

AIKUISKASVATUS

○ Henkilöstö- ja
työelämän koulutus

4/92

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti
numero 4/1992
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	Aikuiskoulutusta tutkitaan	194
Rainer Aaltonen	Talous-Nobel koulutuksen ja arkielämän tutkijalle	196

ARTIKKELIT

Reijo Raivola	Koulutus, kustannus vai investointi? Koulutuksen vaikuttavuus taloustieteellisenä ongelmana	198
H.F.M. de Bruijn	Kognitiivinen työpajatyöskentely, sovellutuksena tietokoneavusteinen oppiminen	203
Johan von Wright & Maijaliisa Rauste- Wright	Humanistinen psykologia ja kokemuksellinen oppiminen.....	210
Karin Filander	Siirtymätila aikuiskoulutuksen itseymmärryksen välineenä	216
Ari Jolkkonen	Mikä oikeuttaa yliopistojen täydennyskoulutuksen?	221

KATSAUKSET

Juha Suoranta	Suomalaisen kasvatustutkimuksen kvalitatiivinen menetelmäkirjallisuus	228
Kerttu Vepsäläinen	Oppimisryhmän ohjausta metaplan-menetelmällä	231

KIRJA-ARVIOITA

Matti Parjanen	Legitimation and Adult Education (Urpo Sarala)	234
Seppo Helakorpi	Ammattikasvatus – filosofisia ja koulutuspoliittisia perusteita (Anja Heikkinen)	237
Pertti Saariluoma	Taitavan ajattelun psykologia (Kari Stachon).....	240
Outi Kinttula & Tarja Parviainen (toim.)	Ojasta allikkoon Puheenvuoroja ympäristökoulutuksen itsestäänselvyyksistä (Markku Käpylä)	242
	Tutkimuksia.....	241

MAAILMALLA

Pekka Sallila	Aikuiskasvatus yhteiskunnan murroksen oloissa; Kolmas suomalais-unkarilainen aikuiskasvatussymposium kokoontui Hajdúszoboszlóssa syyskuussa.....	244
Pentti Yrjölä	Kansalaisyhteiskunnasta muutosvoima? ESVA kokoontui Warsovassa	246

KASVOTUSTEN

Marti Kortteinen kunnian kentillä: Suomalainen työmoraali on kansallinen heikkous ja vahvuus (Anneli Kajanto).....	248
Kokouksia ja konferensseja.....	253
Summary	254
Kirjoittajat	256
Ohjeita kirjoittajille	

AIKUISKOULUTUSTA TUTKIMASSA

Valtioneuvoston asettama aikuiskoulutusneuvosto on teettänyt selvityksen aikuiskoulutuksen kokeilu-, kehittämis- ja tutkimustoiminnan nykyisestä laajuudesta, suuntautumisesta, ohjaus- ja toteuttamistahoista ja rahoitusjärjestelyistä sekä toiminnassa ilmenneistä ongelmista. Lisäksi tehtävänä on ollut valmistaa esitys toimenpiteistä, joihin aikuiskoulutuksen kokeilu-, kehittämis- ja tutkimustoiminnan edistämiseksi tulisi ryhtyä.

Aikuiskoulutusneuvosto asetti vaativaa tehtävää varten monipuolista asiantuntemusta omaavan tutkimusjaoston, joka koostui kuitenkin lähinnä yliopistojen aikuiskoulutustutkimusta tekevien laitosten ulkopuolisista henkilöistä. Näin siinä ei ollut yhtään esimerkiksi aikuiskoulutuksen professorin tai apulaisprofessorin viran haltijaa. Heitä ei myöskään kelpuutettu asiantuntijoina kuultaviksi.

Jaoston kokoama katsaus aikuiskoulutuksen tutkimusta harjoittavien laitosten toiminnasta on mielenkiintoinen. Siinä luetellaan eri laitoksissa tehtäviä tutkimusaiheita ja lyhyesti todetaan tulevaisuuden painotuksia. Laitosten esittely on hyvin kattava, mutta opettajien ammatillista kehittymistä koskeva tutkimus on jätetty tarkastelun ulkopuolelle. Jostain syystä nimenomaan opettajien ja rehtoreiden täydennyskoulutus näytetään yleensäkin jätettävän aikuiskoulutustutkimusten ulkopuolelle.

Luettelonomaisen tutkimusteemojen esittelyn lohella olisi kaivannut lisää pohdintoja toiminnassa ilmenneistä ongelmista. Erityisesti olisi ollut mielenkiintoista lukea arvioita siitä, mitä alueita tutkimus kattaa ja mitä jaoston jäsenet olisivat kaivanneet lisää. Yhteenveto ja suuntauksien arvio sekä suomalaisten tutkimussuuntien vertailu kansainvälisiin virtauksiin olisi ollut mielenkiintoinen.

Tutkimuksen edellytysten luomista koskeviin yleisiin suosituksiin on helppo yhtyä: tutkimuksen määrää on lisättävä, tutkimuksen hyödynnettävyyttä on parannettava, laajoja ja monitieteisiä projekteja tulisi käynnistää ja tutkijoiksi olisi saatava

yliopistouralle suuntautuneiden lisäksi käytännön aikuiskoulutusarkea tuntevia.

Myös ehdotus siitä, että suomalaisten pitäisi valmistautua EY:n tutkimus- ja koulutusohjelmiin, on tärkeä. Huoli tutkimustulosten huonosta leviämisestä on aiheellinen, vaikka muutamat aikuiskoulutustutkijat ovatkin olleet jo hyvin aktiivisia tutkimustietojensa levittämisestä sekä kotimaassa että ulkomailla.

Osa jaoston esittämistä toimenpide-ehdotuksista ovat helposti hyväksyttäviä, osaa on vaikea ymmärtää ja osa tuntuu jossain määrin oudoiltakin. Suositus ajan tasalla olevan tutkimusrekisterin ylläpidosta, suomalaisen tutkimustiedon entistä tehokkaammasta levityksestä ulkomaille, tutkimusmäärärahojen julkisuudesta (mikä tarkoittanee valtiovallan rahanjakoa) ja tutkijoiden välisten yhteistyöverkkojen tukemista ovat tärkeitä, toteuttamiskelpoisia ajatuksia.

Jossain määrin yllättävää on jaoston melko vahva turvautuminen valtiovallan tukeen ja ohjaukseen. Myönteinen suositus on se, että opetusministeriö ja opetushallitus julkistaisivat aikuiskoulutuksen tutkimus- ja kehittämistoiminnan painopisteiksi katsomansa alueet.

Vaikeammin hyväksyttävä esitys on se, että opetusviranomaisten tulisi käyttää "määrärahoja myös tutkimushankkeiden täsmentämiseen portaattain syvenevässä vuorovaikutuksessa tutkijoiden kanssa." Tämä viittaa viranomaisten suureen tarpeeseen kontrolloida tutkijan toimintaa.

Hieman vaikeasti käsitettävä ohje on se, että "määrärahoja haettavaksi julistettaessa on kiinnitettävä huomiota tutkimus- ja kehittämishankkeiden kohteena olevasta toiminnasta kokemusta omaaviin jatko-opiskelijoihin mahdollisina tutkijoina". Pitäisikö heillä olla oma kiintiönsä tai tulisiko heitä suosia yliopistossa toimivien kustannuksella?

Ajan hengen mukaisesti keskeisiä tutkimusalueita pohdittaessa kannetaan huolta avoimen sektorin kilpailukyvyistä. Aikuiskoulutustutkimusta haluttaisiin suunnata entistä enemmän tarkastelemaan koulutuksen ja kilpailukyvyn välistä yhteyttä.

Valtion määrärahoja esitetään suunnattavaksi entistä enemmän kansainvälistymisen edellytyksiin, prosessiin ja seurauksiin. Kolmas nykymuodin mukainen ehdotus on se, että opetusministeriön tulee suunnata käytettävissä olevia määrärahoja "etäopetusstrategiaan ja uusien opetusteknologioiden käyttöönottoon perustuvan koulutusjärjestelmän kehittämiseen ja koulutusorganisaatioiden edellyksiin ottaa etäopetus tehokkaaseen käyttöön".

Vaikka jaosto näyttää kantavan eniten huolta ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämistä koskevasta tutkimuksesta, tuodaan esille se, että "koulutuspoliittisten tavoitteiden kannalta tärkeän koulutuksen sijasta ammatillinen aikuiskoulutus saattaa suuntautua maksukykyisimpien asiakkaiden tarpeisiin". Siksi haluttaisiin suunnata tutkimusta ammatillisen aikuiskoulutuksen markki-

noiden edellytysten ja vaikutusten laajaan tutkimukseen.

Myönteisenä poikkeuksena aihe-ehdotelmissa oli suositus siitä, että opetushallituksen teettämää tutkimusta suunnattaisiin aikuisten uuden yleissivistävän sisällön hahmottamiseen ja sen hankkimisen edellytyksiin sekä itseohjautuvuuden kehittämiseen.

Jaoston suositukset kohdistuvat yllättävän ka-pealle alalle. Esimerkiksi vapaaseen sivistystyöhön ei ole kiinnostus yletynyt. Opetusmenetelmien kehittämisessä on nostettu keskeiseksi etäopetus, joka edustaa vain kuitenkin hyvin pientä, joskin tärkeää osaa entistä vaikuttavampien koulutusmenetelmien kehittämisessä.

Olisi hyvin toivottavaa, jos tutkimusjaoston ehdotus herättäisi keskustelua sekä tutkijoiden että tutkimustuloksia hyväksi käyttävien parissa. Aikuiskasvatus-lehti ottaa mielellään vastaan kannanottoja, jotka liittyvät aikuiskoulutusneuvoston muistioon tai muuten tarkastelevat tutkimuksen suuntautumista ja kehittämistarpeita.

Kauko Hämäläinen

TALOUS-NOBEL KOULUTUKSEN JA ARKIELÄMÄN TUTKIJALLE

Tämänvuotinen Nobelin talouspalkinto myönnettiin Chicagon yliopiston taloustieteen professori *Gary S. Beckerille*.

Vuonna 1930 Pottsvillessä Pennsylvanian osavaltiossa USA:ssa syntynyt Becker on "laajentanut taloudellisen analyysin inhimillisen kehityksen ja inhimillisten suhteiden uusille alueille", Ruotsin taideakatemia totesi palkinnon myöntämisperusteissa. Becker soveltaa tutkimuksissaan nk. rationaalisen toiminnan mallia, so. oletusta, että niin yksityiset ihmiset kuin kotitaloudet ja yritykset pyrkivät toimimaan järjestyksellisesti tavoitellessaan hyvinvointia.

Beckerin voidaan sanoa kuuluvan ainakin kahden taloustieteen erikoisalalan perustajien joukkoon. Tutkijauransa alkupuolella 1960-luvulla hän oli *Theodore W. Schultzin* (joka sai Nobelin vuonna 1979) ja *Jacob Mincerin* ohella keskeisesti vaikuttamassa siihen, että koulutuksen taloustiede eriytyi omaksi erikoisalakseen. Nk. inhimillisen pääoman teoriassa nämä tutkijat korostivat, että taloudellisen kasvun keskeisenä tekijänä on inhimillinen tieto ja ammattitaito.

Kun aikaisemmin oli työvoiman laadusta huolehtimista (terveydenhuolto, lastenhoito, koulutus jne.) pidetty taloudellisessa mielessä yksinomaan kulutuksena, inhimillisen pääoman teoriassa tietojen ja ammattitaidon hankkiminen nähdään investointina, joka tulevaisuudessa tuottaa hyötyä.

Beckerin teosta pidetään koulutuksen taloustieteen klassikkona

Beckerin teoksesta *Human Capital, A Theo-*

retical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education (1964, uusittu toinen painos 1975) muodostui uuden alan klassikko ja 1960-luvusta koulutuksen taloustieteen "kulta-aika", jolloin *Mark Blaugin* (1985) arvion mukaan "no self-respecting Minister of Education would have dreamed of making educational decisions without an economist sitting at his right hand".

Seuraavalla vuosikymmenellä inhimillisen pääoman teorian "vulgaariversio" sai kuitenkin väistyä mahtiasemastaan koulutuksen taloustieteessä, kun uudet koulutuksen socialisaatio-funktio-, seulonta (screening)hypoteesi- ja työmarkkinoiden segmentoitumisteoriat selittivät paremmin käytännön havaintoja koulutuksen mahdollisuuksista ja vaikutuksista.

Beckerin tutkimusten painopiste oli tällöin jo toisaalla.

Arkielämän taloustiede

Vuonna 1976 häneltä ilmentyi teos *The Economic Approach to Human Behavior*, joka laajensi taloustieteellistä tarkastelutapaa ja kysymyksenasetteluja moniin arkielämän ilmiöihin, alueille jotka aikaisemmin olivat olleet lähinnä sosiologien, psykologien ja sosiaaliantropologien kiinnostuksen kohteina. Tämä "*the new economics of the family*", uusi perheen taloustiede, tarkastelee mm. avioitumisen, lasten hankkimisen, kotitöiden tekemisen, nukkumisen, työssäkäynnin, avioerojen, hampaiden pesun, ravintoloissa käynnin, tupakoinnin jne. ekonomiikkaa sosiaalisen elämän erilaisilla "markkinoilla".

Beckerin muutamaa vuotta myöhemmin ilmestynyt teos *A Treatise on the Family* (1981) lienee jo klassikko tällä tutkimusalueella.

Beckeria pidetään mielipiteiltään konservatiivisena, mutta aina mielenkiintoisena ja ajatuksia herättävänä tutkijana. Koomisiakaan sävyjä ei aivan kokonaan voida välttää, kun ihmiselämän profaanin puolen tutkiminen itseäänselvyyksiltä kuulostavien tulosten saamiseksi käyttää raskasta ekonometristä analyysiapparaattia. Kun Becker esimerkiksi löytää tieteellisen selityksen sille, että ”vähemmän viehättävät ja vähemmän älykkäät henkilöt avioituvat epätodennäköisemmin kuin viehättävämmät ja älykkäämmät henkilöt”, pitää Blaug (1980) tätä esimerkkinä, jota parempaa tuskin taloustieteelli-

sestä kirjallisuudesta löytää, jossa päähkinä särjetään moukarilla”.

Beckerin uuttaluovat kysymykset ja varsinaiset tieteelliset näytöt ovat kuitenkin niin vakuuttavia, että hänen tuotantonsa arvioitiin Nobelin palkinnon arvoiseksi. Ja työ jatkuu: pari vuotta sitten ilmestyi jälleen uusi teos, *Human Capital, Fertility and Economic Growth*.

VIITTEET

Blaug, M. 1980 The methodology of economics or how economists explain. Cambridge University Press: New York.

Blaug, M. 1985 Where Are We Now in the Economics of Education? *Economics of Education Review*, 4, 1, 17–28.



Gary S. Becker

Rainer Aaltonen

REIJO RAIVOLA

KOULUTUS, KUSTANNUS VAI INVESTOINTI?

Koulutuksen vaikuttavuus taloustieteellisenä ongelmana

Haluttujen koulutus- ja oppimisvaikutusten aikaansaaminen vaatii pitkän ajan, ja panostekijöiden radikaali muuttaminen säteilee vaikutuksia pitkälle tulevaisuuteen. Näin toteaa Reijo Raivola eritellessään koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta taloustieteen näkökulmasta. Artikkelin keskeinen käsite on koulutuksen tuotantofunktio. Kirjoittaja näkisi kasvatuksen (oppimisen) tuotantofunktion ja sen avulla koulutuksen tuotantofunktion salojen paljastamisen tehostettua tutkimusta vaativina kohteina.

Julkishallinnon toiminta- ja budjetointitavat ovat muuttuneet ja muuttumassa voimakkaasti 1990-luvulla. Kun taloudellisella kasvulla ja verokertymien runsauden sarvellakin on rajansa, on herätty todellisuuteen, joka elinkeinoelämän yksityisellä sektorilla on aina ollut itsestäänselvyys.

Jatkuvaksi tarkoitettun pitkäjänteisen toiminnan, ovat sen tavoitteet ja sisältö mitkä tahansa, on oltaava taloudellista, tehokasta ja vaikuttavaa. Katsotaan, että näihin päämääriin pääsemiseksi on organisaatioissa toimivilta oikeus vaatia tulosvastuuta. Tuloksellinen toiminta puolestaan palkitaan lisäämällä toiminnan panoksena käytettäviä voimavaroja ja niiden käytön vapautta. Tehotonta ja tuloksetonta toimintaa taas leikataan niin, että vain välttämättömät toimintaedellytykset turvataan – jos toiminta yleensä katsotaan lainkaan tarpeelliseksi.

Niillä toimialoilla, joilla tuotoksena ovat konkreettiset hyödykkeet, tavarat tai palvelut, ja joilla toiminnasta kertyvää lisäarvoa voidaan mitata rahalla tai muuten määrällisesti, ajattelumalli toimiikin yleensä hyvin.

Mutta toiminnoissa, joissa tuloksena ovat abstraktiset ja laadulliset, pitkällä aikavälillä ilmenevät muutokset ihmisessä, tuotosta ja sen arvoa on vaikea määritellä budjettikiertojen määräämässä pakkotahdissa. Jotta voimavarojen jakoa keppinä ja porkkanana voitaisiin loogisesti perustella näissäkin tapauksissa, olisi tiedettävä jotakin siitä, miten resurssit toiminnassa muuttuvat tuotoksiksi. Tulostavuuksia voidaan vaatia vain niiltä, jotka voivat vaikuttaa toiminnan tulokseen.

TUOTANTOFUNKTION KÄSITTEESTÄKÖ KRITERI?

Järjestelmän sisäistä taloudellista toimintaa, joka voimassa olevilla hinnoilla ja käytössä olevalla teknologialla muuntaa koulutuksen panostekijät tavoitteiden mukaisesti kasvatukselliseksi tuotokseksi, kutsutaan koulutuksen tuotantofunktioksi. (Tsang 1988)

Muodostettava lauseke kuvaa sitä, miten on mahdollista saavuttaa maksimaalinen tuotos käytämällä tehokkaasti resursseja erilaisina yhdistelmävaihtoehtoina. Funktio summaa yksittäiset tekijät riippuvuudet (korrelaatiot) yhdistetyksi lausekkeeksi panos- ja tuotostekijöiden välillä. Käsitteenä se on perustavanlaatuisen koulutuksen hallinnolle ja suunnittelulle.

Jos se loogisesti ja todellisesti on olemassa, tiedetään jotakin prosessista, joka muuntaa panokset tuotokseksi. Jos funktiolauseke tunnetaan, toisin sanoen sen tekijöiden (rahalliset ja määrälliset)

arvot ovat laskettavissa, hallinto voi ennakoita tuotannon tason, joka annetuilla ehdoilla on teknisesti mahdollista saavuttaa. Tai toisinpäin: paljonko voimavaroja tarvitaan asetetun tavoitetasoon saavuttamiseksi? *Tulosvastuun vaatiminen ja pyrkimys tehokkuuden lisäämiseen edellyttävät tuotantofunktion olemassaoloa ja tuntemista.* (ks. Hanushek 1986, Levin 1988, Monk 1989)

Panostekijät

Panostekijät ovatkin suhteellisen helposti tunnistettavissa: oppilaat, opiskelijat ja opettajat mitattuine valmiuksineen ja lähtötasoinen, laboratoriot, perusmateriaalit, rakennukset kalusteineen, siis kaikki se, jota voitaisiin kutsua oppimisen infrastruktuuriksi. Näille tekijöille voidaan laskea käypä hinta ja muuntaa (diskontata) se kulloisenkin tarkasteluajankohdan käyväksi rahalliseksi arvoksi.

Usein panoskustannukset arvioidaan liian pieniksi, koska mukaan ei lasketa käyttämättä jääneiden vaihtoehtoisten investointimahdollisuuksien aiheuttamia (laskennallisia) menoja (oppportunity costs), joista suurin on koulutusajalta ansaitsemattajääneet tulot.

Toisen ongelman muodostaa koulutusjärjestelmän moniportaisuus ja jatkuvuus: edellisen koulutusvaiheen tuotosta käytetään seuraavan vaiheen panoksena.

Mistä alkaen esimerkiksi eri aikuiskoulutusorganisaatioissa tapahtuvan opiskelun kustannukset olisi laskettava mukaan koulutuksen tuottavuutta arvioitaessa (kaiken oppivelvollisuuden jälkeisen koulutuksenko?) ja kuinka pitkälle eteenpäin järjestelmässä kustannukset on kuljetettava laskelmissa mukana? Monille panostekijöille ei myöskään voida laskea kilpailun asettamaa kaupallista (reaalista) hintaa, koska julkinen suljettu sektori toimii monopolina ilman kilpailua tai kilpailee epäaidosti keskenään. Hinnat muodostuvat sopimusteitse tai hallinnollisesti. Vaikea on myös sopia diskonttokoron suuruudesta, jonka avulla muunnetaan koulutuksen hankinta-aikaiset hinnat sen hyödyntämisen aikaiseen hintatasoon inflaatio ja kohutuullinen tuotto muistaen.

Tuotostekijät

Tuotostekijä puolestaan muodostuu kahdesta osasta. Ensinnäkin on *välitön kasvatuksellinen*

tuotos, joka näkyy opiskelijan tiedollisten, asenteellisten-sosiaalisten ja toiminnallisten valmiuksien arvonlisänä. Näiden mittaamiseen koulutusjärjestelmä on kehittänyt omat arviointi- ja arvostelumenettelynsä, jonka tulokset ilmoitetaan koe-, testi- ja tenttinumeroina tai todistusarvosanoina ja kelpoisuustodistuksina.

Toisena, huomattavasti vaikeammin arvioitavana osana ovat koulutuksen *viivästetyt tulokset ts. vaikuttukset*, jotka näkyvät hyötynä sekä yksilölle että yhteiskunnalle: työllistettävyys, tulot, sosiaalinen asema ja liikkuvuus, yhteiskunnalliset osallistumisvalmiudet tai tuotannon ja tuottavuuden kasvu, vakaa yhteiskuntajärjestys, kansainvälinen kilpailukyky ja kansan sivistystason nousu.

Em. tekijäryhmät yhdistää loogisesti ja toiminnallisesti *koulutusteknologia*, johon kuuluvat mm. opetussuunnitelmat, koulutuksen organisointi koulutusasteiksi ja -aloiksi, johtaminen ja hallinto, oheispalvelut (mm. opintososiaalinen toiminta) ja erilaiset opetus- ja informaatiotekniikat tarvittavine materiaaleineen. Viimeksi mainitut ovat olleet keskeisiä tekijöitä koulutuksen taloustieteelle, koska niitä on voitu säädellä kokeellisissa asetelmissa mm. kehitysmaiden koulutusta organisoitaessa. (Ks. esimerkiksi vertailuja eri etäopetustekniikkojen, kuten radio-, televisio- tai puhelinopetuksen, ja perinteisen kontaktiopetuksen hyötysuhteiden välillä: Wagner 1982; Lockheed & Verspoor 1990.)

Tehokkuus ja vaikuttavuus

Koulutuksen kannattavuutta arvioitaessa joudutaan käyttämään käsitteitä *sisäinen ja ulkoinen tehokkuus ja vaikuttavuus*. Eri yhteyksissä tutkijat ovat käyttäneet niitä (ja lisäksi termejä tekninen ja taloudellinen tehokkuus) tavalla, joka ei ole yhtenäinen.

Esimerkiksi seuraava jäsentely (ks. Lockheed & Hanushek 1987, Tsang 1988) tuo käsitteiden käyttöön kurinalaisuutta. Kun panostekijät mitataan rahassa, tutkijat suosittavat termiä *tehokkuus*, ei-rahallisten panostekijöiden ollessa kysymyksessä puhutaan *vaikuttavuudesta*. Rahalliset tuotokset taas ovat ulkoisia ja ei-rahalliset sisäisiä.

Sisäistä tehokkuutta mitataan *kustannus/ vaikuttavuusanalyysin*, ja se siis paranee, kun tavoitteiden suuntaista kasvatuksellista tuotosta

nostetaan entisellä panoksella. Ulkoinen tehokkuus ilmaisee investointien tuottavuuden, ja sitä mitataan *kustannus/byöty -analyysillä*. Kysymyksessä on vertailu koulutusinvestointien ja muiden investointien tuottavuuden välillä: kannattaako sijoittaa koulutukseen vai tuottaako sijoitus muualla paremmin.

Sisäinen vaikuttavuus antaa mitan *tekniselle te-bokkuudelle*: kiintein ja ennalta määrätyin voimavaroin tuotetaan maksimaalinen koulutustulos (vaikkapa tutkintoja tai opintoviikkoja). Teknistä tehottomuutta esiintyy siis silloin, kun osa voimavaroista on alikäytössä. Sisäistä vaikuttavuutta voidaan näin lisätä ilman lisäresursseja olemassaolevien käyttöä tehostamalla.

Taloudellisesta te-bokkuudesta puhutaan silloin, kun määrättyllä hinta- ja teknologiatasolla voidaan entisellä panosmäärällä nostaa vaikuttavuutta muuttamalla eri panostekijöiden keskinäisiä suhteita ja niiden käyttöä tehostamalla.

Ja lopuksi: ulkoisessa vaikuttavuudessa pohditaan, miten opitut tiedot ja taidot muuntuvat taloudelliseksi hyödyksi yksilölle ja/tai yhteiskunnalle. Periaatteessa kaikki on siis suhteellisen yksinkertaista, mutta koulutuksen tehokkuuden ja vaikuttavuuden mittaamiseen tarkoitettut talous- ja käyttäytymistieteelliset välineet ovat kuitenkin vielä perin kehittymättömiä.

Tuotantofunktion määrittelemistä hankaloittaa lisäksi *koulutuksen valikointifunktion* sekoittuminen sen taloudelliseen funktioon. On ajateltavissa, että koulutusinstituutio suorittaa tehokkaasti työntekijöiden valikoinnin ja sijoittamisen (siivilöinnin) eri työasemiin työn hierarkiassa, mutta että koulutuksen tason nostamisella ei *saturaatiopisteen* saavuttamisen jälkeen enää olisi tuottavuutta lisäävää merkitystä (Lewis 1990). Koulutuksen ja ansioiden välinen korrelaatio selityisi näin valintatehtävän onnistumisella eikä työntekijän kyyvillä.

PELKKÄ KUSTANNUSTEN ARVIOINTI EI RIITÄ

Taloudellisesti tiukkoina aikoina keskiiöön nousee *kustannusfunktion* määrittäminen: miten minimikustannuksin saavutetaan haluttu tavoitetaso. Sisäistä ja ulkoista tehokkuuttahan nostetaan aina, kun kustannuksia onnistutaan laskemaan. Koulutuksen suurin kustannustekijä ovat henkilöstö-

menot (60 — 90 prosenttia käyttökustannuksista) — onhan koulutus työvoimavaltais in elinkeinoala jälkitekollisessa yhteiskunnassa. Ei siis ole ihme, että ankara henkilöstön supistamistavoite koskee myös kasvatussektoria peruskoulusta yliopistoon saakka, kun julkisia kustannuksia halutaan painaa alas.

Kustannusten minimoiminenkaan ei kuitenkaan ole aivan yksinkertainen asia. Erilaiset vastaukset kysymykseen, kuka kustannukset kattaa, tuottavat erilaiset toimintapolitiikat. Jos tarkoituksena on vain fiskaalinen julkisten menojen supistaminen, voidaan muita muutoksia tekemättä siirtää osa kustannuksista muille asianosaisille, perheille, opiskelijoille itselleen, työnantajille. Jos taas pyritään sosiaaliseen tehokkuuteen, kaikki kustannukset on (julkiset sekä suorat ja epäsuorat yksityiset) otettava mukaan tarkasteluun, jolloin käytössä olevien resurssien supistuessa toiminnan on tehostuttava tai tavoitteita on tarkistettava.

Toinen seikka, joka tekee suoran panosten supistamisen (juustohöyläperiaatteen) usein kytseenalaiseksi, on toiminnan volyymin merkityksen unohtaminen. Kustannusten mitaksi voidaan näet valita keskimääräiset (yksikkö)kustannukset tai rajakustannukset. Monasti resurssien supistamiseen reagoidaan toiminnan laajuutta vähentämällä (esimerkiksi pienentämällä opiskelijoiden sisäänottoa), mikä useimmiten merkitsee yksikkökustannusten nousua. Sen sijaan toiminnan laajentamisen vaatimat lisäresurssit monasti laskevat koko toiminnan yksikkökustannuksia. Tässä mielessä suuri on kaunistä (vrt. käsite *economics of scale*).

Koon ekonomia näyttelee tärkeää osaa oppilaitoksen suuruuden optimoinnissa. Psacharopoulos (1982) ja Lee (1984) ovat osoittaneet, että yksikkökustannukset korkeakouluissa laskevat voimakkaasti aina 500 aloittavaan opiskelijaan saakka, kokoetu hidastuu mutta pysyy merkittävänä aina 10 000 sisäänottoon saakka ja tasoittuu vasta sitten. Suomessa ei siis olisi yhtään (tai korkeintaan yksi) kooltaan optimaalista yliopistoa!

On myös muistettava, että koulutuksen voimavarojen allokointiprosessi on kaksivaiheinen: paljonko resursseja ohjataan koulutukseen ja miten ne käytetään koulutusektorin sisällä.

Edellisen päätöksen voi tehdä pelkästään kustannuksia tarkastelemalla. Nehän riippuvat tarjonta- ja kysyntätekijöistä. Tarjontaan eli budjetti- osuuteen (julkisiin mahdollisuuksiin) vaikuttaa

moni seikka: julkisten palvelujen arvostuserot (esimerkiksi koulutus vai sosiaalitoimi jne.), kansantalouden volyymi ja kasvunopeus, verokertymä ja verotusaste, inflaatioaste, työmarkkinasopimukset, ulkomaankaupan tase ja kansainvälinen koulutusapu. Kysyntään taas vaikuttavat muun muassa väestön määrä, sen lisääntyminen (tai vähentyminen) ja ikäjakautuma, koulutuksen merkitys sosiaaliselle liikkuvuudelle ja tasa-arvolle (koulutuksen lupausarvo), teollisuuden ja tuotantoelämän valitsemat tuotantotekniikat, työllisyysaste, kansainvälinen työnjako, perheessä vallitsevat arvot ja muut yksilölliset tekijät jne. Näihin koulutusekonomisti ei juurikaan voi vaikuttaa. Jos taloudellinen ajattelu on ohjannut normatiivista päätöksentekoa voimavarojen allokoinnissa, se on pohjautunut kustannus/hyötyajatteluun eli vaihtoehtoisten investointien tuottoasteen vertailuun.

Sen sijaan koulutussektorin sisäinen voimavarojen käyttö on kiinteästi yhteydessä koulutusteknologiaan ja sen välityksellä koulutuksen tuotokseen. Kaikkia tuotantofunktion parametreja on tarkasteltava samanaikaisesti. Omista päätöksistä riippuu toiminnan tekninen ja taloudellinen tehokkuus, joita tulisi siis seurata kustannus/vaihtavuusanalysein.

TUOTANTOFUNKTIOKÄSITTEEN KÄYTTÖKELPOISUUDESTA

Kaikkien koulutuksen taloustieteen analyysimenetelmien taustalla on siis oletamus tuotantofunktiosta. *Induktiivisen* todellisuuskäsityksen mukaisesti tuotantofunktion olemassaoloa ei voida kyseenalaistaa empiirisiin perustein (jos sitä ei tunneta, ei todista, että se ei olisi olemassa). Ongelmallinen se on siitä huolimatta. Ongelmallista on oletamus yhdestä tuotantofunktiosta. Koulutusta tapahtuu niin monenlaisessa ympäristössä ja kasvatustapahtumassa vuorovaikutuksen osapuolet ovat yksilöinä niin erilaisia, että tuotantofunktioita lieneekin monia.

Suunnittelun ja muutoksen hallinnan kannalta vieläkin ongelmallisempaa on, että funktiolausekkeen tekijöiden keskinäiset painosuhteet ja niiden vuorovaikutukset muuttuvat arvaamatta. Tuotantofunktiot eivät siis ole pysyviä ja kätkössä odottaen keksijäänsä (Monk 1989).

Hallinnon ohjaustehtävän kannalta olennaista onkin, *ovatko tuotantofunktiot tietoisesti luotavissa ja muokattavissa*. Missä määrin ne ovat tiedostetun tai tiedostamattoman päätöksenteon

kohde? Kovin rohkealta ei tunnu väite, että erilaisten säästöpäätösten tekijöiden tai uudistusten esittäjien mielessä ei ole edes käynyt koko tuotantofunktion käsite.

Yritykset arvioida kasvatuksen tuotantofunktion parametreja eivät kuitenkaan ole olleet rohkeavia. Esimerkiksi koulu- ja opettajatekijöiden merkitys oppimiselle on saanut epäjohdonmukaisia ja ristiriitaisia tulkintoja. Eräässä selvityksessä (Hanushek 1986) koottiin 147 tutkimuksen tulokset, joissa pyrittiin mittaamaan panostekijöiden vaikuttavuutta. Opettajan merkitystä käsittelevistä 106 tutkimuksesta 95:ssä riippuvuudet eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ja loput 11 jakautuivat tasan positiivisen ja negatiivisen riippuvuuden kesken. Ainoa johdonmukainen tulos tutkimuksen tekijän mielestä onkin se, että mitään systemaattista riippuvuutta ei vallitse kasvatuksen panos- ja tuotosvariabelien (esimerkiksi opiskelijaa kohti laskettujen kustannusten ja koulusaavutusten) välillä.

Jos systemaattisuudella tarkoitetaan mahdollisuutta yhden ainoan tuotantofunktiolausekkeen tuottamiseen, olen yhtä mieltä johtopäätöksen kanssa. Mutta systemaattisuus voi tarkoittaa myös sitä, että pyritään tunnistamaan vaihtelevat kehys-, ympäristö- ja yksilölliset tekijät, joiden välillä koulutus ja oppiminen tapahtuvat. Ei ihmisten ja organisaatioiden käyttäytyminen voi olla täysin ennalta-arvaamatonta.

Arviointimenetelmällä saadut epätydyttävät tulokset ovatkin johdattaneet käyttämään tuotantofunktion käsitettä (silloin kun se siis tiedostetaan) eräänlaisena *heuristisena ballinmollisten resurssointi- ja kobdentamispäätösten legitimointitekijänä*. Omaksutaan ajatus, että tuotantofunktio on todellinen, mutta sitä ei tunneta, ja käytetään yleistä taloustieteellistä perustelua koulutustoimintojen resurssointiin, esimerkiksi kustannus/tehokkuus -ajattelua. Tämän yleisen kaavan soveltaminen saattaa kuitenkin johtaa onnettomiin juustohöyläpäätöksiin, joissa ei pyritäkään ymmärtämään supistettavien toimintojen erityisluonnetta ts. arvioimaan alan erityisiä tuotantofunktioita.

Taloustieteen teorioiden yhdistäminen kasvatustieteelliseen, psykologiseen ja sosiologiseen käsitteenmuodostukseen saattaa kuitenkin antaa uusia mahdollisuuksia kasvatuksen tuotantofunktion avaamiseen. Esimerkiksi kognitiivinen psykologia tarjoaa uusia mahdollisuuksia tuotostekijöiden määrittämiseen korkeampina kognitiivisina

oppimisen prosessitekijöinä. Samaten on hyödyllistä jakaa panostekijät koulutuksen infrastruktuuriin mahdollistamiin "varustetekijöihin" (käytävissä oleva aika, opettajankoulutuksen laatu, opetustilat, opintotuki ja muu oppilashuolto jne.) ja prosessitekijöihin eli välittömiin kasvatuspalveluihin (oppimateriaalin laatu, interaktiotapahtuman luonne, tukiopetus, evaluaatiotoiminta jne.).

Tavallaan kysymys on tuotantofunktion jakamisesta kahtia kasvatuksen ja koulutuksen tuotantofunktion, jolloin edellinen on (taloustieteen näkökulmasta) jälkimmäisen funktio.

Aivan liian vähälle on jäänyt koulutuksen yksilöllisiä ja yhteiskunnallisia vaikutuksia tutkittaessa muodollisen koulutuksen aikaansaama yksilöllisen, yksilöittäin kasautuvan ja kollektiivisen oppimisen määrä ja laatu verrattuna epämuodolliseen ja muissa kasvattavissa organisaatioissa kuin koulussa tapahtuvaan oppimiseen.

Kasvatuksen tuotantofunktioiden salojen paljastaminen on edellytys sille, että muodollinen koulutus kykenee toteuttamaan ne sosiaaliset ja taloudelliset odotukset, jotka sille pitkälti uskon varassa on kohta 200 vuotta kohdistettu. Jos ja kun koulutus vaikuttaa yhteiskuntaan, se tekee sen vain yksilön oppimisen välityksellä. Loogiselta silloin tuntuu, että sisäisen ja teknisen tehokkuuden tutkimuksen on edellyttävä ulkoisen vaikuttavuuden ja tehokkuuden tutkimusta.

Monet ristiriitaiset tutkimustulokset johtunevat siitä, että tuotostekijöinä on pidetty nimenomaan koulutustuotoksia (tutkintojen suorittaneiden absoluuttinen tai suhteellinen määrä koulutusasteittain, elinikäiset ansiot yksilöllä tai bruttokansantuote kansakunnalla, koulutuksen läpäisyaste jne). Koulutus ei kuitenkaan takaa oppimista. Kasvatuksen (oppimisen) tuotantofunktion ja sen avulla koulutuksen tuotantofunktion salojen paljastaminen on tehostettua tutkimusta vaativa kohde.

Aika olisi myös päättää tempoileva koulutuspolitiikka, jossa päättäjät vauraina aikoina vannovat koulutuksen siunauskellisuuden nimeen ja pitävät sitä keskeisenä investointitekijänä, mutta taloudellisesti tiukkoina aikoina tulkitsevat koulutuksen ikävänä keuhkokuivumishyödykkeenä, jonka nautintaa tulee ankarasti vähentää.

Arkkijärkeilykin olettaisi voimavarojen jakamisen tapahtuvan juuri päinvastoin. Haluttujen koulutus- ja oppimisvaikutusten aikaansaaminen vaatii

pitkän ajan, ja panostekijöiden radikaali muuttaminen säteilee vaikutuksia pitkälle tulevaisuuteen.

Yleensäkin koulutuspoliittisen päätöksenteon tulisi aikaisempaa huolellisemmin perustua kustannustietoisuuteen. Tsang (1988) näkee seuraavat arviot tarpeelliseksi yhtä hyvin pienestä opetusuudistuksesta kuin laajasta järjestelmämuutoksesta päätettäessä: On arvioitava uudistuksen kokonais- tai laajentamisen marginaalikustannukset, varmistettava voimavarojen saatavuus ja riittävyys, arvioitava myös pitkän aikavälin kustannusvaikutukset ja sovitava, miten kustannustaakka jaetaan intressiryhmien välillä. Kustannustietoisuus ja taloudellisten sekä toiminnallisten vaikutusten ottaminen huomioon organisaation tai yksilön toiminnassa ei millään lailla mitätöi tai aliarvosta kasvatuksen humanistista tai emansipatorista luonetta.

LÄHTEET

- Hanushek, E. 1986: The Economics of Schooling. — *Journal of Economic Literature* 24, 1141-1177.
- Lee, K. 1984: Further Evidence on Economics of Scale in Higher Education. Washington: The World Bank.
- Levin, H. 1988: Cost- Effectiveness and Educational Policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 10, 1, 51-69.
- Lewis, D. 1990: Estimating the Economic Worth of a 5th-Year Licensure Program for Teachers. — *Educational Evaluation and Policy Analysis* 12, 1, 25-39.
- Lockheed, M. & Hanushek, E. 1987: Improving the Efficiency Education in Developing Countries. Washington: The World Bank.
- Lockheed, M. & Verspoor, A. 1990: Improving Primary Education in Developing Countries. Washington: The World Bank.
- Monk, D. 1989: The Education Production Function. — *Educational Evaluation and Policy Analysis* 11, 1, 69-83.
- Psacharopoulos, G. 1980: The Economics of Higher Education in Developing Countries. — *Comparative Education Review* 26, 2, 139-159.
- Tsang, M. 1988: Cost Analysis for Educational Policy-making. BRIDGES 3, 1988.
- Wagner, L. 1982: The Economics of Educational Media. London: Macmillan.

H.F.M. de BRUIJN

KOGNITIIVINEN TYÖPAJATYÖSKENTELY Sovellutuksena tietokoneavusteinen oppiminen

Useissa julkaisuissa on kajottu kysymykseen, mitä erityisiä muotoja tällaisilla ohjelmilla tulisi olla. Julkaisujen tekijät lähtevät kuitenkin arvioissaan omista henkilökohtaisista mielipiteistään; kovin-kaan paljon ei ole julkaistu empiiristä tutkimusta niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat aikuisten oppimiseen tähtäävien tietokoneohjelmien suunnittelussa.

Kokemusperäisen tiedon puutteesta on seurannut, että tietokoneavusteisen oppimisen (*Cal-Computer Aided Learning*) suunnittelun säännönmukaisuuksiin kohdistunut tutkimus nojaa pääasiassa käytettävissä olevaan yleensä aikuisten oppimista koskevaan kirjallisuuteen. Tässä kirjallisuudessa on kosolti silmiinpistäviä näkökulmia: mielekkään opiskelumateriaalin tarve, aktiivisten oppimismuotojen painottaminen, opiskelun liittäminen aikuisen aiempiin kokemuksiin sekä tarve itseohjautuvaan oppimiseensa ohjaamiseen (ks. Thijssen 1988).

Collinsin, Brownin ja Newmanin (1989) esittämä kognitiivisen työpajatyöskentelyn lähestymistapa näyttää sellaiselta, joka täyttää aikuiskoulutuksen ehdot ja soveltuu tietokoneavusteisen op-

pimisen käyttöön. (*Cognitive apprenticeship approach* -käsite on käännetty kognitiivisen työpajatyöskentelyn lähestymistavaksi; suomentajan huomautus.)

Kiinnostus tietokoneavusteiseen oppimiseen kasvaa aikuiskoulutuksessa. Syynä on lisääntyvä tarve suunnitella erityisesti aikuisille kehitettyjä koulutusohjelmia. Kognitiivisen työpajatyöskentelyn lähestymistapa soveltuu aikuisille suunnattavan tietokoneavusteisen opetuksen kehittämiseen sekä edistää tutkimusta, jossa pyritään selvittämään tietokoneavusteisen oppimisen säännönmukaisuuksia.

H.F.M de Bruijnin aiheita käsittelevä väitöskirja valmistuu joulukuussa 1992. Bruijn on mukana professori Jules M. Pietersin johtamassa Twente-yliopiston tutkimuksessa *Adult Learning and Computer-assisted instruction*.

Collinsin, Brownin ja Newmanin lähtökohtana on joidenkin menetelmien käyttö; menetelmissä päähuomio kohdistuu kognitiivisten ja metakognitiivisten taitojen hankkimiseen ohjattun, itseneuvovan työskentelyn avulla. Lähestymistavan mukaan oppimisen tulee tapahtua ympäristössä, jossa tietämys ja taidot liittyvät vastaaviin käytännön tilanteisiin. Ohjattu itseneuvonta on erityisen hyödyllistä aikuiskoulutuksessa, koska se tarjoaa ratkaisun oman oppimisen ohjaamisen probleemaan. Probleema syntyy siitä tosiseikasta, että aikuiset tarvitsevat oman oppimisprosessinsa ohjausta, mutta eivät ole joissakin tapauksissa ky-

keneviä tähän puutteellisten metakognitiivisten taitojensa takia.

On aiheellista esitellä yleispiirteisesti mainittu kognitiivisen työpajatyöskentelyn lähestymistapa, jotta saisimme kuvan lähestymistavan merkityksestä aikuisten oppimisessa ja tietotekniikan hyö-

dyntämisessä opiskeluprosessissa. Esittelyn jälkeen kuvataan lähestymistavan ja aikuisten opettamisen suhdetta. Lopuksi selvitetään, miksi tämä lähestymistapa sopii tietokoneen opiskelukäytön kehittämiseen ajateltaessa nimenomaan aikuisia sekä kuinka kognitiivisen työpajatyöskentelyn ympäristön osatekijät voidaan liittää olemassaoleviin ohjelmiin.

Kognitiivisen työpaja-työskentelyn ympäristö

Collins, Brown & Newman (1989) asettavat vastakkain kouluopetuksen sekä oppimisen jokapäiväisessä ympäristössä. He katsovat koulussa oppimisen toiminnaksi, jossa tietämys ja taidot erotetaan ja eristetään niihin kuuluvista käytännön tilanteista. Normaalielämässä tietämystä ei kuitenkaan voida erottaa tilanteista, joissa tietämystä tarvitaan. Tämä näkemys perustuu viimeaikaiseen kognitiiviseen antropologiseen tutkimukseen, mm. Rogoff (1984), Scribner (1988) ja Lave (1977a, 1977b, 1988a, 1988b), jotka perustuvat puolestaan mm. Vygotskin ja Leontjevin teorioihin.

Tilanneoppimisen käsitteellä on keskeinen asema tässä tutkimussuuntauksessa. Tilanneoppiminen tarkoittaa tietämyksen ja taitojen hankkimista siinä kontekstissa, joka osoittaa miten tietämystä ja taitoja käytetään jokapäiväisessä elämässä.

Tilanneoppiminen on Collinsin, Brownin ja Newmanin kognitiivisen työpajatyöskentelyn perusta. Lähestymistavassa käsitteellinen ja kokemusperäinen tieto hankitaan aktiivisesti ongelmanratkaisu- ja toimintatehtävien avulla. Työpajaoppiminen pohjautuu menetelmiin, joita käytettiin aikaisemmin kiltajärjestelmässä. Näin tarvittava tietämys tulee määriteltyksi ja perustelluksi tilanteessa, jossa tietämystä konkreettisesti tarvitaan. Tämä johtaa perinteisen oppipoika-valmennuksen uudenaikaiseen muotoon: kognitiivisten taitojen oppimiseen aiempien senso-motoristen taitojen sijaan.

Collins, Brown ja Newman kuvaavat tekijöitä, jotka heidän näkemyksensä mukaan ovat välttämättömiä ideaalisessa kognitiivisen työpajan oppimisympäristössä. He käyttävät neljää kategoriata: *sisältö, menetelmät, etenemisjärjestys ja sosio-logia* (ks. taulukko 1). Sisällön kategoriassa he erottelevat neljä tietämyksen tyyppiä, jotka oppi-

jan tulee ottaa haltuunsa voidakseen toimia asian tuntijana tietämyksen alueella. Nämä neljä tyyppiä voidaan jakaa kahteen ryhmään:

Ryhmä A

1. tosiasiatietoa koskeva tietämys
2. käsitteet
3. työvaiheet (käsiteltävän erityisalueen tietämys) sekä

Ryhmä B

4. strateginen tietämys.

Strateginen tietämys on sellaista tietämystä, joka on välttämätöntä, jotta erityisalueen tietämystä voitaisiin soveltaa probleemoiden ratkaisussa ja tehtävien suorittamisessa. Tämä merkitsee, ettei tekemistä koskevaa tietoa ja strategista tietämystä voida erottaa toisistaan.

Strateginen tietämys voidaan jakaa kolmeen tyyppiin: (1) Ongelmanratkaisu- ja heuristiset strategiat sekä erityisalueen tehokkaat tekniikat ja menetelmät, (2) kontrollistrategiat (strategiat tehtävän mielekkääseen suorittamiseen, esimerkiksi tulee tietää mikä ongelmanratkaisun strategia on valittava suuresta vaihtoehtojen joukosta) ja (3) oppimisstrategiat (tiedettävä, kuinka tulee oppia ja sen vuoksi tietää, kuinka voidaan saavuttaa aiemmin esitetyt kolme eri tietoa).

Collins, Brown ja Newman esittävät kuusi menetelmää, joiden avulla varmistetaan, että neljä erilaista tietämystä voidaan saavuttaa eheällä, integroidulla tavalla. Menetelmät pohjautuvat perinteiseen oppipoika-valmennukseen. Nämä kuusi menetelmää erottaa kolmeen eri kategoriaan.

Ensimmäinen kategoria

- mallintaminen
- valmennus
- aktiivi ohjaus/vetäytyminen (vetäytymisen on vastuun luovuttamista itsenäisesti työskentelevälle oppijalle)

Toinen kategoria

- tietämyksen ilmaiseminen (artikulaatio)
- reflektio

Kolmas kategoria

- kokeilu, tutkiminen

Nämä kolme menetelmää muodostavat kognitiivisen työpajatyöskentelyn oppimisympäristön ytimen. Ne tulisi suunnitella edellä mainittujen neljän tietämyksen tyyppin oppimiseen käyttämällä hyväksi havainnointia ja ohjattua käytännön harjoittelua.

Oppimisprosessi alkaa ohjaajan avustuksella siten, että mallinnetaan tehtävän eri vaiheet. Näin oppija muodostaa tehtävästä yleiskuvan. On tärkeää varmistaa, että sisäinen ajatteluprosessi tulee oppijalle näkyväksi. Voidaan esimerkiksi toimia näin: ohjaaja selittää suullisesti, mitä hän on tekemässä. Seuraavaksi oppija yrittää suorittaa tehtävän ohjaajan avulla. Ohjaajan apu on neuvontaa ja palautetta (valmennusta) tai milloin tämä on riittämätöntä, ohjaaja suorittaa hankalan työvaiheen (aktiivi ohjaus). Sitä mukaa, kun oppija suoriutuu tehtävästään itsenäisesti, ohjaajan ja ohjauksen tarve vähenee. Ohjaaja voi vetäytyä hitaasti probleeman ratkaisun prosessista.

Toinen kategoria sisältää tietämyksen ilmaisemisen (artikulaation) ja reflektion menetelmät. Nämä menetelmät tarjoavat oppijalle mahdollisuuden tutkia omaa probleeman ratkaisun prosessiaan ja saavuttaa näin kaksi strategisen tietämisen tapaa: ongelmaratkaisu- ja heuristiset strategiat sekä kontrollistitratigiat. Näin tapahtuu oppijan vertaessa omaa probleeman ratkaisun prosessiaan asiantuntijan tai kanssoppijan prosessiin tai tehtävän sisäiseen käsitelmalliin (reflektio).

Toiminnan etu piilee siinä, että oppijan probleeman ratkaisun prosessi tulee tutkimuksen kohteeksi ja abstraktiot tästä prosessista voidaan hyödyntää kuvattaessa strategioita yleisesti. Tietämyksen ilmaiseminen (artikulaatio) viittaa prosessiin, jossa oppija yrittää ymmärtää probleeman ratkaisun prosessia ja selittää prosessin ymmärtämystään toisille ihmisille. Reflektio ja artikulaatio käyvät mahdollisiksi, jos tunnustetaan sisäiset ja ulkoiset probleemanratkaisuprosessit.

Viimeinen kategoria sisältää yhden menetelmän: kokeilun, uuden tutkimisen. Tämän menetelmän avulla opitaan uusien tietämyksen alueiden tiedonhankinnan tekniikoita. Nämä tekniikat ovat oppimisstrategioita. Oppija ei ainoastaan suorita asiantuntijuutta vaativia probleeman ratkaisun prosesseja, vaan intoutuu muovaamaan ja ratkaisemaan problemeja tavoittaakseen oman probleemanratkaisutyyhinsä. Näin hän oppii, kuinka muotoilla kysymykset ja hakea vastaukset itsenäisesti. Itsenäistä tiedonhankintaa edistetään, kun

ohjaaja väistyy probleeman ratkaisun prosessista ja oppija etenee itsenäisesti.

Etenemisjärjestyksestä Collins, Brown ja Newman toteavat, että kannattaa 1) lisätä probleemien ja tehtävien mutkikkautta oppijan edistymisen myötä. Mutkikkauden lisääminen edellyttää oppijan tietämyksen karttumista, jotta tämä onnistuisi tehtävissä.

Lisääntyvä 2) erilaisten strategioiden hallinta on myös ehto selvitä mutkikkaista tehtävistä. Uutta taitoa harjoitellaan aluksi eri vaikeustasoilla (lisääntyvä mutkikkaus) ja seuraavaksi käydään käsiksi problemeihin, jotka voivat ratketa vain jatkuvasti lisääntyvien strategioiden ja taitojen avulla. Näin oppija havaitsee, missä tilanteissa ja olosuhteissa jotain taitoa voidaan tai ei voida soveltaa. Hän oppii soveltamaan taitoa erityyppisissä tilanteissa, jolloin tapahtuu taidon irrottaminen alkuperäisessä kontekstista (dekontekstualisaatio). Kun tämä ilmiö tapahtuu, oppija voi soveltaa taitoaan uusiin problemeihin ja tehtäviin.

Kolmas etenemisjärjestystä koskeva periaate Collinsin, Brownin ja Newmanin mukaan on se, että 3) osavaiheiden suorittamisen tulee tapahtua kokonaistehtävää koskevan laaja-alaisen (globaalin) orientaation pohjalta. Tämä toteutuu mallintamisen avulla sekä suorittamalla osavaiheita ohjautusti: oppija toimii yhdessä ohjaajan kanssa ratkaistakseen tehtävän ja saavuttaa hyvän probleemanratkaisuprosessia koskevan yleiskäsityksen. Alussa oppija on riippuvainen ohjaajasta, mutta suoriutuu asteittain yhä useammasta osavaiheesta itsenäisesti. Koska oppija hankkii alussa tehtävistä laaja-alaisen kokonaiskäsityksen, hän ymmärtää osavaiheiden tarkoituksen ja hänellä on päämäärä, jota kohti edetä. Oppija voi myös arvioida prosessiaan yleiskuvaan nähden ja tarkistaa toimintaansa tarpeen mukaan.

Ideaalisen kognitiivisen oppimisympäristön kannalta on Collinsin, Brownin & Newmanin mukaan oleellista ottaa huomioon oppimisen sosiaalinen aspekti. Tämä on Collinsin, Brownin & Newmanin mukaan usein unohdettu (perinteisessä) kasvatuksessa. He otaksuvat aluksi, että oppimisen pitäisi tapahtua arkipäiväisen työympäristön sosiaalisessa kontekstissa. Toisin sanoen oppija havaitsee olevansa ympäristössä, jossa hän voi olla vuorovaikutuksessa asiantuntijoiden (ohjaajien) ja niiden kanssoppijoittensa kanssa, jotka toimivat asiantuntemuksella, ja hän voi ottaa osaa näin tapahtuvaan työskentelyyn. Tällä tavoin oppiminen tapahtuu realistisessa kontekstissa (tilan-

minen) ja oppija ymmärtää oppimisen tarkoituksen sekä opittavien taitojen käytön. Näin oppija tulee sisäisesti motivoituneeksi.

Yhteistoimintaa edistetään, koska kanssaoppijat ovat läsnä kuvatussa oppimisympäristössä. Ryhmän ongelmanratkaisun myötä sisäiset ongelmanratkaisun prosessit tulevat havaittaviksi, ja erilaiset reaali maailman ongelmanratkaisukäyttämisen mallit käyvät ilmeisiksi. Tämä muodostaa oppijalle ylimääräisen tuen ohjaajan valmennuksen ja ohjatun työskentelyn rinnalle.

Ryhmän ongelmanratkaisu saattaa motivoida oppijoita ja tarjota organisaation muodon, mutta se saattaa myös tuoda mukanaan kilpailun elementin, joka lannistaa joitakin oppijoita.

Toinen probleema voi olla se, että oppija ymmärtää, mitä häneltä odotetaan, mutta hän ei tiedä kuinka suorittaa tehtävä. Jos oppija katselee toisia, jotka ymmärtävät, tämä voi tuottaa hänelle pettymyksen.

Tässä artikkelissa käsittelemme tuonnempana eräitä mahdollisia ratkaisuja näihin pulmiin.

Kognitiivisen työpaja-työskentelyn oppimisympäristö ja aikuiskasvatus

Aikuiskasvatusta koskevasta kirjallisuudesta voidaan johtaa periaatteita, jotka vastaavat kognitiivisen työpajatyöskentelyn oppimisympäristön periaatteita. Molemmissa korostetaan relevanttiuden merkitystä, käsiteltävän aiheen sovellettavuutta suoranaisesti käytäntöön. Sovellettavuudella on myönteinen vaikutus oppimismotivaatioon ja tuloksiin, erityisesti silloin, kun opitaan uutta tietämystä ja taitoja (Thijssen, 1988).

Tulisi kuitenkin huomata, että hyvä ja tehokas oppimisstrategioiden käyttö vähenee iän myötä (Hartley, Harker & Walsh, 1980). Bergin (1988) johtamissa tutkimuksissa osoitetaan, että metakognitiivisten taitojen käyttö toiminnallisesti lukutaidottomien aikuisten piirissä on rajoitettua. Aiheen relevanttiuden merkitys ja strategisen tiedon puuttuminen viittaavat siihen, kuinka tärkeää on soveltaa neljää erilaista tietämyksen tyyppiä (Collins, Brown & Newman, 1986) aikuisten oppimisympäristössä.

Metakognitiivisten taitojen rajoittuneisuuden seurauksena jotkut aikuiset ovat kykenemättömiä

TAULUKKO 1

Ideaalisen kognitiivisen työpaja-työskentelyn oppimisympäristön osatekijät (Collins, Brown & Newman, 1989)

Sisältö

Opiskeltava tietämysalue

Heuristiset strategiat

Kontrollistrategiat

Oppimisstrategiat

Menetelmät

Mallintaminen

Valmentaminen

Ohjattu työskentely ja vetäytyminen

Tietämyksen ilmaiseminen

Reflektio

Kokeileminen

Etenemisjärjestys

Lisääntyvä mutkikkuus

Lisääntyvä erilaisuus

Globaaliset taidot ennen lokaalisia

Sosiologia

Tilanneoppiminen

Asiantuntijan toimintakulttuuri

Sisäinen motivaatio

Yhteistyön hyödyntäminen

Kilpailun hyödyntäminen

ohjaamaan omaa oppimisprosessiaan. Välttämättömät metakognitiiviset taidot voidaan hankkia kognitiivisen työpajatyöskentelyn avulla. Mallintamisen, valmentamisen, ohjatun työskentelyn ja ohjaajan vetäytymisen avulla oppimisympäristö luodaan tilaksi, jossa oppijan vastaanottaman ohjauksen määrä riippuu hänen hallinnassaan olevasta tietämyksestä ja taidoista. Ohjattu itseopiskelu toteutuu silloin, kun tapahtuu oppimisprosessin vähittäinen kontrollin vaihtuminen ohjaajalta oppijalle. Tässä ympäristössä käsitelmällin hahmottaminen (reflektio), tietämyksen ilmaiseminen (artikulaatio) ja kokeilu edistävät suoranaisesti tarvittavien metakognitiivisten taitojen hankkimista.

Kognitiivisen työpajatyöskentelyn menetelmät eivät edistä pelkästään kognitiivisten ja metakognitiivis-

ten tietojen ja taitojen passiivista muodostumista. Ne virittävät oppijoita hankkimaan myös aktiivisesti tietoja ja taitoja. Aktiivista oppimista pidetään aikuiskasvatusta koskevan kirjallisuuden piirissä tärkeänä näkökohtana. Aktiivinen prosessointi on Thijssenin (1988) korostama keskeisperiaate aikuiskoulutuksessa. Thijssenin mukaan aikuiset hyötyvät eniten sellaisesta aktiivisesti strukturoidusta lähestymistavasta, jossa vältetään ulkooppimista, muistamista ilman ymmärtämisen ja käsittelemisen prosessia (Thijssen 1988).

Kognitiivisen työpajatyöskentelyn sekä opiskeltavan aineksen perättäisrakenteen välillä ilmenee myös samankaltaisuuksia. Peper (1989) on kirjallisuustutkimuksen perusteella päättänyt johtopäätöksen, jonka mukaan opiskeltavan aineksen tulee olla aikuisia varten selkeästi jäsennetty, jotta uusi tietämys voisi liittyä aiemmin hankittuun tietämykseen. Peper esittää, että tämä jäsentely voidaan saada aikaan työskentelemällä yksinkertaisesta mutkikkaaseen, tunnetusta tuntemattomaan, oppijan vahvoilta osaamisalueilta oppijan heikoille alueille.

Collinsin, Brownin ja Newmanin jäsentelyperiaate "globaalinen ennen paikallisia taitoja" saa myös tukea kirjallisuudesta. Thijssen (1988) esittää, että keskeiset koulutusprosessissa käsiteltävät ideat ja käsitteet integroituvat toisiinsa ja aiemmin opittuun mallintamisen kautta. Näin perustana toimiva kokonaiskuva muovautuu tutuksi lähtökohdaksi vasta hankitulle tiedolle. Mallin muodostamisen avulla tulee ilmeiseksi, missä määrin lopputulokset, joihin pyritään, vastaavat aikuisopiskelijan tavoitteita. Aikuiset motivoituvat tavallisesti oppimaan konkreettisen kysymysten ja probleemojen suunnassa ja he haluavat suoraan soveltaa opiskeltavaa ainesta käytäntöön. Tästä seuraa, että mallintava työskentely voi (edellyttäen, että malli vastaa haluttua lopputulosta) virittää motivaatiota.

Kognitiivisella työpajatyöskentelyllä ja aikuiskasvatusta koskevilla teorioilla on samankaltaisuutta myös sosiaalisen kontekstin kannalta. Aikuiset, jotka hakeutuvat koulutusohjelmaan mukaan, ovat omaksuneet selkeät johtoideat ja odotukset oman oppimisensa suhteen. Heillä on selvä oppimistavoite, ja he odottavat tuloksia lyhyellä aikavälillä. Oppimisen tulee siten tapahtua ympäristössä, jossa aikuiset voivat käsitellä opiskeltavaa ainesta omin päin ja soveltaa sitä tavalla, joka vastaa (tulevia) käytännön tilanteita.

Thijssen (1988) kuvaa ilmiötä seuraavasti: "On myös toivottavaa, että koulutus rakennetaan niin,

että aikuinen kokee opiskeltavan aineksen mielekkääksi jo yhden tai kahden kokoontumisen perusteella. On oleellista, että kuilu teorian ja käytännön välillä pidetään mahdollisimman pienenä erityisesti uusia asioita käsiteltäessä. Havainnolliset esitykset käytännön sovellusmahdollisuuksista ovat aikuisille tärkeämpiä kuin yleisesti pätevät, abstraktit säännöt ja mallit."

Tilannelähtöinen oppiminen ja huomion kohdistaminen oppijoiden, kanssaoppijoiden ja kouluttajien oppimisprosesseihin ovat kognitiivisen työpajatyöskentelyn näkökohtia, jotka vastaavat aikuiskasvatuksen periaatteita. Oppijoiden, kanssaoppijoiden ja kouluttajien yhteistyö on myös aikuisopiskelijoille merkittävä nimenomaan vuorovaikutuksesta saatavan (sosiaalisen) kannustuksen takia.

Kognitiivisen työpajatyöskentelyn ympäristössä syntyy kilpailua. Tämä ei ole sopusoinnussa aikuiskasvatuksen periaatteiden kanssa. Thijssen (1988) väittää, että kilpailua opiskelijoiden kesken tulee välttää ja että kouluttajien korjaava palaute ja ohjeet tulee antaa peitelysti. Collins, Brown & Newman huomauttavat, että kilpailun kielteinen vaikutus voidaan välttää yhdistämällä kilpailu ja yhteistyö: ryhmät koettavat pyrkiä toistensa edelle, kukin oppija hyötyy ryhmän tuesta.

Kognitiivinen työpaja-oppiminen tietokoneen avulla

Aikuiskasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa on kaksi enemmän tai vähemmän verrattavissa olevaa tutkimussuuntaa, joista ensimmäinen havainnollistaa mahdollisuutta integroida kognitiivinen työpajatyöskentely aikuisten oppimisympäristöön ja toinen aikuisten työskentelyyn tietokoneiden kanssa. Koska kumpikin tutkimussuunta voi edesauttaa ratkaisemaan kysymystä siitä, onko kognitiivinen työpajatyöskentely sopiva aikuisten tietokoneavusteisen opetuksen toteuttamiseen, näitä suuntia käsitellään seuraavaksi.

Berg & Poppenhagen (1985) ovat johtaneet tutkimusta, joka käsittelee tietokonetta päivittäin käyttävien aikuisten oppimistyyliä. Kokeiden tulokset osoittavat, että naisilla on miehiin verrattuna suurempi tarve konkreetteihin kokemuksiin ja aktiivisen kokeiluun, kun taas miesten keskeisin tarve oli abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivi kokeilu. Edelleen tutkimus osoitti, että suhteellisesti korkealle koulutetut aikuiset haluavat abstraktia käsitteellistämistä, reflektiivistä havainnointia ja

aktiivisia kokeilua verrattuna vähemmän koulutettuihin aikuisiin.

Pietersin ja Bommelin (1989) tutkimus osoittaa, että funktionaalisesti lukutaidottomat aikuiset, jotka koettavat oppia työskentelemään tietokoneen kanssa, tarvitsevat hyvin organisoituja, ennalta jäsenneltyjä ohjeita, oppimateriaaleja, jotka ovat hyödyllisiä oppijoille relevanteissa tilanteissa ja jotka tekevät oman oppimisen ohjaamisen mahdolliseksi. He haluavat myös hyvin jäsennellyn työmenetelmän, joka ohjaa toimintaa tavoitteen saavuttamiseen. Todellisuudessa työmenetelmät ovat usein heikosti organisoituneita ja hajanaisia, vastaavasti aikuiset kokevat tarvitsevansa integroitua oppimismenetelmää ja yhteyttä arkipäivän realiteetteihin.

Aikuiskasvatusta sekä aikuisille tarkoitettua tietokoneavusteista opetusta koskevan kirjallisuuden perusteella voidaan sanoa, että kognitiivinen työpajatyypinen lähestymistapa on sopiva aikuisille tarkoitettujen tietokoneavusteisten opetusohjelmien kehittämiseen. Vuonna 1988 Collins kuvasi, kuinka ideaalisen kognitiiviseen lähestymistapaan perustuvan ympäristön osatekijät voidaan todellistaa tietokoneen avulla. Hän kuvasi joukkoa olemassaolevia tietokoneohjelmia, jotka sisälsivät kognitiivisen työpajaoppimisen piirteitä.

Lukija saa vaikutelman erilaisten kognitiivisen työpajaoppimisen menetelmien soveltamisesta tietokoneavusteisessa opetuksessa seuraavien, suppeiden ohjelmakuvausten avulla. Suurin osa ohjelmista on toteutettu siten, ettei kognitiivinen työpajatyöskentely ole ollut suunnittelun lähtökohtana; kuitenkin nämä ohjelmat sisältävät enemmän tai vähemmän ideaalisen kognitiivisen työpajan piirteitä. Useissa tapauksissa kohderyhmänä ovat lapset pikemminkin kuin aikuiset.

Summit (Feurzig & White, 1984) on ohjelma, jossa oppijat antavat tietokoneelle tehtäväksi ratkoa matemaattisia probleemeja (mallintaminen). Tietokoneen tapaa ratkaista ongelma havainnollistetaan kuvallisen animaation ja siihen liittyvän sanallisen selityksen avulla, joten jokainen näyttöön ilmestyvä toiminto selitetään myös tietokoneen tuottamalla puheella.

How the West was Won (Burton & Brown, 1982) on tietokonepeli, jonka avulla lapset voivat opiskella matematiikan perustaitoja. Pelin säännöt muodostetaan siten, että syntyy erilaisia etenemismahdollisuuksia. Tietokoneohjelmaan sisältyvä

valmentaja "havainnoi" oppijoita näiden pelatessa ja antaa vihjeitä ja neuvoja kriittisissä kohdissa, aina suoraan silloin kun oppijat ovat tehneet siirron. Kun oppijat ovat saaneet ohjeen, he voivat halutessaan perua siirron ja tehdä toisenlaisen ratkaisuun.

Algebraland (Brown, 1985; Foss, 1987) on ohjelma, jossa oppijan, kanssaoppijan ja kouluttajan tapa ratkaista ongelmia tulee havainnolliseksi tietokoneen avustuksella. Näin on mahdollista reflektoida ja artikuloita probleeman käsitteilyä. Toiminta tapahtuu seuraavasti: opiskelija ottaa vastaa algebrallisen yhtälön, jonka hän voi ratkaista transformoimalla muutamia kertoja. Transformaatiot tapahtuvat suorittamalla yhtälölle joukko operaatioita (yhteenlasku, vähennyslasku, kertolasku ja jakolasku). Operaatiot on listattu valikkoon. Kukin suoritettu transformaatio on yksi askel probleemanratkaisun prosessissa. Jokainen askel näkyy näytössä puurakenteen avulla. Myöhemmin oppija voi tutkia puurakennetta, hän voi tehdä siihen askel askeleelta muutoksia, vaihtaa järjestystä ja kirjoittaa viereen huomioita. Hän voi nähdä, mitä ratkaisuja hän on yrittänyt, missä teki virheen ja kuinka yritti korjata virhettä ratkaisuprosessin aikana. Ideaalinen ongelmanratkaisupolku tulee kuvatuun oppijan ratkaisun jälkeen. Mallipolun näyttäminen voi johtaa oppijan refleктоimaan oppimistaan, mutta ei automaattisesti johda tietämyksen esittämiseen, artikulointiin. Tästä syystä sijoituslausekkeet annetaan ratkaisupuun yhteydessä. Tietokone pyytää esimerkiksi oppijaa tutustumaan kanssaoppijansa ratkaisuun ja parantamaan sitä, tai tietokone pyytää oppijaa selittämään, miksi hän on omassa ratkaisussaan päätenyt tietynlaiseen lopputulokseen.

Tämän artikulaatiotavan yhteydessä Collins (1988) kuvaa toista artikulaation muotoa ohjelmassa **Robot odyssey**. Tässä ohjelmassa oppija saa mahdollisuuden suunnitella robotin säätöä niin, että robotti käyttäytyy eri tavoin erilaisissa ympäristöissä. Tehtävää on säätää robottia siten, että se voi seurata ennalta määriteltyä reittiä, suorittaa matkalla erilaisia tehtäviä ja välttää "vihollisia". Oppijan suunnittelua testataan todellisessa tilanteessa katsomalla, mitä robotti tekee. Testi osoittaa, onko oppija onnistunut robotin käyttäytymisen määrittelyssä ja hallitseeko oppija opittavat taidot.

Smithtown (Shute & Bonar, 1986) on simulatio, jossa oppija voi käsitellä useita taloudellisia muuttujia (esimerkiksi kahvin hintaa) ja nähdä ratkaisujen vaikutukset muihin muuttujiin. Oppijan

otaksutaan ajattelevan sääntöjä, jotka määrittävät eri muuttujien välisiä suhteita. Tällä tavoin oppija saattaa löytää taloutta säätelevät perustekijät.

Johtopäätös

Esitetyn pohjalta on tehtävissä se johtopäätös, että kognitiivinen työpajaoppiminen vastaa aikuiskasvatuksen teorioita ja että tämä lähestymistapa on myös tarkoituksenmukainen kehitettäessä tietokoneavusteisen opetuksen ohjelmia. Mahdollisuus kehittää tällä lähestymistavalla aikuisille tarkoitettuja tietokoneavusteisia opetusohjelmia näyttää lupaavalta. Ohjelman muoto voidaan johtaa Collinsin (1988) kuvaamista esimerkeistä.

On selvää, että ohjelman suunnittelijan tulee valita sellainen opetusaineen alue, joka soveltuu kohderyhmälle ja joka on sovittavissa kognitiivisen työpajaoppimisen periaatteisiin. Jälkimmäi-

nen vaatimus merkitsee: (1) Määritellyt tehtävät tulee voida jakaa osatehtäviin ja vaiheisiin, (2) Tehtävän täytyy ilmetä erilaisissa tilanteissa, jolloin ajallaan päädytään dekontekstualisaatioon ja (3) Osatehtävät on kyettävä esittämään suunnitelman muodossa. Suunnitelmallisen esittämisen vaatimus täytyy voida hyväksyä varauksin, koska varsinkin funktionaalisesti lukutaidottomilla aikuisilla on erityisiä vaikeuksia suunnitelmallisen esittämisen hallinnassa.

Nykyään kognitiivista työpajatyöskentelyä soveltavan ohjelman suunnittelijan käytössä on ainostaan kuvauksia työskentelyn periaatteista (Collins & Brown & Newman, 1989; Brown, Collins & Duguid, 1989) ja Collinsin (1988) tarjoamia esimerkkejä. Jos suunnittelija kuitenkin yhdistää työpajatyöskentelyä koskevaa tietämystä aikuisille tarkoitettujen ohjelmien suunnitteluun, hän myötävaikuttaa tietokoneavusteisen opetuksen suunnittelua koskevien sääntöjen tutkimukseen.

LÄHTEET

- Berg, W. 1988. Information search skills and functionally illiterate adults. Enschede: University of Twente.
- Berg, K.J. & Poppenhagen, B.W. 1985. Adult Learning Styles and Computer Technology. *Studies in the Education of Adults*, 17(1), 75-82.
- Brown, J.S. 1985. Process versus product: a perspective on tools for communal and informal electronic learning. *Journal of Educational Computing research*, 1(2), 179-201.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. 1989. Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Burton, R.R. & Brown, J.S. 1982. An investigation of computer coaching for informal learning activities. In D. Sleeman & J.S. Brown (eds.), *Intelligent tutoring systems*, 79-98. New York, NY: Academic Press.
- Collins, A. 1990. Cognitive apprenticeship and instructional technology. In B.F. Jones & L. Idol (eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (Also available as BBN Report No 6899, 1988, Cambridge, MA: Bolt Beranek and Newman.)
- Collins, A. Brown, J.S. & Newman S.E. 1989. *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematics*. In L.B. Resnick (eds.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honour of Robert Glaser*, 449-453. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (Also available as BBN report No 6459, 1986, Cambridge, MA: Bolt Beranek and Newman.)
- Corstiaans, B.H.W.F. & Vermunt, J.D.H.M. 1988. De leittextmethode en zelfstandig leren in arbeidsorganisaties. (The leittextmethod and independent learning in labour organizations). In J.M. Pieters (Red.), *Onderzoek naar leren en instructie in arbeidsorganisaties (Research on education and instruction in labour organizations)*, 55-87. Enschede: Onderzoeksthemagroep Onderwijsleerprocessen.
- Evans, P., Falconer, L., Groves, J. & Rubin, D. 1988. An Evaluation of the PALS Computer-Based Adult Literacy Program in the Saanich School District. British Columbia.
- Feurzeig, W. & White, B.Y. 1984. *An articulate instructional system for teaching arithmetic procedures*. Cambridge, MA: Bolt Beranek and Newman.
- Foss, C.L. 1987. *Learning from Errors in AlgebraLand (IRL Report No IRL87-00003)*. Palo Alto, CA: Institute for Research on Learning.
- Hartley, J.T., Harker, J.O. & Walsh, D.A. 1980. *Contemporary Issues and New Directions in Adult Development of Learning and Memory*. In: L.W. Poon (ed.), *Aging in the 1980s: Psychological Issues*, 239-252. Washington, DC: APA.
- Kulik, C.C., Kulik, J.A. & Shwalb, B.J. 1986. The effectiveness of computer-based adult education: a meta analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 2(2), 235-252.
- Lave, J. 1977a. *Tailor-made Experiments and Evaluating the Intellectual Consequences of Apprenticeship Training*. *The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 1(2), 1-3.
- Lave, J. 1977b. *Cognitive Consequences of Traditional Apprenticeship in West Africa*. *Anthropology and Education Quarterly*, 8(3), 177-180.

JOHAN von WRIGHT & MAIJALIISA RAUSTE-WRIGHT

Humanistinen psykologia ja kokemuksellinen oppiminen

Humanistinen psykologia on nähty "kolmantena voimana" korvaamassa behavioristiset ja psykoanalyttiset suuntaukset. Se perustuu näkemykseen ihmisestä luovana, henkiseen kasvuun pyrkivänä olentona ja korostaa yksilön kokonaisvaltaista tutkimusta. Humanistisen psykologian aatemaailmaan ankkuroituu kokemuksellisen/ elämyksellisen oppimisen periaate, joka painottaa itsereflektion roolia. Kokemuksellista oppimista on sovellettu etenkin aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen piirissä. Ns. konstruktivistinen oppimiskäsitys johtaa samantapaisten periaatteiden korostamiseen. Painopiste ei kuitenkaan ole oppimisen "kokemuksellisuuksessa", vaan oppijan reflektiivisen toiminnan tavoitteellisessa suuntautumisessa.

Kasvatustieteen, etenkin aikuiskasvatuksen piirissä on viime vuosikymmenen aikana runsaasti sekä pohdittu että kokeiltu erilaisia kokemuksellista oppimista painottavan opetuksen versioita (esimerkiksi Boud, Keogh & Walker 1985; Kohonen 1989; Rousi 1991). Etenkin Yhdysvalloissa niiden kehitykseen ovat suuresti vaikuttaneet ns. humanistisen psykologian aatteet ja menetelmät. Näitä vaikutteita ei kuitenkaan yleensä kuvata alan

kirjallisuudessa, niihin vain viitataan ylimalkaisesti. Niinpä lyhyt katsaus humanistiseen psykologiaan voi olla valaiseva kokemuksellisen oppimisen pedagogiikkaa pohdittaessa.

Humanistisen psykologian perinne

1. Humanistinen psykologia ei ole mikään yhtenäinen koulukunta, pikemminkin suuntaus, jonka piiriin ovat lukeutuneet monenlaiset ihmisen arvoa, ainutlaatuisuutta ja luovuutta korostavan ideologian omaksuneet, usein terapeuttisista prosesseista ja filosofisista pohdiskeluista kiinnostuneet tutkijat. Yhtenäisimmillään humanistinen psykologia oli 1960-luvulla, jolloin sen piirissä tehtiin vakavia yrityksiä tieteellisten periaateohjelmien luomiseksi. Näissä ohjelmissa kuvastuu selvästi eurooppalaisesta fenomenologiasta ja eksistentiaalisista saadut vaikutteet. Euroopassa humanistisen psykologian asianajajana oli etenkin elämänkaaren (life-span) tutkimuksen uranuurtaja Charlotte Bühler (1970). Suuntauksen johtohahmoiksi nousivat kuitenkin amerikkalaiset *Abraham Maslow* ja *Carl Rogers* ja sen värikkäimmäksi toteutumismuodoksi ns. encounter-liike.

Suuntauksen tärkein teoreetikko oli Maslow (1954). Hän näki humanistisessa psykologiassa kolmannen voiman (Third Force), joka korvaisi kaksi vallitsevaa voimaa eli behaviorismin ja psykoanalyysin. Behaviorismin luonnontieteellisen psykologian tilalle hän tarjosi *yksilön kokonaisvaltaista tutkimusta*, ja psykoanalyysin biologisen determinismin tilalle vastaavasti näkemystä *luovasta ja henkiseen kasvuun pyrkivästä ihmisestä*: ihmisen toiminnan tavoitteena on - tai ainakin tulisi olla - hänelle ominaisten potentiaalien toteuttaminen, ei psykoanalyysin korostama homeostaasi eli tasapainoon palautuminen.

Erityisen tärkeäksi muodostui Maslowin (yleisempääkin huomiota herättänyt) motivaatio-teoria. Sen mukaan ihmisen motiivit muodostavat hierarkian, jossa aina "alempien" (biologisesti perustavampien) motiivien/tarpeiden tultua tyydytetyksi, toiminnan motivationaalinen säätely siirtyy seuraavaksi "ylemmälle" tasolle. Motiivihierarkian huipulla on itsensä toteuttamisen motiivi, aidoimmin inhimillisen toiminnan voimanlähde. Maslow, kuten myös Rogers, näki itsensä toteuttamisen ei vain empiirisenä tavoitteena vaan myös eettisenä ihanteena.

Toinen ja pedagogisten sovellusten kannalta Maslowia tärkeämpi uranuurtaja oli Rogers, joka kehitti ns. henkilökeskeisen terapiamuodon toisen maailmansodan aikana ja jälkeen etsiessään keinoja sodasta palaavien veteraanien kuntouttamiseksi. Veteraanien keskeinen ongelma oli usein vaikeus sopeutua normaalimaailmaan ja sen vaatimuksiin, "rakentaa uudelleen kadonnut identiteetti".

Rogers totesi käyttökelpoiseksi etenkin menetelmän, jossa terapeutti toimi - ei tulkitsijana eikä ohjeita antavana vaan - "fasilitaattorina", joka empatiaa ja tukea antaen auttoi terapoitavaa löytämään itsensä ja mielekkäät puitteet uudelle elämälleen. Rogers korosti terapiaprosessin avoimuutta, auttajan ja autettavan tasavertaisuutta ja tietoisien arvovalintojen tärkeyttä yksilön henkisen kasvun kannalta.

Eräs humanistisen suuntauksen edustajia yhdistävä seikka oli minän/itsen - self'in - keskeisen aseman korostaminen ihmisen kehityksessä ja elämässä. *Self* nähtiin ihmiselle lajityypillisenä ja redusoitumattomana persoonallisuuden perusrakenteena, "ytimenä". Esimerkiksi Bühler (1970) hahmotti yksilön elämän keskitetyksi (centralized) hänen self'iinsä ja totesi, että "in this innermost self, of which I think as a core system, originates the individual's goal-setting". Samalla hän korosti self-käsitteen ja psykoanalyysin ego-käsitteen vastakohtaisuutta.

Humanistisessa psykologiassa nähtiin jokaisen yksilön selfiin liittyvän juuri hänelle luonteenomaisia, "ennalta annettuja" potentiaaleja, mahdollisuuksia, jotka voivat toteutua tai jäädä toteutumatta. Self-käsitteellä oli yleensä selvä arvoa-raus, usein myös metafysisiä vivahteita, esimerkiksi kun yksilön self'issä nähtiin tiivistyvän hänen "todellinen luontonsa".

Tähdentäessään yksilön uniikin ja luovan "itsen" toteuttamista ja kokemusten aitouden merkitystä - kuten myös arvostellessaan kulttuurin ja perinteisen kasvatuksen pakkopaitaa - humanistinen psykologia kytkeytyy 1700- ja 1800-lukujen romantiikan aatemaailmaan (vrt. Berlin 1980). (Ks. viite 1 sivulla 214) Sekä Maslow että Rogers omaksuivat Rousseau'n käsityksen ihmisestä sinänsä hyvänä mutta kulttuurin korruptoimana. Maslow (1954, 223) korostaa esimerkiksi, että luovuus toisaalta on terveen persoonallisuuden ilmaus, toisaalta ihmisluonnon perusominaisuus, "jonka useimmat ihmiset kadottavat tullessaan sopeutetuksi kulttuuriin"; lapsuudessaan ihminen on luovimmillaan.

2. Humanistisen psykologian inspiroiman *pedagogisen* toiminnan merkkiahmona oli - hieinan paradoksaalisesti - saksalainen Kurt Lewin.

Ennen toista maailmansotaa Lewin oli toiminnan psykologian, osittain myös persoonallisuuden psykologian (ja matemaattisen psykologian) uranuurtaja. Sodan aikana ja sen jälkeen hän tutki Yhdysvalloissa johtamisen ja organisaatioiden sosiaalipsykologiaa ja kehitti ns. OD (organizational development)-koulutuksen, jonka perusmallia on meidän päivimme saakka sovellettu ympäri maailmaa.

Yksinkertaistaen Lewinin mallia voisi kuvata neilvaiheisena prosessina: Ensin toimitaan ja koetaan. Sitten reflektoidaan kokemuksia - mitä opin? mitä tunsin? miksi? jne. - niin että ne voidaan ymmärtää/hahmottaa laajemmassa perspektiivissään. Sitten käsitteellistetään uudet oivallukset ja pyritään luomaan niiden pohjalta entistä adekvaatimpi käsitys, parempi teoria, kyseessä olevasta asiasta ja itsestä toimijana. Lopuksi kokeillaan tätä uutta käsitystä/teoriaa ja etsitään siihen palautetta. Tätä seuraa uusi "kierros". (Lewin esitti kuuluisaksi tulleen teesin: "Mikään ei ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria".) Tästä lewiniläisestä teemasta ovat ammentaneet inspiraatiota yhtä hyvin encounter-liike, ihmissuhdekoulutuksen eri suuntauksat kuin kokemuksellisen oppimisen moderni pedagogiikkakin.

Rogersin henkilökeskeisellä terapialla, Maslowin teorialla ja Lewinin kehittämällä ihmissuhdekoulutuksen menetelmillä oli tärkeä rooli 1960- ja 1970-luvuilla suurta innostusta herättäneessä "encounter" (T-ryhmä, sensitivity-training) -liikkeessä. Liikkeen piirissä pyrittiin kehittämään ja opet-

tamaan itsetuntemusta sekä uusien elämys- ja toimintamahdollisuuksien hahmottamista ja kokeilua pienryhmätöiminnan välityksellä. Samalla korostettiin pyrkimystä tavoittaa kulttuuristen rutiinin peittoon jääneitä "aitoja" kokemuksia ja emootioita.

Eräänä avainkäsitteenä oli kokemuksellinen/elämyksellinen oppiminen. Vakavammassa versiossa korostettiin henkistä kasvua ja oman identiteetin lujittamista, "vulgaariversiossa" normeista vapautumista ja peak-kokemusten hakua. Ääriveriossa eli kalifornialaisessa "vastakulttuurissa" tulivat mukaan kuvaan toisaalta itämainen meditaatio ja mystiikka, toisaalta usein myös huumeet vapautumisen välineinä.

3. 1970-luvulla humanistisen psykologian vaikutus psykologiatieteessä alkoi selvästi vähentyä. Tärkein syy tähän oli psykologiassa tapahtuneet muutokset. Kolmanneksi voimaksi nousikin 1960-luvulla ns. kognitiivinen suuntaus, joka vähitellen syrjäytti behaviorismin ja tuli - Kuhnin (1970) termin - yleisen psykologian normaaliparadigmaksi. Tämä suuntaus, jonka eräitä peruspiirteitä kuvataan alla, sai vaikutteita humanistiselta psykologialta etenkin elämäntieteen ja persoonallisuuden tutkimuksen sarjoilla.

Korostaessaan yksilö-ympäristö -vuorovaikutuksen keskeistä roolia yksilön kehityksen säätelijänä se kuitenkin viittaa toisentapaiseen ihmiskäsitykseen kuin humanistinen psykologia. Suuntausten eroja voi tässä yhteydessä valaista self-käsitystä tarkastelemalla.

Kognitiivinen suuntaus on saanut vahvoja vaikutteita pragmatismilta ja sen piirissä tapahtuva "minän" tutkimus seuraa useimmiten *William Jamesin* ja *G.H. Meadin* viitoittamia polkuja. Minä, self, nähdään tällöin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyvänä ja kehittyvänä (tämä vuorovaikutus on minän synnyn välttämätön edellytys). Tätä näkökulmasta katsoen humanistisen psykologian ajatus sisäsyntyisestä self'istä, jonka vapautamiseen tulisi pyrkiä, on vieras.

Jos ihmisen luonnonmukainen minä oletetaan *biologisesti* määräytyväksi (eräänlaiseksi biologiseksi yksilön ohjelmaksi), se jää sisällöltään avoimeksi. Kognitiivisen suuntauksen mukaan biologisesti määräytyneet valmiudet ovat sikäli väljiä, että sisältöjä ei voi olettaa "esiohjelmoiduksi": niiden muotoutumista säätelee koko elämän ajan jat-

kuva sosiaalinen vuorovaikutus. Kaikki aidon ihmilliset ihmisen piirteet kehittyvät tämän vuorovaikutuksen puitteissa; merkityksetkin ovat luonteeltaan sosiaalisia. Vuorovaikutusprosessien luonne riippuu vuorostaan yhteiskuntahistoriallisesta tekijöistä jne.

- Jos toisaalta "luonnonmukaisuus"/luonnollinen minä määritetään jonkin *filosofisen* tai *uskonnollisen* katsomuksen pohjalta, tämä määrittäminen olisi eksplikoitava niin pitkälle, että sen kanta-vautua voidaan arvioida.

Toki yksilön itsensä toteuttamisen omaksuminen pedagogiseksi tavoitteeksi voidaan myös tulkita (mielekkääksi) protestiksi perinteistä kasvatusteknologiaa ja ulkoa asetettuja kasvatustavoitteita vastaan. Mutta näinkään tulkittuna tuo tavoite ei aina ole ongelmaton. Jos (pedagogisessa prosessissa) itsensä toteuttamisen sisällöllinen määrittäminen jätetään kulloinkin itseään toteuttavan yksilön yksityisasiaksi, tulokset eivät aina ole toivottuja yksilön itsensä sen paremmin kuin yhteisönkään kannalta. Tuloksena voi esimerkiksi olla alati suuntaa muuttava aitouden haku, jolta puuttuu niin pedagogisille kuin terapeuttisille prosesseille yleensä ominainen päämäärätietoisuus.

Nykyhetken psykologiassa humanistisen suuntauksen panos keskittyy psykoterapian ja ohjauksen (counseling) sarjoille. Näillä sarjoilla humanistisella suuntauksella on yhtymäkohtia ei vain esimerkiksi eksistentiaalisesti, vaan myös kognitiivisesti orientoituvien terapiamuotojen kanssa. Psykologian naapurialueilla humanistisen psykologian - kuten behaviorisminkin - vaikutukset näkyvät nykyisin selvimmin kasvatuksen saralla.

Kokemuksellinen oppiminen

1. Humanistisen psykologian aatemaailmaan ankkuroiduvaa, itsereflektion roolia painottavan kokemuksellisen oppimisen periaatetta on sovellettu etenkin aikuiskasvatukseen ja -koulutuksen piirissä. Sovellusmuotoja on monenlaisia ja monasti toisistaan selvästi poikkeavia (esimerkiksi Kolb 1984; Boud et al. 1985; eräiltä piirteiltään myös Knowles'in "andragogikka"). Seuraavassa on esimerkinomaisesti kuvattu alan kirjallisuudessa ehkä useimmin toistuvan mallin pääpiirteitä.

Toiminnan tavoitteita on (tyypillisesti) uusia koulutukseen osallistuvien työ- ja/tai toimintatapoja, kasvattaa itsetuntemusta, kokeilla erilaisia toimintastrategioita aktiivisesti ja sisäistää uusia asenteita. Oppijan kokemuksilla - elämyksillä - on prosessissa keskeinen rooli: niissä ilmenee yksilön minä (self) ja niitä refleктоimalla yksilö kehittää itseään. Tavoitteiden asettelussa korostetaan täten Rogersin tavoin henkistä kasvua ja omien potentiaalien toteuttamista. Oppimistilanteena on (tyypillisesti) keskustelu- tai tehtäväryhmä, jossa opettaja lähinnä toimii asiantuntijana ja ohjaajana, "fasilitaattorina".

Menetelmät ovat tavallisimmin muunnelmia Lewinin edellä kuvatusta nelivaiheisesta koulutusmallista, jonka puitteissa usein tähdennetään prosessien itseohjautuvuutta (self-directedness). Prosessissa opittujen taitojen ja itsetuntemuksen odotetaan transferoituvan muuhun oppimiseen siten, että oppija jatkossa pystyy entistä paremmin suunnittelemaan ja toteuttamaan omaa oppimistointaansa myös ollessaan vailla ryhmän ja ohjaajan tukea eli toimimaan itseohjautuvasti.

Edellä tyyppiesimerkkinä esitetty toiminta perustuu seuraavantapaisiin edellytyksiin: että oppijalla jo on työ- tai toimintakokemusta, jonka pohjalta hän pystyy hahmottamaan, mitkä kokemukset ovat oppimisprosessin kannalta relevantteja, että hän omaa itsereflektiivisiä taitoja ja että hän on motivoitunut kehittämään itseään. Näiden ehtojen vallitessa monet niistä ongelmista jäävät syrjään, jotka ovat ominaisia uusien sisältöalueiden ja taitojen oppimiselle/opettamiselle (esimerkiksi koulussa).

Nämä ehdot ovat tärkeitä silloin kun prosessilla on muitakin päämääriä kuin yksilön "itsensä toteuttaminen": niiden välityksellä määrittyvät toiminnan tavoitteet. Alan kirjallisuudessa tavoitteiden ohjaavaa roolia kuitenkin pohditaan yllättävän vähäisesti, huomion kiinnittyessä "kokemuksellisuuteen" ja sen virittämiin reflektiivisiin prosesseihin. Ellei tavoitteita ole selvästi eksplikoitu (myös siten, että oppija on ne sisäistänyt), prosessi käy helposti "suunnattomaksi": ei ole aina selvää mitä ollaan oppimassa ja vastaavasti oppimisprosessit voivat eri osanottajien osalta suuntautua erilaisia tavoitteita kohti.

Toki yksilön henkistä kasvua edistävät terapeuttisuontoiset prosessit ovat toivottavia, mutta on tärkeä tiedostaa minkä oppimista ne kulloinkin palvelevat, minkä ei. Toisaalta, kuta selvemmin toiminnan päämäärät - oppimistavoitteet ja niiden

hallinnan kriteerit - rajataan, sitä enemmän joudutaan tinkimään oppimisprosessin vapaasta itseohjautuvuudesta ja ohjaamaan sitä tavoitteiden suuntaan. (ks. viite 2 sivulla 214).

Tämä pulmaa voisi valaista analogian avulla. Dewey (1938) piti aiheellisena vanhoilla päivillään puuttua kriittisesti hänen kehittämänsä toimintapedagogiikan moniin sovelluksiin. Deweyn teemana oli, että toiminnalla ei ole pedagogista itsetarkoitusta: olennaista on mitä tehdään, mitkä ovat toiminnan tavoitteet ja miten toiminta valjastetaan osaksi suunnitelmallista kokonaisprosessia. Voisi sanoa Deweyn korostavan toiminnan älyllistä ja emotionaalista kurinalaisuutta sekä opettajan vastuuta.

Deweyn kritiikki voidaan, mutatis mutandis, kohdistaa myös moneen kokemuksellisen oppimisen sovellukseen (Mason 1990). (Ks. viite 3 sivulla 214). Kuten Jarvis (1987) huomauttaa, kaikki kokemukset eivät ole tasavertaisia mielekkään oppimisen kannalta: kaikista kokemuksista ei opita, ja joistakin opitaan epätarkoituksenmukaisesti. On runsaasti ehtoja, joiden vallitessa kokemusten tulkinta on omiaan nimenomaan vahvistamaan ennakoasenteita ja -luuloja (Brehmer 1980).

2. Pedagogiikan piirissä kokemuksellisen oppimisen menetelmien käyttö on pitkälti pohjautunut humanistisen psykologian aatemaailmaan. Niinpä on kiintoisaa todeta, että käytännössä osittain samankaltaisiin, itsereflektion merkitystä korostaviin kokemuksellisen oppimisen menetelmiin on päädytty myös aivan toisenlaisen historiallisen reitin välityksellä. Virikkeen antajana on tällöin ollut toisaalta Deweyn progressiivinen pedagogiikka, toisaalta kognitiiviselle teorialle ominainen konstruktivistinen ajattelutapa.

Viimeksi mainitun puitteissa toki esiintyy laajaa vaihtelua, kognitiotieteen näkökulmasta aina ns. sosiaaliseen konstruktivismiin, mutta punaisena lankana on ongelma, miten ihminen konstruoi maailmansa. Lähtökohtana on käsitys, että ihminen ei rekisteröi tietoa vaan aktiivisesti valikoi ja tulkitsee informaatiota ja luo sen pohjalta tietoa. "The learner's constructive mental activity is at the heart of any instructional exchange" (Resnick 1989, 2).

Uuden oppimista säätelee toisaalta se, minkä oppija jo tietää, toisaalta tilanteen virittämät odotukset ja tulkintaskaemat: oppiminen on aina kontekstisidonnaista (situated).

Erityisen huomion kohteena ovat olleet toisaalta tiedollisten representaatioiden rakenne, toisaalta oppimisen - tiedon konstruktion - strategiat ja sen sisäinen säätely eli ns. metakognitiiviset prosessit, joissa oppijan itsereflektiivisellä toiminnalla on keskeinen asema (von Wright 1992).

On syytä tähdentää, että *konstruktivistinen oppimiskäsitys* ei ole mikään erillinen teoria oppimisesta, vaan seuraus nykyisen kognitiivisen psykologian perusolettamuksista. Niinpä sitä on kehitetty etenkin teoreettisen ja kokeellisen tutkimuksen puitteissa. Kehityspsykologian piirissä sen uranuurtajana on ollut mm. Bruner. Tällä saralla konstruktivismiin kasvatuksellisia implikaatioita onkin pohdittu jo kauan (esimerkiksi Bruner & Haste 1987). Yleisemmin, esimerkiksi kouluopetukseen liittyen, näitä implikaatioita kuitenkin ryhdyttiin laajamittaisesti analysoimaan yllättävän hitaasti: vasta 1980-luvulla niistä tuli oppimis/opusprosessin tutkimuksen keskeistä tematiikkaa (Resnick 1989; Prawat 1990; Glaser 1991; Rauste-von Wright 1991a; Lehtinen et al. 1991).

Kun oppiminen hahmotetaan tiedon konstruomisena, herää kysymys, miten tätä konstruktioprosessia voi parhaiten edesauttaa. Tällöin löytyy sekä teoreettisia että empiirisiä perusteluja kokemuksellisen oppimisen menetelmien käytölle. Menemättä pintaa syvemmälle voi esimerkiksi todeta, että informaation tulkinnessa ymmärtämisellä on keskeinen rooli ja että ymmärtämisen tehokkaana "välineenä" on omien kokemusten reflektointi. Kuten Dewey korosti, omien "konstruktioiden" (tulkintojen) toimivuuden kokeilulla on oppimisessa olennainen merkitys. Oppijan tullessa tietoiseksi omista käsityksistään ja tuodessa ne julki hänelle käy mahdolliseksi reflektoida niitä, ei vain itsekseen, vaan vastavuoroisesti muiden kanssa.

Eräs esimerkki tähän perustuvasta, jäsennetystä opetusmenetelmästä on Brownin kehittämä "vastavuoroisen opettamisen" työmalli (Resnick 1989, luku 13). Toinen esimerkki on Lewinin edellä kuvattu malli tavoitteellisesti sovellettuna (esimerkiksi Rauste-von Wright 1991b). Esimerkiksi kelpäisi myös sokratelainen dialogi, joskin sen käytön perustelut tällöin ovat toisia kuin Platonilla.

Vaikka eri historiallisia reittejä näin on päädytty osittain samankaltaisiin opetusmenetelmiin, niiden käytössä heijastuvat kuitenkin myös lähtökohtien erot.

Humanistisen psykologian perinteessä kokemuksellisen oppimisen menetelmät ovat pitkälti johdetut ihmisen "perusluonnetta" koskevasta näkemyksestä: niiden on nähty palvelevan yksilön henkistä kasvua ja hänen yksilöllisen "minänsä" kehitystä ja vapautumista. Menetelmien käytössä on korostettu prosessien luovaa luonnetta ja itseohjautuvuutta, yksilön itsensä toteuttamista.

Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liittyvänä ko. menetelmien käyttö pohjautuu sen sijaan teoriaan siitä, miten ihminen prosessoi informaatiota. Menetelmiä ei tässä nähdä "sinänsä" mihinkään tiettyyn tavoitteeseen kytkeytyvinä: tavoitteiden konstruktio on olennainen osa opetus/oppimisprosessia. Toki tämä prosessi voi palvella yksilön henkistä kasvua, olla luova jne., mutta olennaista ei tässä ole oppimisen kokemuksellisuus, vaan oppijan reflektiivisen toiminnan suuntautuminen. Kulloisestakin tavoitteesta riippuu tapa, jolla kokemuksellisen oppimisen menetelmiä on tarkoituksenmukaista käyttää; tavoitteiden virittäjä suuntautuneisuus antaa prosessille Deweyn korostaman selkärangan ja henkisen kurinalaisuuden.

VIITTEET

1. Vapaan "itsensä toteuttamisen" aatteella lienee etenkin Yhdysvalloissa monenlaisia historiallisia juuria. Tämä teema liittyy esimerkiksi monen Euroopasta länteen päenneen uskonnollistyyppisen liikkeen aatemaailmaan.
2. Humanistisen psykologian piirissä tätä ongelmaa on pohtinut mm. Bühler (1970), joka pitää erityisen hankalana pulmaa, "how to develop the self of the person and still teach the knowledge and the skills required to master modern life".
3. Lähinnä eksistentiaaliseen humanismiin pohjautuvaa aktiivisuuden ja vapaan itseohjautuvuuden korostamista oppimistapahtumassa (toiminnan tavoitteellisen suuntautuneisuuden kustannuksella) on luonnehdittu "naiviksi konstruktivismiksi" (vrt. jatko).

LÄHTEET

- Berlin, I. 1980. *Against the current: Essays in the history of ideas*. New York: Viking Press.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Brehmer, B. 1980. In one word: Not from experience. *Acta Psychologica* 45, 223-241.
- Bruner, J. & Haste, H. (Eds.) 1987. *Making sense: The child's construction of the world*. London: Methuen.
- Bühler, C. 1970. Basic theoretical concepts of humanistic psychology. (Preprint.) *Dansk Psykolognyt* 24, 306-315.
- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Glaser, R. 1991. The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction* 1, 129-144.
- Jarvis, P. 1987. Meaningful and meaningless experience: Toward an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly*, 37, 164-172.
- Kohonen, V. 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehityksessä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.), *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 4, 34-66.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kuhn, T.S. 1970. *The structure of scientific revolutions*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1991. *Oppimiskäsitys*. Helsinki: Kouluhallitus-Valtion Painatuskeskus.
- Mason, J.B. 1990. *Self-directed learning: A Deweyan reconstruction*. Paper, Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, April 16-20, 1990.
- Maslow, A. 1954. *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Prawat, R.S. 1990. Changing schools by changing teachers' beliefs about teaching and learning. *Elementary Subjects Center Series No. 19*, Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University.
- Rauste-von Wright, M. 1991a. Koulutustutkimus valinkauhassa. *Behavioristisesta oppimiskäsityksestä reflektiiviseen*. *Aikuiskasvatus* 11(1), 4-12.
- Rauste-von Wright, M. 1991b. Ihmissuhdeammattiin kouluttaminen. *Sosiaalityön asiakaskontaktiin kohdenetun kokeilukoulutuksen hahmotelma*. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen raporttisarja A 47.
- Resnick, L.B. (Ed.) 1989. *Knowing, learning, and instruction*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Rogers, C. 1951. *Client-centered therapy*. Boston: Houghton.
- Rousi, H. 1991. Näkökulma ammatillisen opettajankoulutuksen teoreettisiin lähtökohtiin - sovellutusalueena sosiaalialan opettajankoulutus. *Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja* 1.
- von Wright, J. 1992. Reflections on reflection. *Learning and Instruction* 2, 59-68.



KARIN FILANDER

Siirtymätila aikuiskoulutuksen itseymmärryksen välineenä

Työn arjessa tehdään työtä tavalla ja olosuhteissa, jotka eivät kirjoittajan mukaan näytä mahdollistavan tietoista toiminnasta oppimista. Jotta oppiminen työssä ja työstä olisi mahdollista, työntekijän on luotava itselleen psyykkisiä ja fyysisiä siirtymätiloja, joissa toiminnan monipuolinen pohdinta ja arviointi mahdollistuvat.

Koulutusta käsitellään artikkelissa tällaisena siirtymätilana. Aikuiskoulutukselle tarjoutuu ainakin kaksi rinnakkaista strategiaa kytkeytyä muutokseen. Toinen strategia pyrkii kytkemään koulutuksen osaksi työorganisaatioiden toiminnan välittömiä kehittämistarpeita. Toinen toimintastrategia hakee koulutuksellisen siirtymätilatöskentelyn avulla mahdollisuuksia työorganisaatioiden vaihtoehtoisten muutostarpeiden ja suuntien pohdintaan. Koulutuksellinen siirtymätila luo edellytykset kokemuksen vaihdolle, joka ylittää ahtaat organisaatio- ja ammattirajat.

Artikkelin tavoitteena on hahmotella aikuiskoulutuksen ammattityöhön sellaisia ajattelun välineitä, joiden avulla työtä tekevä suunnittelija voi oivaltaa oman työnsä mielen ja merkityksen suhteessa työelämän kehittämiseen ja tutkimukseen.

Suomalaisessa koulutus kentässä ja työelämässä on meneillään murros, jonka ymmärtämiseksi aikuiskoulutukseen erikoistuneet yksiköt ja niissä työskentelevät tarvitsevat jäsentäviä käsitteitä ja teoreettisen ajattelun välineitä. (ks. Valkama 1991, 34-35) Koulutusyksikköjen on pystyttävä hahmottamaan suhdettaan ympäristöönsä entistä syvämmiin.

Tässä artikkelissa itseymmärryksen näkökulmaa kehitellään erityisesti yliopistollisen täydennyskoulutuksen kannalta, jonka rooli tutkimuksen ja työelämän kehittämisen sillanrakentajana edellyttää pohdintaa.

Markkinointihenkisesti paketoitujen kurssikonaisuuksien tuottamisen strategian rinnalla koulutuskeskuksissa elää pitkäjänteisemmän tutkimus- ja koulutusyhteistyön pyrkimyksiä, jotka hakevat yhteyksiä työorganisaatioiden sisäisiin kehittämisprosesseihin. Koulutushankkeet lähenevät otteeltaan organisaatioiden kehittämistä, projektikonsultointia, laatupiiriä tai työnohjausta. Oleellista näissä hankkeissa on se, että niissä pyritään etenemään koulutuksen tarvisijoiden lähtökohdista. Kysymykseksi asettuu, miten opetus saadaan muutettua oppimiseksi, joka palvelee organisaatioiden ja niissä toimivien ihmisten tarpeiden mukaisia muutoksia. Koulutuksen sisältö pyrkii lähtemään liikkeelle osanottajien arkitodellisuudesta ja työtehtävistä arjessa. (Moilanen 1990, 7 — 11)

Tämä kehitys suuntaa koulutusorganisaatioita osanottajaperustaisen yhteistyön sijasta työorganisaatiokohtaiseen yhteistyöhön. Yksilöiden sijasta pyritään kohtaamaan ryhmiä ja rakenteita, joita lähestymistavasta riippuen nimitetään yhteisöiksi, työorganisaatioiksi tai toimintajärjestelmiksi. Hankkeet näyttävät edustavan usein yhtei-

söllisyyttä, joka ei näkyvästi nosta käsittelyyn työpaikkatason vallankäyttöä. (ks. Morgan 1986, 187)

Mikä on yliopistollisen täydennyskoulutuksen rooli tässä kehittämistyössä? Mikä on keskustusten työn kohde tai toiminta-ajatus? Tämän tyyppisten yleistysten tekeminen edellyttäisi systemaattista toimintamuotojen ja koulutusten analysointia. Tässä artikkelissa pelkistän kuitenkin tarkoituksellisesti kaksi vaihtoehtoista ajattelukehystä aikuiskoulutuksellisen toiminnan itseymmärryksen peileiksi.

Erik Arnkil (1991, 26-37) on käyttänyt töissään peili-metaforaa. Hän kuvaa sosiaalityöhön kohdistuvaa tutkimusta, jonka aikana sosiaalityöntekijät tarkentavat tutkijoitten avustuksella suhdettaan työnsä kohteeseen. Yhteistoiminnallisen työskentelyn kautta rakennetaan peilejä, jotka auttavat näkemään työn yhteyksiä rinnakkaistyöprosesseihin. Peilit sisältävät hypoteeseja ja uusia käsitteitä, jotka voivat kääntää havaitsijan katseen refleksiiviseksi. Uusi käsite voi auttaa näkemään oman työn toimintana, jolla on toistuvia käytäntöjä ja rakenteita, joita aikaisemmin ei ole havainnut.

Mielestäni aikuiskoulutuksessa tulisi myös rakentaa peilejä, jotka auttavat näkemään paremmin toiminnan mielen ja merkityksen. Silloin tarvitaan myös uusia näkökulmia avaavia käsitteitä, jotka auttavat analysoimaan koulutusta yhteiskunnallisissa ja kulttuurisissa yhteyksissään.

Aikuiskoulutukselle tarjoutuu ainakin kaksi rinnakkaista strategiaa kytkeytyä meneillä olevaan muutokseen. Tällä hetkellä koulutustoiminnan peiliksi tarjoutuu *kehittämisen peili*, joka pyrkii kytkeämään aikuiskoulutustoiminnan tiukasti osaksi työorganisaatioiden toiminnan kehittämistä. Tällä korostetaan välttämättömyyttä tutkia ja kehittää ihmisten ajattelua ja toimintaa luonnollisessa ympäristössään. (esimerkiksi Miettinen 1990, 189)

Toinen aikuiskoulutustoiminnalle mahdollinen toimintastrategia ja itseymmärrystä luova peili lähtee liikkeelle *siirtymätilat työskentelystä*. Mielestäni siirtymätiläkäsitteen (ks. Hirschhorn-Gilmore 1989) avulla voidaan määrittää aikuiskoulutuksen verkostoja ja siltoja rakentavaa työtä tarkemmin. Siirtymätilan käsitettä käytän tässä artikkelissa vielä ehdotelmanomaisesti ja kokeillen. Mielestäni käsitteen avulla voidaan avata kiinnostavia näköaloja aikuiskoulutuksen kehittämiseksi.

Siirtymätila käsitteenä

Tarkasteluni lähtee liikkeelle siirtymätilan käsitteestä, jonka hedelmällisyys perustuu itse asiassa eräänlaiseen käännteiseen oivallukseen. Työyhteisöjen sisäiseen kehittämiseen kytkeytyvän aikuiskoulutustoiminnan sijasta korostan ulkopuolisen koulutustoiminnan merkitystä. Lähdän liikkeelle ajatuksesta, jonka mukaan olemassa olevalle aikuiskoulutusverkostolle on ominaista jatkuva, osittainen ulkopuolisuus. Ulkopuolisuus mahdollistaa uutta hakevan ja vaihtoehtoisia toiminta- ja ajattelutapoja vertailevan tarkastelun suhteessa toimintajärjestelmien rakenteisiin. Koulutusohjelmilla voi siirtymätiloina olla tärkeä kokemusta laajentava ja kehitystä virittävä rooli.

Siirtymätilan tärkeyden perustelu löytyy huomiosta, jonka mukaan työn arjessa tehdään työtä tavalla ja olosuhteissa, jotka eivät näytä mahdollistavan tietoista toiminnasta oppimista. Jotta oppiminen työssä ja työstä olisi mahdollista, on työn tekijän luotava itselleen psyykkisiä ja fyysisiä siirtymätiloja, joissa toiminnan monipuolinen pohdinta ja arviointi mahdollistuu. Kysymys on välittömän tekemisen "työntäminen" tarkasteltavaksi välimatkan takaa, jonka kautta tekemisen mielen hakeminen mahdollistuu. (Hirschhorn-Gilmore 1989)

Siirtymätila sijaitsee työelämän todellisuuden ja itse koulutuksen kautta luodun todellisuuden välissä. Tässä tilassa ajatukset ja tunteet voi tuoda esiin turvallisissa kehyksissä. *Siirtymätilassa voivat ydinkysymykset nousta pintaan voimakkaasti, virittäen oleellisia haasteita, joita kohdataan muuttaessa periytyvää kulttuuria*. (Hirschhorn-Gilmore 1989, 230-232)

Siirtymätilan käsite ei sulje aikuiskoulutuksellista toimintaa yhteiskunnan ulkopuoliseksi "hyödyttömäksi" harrastukseksi, kuten helposti voisi käsitteen alustavan määrittelyn perusteella päätellä. Yhteiskunta ja työelämä ovat läsnä siirtymätilat työskentelyn keskustelussa ja analyysissä. Työssä oppimisen ja työtoiminnan vaihtoehtojen hahmottelun ehtona on tilapäinen vapautuminen työelämän taloudellisen imperatiivin määrittämän arkipäivän puristuksesta. Hirschhorn ja Gilmore kytkevät siirtymätilassa tapahtuvan oppimisen työorganisaatioiden muutosprosessien ongelmanmäärittelyvaiheeseen. Heidän mukaansa työorganisaatioissa voidaan edetä muutosprosesseissa vasta sitten, kun ensin määritellään joitakin on-

gelmia, joita voidaan aidosti lähteä ratkaisemaan yhteistyössä.

Siirtymätilaa muistuttava rinnakkaiskäsite löytyy Arnkililta, joka on käyttänyt toisessa yhteydessä rajasysteemin käsitettä. (Rajasysteemikäsitteen Arnkil on omaksunut Seikkulan ja Sutelan 1989 töistä.) Arnkil tutkii rajasysteemin käsitteen avulla viranomaisyhteistyötä. Hän korostaa, että tutkittava toiminta on hedelmällisempää asettaa vaihtosuhteisiinsa ja tutkia sitä osana välitason systeemejä, joita se on mukana muodostamassa. Keskinäinen vaihto merkitsee sitä, että välitason systeemiin kulkeutuu tuntuvasti aineksia alatason systeemeistä (ks. Arnkil 1990, 5).

Sovellan Arnkilin esittelemää rajasysteemin käsitettä yliopistolliseen täydennyskoulutukseen. Alasysteemejä tässä koulutuksellisessa välitason systeemissä ovat asiantuntijatehtävissä toimivat ammattilaiset, jotka tuovat koulutukselliseen siirtymätilaan mukanaan oman ammatillisen työorientaationsa mukaisia tavoitteita, tarpeita ja odotuksia. Nämä tavoitteet, tarpeet ja odotukset heijastavat samalla myös osanottajien työorganisaatioiden (alatason systeemi) odotuksia ja muutoshasteita. Koulutukselliseen siirtymätilaan kytkeytyvät tutkijat (alasysteemi) tuovat tilaan mukanaan myös omat intressinsä ja tapansa toimia ja ajatella.

Siirtymätilassa syntyy yhteistyön muotoja, jotka eivät luonnehdi yksin minkään alatason systeemin (ammattilaiset, työorganisaatiot, yliopistollinen tutkijayhteisö) ominaisuuksia. Eri osapuolten sisäistämät ennakoinnit, työskentelytottumukset ja työkulttuurit muokkaavat työskentelyä siirtymätilassa. Siirtymätilan käsitteeseen sisältyy samoja aineksia kuin Scheinin nimeämiin seminaarien "kulttuurisaarekkeisiin", joissa työskentely muokkautuu erilaisten vihjeitten kautta. (ks. Schein 1987, 200). Kysymys on yhteisen ja jaetun työskentelykohteen muodostamisprosessista, jonka onnistumisen ehtona on se, että kaikki osapuolet tuovat prosessiin omia näkökulmiaan tutkittavista ja käsiteltävistä todellisuuden ilmiöistä.

Asiantuntijuuden kehittämisen haasteet

Siirtymätilan määrittelyn kannalta on tärkeää vielä analysoida siirtymätilan suhdetta kehitettävään toimintaan. On perusteltava, miksi siirtymätiloja tarvitaan. On myös analysoitava, mikä on ul-

kopuolisten koulutusfoorumien suhde työorganisaatioiden kehittämistavoitteisiin ja päämääriin. Tässä artikkelissa valitun näkökulman mukaisesti on kysymys siitä, miten yliopistollinen täydennyskoulutustoiminta vastaa akateemisesti koulutettujen asiantuntijoiden kompetenssin kehittämisen haasteisiin.

Kiihtyvän yhteiskunnallisen murroksen oloissa (tästä enemmän artikkelissani, joka julkaistaan KTL:n sarjassa syksyllä 1992 aikuiskasvatuksen II tutkijatapaamisen kokoomajulkaisussa) koulutuskeskukset kohtaavat uudenlaiset, asiantuntijatyön kehittämisen haasteet. Koulutuskeskukset joutuvat tulkitsemaan omaa suhdettaan esimerkiksi julkisen sektorin saneeraamiseen ja ohjausjärjestelmien muutoksiin. Miten kehittää ja täydentää asiantuntemusta, johon kohdistuvat enenevässä määrin ammatillisia rajoja ylittävät osaamisen paineet.

Selkeästi spesialisoituvan professiostrategian rinnalle on työorganisaatioissa noussut tarve kehittää asiantuntemusta, joka auttaa hallitsemaan kokonaistoimintaa työorganisaatioitasolla. Syvenevä erikoistuminen nähdään yhä useimmin kokonaistyöprosessin hallinnan sekä joustavan tehtävien uudelleen määrittelyn esteenä nopeasti muuttuvassa toimintaympäristössä.

Siirtymä on merkinnyt mm. ammattien roolin uudelleenjäsentämistä. Toimintaympäristön muutokset edellyttävät rajatun ammatillisen ongelmanratkaisun sijasta asiantuntijoilta kykyä nähdä todellisia vaihtoehtoja työorganisaatioitten muutosprosessien suuntaamisessa. Kysymys on siitä, millaisen tiedon perusteella luodaan työikäntöihin välttämättömät vaihtoehdot. (ks. Crozier-Friedberg 1980, 229).

Asiantuntijatehtävissä toimivien työorganisaatioiden ydinhenkilöiden on tehtävä tulkintaa muuttuvista olosuhteista. Miten työorganisaation olisi suuntauduttava uudella tavalla ympäröivään todellisuuteen?

Yliopistollinen täydennyskoulutus joutuu ottamaan kantaa joustavuuskeskusteluun ja ammattien roolin uudelleenjäsentämiseen. Kysymys on hyvin ristiriitaisesta asiasta. Työorganisaatioissa on pyrkimyksiä toisaalta supistaa ammatillista autonomiaa ja liikkuma-alaa. (ks. esimerkiksi Morgan 1986, 169). Toisaalta asiantuntijatehtävissä toimivat henkilöt haluavat säilyttää ja lisätä omaa tiedollista etumatkaansa lisäämällä päätösvaltaansa omaan työhönsä liittyviin asioihin. (ks. esimerkiksi Filander ym. 1990, 17).

Panhelaisen (1991) mukaan täydennyskoulutustoiminnassa on vallinnut työorganisaation ja korkeasti koulutetun professionalistin välinen osittain julkilausumaton sosiaalinen sopimus molempipuolisesta hyödyistä, jota voidaan edistää täydennyskoulutuksen avulla. (Panhelainen 1991, 13). Missä määrin tilanne muuttuu tulevina vuosina? Todennäköisesti rahallisista satsauksista odotetaan kiristyvän talouden oloissa yhä selkeämpää tulosta, mikä kaventaa liikkuma-alaa siirtymätilojen sisällä.

Asiantuntijat toimivat organisaatioissa avainvaikeuttajina, eräänlaisina tiedonkulun portinvartioina (ns. gatekeepers ks. Grozier — Friedberg 1980, 82, myös Morgan 1986, 167). He käyttävät työorganisaatioissa valtaa juuri avaamalla ja sulkemalla kommunikaatiokanavia ja tulkitsemalla, tekemällä yhteenvetoja, analysoimalla ja muokkaamalla tietoa, jolla valmistellaan työorganisaatioiden päätöksentekoa ja muutosprosesseja. (ks. Morgan 1986, 167). Asiantuntijoiden vallankäytön muoto liittyy ensisijaisesti ongelmien määrittelyyn.

Yliopistolliset täydennyskoulutuskeskukset ovat vastaamassa haasteeseen, miten kehittää kvalifikaatioita, jotka liittyvät enemmän tulevaisuuden luomiseen kuin olemassa olevien käytäntöjen toistamiseen tai monistamiseen. Asiantuntijatyön kehittämisen kannalta on tärkeää tutkia, onko mahdollista rakentaa oppimisareenoita, jotka antavat aineksia uusia toimintakäytäntöjä kypsyttävien toimintavaihtoehtojen hahmottamiseen asiantuntijatyössä.

Edellä kuvattu kehityssuunta nostaa uudella tavalla pintaan tutkimuksen, koulutuksen ja kehittämisen väliset vuorovaikutussuhteet ja perinteiset työnjakoratkaisut. Koulutukset muistuttavat yhä useammin tutkimuksellisia prosesseja, joihin osallistuvat sekä koulutuksen osanottajat että kouluttajat.

Ulkopuolisuus voimana - miksi siirtymätiloja tarvitaan?

Koulutuksellisia siirtymätiloja voidaan verrata Moskovan metodologisen seuran jo vuosikymmeniä ylläpitämiin organisaatioiden toimintapeleihin. (ks. Shtshedrovitskij ym. 1991 ja Schedrovitski 1991). Pelit ovat toimineet suljetussa neuvostoyhteiskunnassa tutkijoiden ylläpitäminä vaihtoehtoisten tulevaisuuksien luomisen kehtona.

Pelejä voidaan verrata neuvostoyhteiskunnasta "irrotetuiksi" soluiksi, joissa tietoisesti kasvatetaan uudenlaisen kulttuurin mahdollisuuksia. Nämä irrotetut solut eli pelit luovat oman *pienoistodellisuuden*, jossa oikean maailman emotionaaliset ja ajatukselliset prosessit kehittyvät intensiivissä ja pelkistetyssä muodossa. Pelien aikana tarkastellaan ja ennakoitaan vaihtoehtoisia kehitysnäköaloja sekä kehitellään tulevaisuuden toimintamallien alkioita, joita sitten tulee kasvattaa pelaajien palattua "suureen" todellisuuteen. (Schedrovitski 1991, 31).

Schedrovitski toteaa: "Ymmärsimme, että meidän tulisi koota uudenlainen toimintamalli, joka ylittäisi olemassaolevat sosiaaliset rakenteet. Pelissä piti keskustella siitä, minkä halusimme ilmestyvän myöhemmin. Kysymyksessä oli juuri tulevaisuuteen siirtyminen. Ainoat voimavarat sen toteuttamiseksi olivat osallistujien kehityskyky ja luovuuden potentiaalit". (sama, 29). Työskentelylle on ominaista poikkitieteellinen ongelma-kohtaisuus ja tulevaisuuteen projektoiva toimintavaihtoehtojen hahmottaminen.

Peleihin on pyritty tavoittamaan "ihmisiä, jotka ajattelevat toisella tavalla". Tällä he tarkoittavat ihmisiä, jotka kykenevät samanaikaisesti työskentelemään monien vaihtoehtojen kanssa. Ammattilaisten on kyettävä rikkomaan kaavoittunut ajattelutapansa, joka vasta johtaa vuorovaikutuksellisesti prosesseissa syntyviin uusiin ajattelun synteeseihin.

Koulutuksellisten siirtymätilojen ja venäläisten pelien välillä on yhtymäkohtia. Tärkeää on korostaa, että koulutuksellisissa siirtymätiloissa vaihtoa harrastavat työelämän ja tutkimuksen osapuolet tuovat peliin oman alasysteeminsä tavan hahmottaa käsiteltäviä ongelmia. Alkuoletuksen mukaan tilan sisällä käytävien keskustelujen ja vaihdon ansiosta voidaan luoda perustaa oppimiselle, joka ei ole mahdollista oman alasysteemin sisällä. Oppimista luonnehtii pelkistäminen ja keskittyminen ydinkysymyksiin, jotka pitävät sisällään myös tulevaisuuteen projektoivan ajattelun.

Suomalaisessa työelämän todellisuudessa aikuiskoulutukselliset siirtymätilat voivat parhaimmillaan olla hallinnonalojen ja professioiden välille kosketuspintoja luovia keskustelu- ja vuorovaikutusfoorumeita. Niillä on oma tärkeä roolinsa tavoiteltaessa työelämään organisointimalleja, joille on ominaista jatkuva uusiutumiskyky ja liike.

LÄHTEET

Arnkil. E. 1990. Sosiaalityö rajasysteemeissä. Sosiaalihan-
hallituksen julkaisuja 4/1990. Valtion Painatuskeskus.
Helsinki.

Arnkil. E. 1991. Peilejä. Hypoteeseja sosiaalityön ristiriit-
doista ja kehitysvyöhykkeestä. Sosiaali- ja terveyshalli-
tus, Tutkimuksia 5/1991, Valtion Painatuskeskus, Hel-
sinki.

Crozier M. — Friedberg E. 1980. *Actors and Systems, The Politics of Collective Action*, The University of Chi-
cago Press.

Filander K, Heiskanen T, Kirjonen J, 1990. Tutkimuksen
ja koulutuksen strategiavalinnat työelämän kehittämi-
sessä. Tampereen yliopisto, Työelämän tutkimuskes-
kuksen julkaisuja, Sarja T 5/1990.

Hirschhorn L. — Gilmore T. N. 1989. The Psychodyna-
mics of a Cultural Change: learnings from a Factory, 211-
233, *Human Resource Management*, Summer Volume
28, nr 2, published by John Wiley & Sons.

Miettinen R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuu-
desta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista.
Oy Gaudeamus Ab.

Moilanen R. 1990. Koulutuksesta kehitykseen — Johta-
miskoulutuksen kehittäminen Action Learning -prosessi-
na. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen

tutkimuksia ja selvityksiä 5/1990.

Morgan G. 1986 *Images of Organization*, Sage Publica-
tions.

Panhelainen Mauri 1991, Korkeakoulujen täydennys-
koulutus työorganisaatioiden ja professioiden muutok-
sessa, julkaisussa Matti Parjanen (toim): *Privaatti vai pi-
raatti? Korkeakoulujen aikuiskoulutus käännekohtas-
saan*, Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuk-
sen julkaisusarja A 1/91.

Schedrovitski G. 1991. Venäläisten pelien synty ja kehi-
tys, *Futura, Tulevaisuuden tutkimuksen seuran jäsen-
lehti*, Vol.10 No 3/1991, 19-31.

Schein E. H. 1987. *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*,
Weiling+Göös.

Shtshedrovitskij G.P — Kotelnikov S.I. 1991. Organi-
saatio-toimintapeli — uusi tapa järjestää ja kehittää kol-
lektiivista ajatustoimintaa, *Yhteiskuntasuunnittelu*
1/1991, Yhteiskuntasuunnittelun Seura ry. 29. vuosiker-
ta.

Valkama H. 1991. Muutoksen hallinta koulutusorgani-
saatiossa. julkaisussa Gröhn T. & Sava I. (toim.) *Koulu-
yhteisön kehittäminen — menetelmällisiä ja praktisia
pohdintoja*. Vantaan täydennyskoulutuslaitos, Helsingin
yliopisto.

ARI JOLKKONEN

Mikä oikeuttaa yliopistojen täydennyskoulutuksen?

Sivistysyliopiston tarinassa sivistyksestä puhuttaessa on käytetty mm. metaforia temppelellä, jano, liesi, suoja, valo, lamppu, liekki, puu, viljeleminen, pelto, kukkaan puhkeaminen. Tämä yliopistorituaalien ylevä kieli on vaikeasti siirrettävissä täydennyskoulutuskeskusten ilmaisuihin. Niiden yhteydessä sivistyksestä on tullut pikemminkin sivistystehtävä.

Sivistystehtävänsä hoitavien täydennyskoulutuskeskusten kurssikaruselli pyörii kuitenkin sen varassa, että tiede on karusellin tukevana keskipisteenä. Tiedelaitosten näkökulmasta markkinoita etsittäessä kurssikarusellin rata on kasvanut niin laajaksi, että se vaarantaa koko korkeakoulun tieteellistä statusta.

Kysymys, kuinka täydennyskoulutuskeskukset ovat löytäneet ja säilyttäneet paikkansa yliopistoissa, kaipaa aidosti vastausta. Tämä on myös täydennyskoulutuskeskusten ongelma. Kuinka ne voivat perustella oman olemassaolonsa perinteiden määrittämässä yliopistossa ja samalla toimia yliopiston perinteiden vastaisesti?

Etsin vastausta tähän kysymykseen tarkastelemalla täydennyskoulutuskeskusten itseymmärrystä. Pyrkimyksenä on selvittää, miten täydennyskoulutuskeskusten tuomat uudet toiminnot ja toimintatavat jäsentyvät toimijoiden tietoisuudessa.

Miten toimijat sovittavat täydennyskoulutuksen yliopistoon ja millaiseen yliopistoon?

Täydennyskoulutuksen kaksinainen asema — kadehdittu käenpoika

Täydennyskoulutuskeskus määrittelee itseään ensiksikin suhteessa yliopistoon ja sen perinteeseen, toiseksi suhteessa ympäröivän yhteiskunnan tarpeisiin ja erilaisiin yhteiskunnallisiin jakoihin ja kolmanneksi suhteessa muihin täydennyskoulutusta ja tutkimuspalveluja tarjoaviin laitoksiin. Kaikki nämä suhteet ovat jännitteisiä. Täydennyskoulutuskeskus määrittelee itseään juuri näiden jännitteiden kautta.

Korkeakoulun sisällä täydennyskoulutuskeskus on toisaalta "ei-vielä" asemassa, mutta toisaalta se on jo kateuden kohteena. Täydennyskoulutuskeskuksissa työskentelevät uskovat tekevänsä tärkeää työtä, jonka arvoa korkeakoululaitos "ei vielä" ole ymmärtänyt. (viite 1 sivulla 226). Täydennyskoulutuskeskuksien "ei vielä-asema" koskee myös niiden toiminnan luonnetta. Keskuksissa tiedostetaan, että muun korkeakoulunväen on vaikea pitää keskusten toimintaa osana korkeakoululaitosta, koska keskukset toimivat eri tavalla.

Vaikka täydennyskoulutuskeskukset tavoittelevat korkeakoulujen sisällä tasavertaista asemaa tiedelaitosten kanssa, niissä työskentelevät uskovat toisaalta olevansa jossakin suhteessa tiedelaitoksia paremmassa asemassa. Tämä parempi asema synnyttää muilla laitoksilla kateutta ja penseää suhtautumista täydennyskoulutuksen kehittämiseen. Muilla laitoksilla työskentelevät näyttävät ainakin Turun yliopistossa todella kadehtivan käenpoikana paisuvaa täydennyskoulutuskeskusta (Järvi ym. 1990). Täydennyskoulutuskeskukset edustavat it-

seymmäryksensä mukaan varakkuuden lisäksi nuoruutta, vireyttä, dynaamisuutta ja vapautta. Dynaamisuus ja vireys tarkoittaa sitä, että täydennyskoulutuskeskus yrittää mahdollisimman nopeasti reagoida erilaisiin koulutustarpeisiin. Kateutta synnyttävä uuden ja vanhan jännite antaa täydennyskoulutuskeskuksille aseman, josta ne voivat tarkastella muuta korkeakoulua ylemmyden perspektiivistä.

Täydennyskoulutuskeskusten perusongelma on kuitenkin se, että niiden toiminta ei tunnu saavut-tavan itsestäänselvää, hyväksyttyä ja arvostettua asemaa perusopetuksen ja tutkimuksen rinnalla. Tämä arvostuksen puute on samanlaista kuin akateemisten alojen keskinäisessä kilpailussa heikommin menestyvillä. Suhteessa täydennyskoulu-tukseen muu korkeakoulu kuitenkin näyttätyy yhtenäisenä. Täydennyskoulutuskeskus tuntee kil-pailevansa tieteellisten yksikköjen kanssa paitsi arvostuksesta niin myös oikeudesta kontrolloida ja päättää opetuksesta. Avoimia konflikteja on syn-tynt erityisesti silloin, kun täydennyskoulutus-keskus on aloittanut sellaista tutkintoon tähtäävää tai pätevyuden antavaa opetusta, jonka aloittamis-ta korkeakoulun tämän alan perusopetuksesta vas-taava yksikkö on vastustanut.

Hallittu harppaus täydennyskoulutettuun tietoyhteiskuntaan

Täydennyskoulutuskeskusten toimintaideolo-giassa korostetaan voimakkaasti sekä yhteyttä kor-keakouluun ja tieteeseen että ympäristön käytän-nöllisiin ongelmiin. Keskukset perustelevat tar-peellisuuttaan juuri sillä, että ne muodostavat maa-perän teorian ja käytännön kohtaamiselle.

Idea täydennyskoulutuskeskusten tehtävästä teorian ja käytännön välittäjänä on niiden olemas-saolon oikeutuksen kulmakysymyksiä. Tätä käsi-tystä eivät jaa ainoastaan täydennyskoulutuskes-kuksissa työskentelevät, vaan usein koulutuspoli-tiikasta vastaavat ja tutkijat arvioivat tilanteen sa-malla tavalla. "Tieteen ja käytännön, yliopiston ja työelämän välisten ongelmien ratkaisemiseen kor-keakoulujen ammatillinen täydennyskoulutus on tuonut uuden ja suosituksen instrumentin. Täyden-nyskoulutuksen ekspansio on Suomessa tästä il-meinen esimerkki. Tällä hetkellä se koetaan aina-kin julkisessa keskustelussa suhteellisen toimival-ta vastaukselta ongelmaan." (Panhelainen 1991, 6). Täydennyskoulutuskeskusten todellisin mark-kinarako on tieteen ja käytännön välissä.

Kun täydennyskoulutuskeskuksissa työskentele-vät tai tutkijat arvioivat tieteen ja käytännön, yli-opiston ja ympäristön tai koulutuksen ja ammatin suhteita vastaavien dikotomioiden avulla, erotte-luja ei pidetä pelkästään analyttisinä, vaan yli-opisto ja ympäristö (ks. viite 2 sivulla 226) miel-letään toisistaan poikkeaviksi maailmoiksi. Kun näiden erilaisten maailmojen suhdetta arvioidaan yliopisto-ympäristö erottelun lähtökohdista, tar-kastelija sijoittaa itsensä ei-ympäristöön. Yliopisto on tässä asetelmassa kiintopiste, josta eri maail-mojen suhdetta arvioidaan. Täydennyskoulutus-keskuksen ajatellaan lähentävän näitä maailmoja luomalla tilanteita, joissa niiden "kontaktipinta" laajenee.

Täydennyskoulutuskeskus ei ainoastaan muo-dosta puitteita erillisten maailmojen kohtaamisel-le, vaan samalla se sääntelee kohtaamista, mikä pe-rustelee toiminnan sekä määrällistä että sisällöllis-tä laajentamista. Kun täydennyskoulutuskeskus laajenee, niin yliopiston kontaktipinta ympäris-töön laajenee riippumatta toiminnan sisällöstä. Täydennyskoulutuskeskus varjelee tieteen maail-man puhtautta suodattamalla yliopiston toimin-taan sopimattomat vaikutteet ja estämällä niiden leviämisen. Tässä yliopisto mielletään Kerrin (1964) tapaan multiversytyksi. Multiversityksi ym-märretty yliopisto voi samanaikaisesti erään haas-tateltavan sanoin "toiselta laidaltaan tehdä koulu-tuksellisen tasa-arvoisuuden työtä ja toiselta laidal-ta se voi ottaa rahaa sieltä mistä rahaa saa".

Aittolan (1988) mielestä Kerrin (1964) esittämä käsitepari "university" -"multiversity" ei nykyisessä tilanteessa enää tarjoa riittävää vastausta kysymy-seen, kuinka yliopisto voi säilyä yliopistona omak-suussaan ristiriitaisia tehtäviä yhteiskunnallisten tarpeiden tyydyttäjänä, koska yliopisto on menet-tänyt johtavan intellektuaalisen instituution ase-man jälkiteollisessa teknisen tiedon hallitsemassa maailmassa.

Aittola tulkitsee täydennyskoulutuskeskusten toteuttamia uusia tehtäviä samoin kuin hallinnol-lista tuloksellisuuden laskemista weberiläisestä ra-tionalisoitumisen perspektiivistä. Uudet tehtävät edustavat yliopistolle ja tieteelliselle kulttuurille vieraita ilmiöitä. Aittola pelkää, että tässä erilaisten kulttuurien ja rationaalisuuden muotojen tör-mäyksessä yliopistoon ja tieteeseen kiinnittynyt kulttuurin ja rationaalisuuden muodot saavat ny-kyisissä oloissa enemmän säröjä kuin yliopistoon ulkopuolelta tunkeutuvat kulttuurin ja rationaali-suuden muodot.

Yliopiston ja ympäristön, tieteen ja käytännön periaatteellinen erilaisuus on siis sekä täydennyskoulutuskeskusten kehittämisen että täydennyskoulutuskeskuksiin kielteisen suhtautumisen lähdekohta. Ilman tätä erilaisuutta täydennyskoulutuskeskukset eivät voisi esiintyä tarpeellisina välittäjinä eikä toisaalta niitä voisi pitää yliopistoon sopimattomina. Maailmasta erillinen "pyhä ja oikea yliopisto" (Koski 1990a) on siis vaikuttavana läsnä.

Yliopisto, kenttä, maakunta ja yliopistotietämys

Mikä erottaa yliopiston ympäristöstä tai maan kunnan kenttäväestä? Yliopisto erotetaan ei-yliopistosta yliopistotietämyksen perusteella. Yliopistolla on hallussaan uusinta uutta, kansainvälistä, tieteellistä yliopistotietämystä. Tämä tieteellinen huipputietämys on tuotettu tieteen kehittämisen intresseistä lähtien. Jokainen yliopisto on periaatteessa osallinen kaikesta maailman tieteellisestä tiedosta. Tämä tieto on yhteiskunnalle arvokasta, mutta yliopistoissa se on epäkäytännöllisen tiedeyhteisön hallussa.

Perusopetus tai jatkokoulutus eivät murra epäkäytännöllisyyden piiriä eivätkä toisaalta tuota sellaisia akateemisia, jotka itsenäisesti pystyisivät omassa ammatissaan pysyttelemään uusimman tietämyksen tasolla, mikä on perinteinen ihanne ja monien koulutusohjelmien julkilausuttu tavoite. Tämän vuoksi yliopistotietämyksen siirtäminen epäkäytännöllisestä yliopistosta ympäristön, kentän tai maakunnan käytäntöihin edellyttää instrumentaalisempia muotoja, joita täydennyskoulutuskeskukset ovat kehittäneet. Täydennyskoulutuskeskuksille on tärkeää korostaa yhteyttä yliopistotietämykseen. Yhteys yliopistotietämykseen säilytetään järjestämällä **korkeakoulutasoista** täydennyskoulutusta.

Yliopisto ja markkinat

Korkeakoulutasoisuus on markkinoiden termi. Yliopistotietämyksestä kertovan korkeakoulutasoisuuden erityinen merkitys on, että korkeakoulutasoisuus toimii markkinoiden sulkemisstrategian keskeisenä perusteluna. Juuri toimintansa väitetyn korkeakoulutasoisuuden avulla korkeakoulujen täydennyskoulutusyksiköt voivat erottautua muista vastaavista koulutuksen tarjoajista (ks. Parjanen 1985).

Kun yliopiston ja ympäristön suhde nähdään markkinametaforan valossa yrityksen ja asiakkaan suhteena, yliopisto nähdään silloin koulutuksen tuotantolaitoksena ja markkinat koulutuksen markkinoina. Koulutuksen alalla markkinametafora ammentaa osan voimastaan koulutustutkimuksen teoriasta.

Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimuksissa (ks. esimerkiksi Kivinen & Rinne 1990) on käytetty koulutusmarkkinat-käsitettä välineenä, jonka avulla on etsitty koulutuslaitosten paikkaa koulutuksen kentällä. Koulutusmarkkinoilla myydään ja ostetaan koulutusta. Kun täydennyskoulutuksessa työskentelevät puhuvat yliopiston ympäristöstä markkinoina, he käyttävät käsitettä koulutusmarkkinoiden merkityksessä. Markkinoilla toimimisesta täydennyskoulutuskeskukset saavat dynaamisen luonteen. Täydennyskoulutuskeskusten hyveenä esitetään niiden mahdollisuus reagoida nopeasti kysyntänä ilmeneviin tarpeisiin (vrt. Parjanen 1985,195). Hyvän täydennyskoulutussuunnittelijan pitäisi aavistaa tarpeet jo ennen niiden ilmenemistä.

Markkinoiden edellyttämä dynaamisuus törmää yliopistoissa kahteen esteeseen: hallintoon ja tiedeyhteisön ideologiaan. Hallinto "tsaarinaikaisine byrokraatioineen" ja säännöksineen estää tai ainakin merkittävästi vaikeuttaa dynaamista toimintaa. Törmäys tiedeyhteisön ihanteisiin on ideologinen.

Täydennyskoulutuskeskusten itseymmärryksessä Mertonin esittämiä tieteen eetokselle tunnusomaisia piirteitä (universalismi, puolueettomuus, kommunismi ja järjestelmällinen epäily) pidetään tieteen käytäntöjä kuvaavina faktoina. Merton esitti nuo neljä periaatetta tiedeyhteisölle tunnusomaisena normistona, jonka perusteella tiedeyhteisö erottautuu muusta maailmasta. Tämä esimerkiksi Bourdieun perspektiivistä näivi käsitys tieteellisen toiminnan arkipäivästä on yhteydessä tieteen ja käytännön vastakkainasetteluun, jota ilman täydennyskoulutuskeskusten oikeutus olisi heikommalla pohjalla. Paikallinen yliopisto edustaa tässä käsityksessä universaalia yhteisesti jaettava tieteellistä tietämystä, joka on saavutettu vain tieteen kehityksen intresseistä lähtevän ponnistelun palkkiona ja jonka totuudellisuus on koeteltu julkisessa kritiikissä. Periaatteessa tieteellinen tieto on yhteistä ja julkista.

Julkilausumaton perusoletus on se, että tiede (ts. yhteiskunnan ylläpitämät tiedelaitokset) on olemassa käytäntöä varten ja siksi näitä erilaisia

käytäntöjä voidaan pyrkiä lähentämään. Ahdaskatseiset, paikallisesti rajoittuneet, yksityisintresseihin ja perinteisiin sitoutuneet maakunnan miehet eivät pysty ylittämään omin voimin tieteen ja käytännön kuilua. Tiedemiehet puolestaan eivät näe tarpeelliseksi kuilun ylittämistä.

Kun ympäristöä tarkastellaan markkinoina, sitä vastaan asetetaan silloin yliopisto pelkästään tieteellistä tietoa tuottavana, säilyttävänä ja siirtävänä laitoksena. Tässä asetelmassa ei ole sijaa sivistyksen teemalle. Sivistysyliopiston tarinassa sivistyksestä puhuttaessa käytetään mm. seuraavia metaforia: temppeli, jano, liesi, suoja, valo, lamppu, liekki, puu, viljeleminen, pelto, kukkaan puhkeaminen (Koski 1990b, 69). Tämä yliopistorituaalien ylevä mutta luonnollinen kieli tuntuu vaikeasti siirrettävältä täydennyskoulutuskeskusten ilmaisiin. Täydennyskoulutuksen yhteydessä sivistyksestä puhuttaessa ei käytetä metaforia, vaan sivistyksestäkin on tullut sivistystehtävä.

Täydennyskoulutuksen näkökulmasta yliopisto näyttää sivistyslaitoksena vain suhteessa maakunnaksi ymmärrettyyn ympäristöön. Kurssitoiminnan markkinallistumista ei vastusteta sivistyksen perinteestä lähtien, vaan tietyn tyyppisiä kursseja pidetään yliopistoille kuulumattomina siksi, että ne eivät täytä tieteelliseen tietoon viittaavan korkeakoulutusoisuuden kriteereitä ja epäkeloista tuotteina varantavat markkina-aseman.

Täydennyskoulutuskeskuksille professionalismi-ideologia, ja sen kanssa yhdensuuntainen funktionalistinen professioteoria, on läheistä siksi, että professionaalinen toiminta usein käsitetään asiakkaita "arkitoiminnan" tieteellisessä mielessä loogiseksi saattamisena. Tieteellinen asiantuntemus antaa professionaaleille kyvyn toimia tulkkiina eri kieltä puhuvan jokapäiväisen elämän ja tieteen välillä (Konttinen 1989).

Pitkän, teknisen kompetenssin takaavan, tieteellisen koulutuksen lisäksi professionaalille ryhmille on funktionalististen käsitysten mukaan tunnusomaista palveluidealia ja yhteisöllistä asennoitumista korostava eettinen koodi. Tähän eettiseen koodiin sisältyy varsinkin eurooppalaisissa tulkinnoissa voitontavoittelun ja liike-elämän vastaisuus (Konttinen 1989). Korkeakoulujen toiminnan professionalismiin kiinnittyvää ideologista taustaa kuvaa jo se, että kurssien myyntiä kutsutaan maksulliseksi palvelutoiminnaksi. Kysymys markkinoista konkretisoiu juuri kurssien maksullisuutta koskeva kysymyksenä.

Täydennyskoulutuskeskukset joutuvat puolustamaan sitä, että ne myyvät yliopistotietämystä, vaikka esitetty yliopiston luonne ja tiedemiesten professionaaliset perinteet velvoittaisivat välittämään sitä ilmaiseksi. Perusteluksi jää se, että koulutuksen myyminen tuo rahaa yliopistolle. Jos yliopisto ei palvele myymällä koulutusta, kurssin järjestää joku muu. Panhelainen (1991, 6) arvioi, että täydennyskoulutuksen legitimoitiprosessissa sen aseman vahvistuminen viime vuosina on perustunut pääosin yliopiston saamaan taloudelliseen hyötyyn, jolla on rahoitettu muuta toimintaa.

Täydennyskoulutuskeskuksissa toimiville markkinallisuuden ja korkeakoulutusoisuuden ristiriita ilmenee asetelmana "bisnestä vai pitkiä kursseja". Täydennyskoulutuskeskusten yhteinen linja on siirtyminen lyhytkursseista pitkäaikaisempaan koulutukseen. Voimakas halu sanoutua irti "kurs-sikarusellin pyörittämisestä" heijastaa täydennyskoulutuskeskusten pyrkimystä erottautua muista täydennyskoulutuksen tarjoajista korkeakoulutusoisuuden avulla. Lyhytkurssit ovat tuottoisampi koulutusmuoto kuin pitkäaikainen koulutus.

Täydennyskoulutuskeskusten markkinarako on ahdas. Niiden on vaikea löytää sellaisia asiakkaita, jotka maksaisivat korkeakoulun tieteellisten laitosten tieteellisenä pitämästä koulutuksesta. Parjasen (1985, 1991) mukaan keskeistä on se, että organisatorinen yhteys korkeakouluun tarjoaa täydennyskoulutukselle sen tarvitseman tieteellisyden leiman. Näin leimattu koulutus sopii monille asiakkaille vähintään yhtä hyvin kuin tieteellinen koulutus. Täydennyskoulutuskeskusten kurssikaruselli pyörii kuitenkin sen varassa, että tiede on karusellin tukevana keskipisteenä. Tiedelaitosten näkökulmasta markkinoita etsittäessä kurssikarusellin rata on kasvanut niin laajaksi, että se vaarantaa koko korkeakoulun tieteellistä statusta (ks. Järvi ym. 1990).

Täydennyskoulutuskeskus joutuu arvioimaan ja puolustamaan toimintalinjaansa paitsi suhteessa asiakkaisiinsa, myös tieteen edustajiin. Asiakkaiden palaute on markkinapalautetta. Tieteen edustajilta täydennyskoulutuskeskukset joutuvat hankkimaan hyväksyntää ja arvostusta. Täydennyskoulutuskeskukset pyrkivät toisaalta määrittelemään oikeutetuimmiksi tieteen edustajiksi ne, jotka ovat kyllin hyviä täydennyskouluttajiksi. (ks. viite 3, sivu 226) Tieteen marginaalia edustava "nuorin assistenttipolvi" tai "epätoivoprofessorit" eivät pärjää täydennyskoulutuksessa. Tieteen edustajien taholta tulevan kritiikin merkitystä vähentää siis se,

että tämän kritiikin taakse voidaan asettaa lähinnä ne, joiden hyväksyntäkään ei olisi arvokasta.

Täydennyskoulutuskurssin suurin häpeä on kuitenkin sen korkeakoulutasoisuuden epääminen. Kurssille olisi hyväksi, että suuri osa opettajakunnasta löytyisi omasta korkeakoulusta kelpoisen väen piiristä, koska muutoin on vaikea perustella täydennyskoulutuskeskuksen välitystehtävää, korkeakoulun ja ympäristön kontaktipinnan laajenemista ja kurssin tieteellisyttä.

Tärkeää on lisäksi, että kurssilla esiintyy riittävän nimekkäitä asiantuntijoita. Tässä suhteessa korkeakoulujen täydennyskoulutukset kokevat ongelmaksi yhteyden korkeakouluun, joka sitoo niiden käsiä opetuspalkkioiden suhteen. "Kukaan itseään kunnioittava koulutusasiantuntija ei näillä palkoilla lähde panemaan kykyjään peliin."

Tiede ja tietoyhteiskunnan käytännöt

Yliopiston ja ympäristön jännitteiden polttopisteessä on tieteen ja käytännön suhde. Mikä on se käytäntö, johon yhteyttä rakennetaan? Tätä käytäntöä kutsutaan talouselämäksi tai yritysmaailmaksi, mutta yritys- ja talouselämä nähdään yksipuolisesti tuottamisen näkökulmasta. Tieteen ja käytännön jännite ei ole tieteen ja markkinoiden ohjaamien yritysten intressien vastakohtaisuutta vaan tieteen tarjoamien potentiaalien ja näitä potentiaaleja puutteellisesti hyödyntävän tuotannon ristiriitaa.

Tällaisesta tieteen ja käytännön ristiriidan tulokinnasta täydennyskoulutuskeskuksille avautuu valoisa visio, johon muutkin kuin täydennyskoulutuskeskuksissa toimivat ovat sitoutuneet. 1980-luvun suomalaisessa yhteiskunnassa oli kaksi merkittävää politiikkaohjelmaa, joissa nämä ajatukset muotoiltiin: (1) hallittu rakennemuutos teollisesta yhteiskunnasta jälkeolliseen tietoyhteiskuntaa ja tämän politiikan käytännöllisenä sovellutuksena (2) innovaatio-orientoitunut aluepolitiikka. Nämä päällekkäiset politiikkaohjelmat määrittävät täydennyskoulutuskeskuksissakin toimivien puhetta korkeakoulun yhteiskunnallisista tehtävistä ja niiden tulevaisuudesta.

Kivinen ja Rinne (1990, 14) katsovat, että "aluepoliittinen kytkös on ehkä keskeisin koko (täydennyskoulutuskeskusten) toiminnan muotoutumista selittävä tekijä". Aluepoliittinen kytkös on osa laajemmasta hallitun rakennemuutoksen ja tie-

toyhteiskunnan kehiksestä, jonka puitteissa korkeakoululaitoksen yhteiskunnallinen oikeuttaminen edellyttää yliopiston hyödyllisyyttä määrättylle yhteiskunnan kehitysuunnalle.

"Tietoyhteiskunnan käänne" näkyy selvästi aluepolitiikassa. Uuden innovaatio-orientoituneen aluepolitiikan lähtökohdista korkeakoulua arvioidaan potentiaalisena alueellisenä kehittämiskeskusena muiden potentiaalisten kehittämiskeskusten rinnalla. Täydennyskoulutuskeskusten toimintamuodot ja niiden ympäristössä synnyttämä vastakaiku ovat osittain ymmärrettävissä tämän aluepoliittisen käänteen näkökulmasta.

Tuolloin tiedettiin, että tulevaisuus on tiedossa. Vision toteuttamiseen tarvittiin tiettyjä instrumentteja: "Myös Suomessa aluepolitiikan suuri haaste 1980- ja 1990-luvuilla on tietoyhteiskunnan vaatimuksia vastaavan uuden perusrakenteen luominen. Mitä tämä voisi olla käytännössä: eri taosten (eri yhdyskuntatyyppeihin soveltuviin) tietokasvun keskusten kehittymisen kannustamista. Tietokasvun keskuksissa syntyisi edellytykset luoville yhteisöille. Rakennusosia olisivat yliopistot ja korkeakoulut, niihin liittyvät tutkimuslaitokset ja koulutuskeskukset, keski- ja perustasteen ammatilliset oppilaitokset, VTT:n hajautetut yksiköt jne. Yhteistyön osapuolia olisivat myös rahoitusorganisaatiot, hallinto- ja kulttuurielämä. Nais- sä toimivat ihmiset saatettaisiin synergiaa luovaan yhteistyöhön yritysten kanssa." (Paasivirta 1985). Aluepolitiikkatoimikunnan mietinnössä (Komiteamietintö 1986:6) tämä "piilaakso-politiikka" tuli koko maata koskevan aluepolitiikan lähtökohdaksi ja alueen taitotietotason kohottaminen päällimmäiseksi asiaksi.

Korkeakoulujen uusia tehtäviä koskevassa virallisessa keskustelussa on tapahtunut samanlainen nopea muutos kuin aluepolitiikassa. 1980-luvun alussa nämä uudet tehtävät olivat ulkopuolisessa suhteessa "perinteellisiin perustehtäviin" vaikkakin ne yhteiskunnan muutoksen vuoksi olivat tulossa osaksi perustehtäviä (Linna 1983). Tällainen käsitys uusien ja perinteellisten tehtävien erosta oli ajanmukainen 1980-luvun alkupuolella. 1980-luvun lopulta lähtien se on saman arvioijan mukaan auttamattoman vanhanaikainen (Linna 1987).

Korkeakoululaitokseksi muuttuneella yliopistolla ei enää näytä olevan "perinteellisiä" ja "uusia" tehtäviä, vaan kaikesta toiminnasta on tullut korkeakoulun "varsinaista toimintaa". Tällainen tulokinta korkeakoulujen tehtävästä osoittaa uusien

toimintamuotojen integroitumista ja legitimoitumista informaatioyhteiskunnan tehokkuuden yliopistoon. Myös korkeakoulujen suunnittelukäytännöissä uudet opetuksen, tutkimuksen ja kehittämistoiminnan muodot ovat saaneet aseman perinteisten muotojen rinnalla. Suunnittelu- ja hallintokäytännöissä puhe vanhoista ja uusista tehtävistä on tullut vanhanaikaiseksi.

Kun täydennyskoulutuskeskukset rakentavat siltaa tuotantotoiminnaksi ymmärretyn käytännön ja yliopistojen tieteen välille, niin tässä asetelmassa tieteen paikkaa ei voi ottaa tiede yleensä. Tuotantoprosessin vastinpariksi käyvän tieteen on tässä asetelmassa oltava potentiaalinen tuotantoprosessi, mahdollinen tuleva tekniikka. Tieteen ja käytännön lähentäminen on tuotannon tieteellistämistä, innovaatio-potentiaalini kohottamista, tietoyhteiskunnan rakentamista. Niin kaukana kuin tällainen ajatus onkin täydennyskoulutuskeskusten toimintakäytännöstä, niin se on kuitenkin sen käytännön perustelu.

VIITTEET

1. Arviot täydennyskoulutuskeskuksia edustavien ihmisten käsityksistä perustuvat yhdessä Kari Kantasalmen kanssa tekemään suunnittelutehtävissä toimiville osoitettuun kyselyyn (1988) ja Kantasalmen tekemiin johtotehtävissä toimivien haastatteluihin (1989).
2. Yliopisto — ympäristö -metaforan rinnalla käytetään metaforia yliopisto — kenttä ja yliopisto — maakunta. Kentän käsitettä käytetään korostamaan johtavassa asemassa olevien näköalojen ja käsitysten erillisyyttä kenttäväkeen nähden. Yliopiston ulkopuolella toimivat akateemiset ryhmät eivät kuulu näin ymmärrettyyn kenttään, vaan ne nimitetään yleensä ammattikunnan mukaan. Yliopiston pitää päättäväisesti kieltäytyä omaksumasta kentän käytäntöihin sitoutunutta näkökulmaa, mutta sen pitää kuitenkin pyrkiä lähentymään kenttää. Yliopistolle on siis tärkeää yhdellä korvalla kuunnella kentän ääntä ja samalla pysyä sille kuurona. Yliopiston ulkopuolinen maailma ei ole pelkästään historian ja perinteisiin sitoutumaton ympäristön tai kentän hahmoinen objekti, vaan välillä myös maakunnan hahmon saava innokas toivoja ja odottaja.
3. Vastaavasti tiedelaitosten edustajat arvostelevat täydennyskoulutuskeskusten työntekijöitä tieteellisen asiantuntemuksen ja kokemuksen puutteesta (Järvi ym. 1990, 46-47).

LÄHTEET

- Aittola, T. 1988. The Case of university. Teoksessa Aittola, T. & Eräsaari, R. Rationalization on the university and the social science. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen työpapereita. N:o 53, 1-13.
- Järvi, P., Kivinen, O. & Rinne, R. 1990. Yliopiston tila ja tahto. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 5.
- Kerr, C. 1964. The uses of the university. Cambridge.
- Kivinen, O & Rinne, R. 1990. Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen muuttuva asema osana uutta aikuiskoulutusstrategiaa. Teoksessa Kivinen, O. & Rinne, R. Korkeakoulut aikuiskoulutusmarkkinoilla. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 4, 11-16.
- Komiteanmietintö 1986. Aluepolitiikkatoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1986, 6.
- Konttinen, E. 1989. Harmonian takuumiehiä vai etuoikeuksien monopolisteja?: professioiden sosiologian funktionalistisen ja uusweberiläisen valtasuuntauksen tarkastelua. Jyväskylän yliopisto, sosiologian laitoksen julkaisuja; 45.
- Kortteinen, M. 1987. Hallittu rakennemuutos? Hanki ja jää.
- Koski, L. 1990a. Pyhä ja oikea yliopisto. Tiede & edistys. 4/90: 249-259.
- Koski, L. 1990b. Tarinoiden yliopisto tehokkuuden diskurssissa. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 28.
- Linna, M. Korkeakoulujen täydennyskoulutus — silisalaattiako? Korkeakoulutieto 7/1983, 3.
- Linna, M. Täydennyskoulutus osana korkeakoulujen toimintaa. Korkeakoulutieto 4/1987, 3.
- Paasivirta, A. 1985. Alueellisen kehityksen uhkat ja mahdollisuudet, Teoksessa Alasentie, J., Salonen, I. (toim.) Aluepolitiikan uudet haasteet. Aluesuunnittelupäivien 1984 seminaariraportti. Tampereen yliopisto, Aluetiede, Tiedonantoja n:o 22. Tampere 1985 ss. 8-16.
- Panhelainen, M. 1991. Korkeakoulujen täydennyskoulutus työorganisaatioiden ja professioiden muutoksessa. Teoksessa Parjanen, M. (toim.) Privaatti vai piraatti. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja a 1/91, 1-18.
- Parjanen, M. 1985. Extension studies under pressure from work life, training and myths. Teoksessa Mäkinen, R. ym. (toim.) Recent Finnish research on higher education. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 364/1985, 191-212.
- Parjanen, M. 1991. Legitimaatio ja diplomitauti korkeasteen aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Parjanen, M. (toim.) Privaatti vai piraatti. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja a 1/91, 17-38.

JUHA SUORANTA

Suomalaisen kasvatustutkimuksen kvalitatiivinen menetelmäkirjallisuus

Laadullisen tutkimuksen menetelmäkirjallisuudessa ei ohjata riittävästi kootun aineiston analyysiin, tulkintojentekoon ja arviointiperusteisiin.

Saatavilla oleva suomenkielinen menetelmätieto on lisäksi palasina ja hahmotelmina. "Kokonaisesitys puuttuu edelleen", Juha Suoranta toteaa laadullisen tutkimuksen suomenkielisen kirjallisuuden arvioissaan.

Vaikka erilaisia kvalitatiivisia menetelmiä käytetään nykyään runsaastikin erilaisissa kasvatustutkimuksissa, alan suomenkielistä metodikirjallisuutta ei ole kovinkaan paljon tarjolla. Tutkimuskäytännössä on tapahtunut muutos, mutta uusia metodioppaita ei ole vielä kirjoitettu. Suomalaisesta laadullisten menetelmien kokonaisesityksestä on suorastaan pulaa.

Rinne (1988, 131-132) kuvaa kasvatustieteiden historiallista kehitystä kolmena tieteellisen aikakauden eli paradigman vaihdoksena. Hegeliläisestä paradigmatista siirryttiin herbartilaiseen, ja herbartilaisesta empiiriseen. Empiirisestä paradigmatista ollaan nyt siirtymässä fenomenologiseen tai hengentieteelliseen. Kehitys on siis kulkenut filosofis-teologisesta ajattelusta tiukan empiristisen, luonnontieteitä mallittavan tutkimuksen kautta uuteen fenomenologis-hermeneuttiseen ajatteluun. Uudempi fenomenologis-hermeneuttinen ajattelu eroaa eräässä suhteessa aiemmasta, 1800-luvulla vallinneesta. Nykyisessä hengentieteellisessä suuntauksessa on leimallista pyrkimys yhdistää filosofisuonteinen ajattelu ja tulkinnallinen empiirinen tutkimus.

Esitetyn hahmotelman ongelmallisuus on siinä, että sen mukaan empiirinen paradigma olisi kumoutumassa yksittäistapausten ja yksilöiden empiiriseen tutkimukseen virittäytyneellä hengentieteellisellä paradigmatilla. Ylipäätään paradigman käsite on ongelmallinen kuvaamaan maamme kasvatustieteiden, varsinkin toisen maailmansodan jälkeistä kehitystä. Pikemminkin kuin paradigman vaihdoksina, jotka edellyttävät mm. edellisen paradigman totuuksien väijäämätöntä kumoutumista uusilla, näyttäisi kasvatustieteiden kehitys olleen sekä teoreettisten että metodisten mahdollisuuksien monipuolistumista.

Kasvatustutkimus ei ole monipuolistunut ainoastaan teoreettisilta lähestymistavoiltaan, vaan myös tutkimusmenetelmällisesti. Menetelmien osalta ei suinkaan ole käynyt niin, että jotkut (kvalitatiiviset) menetelmät olisivat syrjäyttäneet tai olisivat syrjäyttämässä jotkut muut (kvantitatiiviset).

90-luvun alussa näyttää siltä, että kasvatustieteiden tutkimusmenetelmävalikoimassa on tapahtunut ekspansio. Opinnäytteitä tehdään yhä enemmän kvalitatiivisin menetelmin (Syrjälä 1991). Selvitysten (Tynjälä ym. 1991) mukaan myös monien menetelmien yhteiskäyttö, metodinen eklektismi, on suosiossa. Enemmänkin näyttää siis käyneen niin, että kvalitatiiviset menetelmät ovat ikään kuin hiipineet kasvatustieteiden tutkimuskäytäntöihin.

Tilanteen muutosta olisi paradigmatvaihdoksen sijasta mielekäästä ajatella eräänlaisena syklinä tai aaltoliikkeenä. Asian vertauksena voi käyttää kuvitteellista tutkimusmenetelmien ensyklopediaa. Aika ajoin joidenkin sivujen lukeminen on paljon kiinnostavampaa kuin joidenkin toisten. Joskus taas ne sivut, joita nyt vain huolimattomasti selailaan, muuttuvat kiinnostaviksi.

Mikä on uutta?

Laadullisten tutkimusmenetelmien uutuus on kovin suhteellinen asia. Pikemminkin kuin kvalitatiivisen tutkimuksen uutuudesta, olisi kenties puhuttava kvalitatiivistyyppisten tutkimusmenetelmien uudesta tulemisesta suomalaisen kasvatustutkimukseen. Tähän käsitykseen pääsee lueskelemalla joitakin suomalaisen kasvatustieteen klassisia kirjoituksia. Esimerkiksi Albert Lilius esittelee teoksessaan *Kasvavien tunne-elämä* (1927) kokeellisten menetelmien ohella sellaisia empiirisiä menetelmiä, joita nykyisin nimitetääniin laadullisiksi.

Havainnoinnin Lilius jakaa itsehavainnointiin (introspektioon ja retrospektioon) ja toisten havainnointiin (ekstrospektioon). Havainnoinnin lisäksi Lilius nostaa tutkimusaineistoina esiin kasvavien erilaiset tuotokset kuten runot, kirjeet, päiväkirjat ja piirustukset. Psykoanalyttisen menetelmän esittelyn yhteydessä viitataan vapaiden mielle yhtymien menetelmän ohella elämänkertojen ja kaunokirjallisten tuotteiden käyttöön tutkimusmateriaaleina. Mikä on uutta? Tämän päivän menetelmäkeskustelujen kannalta on opettavaista lukea Liliuksen metodologista huomautusta:

"On olemassa sielutieteellinen suunta — amerikkalainen behaviorismi — joka tahtoo nojautua niin paljon kuin mahdollista ainoastaan objektiiviseen ekstrospektioon, t.s. se karttaa ekstrospektiivisesti todetun tulkitsemista täydentävän itsehavainnon avulla. Minä liityn niihin, jotka pitävät tulkitsemisyrityksiä luvallisina ja välttämättöminä" (emt., 184)

Laadullisten menetelmien suomalaiset klassikot

Laadullisten menetelmien opetuksen laajentuessa ongelmaksi tulee käytettävissä olevan oppimateriaalin niukkuus. Kvalitatiivisen tutkimuksen eri puolia esittelevät monografiat, Martti Grönforsin *Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät* (1982) sekä Sirkka Hirsjärven ja Helena Hurmeen *Teema-haastattelu* (1980), ovat iästään huolimatta kiistämättömän ansiokkaita ja ansaitsevat, valikoiden lukemalla, edelleen paikkansa alan perusteoksina.

Yleisesityksellisyydestään huolimatta myös Kari Niinistön teos *Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman*

mukaiset tutkimusmallit ja -menetelmät (1981) on lunastanut paikkansa suomalaisen kasvatustutkimuksen laadullisen linjan pioneerityönä. Kirja on kuulunut vuosien ajan useiden kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmäkurssien tenttikirjallisuuteen.

Metodiopetuksen kannalta em. kirjoja voi varauksin pitää maamme laadullisen tutkimuksen klassikkoina, joihin, kuten muuhunkin menetelmäkirjallisuuteen, on sanomattakin syytä suhtautua asian vaatimalla kriittisyydellä.

Menetelmäoppaiden erittelyä

Sivuan seuraavassa tarkasti ottaen vain kasvatustutkimuksen kvalitatiivisia menetelmäoppaita. Rajaus ei tarkoita sitä, että sana kasvatustieteiden määreenä, mitenkään muuten rajaisi teosten käyttöalaa. Yhtä hyvin kuin toisin päin, saattavat myös kasvatustutkimuksen menetelmäpohdinnat ja -innovaatiot hyödyttää esimerkiksi sosiaalitieteilijöitä. Sosiologian yhteydessä ilmestyneitä oppaita (esimerkiksi Mäkelä 1990) ei ole tarkoituksenmukaista ottaa tässä huomioon, näkökulma kun on kasvatustieteellinen.

Rajaan tarkastelustani myös sellaiset tutkimuksen yleistä metodologiaa käsittelevät teokset (esimerkiksi Olkinuora 1988), yhden asian liikkeet (esimerkiksi Siljander 1988) ja yksittäiset tutkimukset (esimerkiksi Syrjäläinen 1990), joissa alaa saatetaan koota yhteen laajastikin, mutta jotka eivät suoraan tarjoa opetuksia kvalitatiivisen tutkimuksen käsityötaidoista. Rajaus on ongelmallinen kahdessakin mielessä. Ensinnäkin, nyt esillä olevat teokset sisältävät myös metodologista pohdintaa. Toiseksi rajaus palvelee tekstini jäsenystä, eikä noudattele tutkimuskäytänteiden logiikkaa. Parhaimmillaan laadulliset tutkimuskäytänteet ovat nimittäin empiiristen havaintojen ja teoreettisten näkökulmien hedelmällistä vuoropuhelua.

Kolmesta kasvatustutkimuksen laadullisia tutkimusmenetelmiä esittelevästä teoksesta kaksi on artikkelikokoelmia. Kokoomateoksilla on omat hyvät ja huonot puolensa. Artikkelikokoelma antaa laadullisen tutkimuksen eri lähestymistavoista monipuolisen kuvan. Kokoelmat ovat kuitenkin epäyhtenäisiä sekä laadultaan että sisällöltään. Paradoksaalisesti niiden vaikeus käytännön tutkimukseen johdattavina oppaina on vaihtoehtojen runsaudessa: on olemassa monia mahdollisuuksia tehdä laadullista tutkimusta, mutta jostain pitäisi saada kiinni.

Kaksi esillä olevista julkaisuista on ilmestynyt yliopistojen laitossarjoissa (Syrjälä & Numminen 1988; Syrjälä & Merenheimo 1991), yksi kaupallisen kustantajan toimesta (Gröhn & Jussila 1992). Siinä mielessä, että kvalitatiivisista menetelmistä ylipäätään julkaistaan esityksiä, voidaan kai puhua kulttuuriteoista. Kulttuuriteoista toivoisi voivansa puhua myös julkaisujen sisältöjen suhteen. Pelkääntään menetelmäkijallisuuden pieni määrä ei liene peruste julkaista menetelmistä mitä sattuu.

Terttu Gröhnin ja Juhani Jussilan toimittama *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa* (1992) on sisällöltään varsin epäyhtenäinen. Kirja on alunperin syntynyt Helsingin yliopiston kasvatustieteilijöiden jatkokoulutusseminaarin esitysten pohjalta. Mitään pois jättämättä, korjaamatta tai uudistamatta, kirjaa tarjotaan nyt laajemmalle lukijakunnalle. Kumpakohan ovat julkaisupäätöstä tehdessään miettineet, määrää vai laatua?

Kirjassa on kuusi artikkelia, joista varsinaisesti neljässä esitellään menetelmiä, kaksi on enemmän tapauskertomuksenomaisia menetelmäsovelluksia. Laadullisista menetelmistä ovat esillä *Ference Martonin* tutkijaryhmineen kehittämä fenomenografinen tutkimusote (Gröhn), pehmeää systeminen metodologia (Kauppi), diskurssianalyysi (Lindroos) ja systemaattinen metodologia (Jussila, Montonen ja Nurmi). Kahdesta menetelmäsovelluksesta toisessa *Erkki Auvinen* esittelee tutkimustaan, jonka tavoitteena oli selvittää työntekijöiden selviytymistä eräistä paperikoneen ohjaustoiminnoista. Toisessa teelmässä *Kirsti Launis* selvittää eräällä henkilöstökoulutuskurssilla järjestettyä tutkimusta.

Kun kysymyksessä on laadullista otetta esittelevä menetelmäkirja, olettaisi menetelmäsovelluksiltakin enemmän tutkimuksellista problematisointia. Auvisen ja Launoksen kirjoitusten pääosissa ovat kuitenkin paperikoneenhoitajat, koneinjamiehet ja toksilogit, kun tarkoitus oli puhua menetelmistä. *Ritva Lindroosin* diskurssianalyysiartikkeli jää valitettavasti harjoittelman asteelle. Tutkimusmenetelmällisessä mielessä painavinta ja ajallisesti kestäväntä tekistä ovat kirjoittaneet *Juhani Jussila*, *Kaisu Montonen* ja *Kari E. Nurmi* esittelemällä systemaattista analyysia kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Samoin *Antti Kauppin* ja *Terttu Gröhnin* tekstit valottavat laadullisen tutkimuksen erityyppisiä mahdollisuuksia.

Leena Syrjälä ja *Juhani Merenheimo* ovat toimittaneet Oulussa pidetyistä kvalitatiivisten tutki-

musmenetelmien seminaariesitelmistä kootun kirjason *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja* (1991). Muutamien metodologisten pohdintojen lisäksi (Lehtinen; Karjalainen) artikkeleissa esitellään melko laajasti erilaisia laadullisen tutkimuksen lähestymistapoja. Toisaalta käsitellään toimintatutkimusta (Kurtakko) ja kouluetnografiaa (Syrjäläinen), toisaalta grounded theory-lähestymistapaa (Rostila) ja fenomenografiaa (Uljes). *Pentti Moilanen* tarkastelee tulkinnan ja todentamisen kysymyksiä hermeneuttisen kasvatustutkimuksen perspektiivistä. Kirjan loppu on täytetty joidenkin Oulun yliopiston jatkotutkimtoa suorittavien opiskelijoiden alustuksilla omista tutkimushankkeistaan.

Artikkelikokoelman ansio on sen laajassa tarkastelukulmassa. Kasvatustieteen kannalta tärkeitä ovat toimintatutkimuksen ja kouluetnografisen tutkimuksen esittelyt. Varsinkin jälkimmäistä meillä on tehty vähän. Samoin tulkinnan ja todentamisen kysymyksiin perehtyvä kirjallisuus on laadullisen tutkimuksen kehittämisen kannalta merkittävä. Kuten kirjassakin annetaan ymmärtää (Syrjälä), kvalitatiivisen tutkimuksen tärkeimpiä haasteita on kehittää aineiston analyysitapoja ja selkeyttää analyysin arviointia.

Leena Syrjälän ja *Merja Nummisen* *Tapaustutkimus kasvatustieteessä* (1988) on kahdesta jäljessä tulevasta poiketen monografia. Tapaustutkimus on kirjoittajille sateenvarjokäsite, jonka alla tehdään monenlaista tutkimusta. Tutkimusten yhteisiä piirteitä ovat 1) osallistujien näkökulma, 2) keskittyminen pieneen tapausmäärään ja 3) nykyisyyden todelliseen tilanteeseen. Lisäksi tapaus-tutkimuksessa ilmiöitä tutkitaan ns. luonnollisissa ympyröissä strukturoimattomilla menetelmillä. Laadullista tutkimusta tekijät eivät yleisiminenä käytä, sillä tapaustutkimuksissa on mahdollista kerätä myös kvantitatiivista tietoa.

Raportissa pyritään kattavaan esitykseen laadullisista tutkimuskäytännöistä. Tässä tavoitteessa on onnistuttu kohtuullisen hyvin. Tämän oppaan avulla luulisi olevan mahdollista tehdä kelpollista kvalitatiivista tutkimusta. Kirjan ansio on myös siinä, että se on suhteellisen ehyt ja systemaattisesti etenevä kokonaisuus. Sen avulla pääsee helposti eteenpäin laadullisen tutkimuksen joskus mutkikkailla polulla. Kirjan kirjoittajat ovat selvästi hyödyntäneet synenergiaa kirjan päämääriä palvelevalla tavalla. Erilaisten tapaustutkimusten ja tutkimusaineistojen esittely korostuu kirjassa. Sen sijaan tutkimusaineiston analysointi, tulkinta ja raportointi jäävät vähemmälle huomiolle.

Miten laadulliseen tutkimukseen kannattaisi alkaa perehtyä, jos valittavana olisivat em. teokset. Vaikka tarkoitus ei ole panna kirjoja paremmuusjärjestykseen, itse aloittaisin Syrjälän ja Nummisen kirjasta Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Se on johdonmukainen esitys verrattuna kahteen muuhun. Seuraavaksi lukisin Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja (Syrjälä & Merenheimo 1991) ja vasta viimeisenä Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa (Gröhn & Jussila 1992), senkin valikoiden.

Parempia aikoja odotellessa

Miltä kasvatustutkimuksen kvalitatiivisen menetelmäkirjallisuuden tila näyttää esiteltyjen teosten valossa? Tiivistetysti sanottuna aineiston keräyksestä, lähestymistavoista ja jonkin verran metodologiasta on kirjoitettu, mutta jotain puuttuu. Muiden ohella Sirkka Hirsjärvi (1991) on Kasvatus-lehden laadullisten menetelmien teemanumerossa kiinnittänyt huomiota siihen, että kvalitatiivisia haastatteluja tehdään mielellään, aineistoja kerätään innostuneesti, mutta vaikeudet alkavat tämän jälkeen. Näistä vaikeuksista, aineiston analyysistä, tulkinnasta ja arviointiperusteista, ei juuri ole kirjoitettu.

Laadullisin menetelmin koottujen aineistojen analyysi-, tulkinta- ja arviointiperusteiden vaihtoehtoja erittelevän kirjallisuuden puute on toisaalta ymmärrettävää, toisaalta hämmästyttävää. Analyysimenetelmäksi ei riitä tutkijan omaan intuiioon perustuva analysointi eivätkä ns. impressionistiset tai journalistiset tekniikat, tarvitaan muuta. Muuta on vielä tällä hetkellä etsittävä ulkomailta, josta menetelmälliset vaikutteet virtaavat muutenkin maahamme.

Toinen kotimaisen kvalitatiivisen menetelmäkeskustelun puute on se, että paloja ja hahmotelmia kyllä on, mutta esimerkiksi menetelmäopetuksessa käyttökelpoista kokonaisuutena ei ole tarjolla. Voidaan tietysti kysyä tarvitaanko kokonaisuutena tai onko se laadullisten menetelmien luonteesta johtuen edes mahdollinen. Parempia aikoja odotellessa on tyydyttävä ulkomaisiin laadullisen tutkimuksen oppaisiin, joista löytyy kohtuullisen onnistuneita kokonaisuutena (esimerkiksi Strauss 1987; Patton 1990) — miksei sellaista olisi mahdollista kirjoittaa suomeksikin.

LÄHTEET

- Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) 1992. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1980. Teemahaastattelu. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. 1991. Kvalitatiivisesta tutkimuksesta ja tutkimuksen ohjauksesta. Kasvatus 22 (5-6), 363-364.
- Lilius, A. 1927. Kasvavien tunne-elämä. Suom. A. Oksala ja J. Timonen. Porvoo: WSOY.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Laadullisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Niinistö, K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tietisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvatuokinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja -menetelmät. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 85.
- Olkinuora, E. (toim.) 1988. Yleispätevää ja lainalaista tutkimusta: metodologisia mietteitä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 27.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage.
- Rinne, R. 1988. Kasvatustieteen tiedetradition vaikutus olemassa olevaan tutkimuskäytäntöön. Teoksessa Immonen, K. (toim.) Tieteen historia — tieteen kritiikki. Turun yliopiston historian laitos. Julkaisuja n:o 19. Turku, 119-137.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Strauss, A. L. 1987. Qualitative analysis for social scientists. New York: Cambridge University Press.
- Syrjälä, L. & Merenheimo, J. 1991. Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L. 1991. Kvalitatiivinen kasvatustutkimus Suomessa. Teoksessa Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 2-10.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäytännön tutkimus luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steiner-koulun ala-asteen 4. luokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 78.
- Tynjälä, P. & Kemppainen, J. & Nieminen, S. 1992. Mitä tutkimusrekisteri kertoo suomalaisesta kasvatustutkimuksesta? Kasvatus 23 (2), 158-169.

KERTTU VEPSÄLÄINEN

Oppimisryhmän ohjausta oppimassa

Minulla oli keväällä -92 mahdollisuus tutustua koulutukseen Bundesakademiassa Saksan liittotasavallassa. Bundesakademie on Valtionhallinnon kehittämiskeskusta vastaava koulutuskeskus, joka järjestää liittovaltiotason henkilöstökoulutusta. Osallistuin viikon kestäväan seminaariin "Modereien von Lerngruppen" eli oppimisryhmien ohjaaminen.

Seminaarin tavoitteena oli, että osanottajat oppivat tarkkailemaan ja arvioimaan yksilö- ja ryhmäprosesseja oppimisryhmissä sekä käyttämään kommunikaatio- ja motivaatiotekniikkoja. Seminaarissa käytettäväksi menetelmiksi ilmoitettiin ennakkotiedoissa keskustelut, ryhmätyöt, roolipeli ja metaplan-menetelmä. Tosiasiassa seminaarin koko työskentely rakentui metaplan-menetelmälle, jonka osana käytettiin muita mainittuja menetelmiä. Samalla opittiin toimimaan oppimisryhmän vetäjänä ko. menetelmää käyttäen.

Metaplan suosittu Saksassa

Vaikka metaplan on vain yksi menetelmä tai tekniikka muiden samantyyppisten menetelmien joukossa, näyttää se olevan saksalaisessa aikuiskoulutuksessa varsin tunnettu ja suosittu. Menetelmää on käytetty Bundesakademiassa jo parinkymmenen vuoden ajan. Sekä metaplan-menetelmästä että yleisemmin oppimisryhmien ohjaamisesta tai seminaarien vetämisestä löytyy myös useita saksankielisiä kirjoja.

Metaplanin ja muiden vastaavien menetelmien suosio heijastaa yleisempää ajattelutapaa, joka liittyy ryhmien käyttöön koulutuksessa ja niiden ohjaamiseen. Oppimisryhmän vetäjänä tai ohjaajana

toimiminen ("Moderator") erotetaan selvästi opettajana tai luennoijana ("Dozent") ja kouluttajana ("Trainer") toimimisesta. Ryhmän vetäjän tehtävänä on ohjata ja motivoida keskustelua ja ryhmäprosessia, mutta hän ei manipuloi ryhmää tai ota sisällöllisen asiantuntijan roolia. Hän valmistelee ryhmätapahtuman kulun etukäteen. Opetustilanteessa hän ei luennoi, vaan toimii tavallaan tilaisuuden juontajana tekemällä aloitteita ja esittämällä kysymyksiä, jäsentämällä keskustelua sekä innostamalla osanottajia osallistumaan.

Tausta-ajatuksena on "lebendiges Lernen", osallistuva oppiminen: näkemys siitä, että aikuiset ihmiset oppivat enemmän tekemällä kuin luentoja kuuntelemalla. Heillä on tietoa ja kokemusta, jota voidaan hyödyntää ryhmän oppimisessa. Tästä johtuen korostetaan vuorovaikutuksen ja kommunikaation merkitystä oppimisessa sekä niihin perustuvan oppimisprosessin luomista seminaareissa ja muissa ryhmätilanteissa. Metaplan on menetelmä, jonka tarkoituksena on auttaa ryhmän vetäjää tehtävänsä toteuttamisessa. Se koostuu joukosta erilaisia tekniikkoja, joiden avulla ryhmän jäseniä pyritään aktivoimaan ja saamaan ilmaisemaan ideoitaan ja ajatuksiaan.

Keskustelu kirjallisesti ja visualisointi

Menetelmän keskeisiä elementtejä ovat kirjallisesti tapahtuva keskustelu ja visualisointi. Näitä toteutetaan tietyn tyyppisen seinätaulutekniikan avulla, jossa apuvälineinä ovat irtoseinät, eriväriset ja -muotoiset pahvikortit, nuppineulat ja tussikynät. Bundesakademien seminaarissa oli koko salin sisustus suunniteltu menetelmän käyttöä ajatellen. Siellä oli useita irtoseiniä, joita tarpeen mu-

kaan siirrettiin paikasta toiseen, ja pieniä siirrettäviä apupöytiä muuta välineistöä varten. Seminaarin osanottajille oli tuolit, mutta ei pöytiä, koska tarkoitus ei ollut tehdä muistiinpanoja. Kaikki seminaarin aikana syntyneet "seinät" valokuvattiin erityisellä A4:n kokoisilla valokopion näköisiä kuvia tuottavalla kameralla. Kuvat lähetettiin osanottajille monisteena seminaarin jälkeen.

Kirjallinen keskustelu tapahtuu esimerkiksi siten, että osanottajien ideat tai mielipiteet kootaan korttien avulla. Jokainen osanottaja kirjoittaa tiettyyn kysymykseen tai teemaan liittyviä ideansa kietytyesti pahvikortille, yhden kullekin. Joissain tilanteissa osanottajat käyvät itse kiinnittämässä korttinsa seinälle, jonka jälkeen ne ovat kaikkien nähtävänä. Yleensä kuitenkin ryhmän vetäjä kokoaa kortit ja lukee ne ääneen yhden kerrallaan, jotta kortit voidaan sijoittaa taululle mielekkäisiin ryhmiin. Vetäjä kiinnittää kortit osanottajien ehdotusten mukaisesti; ryhmittelyperusteet muodotuvat prosessin kuluessa. Kiinnitys nuppi-neuloilla mahdollistaa sen, että korttien ryhmittelyperusteita ja paikkaa voidaan tarvittaessa helposti muuttaa.

Tyypillisiä vaiheita ovat myös erilaiset äänestykset, joissa otetaan kantaa esitettyihin kysymyksiin tai tehdään valintoja merkitsemällä tarrapisteellä taululla esitetyistä vaihtoehtoista tai annettun taulukon asteikosta yksi tai useampia kohtia, joiden katsoo vastaavan omaa mielipidettään. Saatu tulos kertoo ryhmän mielipiteen tavalla, jossa jokainen on voinut osallistua sen muodostamiseen. Näin saatetaan esimerkiksi valita teemat, joita pidetään tärkeinä työstää edelleen korttikyselyn perusteella muodostetuista asiaryhmistä.

Visualisoinnin idea toteutuu siinä, että kaikki työskentelyn tulokset ovat nähtävänä seinätauluilla. Visualisoinnissa voidaan käyttää apuna graafista ilmaisua ja värejä. Visualisoinnilla pyritään helpottamaan mm. asioiden nopeaa omaksumista sekä huomion kiinnittämistä olennaisiin asioihin.

Metaplanin moniin vaiheisiin, kuten edellä kuvattuihin tekniikoihin, sisältyy mahdollisuus ilmaista mielipiteensä tai ideansa anonyymisti, jonka ajatellaan helpottavan osallistumista ryhmän työskentelyyn. Kenenkään ei tarvitse kertoa, mikä oli hänen korttinsa tai mihin hän laittoi oman äänestyspisteensä, ja toisaalta kaikilla on tasa-arvoinen mahdollisuus ilmaista itseään riippumatta siitä kuinka puhelias on tai kuinka tottunut on esittämään näkökantojaan ryhmän edessä. Anonyy-

misuus ei kuitenkaan liity kaikkiin työvaiheisiin, esimerkiksi tilanteisiin, joissa jokainen kertoo vuorotellen omat tunnelmansa tai ajatuksensa.

Keskustelu ja ryhmätyöskentely

Ideoiden tai mielipiteiden kokoamisen jälkeen käydään yleensä yhteinen keskustelu tai siirrytään ryhmiin työstämään asiaa edelleen. Myös ryhmien työskentely organisoidaan seinätaulujen ja korttien avulla. Ryhmätyöt tarjoivat ainakin Bundesakademien seminaarissa kuitenkin samalla mahdollisuuden asioiden syvällisempään pohdintaan ja työstämiseen, jota toistuvan lapputyöskentelyn jälkeen alkoi jo kaivatakin. Roolipeliä käytettiin eräänä tapana esittää ryhmäpohdinnan tulos, mutta se tuntui vähän päälleliimatulta muun seminaarityöskentelyn jäsenyessä selvemmin metaplan-menettelmän ideoiden mukaisesti.

Kaikki teemat, joiden parissa seminaarissa työskenneltiin liittyivät tavalla tai toisella oppimisryhmien ohjaamiseen. Niistä ei todellakaan pidetty luentoja tai pidempiä alustuksia, vaan niiden käsittely perustui yhteiseen työskentelyyn. Jopa loppukritiikin kysymykset siirrettiin ryhmien pohdittavaksi; seminaarin vetäjät eivät ottaneet niihin kantaa, vaikka osa kritiikistä suuntautui selvästi heidän toimintaansa.

Epäilyjä ja kritiikkiä

Usein seminaarin aikana keskusteltiin menetelmän avulla saavutettavasta oppimisesta, kun lopputulos jäi pelkästään osallistujien työn tulosten varaan. Monet kysymykset tuntuivat jäävän avoimiksi tai niihin työstetyt vastaukset suuntautuivat melko satunnaisesti osanottajien esiin tuomien näkökantojen mukaisesti. Ainakin henkilökohtaisesti olisin kaivannut esiin nostettujen kysymysten perusteellisempaa pohdintaa ja myös uutta tietoa niistä.

Viikon työskentely metaplan-menettelmällä tuntui olevan lähes kaikille seminaarin osanottajille liikaa. Mielipiteiden vaihto kirjallisesti alkoi tuntua vähitellen rasittavalta ja joistakin työvaiheista saattava hyöty niiden vaatimaan aikaan nähden vähäiseltä. Seminaarilta olisi myös odotettu monipuolisemman menetelmävalikoiman esittelemistä. Keskeyttäminen metaplan-menettelmään perusteltiin tosin tässä tapauksessa annettavan vetäjäkoulutuk-

sen kautta. Yleensä menetelmää käytetään Bundesakademiessakin vain koulutuksen jossain vaiheessa, esimerkiksi aloitus- ja loppukeskustelun viittäjäänä tai ryhmätöissä.

Menetelmän etuja

Metaplanin käytön positiivisena puolena on, että se tuntuu todella aktivoivan ihmisiä osallistumaan ja ilmaisemaan mielipiteitään. Mahdollisuus anonyymiin mielipiteen ilmaisuun ja yhteinen puuhailu korttien kanssa luo helposti vapautunutta tunnelmaa. Työskentelyn pohjautuminen ryh-

män näkökantoihin näyttää innostavan osallistujia myös keskusteluun erilaisten mielipiteiden mitausten tai ideoiden keräämisvaiheiden jälkeen.

Seminaarin kokemusten perusteella voisi todeta, että menetelmä soveltuu hyvin käytettäväksi sekä koulutuksessa että konsultoinnissa sellaisissa vaiheissa, joissa tarkoituksena on saada esiin osallistujien mielipiteitä ja ajatuksia, edellyttäen, että ne voidaan kiteyttää muutamiin sanoihin tai lauseeseen. Edellytyksenä menetelmän käytölle on myös se, että osallistujilla voidaan olettaa olevan tietoa, kokemuksia tai mielipiteitä käsiteltävästä asiasta etukäteen.



URPO SARALA

MIKSI AIKUISKOULUTUSTA JÄRJESTETÄÄN JA MIKSI SIIHEN OSALLISTUTAAN?

Suomessa on yli 1000 aikuiskoulutusorganisaatiota, joiden tarjoamia koulutuspalveluja käytetään vuosittain lähes kaksi miljoonaa kansalaista. Myös yliopistot järjestävät yhä enemmän täydennyskoulutusta omien täydennyskoulutusyksikköjensä avulla. Miksi aikuiskoulutusta järjestetään näin paljon? Miksi sen suosio on niin nopeasti kasvanut? Onko se merkki koulutuksen tehokkuudesta ja oppimisen tarpeesta, vai jostain muusta? Mistä aikuiskoulutus saa olemassaolonsa oikeuden eli legitimitetin?

Neljä kirjoittajaa pyrkii vastaamaan näihin kysymyksiin Parjasen toimittamassa kirjassa *Legitimation in Adult Education*. Kirja on artikkelikokoelma, jonka kirjoittajina ovat olleet englantilainen *Peter Jarvis* ja suomalaiset aikuiskoulutuksen tutkijat *Antti Kauppi*, *Mauri Panbelainen* ja *Matti Parjanen*. Seuraavassa esitellään artikkeleiden keskeistä sisältöä ja arvioidaan teosta kokonaisuutena.

Parjanen jakaa koulutuksen hyödyn käyttö- ja vaihtoarvoon. Käyttöarvolla tarkoitetaan koulutuksen arvoa yksilön ja yhteisöjen toiminnan kehittämisen näkökulmasta. Koulutuksen vaihtoarvolla tarkoitetaan esimerkiksi koulutuksen merkitystä muodollisen pätevyuden antajana, yksilön vaihtoarvon lisäajänä kutistuvilla työmarkkinoilla.

Yliopiston antamalla koulutuksella on perinteisesti ollut yhteiskunnassamme melko paljon vaihtoarvoa. Parjasen mukaan yliopistojen roolia aikuiskouluttajana voidaan hahmottaa sekä kulttuuria korostavasta näkökulmasta että markkinavoi-
mien näkökulmasta. Yliopistojen suhde koulutuksen legitimaatiokysymyksiin on ristiriitainen. Ne pitävät yllä akateemista arvosana- ja arvonimijär-

Parjanen, Matti (ed.) 1992. *Legitimation in Adult Education*. University of Tampere. Institute for Extension Studies. Publications A 2 / 92.

jestelmää ts. tutkintoihin liittyvää yhteiskunnan hyväksymää legitimaatiojärjestelmää, mutta samaan aikaan vaativat yhteiskunnallista autonomiaa.

Jarviksen mukaan aikuiskoulutukseen liittyviä menettelytapoja ja arvosanoja pyritään tällä hetkellä standardoimaan ja rationalisoimaan jopa kansainvälisesti yhdenmukaisiksi. Opintokokonaisuudet ovat tutkintojen rakenne-elementtejä. Niiden avulla voidaan koota yksilöllisiä mutta keskenään yhteismitallisia tutkintoja.

Tällainen standardointi mahdollistaa koulutusjärjestelmän keskitetyn hallinnan ja luo yhteisen viitekehyksen koulutuksen legitimaatiota varten. Vaarana on, että koulutuksen laatua koskevat kysymykset jäävät toissijaisiksi ja koulutusjärjestelmän organisoinnin kitkattomuus ylikorostuu. Tämä voi johtaa siihen, että opiskelu pinnallistuu, eikä opiskelu edesauta opiskelijan reflektion kasvua. Näin koulutuksen vaihtoarvo korostuu yksilöä ja yhteisöä kehittävän käyttöarvon sijasta.

Nykyinen byrokraattinen aikuiskoulutuksen kehittämislinja onkin Jarviksen mukaan ristiriidassa sellaisten kasvatustähtäysten kanssa, joissa korostetaan kasvatusta ja oppimista prosessina, jossa painottuvat ihmisenä kehittyminen ja kriittinen reflektiivisyys.



Jarviksen mukaan on mielenkiintoista, että byrokraattisen toimintatavan kanssa sopusoinnussa olevaa rationaalisuutta korostavaa kasvatusjärjestelmää pidetään arvovapaana. Mutta on olemassa monenlaista rationaalisuutta! Nyt vallalla oleva rationaalisuuskäsite on vallankäytön ilmaus ja on siten luonteeltaan ideologinen. Kyse on rationaalisuuden byrokraattisesta tulkinnasta. Toinen yhtiä hyvä tulkinta rationaalisuudesta voisi olla sellainen, että ihmisille tarjottaisiin monipuolisia oppimis- ja kehittymismahdollisuuksia mutta ilman tiukkoja ja yhdenmukaisia todistus- ja arvosananjärjestelmiä.

Jarvis korostaa sitä, että sosiaalisena instituutona koulutus on kontekstuaalista. Siinä ilmenevät ajalle ja kulttuurille tyypilliset arvot. Nyt ajalle tyypilliset arvot ovat byrokraattisuus ja teknisten asioiden korostuminen, joista käsin koulutusjärjestelmän kehittämislinjat johdonmukaisesti määräytyvät. Yhteiskunnan luonne ilmenee siten myös koulutusjärjestelmässä, joka on tavallaan yhteiskunnan peili.

Kauppi käsittelee koulutuksen käyttö- ja vaihtoarvoon liittyviä kysymyksiä erityisesti koulutuksen evaluaation näkökulmasta. Elektroniikkakoulutuksen arviointia käsittelevän esimerkin avulla Kauppi havainnollistaa sitä, ettei huolellisesti suunniteltu koulutus juuri pysty muuttamaan vallitsevia työkäytäntöjä. Työpaikalle on muotoutunut kaksi sosiaalisesti ja organisatorisesti erilaista maailmaa: työn maailma ja koulutuksen maailma. Koulutus jää irralliseksi työkäytännöistä.

Kaupin mukaan nykyistä aikuiskoulutusta on usein pidettävä lähinnä massojen koulutuksena, jolloin kurssit ovat päätuotteita. Toiseksi koulutukseen osallistuminen voi olla yhteydessä vain arvosanojen metsästyksen. Kolmanneksi koulutus voi legitimoida vallalla olevia työkäytäntöjä ja antaa niiden harjoittajille uusia perusteluja. Näissä tapauksissa kyse on kielipelistä, jonka avulla ehkäistään uudistuksia ja kontrolloidaan työtä. Koulutus ei silloin lisää työkäytäntöjen tehokkuutta, vaan lisää diskursiivista kompetenssia ts. taitoa käyttää aiempaa parempia perusteluja ja taitoa kielipelin hallintaan. Kehitys nähdäänkin usein vallitsevien käytäntöjen aiempaa tehokkaampana uusintamisena.

Jarviksen lisäksi Kauppi korostaa kontekstuaalisuuden merkitystä aikuiskoulutuksen tarkastelussa. Koulutusta arvioitaessa keskeistä on analysoida niitä institutionaalisia rakenteita, joissa käytännöt

ja niiden uusintaminen tapahtuu koulutuksen myötävaikutuksella.

Tavallista on, että koulutusta arvioitaessa ei samalla tarkastella työtoimintaa ja laajempaa sosiaalista kontekstia. Tämä ei ole riittävää, koska siten tuetaan työkäytäntöjen ja koulutuksen eriytyneisyyttä. Kontekstuaalisesta arviointilähtökohdasta käsin Kauppi kehittää transformatiivisen evaluaation käsitteen, jossa työtoiminnan tutkiminen, oppiminen, suunnittelu ja kehittäminen nivotaan yhteen. Transformatiivinen evaluaatio keskittyy työkäytäntöjen muotoutumisen tutkimiseen. Tällöin erityisen keskeisiksi käsitteiksi nousevat koulutuksen konteksti sekä tässä kontekstissä tapahtuva työkäytäntöjen rutinoituminen ja toisaalta niiden muuntuminen.

Transformatiivisen evaluaation käsitettä kehittäessään Kauppi soveltaa Giddens'in sosiologista näkemystä, jossa tarkastellaan sosiaalisten järjestelmien rakenteiden kaksinaista luonnetta. Rakenteet toisaalta mahdollistavat mutta toisaalta rajoittavat toimintajärjestelmien muuttamisen mahdollisuuksia. Työpaikalla tämä tarkoittaa sitä, että työntekijöiden omaksumat rutiinit muotoutuvat olemassaolevien tapojen ja organisaatorakenteen vaikutuksesta, mutta samanaikaisesti työntekijät myös uusintavat organisaation rakennetta ja toimintatapa. Tästä johtuen työntekijöiden olisi arvioitava kriittisesti yhteistoimintaansa ja kouliinuttava analysoimaan itsestään selvänä pidettyjä rutiineja laajempaa toimintakontekstia varten.

Kriittisen toiminnan analyysin tulisi johtaa koikelemaan ja muuttavaan toimintaan. Kaupin mukaan koulutuksen arvo ja sen evaluaation osuvuus määräytyvät nimenomaan tästä lähtökohdasta käsin.

Panhelaisen mukaan aikuiskoulutuksen legitimatiota voidaan esimerkiksi yliopiston antaman koulutuksen yhteydessä tarkastella useasta eri näkökulmasta. Tähän liittyen yliopistojen ja aikuiskoulutuksen suhdetta voidaan kuvata kolmen erilaisen "koulukunnan" näkökulmasta, joita ovat uustraditionalistit, tieteen "kulttuurivallankumouksen" edustajat sekä "utilitaristit" eli hyödynäkökohtien kannattajat.

Uustraditionalistisen näkemyksen mukaan yliopistoilla on oltava mahdollisimman laaja autonomia. On keskityttävä nuorten aikuisten tieteelliseen perus- ja jatkokoulutukseen. Akatee-

misuutta tulee korostaa ja akateemisia oppiarvoja kunnioittaa.

Tieteen kulttuurivallankumouksen kannattajat tarkastelevat yliopiston ja tieteen tehtävää globaalisen ekologisen katastrofin perspektiiviä vasten. Tätä uhkaa vastaan on taisteltava tieteen tarjoamin keinoin.

Utilitaristit edustavat kehitysoptimismia, jonka mukaan tiede ja yliopisto voivat tarjota ratkaisun useimpiin yhteiskunnallisiin ongelmiin. Miksei yliopistojenkin kannattaisi ottaa "omaa palaansa aikuisopetuksen kakusta"?

Panhelainen tarkastelee myös tilastokeskuksen vuonna 1989 tekemää laajaa aikuiskoulutustutkimusta. Tulokset osoittavat, että koulutustason ja aikuiskoulutukseen osallistumisen välinen yhteys ei ole lineaarinen, kuten aiemmin oletettiin. Toimiala, organisaatiokohtaiset piirteet ja professionalisoitumisen taso ovat yhteydessä koulutuksen osallistumisaktiivisuuteen. Yksityisellä sektorilla työskentelevät ja johtavassa asemassa olevat professionalistit hyödyntävät jatkuvaa koulutusta tehokkaimmin osana omaa menestymisstrategiaa.

Myös nuorille uraa aloittaville ja hyvin koulutetuille ihmisille koulutus on tärkeä osa menestysstrategiaa. Aikuiskoulutustoiminnan laajuutta selittää myös se, että lisääntyneen henkilökohtaisen kilpailun lisäksi koulutusta markkinoidaan yhä tehokkaammin ja siihen liittyvät tuotteenomaiset piirteet korostuvat. Työntekijöitä kouluttamalla johto säätelee työnteon taustalla olevaa sosiaalisen sopimuksen sisältöä ja sitoutumista organisaatiossa. Jatkuva koulutus on siten myös johdon vallan ja kontrollin väline.

Yhteenvedonomaaisesti Panhelainen toteaa, että jatkuva koulutus ei ole niin tärkeä asia organisaation menestymisen näkökulmasta kuin mitä yleinen keskustelu ja koulutuspoliittiset puheet ovat antaneet ymmärtää.

Parjanen tarkastelee aikuiskoulutuksen legitimoimista ammattien monipuolistumisen ja moniammatillisuuden näkökulmasta. Koulutuksen legitimaatiokysymykset liittyvät läheisesti ammattiryhmien käyttämiin kilpailustrategioihin, joilla vahvistetaan oman ammattiryhmän asemaa. Koulutus on keskeinen keino, jonka avulla määritellään ammatin edellyttämä tieto ja monopolisoidaan se. Edelleen koulutuksen avulla suljetaan asi-

aankuulumattomat pois ammattiipiireistä ja auktorisoidaan ammattiryhmään kuuluvien asema.

Parjanen havainnollistaa asiaa hoitotieteen avulla, jossa on menossa voimakas professionalistuminen. Professionalistuminen voi rajoittaa moniammatillisen lähestymistavan kehittämistä ja siitä on pahimmillaan tullut järkevän yhteistyön este.

Parjanen päätyy kysymään, miten voitaisiin aikaansaada aikuiskoulutusta, jonka hyötyarvo on suurempi kuin välinearvo. Voidaanko liian ahtaan professionalismin rajat vähitellen murtaa? Tämä ehkä edellyttäisi, että uudet moniammatit tulisi tarkoituksella pitää diplomi- ja todistussysteemien ulkopuolella.



Kirjan artikkeliluontoisuus on toisaalta rikkaus toisaalta heikkous. Legitimaatio-tema sitoo kirjan artikkelit varsin löyhästi toisiinsa. Niiden tarkastelukulmat ovat varsin erilaisia ja eri asioita korostavia. Muutamaa artikkelia yhdistää kuitenkin yliopistojen ja korkeakoulujen järjestämän täydennyskoulutuksen tarkastelu. Asia selittyy osaltaan kirjoittajien yliopistotaustan perusteella, mutta osaltaan myös siksi, että legitimaatiokysymykset liittyvät korkeasti koulutettujen professionalistumiseen. Lukijalle välittyy mielikuva, että kirjoittajien välinen yhteistyö on ehkä ollut melko vähäistä ja kirjoittajat ovat toimineet melko riippumatta toisistaan. Kirjan alkuun tai loppuun olisi kaivannut jonkinlaista yhteenvetotarkastelua, jossa olisi kriittisesti pohtien otettu kantaa kirjan artikkeleihin.

Kirjassa esitettyjen näkökulmien avulla lukija voi itsekkin yrittää kriittisesti pohtia aikuiskoulutuksen nykyilmiöitä. Otettakoon esimerkiksi ensiksi yhä enemmän muodiksi muuttuva monimuoto- ja etäopetus ja toiseksi laman vaikutus aikuiskoulutukseen.

Monimuoto- ja etäopetusta voidaan katsoa kahdesta keskenään erilaisesta näkökulmasta. Menetely mahdollistaa entistä rationaalisemman ja tehokkaamman kurssikoulutuksen massatuotannon, markkinoinnin ja jakelun. Tästä näkökulmasta kyse on byrokraattisen ja teknispainotteisen yhteiskunnan arvojen konkretisoinnista aikuiskoulutuksen alueella. Näin koulutus ylläpitää ja uusintaa vallanpitäjien arvoja. Mutta asiaa voidaan katsoa myös tiedon esteettömän saatavuuden nä-



kökulmasta. Yksilön tiedonsaanti- ja kehittymismahdollisuuksia on aiempaa vaikeampaa rajata esimerkiksi ammattiasemaansa suojelevien professionalistien toimesta. Tiedon vapaampi saatavuus murtaa tiedon monopoleja. Mutta vallankäyttöä on edelleen se, kuka määrää, mitä tietoa kenellekin jaetaan ja millä ehdolla.

Toisena esimerkkinä kirjan ajatusten hyödyntämisestä pohditaan laman vaikutusta koulutuksen legitimaatioon, vaikka tätä teemaa ei ikävä kyllä kirjassa juurikaan käsitellä. Lama muodostaa toimintakontekstin, joka kärjistää koulutukseen liittyviä ristiriitoja. Lama myös tukee valikoiden tietynlaisista koulutuksen legitimaatiota. Koulutuksen käyttöarvoa toiminnan kehittäjänä on ilmeisesti alettu tarkastella aiempaa kriittisemmin. Elinkeinoelämän ja julkisen sektorin halu panostaa kutsuttavia resursseja henkilöstökoulutukseen on vähentynyt. Henkilöstömenoja karsitaan usein ensimmäiseksi. Samalla paljastuu koulutuksen luvat-

tuun käyttöarvoon liittyvän "liturgian" onttous. Toisaalta koulutuksen vaihtoarvoon liittyvät tekijät korostuvat, kun yksilöt hankkivat koulutusta entistä halukkaammin halutessaan parantaa omaa kilpailukykyään laman takia kutistuvilla työmarkkinoilla.

Hajanaisuudestaan huolimatta kirja on tervetullut ja tarpeellinen puheenvuoro aikuiskoulutusta koskevaan keskusteluun. On rehellisesti arvioitava markkinapuheiden kehitysoptimismia. On aika tutkia kriittisesti aikuiskoulutuksen "käyttöteorioita" -todellisia vaikutuksia ja todellisia koulutuksen järjestämisen ja osallistumisen syitä. On syytä aikaisempaa kriittisemmin pureutua yksilöiden ja yhteisöjen kehittämistyöhön.

Mutta jos niin haluamme, voimme tietoisesti käyttää aikuiskoulutusta myös muihin kuin suoraan toimintaa tai yksilöä kehittäviin tarkoituksiin esimerkiksi kulttuurisena yhdessäolirituaalina.

ANJA HEIKKINEN

MINNE MENET AMMATTIKASVATUS?

Viime vuosina on Tampereen ja Jyväskylän yliopistoihin ja Vaasan korkeakouluun perustettu ammattikasvatuksen oppituoleja, Jyväskylän KTL:ssa on ammattikasvatuksen tutkimusosasto, keskusvirastot ovat organisoineet ammatilliseen koulutukseen liittyviä tutkimusprojekteja jne.

Yliopistojen kasvatustieteellisissä ja opettajan-koulutuksen koulutusohjelmissa ja kurssikirjoissa ammattikasvatus näkyy kuitenkin vielä kovin vähän. Kasvatustieteilijät eivät ole innostuneet tarkistamaan käsityksiään kasvatuksen ja kasvatustieteen luonteesta ammattikasvatuksen huomioon ottavalla tavalla. Sen sijaan uudet ammatilliset opettajakorkeakoulumme ovat olleet varsin aktiiv-

Helakorpi, Seppo (1992): Ammattikasvatus - filosofisia ja koulutuspoliittisia perusteita. WSOY: Juva.

visia hakemaan identiteettiään ja toimintamuotojaan tuottamalla tulkintoja ammattikasvatuksen luonteesta ja tiedeperustasta.

Hämeenlinnan ammatillisen opettajakorkeakoulun rehtori Seppo Helakorpi on julkaissut jatkoksi oppilaitoksen opettajaryhmän toimittamalle Am-

mattipedagogiikka-oppikirjalle teoksen Ammattikasvatus - filosofisia ja koulutuspoliittisia perusteita. Niin tämän kuin edellisenkin kirjan taustalla on opettajakoulutukseen koottu oppimateriaali, joka näin saa jäsentyneemmän ja pysyvämmän muodon. Kirja on "tarkoitettu oppimateriaaliksi ja kurssikirjaksi ammattikasvatukseen, opettajankoulutukseen ja aikuiskoulutukseen, mutta se soveltuu myös korkeakoulujen kurssikirjaksi sekä antamaan opettajille ja tutkijoille virikkeitä..." Tämä uusien opettajakorkeakoulujen oppikirjatunto tulee tarpeeseen.

Liikaa vai liian vähän?

Ammattikasvatus - filosofisia ja koulutuspoliittisia perusteita koostuu neljästä osasta. Lähtökohtana ovat osat *Filosofinen tausta*, jossa etsitään ammattikasvatuksen tiedetaustaa sekä *Kasvatus ja koulutus*, jossa käsitellään kasvatuksen olemusta ja koulutuspolitiikkaa. Edellisten kohtaamista kuvataan osassa *Työ ja ammatti* ja synteesinä on osa *Ammattikasvatus*, jonka tulkitsen visioivan niin ammattikasvatuksen uutta itseymmärrystä kuin toivottavia koulutuspoliittisia ratkaisuja.

Sisältö ja käsittelytapa on katkeilevaa ja moniaineksista, mutta Helakorpi perustelee lähestymistapaansa poikkitieteellisyydellä. Kirjan itsenäisin anti ja tarkoitus näyttää kuitenkin olevan loppuosan koulutuspoliittisessa argumentaatiossa, jossa oppikirjamaisuus vaihtuu varsin voimakkaaseen kannanottoon.

Koulutuspoliittisen keskustelun ja kasvatustieteilijöiden herättämisen kannalta oikeampi ratkaisu olisi ehkä ollut julkaista teoksesta vain sen viimeisin osa. Kirjan ulkoasu ja seurattavuus olisi myös parempi, jos runsasta toisiinsa kytkeytyneiden tekstien, taulukoiden ja kaavioiden lainausta olisi karsittu, varsinkin kun lähteen ilmoittamista vaihtelee koko ajan.

Ammattikasvatus-teoksella on monien muiden kasvatusalaa johdattavien oppikirjojen kanssa yhteinen ongelma: vahvaa normatiivisuutta ei esitetä henkilökohtaisena mielipiteenä tai perusteta omaan tutkimustyöhön. Koulutusjärjestelmän ja -suunnittelun sekä opettajan toiminnan oikeutuksen etsintä dominoi kirjoitusta: opettajankoulutuksessa tämä voi olla epäilyttävä, mutta kasvatustieteeseen johdattamisessa huono alkua.

Toinen Ammattikasvatus-teoksen yleisongelma on se, että moniaineksisen ja sirpalemaisen käsitelyn takaa on vaikea nähdä, kytkeytyvätkö teok-

sen eri osat todellakin yhteen ja miten myöhempien osien Työ ja ammatti sekä Ammattikasvatus argumentaatio perustuu alkuosiin. Sen tähden kuvailenkin ennen kokonaisvaikutelmaa lyhyesti komemuksia eri osien lukemisesta.

Osa *Filosofista taustaa* tarjoaa esimerkkejä filosofian ja tieteenfilosofian luokituksista ja käsitteistä sekä poimintoja joistakin suomalaisten arvoja ja maailmakuvaavaa koskevista tutkimuksista. Kasvatuksen, ammatin ja ammattikasvatuksen ilmiöiden ja käsitteiden filosofista tarkastelua tämä ei kuitenkaan pohjusta. (ks. viite 1 arvion lopussa). Kuitenkin Kasvatus ja koulutus -osan alussa sekä yleis- ja ammattisivistyksen suhdetta koskevassa jaksossa mainitaan yksittäisten filosofien määritelmiä ao. termeistä, mutta ilman kytkeä edelliseen osaan ja mm. Suomen Gallupin kyselytutkimuksia ja lukion tuntijakoa esittelevien taulukkojen lomassa. Edelleen kolmannen osan luvut Tekniikan filosofiaa ja Työmoraali ja työetiikka - samoin kuin viimeisen osan ammattitaitoa ja ammattikasvatuksen pedagogista perustaa koskevat luvut - tarvitsisivat filosofista taustoittamista.

Koulutuspoliittinen osa *Kasvatus ja koulutus* siteeraa jälleen lukemattomia määritelmiä, kaavioita ja tutkimustuloksia psykologiasta, sosiologiasta, filosofiasta, otteita komiteamietinnöistä, sanomalehti- ja mielipidekirjoituksista. Vaikka Helakorven teoksen vertailu sen kanssa samoihin aikoihin ilmestyneeseen Lehtisalon & Raivolan Koulutuspolitiikkaan on pulmallista, odotin itse Ammattikasvatus-teoksesta jotain siihen verrattavaa. Lehtisalon & Raivolan tarkastelua tulisi syventää koskemaan myös ammatillisen koulutuksen ja koulutuspolitiikan (edes lähihistorian) vaiheita ja nykytilaa, ammattikasvatuksen hallinto-, suunnittelu- ja päätöksentekojärjestelmää sekä ammattikasvatuksen koulutuspolitiikan ja mm. työ- ja sosiaalipolitiikan, työmarkkina- ja teknologiapolitiikan välisiä kytkentöjä jne.

Kirjan kolmas osa *Työ ja ammatti* ilmoittaa yhdistävänsä edeltävät filosofiset ja koulutuspoliittiset tarkastelut, mutta jatkuu itse asiassa edellisten tavoin yksittäisten tekniikkaa, työtä ja työmoraalia koskevien historiallisten, filosofisten ja psykologisten toteamusten kokoelmana. Kun aihepiirit on jo aiemmin nostettu esiin ja kun neljännen osan alku edelleen käsittelee työtä ja ammattitaitoa, ei osan eriyttäminen tunnu perustellulta.

Tässä osassa ihmettelin, että työ yhdistetään vain tekniikkaan ja teollisuuteen, mutta ammattietiikka mm. hallintohenkilöiden ja psykologien toimin-



taan. Ns. epävirallinen, vapaaehtoinen kotityö sekä työttömyys eivät muutenkaan kuulu teoksen aiheisiin.

Onko vastaus ammattikasvatustieteessä?

Teoksen kolmesta ensimmäisestä osasta jäin kai paamaan ammattikasvatuksen spesifityden problematisoimista: käytetyt lähteet, teoriat ja tutkimustulokset kun näyttävät lähes kaikki tulevan yleisen kasvatustieteen sisältä ja löytyvät - vaikkakin erityneemmässä muodossa - moninaisesta filosofian ja kasvatustieteen osa-alueiden kirjallisuudesta.

Kirjan omaperäisin anti on sen neljännen osan loppupuoli, johon aiemmat osat kaikesti johdattavat ja jossa tekijä esittelee visioitaan uudesta koulutusjärjestelmästä sekä näkemyksensä ammattikasvatuksen tiedeperustasta ja tutkimuksesta. Avoimemmin kuin muualla tekijä käyttää mm. kansainvälistä vertailua suoraan omien mielipiteidensä tukena.

Vaikka teoksen teema on ammattikasvatus laajasti ymmärrettynä, kapenee tarkastelu nyt ammattikorkeakouluun, opettajankoulutukseen ja tekniseen alaan. (ks. viite 2). Kirjoittaja perustelee näkemyksiään yliopistoille vaihtoehtoisten, mutta tasaveroisten ammattikorkeakoulujen tarpeesta ja oikeutuksesta saksalaisen Fachhochschulen ja brittiläisen polytechnic'in myönteisillä esimerkeillä, lainauksilla opetusministeriön suunnitelmista sekä painottamalla Saksan ja Britannian tärkeyttä kauppakumppaneinamme.

Helakorpi toivoisi Suomeen perustettavaksi englantilaistyypisiä polytechnic'ejä, joissa puolesta ikäluokasta puolet suorittaisi teknikkotutkintoja, puolet alempia ja vähitellen myös ylempiä korkeakoulututkintoja. Hän näyttää myös toivovan meille opetuksesta erotettua arviointi- ja tutkintojärjestelmää. (ks. viite 3).

Korkea-asteen koulutuksen kriittinen arviointi ja vaihtoehtoisten tulevaisuuksien hahmottelu on tietysti tarpeellista. Silti odotin myös suomalaisen ammattikasvatuksen kannalta ehkä kohtalokkaamman "alemman" ammatillisen koulutuksen tarkastelua mm. em. vertailumaiden avulla sekä käytännönläheisempää kuvailua siitä oppilaitostodellisuudesta, jossa niin "yhdestä Suomen yliopistosta" kuin ammattikorkeakouluista keskustellaan.

Toiveet ammatillisen opettajankoulutuksen tason kohottamisesta opettajakorkeakoulujen avulla ovat ymmärrettäviä, mutta miten ne suhteutuvat elinikäisen oppimisen ja koulutuksen visioihin, joissa opettajaryhmien toimenkuvat ja pätevyysedot tuskin sopivat nykyisiin rakenteisiin ja sisältöihin.

Yliopistollisen kasvatustieteen kannalta kiinnostava on kirjan viimeinen luku *Ammattikasvatuksen tiedeperusta*. Siinä perustellaan erityisen ammattikasvatustieteen - joka olisi ammatillisten opettajakorkeakoulujen differentia specifica - mahdollisuutta ja tehtävää.

Tarkasteluissa on mielenkiintoisia hahmotelmia mm. opettajan työn erityisyydestä kasvattajuutta ja asiantuntijuutta integroivana sekä kasvatustieteestä "perustieteenä", joka vasta johonkin ammatilliseen "substanssieteeseen" kytkeytyneenä auttaa opettajaa toimintansa perustan rakentamisessa. Yleissivistävässä aineenopettajakoulutuksessa tämä problematiikka ei periaatteessa ole uutta, mutta perinteisesti pikemmin tieteenalojen sisäisestä logiikasta ja itsetarkoituksellisesta oppimisen motiivoinnista kuin opitun ja työelämän yhteyksien jäsenyyksestä nousevaa.

Ammattikasvatustiede ei Helakorven näkemyksen mukaan kuitenkaan ole aikuiskasvatuksen tai erityispedagogiikan tavoin osa kasvatustiedettä, vaan "monitieteinen, soveltava tiede", jossa mm. teknologia ja työelämän sosiaalisia suhteita koskevat tieteet tulevat kasvatustieteen rinnalle. Ilmeisesti sen tiedeluonne varioisi kulloisenkin ammattialan ja substanssieteen mukaan, niin että mm. teknisellä alalla jo ammattikasvatustutkimuksen tulisi perustua luonnontieteelliseen metodologiaan.

Näyttäisi kuitenkin siltä, että erityisesti opettajan työtä koskeva ammattipedagogiikan ja didaktiikan osa ammattikasvatustieteestä käy varsin pitkälle yksiin yliopistollisen opettajankoulutuksen kanssa. Esimerkiksi taitojen oppimisen, transferin tai transformaation, motivaation ja oppimistyylien jne. kysymykset ovat yhteisiä.

Samoin näyttää opetussuunnitelmanäkemyksen historiallisen, filosofisen ja sosiologisen ulottuvuuden niukkuus yhteiseltä. Myös kasvatuksellinen visio uudistuvasta työelämästä elinikäisen oppimisen ympäristönä problematisoi tarvetta ja mahdollisuutta eriyttää "ammattiin" tai "työelämään" opettaminen tai kasvattaminen irralleen kasvatustieteen yhteydestä.

Ammattikasvatus-teos kuvaa tekijänsä laaja-alaista lukuharrastusta. Ainakaan kasvatustieteelliseksi oppikirjaksi se ei mielestäni ole kovin onnistunut. Tämänmuotoisen julkaisun sijasta mielekkäämpi olisi voinut olla henkilökohtaisen, perustellun puheenvuoron esittäminen ajankohtaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa, ennen kaikkea tekijää lähellä olevasta ammattikorkeakoulukysymyksestä.

Niin kauan kuin mm. ammattikasvatusta koskeva filosofinen ja sosiologinen tutkimus ei saa nykyistä suurempaa sijaa alan tutkimushankkeissa tai yliopistojen laitoksilla, ovat nämä ammatillisten opettajakorkeakoulujen julkaisut opettajakunnille ym. yleisölle kuitenkin ainoita ja parhaita johdatusia ammattikasvatuksen erityiskysymyksiin.

VIITTEET

1. Mm. työn ja ammatin käsitteiden antropologinen ja moraalifilosofinen tarkastelu kytkettynä kasvatuksen ja sivistyksen käsitteiden pohdintaan olisi mitä ajankohtaisiin ja perustavin kasvatusfilosofian tehtävä.

2. Mm. saksalaista koulutusjärjestelmää kuvaavassa kaaviossa koko ammatillinen koulutusväylä nimitetään teknilliseksi — myös Hauptschulea (= kansakoulua) kutsutaan yläluokilla "tekniseksi alemmaksi asteeksi" (mihin se periaatteessa ei rajoitu, niin totta kuin onkin, ettei tästä koulumuodosta ole etenemismahdollisuuksia muuhun kuin duaalikoulutukseen).

3. Brittiläisen koulutusjärjestelmän piirteiden ja siellä käydyn keskustelun rinnastaminen suomalaiseen ei ole kuitenkaan aivan ongelmaton, mm. brittien perinteisiä kapea-alaisia, spesialisoivia yliopistotutkintoja suomalai-

KARI STACHON

YLEISTEN TIETORAKENTEIDEN TUNTEMUS EI OLEKAAN ASIANTUNTIJUUDEN YDIN

Mitä tapahtuu ihmisen päässä silloin, kun hän keksii ratkaisun vaikeaan ongelmaan tai saa jonkin aivan uuden idean? Tähän kysymykseen on etsitty vastauksia tuhansia vuosia, ja etsitään epäilemättä jatkossakin. On helpompaa muokata ympäristöä teknologian avulla kuin tietää oman ajattelunsa kulkua.

Työelämässä - koskee tietenkin kiinteästi myös aikuiskoulutusta - edellytetään tulevaisuudessa ja osin jo nyt kykyä käyttää kaikkein korkeimpia henkisen toiminnan muotoa, kuten ajattelua. Teollisuustyössäkään ihminen ei ole enää koneen jatke tai korvike, kuten hän on ollut viimeisen kahden ja puolen vuosisadan ajan, vaan hän joutuu aktiivisesti suunnittelemaan erilaisten koneiden toimintoja. Toimistotoihin tämä pätee korostetusti.

Pertti Saariluoma on tarttunut haasteeseen ja kirjoittanut siitä kirjan. Saariluoma on tutkinut erilaisia asiantuntijuuteen ja ajattelun psykologiaan liit-

Pertti Saariluoma 1990. Taitavan ajattelun psykologia. Otava. 221 sivua.

tyviä asioita toista vuosikymmentä, ja kirjan esipuhe on päivätty aivan vuoden 1989 lopulle Cambridgeen. Kirja on tarkoitettu psykologeille, opettajille ja kasvatustieteilijöille sekä myös tietotekniikan ammattilaisille, jotka joutuvat miettimään ohjelmointitaitoa tai käyttöliittymiä. Myös "henkisten urheilulajien harrastajat, jotka etsivät alueellaan uusia näköaloja" mainitaan kirjan kohdejoukoksi. Saariluoma on tutkinut paljon shakinpelaajien taituruutta, ehkä shakki on eräs tarkoitettu "henkinen urheilulaji".

Mielestäni kirja sopii hyvin kenelle tahansa, joka haluaa mieltää paremmin omaa ajatteluaan ja jo-



pa pyrkii kehittämään sitä. Aivan erityisesti kirja sopisi aikuiskasvatuksen opintojen tenttikirjaksi opintojen loppuvaiheeseen, jolloin em. asioita olisi viimeistään hyvä ainakin yhden tentin verran miettiä.

Kirja on jaettu neljään osioon. Ensimmäisessä, johdantoluvussa, tehdään katsaus ajattelun psykologian ja eri koulukuntien yhteyksistä. Behaviorismin ja ajattelun suhde käsitellään, samoin hahmopsykologia ja "skematismi", oppi abstraktin tietostruktuurin olemassaolosta. Skeema on kasvatustieteessä keskeinen käsite, jota on virkistävää tarkastella Saariluoman näkökulmasta. Skeemat eli yleisemmät tietorakenteet sisältävät yhteyksiä toisiin tietorakenteisiin. Kuitenkin skeemakäsitteet yleistävyytensä takia ovat myös heikkoja selittämään yksittäisestä konkreettisesta ilmiöstä syntyviä mielikuvia.

Toisessa kirjan osassa Pertti Saariluoma nostaa esiin apperseption käsitteen, joka oli suosittu viime vuosisadalla, mutta jonka behaviorismi hylkäsi liian epämääräisenä. *Apperseptiolla* tarkoitetaan käsitteellistä havaitsemista erotettuna puhtaasta havainnosta. Käsitteellinen luokittelu ja yhdisteleminen ovat tärkeitä kognitiivisen opetusopin komponentteja ja kasvatustieteilijöille tuttuja asioita.

Asioiden näkeminen ja kuuleminenhan sinänsä eivät ole käsite-esitysten muodostamista, vaan esimerkiksi oppiminen tapahtuu käsite-esityksen muodostamisen yhteydessä. Eli ensin jokin uusi asia kuullaan ja luetaan (eli havaitaan) ja sitten se mahdollisesti opitaan.

Kirjoittaja näkee kielen ja ajattelun suhteen mielenkiintoisella tavalla: ajattelun kannalta esikielelliset käsitteet, nimeämättömät toimintatavat, näyttävät olevan tärkeämpiä kuin varsinainen kieli. Esimerkiksi laajasta tietosysteemistä, josta ihmiset eivät ole tietoisia, on äidinkielen kielioppi: äidinkieltä arkitasolla osaava tunnistaa virheelliset lauseet, mutta ei pysty (yleensä) esittämään osaamaansa tietoa kielellisten sääntöjen muodossa. Eli sääntöjärjestelmä on vaikuttamassa tiedostamattomana taustana kyyville käyttää kieltä oikein. Samoin shakinpelaajat kykenevät tunnistamaan liki 100 000 erilaista nappulamuodostelmaa, vaikka kykenevät nimeämään niistä vain murto-osan. Tällaisten eri aihealueiden hahmovarastojen saavuttaminen kestää Saariluoman mukaan ainakin kymmenen vuotta, ja on ilmeistä, että ihmisellä on esikielellisiä käsitteitä hyvin paljon.

Goethe on jossain yhteydessä esittänyt samantyyppisen ajatuksen: "Wer nicht konnte / die Elemente / Ihre Kraft und Eigenschaft / wäre keine Meister / über die Geister". Eli ajatus on se, että olakseen asiantuntija jollain alalla, täytyy tuntea perusteellisesti alaan liittyvät tapaukset ja sääntöjärjestelmät, alan faktuaalinen ja proseduraalinen perusta. Tästä tuntemuksesta voi parhaimmillaan syntyä jotain uutta. Pelkkien yleisten skeemojen tuntemuksesta syntyy vain tyhjiä yleistyksiä ja turhaa puhetta.

Kirjan loppuosa pureutuu luovaan ajatteluun, sen komponenttien erotteluun. Kirjan mukaan sellaisessa ajattelussa, jossa pyritään jonkin asian ratkaisemiseen tai uuden luomiseen, henkilö asettaa mielessään hypoteeseja, joita hän testaa. Hypoteesien määrä ei ole kriittinen tekijä, vaan niiden laatu ja mahdolliset analogiat muille alueille kuin sille, jossa ongelma pitää ratkaista. Laadun syntyminen taas edellyttää oman tehtäväalueen ratkaisutapojen ja pienten elementtien perusteellista tuntemusta, jota ei Saariluoman mukaan voi saavuttaa alle kymmenessä vuodessa.

"Korkeaan kognitiiviseen taitoon ei ole mitään 'kuninkaan tietä'", kuten Saariluoma korostaa. Ajatus on mielestäni kannatettava ja realistinen, sillä useissa didaktiikan oppikirjoissa tarjotaan nimenomaan nopean ja tehokkaan oppimisen "kuninkaan tie" jonkin teorian tai mallin varjolla.

Kaiken kaikkiaan Saariluoman kirja on tiivis esitys ajattelun psykologiasta. Lähteistö on vaikuttava, lähes 26-sivuinen, ja pitää sisällään viitteitä tämän vuosisadan kognitiivisen psykologian suunnannäyttäjiin sekä uusimpaan tutkimukseen.

Kirjassa ei ole asiansanastoa. Sen puute voi johtua siitä, että pystyäkseen ymmärtämään jonkin kirjan loppuosassa esitetyn kohdan täytyy olla ymmärtänyt alkuosassa esitetyt käsitteemäärittelyt. Saariluoma esittää moniin asioihin teoksen ensimmäisessä puoliskossa omat käsitteemäärittelynsä ja tarkastelun rajauksensa. Kirjaa ei kannata selata sieltä täältä, vaan kannattaa lukea se ajatuksella alusta loppuun.

Kirjassa esitetyt asiat ovat mielestäni vaikeita, mutta niiden vaikeus ei johdu epäselkeästä rakenteesta tai vaikeasta kielestä. Päin vastoin, ammattislangilla ei hämätä lukijaa. Ehkä asiansa osaava henkilö osaa yleensäkin sanoa vaikeankin asian selkeällä suomen kielellä. Sehän sitä taitoa vaatii.

MARKKU KÄPYLÄPIRSTALEISUUDESTA SYNTEESIIN
YMPÄRISTÖKOULUTUKSESSA

Julkisuudesta voisi päätellä, että ympäristökasvatuksessa ja koulutuksessa tapahtuu hyvin paljon ja merkittävää. Tämä on paljolti näköharha. Ympäristön pilaantuminen jatkuu vähintään samaa tahtia kuin ennenkin, mikä on dokumentoitu mm. "Ympäristön tila Suomessa" -raportissa (Toim. Erik Wahlström ym., Gaudeamus 1992) ja koko maapallon osalta esim. Worldwatch -instituutin raporteissa. Ihmisten tietoisuus ympäristöongelmista on kyllä lisääntynyt, mutta henkilökohtaiset uhraukset asian hyväksi eivät. Ympäristönsuojelu on oireiden hoitoa ja ympäristökoulutuksessaakin keskitytään kirjoittajien mielestä väärin asioihin. He vaativat radikaalia uudelleen orientoitumista.

Lokeroitunut tiede on neuvoton

Uuseimmissä kirjoituksissa arvostellaan voimakkaasti tiedeyhteisöä ja tieteen toimintatapoja. Sektoroitunut, lokeroitunut ja arvovapautta korostava tiede näyttää kyvyttömältä ympäristöongelmien ratkaisussa. Kulttuuriseen itsereflektioon ei kyetä, vaan pidetään länsimaista teollisuus- ja kulutusyhteiskuntaa parhaana mahdollisena ja tiedettä sen suurimpana ylpeyden aiheena. Ympäristöongelmat ja muutkin todella merkittävät ongelmat ovat niin monimutkaisia, että nykyisen tieteen kapealaiset spesialistit eivät saa niistä otetta.

Tehdäänpä ajatuskoe. Oletetaan, että joku ihminen haluaisi selvittää itselleen mistä ilmansuojelusta on kysymys. Hän luultavasti menee ilmansuojelukurssille. Opiskelee vuoden ilmakemiä ja -fysiikkaa, erilaisten saasteiden vaikutuksia, lainsäädäntöä ja muita yhteiskunnallisia vaikuttamiskeinoja. Tämän jälkeenkin henkilön on pakko todeta, että hänen ymmärryksensä ilmansuojeluongelmien syistä ei ole lisääntynyt juuri ollenkaan. On keskitytty oireisiin ja niiden hoitoon eikä sairauden todellisiin syihin. Ilmansuojeluongelmien aiheuttajia eivät ole niinkään pöly, rikkidioksidi jne. vaan ihmisten kollektiivinen käyttäytyminen. Tämän ymmärtäminen puolestaan vaatisi syvällis-

Outi Kinttula ja Tarja Parviainen (Toim.) 1992: Ojasta allikkoon? Puheenvuoroja ympäristökoulutuksen itsestäänselvyyksistä. Suomen Ylioppilaskuntien liitto r.y. SYL-julkaisu 3/92

tä koko kulttuurin perusteiden pohdintaa. Kyseessä on koko yhteiskunnan sairaus. Siihen vastaaminen edellyttäisi opetuksen ja tutkimuksen muuttamista tavalla, joka ei nykyisissä puitteissa näytä mahdolliselta.

Voidaanko kaikki korkeakouluopiskelijat kouluttaa ympäristövastuuseen, pohtii *Riitta Wahlström*. Tavoitteet ovat kovin idealistisia, eikä niiden toteuttaminen nykyisessä yliopistolaitoksessa näytä todennäköiseltä. Tämä käy hyvin myös ilmi kun tarkastellaan yksittäistä opetusalaan kuten *Satu Hassin* arvioimaa insinöörikoulutusta tai *Risto Santin* tarkastelemaa lääketiedettä. Koko teoksesa pidin eniten Satu Hassin virkistävän kriittisestä tarkastelusta ja selkeästä argumentaatiosta. Tutkintonsa nojalla hän arvosteli insinöörikoulutuksen kapea-alaisuutta. "Heidät koulutetaan maailman muuttajiksi, mutta heitä ei valmenneta pohtimaan sitä, mitä he maailmalle tekevät". Kirjoituksen pääsisältö on kuitenkin feministinen näkökulma yhteiskuntaan ja sen luontosuhteeseen. Ympäristöongelmat eivät ainakaan vielä paljon näy sairaustilastoissa. Sen vuoksi ympäristölääketiede on saanut kovin vähän harrastusta osakseen myöskin sen vuoksi, että se rikkoisi vakiintuneita oppi- tuolien rajoja, toteaa Risto Santti.

Postmoderni keinotodellisuus ja systeemin kahleet

Tiedonvälityksen antamaa vääristynyttä kuvaa maailmasta pohtivat *Timo Ala-Vähälä* ja *Jürgen Matthies*. Parhaiten perusteltu asiantuntijan näke-



mys ei suinkaan saa eniten huomiota. Tiedotusvälineiden kautta yleiseen tietoisuuteen ja siten politiikkaa ohjaamaan suodattuvat näkemykset, jotka myötäilevät suuren yleisön ennakkoluuloja ja pelkoja. Me elämme yhä enemmän postmodernissa joukkotiedotuksen luomassa keinotodellisuudessa tai hypertodellisuudessa, joka semanttisesti peittää näkyvistämme aineellisen todellisuuden.

Koko kirjan painavimman tekstin on tuottanut Jürgen Matthies postmoderniin filosofiaan ja hyvin laajaan ja monipuoliseen lähdeaineistoon perustuen. Yhteiskunnan toiminnan sisäinen rationaalisuus määrää mahdollisten muutosten puitteet. Järjestelmä alistaa ja kahlitsee ihmisen.

Itselleni on alkanut hahmottua vielä pessimistisempi näkemys. Kulttuurin olennainen muuttuminen ei ehkä ole mahdollistakaan. Ne ovat kehityksensä alussa saaneet tietynlaisen perustan, joka ei ole muutettavissa. Siksi jokaisen kulttuurin, kuten lajinkin osana on aikanaan tuhoutua. Näin on käynyt kaikille aikaisemmille korkeakulttuureille. Miksi nykyinen muodostaisi poikkeuksen. Erona on vain se, että nykyinen kulttuuri on ensimmäinen, joka voi omasta tahdostaan olla myös viimeinen.

Matthies osoittaa vastaansanomattomin esimerkein, miten ympäristönsuojelutoimet samoin kuin

toteutettu ympäristökasvatus ovat paljolti terapiaa, jotta voisimme sietää ristiriitaa jatkaessamme entisenlaista elämäntapaamme ja kulutustamme.

Missä on kriittinen ekologinen kulttuuriteoria?

Tämä pieni kirja on erittäin tervetullut kriittinen kannanotto ympäristökeskusteluun. Se on selkeästi oppositiossa ympäristökoulutuksen valtavirtaa vastaan. Mielestäni oppositio on oikeassa. Heidän kritiikkinsä on oikea, mutta heillä ei ole antaa ratkaisua tilalle. Tarvitaan kriittistä ekologista kulttuuriteoriaa, kuten Jürgen Matthies asian ilmaisi. Missään ei kuitenkaan ole näkynyt vakavasti otettavaa yritystä yhdistää luonnontieteellinen, yhteiskuntatieteellinen ja humanistinen näkökulma samaan teoriaan. Tieteistä ehkä kulttuuriantropologialla voisi olla parhaat edellytykset tällaisen synteessin tekemiseen. Valitettavasti antropologit ovat kuluttaneet kenttätöaikaansa etenkin tropiikkiin alkuperäiskansojen parissa. Modernin teollisuusyhteiskunnan monimutkaisuuden edessä tutkijoiden sisu sen sijaan on yleensä noussut kaulaan. Oman kulttuurin arviointi on kaikkein vaikeinta. Nyt jos koskaan kaivattaisiin rohkeita synteessin tekijöitä.

TUTKIMUKSIA

Helena Aittola 1991. Ohjaamisen lähtökohdat ja ohjauksen tutkiminen tieteellisessä jatkokoulutuksessa. Lisensiaattitutkielma Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

Martti Heinonen 1991. Projektiopiskelu opettajien työn kehittämisessä tietotekniikan kehittämiskoulutuksessa. Lisensiaattitutkielma Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa.

Tuulikki Viitala 1991. Ymmärtävätkö yliopistopiskelijat lukemansa? Väitöskirja. Julkaistu sarjassa Acta Universitatis Ouluensis.

Hannu Soini 1991. Informaation poiminta lukemisessa. Lisensiaattitutkielma Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa.

Vappu Sunnari 1991. Oppimisesta toimintana. Toiminnan teoria välineenä opettajankoulutuksen oppimistyöskentelyn analysoinnissa ja sen kehittämisessä. Osa I. Lisensiaattityö Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa.

Martti Havas 1992. Oppilaiden oppimisen ohjaaminen ja taitavan ohjauksen huomioinnon opetusharjoittelussa. Väitöskirja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Jyri Manninen 1992. Akateemisen työttömän elämäntilanne: työvoimakoulutuksen kohderyhmäanalyysi. Lisensiaattitutkielma. Hyväksytty Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

Juha Suoranta 1992. Eläytymismenetelmästä diskursseihin: katkelmia kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaan. Aikuiskasvatuksen lisensiaattityö. Hyväksytty Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksessa.

Heljä Tarmo 1992. Verohallinnon perehdyttämiskoulutus. Perinteisestä koulutuksesta oppivaan organisaatioon. Lisensiaattitutkielma. Hyväksytty Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.



Debrecenissä on Unkarin toiseksi suurin yliopisto.

PEKKA SALLILA

AIKUISKOULUTUS YHTEISKUNNAN MURROKSEN OLOISSA

**Kolmas suomalais-unkarilainen aikuiskasvatussymposium
kokoontui Hajdúszoboszlóssa syyskuussa**

Kolmas suomalais-unkarilainen aikuiskasvatussymposium pidettiin Unkarin Hajdúszoboszlóssa, lähellä Debreceniä, 12.-20.9.1992. Noin 40 osanottajan voimin tarkasteltiin kahden maan aikuiskoulutuksen tilannetta ja näkymiä. Erityisesti olivat esillä aikuiskoulutuksen tehtävät ja mahdollisuudet paikallishallinnon kehittämisen, vapaiden kansalaisjärjestöjen toiminnan ja työllisyyden hoitamisen kannalta.

Symposium järjestettiin maiden välisen kulttuurivaihtosopimuksen puitteissa. Järjestelyistä vastasivat Unkarin kansanopistoyhdistys, Debrecenin yliopisto ja Kansanvalistusseura.

Unkarin aikuiskasvatuksen tilanteesta syntyi viikon aikana käydyissä keskusteluissa kaksijakoinen kuva. Yhtäältä työn lähtökohdat ja perusedelly-

tykset ovat kehnot. Perinteet ovat ohuet, osaamista on harvoilla ja rahoitusmahdollisuudet ovat hyvin huonot. Siirtyminen suunnitelmataloudesta markkinatalouteen on ollut unkarilaisille shokki. Keskushallinnolta ei riitä tukea aikuiskasvatukseen, ja alue- ja paikallishallinto ovat vielä uudelleen järjestelyjen alla.

Toisaalta aikuiskasvatukselle on annettu merkittävä tehtävä yhteiskunnan uudelleen rakentamisessa 1990-luvulla. Odotukset sen mahdollisuuksista muutoksen ohjaamisessa ja toteuttamisessa ovat korkealla.

Erityisesti paikallishallintoalueiden ja järjestöjen toimesta on syntynyt suuri joukko kansanopistoja. Niiden toimintamuodot vastaavat lähinnä meidän



kansalais- ja työväenopistojen ja sivistysjärjestöjen toimintaa. Niiden toiminnassa on mukana aktiivista ja aloitteellista sivistyneistöä ja niillä on myös merkittävää valtakunnallista yhteistyötä. Niiden työ on lupaavalla alulla, vaikka se ei rahoitusvaikeuksien takia olekaan vielä säännönmukaista.

Alamaisista kansalaisiksi

Unkarin aikuiskasvatuksen tavoitteita on luoda sivistyksellistä tasa-arvoa, vahvistaa itsetuntoa, kasvaa moniarvoisuuteen sekä kehittää kansalaisyhteiskunnan edellyttämiä valmiuksia. Tämä kaikki liittyy pyrkimykseen kasvaa ja kasvattaa alamaisuudesta kansalaisuuteen. Aivan erityisesti korostuvat maan ja kansan historiaan, kulttuuriin ja kansalliseen identiteettiin liittyvät koulutustavoitteet.

Unkarilaiset lähtivät näistä tavoitteista käsin symposiumin keskusteluihin siitä, miten aikuiskoulutus voi palvella paikallishallinnon kehittämistä ja kansalaisjärjestöjen toimintaa. Heidän tahollaan odotettiin ehkä juuri tällä alueella oppia suomalaisten kokemuksista, oppia demokratiasta. Kävi ilmi, että ruotsalaisilta tätä oppia oli jo saatu laajan koulutusprojektin avulla nimenomaan toimintaansa aloittaville kansanopistoille. Unkarilaisten ajankohtaisten tavoitteiden pohjalta arvioitiin kriittisesti myös suomalaisen kansalaiskasvatuksen saavutuksia. Asiasta alustanut Työväen Sivistysliiton pedagoginen sihteeri Ulla Puro korosti järjestötoiminnan ja siihen liittyvän koulutuksen merkitystä kansalaistoiminnan ja yhteiskunnallisen osallistumisen kannalta. Monet asiat puhuvat hänenkin mukaansa kuitenkin sen puolesta, että käytännön järjestäytymisessä ja koulutuksessa kasvu alamaisesta kansalaisiksi on utopia ja järjestelmään sopeuttaminen realiteetti.

Yksi ja toinen yhteiskunnallista koulutusta suunnitteleva sivistystyön tekijä totesi, että kansalaisaktiivisuus on meillä hyvin vähäistä, osallistuminen järjestötoimintaan alhaista ja keskittyntä ja poliittisen toiminnan arvostus matalalla. Moni toivoi suomalaisen järjestöelämään uudenlaista toimintakulttuuria sekä uudenlaista lähi- ja työpaikkademokratiaa. Tältä pohjalta päädyttiin arveluun, että perustason demokratian koulutusprojektin toteuttaminen Unkarissa voisi olla ainutlaatuinen oppimismahdollisuus itselle.

Symposiumin loppuraporttiin sisältyy mielenkiintoinen ehdotus paikallishallinnon ja paikallisen kansalaistoiminnan koulutus- ja kehittämisen

projektin toteuttamisesta aikuiskoulutusorganisaatioiden tukemana kahden kaupungin tai kunnan välisenä hankkeena. Symposiumissa alustajana mukana olleen Kunnallisopiston johtajan *Simo Hakamäen* johdolla ehdotuksesta hahmoteltiin realistinen pohja asian jatkovalmistelulle.

Unkarilaisilla oli erityisen suuri intressi saada suomalaista tietoa työvoimapoliittisesta aikuiskoulutuksesta. Joukkotyöttömyys on unkarilaisille uusi asia, eikä maassa ole vielä pitviä sosiaalisia suojaajavaihtoehtoja. Uudelleen koulutusta on kehitetty vasta muutaman vuoden ajan.

Suunnittelija *Juba Karppinen* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksesta saattoi esittää hyviä tuloksia työvoimakoulutuksen tehostumisesta ostopalvelujärjestelmän aikana. Toisaalta hän toi esille koulutuksen riittämättömyyden massatyöttömyyden oloissa. Erityistä kiinnostusta herätti alustajan arvio, että akateeminen työttömyys on meillä jo lähitulevaisuudessa yhä vaikeampi ongelma.

Unkarilainen alustaja yhtyi siihen, että työvoimapoliittisessa aikuiskoulutuksessa tarvitaan päätösvallan hajauttamista, joustavuutta, nopeutta ja räätälöintiä. Epävirallisessa keskustelussa unkarilainen aikuiskouluttaja huokaili tämän johdosta, että nämä ovat juuri sellaisia vaatimuksia, jotka ovat maan viime vuosikymmenien perinne huomioon ottaen täysin kohtuuttomia.

Suomalaiset osallistajat esittivät symposiumista yhdensuuntaisia arvioita jatkon suunnittelua varten. Käännöksiä ja tulkkauksia pidettiin puutteellisina. Unkarilaisten esittämä toivomus alan suomalais-unkarilaisen perussanaston monistamisesta sai kannatusta. Edelleen toivottiin keskitettympiä keskustelun aiheita sekä enemmän asiantuntijoiden yhteistä, keskinäistä pohdintaa ja kokemusten vaihtoa.

Uusi kulttuurivaihtosopimus

Aikuiskasvatusalan yhteistyöllä on pitkät perinteet suomalais-unkarilaisessa kulttuurivaihdossa. Kesällä maiden välillä hyväksyttiin uusi kulttuurivaihtosopimus kolmeksi seuraavaksi vuodeksi. Aikuiskasvatuksen osalta sopimusteksti on muotoiltu väljemmin kuin aikaisemmin. Se saattaa merkitä käytännössä aikuiskasvatuksen aseman heikentymistä maiden välisessä yhteistyössä. Se olisi vahinko, sillä Unkarin yhteiskunnallisen muutoksen jälkeen alan yhteistyön tarve on molemmiin puolin entistä suurempi.

PENTTI YRJÖLÄKANSALAISSYHTEISKUNNASTA
MUUTOSVOIMA?

ESVA kokoontui Warsovassa

Osallistuin 1.-7.9.1992 Warsovassa järjestettyyn ESVAn (The European Symposium on Voluntary Associations) kokoukseen, jonka teema oli kansalaisjärjestöjen rooli Uudessa Euroopassa. ESVA syntyi viime vuosikymmenen puolivälissä lähinnä hollantilaisten ja unkarilaisten aikuiskasvattajien ja tutkijoiden tapaamisien pohjalta. Nyt mukana on edustajia useista entisistä sosialistisista maista, Isosta-Britanniasta, USA:sta, Kanadasta ja pohjoismaista. Itse olin mukana ensimmäistä kertaa. Tässä kokouksessa taloudellisten ongelmien vuoksi entisistä sosialistimaista oli mukana ainoastaan puolalaisia ja unkarilaisia.

ESVA on vapaamuotoinen yhteenliittymä, jossa toimii käytännön aikuiskasvattajia, tutkijoita ja muita vapaasta kansalaistoiminnasta kiinnostuneita henkilöitä. Aiemmissä kokouksissa mukana olleet olivat eläneet yhdessä rautaesiripun luhistumisen ja syksyllä 1991 Moskovan kumousyrityksen ilmapiirin.

Vapaat kansalaisjärjestöt ja demokraattinen yhteiskunta

ESVassa mukana olevia yhdistää näkemys vapaiden kansalaisjärjestöjen suuresta merkityksestä yhteiskuntien demokraattisessa kehityksessä. Järjestöjen vastuulla on ylläpitää keskustelua erityisesti arvovalinnoista ja niiden pohjalta tehdyistä ratkaisuista. Järjestöillä on myös oikeus vaikuttaa yhteiskunnalliseen päätöksentekoon.

Entisissä sosialistimaissa puolueella ja valtiovalalla oli monopoli yhteiskunnalliseen toimintaan. Vallan keskitys ja selvät hierarkiat olivat ainoa tapa toimia. Kansalaisjärjestöjen nimeä käyttäneet järjestöt olivat tiukassa puolueen ohjauksessa. Val-

tiovalta määritteli ja tyydytti kaikki tarvittavat yhteiskunnalliset palvelut ja yksityiset, vapaat järjestöt oli kielletty. Perinteinen vapaachoistoiminnan malli hävisi.

ESVassa mukana olevia tuntui yhdistävän myös yhteiskunnallisena viitekehyksenä pyrkimys saada perustetuksi valtiovallan ja talouselämän rinnalle kolmas yhteiskunnallinen toimija eli järjestöjen kautta toimiva kansalaisyhteiskunta. Kieltämättä haasteellinen tehtävä. Entisissä sosialistimaissahan valtiovalalla ei ole nykyään riittäviä resursseja tuottaa kaikkia yhteiskunnan peruspalveluja ja siihen ESVassa mukana olevat uskovat tarvittavan vapaaehtoisia kansalaisjärjestöjä.

Kokouksessa käsiteltiin vapaaehtoisjärjestöjen toimintamuotoja ja mahdollisuuksia kehittyvissä demokratioissa. Keskeisesti olivat esillä aikuiskoulutuksen eri toimintamuodot ja järjestöjen harjoittama aikuiskasvatus. Kokous työskenteli perinteiseen paperi-alustus-keskustelu -mallilla, jolloin välitettiin tietoja ja kokemuksia järjestötoiminnasta ja niiden mahdollisuuksista kehittää kansalaisaktiivisuutta, kriittistä ajattelua ja järjestöjen mahdollisuuksia toimia yhteiskunnan muutosagentteina. Keskustelua käytiin myös meilläkin tutulla ammattikoulutus-yleissivistys -ulottuvuudella. Arvioitiin, että nykyisestä entisten sosialistimaiden työvoimasta 80-90 prosenttia tarvitsee uuden ammatin.

Lännen malleja käyttöön kritiikittä

Helposti saattoi todeta, että jo nyt on lukuisia toimijoita ja toimintamalleja siirtymässä lännestä en-



tiseen itään ja vaarana on ulkomaisten mallien suora kopiointi. Ehdottomasti suurin ongelma on taloudellisten voimavarojen puuttuminen aikuis-koulutuksen kehittämässä. Mutta usko missioon ja voluntarismiin on vahva.

Toisaalta edelleen elää ajattelutapa, jonka mukaan yhteiskunnallista toimintaa voidaan määrätä lakien ja normien voimalla. Samanaikaisesti luetaan melko sokeasti vapaan markkinatalouden tervehdyttävään vaikutukseen. Uusi poliittinen eliitti uskoo vapaaseen taloudelliseen kilpailuun ja omiin kykyihinsä hallita yhteiskunnallista kehitystä monimutkaistuvissa järjestelmissä. Koska kehitys on hidasta, on poliittisilla johtajilla vaarana uskottavuuden ja kansan luottamuksen menettäminen.

Yhteiskunnan rauhallisen kehityksen vakaviksi uhiksi koettiin myös ylikorostuneet kansallistunteet ja etnisten vähemmistöjen oikeuksien sorto.

Ajatuksen Uudesta Euroopasta suhtauduttiin skeptisen kriittisesti. Kysyttiin, millaista taloudellista, kulttuurista, poliittista ja sotilaallista integraatiota oikein tarvitaan ja keiden ehdoilla integraatio toteutetaan.

Kokouksen keskustelut olivat yllättävän suoria ja kriittisiä. Pyrkimyksenä oli tosissaan edistää yhteistä asiaa. Hymistely ja turhat kohteliaisuudet olivat jääneet pois. Warsovan oopperassa näkemämme Verdin Nabuccon juutalaisten orjien kuoro sai katsomolta räjähtävät aplodit: symboliikka Puolan kansan omiin kohtaloihin oli vahva ja tunnelman mukaisesti ainutlaatuinen.



Sosiologi ja tutkija Matti Kortteisen väitöskirja Kunnian kenttä, suomalainen palkkatyö kulttuuri-sena muotona (Hanki ja jää 1992) on kuvaus siitä, mikä meni pieleen ja miksi nk. joustavan tuotannon mallin soveltamisessa Suomessa.



Matti Kortteinen kunnian kentillä:

SUOMALAINEN TYÖMORAALI ON KANSALLINEN HEIKKOUS JA VAHVUUS

Matti Kortteisen tutkimuksen lähtökohtana on joustavan tuotannon malli, jolla suomalaiset yritykset pyrkivät selviytymään yhdentyvässä Euroopassa. Sen on uskottu tuovan etua myös työntekijöille.

Joustavan tuotannon strategian on ajateltu toimivan siten, että aiempia hyvin hierarkkisia ja käskyvaltaisia organisaatioita olisi purettu pienemmiksi ja joustavammaksi yksiköiksi. Työntekijät työskentelevät ryhmissä, joiden on määrä toimia itsenäisemmin ja tulosvastuullisemmin. Tämän on uskottu johtavan siihen, että kun aiemmin työ oli ositettua, nyt työnkuva monipuolistuisi ja syntyisi laajempia tehtäväkokonaisuuksia.

"Kun valitsin teollisuudesta edelläkävijätoimialat ja -yritykset ja palvelupuolelta edelläkävijäyritykset ja tutkin käytännön seurauksia, havaitsen, että palkansaajien kokemat eturistiriit-

dat lisääntyvät ja vastakohtaisuudet kasvavat. Tähän havaintoon törmäsin sekä haastatteluista, joita tein, että kolmessa isossa kyselytutkimuksessa." Niiden keskeiset tulokset on esitetty kirjan johdanto-osassa.

Mutta pitihän sen toimia

"Koko kirja on kirjoitettu siten, että yritän tehdä tämän yllättävän tuloksen ymmärrettäväksi ja selvittää, mistä se johtuu."

Tutkimuksessa on kaksi hyvin erilaista ryhmää: miespuoliset teollisuustyöntekijät (koneistajat) ja naisista pankkitoimihenkilöt. Kortteinen vertaili näitä kahta työntekijäryhmää ja selvitti, onko niiden kokemissa eturistiriitojen syvenemisen kokemuksissa jotain yhteistä.



"Vastauksena yritän piirtää kuvan tietynlaisesta työmoraalista, joka pelkistyy *selviytymisen eetokseen, pärjäämisen pakkoon ja itsellisyiden tärkeyteen* omassa työssä. Yritän todistaa, että joustavan tuotannon tähänastinen soveltamismalli Suomessa on ristiriidassa palkansaajien itse kokeman itsellisuuden tärkeyden kanssa. Kun työpaikkoja on ruvettu organisoimaan uudelleen, hierarkian jokainen porras on puolustanut omia asemiaan. Ainoastaan alin taso on organisoitunut uudestaan, soluiksi tai asiakaspalveluryhmiksi."

Käytännössä ylin johto on pyrkinyt organisoimaan työtä sen mukaan, miten kysyntä markkinoilla muuttuu, käskyttämällä ja ohjaamalla alaisiaan toimimaan entistä tarkempien ohjeiden mukaan.

Alaisten näkökulmasta muutokset ovat merkinneet pompotusten lisääntymistä.

"Kysymys ei ole työntekijäin muutosta kohtaan tuntemasta pelosta ja asenteista, vaan siitä, että joustavan tuotannon sovellutusmalli sopii hyvin huonosti siihen työmoraaliin, joka tässä maassa vallitsee."

Suomalainen työmoraali

"Yritän osoittaa, ettei tässä maassa ja näissä työyhteisöissä ole kysymys protestanttisesta työmoraalista, kuten usein sanotaan.

Protestanttisen etiikan käsitettä käytetään yleensä hyvin väljästi tarkoittamaan jonkinasteista työhulluutta. En väitä vastaan. Mutta jos sitä yrittää käyttää käsitteen alkuperäisessä merkityksessä, missä sosiologian klassikko *Max We-*

Elämä ei toteudu sellaisena kuin me sen strategioissamme ja suunnitteluseminaareissamme panemme toteutumaan.

Kun palikoiden, laatikoiden ja kalvoihmisten paikalle tulee oikeita ihmisiä, sotku on valmis.

Ja minä ihmettelen, että kyllä se Luostolla toimi...

Sen piti toimia käytännössäkin.

Niin piti.

Laten kanankin piti munia, mutta ruikun pukkasi.

(AINO SUHOLA:
RAKASTA MINUT VAHVASTI)

ber sen alun alkaen loi, tämän maan työkuultuuria ei leimaa protestanttinen työetiikka.

Weberin protestanttisen etiikan ajattelu pyhittää pyrkimyksen ansaitsemiseen. Se lähti siitä, että oman pääoman lisääminen on jonkinlainen itseisarvoinen pyhä. Tämän Weber löysi Saksasta. Hän selitti sen viittaamalla sikäläisen kulttuurin uskonnollisiin juuriin: kysymys on vanhasta uskonnollisesta etiikasta, joka tulee luostareista ja siirtyy markkinoille."

Suomalaisesta palkansaajasta on Kortteisen mukaan todella vaikeaa löytää tämänsuuntaista ajattelutapaa. Sen sijaan ajattelutapa tiivistyy perusrakenteeltaan tyyppiin, jossa on kolme osaa. Ensimmäinen on se, että ihmisen on oltava kova. Toinen on se, että on pakko pärjätä. Ja kolmas on se, että työssä on pakko selvitä, vaikka sitten itseään jollakin tapaa uhraten.

Tämä suomalainen ajattelu on oleellisesti erilainen. Se sisältää jonkinlaisia kunniaa ja uhria vaativia aineksia. Tavoitteena ei siis ole esimerkiksi, että ihminen suunnistaa tavoitteellisesti elämässä ja pidättyvä kulutuksesta kartuttaakseen pääomaa. "Ei ihminen ole aktiivinen vaan maailma. Maailma puristaa ja ihmisen kunnia on siinä, miten hän tästä puristuksesta selviää", Kortteinen sanoo.

Selvitäkseen ihmisen täytyy olla valmis tietynlaisiin uhreihin. Nämä uhrit vaihtelevat – näin Kortteinen väittää – oleellisella tavalla sukupuolen mukaan. Mieskoneistajien on moraalista syistä – jos ei muuten pärjää – uhrattava vaikka omaa terveyttään. Miehillä on taipumusta puskea ja ottaa uskomattomia riskejä terveytensä, jopa henkensä uhalla. Naisilla on selvää taipumusta uhrata itseään katselemalla itseään toisten kautta. Nämä ovat kumpikin tapoja uhrata oma elämä oman moraalisen arvon vuoksi.

"Väitän siis, että tällainen moraalinen eetos, kollektiivinen ajattelutapa on olemassa, ja se on vanhaa perua."

Uhrautuminen ja käsitys hyvästä elämästä

Matti Kortteinen jatkaa: "Minun tutkimat kolkkytvitokset ovat omaksuneet moraalisen eetoksensa edelliseltä sukupolvelta. Siitä on syntynyt tiettyjä kokemuksia, jotka koneistajilla liittyvät

alemmuudentunteeseen. Naisten on vuorostaan tosivaikeaa koulutusekspansion jälkeen kantaa vanhaa naisten uhrautumisen eetosta. Heillä on selvästi omia ajatuksia hyvästä elämästä ja kuitenkin he ovat omaksuneet hyvin varhain kuvan naisesta uhrautuvana olentona. Näin he ovat pysyvästi ambivalentteja sen suhteen, miltä kantilta heidän tulisi pohtia omaa elämäänsä."

Tältä pohjalta Kortteinen pyrkii ymmärtämään sitä, miksi työntekijät ovat alun pitäen päätyneet sopeutumaan omaan työhönsä; nämä koneistajat alemmuutensa ja nöyryyksensä pohjalta löydettyään itsensä metallisiltilta hanttihommista, johon aloittelija laitetaan. "Kun heille annetaan ohjelmitava työstökone, se on kuin taivaan lahja, jolla he pääsevät 'kusetamaan' ylempiään ohjelmitavan työstökoneen ohjelmilla ja osoittamaan itselleen, miten vähän se koulumenestys kuitenkin merkitsee."

Niin kauan kuin työstökoneita käytetään vanhan linjaorganisaation puitteissa, koneistajat ovat sen kiistattomia mestareita. Ongelma on siinä, että tämä mahdollisuus viedään heiltä sitä tarkemmin, mitä pidemmälle joustavan tuotannon mallia organisaatiossa sovelletaan.

Kysynnän asettamat ehdot ja vanha käskyty

Joustavan tuotannon mallissa tuotetaan sitä, mikä menee kulloinkin kaupaksi. "Sillä on oma taloudellinen järkensä", sanoo Matti Kortteinen. Ongelma ei ole siinä, joustetaanko, vai kuinka se tehdään. Jos se tehdään siten, että vanhan hierarkian sisällä ylin johto kulloisenkin uuden tilanteen mukaan käskyttää alaisiaan, se ainoastaan vahvistaa vanhaan organisaatioon kuuluneita alistussuhteita ja kiristää vastakohtaisuuksia.

Olisi toinenkin tie toimia: vanhaa hierarkiaa yritetään purkaa siten, että työntekijät pääsevät itsellisemmin hoitamaan asiakassuhteita, pääsevät oman harkintansa mukaan ohjaamaan omaa toimintaansa.

Joustavan tuotannon työsisältö vaihtelee paljonkin sen mukaan, mistä töistä puhutaan. Kortteisen väitöskirjan mukaan konepajatyöntekijäin työssä se on suorastaan merkinnyt keski-

määrin työtehtävien köyhtymistä ja yksinkertaistumista ja itsellisyyden vähenemistä. "Nämä kaverit ovat linjaorganisaation sisällä voineet paljon väljemmin kehittää omia urakoitaan, kun tavara tehtiin varastoon. Nyt kun tehdään täsmällisesti se, mitä asiakas tilaa, kontrolli kasvaa joka suhteessa ja samalla ohjelmitavien koneiden ohjelmiin kohdistuva valvonta kiristyy. On yksinkertaisesti entistä hankalampi hallita itsellisesti omia töitään."

Pankeissa on vuorostaan tapahtunut niin, että ennen yhtenäinen kassatoimihenkilöiden kaarti on jaettu kahtia. Toisaalta on eriytynyt asiallisesti pikakassojen työtä tekevien joukko ja toisaalta neuvontaa ja asiakaspalvelua tekevien joukko. Jälkimmäisillä on vapaamuotoisempi ja pidempiaikaisiin neuvottelusuhteisiin liittyvä asiakaspalvelu eli kaikki se, josta pankkitoimihenkilö on perinteisesti saanut työnsä mielekkään sisällön. Samalla nämä neuvojat pääsevät irti kassavastuusta.

Kukaan ei ole tyytyväinen

Kassatoimihenkilöiden tehtäväksi jää pelkätään ottojen ja panojen kirjaus. Kun samanaikaisesti pankki pyrkii ohjaamaan asiakkaita pankkiautomaattien käyttöön, tulos on se, että pankki ei välitä kassoille syntyvistä jonoista, minkä seurauksena työ kassoilla pakkotahdistuu ja toistoluenteistuu, ja rasitus ja tyytymättömyys kasvavat. Kortteinen kertoo yllättyneensä siitä, että myös neuvontatehtävissä olevat työsään periaatteessa edenneet, ovat myös vihaisia, sillä työnantaja poukkoilee omassa politiikassaan ja neuvojien tehtävä on selittää pankin puolesta sen kulloinenkin politiikka parhain päin.

Tämä oli siis ennen kuin lama iski päälle. Nyt tilanne on verrattomasti dramaattisempi. Nyt työpaikan menetyksen uhka ajaa pankkitoimihenkilöt juoksemaan entistä lujempaa ja tunnollisemmin. Seurauksena tyytymättömyys yhtä kiskine raivonpurkauksineen ja kyynelehtimisineen sekä erilaiset oirehtimiset kasvavat samalla, kun väki on kuitenkin kamalan kilttiä.

Koko systeemi perustuu siihen, että väki jaetaan kolmeen osaan: kuka joutuu kassalle, kuka



pääsee neuvontaan ja kuka joutuu kokonaan pellolle.

Missä mentiin pieleen?

Kortteinen yleistää pieleenmenon näin: ”Tämä maa on niin pieni, että tänne mahtuu kerhallaan vain yksi ajatus.”

Otetaan esimerkki: ”Suomalaisia yrityksiä johtavat insinöörit ja he tuntevat toisensa. 60- ja 70-luvuilla he innostuivat tieteellisestä liikkeenjohdosta ja MTM:stä. Siihen haaskattiin hyvin paljon rahaa. Uhraukset eivät koskaan maksaneet itseään takaisin, koska meillä ei ole niin suurta käsityövalmisteista massatuotantoa, että joidenkin liikeratojen mittaaminen tuottaisi suuria etuja. Nyt on sitten innostuttu uudesta ajatuksesta, jonka mallimaana pidetään Japania. On syytty joustavan tuotannon strategialle Japanin suurten yritysten hyvän taloudellisen tilan innoittamana, vaikka kysymys on jostain samasta, kuin yritetään ahtaa aivan liian tiukkaa kenkää jalkaan.”

”Suomalaisilla on oma tapansa suhtautua työhönsä, oma kunniantunto ja hyvin tiukka työmoraali ja on tyhmää yrittää ahtaa siihen päälle sellaisia malleja, jotka eivät siihen sovi. Kannattaisi ottaa se olemassa oleva kova työmoraali vakavasti ja miettiä, minkälaiset mallit meillä voisivat toimia”, Kortteinen sanoo.

Tutkimuksen teksti on itse asiassa kuvausta tästä moraalista, jotta voisimme käydä paremmin keskustelua siitä, mikä meille voisi sopia paremmin. Nämä ihmiset tekevät työtä itse itsensä ylpeinä. Millä tavalla olisi mahdollista rakentaa modernia palkkatyötä siten, ettei se suoranaisesti olisi ainakaan ristiriidassa ja vastakohdassa olemassa olevan lujan moraalin kanssa?

Työssä oppiminen – mitä sen on?

Kortteisen karun työpaikkakuvauksen rinnalle on herkullista nostaa aikuiskoulutuksen helleimiä termejä työssä oppimisesta. Miltä se konepajan tai pankkikassan näkökulmasta näyttää?

”Eiväthän ihmiset muusta paljon puhu kuin siitä, että pärjätäkseen työssään heidän on pakko opetella, osata paremmin kuin esimiehensä. Koneistajan kunnia-asia on hallita konettaan itsellisesti niin, että pomo joutuu kysymään häneltä, että onnistuiskos tämä homma. Ja sitä opiskelua harrastetaan ihan tarkoituksellisesti tähän pyrkien.”

Jos se mahdollisuus viedään, se johtaa keskimäärin ottaen hillittömään opiskeluun, jossa nämä kaverit opiskelevat vaikka väkisin atk-kieliset ohjelmat voidakseen itse tehdä paremmin kuin esimiehensä ja voittaakseen uudelleen takaisin heidän itsellisen reviirinsä.”

Samoin pankissa on työntekijälle hyvin nöyryyttävää, jos jokin asia ei täsmääkään. Epäonnistuminen käy kunnialle. ”Vaikka pankinjohtajat tekis itsemurhia ja pankki poukkoillis poliitikassaan sinne tänne, työntekijän on pakko pitää asiat järjestyksessä, sillä muuten se kaatuu omaan elämäänsä, omaksi ongelmaksi. Siksi he painavat työtä ja opiskelevat. Uimarannallakin luetaan oppaita, jotta kaaos pysyisi hallinnassa. Se on oppimista suosiva työympäristö.”

Kortteinen näkee pankkitoimihenkilön työntekijänä, joka yrittää selvittää yksinkertaisista asioista mahdollisimman lyhyellä rutiinilla, jotta raivautuisi aikaa omien asiakassuhteiden syntymiseen. On kunnia-asia, jos asiakas tulee puhumaan raha-asioittensa järjestämisestä juuri minulle.

Onko oppimista suosiva työympäristö idealismia?

”Se on `kusista` hommaa, jos tekee vain sitä mitä käsketään. Tämä on se, mikä opiskelua selittää! Jos tapaan nuoren kaverin, jolla on siilitukka, niskassa pitkä letti ja korvarengas korvassa ja joka on talon paras ohjelmoija ja kun kysyn miksi, vastaus on että pakkohan sitä on, kun ei sitä hommaa muuten kestäis. On pakko tehdä jotain.

Täytyy ottaa jotenkin etäisyyttä ja päästä irti siitä puuduttavasta ja ikävästä hommasta. Sama pyrkimys näkyy pidempitähäimisessä opiskelussa: se on pyrkimys opiskella tie auki parempaan.”



Se aikuiskoulutuksesta! Tässä on oppimista suosiva työympäristö: kun järjestetään tarpeeksi kamalat olot, niin kyllä se siitä.

Kortteinen ottaa toisen esimerkin: Jos riittävän fiksu kaveri on pistetty käyttämään yksinkertaisen mekaanista säteisporakonetta, missä työssä hän vetää aina porausmerkin kohdalla porakoneen vivusta alas, on myös kysymys oppimista suosivasta työympäristöstä, "koska se kaveri joko lähtee sieltä pois ja opiskelee sieltä tiensä auki".

Rutiini oppimista vai oppimisen este?

Kortteinen näkee rutiinin näin: Jos oppii tekemään yksinkertaiset, toistoluonteiset tehtävät, jotka liittyvät omaan työhön, sitä paremmin jää aikaa käyttäen päätään johonkin muuhun. Ongelma on siinä, jos se jokin muu vie sen pois.

Mistä työntekijä unelmoi ja mitä toivoo?

Unelmat vaihtelee kovasti sen mukaan, millaisesta työpaikasta puhutaan ja puhutaanko

miehistä vai naisista. Koneistajamiehiä kuvaava unelma on lähteä moottoripyörällä kiertämään maailmaa tai pakettiautolla Kiinaan. Miksi Kiinaan? Koska se on kaukana.

Unelma on jotain, missä pääsee itsellisesti seikkailemaan.

Pankkitoimihenkilönaisille kuvaavaa on kenties unelma olla toisille ihmisille tarpeellinen; mahdollisuus ja kykynevyys ratkaista asiakkaan totinen ongelma ja sovittaa ratkaisussa yhteen pankin edut ja asiakkaan edut.

Yleissivistynyt vai erikoistunut työntekijä?

Ammatillista specialisoitumista ja laaja-alaista osaamista Matti Kortteinen on haluton asettamaan vastakohtiksi:

"Ei ne minusta voi olla vaihtoehtoja. Tarvitaan yleissivistys ja sen päälle taito hallita jotain hyvin. Tarvitaan pohja, josta voi erikoistua ja pohja vaihtaa uuteen. Tärkeää on se, että jos työntekijä ajautuu umpikujaan senhetkessä työssään, hänellä on reikiä ulos. Kaikki toimenpiteet, mitkä madaltavat kynnystä tehdä omakohtaisia ratkaisuja, ovat hyviä."

Kortteisen mielestä väitöskirjaan johtanut tutkimus nosti esiin yhden paradoksin: Kun kavautuu tällaiseen aiheeseen syvemmin, ymmärtää, että näinhän se menee, että se on taloudellisesti kiinni tuolla ja ihmisten kulttuurista kiinni tuolla. Ja mitä syvemmin sen ymmärtää, sen voimattommaksi itsensä tuntee ja sitä kyvyttömämpi on antamaan näennäisesti helppoja neuvoja.

"Mutta jotain voisi sanoa. Tässä maassa on ainakin yksi yhteiskunnallinen ongelma ja se on työmoraaali. Se on ehdottomasti liian luja. Se on heikkous, sillä ihmiset saattavat tiukoissa paikoissa särkeä itsensä sen vuoksi, ajaa itsensä loppuun. Se on vahvuus, jos sitä toisella tapaa osataisiin käyttää hyväksi."

Haastattelu:
ANNELI KAJANTO

KOKOUKSIA JA KONFERENSSEJA

Baltic-Nordic Co-operation in Adult Education, TVK-opisto 11.-13.12.1992. Lisätietoja: Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö/ Timo Toiviainen, puh. 90-449 980 tai Eeva Siirala, puh. 90-449 209.

Innovations in Learning in Higher Education. Konferenssi 5.-7.1.1993 University of Wales, Bangor, UK. Lisätietoja: Pat Ormond, EHE Office, University of Wales, Bangor, Gwynedd LL57 2DG, UK, tel. (0248) 351 151, fax (0248) 772 187.

Conference of NFPF, Nordisk förening för pedagogisk forskning. Helmikuu 1993 Linköpingissä. Lisätietoja: NFPF c/o Nordisk Pedagogik, Björn Hasselgren, redaktör, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, box 1010, S-431 26 Mölndahl, fax + 46 31 67 94 62.

Higher Education at the Crossroads 33rd Annual AIR Forum, Association for Institutional Research (AIR), 16.-19.5. Chicagossa. Lisätietoja: AIR, 314 Stone Building, Florida State University, Tallahassee, FL 32306-3038, USA, tel. 1-904-644-4470.

"Beyond the Walls", European International Conference on Prison Education 14.-17.6. Norrköpingissä. Järjestäjä: Kriminalvårdstyrelsen yhteistyössä Tanskan, Norjan ja Suomen oikeusministeriöiden kanssa. Ilmoittautumiset ja lisätietoja: Kriminalvårdstyrelsen, S-601 80 Norrköping, tel. 46-11-193000, fax. 46-11-100590. Suunnittelusiihteeristön jäsenet Suomessa: Eeva Virkkunen, oikeusministeriö ja Raija Järvenpää, Vankilahenkilökunnan koulutuskeskus. Asiapaperit on saatavissa myös Aikuis-kasvatus-lehdestä. Konferenssimaksu täysihoitoinen on 2700 Ruotsin kruunua.

Staff Development Improving Teaching and Learning - Acute Problems in 1992 & International Seminar for Staff and Educational Development (ISSED), kansainvälinen seminaari, European Association for Research and De-

velopment in Higher Education (EARDHE), ke-säkuussa Berliinissä. Lisätietoja: Dr. Brigitte Berendt, Freie Universität Berlin, Unit for Staff Development and Research into Higher Education, Habelschwerdter Allee 34 a, 1000 Berlin 33, Germany, tel. 030 838 3369, fax. 030 838 5913.

1993 Adult Education Symposium, International Conference, 7.-11.6. Shenyang, Kiina. Lisätietoja: Dr. Edgar J. Boone, North Carolina State University, box 7801, Raleigh, N.C. 27695-7801, USA.

The Role and Place of the Humanities in Education for the World of the 21st Century. 11th International Congress, World Association for Educational Research (WAER), 27.6.-2.7. Jerusalemissa. Lisätietoja: Congress Secretariat, International Congress of the WAER, c/o International Ltd, P.O. Box 29313, Tel Aviv 61292, Israel, tel. 972 3 5102-536, fax. 972 3 660604.

EHEATC:n konferenssit:

Fields and Knowledge, Teaching and Learning. Module V, European Higher Education Advanced Training Course (EHEATC), Consortium of Higher Education Researchers (CHER). Maaliskuussa 1993 Milanossa. Lisätietoja: Kari Hyppönen, Turun yliopisto, puh. 921-633 6140.

Institutional Decision-making and Research. Module VI. Toukokuussa Alankomaissa Enschedessä. Järjestäjätiedot ja lisätiedot kuten edellä.

Management of Higher Education Institutions, Module VII, syyskuussa Turussa. Järjestäjä ja lisätiedot kuten edellä vastaavissa EHEATC:n konferensseissa.

Higher Education and Developments in Europe, Module VIII, marraskuussa 1993 Prahaassa. Järjestäjä ja lisätiedot kuten edellä vastaavissa EHEATC:n konferensseissa.

AIKUISKASVATUS

The Finnish Journal of Adult Education

Vol. 12, 4/92

ISSN 0358-6197

Summary

de Bruijn H.F.M. 1992. Kognitiivinen työpajatyöskentely — sovellutuksena tietokoneavusteinen oppiminen.

- Kun verrataan nykyisiä aikuiskasvatuksen teorioita Collinsin, Brownin ja Newmanin (1989) esittämään kognitiivisen työpajatyöskentelyn lähestymistapaan, käyvät eräät yhtäläisyydet ilmeisiksi. Näitä yhtäläisyyksiä havaitaan suhteessa opetusisälttöön, menetelmiin, etenemisjärjestykseen ja oppimisprosessin sosiologisiin ja sosiaalisiin tekijöihin. Kognitiivisen työpajatyöskentelyn lähestymistapa soveltuu aikuisille suunnattavan tietokoneavusteisen opetuksen kehittämiseen sekä edistää tutkimusta, jossa pyritään selvittämään tietokoneavusteisen oppimisen säännönmukaisuuksia.

Filander Karin 1992. Siirtymätila aikuiskoulutuksen itseymmärryksen välineenä.

— Artikkelin lähtökohtana on huomio, jonka mukaan aikuiskoulutukseen erikoistuneet yksiköt joutuvat tarkentamaan omaa suhdettaan työelämän muutokseen. Roolipohdintoissa tarvitaan itseymmärryksen välineitä. Artikkelissa rinnastetaan kaksi mahdollista lähtökohtaa koulustoiminnalle, joista toinen hakee läheistä suhdetta kehittämiseen. Toinen alustavasti hahmoteltu toimintakehys voidaan löytää siirtymätilatarkastelun avulla. Artikkelin mukaan on aikuiskoulutusta hahmotettu harvemmin tilana, jonka aikana luodaan tiedon ja toiminnan uudelleenrakenteistumisen edellytyksiä. Aikuiskoulutustoimintaa voidaan arvioida myös uuden tiedon tuottamisen mahdollistavana verkostona, joka syntyy siirtymätilassa rakennettavien yhteistyörakenteiden avulla. Artikkelin tarkoituksena on virittää aikuiskoulutuksen suunnittelijat, toteuttajat ja tutkijat pohtimaan toimintamuodon rajoitusten lisäksi myös sen mahdollisuuksia.

de Bruijn H.F.M. 1992. Cognitive apprenticeship approach. As application the computer aided learning.

- When the current theories concerning the education of adults are compared with the cognitive apprenticeship of Collins, Brown & Newman (1989), a number of similarities become apparent. These similarities are especially pronounced in relation to the content, methods, sequence, and sociology of the learning process. This cognitive apprenticeship approach is considered appropriate for implementation on the computer. Taken together, these two aspects of the cognitive apprenticeship approach demonstrate the possibility of using this approach to develop computer aided learning programs for adults, which, in turn, may contribute to the research on design rules for CAL for this group.

Filander Karin 1992. State of transition as a tool for self-understanding in adult education.

- The point of departure in this article is the observation that units specializing in adult education will find it necessary to review their own relationship with the changes taking place in the working life. The tools of self-understanding are needed when reflecting on the role to be taken. The author brings to our attention two possible positions that education might assume. One is that of seeking a close connection to development while the other form of activity is envisaged as being attainable via state of transition examination. The author is of the opinion that adult education is rarely seen as being a state during which the premises for restructuring of knowledge and activity are established. Adult education can also be assessed as being a network that makes possible the creation of new knowledge that is born with the help of collaborative structures constructed during the state of transition. The purpose of this article is to encourage adult education planners, implementors and researchers to give consideration not only to the limitations but also the potentials of the activity.

Jolkkonen Ari 1992. Mikä oikeuttaa yliopistojen täydennyskoulutuksen?

— Tässä artikkelissa tarkastellaan sitä, kuinka täydennyskoulutuskeskukset soveltavat itsensä perinteiden määrittämään yliopistoon tieteen ja käytännön välittäjänä. Täydennyskoulutuskeskukset tarjoavat tieteen edustajien tunnustaman yliopistollisen aseman vastineeksi yliopiston ulkopuolelta hankkimaansa aineellista ja ei-aineellista tunnustusta. Tunnustuksen arvoa kohottaa se, että täydennyskoulutuskeskusten toiminta näyttää arkipäiväisyydestään huolimatta ratkaisevasti tukevan suurten yhteiskuntapolitiittisten tavoitteiden, kuten rakennemuutoksen hallitseminen ja tietoyhteiskunnan rakentaminen, saavuttamista. Vaikka yhteiskunnallinen hyväksyntä on tullut koko yliopistolle entistä tärkeämmäksi, tieteen edustajien on vaikea antaa täydennyskoulutuskeskuksille oikeutta esiintyä tieteen edustajana, sillä he pelkäävät täydennyskoulutuskeskusten yliopillisten perinteiden vastaisen toimintatavan nakertavan tieteen arvostusta.

Raivola Reijo 1992. Koulutus — kustannus vai investointi? Koulutuksen vaikuttavuus taloustieteellisenä ongelmana.

- Kaikkien koulutuksen taloustieteen analyysimenetelmien taustalla on oletamus tuotantofunktiosta/funktioista. Kasvatuksen tuotantofunktioiden arvioinneista saadut tulokset ovat vielä epätydyttäviä. Se on johtanut siihen, että tuotantofunktion käsitettä on käytetty jonkinlaisena hallinnollisten resurssointi- ja kohdentamispäätösten oikeuttajana. Koulutustoimintojen resurssointiin saatetaankin käyttää yleisiä taloustieteellisiä perusteluja, kuten kustannus/tehoisuus -ajattelua. Tämän yleisen kaavan soveltaminen saattaa kuitenkin johtaa onnettomiin juustohöyläpäätöksiin, joissa ei ymmärretä supistuvien toimintojen erityisluonnetta, ts. alan erityisiä tuotantofunktioita. Taloustieteen teorioiden yhdistäminen kasvatustieteelliseen, psykologiseen ja sosiologiseen käsitteenmuodostukseen saattaa kuitenkin antaa uusia mahdollisuuksia kasvatuksen tuotantofunktion avaamiseen.

von Wright Johan & Rauste-Wright Majjaliisa 1992. Humanistinen psykologia ja kokemuksellinen oppiminen.

- Artikkelissa kuvataan humanistisen psykologian kehitystä ja keskeisiä aatteita sekä aikuis-

Jolkkonen Ari 1992. What is the justification for further education services offered by universities?

- This article looks at the issue of how further education centres are able to adapt themselves into traditional universities as mediators between science and the practical world. In return for the university status recognized by representatives of the sciences, further education centres offer the material and non-material recognition of the outside world. The worth of this recognition is heightened by the fact that the activities of further education centres, despite their mundane nature, appear to support the achieving of major societal goals such as coping with structural changes and the establishing of an information society. Although acceptance by society has become increasingly important to universities, the representatives of the science find it difficult to accept further education centres on equal par as they fear that non-university nature of the the activities of further education centres will gradually eat away the respect that people have for science.

Raivola Reijo 1992. Education - a cost or an investment? The impact of education as an economic problem.

- At the back of all economic analytical methods applied to education there is the assumption concerning production function(s). The results obtained from estimating the production functions are as yet unsatisfactory. This has led to a situation in which the concept of production function has been used as some kind of a justification for administrative resource allocation decisions. Commonly used economic assumptions may be applied in the resource allocation of educational functions; e.g. cost-effectiveness. The application of this general equation can, however, easily lead to unfortunate trimming decisions which fail to take into account the special nature of the functions that are being cut down: i.e. the production functions peculiar to the profession. However, if economic theories are joined to educational, psychological and sociological conceptualization, there is a possibility for fresh approaches to the production function of education.

von Wright Johan & Rauste-Wright Majjaliisa 1992. Humanistic psychology and experiential learning.

- The article describes the development and central tenets of humanistic psychology, and

kasvatuksessa suosittua ns. kokemuksellista oppimista niihin perustuvana menetelmänä. Humanistisessa psykologiassa korostetaan yksilön henkistä kasvua, hänen minänsä (self) kehittymistä ja "itsensä toteuttamista", joita kokemuksellisen oppimisen nähdään edistävän. Osittain samanlaisiin, reflektiivisten prosessien merkitystä tähdentäviin kokemuksellisen oppimisen menetelmiin on toisaalta päädytty myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta. Tällöin ko. menetelmien ei kuitenkaan katsota "sinänsä" edistävän mitään erityistä tavoitetta: kulloinkin omaksutut tavoitteet ja menetelmien käyttötavat säätelevät oppimisprosessin muo-

"experiential learning" as a method derived from these tenets and used mainly in the field of adult education. The method has been associated with an emphasis on personal growth and the development of the individual's self. Partly similar methods of experiential learning, stressing the importance of reflective processes, have also been developed on the basis of constructivistic views of learning. In this case, however, the methods are independent of the commitments of humanistic psychology: the goals of the learning/teaching process have to be constructed, too, and the process is steered by these goals.

KIRJOITTAJAT

Aaltonen Rainer, vs. apulaisprofessori, kasvatustieteen laitos, Tampereen yliopisto
de Bruijn H.F.M., Twente-yliopisto, Enschede, Alankomaat

Filander Karin, tutkija, FK, Työelämän tutkimuskeskus, Tampereen yliopisto

Heikkinen Anja, ammattikasvatuksen assistentti, Tampereen yliopisto, Hämeenlinnassa

Hämäläinen Kauko, päätoimittaja, Aikuis-kasvatus-lehti, Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen johtaja

Jolkkonen Ari, assistentti, sosiologian laitos, Joensuun yliopisto

Kajanto Anneli, toimitussihteeri, Aikuiskasvatus-lehti, Kansanvalistusseura

Käpylä Markku, erikoissuunnittelija, biologian laitos ja täydennyskoulutuskeskus, Jyväskylän yliopisto

Raivola Reijo, kasvatustieteen professori, Oulun yliopisto

Rauste-Wright Majjaliisa, FT, kasvatustieteen va. professori, Tampereen yliopisto
von Wright Johan, emeritus professori, Helsinki

Sallila Pekka, toiminnanjohtaja, Kansanvalistusseura

Sarala Urpo, aikuiskoulutuksen lehtori, kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto

Stachon Kari, atk-suunnittelija, Tampere
Suoranta Juha, kasvatustieteen lisensiaatti, Kankaanpää

Vepsäläinen Kerttu, FL, erikoistutkija, Valtionhallinnon kehittämiskeskus

Yrjölä Pentti, toimistopäällikkö, opetushallitus

KÄÄNNÖKSET

Pekkinen Erkki, kielenkääntäjä, Pieksämäki

Pääskynen Kari, projektipäällikkö, Kuopion yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus

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 näitä rajoja 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 yhteenveto 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.

6. Aikataulu

Numeroon 1/93 tarkoitettujen kirjoitusten tulee olla toimituksessa 2.1.1993 mennessä ja maksullisten ilmoitusten 31.1. mennessä. Numeroon 2/93 tarkoitettujen kirjoitusten tulee olla toimituksessa 15.3.1993 ja maksullisten ilmoitusten 25.4. mennessä.

Numerossa 1/93 julkaistaan kansainvälistä ja erityisesti Eurooppaan liittyvää aineistoa. Numeron 2/93 erityisaiheena on Aikuiskasvatus ja arvoja. Numeron 3/93 teemana on kasvatustieteologia. Kaikissa teemoitetuissa numeroissa julkaistaan myös muuta, aihepiiriin ulkopuolista aineistoa.



Dōzo – Japanin kieltä ja kulttuuria

Lähde nojatuolimatka nousevan auringon maahan tutustumaan kiehtovaan ja outoon kieleen, japanilaisiin eleisiin, tapoihin ja kulttuuriin. Radio- ja tv-kursseilla opit sanoja ja sanontoja, niiden taustaa ja käyttämistapoja.

BBC:n tuottama Dōzo lähetetään sunnuntaisin aamupäivällä. Uusinta on lauantaina kello 10.50.

Radio-ohjelmat lähetetään Ylen Ykkösessä perjantaisin kello 11.45 ja uusinnat sunnuntaisin kello 21.15.

Ohjelma alkaa viikoilla 1 ja 2/93.

Italialaisen oopperan ystäville...

Osaatko vielä italiaa? Pidätkö oopperasta? Lau-latko suosikkiaariasi mukana ymmärtämättä sanoja?

Viva l'Opera -radiosarja vie Sinut italialaisen oopperan pariin. Ohjelmassa tutustutaan tunnetuimpiin italialaisiin oopperasäveltäjiin ja heidän rakastetuimpiin teoksiinsa. Ohjelma on tarkoitettu edistyneille italian opiskelijoille, mutta kirjan avulla alkeisopiskelijakin voi verryttellä. Kirjassa on 25 tunnetun oopperamelodian sanat ja selitykset.

Syksyllä alkanut ohjelma jatkuu Ylen Ykkösessä 5.1.1993 alkaen. Radio auki tiistaina kello 9.00 ja uusinnan aikaan samana päivänä kello 21.30. Viva l'Opera -kirjan voi ostaa kirjakaupasta (50 mk).



KANSANVALISTUSSEURA
JA AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA.