapaaehtoisvoimin. Merkittäviä saavutuksia on kirjattu myös työläisyhmiön, naisryhmien ja etnisten vähemmistöryhmien keskuudessa harjoitetun ”hakevan toiminnan” piirissä.

Saatavuus on kaikkialle levinnyt iskusana ja todellisuudesta sille löytyy vastine korkeakouluopintoihin yhä enenevässä määrin osallistuvista aikuisista ihmisistä, joista amerikkalaiset kollegamme käyttävät nimitystä ei-perinteiset opiskelijat (engl. non-traditional students). Ammatillinen koulutus, mukaan lukien yritysten järjestämä koulutus ja ”inhimillisten voimavarojen” kehittäminen, on saamassa kasvavaa huomiota osakseen kaikilla yhteiskunnan sektoreilla — lopultakin henkilöstökoulutusta aletaan järjestää myös yliopistojen opettajille ja hallintoviranomaisille! Aikuiskasvatuksen piirissä toimivat opettajat saavat nyt virallista tunnustusta korkeatasoisesta työstään ja vihkiytymisestäään siihen.

On syytä mainita jossain määrin yllättävä positiivinen seikka. On muistettava, että Britanniassa yliopistojen yhteydet aikuiskasvatukseen ja (jatkuvaan koulutukseen) eroavat manereurooppalaisesta. Useimmissa Euroopan maissa, myös Suomessa, yliopistot ovat tutkineet ja opettaneet aikuiskasvatusta ja jatkuvaa koulutusta osana kasvatustieteiden opetusohjelmaa, mutta vasta hiljattain on ryhdytty järjestämään aikuiskasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen kursseja suurelle yleisölle ja tietyille asiakasryhmille.

Britanniassa tilanne on ollut jossain määrin päinvastainen; yliopistot ovat olleet johtavia aikuiskasvatuksen järjestäjiä jo runsaan sadan vuoden ajan. Hiljattain on otettu mukaan myös uusia jatkuvan koulutuksen muotoja. Tuoreimpaan kehitykseen kuuluu, että useat yliopistot tarjoavat nykyisin työikäisille mahdollisuuksia aikuiskasvatuksen jatko-opiskeluun ja arvosanojen suorittamiseen. Hyvänä uutisena voin kertoa, että vaikka tätä työtä onkin häitännut varojen puute ensimmäisen kymmenvuotiskauden aikana, on valtion taholta ilmoitettu, että määrärahoja yliopistopohjaiseen aikuiskasvatukseen (vapaaseen sivistystyöhön, ja ammatilliseen koulutukseen sekä niiden tutkimiseen) lisätään todella huomattavasti.

Kun yhdistämme suomalaisia ja brittiläisiä resursseja (erityisesti ihmisiä, tietoa ja kokemuksia), usein vielä niin, että joukkoon tulee osanottajia Pohjois-Amerikasta ja muualtakin, meidän on muistettava ei ainoastaan kotimaamme olot, niin mielenkiintoisia kuin ne

ovatkin, vaan myös laajempi näkökulma, joka kytkee aikuiskasvatuksen keskeisimpiin globaaliin, kuin myös henkilökohtaisiin ja paikallisiin kysymyksiin.

Valtakuntien, elämäntilanteiden ja tieteiden rajat yllättävä kysymysten asettelu on vielä keskustelua vaille heijastuen maailmaa uhkaavina taloudellisina ongelmina. Tätä kirjoitettaessa Persianlah-

den järkyttävän sodan lähestyessä loppuaan, se on vielä edessämme ihmisten hätänä ja ympäristöongelmina.

Yli maantieteellisten rajojen sekä sektori- että oppirajojen: asialista on selvä — maapalloomme uhkaavat taloudelliset ongelmat sekä humanitaariset ja ympäristölliset ongelmat.

BRIAN GROOMBRIDGE

¹⁾ Alkuperäistekstissä käytetty termi on "Adult and Continuing Education". Sen alkuosalla viitataan perinteiseen yleissivistävään aikuiskasvatukseen ja jälkiosalla lähinnä aikuisten ammatilliseen koulutukseen. Suomenoksesta käytetään käsitettä aikuiskasvatus.

Katsaus on kirjoitettu *Life and Education in Finland* -lehteen ja julkaistu siinä englanninkielisenä numerossa 2/91.

Tampereen elokuinen erikoinen

Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus on jo monena vuonna pannut toimeen aikuiskoulutusseminaarin elokuun jälkipuoliskolla. Tänä vuonna tilaisuus oli 21.-22.8., ja sen teemanäyttämönä oli Aikuiskoulutuksen tutkimukset ja legitimaatio.

Ennakoilmoittelussa järjestäjä lähestyi valitsemansa aiheita varsin räväkästi. Ärsykeeksi heitettiin mm. seuraavia kysymyksiä: "Estävätkö rakenteet ja asenteet joustavien aikuistutkimusten muodostamista?" — "Onko suomalainen koulutuspolitiikka tehnyt diplomitaudista tarttuvan?" — "Koulutuksen legitimaatio — sivistyksen kastroatio?" — "Sertifikaatti — työllisten valtakunnan avain?"

Englannilla oli ensimmäisen päivän ohjelmassa vallitseva asema. Tämä johtui siitä, että vierailijaksi luennoitsijaksi oli kutsuttu tunnettu aikuiskasvatuksen professori Peter Jarvis (University of Surrey). Hänen esityksensä todistusjärjestelmästä ja byrokraattisesta valtiosta oli mielenkiintoinen ja sinänsä hyvä. Kun sen argumentaatio ymmärrettävistä syistä perustui valtaosaltaan englantilaisiin lähtökohtiin, liitynnät ja relevanssi suomalaisia todellisuutta ajatellen olivat niukat. Audioyhteytenä Englantiin toteutetusta tutkimusmallin sovelluksesta voi sanoa samaa. Jarvisen toinen, elinikäistä oppimista käsitellyt luento jatkoi samaa linjaa: mielenkiintoinen, mutta käyttöarvo oli enemmän yleissivistävää kuin käytännöllinen.

Symposiumin parasta antia oli KT h.c. *Erkki Ahon* puheenvuoro "Tähditäänkö Suomessa uudenmuotoisia, joustavia aikuiskoulutustutkimuksia?" Samaa aihepiiriä käsitteleviä viisi muuta puhujaa. Epäilemättä se, mistä itse kukin eniten piti, riippui paljolti siitä, mitä aikuiskoulutuksen sektoria asianomainen edusti. Subjektiviivien arvioni mukaan *Juha Sihvosen* "Sidottu koulutus vapaassa sivistystyössä" oli niin antoisa, että olen esittänyt sen julkaisemista tässä lehdessä, mikä myöhemmin toteutuneekin.

Päätöspuheenvuoroksi oli sijoitettu *Lauri Mehtosen* alustus "Tieteellisyys ja aikuisuus". Ainakin Mehtosta mielellään kuuntelee. Hänen toteamuksensa siitä, että hän puhuu aina samat asiat, ei tosin pitänyt paikkaansa. Hänen Kanttulkintansa kuulin kyllä kolmatta kertaa (kerta kerralta sanoma paranee), mutta antiikissa en ole ennen Mehtosen seurassa vaellellutkaan. Kun se nyt tapahtui, opas oli hyvä ja vastaan tulleissa henkilöissä oli jotakin tuttua.

Voi olla niin, että tutkimus- ja legitimaatiosysteemi on siinä määrin vielä Suomessa hajanainen ja kehittelyalainen asia, että siitä ei voi kovin solidaaria koulutustilaisuutta järjestääkään. Symposio tarjosi kuitenkin verrattoman monipuolisen läpileikkauksen siihen, missä mennään, mitä suunnitellaan. Muu anti onkin siten jo pitkälti osanottajista itsestään kiinni: ajatusta kirvoittavia esitykset olivat silloinkin, kun ne eivät suoranaisesti liittyneet kotimaiseen arkeen.

ROBINSON CRUSOESTA AKTIIVISEEN AIKUISOPISKELIJAAN

Fifth international symposium on adult self-directed learning

Viides kansainvälinen itseohjattua opiskelua käsittelevä symposiumi pidettiin USA:ssa Oklahomassa helmikuun lopulla. Kansainvälisyys jäi kiristyneen maailmantilanteen vuoksi vähiin, sillä suurin osa ulkomaisista osanottajista oli peruuttanut tulonsa. Kansainvälisyys jäi yhden eteläkorealaisen, yhden malesialaisen ja yhden suomalaisen varaan. Isäntämaan ja Kanadan edustajia sen sijaan oli paikalla sitäkin nimekkäämpi joukko: Malcolm Knowles, Huey Long, Rosemary Caffarella, Claudia Danis, Lucy M. Guglielmino, Roger Hiemstra, Gary Confessore, Carol Kasworm, Lloyd Korhonen ...

Yritän seuraavassa kuvata lukijoille niitä teemoja, jotka tuntuivat symposiumin annin pohjalta ajankohtaisilta tällä alueella. Aikuisten itseohjattu opiskelu (tai mitä termiä nyt sitten halutaankin käyttää: Tässä käytetään nimenomaan käsitteitä "itseohjattu opiskelu" ja "itseohjautuva opiskelu". Itseohjautuvuus nähdään opiskelijan ominaisuutena, kun taas opiskelu voi olla itseohjattua, mutta ei "itseohjautuvaa". — vrt. kuitenkin Varila 1990.) on USA:ssa ollut pinnalla jo toistakymmentä vuotta, ja Suomikin seuraa perässä hyvää vauhtia. Mitä tuo käsite sitten pitää sisällään? Ja mikä on aihetta koskevan tutkimuksen nykytila?

Mitä se on?

Käsitteellinen epäselvyys ja monimuotoisuus on yksi itseohjatun opiskelun ja siihen kohdistuvan tutkimuksen ongelmista — ja rikkauksista. Symposiumin ohjelmaan oli sijoitettu liki kolmituntinen avoriihityöskentely. Teoriaa, käsitettä ja määritelmää pohtiva ryhmä tuotti ensimmäisen puolen tunnin aikana kuusi fläppitalun lehteä käsittävän listan erilaisia määritelmiä käsitteelle "self-directed learning". Kun ryhmä vielä huomasi, että määritelmät voidaan jakaa didaktisia, psykologisia, sosiologisia, poliittisia, filosofisia ja jopa taloudellisia aspekteja painotaviin teemoihin, luovuttiin käsitteen määrittelystä ja siirryttiin puhumaan sen käytön oikeutuksesta.

Tarve käsitteen määrittelyyn ja ilmiön rajaamiseen on kuitenkin tiedostettu, ja esityksissään oli joitakin pirstavia poikkeuksia tähän suuntaan. Käsitteen suunnasta ongelmaa lähestyi Lorraine S. Gerstner, joka oli tutkinut käsitteen käyttöä ja sen erilaisia merkityksiä. Gerstnerin esityksen yksi pääteema oli, että käsitteellä "self-directed learning" voidaan viitata useaan eri ilmiöön:

- opiskelutilanteiden suunnitteluun ja hallintaan
- opiskelutaitojen kehittämiseen
- tietoisuuden (consciousness) muutokseen
- tietoisuuden (awareness) tilaan
- valinnanvapauteen
- omien arvojen toteuttamiseen
- sisäiseen kehitysprosessiin

Ilmiön kautta tapahtuva käsitteen selkiyttäminen lieenee hedelmällisempi lähestymistapa. Kahdessa esityksessä pyrittiin selvittämään, mitä aikuisten opiskelu todella on ja miten itseohjattu opiskelu siihen suhteutuu (Danis, Kasworm). Kanadalainen Claudia Danis esitteli tutkimushankettaan, jossa pyrittiin rakentamaan viitekehys itsesäädelyjen opiskeluprosessien (self-regulated learning processes) analyysia varten. Kunnianhimoinen hanke, jolta voinee odottaa paljon; nimi kannattaa pitää mielessä.

Carol Kasworm esitteli Grounded Theory -lähestymistavalla tehtyä haastattelututkimustaan, jossa oli pyritty selvittämään aikuisopiskelijoiden orientoitumista yliopisto-opintoihin. Kaswormin mukaan myös formaalissa opiskeluympäristössä esiintyy itseohjautuvuutta, ja monilla aikuisilla formaali opiskelutilanne on tietoinen valinta tehokkaan opiskelun turvaamiseksi. Kaswormin alustava analyysi oli sikäläkin mielenkiintoinen, että se auttaa ymmärtämään erilaisia opiskeluo-rientaatioita, joita yhä kasvavalla aikuisiällä yliopistossa opiskelevien joukolla voi olla.

Symposiumissa käsitteen määrittely jäi vielä tekemättä, eikä halua tai tarvettakaan sen mää-

rittelemiseksi tuntunut juuri olevan. Itseohjattu opiskelu nähtiin lähinnä viitekehyyksenä, jonka puitteissa voidaan tehdä erilaisia tutkimus- ja kehittämistyötä. Carol Kasworm määritteli sen ajattelu- ja puhettavaksi, eikä käsitteelle siten ole mahdollista löytää yhtä määritelmää. Tosin samaan hengenveetoon hän nosti itseohjatun opiskelun yhdeksi oppimisteoriaksi. Lucy M. Guglielmino puolestaan oli vakuuttunut, että kyseessä on tärkeä alue, joka mullistaa oppimiskäsityksen.

Itseohjatun opiskelun ilmiön ja käsitteen laajentumisesta antaa hyvän esimerkin se, että ensimmäiset symposiumit keskittyivät yksinäiseen, eräänlaiseen Robinson Crusoe -tyyppiseen opiskelijään, kun taas tämän viidennen symposiumin keskeinen teema oli itseohjautuva aikuisopiskelija sosiaalisissa konteksteissa (ryhmäopiskelutilanteissa, luokassa ja työssä).

Ilmiön jäsentymistä odotellessa on syytä meidän suomalaistenkin muistaa Hucy Longin ohje: kaikki sanat ovat sanakirjassa, älä keksi uusia, vaan käytä niitä.

Knowles

Seminaarin avausistuntoon oli kutsuttu Malcolm Knowles "asettamaan alkuhähdit". Vaikka andragogiaa voikin monilta osin kritisoida (esimerkiksi Manninen & al. 1988), ei liene epäilystä siitä, etteikö juuri Malcolm Knowles olisi yksi aikuiskoulutuksen merkkihahmoista. Harmaantuneen mutta henkisen vireytensä säilyttäneen auktoriteetin tapaaminen oli nuoren jatko-opiskelijan kannalta merkittävä tapahtuma.

Knowlesin tunnin pituinen sessio oli hyvin andragoginen. Alku kului kolmen hengen ryhmissä, kun osallistujat selvittivät toisilleen odotuksiaan symposiumin suhteen. Puoli tuntia kului 'ryhmätöiden' purkamiseen. Kun eräs kuulijoista vihdoinkin sanoi, ettei ole kuullut koskaan Knowlesin itsensä puhuvan, saatiin lopulta kuulla Knowlesin omia ajatuksia. Knowlesin mukaan itseohjattu opiskelu on geneettistä ja luonnollista alle viiden vanhalla lapsella, kunnes koulu tuon ominaisuuden tappaa. Itseohjattua opiskelua Knowlesin mukaan on se, jossa opiskelija tekee aloitteen (initiative). Lopuksi Knowles määritteli kolme tekijää, jotka asettavat vaatimuksia aikuisten itseohjatun opiskelun kehittämiseksi, nimitäten demografiset muutokset, muutosten nopeutuminen ja tekniikan kehitys (etäopetusmenetelmät).

Knowlesin esittämät ajatukset ovat tosin luetavissa jo hänen kymmenen vuotta sitten ilmes-

tyneistä kirjoistaan. Knowlesin kontribuutio itseohjatun opiskelun alueella tuntuukin keskittyvän siihen alkusysäykseen, jonka andragoginen ajattelu on aikuiskoulutukselle antanut.

Trendit

Symposiumin esityksissä oli havaittavissa tiettyjä aihekokonaisuuksia. Valtaosa esityksistä keskittyi viitekehyyksen puitteissa tehtyihin opiskelututkimuksiin, joissa oli etsitty yhteyksiä opinto- tai työmenestyksen ja itseohjatun opiskelun valmiuksien välillä (esimerkiksi McCune & al., Price & al., York). Toinen keskeinen teema oli SDLRS-mittariin liittyvät validointiyritykset (esimerkiksi Jones), ja kolmas edellä mainitut käsitteen ja ilmiön selkeyttämiseen tähtäävät tutkimukset (Kasworm, Gerstner, Danis). Varsin uusi sovellusalue tuntui olevan etäopetus ja siihen liittyvä itseohjattu opiskelu (Titsworth & al., Manninen sekä esittämättä jäänyt nigerialaisen Adekanmbin paperi).

Oman mielenkiintoisen kokonaisuuden muodostivat itseohjautuvuuteen liittyvää tutkimusta ja sen tuloksia analysoivat esitykset (Caffarella, Hiemstra, Confessore & Confessore). Viimeksi mainitussa oli delfi-tekniikalla selvitetty alan asiantuntijoiden käsityksiä tärkeistä tutkimustuloksista, keskeisistä tutkimusaiheista, lähestymistavan annista aikuiskasvatuksen teorialle ja käytännölle sekä alueen tärkeimmistä julkaisuista.

Confessorien selvityksen mukaan asiantuntijat — amerikkalaiset — ovat yksimielisiä ainakin seuraavista trendeistä:

Tärkeimpiä tutkimustuloksia:

- 'Tough'in tutkimukset
- itseohjattu opiskelu ei ole lineaarinen, askel askelelta etenevä prosessi
- ympäristön osuus on tärkeä
- itseohjautuva opiskelu ei tapahdu eristyksissä muista, vaan opiskelija käyttää useita resursseja ja henkilöitä oppiessaan
- kouluttaja voi edistää itseohjautuvuutta omilla toimillaan.

Tärkeimpiä tutkimusalueita:

- käsitemallin rakentaminen
- opiskelijan, ympäristön ja opetus-oppimistilanteen ominaisuuksien ja itseohjarun opiskelun vuorovaikutus, mielellään erilaisten psykologisten teorioiden näkökulmasta
- itseohjautuvuuteen liittyvien persoonallisuuspiirteiden etsintä
- yksilölliset erot
- miten voidaan edistää opettajan/ympäristön toimista
- kvalitatiiviset tutkimukset

- miten opiskelustrategiat ja työssä menestymisen liittyvä toisiinsa

Tärkeimpiä vaikutuksia teoriaan:

- oppija asetettu keskeisempään asemaan
- formaalien oppimistilanteiden ulkopuolella tapahtuvan oppimisen ymmärtäminen

Keskeisintä kirjallisuutta selvityksen mukaan ovat Brookfieldin, Houlen sekä Toughin teokset.

Selvityksen mukaan Guglielminon SDLRS-mittari tuntuisi olevan valmiiksi asti käsitelty, mutta kuten esimerkiksi *Adult Education Quarterly* -lehden numero 2/91 osoittaa, ei keskustelu tästä mittarista ole vielä päättynyt. Koska kyseinen mittari tuntui olevan hyvin keskeisessä asemassa amerikkalaisessa tutkimuksessa — ja itse asiassa ilmiön lähes ainoa empiirinen mitta — olisi syytä edelleen arvioida kriittisesti ko. mittarin soveltuvuutta. Lucy M. Guglielmino muuten sai symposiumissa plakaatin tunnustuksena ”merkittävstä kontribuutiosta itseohjatus oppimiskulun tutkimuksen alueella”.

Kontribuutio?

Symposiumin jälkeen jäi paljolti sellainen vaikutelma, että self-directed learning on hyvin pitkälle pelkkä viitekehys, jonka puitteissa on mukava tehdä aikuisten oppimiseen liittyvää tutkimusta, ja joka lisäksi myy hyvin. Humanistisen psykologian myötä koulutusteknologista mallia kohtaan esitetystä kriittisestä ei olisi voinut olla muutakaan seurausta kuin painopisteen siirtyminen opettamisesta oppimiseen. Ainakin tällä hetkellä tuntuu täysin luonnolliselta, että aikuiset nähdään aktiivisina, omasta oppimisestaan vastuuta kantavina yksilöinä.

Varsinkin etäopetuksen ja monimuoto-opiskelun yleistyessä syntyy yhä enemmän tarvetta korostaa aikuisten itseohjautuvuutta ja omatoimista opiskelua. Tällöin on tietenkin vaarana, että kaikki vastuu siirtyy opettajalta opiskelijalle, ja oppija jätetään oman onnensa ja itseohjautuvuutensa varaan.

Mitä sitten on pohjoisamerikkalaisen itseohjattua opiskelua koskevan tutkimuksen anti suomalaiselle aikuiskasvatukselle? Tällä hetkellä tuntuisi, että anti voisi olla vastavuoroinen, ellei peräti vientivoittoinen. Esimerkiksi itseohjattuvan työryhmän/laatuupiirin käsite (Sarala 1988) oli vielä täysin tuntematon ja herätti lähinnä hilpeyttä. Kehittävä työntutkimus ja siihen liittyvä ajattelutapa pohjautuu nimenomaan ”itseohjautuviin työn kehittäjiin”. Käsitteellisellä puolella meiltä löytyy varmasti kansainvälisille markkinoille kelpaavaa tutkimusta. Myös erilaiset näkökulmat oppimiseen kuten toiminnan teoria (Engeström 1986) ja muutosorientoitunut, reflektiivisyyttä painottava koulutus suunnittelu (Konttinen & Manninen 1991) saattaisivat hyvinkin tuoda jotain uutta itseohjautuvuuden alueelle.

Varsin silmiinpistävästä symposiumista tuli esille kvalitatiivisen tutkimuksen puute ja tarve. Ainoa kvalitatiivisella otteella toteutettu tutkimus on Kaswormin analyysi yliopisto-opiskelijoista. Suomalaisissa yliopistoissa kvalitatiivinen tutkimus tuntuu tällä hetkellä olevan melko vahvoilla, ja tälle alueelle kannattaisi ehkä panostaa.

Kuudes symposiumi pidetään 1992 tammi-kuussa West Palm Beachilla Floridassa ...

JYRI MANNINEN

LÄHTEET

Engeström Yrjö 1986. Learning by expanding. Helsinki: Orientakonsultit.

Konttinen Seppo & Manninen Jyri 1991. A framework for adult education. Forskning i Norden, Nordiska symposium om forskning inom folktutbildning och vuxenutbildning, Göteborg 9.-11.6.1991.

Manninen, J. & Kauppi, A & Konttinen, S. 1988. Koulutus suunnittelun lähtökohtia. Analyysi Knowlesin andragogiikasta didaktisena lähestymistapana. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 116.

Sarala Urpo 1988. Kohti oppivaa organisaatiota. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Varila Juha 1990. Itseohjattuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia no. 2.

Tekstissä mainittuja esityksiä voi tiedustella Jyri Manniselta, Kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto, puh. 90-1918063 tai 911-33718.

ITÄMEREN YMPÄRYKSIÄ AIKUISKASVATUKSEN "UUSI HELLAS"

Jos Itämeren maiden aikuiskasvatustajien tahtoon on uskominen, Pohjois-Euroopasta ei tule monisatamiljoonaisen Euroopan harvaan astuttu reuna-alue, vaan yksi Euroopan keskeisistä sivistyksellisistä keskittymistä. Itämeri on ollut vuosikymmenten ajan ideologinen vedenjakaja. Nyt se halutaan palauttaa yhdistäväksi mereksi. Sen alueesta on määrää tulla "uusi Hellas".

Tällaisia ajatuksia nousi esille Pohjoismaiden Ministerineuvoston kokoonkutsuessa aikuiskoulutuskonferenssissa "Pohjoismaat ja Itämeren maat", joka pidettiin Hanasaareissa toukokuun lopussa. Lajissaan se oli ensimmäinen.

Konferenssissa olivat edustettuna Pohjoismaiden lisäksi muut Itämeren ympärysaluet itäsimpiä niistä Venäjän federaatio ja Karjala ja eteläsimpiä yhdistynyt Saksa.

Konferenssin tavoitteena oli antaa potkua konkreettiselle aikuiskasvatustyöille sekä Itämeren maiden kesken yleensä että eri maiden kahdenkeskiselle yhteistyölle erikseen.

Erityisenä tavoitteena tälle ensimmäiselle suuralle tapaamiselle oli tehdä eri Pohjoismaiden aikuiskoulutuksen rakenteet, tavoitteet ja arvot tunnetuiksi muiden maiden edustajien keskuudessa. Pitävähän Pohjoismaat omia aikuiskasvatustaan ja sen saavutuksia monessa mielessä esimerkillisinä maailmanlaajuisestikin. Mutta yhtälailla muiden Itämeren ympärysaluiden näkökulmat kiinnostivat.

Itämeren alue luonteva intressipiiri

"Pohjoismaat ovat omassa integraatiossa pidemmällä kuin Euroopan Yhteisö ja niillä on enemmän yhdistäviä piirteitä kuin esimerkiksi Neuvostoliiton eri tasavalloilla tai Saksan muutamilla maakunnilla. Pohjoismaiden integraation keskeinen alue on juuri opetus ja tiede, joka on 40 prosenttia yhteistyön kokonaisbudjetista", muistutti osastopäällikkö *Kalervo Siikala*.

Itämeri on Pohjoismaalle seuraava luonteva intressipiiri ajatellen vaikkapa ympäristökysymyksiä, liikennettä, kaupallista yhteistyötä ja kulttuuria. "Kukaan muu ei tätä yhteistyötä tee puolestamme. Meidän on tehtävä se itse", huomautti *Siikala*, jonka mielestä toistaiseksi on vasta herätty tajuamaan yhteisten ongelmien suuruus.

Professori *Victor Onuschkin* Neuvostoliiton kasvatustieteiden akatemiasta Leningradista edusti yhteistyön voimaperäistä tiivistämistä: "Pohjoismaiden kokemukset aikuiskasvatuksen alueella ovat sellaisessa vaiheessa, että ne tulee jakaa myös muille." Professori *Reijo Wilenius* uskoi yhteistyössä vuorostaan erilaisuuden hedelmällisyyteen.

Konferenssi vetosi eri aikuiskasvatustajien ja -laitosten kehittämään suoria yhteyksiä ja miettimään konkreettisia yhteistyön muotoja yli rajojen. Esimerkiksi nousi mm. Tallinnan pedagogisen instituutin ja ruotsalaisen Östra Grevie folkhögskolanin vuosi sitten rakentama yhteistyö, jonka malli oli jaossa konferenssissa.

Kahdenkeskistä yhteistyötä

Erimuoroista yhteistyötä on toki virinnyt ja viriämässä muuallakin. Liikkeellä ovat ennen

muuta suomalaiset, tanskalaiset ja ruotsalaiset aikuiskasvatusorganisaatiot sekä Itämeren toiselta rannalta Baltian maat, lähinnä Viro ja Latvia. Vaihdetaan kokemuksia ja tietoa, otetaan opiskelijoita toisesta maasta, lainataan kouluttajia tai opiskellaan toisen maan kieltä. Etenkin Helsingin ja Tallinnan välillä yhteydet ovat nopeasti löytyneissä.

Juuri tähän, opettajien ja opiskelijoiden kahdenkeskiseen vaihtoon myös Hanasaaren konferenssi kehoitti eri maiden aikuiskasvattajia.

Pohjoismaiden Ministerineuvosto on tukenut monikansallisten aikuiskasvatusyhteyksien rakentamista Pohjoismaiden ja Baltian kesken. Se on myös varannut määrärahan, jolla mahdollistetaan nuorten balttien pääsy lyhytaikaiseen lisäkoulutukseen Pohjoismaissa.

Vielä ollaan kuitenkin lähtökuopissa ja toiminnassa on erikoisuuden ja käynnistämisen pikantti maku. Konferenssin työryhmissä yhteistyötä pohdittiin neljän pohjoismaisen mallin kautta: kansanopistojen, opintokeskusten, aikuisten perusopintojen (grundvux ja kommunvux) sekä työelämän koulutuksen.

Muuttuvan maailman multi-ihminen

Työelämän muutoksia tarkasteltiin Hanasaarissa kahdessa hyvin kiintoisassa esitelmässä. Toiminnanjohtaja *Kim Mørch Jacobsen* Tanskan Tutkimus- ja kehittämiskeskuksesta (Udviklingscenter for folkeoplysning og voksenundervisning) esitti aikuiskouluttajille vision multi-ihmisestä, jonka on oltava valmis työskentelemään siellä missä tarvitaan, oltava valmis ottamaan vastaan uutta ja oltava valmis kansainvälisyyteen niin työtehtäviensä kuin asumisessaankin.

”Yksittäisissä maissa tarvitaan sen vuoksi hyvin monia aikuiskasvatusjärjestelmiä ja kokonaisuuden tulee olla kaoottista, siis erilaista ja nopeasti muunneltavaa. Mihinkään tiettyihin koulutusohjelmiin ei tule lukkiutua, vaan kokeilla, joustaa ja muunnella uutta”, sanoi Jacobsen, jonka mukaan aikuiskoulutuksesta on tullut erittäin keskeinen menestystekijä.

Kapea erikoistaito ei hänen mukaansa riitä: ”Filosofian opettaminen voi olla tärkeämpää kuin atk, jota voi opiskella myös pikakursseilla.”

Työnfilosofiasta esitelmäinyt professori Reijo Wilenius maalasi kuvan aikakaudesta, joka kysyy kreatiivisuutta enemmän kuin koskaan ennen. Tarvitaan suurempaa rohkeutta ja älyllistä aktiivisuutta katsoa silmiin nykyhetkeä. ”Pelko muutosta kohtaan on huono neuvonantaja”, Wilenius evästi.

Aikuiskoulutuksen tulee paitsi valmentaa muuttuvaan työelämään, varustaa ihmisiä myös tarpeettomuudentunteeseen, siihen että töitä ei enää riitäkään kaikille. Se on kipeä prosessi, sillä ihmisen historia on pääosaltaan työn historiaa.

Aikuiskoulutuksen tulee Wileniuksen mielestä myös kouluttaa aikuisia mielekkääseen vapaa-aikaan, sillä vapaa-ajan ulottuvuus on ihmisen henkisessä hyvinvoinnissa entistä keskeisempi. Aikuiskoulutuksen Suureksi Tehtäväksi Wilenius näki antaa ihmiselle eväitä kokonaispersoonan rakentamiseen, kuten aloitteellisuuteen ja joustavuuteen.

Jatkokonferenssi vuonna 1993

Konferenssin osallistujia kehoitettiin perustamaan yhteinen verkosto siten, että olennaiset tiedot suurehkoista tilaisuuksista ja uusista aloitteista aikuiskoulutuksen ja kansansivistyksen alalla lähetettäisiin konferenssiin osallistuneille.

Koska kaikkinaisen yhteistyö on nyt viriämässä ja jo muutama lähivuosi tuo uutta tullessaan, päätettiin tutkia mahdollisuutta järjestää kahden vuoden kuluttua, vuonna 1993, seurantakonferenssi, mieluiten jossakin itäeurooppalaisessa maassa.

Konferenssiin osallistui kaikkiaan 65 kutsuttua osanottajaa Pohjoismaista ja Itämeren ympäryksistä. Osanottajat edustivat aikuiskasvatuksen tutkimusta, hallintoa ja aikuiskasvatusorganisaatioita.

ANNELI KAJANTO

NÄKÖKULMIA RUOTSIN AIKUISKOULUTUKSEN KEHITTÄMISTYÖSTÄ

Swedish National Board of Education
Adult Education in the 1990's: Considerations
and Proposals
Reports: Planning, Follow-up, Evaluation R 91:1
Stockholm: Grafiska Gruppen 1991

Ruotsin kouluylhallitus, meidän opetushallitustamme vastaava keskusvirasto, on julkaissut kansainväliseen jakeluun englanninkielisen raportin "1990-luvun aikuiskoulutus: näkökohtia ja ehdotuksia". Raportti on osa kouluylhallituksen KTS-esitystä kesältä 1990. Johdantosanojensa mukaan raportti heijastelee arvoja ja näkökulmia, joita Ruotsin poliittisessa keskustelussa nykyisin esiintyy pohdittaessa aikuiskoulutuksen ja oppimisen kehitystä jälkiteollisessa yhteiskunnassa.

Raportti jakautuu kolmeen osaan. Ensimmäinen osa, "Kansalaisten oikeus tietoon ja omaohjaukseen opiskeluun — haaste 1990-luvun aikuiskoulutukselle", käsittelee aikuiskoulutuksen kehittämiseen vaikuttavia yhteiskunnallisia muutoksia ja aatevirtauksia. Toinen osa, "Aikuiskoulutuksen osapuolet", kuvaa aikuiskoulutuksen eri muotojen ja järjestäjien työnjakoa Ruotsissa. Kolmas osa, "Aikuiskoulutuksen muutosstrategiat", sisältää esityksen laajaksi kehittämishjelmaksi. Kuvaan seuraavassa lähemmin raportin ensimmäistä ja kolmatta osaa, jotka Suomesta katsoen tuntuvat mielenkiintoisimmilta.

1. Kansalaisten oikeus tietoon ja omaohjaukseen opiskeluun

Raportti alkaa viittauksilla kouluylhallituksen teettämiin tutkimuksiin, joiden mukaan Ruotsin aikuisväestöllä on aikuiskoulutuksen aktiivisista ponnisteluista huolimatta edelleen merkittäviä puutteita koulutuksessaan ja tiedoissaan. Samalla todetaan, että koulutuserojen tasoittamiseksi ei enää tulevaisuudessa riitä kansakoulun käyneiden aikuisten koulutustason kohottaminen peruskoulun tasolle, kun valtaosa nuorista saa 11-12 vuoden koulutuksen.

tin henkeä. Kaikki pohdinnat lähtevät pohjimiltaan siitä, että aikuisten perustiedot ja -taidot on voitava saattaa ajan tasalle. Perusvalmiuksien sisältää etsitään toisaalta nuorten koulutuksen sisällöistä ja toisaalta aikuisten yhteiskunnallisen toiminnan ja muuttuvan työelämän asettamista vaatimuksista. Arvolähtökohdiksi esitetään solidaarisuus, oikeudenmukaisuus, demokratia ja kulttuuri.

Ruotsin ja englannin kielessä, matematiikassa ja yhteiskuntaopissa pidetään aikuisten perustietojen uutena tavoitetasona parin vuoden keskiasteen opintoja. Raportissa kiinnitetään huomiota myös siihen, että monilta yhdeksän vuoden koulutuksen käyneiltä aikuisilta tosiasiaa puuttuu osa tiedoista ja käsitteistä, joita oppivelvollisuusikäiset nykyään peruskoulussa oppivat.

Aikuiskoulutuksen kehittämiseen vaikuttaviksi yhteiskunnan ja työelämän muutoksiksi raportissa esitetään (1) tieto- ja informaatioyhteiskuntaan siirtyminen ja sen vaikutukset työn sisältöön, organisointiin ja taitovaatimuksiin, (2) henkilöstökoulutuksen nopea kasvu, joka osittain aiheutuu kasvaneista taitovaatimuksista, (3) väestön ikärakenteen muutos sekä (4) väestön koulutustason ja ammatillisen taitotason alueellisen epätasapainon kasvaminen.

Työelämän muutosten raportti arvioi johtavan siihen, että työvoiman koulutus tulee perustumaan aikaisempaa vähemmän työn ja koulutuksen vuorotteluun. Työtehtävistä ja työn organisoinnista tullaan muotoilemaan jo sinänsä kehitettäviä, jolloin työstä irrottautumista ei enää entisessä määrin tarvita. Kun tällainen kehitys etenee, työpaikoilla pidetään arvossa hyvät perustiedot, vankan itseluottamuksen ja korkean opintojen omaohjauksisuustason omaavia aikuisia. Raportissa katsotaan, että julkisen aikuiskoulutuksen on kyettävä tuottamaan näitä valmiuksia,

jotta työvoiman eri ryhmien valmiudet eivät pääse entisestään eriytymään.

Perimmältään taloudellisiin näkökohtiin perustuvan henkilöstökoulutuksen entistä suurempaa osuutta koko aikuiskoulutuksesta ja markkinavoimien voimistumista myös julkisesti tuetussa aikuiskoulutuksessa raportti pitää arvolähtökohתיensa mukaisesti monessa suhteessa vaarallisena ja vastatoimenpiteitä vaativana suuntana.

Henkilöstökoulutuksen epätasaisen jakautumisen vuoksi raportissa esitetään julkista aikuiskoulutusta kehitettäväksi niin, että se varmistaa kaikille mahdollisuuden koulutuksen vapaaseen valintaan.

Markkinavoimien raportti katsoo suuntaavan aikuiskoulutusta laaja-alaisesta koulutuksesta faktojen ja erityistekniikoiden oppimiseen, mikä vahvistaa instrumentaalista ja rationalistista lähestymistapaa tietoon. Demokratiaa vahvistavan koulutuksen, kulttuurisen osallistumisen ja kokonaisvaltaisen ja humanistisen lähestymistavan tietoon raportti katsoo olevan väistymässä. Siksi raportissa esitetään julkisen aikuiskoulutuksen ja erityisesti vapaan sivistystyön asemaa vahvistettavaksi.

Henkilöstökoulutuksessa raportti katsoo kilpailun olevan mahdollista, koska se on aikuiskoulutuksen tasa-arvotavoitteiden ulkopuolella. Valtion tukemassa koulutuksessa kilpailua ei pidetä hyödyllisenä. Raportissa esitetään, että julkisesti tuetun koulutuksen eri tarjoajien tavoitteet ja kohderyhmät on määriteltävä selvästi ja samalla on edistettävä tarjoajien välistä yhteistyötä, jotta resurssit tulevat käytetyksi rationaalisesti ja aikuiskoulutuksen yleistavoitteiden mukaisesti.

Raportissa heitetään ilmaan myös kysymys, tulisiko valtion kuitenkin vaikuttaa henkilöstökoulutukseen ja miten? Vastausta ei kuitenkaan anneta, koska asia sisältyy parhaillaan istuvan komitean asialistalle.

Etäopetuksen raportti toteaa aikaisemmin jääneen heikosti kehittyneeksi, koska koulutusta pyrittiin hajauttamaan mahdollisimman pitkälle. Nyt nähdään, että aikuiskoulutuksen uudet haasteet edellyttävät koulutuksen saavutettavuuden lisäämistä myös etäopetuksen keinoin.

2. Aikuiskoulutuksen muutosstrategiat

Raportin toimenpideoissa esitetään pitkäkestoisena aikuiskoulutuksen kehittämissuunnitelman

käynnistämistä. Ohjelma muodostuisi kolmesta kolmivuotisesta suunnittelujaksosta.

Ensimmäisellä jaksolla tehtäisiin laajat kartoitukset koko aikuisväestön ja sen eri alaryhmien tarvitsemista perustiedoista ja -taidoista sekä yhteiskunnallisten oikeuksien toteutumista rajoittavia puutteita omaavien ryhmien suuruudesta, selkeytettäisiin julkisen aikuiskoulutuksen eri tahojen toimenkuvat ja yhteistyömuodot, kehitettäisiin laajasti etäopetusta sekä muodostettaisiin aikuiskoulutukseen erilaisia evaluointimalleja.

Toisella jaksolla ryhdyttäisiin kartoitusten perusteella tasaisesti kasvattamaan yleistä taitotasoa kohottavaa aikuiskoulutusta, kehitettäisiin aikuiskouluttajakoulutusta ja muokattaisiin opintotuen saantiehtoja niin, että ne edistäisivät hakeutumista perustaitoja kehittävään koulutukseen.

Kolmas jakso keskittyisi aikuiskoulutuksen määrään, rakenteeseen ja kohdistumiseen pitkällä tähtäimellä.

3. Arvio raportista

Ruotsin yhteiskunnallisen perinteen mukaisesti raportissa nähdään koulutuksellisen epätasaa yhtenä keskeisenä ilmentymänä koulutusjärjestelmässä saadun koulutuksen pituudessa ilmenevät erot. Suomessa käydyssä keskustelussa on tuotu esiin, että vähän koulutetut eivät ole yhtenäinen ryhmä. Muodollisesti vähälle koulutukselle jääneet henkilöt ovat voineet kehittää itsensä työssä tai kansalaisena muulla tavoin. Toisaalta kauan sitten suoritettuihin kouluihin ei enää takaa, että tiedot ja taidot tosiasiaa olisivat ajan tasalla.

Sama perinne korostaa aikuisten perustaitojen keskeisyyttä. Suomalainen Väestön koulutus 2000 -mietintö esitetään raportissa yhtenä esimerkkinä muunlaisista lähestymistavoista. Tässä mietinnössä kuten yleensä suomalaisessa keskustelussa viime aikoina ovat korostuneet aikuisväestölle tarjottavat mahdollisuudet ammatillisen koulutuksen hankkimiseen.

Julkinen aikuiskoulutusjärjestelmä nähdään raportissa omana alueenaan, jonka toiminnalliset yhteydet työelämään ovat vähäiset. Suomessa on viime aikoina korostettu kaikkien aikuiskoulutusta järjestävien oppilaitosmuotojen velvollisuutta toimia yhteistyössä työelämän kanssa ja tarjota palveluksiaan myös yrityksille ja julkisyhteisöille.

Selvin ero raportissa ilmenevän ajattelun ja 181

suomalaisten näkökantojen välillä on kuitenkin aikuiskoulutuksen ohjausmalleissa. Raportti korostaa voimakkaan keskusohjauksen merkitystä tarkoituksenmukaisesti toimivan aikuiskoulutusjärjestelmän aikaansaamisessa. Kilpailun nähdään johtavan resurssien hukkakäyttöön ja päämäärätietoisuuden katoamiseen. Suomessa katsotaan, että keskusohjattu aikuiskoulutus ei kykene vastaamaan riittävän joustavasti aikuiskoulutuksen monimuotoiseen ja nopeasti muuttuvaan kysyntään. Vain kilpailua luomalla saadaan koulutuksen tarjontaan riittävää eloa.

JORMA AHOLA

KOULUTUSYHTEISKUNNASTA OPPIMISEN YHTEISKUNTAAN

Aikuisten oppimista on tuettava ratkaisuin, jotka ottavat huomioon heidän lähtökohtansa. Eri instituutioiden tehtävä on luoda oppimiselle suotuisat mahdollisuudet. Sen merkitsee mm. sitä, että koulutusjärjestelmää uudistetaan jatkuvasti soveltumaan aikuiskoulutuksen tarpeisiin. Painopiste tulee siis siirtää koulutusorganisaatioista oppimista tukevien toimintaympäristöjen luomiseen. Tällaisia suuntaviivoja loi seuraajalleen tilaa tehnyt vuosien 1988-90 aikuiskoulutusneuvosto asiakirjassaan Koulutusyhteiskunnasta oppimisen yhteiskuntaan.

Jatkuvan oppimisen periaate

Aikuiskoulutusneuvosto korostaa humanistiseen psykologiaan sekä kognitiiviseen ja toiminnan teoriaan perustuvaa näkemystä ihmisestä aktiivisena tiedonhankkijana ja tiedonkäsittelijänä. Jotta koulutusjärjestelmä tukisi jatkuvaa oppimista, kouluttajien ja ohjaajien koulutus tulee myös järjestettyä näiden uusien näkemysten pohjalta.

Aikuiskoulutusneuvosto haluaa nähdä tulevaisuuden koulutusjärjestelmän sellaisena, että siinä nuorten peruskoulutus ja aikuisten monipuoliset opiskelumahdollisuudet ovat tasaveroisessa asemassa.

182 Eräs keino edistää jatkuvaa koulutusta on kehittää tutkintojen joustava, yhteenniveltävä jär-

Ohjausajattelun eroja heijastelee myös raportin toimenpideohjelma. Se perustuu suurten koulu-uudistusten suunnittelumallille: laaja kokonaisuudistus suunnitellaan ensin valmiiksi ja valittua mallia lähdetään sitten viemään käytäntöön. Suomessa on valittu toinen strategia. Aikuiskoulutuksen kehittämislle on määritelty painopisteet ja etsitty niiden mukaisesti aikuiskoulutuksen eri osa-alueilta konkreettisia, erillisinäkin toteutettavissa olevia toimenpiteitä, joita sitten on lähdetty viemään eteenpäin.

jestelmä keinotekoisia raja-aitoja karsien. Uusien asioiden hallinta tulee siis voida osoittaa muunnaisinkin näytöin kuin koulumuotoisella opiskelulla. Kynnystä jatkuvaan koulutukseen voidaan myös madaltaa aikuisten opinto-ohjauksella ja informaatiolla, rohkaisemalla ja kannustamalla aikuista sekä opintotuen ja opintososiaalisten palveluiden joustavilla, aikuisopiskelijaa palvelevilla sovellutuksilla.

Työorganisaatiot ja oppiminen

Oppimisen yhteiskunnan keskeinen ulottuvuus on työelämä. Pääosa tarvittavasta uudesta osaamisesta on hankittava työssä jo olevaa henkilöstöä kehittämällä, aikuiskoulutusneuvosto toteaa. Jatkuvan oppimisen mahdollisuudet vaikuttavat työntekijäin työkykyyn ja -motivaatioon ja työelämässä pysymiseen.

Työtä on kehitettävä oppimista edistäväksi ja oppimista kannustavat työyhteisöt voivat merkittäväällä tavalla vaikuttaa työntekijöiden elämänhallinnan kehittymiseen laajemminkin.

Keskeisintä on kehittää työtä itseään oppimis-mahdollisuuksia sisältäväksi. Toinen keskeinen etenemistie on aktiivinen henkilöstökoulutus, luonnollisena osana työtä. Oppimista voidaan myös edistää tukemalla työntekijäin omaehtoista itsensä kehittämistä.

Aikuiskoulutusneuvosto näkee kuitenkin, ettei kaikki tämä onnistu laajassa mitassa ilman erilaisia tukitoimenpiteitä. Vastuu tässä kuuluu niin työmarkkinajärjestöille, oppilaitoksille ja henkilöstöhallinnollekin. Oppilaitosten tulee voimakkaasti kehittää asiakaslähtöistä koulutus-suunnitteluaan ja valmiuksiaan. Omaehtoisessa itsensä kehittämisessä on vuorostaan vapaalla sivistystyöllä tärkeä työsarka.

Kansalaiset ja perussivistys

Neuvosto kantaa myös huolta aikuisten kansalaisen perussivistyksestä, sillä demokratian kannalta se on keskeisiä kysymyksiä. Kansalaisilla tulee olla mahdollisuus hankkia itselleen yhteis-

kunnallisesti tärkeitä kysymyksiä monipuolisesti jäsentävää tietoa omien valintojensa ja päätöksensä perustaksi, neuvosto toteaa.

Eräs kansanvallan ominaisuus on se, että kansalaisilla on mahdollisuuksia pohtia niitä arvoja ja eettisiä periaatteita, jotka viime kädessä ohjaavat kaikkea tiedon käyttöä. Kansalaisten tulee kyetä käyttäytymään hankkimansa tiedon perusteella. Tieto on voitava suhteuttaa omaan elämäntapaan, lähi- ja työympäristöön ja laajempiin yhteyksiin niin, että se voi muodostua oman toiminnan ja ratkaisujen pohjaksi.

Erityisen korostuneesti tiedon, arvojen ja toiminnan merkitys tulee vanhan aikuiskoulutusneuvoston mielestä esiin ympäristö- ja energiakysymyksissä.

Pohjatietoa yhteiskunnallisesti tärkeistä kysymyksistä ovat luoneet perinteisesti juuri kansalaisjärjestöt ja näin luoneet mahdollisuuksia arvokysymysten käsittelyyn. Tätä kansalaisjärjestöjen tärkeää työtä tuleekin tukea samalla, kun oppilaitoksilta — mukaan lukien myös ammatilliset oppilaitokset — edellytetään suurempaa vastuuta demokraattisen yhteiskunnan perusedellytyksiä ylläpitävästä ja arvokysymyksiin liittyvästä koulutustarjonnasta.

ETÄOPETUKSESTA MONIMUOTO-OPETUKSEEN

Suomalaiset aikuiskasvattajat ovat olleet ensimmäisten joukossa soveltamassa lähiopetukselle vaihtoehtoisia ja täydentävää opetuksen muotoa — etäopetusta. Yhdysvaltoihin perustettiin ensimmäinen kirjeopisto vuonna 1891 ja jo parinkymmenen vuoden kuluttua Suomessa sovellettiin vastaavaa järjestelmää. Kansalais- ja kotiopintoliike aloitti opintojen kirjeellisen ohjauksen vuonna 1912 ja jo vuonna 1920 perustettiin Kansanvalistusseuran kirjeopisto.

Vuonna 1986 muistionsa jättänyt monimuoto-opetuksen työryhmä (opetusministeriön työryhmän muistioita 39) määritteli etäopetuksen opetusmuodoksi, jossa opiskeluaineisto välitetään opiskelijalle postitse, radion, television tai muun datasiirron avulla ja jossa opiskelijalla on tarvittaessa yhteismahdollisuus opettajaan kirjeitse, puhelimitse tai muun vastaavan välittäjän kautta.

Onnistuessaan etäopetus tarjoaa ja on tarjonnut aikuiselle, itsenäiselle henkilölle mahdollisuuden joustavaan, riippumattomaan ja taloudelliseen opiskeluun ja itsensä kehittämiseen. Monista kansainvälisistä ja suomalaisista tutkimuksista on käynyt ilmi etäopetuksen monet myönteiset vaikutukset. On onnistuttu lisäämään opiskelumahdollisuuksien tasa-arvoisuutta, opiskelu on tullut joustavammaksi ja monet opintojen esteet ovat pienentyneet. Etäopiskeluun liittyy tietenkin myös ongelmia, siitä viestii mm. suuri opintonsa keskeyttäneiden määrä.

Miksi uusi käsite monimuoto-opetus?

Monimuoto-opetus käsitteenä vilahteli keskusteluissa jo 1970-luvulla. Muutamat oppilaitokset käyttivät tätä käsitettä aivan tietoisesti ko-

rostaessaan eroa tavanomaiseen tapaan organisoida opetusta. Suomalaisista koulutusorganisaatioista mm. Merkonomien Jatkokoulutuskeskus MJK, E-Instituutti ja Markkinointi-instituutti käyttivät tätä käsitettä ennen sen "virallistamista". Kaikille oppilaitoksille oli ja on tyypillistä se, että etäopetuksella tuetun itseopiskelun ja perinteisemmän lähiopetuksen lisäksi olennaisena osana on suunnitelmallinen työssä oppiminen.

Käsitteen eräänlainen virallistuminen tapahtui 1980-luvun puolivälin jälkeen, jolloin edellä mainittu työryhmämuistio asiasta valmistui. Vuonna 1989 aikuiskoulutusneuvosto tarkensi käsitteen "virallista" määritelmää. Sen mukaan monimuoto-opetus on tietyille kohderyhmälle suunnitelmalliseksi kokonaisuudeksi yhdistettyä lähi- ja etäopetusta sekä itseopiskelua, joita tukee opiskelijan ohjaus ja neuvonta. Lisäksi korostetaan, että opetuksessa voidaan käyttää hyväksi sähköistä viestintäteknikkaa, telemaattisia palveluja ja tietotekniikkaa. Eri aikuiskoulutusorganisaatiot voivat järjestää monimuoto-opetusta yhteistyönä.

Monimuoto-opetuksen etuja

Monimuoto-opetuksen käsitteenä ja ilmiönä osakseen saama myönteinen huomio selittyy sillä, että monimuotoisen opetuksen ja opintojen organisoinnin uskotaan hyvin edistävän aikuiskoulutuksen keskeisten tavoitteiden saavut-

tamista. Näitä keskeisiä tavoitteita ovat mm. opiskelun joutavuuden ja saavuttavuuden lisääntyminen, opiskelun tuloksellisuuden paraneminen sekä opetuksessa käytettävien resurssien taloudellinen ja tarkoituksenmukainen käyttö (vrt. esimerkiksi Telemaattiset kulttuuripalvelut -työryhmän muistiota vuodelta 1990).

Käsitteen sisältö: opetus, ohjaus, opiskelu

Onko uusi käsite — monimuoto-opetus — tarpeen? Olisiko ollut mahdollista käyttää jatkosakin käsitettä etäopetus? Onko riittävä peruste uuden käsitteen käytölle se, että eri tavoin vahvistetaan etäopetuksessakin tavalla tai toisella käytössä olleita komponentteja; lähi-, etä- ja itseopiskelua? Vai onko monimuodossa nyt jotain todella uutta? Näyttää siltä, että huolimatta viime vuosien vilkkaasta monimuotokokeilusta ja -keskustelusta missään ei olla tehty todella pysähdyttävää opetuksen, ohjauksen ja opiskelun integroivaa kuvausta monimuoto-opetuksen olemuksen selkeyttämiseksi.

Tämän kirjoittajaryhmä on palaverissaan jäsentänyt monimuoto-opetuksen keskeisten osien olemusta ja keskinäistä suhdetta. Jokainen meistä on usean vuoden työskennellyt asian parissa kouluttajana, tutkijana ja hallintotehtävissä. Saadaksemme monimuoto-opetuskentässä käytettävät käsitteet ja niiden väliset suhteet vakiintuneemmalle tasolle tarjoamme jatkokeskustelujen pohjaksi seuraavan kuvaustavan.

Kuvio 1. Monimuoto-opetuksen rakentuminen

Opetus, ohjaus ja opiskelu			
Organisointi	Keskinäinen yhteys	Toteutus	
		Aika ja paikka	Tapa
1. LÄHI	Välitön	Samat	Välitön persoonallinen vuorovaikutus
2. ETÄ	Välineellinen	Sama tai eri aika ja eri paikka	Vuorovaikut. välineet ja materiaalit
3. ITSE	Puuttuu	Eri aika ja eri paikka	Materiaalit ja välineet

Jo aikaisemmin mainitussa aikuiskoulutusneuvoston määritelmässä olivat mukana kuviossa esitetyt organisointimuodot: lähi, etä ja itse. Käsitksemme mukaan näitä erottavaksi piirteeksi nousee ohjaajan ja ohjattavan keskinäinen yhteys. Se voi olla joko välitön, välineellinen tai puuttua kokonaan. Eroja syntyy myös toteutuk-

sessä. Olemme eritelleet toteutuksessa aika- ja paikkatekijän sekä toteutustavan. Näiden tekijöiden osalta erittelemme kunkin organisointitavan (lähi, etä, itse) ominaispiirteitä. Kuviossa 2. havainnollistamme organisointitapoja konkreettisemmin.

Kuvio 2. Esimerkkejä monimuoto-opetuksen toteutustavoista

Opetus, ohjaus ja opiskelu				
Organi- sointi	Keskinäi- nen yh- teys	Toteutus		
		Aika ja paikka	Tapa	
1. LÄHI	Välitön	Samat	Välitön persoonallinen vuoro- vaikutus	* Oppitunnit menetelmiseen * Opintopiirit
2. ETÄ	Välineel- linen	Sama tai eri aika ja eri paikka	Vuoro- vaikutt. välineet ja mate- riaalit	* Opintokirjeet * Puhelinopetus * Videoneuvottelu * Tietokoneavust. opetus
3. ITSE	Puuttuu	Eri aika ja eri paikka	Materi- aalit ja välineet	* Kirjallisuus * Tietokoneet * Av-materiaalit

© 1991/Hätönen, Koro, Mäkinen, Vaherva

Usein on esitetty kysymys, riittääkö monimuoto-opetuksen käsitteen sisällöksi esimerkiksi lähi- ja etäopetus tai etä- ja itseopiskelu. Esitämme kuvauksemme perusteella, että monimuoto-opetuksen tulee sisältää kaikki kolme tekijää, lähiopetuksen, etäopetuksen ja itseopiskelun. On toki mahdollista, että yksittäinen opiskelija suorittaa valintansa mukaan osiota suunnitellusta monimuotokokonaisuudesta omien tavoitteittensa mukaisesti.

Korostamme, että monimuoto-opetuksessa keskeisiä ovat tuloksellisen oppimisen tukeminen erilaisin ratkaisuin, opiskelijan ja opettajan vuoro-vaikutuksen monensuuntaisuus ja joustavuus, oppijan omaohjauksisuus sekä oppimisen arviointi oppijan itsensä suorittamana. Välineet ja menetelmät ovat tukemassa näitä prosesseja.

Toivomme, että keskustelu monimuoto-opetuksen käsitteestä ja sisällöstä jatkuisi — tämänkin esityksen pohjalta.

HELJÄ HÄTÖNEN, JUKKA KORO,
ANNELI MÄKINEN & TAPIO VAHERVA

MONIMUOTOA YKSINKERTAISESTI

Esko Paakkola 1991. Johdatus monimuoto-opetukseen,. VAPK-kustannus. 172 sivua.

Esko Paakkola on kirjoittanut teoksen Johdatus monimuoto-opetukseen, joka on sopiva niin yliopistolliseksi alkeisoppikirjaksi kuin käytännön kehittämistyötä tekevien aikuiskouluttajienkin apuneuvoksi. Kirja täyttää mitä ilmeisemmin suomalaisen aikuiskoulutuksen kentällä olevan aukon, sillä suomenkielistä monimuoto-opetuksen perusteisiin perehdyttävää kokonaisuudesta ei ole ollut käytettävissä.

Kirjassa tarkastellaan monimuoto-opetuksen peruskäsitteitä ja tarvetta sekä monimuoto-opetuksen toteutuksen ehtoja. Monimuoto-opetuksen teknisiä välineitä esitellään monipuolisesti ja opiskelun vuorovaikutuksen muotoja kuvataan perusteellisesti. Kirjan lopussa käsitellään myös monimuoto-opetukseen liittyviä ongelmia.

Kirjan tekijä suhtautuu aiheeseensa varsin kiihottomasti. Monimuoto-opetushan on muodostunut viime vuosina jonkinlaiseksi taikasanaksi, jolla arvioidaan ratkaistavan monia aikuiskoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen ongelmia. Paakkola asettuu kyllä selvästi monimuoto-opetuksen voimakkaan kehittämisen puolestapuhujaksi, mutta tekee sen kehittämistyön karikat hyvin tuntien. Kirjassa esitellään suhteellisen laajasti monimuoto-opetuksen kehittämiseen liittyviä tutkimustuloksia: erityisesti pohjoismainen tilanne näyttää olevan kirjoittajan hyvin tuntema.

Kirjassa kuvataan hyvin sitä kehitystä, jonka seurauksena on päädytty monimuoto-opetuksen käsitteeseen — käsitteeseen, joka on avara ja ehkä turhankin suuria lupauksia herättävä. Silti tavoite on aikuisopetuksessa selvä: siirtyä opettaja-johtoisista opetusmuodoista kohti itseopiskelua. Voi tietysti kysyä, eikö painopisteen suuntaa kuvaisikin paremmin monimuoto-opiskelun käsite.

Paakkola kehittää myös ymmärtääkseni uutta käsitteistöä. Rajoitetun vuorovaikutuksen käsite saattaa olla kuvatessaan hyödyllinen sekä kaksisuuntaista vuorovaikutusta että lähiopetusta monimuoto-opetuksen elementteinä. Toisinaan tekijä intoutuu kuitenkin lievään sanataiteiluun:

miksi puhua ”omaohjauksisesta oppimisestä”, jos tarkoitetaan yksinkertaisesti opiskelun itseohjautuvuutta. Ei kai kielitoimisto ole päässyt antamaan neuvojan?

Kirjoittaja tekee teoksen alkuosassa — nykyisen suomalaisen käytännön mukaisesti — eron monimuoto-opetuksen ja etäopetuksen käsitteiden välillä. Kirjan käytännöllisemmin orientoituneessa loppuosassa näitä käsitteitä käytetään kuitenkin sujuvasti rinnakkain: ehkä näiden käsitteiden ero on ainakin käytännön kehitystyötä tekeville lähinnä akateeminen kysymys.

Kirjassa esitellään lyhyesti yleisimpiä teknisiä viestimiä, joita monimuoto-opetuksessa käytetään. Ne, jotka uskovat viestimien suuriin mahdollisuuksiin, saattaisivat odottaa laajempiakin esittelyjä, pohdintoja ja esimerkkejä. Paakkola näyttää arvostavan kirjallista materiaalia monimuoto-opetuksessa ja hän kuvaa sen käytön reunaehtoja asiantuntevasti. Aika näyttää, millainen tulee olemaan esimerkiksi visuaalisesti esitetyn materiaalin merkitys aikuiskoulutuksessa.

Kirjassa todetaan, että taloudelliset seikat ovat olleet eräs peruste kehittää monimuoto-opetusta: eihän monimuoto-opetus vaadi tuekseen esimerkiksi suuria rakennusinvestointeja, jotka tavanomaisessa koulutuksessa ovat merkittävä kustannustekijä. Useassa kohdassa kuitenkin viitataan siihen, että hyvien opetuskokonaisuuksien luominen on vaativa tehtävä ja että se vaatii koulutuslaitoksissa ja koulutusjärjestelmän sisällä suhteellisen paljon resursseja. Pariin kertaan mainitaan sekin, että Suomessa monimuoto-opetuksen kehittäminen on jäänyt liiaksi yksittäisten opettajien työn varaan. Olisi ollut kiinnostavaa nähdä Paakkolan arvio siitä, mitä reunaehtoja asettau monimuoto-opetuksen kehittämiseen Suomessa: edetäänkö keskitetysti vai hajautetusti, pitäisikö painopiste olla ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, avoimessa korkeakouluopetuksessa vai harrastetavoitteisessa koulutuksessa. Itseohjautuvuushan on aikuiskoulutuksessa nyt markkinaohjautuvuutta.

TAPIO VARMOLA

PELASTUSRENGAS KOULUMAISESTA ELÄMÄSTÄ SELVIYTYMISEEN

Koskela, I. — Kallio, I. — Merenheimo, K. 1990.

EI KOULUA VAAN ELÄMÄÄ VARTEN. Raportti opetuksen laadun kehittämishankkeesta. Virkailijain kansalaisopiston julkaisuja 2. 264 sivua.

On ilahduttavaa, että kehittävän työntutkimuksen perinteellä on ryhdytty tarkastelemaan myös koulumaailmaa. Aikaisemminhan samaa on sovellettu mm. siivoojien, tarjoilijoiden, sosiaalityöntekijöiden ja lääkäreiden työhön. Ei koulua vaan elämää varten -julkaisussa kerrotaan Virkailijain kansalaisopistossa toteutetusta opetuksen laadun kehittämishankkeesta. Lähtökohtana on työn tutkimus erityisesti kehittävän työntutkimuksen teoriaa soveltaen. Työtoiminnan analyysi koostuu kohdehistoriallisesta, teorianhistoriallisesta ja aktuaaliempiirisestä analyysistä. Tätä analyysia tyypistettiin siten, että teorianhistoriallinen analyysi jäi pois, samoin aktuaaliempiirisestä jäi jäljelle vain ajattelumallien analyysi. Julkaisussa tosin todetaan, että ajattelu ja toiminta voivat olla keskenään ristiriidassa. Siten ajattelun muuttaminen ei välttämättä muuta toimintaa, ellei ristiriitoja pystytä ekspansivisesti ratkaisemaan.

Kohdehistoriallisissa analyysissä on kuvattu opiston historiallisia vaiheita sekä analysoitu niitä ristiriitoja, joita kussakin vaiheessa esiintyi. Teksti on mielenkiintoisella tavalla sekoitus perinteistä kouluhistoriikkia ja kehittävän työntutkimuksen ristiriita-analyysia. Aineisto kerättiin kirjallisista dokumenteista sekä haastattelemalla kahta entistä rehtoria sekä useita opettajia. Viisi historiallista vaihetta opiston perustamisesta lähtien on esitetty kolmiomalleina ja eritelty osien välisillä ristiriitoja. Joitakin ristiriitoja on nostettu erityisesti alleviivaten esille. Miksi näin on tehty, jää lukijan arvailun varaan: jos on kyse esimerkiksi tiedostetun ristiriidan ja tutkijan havaitseman ristiriidan havainnollistamisesta, millä perusteella erottelu on tehty ja miksi sitä ei sanota suoraan? Tällaisten asioiden arvaileminen ja raportin turha selaaminen ei ainakaan helpota lukemista.

Opetustarjonnan analyysit tehtiin kehittämisyhmissä, jolloin opettajat itse tutkivat oman työnsä historiaa. Tuotokset esimerkiksi vieraiden kielten ja taideaineiden osalta olivat selvästi eri-

laiset. Vieraiden kielten osalta noudatettiin perusteellista "kolmiomallia", mutta taideaineitten kuvaus oli lähempänä perinteistä tapahtumahistoriaa ilman ristiriita-analyysseja.

Opettajien ajattelu- ja toimintamallien tutkimukseen otettiin 36 opettajasta mukaan 11, joille esitettiin 22 kysymystä. Kun teemahaastattelut kestivät 25-45 minuuttia, ei kovin syvällisiin analyysihin toiminnasta, ajattelun perusteista sekä tavoitteen ja todellisuuden ristiriidoista ollut mahdollista päästä. Tämä tulee ilmi myös haastattelulainauksissa, jotka esiteltiin taulukoin ja esimerkein sekä lyhyin kommentein ja ihmetteljin. Tulosten raportointi vaikutti pinnalliselta ja siinä näkyi teorianhistoriallisen analyysin puuttuminen. Tässä luvussa oli opettajien vastaukset purettu 27 ulkoasultaan samankaltaiseen taulukkoon, mikä ei enää edes kuulosta järkevältä. Jonkinlaisten jatkumojen luominen 11 opettajan vastauksista oli harpoivaa ja osittain aineiston analyysi oli suoraan haastattelujen referoimista asioiden mukaan allekkain.

Uusien välineiden ja oppimistoiminnan muodostaminen jäivät yhteistyön lisäämiseen ja toisten opettajien tuntien seuraamiseen. Kun opettajat eivät haastattelujen perusteella kaivanneet kovin korkeatasoista yhteistyötä ja kun on epätodennäköistä, että tuntien seuraaminen johtaisi työtoiminnan ristiriitojen tasokkaaseen analyysiin, tuloksena saattaa hyvinkin olla, että käsityömäinen työ konservoidaan.

Yhtenä kehittämisen välineenä käytettiin myös palautetta opiskelijoilta. Kuren muissakin kyselyissä tulokseksi saatiin, että opiskelijat ovat yleisesti ottaen tyytyväisiä siihen mihin ovat tottuneet. Lisäksi tehtiin suoranaisia markkinatutkimuksia potentiaalisten opiskelijoiden toiveista ja kartoitettiin mielikuvaa Virkailijain kansalaisopistosta. Kyselyn yhteenvedossa tekijät toteavat, että potentiaalisia opiskelijoita on paljon

kun vain heidät tavoitetaan ja tarjotaan juuri heidän tarvitsemaansa koulutusta. Siinäpä se.

Tarkennettu lähikehityksen vyöhyke on esitetty ennen kehittämisyhmien työskentelyn ja opetuskokeilujen raportointia. Se on kaunis, mutta tuskin lähikehityksen vyöhyke vielä pitkään aikaan. Kun työn tekijäksi on esitetty kehittämissyöhykiä ja kun opettajien yhteistyötäidöt kuitenkin ovat olemattomat ja saavutetut tulokset pikemminkin behavioristisen didaktiikan kielellisiä käännöksiä kognitiiviseen suuntaan, tarvitaan vahva usko, että kuvittelisi lähikehityksen vyöhykkeen sinne, mihin se on esitetty. Todellista lähikehityksen vyöhykettä ei voida johtaa pelkästään opiston tehtäväkäsityksen muutoksesta, vaan se muotoutuu vasta muutosyrityksissä ja kokeilutoiminnassa.

Positiivista teoksessa on yritys. Tulos ei ole kuitenkaan vakuuttava. Kaiken aikaa paistaa läpi se, että jotkut osat Engeströmin koulutuksesta vastaavat niin hyvin omaa ajattelua, että ne on mahdollista toteuttaa myös käytännössä. Paikotellen ollaan oltu muualla kuin lähikehityksen vyöhykkeellä, jolloin myös tulos on lähinnä mekaaninen sovellus. Vaarana kehittämisen kannalta on, että ristiriidat ratkaistaan tavalla, joka tuottaa rationalisoidun tai käsityömäisen työtyypin vahvistamisen sen sijaan, että opettajat pääsivät teoreettisesti hallittuun työhön. Opitaan retriikka mahdollisimman mekaanisesti, reflektoidaan ja ajatellaan ekspansiivisesti, mutta toimitaan sokeasti.

Raportti ei ole opinnäyte ja siksi tulee pohti-

neeksi, kenelle ja miksi se on kirjoitettu. Jos tarkoitus on tiedottaa kehittämistyöstä tai markkinoida opisroa, pieni tiivistelmä ja jopa tekstin lyhentäminen olisi paikallaan. Pilakuvien ja irrallisten "aforismien" sijasta olisi kannattanut satasata edes puuduttavien frekvenssi- ja prosenttilukkojen havainnollistamiseen vaikkapa yksinkertaisilla kuvioilla. Tällaisena raportti on liian raskas toimimaan esimerkkinä muille, vaikka periaatteessa antaakin ko. opistosta kehittämismyönteisen kuvan. Epäilemättä kirjoittaminen on auttanut tekijöitä selvittämään omaa ajatteluaan ja samalla on saatu kaikki kokeiluun liittyvät kyselyt ja selvitykset yksiin kansiin. Kaiken kaikkiaan raportti on kokoelma seminaaritöitä, kyselyjä ja erilaisia projektitöitä, joita on sidottu yhteenvedoilla ja sijoittamalla niitä kehittävän työntutkimuksen vaihemalliin. Tulos on loogisesta etenemisestään huolimatta raskas ja sekavanoloinen. Ehkäpä se on opetuksen kehittämisen koko kuva.

Kokeilun aloitusvaiheesta ei ole paljontaan kerrottu, vaikka opettajien motivointi opetuksen laadun kehittämiseen oli ja on hyvin vaikea haaste. Kehittäminen aloitettiin rehtorin ja kolmen opettajan voimin ja muita opettajia saatiin vaihtelevalla työpanoksella mukaan. Alusta lähtien kokeilu on ollut opiston itsenäinen hanke, vaikka samalla on oltu mukana parissa laajemmassa kehittämiskokeilussa. Näin on saatu moniin isoihin hankkeisiin liittyvä turha hallinnoiminen miniiniin. Muutenkin kokeilussa on viitteitä siihen suuntaan, että puheesta ollaan siirtymässä todelliseen opetuksen kehittämiseen, ja sen toivoisi jatkuvan vielä raportin ilmestyttyäkin.

PASI SAVONMÄKI JA
HELENA RANTANEN

UUDEN KOULUTUSAJATTELUN LÄHTÖKOHTIA

Liekki Lehtisalo: Uuteen koulutusajatteluun.
WSOY 1991. 153 s.

Tiedon ja koulutuksen asema korostuu jälki-teollisessa yhteiskunnassa. Osaamisen ja taitotiedon taso on tulevaisuudessa kansakunnan elämisen tasoon olennaisimmin vaikuttava tekijä. Tiedosta tulee pääomaa, työtä ja maata tärkeämpi tuotannontekijä. Koulutuksesta tulee kansainvälisen kilpailukyvyyn keskeinen keino ja tason mittari.

Tähän asti jokainen koulutuspoliittinen uudistus Suomessa on tapahtunut liian myöhään. Koulutuspolitiikassa ei riitä, että ollaan ajan tasalla. Tarvitaan myös tulevaisuuden ennakoitua. Yhteiskunnan, teknologian, talouden ja kulttuurin muutoksen nopeutuessa se käy entistä vaikeammaksi.

Liekki Lehtisaloon teos Uuteen koulutusajatteluun on nykyisessä tilanteessa tärkeä koulutuspolitiikan yhteenveto ja puheenvuoro. Siinä tarkastellaan monipuolisesti yhteiskunnan ja ihmisen tulevaisuuden näkymiä koulutuksen kannalta ja etsitään lähtökohtia kansalliselle koulutusstrategialle.

Tulevaisuus siintää Lehtisalolle vankasti koulutus- ja oppimisyhteiskuntana. Jatkuvan, elinikäisen kasvatuksen ja koulutuksen idea nousee koulutuksen keskeisimmäksi kehittämisperiaatteeksi. Siihen liittyen ovat tärkeitä pyrkimykset luovaan ja ennakoivaan oppimiseen sekä uuteen sivistyskäsitteeseen. Tavoitteena ovat avoin, rajaton koulutusjärjestelmä ja joustavat tutkimukset. Kehittämisen painopiste on aikuisten koulutuksessa.

Lehtisaloon strategiset tavoitteet ovat kunnianhimoisia.

Kysymys on koulutusajattelun perusteiden muutoksesta — ehkä enemmän kuin 1970- ja 1980-lukujen koulutus uudistuksissa. Se koskee mm. syvälle kulttuurimme piintyneitä käsityksiä ihmisen henkisen kehityksen mahdollisuuksista ja koulutettavuudesta, ikärooleista ja sukupolviroista.

Lehtisaloon strategian pääsisältö on perusteltu, kun sitä ajattelee koulutuspolitiikan pitkän tähtäimen ”lähtökohtina ja avainolottuvuuksina”. Se vaatii ja tuo mukanaan kuitenkin todella huomattavia arvo- ja asennemuutoksia. Niiden kohtaaminen on paljon vaadittu ikäluokilta, jotka ovat eläneet siirtymisen teollisuusyhteiskuntaan, mutta ovat vielä sidoksissa maaseudun henkiseen perintöön. Uuden ajattelun toteuttaminen on vaivalloinen ja mutkikas taivallus.

Lehtisalo käsittelee lähemmin muutamia aikuiskoulutuksen kannalta tärkeitä kysymyksiä. Erityisen mielenkiintoinen on teokseen otettu näkemys tulevaisuuden työn ammattitaidolle ja koulutukselle asettamista vaatimuksista.

Tulevaisuudessa työ pitää hallita abstraktilla, käsitteellisellä otteella. Työ vaatii vähemmän ennalta määriteltyjä, rajattuja taitoja ja kapeita käyttäytymismalleja, mutta enemmän luovaa oppimista sekä monikäyttöisiä perustietoja ja -taitoja. Itse asiassa moderni työelämä vaatii samantapaisia taitoja kuin elämä jälkiteollisessa yhteiskunnassa muutoin. Pääodotukset tulevaisuuden ihmiselle ovat työn ja vapaa-ajan osalta hämmästyttävästi samansuuntaistumassa.

Vaikka tämän näkökohdan käsittely jää teoksessa hieman puutteelliseksi, voidaan katsoa, että työelämän tietotaitovaatimukset lähenevät jopa humanistisen sivistystyön lähtökohtia. Työn kehityksen myötä ihmisen mahdollisuudet itsensä kaikinpuoliseen kehittämiseen ammatillisessa koulutuksessa nousevat uudelle tasolle. On tietysti helppo yhtyä siihen, että kehitys menee tähän suuntaan. Tuskin tämä kuitenkaan voi koskea kaikkea työtä pitemmälläkään aikavälillä.

Tähän liittyen Lehtisalo esittää uuden perussivistyksen käsitteen, joka kattaa yksilön kansalaisena, vapaa-aikana ja työelämässä tarvitsemat perustiedot, -taidot ja -asenteet. Siihen kuuluisi siis uuden yleissivistyksen ja perusammattitaidon tekijät, ja sen ulkopuolelle jäisi aloittain eriytyvä ammattitaito. Ensimmäisessä lukemisessa käsite jää kaipaamaan lisäperusteluja.

Aikuisen oppimisen menetelmiä Lehtisalo ruotii ansiokkaasti. Niille on ominaista koulumaisuus ja opettajakeskeisyys. Tämä ei selity vain koululaitoksen vaikutuksella. Myös vapaassa sivistystyössä on näihin päiviin asti suosittu kouluttajakeskeisiä ratkaisuja, mitä selittää suurten persoonallisuuksien ihannoinnin perinne. Omas- ta puolestani katson, että vanhakantaisesta suun- tausesta on toki jo pitkään pyritty eroon, mutta uusien keinojen käytössä on hätäisen päällelii- maamisen tuntua.

Koulumaisten opetusmenetelmien käyttö on aikuiskoulutuksen vakavimpia motivaatio-ongel- mia. Niihin liittyy voimakkaasti holhoavia asen- teita, eikä aikuisen ihmiseen oppijana luoteta. Valitettavasti näyttää selvältä, ettei luovaan ja ennakoivaan oppimiseen päästää vain aikuiskou- lutuksen menetelmiä uudistamalla. Uusia kou- lutuskulttuuri edellyttää koulun irrottamista kai- ken luovuuden vastaisesta auktoriteettiuskosta. Oppimisen tärkeät perustat ja taidot luodaan lapsuudessa ja nuoruudessa.

PEKKA SALLILA

RAUHALAN HYVÄ SANOMA

Sven Krohnin fenomenologinen koulukunta on tuottanut suomalaisen filosofian taivaalle useita kiintotähtiä. Krohnin Turun koulun kas- vatteja ovat mm. Lauri Routila, Matti Juntunen ja Lauri Mehtonen vain muutamia mainitakseni. Myös Lauri Rauhalan (s. 1914) kuuluu kirkkaim- pien joukkoon.

Rauhalan laaja tuotanto ulottuu 50-luvun alusta 90-luvulle. Hän on kirjoittanut niin artik- keleita, yhteisjulkaisuja, kirjoja kuin poleemisia keskustelupuheenvuoroja alansa aktuelleihin kysymyksiin. Rauhalan bibliografia käsittää tähän mennessä lähes sata eritasoista julkaisua. Miten siis luonnehtia yleisesti Rauhalan työtä ja erityi- sesti käsillä olevaa Rauhalan uusinta teosta?

Rauhalan työn yleinen luonnehdinta ei voi tässä tulla kysymykseen kuin pinnallisesti. Fenomenologisesta perusotteesta ja kiinnostuksesta

Lehtisalo ilahduttaa lukijaa omistamalla muu- taman sivun aikuiskoulutuksen oikeudenmu- kaisuuden ja tasa-arvon näkökohdille. Vallitse- vassa yhteiskunnallisessa ilmapiirissä se on epä- muodikasta, mutta entistä tärkeämpää. Aikuis- koulutuksen laajentuessa sen mahdollisuudet palvella tasa-arvoa kasvavat. Jos näitä mahdolli- suuksia ei käytetä, käy juuri päinvastoin. Koulu- tuksen valikoiva luonne vahvistuu, se palvelee menestyjiä ja selviytyjiä. Putoajat eivät ole mark- kina-ajattelussa mielenkiintoisia.

Koulutusmahdollisuuksien lisääminen ei ole tae tasa-arvolle, vaan myös laadulliset oppimises- teet olisi kyettävä selvittämään ja voittamaan. Ongelmat liittyvät yleisen huono-osaisuuden kas- sautumiseen. Tasa-arvon toteuttamisessa ei ole kysymys vain oikeudenmukaisuudesta. Sitä kaut- ta saadaan vapautetuksi uusia henkisiä voimava- roja kansakunnan käyttöön, eikä mikään ole tär- keämpää jälkiteollisen yhteiskunnan kehityksel- le.

Koulutuksen kehittämiseksi on puolestaan tär- keää ennakkoluuloton keskustelu. Lehtisalon kir- ja palvelee tätä tarkoitusta ansiokkaasti.

Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki. Yliopistopaino.

tään kohti erityistieteellisiä ongelmanasetteluja. Vaikka hänen kiinnostuksensa ja tutkimuskoh- teensa ovat olleet psykologian alalta, hänellä on sanottavaa oikeastaan kaikkiin ihmistieteisiin. Keskeisintä Rauhalan ajattelulle on filosofisen antropologian kuin myös filosofian perusongel- ma: mikä on ihminen? Tästä syystä Rauhalaa on- kin pidettävä ensisijaisesti filosofina.

Käsillä olevan teoksen viimeisessä esseessä "Mitä filosofia minulle on" Rauhala kertoo omasta tiestään *Juho Hollon* ja *Eino Kailan* joh- tamista kasvatopsykologian ja filosofian opin- noista Suomen ensimmäiseen kliinisen psykolo- gin virkaan Nikkilän sairaalaan ja sitä kautta kohti akateemista filosofian harrastusta. Työssään psykologina Rauhala joutui yhä uudestaan kysy- mään ihmistä selittävien oppien osuvuutta ja opeista johdettujen käytäntöjen toimivuutta. Tästä omakohtaisesti koetusta kirja saa terävyy- tensä.

Humanistinen psykologia on yhdentoista esseen kokoelma. Humanistisen psykologian suuntaus ei aikuiskasvatustajille ole suinkaan tuntematon. Tunnetuksi sitä on tehnyt varsinkin Rogers (1961). Vaikka Rauhalan kirja lähtee fenomenologian juurilta, se ei rajoitu niihin. Esseitä yhdistävää teema on humanististen tieteiden tieteenfilosofian kehittäminen ja teema toistuu eri muodoissa läpi koko teoksen. Joskus samoihin asioihin palataan eri yhteyksissä. Tämä ei ole haitaksi, sillä näin peruskysymykset saavat sisältöään. Esseiden järjestys on ajateltu sellaiseksi, että fenomenologiseen käsitteistön perheytymätönkin saa otteen tarkastelluista teoreettisista ja käytännöllisistä kysymyksistä.

Rauhala on pyrkinyt esitystavassaan yli akateemisen kuivakkuuden. Esitystapa palvelee näin laajempaa lukijakuntaa ja kirjan tavoitetta: herätteiden antoa. Laajan lukijakunnan ja herätteidenannon toivossa kummastuttaa, ettei kirjassa ole sen paremmin lähdeluetteloa kuin viitteitä lisälukemiseksikaan. Joissain kohdissa lähdeviite on annettu tekstin sisällä, mutta akateemiseen kuivakkuuteen tottuneena tunnen jääneeni kiinnostavien aiheiden ja humanistisen psykologian peräkamareiden ulkopuolelle. Siitäkin huolimatta, että Rauhalan kirjoitus on sinänsä näkemysellistä.

Muotoseikan ei saa kuitenkaan antaa häiritä paneutumista kirjan toisiinsa kietoutuneisiin peruskysymyksiin: ihmisen, ymmärtämisen ja merkityksen ongelmiin ihmistieteissä. Teoksen lukemista auttaa, kun muistaa Rauhalan pitkän kokemuksen ihmistieteiden peruskysymysten tutkijana, valaisijana ja psykologiatieteen vonkamiehen. Rauhala asettuu kriittiseen suhteeseen valitseviin koulupsykologisiin oppeihin. Poimin seuraavassa vain erään kiinnostavan ajatuskulun.

Kritiikiltä ei kirjassa säästy behaviorismi eikä toimintateoria, vaan Rauhala laskee ne toistensa vastineiksi. Humanistisen psykologian eräs sanoma on, että toisin kuin behavioristisessa tai toiminnan tutkimussuuntautumisessa tarvitaan kokonaan uudenlaista suhtautumista ihmisen tajunnan ja merkityksen ongelman tutkimiseen. Rauhalan mukaan tajunnallisia merkityssuhteita ei voida jäännöksettä ymmärtää ulkoisen toiminnan heijastumina. Rauhalan mukaan tässä samaistamisessa on kyseessä looginen virhe: "On kirkaasti tiedostettava, että tutkivaa järjestelmää eli ajatusoperaatioita ei voida tutkia samoin käsittein kuin sen kohteena olevaa käyttäytymistä." Behavioristisen asenteen kohdalla Rauhalaa kau-

histuttaa se ihmisen esineellistäminen, jota numeroiden sokerikuorrutus luo: "Numeroiden käytössä on suorastaan maagisia vivahteita." Kirja on puheenvuoro — ei metodiopas, joka tarjoaisi selvän vaihtoehdon edellisille suuntauksille. Johonkin se kuitenkin antaa osviittaa.

Ihmistieteiden ja sovelletun käytännön liian kapea-alainen näkemys ihmisestä on saanut Rauhalan ponnistelemaan "erään hyvin perusteltavissa olevan holistisen ihmiskäsityksen" puolesta. Ihmisen kokonaisuudesta puhuessaan Rauhala sanoutuu irti ihmisen luonnontieteellisestä käsittämistävästä. Rauhala jakaa ihmisen kokonaisuuden kolmeen olemuspuoleen: Ihminen todellistuu tajunnallisuutena, kehollisuutena ja situationaalisuutena. Tajunnallisuus on karkeistaen ihmisen psyykkis-henkinen olemassaolo, kehollisuus ihmisen biologinen kokonaisuus ja situationaalisuus oma elämäntilanne. Nämä olemuspuolet olisi otettava huomioon niin ihmistutkimuksessa kuin ihmistyössäkin.

Samalla kun Rauhalan tematisointi auttaa ymmärtämään oppivaa ihmistä, se asettaa vaatimuksia eritoten aikuiskasvatuksen käytännölle. Miten esimerkiksi ottaa huomioon koulutuksessa ihmisten eri olemuspuolet? Ihminen ei ole pelkkä kognitiota, eikä ihmisten erilaisten tilaatioiden huomioiminen ole helppoa. Erääksi ratkaistavaksi perusprobleemaksi aikuiskasvatuksen käytännön ja elinikäisen koulutuksen kannalta nouseekin yksityisen ihmisen elämäntilanteisuus: Miten auttaa ihmistä todellistumaan suhteessa opinnolliseen ajattelutapaan? Näin kirjaa lukiessa olen löytävinäni Rauhalan sanoista opetuksen: varsinkin tänä päivänä käytännön koulumiehenkin olisi oltava filosofin kaltainen pystyäkseen tarpeelliseen oman toimintansa reflektioon.

Osin Humanistinen psykologia toistaa Rauhalan aiempia pohdintoja. Akateemiseen kuivakkuuteen tottuneena pidän Rauhalan kirjaa Ihmiskäsitys ihmistyössä (1983) systemaattisempana esityksen nyt esillä olevista teemoista. Ero kirjojen välillä on osin niiden erilaisissa tavoitteissa. Käsillä olevan on tarkoitus herättää, toisen, tämän lisäksi, myös toimia oppikirjana. Niille koulumiehille, joita teknistyneen aikuiskasvatuksen käytännössä kiinnostaa vielä aikuiskasvatuksen peruskysymykset, saattaa Rauhalan hyvä sanoma tuottaa sen kumman tunteen, jota Rauhalan opettaja, Eino Kaila (1990, 551), on kuvannut omalaatuisesti evidenssiksi "jolloin oma sisäinen elämäntajumme meille todistaa: "Niin se on, sellainen on ihminen!"

”Liika työnteko tappaa japanilaisia. Ylitöitä tehdään rajattomasti ja kesken loman tullaan töihin.

Teizo Miyazaki tunnettiin kovaksi työntekijäksi Sai Nippon Printing -kirjapainossa. Hän teki koneensa vieressä 24 tunnin mittaisia vuoroja joka toinen vuorokausi vuodesta 1968 aina vuoteen 1975, jolloin hän siirtyi eläkkeelle. Se ei kuitenkaan merkinnyt Miyazakin töiden loppumista yhtiössä — korkeasta verenpaineesta huolimatta hän jatkoi 24 tunnin vuorojen tekemistä... Teizo Miyazaki kuoli 1977 aivoverenvuotoon... Miyazakin kuolema kirjattiin määritteellä 'karoshi', erityissanalla, joka yhä useammin on alkanut tunkeutua japanilaisten tietoisuuteen. Karoshi tarkoittaa liiasta työnteosta johtuvaa kuolemaa. Tapauksia on vuosittain yli 10 000, arvioi suurlehti Yomiuri... Yksistään suurin sallittu viikkotuntimäärä on huhtikuusta lähtien ollut 44, ja 40 tunnin työviikko on vielä kaukana. Tämä ei kuitenkaan kerro koko totuutta, läheskään. Ylityöt kuuluvat olennaisena — ja jopa velvollisuudeno- maisina — piirteenä työntekijän elämään... Monet tulevat yhä kesken loman töihin. Lomat ovat lyhyet, mutta sosiaalinen paine saa monet jättämään pitämättä vähäisetkin lomapäivät...”

Juhani Lompolo, HELSINGIN SANOMAT (1991)

Japanilaiset oikeassa

- TYÖ EDELLEENKIN PARAS OPETTAJA

Aikuiskasvatuksen 2/1991 artikkelissa Kenneth Abrahamsson vertaa Japanin ja Ruotsin aikuiskoulutusjärjestelmää sekä korostaa erityisesti työssä oppimisen merkitystä. Hän ennustaa myös henkilöstökoulutuksen merkityksen lisääntymistä kuluvalle vuosikymmenellä sekä pohtii, miten suuri osa työajasta voidaan käyttää uuden oppimiseen.

En voi kerskua itse olevani mikään Japani-asiantuntija, mutta kerran siellä käyneenä ja heidän koulutuksensa kehittymistä seuranneena muutama kommentti Abrahamssonin artikkeliin:

Säännöllinen vuotuinen työaika Japanissa oli viime vuonna 2 143 tuntia. Suomessa työskenneltiin keskimäärin 1 716 tuntia eli 427 tuntia

vähemmän. Japanilaiset saavat siis opiskella kaksi kuukautta päätoimisesti vuodessa ja vielä tekevät enemmän työtä kuin suomalaiset.

Japanilaiset työnantajat rekrytoivat ja kouluttavat henkilöstöään nykyisten ja tulevaisuuden tarpeiden mukaisesti. Jokainen suurempi yritys on kehittänyt oman koulutusstrategian, suunnitelmat ja koulutusohjelmat. Täavoitteena on luoda, pitää yllä ja kohottaa ammattitaidon taso, mutta tavoitteet ja prioriteetit saattavat erota yrityksestä toiseen. Pääpaino on johdon ja esimieskunnan koulutuksessa.

Tärkeimpiä koulutusmuotoja ovat järjestelmällinen työnopastus ja työnkierto, sisäiset ja ulkoiset kurssit sekä laatupäi-ritöiminta. Itseopiske-

lu ja ohjattu lukeminen kuuluvat niin ikään keskeisinä koulutusmuotoina systeemiin. Ulkoista koulutusta käytetään pääasiassa kielten opettamiseen ja liikkeenjohdon kouluttamiseen.

Suurimmilla yrityksillä on myös omia oppilaitoksiaan henkilöstön kouluttamista varten. Opetussuunnitelma sisältää käytännön työn opetusta sekä tietopuolista opetusta.

Monet yritysten oppilaitoksista ovat sisäoppilaitoksia. Kuri on kova ja opetus tehokasta. Päivä alkaa aamuvoimistella, lipunnostolla ja yrityksen "taistelulaululla". Kaikilla on yhdenmukaiset koulupuvut, mikä edistää japanilaisille tärkeää ryhmäsidonnaisuutta.

Omissa oppilaitoksissa koulutetaan henkilöstön eliittiä. Nämä henkilöt ovat samalla yritysten avaintyövoima. Työnantaja rohkaisee heitä kehittämään itseään ja pysymään pitkään yrityksessä.

Henkilökuntaa täydennetään kerran vuodessa. Tämä tapahtuu silloin, kun koulut päättyvät. Samaan aikaan yritykseen rekrytoitu ikäluokka muodostaa ikäkohortin, jonka status määräytyy yleissivistävän ja ammatillisen peruskoulutuksen sekä palveluajan mukaan. Vuosien saatossa palkka paranee ja status nousee. Enemmistö tällä tavoin rekrytoituista nuorista on käynyt yleissivistävän tai ammatillisen lukion.

Merkille pantavaa muuten on myös, että ylioppilastutkinnon suorittaneet insinöörit tai johtajat aloittavat yrityksessä työnsä manuaalisissa tai toimistotehtävissä. Yrityksen sisäisen koulutuksen ja kurssien avulla heidät koulutetaan työnantajan sopivaksi katsomaan tehtävään. Päinvastoin kuin meillä, nuoret rekrytoidaan yritykseen eikä johonkin tarkasti määriteltyyn ammattiin.

Japanilaisten työnantajien rekrytointipolitiikassa on suuria eroja. Suuret yritykset arvostavat enemmän koulutustaustoja, älykkyyttä ja kykyä kuin työssä hankittua kokemusta. Pienet yritykset priorisoivat puolestaan niitä, joilla on koulutus ja ammattitaito siihen tehtävään, joka yrityksissä on tarjolla.

Ehkä nämä kommentit selittävät, miksi työssä oppiminen ja omaehtoinen koulutus Japanissa ovat tärkeitä. Abrahamssonin artikkeli on mielenkiintoinen, mutta tapa vertailla puutteellinen. Siitä huolimatta työ on edelleen monissa tapauksissa paras kouluttaja. Tärkeä tekijä on opettava työorganisaatio, jollaisia meillä Suomesakin on runsaasti. Työssä saatua oppia ei vielä vain arvosteta riittävästi, ennen kuin näyttötutkinnot ja aikuisten tutkintojärjestelmä on toteutettu.

KARI PURHONEN



”Aikuiskasvatuksessa on nykyään se vaara, että eri muodot kilpailevat toisensa hengiltä. Tarvitaan tavattomasti yhteistyötä ja koordinointia. Koenkin itselleni haasteeksi, miten ryhtyä vähentämään päällekkäisyyksiä ja voimia tuhlaavaa, turhaa keskinäistä kilpailua aikuiskasvatuksessa”, sanoo valtakunnan tuore opetusministeri Riitta Uosukainen. Hänen toimialueelleen kuuluu myös aikuiskasvatus.

Ministeri Riitta Uosukainen:

AIKUISKASVATUS KAIPAA KOORDINOINTIA JA YHTEISTYÖTÄ

Koordinaatio on ministerin mielestä tärkeää siksikin, ettei mikään ylempi taho, kuten opetusministeriö, voi ryhtyä määräämään ylhäältä. Organisaatioiden ja yhteisöjen tulisi hakeutua oma-toimisesti yhteistyöhön ja työnjakoon. Se on sitäkin välttämättömämpää, kun raha on tiukilla.

Keskinäisen kilpailun sijasta ministeri Uosukainen tarjoaa ”laadun intohimoa”. Emme voi kilpailla määrillä, vaan laadulla. Jotta viisimiljoonainen kansa selviäisi maailman tuiskuissa, on koko väestön koulutus oltava niin korkealla kuin suinkin.

Laadun intohimon tyydyttämisessä suomalaisella aikuiskasvatuksella onkin varsin hyvät lähtökohdat: se on kansainvälisesti tarkastellen vertai-

lun kestävä. ”Olemme etunenässä”, kuten ministeri toteaa.

Tuettava todellista oppimista

Riitta Uosukainen pitää äärimmäisen tärkeänä, että oppiminen — oli se sitten oppimista koulussa tai aikuisuudessa — on todellista ja että henkinen kasvu on todellista.

Tässä mielessä ministeri toivoisi aikuiskasvatustutkimuksen panostavan enemmän andragogiikkaan, aikuisten pedagogiikkaan: Aikuisia nimittäin opetetaan vielä turhan usein samoilla menetelmillä kuin lapsia.



Ministeri näpäyttää aikuiskasvatustutkimusta aiempien vuosikymmenien poliittisidonnaisista lähtökohdista, mikä teki sopimattomaksi tutkia tärkeitä alueita työelämässä. Työelämän tutkimus leimautui jossakin vaiheessa kapitalismia ja riis-toa edistäväksi. Nyt tarvittaisiin kuitenkin juuri työelämän pitkäaikaistutkimuksia. Tarvitaan tietoa ihmisen elämästä ja ihmisen koulutustarpeista.

”Aikuiskoulutuksessa panos-tuotos -suhte pitää rojeta kohdata. Siinä olisi varmasti myös aikuiskoulutuksen tutkimisen paikka”, sanoo ministeri Uosukainen.

Elämänlaatu ja oppimisen hinku

Koulutuksessa — myös siis peruskoulussa — tulisi olla huoli siitä, että ihmisen elämänlaatu paranee. Vapaalla sivistystyöllä on tärkeä tehtävä juuri elämänlaadun rakentamisessa. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa se tulisi näkyä mm. siten, että yksilölliset tarpeet otetaan mahdollisimman hyvin huomioon.

Ministeri Riitta Uosukainen on koulutukseltaan filosofian lisensiaatti. Hän on työskennellyt mm. äidinkielen opettajana ja didaktiikan lehtorina. Ennen ministeriyttään hän toimi mm. Suomen Kirjastoseuran puheenjohtajana sekä kuului eduskunnan sivistysvaliokuntaan. Hän oli myös aikuiskoulutusneuvoston jäsen.

”Peruskoulutuksessamme pitäisi olla keskeistä myös luoda tarttumapintoja elämään; että ihmisille tulee hinku ottaa koko elämän kestävä koulutus vastaan ja mennä siihen mukaan”, niveltää ministeri peruskoulutusta ja aikuiskasvatusta.

Aikuiskasvatuksen kasautumista hyvän koulutuksen saaneille ja sen myötä syrjäytymisen ongelmaa Riitta Uosukainen pitää yhtenä perusongelmista. Itse termi ”syrjäytyneet” on hänen mielestään kuitenkin jo lähtökohdiltaan syrjivä. Ongelman kohtaaminen merkitsee aivan uudenlaista asennetta: on osattava kohdata toinen ihminen, on osattava kohdata myös ns. ”syrjäytyneet”. Lähtökohdana on ihmisen kunnioitus ja yk-

silön omat tarpeet. Se vaatii opettajalta ja aikuis-kouluttajalta rohkeutta ja viitseliäisyyttä sekä koko lailla uudenlaista asennetta työnsä päämääriin.

”Toivoakseni koulutus etenee yhä enemmän yksilölliseen suuntaan”, sanoo ministeri.

Miehet mukaan naisten rinnalle

Riitta Uosukainen pitää koulutuksessa ongelmallisena sitä, miten miehet saataisiin nykyistä aktiivisemmin mukaan. Ammatillisella puolella se on helpompaa, koska koulutus on konkreettista.

”On hienoa, että naisilla on vahva tarve, mm. työelämässä menestyäkseen, hakeutua lisäkoulutukseen. Mutta miten sytyttää tuo tarve myös miehissä, sillä he tarvitsevat yleissivistystensä kohottavaa koulutusta ja erityistaitoja siinä missä naisetkin? Olisiko tekniikasta ja metodien teknismisestä apua?”, ministeri pohtii.

90-luku yleissivistävälle ja ammatilliselle yhteinen

Riitta Uosukainen luonnehtii 70-lukua yleissivistävän aikuiskoulutuksen vuosikymmeneksi. 80-luvulla panostettiin ammatilliseen. 1990-luvun hän näkee molempien vuosikymmenenä, joskin näiden kahden valtaviiran välillä on varmasti alueellisia eroja.

”En ole huolissani yleissivistävän aikuiskasvatuksen puolesta. Meillä on komeat verkostot yli maan ja tavattoman hyvät ihmisresurssit. Työllisyystilanne ajaa varmaankin ammatillista aikuiskoulutusta eteenpäin. Toisaalta nykyisenkaltaisen työllisyystilanteen pitäisi luoda mahdollisuuksia siihen, että ihmiset hankkivat itselleen myös yleissivistystä. Sitä ei ole kenelläkään meistä milloinkaan tarpeeksi.”

”Että kaikki tämä ja taivas myös!”

Riitta Uosukainen näkee yleissivistävän ja ammatillisen aikuiskoulutuksen painottumisen osittain alueellisena: vapaan sivistystyön muodot ovat suosituimpia maaseudulla ja ammatillinen aikuiskoulutus kaupungeissa. Kaupungit kenties tarjoavat muutoinkin paljon virikkeitä, jotka kilpailevat yleissivistävän aikuiskasvatuksen alueella.

Kansainvälistyminen on ihana asia

Haastattelun hetkellä Suomen valtio solmi juuri diplomaattisuhteet Baltian tasavaltojen kanssa. Vireän kansainvälistymisen keskellä ministeri Uosukainen toivoo elävää, käytännönläheistä aikuiskasvatuksen yhteistyötä eteläisiin naapurimaihin.

”Kansainvälistyminen kaikinensa on ihana asia. Se antaa luottamusta ja uskoa suomalaiseen identiteettiin”, sanoo ministeri.

Tiukat ajat, niukat rahat

Hallitus on antanut juuri budjettiesityksensä eduskunnalle. Se lupaa ammatilliselle aikuiskoulutukselle lisää, mutta leikkaa reippaasti vapaata sivistystyötä. Toisaalta valtionapujen viivästymisiin on ministeriössä pyritty puuttumaan.

”Olen sen verran paljon ollut mukana eri oppilaitosten ja sivistysjärjestöjen hallintoelimissä, että tiedän toki tarkkaan pulan merkityksen niiden taloudelle. Mutta ei tämä tilanne missään nimessä ole mikään käsien pystyyn nostamisen paikka enkä ole sellaisia viestejä saanut mistään aikuiskasvatuksen kentältä. Raha ei nimittäin — onneksi — ratkaise kaikkea.”

”Käytännön aikuiskasvatustyötä tekee suuri määrä opettajia ja rehtoreita, joiden sisällä on sellainen tuli, ettei rahanpuute heitä nujerra. Yksi luovuuden määritelmä on myös tyhjästä nyhjäiseminen. Kun joudumme nyt leikkaamaan eläkeläisten ja monien muiden väestöryhmien sosiaalisia etuisuuksia, on silloin selvä, että kaikki tahot joutuvat tavalla tai toisella kantaamaan osuutensa niukkuudesta. Kun se tiedetään, voidaan siltä pohjalta lähteä suunnistamaan eteen päin.”

”Muuan yrittäjä sanoi minulle, ettei tässä tilanteessa auta mikään muu kuin säästäväisyys, ahkeruus ja pitkällä aikavälillä turhan byrokratian poistaminen. Siinä on mielestäni sellainen arjen ohjelma, joka sopii myös kasvatuksen ja koulutuksen alueelle. Tunnen tätä väkeä. Tiedän, että monissa heissä elää kipinä. He pystyvät kyllä vastaamaan uusiin haasteisiin myös niillä eväillä, jotka heillä on itsessään.”

Teksti ja kuvat:

196 ANNELI KAJANTO

Toimenpiteitä suomalaisten kansainvälistämiseksi

Suomalaisen aikuisen toivotaan tuntevan itsensä eurooppalaisen suurperheen jäseneksi myös taitojensa ja tietojensa ansiosta. Asian edistämiseksi on opetusministeriön asiantuntijaelimenä toimiva aikuiskoulutusneuvosto laatinut aikuis-koulutuksen ja kansainvälistymisen toimenpideohjelman.

Se on konkreettinen toimentapaperi ja jatkoa viime talvena valmistuneelle, toimenpiteiden suunnan näyttäneelle muistiolle "Aikuiskoulutus ja kansainvälistyminen".

Suomessa ei ole siirtolaisten vastaanottamisen perinnettä. Tulevaisuuden monikulttuurinen yhteiskunta edellyttää kuitenkin tottumista erilaisuuteen. Sitä halutaan kehittää suomalaisissa monin eri keinoin, mm. panostamalla opettajien lisäkoulutusohjelmiin, opettajien kansainväliseen vuorovaikutukseen, oppimateriaaleihin, opetussuunnitelmasuosituksiin sekä paikallistason vuorovaikutusta edistäviin toimenpiteisiin.

Projekti ajoitetaan vuosiin 1992-93 ja siitä vastaa opetusministeriö.

Suomalainen aikuinen opiskelee varsin paljon kieliä. Opetushallituksen 1990-luvun alkupuoliskolle ajoittuvassa, erittäin monitahoisessa ja -tasoisessa kieliprojektissa tavoitellaan käytännön kielitaidon tuntuva kohennusta sekä kieleen liittyvän kulttuuritiedon syventymistä.

Samoille vuosille on ajoitetaan myös aikuiskasvatusteprojekti, jossa lisätään suomalaisten Euroopan yhdentymistä koskevaa tietoa. Neljäs laaja toimenpiteiden alue on lisätä yhteistoimintaa Itämeren maiden kesken koulutuksessa alueella. Erityisesti tähdätään yleisen ympäristötietouden kohottamiseen ammatillisessa koulutuksessa sekä ympäristönsuojelun asiantuntijoiden kouluttamiseen. Tärkeänä pidetään myös yhteistyötä Itämeren ympärillä olevien naapureiden kanssa yritystoimintakoulutuksessa.

Aikuisten ammattikoulutuksesta karsittiin yleissivistäviä aineita

Vaikka aikuisväestön yleissivistyksen kohottamista pidetään välttämättömänä mm. nopeasti muuttuvan työelämän ja muuttuvien työnkuvien johdosta, aikuinen ammattikoululainen vapautetaan Suomessa yleissivistävien aineiden opiskeluvaihtoesta.

Muutos tarkoittaa sitä, että ensi vuoden alusta lähtien alimman asteen ammattioppilaitoksissa, ts. ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa ja muissa ammatillisissa oppilaitoksissa sekä oppisopimuksella opiskelevilta aikuisilta ei enää edellytetä puurtamista fysiikan, kemian, tietotekniikan, kansalaistiedon, liikunta- ja terveystiedon tai taide- ja ympäristökasvatuksen parissa.

Vaatimuksissa säilyvät sen sijaan äidinkieli ja matematiikka. Terveystieteiden ja sosiaalialan peruslinjoilta sekä ruotsinkielisestä perusammattikoulutuksesta edellytetään edelleenkin toisen kotimaisen kielen opiskelua.

Helpotus koskee arviolta yli puolta miljoonaa suomalaista aikuista, jotka monet työnsä ja perheensä ohessa sekä taloudellisiin ponnistuksiin hankkivat itselleen ammatinaikeita. Supistukset eivät sen sijaan koske korkeamman asteen aikuisten ammattikoulutusta, opistoja.

Itse ammatinhallinnan tavoitteita muutos ei koske.

Kansanopistoissa on imua

Kansanopistoilla on tänä syksynä vetovoimaa: hakijoiden runsas määrä on yllättänyt opistoväen ja monet oppilaiden vähyden johdosta aiemmin vaikeuksissa olleet kansanopistot ovat nyt täynnä. Kaikki halukkaat eivät kuluvana syksynä päässeet toivomilleen opiskelupaikoille. Opistojen veto-voimalle on löydetty moniakin selityksiä: kansanopistojen kyvyn uusiutua ja selvitä kilpailussa varteenotettavana opiskeluväylänä, uuden rehtorin ja muutaman keskeisen opettajan persoonalliset taidot sekä lama.

Syksyn uutuuslinjoja eräissä opistoissa ovat matkailuvirkailijain opintolinja, ympäristö- ja yhteiskuntalinja, Eurolinja, Suomen kielen ja kulttuurin linja ja "sapattivuoden linja". Joissakin opistoissa annetaan myös orientaatio-opetusta ulkomaalaisille. Yleisimpiä linjoja ovat edei-

leen yhteiskunnalliset, yleissivistävät sekä harraste- ja taideaineiden linjat sekä erilaiset ammattiin valmistavat opintojaksot.



Lahden kansanopiston rehtori *Ville Marjomäki* toimii Suomen Kansanopistoyhdistyksen puheenjohtajana vuosina 1992-94. Marjomäki ottaa puheenjohtajan nuijan rehtori Tapani Kuroselta, jonka puheenjohtajuus on kestänyt yhtäjaksoisesti vuodesta 1975 saakka.

Ensimmäiseksi varapuheenjohtajiksi on valittu *Björn Wallén* Lärkkulla folkhögskolanista ja toiseksi varapuheenjohtajaksi *Kyllikki Tiensuu* Nurmeksen evankelisesta opistosta.

Kansalais- ja työväenopistoliike kevensi organisaatiotaan

Turussa kesäkuun alussa kokoontunut Kansalais- ja työväenopistojen liiton 23. edustajakokous jäi kansalais- ja työväenopistoliikkeen historiassa viimeiseksi. Kokous hyväksyi KTOL:lle uudet säännöt, jotka merkittävällä tavalla keventävät päätöksenteko-organisaatiota. Edustajakokouksen, valtuuston ja johtokunnan asemasta on nyt joka toinen vuosi kokoontuva vuosikokous sekä liiton hallitus.

Luotramushenkilöitä valittaessa edustajakokous leikki johtomukaisesti ja ajan epäpoliittisuutta suosivalla tavalla kuurupiiloa. Kuurupiilon säännöt olivat kuitenkin ainakin enimmä-

osan kokousedusrajia hallinnassa. Niinpä uudeksi puheenjohtajaksi kokousväki äänesti Kuopion kansalaisopiston rehtorin *Martti Markkasen* (KESK), ensimmäiseksi varapuheenjohtajaksi *Riitta Salaston* (SDP) Vaasasta ja toiseksi varapuheenjohtajaksi Helsingin kaupungin suomalaisen työväenopiston rehtorin *Risto Kuosmasen* (KOK). Liiton hallitus uusiutui niin ikään tuntuvasti.

KTOL:n valtuuston pitkäaikainen puheenjohtaja Paula Tuomikoski päätti samalla työskentelynsä kansalais- ja työväenopistoliikkeen piirissä.

Nimityksiä

Helsingin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen uusi johtaja on valtiotieteen tohtori *Pertti Vuorela* (48). Vuorela siirtyi tehtävään Teknisen korkeakoulun yhteiskuntasuunnittelun täydennyskoulutuskeskuksesta. HY:ssä opiskelee vuosittain noin 13 000 henkilöä.

Ammattikasvatushallituksen aikuiskoulutussiantuntijana pitkään työskennellyt *Lea Salminen* on siirtynyt Mannerheimin Lastensuojeluliiton koulutuspäälliköksi.

Nuorisoseuraliikettä lähellä olevan Vapaan Sivistystoiminnan Liiton opintojohtajana aloitti syyskuun alussa ekonomi *Jaakko Rantala*. Hänen edeltäjänsä, vt. opintojohtaja Taru Törrönen siirtyi johtamaan Maaseudun Sivistysliiton aikuis- koulutusta.

Suomen Kirjastoseura on valinnut uudeksi puheenjohtajakseen kansanedustaja *Mirja Ryy- näsen*.

AIKUISKASVATUS

The Finnish Journal of Adult Education

Vol. 11, 3/91

ISSN 0358-6197

Summary

Pantzar Eero 1991. Jatkuva koulutus koulutussuunnittelun periaatteena — taustoista ja todellisuudesta 1970- ja 80-luvuilla.

— Jatkuva/ elinikäinen koulutus on suomalaisen koulutusajattelun peruseriaatteita. Se on näkynyt kaikessa koulutussuunnittelussa ennen muuta 1970- ja 80-lukujen ajan. Artikkeleissa käydään läpi keskeisin koulutussuunnittelun komiteatyöskentely jatkuvan koulutuksen näkökulmasta sekä selvitetään termin rajauksia ja linjauksia sellaisena, kuin se suomalaisessa koulutussuunnittelussa ilmenee.

Aikuiskasvatus 11,3.

Ropo Eero 1991. Opettajaeksperttiyden kehittyminen — tutkimustuloksia ja näkökulmia.

— Eksperttiyden olemusta koskeva tutkimus alkoi 1960-luvulla. Sen jälkeen eksperttiyttä on tarkasteltu monilla ammattialoilla. Opettajien eksperttiystutkimuksen käynnistäjä on Pittsburgin yliopistossa työskentelevä Gaea Leinhardt, joka on jaotellut eksperttiyden viiteen asteeseen. Artikkelissa käsitellään eksperttiyden kehittymisen peruspiirteitä yhdeksän väittämän pohjalta. Artikkelin mukaan eksperttiyden tutkimus on tähän asti tarkastellut eroja kokeneiden ja aloittelevien välillä. Kuitenkin prosessit, jotka ovat johtaneet erojen syntymiseen, ovat pääosin tuntemattomia.

Aikuiskasvatus 11,3.

Sarala Urpo 1991. Laatupiirit oppivina työryhminä.

— Työelämän nopea muuttuminen korostaa henkilöstön jatkuvan oppimisen tarvetta. Erillisen kouluttamisen sijasta ja rinnalla pohditaan oppimista työyhteisön sisällä kiinteässä yhteydessä työhön ja sen kehittämiseen. Japanissa ja Yhdysvalloissa laatupiiritoiminta on kuulunut monen hyvin menestyvän organisaation päivittäisiin toimintarutiineihin. Artikkelissa tarkastellaan laatupiiritoimintaa työyhteisössä, sen etuja ja aikaansaannoksia, rajoitteita ja on-

Pantzar Eero 1991. Continuing education as the basis of educational planning — background and reality in the 1970s and 1980s.

— Continuing/lifelong education is part of the fundamental features of Finnish educational thinking. It has been evident throughout educational planning and especially so in the 1970s and 1980s. The article deals with essence of the work of committees involved in educational planning from the point of view of continuing education. The author also presents the limitations of the concept and the policies implemented with regard to it in Finnish educational planning.

Aikuiskasvatus 11,3.

Ropo Eero 1991. The development of teacher expertise — research findings and points of view.

— Research on the subject of expertise began in the 1960s. Since then it has been examined in several occupational sectors. Gaea Leinhardt, a researcher at the University of Pittsburgh, USA, initiated research on expertise and divided it into five levels. With nine theorems as the basis, the article deals with the fundamental aspects of the development of expertise. According to the author, research on expertise has so far been directed at differences between those who are experienced and those who are novices. Nevertheless, the processes that have led to these differences are largely unknown.

Aikuiskasvatus 11,3.

Sarala Urpo 1991. Quality circles as learner work groups.

— The rapid changes taking place in the work life place increasing emphasis on the need for continuous learning on the part of personnel. In place of and alongside separately arranged training there are plans for arranging and developing learning within the work community in direct contact with work. Quality circles are part of the daily routine in many successful companies in Japan and the United States. The article examines the quality circle as an

gelmia sekä laatupiiriä oppimisen välineenä suomalaisten kokemusten ja kokeilujen valossa. Aikuiskasvatus 11,3.

Tuomisto Jukka 1991. Elinikäisen kasvatuksen kehittäminen — lähtökohtia ja ongelmia.

— Jatkuvan koulutuksen periaate on omaksuttu Suomessa koulutus suunnittelun ja kehittämisen keskeiseksi peruseriaatteenksi. Sen soveltamista käytäntöön on pohdittu useissa toimikunnissa ja työryhmissä. Tästä huolimatta näyttää siltä, että periaate on ymmärretty varsin pinnallisesti ja sen soveltamisessa käytäntöön on monia ongelmia. Niiden ratkaiseminen edellyttää teoreettisen keskustelun täsmentämistä ja periaatteen vaatimien toimenpiteiden konkretisointia. Artikkelissa hahmotetaan elinikäisen kasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen sekä eräiden muiden sitä lähellä olevien käsitteiden keskinäisiä suhteita, tarkastellaan elinikäisen oppimisen eri muotoja ja niiden merkitystä kehittämistyössä sekä tuodaan esiin eräitä alan tutkimuksen keskeisiä erityispiirteitä.

Aikuiskasvatus 11,3.

aspect of the work community, its advantages and what has been achieved through it, its limitations and problems, and lastly quality circles as a learning aid in the light of Finnish experiences and experiments.

Aikuiskasvatus 11,3.

Tuomisto Jukka 1991. The development of lifelong education — its premises and problems.

— The principle of lifelong education has been adopted as the fundamental guideline of educational planning and development in Finland. The implementation of continuing education has been a subject dealt with by several committees and working groups. Nevertheless, it seems that this principle has not been understood in sufficient depth and that there are many problems in applying it into practice. The solving of these problems will require a greater degree of focusing of theoretical discussion and the putting into practice of the necessary measures. The article presents an outline of the relationships between lifelong education and continuing education and certain other closely associated concepts. The article also looks into the forms that lifelong education can take and their significance from the point of view development work. Certain special characteristics of the research in this sector are also presented.

Aikuiskasvatus 11,3.

KIRJOITTAJAT

Jorma Ahola, projektisihteeri, aikuiskoulutusneuvoston pääsihteeri, opetusministeriö

Brian Groombridge, aikuiskasvatustieteen professori, Lontoon yliopisto.

Heljä Hätönen, koulutus päällikkö, Educa-instituutti

Anneli Kajanto, toimitussihteeri, Aikuiskasvatus-lehti, Kansanvalistusseura

Jukka Koro, erikoissuunnittelija, FL, Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus

Jyri Manninen, ts. tutkija, Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos

Anneli Mäkinen, rehtori, Merkonomien Jatkokoulutuskeskus ry.

Eero Pantzar, va. apulaisprofessori, Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos, Tampereen yliopisto

Kari Purhonen, apulaisjohtaja, Suomen Työntantajain Keskusliitto STK

Eero Ropo, tutkija, Kasvatustieteen laitos, Tampereen yliopisto

Pekka Sallila, toiminnanjohtaja, Kansanvalistusseura

Urpo Sarala, vs. apulaisprofessori, Kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto

Pasi Savonmäki, kasvatustiet. maist., Jyväskylä

Juha Suoranta, kasvatustiet. kand., Tampere

Timo Toiviainen, toiminnanjohtaja, Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö

Jukka Tuomisto, va. professori, päätoimittaja, Tampereen yliopisto

Tapio Vaherva, apulaisprofessori, Kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto

Tapio Varmola, fil.lis., koulutus päällikkö Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskukseen Seinäjoen toimipiste

Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirja

VALISTUS, SIVISTYS, KASVATUS

on ilmestynyt. Tätä aikuiskasvatuksen klassikkojen ajattelua esittelevää teosta (342 sivua) voi tilata hintaan 133 mk + postimaksut. **Tilaukset:** Kansanvalistusseura, Museo-
katu 18 A 2, 00100 Helsinki, puh. 90-441 725.

Ohjeita kirjoittajille

Aikuiskasvatuksessa julkaistaan tieteellisiä artikkeleita aikuiskasvatuksen alueelta sekä esitellään alan kokeilu- ja kehittämistoimintaa. Lehti osallistuu aikuiskasvatuspoliittiseen keskusteluun ja pyrkii lisäämään vuorovaikutusta eri tehtävissä toimivien aikuiskasvattajien kesken. Artikkelit lähetetään päätoimittajalle tai toimitukseen, mieluiten kahtena kappaleena.

1. Artikkelin pituus

Tieteellisten artikkeleiden ohjeellinen pituus on 5-10 konekirjoitusliuskaa, katsaus- ja keskustelupuheenvuorojen 2-8 liuskaa ja kirja-arvioiden 2-5 liuskaa. Perustellusta syystä näistä rajoista voidaan poiketa. Tällöin asiasta on kuitenkin neuvoteltava ja sovitava päätoimittajan tai toimitussihteerin kanssa.

2. Lähdeluettelot ja viitteet

Lähdeviitteet merkitään tekstin sisään, esimerkiksi (Skinner 1960, 15-19). Lähdeluettelossa käytetään seuraavaa merkitsemistapaa: Skinner, B.F. 1960. The technology of teaching. Appleton Century-Crofts. New York. Toimituskunta on kiinnittänyt huomiota tarjottujen artikkeleiden lähdeluetteloiden ja viitteiden runsauteen. Lähteiden käytössä tulee olla kriittinen ja valikoiva.

3. Abstrakti eli tiivistelmä

Abstraktin tulee olla 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.

4. Kuviot ja taulukot

Kuvioissa ja taulukoissa tulee olla nimi ja numero. Käytetyt lyhenteet ilmoitetaan kuvion alaosassa.

5. Materiaali disketillä

Hyväksymispäätöksen jälkeen kirjoitukset tulisi lähettää toimitukseen monisteen DOS-käyttöjärjestelmän mukaista WP 5.0 -tekstienkäyttöohjelmaa. Emme pysty tulkitsemaan tekstienmuokkausohjelmilla (page maker, ventura) tehtyjä kirjoituksia.

4. Aikataulu

Numeroon 4/91 tarkoitetut maksulliset ilmoitukset ja kirjoitukset tulee olla toimituksessa viimeistään 15.10. Tämä koskee hyväksytyjä ja sovitteja kirjoituksia sekä lyhyitä, uutistyyppisiä kirjoituksia. Koska artikkelit päätetään toimituskunnan kokouksessa, on niiden syytä olla päätoimittajalla tai toimitussihteerillä huomattavasti edellä mainittuja päivämääriä aikaisemmin ehtiäkseen käsittelyyn.

KANSANVALISTUSSEURA
JA AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA.