

AIKUISKASVATUS

o Henkilöstö- ja
työelämän koulutus

3/92

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti
numero 3/1992
12. vuosikerta

Päätoimittaja: Kauko Hämäläinen
Helsingin yliopiston
Vantaan täydennyskoulutuskeskus
Unikkotie 5 B, 01300 Vantaa
puh. 90-839 3025
fax. 90-857 2572

Toimitussihteeri: Anneli Kajanto
Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki
puh. 90-406 632
fax. 90-441 345

Toimituskunta: Kauko Hämäläinen,
Rainer Aaltonen, Jari-Pekka Jyrkänne,
Anneli Kajanto, Antti Kauppi, Pirjo
Liewendahl ja Timo Toiviainen

Toimitus: Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki
puh. 406 632 ja 441 725
Postisiirtotili 18030-2

Tilaukset: Toimituksen osoitteella,
tilausmaksu 90 mk/vuosikerta

Ilmoitushinnat:
koko sivu 1 600 mk
puoli sivua 900 mk
neljännessivu 600 mk
Hinnoista ei vähennetä
mainostoimistokorvauksia.

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

Kansi: Tapani Mikkonen

Julkaisijat:
Kansanvalistusseura ja
Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura
ISSN 0358-6197

Lehti ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Lehti pyrkii lisäämään aikuiskasvatuksen tutkimuksen ja käytännön välistä vuoropuhelua. Se julkaisee tieteellisiä artikkeleita, katsauksia, keskustelupuheenvuoroja, haastatteluja, reportaaseja, kirjaesittelyjä sekä ajankohtaisuuksia. Lehden erityistarkoituksena on edistää aikuiskasvatuksen uudistumista jälkiteollisen yhteiskunnan tarpeiden mukaisella tavalla sekä käsitellä kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksiä humanististen sivistysihanteiden ja ekologisesti kestävästä kehityksen näkökulmista.

Sisältö

Kauko Hämäläinen	Vaikuttavaan täydennyskoulutukseen	130
ARTIKKELIT		
Juha Varila	Henkilöstön kehittämisen kohteet ja tulosalueet	132
Tapio Vaherva	Työelämän aikuiskoulutusta arvioimassa	136
Asko Suikkanen & Leena Viinamäki	Uusia mahdollisuuksia päästä opiskelemaan — esimerkkinä Opiskelu on työtä -projekti	141
Ritva Jakku-Sihvonen	Tuloksellisuuden käsite koulutuksen suunnittelun ja kehittämisen näkökulmasta	145
Jari-Pekka Jyrkänne	Ammatillinen aikuiskoulutus ja työelämä — näkökulmia työn ja koulutuksen suhteeseen	148
KATSAUKSET		
Timo Toiviainen	Aikuiskasvatus valtion vuoden 1993 budjetti- esityksessä	152
Lea Lakio	Monimuoto-opetuksen kehittäminen aikuiskoulutuksessa	156
Kerttu Vepsäläinen	Monimuoto-opiskelua henkilöstökoulutuksessa	159
Olavi Alkio	VOKS FREM — Mitä se meille kuuluu?	164
KIRJA-ARVIOITA		
	Uusi aika — uusi työ — uusi koulutus, Qualifications in the year 2001 sekä Kompetensutveckling — en nationalstrategi (Jorma Ahola)	168
Aarnio & Helakorpi & Luopajarvi	Ammattipedagogiikkaa (Antti Kauppi)	173
Aalto & Hätönen & Vaherva	Henkilöstön kehittäminen ja kouluttaminen (Kauko Hämäläinen)	175
Pietiläinen & Valke & Wilén	Opi elämästä — aikuisenakin (Leena Ahteenmäki-Pelkonen)	177
Eduard C. Lindeman	The Meaning of Adult Education (Jyri Manninen)	179
	Uutta kirjallisuutta	183
MIELIPITEITÄ		
Kyllikki Tiensuu	Antaako kansanopisto kuohita itsensä?	184
AJANKOHTAISTA		
	Muutoksia aikuisopintotukeen	189
	Viron ammattioppilaitoksia mallikuntoon yhteistyöllä	189
	Toiminnallinen rakkaus, harrastukset ja koulutus	189
	Ammattitaito mitataan näyttökokein	189
	Summary	190
	Kirjoittajat	191
	Ohjeita kirjoittajille	

VAIKUTTAVAAN TÄYDENNYSKOULUTUKSEEN

Tämän lehden reemana on työelämän koulutus ja ammatillinen aikuiskoulutus. Eri kirjoituksissa tarkastellaan erityisesti henkilöstökoulutusta, sen kohteita, toteuttamistapoja ja vaikuttavuuden arviointia.

Työyhteisöjen sisäisen ja ulkopuolisen ammatillisen täydennyskoulutuksen määrä Suomessa on erittäin suuri. Koulutukseen osallistuu joka vuosi noin miljoona suomalaista. Arvioidaan, että 40 prosenttia työväestöstä osallistuu vuosittain henkilöstökoulutukseen.

Koulutusta tarjoavat yli 1 000 koulutusorganisaatiota yliopistoista yksityisiin koulutus- ja konsulttiyrityksiin. Esimerkiksi ammatillisilla oppilaitoksilla on yli 500 aikuiskoulutusta antavaa yksikköä. Koulutuksen tarjonta on kestoaltaan muuttamasta päivästä monivuotisiin kehittämissohjelmiin.

Eri tyyppisten aikuiskoulutuspalvelujen määrällisten tarpeiden arvioidaan vielä olennaisesti kasvavan monilla aloilla. Kuitenkin taloudellisen laman aikana on kilpailu eri koulutusorganisaatioiden välillä kasvanut olennaisesti. Useimmat koulutusta tarjoavat organisaatiot ovat joutuneet vähentämään toimintaansa ja henkilökuntansa määrää. Myös monet työyhteisöt ovat vähentäneet koulutuksen suunnitteluhenkilöstöään.

Koulutusorganisaatioiden välinen kilpailu asiakkaista pakottaa eri yksiköt toisaalta kehittämään laatuaan ja toisaalta miettimään omia vahvuuksiaan. Asiakkaiden kannalta tilanne on johtanut varmasti hintojen tarkistuksen ohella parantuneeseen palveluun.

Koulutusorganisaatioiden kilpailu asiakkaista kasvaa vielä lähivuosina, kun yhä uusia tahoja ilmaantuu tarjoamaan palvelujaan. Esimerkiksi kansalais- ja työväenopistot ovat ottamassa kasvamassa määrin — osittain taloudellisen tilanteensa pakottamane — tarjontaansa ammatillisesti pätevöittäviä kursseja. Yksityiset, aikaisemmin liike elämää palvelleet koulutus- ja konsulttiyritykset ovat taas työntymässä entistä voimallisem-

min kehittämään valtion ja kuntien henkilöstöä. Koulutusorganisaatioiden taloudellinen tilanne on johtanut myös siihen, että työttömien koulutus on alkanut vahvasti kiinnostaa.

Viimeisen vuosikymmenen aikana on entistä enemmän kiinnitetty huomiota laadulliseen kehittämiseen. On alettu pohtia, miten aikuisten koulutustarve tulisi selvittää, jotta koulutus palvelisi mahdollisimman hyvin sekä yksilöiden että organisaatioiden kehittymistä. On etsitty entistä tehokkaampia tapoja tukea aikuisten oppimista ja organisaatioiden kehittymistä. Erityisesti viime vuosina on alettu tutkia koulutuksen vaikuttavuutta, sen hyötyä koulutettavien, organisaatioiden ja yhteiskunnan kannalta.

Nykyään on olemassa jo varsin runsaasti tietoa siitä, miten aikuisia pitäisi kouluttaa, jotta koulutus olisi hyödyllistä. Ongelma on lähinnä siinä, että vain harvalla henkilöstö- ja täydennyskoulutusta suunnittelevalla on riittävä koulutus tehtävänsä. Monet suunnittelijat tuntevat koulutuksen sisältöjä ja koulutettavien toimintaympäristön, mutta aikuisten oppimisprosessi on vieras. Toisaalta taas monilla aikuiskoulutuksen periaatteiden tuntijalla ei ole tarvittavaa sisällön tunte-
musta.

Nykyistä ammatillista täydennyskoulutusta voidaan kritisoida monella tavalla. Esimerkiksi koulutuksen kesto on tärkeä kysymys. Lyhytkursseilla pyritään saamaan aikaan tuloksia, jotka edellyttäisivät monien kuukausien, jopa vuosien kouluttautumista. Työpaikan ihmissuhteet, johtamistaito tai työyhteisön kehittäminen ovat tyypillisiä aiheita, joiden oppiminen edellyttää useampivuotista koulutusta. Lyhytkursstoiminta voi parhaimmillaan välittää uutta tietoa ja herättää tilapäistä kehittämishalua. Sen avulla voidaan vahvistaa myös osanottajien itseluottamusta kehittämällä jo olemassa olevaa ammattitaitoa.

Koulutusta annetaan usein irrallaan organisaation kehittämistarpeista. Jos vain yksi työntekijä yhteisöstä koulutetaan uuteen asiaan, ei voida odottaa muutoksia koko organisaation toiminnas-

sa. Henkilöstön kehittäminen tulisikin nähdä entistä useammin osana koko organisaation kehittämisstrategiaa.

Yritysten oman henkilöstökoulutuksen suunnitteluun osallistuvat eivät aina ole perillä koko yrityksen kehittämistarpeista. Onnistunut koulutuksen suunnittelu edellyttää yrityksen johdon vahvaa panosta. Henkilöstön kehittäminen onkin yksi vaikuttavimmista johtamisen välineistä. Koulutuksen suunnittelusta vastaavien olisi toimittava kiinteässä yhteistyössä yrityksen johdon kanssa.

Henkilöstön koulutuksessa tyydytään yleensä konkreettien ammattivalmiuksien kehittämiseen.

Usein olisi kuitenkin hyödyllistä tarjota myös yleisempää teoriatietoa, joka auttaa ymmärtämään omaa työtä laajemmin ja arvioimaan työn yhteyksiä vaikkapa luonnon saastumiseen tai työnteekijöiden työnsuojeluun.

Suomessa aikuiskoulutukseen on olemassa hyvät ulkoiset puitteet. Meillä on paljon tietoa siitä, miten koulutus tulisi järjestää. Mutta laadullisessa puolessa on vielä parannettavaa, varsinkin koulutuksen sisällöissä ja toteuttamistavoissa. Tämä vuosikymmen voitaisiinkin julistaa aikuiskoulutuksen laadun kehittämisen vuosikymmeneksi. Nopein tie entistä korkeatasoisempaan aikuiskoulutukseen on koulutuksen suunnittelijoiden ja kouluttajien ammattitaidon lisääminen.

Kauko Hämäläinen

JUHA VARILA

Henkilöstön kehittämisen kohteet ja tulosalueet

Kohteina taitotieto ja tahto

Henkilöstön kehittäminen on yhteinen, kokoa-va nimitys niille tietoisesti suunnitelluille prosesseille, joilla henkilöstön pätevyyttä parannetaan. Pätevyys on pätevyyttä johonkin; sillä on aina kohteensa. Pätevyyden ehtona on, että yksilö omaa tarvittavan taitotiedon. Se ei yksinään kuitenkaan riitä. Jos tahto puuttuu, jää taitotieto käyttämättä.

Viime vuosikymmen painotti henkilöstön kehittämisessä tietoa. Kasvatustieteellisellä ammatifraseologialla ilmaistuna laaja-alaisia, kognitiivisia rakenteita, jotka säilyvät muistissa hyvin ja muodostavat laaja-alaisen orientaatioperustan käytännön työtoiminnassa esiintyvien ongelmien ratkaisemiseksi.

Tahdon eli työskentelyn motivaation turvaaminen laajasti käsitettynä, jäi ymmärrettävästi vähemmälle. Henkilöstön kehittämisessä joudutaan 1990-luvulla hyväksymään henkilöstön työskentelytahdon turvaaminen yhdeksi toiminnan kohteeksi.

Nuorella, työelämään siirtyvällä sukupolvella on tasokas ammatillinen peruskoulutus. Taitotieto ei ole ongelma; sitä vastoin nousevan sukupol-

ven työhön liittyvät asenteet ja arvot saattavat yllättää. Tahdon merkitys korostuu myös vanhenevien ikäluokkien suunnasta. Työuran laki on saavutettu. Haasteita ja uuden oppimista ei ehkä ole näköpiirissä. Leipiintyminen uhkaa ja varhaiseläke houkuttelee. Tilanteen synnä ovat pikemmin kehittymistä ehkäisevät asenteet ja vakiintuneet toimintamallit kuin taitotiedon puute sinänsä.

Näin virittyvät henkilöstön kehittämisen välittömät, konkreetit kohteet eli se, mitä kehitetään. Yksinkertaisesti joko taitotietoa tai tahtoa.

Kolme tulosaluetta

Henkilöstön kehittämisen kustantaa tavallisesti työnantaja, jolla on sen vuoksi oikeus, jopa velvollisuus vaatia toiminnalta näkyviä vaikutuksia, tuloksia. Kehittämisaikutusten kirjo on laaja. Sen muokkaaminen muutamaksi harvaksi rypääksi, tulosalueeksi on vaikeaa ja kritiikille altista.

Kuitenkin vaikuttaa siltä, että tärkeimmät henkilöstön kehittämisen tulosalueet ovat (1) työtehtävien suorittamisen tehostuminen, (2) organisaation oppiminen ja (3) henkilöstön työmarkkinakelpoisuuden parantuminen.

Työtehtävien suorittamisen tehostuminen eli työsuoritus on perinteinen henkilöstön kehittämisen tulosalue. Se on myös helpoiten mitattava,

Joustavuus, liikkuvuus, monitaitoisuus ja laaja-alainen ammattitaito ovat nykyisin suosittuja sanoja. Kun niihin vielä liitetään tulosjohtamisen käsite, on luotu iskevä ja myyvä mielikuva. Valitettavan harvoin näkee kysyttävän, mitä mielikuva merkitsee henkilöstön kehittämisen kannalta: onko iskeytyminen ja myyvyys silkkoa sisältä vai kyetäänkö haasteisiin vastaamaan?

selkein ja konkreettisin kehittämistoimien perusta. On selvää, että jos osaaminen organisaatiossa on puutteellista, ajaututaan vaikeuksiin.

Osaaminen, taitotiedon puute on nykyisin yhä harvemmin organisaation vaikeuksien syynä. Yhä useammin joudutaan pohtimaan, miksi asiat eivät osaamisesta huolimatta suju toivotulla tavalla. Henkilöstön kehittämisen painopiste on siirtymässä.

Organisaation oppiminen ja yksilön työmarkkinakelpoisuus ovat tulosalueina vähemmän tunnettuja, kenties myös vähemmän hyväksytyjä siitä huolimatta, että henkilöstön kehittämisen painopiste näyttää siirtyvän niiden suuntaan: voimakas kilpailu korostaa organisaation oppimiskyvyn tärkeyttä. Yksilön työmarkkinakelpoisuuden edistämistä taas painotettiin äskettäin ilmestyneessä henkilöstökomitean mietinnössä.

Organisaation oppiminen

Oppimisen perinteisessä, yksilöön liittyvässä merkityksessä on selvää, ettei organisaatio sinänsä voi oppia mitään. Silti organisaatiot säilyvät ja käyttäytyvät ennakoitavasti, vaikka yksilöt menevät ja tulevat. Kun uusi jäsen liittyy organisaatioon, hän kohtaa valmiin todellisuuden, johon hän sopeutuu. Näin organisaatiot siirtävät ajattelun ja toiminnan malleja sekä traditioita sukupolvelta toiselle.

Organisaatiolla on enemmän tai vähemmän selkeäksi kiteytynyt tehtävistö, joka on luonteeltaan pysyväkko. Sitä vastoin organisaation ulkoinen ja sisäinen ympäristö eli toimintatodellisuus muuttuu jatkuvasti. Tehokas tehtävistön suorittaminen edellyttää toimintatodellisuuden jatkuvaa seuranta- ja reagoimista muutoksiin. Puutteellinen toimintatodellisuuden seuranta aiheuttaa sen, että organisaatio ruvetaan mieltämään tyypilliseksi byrokraatiaksi ja pahimmillaan historian luutuneeksi jäänteeksi.

Organisaation oppimisella ymmärretään tavallisesti sen kykyä seurata toimintatodellisuuden muutoksia. Henkilöstö keskustelee ja viestii niistä muutoksista, epäkohdista, uhista ja mahdollisuuksista, joita toimintatodellisuudessa esiintyy. Vuorovaikutuksen myötä organisaation strategia selkiytyy, organisaatiokulttuuri hioutuu ja näin

tehtävistö kyetään suorittamaan tehokkaasti myös muuttuvassa toimintatodellisuudessa.

Organisaation oppiminen on siihen kuuluvien yksilöiden vuorovaikutuksen tulos. Vuorovaikutuksen tavat, rakenteet ja mallit muuttuvat hitaasti, ja ovat usein tiedostamattomia. Organisaation oppimiskyvyn kehittämisen lähtökohtana on siten lisätä toimintatodellisuudesta saatavaa palautetta.

Palautteen laatuun ja määrään vaikutetaan ilmeisen suoraviivaisesti siten, että vähennetään yksilön tarvetta suojautuvaan käyttäytymiseen. Jos toiminta ohjautuu epäonnistumisen pelosta, roolin ja kasvojen säilyttämisen tarpeesta tahi sanktioiden uhasta, ovat rehellisen ja suoran toimintatodellisuuden analyysin mahdollisuudet vähäisiä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että organisaatio uskottelee elävänsä toisenlaisessa toimintatodellisuudessa kuin elää. Suojaudutaan, rakennetaan eristäviä valjeja ja selitellään ongelmia organisaatioon negatiivisesti asennoituvien päättäjien tuottamiksi.

Organisaation oppiminen ei ole päämäärä sinänsä. Se on väline, jonka avulla pyritään varmistamaan tehokas tehtävistön suorittaminen. Ilmeisesti organisaation oppimiskyvyn merkitys kasvaa toimintatodellisuuden muutosten myötä: mitä muuttuvampi toimintatodellisuus, sitä tärkeämmäksi oppimiskyky käy.

Organisaation oppimiskykyä ei voi kehittää suoraan. Se kasvaa, se viihtyy siellä, missä kliseenomaisesti sanoen tehokkaiden työsuoritusten lisäksi oppimiskyvyn lannoitteena ovat ilo, nauru, kokeilunhalu ja innovatiivisuus. Tällöin yksilö saattaa konkreettisten työsuoritusten palkitsevuuden lisäksi sitoutua myös henkisesti organisaation toiminta-ajatukseen.

Työmarkkinakelpoisuus

Työmarkkinakelpoisuus ilmenee yksilön haluna ja kykenä liikkua työmarkkinoilla työtehtävästä toiseen; mahdollisesti jopa ylittää korkeahkona pidetty kynnyksen julkisen ja yksityisen sektorin välillä. Työmarkkinakelpoisuuteen kytkeytyvät läheisesti tärkeinä pidetyt joustavuuden ja liikkuvuuden käsitteet.

Joustavuus on organisaation kykyä muuttua toimintatodellisuuden vaatimalla tavalla siten, ettei muutoksesta aiheudu merkittäviä lisäkustannuksia. Henkilöstöltä se edellyttää kykyä suorittaa laajahkoja työkokonaisuuksia ja luopumista tarkoista, tehtäväsidonnaisista työrooleista. Monipuolista, laaja-alaista taitotietoa tarvitaan. Lisäksi tarvitaan tahtoa käyttää taitotietoa tavalla, joka poikkeaa vanhasta, tarkasti työtehtäviä jaottelevasta ajattelutavasta.

Joustavuutta voidaan ilmeisesti pitää päämääränä, jonka keinoja ovat esimerkiksi yleisen työmarkkinakelpoisuuden lisääminen vaikkapa ammatillisen lisäkoulutuksen avulla sekä toisaalta henkilöstön liikkuvuus. Luonnollisesti ne limittyvät ja lomittuvat toisiinsa. Yhdessä ne johtavat laaja-alaiseen ammattitaitoon, joka mahdollistaa organisaation ja myös koko kansantalouden joustavuuden.

Yksilön työmarkkinakelpoisuus on henkilöstön kehittämisen tulosalueena tuore. Se murtaa perinteistä, organisaatiokeskeisen henkilöstön kehittämisen ajattelutapaa ja edellyttää sen vuoksi uudenlaista asennoitumista.

Aiemmin henkilöstön kehittämisen mielekkyyttä arvioitiin lähinnä sen perusteella, miten edistetään tietyn organisaation, viraston tai laitoksen toimintaa. Lähtökohtana oli yksittäisen instanssin etu.

Työmarkkinakelpoisuuden parantamisen lähtökohtana on sitä vastoin koko kansantalouden etu. Yhden organisaation näkökulmasta, erityisesti lyhyellä aikajänteellä tarkasteltuna, ei yksilön yleisen työmarkkinakelpoisuuden parantuminen välttämättä ole myönteinen ilmiö: henkilöstön liikkuvuus lisääntyy ja henkilöresurssien hallinta vaikeutuu.

Sitä vastoin kansantalouden näkökulmasta työmarkkinakelpoisuuden lisääntyminen liikkuvuuden avulla parantaa kansantalouden joustavuutta ja varmistaa sen, että sopivan ja tosiasiallisen pätevyyden omaava työvoima on oikeaan aikaan oikeassa paikassa.

Henkilöstön kehittämisen haasteita

Henkilöstön kehittämisen haasteet vaihtelevat organisaatioittain suuresti. Sen vuoksi tässä on

mielekästä keskittyä ainoastaan niihin, jotka oletettavasti tulevat esiintymään lähes kaikissa organisaatioissa; toisin sanoen ovat kehityksen säikeitä.

Ehkäpä merkittävin kehityksen säie on, että traditionaalista yksilö — organisaatio vastakainasettelusta lienee pikku hiljaa syytä luopua. Liikkuvuus on kansantaloudellinen etu. Yksilölle se tarjoaa mahdollisuuden kehittyä ja löytää juuri hänen ominaisuuksilleen sovelias työ. Ilmeisesti tyytyväisyys, oma-aloitteisuus ja vastuullisuus sen myötä lisääntyvät. Näin yksilöiden ja organisaatioiden edut käyvät yksiin ja kietoutuvat toisiinsa.

Henkilöstön kehittämiseksi tämä, sinänsä myönteinen kehitys on haaste. Aihealueen kirjallisuus ja tutkimus on pääsääntöisesti suuntautunut tarkastelemaan ilmiötä joko-tai -asetelmista siten, että ristiriitaisiksi hahmotetuista eduista on päädytty painottamaan työnantajan etuja. Henkilöstön kehittämisen mielekkyyden arviointi on perustunut organisaation hyötyyn.

Yllättäen väitetään, että yksilön hyöty on kansantalouden hyöty ja kansantalouden hyöty heijastuu ajan myötä organisaatioiden hyötynä. Ajattelutapa on laajentunut ja kääntynyt pääläelleen. On selvää, että murros vaatii aikansa.

Toinen, eri organisaatiot lävistävä kehityksen säie on organisaatioiden oppimisen edellytysten turvaaminen. Vain seuraamalla sisäisen ja ulkoisen toimintatodellisuutensa muutoksia, kykenee organisaatio vastaamaan joustavuuden, liikkuvuuden ja kilpailun haasteisiin. Henkilöstön monensuuntaisen vuorovaikutuksen edistäminen, kokeilun ja innovatiivisuuden kirvoittaminen tulevat yhä keskeisemmiksi henkilöstön kehittämisen tavoitteiksi.

Samalla työntekijän ja työnantajan usein tiedostamattoman psykologisen sopimuksen oikeaan osuvuuden merkitys kasvaa. Jos edellytetään aloitteellisuutta, vastuuta ja innovatiivisuutta, on siihen luotava tosiasialliset edellytykset. Lähimenneisyyden kokemuksista tiedetään, että yhteiskunnallisen tai organisatorisen kontrollin ja säätelyn mahdollisuudet ovat heikot ja todelliset tulokset masentavia.

Aloitteellisuus, vastuullisuus ja innovatiivisuus ovat pitkälti yksilön kantamia ominaisuuksia, hänen kvalifikaatioitaan. Niiden käyttö on sisäsyn-

tyisesti palkitsevaa, iloa ja onnistumisen kokemuksia tuottavia. Niiden käyttöön ei voida pakottaa. Niitä käytetään jos yksilö (henkilöstö) kokee työnantajan arvostavan hänen työtään, tarjoavan kohtuulliset ulkoiset puitteet sekä luottamuksen.

Kehityssuunnan myötä taitotiedon merkitys saattaa näennäisesti jonkin verran henkilöstön kehittämisessä vähetä. Oleelliseksi tulee, miten or-

ganisaattiorakenteet avataan, miten luodaan työssä oppimiselle edellytykset ja miten kyetään raivamaan muutokselle alaa.

Tämä suuntaa henkilöstön kehittämistä aiempaa pehmeämpään lähestymiseen. Ilmeisesti työtä itsessään pyritään opinnollistamaan samalla, kun henkilöstön kehittäminen muuttuu kokonaisvaltaisemmaksi. Lähtökohtana on yksilö, hänen taitotietonsa ja tahtonsa.

Taulukko 1. Henkilöstön kehittämisen kohteiden ja tulosalueiden jäsenyys ja havainnollistus

Henkilöstön kehittämisen tulosalue			
Henkilöstön kehittämisen kohde	Työsuoritus	Organisaation oppiminen	Yksilön työmarkkina-kelpoisuus
Taitotieto	Työn tehokkuus	Ulkoinen ja sisäinen palautejärjestelmä	Työvoiman joustavuus ja liikkuvuus
Tahto	Työnteon motiivien luonne ja intensiteetti	Sitoutuneisuus organisaation toiminta-ajatukseen	Halu laajaan osaamiseen ja sen laajaan hyödyntämiseen

Silkkoako sisältä?

Sen näyttää lähitulevaisuus. Todennäköisyyksiä voidaan ennakoita. Henkilöstön kehittämisen teorian ja periaatteiden tasolla uuden, moniulotteisemman ajattelutavan idut ovat olemassa. Käytäntö luo itujen maaperän.

Henkilökohtaisesti epäilen mullan muhevuutta. Tutkimuksissa on osoitettu, että organisaatioiden luonne vaihtelee maittain ja organisaatiokulttuuri on vaikea muutettava. Kun lisäksi huomioidaan taloudellisen optimismin väheneminen

ja siihen sitoutuvan henkisen muutoksen vaikeutuminen, joudutaan henkilöstön kehittämisen tuloksia kenties aiempaakin voimallisemmin tarkastelemaan työsuoritusten tasolla.

Pitkäjännitteisen, organisaation oppimista, yksilön työmarkkinakelpoisuutta ja kansantalouden etua painottavan henkilöstön kehittämisen läpimurron todelliset mahdollisuudet eivät siten ole niin auvoisia kuin äkkipäätään olettaisi.

Henkilöstön kehittämisen kohteita ja tulosalueita havainnollistuksineen taulukossa 1.



TAPIO VAHERVA

Työelämän aikuiskoulutusta arvioimassa

Artikkelissa selostetaan kahta työelämän koulutushanketta 1980-luvun loppuvuosilta: tiemestareiden täydennyskoulutusohjelmaa ja entisen Keski-Suomen teollisuuspiirin, nykyisen KTM:n yrityspalvelun Keski-Suomen piiritoimiston yritys kohtaista tulospäiirivalmennushanketta.

Kirjoittajan johtopäätösten mukaan työelämän henkilöstökoulutuksessa sovellettavat mallit näyttävät olevan edelleen hyvin perinteiset, jopa koulumaiset. Vaikka yritykset ovat lisänneet omaa koulutustaan, ainakin pienet ja keskisuuret yritykset turvautuvat edelleen yleisesti ulkopuoliseen kurssi- ja konsulttipalveluun omaa kouluttajapotentiaaliaan aliarvioiden.

Vuodesta 1986 lähtien kirjoittajalla on ollut tilaisuus seurata ja arvioida näitä kahta laajaa työelämän koulutushanketta. Seuraavassa lyhyt kuvaus niistä.

Ensimmäinen tapausesimerkki

Tielaitos uudisti 1980-luvun lopulla organisaatiotaan ja samanaikaisesti uudistettiin tielainsäädäntöä. Uudistuvan tulosjohtaisen ja palveluhenkisen kulttuurin vahvistamiseksi tielaitos kouluttaa henkilöstöään. Yksi keskeinen henkilöstöryhmä on teiden kunnossapidosta vastuussa olevat insinöörit, tiemestarit ja apulaistiemestarit.

Tielaitos asetti yhdeksi tavoitteeksi tehostaa tiemestaripiirien toimintaa ja yhdeksi keinoksi valittiin kunnossapitohenkilöstön koulutus. Tielaitos perusti **tiemestareiden täydennyskoulutusohjelman** laatimiseksi suunnitteluryhmän, jolta valmistui lopullinen opetussuunnitelma vuonna 1988. Samanaikaisesti opetussuunnitelman laadinnan kanssa materiaalin kirjoittajiksi ja kouluttajiksi valitut asiantuntijat valmistelivat omia osuuksiaan.

Kaikkia näitä asiantuntijoita oli ohjattu työskentelemään siten, että oppimateriaalin sisällöllisen relevanssin ohella suunnittelussa ja toteutuksessa otettaisiin huomioon myös koulutettavien aikuisuus ja sen yhtenä tärkeänä osana vankka työkokemus. Tielaitoksen piirissä oli omaksuttu didaktiseksi ajattelutavaksi ns. kognitiivinen didaktiikka, jonka periaatteiden toivottiin toteutuvan opetuksessa. Opetuksen suunnittelun tueksi oli valmisteltu näiden periaatteiden mukaiset mallilomakkeet ja lisäksi oli järjestetty kouluttajakoulutusta.

Tielaitos halusi kehittää tästä tiemestareiden täydennyskoulutusohjelmasta laadullisesti mahdollisimman hyvän tuotteen, joka myöhemmin kelpaisi myös tulokaskoulutuksena. Lisäksi koulutusohjelma laajuudeltaan, työmäärältään ja kustannuksiltaan näytti muodostuvan poikkeuksellisen suureksi. Näistä syistä johtuen nähtiin tarpeelliseksi arvioida ohjelmaa tavanomaista tarkemmin ja selvittää sen vaikutukset.

Tämän artikkelin kirjoittajaa pyydettiin jo heti syksyllä 1986 mukaan arvioimaan suunniteltavaa ja toteutuvaa koulutusta ja sen tuloksia. Kirjoittaja valitsi arviointimalliksi laaja-alaisen, koulutushankkeeseen sisään rakentuvan ja kehittävän lähestymistavan, joka tunnetaan ns. **Daven Eipolgridinä** (Dave 1980; mallista löytyy myös suomenkielisiä kuvauksia, esimerkiksi Vaherva 1988). Valitun mallin mukaisesti arvioitiin jo heti alkuun laadittuja suunnitelmia ja palaute pyrittiin ottamaan huomioon suunnitelmia täsmennettäessä.

Syksyllä 1988 toteutettu kokeilukurssi arvioitiin monipuolisesti sekä tarkkailemalla että haastatelluin ja tästä saatiin viitteitä viime hetken täsmennyksille ja kouluttajaohjeille. Varsinaiset kurssit käynnistyivät vuoden 1989 alussa. Ohjelman laajuus oli kolme viikon mittaista lähiopetusjaksoa, jotka ajoittuivat noin kalenterivuodelle. Lisänä oli laaja kirjallinen oppimateriaali. Vuosien

1989-1991 aikana toteutetun koulutusohjelman suoritti noin 550 henkilöä.

Varsinaisia kursseja tarkkailtiin osallistumalla ja opetustilanteita videoimalla. Nauhoitteiden analyysin avulla voitiin luonnehtia opetuksen luonnetta ja 'laatua'. Aivan koulutuksen alussa pyydettiin kurssilaisilta kuvauksia siitä, millaisena he näkivät työnsä vaatimuksineen ja oman tapansa ajatella ja tehdä työtään. Samat arvioinnit pyydettiin, kun koulutuksen päättymisestä oli kulunut noin puoli vuotta. Tällä tavoin saatiin kuvaa siitä, oliko kurssilaisten työorientaatiossa tapahtunut sen kaltaista muutosta, johon koulutuksella tähdättiin. Lisäksi mitattiin muutamien kurssien osalta kurssilaisen oppimisen muutoksia alku- ja loppumittauksin SOLO-taksonomiaa soveltaen kirjoitelmatyypisin koetehtävin. Suurimman osan arvioinneista tekivät kuusi Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen opiskelijaa pro gradu -opin näytteinään.

Arvioinnin **tuloksista** voisi nostaa muutaman esiin. Lähiopetusjaksot muodostuivat varsin raskaiksi. Aivan kuten koulujen opetussuunnitelmat ovat monien aineiden raskauttamia, tällekin koulutusohjelmalle kasaantui liian monia sisältöalueita — "vähän jokaisesta tärkeästä aiheesta" -periaatteella.

Suunnitelmien arviointivaiheessa tähän kiinnitettiin huomio ja karsintaa saatiinkin hieman aikaan, mutta suunnitteluryhmän jäsenet pitivät monia aiheita liian "tärkeinä" poisjätettäväksi. Kurssijaksojen voikin katsoa toimineen enemmänkin virikkeellisesti kuin syvällistä oppimista tukien. Tätä havaintoa vahvistavat ennen-jälkeen -asetelmalla tehdyt laadullista oppimista Solotaksonomian mukaan kartoittavat mittaukset. Alku- ja loppukokeet sisälsivät kumpikin neljä rinnakkaista kirjoitelmatehtävää. Tehtävät oli laadittu Tielaitoksen asiantuntijoiden kanssa koulutusohjelman keskeisiltä sisältöalueilta. Pisteitä oli mahdollista saada 1-5 jokaisesta kysymyksestä. Alkumittauksessa pistemäärien keskiarvojen keskiarvo oli 2,5 ja loppumittauksessa 3,0 eron ollessa tilastollisesti merkitsevä. Johdonmukaista nousua oli tapahtunut kaikissa tehtäväosioissa siten, että alkumittauksen vastauksissa tuotettiin kysytyihin asioihin muutamia erilaisia näkökohtia tai faktoja. Loppumittauksessa näitä näkökohtia oli jonkin verran enemmän.

Huomattavaa kuitenkin oli, että ns. suhteuttavia ja tiemestarin työn periaatteellisia ja teoreetti-

sia taustoja valottavia vastauksia oli varsin vähän. Tutkijana voisikin tehdä sen johtopäätöksen, että jo kurssin alussa koulutettavat edustivat keskitason osaamista ja tämä osaaminen vahvistui jonkin verran. Kuitenkaan ei voida puhua osaamisen varsinaisesta syvenemisestä ja teoreettisen ymmärryksen kehittymisestä kurssin aikana. Tämä päätelmä saa tukea myös koulutusohjelman päätyttyä tehdyn **työorientaatiota** kartoittaneen uusintahaastattelun tuloksista. Osa haastatelluista tiemestareista ja apulaistiemestareista näytti sisäistäneen Tielaitoksen ja koulutusohjelman keskeisen tavoitteen — palvelukulttuurin. Useimmat vastaajista määrittelivät kuitenkin työorientaation työn välittömien kohteiden ja teknisen osaamisen, mm. tienpidon ja kunnostuksen kautta.

Tielaitosta luonnollisesti kiinnostaisi suuritöisen ja kalliin täydennyskoulutusohjelman 'lopulliset' vaikutukset. Asiakkaiden eli tienkäyttäjien tyytyväisyyttä ja 'työn jälkeä' tutkijaryhmä ei kuitenkaan arvioinut tiealan asiantuntemattomuudesta johtuen. Ja 'lopullisiin' tuloksiin vaikuttavat toki monet muutkin seikat kuin yksi koulutusohjelma.

Valtaosa kurssilaisista koki koulutuksesta olleen hyötyä käytännön työtilanteissa ja moni haastateltu sanoi ajattelu- ja toimintamallinsa muuttuneen koulutuksen vaikutuksesta. Ylipäänsä koulutusohjelmaan ja kurssijaksoihin oltiin varsin tyytyväisiä. Tämä tuli selkeästi esille siinä osatutkimuksessa, jossa havainnoitiin opetustilanteita ja lisäksi haastateltiin sekä koulutettavia että kouluttajia. Molemmat osapuolet olivat varsin tyytyväisiä opetukseen.

Kuitenkin tutkijan näkökulmasta ja andragogisten ja kognitiivisen didaktiikan periaatteiden valossa arvioiden opetustilanteet olivat hyvin perinteisiä: motivoinnista ja orientoinnista huolehdittiin vain harvoin, kouluttajan puhe dominoi tilanteita eikä koulutettavien vankkaa työkokemusta riittävästi hyödynnetty koulutuksessa. Näyttää kuitenkin siltä, että osapuolet arvioivat opetuksen laadun koulussa oppimansa mallin perusteella. Tärkeintähän tietysti onkin se, että osallistujat ovat tyytyväisiä, vaikka tutkijat omine kriteerein eivät olisikaan.

Toinen tapausesimerkki

Entinen Keski-Suomen teollisuuspiiri, nykyinen KTM:n yrityspalvelun Keski-Suomen piiritoi-

misto teki syksyllä 1987 aloitteen, jonka mukaisesti keväällä 1988 käynnistettiin **yrityskohtainen tulospiirivalmennushanke**. Hankkeen tavoitteeksi asetettiin kannattava yritys, joka toimii tuloshaikuisesti tulosajattelun pohjalta ja tulosjohtamisen periaattein. Tähän tavoitteeseen haluttiin pyrkiä yrityskohtaisista tarpeista lähtevällä, pitkäkestoisella, laaja-alaisella ja työtoimintaan yhdentyvällä kehittämis- ja koulutustoiminnalla.

Hankkeen avulla toivottiin voitavan löytää sellaiset tavat toteuttaa yrityskohtaista kehittämis- ja koulutustoimintaa, jotka sitouttaisivat koko henkilöstön kehittämistyöhön ja tuloksen aikaansaamiseen sekä yrityksen että omaksi parhaakseen. "Tulospiiri" tulkittiin tässä hankkeessa sellaisena koko henkilöstön 'yhteen hiileen puhaltamisena', jossa yrityksen menestyminen nähdään kaikkien osapuolten etuna ja että tämän eteen halutaan myös yhdessä ponnistella sekä työtä tehden että uutta oppien.

Vuoden 1988 keväällä valittiin tulospiirivalmennuksen kohdeyrityksiksi kuusi keskisuomalaista pientä ja keskisuurta yritystä. Jokaisessa yrityksessä tehtiin ensinnäkin yritystila-analyysi, jossa selvitettiin yrityksen tuotantoon, markkinointiin ja kannattavuuteen liittyviä seikkoja. Tämän analyysin suoritti piiritöimiston yritys tutkija. Artikkelin kirjoittajaa pyydettiin arvioimaan koko hanketta ja ennen kaikkea sen tuloksellisuutta. Arviointia ohjaamaan kirjoittaja valitsi jälleen Daven Eipol-gridin eli arviointi oli tarkoitus rakentaa hankkeen sisään sen alusta alkaen niin, että arviointitietoa kootaan laaja-alaisesti eri aspekteista ja tuota koottua tietoa käytetään hankkeen ohjailussa. Tämän ideologian mukaisesti kirjoittaja keskustelikin heti keväällä 1988 kahden konsultin kanssa, jotka KTM:n piiritöimisto oli palkannut tekemään kohdeyrityksissä osaamistason analyysia.

Keskusteluissa selvisi, että nuo kokeneet yritys-konsultit olisivat rajoittuneet pääasiassa johtotehtävissä toimivien henkilöiden haastatteluun ja työntekijäporras olisi jäänyt lähes kokonaan ulkopuolelle. Tämä soti hankkeen ideaa vastaan, jonka mukaisesti yksi kehittämiseen sitoutumisen ehto on se, että kaikkia kuullaan kehittämistarpeista. Näin heti ensimmäisen arvioivan keskustelun tuloksia voitiin hyödyntää laajentamalla konsulttien haastattelua koskemaan myös työntekijöiden edustajia. Tämän kirjoittaja teki itse kahdessa kohdeyrityksessä vastaavat haastattelut ja analyysit.

Näiden osaamistasoanalyysien perusteella laadittiin kullekin kohdeyritykselle kehittämis- ja koulutussuunnitelmat. Perinteinen ajattelutapa pilkisti jälleen esiin siinä, että useimmissa tapauksissa sekä konsulteilla että yritysten edustajilla oli pyrkimys etsiä lähinnä ulkopuolista koulutus- ja konsulttitarjontaa tyydyttämään todettuja kehittämis- ja koulutustarpeita. Tämän kirjoittaja oli rekrytoitu hankkeeseen paitsi suorittamaan arviointia, myös antamaan tarvittaessa kouluttajakoulutusta yritysten henkilöstölle. Tällaiseen ei koko hankkeen kuluessa ollut paljoa tarvetta, sillä ohjailusta huolimatta suunnitelmille ja toteutukselle oli tyypillistä turvautuminen ulkopuoliseen asiantuntemukseen. Tämä on valitettavaa, sillä jokaisesta kohdeyrityksestä olisi löytynyt talon sisältä asiantuntemusta, jos sen käyttöä olisi vain haluttu tukea.

Mallin mukaiseen systemaattiseen arviointiin ei tässä hankkeessa ollut mahdollisuuksia samalla tavalla kuin edellä kuvatussa tiemestareiden koulutusohjelmassa. Yritystoiminta on hyvin impulsiivista huolimatta pitemmän aikavälin strategioista. Hankkeen alussa laaditut ja kolmelle vuodelle mitoitettut suunnitelmat osoittautuivat useassa tapauksessa pian vanhentuneiksi uusien ongelmien ja/tai mahdollisuuksien muuttaessa kehittämistarpeita.

Tämän kirjoittaja koki varsin pian roolinsa muuttuneen ulkopuolisesta arvioitsijasta hankkeeseen sisään joutuneeksi yleiskonsultiksi. 'Objektiivisuutta' ylläpiti hieman se, että kahdeksan Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen opiskelijaa teki kirjoittajan ohjauksessa opinnäytetöinään mm. uusia tarveanalyysieja, perehdyttämiseen ja työnopastukseen liittyvien ongelmien kartoituksia ja ennen muuta mittasivat hankkeen loppuvaiheessa teemahaastatteluin hankkeessa mukana olleiden yritysten henkilöstön kokemuksia kehittämishankkeesta ja näkemyksiä hankkeen vaikutuksista.

Tulospiirivalmennushankkeen liiketaloudellisista vaikutuksista on mahdoton sanoa mitään. Hanke alkoi vahvan taloudellisen kasvun aikana ja päättyi laman syvetessä, joten selitykset yritysten 'lopputilalle' löytyvät muualta kuin tästä hankkeesta. Toki muutamassa yrityksessä voitiin melko luotettavasti osoittaa hankkeen vaikutukset esimerkiksi tuotantolinjojen toiminnan laadun kohentumisena ja yksikkökohtaisten tuotantokustannusten pienentymisenä.

Tämän kirjoittajalle oli yllätys se, kuinka vähän 'liikkumatilaa' ihmisillä on yleensä työssään. Tämä koskee usein ylempiäkin toimihenkilöitä mutta varsinkin työntekijöiden tehtävät on määritelty aivan liian ahtaasti. Esimerkiksi yhdessä kohdeyrityksessä muutamaiset työntekijät toivat esille suurimpana ongelmana sen, että he joutuvat työssään käyttämään koneita, joiden 'asettaminen' (tässä tapauksessa NC-koneiden ohjelmointi) on annettu toisten tehtäväksi. Kun tällainen 'avainhenkilö' sairastuu tai on komennuksella, kyseisillä koneilla ei voi työskennellä, jos senhetkinen työ vaatii uuden asetuksen. Kokeneet työntekijät katsoivat itsekin osaavansa huolehtia asettamisista, mutta työnjako esti tämän. Tyypillistä tällaisissa tapauksissa on, että työntekijät eivät uskalla esittää valtuuksiensa laajentamista eikä johto hoksaa tällaisen tarpeellisuutta tai mahdollisuutta.

Loppuhaastatteluissa tällaiset muutokset, työn laajennukset ja rikastamiset, mainittiin useimmiten positiivisina kehittämistoimina, joiden seurauksena työmotivaatio oli noussut ja työn yleinen kulku parantanut. Useinhan töiden laajentaminen tai rikastaminen vaatii tuekseen työnohjauksen tai laajemman koulutuksen, mutta juuri tällä tavoinhan on mahdollista integroida kehittämisen ja kouluttaminen.

Mitä kehitettävää työelämän koulutuksessa?

Edellä kuvattujen kehittämis- ja koulutushankkeiden kuluessa tulivat eteen monet alan kirjallisuudessa toistuvasti painotetut asiat. Jo parinkymmenen vuoden ajan on korostettu tarvekaritoitusten merkitystä koulutukselle 'kivijalkaa' laadittaessa. Tiemestarikoulutusohjelman alussa tehty työorientaatiomittaus palveli tarkistaen suunnitteluryhmän tarvemäärityksiä ja antaen samalla lähtötila-arvion, johon koulutuksen jälkeistä työorientaatiota oli mahdollista verrata. Yrityskohtaisessa tulospiirivalmennushankkeessa osaamistasoanalyysin nimellä kulkenut tarveanalyysi osoittautui mm. siinä mielessä käyttökelpoiseksi, että loppuhaastattelussa moni työntekijä ilmoitti kokeneensa ensi kertaa, että hänen mielipidettään kysyttiin hänen työtään ja kehittämistään koskevissa asioissa. "Herrat ovat hyväksi nähneet tämän koulutuksen meille" on liiankin tuttu toteamus, jonka voi välttää panostamalla riittävän kattavan analyysin suorittamiseen.

Koulutus on perusteltava, sitä ei pidä järjestää muodon ja muodin vuoksi. Meillä koulutuskon-sulteilla pitäisi olla kanttia vetää neuvottelut kou-lutusta ostavan eli yritysten johdon kanssa niin tiukalle, että vaadimme vastausta kysymykseen: "Mitas tapahtuu, jos tätä koulutusta ei järjeste-tä?" Johto on muutenkin saatava sitoutumaan omalla panoksellaan kehittämis- ja koulutus-hankkeisiin.

Kirjoittajan kokemus yrityskohtaisesta han-keesta on, että hyvin moni yritysjohtaja käy kyllä alkuneuvottelut mutta jättää varsinaisen kehittämis- ja koulutustyön kokonaan 'palkka-ren-gin' vastuulle. Esimerkiksi Robinsonit korostavat teoksessaan, että vaikuttavan koulutuksen keskei-nen edellytys on, että ns. asiakassuhde koulutta-jan ja johdon välillä on koko hankkeen ajan toi-minnallinen suhde. Siinä kouluttaja vastaa oppi-miskokemusten mielekkyydestä ja johto työympä-ristöstä, jonka täytyy muuttua ja kehittyä saman-aikaisesti. Vasta nämä yhdessä takaavat tarpeiden mukaiset tulokset. (Gaines-Robinson & Robinson 1989) On selvää, että työpaikkakohtaisella koulu-tuksella on tässäkin mielessä paremmat edellytyk-set onnistuneeseen lopputulokseen kuin perinteisellä ulkopuolisella kurssittamisella, jossa toki sii-näkin on pyrittävä saman asiakassuhteen toteutta-miseen.

Miksi koulutus ei ole 'mallikasta'?

Sekä koulutustarpeen analysoimiseksi että arvi-oinnin ja seurannan suorittamiseksi on paljon malleja ja metodeja. Eivätkö ne olekaan teoreetti-sesti kestäviä, jos käytäntöä pidetään hyvän teori-an kriteerinä?

Mm. Robinsonit toteavat teoksessaan, että ai-van liian harvoin koulutus sidotaan kohdeyrityk-sen liikeideaan ja sen mukaisiin tarpeisiin. Koulu-tustulosten ilmenemistä ajattelussa ja toiminnassa ei liioin seurata. Tämän kirjoittaja on saanut osakseen nyökyttelyä esitellessään kouluttajakurs-seilla näitä malleja. Myöhemmin asiaa tiedustel-lessa on tullut vaivautuneita selityksiä sille, miksi mallien mukaista koulutuksen suunnittelua, to-teutusta ja arviointia ei kuitenkaan tapahdu. "Juoksevat asiat" vievät liian suuren ajan koulu-tussuunnittelijan työstä!

Vai onko selitys sittenkin inhimillinen laiskuus, sillä mallien opettelu, käytön harjoittelu ja käyt-

töön otto vaatii älyllistä ponnistelua. Työläitähän nuo mallit ovat kuten esimerkiksi Daven Eipol-grid. Mutta niitä voi soveltaa resurssit huomioo-ottaen. Tiemestarikoulutusohjelman arviointi-projekti antoi ainakin kirjoittajalle sen kokemuk-sen, että laaja arviointi voidaan toteuttaa "mal-likkaasti".

Keskustelu koulutuksen laadusta on vilkastu-massa Suomessakin (Koulutuksen laatu 1991). **Laatuhan tarkoittaa todettua yhdenmukaisuutta vaatimusten kanssa.** Me asetamme noita vaati-muksia koulutustoiminnan edellytyksille, kustan-nuksille, koulutusprosessille, välittömille tuloksil-le ja pitempiaikaisille vaikutuksille. Yhdenmu-kaisuus täytyy todeta ja tuo toteaminen on arvi-ointia, jota voi edellä esiteltyjen tapausesimerk-kien kokemusten mukaan suorittaa esisuunnitte-lusta suunnittelun ja toteutuksen kautta aina va-kiinnuttamisvaiheeseen saakka. Arviointi on yksi laadun tae. Toteavasta ja tuomitsevasta arvioinnis-ta olisi päästävä kehittävään arviointiin, jossa ote-taan huomioon eri osapuolten (esimerkiksi yrittä-jä, henkilöstö, asiakkaat) näkemykset aivan kuten tarveanalyysinkin suorittamisessa. Kehittävän ar-viointin yhtenä tuloksena voisi olla, että ennen pitkään päästään irti perinteisen luokkahuone-opetusmallin kahleesta ja uskalletaan sijoittaa koulutus, opiskelu ja oppiminen sinne, mihin se työelämän aikuiskoulutuksessa kuuluukin — työn yhteyteen.

KIRJALLISUUS

Dave, R.H., 1980. A built-in system of evaluation for reform projects and programmes in education. *International Review of Education* XXVI, 475-482.

Gaines-Robinson, D., Robinson, J.C., 1989. Training for impact. How to link training to business needs and measure the results. Jossey-Bass Publishers. San Fran-cisco.

Koulutuksen laatu. 1991. Teollisuuden koulutusvaliokun-ta, STK—TKL, sarja A/12. Helsinki.

Vaherva, T. 1988. Yrityskoulutuksen laaja-alaisesta arvi-oinnista. Teoksessa Peltomäki, A. (toim.) Tuloksellinen koulutus. Aavaranta — sarja 9. Turku, 101-112.

ASKO SUIKKANEN & LEENA VIINAMÄKI

UUSIA MAHDOLLISUUKSIA PÄÄSTÄ OPISKELEMAAN

— esimerkkinä Opiskelu on työtä -projekti

Sekä ulkomailla että Suomessa toteutetut kokeiluprojektit osoittavat yksilöllisen ja joustavan opiskelun merkityksen työttömyyskierteen yhtenä ratkaisumahdollisuutena. Niissä on myös havaittu konkreettisesti koulutuksen ja työelämän välisen jyrkän rajanvedon merkityksettömyys.

Artikkelissa kuvataan Kemissä vuonna 1989 käynnistettyä Opiskelu on työtä -projektiä, josta tehdään Lapin yliopistossa tutkimusta. Lehti palaa projektin tulosten arviointiin myöhemmässä vaiheessa projektin päätyttyä.

missuhdetaitoja (Eisenmann 1988, 146—151; Gleeson 1989, 31—42). Tällöin erityisesti ammattikouluttamattomilla ja työttömyyskierteessä olevilla henkilöillä on työpaikan menettämisen jälkeen vaikea saada uutta ja vakituista työtä monien erilaisten kvalifikaatiovaatimusten vuoksi.

Työelämän rakennemuutoksen pitäisi heijastua kokonaisvaltaisesti koulutusrakenteisiin. Kuitenkin koulutusrakenteiden rakennemuutos jo työelämässä mukana olevien, ammattikouluttamattomien työttömien henkilöiden osalta on lähinnä lyhytkurssi-, kokeilu- tai projektiasteella niin Suomessa kuin ulkomaillakin. Vaikka tähänastisista kokeiluista on saatu positiivista palautetta sekä kokeilujen ideoinnissa mukana olleilta viranomaisilta että niihin osallistuneilta työttömiltä henkilöiltä, kokeilujen pohjalta ei ole juurikaan muodostunut vakiintuneita toimintakäytäntöjä. Kokeilujen perusideana on ollut toisaalta murtaa opiskelun ja työssäolon välinen raja-aita ja toisaalta integroida työttömät työnhakijat opiskelun avulla takaisin työelämään (Ks. esimerkiksi Braun & Fischer 1984; Eisenmann 1988; Kankaanpää 1991; Maguire 1991; Payne 1991)

1. Taustaa

Työelämän rakennemuutoksen myötä opiskelulla on entistä merkittävämpi tehtävä. Elinkeinoelämälle on luonteenominaista muutosten nopeus ja yllätyksellisyys sekä ammatillisen ja alueellisen liikkuvuuden vaateet. Enää ei päde perinteinen työelämän kaava: ensin opiskeltiin, sitten menttiin työhön ja lopulta siirryttiin eläkkeelle. Työelämän vaatimusten alati muuttuessa työpaikoilla tarvitaan aikaisempaa enemmän sekä ammatillisia kvalifikaatioita että ns. yleisiä kvalifikaatioita, joilla tarkoitetaan elämänhallinta- ja ih-

2. Opiskelu on työtä -projekti Kemissä

Kemiläisessä Opiskelu on työtä -projektissa on pyritty samanaikaisen yleissivistävän opiskelun ja työssäolon avulla antamaan työttömille työvoimatoimiston asiakkaille perusvalmiuksia opiskeluun sekä helpottamaan heidän pääsyään opiskelemaan keskiasteelle (Oikarinen & Mäensivu 1990).

Projektin taustalla on Kemi-Tornio -seudun teollisuuden pitkään jatkunut rakennemuutos ja työttömien henkilöiden melko alhainen koulutustaso. Suhteellisesti eniten ovat vähentäneet työvoimaansa puunjalostusteollisuus sekä tekstiili- ja vaatusteollisuus. Alueen yrityksissä on työkoemuksen kautta hankittu ammattitaito 39,0 prosentilla henkilöstöstä ammatillisen peruskoulutuksen painottuessa keskiasteen tutkintoihin. (Ainonen & Alajärvi 1989; Putkonen & Ylisirniö 1989; Rissanen 1989; Niemelä 1990).

Projektin tavoitteena on ollut edistää yleissivistävän opiskelun avulla tukityöllistämisen piiriin kuuluvien työnhakijoiden uudelleen työllistymistä ja heidän pääsyään ammatilliseen koulutukseen. Projektissa mukana olleet henkilöt on sijoitettu työhön siten, että heillä on ollut mahdollisuus opiskella Kemin iltalukiossa. Puolen vuoden tukityöllistämisaikajaksolta on maksettu kokeiluun osallistuville kokopäiväpalkka ja opiskelukustannukset.

Projektin käytännön osatavoitteina on ollut:

- 1) kehittää tukityöllistämistä siten, että se parantaa työnhakijan edellytyksiä sijoittua ammatilliseen koulutukseen tai työhön avoimille työmarkkinoille
- 2) antaa konkreettista kokemusta opiskelusta ja omista selviytymismahdollisuuksista niille aikuisille, jotka eivät pidä hakeutumista opiskelumaan ratkaisuna työmarkkinaongelmiinsa
- 3) järjestää mahdollisuus arvosanojen korottamiseen
- 4) luoda aikuista tukeva opiskeluyhteisö, joka auttaa häntä arvioimaan uudella tavalla asemaansa työmarkkinoilla
- 5) kiinnittää erityistä huomiota miesten esteisiin lähteä ammatilliseen koulutukseen
- 6) tarjota mahdollisuus ammatinvaihtajille löytää uusia ratkaisuja
- 7) hankkia kokemuksia yksilöllisestä koulutus suunnittelusta ja pitkien koulutusjatkumoiden rakentamisesta ennakoiden uutta työllisyyskoulutuslainsäädäntöä. (Oikarinen & Mäensivu 1990, 1—2).

Kemin työvoimatoimistossa työskennellyt projektisihteeri on valinnut työvoimavirkailijoiden kanssa kokeiluun mukaan työvoimatoimiston asiakkaana olevia henkilöitä. Hän on haastatellut tukityöllistämisen piiriin kuuluvia tai lähiaikoina sen piiriin tulevia työttömiä työnhakijoita, joilla on:

- 1) keskeytynyt kansa- tai peruskoulu
- 2) tarvetta korottaa päättötodistuksen arvosanoja
- 3) taloudellisia esteitä hakeutua opiskelemaan
- 4) epävarmuutta omista opiskelukyvyyistään
- 5) tarvetta selvittää yleissivistävien opintojen mahdollisuuksia selvittämiseen
- 6) tai ammattikoulutus on vanhentunut tai sitä ei ole lainkaan.

Lisäksi projektisihteeri on toiminut yhdyshenkilönä iltalukion opinto-ohjaajan, iltalukion rehtorin, työnsuunnittelijoiden ja opiskelijoiden välillä. Iltalukion opinto-ohjaaja on laatinut jokaiselle kokeilussa mukana olevalle opiskelijalle yksilöllisen, hänen jatko-opiskelusuunnitelmaansa tukevan opiskeluohjelman. Työnsuunnittelijat ovat puolestaan etsineet jokaiselle kokeilussa mukana olevalle opiskelijalle hänen ammatillisia ja koulutuksellisia suunnitelmiaan tukevan työpaikan. Työnantaja on järjestänyt työajat kokeilussa mukana olleiden yksilöllisten opiskeluohjelmien mukaan.

Päivittäinen työaika on vaihdellut 4—8 tuntiin. Kuitenkin jokaisella opiskelijalla on ollut päivittäinen opiskelu- ja työskentelyaika yhteensä kahdeksan tuntia. Työajan pituuden on määrännyt opiskeluun käytettävä aika, joka on määräytynyt opiskeltävien aineiden lukumäärän mukaan.

3. Projektiin liittyvä tutkimus

Opiskelu on työtä -projektin tuloksellisuutta arvioidaan siitä tehtävän tutkimuksen avulla. Tutkimuksessa problematisoidaan erilaisten viranomaisinterventioiden merkitystä tutkimusjoukkoon kuuluvien henkilöiden uudelleen työllistämässä. Interventioilla tarkoitetaan tässä ohjaamista koulutukseen ja mahdollisesti myös kuntoutukseen. Tällöin etsitään vastausta siihen, millainen on erilaisten työllistävien yhteiskuntapolitiittisten toimenpiteiden merkitys työttömien taloudelliselle, työsuhteelliselle ja sosiaaliselle selviytymiselle. Erityisesti arvioidaan koulutuksen merkitystä keinona estää toistuvaistyöttömyyttä.

Tutkimusjoukkoon kuuluvilla työvoimatoimiston asiakkailla (N=162) on yhteisenä piirteenä (toistuvat) työttömyyskokemukset. Nämä henkilöt joko jo ovat tukityökierteessä tai heille on muodostumassa tukityökierre, jossa vuorottelevat puolen vuoden työttömyys- ja työllisyysjaksot.

Useita tutkimusjoukossa mukana olevia henkilöitä on pyritty työllistämään erilaisin työvoimapolitiisin toimenpitein. Heidän työsuhteensa ovat olleet pääasiassa määräaikaisia, ns. ei-tyypillisiä työsuhteita (Ks. Nätti 1991).

Tutkimusjoukon muodostavat toisaalta Opiskelu on työtä -projektissa mukana olleet (N=81) ja toisaalta ns. taustaryhmään (N=81) kuuluvat henkilöt. Taustaryhmään on valittu henkilöt väljähkön vastinpari-idean mukaan työvoimatoimiston työnhakijatiedostosta. Taustaryhmään kuuluvien henkilöiden tilanteet ovat näin mahdollisimman pitkälle samanlaisia kuin varsinaisilla projektilla sukupuolen, perhesuhteiden, iän, opiskelu-, työ- ja työttömyshistorian osalta.

Tutkimus toteutetaan seurantatutkimuksena. Työttömien työnhakijoiden mukaantulo kokeiluprosessiin on tutkimuksen asetelmallinen 0-kohta, josta lähtien seurataan retrospektiivisesti tutkimusjoukkoon kuuluvien henkilöiden opiskelu-, työ- ja työttömyshistoriaa. Prospektiivisesti seurataan erilaisten viranomaisinterventtioiden piiriin valikoitumista. Erilaisten ja eritasoisten osa-aineistojen (rekisteritiedot, puhelinhaastattelut ja teemahaastattelut) avulla pyritään luomaan kattava kuva tutkimusjoukkoon kuuluvien henkilöiden elämän tilanteista.

4. Alustavia tutkimushavaintoja

Ensimmäinen opiskelijaryhmä on aloittanut syksyllä 1989 ja viimeinen opiskelijaryhmä on aloittanut kokeilun keväällä 1992. Kemian kunta on tullut projektiin mukaan syksyllä 1990. Projektin ideoinnissa on ollut mukana koulutoimen ja työvoimatoimen edustajat. Opiskelu on työtä -projektissa on yhteensä 89 henkilöä, joista miehiä on 28 ja naisia 53 sekä 8 suomen kieltä opiskellutta ulkomaalaista.

Opiskelu on työtä -projektiin osallistuneissa voidaan erottaa karkeasti kolme erilaista pääryhmää: 1940—50 -luvulla syntyneet ammatinvaihtajat; 1960—70 -luvulla syntyneet ammattiin hakeutujat sekä ulkomaalaiset, jotka ovat tulleet suorittamaan asevelvollisuuttaan, av(i)oliiton myötä tai pakolaisina Suomeen. Projektissa mukana olleet ovat työskennelleet pääasiassa kirjastossa, päiväkodeissa, terveyskeskuksessa, kouluilla, vanhustenhuollon piirissä sekä teknisten töiden

viraston alaisissa työtehtävissä. Opiskeltaviksi aineiksi on ollut mahdollista valita Kemin iltalukion oppiaineita joko peruskoulu- tai lukiorasolla.

Sekä projektissa mukana olleilla että vertailuryhmään kuuluvilla henkilöillä pääasiallisina esteinä hakeutua opiskelemaan ovat taloudelliset syyt tai epävarmuus omasta opiskelualasta. Opiskelemaan pääsyn pääasiallisimpana esteenä haastateltavat ovat maininneet hakupisteiden riittämättömyyden. Työpaikan saamisen pääasiallisimpana esteenä haastateltavien oman arvion mukaan on joko koulutuksen puuttuminen tai omaa ammattia tai työkokemusta vastaavan työn puuttuminen.

Tutkimusjoukkoon kuuluville henkilöille näyttää muotoutuneen eräänlainen noidankehä, jossa heidän työn saantiaan rajoittaa ammatillisen koulutuksen puuttuminen ja heidän opiskelemaan hakeutumistaan rajoittaa heikko taloudellinen tilanne. Opiskelu on työtä -projektissa on yritetty murtaa muodostunutta noidankehää yhdistämällä yleissivistävä opiskelu ja työssäolo samanaikaisesti kokonaisuudeksi. Kokeilussa mukana olleilla on näin ollut mahdollisuus saada hakupisteitä keskiasteelle pyrkimistä varten sekä iltalukiolla opiskelemissa aineiden numeroista että alakohdasta työkokemuksestaan.

Useat projektissa mukana olleista ovat kertooneet spontaanisti myönteisenä asiana sen, että kokeilussa on ollut mahdollista yhtä aikaa sekä opiskella että olla työssä ja, että he ovat saaneet palkkaa myös opiskeluajalta. Yksilöllisten opiskelusuunnitelmien merkitys on korostunut erityisesti vanhemmilla opiskelijoilla, jotka ovat ehkä opiskelleet viimeksi 10—20 vuotta sitten. Yksilöllisen opiskelusuunnitelman mukaan jokainen opiskelija on opiskellut omien resurssiensa, toiveidensa ja aikataulunsa puitteissa. Opiskelijoiden kielteisinä kokemat asiat ovat liittyneet joko välillisesti tai välittömästi kokeilun käytännön toteuttamiseen. He ovat kritisoineet mm. sitä, että opiskelu tapahtuu iltaisin ja että puoli vuotta on liian lyhyt aika korottaa arvosanoja tai suorittaa jokin opin-
tokokonaisuus loppuun.

Alustavat tutkimustulokset Opiskelu on työtä -projektin osalta ovat samansuuntaisia kuin ulkomailla saadut tutkimustulokset, jotka kuvaavat ns. koulutuksellisesti ja työmarkkinallisesti huono-osaisten opiskelemaan hakeutumisen yksilöllisiä erityispiirteitä ja -tarpeita (Ks. esimerkiksi

Braun ym. 1984; Juhela 1990; Payne 1991). Tutkimustuloksissa heijastuvat ao. ryhmän erityistarpeet niin opiskeluun motivoinnin, erilaisista opiskeluvaihtoehtoista tiedottamisen kuin opiskelun aikaisen toimeentulon turvaamisenkin suhteen (Gleeson 1989; Jessup 1991; Suikkanen & Viinamäki 1990). Samanaikaisen työn ja opiskelun yhdistäminen on ollut pehmeä lasku henkilöille, joilla ei ehkä ole opiskelusta kokemusta sitten opivellisuuden suorittamisen jälkeen. Tämä on korostunut varsinkin niillä henkilöillä, joiden koulukokemukset ja -muistot ovat negatiivisväritteisiä.

— Osalle pääasiallisimpana ”porkkana” lähteä mukaan kokeiluun on ollut työpaikan saaminen ja vastaavasti osalle opiskelun mahdollistuminen kokeilun ajalta saatavan palkan myötä. Näin ollen kokeilussa mukana olleet ovat sitten saaneet ”maistaa kumpaakin porkkanaa” luontevasti

omien yksilöllisten tarpeidensa ja tavoitteidensa mukaisesti.

Sekä ulkomailla että Suomessa toteutetut kokeiluprojektit osoittavat yksilöllisen ja joustavan opiskelun merkityksen työttömyyskierteen yhtenä ratkaisumahdollisuutena. Niissä on myös havaittu konkreettisesti koulutuksen ja työelämän välisen jyrkän rajanvedon merkityksettömyys. Projekteissa on otettu huomioon kokonaisvaltaisesti yksilön tilanne jatko-opiskelusuunnitelmaa laadittaessa. Lähtökohtana ei ole ollut nolatilanne, vaan niissä on pyritty hyödyntämään yksilön aikaisempi opiskelu- ja työhistoria sekä ottamaan huomioon hänen elämäntilanteensa henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa. Opiskelun mielekkyyttä on lisännyt myös se, että projekteissa mukana olleet henkilöt ovat itse osallistuneet aktiivisesti oman opiskeluohjelmansa suunnitteluun.

LÄHTEET

Ainonen, M. & Alajärvi, A. 1989. Viimeinen savotta. — Seurantatutkimus Rauma-Repola Oy:n Lapin läänistä irtisanomien metsurien ja toimihenkilöiden suoriutumisesta. Lapin korkeakoulun yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 7. Rovaniemi.

Braun, J. & Fischer, L. & Röhrig, P. 1984. Bedarfsorientierte Beratung in der Weiterbildung. Technologische Entwicklung und Arbeitslosigkeit als Herausforderung für die Weiterbildungsbetrachtung. Deutsches Institut für Bildung Urbanistik. München.

Eisenmann, M. 1988. Adaptive Vocational Training for the Unemployed: Continuing Education in Training Companies — ”Thema Achalm Ltd”. Teoksessa Reischmann, J. (Toim.) Adult Education in West Germany in Case Studies. Frankfurt am Main.

Gleeson, D. 1989. The paradox of training: making progress out of crisis. Oxford.

Jessup, G. 1991. Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training. Basingstoke.

Juhela, A. 1990. Aikuiskoulutuksen ohjaus- ja tukitoiminta Saksan liittotasavallassa. Aikuiskasvatus 4/1990.

Kankaanpää, K. 1991. Kokemuksia vaikeasti työllistyville suunnatun ohjaavan koulutuksen mahdollisuuksista, esteistä ja ongelmista. Teoksessa Hokkanen, L. (Toim.) Työkykyarvion ja kuntoutuksen ongelmat. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 11. Rovaniemi.

Maguire, M. 1991. British labour-market trends. Teoksessa Ashton, D. & Lowe, G. (Toim.) Making Their Way. Education, Training and the Labour Market in Canada and Britain. Buckingham.

Niemelä, E. 1990. Uusiutuva ammattirakenne? Tuotannon ja teknologisten muutosten vaikutukset yritysten koulutustarpeisiin. Kemi-Tornion talousalue liitto. Kemi.

Nätti, J. 1991. Mureneva normaalityösuhde? TTT Katsaus 4/1991.

Oikarinen, S. & Mäensivu, K. 1990. Opiskelu on työtä. Muistio Kemin Opiskelu on työtä -projektin tilanteesta helmikuussa 1990. Lapin läänin työvoimapiiri. Rovaniemi. Moniste.

Payne, J. 1991. Women, Training and the Skills Shortage. The case for public investment. Worcester.

Putkonen, S. & Ylisirniö, H. 1989. Irtisanomisesta suoriutuminen. Tapaustutkimus toimintansa lopettaneen irtisanotun henkilöstön sijoittumisesta. Lapin korkeakoulun yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 4. Rovaniemi.

Rissanen, U. 1989. Kun sisko ei päässyt sahalle töihin. Seurantatutkimus irtisanottujen Röyhtän sahalaisten suoriutumisesta. Lapin korkeakoulun yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 6. Rovaniemi.

Suikkanen, A. & Viinamäki, L. 1990. Opiskelu on työtä -projektin I väliraportti. Lapin korkeakoulu. Rovaniemi. Moniste.



Ritva Jakku-Sihvonen

RITVA JAKKU-SIHVONEN

Tuloksellisuuden käsite koulutuksen suunnittelun ja kehittämisen näkökulmasta

Opetustoimessa niin kuin muuallakin yhteiskunnassa keskustellaan aktiivisesti toiminnan tuloksellisuudesta. Kiristynyt taloudellinen tilanne on entisestään lisännyt niiden toimien määrää, joiden tarkoituksena on arvioida opetustoiminnan tehokkuutta.

Keskustelu tuloksellisuudesta ei tietenkään ole uusi ilmiö. Tuloksellisuus on aina ollut opetustoimessa tärkeä. Tuskin kukaan opettaja, opiskelija tai alan hallintoviranhoitaja on koskaan toimilaan tähdännyt tuloksettomuuteen!

Keskustelua opetustoimen tuloksellisuudesta on kuitenkin viime aikoina leimannut tuloksellisuuden yhdistäminen aktiiviseen keskusteluun tulosjohtamisesta. Väliin keskustelusta on kadonnut toiminnan sisällön keskeisyys. Näin tulosjohtamiseen kyttyssä ollut tuloksellisuus-keskustelu on juuttunut turhautuneeksi tulostittareiden ar-

vosteluksi. Joskus on näyttänyt jopa siltä, että johtamisprosessin toteuttamisen muoto nousee keskustelun perusongelmaksi opetuksen kehittämisedellytyksien jäädessä sivuun.

Tuloksellisuuden arvioinnin käsitteet

Toiminnan tuloksellisuuden arvioinnissa käytetyt käsitteet vaihtelevat eri tutkijoiden, eri alojen edustajien ja eri hallinnonalojen kesken. Laajasti on keskusteltu mm. käsitteen koulutuksen vaikuttavuus sisällöstä erityisesti koulutuksen suunnittelua palvelevassa tuloksellisuustutkimuksessa.

Suomalaisessa julkishallinnossa on korostettu sitä, että toiminta on tuloksellista silloin, kun aikaansaatuisten palvelujen taso on käytettävissä oleviin resursseihin nähden hyvää.

Valtionhallinnon kehittämiskeskuksen julkaisemassa esitteessä "Tulosohjaus tulee virastoihin" (1990) todetaan tuloksellisuudesta seuraavaa: "Mikäli toiminta on yhtäaikaaisesti sekä tuottavaa, taloudellista että vaikuttavaa, sen sanotaan olevan tuloksellista". Tämän määritelmän pohjalta — korvaamalla käsite tuottavuus tehokkuudella — on mielestäni mahdollista ainakin opetustoimen alueella pyrkiä etsimään tuloksellisuudelle sellaista sisällöllistä määrittelyä, joka edistäisi käytännön kehittämistyötä. Käsitteen tuottavuus korvaaminen tehokkuudella perustuu siihen, että opetustoimen alueella tuottavuus on monin tavoin sidoksissa koulutusjärjestelyjen tehokkuuteen.

Mitä tuloksellisuus opetustoimessa on?

Tuloksellisen toiminnan kannalta on tärkeätä, että opetustoiminta on siten järjestetty, että oppiminen on toiminnan keskiössä, opetustoimintaa tuottava koulutusjärjestelmä on toimintakykyinen ja käytettävissä olevat taloudelliset resurssit tulevat mahdollisimman tehokkaasti käytetyiksi hyväksi.

Tuloksellisuutta indikoivat toiminnan vaikuttavuus, taloudellisuus ja tehokkuus. Tuloksellisuus on siis yläkäsite, jonka ulottuvuuksina (alakäsitteinä) käytetään vaikuttavuutta, tehokkuutta ja taloudellisuutta. Tältä perustalta voidaan esittää seuraava määritelmä opetustoiminnan tuloksellisuudelle:

Tuloksellista koulutus on silloin, kun kansallisella ja kansainvälisellä tasolla koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu hyvin.

Oppimisen laadukkuus — vaikuttavuuden ydinkysymys

Vaikuttavuutta voidaan ja tulee kasvatustoiminnassa tarkastella yksilötasolla ja yhteistasolla. Vaikuttava koulutus edistää yksilön kasvua ja tuottaa elämää palvelevia, kansainvälisissä vertailuissakin riittävän korkeatasoisia tuloksia, jotka vastaavat yhteiskunnan koulutukselle asettamia tavoitteita.

Yksilötasolla vaikuttavuus ilmenee suotuisana persoonallisuuden kehityksenä ja myönteisinä op-

pisaavuuksina. Vaikuttavuuden arvioinnin kriteerit siis määräytyvät yksilön kohdalla sekä kasvatuksellisista lähtökohdista että oppimisen onnistumisesta.

Yhteistasolla vaikuttavuus on opetustoimen kehittämisen kannalta määriteltävissä pätevien ja toimintakykyisten opiskelija- ja työntekijävoimien tuottamiseksi. Tällöin opetusta arvioidaan suhteessa elämän koko kirjoon. Keskeisimmän käytännön arviointikriteerit perustuvat siihen, miten hyvin opittu palvelee työelämää ja kulttuurin kehittymisen tarpeita. Oppisisältöjä arvioidaan sekä niiden tieteellisen pätevyyden että yhteiskunnallisen relevanttiuden osalta.

Se koulutus on vaikuttavaa, mikä kykenee tuottamaan kulloisissakin olosuhteissa ihmisen tarvitsemia tieto-taito -tuloksia.

Koulutusjärjestelmä — tehokkuuden arvioinnin keskiössä

Lähtökohtana koulutusjärjestelmän tehokkuuden arvioinnissa on se, että opetustoiminta on tehokasta silloin, kun se on järjestetty oppijan ja yhteiskunnan kannalta rakenteiden ja ajan osalta optimaalisimmalla mahdollisella tavalla.

Tehokkuuden arvioinnissa keskeisiä seikkoja ovat koulutusjärjestelmän rakenteen joustavuus, toimivuus ja aika. Joustavuus on koulutusjärjestelmän ja opetusjärjestelyjen kyky palvella yksilöä ja ympäristöä siten, että oikeata koulutusta on oikeaan aikaan ja oikeassa paikassa tarjolla oikeille ihmisille. Toimivuus kytkeytyy samaan asiaan siten, että järjestelmässä ei ole päällekkäisyyksiä, vaan on oikeanlaista oppilaitoksien ja opetusryhmien välistä yhteistyötä. Yksilön kannalta toimivuus merkitsee mahdollisuutta yksilöllisiin opintoväyliin.

Aika on tehokkuuden arvioinnissa tärkeätä. Aika tulee tarkastella sekä opetuksen että opiskelun keston näkökulmasta. Arvioinnissa tulisi selvittää opiskeluaikojen yksilöllistä sääntelymahdollisuutta siten, että tarkataan päällekkäisyyksien ja sitä, että suorituksen jaksottamismahdollisuuksia on tarjolla.

Tehokkuutta selvitetessä kysytään siis sitä, onko opetustoiminta valtakunnallisella, alueellisella ja oppilaitos- sekä yksilötasolla rakenteeltaan

joustavaa ja toimivaa ja onko se oikea-aikaista ajankohdan ja keston osalta?

Taloudellisuus — tuloksellisen toiminnan yksi ulottuvuus

Toiminnan taloudellisuus on ehkä eniten keskusteltu tuloksellisen toiminnan ulottuvuus. Tuloksellisuuteenhan kuuluu se, että käytettävissä olevat taloudelliset resurssit käytetään mahdollisimman järkevästi. Taloudellisuutta arvioitaessa on otettava huomioon kaikki koulutuksesta aiheutuneet kustannukset. Taloudellisuutta arvioitaessa mukana ovat yhteiskunnan ja yksilön taloudelliset koulutusinvestoinnit: raha, työkustannukset, kiinteistöinvestoinnit, oppilaitoksen laite- ja oppimateriaalikustannukset, matkakustannukset ja ne investoinnit, jotka yksilölle ovat välttämättömiä, jotta opiskelu on mahdollista (esimerkiksi etäopiskelun edellyttämät laiteinvestoinnit). Tämä on erityisen keskeistä nyt, kun julkisten menojen supistaminen on tähtäimessä. Tarpeellista on seurata, mitä koulutus todella maksaa ja kenen maksettavaksi kustannukset osoitetaan.

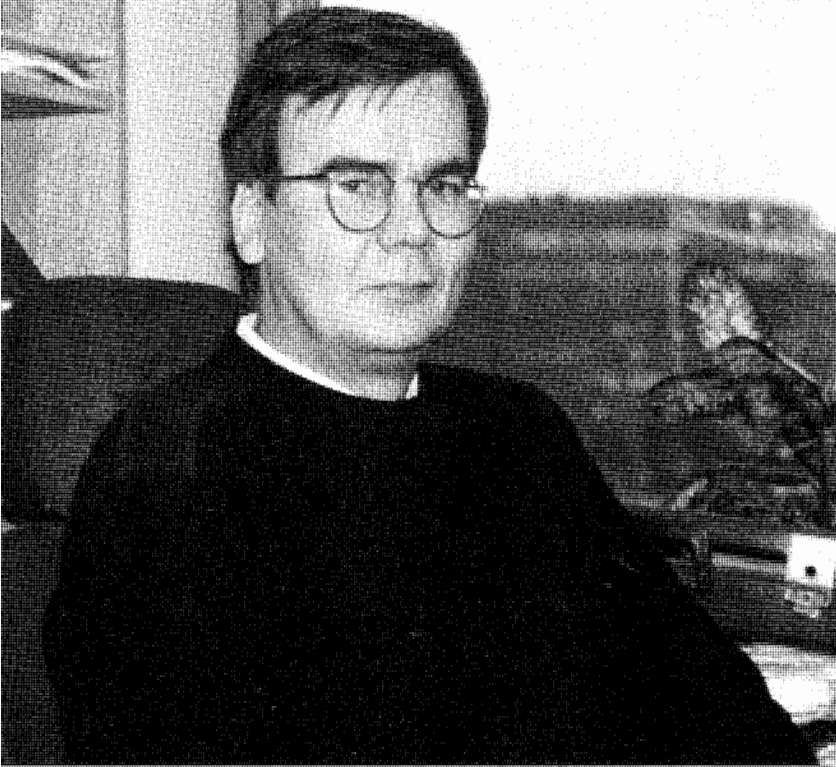
Tuloksellisuuden arvioinnin menetelmät käsitteisiin sidoksissa

Opetustoimessa arviointia suoritetaan sekä määrällisenä että laadullisena. Tuloksellisuuden kaikki ulottuvuudet: vaikuttavuus, taloudellisuus ja tehokkuus tulee ottaa puntarointiin arviointitietoa kerättyessä. Kutakin ulottuvuutta varten on eri opetustoimen osa-alueilla tarpeellista luoda yhteiseen sopimukseen perustuvia, käsitteellisesti hyvin perusteltuja arviointimenettelyjä sekä tilasto- ja kustannustunnuksia. Tärkeätä on että sekä yksilö- että yhteisötaso ovat kaikissa arvioinneissa mukana. Menetelmällinen kehittäminen edellyttää myös valtakunnallisen, alueellisen ja oppilaitoksen tason yhtä hyvin kuin opettaja-oppilastason aktiivisuutta, jotta toiminnan käytäntöä ohjaavat ja rajoittavat erityispiirteet voidaan ottaa huomioon.

Opetushallinnossa vaikuttavuuden arvioinnin kehittäminen on erityisen tärkeää. Opetus-, oppimis- ja kasvatustoiminnan vaikuttavuuden arvioinnin yhteydessä tulee kiinnittää erityistä

huomiota siihen, että arviointitieto kerätään siinä muodossa, että sitä voidaan käyttää hyväksi tuloksellisuuden arvioinnissa tehokkuus- ja taloudellisuustietojen rinnalla. Näin luodaan realistiset edellytykset tulokselliseen koulutuksen suunnitteluun ja opetustoimen laadukkaaseen kehittämistyöhön.





Työntekijöiden koulutus on keino ja mahdollisuus saada aikaan haluttuja muutoksia tuotannossa eikä vain sopeutua ulkoa annettuihin muutospaineesiin. Erityisesti teolliset yritykset joutuvat rakentamaan tulevaisuuttaan entistä enemmän sen työvoiman osaamiseen, joka jo on yritysten palveluksessa.

JARI-PEKKA JYRKÄNNE

Ammatillinen aikuiskoulutus ja työelämä — näkökulmia työn ja koulutuksen suhteeseen

Koulutuksen merkitys yhteiskunnassa kasvaa: Monimutkaistuvat, vaikeammin ymmärrettävät ja hallittavat prosessit niin työssä kuin arkielämässäkin edellyttävät ihmisiltä jatkuvaa uuden oppimista. Muutostilassa oleva riskialtis kansalaisyhteiskuntakin tarvitsee yhteisestä tulevaisuudestamme aidosti ja tietoisesti kiinnostuneita jäseniä, jotka myös haluavat vaikuttaa kehityksen suuntaan.

Työelämässä koulutus saa uutta merkitystä: työhön tulevan uuden työvoiman ammattitaidon ohella koulutuksen odotetaan tuottavan uusia valmiuksia jo työelämässä oleville. Kun työvoiman keski-ikä kohoaa, määrä vakiintuu ja muutokset työprosessissa jatkuvat, odotukset vain kasvavat.

Koulutuksesta muodostuu tärkeä tuotannon strateginen ohjauskeino: ilman uutta osaamista ei

ole myöskään teknistä tai organisatorista uusiutumista, laadullista uudistumista.

Työntekijöiden näkökulmasta keskeistä on mahdollisuus osallistua päätöksentekoon. Koulutuksen kohdistumisella ja sisällöllä vaikutetaan työpaikan tulevaisuuteen. Henkilöstön intressissä on, että mm. työn mielekkyys ja kaikinpuolinen turvallisuus kasvavat.

Mahdollisuus koulutuksen avulla vaikuttaa sekä omaan että työpaikan tulevaisuuteen on myös tärkeä motivaation vahvistaja. Tätä alleviivaavat monet uudet johtamiskulttuurit. Työntekijä ei ole sidottu työpaikkaansa. Omaehtoisen koulutuksen avulla hän voi rakentaa omaa uraansa, suuntautua uusiin tehtäviin tai kokonaan uudelle alalle.

Yhteiskunnan intressi aikuiskoulutukseen on

— tai ainakin sen pitäisi olla — erityisen vahva nykyisissä olosuhteissa. Ennätystyöttömyyden voittaminen voi rakentua vain taloudellista toimintaa elvyttävälle kansalliselle politiikalle, jossa keskeistä osaa näyttää uusi ja parempi osaaminen. Edullista koulutuksessa on yhteiskunnan kannalta myös sen välittömästi avointa työttömyyttä pienentävä vaikutus.

Aikuiskoulutus kiinnostaa myös kansainvälisesti

Kansainvälisissä yhteyksissä aikuiskoulutus saa kasvavaa huomiota. OECD:ssä aikuiskoulutus on yksi kuudesta toiminnan painopisteestä. OECD:n hahmottelemassa ”aktiivisen yhteiskunnan” konseptiossa pitkäjänteisellä koulutuksella ja henkisten voimavarojen kehittämisellä on keskeinen merkitys siinä sosiaalitaloudellisessa strategiassa, jonka avulla vireytetään taloudellista kehitystä ja hallitaan teknisen kehityksen aiheuttamia epätasapainotiloja. Uusi painotus näkyy mm. järjestön kesällä -91 hyväksymissä uusissa työvoimapolitiisissa suosituksissa.

EY:n tutkimuslaitokset (CREATE, CEDEFOP) selvittävät koulutuksen ja työllisyyden yhteyksiä ja laativat yhdentyvälle Euroopalle uutta koulutusstrategiaa. Keskeistä siinä on rakenteellisten muutosten kiinteä ja syklinen kytkeytyminen tehostuvaan koulutukseen ja toimintatapojen uusiutumiseen.

EY:n ns. sosiaalista vuoropuhelua koulutusasioissa käyvä työryhmä hyväksyi tammikuussa -92 yhteisen kannanoton aikuiskoulutuksen kehittämislinjoista. Työryhmässä ovat edustettuina EY-maiden ay-liikkeet Euroopan Ammatillisen Yhteisjärjestön kautta. SAK:illa ja Ruotsin TCO:illa on työryhmässä tarkkailijan asema. Keskustelun osapuolina on komission lisäksi teollisuutta edustava työnantajajärjestö UNICE. Kannanotossa korostetaan voimakkaasti aikuiskoulutuksen merkitystä ja työmarkkinajärjestöjen omaa aktiivisuutta yhteiskunnan toimenpiteiden ohella.

Toukokuussa -92 valmistui yhteinen kannanotto tutkintojen vastavuoroisesta tunnustamisesta ja heinäkuussa Euroopan komission asiaa koskeva direktiivi.

Yritysten sisäisen koulutuksen strateginen merkitys

Tuotannollisissa organisaatioissa koulutus saa yhä enemmän arvoa, koska sillä on välitöntä merkitystä keskeisiin tuotannon tulostekijöihin. Koulutuksen avulla kehitettäviä tekijöitä ovat ainakin:

- työvoiman saatavuus;
- työvoiman ammattitaitotaso;
- työn laajentaminen;
- työolosuhteet ja työympäristö;
- työn kokeminen mielekkäänä;
- työorganisaation toimivuus;
- henkilöstön sitoutuneisuus tavoitteisiin;
- sisäisten rakennemuutosten hallinta;
- ulkoisten mahdollisuuksien hyväksikäyttö;

Koulutusta on viime vuosina enenevästi tarkasteltu juuri pitemmän aikavälin muutostavoitteita palvelevana toimintana. Koulutus on siis keino — tai mahdollisuus — aikaansaada haluttuja muutoksia tuotannossa eikä vain sopeutua ulkoa annettuihin muutospaineesiin.

Käytännöllisesti katsoen kaikki merkittävät muutokset tuotantoprosessissa toteutetaan käytämällä hyväksi koulutusta. Tämä koskee yhtä lailla automatisoidun paperiprosessin rakentamista kuin atk-järjestelmän käyttöönottoa tai palvelu yrityksen tuotevalikoiman laajentamista.

Mahdollisuus kehittyä työssä muodostuu työntekijöille yhä tärkeämmäksi motivaatiotekijäksi. Koulutukseen panostavat yritykset ja alat menestyvät ”dynaamisuuden” imagollaan työvoimakilpailussa. Erityisesti tämä näkyy, kun työelämään valmentautuvat nuoret, jotka asettavat työilleen entistä suurempia vaatimuksia, tekevät suuntautumisvalintojaan.

Ennusteet vuosisadan lopun työvoimakehityksestä viittaavat siihen, että uuden työvoiman työmarkkinoille tulo hidastuu ja em. syistä nuoret hakeutuvat epätasaisesti eri aloille. Tällöin erityisesti teolliset yritykset joutuvat rakentamaan tulevaisuuttaan entistä enemmän sen työvoiman osaamisen kehittämiseen, joka jo on yritysten palveluksessa.

Tämä kehityssuunta alleviivaa työpaikoilla tapahtuvan koulutuksen keskeistä merkitystä aikuiskoulutuksessa. Mutta myös työelämään tulevien

nuorten tarpeet saada työprosessiin erikoistavaa koulutusta kasvavat.

Aikuiskoulutuksen yhteiskunnallisista vaikutuksista

Kasvava aikuiskoulutus on koko yhteiskunnan kannalta hyödyllistä. Hieman kärjistäen voisi väittää, että mitä enemmän (työ)aikaa käytetään koulutukseen, sitä paremmin työllisyys voi. Paitsi kasvava osaaminen, useimmiten työvoimaa tarvitsemissä tehtävissä, ja siitä seuraava taloudellinen kasvu, myös tilapäinen poissaolo tuotannosta helpottaa työllisyyttä. Tämä näkökulma on jälleen ajan-kohtainen takavuosien työvoimapulan" jälkeen.

Meillä ei kenties riittävän selvästi nähdä työelämän rakenneongelmien kärjistymistä. Työvoiman kysynnän ja tarjonnan epätasapaino kasvaa koko ajan. Työllisyyden parhaina vuosinakin (1989) meillä oli enemmän työnhakijoita kuin avoimia työpaikkoja. Tuolloin alueelliset tekijät vaikuttivat epätasapainoon voimakkaimmin: vain Uudenmaan työvoimapiirissä avoimet työpaikat ylittivät työnhakijoiden määrän. Nyt alueellinen ongelma on yhteinen kaikille — ja rakenneongelma kärjisty.

Kyynisimmät epäilevät nykyisen suurtyöttömyyden jäljiltä jäävän hyvissäkin taloudellisissa olosuhteissa noin 10 % pysyvä työttömyys. Ongelmana on pitkälti juuri rakennetyöttömyys: työttömien työnhakijoiden työkokemus ja koulutus eivät kohtaa työmarkkinoilla avautuvia työtilaisuuksia.

Vieläkin kuulee julkista huolta kannettavan alenevasta syntyvyydestä ja sen ensi vuosituhanella aiheuttamasta työvoiman tarjonnan väheneemisestä. Huoli on keinotekoinen. Muutokset työvoiman kysynnässä ovat moninkertaiset tarjontaan nähden. Nykyisissä 400 000 työttömässä meillä on kansallinen voimavara, jonka määrä on miltei sama kuin vielä 90-luvulla työmarkkinoille tulevan uuden työvoiman määrä!

Rakennemuutoksen koulutusväylät

Aikuiskoulutuksessa tarvitaan useampia väyliä. Työttömille suunnattu työvoimakoulutus tyydyt-

tää useimmiten välittömiä koulutus- ja työvoimatarpeita ja muodostaa yhteiskunnallisesti järkevän vaihtoehdon työttömyydelle. Yritysten henkilöstökoulutuksen ydin on sisäisten muutosten toteuttaminen.

Omaehtoinen aikuiskoulutus taas lähtee voimakkaimmin yksilön tarpeista ja odotuksista, jotka useimmiten suuntautuvat oman työuran pitkäjänteiseen turvaamiseen. Työllisyyden kannalta omaehtoisen ammatillisen aikuiskoulutuksen merkitys on suuri. Koulutukseen hakeutuva jättää avoimen työtilaisuuden ja valmistautuu koulutuksen kautta useimmiten tehtäviin, joissa tarvitaan pitkälle koulutettua työvoimaa.

On masentavaa kokea, että kaikista aikuiskoulutuksen taloudellista, tuotannollista ja sosiaalista merkitystä korostavista juhlapuheista huolimatta taloudellinen lama koettelee rajusti aikuiskoulutusta. Viimevuosien tuntuvat edistysaskeleet ammatillisen aikuiskoulutuksen tarjonnan lisäämisessä, joustavuuden kehittämisessä, opintojen taloudellisessa tukemisessa sekä ohjauksen tehostamisessa on muutamilla päätöksillä mitätöity.

Yritysten koulutuspanokset raksitaan budjetista ensimmäisinä, kun tulos lähtee alamäkeen. Valtion säästöt leikkaavat opintotukea ja aikuisten aloituspaikkoja, vaikka kokonaistaloudellisesti koulutus olisikin säästävämpi vaihtoehto. Onhan ilmeistä, että koulutuksen keskeyttäminen maksetaan työttömyysturvan menoissa ja toisaalta koulutukseen lähtemättä jättävä ei avaa tilapäistä työmahdollisuutta työttömälle. Opetusta ohennetaan, ohjausta karsitaan ja opintoihin liittyviä palveluja vähennetään.

Työhallinnon koulutusmäärärahat ovat ainoina kasvaneet: vajaat parikymmentä prosenttia tilanteessa, jossa työttömyyden kasvu on ollut satoja prosentteja. Tämäkin koulutusvarojen kasvu mitätöidään vuonna 1993 pienentämällä aikuiskasvatuskustusten toiminta-avustusta.

Työelämän muutosten ja koulutuksen tarkastelukehikko

Työelämän rakennemuutosten hallintaa suuntaamalla toimenpiteitä vaihtoehtoisesti ihmisiin tai työpaikkoihin voi karkeasti hahmottaa esimerkiksi seuraavasti:

Ongelman luonne	Toimenpiteiden kohteena:	
	Ihminen (työvoima)	Työ (työpaikat)
Työelämän muutosten ennakointi	peruskoulutus	tutkiva työn kehittäminen
	lisäkoulutus	ammattien laajentaminen
	(opintojen ohjaus opintoneuvonta)	
Työpaikkojen sisäinen rakennemuutos	henkilöstökoulutus	rehtäväsiirrot
	(yhteistoimintamenettely)	uudet kvalifikaatiot
Työpaikan ulkoinen rakennemuutos	työvoimakoulutus	uusien työpaikkojen luominen
	(alueellinen laaja yhteistyö)	

Pitemmällä aikavälillä tarvittavat uudet valmiudet tulevat työelämään pääosin uuden nuoren työvoiman kautta. Heidän koulutuksensa perustuu myös uusiin aikaisempaa laajempiin tai erikoistuneempiin ammattikuviiin. Mutta samaa väylää tulee työelämään kasvava määrä uudelleen- tai lisäkoulutettuja aikuisia omaehtoisesta ammatillisesta koulutuksesta. Tulevaisuudessa tämän väylän laajentaminen on entistä tärkeämpää.

Välittömästi työpaikalla tarvittavat uudet valmiudet — esimerkiksi investoinneista tai tuotannon uudelleenjärjestelyistä johtuvat — tuotetaan pääosin henkilöstökoulutuksen avulla. Henkilös-

tön laajan osallistumisen avulla koulutuksen tuotavuutta voidaan tuntuvasti parantaa.

Vanhentuneen tuotannon, ratkaisevasti muuttuneen markkinatilanteen — tai vaikkapa loppuvan valtion tuen — takia työttömäksi joutuneiden työntekijöiden koulutuksesta päävastuun kantaa työhallinto. Kokemukset Euroopasta viittaavat siihen, että tällaisissa, usein alueellisesti painottuneissa tapauksissa tarvitaan koulutuksen lisäksi aktiivisia toimia työpaikkojen luomiseksi. Parhaita tuloksia tuottavat projektit, joissa koulutus ja uudet työpaikat nivelyvät kiinteästi toisiinsa.



Talousneuvostossa 16. syyskuuta esitelty ns. Saalaksen paperi voi jäädä aikakirjoihin historiallisena dokumenttina. Valtion menojen ennen näkemättömien supistuskavailujen vitrassa on saattanut jäädä kokonaan vaille huomiota kuitenkin esimerkiksi se, että tässä paperissa esitetään erään pohjoismaisesti keskeisen aseman saavuttaneen ja myös meillä kansallisesti tähän saakka välttämättömänä pidetyn kansansivistysinstituution valtion rahoituksen lopettamista kokonaan! Mikäli Saalaksen teksti muuttuisi poliittiseksi päätökseksi, opintokeskusten valtionapu voitaisiin lopettaa kokonaan "vuoteen 1995 mennessä". Ahon hallituksen tulo- ja menoarvioesitys ei kuitenkaan ole yhtä kohalonomainen.

TIMO TOIVIAINEN

Aikuiskasvatus valtion vuoden 1993 budjettiesityksessä

Seuraavassa käsitellään ensi vuoden aikuiskasvatuserärahoina sellaisina, kuin ne ovat istuvan hallituksen tekemässä budjettiesityksessä. Aikaisempaa vähemmällä työllä tästä tarkastelusta pääsee siksi, että aikuiskoulutusmäärärahoja on koottu voimakkaasti yhteen yhdistämällä kaksi entistä alamomenttia (29.68. Yleissivistävä aikuiskoulutus ja 29.69. Ammatillinen aikuiskoulutus) uudeksi alamomentiksi Aikuiskoulutus (29.69.). Tätä ratkaisua on pidettävä hyvänä, vaikka se ei vielä merkitsekään, että kaikki aikuiskasvatusrahat olisivat samalla alamomentilla.

Tarkasteluni rajoittuu alamomenttiin 29.69. (Aikuiskoulutus), joka on tehty siten samanlai-

seksi kuin muukin budjetti, että kunkin menokohdan lopussa annetaan yhteenvedona kolme lukua: vuoden 1991 tilinpäätöksen osoittamat alokohdan todelliset menot, vuoden 1992 hyväksytyt määräraha ja hallituksen esitys vuodelle 1993. Asetelma on hyvä sikäli, että vuosi 1991 oli viimeinen lähes "normaali", ts. eri hallinnonaloille tuli lisämäärärahaa vanhaan tapaan. Määrärahojen leikkaukset alkoivat vuonna 1992, mutta vertailua ei suoriteta tähän vuoteen, koska siltä ei ole käytettävissä lopullisia lukuja (ja koska määrärahavaroja on sitten budjettikirjan julkistamisen jälkeen muutettu). Vertailussa ovat siis useimmiten vuoden 1991 todelliset määrärahat ja vuodelle 1993 esitettävät määrärahat.

OPINTOKESKUKSET

Tulo- ja menoarvioesityksessä ilmoitetaan, että varattua määrärahaa 60,2 miljoonaa markkaa saa käyttää 180 henkilön palkkaukseen. Tämä merkitsee, että opintokeskukset joutuvat luopumaan 19 vakanssista. Selvitysosassa ilmoitetaan niin ikään, että opintokeskuslaista tullaan kumotaan ne kohdat, jotka oikeuttavat luentotoiminnan sekä ohjaajakoulutuksen samaan valtionapuun, kuin minkä esimerkiksi kurssitoiminta saa. Näin ollen nämä toiminnot supistuvat verraten vähiin, koska niille varattuja määrärahoja on vähennetty. Vuoteen 1991 (noin 72 mmk) verrattuna keskusten yhteinen potti laskee esityksen (=60,2 mmk) mukaan 16,3 prosenttia.

KANSANOPISTOT

Alaluvun 29.69. alun selvitysosassa todetaan mm., että pieniä kansanopistoja on tarkoitus yhdistää ja lakkauttaa vuodesta 1994 lukien. Kun maan hallitus epäilemättä tuntee maan perustuslain, tämä lausuma on — ei tahdonilmaisu välttämättä sinänsä — herättänyt kysymyksiä.

Suomen lainsäädäntö ei anna valtiollalle mitään mahdollisuuksia lakkauttaa laissa määriteltyä yhteisöä, esimerkiksi kansanopistoa ylläpitävää kannatusyhdistystä tai säätiötä, mikäli yhteisö noudattaa toiminnassaan maan lakeja ja hyviä tapoja. Se, että kansanopisto on pieni, ei ole lain tai hyvän tavan vastainen. Se taas, että pieni kansanopisto saattaa olla yksikkökustannuksiltaan kallis, on jo toinen asia. Kun valtiolla julkisyhteisönä on oikeus ja velvollisuus selviytyä kaikissa oloissa menoistaan, se voi tietenkin laskea asianmukaisella lainsäädäntömenettelyllä valtionapua niin, että pienet tai muutoin yksikkökustannuksiltaan kalliit oppilaitokset kuolevat. Mutta, vielä kerran, muunlainen lopettamismenettely ei ole ainakaan maallikkojärjellä mahdollista.

Edellistä kohtaa kovemmalle koko kansanopistolaitos joutuu kuitenkin siksi, että tulo- ja menoarvioesityksessä ilmoitetaan hallituksen antavan eduskunnalle esityksen valtionapuprosentin laskemisesta 10 prosenttiyksiköllä.

Kansanopistotoimintaan ensi vuodelle esitetyt määrärahat ovat esimerkki siitä, että ottamalla ainoana totuutena huomioon vain sinänsä oikeat luvut, voi saada asiasta hyvin puutteellisen, jopa

harhaanjohtavan kuvan. Vertailu viime vuonna käytettyyn määrärahaan (=295,3 miljoonaa markkaa) nimittäin osoittaa, että kansanopistot saisivat ensi vuonna rahaa viime vuotiseen verrattuna 10,4 prosenttia enemmän eli 329,5 mmk. Sinänsä tämä onkin oikea tulkinta, mutta eri asia on sitten, minkä arvoinen tämä tieto on.

Eduskunnan oikeusasiamiehen (jolle on jälleen valitettu kansanopistojen valtionapujen loppuerien viivästyisestä) selvityspyynnön johdosta opetushallitus on aivan tuoreessa laskelmassa osoittanut, että kansanopistojen todellinen tarve vuodelle 1993 on peräti 410 milj. mk, mikäli valtio aikoo selvittää lakisääteisistä velvoitteistaan. Tämän mukaan kansanopistoille olisi esitetty 81 milj. mk eli 25 prosenttia vähemmän määrärahaa, kuin mistä valtion olisi vastattava.

Tämä herättää monia kysymyksiä. Esimerkiksi tämän: Aikooko hallitus "kuroa kaulaa kiinni" eli selvittää tuosta 25 prosentista toisella 10 prosentin valtionapuprosentin laskulla joskus ensi vuonna? Tätähän on tiettävästi jo esitettykin.

KANSALAIPOPISTOT

Suoranaisesti ensi vuoden tulo- ja menoarvioesityksestä riippumatta kansalaisopistot siirtyvät ensi vuoden alusta lukien rahoituksen osalta uuden opetus- ja kulttuuritoimintaa koskevan lain piiriin.

Vuoden 1991 huippuluvuista (noin 456 milj. mk) alkaen kyseinen toiminta on saanut vuosi vuodelta vähemmän valtionapua, niin että ensi vuoden esitys, noin 310 milj. mk on lähes 90 milj. eli 19,7 prosenttia alempi kuin vuoden 1991 maksut; tämä oppilaitosryhmä on siis menettänyt käytännöllisesti katsoen viidenneksen valtion tuesta (tässäkin ei ole otettu huomioon rahan arvon muutosta, mutta suurihan se ei inflaatiolla mitaten ole parina viime vuonna ollut).

Aivan oma kysymyksensä rahan riittävydestä on sitten, kuinka paljon opistojen omistajilla on valmiutta käyttää valtion varaamaa rahaa. Kuntien taloudellinen asema on suhteellisesti arvioiden huonompi kuin vuosikymmeniin, ja uuden rahoituslainsäädännön mukaan omistajan oman panoksen on monessa tapauksessa oltava tuntuvasti suurempi kuin ennen.

Tämä saattaa johtaa jopa siihen, ettei kaikkien valtion tulo- ja menoarvioesityksessä varattu määräraha tule edes käytetyksi, ja siitä seuraa, että tämän työmuodon 'alajasajoprocentti'sen kun kasvaa. Tähän suuntaan on omiaan johtamaan muun ohessa sekin budjettiesityksen määräys, jolla kaikkien opistojen käytössä oleva oppituntien määrä rajataan enintään kahteen miljoonaan. Poisleikatuksi tulee edellisen vuoteen verrattuna 300 000 tuntia.

Budjettiesitys sisältää edelleen maininnan, että kansalaisopistojen valtionapujen loppueriä siirretään myöhemmin kuin vuonna 1993 maksettavaksi. Tämä saattaa lisätä omistajien muutoinkin ruokittua halua supistaa toimintaa, vaikka loppuerien viivästys ei näinäkään aikoina kaatane minkään kunnan taloutta. Asia on aivan toinen, kun katsotaan yksityisiä opistoja. Ne voivat joutua pahaan maksuvalmiuskriisiin, jos niiden loppueräsaatat ovat suuret.

Ns. järjestömääräraha

Näistä kolmeen eri käyttösuunnitelman kohtaan varatuista määrärahoista saavat valtionapunsa opintokeskuksia ylläpitävät sivistysjärjestöt kulttuuritoimintaansa varten sekä laitosten sivistystyön keskusjärjestöt ja muutamat muut yhteisöt.

Korkeimmillaan nämä kolme määrärahaa yhteensä olivat viime vuonna, noin 16,1 mmk (vuoden 1991 budjettikirjaa ei ole opintokeskuksia ylläpitävien sivistysjärjestöjen osalta uskomisen, koska siinä mainittua 13 miljoonan määrärahaa ei myönnetty, vaan sen sijaan 11 mmk). Nyt näihin käyttösuunnitelman kolmeen kohtaan esitetään yhteensä 12,8 mmk. Pudotus on näin ollen vuodesta 1991 vuoteen 1993 20,5 prosenttia, jos esitys hyväksytään.

Opetushallinnon henkilöstökoulutus

Tähän tarkoitukseen myönnettävillä määrärahoilla ylläpidetään Ammattikasvatustalon koulutuskeskusta Tampereella ja Heinolan kurssikeskusta sekä järjestetään muuta opetushenkilöstön täydennyskoulutusta. Määrärahaa pidettiin vielä viime vuonna niin tärkeänä, että se nousi noin 10,8 mmk (1991:38,6 mmk/1992: 49,4 mmk). Ensi vuodelle esitetään kuitenkin 4,2 miljoonan vähennystä, mutta poikkeuksellisen hyvä

kahden vuoden yleissuunta tällä määrärahalla sitenkin on ollut. Se nousee vuodesta 1991 (38,6 mmk) vuoteen 1993 (45,1 mmk) lähes 17 prosenttia, siis suurin piirtein saman verran kuin mitä aika monet tässä tarkastellut määrärahat näyttävät tulevan alas.

Aikuiskoulutuksen kehittäminen

Tälle momentille on siirretty aikaisemmin eri työmuotojen yhteyteen tehtyjä kehittämismäärärahoja. Nämä 2,82 miljoonan markan siirrotkaan eivät ole kuitenkaan kompensoineet määrärahan muuta vähennystä. Vuoden 1991 huippuluvusta (18,0 mmk) on jouduttu tinkimään 3,59 mmk, mikä merkinnee tyytymistä noin 20 prosenttia alempaan tasoon kuin vuonna 1991. Puna-kynää on saattanut ohjata esimerkiksi sellainen ajattelu, että kun valtio ei voine lähivuosina toteuttaa uusia hankkeita, aikaisempaa pienempi kehittämistä riittää peittämään ylläpidettävän kehittämistyön.

Ammatilliset pätevyystutkinnot

Budjettitekstissä oletetaan tutkinnon suorittajien määrän kasvavan jossain määrin. Sen mukaisesti määrärahaa esitetäänkin nostettavaksi yli 1,1 mmk:lla. Kun vuoden 1991 lähtökohtaluku (4,7 mmk) on sinänsä verraten pieni, esitetty korotus (5,85 mmk:aan) nostaa kahden vuoden nousu-prosenttia lähes 24:ään.

Maksullinen palvelutoiminta

Tarkoitukseen varatulla määrärahalla tuetaan Ammattikasvatustalon koulutus- ja Heinolan kurssikeskuksen järjestämää, pienille kohderyhmille toimeen pantavaa kurssitoimintaa. Määrärahaa esitetään laskettavaksi noin 3 mmk:sta 1,0 mmk:aan eli 66,6 prosenttia. Jos vertailupohjaksi otetaan viime vuoden varaus (4,9 mmk), lasku-prosentti nousee lähes 80:een.

Avustus ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten perustamiseen

Tämä mainittujen oppilaitosten perustamis-

kustannuksiin ja rakentamisen korkotukeen varattu määräraha oli vuosina 1991 ja 1992 10,4 ja 10,9 mmk. Nyt tarkoitukseen ehdotetaan 30,86 mmk, mikä merkitsee lähes 197 prosentin nousua kahdessa vuodessa.

Valtionavustus ja -korvaus ammatillisille ak-keskuksille

Vuosina 1991 ja 1992 tämä määräraha pysyi käytännöllisesti katsoen samana (281,5 mmk — 278,00 mmk). Esitettävä 16,5 mmk:n lasku merkitsee vajaata kuutta prosenttia, ja se johtuu valtionavustusprosentin laskusta 20:een.

Ammatillinen aikuiskoulutus

Tältä alamomentilta osoitetaan koulutustukea moniin tarkoituksiin, nimittäin lääninhallituksille perus-, jatko- ja täydennyskoulutuksen ostamiseen, erikoisoppilaitoksille, ulkomaalaisten opiskelijoiden koulutukseen, yksityisopiskelijoiden tukiovetukseen sekä romaaniväestön aikuiskoulutukseen. Ellei laissa ja vahvistetussa valtion tulo- ja menoarviossa muuta määrätä, yllä lueteltujen täydennyskoulutuksen muotojen valtionapu voi olla enintään 85 prosenttia.

Määrärahan mitoitus osoittaa — eräiden edellä käsiteltujen varauksien ohella — että ammatillinen aikuiskoulutus on ollut selvä painopistealue; senhän maan hallitus on monessa yhteydessä todennut olevan välttämätöntä. Vuoden 1991 määrärahasta (146,0 mmk) tosin käytiin viime vuonna jo noin 215 mmk:ssa, mutta ensi vuonna lienee tyytyminen 188 mmk:aan. Kaksivuotiskauden nousu-prosentiksi jää kuitenkin vielä 29,0.

Ammatillisten erikoisoppilaitosten käyttö-kustannusten valtionapu

Alamomentilta maksetaan ammatillisten erikoisoppilaitosten valtionapuja, rahoitetaan ammatikorkeakoulukokeiluja ja monimuoto-opetuksen järjestämiskustannuksia sekä suoritetaan rakentamisen korkohyvityksiä. Ammatillinen erityisoppilaitos voi saada lakisääteisten tehtäviensä hoitamisesta aiheutuviin käyttökustannuksiin valtionapua 30-75 prosenttia.

Po. määräraha pysyi vuodet 1991 ja 1992 lähes samana (131,8 — 131,4 mmk). Mikäli ehdotettu pudotus vuodelle 1993 toteutuu, prosentuaalinen lasku on kahdessa vuodessa 6,9.

Avustus ammatillisten erikoisoppilaitosten perustamiseen

Nämä perustamiskustannukset ovat pysyneet jokseenkin muuttumattomina. Vuoden 1991 käytetty määräraha ja esitys vuodelle 1993 ovat täsmälleen samat eli 9,0 mmk.

Kesäyliopistojen ja kirjeopiskelun valtionavustukset

Kesäyliopistoille ehdotetaan ensi vuodelle yhteensä 5,2 ja kirjeopiskelulle 4,4 mmk. Kahdessa vuodessa saavutettu nousu (8,685 mmk:sta 9,6 mmk:aan) on 10,5 prosenttia siitä huolimatta, että viime vuoden varauksesta 10,0 mmk on jouduttu vähän tinkimään.

Eräät rakennusavustukset

Tätä määrärahaa saa käyttää kansanopistojen rakennusavustuksiin 7,0 mmk ja niiden sekä kansalaisopistojen korkotukeen 0,6 mmk. Määräraha oli miltei samalla tasolla jo viime vuonna, mutta toissa vuodesta (13,43 mmk) on tultu alas päin 43,4 prosenttia.

Edellä olleet huomiot on yritetty tehdä mahdollisimman toteavasti. Jos tekstin jokin kohta tuntuu viittaavan istuvan hallituksen kritiikkiin, kyseessä on väärä tulkinta. Muutamat kysymykset niiltä alueilta, joita kirjoittaja eniten tuntee, johtuvat siitä, ettei kirjoittaja pysty arvioimaan, miten valtion velvoitteista selvittää kovin alimitoitettulla määrärahaesityksellä.

Tällaiseen katsaukseen ei ole syytä sekoittaa arvoarvostelmia monestakaan syystä. Tämän lehden lukijakunta pystyvät kyllä niihin itsekin. Toinen asia sitten on se, että lukijakunnan arviot menevät arvatenkin jossakin määrin ristiin. Jos tämän kirjoittaja olisi lähtenyt arvostelmien tielle, hän olisi tuntenut suurta tarvetta puhua oman työalansa valtionavun saajien puolesta.

Helsinki 13.9.1992

LEA LAKIO

Monimuoto-opetuksen kehittäminen aikuiskoulutuksessa

Opetushallituksen aikuis-koulutuksen linja tukee voimakkaasti monimuoto-opetuksen lisäämistä suomalaisessa aikuiskoulutuksessa. Se on käynnistänyt tätä varten monimuoto-opetuksen kehittämiskeskustoja viidelle paikkakunnalle eri puolille Suomea.

Monimuoto-opetuksella tarkoitetaan tietyille kohderyhmälle suunnitelmalliseksi kokonaisuudeksi yhdistettyä lähi- ja etäopetusta sekä itseopiskelua, joita tukee opiskelijan ohjaus ja neuvonta. Monimuoto-opetuksessa käytetään tarvittaessa hyväksi sähköistä viestintäteknologiaa. Opetusta voivat järjestää useat aikuiskoulutusorganisaatiot yhteistyössä.

Ammatillisissa oppilaitoksissa monimuoto-opetusta on järjestetty lähinnä kokeiluina vuodesta 1986 alkaen. Monimuotoisen opetuksen toteuttaminen ei ole vielä niin yleistä kuin on tavoitteena, vaikka mitään säädöksellisiä esteitä ei enää ole olemassa. Vuonna 1987 tuli voimaan uusi oppilaitoslainsäädäntö, jonka mukaan kaikki ammatilliset oppilaitokset voivat järjestää myös etäopetusta. Oppilaitos ratkaisee kutakin alkavaa ryhmää varten laatimassaan oppilaitoskohtaisessa opetussuunnitelmassa, millaisia opetusjärjestelyjä kulloinkin käytetään opetustavoitteiden saavuttamiseksi. Lisäksi oppilaitos joutuu laatimaan kullekin aikuisopiskelijalle henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat.

Mitä monimuoto-opetuksella tarkoitetaan?

Monimuoto-opetuksen käsitteistö on vielä melko vakiintumaton. Suomessa on viime vuosina käytetty yleiskäsitteitä monimuoto-opetus ja etäopetus; kahdeksankymmenluvun alkupuolelle saakka termiä etäopetus ja sen jälkeen melko vakiintuneesti termiä monimuoto-opetus.

Suomalaisen koulutuksen kentällä monimuoto-opetuksella tarkoitetaan toisinaan hallinnollisia ja organisatorisia opetuksen järjestelytapoja, toisinaan didaktisia ja pedagogisia (andragogisia) järjestelytapoja, joiden avulla edistetään aikuisten oppimista. Monimuoto-opetukseen kytkeytyy läheisesti opetuksen monivälineisyys.

Monimuoto-opetuksen käsitteen "virallistuminen" tapahtui 1989, kun aikuiskoulutusneuvosto määritteli monimuoto-opetuksen seuraavasti:

Voisivatko siis opetuksen monimuotoistamisen esteet piillä opettajien totutuissa työskentelytavoissa ja ehkä vanhanaikaisissa oppimiskäsityksissä? Toisaalta on toki todettava, etteivät nykyisin voimassa olevat opetussuunnitelman perusteet (joita tosin ollaan uudistamassa), jäykät rahoituskuviot tai palvelusuhteen ehdot tee mitenkään helpoksi monimuotoisen opetuksen toteuttamista.

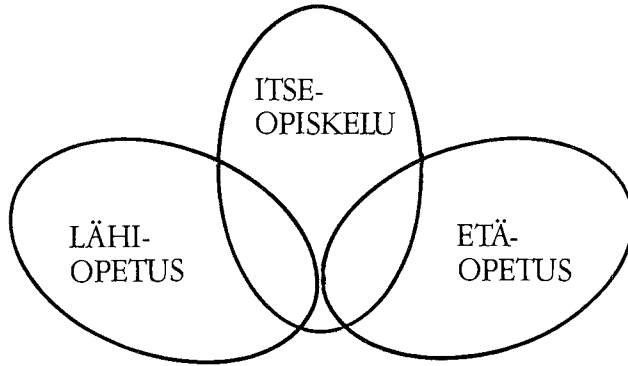
Kokeiluja on ollut monissa oppilaitosmuodoissa, mutta ne ovat alkuvaiheessa olleet melko suppeita yhden tai muutaman oppilaitoksen hankkeita. Tiedon levittäminen kokeiluissa saavutetuista ratkaisuista ja ratkaisujen laajentaminen jatkaväiseksi käytännöksi on ollut ongelmallista.

Kokemuksia kehittämishankkeista

Mainitut kokeilut ovat jo päättyneet tai päätty-mässä ja niistä on kerätty tietoa uusien kehittä-

mishankkeiden ratkaisujen ja selvitystehtävien pohjaksi. Päättyneitä kokeiluja ja niistä saatuja kokemuksia voidaan tarkastella seuraavan jaotteen mukaisesti:

MONIMUOTO-OPETUS — tavoitteena tutkinto tai opintokokonaisuus



On huomattava, että pelkkä etäopetus ei ole monimuoto-opetusta ja että oppimistuloksista vastaa viime kädessä opiskelija itse, niin lähi- kuin etäopetuksessakin.

Päättyneistä monimuotokokeiluista on saatu mm. seuraavia kokemuksia:

Lähiopetus

* Lähiopetuksen toteutuksessa on saatu alkuun oppilaitosten yhteistoimintaa koulutuksen organisoimiseksi, on saatu tietoa yhteistyön esteenä olevista seikoista ja niiden selvittäminen on siten pystytty aloittamaan.

Etäopetus

* Etäopetusosuutta varten on kokeilujen yhteydessä valmistunut materiaalia, jota on voitu levittää valtakunnallisesti (mm. kaupan alat).

* On saatu kokemuksia sähköisten viestinten käyttökelpoisuudesta ja toimivuudesta, tosin vielä suppeasti.

* On saatu kokemuksia monimuoto-opetussuunnitelman laatimisesta.

* On saatu kokemuksia opiskelun ja työn yhdistämisestä, yhdistäminen on todettu hyväksi ratkaisuksi.

Itseopiskelu

* Itseopiskelu on todettu aikuiselle sopivaksi opiskelutavaksi, josta nuoret eivät samalla tavalla innostu: itseopiskelu on työlästä, mutta mielekäästä ja motivoivaa.

Yleistä

* Joskus monimuoto-opetuksen keinot ovat ainoa mahdollisuus opiskeluun mm. vammaisilla aikuisilla, harvaan asutuilla alueilla.

Monimuoto-opetuksen kehittämisen nykyvaihe

Monimuotoisten opetusmenetelmien kehittäminen kuuluu opetushallituksessa opetuksen kehittämisen tulosalueeseen.

Valtioneuvoston viime marraskuussa hyväksymässä kehittämissuunnitelmassa todetaan, että aikuiskoulutuksen tarjontaa lisätään kehittämissuunnitelmakaudella ja tämä lisäys toteutetaan pääsääntöisesti jo toimivissa yksiköissä monimuoto-opetusta hyväksi käyttäen sekä tutkintojen suorittamismuotoja kehittämällä. Edelleen kehittämissuunnitelmassa todetaan, että opetuksen jär-

jestämiseksi luodaan avoimen opetuksen järjestelmä. Tämä tarkoittaa sitä, että opetusta toteutetaan luokattomana ja samaan tutkintoon tähtäävää opetusta voivat tarjota eri organisaatiot.

Syksyllä 1991 käynnistettiin muutamilla paikakunnilla monimuoto-opetuksen kehittämishankkeita, joista vuoden vaihteessa valittiin viisi hanketta jatkamaan toimintaansa **monimuoto-opetuksen ja sähköisten viestinten opetuskäytön alueellisina kehittämiskeskuksina**. Pohjois-Suomen keskus sijaitsee Torniossa, Länsi-Suomen keskus Porissa, Etelä-Suomen keskus Järvenpäässä, Itä-Suomen keskus Kuopiossa ja Kaakkois-Suomen keskus Mikkelissä.

Tyypillistä näille kehittämiskeskuksille on, että ne ovat useamman oppilaitoksen yhteenliittymiä ja niissä tehdään yhteistyötä sekä ammatillisten että vapaan sivistystyön oppilaitosten kesken. Kehittämiskeskusten tehtävänä on suunnitella yhteisesti koulutustarjontaa ja vastata koulutustarpeeseen mm. kehittämällä monimuotoisia menetelmiä ja kokeilemalla erilaisten sähköisten viestimien käyttökelpoisuutta opetuksessa.

Osaprojekteina kehittämistoimintaan liittyy sähköpostin sekä audiografiikan opetuskäytön kehittäminen. Molemmat ovat vuorovaikutuksen mahdollistavia välineitä.

Sähköposti ja sähköiset kokoukset ovat olleet oppilaitosten ja kouluttajien käytössä jo jonkin aikaa. Sähköposti sopii kokemusten mukaan yksilölliseen ajasta ja paikasta riippumattomaan opiskeluun. Sähköposti on mahdollistanut mm. haja-asutusalueiden ihmisten ja vammaisten henkilöiden opiskelun. Sähköpostin opetuskäytöstä tarvitaan lisää kokemuksia mm. oppimateriaalin siirtokysymysten ratkaisemiseksi sekä eri järjestelmien kustannusten vertailemiseksi.

Audiografiikka opetuksen apuvälineenä ei ole vielä kovin tunnettu, mutta siitä on jo saatu myönteisiä kokemuksia eräiden opetuskokeilujen yhteydessä. Audiografiikalla välitetään opetusta puhelimitse samanaikaisesti yhdelle tai useammalle ryhmälle. Puhe välitetään neuvottelupuhelimen välityksellä ja oppimateriaali visualisoidaan mikrojen kuvaruutujen avulla. Audiograafinen opetus on vuorovaikutteista ja on laajennettavissa liikkuvalla kuvalla.

Audiografiikkajärjestelmiä on Suomessa ollut lähinnä yliopistojen ja korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskuksien käytössä. Tämän kehittämishankkeen yhteydessä on tarkoitus laajentaa käyttöä ammatillisiin ja vapaan sivistystyön oppilaitoksiin sekä hankkia tietoa menetelmän soveltuvuudesta erilaisiin opetuksellisiin ratkaisuihin.

Menetelmällisten kehittelyjen yhteydessä on tarkoitus pyrkiä etsimään taloudellisista edullisia ratkaisuja etäopetusosuuden toteuttamiseen.

Alueellisten kehittämiskeskusten lisäksi hankkeessa on mukana käsi- ja taidealojen sekä terveydenhuoltoalan monimuoto-opetuksen kehittämiskeskuksia alaan liittyvine erityisine selvitystehtävineen. Mm. käsi- ja taidealoilla on erityisenä selvitystehtävänä liikkuvan kuvansiirron tekniikan kehittäminen. Kokeilun edetessä on saanut alkunsa myös kaksi kielten monimuoto-opetuksen kehittämishanketta.

Kehittämiskeskuksia pitävät yhteyttä toisiinsa ja opetushallinnon edustajiin pääsääntöisesti sähköisin viestimin (sähköposti, sähköiset kokoukset, audiografiikka).

Kehittämiskeskuksilla on oman toiminnan kehittämiseen aikaa runsas vuosi. Tämän jälkeen ne ovat sitoutuneet toimimaan alueellisina tai alakohtaisina monimuoto-opetuksen ja sähköisten viestinten opetuskäytön kouluttajina ja kehittämisaikoina: esimerkiksi opettajat voivat tehdä tutustumiskäyntejä haluamaansa kehittämiskeskukseen ja saada opastusta laitteiden käytössä, materiaalin laatimisessa tms. Kehittämiskeskuksia keräävät koko ajan tietoa toiminnan kehittymisestä raportointia varten; raportointi tapahtuu sekä kehittämiskeskuskohtaisesti että kehittämisteemoittain. Toiminnasta on syntyessä joitakin yliopistollisia opinnäytetöitäkin.

Muuta tietoa kehittämiskeskushankkeen alusta ja edistymisestä voi saada lähiaikoina ensi kerran ilmestyvästä tiedotuslehdestä, josta on tarkoitus kehittää neljä kertaa vuodessa julkaistava monimuoto-opetuksen keskustelufoorumi. Tässä vaiheessa kokeilijat keskustelevat suljetulla sähköisellä ilmoitustaululla, mutta viimeistään syksyllä on tarkoituksena aloittaa avoimen ilmoitustaulun toiminta.

KERTTU VEPSÄLÄINEN

Monimuoto-opiskelua henkilöstökoulutuksessa

Valtionhallinnon kehittämisskeskuksessa kehitettiin monimuoto-opiskelua mm. ratkaisuna koulutusohjelmien toteuttamisen ongelmiin. Samalla haluttiin saada laajemminkin tietoa monimuoto-opetuksen soveltuvuudesta hallinnon henkilöstökoulutuksessa. Kehittämistyö toteutettiin yhden koulutusohjelman suunnittelun, kokeilun ja arvioinnin prosessina. Teoreettisena lähtökohtana hankkeessa oli oppimistoiminnan teoria ja tavoitteena luoda mahdollisimman hyvät edellytykset opiskelijoiden omalle oppimiselle.

Kokemukset kokeilukoulutuksesta olivat pääosin myönteisiä.

Monimuoto-opetuksesta etsitään nykyään ratkaisua erilaisiin koulutuksen ja opiskelun ongelmiin. Sen toteutustavat vaihtelevat, samoin taustana käytetyt teoreettiset lähtökohdat. Yhteistä niille on perinteisen koulumaisen ja kurssimaisen koulutuksen sekä toisaalta etäopetuksen aikaisemmin tiukkojen rajojen ylittäminen. Niissä etsitään myös joustavampia tapoja organisoida oppimista yhdistämällä eri opetusmuotoja ja/tai käyttäen eri opetusvälineitä.

Valtionhallinnon kehittämisskeskuksessa VKK:ssa ovat kurssit ja useammista kurssijaksosta koostuvat koulutusohjelmat olleet pääasiallisia koulutusmuotoja. Monimuoto-opetuksesta etsittiin ratkaisua niiden ongelmiin. Istuminen kurssijaksolla ei välttämättä tue opiskelijoiden oppimista.

Luento-opetus jää helposti irralliseksi koulutettavien työstä ja sen ongelmista. Erityisesti kauempaa tulevien on vaikeaa osallistua pitkiin lähiopetusjaksoihin. Välillä on ollut myös vaikeaa saada hyviä opettajia. Myös tarve laajentaa ja alueellistaa koulutuspalveluita sekä tarve lisätä koulutuksen joustavuutta ja vaihtoehtoisia ratkaisuja ovat kasvattaneet paineita kehittää monimuoto-opetusta. Monimuoto-opetukseen on liitetty lisäksi toiveita koulutuksen taloudellisuudesta.

VKK:n monimuoto-opiskelun kehittämissprojektissa pyrittiin luomaan erityisesti hallinnon henkilöstökoulutukseen soveltuvia ratkaisuja opiskelun organisoimiseksi. Teoreettisena lähtökohtana kehittämissuunnitelmassa oli oppimistoiminnan teoria ja tavoitteena luoda mahdollisimman hyvät edellytykset opiskelijoiden omalle oppimistoiminnalle. Näkökulma suhteessa monimuoto-opetukseen oli siten lähinnä didaktinen.

Kokonaisuuden hallinta korostuu

Kehittäminen tapahtui kokeiluhankkeessa, jonka kohteena oli vanha hyvä tuote, hallintotoiminnan koulutusohjelma, HALKO, uudistettuna hallinnon koulutusohjelma. Aikaisempi ohjelma rakentui viidestä viikon pituisesta kurssijaksosta, kirjallisuusopinnoista sekä tenteistä ja kesti noin lukuvuoden. Projektin esitutkimuksena tehty koulutusohjelman opettajien haastattelu ja kahden ohjelman opiskelijoille suunnattu kysely vahvistivat käsitystä siitä, että ohjelmaa oli tarpeen uudistaa. Siihen kaivattiin mm. yhtenäistä jäsenävää viitekehystä sekä selvempää hallinnon kehittämisen näkökulmaa. Suurin osa ohjelmaan suuntautuneesta kriittisestä liittyi kuitenkin sen toteutustapaan, jota pidettiin varsin raskaana. Erityisesti nousi esiin se, ettei kurssimuotoinen ja

luentopainotteinen opetus luo riittävästi edellytyksiä käyttäjä ja soveltaa tietoa.

HALKO kattaa varsin laajan sisältöalueen. Siitä johtuen kehittämistyöhön osallistui monia oman alansa korkeatasoisia asiantuntijoita, jotka muodostivat useita eri aihealueiden opetuksen suunnittelusta vastanneita tuotantoryhmiä. Menetelmällinen kehittäminen tapahtui luontevasti osana tuotantoryhmien työtä, jonka tuloksena syntyi uudistettujen sisältöjen ohella malli tavasta toteuttaa monimuoto-opetusta.

Suunnittelutyön koordinointi ja eri ryhmien tuottamien ideoiden yhteensovittaminen sekä koulutusohjelman vaatiman työmäärän pitäminen kohtuullisissa puitteissa osoittautuivat olennaiseksi tehtäväksi. Kun sisällöllisen kehittämisen ohella ei vain jaeta lähiopetusaikaa eri sisältöalueiden kesken, vaan ideoitaan aihealueen opiskelua myös opiskelijoiden itsenäisen työskentelyn osalta, kokonaisuuden koossapitämisen merkitys korostuu entisestään.

Suunnitteluprosessi toi myös esiin joukon ongelmia, jotka liittyvät mm. vaikeuteen siirtyä totutusta koulutusajattelusta monimuoto-opetukseen. Ensinnäkin osoittautui vaikeaksi irrottautua perinteisen luento-opetuksen traditiosta, jossa uuden tiedon välittäminen on ensisijaisesti opettajan tehtävä. Oppilastehtävien kehittämisessä jouduttiin paneutumaan erityisesti siihen, minkälaisia tehtäviä voidaan käyttää opetuksen eri vaiheissa. Tenttien merkityksestä ja tarpeellisuudesta sekä mahdollisuudesta niiden korvaamiseen muilla tavoin keskusteltiin koko suunnitteluprosessin ajan.

Vähemmän opetusta, enemmän opiskelua

Kehittämistyön keskeisenä tavoitteena oli pyrkimys vähentää opetusta ja lisätä opiskelua. Lähiopetusta vähennettiin aikaisemmasta 25 päivästä 15 päivään, jotka toteutetaan kuutena 2–3 päivän pituisena jaksoneuvon aikana. Lähiopetusta on edelleen melko runsaasti, osittain siksi, että sen tehtäväksi annettiin mm. useita eri aihealueita ja erilaisista työskentelyvaiheista koostuvan koulutusohjelman koossapitäminen ja sisällöllinen orientointi opittavaan. Mahdollisesti jo pitkään hallinnossa toimineille opiskelijoille haluttiin myös antaa mahdollisuus kuulla korkeatasoisten asiantuntijoiden opetusta ja vaihtaa

mielipiteitä sekä heidän että muualta hallinnosta tulevien opiskelijoiden kanssa.

Koska keskeisenä tavoitteena oli luoda edellytyksiä opiskelijoiden omalla oppimistoiminnalle, panostettiin itsenäisten oppilastehtävien kehittämiseen. Kunkin aihealueen osalta pohdittiin, minkätyyppiset tehtävät soveltuvat sen opiskeluun: ennakkotehtävät, joiden tarkoitus on lähinnä johdattaa uuteen asiaan tai motivoida sen opiskelua, tehtävät, jotka tukevat uuden tiedon omaksumista, perinteisemmät harjoitustehtävät, soveltamistehtävät vai tehtävät, jotka korvaavat tenttisuorituksen. Erityisesti haluttiin kehittää tehtäviä, joissa opiskelijat joutuvat pohtimaan tai selvittämään asioita oman työnsä tai toimintaympäristönsä näkökulmasta. Tehtävien määrä jouduttiin pitämään melko vähäisenä; aihealuetta kohden on yksi tehtävä tai pari tehtävää. Niihin pyrittiin kiteyttämään olennaista opittavaa, mikä teki niiden suunnittelun vaativaksi.

Koulutuksen menetelmällisessä kehittämisessä pyrittiin myös lisäämään erilaisia työskentelytapoja ja vaihtoehtoisia mahdollisuuksia. Monet käytännön seikat sekä koulutusohjelman pitäminen opiskelijoiden kannalta hallittavana asettivat tälle kuitenkin rajoituksia. Pääasiallisiksi työskentelymuodoiksi muodostuivat opetusjaksot, oppilastehtävät ja kirjallisuusopinnot. Parissa aihealueessa on mahdollisuus valita suoritustavaksi tentin sijasta harjoitus- tai soveltava tehtävä. Koulutusohjelmaan kuuluvien suoritettavien kirjojen määrä vähennettiin aikaisemmasta viidestätoista yhdeksään ja samalla lisättiin tehtävien teon tueksi, ennakkolukemiseksi tms. osittain valinnaista oheiskirjallisuutta, jonka lukemista ei kontrolloida.

Työväline opiskelun apuvälineeksi

Opetusvälineiden osalta haluttiin erityisesti keilla hallinnossa yhä yleistyvän työvälineen, tietokoneen käyttöä. Hallinto-oikeuden osuutta varten tehtiin tietokoneavusteinen harjoitusohjelma, jonka tavoitteena on tukea hallinto-oikeudellisten perusasioiden opiskelua. Kaikkein vaikeinta harjoitusohjelman tekemisessä oli lyhentää oikeudellisia tekstejä tietokoneohjelman kannalta käyttökelpoisiksi ja samalla kuitenkin olennaiset sisällöt kattaviksi.

Monissa monimuoto-opetushankkeissa on todettu tarve luoda erityinen tutor-järjestelmä opis-

kelijoiden tueksi. Tässä kokeilussa ajateltiin olevan niin usein lähiopetusta, ettei tällaista järjestelmää arveltu tarvittavan. Koulutusohjelman käyttöön perustettiin kuitenkin sähköpostin välityksellä toimiva elektroninen ilmoitustaulu paitsi tiedotuskanavaksi myös opiskelijoiden ja opettajien yhteiseksi keskustelufoorumiksi. Siinä voitaisiin vaihtaa mielipiteitä ja esittää mm. oppilastehtäviin liittyviä kysymyksiä. Teknisesti toimiva ilmoitustaulu saatiin vasta koulutusohjelman käynnistyttyä, mutta sen käytön suunnittelu ja organisointi jäi varsin vähälle.

Tietokoneen ohella kokeiltiin videon käyttöä, tosin vain yhdellä itsenäisen työskentelyn jaksolla. Projektissa tuotetun video-ohjelman osalta haluttiin myös kokeilla ohjelman tekoa nopeasti ja halvalla ajankohtaisesta ja siinä määrin muuttuvasta asiasta — tässä tapauksessa Euroopan integraatiokehityksen vaikutuksista hallintoon —, ettei siitä kannata tehdä pysyvää kirjallista materiaalia. Lähinnä haastatteluihin pohjautuva video välittää asiantuntijoiden puheenvuoroja ilman, että he itse tulevat paikalle kertomaan näkemyksiään.

Opiskelun perustuminen aikaisempaa enemmän opiskelijoiden itsenäiseen työskentelyyn heijastui myös koulutusohjelman sisältöihin. Hallintoon johdattavana koulutusohjelmalla HALKO tarkastelee hallintoa eri näkökulmista ja monitieteisesti. Erääksi kehittämistavoitteeksi asetettiin luoda aikaisempaa jäsentyneempi kokonaisuus. Kokonaiskuvan muodostamista pidettiin tärkeänä tilanteessa, jossa suuri osa opiskelusta siirtyy opiskelijoiden itsenäisen työskentelyn varaan. Tästä syystä panostettiin eri aihealueita ja niiden välisiä suhteita jäsentävän viitekehityksen luomiseen.

Siirtyminen monimuoto-opetukseen synnytti myös tarpeen tuottaa uusia oppimateriaaleja: itsenäistä opiskelua on vaikea organisoida ilman tarkoitukseen sopivia oppimateriaaleja. Tältä osin tehtiin periaatepäätös tehdä tavallisia kirjoja eikä erityisiä etäopiskelumateriaaleja. Opiskelun tueksi tarvittava ohjaus, kysymykset jne. katsottiin voitavan organisoida muutenkin, jolloin niitä voidaan tilanteen mukaan vaihdella ja kirjoja voidaan käyttää muissakin yhteyksissä.

Opettajan muuttuva työ

Monimuoto-opetus merkitsee paitsi opiskelun myös opettajan työn muuttumista verrattuna perinteiseen kurssimuotoiseen koulutukseen. Kun

aikaisempaa suurempi osuus opiskelusta on itsenäistä, luento-opetuksen määrä vähenee, mutta opettaja esimerkiksi suunnittelee mielekkäitä oppilastehtäviä, ohjaa ja antaa palautteen. Opettajan työ ei välttämättä vähene, vaan muuttaa luonnettaan. Se saattaa edellyttää opettajalta myös omien käsitystensä tarkistamista opetuksesta ja oppimisesta. Kun oppiminen tapahtuu entistä enemmän opiskelijan omalla ajalla ja vastuulla, opettajan täytyy luottaa opiskelijan kykyyn opiskella ja ajatella itsenäisesti.

Opettajille suunnatussa, opetus suunnitelman liitteeksi kirjoitetussa didaktisessa materiaalisessa tarkastellaan opetuksen eri vaiheiden — ennakkotyöskentelyn, opetusjaksojen, oppilastehtävien sekä kirjallisuusopintojen ja tenttien — erilaisia opetuksellisia tehtäviä ja sitä, miten ne tulisi ottaa huomioon opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Esimerkiksi luento-opetuksen keskeisenä tehtävänä on perinteisesti ollut välittää uutta tietoa. HALKO:n suunnittelussa lähdettiin periaatteesta, että opiskelijat omaksuvat varsinaisen uuden tiedon itsenäisesti ja lähiopetus tukee tätä eri tavoin.

Lähiopetuksen tehtäviä voivat olla esimerkiksi johdatus uuteen aihealueeseen, motivointi, ongelmien ja kysymysten herättäminen, yhteinen keskustelu, opitun yhteenvedo ja systematisointi yms. Joskus saattaa olla myös tarpeen välittää uutta tietoa esimerkiksi täydentämällä oppikirjojen sisältöä, esittelemällä uusinta tietoa ja käsittelemällä alueen ajankohtaisia kysymyksiä. Erityisen tärkeänä pidettiin kuitenkin tässä hankkeessa sitä, että lähiopetuksessa jäsennetään aihealueen keskeisiä sisältöjä, käsitteitä ja periaatteita mm. siksi, ettei kaikkia käytettäviä oppikirjoja ole tehty tämän koulutusohjelman tarpeita ajatellen.

Opiskelijoiden arvio: rankkaa mutta antoisaa

Monimuoto-opetuksen kokeiluna oli uudistetun HALKOn ensimmäinen toteutus, jota arvioitiin melko perusteellisesti. Tutkimuksellisesta näkökulmasta voidaan tuloksia kritisoida monessakin mielessä: yhden kokeilun perusteella tulosten yleistettävyydestä ei voida kirjoittaa päätelmiä. Koulutusohjelman arvioinnista vastasi projektin vetäjä, joka oli myös vastannut suunnittelutyöstä, joten siinä mielessäkin kokeilun tulokset ovat alttiita kritiikille. Kokeilun tuloksista oli kuitenkin

välitöntä hyötyä koulutusohjelman kehittämisessä edelleen ja jotain ne myös kertovat siitä, miten kehitetty monimuoto-opetuksen toteutusmalli toimi käytännössä.

Kokeilukoulutukseen osallistui 28 henkilöä melkein yhtä monesta virastosta ja laitoksesta. Suurin osa heistä oli naisia ja neljä viidesosaa pääkaupunkiseudulta. Yli puolet opiskelijoista oli korkeakoulututkinnon suorittaneita. Kukaan ei keskeyttänyt opintoja koulutusohjelman aikana, mutta monet jäivät jälkeen aikataulusta ja vajaa viidennes jätti suorittamisen kesken. Tältä osin tilanne ei eroa aikaisemmista koulutusohjelmista. Suorittamatta jättämisellä ei näytä olevan yhteyttä opiskelijoiden peruskoulutuksen tasoon.

Opiskelijoilta saatu palaute oli pääosin positiivista. Monimuoto-opiskelua pidettiin yleisesti hyvänä ja aikuiskoulutukseen sopivana tapana opiskella. Kielteisenä koettiin lähinnä ohjelman liian tiukka aikataulu ja se, että tehtäviä oli joskus liian paljon samalla jaksolla. Se liittyy myös osittain ajoitukseen. Tarve muuttaa aikataulua on todettu jo koulutuksen aikana.

Lähiopetusjaksoja pidettiin tärkeinä ja antoisina. Lähiopetusjaksojen pituus, 2-3 päivää, tuntui sopivalta. Jotkut opiskelijat olisivat toivoneet jokaiselta opetusjaksolta enemmän opetusta. Vastaavasti jokaisesta jaksosta saatiin myös kommentteja, että opetusta olisi voinut vähentääkin. Monet opiskelijoista totesivat, etteivät he olisi voineet irrottautua pitemmille opetusjaksoille.

Keskustelu opetustilanteissa oli yleensä vilkasta, joidenkin arvioiden mukaan selvästi vilkkaampaa kuin aikaisemmillä kurssijaksoilla. Näyttää siltä, että tehtävät herättävät opiskelijoissa aivan toisella tavalla kysymyksiä, ongelmia ja mielipiteitä kuin luennot ja kirjallisuus. Täten opetusjaksoistakin saa ehkä enemmän irti.

Tehtäviä pidettiin tärkeinä

Opiskelijoiden arviot oppilastehtävistä sekä niiden merkityksestä omalle oppimiselle olivat kautta linjan erittäin myönteisiä. Erityisesti soveltavia tehtäviä, joissa asioita jouduttiin selvittämään tai pohtimaan oman työn kannalta tai hallinnonalan näkökulmasta, pidettiin tärkeinä. Ainoa kokeiluohjelman tehtävistä, joka yleisesti koettiin epä-

motivoivaksi, oli luonteeltaan yleinen eikä liittynyt millään tavalla opiskelijoiden omaan työhön tai toimintaympäristöön.

Ongelmana tehtävien tekemisessä oli lähinnä aikapula; tehtävät sekä teettävät enemmän töitä että edellyttävät toisenlaista otetta opiskeluun kuin istuminen luennoilla. Tehtäviin käytetty aika vaihteli melko paljon opiskelijasta toiseen. Koulutusohjelman läpikäymisen vaatima aika ei keskimäärin kasvanut, mutta aikaisemmin kurssijaksoilla käytetty aika oli otettava työstä tai vapaa-ajasta.

Monimuoto-opiskelun ongelmana saattaakin opiskelijan kannalta olla se, että opiskelu siirtyy aikaisempaa suuremmassa määrin tapahtuvaksi vapaa-ajalla. Näyttää siltä, että monet kokeilukoulutuksen opiskelijoista olisivat voineet käyttää työaikaan opiskeluun oman harkintansa mukaan, mutta käytännössä työajan käyttäminen jäi vähäiseksi.

Tietokoneavusteista harjoitusohjelmaa ja omaan työpaikkaan liittyviä tehtäviä tehtiin josain määrin työpaikalla, mutta lukeminen sen sijaan tapahtui pääosin omalla ajalla, iltaisin ja viikonloppuina. Useimmille tämä näytti olevan heidän oma valintansa, mikä yleensä mahdollisti osallistumisen näinkin laajaan koulutukseen. Eriyisesti pienten lasten vanhemmille tilanne tuottaa kuitenkin ongelmia.

Kirjallisuuden osuutta koulutusohjelmassa ei kukaan opiskelijoista kritisoinut, vaikka jotain yksittäistä kirjaa saatettiinkin kritisoida. Suhtautuminen tentteihin sen sijaan vaihteli. Osa opiskelijoista katsoi, että tentit ovat tarpeen mm. siksi, että kirjat tulee luettua. Toiset puolestaan olivat vahvasti sitä mieltä, ettei tenttiminen ole tarpeellista tällaisessa opiskelussa. He pitivät tenttimistä vanhanaikaisena eivätkä katsonet sen edistävän asioiden todellista oppimista. Kun kokeiluohjelmassa oli ensimmäisen kerran mahdollisuus valita tentin ja tehtävän välillä, useat opiskelijat totesivat tämän olevan hyvän idean ja ihmettelivät, miksei samaa käytäntöä noudatettu muissakin aihealueissa. Tenttikysymyksissä toivottiin entistä enemmän soveltavia kysymyksiä.

Tao toimi, ilmoitustaulu ei

Koulutusohjelmaa varten tehty video lähetet-

tiin opiskelijoille katsottavaksi itsenäisen työskentelyn jaksolla. Osa opiskelijoista piti tätä lähinnä kummallisena kuriositeettina, etenkin kun video-ohjelma myös sisällöllisesti jäi irralliseksi. Video-ohjelmia kannattaisi ilmeisesti joko käyttää useammalla itsenäisen työskentelyn jaksolla, jolloin niistä muodostuisi pysyvämpi osa opiskelua, tai näyttää ohjelma(t) opetusjakson aikana.

Tietokoneen käytön osalta osoittautui tietokoneavusteinen harjoitusohjelma erittäin onnistuneeksi. Opiskelijat arvioivat varsin yksimielisesti opiskelun harjoitusohjelman avulla mielekkääksi, mielenkiintoiseksi ja motivoivaksi, vaikka osa suhtautuikin siihen etukäteen melko varauksellisesti. Sen sijaan elektronista ilmoitustaulua ei käytetty juuri lainkaan. Periaatteessa sen käyttö olisi ollut suurimmalle osalle opiskelijoista teknisesti mahdollista, mutta osalle käytännössä hankalaa, ts. ei mahdollista omalta koneelta. Käyttökynnys tuntui olevan vielä monelle korkea. Saattaa myös olla, ettei lähiopetuksen runsaudesta johtuen ollut tarvetta erilliselle keskustelufoorumille.

Opiskelijoiden ohjaustarpeen ei havaittu muutenkaan lisääntyneen aiempiin koulutusohjelmiin verrattuna. Sen sijaan todettiin, että koulutuksen vetäjän pitäisi pyrkiä entistä tehokkaammin pitämään koulutusohjelman kokonaisuus hallinnassa. Opiskelun eri vaiheiden yhteys toisiinsa, mikä oli selvää kaikille suunnitteluun osallistuneille, näytti jäävän osalle opiskelijoista epäselväksi. Koulutusohjelman lopullinen opetussuunnitelma päätettiin myös kirjoittaa siten, että se osaltaan helpottaa kokonaisuuden hahmottamista, ja lisätä siihen opiskelijoita varten osuus siitä, mitä monimuoto-opiskelu on ja mitä se edellyttää opiskelijalta.

Kokemukset rohkaisevat

Kokeilun todettiin pääosin onnistuneen. Taivoitteeksi asetettu edellytysten luominen opiskelijoiden oppimisprosessille ja siihen liittyen oppilastehtävien kehittäminen ja opitun kytkeminen opiskelijoiden työhön, tuntui toteutuneen varsin hyvin. Sen sijaan toiveet mm. koulutuksen taloudellisuudesta eivät tässä ohjelmassa samalla tavalla toteutuneet. Tämä olisi edellyttänyt esimerkiksi lähiopetusjaksojen voimakkaampaa supistamista sekä opetuksen suunnittelua siten, että siihen voi samanaikaisesti osallistua suuremmat opiskeli-

jaryhmät. Tällainen monimuoto-opetuksen toteutusmalli, jota tämän kokeilun kohteena olleessa koulutusohjelmassa ei pidetty järkevänä, saattaa soveltua hyvin johonkin muuhun koulutukseen.

Monimuoto-opetusta ei pitäisikään nähdä miinään yhtenä mallina vaan enemmänkin ajattelutapana, jossa voidaan lähteä joustavasti pohtimaan, miten opiskelu on kulloinkin parhaiten organisoitavissa.

Tämän kokeilun tulosten perusteella voitiin todeta monimuoto-opiskelun soveltuvan hyvin myös henkilöstökoulutukseen siten, että koulutus tukee teorian soveltamista työkäytäntöön. Erityisen hyvin nyt kehitetty malli tuntuisi toimivan viarastokohtaisessa koulutuksessa, jossa oppilastehtävät voidaan nivoa viraston työhön ja jossa voidaan mielekkäällä tavalla hyödyntää myös mm. opintoryhmiä ja ryhmätyötä. Viraston sisäisen tietojenkäsittelyjärjestelmän ja sisäisen elektronisen postin hyödyntäminen oppimisympäristön luomisessa olisi myös varmaan luontevaa silloin, kun järjestelmä toimii muutenkin työntekijöiden työvälineenä.

LÄHDE: Vepsäläinen, K. 1992. Monimuoto-opiskelu henkilöstökoulutuksessa. Kehittämisprojektin loppuraportti. Valtionhallinnon kehittämisskeskus. VAPK-kustannus. Helsinki.



OLAVI ALKIO

VOKS FREM — MITÄ SE MEILLE KUULUU?



Pohjoismaisessa yhteistyössä on usein korvikkeen maku: Se on köyhän miehen kansainvälistymistä. Rahkeet eivät pitemmälle riitä, vaikka tosiasiaa mieli palaisi perehtymään anglosaksien aikuiskasvatukseen tai Havaijin henkilöstökoulutukseen.

Kuitenkin, kun aikansa on yrittänyt saada selvää ranskankielisen maailman animateur- tai anglosaksien subject matter -käsitteiden todellisesta sisällöstä, huomaa, että antavinta yhteistyö on sittenkin Skandinavian kanssa.

VOKS FREMin synty

Pohjoismaiden aikuiskasvatusyhteistyöllä on jo pitkät perinteet. Tämä grundtvigilainen traditio on saamassa jälleen merkittävän jatkon, kun Pohjoismaiden Ministerineuvosto hyväksyi viime huhtikuussa aikuiskoulutuksen yhteistyöohjelman vuosiksi 1992-96. Tämän ohjelman nimi kokonaisuudessaan on "Nordisk handlingsprogram for styrkelse af voksenuddannelse i fremtiden — VOKS FREM" Voks frem -lyhenne viittaa kauniilla tanskan kielellä sekä sanoihin "voksenuddannelser i fremtiden" (tulevaisuuden aikuiskasvatus) että "vokse frem" (saada, kasvaa esiin).

Ohjelma saatiin aikaan perusteellisen valmistelun kautta. Vuoden 1991 alussa Pohjoismaisen ministerineuvoston pysyvänä elimenä nykyisin toimiva aikuiskoulutuksen pohjoismainen johtoryhmä (FOVU) asetti neljän hengen työryhmän tekemään ehdotuksen aikuiskoulutuksen yhteistyöohjelmaksi. Kulttuurisihteeristön aikuiskoulutuskonsulentti Dorte Jeppesenin lisäksi siihen ni-

mettiin sekä pohjoismaisen työntekijä- että työnantajajärjestön edustaja ja lisäksi allekirjoittanut FOVU:n puheenjohtajana, toisin sanoen kolme tanskalaista ja minä. Siinä sitä olisi taannoisella ruotsinkielen opettajallani ollut naurussa pitelemistä!

Ehdotusta hiottiin kokouksissa ja puhelinneuvotteluissa. Lisäksi Jeppesen teki henkilökohtaisen matkan jokaiseen Pohjoismaahan saadakseen ohjelmaluonnoksesta kansallista palautetta. Suomessakin opetusministeriössä pidettiin kokous, johon oli kutsuttu kaikkien tärkeimpien sidosryhmien edustajat esittämään mielipiteensä. Samaten valmisteltiin ohjelman asianomaisia osia yhdessä muiden pohjoismaisten yhteistyöorganisaatioiden kanssa.

Perusteellisten valmistelujen jälkeen toimintaohjelma oli valmis esiteltäväksi Pohjoismaiselle Ministerineuvostolle Oslossa joulukuun alussa. Suomen ministeri *Tytti Isohookana-Asunmaa*, joka toimi takavuotena aikuiskoulutusneuvostom-

mekin puheenjohtajana, oli tällöin Ministerineuvoston puheenjohtajana.

Ohjelman tultua Ministerineuvoston hyväksymäksi puheenjohtaja Isohookana-Asunmaalla oli tilaisuus esitellä ohjelma edelleen Pohjoismaiden Neuvoston 40. istunnolle, joka pidettiin kuluvan vuoden maaliskuussa Helsingissä. Saatepuheessaan hän uskoi yhteisen aikuiskasvatuskustelun vahvistavan pohjoismaista identiteettiä. Tämän jälkeen ohjelma meni vielä eri maiden ministereiden kirjalliseen käsittelyyn ja lopullisesti Ministerineuvosto hyväksyi sen vasta huhtikuun lopussa kuluvana vuonna. Kovin on mutkikas pohjoismaisenkin päätöksenteon kulku.

Avainsana: YHTEISTYÖ

Ohjelman johdannossa korostetaan aikuiskoulutuksen tärkeyttä kansallisesti ja kansainvälisesti. Erityisesti viitataan Suomen hallituksen koulutuspoliittisen selonteon (1990) aikuiskoulutuksen merkitystä korostaviin kohtiin.

Itse ohjelma korostaa aikuiskoulutuksen yhteyksiä yhteiskunnan lähialueisiin. Ohjelma on ennen kaikkea yhteistyöohjelma. Varsinkin muissa Pohjoismaissa aikuiskasvatuksen yhteistyö on ollut näihin vuosiin saakka vapaan sivistystyön yhteistyötä. Nyt on tarkoitus laajentaa kiinteitä yhteyksiä erityisesti työmarkkinaosapuoliin, korkeakoulu- ja koulumaailman pohjoismaiseen yhteistyöhön, ammatilliseen koulutukseen, atk-yhteistyöhön ja Nordens Folkliga Akademien suuntaan. Yhteistyön lähtökohtana on sekä laajalajaisemman lähestymisen hyötynäkökohdat, mutta myös raadollisesti taloudellinen niukkuus: käytettävissä olevien varojen yhteiskäytöllä saadaan enemmän aikaan.

Taloudellinen niukkuus näkyy myös siinä, että ohjelmaa ei suinkaan ole tarkoitus toteuttaa omin aikuiskoulutusvaroin, vaan siihen on pyrkimys saada rahoittajiksi myös ulkopuolisia: muut yhteispohjoismaiset varat, työmarkkinaosapuolet, kansalliset viranomaiset ja myös yksityisiä rahoittajia esimerkiksi osanottajamaksujen muodossa. Sponsorointi siis täälläkin hiipii sisään. Suunnitelma perustuu 16 miljoonan Tanskan kruunun budjettiin koko kaudeksi, joten suomalaistenkin kannattaa kyllä olla tarkkaan katsomassa, mihin varat käytetään. Niistä on saatavissa suunnitte-

luun ja käyttöön osallistumalla lisärahoitusta myös kansallisesti tärkeisiin hankkeisiin.

Yksittäiset hankkeet

Ennenkuin vuosi 1996 on loppuun kulunut, on pohjoismaisessa aikuiskoulutuksen yhteistyössä tarkoitus toteuttaa neljällä päätoiminta-alueella seuraavat projektit:

1. AIKUISKOULUTUKSEN SISÄLTÖ JA METODIT

Aikuisten kvalifikaatiota kartoittava tulevaisuudentutkimus

Peruskysymykset kuuluvat: Mitä meidän on tulevaisuudessa osattava? ja Missä ja miten opimme sen? Kuluvan vuoden helmikuussa pidettiin Nordens Folkliga Akademissa teemaan johdettava konferenssi. Samaa teemaa pohdittiin pohjoismaisessa tutkijakokouksessa viime kesänä. Tarkoitus on ensinnäkin kerätä yhteen hajallaan olevat tutkimustulokset ja koulutusorganisaatioiden suunnitelmat. Siitä jatketaan pari kertaa vuodessa vuorotellen eri maissa kokoontuvalla aivoriitihellä, jolla on tarkoitus löytää uutta ajattelua teemaan.

Teeman ympärille aiotaan muodostaa myös paikallisten projektien verkosto, joka voisi aloittaa ensi vuonna. Verkostossa voisi olla mukana sekä kansansivistysorganisaatioita että ammatillista aikuiskoulutusta, henkilöstökoulutus mukaanluettuna. Verkostoon kytkettäisiin mukaan vahva tutkimuspanos. Tämä projekti pyritään aloittamaan vielä kuluvan vuoden aikana. Halukkaat ilmoittautukoot.

Tulevaisuuden aikuiskoulutusmetodit

Andragogiikan kehittämisen avulla pyritään löytämään ne keinot, jolla aikuiset — myös vähiten koulutetut — saadaan motivoitua aikuisopintoihin. Tässä yhteydessä on tarkoitus erityisesti paneutua uuden teknologian mahdollisuuksiin sekä etä- ja monimuoto-opetuksen sovelluksiin. Ohjelma väittää Suomella olevan näissä asioissa hyviä kokemuksia.

Toteutustapana on muodostaa ensin työryhmä, jossa on joka maasta 1-2 osanottajaa. Se kehittelisi

andragogista ideointia lähinnä alan tutkimus- ja kehittämislaitosten kanssa ja suunniteltiin vuotuisen ideoidenvaihtokonferenssin. Mahdollisena nähdään myös aikuiskoulutusmetodien kehittäminen verkostona. Joka tapauksessa uuden teknologian hyödyntämiseksi on tarkoitus asettaa verkosto, joka luonnollisesti seurustelisi enimmäkseen tiedonsiirtoverkkojen kautta.

2. UUSIA YHTEISTYÖMUOTOJA

Koulutusinstituutiot paikallisina resurssikeskuksina

Koska jo nyt, ja lisääntyvästi tulevaisuudessa, paikalliset koululaitokset ja niiden laitteet ja välineet ovat nuorten ikäluokkien vähentyessä vajaa-käytössä, kouluista pyritään jatkossa tekemään koko yhteisönsä voimavarakeskuksia. Erityisesti haudutaan koululaitoksen, aikuiskoulutuksen ja elinkeinoelämän entistä läheisempään yhteistyöhön. Alueelta pyritään kokoamaan ensin eri Pohjoismaiden kokemuksia. Pohjoismaisen kouluyhteistyön kanssa järjestetään ensi vuoden alussa joko Ruotsissa tai Norjassa konferenssi aiheesta. Asiassa edetään työpajojen ja konferenssien kautta kiinteämpään yhteistyöhön, kuten yhteisryhmien luomiseen, rehtorien ja opettajien vaihtoon jne.

Yleisen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen suhteet

Tätä toiminta-aluetta varten on jo asetettu pohjoismaainen verkosto. Suomen osalta mukana on Kymen läänin aikuiskoulutusprojekti. Joka maassa pidetään vuorotellen pääteeman jostakin alateemasta seminaari, opettajanvaihto on käynnissä ja omaa tiedotuslehteä julkaistaan. Toisin sanoen tämä osa-alue on jo nyt voimakkaasti kuvassa mukana. Suomen kannalta voi vielä erikseen mainita, että koko pohjoismaista projektia johtaa *Eero Pekkarinen* Tornion Liiketalouden ja tietotekniikan instituutista. Muista maista ovat mukana Tanskan Viipurin lääni (Viborg amt), Farskoli Islannin itäisestä maakunnasta, Norjan Valtion resurssi- ja aikuiskasvatuskeskus Oslost ja Ruotsin ABF:n (TSL) Norrbottenin aluejärjestö.

Lisäkoulutusyhteistyö

Teema liittyy läheisesti työmarkkinasektorien väliseen pohjoismaiseen yhteistyöhön. Tarkoitus

on välittää kokemustietoa maiden välillä sekä aloittaa erilaisia aktiviteetteja, kuten tutkimuksia, selvityksiä ja konferensseja täydentämään tähänastisia kokemuksia työvoimapolitiittisen koulutuksen alueella. Projekti toteutetaan ensisijassa työministeriöiden yhteistyönä, mutta aikuiskoulutusyhteistyö osallistuu siihen aktiivisesti.

3. POHJOLA JA EUROOPPA

Yhteistyö Itä-Euroopan kanssa

Työ alkoi Suomen Hanasaressa, jossa järjestettiin ensimmäinen "*Norden och Östersjöländene*" -seminaari toukokuussa 1991. Viime kesänä Nordens Folkliga Akademi järjesti ns. kesäakatemian Itä-Euroopan aikuiskasvattajien perehdyttämiseksi pohjoismaisen aikuiskoulutuksen ideologiaan, lainsäädäntöön ja käytäntöön. Yhteyksiä on muutenkin pidetty erityisesti Baltian maihin. Parhaillaan kerätään eri maiden lainsäädäntömaterialia käännettäväksi ja Baltian maihin lähetettäväksi. Aikuiskoulutuksen pohjoismaainen johtoryhmä aikoo myös vielä tämän vuoden aikana järjestää tutustumis- ja informaatiokäynnin kaikkiin Baltian maihin. Tarkoitus on saattaa vähitellen alkuun samanlainen luonteva yhteistyö Itämeren piirissä kuin nyt on Pohjoismaiden välillä. Yhteistyön arvellaan käynnistyvän myös niin, että jatkossa kutsutaan suurempiin aikuiskoulutustilaisuuksiin vieraita myös Baltian maista.

Kansainvälistyminen — desentralisaatio

FOVU on osallistunut eurooppalaiseen keskusteluun vahvalla panoksella erityisesti Euroopan Neuvostossa. Pohjoismaat olivat kukin panoksellaan mukana EN:n juuri päätymässä olevassa aikuiskoulutusverkostossa. Suomesta mukana oli Lapin aikuiskoulutuskokeilu (LAIKO).

EY:n koulutusohjelmista aikuiskoulutuksen kannalta aiotaan seurata ainakin seuraavia: Iris, Comett, Eurotecnet, Force ja Delta. Niiden osalta tutkitaan toimintakautena aloitettavien yhteistyöprojektien tarvetta ja mahdollisuutta.

Muutenkin pyritään pysymään maailman aikuiskoulutuksen eturivissä ja siinä yhteydessä välittämään tietoa maailman aikuiskoulutuksesta

tänne ja samaten pohjoismaisista malleista maailmalle. Tässä mielessä suunnitellaan Euroopan tiedotusihmisille järjestettäväksi seminaaria, jossa mallejamme esiteltäisiin laajoille foorumeille.

Informaatio ja evaluaatio

Ministeriöiden välinen yhteistyö jää kovin helposti vain ministeritason keskusteluiksi, eikä hedelmöitä varsinaista toimintaa, niinkuin tarkoitus on. VOKS FREM -ohjelma pyritään saamaan aikuiskoulutuksen kentän omaksumaksi ohjelmaksi, jonka mukana olijat kokevat tärkeäksi itse sisällön, eikä vain itsetarkoituksellisen pohjoismaisuuden takia. Osittain tätä varten FOVU on asettanut kolmen vuoden koeajaksi (1991-93) informaatio-ryhmän. Suomen edustajana tässä ryhmässä on tämän lehden toimittaja *Anneli Kajanto*. Ryhmä on aloittanut pohjoismaisen Dialog-informaatio-lehden julkaisemisen. Sen lisäksi tarkoituksena on edesauttaa kansallista aikuiskoulutustiedotusta mm. järjestämällä vuosittaisen tiedottajien tapaamisen NEA:ssa.

Kansainvälistyminen pyritään ottamaan myös niin huomioon, että yhä enemmän tiedotusmateriaalista julkaistaan myös englanniksi. Valitettavasti muihin kieliin eivät varat vielä riitä. VOKS FREM -ohjelman loppuvaiheessa, siis joskus vuosien 1995/96 tietämissä on tarkoitus järjestää kaikkien sen aikana käynnistettyjen projektien yhteiskuuleminen ja laaja arviointi. Se järjestettäneen yhdessä pohjoismaisen työvoimayhteistyöorganisaation kanssa.

KONFERENSSIIN YHTEISTYÖTÄ POHTIMAAN!

Aikuiskoulutuksen pohjoismaisen yhteistyön suunnittelu on tapahtunut tähän asti aivan liian pienen piirin kesken. Nyt hyväksytyt uusi neli-

vuotishjelma edellyttää piirin selkeää laajentamista. Aikuiskoulutuksen arvostus on saatava sekä Pohjoismaissa, mutta ei suinkaan vähiten kansallisesti täällä Suomessa myös aikuiskasvattajien piirin ulkopuolella nousemaan muuksikin kuin juhlapuhefraseologiaksi. Ensimmäiseksi on saatava mukaan aikuiskoulutusta voimakkaammat lähi-alueet ja herätettävä poliitikot. Myös aikuiskouluttajia kiinnostanee ainakin se, että pohjoismaisessa aikuiskoulutusyhteistyössä liikkuu näin niukkojen varojen aikana sentään miljoonia kruunuja, jotka voidaan saada käyttöön myös omaa työtä hyödyttävästi.

Yhteistyöohjelman markkinoimiseksi ja yllä olevien ajatusten pohdintaa varten järjestetään Nordens Folkliga Akademissa Göteborgissa tämän vuoden joulukuun 7-8. päivinä pohjoismaiden konferenssi teemalla "*tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimukset*".

Konferenssin on tarkoitus olla Voks Frem -ohjelman alkupaukku ja ideariihi. Seuraavien vuosien ideoiden löytämiseksi ja uudistamiseksi konferenssiin on tarkoitus kutsua aikuiskasvattajien lisäksi ainakin työvoimakouluttajia, yksityisen elinkeinoelämän edustajia, työmarkkinaihmissiä, tutkijoita, poliitikkoja, taiteilijoita ja tiedotusvälineiden edustajia. Konferenssin yhteydessä on mm. poliitikkojen paneelikeskustelu tulevaisuuden kvalifikaatioista ja workshop-tyyppinen pohdiskelu pohjoismaisen aikuiskoulutuksen mallista tulevaisuuden Euroopassa. Tapahtumaa on valmistellut pohjoismaainen työryhmä, jossa Suomen edustajana on ollut aikuiskasvattaja ja kirjailija *Märta Tikkanen*.

Konferenssiin on varauduttu ottamaan jopa 100 osanottajaa, niin että kyllä Suomestakin osanottajia mahtuu. Lähdetäänpä katsomaan ja sanomaan, onko Voks Frem-ohjelmalla meille tai meillä sille jotakin annettavaa.

TULEVAISUUDEN AIKUISKOULUTUS 7.-8.12.1992 Göteborgissa Nya Varvetilla

Yhteispohjoismainen konferenssi tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimuksista "Tulevaisuuden aikuiskoulutus - haaste Pohjoismaille". Osanottomaksu 1250 Dkr.

Lisätietoa ohjelmasta:

Olavi Alkio, opetusministeriö, puh. 134 171 ja Anneli Kajanto, Kansanvalistusseura, puh. 406 632. **Ilmolltutumiset:** 23.10. mennessä Nordens Folkliga Akademiin, Box 12024, S-402 41 Göteborg, puh. 46-31-691 030, fax. 690950.

JORMA AHOLA

TYÖNTEKIJÖILTÄ ODOTETAAN YLEISIÄ PÄTEVYYKSIÄ, KYKYÄ SOPEUTUA JA JOUSTAVUUTTA

Kaikissa pohjoismaissa on viime vuosina havahduttu huomaamaan, että kansainvälisen toimintaympäristön uudelleen jäsentyminen, työelämän jatkuva muuttuminen ja nuorten ikäluokkien pieneminen edellyttävät tulevaisuudessa aikuisilta valmiuksia sopeutua jatkuvasti uudenlaisiin olosuhteisiin. Arvioitavana olevat kolme julkaisua lähestyvät kaikki aihetta hieman eri näkökulmasta. Kuvaan seuraavassa lyhyesti kunkin raportin keskeistä sisältöä ja esitän samalla joitakin kommentteja raportin annista uusiin haasteisiin vastaavan aikuiskoulutuksen kehittämisessä.

”Uusi aika — uusi työ — uusi koulutus” on raportti aikuiskoulutuksen ja kansansivistystyön pohjoismaisen yhteistyön johtoryhmän (FOVU:n) ja pohjoismaisen työmarkkinatoimikunnan (NAUT:in) järjestämästä samannimisestä konferenssista 28.—30.8.1990. Konferenssin tavoitteena oli virittää keskustelua ja pohjoismaista kokemusten vaihtoa siitä, miten yleissivistävän ja ammatillisen aikuiskoulutuksen yhdistämisellä voitaisiin parantaa koulustustasoa ja viihtyvyyttä työelämässä sekä työttömien työnsaantimahdollisuuksia. Konferenssin järjestämistä perusteltiin sillä, että työvoimalle 1990-luvulla asetettavien pätevyysvaatimusten katsottiin edellyttävän sektoreiden välisen yhteistyön tiivistämistä. Konferenssissa oli osanottajia sekä työmarkkinasektorilta että aikuiskoulutuksen alalta. Raportissa toivotaan, että konferenssin seurauksena syntyisi uusia yleissivistävän ja ammatillisen aikuiskoulutuksen yhteistyöprojekteja.

Vaikka yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen välisten yhteyksien luominen oli jo konferenssin lähtökohta, käytettiin siinä kuitenkin aikaa myös yhteistyön perustelujen tarkempaan pohtimiseen.

Uusi aika — uusi työ — uusi koulutus
Pohjoismaiden ministerineuvosto
Kansansivistys ja aikuiskoulutus
Nord 1991:11
Qualifications in the year 2001
Danish Research and Development
Centre for Adult Education
June 1991
Kompetensutveckling — en nationell
strategi
Slutbetänkande från kompetensutred-
ningen
SOU 1992:7

Ensinnäkin katsottiin työvoimalle asetettavien vaatimusten lisäävän laaja-alaisen yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen saaneen työvoiman kysyntää. ”Yhteiskunnan kehitys, mukaan luettuna tekniikan kehitys, edellyttää yrityksiltä jatkuvaa sopeutumiskykyä. Niinpä työntekijöiltä vaaditaan avoimuutta ja joustavuutta, jotka ovat edellytys yksilölliselle, elinikäiselle sopeutumiskyvylle.” Vaatimus elinikäisestä sopeutumisprosessista katsottiin voitavan täyttää ainoastaan silloin, kun ammatilliseen pätevoitymiseen sisällytetään myös yleissivistävää koulutusta.

Toiseksi katsottiin, että laaja-alaisesti pätevoitettävä aikuiskoulutus voi olla edellytys sille, että yksilö pystyy hankkimaan toimeentulonsa, ymmärtämään uusia elämäntilanteita sekä analysoimaan arkipäivään ja yhteiskuntaelämään kuuluvia päätöksiä ja osallistumaan päätöksentekoon.



Lisäksi katsottiin, että uudet yhteistyömuodot oppilaitosten välille laajentavat niiden kaikkien kokonaisnäkemystä ja että eri koulutusorganisaatioiden erityisvahvuudet lisäävät mahdollisuuksia ottaa huomioon kurssilaisten elämäkokemukset ja soveltaa opittua työelämässä ja arjessa.

Konferenssissa esiteltiin myös käytännön esimerkkejä yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen yhteistyöstä eri maista. Pääosin esimerkeissä oli kysymys tavanomaisen koulutustarjonnan organisoimisesta uudella tavalla niin, että osia alkuperäiseen ohjelmaan sisältyvästä koulutuksesta siirrettiin järjestettäväksi muihin oppilaitoksiin. Osittain oli kysymys myös uudeltaisista koulutusohjelmista, joissa koulutukseen osallistuvan ryhmän lähtökohdista etsittiin uusia koulutussisältöjä ja uudeltaisia tavanomaisen koulutustarjonnan yhdistelmiä.

Yhteistyöstä oli saatu sekä hyviä että huonoja kokemuksia. Hyvät kokemukset koskivat lähinnä uudenlaisen koulutustarjonnan aikaansaamista. Keskeisiksi ongelmiksi oli havaittu yhteistyötä vaikeuttavat erot eri aikuiskoulutusmuotojen hallinnossa ja organisaatiossa sekä erilaiset käsitykset siitä, minkälaiset tiedot ja taidot ovat olennaisia työelämässä. Erityisesti katsottiin, että yleissivistävän aikuiskoulutuksen asemaa ja laajuutta ei ollut ymmärretty tarpeeksi.

Raportti on hajanainen kuten konferenssiraportteilla usein on tapana olla ja siinä esitetyt tulevaisuuteen suuntautuvat johtopäätökset jäävät varsin vähäisiksi. Yhdessä suhteessa raportti on kuitenkin, ehkä tahattomasti, hyvin hyödyllinen. Se kuvaa oivallisesti tilannetta, johon joudutaan, kun ajassa liikkuvaa yleistä näkemystä koulutustarpeesta lähdetään muuntamaan koulutukseksi ilman näkemyksen pitemmälle menevää analysointia.

Aikuiskoulutuksen eri muotojen edustajat ovat konferenssissa ja raportissa kuvatuissa käytännön esimerkeissä selvästikin olleet yhtä mieltä siitä, että aikuiset tarvitsevat uudenlaista laajaa perusosaamista, jonka varassa kehittyminen ja muuttaminen on mahdollista. Yhteisymmärryksen saavuttaminen siitä, mitä tämä perusosaaminen konkreettisemmin sanottuna on ja millaisilla koulutusohjelmilla sen kehittymistä voidaan tukea, onkin jo sitten osoittautunut vaikeaksi. Sen vuoksi on jouduttu vain toteamaan yleisesti, että perusosaaminen rakentuu sekä ammatillisesta että yleissivistävästä koulutuksesta. Koulutusorganisaatiot ovat sitten tarjonneet perusosaamisen rakennuspuiksi lähinnä niiden jo perinteisesti tarjoamaa koulutusta ja vaatineet muita osapuolia hyväksymään niiden koulutustarjonnan ja erityis-pätevyiden. Käytännön yhteistyö on sitten muodostunut perinteisten ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen osien liittämistä uudenlaisiksi peräkkäisiksi koulutuskokonaisuuksiksi.

Kun eri tehtäviä hoitavien koulutusorganisaatioiden toimintaa ohjaavat säännökset ovat erilaisia, on yhteistyö aiheuttanut väistämättä myös hallinnollisia ja rahoituksellisia yhteensovittamiongelmia. Säännösten yhtenäistäminen puolestaan ei ole juurikaan edennyt ilmeisesti siksi, että hallinnolla ei ole ollut riittävää käsitystä muutosten perimmäisenä tavoitteena olevasta perusosaamisesta.

”Qualifications in the year 2001” on Tanskan aikuiskoulutuksen tutkimus- ja kehittämiskeskukseen julkaisema raportti, joka käsittelee aikuisten tulevaisuudessa tarvitsemia pätevyksiä ja niiden hankkimismahdollisuuksia. Esipuheen mukaan julkaisun toivotaan kiinnostavan ja innostavan niitä, jotka tekevät aikuiskoulutuksen tulevaisuutta koskevia päätöksiä kansallisella ja eurooppalaisella tasolla.

Raportin lähtökohtana on, että ammattitaitovaatimusten kasvu ja nuorten määrän väheneminen edellyttävät välttämättä investoimista työmarkkinoilla oleviin aikuisiin. Työmarkkinoiden keskeisenä piirteenä nähdään jatkuva muutos, jonka kanssa ihmisten on opittava elämään. Koulutusjärjestelmän edellytetään muuttuvan radikaalisti. ”Koulutuksen tulee auttaa meitä olemaan joustavia, yhteistyökykyisiä, luovia ja itenäisiä. Meidän täytyy oppia näkemään muutokset kannustavina eikä pelätä niitä. Koulutusjärjestelmän tulee opettaa meitä hapuilemaan pimeässä, etsimään uusia mahdollisuuksia ja tuntemaan itsemme.”

Julistuksenomaisen johdannon jälkeen raportissa esitetään pätevyystyypittely, joka jakaa pätevyudet henkilökohtaisiin ja ammatillisiin, laaja- ja kapea-alaisiin sekä muodollisiin ja ei-muodollisiin. Tyypittelyssä ei sinänsä ole mitään erityistä. Mielenkiintoista on sen käyttö havainnollistamaan aikuiskoulutuksen suuntaamisesta käytävän keskustelun sisältöä.

Henkilökohtaisilla pätevyyksillä raportissa tarkoitetaan koulutusjärjestelmässä hankittuja perustietoja ja -taitoja, sosiaalisia ja fyysisiä taitoja sekä henkilökohtaisia perusominaisuuksia kuten riippumattomuutta, itseluottamusta ja joustavuutta. Henkilökohtaiset pätevyudet voivat olla kapea-alaisia, spesifistä tiedosta muodostuvia tai laaja-alaisia, yleisiä ominaisuuksia ja asenteita edellyttäviä. Ammatilliset pätevyudet liittyvät tiettyyn työhön. Nekin voivat olla kapea-alaisia, spesifejä teknisiä tietoja ja taitoja edellyttäviä tai laaja-alaisia, laajaa näkemystä edellyttäviä.

Muodolliset pätevyudet hankitaan koulutusprosesseissa, jotka tarjoavat henkilölle halutun ammatillisen tiedon ja taidon sekä niihin liittyvän todistuksen. Osanottajien katsotaan tällöin olevan passiivisia oppijoita. Ei-muodolliset pätevyudet ovat tulosta arkioppimisesta tai kokemuksesta,

jossa päätavoitteena on henkilökohtainen kehittyminen. Silloin kun kysymyksessä on koulutus, siinä on otettu huomioon opiskelijoiden yksilölliset vaatimukset. Osanottajien katsotaan tällöin olevan aktiivisia oppijoita.

Yläkäsitteenä käytetään elämänpätevyyttä, jolla tarkoitetaan kaikkia elämän eri vaiheissa hankittuja tietoja, taitoja, kokemuksia ja mielipiteitä. Elämänpätevyuden katsotaan syntyvän toisaalta elämästä oppimisesta eli henkilökohtaisesta normien, arvojen ja kokemuksen hankkimisesta ja toisaalta kontrolloidusta valmiuksien hankkimisesta opiskelemalla. Tyypittelyä käytetään kuvaamaan eräiden lyhyen ammatillisen koulutuksen saaneille koulutusta järjestävien organisaatioiden toiminnan painopistettä sekä Tanskan työnantajien keskusliiton esittämää luetteloa siitä, mihin pätevyksiin työnantajat kiinnittävät huomionsa tulevaisuudessa.

Oppiainejakoista yleissivistävää aikuiskoulutusta tarjoavissa aikuiskoulutuskeskuksissa painopiste asettuu raportin mukaan kapeisiin, muodollisiin henkilökohtaisiin pätevyksiin. Päiväkansanopistoissa, joissa koulutus perustuu laajempiin teemoihin ja joissa innoittavaa opiskeluprosessia pidetään yhtenä keskeisenä tavoitteena, painopiste asettuu laajoihin, ei-muodollisiin henkilökohtaisiin pätevyksiin. Tuotantokouluissa, joissa tavoitteena on todellisia tuotanto-olosuhteita vastaavissa oloissa auttaa työttömiä tai kouluun väsyneitä nuoria aikuisia palaamaan tavanomaiseen koulutusjärjestelmään tai työmarkkinoille, painopiste asettuu laajoihin, ei-muodollisiin henkilökohtaisiin ja ammatillisiin pätevyksiin. Työmarkkinakoulutuksessa painopiste asettuu kapeisiin, muodollisiin ammatillisiin pätevyksiin. Raportin tämä osuus on puhtaasti kuvaileva. Painopisteiden asettumista ei kommentoida mitenkään.

Tanskan työnantajien keskusliitto oli vastannut tutkimus ja kehittämiskeskukseen kysymykseen siitä, mihin pätevyksiin työnantajat kiinnittävät huomiota tulevaisuudessa, seuraavalla luettelolla: haluan tehdä lujasti työtä, luotettavuuteen, kykyyn pysyä työtahdissa mukana, ammatillisiin taitoihin, opiskelukykyyn ja kykyyn olla realistinen harkitessaan omia mahdollisuuksiaan kussakin työllisyystilanteessa. Lisäksi työnantajat pitivät tärkeänä laajempaa ammatillista ja alueellista liikkuvuutta.

Luettelo sijoitetaan raportissa tyypittelyyn ja havaitaan, että painopiste asettuu laajoihin, ei-



muodollisiin henkilökohtaisiin pätevyksiin. ”Pääpaino on ensisijaisesti henkilökohtaisissa ja moraalisisissa piirteissä. Spesifit ammatilliset tiedot ja taidot ovat välttämättömiä, mutta eivät yksinään riittäviä, jotta yksilö voi pärjätä työmarkkinoilla.” Tästä johdetaan joukko perustavaa laatua olevia kysymyksiä. Onko aikuiskoulutusjärjestelmä valmis kohtaamaan uudet haasteet? Millaista koulutuksen tulisi olla sisällöltään ja miten se pitäisi organisoida? Miten koko työvoiman kehittäminen voidaan taata?

Työnantajien näkemysten todetaan sitten olevan yhteneväisiä lähes kaikkien asiasta kiinnostuneiden tahojen näkemysten kanssa: kaikki aikuiskoulutuksen kanssa tekemisissä olevat ovat jo pitkään vaatineet yleisiä pätevyksiä, kykyä sopeutua ja joustavuutta.

Sen jälkeen raportti huipentuu uuteen kysymyssarjaan. Miksi sitten kapeille ja spesifeille sisällöille annetaan kuitenkin etusija, kun kurseja suunnitellaan? Miksi laajat henkilökohtaiset ja moraaliset ominaisuudet asetetaan etualalle kun pätevyysvaatimuksista keskustellaan, mutta oppiaineet ja taidot, jotka voidaan mitata ja arvioida, sisällytetään koulutussuunnitteluun?

Vastaukset annetaan myös kysymyksen muodossa. Siksikö, että suuresti kysytyjen laajojen pätevyysien katsotaan kuuluvan vasta kaukaiseen tulevaisuuteen? Siksikö, että laajat pätevydet ovat hankalia käsitellä ja vaikeita sijoittaa spesifiin kurssiin? Siksikö, että henkilökohtaiset ominaisuudet ovat perittyjä, niin että meidän ei tarvitse kulkea koulutuksen läpi niiden saavuttamiseksi? Ja jos joku jää ulos, onko se hänen omien puutteidensa syy? Katsotaanko kerettiläiseksi kurseja suunniteltaessa myöntää, että tänä muutosten aikana aikuiset tarvitsevat elämästä oppimista yhtä paljon kuin paperipätevyksiä? Vai olemmeko me ainoat, jotka ovat huomanneet ristiriidan sanojen ja tekojen välillä?

Raportti päättyy lainaukseen Hans Christian Andersenin sadusta, jossa sankari selviytyy vaaroista ja saavuttaa tavoitteensa mielikuvituksen, rohkeutensa ja itseluottamuksensa avulla.

Tässä raportissa on päästy selvästi pitemmälle kuin edellisessä. Tekijät osoittavat havainnollisella tavalla näkemyksensä siitä, minkä tyyppistä sellaisen koulutuksen tulisi olla, joka todella auttaa ih-

misiä kehittymään entistä joustavammiksi ja muuntautumiskykyisemmiksi.

Oivallisen jännitteen raporttiin tuo se, että tällaisen koulutuksen osoitetaan toisaalta olevan työnantajien tavoitteena ja toisaalta jo toteutuvan päiväkansanopistojen ja tuotantokoulujen tavoitteilla toimivassa koulutuksessa. Raportin tekijät ovat ilmeisesti kiertotietä halunneet sanoa, että tulevaisuuden työntekijöiden koulutuksen ydin onkin siis löydettävissä työmarkkinoilta syrjäytymässä oleville suunnitellun koulutuksen sisällöistä ja menetelmistä. Olisiko Suomessakin ammatillisen koulutuksen kehittämisessä otettava oppia ohjaavan koulutuksen piirissä kehitellyistä ratkaisuista?

LEHTI

”**Kompetensutveckling — en nationell strategi**” on ruotsalainen komiteanmietintö, joka käsittelee työelämässä tapahtuvaa työntekijöiden pätevyyden kehittämistä. Sen lähtökohtana on, että Ruotsin elinkeinoelämä on 1990-luvulla vaikeiden rakennemuutosten edessä. Kansainvälistyminen, kiristynyt kilpailu, tietotekniikan kehitys ja tuotteiden yksilöllistyminen aiheuttavat muutospaineen, joka on voimakkaampi kuin ehkä koskaan aikaisemmin. Väestön ikärakenteen muutos ja tuottavuuden alhainen kasvunopeus vaikeuttavat lisäksi välttämätöntä sopeutumista uusiin ehtoihin. Komitean johtopäätös on, että koko työmarkkinoilla tarvitaan erittäin voimakkaita panostuksia tietoon ja pätevyteen, mikäli halutaan säilyttää Ruotsin hyvinvointi.

Toimenpide-ehdotustensa perustaksi komitea tekee mielenkiintoisella tavalla eron yleisen koulutusjärjestelmän ja työelämässä tapahtuvan pätevyyden kehittämisen välille. Yleisen koulutusjärjestelmän yhteiskuntataloudellinen tavoite on muuttaa koulutuksen avulla työvoiman kvaalifikaatioita ja sitä kautta pitkällä tähtäimellä myös työn sisältöä ja työorganisaatiota. Työelämässä tapahtuvassa pätevyyden kehittämisessä koulutus-tarve puolestaan syntyy vastauksena muutoksiin työorganisaatiossa ja työn sisällössä. Koulutus on siis tässä perspektiivissä seuraus muutosprosessista, joka alkaa siitä, että työorganisaatio ja työtehtävät muuttuvat. Jos tätä koulutusnäkemystä, suoraan sopeutumista tuotannon vaatimuksiin, sovellettaisiin yhteiskunnan tasolla, se aiheuttaisi vakavia häiriöitä pitemmällä tähtäimellä.

Yleinen koulutusjärjestelmä on komitean näkemysten mukaan investointi ihmisiin. Yhteiskunnan tasolla koulutus on ratkaiseva kehitettävässä pitkällä tähtäimellä sekä korkeaa laatua että kilpailukykyä. Koulutusjärjestelmän pitkäjänteisiin tavoitteisiin, so. korkeisiin yleisiin kvalifikaatioihin suunnattu koulutus johtaa siihen, että kyseessä olevan maan työelämästä voi muodostua pitkälle kehittynyt. Koulutusjärjestelmän sopeuttaminen työmarkkinoiden olemassa oleviin tai nähtävissä oleviin tarpeisiin johtaisi alaspäin suuntautuneeseen sopeutumisspiraaliiin.

Työpaikkojen perspektiivistä komitea näkee tilanteen toisenlaisena. Pätevyyden kehittäminen on osa ylläpito- ja uudistusprosessia. Sen täytyy olla käynnissä jatkuvasti ja muodostaa integroitu osa toimintaa. Koulutustoiminnat eivät ole muutoksen käynnistin. Ne johdetaan muutoksista työorganisaatiossa ja työtehtävissä. Komitea katsoo, että paikallisiin työmarkkinoihin ja paikalliseen työelämään suunnattuja yhteiskunnan panostuksia leimaa liiallisesti yleisen koulutusjärjestelmän katsantokanta. Komitea kuitenkin korostaa, että työntekijät tarvitsevat sekä yleisen koulutusjärjestelmän antamia yleisemmin käytökelpoisia valmiuksia että työpaikoilla tapahtuvaa pätevyyden kehittämistä.

Komitea toteaa edelleen, että voimakkaatkaan panostukset työelämässä tapahtuvaan pätevyyden kehittämiseen eivät tuota tulosta, ellei työorganisaatiota samalla muuteta. Tässä yhteydessä komitea viittaa tekemäänsä kansainväliseen tutkimuskatsaukseen, jonka mukaan kilpailussa menestyneiden maiden ja yritysten ratkaiseva kilpailuetu on ollut lavennettu ja integroitu työorganisaatio, johon on yhdistynyt panostaminen kaikkien työntekijöiden pätevyyden kehittämiseen. Komitea katsoo, että tavoitteena on oltava ”oppiva organisaatio”, jossa hierarkioita ja erikoistumista vähennetään, työn sisältöä laajennetaan ja vastuuta ja valtuuksia delegoidaan.

Komitean toimenpide-ehdotukset muodostuvat viidestä osa-alueesta. Yrityksille ja julkisyhteisöille, jotka itse panostavat pätevyyden kehittämiseen ja täyttävät tietyt suunnitelmallisuuden ehdot, ehdotetaan taloudellista tukea. Työmarkkina-, elinkeino-, alue-, sosiaali- ja koulutuspolitiikan tavoitteita ehdotetaan laajennettavaksi niin, että ne käsittävät myös pätevyyden kehittämisen. Samalla ehdotetaan, että näiden politiik-

kan alueiden voimavarat kootaan yhteen alueellisella ja paikallisella tasolla. Tässä yhteydessä ehdotetaan myös erilaisten alueellisten ja alakohtaisten toimintojen koordinoitua, kehittämistä ja taloudellista tukemista. Naisten pätevyyden kehittämiseksi ehdotetaan erityistoimia. Yksilöllistä pätevyyden kehittämistä ehdotetaan tuettavaksi näyttökoejärjestelmällä, nykyistä lyhyempien koulutuspakettien ja niihin liittyvän taloudellisen tuen kehittämällä sekä siirtolaisiin ja pakolaisiin kohdistuvilla erityistoimilla. Lopuksi ehdotetaan laajaa tutkimus- ja kehittämistoimintaa yhteistyössä korkeakoulujen kanssa.

Komiteamietintö käsittelee aikuisilta tulevaisuudessa edellytettäviä valmiuksia edellä esitellyistä raporteista poikkeavalla tavalla. Koska kysymyksessä on komiteamietintö, käsittelyn taso on myös huomattavasti edellisiä perusteellisempi. Mielenkiintoisinta mietinnössä on mielestäni yleisen koulutusjärjestelmän ja työelämässä tapahtuvan pätevyyden kehittämisen lähtökohtien ja tavoitteiden erittely. Komitean johtopäätös on, että yhteiskunnan on syytä tukea kumpaakin aikuisten valmiuksien kehittämistä mutta selvästi muistaen, kummasta on kulloinkin kysymys. Mielenkiintoinen on myös komitean näkemys siitä, että työelämässä tapahtuva pätevyyden kehittäminen ei onnistu perinteisessä hierarkkisessa ja pitkälle eriytyneessä työorganisaatiossa.

Suomessa tätä komiteamietintöä vastaavaa käytännön toimenpideohjelman tasolle asti ulottuvaa työtä ei ole vielä tehty, vaikka työelämän pedagogisoiminen tai siirtyminen koulutusyhteiskunnasta oppimisen yhteiskuntaan ajatuksena onkin ollut jo pitkään esillä. Kannattaisiko tässäkin asiassa seurata ruotsalaisten esimerkkiä?



ANTTI KAUPPI

AMMATTIKASVATUS TUULIAJOLLA?

Aarnio, H. & Helakorpi, S. & Luopajarvi, T. 1991. Ammattipedagogiikka. Perusteita ja sovelluksia. Juva: WSOY

Ammatillinen opettajankoulutus on murrosvaiheessaan. Valtiollisella tasolla etsitään ratkaisuja ammatillisen opettajankoulutuksen uudelleenorganisoinniseksi ja kehittämiseksi. Tällaisia ratkaisuja kehitettäessä tarvitaan selkeitä hallinnollisia ja pedagogisia linjanvetoja. Kirjan "Ammattipedagogiikka" kirjoittajat työskentelevät Hämeenlinnan ammatillisessa opettajakorkeakoulussa, joten heiltä voisi odottaa löytyvän kannanottoja ammatillisen opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämiseen.

Toisaalta tarvitaan myös oppimateriaalia, jossa luodaan kokonaiskuvaa ammattiopetuksesta ja ammattikasvatuksesta. Tämän kokonaiskuvan jäsentymisen edellyttää kannanottoja ja selkeitä valintoja ammattiopetuksen kehittämislinjoista. Aarnion, Helakorven ja Luopajarven teos on syntynyt tarpeeseen ja sillä on jopa olemassa sosiaalinen tilaus.

Ammattikasvatus ja ammattipedagogiikka ovat vielä osin jäsentymättömiä käsitteitä. Aarnio, Helakorpi ja Luopajarvi pyrkivät teoksessaan koostamaan ammattipedagogiikkaan liittyvän oleellisen aineksen yhteen oppikirjaan, jota voidaan käyttää erityisesti ammatillisessa opettajankoulutuksessa, mutta myös yleissivistävässä opettajankoulutuksessa ja kasvatustieteen perusopinnoissa.

Kuten tekijät itse toteavat esipuheessaan tehtävä on ollut vaikea, kun muuhun kuin ammatti-

opetukseen tarkoitetuista julkaisuista on saatettu ottaa kirjaan vain pieniä yksityiskohtia. Kirja muistuttaakin paljon näistä eri lähteistä koottujen yksityiskohtien ympärille rakennettua leikekirjaa, jossa mihinkään yksityiskohtaan ei pystytä riittävästi paneutumaan. Yksityiskohtat on myös valittu sekä ajattelutavaltaan että tarkoitukseltaan hyvin erilaisista lähteistä ilman, että niiden valintaa millään tavoin perustellaan.

Tehtyä ratkaisua tukee ammattikasvatuksen ja ammattipedagogiikan käsitteiden laaja määrittely. Ammattikasvatus kattaa sekä ammatin että kasvatuksen. Ammattipedagogiikkaan kuuluu koko ammattiopetuksen pedagogiikan alue. Käsitteiden merkityssisällöt eivät tästä juuri selkiydy, eikä tavoitteena ollut ammattipedagogiikan kokonaiskuva teoksen perustalta rakennu.

Teos jakautuu neljääntoista lukuun, joissa käsitellään yhteiskuntaa ja työtä, ammattikasvatusta, ammattitaitoa ja sen muutosta, ammatillista oppilaitosta organisaationa, ammatillisen oppilaitoksen opiskelijaa, ammatillisen oppilaitoksen opettajaa, opetussuunnitelmaa, oppimisprosessia, oppimisen ohjaamista ja opetusta, arviointia, ammatillista opettajankoulutusta, ammattikasvatustutkimusta ja ammattikoulutuksen kansainvälistymistä. Tuntuu siltä, että teoksen lähes kahteen sataanviiteenkymmeneen sivuun on pienellä pränillä painaen yritetty kerätä lähes kaikki mahdolliset ammattipedagogiikkaan liittyvät asiat, ilman että minkään asian huolelliselle tarkastelulle jää riittävästi mahdollisuuksia.

Tarkastelu on kautta kirjan koulutusjärjestelmäpainotteista. Opetussuunnitelmien tarkastelu painottuu sekä oppilaitostasolla että opettajan-koulutuksen tasolla valtakunnallisiin perusteisiin. Työtä ja ammattitaitoa tarkastellaan yleisesti vain parinkymmenen sivun verran. Näistäkin sivuista valtaosa täyttyy isokokoisilla kuvioilla ja taulukoilla. Tarkemmin ei työtä eikä ammattia ammattpedagogiikan perustana analysoida.

Ammatillinen koulutus näyttättyy työstä irrallaan olevana institutionalisoituneena kokonaisuutena, jolla on oma historiansa ja omat systeeminsä. Vaikka tilanne olisikin todellisuudessa tällainen, se ei kuitenkaan liene millään tavalla tavoiteltava tulevaisuudenkuva.

Ammattitaitoa lähdetään tarkastelemaan behavioristisesti johtamalla se tavoitetaksonomioista ja käyttäytymisen jakamisesta kognitiiviseen, psykomotoriseen ja affektiiviseen alueeseen. Ammatillisen oppilaitoksen opiskelijaa tarkasteltaessa nousevat esille humanistisen psykologian ajatukset tarvehierarkiasta ja andragogiikasta. Opetussuunnitelman laatiminen perustuu tulkinnalliseen paradigmaan ja oppimisen tarkastelu kognitiiviseen. Missään vaiheessa ei pohdita sitä, miten näiden teoreettisesti ristiriitaisten viitekehysten yhteensovittaminen olisi ylipäänsä mahdollista.

Mielenkiintoista on myös se, että vaikka opetussuunnitelman laatimisen tarkastelu perustuu Niinistön rakentamalle tulkinnalliseen paradigmaan perustuvalla jäsennykselle (s. 109), esimerkkinä esitetty opetusohjelma (s. 116—125) perustuu kuitenkin erilaisten kurssien luettelemiselle, eikä sillä tunnu olevan mitään yhteyttä edellä esittyihin jäsennyksiin.

Vastaavasti arvioinnin käsittely perustuu kognitiivisen oppimisen laadullisille tasoille (s. 197), kun eräänlaisena sovelluksena esitelty siveltimen pesun seurantakaavio arvioi ainoastaan sitä, miten oppilaan yksittäiset operaatiot seuraavat toisiansa, kun hän pesee siveltimen (s. 202). Kuvioita siveltimen pesun arvioinnista ei tekstissä tarkemmin esitellä, vaan samanaikaisesti kirjoitetaan kehittävästä arvioinnista, jossa keskeiset kysymykset ovat Hakkaraiseen viitaten: 1) Millaiset teoreettiset yleistyksiset ovat opiskelijan orientaation lähtökohta; 2) Millaisten tehtävien avulla opiskelija

opetetaan asettamaan itselleen oppimista ohjaavia tavoitteita; sekä 3) Millaisten tehtävien avulla opiskelija oppii arvioimaan toimintaansa ja oppimistaan? (s. 203). Lukija herää kysymään, missä määrin kirjassa esitetyt "teoreettiset" jäsennykset sitten vastaavat esitettyjä käytännön esimerkkejä. Onko näillä ylipäänsä mitään yhteistä?

Teoksen alaotsikossa luvataan, että kirjassa käsitellään sekä ammattpedagogiikan perusteita että sovelluksia. Sovellutusten osuus tuntuu jäävän kuitenkin varsin vähäiseksi, ellei niillä tarkoiteta joidenkin lyhyiden jaksojen jälkeen lukijalle asetettuja tehtäviä. Tällaisia tehtäviä on periaatteessa kolmenlaisia:

- 1) Pohtimistehtäviä: "Pohtikaa ryhmässä, ovatko Rogersin ajatukset oikeita vai vääriä. Tehtävä on tahallaan asetettu kaksijakoiseksi. Arvioinnit pitää perustella huolellisesti." (s. 128)
- 2) Harjoitustehtäviä: "Laadi itsellesi oppimisprosessista orientaatioperusta, joka helpottaa asian ymmärtämistä." (s. 138)
- 3) Sisälukutehtäviä: "Luettele vähintään viisi sellaista tekijää, jotka opiskelija koulussa oppii piilo-opetussuunnitelman tuloksena." (s. 106)

Tehtäviä arvioitaessa on tarkasteltava myös sitä, miltä perustalta lukija tehtäviä ratkoo. Pohtimistehtävää tarkasteltaessa on huomioitava, että Rogersista on ollut kirjassa yhden kappaleen mittainen lainaus eräästä hänen artikkelistaan. Tässä ei ole kovin paljon perustaa arvioida hänen ajatuksiinsa, kun huomioidaan, että Rogers on ollut eräs merkittävimpiä humanistisia psykologeja ja kirjoittanut asiasta useita kirjoja (joista yksikään ei esiinny kirjan lähdeluettelossa). Kummallisemalta vielä tuntuu, kun kirjoittajat toteavat, että Rogersin ajatukset ovat jatkossa esitetyn oppimisen teorian ydin. Jatkossa esitetty oppimisen "teoria" ei kuitenkaan millään tavoin rakennu rogersilaisille humanistisen psykologian ajatuksille kuten tekijät väittävät, vaan on sekalaisesti kognitiiviseen psykologiaan tukeutuva.

Harjoitustehtävä orientaatioperustan laatimista pitää tehdä sen jälkeen, kun orientaatioperusta on yhden kappaleen mittaisesti määritelty Engeströmiin tukeutuen. Epäilen, että kukaan pystyisi tältä perustalta orientaatioperustaa hahmottelemaan, huolimatta siitä, että tekijät kerto-



vat sen voivan olla esimerkiksi kartan, laatikko-kaavion, puun tai ihmisen muotoinen tai vaikka kokonaan symboliseen muotoon rakennettu. Epäilen lisäksi, että lukija saa tekstin perusteella erilaisen käsityksen orientaatioperustasta, kuin mitä Engeström omista teoksissaan ajaa takaa.

Sisälukutehtävä soveltuu sen sijaan hyvin kirjan tehtäväksi, kun tekstistä on suoraan löydettävissä oikeita vastauksia. Eri asia on se, millaiseen oppimiseen se lukijaa johdattelee.

Tuntuu siltä, että kovasti kaivattuja ammatillisen opetuksen ja ammatillisen opettajankoulutuksen suuntaviivoja ei teoksesta ole löydettävissä.

sä. Teos ei myöskään jäsennä ammattikasvatuksen tai ammattipedagogiikan käsitteitä, eikä anna ammattipedagogiikasta kokonaiskuvaa. Oppikirjana teos ei tunnu noudattavan mitään niistä keskenään ristiriitaisista pedagogisista periaatteista, joita se sekaisin esittelee. Se antaa suuren määrän eri lähteistä saksittuja yksittäisiä asioita peräkkäin pienellä prantillä kirjattuna.

Kirjassa esitetyt lukuisat kuvat selkiyttävät paikoin kokonaisuutta, niitä ei kuitenkaan riittävästi pureta tekstissä, jolloin joidenkin kuvioiden tarkoitus jää ymmärtämättä.

Teos soveltuu lähinnä hakuteokseksi ammatillisten oppilaitosten ja opettajankoulutuslaitosten kirjastoihin.

KAUKO HÄMÄLÄINEN

HYÖDYLLISIÄ TIETOJA JA NÄKEMYKSIÄ YRITYSTEN KOULUTUSSUUNNITTELUN TUEKSI

Aalto, L., Hätönen, H. ja Vaherva, T. 1992.
Henkilöstön kehittäminen ja kouluttaminen. Käsikirja. KTM: Yrityspalvelu.

Henkilökoulutuksen suunnittelusta on kirjoitettu viime vuosikymmeninä melko paljon kirjoja. Niiden pahin ongelma on ollut se, että niistä on ollut hyvin vähän hyötyä koulutuksen suunnittelutehtävissä toimiville. Esimerkiksi koulutustarpeiden selvittämistä tarkasteleva kirjallisuus vaikuttaa usein hyvin hankalasti ymmärrettävältä. Muutaman vuoden kuluessa on kuitenkin sekä Suomessa että monissa muissa maissa ilmestynyt hyödyllisiäkin teoksia. Esimerkiksi Robinsonin ja Robinsonin (1989) teos *Training for Impact*

antaa hyvän kuvan siitä, miten henkilöstökoulutus voi tukea organisaation strategista kehittämistä.

Merkittävän lisän koulutussuunnittelun kehittämiseksi tarjoaa Aallon, Hätösen ja Vahervan käsikirja *Henkilöstön kehittäminen ja kouluttaminen* sekä siihen liittyvä työkirja. Se on kirjoitettu henkilöille, jotka suunnittelevat pk-yritysten henkilöstökoulutusta.

Kirjoittajat tuntevat henkilökoulutuksen teorioita ja käytäntöä hyvin. He ovat asettaneet teoksensa tavoitteeksi sen, että käsikirjan ohjeiden avulla tulisi pystyä laatimaan henkilöstön kehittämissuunnitelma, joka perustuu tehtyihin tarveanalyysiin. Esipuheessa on lisäksi todettu tavoitteeksi se, että yritykset ja koulutuksen tarjoajat kiinnittävätkin entistä enemmän huomiota koulutuksen vaikuttavuuteen ja että kehittämistarveanalyysit tulisivat yritysten toiminnan suunnitteluvälineistöön kuuluviksi.

Tavoitteiden saavuttamiseksi teoksessa esitellään henkilöstön kehittämisen periaateohjelma, ohjeita kehitystarveanalyysiä varten sekä tarkastellaan kehittämis- ja koulutussuunnitelmien tekemistä sekä koulutuksen ja kehittämisen arviointia.

Keskeisenä ajatuksena teoksessa on se, että koulutuksensuunnittelun ja henkilöstön kehittämisen lähtökohdانا on yrityksen liikeidea ja siitä johdettu henkilöstöstrategia. Kirjoittajat korostavat, että aina ennen konkreettisten menettelytapojen valintaa tulee taustalla olla yrityksen oma näkemys kehittämisen kokonaisuudesta. Tämä on tärkeä ajatus, koska henkilöstökoulutuksen yleisin ongelma lienee käytännössä juuri koulutuksen irrallisuus organisaation kehittämistarpeista ja yleensä johtamisesta. Yksittäisen työntekijän kehittämistarpeet eivät välttämättä kohtaa organisaation muutospyrkimyksiä.

Kirjoittajat korostavatkin, että strategisessa johtamisessa on lähtökohdانا tunnistaa oman toiminta-alan tulevaisuuden kehityssuunnat ennen kilpailijoita ja suunnittelussa on katsottava kokonaisuutena osaaminen, yrityksen fyysiset edellytykset sekä markkinatilanne. Koulutustarve lähtee sekä koetuista tarpeista että tulevaisuuden näkymistä.

Vaikeaksi koulutustarpeen johtamisen liikeideasta voi tehdä se, että yrityksen omat tavoitteet ovat epäselvät ja vaikeasti ilmaistavat. Tämä koskee erityisesti organisaatioita, joiden tuloksena on joutunut muuta kuin taloudellisen voiton tuottamiseen.

Tärkeä on myös tekijöiden näkemys, että henkilöstön kehittämisen tavoite on opittujen asioiden käyttöönotto yrityksen toiminnassa. Johdon vastuun korostaminen opitun tiedon käyttöönotossa on myös vahvasti esillä: ”Johdon on luotava sellaiset olosuhteet, joissa opittuja asioita voidaan

soveltaa ja harjaannuttaa.” Johdon roolia korostetaan samoin siten, että sen on oltava mukana ja tietoinen kaikista niistä henkilöstön kehittämistoimenpiteistä, joita suunnitellaan tai ollaan toteuttamassa.

Missään kohtaa ei ole pyritty esittelemään erilaisia teorioita esimerkiksi tarveanalyysistä tai vaikuttavuuden arvioinnista, vaan on valittu jokin kirjoittajia miellyttänyt toimintatapa ja kuvattu se selkeästi.

Teoksen etuna on helppolukuisuus ja tekstin viimeistely. asiat on esitetty pelkistetyksi ja yksinkertaistaen. Siihen on koottu eräitä keskeisiä koulutuksen suunnittelijoiden välttämättä tarvitsemia tietoja. Kirjoittajat antavat konkreetteja ohjeita, miten koulutuksen suunnittelun eri vaiheet tulee toteuttaa. Teoksen lukeminen ei edellytä aikaisempia tietoja koulutuksensuunnittelusta.

Pyrkimys yksinkertaisuuksiin ja pelkistykseen on johtanut paikoin melkoiseen pinnallisuuteen. Esimerkiksi kehitystarveanalyysiä käsittelevä luku on melko viitteellinen ja luettelonmainen.

Jossain määrin vaikeasti ratkaistava kysymys tämän tyyppisissä kirjoissa on lähdeviitteiden käyttö tekstissä. Tässä teoksessa ei ole mainittu lähteitä lainkaan, vaikka olisi suoraankin otettu ajatuksia muista teoksista. Tämä johtaa siihen, että jotkut muut kirjoittajat voivat viitata tähän teokseen esimerkiksi koulutuksen vaikuttavuutta koskeissa ajatuksissa, vaikka ne on lainattu melko suoraan Robinsonien teoksesta.

Vaiikka teos on kirjoitettu pk-yritysten koulutuksen suunnittelijoille, se soveltuu hyvin muidenkin organisaatioiden henkilöstökoulutuksesta vastaaville. Samoin se on hyvä johdattelu alan problematiikkaan opiskelijoille, joiden koulutusohjelmiin kuuluu koulutuksensuunnittelua.



LEENA AHTEENMÄKI-PELKONEN

ITSEOHJAUTUVUUS VAPAAN SIVISTYSTYÖN VIITEKEHYKSESSÄ

Kirjan tavoitteena on virittää ajatuksia ja synnyttää näkemyksiä aikuiskasvatuksen toteuttamisen lähtökohdista. Kirjan tekijöillä on pitkäaikainen työkokemus nimenomaan vapaasta sivistystyöstä, mutta kirjaa suositellaan myös ammatillisen aikuiskoulutuksen käyttöön, koska monet teemat ovat nykyään niille yhteisiä.

Kirjan lukijakunnaksi on ajateltu sekä ammatillisia kouluttajia että vapaa-ajan ohjaajia. Kirjan soveltuvuus näille ryhmille riippuu hyvin paljon kunkin aikaisemmista pedagogisista opinnoista. Jos ohjaaja on opiskellut aikuiskasvatusta esimerkiksi approbaturin verran, monet painotukset ovat jo ennestään tuttuja. Silloin kirja palvelee lähinnä virikemateriaalina ja käytännön koulutus-työhön johdattajana.

Perusmateriaaliksi kirjaa voi suositella henkilöille, joilla on esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa oman oppisisältöalueensa erinomainen asiantuntemus, mutta vähemmän didaktisia taitoja. Vastaavasti esimerkiksi aloittelevat opinto-kerhon ohjaajat tai järjestöjen työntekijät, joilla koulutus on yksi monesta työalasta, hyötyvät kirjasta paljon. Se avaa näkökulmia peruskysymyksiin ja antaa myös viitteitä koulutuksen käytännön toteutuksesta.

Kirja koostuu viidestä pääluvusta. Aikuisten oppimista ja opiskelun toteutuksen lähtökoh-
tia käsitellään luvuissa 1 ja 5. Luvuissa 2—4 käsitellään opetusta, tiedonhankintaa ja ryhmädynamiikkaa. Ne ovat luonteeltaan käytännöllisempiä.

Kirjan taustalla on laaja-alainen oppimisnäkemys, jossa arkielämän käytännön tarpeet ovat keskeisessä asemassa. Kirja käsittelee kuitenkin nimenomaan opiskelu- tai koulutustilanteissa ta-

Pietiläinen, Päivi & Valke, Ahti & Wilén, Eija: Opi elämästä — aikuisenakin. Helsinki: Opintotoiminnan Keskusliitto 1991. 96 s.

pahtuvaa oppimista, jonka siis tulisi liittyä arkielämän kokemuksiin. Kysymys arkielämässä tapahtuvan oppimisen ja suunnitellun, tietoisien oppimisen välisestä suhteesta jää jollain tavoin avoimeksi — sen käsittely on kuitenkin hyvin tärkeää sekä vapaassa sivistystyössä että ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.

Sinällään kirja itse on viesti koulutuksen ja muiden elämänaalueiden yhdistämisestä. Siinä käytetään runsaasti lainauksia kaunokirjallisuudesta. Mukaan mahtuu myös Muumi-kirja -materiaali, joka on hedelmällistä oppimisen ja elämän ymmärtämisen kannalta muinakin kuin muumi-
buumin aikana! Kirjan kuvitus on erittäin mielenkiintoinen. On arvokasta, että kirjaan on saatu mukaan myös opiskelijoiden puheenvuoroja ja aitoja kokemuksia opiskeluprosesseistaan.

Oppimisen ja koulutuksen lähtökohtien käsittely — joka esipuheessa ilmaistaan kirjan pää-
tarkoitukseksi — tuo esiin raikkaalla tavalla uudempiä näkökohtia. Yksityiskohtana todettakoon esimerkiksi oppimisvaikeuksien yhteydessä aikuisten luki-häiriöt, joihin on kiinnitetty aikaisemmin varsin vähän huomiota. Keskeisinä ajatuksina ovat osallistujakeskeisen ja elämyksellisen oppimisen periaatteet. Ne konkretisoituvat tutkivan ja tuottavan oppimisen sekä ilmaisullisen elämysoppimisen tarkastelussa.

Koulutuksessa painotetaan erityisesti aikuisopiskelijan itseohjautuvuutta ja itseohjautuvaa oppimista. Niiden merkitystä tarkastellaan varsinkin motivoitumisen kannalta: oppimisen esteitä voidaan voittaa antamalla tilaa opiskelijoiden itseohjautuvuudelle ja opiskelun itsesäätelylle.

Kirja on siten varsin ajankohtainen — kuuluhan sen perusnäkemys kuuluu aikuiskoulutuksen keskeinen avaintermi, itseohjautuvuus. Sillä tarkoitetaan ”opiskelijan kykyä ja taitoa ohjata opiskeluaan ja sen etenemistä eri vaiheissa. Opiskelijan on oltava tietoinen omista oppimista-voistaan niin, että hän kykenee määrittämään omat tavoitteensa, arvioimaan omat resurssinsa ja suorittamaan myös oppimiseen liittyvää arviointia itsenäisesti” (s. 18).

Suomalaiselle itseohjautuvuus-keskustelulle tyypillisesti kirjan näkemys myötäilee Knowlesin esittämää näkemystä itseohjautuvasta oppimisesta opettajajohtoisen oppimisen vastakohtana. Kirja on ajoittain jopa ”knowlesilaisempi” kuin Knowles itse: peruskoulun ja aikuisopiskelun vastakkainasettelu toistuu sitkeästi ja aikaisemmat oppimiskokemukset nähdään melkein yksinomaan negatiivisina. Knowles itsehän on luopunut tästä pedagogiikan ja andragogiikan (opettajajohtoisen ja itseohjatun oppimisen) erottelusta oppijoiden iän perusteella jo vuosikymmen sitten, kuten teoksen ”The modern practice of adult education” vuoden 1980 uusittu painos osoittaa.

Jälleen kerran on syytä peräänkuuluttaa myös muita näkemyksiä itseohjautuvuudesta. Esim. Mezirowin käsitys itseohjautuvuudesta nimenomaan kriittisen reflektion käsitteeseen kytkettyinä olisi varsin mielenkiintoinen erityisesti vapaan sivistystyön viitekehyksessä — ovathan esim. monet kansalaisjärjestöt edustaneet ainakin jossain määrin toisinajattelijoita ja luoneet tietoisesti vaihtoehtoisia malleja vallitsevalle käytännölle.

Osa didaktisista ohjeista (esimerkiksi menetelmien luokittelu, ryhmän vuorovaikutus ja yleisohjeet kurssien järjestelystä) ovat tuttuja ja löydettävissä muustakin materiaalista. Vaikka nyt ilmestyneessä teoksessa otetaan laajemmin huomioon kaikki aikuisopiskelun muodot (esimerkiksi monimuoto-opetus), didaktiset perusohjeet esitetään kuitenkin hyvin perinteisessä muodossa erityisesti luvussa 2. Tiedonhankintaa koskeva osuus saa dy-

naamista jännitettä jatkuvasta kyselystä, joka koskee tiedon olemusta, luonnetta ja päämäärää.

Opettajakeskeinen painotus opetuksen toteutuksessa ilmenee mm. seuraavassa esimerkissä, jossa käsitellään opiskelijoiden vähittäistä totuttamista suurempaan vastuunottoon ja itseohjautuvuuteen: ”Esim. kun **opiskelija esittää kysymyksen** opiskeltavasta asiasta, **opettaja paneutuu siihen** perusteellisesti. Palautteellaan opettaja vahvistaa sitä, miten tärkeitä oppimisen kannalta tällaiset kysymykset ovat.” (s. 42—43; korostus LAP).

Itseohjautuvuus ei välttämättä merkitse opettajan työllistämistä opiskelijoiden tarpeiden mukaan — voidaankin kysyä, miksi opettaja ei ohjaa opiskelijoita etsimään itse vastauksia ja osoita tällä tavoin käytännössä, miten tärkeitä kysymykset ovat oman oppimisen suuntaamisessa.

Minne siis jäävät kirjan painotukset itseohjautuvuudesta, osallistujakeskeisyydestä, elämyksellisestä oppimisesta ja aktiivisesta opetuksesta? Sitä sopii kysyä erityisesti didaktisten ohjeiden kohdalla. Ne on kirjoitettu nimenomaan kouluttajan näkökulmasta. Minne jäi opiskelija oman oppimisensa ohjaajana (kts. itseohjautuvuuden määrittelmä edellä)? Vai onko hänen osattava sijoittaa itsensä tekstin opettaja-sanan paikalle?

Itseohjautuvuutta ja osallistujakeskeisyyttä korostavaa didaktiikkaa on kieltämättä paljon helpompaa kuvata periaatteina kuin käytännön toimenpiteinä. Niiden konkretisoiminen eläväksi todellisuudeksi on ilmeisesti pitkä tie, jota kuljetaan pienin askelin. Varmasti tarvitaan vielä monta ajatusta ja monta kirjaa, ennen kuin näkyvät kirkastuvat.

Tämän kirjan anti keskusteluun on erityisesti riittävän laaja-alainen oppimisen näkemys. Se avaa monia, myös esim. elämyksellisiä ja ilmaisullisia kanavia, jotka on syytä muistaa silloin, kun itseohjautuvuudesta puhuminen on vaarassa jäädä käsitteen pyörittelyksi tai juhlapuheenomaiseksi hyminäksi. Ne auttavat kuulemaan aikuiskoulutuksen sydänääniä: kysymyksiä oppimisen ja opittavan luonteesta, ihmisen tietoisuudesta ja elämän tarkoituksesta.



JYRI MANNINEN

AIKUISKASVATUKSEN MERKITYSTÄ ETSIMÄSSÄ

Eduard C. Lindeman 1926/1989. *The Meaning of Adult Education*. Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education. 143 sivua.

PERUSTELUT

Miksi esitellä 1920-luvulla kirjoitettu kirja? Perusteluja on monia; ensinnäkin aikuiskasvatuksen didaktisten kysymysten kannalta Lindemanin kirjan merkitys on huomattava Deweyn progressiivisen kasvatuksen oppien soveltamisessa aikuiskasvatuksen alueella. Lindeman tuo selkeästi esiin pragmatismien periaatteet ja aikuiskasvatuksen merkityksen sosiaalisen muutoksen välineenä. Kun otetaan vielä huomioon, että Malcolm Knowlesin andragogisen lähestymistavan peruseriaatteet on suoraan poimittu Lindemanin teksestä (kts. Knowles 1984, 28-31; Knowles 1985, 3 sekä Manninen & al. 1988, 10), asettuu nyt arvioitu kirja hyvin keskeiseen asemaan nykypäivän aikuiskasvatuksessa.

Vaikkakin Lindemanin teos on parhaiten ymmärrettävissä historiallisen ja sosiaalisen syntykontekstinsa kautta, sillä on yllättävän paljon annettavaa myös tämän päivän suomalaiselle aikuiskasvatukselle. Maailemansotien välisenä yhteiskunnallisesti levottomana aikana kirjoitettu kirja ottaa kantaa silloin ajankohtaisiin asioihin tavalla, joka ei ole menettänyt merkitystään tänäkään päivänä. Lindeman sivuaa kirjassa mm. rauhankasvatusta, ammattiyhdistysliikettä, demokratiaa, valtaa ja yksilön ja yhteisön suhdetta koskevia teemoja tavalla, joka varmasti antaa ajattelemisen aihetta jokaiselle aikuisopiskelun kanssa tekemisissä olevalle vielä nykyäänkin.

Lindemanin teos *The Meaning of Adult Education* on siten itsessään historiallinen merkkite-

os, mutta samalla se 'valaisee nykyisyyttä ja paljastaa tulevaa' (Kidd 1989, xxvi). Juuri ajankohtaisuuden vuoksi kirjan toinen uusintapainos (1989) ja tämä kirja-arviointi ovat perusteltavissa. 1926 julkaistu painos oli vuosikymmeniä loppuunmyyty, ja myös 1961 tuotettu toinen painos loppui hyvin nopeasti.

Viime vuosina kiinnostus Lindemanin teosta kohtaan on tietävästi lisääntynyt USA:ssa uudelleen, kun on alettu etsiä amerikkalaisen aikuiskasvatuksen 'esiknowlesilaisia' juuria. Suomessa kirjaa ei tietävästi ole kovin paljon ollut saatavilla, ja kirjastojen yhteisluettelon 2/90 perusteella teosta ei olisi missään kirjastossa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen kirjastoon se tilattuna ilmestyi joulukuussa 1991.

Tämä kirja-arviointi on siten perusteltavissa paitsi kirjan sisällöllisen ja historiallisen merkityksen kautta, myös eräänlaisena Suomen 'ensisittelynä'. Teos on elävästi kirjoitettu, ajatuksia herättävä kannanotto aikuisopiskelua koskeviin kysymyksiin, ja vaikka teokseen onkin runsaasti viitattu eri yhteyksissä, sille ei ole ehkä osattu ainakaan Suomessa antaa asiaankuuluvaa arvoa.

EDUARD LINDEMAN

Tässä arvioinnissa jätän Lindemanin persoonan esittelyn vähemmälle, koska aiheesta on helposti löydettävissä kattavaa kirjallisuutta (Brookfield 1983, 1984; Steward 1987 sekä Longin ja Kiddin esipuheet itse kirjassa). Lyhyesti voidaan todeta,

että Lindeman oli filosofi ja sosiaalityön professori, pitkän linjan itseoppinut aikuisopiskelija ja -kasvattaja. Merkittävimmän elämäntyönsä Lindeman teki työläisten ja sosiaalityön parissa, painottaen aina aikuiskasvatuksen merkitystä demokraattisen yhteiskunnan luomisessa. Suurimmat vaikutteensa Lindeman sai Deweyn pragmatismista sekä Euroopasta, erityisesti Englannin ja Tanskan kansansivistystyöstä, jonkin verran myös Saksasta.

Lindeman oli koulutusoptimisti ja idealisti, mutta samalla hyvin käytännöllinen ja persoonallinen aikuiskasvattaja. Lindemanin mukaan muutosta ei synny ajattelemalla, toivomalla tai sattumalta — vain kovalla työllä ja opiskelun ja toiminnan yhdistämisellä voidaan saavuttaa todellisia muutoksia. Usko kasvatuksen yhteiskuntaa muuttavaan voimaan oli läpitukenä, ja se on nähtävissä myös nyt arvioitavassa kirjassa.

YLEISKUVA

The Meaning of Adult Education ja siinä esitetyt ajatukset on helppo kuvata termeillä pragmatismi, humanismi, kasvatusoptimismi ja demokratia. Kirjan kantava teema on yleissivistävän aikuiskasvatuksen merkityksen korostaminen ja aikuisten sekä nuorten kapea-alaisen kouluttamisen kritisointi. Lindeman kritisoi kouluoppimisen perinteistä sosiaalistamistehtävää ja aikuisten ajattelumallien siirtämistä jälkipolville. Näkemys oppimisesta 'prosessina, joka päättyy kun oikea elämä alkaa' saa jyrkän tuomion.

Kirja on jaettu kymmeneen erilliseen lukuun, joissa Lindeman ottaa kantaa opiskeluun, älykyyteen, niiden mukanaan tuomaan valtaan, itsensä toteuttamiseen, luovuuteen sekä vapauteen. Kapea-alaisesti erikoistuneet asiantuntijat saavat kuulla kunniansa, samoin sivistystä ali-arvioiva ammattiyhdistysliike ja ammattikorkeakoulut. Lopuksi Lindeman painottaa kollektiivisen kokemuksen merkitystä ja ottaa kantaa opiskelumenetelmiin.

Kirja on sujuvasti kirjoitettua filosofispainotteisesti kantaaottavaa tekstiä, joka paikoitellen tuntuu eksyvän asiasta, mutta jokainen tekstisivu löytää kuitenkin lopulta perustelunsa luvun lopussa. Kirjan paras anti löytyy ehkä syvällisistä mietteistä, joita löytyy paikoitellen:

'Thinking furnishes no energy for acting but merely uses left-over energies for purposes of justifying actions'. (s. 13).

'Habits belong to existence, intelligence to living'. (s. 17).

Kirjasta on löydettävissä orastavina — usein jopa kukoistavina — Knowlesin myöhemmin lainaamat kokemusperäisen oppimisen periaatteet, Mezirowin kriittisen tiedostamisen ja sosiaalisen muutoksen periaatteet sekä toiminnan teorian vaatimukset yhteisöllisestä oppimisesta.

Mielenkiintoista on myös Lindemanin aikalaisen Myles Hortonin ajatusten samankaltaisuus. Samoin kuin kognitiivisen didaktiikan periaatteet ovat löydettävistä jo Comeniuksen teksteistä, tuntuvat monet tänä päivänä uusina trendeinä elävät lähestymistavat löytyvän Lindemanin teoksesta. Monet niistä ovat nousseet pintaan eräänlaisina kollektiivisinä totuuksina, toiset on tietoisesti tai tiedostamattomasti varastettu ja myyty uudelleen.

AIKUISKASVATUKSEN MERKITYS JA MENETELMÄT

Lindeman hyväksyy ammatillisen koulutuksen, jos se auttaa työn tekijää tiedostamaan työnsä merkityksen, mutta täsmällisemmin määriteltynä *aikuiskasvatus alkaa siitä, missä ammatillinen koulutus loppuu*. Aikuiskasvatuksen tarkoitus on luoda merkitys elämiselle. Aikuiskasvatuksen tulisi kohota 'leipä ja voi-linjalta' (s. 64) yksilön kehittymiseen ja elämisen mielekkyyden lisäämiseen. Lindeman on siten samoilla linjoilla antiikin kreikkalaisten kanssa, jotka hylkäsivät orjille suunnatut ammattiin tähtäävät artes serviles -tyyppiset opinnot vapaille kansalaisille sopimatoina.

Perinteinen kasvatus valmistaa yksilöä elämiseen, aikuiskasvatus on taas väline elämisen kehittämiseen. Aikuiskasvatuksen merkitys ei pysähdy yksilön kehittymiseen. Lindemanin näkemyksen mukaan yksilön kehityksen kautta saadaan aikaan yhteisön kehittyminen, jos lyhyentähtäimen tavoitteeksi asetetun yksilönkehityksen pohjalta päästään sitä toteuttamaan. Tähän päästään Lindemanin mukaan kehittämällä kollektiiviseen oppimiseen perustuvia oppimismenetelmiä.

Lindeman esittää perustelut elinikäisen oppimisen periaatteelle. Oppiminen kohdistuu tilanteisiin ja kokemuksiin, ei oppiaineisiin. Lähtö-



kohtana ovat oppijan tarpeet ja kiinnostuksen kohteet, jotka syntyvät arkielämässä (työssä, kotona, yhteiskunnassa) koetuissa tilanteissa. Oppikirjat ja opettajat asettuvat uuteen rooliin, ja aikuisopettaja on myös itse oppija. Tärkein oppimisresurssi on oppijoiden oma kokemus — ei siis muiden kokemusten sijaiskokeminen kirjojen tai opetuksen kautta. Arkikokemuksen reflektointi ja merkitysten etsiminen on oppimisen lähtökoh- ta:

'Experience, the stuff out of which education is grown...' (s. 87)

'Experience is, first of all, doing something; second, doing something that makes a difference; third, knowing what difference it makes.' (s. 87)

'Adult education is a process through which learners become aware of significant experience.' (s. 109).

'Education is the process and experience is the means for achieving evolutionary intelligence. The end is life transfused with meaning.' (s. 18).

Kuulostaa tutulta, eikö totta?

Koulutuksen määrällinen lisääminen ei Lindemanin mukaan pysty perinteisen kasvatuksen ongelmia poistamaan, vaan on johtanut pelkästään koulutusprosessien mekanisointumiseen ja formalisoitumiseen. Oppimisen valjastaminen yhteiskunnallisen muutoksen välineeksi vaatii sen sijaan uusia menetelmiä, motiiveja ja käsitteitä; ylipäätään koulutuksen laadullista kehittämistä.

VALTA, VAPAAUS JA ITSEOHJAUTUVUUS

Lindeman esittää hyvin kilpailukykyisiä käsitteitä aikuisten itseohjautuvuudesta. Valta syntyy tiedostamisen kautta, mutta ei alistamalla toisia tai vapaus-käsitteen negatiivisen määrittelyn kautta; vapautena jostakin, kontrollin puutteena tai vapaana tahtona. Lindemanin mukaan erottamattomia yksiköitä (yksilö-yhteisö, kansalainen-yhteiskunta) ei voi keinotekoisesti erottaa toisistaan, eikä vapautta jostakin (freedom from) ole tosiasiallisesti olemassa yksilön kohdalla ('only the insane complete the process'; s. 44). Ainoa mahdollinen vapaus on vapautta suhteessa johonkin (freedom-with).

Vapautumisen ensimmäinen edellytys on, että yksilö alkaa ymmärtää, mikä estää, turhauttaa tai alistaa häntä. (Samaa ideaahan on kehitelty eteenpäin Mezirowin, 1981, kriittisessä teoriassa; Lindemanin vaikutus/yhteys Frankfurtin koulukuntaan olisi mielenkiintoista selvittää, samoin kuin Lindemanin suora vaikutus Mezirowiin — lähteenä Mezirowin ei Lindemania mainitse.) Opimme olemaan vapaita, kun tiedostamme miksi haluamme vapautta, ja mikä on oikeastaan halumme toteutumisen tiellä. Välineenä voi käyttää itsetuntemusta. Vapaus merkitsee omien kykyjen ja niiden rajallisuuden löytämistä, kokonaispersoonallisuuden hyödyntämistä (vrt. Platonin kasvatusideaalii). Lindemanin mukaan vapaa yksilö toimii kuitenkin suhteessa ympäristöön ja muuttaa sitä aktiivisesti ja tietoisesti; vapaus riippuu älykkyydestä ja sitä voidaan kasvatuksella kehittää.

'Freedom can never be absolute. None of us is self-determined. Self is relative to other selves and to the inclusive environment. We live in freedom when we are conscious of a degree of self-direction proportionate to our capacities.' (s. 50).

Älykkyys, valta, itsensä toteuttaminen ja vapaus ovat merkityksellisiä vain, jos ne muodostavat toiminnallisen kokonaisuuden, kokonaispersoonallisuuden.

ARVIOINTIA

Lindemanin kirjassaan esittämät ajatukset ovat jääneet elämään paljolti Knowlesin andragogisina periaatteina (kts. Knowles 1985, 3), vaikka kirjalla ja Lindemanin ajatuksilla olisi varmasti ollut itseisarvoisenkin asema aikuiskasvatuksessa. Knowlesin andragogia on myös onnistunut osittain 'tappamaan' Lindemanilla esiintyneen kriittisen ja sosiaalisen tiedostamisen periaatteen, jonka Mezirow taas on nostanut uudelleen esille (kts. Manninen & al. 1988, 6-7).

Tämän arvioinnin puitteissa on mahdotonta sanoa, oliko Lindeman vain ajassa liikkuvien ideoiden kirjaaja vai itsenäinen ajattelija, jonka tekstit ovat poikineet vuosien kuluessa lukuisia 'teorioita' ja lähestymistapoja (tosin alkuperäistä lähdeä tiedostamatta tai mainitsematta). Lindemanin teoksen itsenäinen merkitys on sen kyvyssä ottaa kantaa nykyäänkin ajankohtaisiin asioihin, kuten aikuisten itseohjautuvuuteen, elinikäiseen

oppimiseen ja kriittiseen tiedostamiseen. Näistä aiheista kiinnostuneille kirja antanee uutta näkökulmaa ja pohdittavaa.

Itse tutustuin Lindemanin kirjaan alunperin Knowlesin (1984, 28-30) esittämien lainausten kautta sekä Brookfieldin (1983, 1984) artikkeleiden avulla. Kosketusetäisyydelle pääsin ensimmäistä kertaa 1989 Lontoon yliopiston kasvatustieteen laitoksen kirjastossa, mutta vasta toinen uusintapainos mahdollisti kirjan tilaamisen Suomeen. Kirjan ympärille muodostunut sädekehä ei kuitenkaan lukemisesta huolimatta haalistunut, vaan kirkastui entisestään; nerokas, syvällinen ja ajatuksia herättävä teos, jonka pitäisi kuulua jokaisen aikuiskasvattajan — ja miksei myös aikuiskouluttajan — lukemistoon. Vaikka teos voimakkaasti painottaa vapaan sivistystyön ja

englantilaistyyppisen aikuiskasvatuksen periaatteita, on sillä varmasti annettavaa myös 'raakaa' koulutustyötä tekeville. Sosiaalisen muutoksen, ammattiyhdistysliikkeen ja vallankäytön kysymyksistä kiinnostuneille kirja antaa varmasti uusia ajatuksia.

Lindemanin kirja soveltuu erinomaisesti esimerkiksi aikuiskasvatuksen syventävien opintojen kirjallisuudeksi; ei kuitenkaan tentittäväksi vaan luettavaksi.

'Wherever we have travelled we have heard favorable references to The Meaning of Adult Education, usually by those who have never seen it full. But it is a sorry fate for a fine book to be 'referred to with respect'. It ought to be read'. (Kidd 1989, xxxvi).

LÄHTEET

Brookfield, S. 1983. Adult education and the democratic imperative: the vision of Eduard Lindeman as a contemporary charter for adult education. *Studies in Adult Education*. 15, 37-46.

Brookfield, S. 1984. The contribution of Eduard Lindeman to the development of theory and philosophy in adult education. *Adult Education Quarterly* 34, 4, 185-196.

Kidd, J. R. 1989/1961. Editor's preface to 1961 edition. In: E. Lindeman 1989. *The Meaning of Adult Education*. Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

Knowles, M.S. 1984. *The adult learner: a neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.

Knowles, M.S. (ed.) 1985. *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Lindeman, E. 1989. *The Meaning of Adult Education*. Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

Manninen, J. & Kauppi, A. & Kontiainen, S. 1988. Koulutussuunnittelun lähtökohtia. Analyysi Knowlesin andragogiasta didaktisena lähestymistapana. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 116.

Mezirow, J. 1981. A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education* 32, 1,3-24.

Stewart, D. 1987. *Adult Learning in America: Eduard Lindeman and His Agenda for Lifelong Education*. Malabar: Krieger Publishing co.

Eduard Lindeman's book **'The Meaning of Adult Education'** is reprinted by Oklahoma Research Center for Cont. Professional and Higher Education, OCCE/200 McCarter Hall, Norman, Oklahoma 73037-0003, (405) 325-1080, fax (405) 325-2620. Price is \$ 14,95, 143 pages.



UUTTA KIRJALLISUUTTA

Avoin korkeakouluopetus — opas opiskelemaan. Opetushallitus 1992.

Engström Yrjö, Haavisto Vaula & Pihlaja Juha 1992. Aioikeudet uuden työtavan kynnyksellä. Kehittämän työntutkimuksen sovellus tuomioistuinlaitoksessa. Yliopistopaino.

Ekola Jorma 1992 (toim.). Johdatus ammatti-korkeakoulupedagogiikkaan. WSOY.

Grön Terttu & Jussila Juhani 1992. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimukseen. Yliopistopaino.

Holmberg Börje. Etäopetuksen lähtökohtia (Alkuperäisteos: Status and Trends of Distance Education). Opetushallitus 1992/VAPK-kustannus.

Pantzar Eero 1992. Opiskelijana avoimessa korkeakoulussa. Johdatus opiskelutaidon perusteisiin.

Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Varila Juha 1992. Työmarkkinakelpoisuus ja työssä oppiminen. Valtionhallinnon kehittämiskeskus ja VAPK-kustannus.

Verto Harri 1992. Terveyden edistäminen — valintojen virta. Sairaanhoidtajien koulutussäätiö ja Suomen Syöpäyhdistys.

Muistioita ja esitteitä

Aikuiskoulutuksen tutkimuksen kehittäminen. Aikuiskoulutusneuvoston tutkimusjaoston muistio. Aikuiskoulutusneuvoston julkaisuja 9/1992.

Ammatillisen aikuistutkintotyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1992:27.

• A I K U I S E T J A K O U L U T U S •

AIKUISTUTKINTOJEN MUUTOSPROSESSI

Julkaisussa käsitellään:

- Aikuisille tarkoitetun ammatillisen peruskoulutuksen kehittämistä, taustaa ja tilannetta vuonna 1991.
- Koulutuksen kokeilua kehittämisen osana.
- Tutkintoja, joita suunnitellaan aikuisopiskelijoita varten.

Ovh. 42 mk

tuotenro 37-0752-0, 47 s.

NÄKÖKULMIA AIKUISOPISKELIJAN OHJAUKSEEN

Julkaisussa käsitellään:

- Aikuisopiskelijoiden opiskeluun ja oppimiseen liittyviä ennako-odotuksia.
- Opiskelun aikana koettua ohjaustarvetta ja sen sisällöllistä suuntautumista.
- Ohjauskeskustelua.

Ovh. 71 mk

tuotenro 37-0761-X, 93 s.

VAPK-KUSTANNUS

POSTIMYYNTI, puhelin (90) 566 0266, telekopio (90) 566 0380. VALTIKKA-KIRJAKAUPAT Helsingissä: Annankatu 44 ja Eteläesplanadi 4. VALTIKKA-MYYNTIPISTEET: Akateeminen Kirjakauppa Oulu, Tampere ja Lappeenranta, Suomalainen Kirjakauppa Joensuu, Jyväskylä, Kuopio, Mikkeli ja Rovaniemi, Montinin Kirjakauppa Vaasa sekä Turun Kansallinen Kirjakauppa. KIRJAKAUPAT kautta maan. Toimitusmaksu postitse 30 mk.

Tilaa kirjat soittamalla numeroon (90) 566 0266 tai faksiin (90) 566 0380. Tai nouda kirjat **Valtikasta.**

Monet kansanopistot ovat olleet innolla pilottamassa "kansanopiston" jo omasta nimestään. Sanaa on pidetty rasitteena. Nurmeksen evankelisen opiston rehtori Kyllikki Tiensuu tunnustautuu yhdeksi nimemuuttajaksi. Nyt hän antaa kunniamaininnan kaikille niille kansanopistoille, jotka ovat säilyttäneet nimensään sanan "kansanopisto". Miten on kansanopistoille ominta omaa? Ovatko kansanopistot menettämässä oiminnan identiteettinsä? Antavatko kansanopistot kuohita itsensä? Kyllikki Tiensuu etsii kirjoituksessaan nykypäivän kansanopistolukkeen onnenavainta.



KYLLIKKI TIENSUU

ANTAANKO KANSANOPISTO KUOHITA ITSENSÄ?

Luullakseni missään ei ole yhtä laittamattomasti määritelty kansanopiston ominaispiirteitä kuin vuoden 1979 kansanopistotoimikunnan mietinnössä. Sen mukaan kansanopiston ominaispiirteet ovat sisäoppilaitosmuoto, ideologinen vapaus, pedagoginen vapaus ja omavastuinen tehtävähaku liittyneenä kansanopiston kansalaistoimintaluonteeseen.

Pyrkiikö kansanopisto nykyään olemaan tai onko se kenties tiedostamattaan jokin muu? Onko kansanopisto katkenyt sen, mikä on sille ominaista, erikoista ja omintakeista?

SISÄOPPILAITOS

Edellä mainitun kansanopistotoimikunnan puheenjohtaja, silloisen kouluhallituksen vapaan sivistystyön osaston osastopäällikkö *Kosti Huuhka* kirjoittaa:

"Kansanopisto on sisäoppilaitos sekä käytännöllisistä että kasvatuksellisista syistä. Sisäoppilaitoksena sen on helppo rekrytoida opiskelijoita laajoilta alueilta. Pedagogisena etuna on opetuksen ja opiskelun joustava järjestely sekä opettajien ja opiskelijain läheinen vuorovaikutus, minkä on katsottu edistävän varsinkin opiskelijain sosiaalista kehitystä."



Arvattavasti nuo "käytännölliset" syyt sisäoppilaitosmuotoon toteutuvat nykyisellään tehokkaammin kuin konsanaan, opiskelijoitahan saapuu joka maailmankolkasta. Mutta onko puhe sisäoppilaitoksen pedagogisista eduista ja ihmisten läheisestä vuorovaikutuksesta todellisuudessa pelkkää kulkusten kilinää? Hyödynnetäänkö meillä sisäoppilaitosmuotoa todella "pedagogisena etuna", joustavuuden tarjoajana ja "vuorovaikutuksen" mahdollisuutena? Ero minkä tahansa opiskelija-asuntolan ja kansanopiston internaatin välillä vaikuttaa joskus vain veteen piirretyltä viivalta.

Mikäli kansanopistossa kaikki pedagogisesti suunniteltu toiminta päättyy joka päivä kello 16 tai 17, on jotakin vialla. Mikäli kansanopiston opettaja katsoo oman velvollisuutensa rajoittuvan oppituntien pitoon, on niin ikään jotakin vialla. Ja mikäli kansanopistossa arvelaan, että ihmisen persoonallisuutta kehittäväksi vuorovaikutukseksi riittää pelkästään kansanopiston opiskelijoiden keskinäinen kanssakäyminen, silloinkin ollaan metsässä.

En kaipaa paluuta vanhan ajan kansanopistoillanviettoihin. En kaipaa myöskään ulkomaailmalta suljettua opistoyhteisöä. Silti tämänkin päivän sisäoppilaitosmuotoisella kansanopistolla tulisi opetuksen lisäksi olla opiskelijoilleen ja kurssilaisilleen muutakin annettavaa, kuin erinomaisessa internaattipedagogisessa sallivuudessa tarjottu vapaa lähtö paikkakunnan kaljakapakkaan ja diskoon.

Ihmisestä, perusoppijakson opiskelijasta, kurssilaisesta välittäminen on joskus voimia kysyvä asia, mutta se kuuluu kunnan kansanopiston sisäoppilaitosluonteeseen. Se edellyttää itsensä panemista likoon, koko persoonalla mukana olemista. Yksi osa kansanopiston rikkaudesta ovat nimittäin juuri ihmiset, erilaiset persoonallisuudet, erilaisin kokemuksin ja taustoin. Mikä mahdollisuuksien kirjo! Ja mitä enemmän opiskelijoiden keski-ikä nousee, sitä antoisammaksi opettajan ja opiskelijan välinen kanssakäyminen näyttää muuttuvan. Kasvattajan rooli muuttuu rinnalla eläjän rooliksi — mikä ei olisi hullumpi vaihtoehto nuorison kasvattajallekaan!

Valtion viranomaiset vertailevat eri oppilaitosmuotojen opiskelijakohtaisia kustannuksia.

Kansanopisto vaikuttaa siinä vertailussa kalliilta. Se on selvää. Sisäoppilaitos maksaa enemmän kuin pelkkä "päiväkoulu". Laskennallisesti kansanopisto saadaan kuitenkin näyttämään vielä kalliimmalta, mikäli opetushallitus jatkaa kyseenalaista tapaansa määritellä kansanopistojen vuosiopiskelijakohtaiset kustannukset opistojen kokonaismenoista eikä, kuten mielestäni pitäisi, opistojen valtionavun määräästä.

Konkreettinen esimerkki tämän laskentamallin aiheuttamasta virheestä on oma opistonni, jonka vuosiopiskelijahintaan opetushallituksen kustannusraportissa vaikuttivat opiston Nurmeksessa tuottaman Immanuel-jouludraaman kulut. Varat joulunalusajan tapahtumaan oli kerätty aivan muualta kuin valtionapulaisista, mutta kulut kirjautuivat opiston vuosiopiskelijahintaan! Kansanliikkeen kansanopistolla voi kuitenkin olla muutakin toimintaa kuin sellaista, mikä liikkuttaa sen valtionaputaloutta.

IDEOLOGINEN VAPAAUS

"Ideologinen vapaus tarkoittaa opistojen oikeutta toimia erilaisella yhteiskunnallisella, uskonnollisella tai muulla aatepohjalla. Tämän mukaisesti opistot jakautuvat grundtvigilaisiin eli sitoutumattomiin opistoihin, kristillisiin, järjestöopistoihin, joista eräät ovat lähellä poliittisia puolueita, sekä erityisopistoihin."

Kansanopistolla saa olla selkeä käsitys siitä, mikä tässä maailmassa ja elämässä on arvokasta. Kansanopisto saa lausua vapaasti käsityksensä siitä, minkä puolesta ihmisen kannattaa ponnistella ja mihin käyttää voimiaan. Kansanopistolla on oikeus tuoda arvopohjansa julki avoimesti. Sen arvot eivät ole riippuvaisia eduskunnan tai kunnanhallituksen poliittisista voimasuhteista. Kun kansanopisto perustuu vapaaehtoisuuteen, opiskelija tai kurssilainen voi tulla tai olla tulematta, valita sellaisen aatteen, ideologian tai uskonnollisen ilmiöpiirin kuin itse haluaa.

Mutta annammeko me tämän päivän opistoissa aatteita ja ihanteita? Innostammeko? Ellemme, silloin elämän tarkoituskini hämärtyy helposti.

Kansanopistolle aate, jos sellainen on, on aarre ja onni. Jonkin aatteen, tärkeäksi kokemansa asian vuoksi kansalaiset lähtivät aikoinaan perustamaan kansanopistoja. Ilman aateteisiin sitoutumista, ilman vapaata kansalais-toimintaa ja ihmisten omaehtoista aktiivisuutta ei tässä maassa olisi yhtään kansanopistoa. Tämä on oikeastaan fantastinen tosiasia! Kansanopisto ei ole olemassa lain vuoksi, pakosta, vaan kansalaisten omasta innostuksesta, hengen palosta, aatteen voimasta.

On ollut ihmisiä, jotka ovat sitoutuneet, nähneet vaivaa, keränneet varoja, ponnistelleet usein ylipääsemättömiltä näyttävissä vaikeuksissa. Heillä on ollut näky, he ovat halunneet osoittaa tiettyjä yhteiskunnallisia, ideologisia, eettisiä tavoitteita ja pyrkineet niiden toteuttamiseen. He ovat halunneet vaikuttaa kansalaismielipiteeseen ja antaa oppilaille edellytykset oman yksilöllisen mielipiteen muodostamiseen. Näin on haluttu edistää yhteistä hyvää Suomea.

Kansanopistojen alku on siis kansassa. Siellä, kansan syvissä riveissä ovat keräyslistat kiertäneet ja rakennusrahastot karttuneet. Ja mitä kaikkea noissa kansanopistoissa onkaan vuosisadan kuluessa saatu aikaan!

Tällainen menneisyys tekee periaatteellisesti tärkeäksi erään seikan. Yksikään valtion virasto tai viranomainen ei ole perustanut yhtään kansanopistoa tähän maahan. Yhdelläkään valtion virastolla tai viranomaisella ei myöskään ole valtuuksia lopettaa yhtään kansanopistoa tästä maasta. Se, mikä on syntynyt vapaasta kansalaistoiminnasta, myös kuolee siitä riippuvana. Viranomaisen valta rajoittuu valtionavun epäämiseen, mikäli voimassaolevan lain asettamat toiminnan reunaehdot eivät toteudu. Lopputuloks on kyllä sama, mutta tämä hiuksenhieno, tärkeä ero on nykytilanteessa syytä alleviivaten osoittaa.

Kosti Huuhka kirjoittaa tästä:

"Kansanopisto on yksityinen oppilaitos, jollaisen voi perustaa ja ylläpitää yhteisö, säätiö, osakeyhtiö tai muu oikeuskelpoinen yhteisö. Myös kunta tai kuntainliitto voi perustaa ja omistaa kansanopiston... Kansanopiston perustamista varten tulee hakea valtioneuvostolta perustamislupa, jos sille halutaan kansanopistolain mukainen valtionapua."

Yksi kesän "lukuelämyksiä" oli opetushallituksen taloushallintoyksikön esitys uudeksi kansanopiston valtionapulaiksi. Vaikka en pysty uskomaan, että tuo muistio voisi edustaa vakavasti otettavaa kansanopiston tulevaisuuden linjausta, en voi välttää kommentoimista.

Joka tuntee kansanopiston, ei nimittänyt unissaankaan kirjoita lakiluonnokseen:

"Kansanopiston ylläpitämisluvan myöntää valtioneuvosto."

Kansanopiston ylläpitäminen ei ole valtioneuvoston luvan takana. Niin saa vapaasti tehdä ilman sitäkin, jos rahkeissa on varaa. Lupa tarvitaan vain, jos halutaan valtionapua. Hiuksenhalkomista kenties, mutta periaatteiden on oltavat selvät!

Joka tuntee kansanopistojen taustalla olleen vapaaehtoisen kansalaisaktiivisuuden määrän ja opistojen monipuolisten opiskelumahdollisuuksien tarjonnan, ei mene noin vain kirjoittamaan lakiluonnoksen perusteluihin:

"Yhteiskunnan osallistumista erilaisia aatteellisia, ideologisia tai muita ns. vapaata sivistystyötä edustavien opetusohjelmien, kurssien ym. toteuttamiseen on syytä 1990-luvun yhteiskunnassa arvioida entistä kriittisemmin."

Siinä kiitos toista vuosisataa kestäneestä kansalaisten vapaaehtoisesta sivistystyöstä! Siinä kiitos evankeliselle kansalle ja tavallisille pohjoiskarjalaisille ja kainuulaisille ihmisille, jotka keräsivät vapaaehtoisina lahjoituksina lähes 300 000 markkaa Nurmeksen opiston tulipalon jälkeisen uudisrakentamisen kuluihin — tuo rahasumma oli vuonna 1972 iso asia.

Ei kansanopistoja rakennettaessa ole mällätty julkisen vallan rahoituksella. Siksi on surkuhupaisaa, mikäli uusissa säännöksissä puututaan kansanopistojen rakentamisen vapauteen nyt kaavaillulla tavalla. Ja sitä paitsi: huoli ideologisesta tai uskonnollisesta pakkosyötöstä kansanopistoissa on "1990-luvun yhteiskunnassa" lähinnä hätävarjelun lioittelu.

PEDAGOGINEN VAPAAUS

"Pedagoginen vapaus tarkoittaa opistojen vapautta järjestää opetuksensa perusoppi-



jaksoihin ja kursseihin painottuvaksi, kohdentaa se tietyille ryhmillä sekä päättää opetuksen sisällöstä ja työtavoista."

Luulen, että keskiverto kansanopistossa tämä onnenavain on ollut turhaan piilossa. Koulumaisuus ja kaavamaisuus ovat leimanneet opetusjärjestelyjä ja työskentelytapoja. Omien opetusmetodien ja koulutustarpeiden innovoinnin sijasta on ilmielin otettu vastaan peruskoulun, lukion ja ammatillisen koulutuksen muualla laaditut, valmiit — tosin rekrytoinnin kannalta varmat — opetusohjelmat. Se on ollut niin helppoa ja varmaa.

Kansanopistolehden päätoimittaja kirjoitti taannoin otsikkonaan "Ammatillisen koulutuksen edut kansanopistolle". Uskon, että hän on oikeassa. Minusta olisi silti mielekkäämpää miettiä teemaa käänteisesti: "Kansanopiston edut ammatilliselle koulutukselle".

Olisi pohdittava vakavasti, miten internaattia voidaan käyttää hyväksi — ei vain nuorison sosiaalista kehitystä edistävänä, vaan entistä enemmän opetuksen tuloksellisuuden ja andragogiikan kannalta. Olisi pohdittava, miten pedagogista vapautta voidaan tässä soveltaa, miten opetusta integroida, miten liittää kyseinen koulutus opiston ideologiseen kokonaisuuteen.

Olisi antauduttava — opetusministerimme termiä käyttäen — "laadun intohimolle", myös ja nimenomaan **kansanopistolaadun intohimolle**. Kansanopistolaatu olisi otettava huomioon myös silloin, kun nykysuuntauksen mukaisesti etsitään tapoja toiminnan tulosten mittaamiseen. Älköön siitä koskaan tulko suoritettujen tutkintojen ja arvosanojen tilastoa. Kehitettäköön mittari arvioimaan ihmisten henkisen kypsytyksen ja ihmisenä kasvamisen määrää — jos siihen pystytään. Ja ellei pystytää, on parempi luopua mittaamisesta, kuin kaivata tehokkuus tuotantonumeroiksi.

OMAVASTUINEN TEHTÄVÄNHAKU

"Kansanopiston ideologisesta ja pedagogisesta vapaudesta, sen kansalaistoimintaluonteisuudesta seuraa, ettei sille voida ulkoapäin asettaa tehtäviä ja vaatia niiden suorittamista, vaan sen tulee omavastuusesti hakea tehtävänsä."

Ei kansanopistoihin ole työnnetty ulkoapäin tutkintotavoitteista sen paremmin kuin ammatillistakaan koulutusta. Itse olemme sitä olleet hamuamassa ja kokeneet suurena onnenpotkuna, jos sitä on meille armollisesti suotu. Siinä kuitenkin meni tosiasiallisesti opetuksen sisältöä koskeva opiston vapaus. Opetussuunnitelmat ja monet muut määräykset eivät enää ole omissa käsissä. Kolmannes opistojen volyyminä on tällä hetkellä tämäntyyppisessä toiminnassa.

Siinä ei sinänsä ole mitään huomauttamista, jos edes eräät kansanopiston ominaispiirteet säilyvät. Mutta kehityksessä piilee myös todellinen vaara. Tajusin sen täysin vasta luksiessani mainittua opetushallituksen taloushallintoyksikön muistiota. Se edustaa yhtä, sinänsä mahdollista kehityssuuntaa.

Mitä siis siitä luemme:

"Kansanopiston toiminta voi sisältää vastaisuudessa kaksi pääaluetta (Huom! siis kaksi PÄÄaluetta), jotka ovat tutkintotavoitteinen yleissivistävä aikuiskoulutus ja ammatillinen perus- ja täydennyskoulutus. Sen lisäksi (Huom! siis pääalueiden lisäksi, ikään kuin siinä sivussa sallittuina) kansanopistojen tulee voida järjestää muuta aatetaustansa mukaista harrastustavoitteista koulutustoimintaa sekä toteuttaa koulutusta maksullisena palvelutoimintana."

Ikään kuin ei olisi olemassa muuta yleissivistävää koulutusta kuin tutkintotavoitteinen, tai muuta harrastustavoitteista kuin johonkin aatetaustaan sidottua. Vielä maksullisella palvelutoiminnallakin muistiossa kannustetaan kansanopistoja oman profiilinsa hämärtämiseen.

Käenpoika tässä työntää alkuperäiset poikaset pesästä, ja lopputuloksena on kuohittu kansanopisto. Kaiken kruunaa paine alentaa ns. vapaatavoitteisen kansanopisto-opetuksen — siis tuon "sen lisäksi" -koulutustoiminnan — valtionapuprosenttia tuntuvasti.

On käymässä täsmälleen niin kuin *Eero Pantzar* tämän lehden numerossa 3/91 kirjoitti:



"Jatkuvan koulutuksen nimissä tehtyä suunnittelua on viime vuosina leimannut pyrkimys sellaisiin ratkaisuihin, joiden voi väittää vahvistavan koulutuksen kredentiaalistista luonnetta. Käytännössä kysymys on tavoitteesta kehittää kaikille tasoille tutkintoja tuottava ja todistuksia antava järjestelmä. Suoritusten vahvistaminen todistuksilla 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."

Varsin aiheelliselta vaikuttaa Tampereen aikuiskoulutussymposiumin kysymys vuosi sitten: Onko suomalainen koulutuspolitiikka tehnyt diplomitaudista tarttuvan?

Opetushallituksen muistiossa kaavailtujen linjausten mukaan on siis mahdollista, että se, mikä tällä hetkellä on kolmannes opistojen toiminnasta, kääntyisi pääasiaksi ja opistojen varsinainen oma asia sivuseikaksi. Tästä olisi luonnollinen seuraus se, että kansanopistot rinnastettaisiin yhä enemmän juuri yleissivistäviin ja ammatillisiin koulujärjestelmän lai-

toksiin. Opistot ajettaisiin koululaitoksen karinaan.

Valtionapu-uudistuksen yhteydessä kansanopistojen sopii harkita sitäkin vaihtoehtoa, että uudessa laissa kansanopisto, kuten Kosti Huuhka on asian ilmaissut, "puhdistetaan tutkintotavoitteisesta kouluviruksesta". Näin kansanopisto näyttäytyisi pedagogisesti ja ideologisesti riippumattomana, itse koulutustehtävänsä etsivänä, vapaana kansalaistoimintana.

Tiukkakaan talous ei saa typistää kansanopistoa, kuohita sitä. On toimittava niin, että tässä maassa säilyy ideologisesti ja pedagogisesti monipuolinen kansanopisto, ja niin, että kansalaisilla on mahdollisuus itsensä omachtoiseen sivistämiseen muullakin tavoin kuin tutkintoja suorittamalla ja ammattipätevyyttä haalimalla.

Kirjoittaja käsitteli samaa aihepiiriä otsikolla "Missä puilee kansanopistojen oma onni!" Kansanopistopäivillä Turussa 18.8.

LEIF!

Life and Education in Finland

Keskustelua suomalaisesta koulutusyhteiskunnasta, sivistyksestä, elämäntavasta! Koulutusalan kielikurssi itsellesi! Lahjaksi lahjakorttitilaus! Ulkomaisille vieraille ja yhteistyökumppaneille! Seminaarisalkkuihin! Matkalle mukaan! Julkaisija Kansanvalistusseura!

Tilaan LEIFin vuosikerran 1993 (110,- / Pohjoismaiden ulkopuolelle 150,-) seuraavaan osoitteeseen:

Nimi ja osoite: _____

Laskutusosoite, jos eri: _____

Kansanvalistusseura, LEIF, Museokatu 18 A 2, 00100 Helsinki
 puh. 90 - 441 602; fax 90 - 441 345



Muutoksia aikuisopintotukeen

Aikuisopintotukijärjestelmä, joka hilpeästi käynnistettiin pari vuotta sitten (selostus Aikuis-kasvatus-lehdessä 2/90), on ajautunut laman myötä vaikeuksiin. Tuen saajien määrää rajoitetaan ensi vuoden alusta asettamalla saannille uusia ehtoja. Rajoitusten ulkopuolella ovat kuitenkin työttömäksi jääneet, vailla ammatillista peruskoulutusta olevat sekä ne, joiden päätoimisista opinnoista on kulunut yli kymmenen vuotta.

Muutosten myötä huoltajakorotus poistuu samalla, kun aikuisopintorahan vähimmäismäärä nousee 1570 markkaan kuukaudessa. Aikuisopiskelijoiden opintolaina muuttuu markkinakorkoiseksi 1.7.1993 lähtien.

Viron ammattioppilaitoksia mallikuntoon yhteistyöllä

Suomen ja Viron opetusministereiden keskinäisellä sopimuksella käynnistyi kevättalvesta yhteinen kartoitustyö, missä selviteltiin toimenpiteitä Viron ammatillisen aikuiskoulutuksen tehostamiseksi. Raportti valmistui kesän kynnyksellä. Suomen puolesta puheenjohtajana toimi Hannu Sirén opetusministeriöstä.

Raportissa esitetään virolaisten arvio Viron työelämän kehityksestä sekä perus- ja lisäkoulutuksen tarpeesta, virolaisten kuvaus heidän aikuiskoulutusjärjestelmästä ja virolaisten näkemys aikuiskoulutuksen kehittämisestä Virossa. Niitä seuraa suomalaisten asiantuntijoiden arvio yhteensä yhdeksän virolaisen koulutuslaitoksen mahdollisuuksista toimia aikuiskoulutusoppilaitoksina. Mittavan yhteistyöprojektin tavoitteena ovat toimenpiteet, joilla virolaiset voivat sekä yksin että Suomen tuella kehittää kyseiset oppilaitokset aikuiskoulutuksen mallioppilaitoksiksi.

Toiminnallinen rakkaus, harrastukset ja koulutus

Koulutus **ehkäisee** parisuhteessa yhteisiä viihdyttäviä harrastuksia ja rupattelua **vähennemistä**. Seppo Niemelän paljon kiinnostusta herättäneessä artikkelissa avioliittokoulutuksesta Aikuiskasvatus-lehdessä 2/1992 kuvion 1 sivulla 96 selitystekstissä mutkainen ilmaisu meni liian mutkalle. Koulutus ei siis — kuten väitetään — edistä vähennemistä, vaan ehkäisee sitä. Artikkelista ei toisaalta käy toteen, saattaisiko koulutus suorastaan



Yhteispohjoismainen tiedotuslehti FOVU DIALOG kertoo kaikkien Pohjoismaiden aikuiskoulutuksesta kolmena eri painoksena, skandinaavisilla kielillä, suomeksi ja englanniksi. Dialogin Suomea koskevan aineiston toimittaa Anneli Kajanto Kansanvalistusseurasta (puh. 90-406 632). Dialog ilmestyy 3—4 kertaa vuodessa. Sen julkaisijat ovat Aikuiskasvatuksen ja sivistystyön pohjoismaisen yhteistyön johtoryhmä (FOVU) ja Pohjolan kansanakatemia NEA.

edistää, siis lisätä yhteisiä harrastuksia. Ilman koulutusta yhteisen harrasteet joka tapauksessa heikkenevät.

Ammattitaito mitataan näyttökokein

Elokuun puolivälissä valmistuneessa ammatillisen aikuistutkintotyöryhmän muistiossa ehdotetaan uutta ammatillisten aikuistutkintojen järjestelmää, missä ammattitaito voitaisiin osoittaa riippumatta sen hankintatavasta. Näyttökokein voisivat esimerkiksi työelämässä ja itseopiskelun kautta riittävät tiedot ja taidot hankkineet aikuiset suorittaa tutkintoja osallistumatta lainkaan kouluopetukseen.

Näyttökokeet eivät olisi kuitenkaan erillinen tutkintojen suorittamisen väylä. Myös oppilaitoksissa tutkintoon tähtäävässä koulutuksessa opiskelvat saisivat todistuksen vasta osallistuttuaan näyttökokeisiin.

Uudistus edellyttäisi työryhmän mukaan erillistä ammatillisia aikuistutkintoja koskevan lain säätämistä ja nykyisen ammatillisia pätevyystutkintoja koskevan lain kumoamista. Työryhmää johti projektipäällikkö Jorma Ahola opetusministeriöstä.

AIKUISKASVATUS

The Finnish Journal of Adult Education

Vol. 12, 3/92

ISSN 0358-6197

Summary

Jakku-Sihvonen Ritva 1992. Tuloksellisuuden käsite koulutuksen suunnittelun ja kehittämisen näkökulmasta.

Artikkelissa pohditaan tuloksellisuuden käsitettä ja sisältöä sekä määritellään käsite.

Jyrkänne Jari-Pekka 1992. Ammatillinen aikuiskoulutus ja työelämä — näkökulmia työn ja koulutuksen suhteeseen.

Artikkelissa tarkastellaan työntekijäin edunvalvonnan näkökulmasta ammatillista aikuiskoulutusta ja työelämän koulutusta. Kirjoittaja arvioi mm. yritysten sisäisen koulutuksen strategista merkitystä ja aikuiskoulutuksen yhteiskunnallisia vaikutuksia. Erityisesti teolliset yritykset joutuvat rakentamaan toimintaansa entistä enemmän sen työvoiman osaamisen varaan, joka jo on yritysten palveluksessa.

Suikkanen Asko & Viinämäki Leena 1992. Uusia mahdollisuuksia päästä opiskelemaan.

Artikkelin julkaisutilanteessa Suomessa on ennätykselliset 400 000 työtöntä. Lapin yliopistossa on tutkittu vuodesta 1989 toteutettua työttömien henkilöiden koulutusta koskevaa kokeiluprojektia Opiskelu on työtä. Kolme vuotta projektin käynnistämisen jälkeen alustavia tuloksia alkaa olla käytettävissä. Artikkelissa selostetaan projektia ja sen taustaa sekä tässä vaiheessa käytettävissä olevia tuloksia.

Vaherva Tapio 1992. Työelämän aikuiskoulutusta arvioimassa.

Artikkelissa arvioidaan eräitä viime vuosien laajojen työelämän kehittämis- ja koulutushankkeita. Kokemusten ja empiiristen tutkimushankkeiden tulosten erittelyn lisäksi artikkelissa pohdittakellaan yleisemminkin työelämän aikuiskoulutuksen laatukysymyksiä suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin näkökulmista. Näyttää siltä, että huolimatta parin vuosikymmenen ajan tarjolla olleista henkilöstökoulutuksen suunnittelu-

Jakku-Sihvonen Ritva 1992. The concept of achieving results from the standpoint of planning and development of education. The article deals with the concept and content of achieving results and defines the concept.

Jyrkänne Jari-Pekka 1992. Adult vocational training and the working life-viewpoints on the relationship between work and training. The article examines adult vocational training and on-the-job training from the point of view of the employee's rights. The author assesses the strategic significance of in-house training organised by enterprises and the societal impacts of adult education. Industrial enterprises especially are believed to have to rely increasingly on the know-how of the labour force currently in their service.

Suikkanen Asko & Viinämäki Leena 1992.

New study opportunities. At the time this article was published Finland had a record 400 000 people without a job. Since 1989 the University of Lapland has been analyzing an experimental project called Study is Work. The project deals with training for the unemployed. Preliminary results are becoming available now that three years have passed since the launching of the project. The article describes the project and its background in more detail and reports on the results obtained so far.

Vaherva Tapio 1992. On assessing working life adult education. The article is an assessment of some recent wide-scoping development and education project carried out in the working life. In addition to presenting the experiences and results of empirical research projects, the article takes a more general view of the quality issues connected to adult education from the aspects of planning, implementation and assessment. It appears that despite the availability of personnel training planning guides, text books and training

malleista, oppikirjoista ja kouluttajakoulutuksesta työelämän aikuiskoulutuksen toimintamallit ovat hyvin perinteiset, jopa koulumaiset. Varsinkin pienet ja keskisuuret yritykset turvautuvat edelleen varsin paljon ulkopuoliseen kurssi- ja konsulttipalveluun, vaikka kouluttajapotentiaalia löytyisi omasta talostakin.

Varila Juha 1992. Henkilöstön kehittämisen kohteet ja tulosalueet.

Artikkelissa nähdään henkilöstön kehittämisen kohteina toisaalta taitotieto, toisaalta tahto. Monesti kehitystä ehkäisevät asenteet ja vakiintuneet toimintamallit kuin taitotiedon puute sinänsä. Tärkeimpinä henkilöstön kehittämisen tulosalueina kirjoittaja pitää tehokkaampaa työtehtävien suorittamista, organisaation oppimista sekä henkilöstön markkinakelpoisuuden parantamista. Artikkelissa esitetään kriittisiä arvioita henkilöstön kehittämisen teorian ja käytännön vastavuudesta.

for trainers during the past couple of decades, the adult education action models used in the working life are highly conventional, at times even schoollike. Small and medium large enterprises especially tend to continue to rely a lot on externally produced course and consulting services even despite the presence of in-house trainer potential.

Varila Juha 1992. Targets and achievement areas of personnel development. The author of this article sees the targets of personnel development as consisting of know-how and willingness. In addition to lack of know-how, development is often hampered by attitudes and established action models. The foremost achievement areas in the author's view are more efficiency in the carrying of one's job, getting to know the way the organisation works, and enhancing the personnel's marketability. The article sets out some critical assessments of the equivalence of the theory and practice of personnel development.

KIRJOITTAJAT

Ahola Jorma, projektipäällikkö, aikuiskoulutusneuvoston pääsihteeri, opetusministeriö

Ahteenmäki-Pelkonen Leena, assistentti, Helsingin yliopisto

Alkio Olavi, apulaisosastopäällikkö, opetusministeriö

Hämäläinen Kauko, johtaja, Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos, Aikuiskasvatus-lehden päätoimittaja

Jakku-Sihvonen Ritva, opetusneuvos, opetushallitus

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

Kauppi Antti, erikoistutkija, Suomen Liikemiesten Kauppaopisto

Lakio Lea, ylitarkastaja, opetushallitus

Manninen Jyri, assistentti, kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto

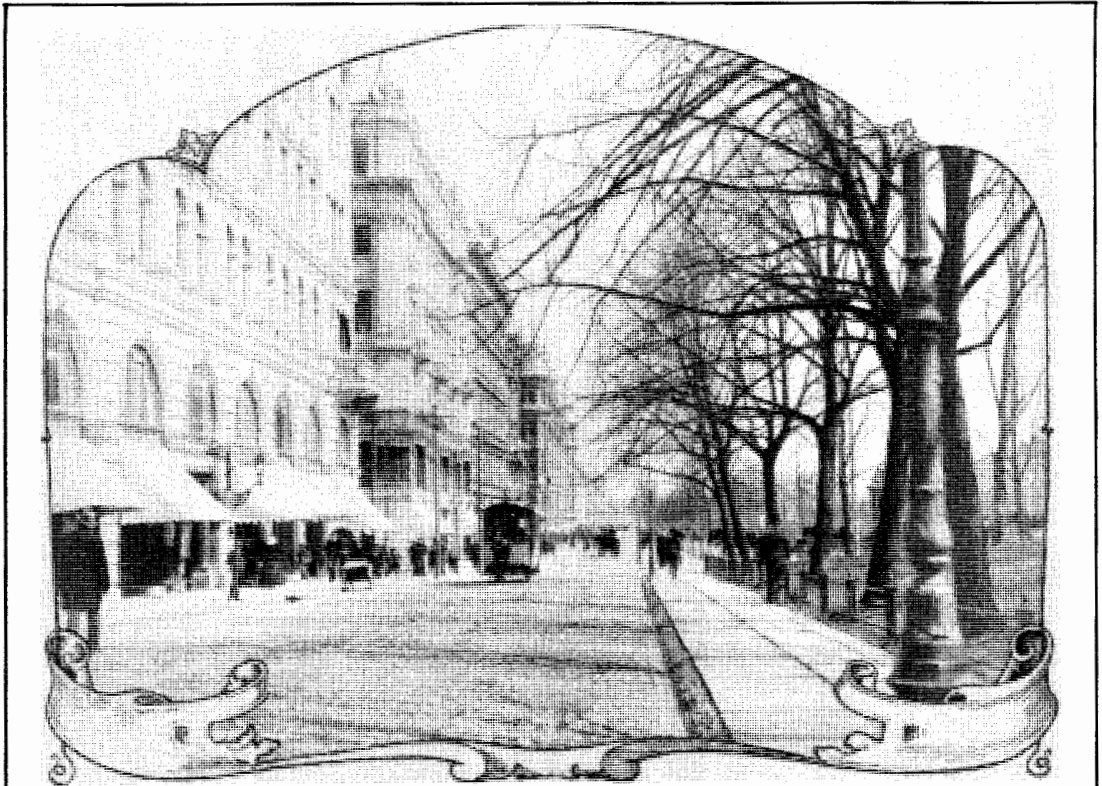
Suikkanen Asko, yht. tri., sosiaaliturvan ja sosiaalihuollon apulaisprofessori, Lapin yliopisto

Tiensuu Kyllikki, rehtori, Nurmeksen evankelinen opisto

Vaherva Tapio, apulaisprofessori, kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

Varila Juha, KT, koulutuspäällikkö, Valtionhallinnon kehittämiskeskus, Helsinki

Viinamäki Leena, yht. kand., projektitutkija, Lapin yliopisto



VALISTUS - SIVISTYS - KASVATUS

Aikuiskasvatuksen klassikoita J.W. Snellmanista Kosti Huuhkaan Vapaan sivistystyön vuosikirjassa XXXII. Hinta 133 + postimaksu.

"Kannustan kovasti siihen, että kirja hankitaan jokaiseen mahdolliseen julkiseen ja yksityiseen kirjastoon. Se on hieno muistomerkki pian edesmenneiden joukkoon siirtyvälle suomalaiselle sivistykselle. Näin voimme osoittaa kunnioitusta aikaisempien sukupolvien työlle." (Seppo Niemelä)

YMPÄRISTÖKASVATUS

Vapaan sivistystyön vuosikirja XXXIII. Hinta 133 mk + postimaksu.

"Teos on todella tarpeellinen, monipuolinen ja pääosin perusteellinen, ehdottoman tervetullut. Se on ammattilaisen kirja." (Helkki Törmäiehto)

KRIITTINEN AJATELU AIKUISKASVATUKSESSA

Vapaan sivistystyön vuosikirja XXXI, omistettu Aulis Alasen juhla kirjaksi. Hinta 133 mk + postikulut.

Vuosikirjaa julkaisevat Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ja Kansanvalistusseura.

Tilaukset:

KANSANVALISTUSSEURA

Museokatu 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 aikuiskasvatustieteelliseen 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—8 konekirjoitusliuskaa, katsaus- ja keskustelupuheenvuorojen 2—6 liuskaa ja kirja-arvioiden 2—4 liuskaa. Perustellusta syystä näistä rajoista voidaan poiketa. Tällöin asiasta on kuitenkin neuvoteltava ja sovitettava 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 yhteenvedo kirjoituksen sisällöstä ja johtopäätöksistä, ja sen tulee ohjata kirjoituksen sisältämiin uusiin tietoihin. Abstraktia laatiessaan kirjoittajan tulee luonnehtia myös artikkelinsa käsittelytapaa. Abstrakti palvelee lukijoita, tiivistelmälehtien 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 4/92 tarkoitettujen kirjoitusten tulee olla toimituksessa 15.10. mennessä ja maksullisten ilmoitusten 25.10. mennessä.

Numeroon 1/93 tarkoitettujen kirjoitusten tulee olla toimituksessa 31.12. mennessä. Numerolla 1/93 ei ole erityisteemaa. Numero 2/93 käsittelee mm. aikuiskasvatuksen arvoja. Numeron 3/93 teemana on kasvatuserontologia.



23.-25.10.1992

PÄÄKAUPUNKISEUDUN
AIKUISKOULUTUS
MESSUT

Messujen aukioloajat:

perjantai	23.10.1992
	klo 12.00-18.00
lauantai	24.10.1992
	klo 10.00-16.00
sunnuntai	25.10.1992
	klo 10.00-16.00

Aikuiskoulutusmessut järjestetään ESPOON LEPPÄVAARASSA,
ESPOON-VANTAAN TEKNILLISEN OPPILAITOKSEN TILOISSA
osoite: Vanha maantie 6, 02600 Espoo

Jokaisen meidän tulee muistaa, että

KAIKILLA ON KASVUN VARAA ja näin ollen tapahtumaan kannattaa osallistua, olipa sitten kiinnostunut ammatillisesta, yleissivistävästä tai harrastustavoitteisesta koulutuksesta tai kiinnostunut yleensä uuden oppimisesta tai vanhan kertaamisesta.



KANSANVALISTUSSEURA
JA AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA.