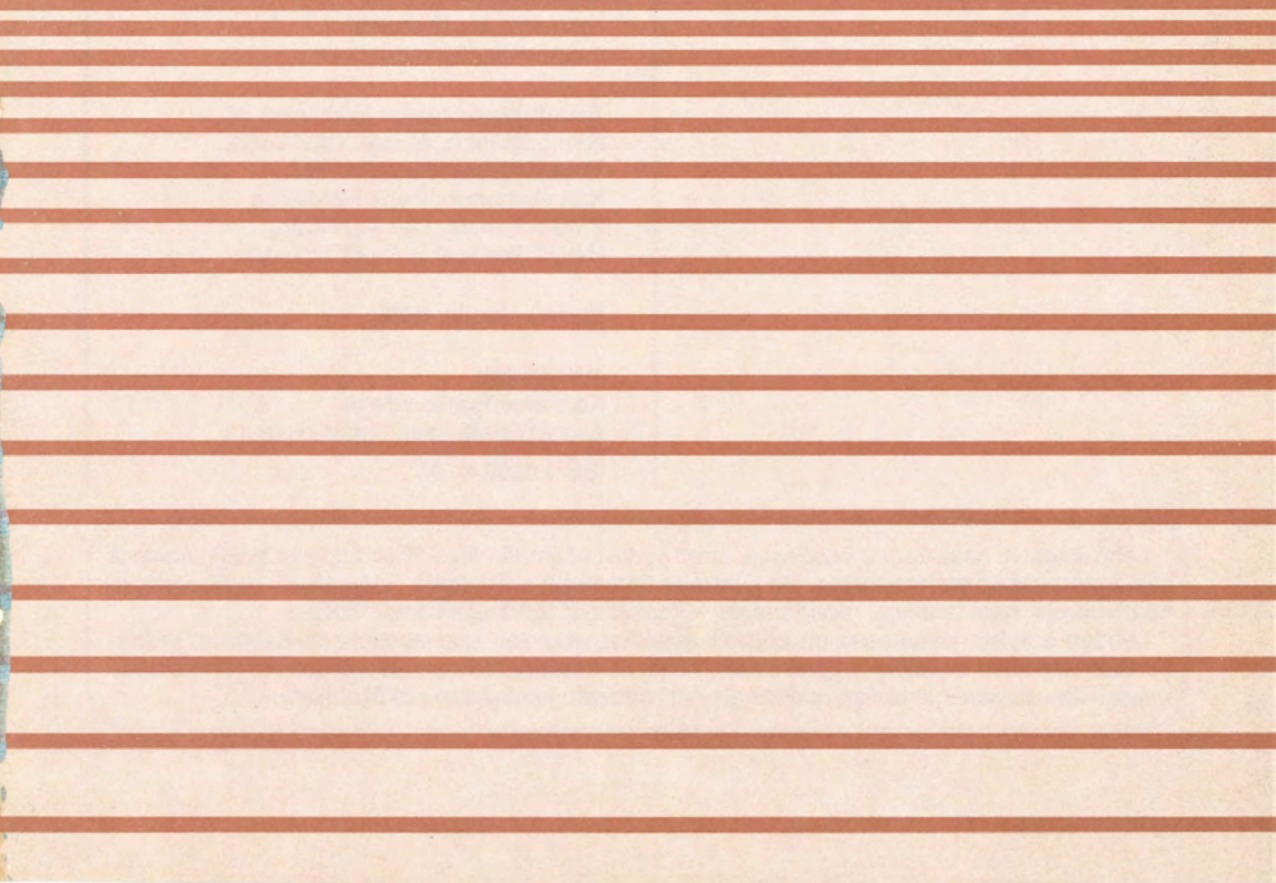


A I K U I S



K A S V A T U S

3·93



Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti
numero 3/1993
13. 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.,
Osmo Kivinen, Seppo Kontiainen,
Tarja Koskela, Eero Pantzar,
Kari Purhonen, Pertti Rantanen,
Pirkko Remes, Lea Salminen,
Heikki Sederlöf ja Pertti Timonen

Kansi: Markku Böök

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 ajankohtaisuutisia.

Lehden erityistarkoituksena on edistää aikuiskasvatuksen uudistumista jälkiteollisen yhteiskunnan tarpeiden mukaisella tavalla sekä käsitellä kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksiä humanististen sivistysihanteiden ja ekologisesti kestäväen kehityksen näkökulmista.

Sisältö

PÄÄKIRJOITUS

Kauko Hämäläinen	Täydennyskoulutuksen uusjako	162
-------------------------	------------------------------------	-----

ARTIKKELIT

Heikki Silvennoinen	Työttömille koulutusta - miksi ja minkälaista?	164
Heikki Silvennoinen & Päivi Naumanen	Mihin koulutuksen tarve perustuu? Aikuisten ammatillisten lisäkoulutuksen tarpeesta työelämässä	172
Peter Jarvis	Oppimisen paradoksit myöhäismodernissa	181

KATSAUKSET

Pentti Maljojoki & Hannu Turunen	Aikuiskoulutus elinkeinotoiminnan kehittämisessä - Kiteen koulutuskokeilun kokemuksia	188
Risto Juntunen	Työttömyys ei passivoi, ei eristä, ei kurjista - me teemme sen itse	197
Pirkko Mäkelä & Lea Salminen	Oppivan työvoiman kehittäminen	201
Iloa Koskela	Kielikoulutusta monimuoto-opiskeluna	204

MAAILMALLA

Tapani Ojasti	Oikeudesta olla ihminen	208
----------------------	-------------------------------	-----

KIRJA-ARVIOITA

Jorma Ekola	Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan (Antti Kauppi)	210
--------------------	--	-----

KASVOKKAIN

Leena Ahteenmäki-Pelkonen	Jack Mezirow - kriittisen teorian kehittäjä.....	212
----------------------------------	--	-----

MUUTA

Ajankohtaista	217
Summary	223
Kirjoittajat	224
Ohjeita kirjoittajille	

TÄYDENNYSKOULUTUKSEN UUSJAKO

Asian arvon ymmärtää yleensä vasta sitten, kun sen menettää. Tämä pitää paikkansa myös aikuiskoulutuksessa. Suomessa on ollut hyvin monipuolinen ja alueellisesti kattava aikuiskoulutusjärjestelmä. Se on parhaimmillaan palvellut vuosittain yli 1,5 miljoonaa henkilöä.

Tätä järjestelmää ollaan purkamassa taloudellisten ongelmien takia.

Erityisesti ammatillista täydennyskoulutusta antavat organisaatiot ovat kokemassa kovia. Monia suuria koulutusorganisaatioita on joko lakautettu tai yhdistetty. Useimmat ovat joutuneet supistamaan toimintaansa.

Yliopistojen täydennyskoulutuskeskukset ovat harvoja vielä kasvussa olevia koulutusorganisaatioita. Viime vuonna osanottajien määrä lisääntyi niissä keskimäärin 10 prosenttia. Myös joidenkin aikaisemmin yleisivistävää koulutusta tarjonneiden koulutusorganisaatioiden täydennyskoulutuskurssien määrä on ollut kasvussa.

Koulutettavien määrä tulee edelleen laskemaan useimmissa täydennyskoulutusta järjestävissä keskuksissa, koska monet valtion, kuntien ja yksityiset organisaatiot jatkavat toimintaansa entistä niukemmin resurssein. Tällöin yhtenä helpoimmista säästökohteista näyttää olevan henkilöstön ammattitaidon kehittämiseen varatut rahat.

Eri työyhteisöt ovat reagoineet taloudelliseen ahdinkoonsa eri tavoin. Osa niistä on nähnyt henkilöstön kouluttamisen avaimeksi sekä oman toimintansa kehittymiseen että työssä jaksamisen tukemiseen. Monet aktiiviset ja tulevaisuuteen uskovat organisaatiot näkevät, et-

tä osaava henkilökunta takaa edelleenkin parhaat mahdollisuudet selvitä entistä vaikeammissa olosuhteissa.

Esimerkiksi koulusektorilla näyttää tällä hetkellä selvältä, että niin sanotut hyvät oppilaitokset huolehtivat henkilöstönsä ammattitaidosta ja kehittyvät nopeasti edelleen. Ne selviävät heikkenevästä taloudellisesta tilanteesta myönteisesti. Sen sijaan oppilaitokset, jotka luopuvat henkilöstönsä kouluttamisesta ja vaikeoivat vaikeuksien edessä, jäävät kehityksestä jälkeen.

Täydennyskoulutuksen järjestäjistä erityisissä vaikeuksissa ovat hyvinä taloudellisina aikoina suuriksi lihoneet koulutuskeskukset, joilla on komeat, paljon rahaa kuluttavat kiinteistöt ja raskas hallinto-organisaatio. Nämä ovat joutuneet mahdottomiin tilanteisiin osanottajamäärien vähentyessä.

Suurin lasku osanottomäärissä lienee lyhytkursseilla. Muutaman päivän virikepäivät ovat harvoin hyödyllisiä osallistujien kannalta, joten niistä on helppo luopua. Sen sijaan konkreettien työhön liittyvien ongelmien ratkaisua tukevat pitkät koulutusohjelmat ovat edelleenkin kysytyjä.

Samoin kelpoisuuksia antava koulutus on jatkuvasti tarpeen, koska se antaa mahdollisuuksia löytää työelämästä uusia sijoittumismahdollisuuksia. Koska Suomessa aikuisten koulutustaso on matala suhteessa moniin muihin Euroopan maihin, säilyy tutkintotyyppisen koulutuksen tarve vielä pitkään.

Monien ns. vanhojen koulutuskeskusten pelastuksena on työttömien koulutus.

Valtion suhteellisen avokätisen rahoituksen avulla on luotu satoja työpaikkoja myös koulutuskeskusten henkilökunnille.

Samanaikaisesti kun monet vanhat organisaatiot ovat ajautuneet vaikeuksiin, on markkinoille tullut Ruotsin mallin mukaisesti uusia pieniä koulutusta tarjoavia yksiköitä, jotka toimivat ilman omia toimitiloja ja hallintohenkilökuntaa. Ne pystyvät myymään palveluja hinnoilla, jotka peittävät tuskin suurten organisaatioiden siivous- ja lämmityskuluja.

Mikäli Suomessa seurataan USA:n Englannin ja Ruotsin mallia täydennyskoulutuksenkin kehittämisessä, tulee sekä pienten konsulttifirmojen että viralliseen koulutusjärjestelmään kuuluvien muodollisen kelpoisuuden antavien organisaatioiden toiminta laajentumaan.

Pienille yksiköille sopii hyvin erilaiset räätälöidyt työyhteisön kehittämishankkeet. Aikuis-koulutusta antavien ammatillisten oppilaitosten ja korkea-asteisten oppilaitosten luonteva rooli on antaa oman alansa tutkintotyyppistä koulutusta sekä syvällistä oppilaitoksen edustaman pätemisalueen ammatillista koulutusta.

Vaikka koulutukseen varattujen resurssien määrä tulee vielä laskemaan, tarvitaan täydennyskoulutusta antavien organisaatioiden palveluja kasvavassa määrin. Lisääntyvän uuden tiedon määrän lisäksi syynä on se, että sekä kunnat että yksityiset yritykset ovat vähentäneet runsaasti omien kouluttajiensa ja koulutussuunnittelijoidensa määrää. Näin ne joutuvat ostamaan sekä koulutus- että suunnittelupalveluja organisaationsa ulkopuolelta.

Kauko Hämäläinen



HEIKKI SILVENNOINEN

Työttömille koulutusta – miksi ja minkälaista?

Lama-aika panee aikuiskouluttajat keskustelemaan, miten koulutuksella pitäisi tarttua työttömyyteen.

Näkökulmia ja kantoja on useita.

Yhden mielestä työttömät on agitoitava toimintaan asemansa parantamiseksi ja työttömyyden syiden poistamiseksi. Toisen mielestä työttömät on ensi sijassa kurssitettava sopeutumaan paremmin vallitsevaan tilanteeseen. Kolmannen mielestä on tasapainoiltava näiden kantojen välissä. (Vrt. Kreitlow & al. 1981.)

Neljännän mielestä aikuiskoulutuksella ei ole mitään tekemistä tällaisten asioiden kanssa, vaan sen on vain tehokkaasti välitettävä ammattitaitoja kouluttavalle. Koulutusta ei pidä sotkea esimerkiksi tasa-arvoasioihin. Ne kuuluvat muille instituutioille; koulutus kvalifioi, eikä mahda suuriakaan yhteiskunnan rakenteista juontuvalle eriarvoisuudelle (esim. Cameron 1987).

Puolen miljoonan työttömän oloissa sietää kysyä, mitä annettavaa aikuiskoulutuksella on työttömille, ja vaikuttaako se työttömyyteen. Kysymys voidaan asettaa yleisemminkin: vaikuttaako koulutus niin, että ihmisten toiminnan rakenteelliset ehdot muuttuvat?

Mitä koulutus tekee ihmiselle?

Sekä kouluttautumisella että työnteolla on monia sellaisia funktioita, joita yksilö itse ei toiminnallaan tavoittele. Yhdestä näkökulmasta katsoen koulutus tekee samaa kuin hinnat tavaroille: hankittu koulutus on yksilöön kiinnitetty hintalappu.

Mutta koulutus tekee ihmiselle muutakin kuin varustaa työmarkkinoilla noteerattavalla ”arvo-paperilla” (tutkinnolla). Erityisesti työttömien koulutuksesta puhuttaessa on muistettava, että koulutus on myös *prosessi*, ei vain *lopputulos*. Koulutus voi olla työttömälle itselleen terapeutista toimintaa, jos ei oikein keksi tai ole varaa tehdä muutakaan. Lisäksi koulutus valaa moniin uskoa tulevaisuuteen.

Korrespondenssi- eli vastaavuusteorian mukaan koulutus muistuttaa työelämää rakenteiltaan ja sosiaalisilta suhteiltaan: molemmat instituutiot on organisoitu hierarkkisesti, valtaa käytetään ylhäältä alaspäin, tehtävät ovat fragmentoituja, toiminnasta vieraantuneita ihmisiä motivoidaan ulkopuolisin palkkioin. Koulu opettaa kuuliaisuutta, täsmällisyyttä, auktoriteettien käskyihin alistumista jne. Nämä kaikki ovat ominaisuuksia, jotka sopeuttavat kansalaista hierarkkisesti järjestettyyn, usein tyystin mielenkiinnottomaan ja epäautonomiseen työhön.

Koulutus on alaluokilta lähtien keskeinen palkkatyön ideologian siirtäjä uusille sukupolville. Palkkatyötä taas pidetään jopa yhteiskunnallisen järjestyksen perustana. Laaja työttömyys uhkaa rapauttaa palkkatyöyhteiskunnan liitoksia.

Työnteon piiloiset funktiot tulevatkin näkyviksi juuri työttömyysaikoina. Nykyään koulutus ”työllistää” yhä useamman kansalaisen oloissa, joissa palkkatyötä on niukalti, eikä joutilaisuuttakaan hyväksytä. Muun muassa Hirsch (1983, 84–85) puhuu koulutuksesta osana sosiaalipolitiikkaa: rakenteellisen joukkotyöttömyyden oloissa erilaisin lyhytaikaisin työllistämisen ja koulutustoimenpitein pyritään pitämään ”vararmeija” kierrossa, jotta työnteon sosialisatiovaikutukset eivät pääsisi unohtumaan, ja työ-

voimareservi pysyisi toimintakykyisenä ja työmarkkinaorientoituneena.

Seuraavassa tarkastellaan työnteon ja koulutuksen funktioiden yhteneväisyyksiä tarkemmin (vrt. Silvennoinen 1993).

Työn ja koulutuksen yhtäläisyydet

Työ on ensi sijassa *toimeentulon perusta*. Sen sijaan ainakaan toistaiseksi koulutuksesta ei makseta palkkaa, vaikka sitäkin on kyllä vaadittu. Mutta joitakin yhtymäkohtia voidaan löytää. Pidemmän aikavälin historiallisessa tarkastelussa näkyy selvänä tendenssi, että työtä vaille jääneen kansalaisen on taloudelliset etuutensa lunastaakseen todistettava paitsi työ- myös koulutusvalmiutensa. Koulutus on työllisyyslaissa rinnastettu työhön: niin koulutuksesta kuin työstä kieltäytyjä menettää työttömyyskorvauksensa. Lisäksi opintososiaaliset etuudet itse asiassa vain kompensoivat puuttuvaa palkkatuloa. Kun 1980-luvun lopulla kohennettiin aikuisopintotukea, se vetikin jonkin aikaa aikuisia koulunpenkille. Erityisesti työllisyystilanteen heiketessä äkisti vuosikymmenen vaihteessa moni aikuinen turvautui opintotukeen – juuri ennen kuin sitä ryhdyttiin säästämisen nimissä peruuttamaan.

Työ ja koulutus sijoittavat ihmisen ulkoapäin asetettuun *rooliin ja normatiiviseen järjestykseen*. Työn tapaan koulutuskaan ei ole vapaamuotoista toimintaa, vaan paljolti kaava- maista puurtamista. Kansankasvattajat tietävät vanhastaan, että kuri ja järjestys syntyvät vain harjaantumisen kautta – siitä, että lapsesta lähtien noudatetaan kuuliaisesti ehdottomia sääntöjä kurinpitäjän valvovan silmän alla (ks. Ojankangas 1992).

Sekä koulutus että työ *struktuuroivat ihmisten ajankäyttöä* ja rytmittävät päivittäistä, viikottaista ja vuotuista elämänkulkua muun yhteiskuntaelämän sykkeen mukaisesti. Työttömyys voi panna monen ”kunnon” kansalaisenkin elämän sekaisin. Toisaalta kyllä ahkera työnhakijakin saa päivänsä kulumaan nopeasti viettäessään työnhakupaikasta toiseen.

Työn lailla koulutus on sosiaalista toimintaa. Se antaa mahdollisuuden ihmisten väliseen *vuorovaikutukseen* perheen ja lähiympäristön ulkopuolella. Työ- ja opiskelukaverit ovat monelle koko toiminnan tärkein anti. Yksikseen moni masentuu tai joutuu hunningolle. Sosiaaliset suhteet ovat paitsi vuorovaikutus- ja ilmaisukanaava ulospäin myös kontrollisuhteiden verkosto.

Työ ja koulutus ovat ihmisen *identiteetin* keskeisiä muovaajia. Koulutus on nykyisin käytännöllisesti katsoen ainoa keino hankkia perusta ammatti-identiteetille, kun ammattien pääsyaatimukset määritellään koulutustutkintoina. Koulutuksen ja työn kautta määrittyy kansalaisen yhteiskunnallinen asema. Prestiisin eli arvonannon määrä on suoraan verrannollinen hankitun koulutuksen pituuteen. Jos varsinkaan työkäinen ihminen ei tee töitä tai opiskele, hän "ei tee mitään", sanotaan. Naisille on perheen ja kodinhoito suonut vaihtoehdoisen roolin, johon turvautua työttömyyden oloissa. Miehiä työn puute koettelee kovakouraisemmin, kuten monet tutkimukset todistavat.

Sekä työ että koulutus antavat ihmiselle *tarkoitukseellisuuden ja päämääräbakuisuuden tunnetta*. Kansalaiset tekevät työtä ja koulutautuvat paitsi oman elantonsa tähden myös koko yhteiskunnan hyvinvoinnin eteen. Samalla he kytkeytyvät päämääriin, jotka ylittävät heidän yksityiset tavoitteensa.

Parhaimmillaan työ ja koulutus ovat molemmat *luovaa ja kykyjä kehittävää toimintaa*, jolla otetaan haltuun ja muokataan ympäröivää maailmaa. Ihminen tuntee samalla omatoimisesti saavuttavansa jotakin ei-materiaalisesti arvokasta - "henkistä pääomaa". Enimmäkseen kuitenkin työtä tehdään ja opiskellaan ulkoisten palkkioiden motivoimana ja vailla toiminnan itsensä tuottamaa tyydytystä - vaihtoarvon vuoksi.

Työn ja koulutuksen ristiriidat

Mutta ei koulutuksen ja työelämän vastaavuus suinkaan saumaton ole. Ne ovat monin osin suorastaan ristiriidassa keskenään.

Coleman & Husén (1985, 57-58) ovat esittäneet neljä huomiota koulutuksen aivan keskeisiin tehtäviin liittyvästä "yhteensopimattomuudesta" työelämään nähden.

Ensimmäinen huomio liittyy siihen, miten koulutus muokkaa ihmisen *työtapoja*. Coleman ja Husén väittävät, että koulutus ei tosiasiaassa vaadi kurinalaisuutta samassa mielessä kuin useimmat työt. Niinpä esimerkiksi poissaolot ja hidas työskentelynopeus eivät ole koulutuksessa yhtäläillä kohtalokkaita kuin työssä. Opiskelu ei edellytä samalla tavoin yhtäjaksoista suoritusta kuin työnteko. Opiskelu jakautuu päivän mittaan moniin osiin, ja esimerkiksi yliopisto-opiskelu on mahdollista sovittaa epäsäännölliseenkin elämäntapaan. Opiskelu on itsenäisempää; työelämässä yhden viivästely haittaa paitsi työtovereita myös koko tuotantoprosessia.

Toiseksi koulutus muokkaa ihmisen *odotuksia*. Koulutus tietyllä tapaa laajentaa ihmisen näköpiiriä ja on tällä tavoin omiaan tekemään vähemmän haluttaviksi sellaiset työt, joissa ei voi toteuttaa itseään ja kehittää kykyjään. Koulutus saattaa korottaa ihmisen odotuksia jopa enemmän kuin taitotasoa: työvoiman odotukset voivat lisääntyä enemmän kuin mihin yhteiskunnan työpaikkarakenne pystyy vastaamaan. Voidaan sanoa myös, että koulutus vähentää ihmisten "työllistyvyyttä" nostamalla työntekijän vaatimuksia ja supistamalla heille soveltuvien tehtävien valikoimaa. Tässä ei ole kysymys vain koulutuksesta sinänsä, vaan laajemminkin modernin ja suhteellisen vauraan yhteiskunnan tietystä piirteestä, josta professionalisoitumistendensi on yksi ilmaus.

Kolmanneksi koulutus muokkaa ihmisen *asenteita*. Koulutus saa ihmiset suhtautumaan kielteisesti ruumiillisen työn ammatteihin. Tämä on sisäänrakennettuna koulutukseen: koulumenestyksen tavoittelua kiihdytetään ja koulutusintoa nostatetaan juuri sillä, että sitä kautta voi välttää joutumasta manuaalisiksi luokitettuihin, usein fyysisesti raskaisiin ja huonosti arvostettuihin töihin.

Neljänneksi koulutus pakottaa lykkäämään *vastuunottoa* omista ja muiden asioista. Toisin sanoen pitkittyvän koulutuksen myötä pitkittyä myös siirtyminen palkkatyöyhteiskunnan "nor-

maaliin” aikuiselämään. Varsinkin työttömäksi joutuvat nuoret halutaan mieluummin pitää oppilaitoksissa kuin päästää tungeksimaan ylimiehitetyille työmarkkinoille.

Monilla vastavalmistuvilla on vaikeuksia sopeutua työ- ja aikuiselämään yleisemminkin: yhtäältä liian pitkän koulunkäynnin arvellaan tekevän nuorista epäitsenäisiä ja kypsymättömiä, toisaalta taas sen sanotaan tekevän heistä liian itsetietoisia tiukkoine vaatimuksineen. Vaikka koulutus onkin organisoitu paljolti samaan tyyliin työpaikkojen kanssa, oppilaitokset ovat toki tasa-arvoisempia ja demokraattisempia paikkoja kuin toimistot ja tehtaat, Carnoy ja Levin (1985) muistuttavat. Lisäksi koulutus jakautuu väestössä tasaisemmin kuin töiden status tai tulot, varallisuus ja pääoma. Työnantajien tyytymättömyys koulutuksen kvalifiointitehtävistä huolehtimista kohtaan kuuluu valituksissa vastavalmistuneiden sopeutumattomuudesta ja kaikenlaisesta ”osaamattomuudesta” sekä vääristä työasenteista.

Suomelle tyypillistä koulutuksen ”yliarvostusta” pitävät jotkut jopa vahingollisena kansantaloudelle: ”Opiskelusta tulee helposti henkinen este myöhemmälle kovalle ja armottomalle työnteolle. Pitkä yksitoikkoinen opiskeluputki veltostuttaa monen sinänsä ahkeran ja yritteliään nuoren. Innostus työntekoon tapetaan vuosikausien opiskelulla.” – ”Koulutuksen pilaamia työttömiä on meillä runsaasti.” (Arstila 1992.)

Onko koulutus kehittynyt ”liian” demokraattiseksi ja vapaamieliseksi instituutioksi valmentamaan tuotantoelämään? Kulkevatko työelämä ja koulutus vastaisuudessa yhä kauemmas toisistaan, kun työelämä vaatii kaikenlaisen joustavuuden nimissä ihmisiltä eri asioita kuin mitä yhä koulutetummat kansalaiset vaativat jälkimodernilta koulutukselta? Työpanostaan kauppaavasta kun saattaa tuntua, että työmarkkinoiden ”joustavoittaminen” ja ”deregulointi” vaativat sopeutumaan entistä enemmän heittopussin rooliin.

Mitä koulutuksen pitäisi antaa työttömille?

Koulutus on sosiaalisen ja kulttuurisen uusintamisen keskeinen laitos, minkä vuoksi siihen

kohdistuvat intressit ovat voimakkaat. Historiasta tiedämme mitä oleellisimmaksi kysymyksi sen, ketkä määrittelevät koulutuksen intentiot (tarkoitukset, pyrkimykset). Koulutuksen julkitavoitteet ja opetussuunnitelmat ovat poliittisen kädenväännön tulosta heijastaen etupäässä yhteiskunnan valtaryhmien kulttuuria, ideologiaa ja käsitystä ”oikeasta” tiedosta (ks. esim. Apple 1992; Rinne 1984). Aikalaiset taas ottavat oikeaksi lyödyn tiedon yleensä epäproblemaattisena, kiistattomana, historiattomana - ”annettuna”.

Koulutuksen intentiot esitetään usein aivan kuin olisi *löydetty* ”hyvän elämän” ja ”ihmisen parhaan” *luonnollinen malli*, jota kohti koulutuksella käydään. Yhteiskuntatieteellisesti orientoituneet tutkijat jaksavat kuitenkin muistuttaa, että koulutuksen tavoitteet eivät ole myöskään yhteisesti sovittuja, eivätkä ne edes toteudu sellaisina kuin esimerkiksi opetussuunnitelmiin on kirjattu. Aina voidaan kysyä, mihin pyritään ja millä keinoin: ”Education cannot lead society to the promised land. There is no consensus as to where it is, how to get there or even whether we should go.” (Senior & Naylor 1987, 163.)

Työttömille koulutuksen anti voidaan listata vaikkapa seuraavina valmiuksina (Watts 1983, 81-82):

(1) **Työllistyvyyttä edistävät valmiudet** (‘employability skills’). Tavoitteena on varustaa ihmiset sellaisilla taidoilla, jotka lisäävät heidän mahdollisuuksiaan ensin löytää työpaikka ja sen jälkeen saada säilytettyä se itsellään. Tällaisia taitoja ovat: (a) työnteon ja työllistymisen edellyttämät yleiset sosiaaliset ja tekniset valmiudet; (b) työnhakutaidot; (c) työnsaantitaidot (haastattelutekniikat, työnhakulomakkeet jne.); (d) työpaikan säilyttämisen taidot; (e) kyky ennakoita työllisyysnäkyymiin vaikuttavia tekijöitä.

(2) **Joustovalmiudet** (‘adaptability awareness’). Tavoitteena on laajentaa ihmisten käsitystä niiden työmahdollisuuksien valikoimasta, jota he pitävät itselleen mahdollisena. Käytännössä joustovalmiuksilla tarkoitetaan ”uusille urille” hakeutumista sitä kautta, että tavoitetaso joustaa alaspäin. Koulutuksella voidaan laajentaa (a) tietoa muistakin kuin aiempaa kokemus-

ta vastaavista töistä sekä (b) tietoa mahdollisuuksista liikkua työhön totuttua kauemmas.

(3) **Selviytymistaidot** ('survival skills'). Tavoitteena on varustaa ihmiset sellaisilla valmiuksilla, jotka auttavat selviytymään työttömänä. Tällaisiin valmiuksiin kuuluvat mm. (a) tieto työttömyyskorvauksista ja erilaisista avustuksista; (b) tieto irtisanomissuojasta ja siihen liittyvistä oikeuksista; (c) tieto sosiaalisista oikeuksista yleisemminkin; (d) valmius pitää kiinni oikeuksistaan ja viedä vaateitaan eteenpäin; (e) kyky tulla toimeen niukalla budjetilla; (f) tieto paikallisista mahdollisuuksista tehdä palkkatyön puutteessa muita "hommia"; (g) tieto työttömyyden psyykkisistä vaikutuksista ja kyky käsitellä niitä; (h) tieto työttömiin kohdistuvista sosiaalisista paineista ja kyky tulla toimeen niiden kanssa; (i) tieto erilaista tukipalveluista.

(4) **Yhteiskunnallinen ymmärrys** ('contextual awareness'). Tavoitteena on auttaa ihmisiä ymmärtämään, missä määrin he itse ja missä määrin ympäröivä yhteiskunta ovat vastuussa heidän työttömydestään. Tämän vuoksi on lisättävä (a) tietoa palkkatyöstä työn yhtenä historiallisena muotona; (b) ymmärrystä palkkatyön vieraannuttavista vaikutuksista; (c) tietoa muuttuvan teknologian vaikutuksista työttömyyteen; (d) tietoa työttömyyden taloudellisista ja poliittisista ratkaisuvaihtoehdoista; (e) tietoa palkkatyölle ja työttömyydelle vaihtoehdoista toimintamuodoista.

(5) **Vapaa-ajan käyttöön liittyvät taidot** ('leisure skills'). Tavoitteena on antaa ihmisille tietoja ja taitoja, jotka auttavat heitä hyödyntämään työttömyyden myötä lisääntyntä "vapaa-aikaa". Vapaa-ajan hyödyntämiseksi on lisättävä (a) tietoa koulutusmahdollisuuksista; (b) tietoa paikallisista mahdollisuuksista vapaehtoistyöhön, erilaisiin ihmisten välisiin yhteistyömuotoihin jne.; (c) ajankäyttötaitoja.

(6) **Tieto vaihtoehdoista mahdollisuuksista** ('alternative-opportunity awareness'). Tavoitteena on saada ihmiset tuntemaan työn ja työttömyyden viralliset vaihtoehdot, kuten (a) koulutusmahdollisuudet ja (b) työllistämishjelmat.

(7) **Mahdollisuuksien luomisen taidot** ('opportunity-creation skills'). Tavoitteena on

varustaa ihmisiä itsensä työllistämiseen tarvittavilla tiedoilla ja taidoilla, joita ovat mm. (a) työn uudelleen jakamiseen liittyvien mahdollisuuksien ja menetelmien tietous; (b) itsensä työllistämisen mahdollisuuksiin sekä niiden lainsäädännöllisiin ja sosiaalisiin turva- ja tukimuotoihin liittyvä tietous; (c) itseään ylläpitäviin vaihtoehtoihin elämäntapoihin liittyvä tietous; (d) valmius suhtautua työhön pikemmin "proaktiivisesti" kuin "reaktiivisesti".

Koulutuksen yksilölliset vaikutukset riippuvat osin siitä, mihin kohtaan työttömyysjaksoa koulutus ajoittuu. Työttömyyden nk. vaiheteorioissa työttömyyskokemukset tyypitellään suhteellisen selväräjaisiksi kausiksi: alkushokkia seuraa tilanteen kieltämisen ja työnhakubuumin nostattama optimismi, mikä kuitenkin kääntyy ennen pitkää toivottomuuden tunteusten kautta alistuneeksi fatalismiksi. Esim. Manninen (1991) korostaa akateemisista työttömistä tekemässään tutkimuksessa, että juuri elämäntilanteiden muutokset ovat erilaisten interventtioiden kannalta otollista aikaa: liikkeessä oleviin prosesseihin on helpompi vaikuttaa kuin jo paikalleen jämähtäneeseen staattiseen tilanteeseen.

Tavoitteet ja todellisuus: vaikuttaako koulutus ja mihin?

Helposti nähdään, että edellä esitetyt tavoitteet eivät ole sopusoinnussa keskenään. Ne ryhmittävät eri leireihin ja voidaan lopulta pelkistää kahdeksi lähestymistavaksi. Yhtäällä ovat tavoitteet 1 ja 2, joissa on ensisijaisena huolena työllistyminen. Toisaalla tavoitteisiin 3-7 sisältyy pyrkimys auttaa työttömiä tulemaan toimeen työttömyytensä kanssa sekä reagoimaan siihen eri tavoin. Osa näistä tavoitteista ohjaa tarttumaan työttömyyteen passiivisemmin, osa aktiivisemmin.

Vaikka tavoitteiden välillä on jännitteitä ja ristivetoa, ne eivät ole täysin erillisiä tai sulje pois toisiaan. Watts (1983) on sijoittanut tavoitteet oheiseen kahden ulottuvuuden asetelmaan. Peruslottuvuudet ovat suhde vallitseviin oloihin ja tavoiteltujen vaikutusten pääasiallinen kohde. Vastaavaan tapaan Nordhaug (1986) määrit-

ORIENTAATIO

IDEOLOGIA

	status quo	muutos
yksilö	(A) yksilöllinen selviytyminen 3 ja 5	(B) yksilöllinen muutos 1, 6 ja 7
yhteiskunta	(C) sosiaalinen kontrolli 2	(D) yhteiskunnallinen muutos 4

Asetelma: Koulutuksen tavoitteet orientaation ja ideologian ulottuvuuksilla.

telee aikuiskoulutuksen ja -kouluttajien *sosiaalisen sitoutuneisuuden* (social commitment) sen mukaan, onko koulutus yksilöllisesti vai kollektiivisesti suuntautunutta ja pyritäänkö koulutuksella muuttamaan vai ylläpitämään vallitsevia yhteiskuntaoloja. Toisin sanoen koulutusta voidaan jäsentää sen ideologian (suhde vallitseviin oloihin) ja orientaation (koulutuksen kohde) mukaan.

Kentässä A orientaatio on pikemmin yksilökuin yhteiskuntakeskeinen, ja samalla pyritään status quon säilyttämiseen. Toisin sanoen koulutettavia varustetaan sellaisilla valmiuksilla, jotka tähtäävät yksilölliseen selviytymiseen vallitsevissa oloissa: ilman työtä olisi parasta oppia tulemaan säyseästi toimeen. Kun työttömänä joutuu esimerkiksi tyytymään aiempaa vähäisempiin aineellisiin resursseihin, on vastaavasti opittava elämään varojensa mukaisesti. Lisääntyneen vapaa-ajan voi käyttää hedelmällisesti muuhun kuin (epä)sosiaaliseen häiriköintiin. Näin suuntautunut koulutus ei ole lainkaan "sosiaalisesti sitoutunutta"; ote on lähinnä psykologisoiva.

Muutospyrkimyksen ja yksilöllisen painotuksen yhdistelmällä (B) päädytään varustamaan ihmisiä sellaisilla valmiuksilla, jotka edistävät heidän työllistymistään joko palkkatöihin tai omiin töihin.

Kun orientaatio on yhteiskunnallinen ja suhde muutokseen vastustava, voidaan puhua sosiaalista kontrollia korostavista tavoitteista (C). Karkeasti ottaen tarkoitus on enintään siirrellä ihmisiä lokerosta toiseen sosiaalisessa rakenteessa. Nordhaug (1986, 47) mainitsee esimerkkeinä vajaan kymmenkunta lukutaidottomille, siirtolaisille, vangeille ja yksinhuoltajille järjestetyn koulutuksen. Koulutusta tarjoavat sekä julkinen valta että vapaaehtoisjärjestöt. Kun huono-osaisten kansalaisten elämänolojen muuttuminen "sosiaalisesti ongelmaksi" vältetään, taltutetaan samalla mahdollista kapinamieltä. "Erityisryhmiksi" leimattujen ihmisten olojen parannuksiin pyritään pienin askelin ja maltillisesti ilman, että asiaa päästetään poliittoisitumaan.

Yhteiskunnalliseen muutokseen tähtäävät tavoitteet sijoittuvat kenttään D, jossa koulutuksen päämääränä on saada ihmiset näkemään työttömyys yhteiskunnallisissa yhteyksissään: työttömyys voidaan ratkaista vain poliittisesti, talouteen puuttuvilla rakenteellisilla muutoksilla. Esimerkkeinä käyvät avoimen luokkakonfliktin maiden poliittinen koulutus tai sissikoulutus. Tyyppiin voidaan sijoittaa myös ammattijärjestöjen työntekijöille järjestämä koulutus tarkoituksena parantaa työoloja ja laajentaa yrittäjädemokratiaa, suoran toiminnan ympäristöjärjestöjen koulutus tai vaikkapa naisjärjestöjen

antama koulutus tavoitteena murtaa tietoisella toiminnalla naisten syrjintää ylläpitäviä instituutioita.

Yksittäisten valmiuksien sijoittaminen ehdotomasti vain yhteen kenttään ei ole kiistatonta.

Niinpä esimerkiksi Ward ja Taylor (1986, 111-112) mainitsevat sosiaalisen kontrollin tyyppistä (C) uudelleentyölistymisen tarkoituksessa tarjottavan ja uramuutokseen tähtäävän koulutuksen, joka lienee lähinnä 1-ryhmään kuuluvia valmiuksia. Yksilöllisestä muutoksesta (B) he taas ottavat esimerkiksi koulutuksen, jonka tarkoituksena on avata portteja jatko-opiskelulle itseluottamusta ja muita henkilökohtaisia valmiuksia kohentamalla. Se voi parantaa yksittäisen ihmisen asemaa, muttei muuta miksikään rakenteita, joiden puitteissa se tapahtuu.

Yhteiskunnan kaikkien jäsenten yhtäläinen menestyminen on mahdollottomuus jo siksi, että ammattien, asemien ja vallan järjestelmä on hierarkkinen monopolisoituine etuoikeuksineen. Esimerkiksi nk. koulutuksellisen tasa-arvon aate ylläpitää sosiaalisen eriarvoisuuden yhteiskunnassa mitä suurimmassa määrin myös kaikille avointen mahdollisuuksien mielikuvaa, ei vain faktuaalista liikkuvuutta.

Lähemmin tarkastellen kenttien rajat lavenevat entisestään: esimerkiksi kun koulutuksella on tarkoitus vankentaa ihmisten valmiuksia ja motivaatiota etsiä töitä, pitäisi työttömyys nähdä työllistymisen lailla asiana, joka on lopultakin "itsestä kiinni"; ja kansalaisten kamppaillessa keskenään rauhanomaisesti koulutuksen keinoin yhteiskunnan järjestys säilyy vakaana.

Oikea tapa onkin nähdä kentät toistensa kanssa osin päällekkäisinä jatkumona. Kenttien väliset rajat ovat joka tapauksessa hämärät. Järjestys A-B-C-D kuvaa sosiaalisen sitoutuneisuuden astetta. Yhteiskunnallisesti sitoutunut koulutus (D) pyrkii aktiivisesti muuttamaan huono-osaisien elämää määrittäviä ehtoja ja olosuhteita.

Varauksista huolimatta nelikenttä voi olla heuristinen apuväline työttömyyden ja koulutuksen tarkastelussa. Ideologian (muutos vs. status quo) ja orientaation (yksilökeskeisyys vs. yhteiskunnallisuus) ulottuvuudet kun jäsentävät olennaisella tavalla työttömyyden ja koulutuksen välistä problematiikkaa. Mutta käytännös-

sä esimerkiksi rakenteellisten muutosten tavoittelu koulutuksella jääneekin tavoittelun tasolle. Koulutuksessa ihmiset voivat vaikkapa kasvaa tyytymättömiksi oloihinsa, mutta se, miten ja mihin tyytymättömyys kanavoituu, lienee jo koulutuksen ulottumattomissa.

Toisaalta koulutus on kyllä ollut tärkeässä asemassa yhteiskunnan "modernisoitumisessa" ja ihmisjoukkojen muuttumisessa kansalaisiksi yksilöihin kiinnitettyine oikeuksineen ja velvollisuuksineen. Koulutuksella on saatu ihmiset identifioitumaan kansallisiin symboleihin ja ohjelmiin (vrt. Kivinen 1988; Naumanen 1990). Sillä on väitetty rakennetun kansakuntia. - Mutta eivätköhän pakko- ja väkivalta ole sentään olleet koulutusta primaarimpi voima niin kansakunnan rakentamisessa ja valtiouskollisuuden luomisessa kuin lainkuuliaisuuden lujittamisessa?

On vaikea kuvitella radikaalia aikuiskoulutusta nykypäivän Suomessa. Pääasiassahan aikuiskoulutus on joko harmitonta ajanvietettä tai ammatillista lisäpätevyöitymistä, joka taas on tavoitteenasetteluissaan läpeensä yksilökeskeistä. Tämä on täysin ymmärrettävää, kun muistamme, että koulutuksen keskeisin yhteiskunnallinen rooli liittyy sen tehtävään valikoida ihmiset työmarkkinoille ja yhteiskuntahierarkiaan. Paljolti juuri tästä koulutus saa myös yhteiskunnallisen integroijan ja uusintajan roolinsa. Mikään kun ei integroi yksilöitä tehokkaammin kuin usko, että sosiaalisissa rakenteissa voi parantaa asemaansa vain kouluttautumalla, joka taas on viime kädessä "itsestä kiinni".

Kouluttautumisen motiivit ovat kaiken kaikkiaan individualistiset, samoin kuin hankitun tutkinnon varassa solmittava palkkatyösuhteen on yksilökohtainen.

Tätä taustaa vasten ei tarvitse olla lainkaan kyynikko päätyäkseen ajatukseen (Yrjölä 1985), että "sosiaalisesti sitoutuneiden aikuiskasvattajien liittokin" lienee "länsimaiden hyvinvoivien aikuiskasvattajien ja tutkijoiden kerhona" sitenkin ennen muuta "'edistyksellisten' voimien uskonvahvistusorganisaatio". Toisaalta sosiaalisen sitoutuneisuuden on elettävä muutosten mukana. Työttömyyden, työttömien ja koulutuksen keskinäiset yhteydet joutunevat piak-

koin kokonaan uudenlaisten arviointien eteen, kun jo teollisuusjohtajatkin ovat ryhtyneet puhumaan "uuden teollisen vallankumouksen" radikaaleista yhteiskunnallisista vaikutuksista. Suurin harppauskin kehittyvän teknologian ansiosta tuottavuus jatkuvasti nousee, eikä inhimillistä työpanosta tarvita itse tuotantoprosessissa lähellekään entistä määrää.

Miten arvioidaan työttömille suunnatun koulutuksen laatua ja tuloksellisuutta sellaisessa mahdollisessa tulevaisuudessa, jossa useamman sadantuhannen työhalukkaan kansalaisen työllistyminen palkkatyöhön on rakenteellisesti mahdoton tehtävä? Ja mitä koulutuksella silloin ylipäätään tavoitellaan? Mikä on työtä vaille jäävän yhteiskuntaluokan koulutuksen sisältö ja olemus?

LÄHTEET

- Apple, M. 1992. The Text and Cultural Politics. *Educational Researcher* 21 (7), 4–19.
- Arstila, A. 1992. Yliarvostammeko koulutusta? *Tiedepoliitikka* 17 (1), 49–52.
- Cameron, C. 1987. Adult Education as a Force toward Social Equity. *Adult Education Quarterly* 37 (3), 173–177.
- Carnoy, M. & Levin, H. 1985. *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford: Stanford University Press.
- Coleman, J.S. & Husén, T. 1985. *Becoming Adult in a Changing Society*. Paris: Centre for the Educational Research and Innovation, OECD.
- Hirsch, J. 1983. *Turvavaltio*. Tampere: Vastapaino.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. *Annales Universitatis Turkuensis C* 67. Turku: Turun yliopisto.
- Kreitlow, B.W. & al. 1981. *Examining Controversies in Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Manninen, J. 1991. Akateemisen työttömän elämäntilanne. (Julkaisematon lisensiaatintutkimus.) Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Naumanen, P. 1990. Kansalaiskuva Suomessa. Koulutussosiologian tutkimusyksikön raportti 6. Turku: Turun yliopisto.
- Nordhaug, O. 1986. Adult Education in the Welfare State: Institutionalization of social commitment. *International Journal of Lifelong Education* 5 (1), 45–57.
- Ojakangas, M. 1992. 'Kuri käsittää koulun koko elämän...' Viime vuosisadan vaihteen suomalainen kansakoulupedagogiikka ja ruumiin poliittiset teknologiat. *Sosiologia* 29 (4), 277–293.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetus-suunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. *Annales Universitatis Turkuensis C* 44. Turku: Turun yliopisto.
- Senior, B. & Naylor, J. 1987. *Educational Responses to Adult Unemployment*. London: Croom Helm.
- Silvennoinen, H. 1993. The Effects of Recession and Unemployment on Education. *Life and Education in Finland* 30 (3), in print.
- Ward, K. & Taylor, R. (Eds) 1986. *Adult Education and the Working Class: Education for the Missing Millions*. London: Croom Helm.
- Watts, A.G. 1983. *Education, Unemployment and the Future of Work*. Milton Keynes: Open University Press.
- Yrjölä, P. 1985. Social Commitment in Adult Education. *Aikuiskasvatus* 5 (2), 82–84.



HEIKKI SILVENNOINEN & PÄIVI NAUMANEN

MIHIN KOULUTUSTARVE PERUSTUU?

Aikuisten ammatillisen lisäkoulutuksen tarpeesta työelämässä

Reilusti yli miljoona suomalaista tarvitsi työssään lisää ammatillista koulutusta vuonna 1990. Useimmin tarvetta on niillä, jotka ovat korkeissa sosiaalisissa asemissa, joiden työ vaatii pitkän oppimisajan, joilla on hyvät uranäkymät ja kouluttautumismahdollisuudet. Tarpeiden kokeminen ei näytä riippuvan koulutuksen puutteesta sinänsä, eikä myöskään koulutustarvetta tai sen puuttumista voi selittää samalla tavoin kaikissa väestöryhmissä.

Työvoiman koulutustarpeen käsite voidaan eritellä subjektiiviseksi ja objektiiviseksi koulutustarpeeksi. Subjektiivinen koulutustarve on *ihmisen itsensä kokemaa* tarvetta. Objektiiviseksi koulutustarpeeksi sanotaan *ulkopuolisen arvioijan*, usein *ns. asiantuntijan, mittaamaa* tarvetta, joka on tyydytettävä, jotta työn tekijä pystyy täyttämään työsuoritukselle asetetut standardit. Tällaista mitattua koulutustarvetta voidaan kutsua myös *erotukselliseksi* koulutustarpeeksi: vallitsevan ja tavoitellun asiaintilan erotus on vajaatila, joka pitäisi kuroa koulutuksella umpeen. Tarpeiden tyydyttäminen on mitattujen *puutteiden* poistamista. (Ks. esim. Varila 1989.)

Puhe työvoiman objektiivisista koulutustarpeista on kuitenkin omiaan vääristämään kuvaa palkkatyön todellisuudesta. Kuva depolitisoi-tuu. Todellisuudessa työnteon luonteen, sisäl-lön ja tahdin määrää pitkälti työvoiman käyttä-jä, joka kontrolloi näin työprosessia ja sen tu-loksia. Tänäpäin herkemmin kuin ehkä koskaan muistutetaan, että työn teettäminen palkansaa-jalla ei ole yritykselle mitään hyväntekeväisyys-toimintaa, vaan sen ehto on, että yritys menes-tyy kilpailussa hyödykemarkkinoilla. Työn vaa-timusten synnyttämässä "objektiivisissa" koulu-tustarpeissa on lopulta kysymys siitä, että työ-panoksen ostaja pyrkii saamaan palkkaa vastaan työtä tekevistä irti lisää voittoa määrittelemien-sä standardien rajoissa ja muotoilemissaan työ-oloissa (Collins 1979, 54). *Vaatimukset* taas ovat valtakysymyksiä pelkistetyimmillään.

Toisaalla myös koulutustarvekonsultit mielel-lään puhuvat nimenomaan objektiivisista kou-lutustarpeista. Aikuiskoulutuksesta elävien am-mattikuntien asiantuntemuksen uskottavuus ja oikeutus kun nojaa "tieteellisyyteen" aikuisille sovellettuine opetusoppeineen ja psykologioi-neen. Tieteellisyys taas mielletään usein yhtey-dessä objektiivisiin mittauksiin, puolueetto-muuteen, arvovapaaseen teknokraattisuuteen jne. Objektiivisuuden ja tieteellisyyden sotisopa on mitä parhain asu myynninedistämisessä.

Tässä artikkelissa tarkastellaan työvoiman ko-kemaa koulutustarvetta Tilastokeskuksen vuon-na 1990 keräämään haastatteluaineiston avulla (ks. Rinne ym. 1992; Simpanen & Blomqvist 1992).

Valikointi, erottautuminen, pärjääminen

Kun pääsy asemiin ja ammatteihin riippuu katusuista koulutussuorituksista, palkansaaja tarvitsee koulutusta pärjätäkseen työvoiman ostaja myyntimarkkinoilla (ks. Järvelä 1992; Silvenoinen 1992). Tästä näkökulmasta katsottuna koulutuskasvun primus motor on yhteiskuntaryhmien keskenään käymä statuskilpa. Kansainvälisesti vertailevan historiankirjoituksen perusteella tiedämmekin, että koulutus on alusta pitäen ollut ylä- ja keskiluokkaisten statusryhmien väline päämäärinään organisoituminen ja kulttuurisen etevämmyyden osoittaminen (esim. Collins 1977). Sekä kooltaan että poliittiselta painoarvoltaan kasvaneet keskiluokat ovat kuroneet umpeen eroa yläluokan suuntaan ja tehneet hajurakoa työväenluokkaan päin.

Keskeinen vedenjakaja kredentiaalisessa yhteiskunnassa on koulutetun väen erottautuminen kouluttamattomasta. Uusien keskiluokkien erottautumisstrategian ollessa huipussaan kouluttamattomuus samastetaan ammattitaidottomuuteen ja mielletään yhteiskunnan marginaalisille alakerroksille ominaisen kyvyttömyyden ilmauksena (Kivinen ja Rinne 1993). Koulutukseen liittyvää valikointia ei voi välttää jättämällä kouluttautumatta.

Erojen teko ja valikointi ovat aikuiskoulutuksenkin oleellisia funktioita. Monissa työpaikoissa keskeisten asemien haltijoiden ahkeraa kouluttautumista pidetään organisaatiolle edullisen kehityskelpoisuuden osoituksena. Se on omiaan luomaan työnantajan ja palkansaajan välille luottamuksellista suhdetta: työnantaja voi luottaa työntekijään, joka tavoittelee sopuisasti ja omaehtoisesti työnteon standardeja sekä vaatimuksiin mukautuvan ja tunnollisen työntekijän normeja. Usein koulutuksen sanotaan muokkaavan ihmistä myös ideologisesti. Joka tapauksessa koulutuksen yhteiskunnallinen rooli on historiallisesti kytkeytynyt yhteiskunnallista valtaa käyttävien kerrostumien harjoittamaan sosialisaatiotyöhön (vrt. Naumanen 1990). Varsinkin aikuiskoulutuksen väitetään edustavan keskiluokkaista ajatustapaa (ks. Thompson 1980).

Erottautuminen on periaatteessa loputon prosessi. Erojen umpeen kuromiseksi ja niiden ylläpitämiseksi tai lisäämiseksi tarvitaan yhä uusia koulutuksen statussen saaneita symbolisia hyödykkeitä. Tietyt vaivannäkö symbolien hankkimiseksi on meritokratiaan uskovassa yhteiskunnassa välttämätöntä, jotta niitä pidettäisiin yleisesti legitimeinä erottelijoina. Monien entisaikojenkin yhteisöissä valtaan ja etuoikeutettuihin asemiin erottauduttiin siirtymäriittien kautta vihkiytyen. Toisaalla taas "etenijöistä" poiketen "pärjääjien" koulutustarve ei perustu niinkään uranäköalojen hyödyntämiseen kuin työssä pysyttelyyn, saavutettujen asemien säilyttämiseen.

Lisäkoulutuksen tarve 1990

Vuonna 1990 puolet Suomen työvoimasta eli 1,3 miljoonaa ihmistä tarvitsi omasta mielestään ammattitaitoa kehittävää tai uraa edistävää koulutusta. Jo vanhastaan tuttu "paradoksi" on se, että useimmiten lisäkoulutusta tarvitsevat ne, joilla sitä jo muutoinkin on eniten ja jotka ovat hankkineet myös aikuisiällä sitä kaiken aikaa lisää. Aikuisena kouluttautumiseen tottumattomista on koulutuksen tarpeessa vain neljannes. Koulutustarpeen syiksi sanotaan usein, että pitkään kouluttautuneet sijoittuvat vaativiin, vaihteleviin ja nopeimmin muuttuviin tehtäviin. Mutta joskus huomautetaan myös, että koulutus toimii nautintoaineen tavoin: mitä enemmän sitä kuluttaa, sitä enemmän sitä tuntee tarvitsevänsä lisää (Rinne 1988).

Koulutustarpeen huippukausi ajoittuu 30-34-ikäisiin. Tarpeet harvenevat tasaisesti nuorempiin ja vanhempiin mentäessä. Määrällisesti suurin tarvitsijajoukko olivat 35-40-vuotiaat. Heitä oli vajaa puoli miljoonaa. Naiset tarvitsivat lisäkoulutusta jonkin verran useammin kuin miehet.

Palvelualoilla työskentelevistä tarvitsi lisäkoulutusta 60 prosenttia, jalostuksessa työskentelevistä 45 prosenttia ja alkutuotannossa työskentelevistä 40 prosenttia. Tämä näkyy myös sosioekonomisen aseman mukaisessa tarkastelussa: useimmiten koulutusta sanovat tarvitsevänsä lisää ylemmät toimihenkilöt (72 prosenttia) ja harvimmin maatalousyrittäjät ja työläiset (alle 40 prosenttia).

TAULUKKO 1. Työvoiman ammatillisen lisäkoulutuksen tarve iän, sukupuolen, toimialan, sosioekonomisen aseman, pohjakoulutuksen ja aikuiskoulutukseen osallistumisen mukaan vuonna 1990 (%-osuus = osuus työvoimasta).

<u>Ikäryhmä</u>	N	%	Puuttuvia tietoja ja ei osaa -vastauksia on noin 2-5 %, joten lisäkoulutusta tarvitsevien osuus lienee joissakin ryhmissä pari prosenttiyksikköä taulukossa esitettyä suurempi. Lähde: AKU 1990; ks. Simpanen & Blomqvist 1992, liitetäulukko 41, s. 104.
-18-24	137 000	50.5	
-25-29	186 000	58.5	
-30-34	220 000	63.6	
-35-44	454 000	58.2	
-45-54	263 000	49.1	
-55-73	58 000	26.3	
<u>Sukupuoli</u>			
-naiset	662 000	56.8	
-miehet	655 000	50.2	
<u>Toimiala</u>			
-alkutuotanto	88 000	39.8	
-jalostus	356 000	45.5	
-palvelut	871 000	59.7	
<u>Sosioekonominen asema</u>			
	N	%	
-maatalousyrittäjä	63 000	38.8	
-muu yrittäjä	111 000	50.0	
-ylempi toimihenkilö	292 000	72.4	
-alempi toimihenkilö	535 000	63.4	
-työntekijä	315 000	36.5	
<u>Ammatillinen pohjakoulutus</u>			
-ei ammatillista koulutusta/kurssi (väh. 6 kk)	420 000	40.6	
-koulutason tutkinto	407 000	54.2	
-opistotason tutkinto	322 000	71.4	
-korkeakoulututkinto	168 000	72.5	
<u>Aikuiskoulutukseen osallistuminen elämän aikana</u>			
-osallistuneet	1 257 000	56.6	
-osallistumattomat	61 000	24.7	
<u>Koko työvoima yhteensä</u>	1 318 000	53.4	

Vaikka vähän koulutetut tarvitsevat koulutusta harvemmin kuin muut, heistä muodostuu määrällisesti suuren ryhmän: enintään puolen vuoden ammatillisen kurssin käyneitä lisäkoulutuksen tarvitsijoita oli 420 000.

Aikuisväestön koulutustarpeen ei voi sanoa varmuudella lisääntyneen kymmenessä vuodes-

sa, kun asiaa arvioidaan vertaamalla taulukon 1 lukuja Tilastokeskuksen vuonna 1980 tekemään tutkimukseen (ks. Havén & Syvänperä 1983). Vuonna 1980 tarvetta kysyttiin suppeammalla kysymyksellä, minkä vuoksi suora vertailu ei anna oikeaa kuvaa mahdollisesta muutoksesta. Vuoden 1980 tutkimuksessa kysyttiin yksinomaan *tosiasiallisten* kvalifikaatioiden eli "am-

matillisen lisäkoulutuksen tarvetta nykyisten työtehtävien hoitamiseksi". Sen sijaan vuonna 1990 kysyttiin laajemmin sekä *muodollisten* että *tosiasiallisten* kvalifikaatioiden eli "ammattitaitoa kehittävän ja uraa edistävän koulutuksen" tarvetta. Jo vuoden 1980 kysymyksellä kysyen lisäkoulutusta sanoi tarvitsevänsä 43 prosenttia työvoimasta eli vain kymmenen prosenttiyksikköä vähemmän kuin vuoden 1990 laajemmalla kysymyksellä kysyen.

Vakioimalla työtä kuvaavat ominaisuudet ja koettu koulutustarve, saadaan neljä koulutustarveryhmää. Kaksi ryhmistä luokituu työn piirteillä mitaten "parempiosaisiksi". Niitä voi sanoa myös eliitiksi. Koetun tarpeen mukaan erottuu "koulutusta tarvitseva eliitti" ja "koulutusta tarvitsematon eliitti". Toiset kaksi ryhmää ovat näihin verrattuna selvästi huonommassa asemassa. Heistä "taistelijat" silti sanovat tarvitsevänsä koulutusta lisää. Toinen ryhmä taas voidaan nimetä "alistetuiksi": työ on orga-

nisoitu sellaiseksi, että tavoitteet elämässä suuntautuvat luultavasti muualle kuin työelämään.

Työn ja tarpeiden mukaiset ryhmitykset

Kun kysytään lisäkoulutuksen tarvetta muodollisten ja tosiasiallisten pätevyyksien hankkimiseksi, taustalla on oletus siitä, että työelämä joko virittää tai ei viritä ihmisessä koulutustarvetta. Tutkimusten mukaan useimmin tarvetta lisäkoulutukseen on niillä, jotka ovat korkeissa sosiaalisissa asemissa, joilla on pitkää oppimisaikaa vaativa työ, joiden uranäkymät ja koulutautumismahdollisuudet ovat suhteellisen hyvät jne. (Larsson ym. 1986; Silvennoinen 1993a). Mutta näistä elementeistä syntyy myös mielenkiintoisia yhdelmiä.

Asetelmassa 1 on ristiintaulukoitu koettu koulutustarve ja se, virittääkö työ tarvetta lisäkou-

ASETELMA 1. Koulutustarveryhmien määrittely

	Onko lisäkoulutuksen tarvetta	Virittääkö työ koulutustarvetta
	kyllä	ei
kyllä	<p>Koulutusta tarvitseva eliitti (N=68)</p> <ul style="list-style-type: none"> - on lisäkoulutustarvetta, - lisäkoulutuksesta paljon apua uralla etenemisessä, - työn oppimisaika vähintään vuosi, - hyvät mahdollisuudet saada lisäkoulutusta työpaikalla 	<p>Taistelijat (N=78)</p> <ul style="list-style-type: none"> - on lisäkoulutustarvetta, - lisäkoulutuksesta ei juuri lainkaan apua uralla etenemisessä, - työn oppimisaika korkeintaan joitakin päiviä, - heikot mahdollisuudet saada lisäkoulutusta työpaikalla
ei	<p>Koulutusta tarvitsematon eliitti (N=68)</p> <ul style="list-style-type: none"> - ei lisäkoulutustarvetta, - lisäkoulutuksesta ainakin jonkin verran apua uralla etenemisessä, - työn oppimisaika vähintään vuosi, - vähintään kohtalaiset mahdollisuudet saada lisäkoulutusta työpaikalla 	<p>Alistetut (N=79)</p> <ul style="list-style-type: none"> - ei lisäkoulutustarvetta, - lisäkoulutuksesta ei juuri lainkaan apua uralla etenemisessä, - työn oppimisaika korkeintaan joitakin päiviä

Huomautus: Alkuperäinen tarkoitus oli, että ryhmien rajat ovat mahdollisimman tiukat, koska haetaan tyyppejä, jotka sijoittuvat kaksikulotteisen (työn ominaisuudet-koulutustarve) avaruuden reunoille. Mutta ryhmien analysoimiseksi niihin oli saatava riittävästi ja suunnilleen saman verran tapauksia, minkä vuoksi kriteereitä oli jonkin verran löyhennettävä. Esimerkiksi "koulutusta tarvitsemattoman eliitin". Koulutustarvetta virittävän työn kriteerit ovat työpaikan koulutusmahdollisuuksien ja uramahdollisuuksien suhteen löysimmät kuin "koulutusta tarvitsevalla eliitillä". Samaa tapaan "alistettujen" kriteeristöstä puuttuvat työpaikan koulutusmahdollisuudet, mikä voi olla aiheellistakin, koska monet heistä eivät ole niistä perilläkään kiinnostuksen puutteen yms. takia.

lutukseen. Koulutustarvetta virittävä työ on rakennettu kolmesta muuttujasta: (1) työn oppimisaika, (2) lisäkoulutuksen apu uralla etenemisessä ja (3) mahdollisuudet saada ammattitaitoa kehittävää tai uraa edistävää koulutusta työpaikalla. (Silvennoinen 1993b.)

Taulukoissa 2 ja 3 tarkastellaan, minkälaisesta väestä ryhmät koostuvat.

Koulutusta tarvitsevaan eliittiryhmään kuuluvat ovat tyypillisesti ylempiä toimihenkilöitä. Keskimääräistä useammin he toimivat kau-

pan aloilla ja työskentelevät yksityisellä sektorilla. He ovat hyvin koulutettuja ja osallistuneet työhönsä liittyvään koulutukseen todella ahkerasti. Ryhmä on selkeästi miesenemmistöinen (65/35 prosenttia).

Eliittiryhmä ovat myös ne, jotka eivät tarvitse lisää koulutusta, mutta joilla on "hyvä" työ - tai ainakin tarpeiden viriämisen kannalta otollinen. *Koulutusta tarvitsematon eliitti* toimii tyypillisesti teollisuudessa, yksityisellä sektorilla. Sosioekonominen koostumus poikkeaa koko aineistosta vain vähän hierarkian yläpään päin.

TAULUKKO 2. Sukupuoli, sosioekonominen asema, työnantajasektori ja toimiala koulutustarveryhmittäin (%).

	Ryhmä				
	Koulutusta tarvitseva eliitti	Koulutusta tarvitsematon eliitti	Taistelijat	Alistetut	Koko työvoima
Sukupuoli					
- naisia	35	16	81	76	51
- miehiä	65	84	19	24	50
yhteensä	100	100	100	100	101
Sosioekonominen asema					
-ylempi toimihenkilö	51	26	20	0	20
-alempi toimihenkilö	40	40	52	17	41
-työntekijä	10	34	28	84	40
yhteensä	101	100	100	101	101
Työnantajasektori					
-valtio	11	5	9	4	10
-kunta	18	9	53	19	24
-yksityinen	71	86	38	75	66
yhteensä	100	100	100	98	100
Toimiala*					
-maa- ja metsätalous	0	1	1	0	2
-teollisuus	27	55	16	41	33
-kauppa, majoitus ja ravitsemus	17	12	9	17	14
-kuljetus ja tietoliikenne	3	7	3	5	7
-muu kaupallinen palvelu	25	13	8	13	11
-julkinen hallinto sekä koulutus- ja tutkimus	19	6	19	3	14
-terveys-, sosiaali- ja virkistyspalvelu	9	6	43	20	19
yhteensä	100	100	99	99	100

Koko työvoimaa kuvaa aineiston palkansaajat (N=2294).

Toimialat: Teollisuuteen sisältyy kaivos- ja kaivannaistoiminta, teollisuus, energia- ja vesihuolto sekä rakentaminen; muuhun kaupalliseen palveluun sisältyy rahoitus- ja vakuutus toiminta, kiinteistö-, puhtaus- ja vuokrauspalvelut sekä tekninen palvelu ja palvelut liike-elämälle; terveys- ym. palveluihin sisältyy terveys- ja sosiaalipalvelu, virkistys- ja kulttuuripalvelu, järjestö ja uskonnollinen toiminta sekä muut palvelut.

TAULUKKO 3. "Koulutusaktiivisuus" koulutustarveyhmittäin: yleissivistävä ja ammatillinen pohjakoulutus sekä osallistuminen aikuiskoulutukseen ja työhön liittyvään koulutukseen työelämässä toimimisen aikana (%).

	Ryhmä				Koko työvoima
	Koulutus- ta tarvitseva eliitti	Koulutus- ta tarvitsematon eliitti	Taistelijat	Alistetut	
Yleissivistävä pohjakoulutus					
-kansakoulu (tai osa)	17	39	37	65	39
-keski- tai peruskoulu (tai osa)	37	33	33	23	31
-lukio (tai osa)	5	7	8	3	4
-ylioppilas	41	22	22	9	26
yhteensä	100	101	100	100	100
Ammatillinen pohjakoulutus					
-ei ammatillista koulutusta	12	17	18	54	28
-kurssi (vähintään 6 kk)	12	4	12	18	11
-kouluasteen tutkinto	20	35	35	27	31
-opistoasteen tutkinto	41	29	21	1	20
-korkeakoulututkinto	16	14	15	0	11
yhteensä	101	99	101	100	101
Osallist. aikuiskoulutukseen					
-ei osallistunut koskaan	2	7	0	27	9
-osallistunut viim.vuoden aikana	89	57	67	20	57
-osallistunut joskus aiemmin	9	37	33	53	35
yhteensä	100	101	100	100	101
Osallist. työhön liittyvään koulutukseen elämänsä aikana					
-ei osallistunut kertaakaan	3	11	14	58	19
-yhden kerran	5	11	6	10	11
-2-3 kertaa	6	11	17	14	16
-4-10 kertaa	25	26	27	13	22
-yli 10 kertaa	62	41	36	5	32
yhteensä	101	100	100	100	100

Koko työvoimaa kuvaa aineiston palkansaajat (N=2294).

nottuen. He ovat jonkin verran keskimääräistä paremmin koulutettuja sekä kouluttautuvat ahkerammin aikuisenakin. Ryhmän sukupuolijako on neljästä ryhmästä jyrkin: miehiä on 84 prosenttia.

Jotenkin "paradoksaalinen" joukko ovat ne, joiden työt oppii nopeasti, eikä lisäkoulutuk-

sesta ole apua uralla etenemisessä, eikä työpaikalla ole koulutustarjontaa, mutta jotka silti kokevat koulutustarvetta. Tyypillisesti *taistelijat* ovat alempia toimihenkilöitä, työskentelevät kuntasektorilla toimialanaan julkinen hallinto, kulttuuri-, terveys- tai sosiaalipalvelut. He ovat lähes kaikki naisia (81 prosenttia).

Alistetut ovat kauttaaltaan työläisiä. Tyypillisesti he toimivat yksityisessä yrityksessä, monet teollisuudessa. He ovat kouluttamattomia. Valtaosa ei ole koskaan osallistunut työhönsä liittyvään koulutukseen. Kolme neljästä on naisia.

Ryhmiä sukupuolijaot ovat selkeät: "huonompien" töiden väki on kokemistaan tarpeista riippumatta naisia; sen sijaan "paremmissa" töissä työskentelee enimmäkseen miehistä koostuva eliitti. Naisvaltaiset ryhmät taas jakautuvat kahtaalle: alemmista toimihenkilöistä koostuvalla taistelijoiden ryhmällä näyttää olevan painetta tehdä ero alistettuihin duunarisarjoihin, jotka lienevät melko lailla vieraantuneita koko koulutuselämästä - jos nyt siihen ovat läheisesti koskaan kiinnittyneekään.

Todennäköisimmin juuri taistelijoiden kokemaan tarpeeseen liittyy myös osallistumishalukkuus, joka puolestaan realisoituu otollisissa oloissa koulutuksen kysyntänä. He työskentelevät julkisella sektorilla aloilla, joiden tutkinnoilla jäykistetyissä hierarkioissa ainoa keino edetä on hankkia lisää koulutusta. (Vrt. Naumanen 1993.)

Aikuis-koulutuksen perusjaot: sukupuoli ja yhteiskunnallinen asema

Koulutustarpeen taakse on syytä ajatella toimijan intressit ja niiden realisoimisen rakenteelliset ehdot. Vaikka ihmisillä onkin haluja kehittää itseään ja päästä uusiin haasteellisiin asemiin, näitä haluja ei aina saa toteutettua. Ensinnäkin lisäkoulutuksesta ei ole apua työtehtävissä, jos ne ovat esimerkiksi niin yksinkertaisia tai ne muutoin hoituvat sen verran hyvin, etteivät työsuoritukset koulutuksella miksiään parane. Toiseksi, vaikka ihminen kuinka mielisi työurala (ks. viite 1 s. 180) eteenpäin, lisäkoulutus voi auttaa pääsemään uusiin asemiin vain, jos tarjolla on sopivia paikkoja, eivätkä hänen muut ominaisuutensa (ikä, sukupuoli, rotu tms.) ole myöskään esteenä.

Useimmat varmaan mielellään tekisivät itse-
näistä, luovaa, monipuolista osaamista edellyt-

tävää ja pätevyyttä edelleen kehittävää työtä, mutta modernisoituvassakaan työelämässä ei ole siihen mahdollisuuksia siinä määrin kuin uuden tekniikan nimissä usein mainostetaan (vrt. esim. Alasoini 1990). Työpaikoilla ihmisiä pikemminkin normitetaan, nöyryytetään ja kusetetaan sen sijasta, että heille suotaisiin sellaista toimintavapautta, jota yritysjohtaja Ensio Miettinen ja filosofi Esa Saarinen (1990) työelämän todellisuutta kuvaavat.

"Objektiivisten" koulutustarpeiden kiistanalaisuus tulee hyvin esiin tutkittaessa, miten työnteko jokapäiväisessä käytännössä todella rakentuu. Ei ole olemassa ristiriidatonta palkkatyön kenttää, jossa tuotanto pyörii konemaisesti puolueettoman asiantuntijan piirustusten mukaisesti, ja jossa koneen osia aika ajoin säädetään (koulutetaan), minkä jälkeen se toimii taas entistä tarkemmin ja paremmin. Ihmistyö on siitä erikoinen tuotantovoima, että sen suostumus täytyy palkkatyön oloissa lunastaa joka päivä uudelleen (ks. Julkunen 1987). Mutta siinä missä hierarkian ylätasolla työskenteleviä suostutellaan erilaisin palkinnoin ja etuuksin, alatason työtä kontrolloidaan pikemminkin keppikurin avulla.

Elämme aikaa, jolloin ihmiset kokevat alistuksensa ja vapauden puutteensa suurempana nöyryytenä kuin ehkä koskaan aiemmin. Nyky-yhteiskunnan ihanteena on yksilöllinen ja itsenäinen ihminen, joka vaatii tasa-arvoista ja järellistä kohtelua kaikilla elämänalueilla. Työvoiman ostajan ja myyjän välisiä jännitteitä puretaan joka päivä työelämässä siten, että työntekijät suojaavat autonomiansa ja kunniansa loukkauksia vastaan keinoinaan esimerkiksi yhteistyöstä ja vastuullisuudesta kieltäytyminen, sääntöjen ja sopimusten joustamaton ja kirjaimellinen noudattaminen, tuotannon hidastaminen, eristeiset sabotaaetit (Julkunen 1987, 177-185). Vastarintastrategiat ovat usein työnteon keskeisintä osaamista, jota työntekijät vaalivat ja kehittävät edelleen. Paras keino päästä irti nöyryyttävästä kontrollisuhteesta, on osata oma työ paremmin kuin työnjohto sen hallitsee (Kortteinen 1992).

Käytännön työnteko ei palaudu listaksi työnjohdon suunnittelemissa työsuorituksissa, eikä am-

matti-ihminen vapaaehtoisesti paljasta niksejään vastapelurille tietäen, että niitä tullaan käyttämään häntä itseään vastaan. Mutta miten mitata koulutustarpeita objektiivisesti, kun itenäisyyttään ja reviiiriään voi työpaikalla puolustaa vain salatun osaamisen avulla?

Lisäksi ihmisten kokemat tarpeet välittyvät sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden kautta esimerkiksi siten, että moni aikuisiällä kouluttautumiseen tottumaton yksinkertaisesti *sietää* suhteellisen hyvin "koulutustarpeen" tuntemuksiaan. Kouluttautumattoman vastustuskyky on parempi kuin ihmisen, joka on tottunut turvautumaan "ammattilaisen apuun" aina, kun tarvetta vähänkin ilmaantuu. Kun jo nuoruusiän koulutuksesta on huonot kokemukset, koulutustarjontaa pystytään vastustamaan, vaikka koulutustarvetta tunnustettaisiinkin olevan, kun asiaa haastattelussa vartavasten kysytään. Monelle työntekijälle oma työ voi olla sillä tavoin "välttämätön paha", ettei sen vuoksi tunneta aihetta hakeutua verestämään huonoja koulukokemuksia.

Sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät kietoutuvat myös yhteiskunnalliseen sukupuoleen. Peruskoulusta lähtien tytöt näyttävät sopeutuvan paremmin koulunmyötäiseen toimintaan ainakin, jos sitä mitataan koulumenestyksellä (Lahelma 1992). Aikuisiällä sukupuolten kulttuuriset erot ovat ehkä vielä suuremmat, eivätkä miehet tyydytäkään sosiaalisen osallistumisen tarvettaan hakeutumalla opintopiireihin naisten tapaan. Moni työväenluokkainen mies ei varmaan pidä ylpeydenaiheenaan kertoa kaipaavansa tai peräti saavansa aikuiskasvatusta. Se kun tuo monen mieleen karttakeppiä heiluttavan jäti-ihmisen saarnaamassa elämänohjeitaan jalkapuuhan lukitulle kurittomalle rahvaalle.

Siinä missä mies ehkä tuntee menettävänsä koulunpenkillä jotakin itsellisyystään, voi nainen vasta rakentaa sitä. Miesten ja naisten koulutustarve ja kouluttautumisen mieli jäsentyvät eri tavoin kytketyen työnjakoon sekä perheessä että työelämässä. Hyvinvointivaltion (usein nais)toihin pätevoidytään nimenomaan koulutuksella. Pyrkimys hankkia arvostusta koulutuksen avulla sekä kohentaa asemaa työmarkkinoilla ilmenee hyvin ensi alkuun paradoksaaliselta näytävässä "taistelijoiden" ryhmässä.

Ammattillisen lisäkoulutuksen tarve ei näytä perustuvan työn vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin, vaan kumpuaa jostakin muualta. Asetelma kääntyy tavallaan toisin päin: koulutustarvetta koetaan ehkä juuri siksi, että oma työ ei tyydytä. Siitä halutaan kokonaan pois, tai työskentelyalaa halutaan muutoin laajentaa. Tämä on suunnilleen se ajatus, jonka Kortteinenkin (Aikuiskasvatus 4/92) esitti väitöskirjansa pohjalta: kun työ on oikein tylsää ja näköalaton, jotkut hakevat asiaan muutosta koulutuksella. Koko työvoimaa ajatellen tämä lienee kuitenkin enemmän poikkeus kuin sääntö.

LÄHTEET

- Alasoini, T. 1990. Tuotannolliset rationalisoinnit ja teollisuuden työvoiman käyttötapojen muutos. Tutkimus viidestä modernista suomalaisesta konepajateollisuuden, kevyen sähköteknisen teollisuuden ja paperiteollisuuden yksiköstä. Työpoliittinen tutkimus 5. Helsinki: Työministeriö.
- Collins, R. 1977. Some Comparative Principles of Educational Stratification. *Harvard Educational Review* 47, 1-27.
- Collins, R. 1979. *The Credential Society*. New York: Academic Press.
- Havén, H. & Syvänperä, R. 1983. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Tutkimus 92. Helsinki: Tilastokeskus.
- Julkunen, R. 1987. Työprosessi ja pitkät aallot. Tampere: Vastapaino.
- Järvelä, M. 1991. Palkkatyö ja koulutustarve. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1993. Työ- ja koulutusmarkkinoiden toiminta - haaste EYn koulutuspolitiikalle. *Aikuiskasvatus* 13 (1), 21-29.
- Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Helsinki: Hanki ja jää.
- Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimus* 132. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Larsson, S., Alexandersson, C, Helmstad, G. & Thång, P. O. 1986. Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklära. *Göteborg Studies in Educational Sciences* 57. Göteborg: Göteborg Universitet.
- Miettinen, E. & Saarinen, E. 1990. Muutostekijä. Porvoo: WSOY.

Naumanen, P. 1990. Kansalaiskuva Suomessa. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 6. Turku: Turun yliopisto.

Naumanen, P. 1993. Tiedon, taidon ja vallan haussa? Miesten ja naisten kouluttautuminen Suomessa. Koulutussosiologian tutkimuskeskus (käsikirjoitus).

Rinne, R. 1988. Ketä koulu palvelee – marginalisoiko jo koulu ihmiset? Futura 7 (3), 26–32.

Rinne, R., Kivinen, O. & Ahola, S. 1992. Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 10. Turku: Turun yliopisto.

Silvennoinen, H. 1992. Koulutus ja työmarkkinoilla pärjääminen. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 9. Turku: Turun yliopisto.

Silvennoinen, H. 1993a. Lisäkoulutustarpeet ja työelämä. Teoksessa P. Remes (toim.) Aikuiskasvatuksen 2. tutkijatapaaminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. (Painossa.)

Silvennoinen, H. 1993b. Työvoiman koulutustarpeesta. Koulutussosiologian tutkimuskeskus (käsikirjoitus).

Simpanen, M. & Blomqvist, I. 1992. Aikuiskoulutustutkimus 1990: aikuiskoulutukseen osallistuminen. Tutkimus 192. Helsinki: Tilastokeskus.

Thompson, J. 1980. (Ed.) Adult Education for a Change. London: Hutchinson.

Varila, J. 1989. Koetusta koulutustarpeesta ja sitä selittävästä tekijöistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimus 121. Helsinki: Helsingin yliopisto.

VIITTEET

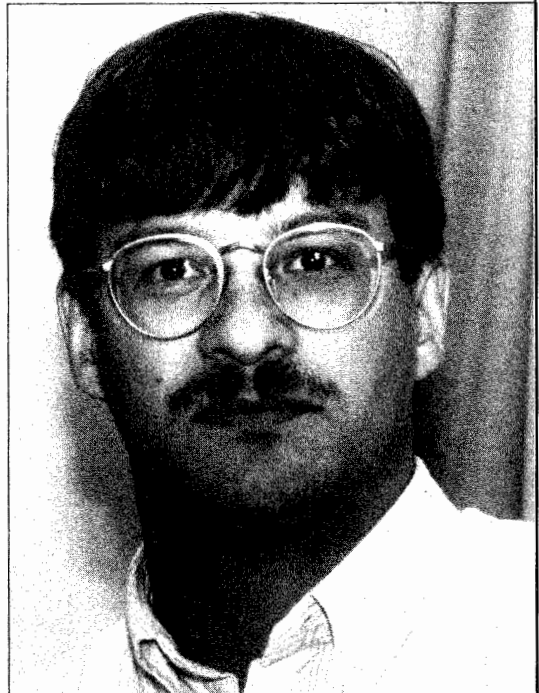
On muistettava, että esimerkiksi Matti Kortteisen tutkimat koneistajat eivät puhu "urasta". Ura käsitteenä on "kokonaan toisesta maailmasta ja vastaavasti täynnä omituisia merkityksiä" (Kortteinen 1992, 152). Mutta tämä ei tarkoita, ettei koneistajilla ole työuraa. Työväestöllä vain ei ole keskiluokalle ominaisen "uratietyösuuden" perinnettä. Näin kysymys "uraa edistävästä koulutuksesta" latautuu eri sosiaaliryhmiin kuuluvien ihmisten mielissä merkitykseltään erilaisena.

Elämäntilanne, työ ja koulutus väitöskirjojen aiheena

Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa oli hiljattain kaksi elämänhallintaa koskevaa väistöilaisuutta. Elokuun 20. tarkastettiin *Ritva Lindroosin* väitöskirja **Työ, koulutus, elämäntilanne**, jonka alaotsikkona on Elämäntilanne tutkimus työllisyyskoulutukseen osallistuneiden työorientaatioista. Tutkimusaineistona Ritva Lindroosilla oli 17 haastatteluun perustuvaa elämäntilannetta henkilöiltä, jotka joitakin vuosia aikaisemmin olivat osallistuneet työelämään valmentavaan työllisyyskoulutukseen.

Jyri Mannisen väitöskirja **Akateemiset työttömät työnhakijat, Elämäntilanne ja työvoimakoulutus** tarkastettiin 24. syyskuuta. Mannisen tutkimuksen keskeiset tulokset ovat 1) työttömien elämäntilanteiden analyysi- ja kuvausjärjestelmän kehittäminen, 2) akateemisten työttömien elämäntilannetyyppien määrittely sekä 3) elämäntilanteissa koulutuksen aikana tapahtuvien muutosprosessien kuvaus.

Aikuiskasvatus palaa väitöskirjojen aihe-
maailmaan seikkaperäisemmin myöhemmin.



Jyri Manninen

PETER JARVIS

Oppimisen paradokseja myöhäismodernissa

Professori Peter Jarvis Surreyn yliopistosta Englannista on suomalaisille aikuiskasvattajille tunnettu jo useiden Aikuiskasvatus-lehdessä aikaisemmin julkaistujen kirjoitustensa sekä monien Suomen vierailujensa vuoksi. Jarvis julkaisi viime vuonna "Paradoxes of Learning" (Jossey Bass, 1992) nimisen teoksen. Tässä artikkelissa hän tarkastelee eräitä oppimiseen liittyviä paradokseja taustanaan erityisesti se keskustelu, jota on käyty viimeiset kymmenkunta vuotta moderni/postmoderni -nimikkeen alla. Jarvis preferoi kuitenkin maanmiehensä Anthony Giddensiin tukeutuen myöhäismoderni-termiä, haluten painottaa, että elämme yhä – hyvässä ja pahassa – modernin jälkiseurausten keskellä, moderni ei vielä ole ohi.

Vakiintuneiden arvojen ja pysyvien totuuksien maailmasta, jota ideaalina nk. "suuret kertomukset" kuvasivat, on siirrytty vaihtelevien muotien ja makujen ja useiden totuuksien

maailmaan, jota keskenään kilpailevat "pienet kertomukset" yrittävät tavoittaa. Oppiminen, joka modernin aikana oli asiantuntijan, opettajan välittämän ja tulkisteman "oikean" tiedon mieleenpainamista ja toistamista, on myöhäismodernissa oppijan oman kokemuksen pohjalta rakentuvaa maailman monimerkityksistä hahmottamista, jossa opettajalla on pääasiassa fasilitaattorin ja kanssaoppijan rooli. Jean-Francois Lyotardin sanoin: "Kuolinkelloja soitetaan professorien ajalle."

Paradoksit syntyvät siitä, että oppimisen käsitteeseen, sen aikaisemmin voittopuolisesti myönteisen olemuksen lisäksi tulee myös negatiivisia ja ristiriitaisia aineksia, ja että opitun pohjalta tehtävät johtopäätökset ovat oppijan omia: vallanpitäjät eivät voi olla enää varmoja alamaistensa tuesta, ihmissuhteet voivat joutua uudelleenarvioitaviksi ja luokkahuoneen vakiintuneet käytännöt menevät uusiksi.

Jos tavalliselta ihmiseltä kysyy, mitä oppiminen on, hän todennäköisesti vastaa: oppiminen on tapahtuma, jossa opettaja opettaa jotakin ja oppilas pyrkii muistamaan sen. Jos vastaajaa

pyydetään selittämään sama toisin sanoin, hän epäilemättä esittää sellaisia sanoja kuin "muistaa", "palauttaa mieleen", "omaksua" ja jopa "oppia ulkoa". Nämä kommentit pitävätkin si-

sällään sosiaalisen oppimismääritelmän esias-teen heijastaen sellaisia ajatuksia, joita sanakirja kuvaa sanoilla "hankkia tietoa", "harjoitella tai-toa", "painaa muistiin" ja "ottaa selville". Jokai-nen ihminen ilmeisesti ymmärtää, mitä oppimi-nen on, koska jokainen on oppinut jotakin. Mo-nille ihmisille oppiminen on ongelmatonta, vaikka oppimisen useat tekniset määritelmät osoittavatkin, miten monimutkaisia ovat niin sen käsite kuin tapahtumakin.

Oppimistapahtuman tekniset määritelmät liit-tyvät kuitenkin aiheen kaikkein viimeisimpiin oppeihin ja tutkimuksiin, kun taas sosiaaliset määritelmät viittaavat käsitteisiin, jotka ovat va-kiinnuttaneet asemansa ja tulleet osaksi yhteis-tä kulttuuria. Toisin sanoen sosiaaliset määritel-mät heijastavat aikaisempien aikojen ajatusmal-leja, jotka tänä nopean muutoksen aikakautena voivat vaikuttaa vanhentuneilta ja vanhanaikai-silta. Nykyaikana niin sosiaaliset kuin myös kult-tuuriin liittyvät muutokset ovat äärimmäisen no-peita, ja Lyotardin (1979) kaltaiset oppineet esit-tävät, että tämä aika on postmodernin ajan al-kuu. Giddens (1990) puolestaan ehdottaa, että näitä muutoksia voidaan käsitellä modernin kä-sitteiden puitteissa. Termiä "myöhäismoderni" käytetään tässä esittämään, että "modernin seu-raukset" (Giddens 1990) käyvät yhä ilmeisim-miksi nykyajan yhteiskunnassa, mutta että mo-dernin aika sellaisenaan ei ole ohitse.

Voidaan kuitenkin todeta, että kaikki oppimi-nen juontaa juurensa elämäkokemuksista ja et-tä nämä suorat tai välilliset elämäkokemukset heijastavat omaa aikaansa. Siten oppiminen on tapahtumasarja, jossa kokemukset muutetaan tiedoiksi, taidoiksi, asenteiksi, arvostuksiksi jne. (Jarvis 1987 ja 1992). Tämän artikkelin tarkoi-tus on tutkia joitakin oppimisen paradoksaalisia seurauksia myöhäismodernin aikana.

Oppiminen ja modernin projekti

Oppimisen sosiaalinen määritelmä esittää monta merkityksellistä olettamusta, kuten esi-merkiksi seuraavat:

- * Opettaja on asiantuntija tai hänellä on ulot-tuvillaan asiantuntevaa ja paikkansa pitävää tie-toa.

- * On olemassa totuus, oikea vastaus jokaiseen kysymykseen, ja tämä on opittavissa.

- * Se, minkä opettaja sanoo, on totta, ja se tu-lisi oppia ja sitä harjoittaa.

- * Opettajalla on arvovalta, jota tulee kunnioit-taa.

Kukin yllä mainituista lauseista tuntuu sisältä-vän tietyn määrän loogisuutta ja järjenmukai-suutta niiden heijastaessa modernin aikaisem-man aikakauden yleistä henkeä. Mutta kunkin lauseen voi kyseenalaistaa, sillä koko tuo henki on nyt asetettu kyseenalaiseksi. Tosin ennen lau-seiden kyseenalaistamista on aiheellista tutkia it-se modernin projektin käsitettä.

Moderni syntyi läntisessä Euroopassa renes-sansin muodossa, tuona tieteellisten keksintö-jen ja järjenmukaisuuden aikana. Välineellisestä rationalismista tuli tämän uuden ajan perusta. Sen mukana syntyi industrialismi, yritystoimin-nallinen kapitalismi ja vakaa usko kehitykseen ja järjestelmän ylivoimaisuuteen. Eräässä vai-heessa lännen itsevarmuus oli niin suuri, että Hall (1992) kuvaa sitä sanoilla "the West and the Rest" (suom. "länsi ja muu maailma"). Yksi län-simaisen rationalismin ja tieteellisen kehityksen seurauksista oli se, että ihmiset alkoivat uskoa voivansa rakentaa yhteiskuntajärjestelmän, jos-sa vallitsisi eräänlainen aineellinen ideaalitila. Se oli optimismin, varmuuden ja suunnittelun ai-kaa ja siten myös poliittisen järjestyksen ja lain-säädännön aikaa. Mutta, kuten Bauman (1991, 233) toteaa, "moderni piti itseään tulevan yleis-maailmallisuuden siemenenä, mallina, joka oli suunniteltu korvaamaan kaikki muut mallit ja si-ten hävittämään niiden väliset eriävyydet".

Modernin syntymän jälkeisinä vuosina mo-dernin tunnusmerkit alkoivat näkyä läntisessä maailmassa. Elintason noustessa läntiset kansat alkoivat luottaa elämäntapaansa yhä enemmän ja pitää menestystä itsestäänselvytyksenä. Lännen tehtäväksi tulikin oman elämäntulkintansa pa-kottaminen muun maailman ylle. Tämä seikka piti erityisesti paikkaansa Britanniassa 1800-lu-vulla ja Saksassa ja Yhdysvalloissa 1900-luvulla.

Ideaalitila ei kuitenkaan koskaan toteutunut. Uudet ongelmat vaativat uusia ratkaisuja, ja vammaan saatettiin lisää poliittista lainsäädäntöä vaikeuksien hävittämiseksi ja ”luvatun maan” luomiseksi. Mutta menetelmistä ei ollut apua, ei, vaikka esiin nousi joukko uusia poliittisia ideologioita osoittamaan suuntaa eteenpäin. Ensimmäinen tuli sosialismi, sitten marxismi-leninismi.

On kuitenkin merkittävää todeta, kuten Bauman (1991) niin painavasti vakuuttaa, että nämä ideologiat olivat osa samaa modernin projektia, jota kapitalistinen järjestelmä, marxisti-leninistinen väitteen mukaan, oli siihen asti johtanut huonosti.

Huono johtaminen, johon Bauman viittaa, kuvastaa tosiasiaa modernin ongelmia. Luottamus teknilliseen järjennäköisyyteen on asetettu kyseenalaiseksi – ja jopa itse järjennäköisyyden luonne on uudelleenarvioinnin kohteena. Enää ei luottavaisesti uskota edistykseen. Enää ei ole yhtä yksinkertaista vastausta maailman ongelmiin. Aletaan hiljalleen huomata, että modernin projektissa on suuria rajoituksia.

Modernin rajoitukset

Jälkeenpäin ajatellen moderni on luonut ongelmallisen tilanteen. Tiede ja tieteellinen järjeställisyys luovat ilmeisesti ihmisille nautittavamman maailman, mutta ne myös tuhoavat maailmaa ekologisesti. Ihmiset ovat luottaneet tieteen kykyyn edistää kehitystä ja luoda maailmasta parempi paikka elää, mutta maailman köyhät eivät kuitenkaan tunnu tulevan rikkaimmiksi eivätkä edes kylläisiksi. Sairauksien parantamiseksi tehdään koko ajan uusia keksintöjä, mutta samalla ilmenee uusia sairauksia eikä terveydenhuolto pysty selviytymään siihen kohdistuvista vaatimuksista. Poliitikot lupaavat kehitystä tukevaa lainsäädäntöä, mutta ihmiset ovat epäileviä näiden vakuutusten suhteen.

Tämä on se maailma, jossa asiantuntija, tai kenellä onkaan valta, julistaa ja kuulijat kuuntelevat. Kuulijoiden odotetaan hyväksyvän julistuksen, vaikka heidät pakotettaisiin siihen, sillä heidän tulee hyväksyä se, minkä toiset väittävät olevan

heidän parhaakseen. Tämä on maailma, jossa ihmiset asiantuntijan arvovallassa pakotetaan kuuntelemaan, havainnoimaan ja toimimaan oikein, mutta se on maailma, joka nyt asetetaan kyseenalaiseksi.

Tämä on myös se maailma, jossa opettajilla on valta päättää, mikä on hyväksyttävää tietoa, valta opettaa ja odottaa oppilaan oppivan. Se heijastaakin oppimisen sosiaalista määritelmää, jonka mukaan opettaja on asiantuntija, jolla on arvovalta lausua varma totuus. Opettajien vastaukset tulevat oppia, harjoitella ja panna täytäntöön. Opettajan tehtävä on tarjota oikeaa tietoa oppilaiden opittavaksi ja sovellettavaksi tarkoituksenmukaisesti. Asiantunteva tieto sijaitsee ihmisen ulkopuolella. Se on objektiivinen totuus, ja ihmisten tulee oppia ja sisäistää se, jotta he voivat toimia oikein. Tämä on moderni itsevarmaa järjennäköisyyttä, josta on tullut itsestään selvää tervettä järjettä ja jonka kasvatustieteilijät laajalti hyväksyivät 1980-luvun alkuvuosiin asti.

Tällainen lähestymistapa kuitenkin tukahduttaa oppilaan luovuuden ja kehityksen. Oppilaan kasvua ja itsenäisyyttä rajoittavat määritykset ”asiantuntijasta”, ”oppijasta” sekä asiantuntijan vallankäytöstä. Bourdieu ja Passeron (1977) esittävät esimerkiksi, että opetus sellaisessa muodossa on eräänlaista symbolista väkivaltaa, koska se pyrkii pakottamaan ihmisille ratkaisuja opettajan vallankäytön avulla.

Moderni kyseenalaistetaan nyt kautta koko läntisen maailman, ja marxismi-leninismien romahtaminen Itä-Euroopassa on vain yksi sen epäonnistumisen osoitus. Nyt ymmärretään, että ideaalitila on ajan, tilan ja järjennäköisyyden saavuttamattomissa ja että sitä ei voida järjennäköisesti suunnitella, keskitetysti säätää laeilla tai panna täytäntöön säädöksillä.

Myöhäismoderni ja oppiminen

Tämä aika on selvästi kehittyneen tai myöhäisen modernin aikaa, ja joitakin postmodernin

ajan piirteitä alkaa tulla esiin. Todellisuudesta itsestään on tullut ongelma, ja siten elämässä on vähemmän varmuuksia. Jokainen keksintö luo tilanteen, jossa yhä suurempi tietämättömyys paljastuu, ja koko asiantuntemuksen käsite täytyy asettaa kyseenalaiseksi. Teknillinen järjestyminen ja siitä seuraava lainsäädäntö ei siten voi luoda täydellistä maailmaa. Jopa itse järjennukaisuus on asetettu kyseenalaiseksi, ja maailma on julistettu pelkäksi sattumaksi (Rorty 1989) - jopa paradoksiksi ja ambivalenssiksi.

Juuri näistä syistä oppimisen sosiaalinen määritelmä, esimerkiksi oikeiden vastausten oppiminen, asiantuntevuuden tunnustaminen, tiedon varmuus, totuus, auktoriteetti ja kuuliaisuus, voidaan asettaa kyseenalaiseksi. Kun Schon vuonna 1983 julisti kasvattajille teknillisen järjennukaisuuden kuolleen, hän vain tarttui ajan henkeen ja heijasti jo käynnissä olevaa keskustelua. Opettaja ei enää voi olla tiedon lähde kaikilla aloilla, koska varmaa tietoa ei ehkä ole olemassa, ja aiemmat itsestäänselvät ajatukset saattavat vaatia uudellenarviontia. Opettajan auktoriteetti on muuttunut, ja oppimisen helpottamisesta on tullut keskeisempi oppimistaapahtumaan nähden kuin itse opettamisesta. Tämä helpottamistehtävä on aikuiskasvattajille tuttu, ei niinkään modernin ongelmien takia kuin sen vuoksi, että he ovat oppineet kunnioittamaan opettamiensa oppilaiden aikuisuutta.

Tämä on johtanut oppimiskäsitteen muutokseen, ja käsite tuntuu nyt olevan lähemmin yhteydessä oppilaiden kokemuksiin kuin opetuksen sisältöön. Tässä epävarmassa maailmassa oppilaan kokemukset saattavatkin olla niitä harvoja ilmiöitä, joista hän voi olla varma, vaikkakin kokemusten merkityksen tulkitseminen saattaa joskus olla monimerkityksistä ja ambivalenttia. Tästä johtuen on helpompaa käsittää oppiminen tapahtumana, jossa yksilön kokemukset muutetaan tiedoiksi, taidoiksi, asenteiksi ja arvostuksiksi, riippumatta siitä mitä asiaa opetetaan. Kokemus on subjektiivinen tapahtuma, mutta kokemuksen omaavat käsittävät sen todellisena. Oppiminen alkaa kokemuksen varmuudesta. Täten tämän artikkelin alussa esitetty oppimisen sosiaalinen määritelmä tuntuu vaikeammalta hyväksyä. Se on katoavan aikakauden määritelmä.

Mutta mitä sitten voidaan oppia, jos moniin ongelmiin ei ole olemassa varmoja ratkaisuja, jos ei ole asiantuntijaa eikä auktoriteettia, joka voisi antaa vastaukset ongelmiin? Tästä nousevatkin oppimisen paradoksit. Mutta tämä on myös asenne, jonka aikuiskasvattajat ovat jo omaksuneet, sillä se heijastaa sitä perusolettamusta, jonka mukaan oppilaat ovat aikuisia, jotka kykenevät ottamaan vastuun omasta toiminnastaan.

Oppimisen paradoksit

Oppiminen on paljon monimutkaisempi ilmiö, kuin mitä oppimisen sosiaalinen määritelmä antaa ymmärtää. Oppimismalleja, niin ei-reflektioivia kuin reflektioivia, on useita. Kumpikin on vähintään kolmea muotoa (vrt. esim. Jarvis 1987 ja 1992).

Ei-reflektioivaan oppimiseen kuuluvat tiedostamaton oppiminen, taitoaineiden oppiminen ja ulkoa oppiminen, **reflektioivaan** puolestaan tutkiskelu, harkinta ja kokemusperäinen oppiminen.

Modernin ajan alkuaikoina suosittiin ei-reflektioivaa lähestymistapaa oppimiseen. Opettaja opetti oppilaille oikean käyttäytymistavan tai totuuden, ja tämän oletettiin omaksuvan sen välttämättömän taidon tai tiedon, joka oli esitetty. Mutta myöhäismodernin aika on muuttumassa introspektiiviseksi (Giddens 1990; Beck 1992, 19), joten on tuskin yllättävää, että opetuksessa nyt korostetaan reflektioivaa oppimista. On vieläkin merkittävämpää, että kunhan reflektioiva oppiminen hyväksytään, on mahdollista nähdä mille tahansa oppimistaapahtumalle useita mahdollisia seurauksia, sillä oppilaat kohtaavat valintatilanteen: oppilaat voivat hyväksyä sen, mitä heille opetetaan, tai he voivat olla hyväksymättä sen, tai he voivat päätyä mihin tahansa vastausyhdistelmään näiden kahden ääripään välillä.

Vielä kovin äskettäin ei olisi ollut suotavaa oppilaiden tehdä sellaisia johtopäätöksiä, jotka eivät olleet yhteneviä opettajien ja asiantuntijoiden johtopäätösten kanssa. Mutta tänä myö-

häismodernin aikana, jolloin varmuuksia ja to- tuuksia on ehkä aikaisempaa vähemmän, refle- ktoivan oppimisen seuraukset ovat tulleet mo- nimerkityksisimmiksi ja ambivalenteimmiksi.

Tässä tilanteessa oppilasta vaaditaan käyttä- mään omaa järkeään ja harkintaansa. Häntä va- aditaan ajattelemaan ja toimimaan vastuuntun- toisesti, itsenäisesti. Hän voi kasvattaa ja kehit- tää omaa persoonallisuuttaan oppimistapahtu- man tuloksena. Hänen todellakin odotetaan rea- goivan aikuiselle ominaiseen tapaan, vaikka hän koko ajan on eri valvontamuotojen alaisena ja hänen oppimistuloksiaan jatkuvasti tarkkaillaan (Giddens 1990). Refleктоiva oppiminen on täy- sin erilainen prosessi kuin ei-refleктоiva oppi- minen, ja siinä näkyy itse oppimisen luonteen paradoksisuus nyky-yhteiskunnassa. Tätä kuva- taan seuraavassa kolmen esimerkin avulla. Esi- merkit käsittelevät valtiota, ihmissuhteita ja luokkahuonetta (vrt. Jarvis 1992). Näitä kolmea ei ole valittu ainoastaan kuvaamaan edellä mai- nittuja väitteitä, vaan myös siksi, että ne ovat yleisiä tilanteita.

Valtio

Valtion olemuksen vuoksi valtion tulee hallita ja vallassa olevien tulee tehdä päätöksiä ja sää- tää lakeja. Tämä kaikki oli helppoa silloin, kun yhteiskunnassa oli kehityksen tuntua ja luotta- mus tulevaisuuteen, silloin, kun oli selkeä pää- määrä, visio, jota kohti pyrkiä. Jos ihmiset hy- väksyvät tuon päämäärän, silloin heidän on suh- teellisen helppo myös hyväksyä lainsäätäjien pe- rustelut ja päätökset, olla ei-refleктоivia oppi- laita ja mukautua heihin kohdistuviin odotuk- siin.

Mutta silloin, kun päämäärä ei enää ole selvä, lainsäätäjien on huomattavasti vaikeampaa va- kuuttaa ihmisille, että heidän toimintaperiaat- teensa ovat oikeat. Siksi valtio on perääntynyt, ja poliitikot väittävät, että monet päätökset on jätettävä markkinoiden tehtäviksi. Heillä ei enää ole ideaalia visiota oppaanaan tai ihmisille an- nettavaksi. Markkinoiden vaatimuksista on tul- lut tapahtumien perustelu. Ilman visiota tule- vaisuudesta ei niin helposti ole myöntävää kan- saa, joka oppii ja mukautuu ei-refleктоivalla ta-

valla. Mutta vakaassa valtiossa eliitti tarvitsee myöntävän kansan.

Brookfield (1987) kuitenkin väittää, että de- mokratialle on tärkeää, että oppilaat oppivat kriittisiksi ajattelijoiiksi. Jos valtio haluaa olla de- mokraattinen, se tarvitsee refleктоivia ajatteli- joita. Demokratia tarvitsee ihmisiä, jotka pysty- vät tuomaan julki toiveensa, jotta hallitus voisi ottaa ne huomioon päätöksentekoprosessis- saan. Mutta refleктоiva oppiminen myös roh- kaisee ihmisiä näkemään, että on olemassa muitakin tuloksia kuin ne, joiden pohjalta hallitus tekee päätöksensä, ja että ne toimintatavat, joi- ta hallitus panee täytäntöön, eivät välttämättä ole oikeita ja ihmisten etujen mukaisia. Tämä voi johtaa poliittisen opposition syntymiseen, mikä saattaa tehdä valtion epävakaaksi. Kuiten- kin demokraattisen yhteiskunnan olemassaolon edellytys on, että se rohkaisee refleктоivaa, it- senäistä oppimista, jotta ihmiset näkevät vaih- toehtoisia ratkaisuja ja heillä on mahdollisuus vaikuttaa hallituksen toimintatapaan.

Ihmissuhteet

Oppimista pidetään perusolemukseltaan po- sittiivisena asiana, koska se johtaa yksilön kas- vuun ja kehitykseen. Tätä seikkaa voidaan kui- tenkin joissakin tapauksissa epäillä. Tällainen ta- paus on kahden ihmisen hyvin läheinen suhde, esimerkiksi avioliitossa, jossa toisella osapuolel- la on vaativa työ ja toisella vakaa työ. Toinen jou- tuu usein uusien tilanteiden eteen, hän tapaa uusia ihmisiä ja hänen odotetaan olevan kekse- liäs. Toisen puolestaan odotetaan ainoastaan olevan luotettava ja vakaa, eikä hänellä ole mo- niakaan mahdollisuuksia olla luova. Toinen on jatkuvassa refleктоivassa oppimistilanteessa kasvaen ja kehittyen, kun taas toinen on enem- män ei-refleктоivassa oppimistilanteessa, ja hä- nellä on harvempia mahdollisuuksia kehittää it- seenään.

Oppiminen, ja erityisesti refleктоiva oppimi- nen, ei itsessään ole uudistavaa, mutta se saat- taan johtaa muutokseen. Esimerkin ihmissuhteen osapuolet muuttuvat eri tahtia ja heille kehittyvä erilainen elämännäkemyks. Myös heidän suh- teensa muuttuu toisen osapuolen muuttuessa

nopeasti ja toisen hitaammin. Siten jokainen ensimmäisen osapuolen uusi oppimiskokemus koettelee ystävyyttä. Lopulta osapuolet saattavat kasvaa erilleen, heidän mielenkiintonsa kohdistua eri asioihin ja heidän suhteensa vaarantua. Tämä ei ole lainkaan harvinaisen ilmiö; oppiminen tuottaa muutoksen ja ihmissuhteet haavoittuvat.

Nykyiset korkeat avioeroluvut todistavat, että näin toki tapahtuu avioliitossa. Kyseessä on yksilöllistämisen prosessi (Beck 1992, 105). Oppiminen on yksilöllistävä tapahtuma, ja perheiden ja ihmissuhteiden hajoamisen ollessa kyseessä se saattaa vaikuttaa vahingolliselta tapahtumalta, erityisesti jos siitä on jollekin suhteen osapuolista pitkällä tähtäimellä seurauksena yksinäisyys, kuten Beck antaa ymmärtää. Korkeat avioeroluvut, nuorten ihmisten ihmissuhteiden vaarantuminen ja mahdolliset pitkän tähtäimen vaikutukset eivät tosiaankaan esitä oppimiselle ainoastaan myönteisiä seurauksia. Tämä jos mikä on oppimisen paradoksia.

Luokkahuone

Jotkut opettajat odottavat oppilaiden oppivan ei-reflektoivan mallin mukaisesti, ikäänkuin se mitä heille opetetaan olisi totuus. Jotkut opettajat haluaisivat edelleen käyttää valtaa, ja on totta, että opetettavan asian ollessa perustietoa tai käytännön taitoa heidän on mahdollista tehdä niin.

Vallan käyttö on kuitenkin käymässä yhä vaikeammaksi, etenkin aikuiskasvatuksessa. On ilmeistä, että opettajan opettaessa esimerkiksi sanojenkäsittelyä tietokoneella hän voi kertoa kuinka ohjelma toimii, ja asiantuntijana hän voi opettaa ja saada oppilaat hyväksymään sanomansa, koska he näkevät ohjelman toimivan. Toisaalta taas samanlainen opettaminen on paljon ongelmallisempaa sellaisissa aineissa kuin historia, yhteiskuntatiede ja valtiotiede. Opettaja haluaa usein mieluummin oppilaakseen tunnetun ei-reflektoivan oppijan, joka uutterasti omaksuu ja toistaa tietoa. Sellainen oppilas tekee oppimisesta verrattain helppoa.

Mutta ei-reflektoiva oppiminen heijastaa menneisyyttä, ei nykyaikaa. Se ei myöskään heijasta myöhäismodernia, aikaa, jossa on vain vähän oikeita vastauksia ja vääjäämättömiä totuuksia. Täten syntyy paradoksi: opettaja yrittää olla autoritatiivinen ja julistaa vastauksia, jotta opettaminen olisi ilmeisen ongelmatonta. Toisaalta, jos oppilas on eri mieltä opettajan julistuksen kanssa, hän saattaa menettää uskonsa opettajaan ja tehdä siten oppimisen vieläkin vaikeampaa.

Tässä on vielä toinenkin paradoksi: jos opettaja ei ole autoritatiivinen vaan avoin oppilaan tiedoille, opetustilanteesta voi tulla vuoropuhelu, jossa sekä opettaja että oppilas oppivat toisiltaan. Tämä on rikastava, aikuiselle ihmiselle ominainen kokemus. Mutta jos opettaja yrittää sanella totuuksia, silloin hän ei itse opi oppilaan kokemuksista, ja jos oppilas tämän seurauksena menettää uskonsa opettajaan, se köyhdyttää molempia. Jos joko opettaja tai oppilas uskovat, että he tietävät totuuden, silloin he estävät toista oppimasta ja kasvamasta. Totuuden etsiminen on oppimiskokemus; jos usko omaavansa totuuden, estää oppimisen – oli tuo usko sitten opettajan tai oppilaan.

Johtopäätöksiä

Edellä esitetyn valossa oppimista ei voida aina pitää hyvänä asiana, vaan joillekin se on yksi myöhäismodernin ongelmallisista käsitteistä. Tosin jotkut kansat ovat aina pitäneet sitä ongelmallisena. Muinaiset juutalaiset pitivät oppimista ongelmallisena käsitteenä, ja he kertoivat siitä tarinan: tarinan Aatamista ja Eevasta. Aatami ja Eeva olivat paratiisissa, ja he joutuivat kiusaukseen syödä hyvän ja pahan tiedon puun hedelmää tullakseen Jumalan kaltaisiksi – tai ainakin parantaakseen omaa asemaansa. He söivät hedelmää ja oivalsivat olevansa alastomia. He olivat oppineet, mutta tarinan mukaan he olivat myös tehneet maailman ensimmäisen synnin. On tarinan ivaa, että oppiminen yhdistetään syntiin ja tietämättömyys kuuliaisuuteen.

Myöhäismoderni asettaa ihmiskunnan tilan jälleen kerran kyseenalaiseksi. Toisille myöhäismoderni vaikuttaa rationaaliselta terveeltä jär-

jeltä, kun se taas uhkaa toisten tasapainoisuutta. Painotus historian, perinteisen kulttuurin ja kansallisen identiteetin uudelleenlöytämiseen saattaa hyvinkin olla ajan epävakautta heijastava ilmiö. Siinä tapauksessa aikuiskasvattajien rooli on vieläkin ongelmallisempi eikä sitä saa pitää itsestäänselvytenä. Lisäksi oppimisesta tulee uhkayritys, jonka seuraukset eivät ehkä ole etukäteen ennustettavissa. Ja on mahdollista, että seuraukset ovat paradoksaalisia.

LÄHTEET

- Bauman, Z. 1991. *Modernity and Ambivalence*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. 1992. *Intimations of PostModernity*. London: Routledge.
- Beck, U. 1992. *Risk Society*. Translated by M. Ritter. London: Sage.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-P. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Brookfield, S. 1987. *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey Bass.
- Collins Dictionary of the English Language. London: Collins.
- Giddens, A. 1990. *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. 1992. *The West and the Rest*. In S. Hall and B. Gieben (eds.) *Formations of Modernity*. Cambridge: Polity press.
- Jarvis, P. 1987. *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. 1992. *Paradoxes of Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lyotard, J-F. 1979. *The Postmodern Condition*. Manchester: Manchester University Press.
- Rorty, R. 1989. *Contingency, irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schon, D. 1983. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

KANSANOPISTO – FOLKHÖGSKOLAN

on Suomen ainoa lehti, josta saat tietoa
kansanopistoliikkeen asioista - myös muuta
aikuiskoulutuskenttää koskevista kysymyksistä. Lehden
hintana on vain 85 markkaa/vuosikerta ja se ilmestyy
kahdeksan kertaa vuodessa.

**Tilaukset: Suomen Kansanopistoyhdistys:
puhelin 90-444 090, telefax 90-445 619**

KITEEN ELINKEINOELÄMÄ PÄHKINÄNKUORESSA

Ammatissa toimivan väestön jakauma elinkeinoaloittain 1975–1990

Elinkeino	1975		1980		1990	
	kpl	%	kpl	%	kpl	%
Maa- ja metsä- talous	1894	40,9	1615	31,8	1150	24,0
Teollisuus	765	16,5	1060	20,9	1183	24,6
Rakennustoiminta	382	8,3	394	7,7	263	5,5
Kauppa	548	11,8	516	10,2	595	12,4
Liikenne	252	5,5	268	5,3	238	5,0
Palvelukset	691	14,9	1085	21,4	1266	26,3
Tuntematon	96	2,1	140	2,7	106	2,2
Ammatissa toimiva väestö yhteensä	4628	100,0	5078	100,0	4801	100,0
Ammatissa toimiva väestö %		41,4		44,6		42,0

Suurimmat työnantajat Kiteellä 1992

		Työntekijät
Kiteen kaupunki		579
Enso Gutzeit Oy Kiteen saha	saha	152
Karhu-Titan Oy	suksitehdas	29
Rakennusliike A. Taskinen Ky	rakennusliike + betonitehdas	25
Schauman Wood Oy	lastulevytehdas	191
Martela Oy	konttorikalustetehdas	117
Keski-Karjalan kansanterveystyön kuntainliitto/terveyskeskus, Kitee	terveydenhuolto	160
Pii-Tex Oy	ompeleimo	43
Oy Dynoresin Ab	liimatehdas	86
Karjalan Murske Oy	kivimurskaamo	50
Puutuote Havukainen Oy	huonekalutehdas	41

Työttömyystilanne

keskiarvo	1985	1988	1989	1990	1991	1992
	%	%	%	%	%	%
Kitee	9,4	8,9	7,2	8,0	10,6	16,9
Pohjois-Karjala	7,4	7,7	6,5	7,4	11,6	17,3
Koko maa	5,5	5,1	4,1	3,4	9,2	14,8

PENTTI MALJOJOKI & HANNU TURUNEN

AIKUISKOULUTUS ELINKEINOTOIMINNAN KEHITTÄMISESSÄ

– Kiteen koulutuskokeilun kokemuksia

Kehittävää työntutkimusta ja yhteisökoulutusta on kokeiltu viime vuosina Suomessa myös elinkeinojen edistämistyön ja yrittäjyyden kehittämiseen. Kiteellä vuosikymmenten vaihteessa toteutetussa koulutus- ja kehittämishankkeessa tähdättiin alunperin näiden molempien koulutusmuotojen kokeilemiseen elinkeinojen edistämiseksi, mutta resurssipuutteiden vuoksi hankkeessa suunnitellusta yhteisökoulutuskokeilusta jouduttiin luopumaan.

Elinkeinojen edistämistyön kehittäminen uudenlaisen rakennemuutoksen olosuhteissa on ollut erityisteemana Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen toteuttamassa ja opetusministeriön pääosin rahoittamassa tutkimus- ja koulutuskokeiluhankkeessa, josta saatuihin tuloksiin tämä artikkeli perustuu.

Lähtökohtana täydennys- koulutuksen kritiikki ja uusi rakennemuutos

Vuosina 1988–92 Joensuun yliopistossa toteutetun ”Täydennyskoulutus yhteiskunnan rakennemuutoksessa” -koulutuskokeiluhankkeen taustalla oli ensisijaisesti kehitysalueiden täydennyskoulutustutkimuksen vähyyks, täydennyskoulutuksen tarpeenmäärittelyyn, toteutusmuotoihin ja vaikuttavuuteen kohdistettu kritiikki sekä toisaalta uusimuotoisen rakennemuutoskehityksen ilmentymät ja paineet kehitysalueella (Maljojoki & Sivonen 1988, 1–23).

1980-luvun lopun rakennemuutospaineisiin lähdettiin Kiteen kokeilulla hakemaan sellaisia elinkeinojen edistämiseen tähtääviä koulutuksellisia ratkaisuja, jotka ottaisivat mahdollisimman hyvin huomioon elinkeinotoimintojen ympäristön muutokset ja aikuiskoulutuksen suunnitteluun kohdistetun kritiikin.

Erityisesti korkeakoulujen täydennyskoulutustoimintaan kohdistettu kritiikki, joka oli ajoittain 1980-luvulla kärjekästäkin, on tunnetusti pitänyt sisällään koulutuksen tarpeenarvointiin, suunnitteluun, toteutusmuotoihin ja sisältöön kohdistuvia elementtejä (esim. Virkkunen & Toikka 1982, 79–84).

Kritiikin ydin on sisältänyt arvostelua mm. selaista kurssitoimintaa kohtaan, jossa koulutus-
tarpeen määrittely on joko oppituoli- tai käy-

täntökeskeistä ja jossa tiedonmuodostus ja oppiminen jäävät satunnaisiksi sekä kurssilaisten että kouluttajien kannalta. Kiteen koulutuskokeilussa tällainen käytäntökeskeisyys, satunnaisuus ja myös koulutusasetelman hierarkkisuus pyrittiin välttämään ensisijaisesti koulutusmuotojen valinnalla.

Koska niin kehittävässä työntutkimuksessa kuin useissa yhteisökoulutusmalleissakin pyritään sellaiseen osallistavan tutkimuksen ja koulutuksen asetelmaan, joka voi tarjota perinteisestä poikkeavia ratkaisuja koulutustarpeen määrittelyyn ja koulutuksen sisällön ja muodon ongelmiin, valittiin juuri nämä aikuiskoulutusmuodot tutkittaviksi ja mahdollisesti kokeiltaviksi hankkeessa. Siten kokeiluhankkeen laajempaan koulutustutkimukselliseen pyrkimykseenä olikin selvittää, miten kehittävä työntutkimuksen lähestymistapa ja erilaiset yhteisökoulutusmallit voivat tarjota vaihtoehtoja tavanomaiselle kurssimuotoiselle täydennyskoulutukselle erityisesti elinkeinojen edistämisperspektiivistä uudessa rakennemuutostilanteessa.

Uusi rakennemuutos määritettiin hankkeessa puolestaan sellaiseksi syvälliseksi yhteiskunnan muutokseksi, jonka ydin muodostuu uuden informaatiotekniikan käyttöönotosta kiristyvän kansainvälisen kilpailun ja yhdentymisen leimaamassa taloudellisessa tilanteessa (esim. Kortteinen 1987).

Muutos ilmeni niin työyhteisöjen sisällä kuin eri elinkeinojenkin välillä.

Uusi informaatioteknologia näytti automaattisoinnin ja informatisoinnin ulottuvuuksineen tarjoavan lukuisten uhkien lisäksi myös jopa perustavanlaatuisesti uudenlaisia vaihtoehtoja erilaisten organisaatioiden ja alueellisten yhteisöjen tulevaisuudelle myös kehitysalueilla (Zuboff 1990, 28-29).

Kitee-hankkeen tutkija-kouluttajaosapuolen ensimmäinen johtopäätös täydennyskoulutuksen kriittikistä ja meneillään olleesta rakennemuutoskehityksestä olikin, että uudessa tilanteessa vaaditaan uudenlaista otetta elinkeinopoliittiseen työhön ja sitä koskevaan aikuiskoulutukseen.

Uutta otetta työn kohteeseen arvioitiin tarvittavan niin täydennyskouluttajilta, elinkeinotoiminnan edistäjiltä ja päättäjiltä kunnissa, kuten myös yrittäjiltä, mikäli työltä toivottiin parempia tuloksia. Perinteinen elinkeinotoiminnan edistämistyö teollisuuden sijaintitekiäajattelun pohjalta ja koulutus siihen ei sellaisenaan enää näyttänyt riittävän, vaan osallistavan tutkimuksen ja koulutuksen avulla tuli uuden rakennemuutoksen oloissa omaksua uudenlaisia elinkeinojen edistämistyön kohteita ja ajattelu- ja toimintamalleja muutospaineisiin vastaamiseksi.

Kiteellä muutospaineita lisäsi suhteellisen pitkäksi muodostunut "pysähtymiskausi" elinkeinojen kehityksessä.

Kehittävän työntutkimuksen kokeilu

Kunnan elinkeinopoliittinen työprosessi näytti jo ennen kokeilua erittäin monimutkaiselta tutkimus-, koulutus- ja kehittämiskohteelta. Kehittävän työntutkimuksen analyysoivalla otteella ja siihen liitettävällä työyhteisön koulutuksella ajateltiin elinkeinopoliittinen työprosessi kuitenkin saatavan käsitteelliseen hallintaan, ja mahdollisesti sen kautta myös muovattavaksi ja kehitettäväksi. Siksi ennen varsinaista kokeilua huomiota kiinnitettiin runsaasti elinkeinopoliittisen kuntatyön teoreettiseen jäsentämiseen ja teorian historian hahmottamiseen kyseisestä työstä (Turunen ym. 1990). Siihen osallistuivat myös kohdeyhteisön edustajat, erityisesti kunnanviraston johtoryhmäläiset.

Kitee-hankkeen edetessä tuli selväksi, että tutkija-kouluttaja-osapuolen alkuperäinen käsitys kunnan kaikkien toimintasektoreiden mahdollisuuksista ja tärkeydestä elinkeinojen edistämistyössä (mm. Sivonen 1988) oli kestävä ja että kehittämiskokeiluja eri sektoreille voitiin hahmotella tällaisen laajan, systemisen elinkeinopoliittisen työnkäsityksen pohjalta.

Itse laajan, kokonaisvaltaisen elinkeinopoliittisen toimintamallin hahmottamiseen ja opiskeluun käytettiin hankkeessa paljon aikaa, ja kyse oli tällöin nimenomaan myös yhteistoiminnallisesta työn tutkimuksesta niin kohde- ja teoria-

Täydennyskoulutus yhteiskunnan rakennemuutoksessa - hankkeen vaiheet

Esitutkimus	- v. 1988 jälkipuoliskolla
Kehittävän työntutkimuksen alkuvaiheet	
Yhteistyösuhteen solmiminen Ilmiongelmiin kartoittaminen	- v. 1989 alkupuolella
Menetelmäkoulutus yhdessä Lapin korkeakoulun kanssa	- v. 1989 keväästä vuoden 1989 loppuun
Työtoiminnan analyysit	- vuodet 1989-1990
Verkostoteorian ja uudelleen- rakenteistumisen koulutus	- vuoden 1989 lopulla
Hankkeen laaja esittely ja käsittely kunnanvirastossa	- vuoden 1990 alussa
Kohde- ja teorialistoriallisten tulosten valmistuminen	- vuoden 1990 lopussa
Yhteisökoulutus	
Yhteisökoulutuksen teoriatutkimus ja Juurikan kylän koulutustarveselvitys	- vuoden 1990 alkupuolis- kolta vuoden loppuun
Kehittävän työntutkimuksen loppuvaiheet	
Hypoteesi lähikehityksen vyöhykkeestä ja kehittävien tehtävien muotoilu ja kokeilu	- vuoden 1990 alkupuolelta alkaen
Kehittävien tehtävien uudelleensuuntaaminen	- vuoden 1990 lopulta alkaen
Kehittämisosuuden juurruttaminen, syklin ja oppimis- prosessin arviointi, loppuraportti ja tiedottaminen	- vuoden 1991 alusta vuoden 1992 alkuun

historiallisesti, aktuaaliempiiraisesti kuin ajatus-
kokeidenkin avulla. Tutkiminen oli siis koulu-
tuksen päämuoto Kitee-hankkeessa.

Vaikka kehittävän työntutkimuksen kokeilun
keskeisin koulutuskohde - nk. pilottiryhmä -
muodostui Kiteen kokeilussa kunnanviraston
johtoryhmästä, varsinaisena tutkimus- ja kehit-
tämiskohteena oli kunnan koko elinkeinopoliit-
tinen toimintajärjestelmä ja elinkeinojen edistä-
mistyöprosessi. Sen vuoksi kehittämishankkeen

analyysiosuuteen ja kokeiluihin kytkettiin mu-
kaan myös varsinaista elinkeinotoimen henkilö-
kuntaa, eri osastojen keskijohtoa ja keskeisim-
piä luottamushenkilöorganisaation edustajia.

Muutosvastarinnan ilmentymät eivät olleet
mitenkään harvinaisia tässä kytkemisvaiheessa,
vaikka kunnanviraston laajassa virastopalaveri-
sa vuoden 1990 alussa kehittämishankkeesta
toivottiin yleisesti mahdollisimman laajaa ja sy-
vällekäypää koulutus- ja kokeiluprosessia.



Puhoksen teollisuusalue Kiteellä: vas. Enso Gutzeitin saha, oik. Schauman Wood OY:n lastulevytehdas ja Dynoresin OY:n liimatehdas. Kiteen syväsatama jää teollisuuslaitosten väliin.

Vanhan elinkeinopoliittisen ajattelun piirteitä Kiteellä

Kiteellä tehdyn elinkeinopoliittisen työn akuaaliempiirinen tutkiminen paljasti, että kunnassa tehdyllä edistämistyöllä oli suhteellisen heikko kohdetuntuma. Se oli pitkälti reviiirisidonnaista, ja välineiltään ja työnjaoltaan puutteellista. Kohdetuntuman puutteellisuus näkyi mm. teollisuuselinkeinoon "ylipainottumisena" ja uusille elinkeinoille soveltuvien edistämislaineiden kehittymättömytenä.

Myös projektityöskentely oli saanut vain suhteellisen vähän suosiota elinkeinopoliittisena työskentelymallina, eikä kuntien yhteistyön ja lähialueyhteistyön mahdollisuuksia oltu paljonkaan pohdittu elinkeinojen edistämisen kannalta.

1960-luvulla alkanut riipeä elinkeinotoiminnan - erityisesti puunjalostus- ja metalliteollisuuden - kehitys kunnassa olikin pysähtynyt 1980-luvulle tultaessa, vaikka Kiteen palveluvarustusta koetettiinkin kohentaa jatkuvasti.

Kiteen elinkeinopoliittisen työn kaudet ja kohteet ennen kehittämiskokeilua

1950-luku: Työn alku: asutus- ja raivaustoiminta, maatalouden tukeminen, elinkeinojen monipuolistamismallien omaksuminen

1960-luku: Teollistumisen alkaminen: yrityspaikkapoliittiset välineet, informaatio- ja selvitystoiminta, kehitysaluepoliittisten tukien markkinointi, teollisuustyövoiman kouluttaminen

1970-luku: Riipeä teollistuminen: aktiivinen kuntamarkkinointi ja elinkeinotutkimukset, teollisuushoukuttelu "suoran toiminnan" keinoin, teollisuuden ja maatalouden ohella kohteeksi myös matkailu ja palvelut, erityisesti päivähoitopaikat

1980-luku: Pysähtyminen: palveluvarustuksen kehittäminen ja infrastruktuurin parantaminen, yrittäjäkoulutuksen ja konsultoinnin tukeminen, kylätoiminta

Uusia välineitä työtoiminnan kehittämiseksi

Elinkeinopoliittisen työn analyysin jälkeen määritettiin kokeilussa lähikehityksen vyöhyke ja muotoiltiin uusia välineitä työtoiminnan kehittämiseksi.

Uusien välineiden perustaksi oli täsmennetty kunnan toiminta-ajatusta erityiseksi Kiteen kuntaideaksi. Täsmennetyt toiminta-ajatuksen toteutuksessa kyse oli ensisijassa uusista, elinkeinopoliittisen työn näkökulmasta hahmotetuista ajattelu- ja toimintamalleista, joita ryhdyttiin kokeilemaan työhön ensin ajatuskokeiden ja sitten konkreettisten operaatioiden tasolla. Uudet välineet otettiin käyttöön vastauksina toimintajärjestelmän kehitysristiriidoille, joiksi oli määritetty ennen muuta muuttuneen työn kohteen ja perinteisten elinkeinojen edistämistävälineiden ristiriidat. Näiden lisäksi otettiin huomioon mm. elinkeinopoliittisen toimintajärjestelmän valtuus- ja työnjakoristiriidat sekä kuntayhteisön viranhaltija- ja luottamushenkilöosapuolten väliset jännitteet keskeisinä elinkeinojen edistämistyön kehitysristiriitoina. (Turunen & Maljojoki 1991, 40-49.)

Uudet kokeiluvälineet koostuivat Kiteellä ensinnäkin kunnan ja elinkeinoelämän uusista yhteydenpito- ja yhteistoiminta-elimistä, joita olivat "Koulutus- ja teollisuusammattit" -työryhmä, kunnan järjestämät yrittäjä- ja tuottajailiat sekä ammattijärjestötapaamiset. Näiden avulla pyrittiin entistä parempaan elinkeinopoliittisen työn kohdetuntumaan eli kunnan elinkeinopoliittisen työn kohteen ongelmien ja kehittämisideoiden selvittämiseen. Toiseksi tehtiin kunnan sidostahojen intressianalyseja elinkeinopoliittisesta näkökulmasta ja kehiteltiin ja rakennettiin sellaista verkostoa, joka parhaiten voisi tukea kunnan elinkeinopoliittisten tavoitteiden saavuttamista.

Eri sidostahoilta koottiin kokeilun aikana myös ideoita kunnan sijaintipaikkamarkkinoinnin ja muun elinkeinopoliitiikan tehostamiseen. Parhaimpia ideoita päästiin myös toteuttamaan hankkeen aikana erityisesti kesällä 1991 ja Kiteen kaupungiksi tulon yhteydessä saman vuoden loppupuolella.

Uutena elinkeinopoliittisena ajattelu- ja toimintamallina Kiteellä otettiin käyttöön myös koulutoimen, sosiaalitoimen ja teknisen osaston toteuttaman tietoyhteyksien rakentamisen systemaattinen kytkeminen kunnan elinkeinopoliitiikan ytimeen.

Koulutoimessa kokeilun keskeisimmäksi tavoitteeksi määritettiin paikkakunnan teollisuuden tarjoamien työmahdollisuuksien esittely koululaisille ja heidän vanhemmilleen. Se perustui 1980-luvun lopun yleiseen huoleen teollisuuden tulevaisuudessa tarvitseman työvoiman riittävydestä. Kyse oli siis yhden sijaintitekijän, teollisuuden työvoiman, sopeuttamisesta sen mahdolliseen tulevaan kysyntään. Teollisuutta ja sen potentiaalista paikallista tulevaisuuden työvoimaa yritettiin lähentää mm. avoimien ovien tilaisuuksilla tuotantolaitoksissa ja paikallisten teollisuusyritysten edustajien esitelmillä koulujen vanhempainilloissa (Turunen & Maljojoki 1991, 74).

Kunnan atk-tietoyhteyksiä ja tietokantoja ryhdyttiin kokeilussa kehittämään painotetusti elinkeinotoiminnan edistämisen lähtökohdista. Se merkitsi muun muassa kiteeläisten yritysten kuntaan suuntautuvien tietotarpeiden kartoittamista ja atk-yhteyden rakentamista maarekisteriin.

Myös kunnan sisäistä sähköpostiverkostoa ryhdyttiin kehittämään johtoryhmän ja muun henkilökunnan työvälineeksi.

Kiteen kunnan sosiaalitoimessa tehtiin puolestaan kehittämishanketta varten sellainen asiakasrakennekartoitus, johon sisällytettiin elinkeinojen kehittämiseen liittyviä kysymyksenasetteluja. Sen pohjalta ei kuitenkaan vielä hankkeen toiminta-aikana ehditty varsinaisiin koulutoimenpiteisiin Kiteellä (Turunen & Maljojoki 1991, 62-72.)

Uusi ajattelu kiteytettynä

Kehittävän työntutkimuksen kokeilun aikana kehitelty ja osittain käyttöön otettu uusi elinkeinopoliittinen työote tähtäsi ennen muuta siihen, että työn kohdetuntuma paranisi ja otet-

taisiin käyttöön uuden rakennemuutoksen vaatimia välineitä ja että koko työprosessi nähtäisiin systeeminä, kehitettävissä olevana toimintajärjestelmänä. Osastojen välistä lokeroitumista ja reviiirirajoja koetettiin murtaa erityisen työnlainausjärjestelmän avulla.

Muuttuiko työ – kehittyikö elinkeinoelämä?

Kiteellä läpiviedyn kehittävän työntutkimuksen kokeilun perusteella uusien käsitteiden ja ajattelumallien muotoilu, kokeilu ja juurruttaminen työhön monimutkaisessa kunnallisessa toimintajärjestelmässä ei ole helppoa. Viranhaltijoiden mahdollisuuksien ja halujen lisäksi tutkija-kouluttajasaapuolen tuli kaikessa ottaa huomioon luottamushenkilöosaapuolen suostuvuus. Johtoryhmäläisten tuli puolestaan jatkuvasti arvioida kokeilumahdollisuuksia ja kannustaa alaisiaan yhteistyöhön kehittämiskokeiluissa.

Kuntatoimintajärjestelmän säännöt eri sektoreilla olivat kokeilun kannalta eri tavalla sitovat ja siten kehittämisen reunaehdot eri sektoreilla erilaiset. Kuitenkin varaa, mahdollisuuksia ja hallukkuuttakin kehittää kuntatyötä elinkeinopoliittisesta näkökulmasta löytyi Kiteen jokaiselta toimintasektorilta.

Koska Kiteen koulutuskokeilun päätarkoituksena oli läpimurto ”työn seuraavaan kehitysvaiheeseen” ja uudenlaisten työkäytäntöjen juurruttaminen työpaikalle (vrt. Kauppi 1989, 122), heti hankkeen päätyttyä ei ole mahdollista arvioida varsinaisia pidemmän aikavälin tuloksia kehittämishankkeesta. Kehittävän työntutkimuksen ydinryhmän virkamiesjäsenen haastattelukommenteista kesällä 1991 voitiin kuitenkin päätellä, että esimerkiksi työryhmätyö kunnan koulu- ja elinkeinotoimen, teollisuuden, työvoimaviranomaisten ja paikallislehden edustajien kesken juurrutti uudenlaista yhteistyötettä niin kunnan sisälle kuin kunnan ja sen elinkeinopoliittisten sidostahojen välille.

Sidostaho- ja intressianalyysit olivat mahdollistaneet myös verkostomaisen ja systeemisen elinkeinopoliittisen työotteen kunnassa, ja siihen yritettiin selvästi siirtyä hankkeen päättyessä.

Koulutoimen ja kunnan elinkeinotoimen yhteistyö tiivistyi selvästi kokeilun aikana, ja yhteistyön tuloksena hahmotettiin uusia, informatiivisempia mahdollistamia ”sijaintiteknologioita”. Myös esimerkiksi atk-laite- ja ohjelmistohankinnoissa oli otettu keskeiseksi kriteeriksi seutukunnallinen yhteensopivuus, olihan naapurikunnat arvioitu tärkeimmiksi yhteistyökumppaneiksi elinkeinopoliitikassa. Sosiaalityön asiakasrakenneselvitys oli puolestaan kokeilussa esimerkki siitä, miten työn kohdetta voidaan ja tulisi tutkia ja eritellä kullakin kunnan toimintasektorilla – myös elinkeinopoliittisesta näkökulmasta.

Voidaan siis väittää, että Kiteen koulutus- ja kehittämiskokeilun aikana omaksuttiin elinkeinopoliittisiksi työvälineiksi uusia ajattelu- ja toimintamalleja kehittävän työntutkimuksen koulutuksen kautta. Näistä vähäisin ei liene aiemmin lueteltujen lisäksi ympäristötoimintojen verkostoon sijoitettu toimintajärjestelmän rakennemalli (esim. Engeström 1985), jonka avulla voitiin oppia hahmottamaan kunkinhetkistä työn kehitystilannetta ja sen vaatimia ja mahdollistamia muutoksia.

Vain tulevaisuus voi kuitenkin näyttää, miten uudet tai ainakin parannetut elinkeinojen edistämistyön kunnalliset välineet lopulta toimivat Kiteen ja sen toimintaympäristön vuorovaikutuksessa. Elinkeinopoliittisen työotteen tiukentamisesta ja uusista välineistä ei ole näyttänyt ainakaan vielä olleen sanottavammin apua esimerkiksi laman torjumisessa, sillä kiteeläinen elinkeinoelämä näyttää kokevan talouslaman kirot jokseenkin samoin kuin muutkin paikkakunnat.

Yhteisökoulutuksen mahdollisuus

Vaikka ”Täydennyskoulutus yhteiskunnan rakennemuutoksessa”-hankkeessa ei päästyäkään vastaavanlaiseen yhteisökoulutuksen kokeiluun kuin kehittävän työntutkimuksen mallilla, suunniteltiin yhteisökoulutusta alustavasti kiteeläiselle Juurikan kylälle hankkeessa vuonna 1990 tehdyn kyselyn perustalta. Kyselyssä selvitettiin kylän asukkaiden nykyisiä elinkeinoja, koettuja koulutustarpeita ja elinkeinoihin liittyviä tule-

vaisuuden suunnitelmia ja toiveita. Kyseessä oli ikäänkuin tuntosarviin suuntaaminen kohde- kylään aikuiskoulutuskokeilun aloittamiseksi.

Kyselyssä esille tulleita koettuja koulutustarpeita oli eniten maatalouden sivuelinkeinojen kehittämisessä ja puun jatkojalostukseen liittyvissä elinkeinoissa. Euroopan yhdentymiskehitykseen liittyvät uhat yhdessä uudenlaisen rakennemuutoskehityksen paineiden kanssa tulivat myös vastauksissa selvästi esille.

Tulosten mukaan suurin osa kyläläisistä olisi ollut halukkaita osallistumaan koulutuskokeiluun, ja osalla oli jo valmiina ideoita uudenlaisen yritystoiminnan aloittamiseksi tai uuden tuotantosuunnan kehittämiseksi. Yrittäjäkoulutusta kokeilun yhteydessä toivottiin varsinkin talous- ja markkinointiosaamisen alueilta uudenlaisen yrittäjyyden kehittämiseksi Euroopan muuttuessa.

Yhteistyö korkeakoulun täydennyskoulutuskeskuksen tutkija-kouluttajaosapuolen kanssa ja sen ohjaama yhteisökoulutus näyttäisi siis Kiteen Juurikan tulosten perusteella varsin halulta rakennemuutospaineiden alaisessa kyläyhteisössä. Mahdollista olisi tarttua koulutuksella suoraan jo valmiisiin elinkeinojen kehittämisideoihin, mikäli niistä olisi odotettavissa hyötyä laajemmaltikin kyläyhteisössä. Tärkeää olisi kuitenkin kehitellä jonkinlainen "ratkaisuorganisaatio" tällaisen "nopean" koulutuksen rinnalle aloitteiden eteenpäinviemiseksi, kylän etujen ajamiseksi ja jatkuvuuden turvaamiseksi kehittämistyölle. Järkevältä näyttäisi myös kunnan

elinkeinopoliittisen tuen ja avun hankinta yhteisökoulutukselle heti alusta alkaen.

KEHITTÄVÄ TYÖNTUTKIMUS JA YHTEISÖKOULUTUS:

Vertailevia arvioita ja johtopäätöksiä

Kehittävä työntutkimus aikuiskoulutusmuotona ja erilaiset yhteisökoulutusmallit (esim. Martin 1987, 17-29) näyttävät poikkeavan toisistaan monessakin suhteessa. Vaikka kummasakin koulutusmuodossa keskeistä on jonkinasteiseen käytännön kehittämiseen suuntautunut aikuiskoulutusnäkökulma, osallistavaan koulutusasetelmaan pyrkiminen ja vaikka koulutustarpeen arvioinnit määrittävät kummassakin muuten kuin yksilöiden spontaanisti kokemista koulutustarpeista lähtien, ovat koulutusmuotojen erot useimmista tarkastelukulmista huomattavat. Peruserona voidaan pitää koulutuksen "kohteen" huomattavan erilaista määrittymistä.

Kehittävän työntutkimuksen lähestymistavassa analyysit ja kehittämiskokeilut sidotaan toimintajärjestelmään, ja kohteeksi määrittyvät sen osatekijät. Tavoitteena on kehittyneempi työtoiminta kohdetyöyhteisössä. Yhteisökoulutuksessa koulutus ankkuroituu tietyn maantieteellisen alueen väestöön, yhdyskuntaan. Elinkeinotoiminnan edistämisen lähtökohdista keskeistä yhteisökoulutuksessa on tällöin uuden elinkeinotoiminnan synnyttäminen esimerkiksi

Kehittävä työntutkimus ja yhteisökoulutus elinkeinonäkökulmasta

	Kehittävä työntutkimus	Yhteisökoulutus
Sovelluskohteet	Elinkeinojen edistämistyöprosessit, yritykset ja niiden osat	Yhdyskunnat, esim. kyläyhteisöt ja kaupunginosat
Koulutusmenetelmät	Geneettinen analyysi, kehittävät kokeet, arviointi ja juurruttaminen	Yhteistoiminnalliset koulutusmenetelmät, ideointi ja kokeileminen

tutkivien opiskeluryhmien ja projektityöskentelyn avulla ja ratkaisuorganisaation tuella. Motivointeimpia yhteisökoulutukseen osallistujat ovat yleensä olleet tuotannollisesti taantuvilla paikkakunnilla ja uhanalaisissa kyläyhteisöissä (Banks 1990, 226–227).

Kehittävässä työntutkimuksessa ja yhteisökoulutuksessa ei kummassakaan ole kuitenkaan mitään sisäänrakennettuja takeita kehittämisratkaisujen toimivuudesta, vaan ratkaisujen elinkeinopoliittisen toimivuuden ja vaikuttavuuden testaaminen jää kokeilemisen varaan. Yhteisökoulutuksen avulla aikaansaadut uudet elinkeinotoiminnot voidaan sinänsä nähdä kokeilemiseksi, missä toiminta-ajatusten, tuotteiden tai palveluiden ja yritysten elinkaaret lopulta kuvaavat kokeilujen ja koulutuksen onnistuneisuutta. Kehittävässä työntutkimuksessa täytyy lähikehityksen vyöhykkeelle edetessä rakentaa samalla välittömiä ja välillisiä palautekanavia kehittämistoimia koskevien kokeilutietojen saa-

miseksi. Se ei Kiteen kokeilukokemusten perusteella ole mitenkään yksinkertaista, mutta kylläkin välttämätöntä kokeilutehtävien muuntaamiseksi tai uudelleensuuntaamiseksi.

Toimintajärjestelmiä erittelevä ja uusia kehittämismahdollisuuksia visioiva kehittävä työntutkimus näyttäisi soveltuvan jo olemassa olevien yrittäjä- ja työtoimintojen ja elinkeinotoimintaa tukevien työprosessien koulutukselliseen kehittämiseen. Yhteisökoulutuksen avulla voidaan pyrkiä uudenaisten elinkeinotoiminnan aloitteiden esiinsaantiin ja toteutukseen tietyllä alueella. Tehokkainta koulutus on kummassakin koulutusmuodossa silloin, kun se rakentuu selkeästi ja mahdollisen tasaveroisesti osallistavan asetelman perustalle. Tällöin tietoa tuotetaan ja välitetään suoraan niihin tarpeisiin, jotka ovat aktualisoituneet koulutuksellisen kehittämispöytäkirjan alettua. Kitee-hankkeen kokemusten mukaan myös näiden tarpeiden muutos olisi otettava huomioon jatkuvasti koulutusprosessin ja kehittämisyklin aikana.

LÄHTEET

Banks, S. 1990. Adult Education and Rural Community Development. Adults Learning. Vol. 1, number 8, 226–229.

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

Kauppi, A. 1989. Aikuiskoulutuksen suunnittelun kehityslinjoja. Valtion painatuskeskus. Helsinki.

Kortteinen, M. 1987. Hallittu rakennemuutos? Hanki ja jää. Helsinki.

Maljojoki, P. & Sivonen, S. 1988. Täydennyskoulutus yhteiskunnan rakennemuutoksessa. Esitutkimusraportti. Joensuu.

Martin, J. 1987. Towards a Theoretical Analysis. Teoksessa Allen, G.; Bastiani, J.; Martin, J. & Richards, K. (eds.): Community Education. An Agenda for Educational Reform. Milton Keynes. Philadelphia.

Sivonen, S. 1988. Tiivistelmä tutkimusprojektista ”Täydennyskoulutus yhteiskunnallisessa rakennemuutoksessa”. Teoksessa Kokko, I. (toim.): Työelämän ja koulutuksen suhteiden tutkimuksesta – projektikuvauksia, 55–64. OPM:n suunnittelusihteeristön keskustelumuistioita 3/1988. Helsinki.

Turunen, H.; Maljojoki, P. & Neuvonen, L. 1990. Kunnallinen elinkeinopoliittikka työtoimintana. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A/3. Joensuu.

Turunen, H. & Maljojoki, P. 1991. Elinkeinopoliittisen kuntatyön kehittämismahdollisuudet. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A/4. Joensuu.

Virkkunen, J. & Toikka, K. 1982. Tieteellisen täydennyskoulutuksen suunnittelusta. Aikuiskasvatus. Vol. 2, n:o 3, 79–84.

Zuboff, S. 1990. Viisaan koneen aikakausi. Uusi tietotekniikka ja yritystoiminta. Otava. Helsinki.

RISTO JUNTUNEN

TYÖTTÖMYYS EI PASSIVOI, EI ERISTÄ, EI KURJISTA – Me teemme sen itse

”Koulutus on yksi tie vähentää työttömyyden kielteisiä vaikutuksia. Ongelmaksi muodostuu vain työttömyyden mittasuhteet. Ennennäkemättömän työttömyyden vallitessa tulisikin katsoa hieman pidemmälle ja uhrata voimavaroja ihmisten itsetunnon, aktiivisuuden ja ”työmarkkinakelpoisuuden” ylläpitämiseen ja lisäämiseen. Siksi kaikki työttömien parissa tapahtuva aktiivoiva ja kehittävä toiminta kantaa arvokasta satoa tulevaisuudessa.”

Näin toteaa TSL-opintokeskuksen osastopäällikkö Risto Juntunen analysoidessaan Työväen Sivistysliiton TYÖPORI-projektia ja sen tuloksia.

Työväen Sivistysliitto TSL ry käynnisti syyskuussa 1992 menestyksekkään työttömien koulutus- ja aktivointihankkeen Porin seudulla opetushallituksen kokeilumäärärahan turvin. Tävoitteena oli synnyttää pitkäkestoista, päivisin tapahtuvaa monimuoto-opiskelua työttömien keskuuteen. Projekti sai nimekseen TYÖPORI ja se kesti syksystä 1992 keväeseen 1993. TYÖPORI näkyi ja kuului ja tuli tutuksi monille.



Tarjonta lähelle, niin osallistujia löytyy

Työttömiä on vaikea saada liikkeelle, sanotaan ja se oli myös meidän lähtöolettamuksemme. Totuus oli kuitenkin toinen. Porilaiset – vastoin ennako-odotuksia lähtivät aktiivisesti mukaan! Eli jos tarjonta viedään lähelle ja se vastaa ihmisten tarpeisiin, osallistumishalua myös löytyy.

Tiedotukseen kiinnitettiin erityistä huomiota. Ammattiosastot ja liittojen toimistot viestivät tarjonnasta kiitettävästi. Järjestöjen apu oli korvaamattoman arvokasta. Lehdet ja radiot antoivat myös kaiken mahdollisen tukensa. Henkilökohtaiset verkostot osoittautuivat tärkeimmiksi: tilaisuuksiin osallistuvien aktiivien kautta viesti levisi ja osallistujapohja laajeni. Luottamusmiehet ja työsuojeluvaltuutetut soittelivat kutsuja myös henkilökohtaisesti.

Palkitseva havainto oli, että "ensimmäisen" kierroksen jälkeen mukaan tuli runsaasti muitakin kuin perinteisiä järjestöaktiiveja. Hyvä kello kuului ohi järjestöväen. Nuorten tavoittaminen oli vaikeaa. Myönteiset kokemukset esimerkiksi video- ja ompelukursseilta rohkaisevat kuitenkin jatkamaan.

Monipuolista ja monimuotoista

Työttömille tarjottiin mahdollisuus täyttää ja rytmittää aikaa pitkäkestoisella, säännöllisellä opiskelulla, toimia ryhmässä, tavata "kohtalotovereita" sekä pohtia yhdessä nykyistä elämäntilannetta ja rakentaa omaa "eloonjäämisstrategiaa".

Koulutus rakennettiin lyhytkursseista, luennoista, pienryhmätyöstä sekä kaikkien yhdistelmistä.

Liikkeelle lähdettiin luennoilla, tavoitteena ensimmäisen kontakti sekä odotusten kartoitus. Toiveiden kärkeen nousivat kielet, atk sekä työttömyyden psyykkisten vaikutusten käsittely. Lisäksi toivottiin mahdollisuuksia erilaisten kädentaitojen harjoitteluun ja sekä yhteiseen tekemiseen. Myös muualla suoritetuissa kyseilyissä on päädytty samansuuntaisiin tuloksiin.

Syyskuussa käynnistyi atk:n, lokakuussa englannin opiskelu. Opiskelijat jaettiin kahteen taosoryhmään. Opetusta oli kahtena päivänä viikossa kaksi tuntia kerrallaan. Yhteensä opetus tunteja oli 36. Opettajat löytyivät työvoimatoimiston kautta, tilat antoi Työväenopisto.

Luokkaopetuksen lisäksi opiskelijat muodostivat keskuudestaan itseohjautuvia OPINTOKERHOJA, lukivat "läksyjä", lehtiä, tekivät tehtäviä, katselivat englanninkielisiä videoita, järjestivät kello viiden teetäkiä yms. Pienryhmät kokoontuivat 24-30 tuntia, opiskelun kesto oli noin yhdeksän viikkoa, 60-70 tuntia.

Monimuoto osoittautui sekä kielissä että muissa aiheissa erittäin toimivaksi ratkaisuksi. Osallistuminen sekä opetukseen että ryhmätyöskentelyyn oli kiinteää ja keskeittäneitä oli vähän - juuri ryhmien vuoksi.

Tammikuussa kieltenopiskeluun ilmoittautuikin sitten yli sata innokasta, osa syksyn satoa, osa uusia. Uusina kielinä aloitettiin sekä saksan että ruotsin opiskelu.

Kielten opiskelun motiivina oli useimmiten työssä/ammattissa tarvittavan pätevyyden lisääminen. Erityisesti tätä korostivat Metallin, hotell- ja ravintola-alan sekä Liikealan ammattiliiton jäsenet.

Ammatillisia sekä yleisiä kansalaisvalmiuksia hakivat myös atk-koulutukseen osallistuvat. Tarjolla oli atk:n perusteita, tekstinkäsittelyä, taulukkolaskentaa sekä grafiikkaa (12-20 tuntia). Päivittäinen kurssiaika oli kolme tuntia, kahdesti viikossa.

Työttömyyden psyykkisiä vaikutuksia käsiteltiin Porin ammatillisen paikallisjärjestön kanssa käynnistetyssä TYÖ - TYÖTTÖMYYS - HENKILINEN HYVINVOINTI -monimuotokoulutuksessa, joka koostui neljästä lyhytkurssista (7 + 7 + 7 + 24 tuntia) sekä niiden välillä tapahtuvasta opintokerho-opiskelusta, ryhmittäin 24-30 tuntia.

Varsinaisen sisällön ohessa opittiin ja opiskeltiin ryhmässä toimimista eli ns. yhteistyö- ja sosiaalisia valmiuksia. Työskentely alkoi 12.11. ja päättyi 18.-21.01. Osanotto sekä lyhytkursseilla että pienryhmissä oli lähes sataprosenttista ja osallistujat (23) ovat jatkaneet yhteistä opiskelua myös keväällä. "Yleisön pyynnöstä" PsAPJ järjesti keväällä vielä toisen opintokokonaisuuden, jonka kokemukset olivat yhtä myönteisiä.

Nuorille tarjottiin erityisesti luovuuteen liittyvää koulutusta, mm. puhe- ja ilmaisutaitoa, sekä videokursseja. Nuorten toivomus oli myös "Opi ompelemaan vaatteesi -kurssisarja (kaavojen teko, leikkaus, ompelu, vanhan muodistaminen ym.), vaikka opiskelijat ovatkin enimmäkseen olleet varttuneempia.

Keväällä käynnistyi myös "Köyhäily-kurssisarja": halpaa ruuanlaittoa, kierrätystä, hintavertailuja, tinkimistä, pankkiasiointia. Yhteistyökumppaneina ovat olleet Porin kotitalouslautakunta sekä Suomen Kuluttajaliitto.

Mitä kokeilulla saatiin aikaan?

Syksystä -92 keväeseen -93 TSL järjesti yli 30 lyhytkurssia (6-24 tuntia), joihin osallistui lähes 300 työtöntä, sekä kymmenen luentoa, joissa osallistujia lähes 200. Projektin yhteyteen syntyi yli kaksikymmentä opintokerhoa, joihin osallistui yli 160 työtöntä.

Osallistumiskertoja oli kaksinverroin, koska useimmat osallistuivat moniin tilaisuuksiin. Kaikkiaan tavoitimme 600-700 ihmistä, joista noin 200 oli kiinteämmin mukana. Ovatko nämä määrät suuria tai pieniä, kukin voi vetää omat johtopäätöksensä.

Edelleen mielenkiintoinen "sivutuote" oli se, että monet opiskeluun tuntumaan saatuaan kertoivat hakeutuvansa pidempikestoiseen ammatilliseen koulutukseen, kun "vanha koirakin näkyy oppivan uusia temppuja". Ilmeisesti matala osallistumiskynnys TYÖPORIN tilaisuuksiin laskee kynnystä myös muuhun koulutukseen.

Mitä kaikki maksoi?

Vaikka paikallinen koulutus on edullista, ilmaista ei sekään ole. Kokeilussa Työväen Sivistysliiton palkkakustannukset olivat suurin meno. Toimintakuluja syntyi ilmoituksista, painatuksista, postituksista, ruokailuista sekä opettajien palkkioista.

Myös työttömät osallistuivat koulutuksen kustannuksiin maksamalla pienen omavastuun, 30-150 markkaa, vaikka useimmiten maksaja oli ammattiosasto. Erityisesti SAK:laiset osastot tukivat kiitettävästi jäseniään.

Varsinaiset toimintakulut jäivät alle 100 000 markan ja tällä rahalla kyettiin tarjoamaan sadoille ihmisille monimuotoista, osin pitkäkestoisesta koulutusta.

Taloudellista taakkaa kevensi opintokeskuslain mukainen valtionapu ilmoitus- ja opettajakustannuksiin sekä opintokerhojen saama valtionapu.

Avainasemassa omaehtoinen, paikallinen opiskelu

Elämme ennennäkemättömän työttömyyden aikaa ja pitkäaikaistyöttömien osuus on voimakkaasti kasvamassa. Työttömyyden yhteiskunnallisia ja inhimillisiä kustannuksia maksetaan kauan. Yksi "lasku" kertyy siitä, että työn ja työympäristön myötä ihmisiltä katoaa merkittävä sosiaalinen, kulttuurinen sekä tekninen oppimis- ja virikeympäristö. Se johtaa helposti pidemmän päälle yksilön aktiivisuuden ja "työmarkkinakelpoisuuden" vähenemiseen. On vaara, että suuri osa nyt työttömiksi jääneistä syrjäytyy lopullisesti työmarkkinoilta.

Nyt tulisikin katsoa hieman pidemmälle ja uhrata voimavaroja ihmisten itsetunnon, aktiivisuuden ja "työmarkkinakelpoisuuden" ylläpitämiseen ja lisäämiseen. Siksi kaikki työttömien parissa tapahtuva aktivoiva ja kehittävä toiminta kantaa arvokasta satoa tulevaisuudessa.

Koulutus on yksi tie vähentää työttömyyden kielteisiä vaikutuksia. Ongelmaksi muodostuu vain työttömyyden mittasuhteet ja yhteiskunnan niukkenevat voimavarat.

Näyttää siltä, että perinteisellä, oppilaitoksissa tapahtuvalla toiminnalla tarvetta ei voida tyydyttää ja ihmisiä tavoittaa. Vastaus löytyykin omaehtoisen, paikallisen opiskelun tukemisesta. Tarvetta on, opiskeluhalua löytyy, sen osoittivat TYÖPORI-projektin kokemukset. Nyt on korkein aika luoda paikallisia puitteita toiminnalle.

Sosiaalisesti "palkitsevana", kustannuksiltaan ylivoimaisen edullisena ja pitkäkestoisena työmuotona itseohjautuva opintokerho näyttää ylivoimaisesti parhaalta tavalta vastata koulutuksellisesti nykyisen joukkotyöttömyyden haasteisiin.

Tällä hetkellä yhteiskunta panostaa - pakosta - työttömien koulutukseen. Kuitenkin se väki, joka näin tavoitetaan, jää tarpeeseen nähden vähäiseksi. Siksi tuntuu paradoksaaliselta, että yhteiskunta toisella kädellä antaa, toisella ottaa pois. Ja - luonnollisesti - edullisinta koulutusta tarjoavilta opintokeskuksilta, vaikka näytöt juuri työttömien koulutuksessa ovat kiistattomat.

Viranomaiset näkivät kuitenkin juuri tässä tilanteessa tarpeelliseksi leikata opintokerhojen markkamääräistä valtionapua ja lopettaa opintokerhojen ohjaajakoulutuksen sekä luentotoiminnan tuet kokonaan: Kaikki työmuotoja, jotka soveltuvat erinomaisesti työttömien opintotoimintaan ja joita tarvitaan kipeästi juuri tänä päivänä. Tehdäänkö viiden markan säästöllä sadan markan tappio.

Miten eteenpäin?

Useimmat mukana olleet kaipasivat opiskeluun ja yhdessäoloon jatkuvuutta. Tällöin ongelmaiseksi nousevat kustannukset sekä jatkuvuutta ja vaihtoehtoja tarjoavien koulutusohjelmien puute.

Suhteellisin vähin panoksin, olemassa olevia organisaatioita, ihmisten toimintahalua ja luovuutta hyödyntämällä pystytään paikallisesti tar-

joamaan erittäin monipuolista ja laajaa koulutus- ja opintotoimintaa pienellä rahalla suurelle joukolle.

Mikäli TYÖPOREJA halutaan synnyttää muuallekin, julkisen vallan on myös otettava vastuuta rahoituksesta. Yksittäisillä järjestöillä ei siihen ole varaa. Rahaa tarvitaan koulutusohjelmien ja oppimateriaalien tuottamiseen sekä toiminnan organisoimiseen ja pyörittämiseen. Verattuna vaikkapa ns. Relanderin rahoihin tai työvoimakoulutuksen summiin, kyse on marginaalisista kustannuksista, joilla voidaan tukea tuhansien työttömien selviytymistä.

Koulutustarjonnan organisoinnissa voidaan käyttää olemassa olevia organisaatioita. TSL-opintokeskus ja TJS-opintokeskus ovat käynnistäneet mittavan työttömien koulutus- ja aktiivointiprojektin, jolla tavoittelemme koko kansaajakenttää. Organisoijia ja toteuttajia löytyy. Heille täytyy vain luoda toimintaedellytyksiä.

MUTTA TYÖTTÖMIEN KOULUTUSHANKKEITA

Neljässä Kymen läänin kaupungissa toteutettavan Hakeva-projektin (1992 -) tarkoituksena on aktivoida aikuisia hakeutumaan ammatilliseen jatko- tai uudelleen-koulutukseen. Myös yleissivistävien opintojen merkitystä aikuisten maailmankatsomuksen laajentamiseksi on korostettu. Kokeilupaiikkakuntien on määrä edustaa monipuolisesti läänin elinkeinopolitiikan rakennetta. Hakevan esikuvana on Ruotsin Arbetarnas Bildningsförbundin ABF:n vastaava projekti Norrbottenissa.

Imatralla on mukana kokeilussa 35 henkilöä ("Työn Vuoksi"), Kouvolassa 23, Anjalankoskella 15 ja Kutsankoskella 10. Hakevan ideana on rohkaista ihmisiä koulutukseen hakemalla sopivia ihmisiä sopivaan koulutukseen aktiivisesti.

Koulutuksesta vastaavat lääninhallituksen ammattikasvatustarkastajat *Elja Karhatsu*, *Tapio Toivonen* ja työvoimapiirin

toimistopäällikkö *Taisto Koskinen* sekä SAK:n pääsihteeri *Penkki Immonen*.

KOULUTUSTA ja AKTIVOINTI-TOIMINTAA työttömille



PIRKKO MÄKELÄ & LEA SALMINEN*"Education is an unique product."***Oppivan työvoiman kehittäminen**

Leedsin yliopiston jatko- ja täydennyskoulutuskeskukseen kokoontui heinäkuussa 95 osallistujaa 15 eri maasta kolmen päivän ajaksi oppimaan ja jakamaan kokemuksia asiantuntijaluentojen ja pienryhmätöiden avulla "Oppivan työvoiman kehittämisestä". Työvoiman kehittämisellä tarkoitettiin koulutusta, jonka työnantaja järjestää tai jota se muutoin tukee.

Suomalaisena tuntui lähes luvattomalta osallistua seminaariin, jossa puhutaan työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta; meillä kun niin moni on vailla työpaikkaa. Luennot ja keskustelut kuitenkin paljastivat, että monessa Euroopan maassa työttömyys on ollut hyvin korkea jo vuosikausia, ja keskeisenä selviytymiskeinona pidettiin juuri koulutusta ja kouluttautumista.

Osallistujista suurin osa oli koulutus- ja tutkimusväkeä yliopistoista, collegeista tai muista koulutusorganisaatiosta. Paikalla oli myös työn tekijäjärjestöjen edustajia. Huomiota kiinnitti, että yritysten edustajilla, mm. autotehdas Peugeotista, Brittish Airways:sta, Baxi Heatingista, oli aikaa olla koko seminaarin ajan mukana.

Työvoimaa kehittävä koulutus voi liittyä työtehtävään tai kehittää muuten ammatillisesti tai

se voi olla jopa harrastuksiin liittyvää vapaa-ajan opiskelua. Tällaisen koulutuksen katsottiin parantavan työelämän laatua sekä lisäävän yksilön ja perheen hyvinvointia.

Autotehtaan ja yliopiston yhteistyö

Esimerkkejä työvoiman kehittämis- ja koulutusohjelmista kuultiin USA:sta, Euroopasta ja Pohjoismaista. Koulutussisällöt vaihtelivat perustaitojen opetuksesta, ts. lukeminen, kirjoittaminen, laskeminen ja atk-perustaidot, viimeimpien huipputietojen ja taitojen opetukseen.

Massiivisin oli Michiganin yliopiston ja Ford Motor Companyn projekti. Tehdas rahoitti sen kokonaan yksin. Yliopisto valitsi opintojen ohjaajat eri Fordin tehtaisiin, ohjasi heitä, järjesti koulutuksen sekä seurasi ja arvioi ohjelman etenemistä. Ohjelma käynnistyi kymmenen vuotta sitten ensi sijassa irtisanottujen - 100 000 - kouluttamiseksi. Myöhemmin ohjelma on kohdistunut autotehtaiden aktiiviseen työvoimaan. Viimeisten kahdeksan vuoden aikana koulutukseen on osallistunut 162 038 henkilöä.

Osallistujien seurantatutkimus paljastaa mm. seuraavaa: 95 prosenttia vastanneista ilmoitti koulutuksen parantaneen heidän elämäänsä, 93 prosenttia vastanneista oli sitä mieltä, että koulutuksen pitää jatkua läpi elämän, 93 prosentille ohjelma oli antanut mahdollisuuden työpaikalla tapahtuvaan opiskeluun, 70 prosenttia vastanneista sanoi lastensa ottaneen koulunkäynnin vakavammin.

Ei NVQ vaan LEA

Englantilaiset toivat Ford Motor Companyn idean omaan maahansa, ”käänsivät sen englanniksi” - **EDAP-ohjelmaksi** (Employee Development Assistant Programme) ja sovelsivat teollisuuden työpaikkakoulutukseen.

Englannissa ohjelma on käynnissä nyt neljättä vuotta. Koulutuksesta 43 prosenttia pidetään työpaikalla työaikana, loput oppilaitoksissa. Työnantaja tukee myös omalla ajalla ja kotona tapahtuvaa opiskelua (200 puntaa vuosittain). Koulutukseen osallistumiskiinnostus on lisääntynyt projektiin edetessä. Monet ovat aloittaneet yliopisto-opinnot, monet ovat suorittaneet loppuun kesken jääneet tutkintonsa. Hyvin suosittuja aiheita ovat olleet myös urheilu, aerobic, laihdutusryhmät ja kielet. Oman henkisen ja fyysisen kunnon kohottaminen on lisännyt itse-tuntoa ja ammattitaitoa.

Projektin vaikutuksia tähän mennessä on ollut myös se, että paikalliset opetusviranomaiset ovat joutuneet tarkistamaan kantaansa työnantajan koulutuksesta. Aikaisemmat tilastotiedot nimittäin kertovat, että yleensä työpaikoilla järjestettävään koulutukseen osallistuvat nuoret, miehet ja johtoasemassa olevat. EDAP-projektiin osallistuu eri asemassa työpaikoilla olevia miehiä ja naisia. Lisäksi on havaittu, ettei mikään koulutusjärjestelmä - parhain mahdollinenkaan - sinällään nosta ihmisten koulutustasoa - sen tekevät vain ihmiset itse. Kysymys on kulttuuri- ja asennetekijästä sekä siitä, miten ihmiset mieltävät koulutuksen.

On käynyt myös ilmi, että jo kaksi vuotta voimassa ollut NVQ (National Vocational Qualifications) -systeemi oli monelle työntajalle täysin tuntematon. Ilman paikallisten ja alueellisten opintoneuvojien (Local Educational Advisers -LEA) panosta näihin tuloksiin ei olisi päästy.

Akateemiset naisyrittäjät

Akateemisten työttömien aloitteellisuuden tukemisesta kuultiin esimerkki Berliinistä. *Victor Gollancz* Folk High School on vuosien ajan kou-

luttanut naisia palaamaan takaisin työelämään. Idän ja lännen yhdistymisen jälkeen enää ei ollut pulaa työvoimasta vaan päin vastoin. Työmarkkinoille tuli runsaasti korkeasti koulutettuja naisia, joille ei ollut näköpiirissäkään työpaikkaa. Jos olikin, heitä pyrittiin sijoittamaan tyypillisiin naisten töihin - sihtereiksi, hoitajiksi - siitäkin huolimatta, että heidän pohjakoulutuksensa saattoi olla vaikkapa insinööri.

Näin Victor Gollancz School sai määrärahat ja tehtäväkseen tukea korkeasti koulutettujen naisten työllistymistä koulutuksen ja muun ohjauksen keinoin. Kohderyhmäksi valittiin paitsi itäberliiniläisiä myös maahanmuuttajia. Järjestettiin mm. eko-asiantuntijakurssi ja yrittäjäkurssi.

Molempien tulokset olivat myönteisiä. Kiinnostava yksityiskohta viimeksi mainitulta jäi mieleen: naisyrittäjään on helpompi luottaa ainakin sisustusbusineksessa. Kodeissa sisustus-suunnitelmia normaalin työpäivän aikana yleensä ovat tekemässä äidit. Naisedustaja uskalletaan päästää kotiin ja hänen suosittelemansa väri verhoihin tai muihin tekstiileihin on uskottavampi.

Työelämä ja jatkuva kasvatust

UNESCO:n *Ettore Gelpi* tarkasteli omassa puheenvuorossaan seminaarin teemaa elinikäisen oppimisen (life long learning), nykyisin myös elinikäisen kasvatuksen (life long education) viitekehksestä. Periaate hyväksyttiin 1970-luvulla maailmanlaajuisesti, mutta Gelpin harmiksi seuraavalla vuosikymmenellä se ikäänkuin hävisi ammatillisten kvalifikaatioiden korostamisen jalkoihin. Mutta nyt 1990-luvulla periaate on taas poliittisesti esillä.

Luennoijan mielestä sellaiset koko maailman ilmiöt, kuten köyhän etelän ja rikkaan pohjoisen välisten erojen pieneneminen, maahanmuutto, työn nopea muuttuminen, identiteetin ja kansallisuusaatteen voimistuminen, ovat nostaneet periaatteen jälleen keskusteluaiheeksi. Työelämän ja jatkuvan kasvatuksen suhdetta hän perusteli mm. sillä, että on luotava kokonaan uusia professionia. Työssä tapahtuu entistä nopeampia ja radikaalimpia muutoksia. Entistä

enemmän huolta olisi pidettävä työssä olevista. Taloudellisesti olisi edullisempaa pitää ihmiset työssä kuin työttöminä. Investoinnit tulisi suunnata työpaikkojen säilyttämiseen - ei niiden loppettamiseen. Osa-aikatyökään ei ratkaise työttömyysongelmaa.

Entisillä ammatillisilla ja asenteellisilla valmiuksilla lamasta ei selvitä. Gelpi oli pannut huolestuneena merkille, että eräillä aloilla työntekijöiden rekrytoinnissa on ruvettu suosimaan mahdollisimman matalaa koulutustasoa, minkä perusteella on voitu maksaa matalampaa palkkaa. Tämä on hänen mielestään kuitenkin lyhytnäköinen ratkaisu. Tulevaisuuden työssä tarvitaan hyvän ammatillisen osaamisen ohella sosiaalisia, kulttuurisia ja psykologisia kvalifikaatioita. Työssä kehittyminen ja kehittäminen ovat tulevaisuudessa jokaista koskeva jatkuva tapahtuma. Itsestään selvää on, että tutkinnot vanhevat nopeasti.

Selvää on myös, etteivät koulutuslaitokset pysty entisin eväin näihin vaatimuksiin vastamaan - uudistumista tarvitaan, myös yliopistoissa. Monipuolisen keskustelun ylläpitäminen työvoiman kehittämisestä on yliopistojen tärkeä tehtävä. Pelkästään hyvänä uudistuksena Gelpi ei pitänyt koulutuksen privatisoitumista. Hän päätti puheenvuoronsa toteamalla : Education is an unique product!

Laatu- ja tutkimuspiirit

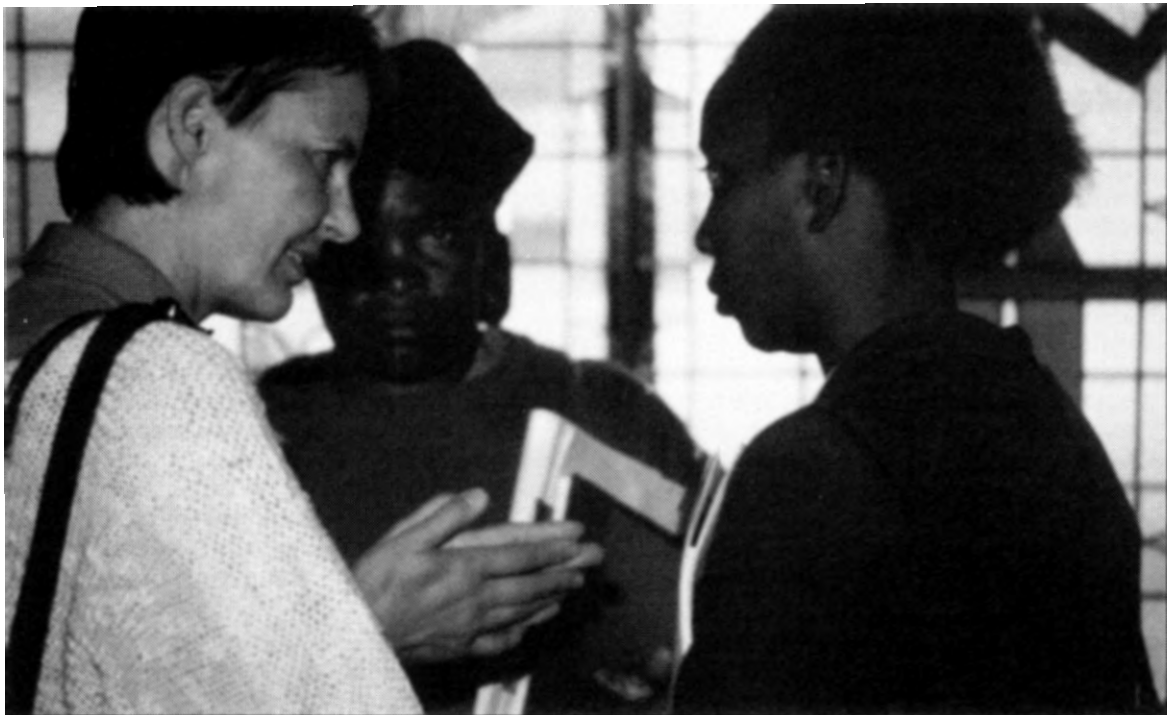
Pohjoismaista työelämän kehittämisenäkemyksiä edustivat apulaisprofessori Urpo Saralan laatu- ja tutkimuspiirit ja Lundin yliopiston tutkijoiden tutkimuspiiriesimerkit. Näistä ja muistakin seminaarissa kuulluista esitelmistä julkaistaan aikanaan seminaariraportti, jota voi tilata Leedsin yliopistosta.

Työnantajien suhtautuminen perustaitojen opetukseen

Seminaari työskenteli kansainväliseen tapaan. Osa päivästä kului yleisluentoja kuuntelemalla ja loppupäivä keskusteltiin pienryhmissä lyhyehkön alustuksen pohjalta. Pirteän poikkeuk-

sen tarjosi aihe: työnantajien käsityksiä työpaikoilla annettavasta perustaitojen opetuksesta. Lancasterin yliopiston tutkijat selostivat aluksi tutkimuksensa perusstruktuurit, muodostivat pienryhmän osallistujista kahden firman henkilökunnan ja antoivat näille tehtäväksi ratkaista samat kysymykset, joita he olivat tutkimuksessaan kysyneet "oikeilta" työnantajilta. Vaikka kysymyksessä olikin roolileikki, se havainnollisti erittäin konkreettisesti, miten työnantajat voivat suhtautua henkilökuntansa koulutustarpeisiin, millaisin perustein koulutus päätöksiä joskus joudutaan tekemään, mistä rahat koulutus- ja kehittämisprojekteihin voidaan saada jne.

Seminaari oli lyhyt ja siksi monilta osin pinnallinen. Se tarjosi kuitenkin valmiita viittauksia niille, jotka haluavat aiheisiin myöhemmin syventyä. Kannatti käydä.



Keskustelua yli kieli- ja kulttuurirajojen

ILONA KOSKELA

Kielikoulutusta monimuoto-opiskeluna

Kansainvälistyminen edellyttää yhä useammalta suomalaiselta sekä kielitaitoa että kulttuuriosaamista. Kansanvalistusseuran kielikoulutusta kehitettäessä on lähtökohtana ollut useimpien aikuisten elämäntilanteeseen soveltuva, joustava opiskelumalli. Opiskelija voi siinä edetä systemaattisesti tavoitteesta toiseen odotettavissa olevien kielenkäyttötilanteiden vaatimusten mukaan.

Kaikkihan eivät tarvitse opiskeltavassa kielessä samantasoista kielitaitoa eikä samakaan henkilö tarvitse kaikissa opiskelemissaan kielissä yhtä hyvää taitoa. Monimuoto-opiskeluohjelma kehitettiin ensiksi englantiin, koska kansainvälisessä kanssakäymisessä sitä tarvitaan eniten.

Englantia työelämän tarpeisiin

Englannin monimuoto-opiskeluohjelman kehittäminen aloitettiin laatimalla oppimisaineisto kansainvälisen 9-portaisen asteikon taitotasolle 5 ja 6. Opiskeluohjelma koostuu kahdesta moduulista. Kumpaankin moduuliin laadittiin sekä suullista että kirjallista kielitaitoa kehittävä aineisto. Suullista kielenkäyttöä ja kulttuuriosaamista kehitetään oppimalla eri kielenkäyttötarkoitusten eli kielen funktioiden ilmaisemiseen tarvittavaa sanastoa.

Aineistossa kiinnitetään myös opiskelijan huomio kielen muodollisuusasteen valintaan. Tavoitteena on työelämässä tarvittava yleinen kielitaito. Opiskelijat voivat itseopiskeluna kartuttaa oman ammattinsa vaatimaa sanastoa monimuoto-opiskelun etäjäksolla.

Opiskelijat ovat arvioineet lähtötasonsa kielitaidon itsearviointilomakkeen avulla. Itsearviointinsa varmistamiseksi he ovat kirjoittaneet

englanniksi lyhyen kuvauksen itsestään ja työstään. Yksilöhaastatteluja on käytetty ennen aloitusjakson alkua jaettaessa opiskelijat kahteen samanaikaisesti toimivaan ryhmään. Syntyperäinen ja suomalainen opettaja ovat ohjanneet kumpaakin ryhmää vuorotellen.

Opiskeluohjelman kokeilut

Syksyn 1992 aikana on opiskeluohjelman ja aineiston kehittämiseksi käynnistetty viisi kokeiluryhmää: kolme Tampereella ja kaksi Helsingissä. Helsingin kokeilussa on ollut mukana kaksi ministeriöiden virkamiehistä koostuvaa ryhmää,

Tampereella kaksi kaikille avointa ryhmää yhteistyössä Tampereen työväenopiston ja Ahjolan kansalaisopiston kanssa sekä yksi ryhmä Valmet Automationin tilaamana koulutuksena. Syksyn aikana on opiskeltu moduulia 1 (taitotaso 5).

Oppimiskokeilut on toteutettu seuraavasti:

- Aloitusjakso on toteutettu 20 oppitunnin lähiopetuksena. Ryhmien opetus on jaettu syntyperäisen ja suomalaisen opettajan kesken. Lähiopiskeluryhmän koko on ollut 10-14 henkeä. Suomalainen opettaja on keskittynyt oppimaan ohjaamiseen ja itseohjautuvuuden kehittämiseen, syntyperäinen opettaja puolestaan kulttuurierojen, kielen funktioiden ja muodollisuusasteen käytön opettamiseen.

- Ohjattu etä- ja itseopiskelu vaatii noin 80 tuntia oppimistyöskentelyä. Kolmessa kokeiluryhmässä suomalainen lähiopettaja on toiminut myös etäopettajana, kahdessa syntyperäinen. Opettajatutor ja päätutor ovat etäjaksen aikana tukeneet oppijoita kirjein ja puhelimitse. Opiskelun etenemisestä on keskusteltu ryhmittäin puhelinneuvottelussa. Päätutor on samalla saanut opiskelijoilta palautetta oppimisohjelman kehittämiseksi.

- Etäaineiston suullinen aktiivointijakso (20 t) päättää ensimmäisen moduulin. Kolmessa kokeilussa syntyperäinen ja suomalainen opettaja ovat jakaneet tuntimäärän tasan, kahdessa syntyperäinen opettaja on vastannut lähes koko aktiivointijaksosta.

Etäjaksen tehtävät ovat itsekorjattavia puheenymmärtämis- tai kirjallisia tehtäviä ja etäopettajalle kommentoitavaksi lähetettäviä sekä suullisia että kirjallisia tehtäviä. Etäjaksen ajaksi opiskelijoille on laadittu tehtävien palauttamisen suosituspäivämäärät. Kaikki eivät ole työkiireiden takia pysyneet suositusaikataulussa. Ryhmähenki on kuitenkin muodostunut aloitusjaksolla niin hyväksi, että yhtä ryhmää lukuunottamatta opiskelijat ovat halunneet osallistua oman aloitusjaksonsa ryhmän mukana ensimmäisen moduulin päättävään aktiivointijaksoon, vaikka etätehtävien tekeminen oli jakson alkaessa vielä kesken. Kukaan ei ole keskeyttänyt opintojaan.

Valmet Automationin 12 opiskelijaa ratkaisivat erilaisen etenemisvauhdin siten, että koko ryhmä jatkaa moduuliin 2 vasta sitten, kun kaikki ovat suorittaneet ensimmäisen moduulin etätehtävät.

Ensimmäinen kokeiluryhmä aloitti syksyllä Tampereen työväenopistossa. Kaikki opiskelijat ovat suorittaneet ensimmäisen moduulin ja olleet palautteen perusteella tyytyväisiä oppimaansa. Puolet ryhmästä jatkaa toisen moduulin opiskelua, puolet piti taitotasoa 5 itselleen riittävänä. Ahjolan kansalaisopiston opiskelijoista noin puolet jäi pois oman ryhmänsä aktiivointijaksosta, koska heillä silloin oli ensimmäisen moduulin etätehtävät vasta noin puolessa välissä. He jatkavat etätehtävien tekemistä omaan tahtiinsa ja osallistuvat toukokuussa uuden, helmikuussa alkaneen ryhmän aktiivointijaksoon. Ministeriöiden kaksi ryhmää on pysynyt aikataulussa melko hyvin. Kaikki jatkoivat ensimmäisen moduulin aktiivointijaksosta suoraan toiseen moduuliin.

Toinen moduuli (taitotaso 6) koostuu 80 tunnin ohjatusta etäopiskelusta sekä 40 tunnin intensiivikurssista etäjaksen päätteeksi. Syksyn kokemusten perusteella etäjaksen puoliväliin on sijoitettu päivän kontaktiopetus (8 t), jonka aikana käsitellään etäjaksolla esiinnoitettuja kysymyksiä ja harjoitellaan opiskeluaineiston puheosuuksia.

Tampereen työväenopiston toista moduulia opiskelevat ovat toivoneet opiskelun päätteeksi suunnitellun 40 tunnin intensiivikurssin to-

teuttamista jaksoittain kolmena, kerran kuussa kokoontuvana viikonloppukurssina. Tähän on ollut kaksi syytä. Opiskelijoiden ei tarvitse ottaa vapaata työstään viikonloppuopiskelua varten ja lisäksi heidän mielestään lähiopetuksen jakautuminen etäjakson sisään jättevöittää itseopiskelua pitkän etäjakson aikana. Tampereen työväenopiston toiseen moduuliin osallistuvat myös ne Ahjolan kansalaisopiston opiskelijat, jotka ovat suorittaneet ensimmäisen moduulin loppuun.

Uusia, kaikille avoimia moduulin 1 ohjelmia on keväällä 1993 yksi Tampereella ja yksi Espoossa. Helsingissä on alkanut kaksi uutta ministeriöiden ryhmää, joissa etäjakson alkupuolelle on sijoitettu lähiopetuspäivä syksyllä kokeiluun osallistuneiden opiskelijoiden ehdotuksesta. Opiskelijoiden mielestä lähiopetus etäjakson alussa auttaa pysymään aikataulussa.

Aineiston kehittäminen on toteutettu kokeiluryhmien opiskelijoilta ja opettajilta saadun palautteen pohjalta.

Etäjakson arvioitiin vaativan noin 80 tuntia oppimistyöskentelyä. Kokeilut osoittavat arvon oikeaksi. Moduuliin kuuluu 40 tuntia lähiopetusta. Yhden moduulin vaatima oppimistyöskentely on yhteensä noin 120 tuntia, minkä edistymisen tasolta seuraavalle on arvioitu keskimäärin vaativankin.

Opiskelijapalautetta on kerätty suullisesti puhelinkokouksissa sekä kirjallisesti etätehtävissä ja lähiopetusjaksojen päätteeksi. Opiskelijoiden oppimiskokemukset ovat olleet myönteisiä. He toteavat, että oppimistulokset ovat heidän omasta panostuksestaan riippuvaisia. Itsekuri suunnitellun aikataulun pitämiseksi on välttämätöntä etäjakson aikana. Mutta kun aikataulu pitää, on palkitsevaa huomata kielitaidon kehittyminen. Aikataulussa pysyminen on vaatinut 7-8 tunnin itseopiskelua viikossa.

Uudet monimuoto-opiskeluohjelmat

Kansanvalistusseura kehittää monimuoto-opiskeluohjelmat englantiin taitotasoja 3 ja 4 varten syksyksi -93. Kokeilut ovat osoittaneet, että lyhyitä lähiopetusjaksoja lukuunottamatta

aikaan ja paikkaan sitomaton opiskelutapa sopii monille aikuisille hyvin. On paljon kielitaidon kehittämisestä kiinnostuneita, jotka eivät voi työn tai perheen takia irrottautua säännölliseen, viikottaiseen lähiopetukseen.

Suunnitteilla on myös ranskan ja saksan monimuoto-opiskeluaineistot nopeasti edistyvistä alkeista taitotasolle 5 asti. Euroopassa tarvitaan yhä enemmän näiden kielten hyvää taitoa.

Perinteisessä kielenopetuksessa opettajat ja oppimateriaalin laatijat ovat valinneet ja ratkaisseet sen, mitä opiskelijan on tärkeää oppia. Monimuoto-opiskelussa oppija voi ja hänen tuleekin ottaa vastuu omasta oppimisestaan. Tämä edellyttää metakognitiivisten strategioiden kehittymistä.

Opettajan tärkeä tehtävä panostaa oppimaan ohjaamiseen, sillä monet - muuten elämässään itseohjautuvat - aikuiset asettautuvat koulukokemustensa johdosta helposti opettavan rooliin tullessaan luokkatilanteeseen. Opettajan asiantuntijuuteen kuuluu auttaa oppijaa määrittelemään kielennoppimistarpeensa ja tavoitteensa, tiedostamaan omat kielennoppimisstrategiansa ja arvioimaan oppimisensa edistyminen.

Kansanvalistusseuran kokeiluryhmissä toinen opettajista on aloitusjaksolla keskittynyt tehtävien avulla opettamaan oppimisen analysointia. Kun vastuu on aikuisoppijalla itsellään, hän ei helposti keskeytä opiskeluaan.

Englannin monimuoto-opiskeluohjelmia taitotasoilla 3-6 tarjotaan syksystä 1993 alkaen eri puolilla maata. Opettajina voivat toimia vain Kansanvalistusseuran hyväksymät kielenopettajat. Monimuoto-opiskeluna toteutetussa opettajakoulutuksessa on keskeisinä sisältöinä ollut oppimaan ohjaaminen, kulttuurien välinen viestintä ja oppimisen arviointi. Näitä asioita opettajat lähiopetuksessaan tulevat oppijoille opettamaan.

Monimuotokielikoulutusta koskevat tiedustelut: Ilona Koskela, Kansanvalistusseura, puh. 441 595.

KIELITAIDON TASOT

Taso 9: Hallitsee kielen täysin: kielenkäyttö on virheetöntä, sujuvaa ja tilanteeseen sopivaa ja esitys on jäsentynyttä. Poikkeuksellinen kielitaidon taso, johon ei aina yllä edes syntyperäinen koulutettu kielenpuhuja.

Taso 8: Viestii tehokkaasti ja luontevasti vaativissakin suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa. Kielenkäyttö sujuvaa ja muistuttaa monissa kohdin syntyperäisen taitoa. Erisävyjen välitryminen tai idiomien käyttäminen voi joskus tuottaa vaikeuksia.

Taso 7: Viestii aktiivisesti ja luontevasti joissakin vaativissakin suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa. Kieli on monipuolista, sujuvaa ja lähes virheetöntä. Vieraskielisyyden vaikutelma on vähäinen. Ymmärtää vaivatta yleistä sekä oman erityisalansa kieltä.

Taso 6: Käyttää kieltä luontevasti työhön ja vapaa-aikaan liittyvissä suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa. Kielitaidon rajallisuus häiritsee vain harvoin viestinnän tehokkuutta. Virheitä esiintyy, mutta ne haittaavat harvoin viestin ymmärtämistä. Äidin kielen vaikutus on havaittavissa, mutta ei häiritsevä.

Taso 5: Selviytyy tutuista suullisista ja kirjallisista kielenkäyttötilanteista melko luontevasti sekä työssä että vapaa-aikana. Pyrkii tehokkaaseen viestintään. Virheet haittaavat joskus viestin ymmärtämistä, kieli ei aina ole kovin sujuvaa tai luontevaa ja äidin kielen tai muiden kielten vaikutus tuotoksessa on melko tuntuva. Ymmärtää tavallista kuultua ja

luettua kieltä joutuen vain harvoin turvautumaan toistopyyntöön tai sanakirjaan.

Taso 4: Selviytyy tutuista puhetilanteista kohtalaisen hyvin; kielitaidon puutteet saattavat tosin joskus haitata tehokasta viestintää niissä. Pystyy myös huolehtimaan työhön ja vapaa-aikaan liittyvästä rutiinikirjoittamisesta. Äidinkielen ja/tai muiden kielten vaikutus on tuntuva. Sujuvuus ja sanaston ja kielipiin hallinta jo suhteellisen hyvä, mutta ne ovat mahdollisesti eri tasoisia. Tavallisen tekstin, esimerkiksi lehtiartikkelin lukemisessa saattaa joissakin kohdin tarvita sanakirjaa.

Taso 3: Kielitaito riittää tavallisimmissa suullisissa ja kirjallisissa käytön tilanteissa selviytymiseen, mutta uudet tilanteet aiheuttavat vaikeuksia viestinnässä. Ymmärtää hidasta ja selkeää puhetta ja saa yleensä selvää helpon tekstin, esimerkiksi lyhyen lehtiartikkelin pääosasta.

Taso 2: Kielitaito riittää yksikertaisten suullisten ja kirjallisten rutiinitehtävien hoitamiseen. Sanakirjan avulla saa selvän yksinkertaisista viesteistä, ja ilmankin ymmärtää aiheen ja pääasiat. Kielitaidon rajallisuus aiheuttaa kuitenkin usein ymmärtämisongelmia ja väärinkäsityksiä ei-rutiininomaisissa tilanteissa.

Taso 1: Kielitaito riittää muutamista yksinkertaisimmista suullisista ja kirjallisista viestintätilanteista selviämiseen. Ymmärtää tuttua asiaa käsittelevästä lehtiartikkelista tai keskustelusta jotakin. Tuntee jonkin verran kielen perusrakenteita.

TAPANI OJASTI

OIKEUDESTA OLLA IHMINEN

Muistan perulaisen ammattiyhdistyslakimiehen, joka oli myös perustuslain professori San Marcosin yliopistossa, Limassa. Muistan tapaisemme Costa Rican yliopiston campuksella: me molemmat pelkäsimme, hän maastakarkoitusta, minä ensimmäistä ihmisoikeustapaustani. Ystävääni oli vankilassa tartutettu tahallisesti hepatitis, ei vain häneen, vaan myös tuhansiin muihin. Kuolemansyyksi tulisi siten sairaus eikä ampumahaava. Muistan hyvin tuon pelokkaan ja sairaan miehen, Mexico otti hänet vastaan ja siellä hän toipui ja sai hoitoa.

Muistan kaksi pientä *Mapuche*-intiaanittöä Temucosta, Chilen eteläosasta. Kattopellillä peitetyn puukehikon keskellä oli maalattialla nuotio, jota he paksujen villahameittensa keskeltä tuijottivat. Vanhemmat keskustelivat siitä, miten valkoiset siirtolaiset viljelivät nyt laaksoja ja he tilkkuja vuoristossa. Alkuperäisväestöstä oli tullut vähemmistö ilman oikeuksia.

Muistan Thaimaan passipoliisin ulkomaalaisten pidätysseilit, jossa Burman sotilasdiktatuuria paenneet ”laittomat maahanmuuttajat” elivät kuin sillit tynnyrissä. Kivuliaat ja toivotoman toivoa heijastavat kasvot painautuivat joka kalterituumaa vastaan.

Muistan paljon muutakin. Kaikki nuo muistot olivat läsnä ja jotenkin lähtöviivalla, kun Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksia käsittelevä maailmankongressi alkoi Wienissä kesäkuun kymmenentenä. Sisimmässä eli kai toivo, että ne ihmisten ja ihmisryhmien alistamiset, joita oli nähnyt ja jotka jotenkin vaivasivat, vaivasivat muitakin.

Kolmen kerroksen väkeä

Suuret kongressit ovat valintatalomaisia. Ruokalista on laaja, toiminta ja tiedotustapahtumia jatkuvasti.

Yläkerran kokous oli ”virallinen”. Virkoja tuntuivat omaavan 40–60 vuotiaat miehet, joiden puput olivat räätäilyötä ja joiden kasvoilta voi lukea reaali politiikan itsevarmuuden tuottaman kohteliaan hallintovirkamiehen sisäistetyn roolin. Kukaan ei liikkunut kömpelösti. He tiesivät, että heidän kerroksessaan yleiskokouksessa pidettiin yleisluonteisia puheenvuoroja, maakoh-taiset asiat oli jo alusta alkaen päätetty jättää sivuun. Siellä hallitus hallituksen jälkeen vakuuti tukevansa ihmisoikeuksia.

Yläkerrassa kokoontui myös loppuasiakirjaa valmisteleva toimikunta. Tuon toimikunnan lopputuloksen tuli heijastaa valtioiden ja liittoutumien näkemyksiä ihmisoikeusasioiden tulevaisuudesta. Keskeisiksi asioiksi nousivat ihmisoikeuksien universaalisuus (samat maailmanlaajuiset yhteiset ja yleiset periaatteet) ja mahdollisuus suositella YK:lle laajat valtuudet omaavan ihmisoikeuskomisaarin nimittämistä.

Yläkertaa ja loppuasiakirjaa hallitsi Kiina. Se esti universaalisuuden periaatteen läpimenon, etnisyyden, kulttuuri ja valtio määrittelevät yleisten periaatteiden sijasta. Myöskään YK:n valtaa itsenäisen ihmisoikeusvirkamiehen muodossa se ei tukenut; valtioilla tuntui olevan oikeus suvereenisuuteen, heidän sisäisin asioihinsa ei saa puuttua. Dalai Lama ei, Kiinan painostuksesta, saanut osallistua kongressiin ja laman kourissa kampailevat länsimaat varoivat astumasta nykyisen ja tulevan kauppakumppaninsa, Kiinan, varpaille. Olihan kaikille selvää sekin, että turvallisuusneuvostopaikan omaava maailmanmahti on saavuttanut paljon alueellista ja taloudellista vaikutusvaltaa.

Alakerta, kansalaisjärjestökerros, oli toisenlainen. Kun yläkerta pidättäytyi kaikesta maakoh-taisesta, tapauskohtaisesta, henkilökohtaisesta ja oikeustajukysymyksistä, niin alakerrassa näitä oli tarjolla sitäkin enemmän. Kaikki näyttelyn, esitteitä ja painotutotteita tuoneet olivat vakuut-



tuneita oman asiansa tärkeydestä. Vahinko, että kansalaisjärjestöiltä puuttui yleisö: valtaosa ajasta tuntui menevän toinen toisensa käännyttämiseen, yläkerran väki ja ulkopuoliset vierailivat vain harvoin. Paljon merkittäviä yhteisiä koukousia, asioita ja kontakteja tapahtui kuitenkin kansalaisjärjestöjen kesken.

Kolmantena ”kerroksena” TV, radio, toimittajat ja median muut edustajat välittivät virallisen kokouksen ja kansalaisjärjestöjen tietoja eri puolille maailmaa. Kahden viikon ajan ihmisoikeuksista uutisoitiin.

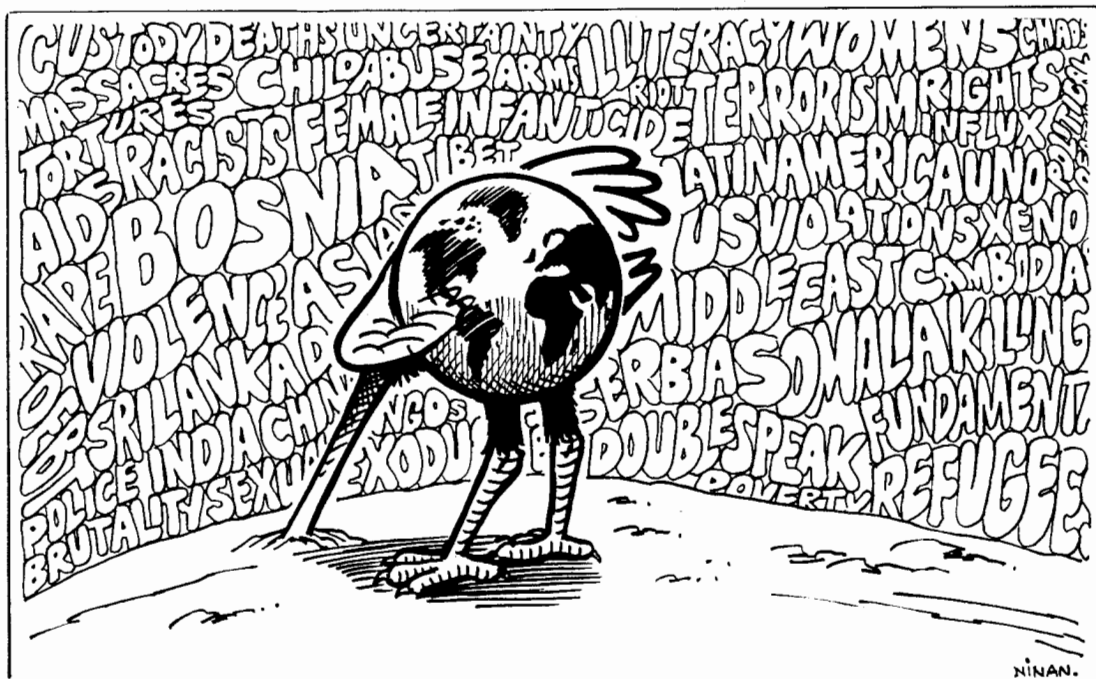
Ihmisoikeudet aikuiskasvatuksessa

Onko aikuiskasvatuksessa, ja kasvatuksessa yleensä, olemassa sellainen arvopohja, jonka varaan voi rakentaa, vai onko arvotyhjiössä tapahtuvasta ”know-how” ajattelusta tullut yhteiskunnassa vallitseva hyväksyty suuntaus? Tätä

jään ajattelemaan, kun palasin tuosta YK:n kokouksesta. Onko se hellimämme ajatus länsimaisesta ”humanismista” vain yksi myytti muiden seassa? Eikö maailmaamme, yhteiskuntaamme ja itse kutakin ohjaa kasvavassa määrin talousmaailman sanelu?

Jos ja kun kuljemme tai kulkeudumme kohti kansainvälisempää maailmaa, jossa suvaitsevaisuus, ymmärrys ja yhteisen arvopohjan etsintä on joka päivä ajankohtaisempaa, voisi aikuiskasvatus löytää ihmisoikeusajattelussa lähtökohdan sellaisen arvopohjan kehittämiseksi, joka mahdollistaisi erillaisuuden kohtaamisen tuhoamalla kohtaajia.

Perulainen asianajaja, intiaanityöt, laittomat maahanmuuttajat, kurdit ja palestiinalaiset odottavat vielä sitä ymmärrystä ihmisestä ja yhteiskunnasta, jossa laki kohtaa oikeuden, pohjoinen kohtaa etelän, omatunto kohtaa todellisuuden ja talous todelliset tarpeemme.



”Custody...deaths...massacres...uncertainty...child abuse...arms...illiteracy... women’s rights...female infanticide...rape...chaos...terrorism...influx...Latin America...violations...Serbia...Somalia...killing...fundamentalism...police...Sri Lanka...Bosnia...aids...tortures...Asia...Tibet...India...China...brutality...doublespeak...poverty...refugees...Middle East...Cambodia...executes...” Muutamia avainsanoja Maailman ihmisoikeuskonferenssin lehden Terravitan piirroksista.

ANTTI KAUPPI

Ammattikorkeakoulupedagogiikka – aikuiskasvatuksen sovellusalue?

Arvio kirjasta **Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan.**
Toim. Jorma Ekola. Porvoo:
WSOY. 1992.

Väliaikaiset ammattikorkeakoulut ovat viritäneet keskustelua sekä korkeakoulutuksen että yleisemminkin suomalaisen koulutusjärjestelmän nykytilasta ja tulevaisuudesta. Tällä hetkellä näyttää siltä, että ne tullaan vakinaistamaan, joten ammattikorkeakouluilla ja niistä käytävällä keskustelulla näyttää myös olevan tulevaisuutta. Jorma Ekolan toimittama kirja painuu näin ollen varsin ajankohtaisiin kysymyksiin.

Itse ammattikorkeakoulujen synnyttäminen maahan perustunee koulutuspoliittisille linjanvedoille, joiden taustat ovat moninaiset. Tuntuu siltä, ettei ammattikorkeakouluissakaan tiedetä, miksi ne ovat olemassa. Lahden väliaikaisen ammattikorkeakoulun johtava rehtori Juhani Honka toteaaakin rehellisesti, että ”suunnittelemme asioita väärässä järjestyksessä: tietämättä tehtäviä, määrittelemme tekijöitä, tekijöiden organisaatioita ja hallintomalleja” (s. 81).

Epätietoisuus ammattikorkeakoulujen tarkoituksesta, tehtävistä ja käytännön toimintamalleista on selvästi herättänyt kysynnän koulutusmarkkinoilla. Eräänä ensimmäisistä kysyntään on lähtenyt vastaamaan Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Ammattikorkeakoulussa työskentelyyn johdattelevilla kursseilla on syntynyt oivallus, jonka seurauksena kirja ”Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan” on rakennettu.

Kirja koostuu johdantoluvusta ja kymmenen eri kirjoittajan laatimista artikkeleista. Ne on

ryhmitelty neljään laajempaan kokonaisuuteen: ammattikorkeakoulun kehittämisen periaatteisiin, opetuksen hallintoon ja suunnitteluun, itseohjautun opiskelun menetelmiin ja ohjauksella tavoitteisiin. Jokainen kokonaisuus koostuu kahdesta tai kolmesta artikkelista. Artikkelit ovat varsin eri tasoisia käsitellen kuitenkin monipuolisesti erilaisia modernin opetus- ja oppimisajattelun puolia.

Käsite ammattikorkeakoulupedagogiikka, jota kirjassa laajalti viljellään, ei edusta kirjan toimittajan mielestä mitään kasvatustieteen osa-aluetta, vaan lähinnä niitä opetuksellisia periaatteita, joita ammattikorkeakouluissa lienee järkevää toteuttaa. Hänen mukaansa ammattikorkeakoulupedagogiikalle on luonteenomaista opetuksen ja opiskelun sekä näiden kautta tulosten tason nostaminen (s. 15). Tähän pyritään erityisesti korostamalla tieteellisyyttä, monitieteellisten, jäsentyneiden ja syvällisten opintokokonaisuuksien sekä itseohjautuvan, kokeilevan ja tutkivan, kyseenalaistavan ja kehittävän opiskeluotteen keinoin. Tuntuu siltä, että ammattikorkeakoulupedagogiikalle luonteenomaiset piirteet ovat luonteenomaisia yleisemminkin modernille pedagogiikalle.

Olisiko niin, että ammattikorkeakoulun syntyminen on tarjonnut tilaisuuden modernin pedagogiikan myymiselle oppilaitoksiin? Jos näin on käynyt, ammattikorkeakoulupedagogiikka lienee tulkittavissa lähinnä tuotenimikkeeksi, jolla ei ole sen kummempaa tieteellistä tai muuta perustaa.

Kirjassa esitelty pedagoginen työkalupakki rakentuu pitkälle humanistisen kasvatuskäsitelmän, kokemuseräisyyden, itseohjautuvuuden ja monimuotoisuuden ympärille,



vaikka eri artikkelit painottavatkin hieman erilaisia näkökulmia. Ammattikorkeakoulun ja sen taustan tarkastelua ei kirjassa juurikaan esiinny. Ammatillisen koulutuksen käytäntö, jolle ammattikorkeakoulut väistämättä rakentuvat, on jäänyt ulkopuolelle. Tältä perustalta ei ole ihme, että kirja jää lähinnä yleisten periaatteiden esitelyksi. Ainoa oikea käytännön sovellus lienee *Juhani Hongan* ammattikorkeakoulun hallintomalli, joka puolestaan monimutkaisuudessaan ja monipuolisuudessaan ei liene mikään tavoiteltava tulevaisuudenkuva. Ainakin hänen visionsa tulevaisuudesta näyttää hyvin erilaiselta.

Yleiset periaatteet, joita kirjassa esitellään, nautuvat monelta osin aikuiskasvatuksen alueella jo pitkään esitellyille näkemyksille. Ne ovat suurelta osin hyviä ja kannatettavia periaatteita, joita pitäisi varmasti noudattaa laajemminkin oppilaitosten piirissä. Tältä osin kirja palvelee hyvin tarkoitustaan: Pedagogiset periaatteet tulevat selkeästi ja monipuolisesti esiteltä, niin että ammattikorkeakoulujen opettajatkin asian ymmärtävät.

Kirjan artikkeleista ehkä mielenkiintoisin ja läheisimmin ammattikorkeakouluun liittyvä on *Anneli Eteläpellon* "Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittäminen". Siinä nivotaan ammatillinen osaaminen läheisesti työelämän kehittämiseen. Asiantuntijuus näyttäytyy kuitenkin ehkä liiaksi yksilöllisenä piirteenä, eksperttienä, jossa kokemuseräisyys ja reflektiivisyys nivoutuvat yhteen. Työn ja ammatin kokonaisvaltainen hallinta edellyttää myös sitoutumista uusien työkäytäntöjen yhteistoiminnalliseen kehittämiseen sekä teorian että käytännön tasolla.

Muilta osin kirja lähteekin pitkälle pedagogisten ja hallinnollisten ratkaisujen tarkastelusta oppilaitosympäristössä. Ammattikorkeakoulun kannalta mielenkiintoisia ovat tieteellisyysvaatimusta pohtivat *Anita Nuutisen* "Tiedon käsitys ja tieteellisyys" sekä Jouko Huttusen "Päättötyö ja sen ohjaaminen". Nuutinen ottaa enemmän ammattikorkeakoulujen näkökulman. Hän toteaa aluksi, että eri tahoilla ollaan vasta etsimässä sellaista tietokäsitystä, joka sopisi ammattikorkeakouluihin. Lopuksi hän tulee kuitenkin siihen tulokseen, että keskeisenä am-

mattien hallinnassa ja kehittämisessä on kuitenkin ammattia koskeva tekninen tieto.

Huttunen lähestyy aihetta enemmän yliopistojen gradutöiden ohjauksen näkökulmasta antaen jäsenystä erääseen ammattikorkeakoulujen keskeisistä käytännön ongelmista. Hänkään ei kuitenkaan pohdi sitä, miten ammattikorkeakouluissa voitaisiin ratkaista yliopistojen keskeinen ongelma - gradutöiden viivästyminen ja niiden kesken jääminen.

Muut artikkelit - *Jukka Koron* käsitys itseohjautuvasta oppimisesta, *Juhani Hongan* ammattikorkeakoulun hallinnosta, *Jorma Ekolan* opetus suunnitelmasta, *Erkki Takatalon* monimuoto-opetuksesta, *Tuula Löfmanin* yhteistoiminnallisesta oppimisesta, *Esko Lehtisen* opiskelun ohjaamisesta ja *Risto Seppäsen* tulosohjauksesta - jäävät yleisen kuvailun tasolle. Ammattikorkeakoulujen keskeiset ulottuvuudet - työelämän kytkentä ja tieteellisyys - jäävät näiden muiden artikkelien ulkopuolelle.

Kirjaa vaivaa myös pedagogien yleinen ammattitauti - siinä ei noudateta niitä pedagogisia periaatteita, joista kirjoitetaan. Joidenkin artikkelien sekaan heitetty tehtävät ja kysymykset eivät sellaisenaan tue oppimista. Enemmän olisi kaivannut mm. sovellusesimerkkejä sekä niiden pohtimista ja kriittistä arviointia.

Kokonaisuutena "Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan" tarjoaa yleisen ja suhteellisen monipuolisen johdattelun moderneihin aikuiskasvatuksen pedagogisiin periaatteisiin. Toisaalta kytkentä ammatilliseen koulutukseen ja työelämän kehitykseen jää kohtuuttoman ohueksi. Teos sopii lähinnä pedagogisiin opintoihin oheislukemistoksi.





Professori Jack Mezirow luennoi Helsingin yliopistossa syyskuussa. Kuva Porthanian edestä.

LEENA AHTEENMÄKI-PELKONEN

JACK MEZIROW – KRIITTISEN TEORIAN KEHITTÄJÄ

**Aikuisen rajuja muutosprosseja
provosoiva radikaali? Knowlesin
kesyn andragogiikan vaihtoehdoksi
asettava keulakuva? Habermasia
amerikkalaistanut puolifilosofi?
Oppimisen salaisuuden nöyrä tutkija?
Kuka on Jack Mezirow?**

Jack Mezirow vieraili maassamme syyskuussa Helsingin yliopiston rehtorin kutumana. Hän piti 9. syyskuuta vierailuluennon aiheesta *A Transformation Theory of Adult Learning*. Virallisen ohjelmansa ohella Mezirow ohjasi useita jatko-opiskelijoita, joiden tutkimusaiheet liittyvät tavalla tai toisella hänen näkemyksiinsä.

Leena Ahteenmäki-Pelkonen kertoo seuraavassa Mezirowin ajattelusta heidän yhteisten keskustelujensa ja Mezirowin teosten pohjalta.

Yhdysvaltalainen professori Jack Mezirow on tehnyt elämäntyönsä jatkuvan koulutuksen ja aikuiskoulutuksen professorina Columbian yliopiston Teachers College -oppilaitoksessa New Yorkissa. Hän on avartanut näkemyksiään myös työskentelemällä eri maissa, lähinnä kolmannessa maailmassa, ja erilaisissa viittekehysissä, kuten koulutuksellisesti suuntautuneessa terapiassa.

Mezirow on luonut kriittistä teoriaa aikuisten oppimisesta ja koulutuksesta. Useimmat meistä ovatkin lukeneet hänen artikkelinsa *"A critical theory of adult learning and education"*, joka on julkaistu vuonna 1981 yhdysvaltalaisessa *Adult Education* -lehdessä. Muutamia vuosia siten Mezirow toimitti kirjan *"Fostering critical reflection"* (1990) ja julkaisi ensimmäisen itsenäisen teoksensa *"Transformative dimensions of adult learning"* (1991).





Teorian rakennuspuita

Mezirowin historia aikuisten oppimista ja koulutusta koskevan kriittisen teorian kehittäjänä alkoi hänen tutustuessaan lähemmin keski-ikäisiin naisiin! Oman *Edee*-vaimon paluu opiskelemaan keski-ikäisenä aiheutti erinäisiä muutospaineita koko perheen dynamiikkaan. Aikuiskouluttajana työskennellyt Jack kiinnostui kotiovelle tapahtuneesta muutoksesta, alkoi ohjata naisten tiedostamisryhmiä ja toimia opintoihinsa palaavien aikuisten ohjaajana. Tämän vaikuttavan ajan jälkikäikuna Mezirowin korostaa voimakkaasti aikuisten muutoksia. Aikuisten muutos- ja oppimisprosesseista avautuu yhä uusia näkökulmia, ja ne kiehtovat häntä jatkuvasti.

Mezirow mainitsee aikaisemmista aikuiskoulutuksen ja sen teorian kehittäjistä erityisesti kaksi suomalaisillekin hyvin tuttua hahmoa. Mezirow on perehtynyt aikuiskoulutukseen 1950- ja 1960-luvuilla ensisijaisesti *Knowlesin*, 1960- ja 1970-luvuilla taas *Freiren* teosten välityksellä. Molempien ajattelutavat olivat hänen mielestään omalla tavallaan kapeita. Knowlesin näkemys rajautuu Mezirowin mukaan lähes yksinomaan konkreettisen opiskeluprosessin suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Freire taas painottaa liiankin voimakkaasti sosiaalisen toiminnan merkitystä, jolloin opiskelijat nähdään yksinomaan yhteiskunnan jäsenenä ja koulutuksesta tulee väline sosiaalisten uudistusten toteuttamiseen.

Mezirow on pyrkinyt yhdistämään nämä näkökohdat ja täydentämään niitä omalla panoksellaan. Mezirow on halunnut avartaa Knowlesin koulutuskeskeistä maailmaa ja osoittaa Freirelle, ettei sosiaalinen toiminta ole koulutuksen välttämätön seuraus. Se on toki mahdollista, mutta toiminta ei saa seurata koulutusta automaattisesti, vaan toiminnan mielekkyys on harvittava tarkkaan ja tilannekohtaisesti.

Mezirow on siis saanut virikkeitä kummankin em. aikuiskouluttajan ajattelusta; sen sijaan hän ei ole koskaan kirjoittanut omia käsityksiäni vastineeksi, saati sitten vastakohtaksi näille aikaisemmille kirjoittajille. Mezirow kokee oman ajattelunsa eroavan esimerkiksi Knowlesin nä-

kemyksistä siinä määrin, että ne eivät edes puhu samaa kieltä. Tällöin vertaaminenkin on epä-tarkoituksenmukaista.

Mezirow on saanut merkittäviä vaikutteita erityisesti oppimisteoriaansa saksalaiselta filosofi ja sosiologi Jürgen Habermasilta. Kuuntelema-la Habermasin luentoja ja lukemalla hänen kirjojensa käännöksiä Mezirow löysi kiinnostavia omalle ajattelulleen, joka tuntui putoavan koulutuskeskeisen (Knowles) ja yhteiskunnallisesti uudistavan (Freire) ajattelun välimaastoon. Habermasin käsitys tiedonintresseistä, samoin hänen kommunikatiivinen teoriansa ovat autta- neet Mezirowia monen vuoden ajan hahmotta- maan ja selkiinnyttämään omaa teoriaansa.

Oppiva ja muuttuva aikuinen

Aikaisemmin, esimerkiksi vuonna 1981 julkaistussa artikkelissa Mezirow jaotteli oppimisen kolmeen muotoon Habermasin määrittelemien tiedonintressien perusteella. Instrumentaalisessa oppimisessa pyritään lisäämään valmiuksia ja toimimaan entistä tehokkaammin. Tävoitteena on kontrolloida ja hallita ympäristöä. Dialogisessa oppimisessa analysoidaan vuoro- vaikutusta ja sitä ohjaavia normeja. Emansipa- torisessa eli itsereflektioivassa oppimisessa ai- kuinen tiedostaa omaa toimintaansa ohjaavat tekijät ja niiden syyt ja samalla vapautuu niiden vallasta.

Myöhemmässä vaiheessa, erityisesti viime vuosina julkaistuissa teksteissä, Mezirow painottaa eniten transformatiivista oppimista, joka muuttaa aikuisen aikaisempaa merkitysperspektiiviä Mezirow käyttää merkitysperspektiivi- termiä yksilön henkilökohtaisesta viitekehyy- sestä tai paradigmasta, jonka avulla hän tulkit- see elämäänsä ja suhdettaan ympäristöön. Mer- kitysperspektiivi rajaa ja valikoi samalla koke- muksia ja vaikuttaa niiden tulkintaan. Merkitys- perspektiivin vaikutus ilmenee sitten yksittäis- sissä merkityskeemoissa, jotka kohdistuvat elä- män eri alueille.

Merkitysperspektiiviin ja -skeemoihin suh- teutettuna oppiminen voi tapahtua useilla eri ta- voilla. Mezirow ei halua nimittää niitä vaiheiksi, koska hänen oppimisteoriaansa ei ole normatiiv- inen vaiheteoria. Kuitenkin oppimisessa voi- daan erottaa seuraavat, erilaajuiset alueet:

- oppiminen merkitysskeeman puitteis-
sa: tiedon lisääminen ja tehostaminen tietyl-
lä alueella,
- uuden merkitysskeeman oppiminen,
esim. uuden kirjan sisältämien näkökulmien
omaksuminen,
- yksittäisen merkitysskeeman muutos,
esim. uusi suhtautumistapa tiettyyn ilmiöön
sekä
- koko merkitysperspektiivin muutos laa-
ja-alaisissa elämänmuutoksissa, jotka järjesty-
vät aikaisemman merkitysperspektiivin
perusteita.

Oppimisen lajit ovat jossain määrin sidoksissa oppijan ikään. Vasta aikuisella on kyky tarkastella omaa elämäkokemustaan ja sen tulkinta-
perusteita kriittisesti ja reflektoiden. Tämä taas on edellytyksenä merkitysperspektiivin muutokselle.

Aikuisten oppimista voi tarkastella monesta näkökulmasta. Mezirowin käsitys oppimisesta on jatkuvasti muutosprosessissa ja hän oppii jatkuvasti uutta oppimisesta! Tällä hetkellä Mezirowia kiinnostaa erityisesti ”propositional learning”, joka tapahtuu ilman sanoja erilaisissa vuorovaikutussuhteissa, esimerkiksi lapsen ja aikuisen tai eläimen ja ihmisen välillä. Tässä oppimisen muodossa on yhtymäkohtia Mezirowin käsityksiin erityisesti dialogisesta oppimisesta sen non-verbaalisissa muodossa. Tätä aluetta Mezirow on kuitenkin vasta vähitellen valtaamassa.

Itseohjattu oppiminen?

Opiskelijan itseohjattu oppiminen tai itseohjautuvuus esitetään varsin usein aikuiskoulutuksen omaleimaisena tavoitteena ja tunnuspiirteenä. Vaikka Mezirowkin on hahmotellut kriittistä teoriaa itseohjatusta oppimisesta ainakin yhden artikkelin verran (1985), hän tänä päivänä välttäisi mieluiten koko termiä. Väistely on ymmärrettävää: Mezirowin teoria on saanut niin paljon kritiikkiä yksilökeskeisyydestään, ettei hän enää halua korostaa sitä termien valinnalla.



Aikuisen itseohjautuvuus merkitsee yksinkertaisesti sitä, että hän on tehokas oppija! Mitä siten on tehokas oppiminen? Tehokkaalla eli itseohjautuvalla oppijalla on kolme ominaisuutta: hän on kriittisesti refleктоiva, osallistuu arvioivaan diskurssiin ja refleктоituu toimintaan.

Mezirowin käsitys itseohjautuvuudesta on analysoijan silmin varsin kokonaisvaltainen ja epätarkka. Toisaalta itseohjautuvuus samastetaan kaikkiin teorian ihanteisiin. Itseohjautuvuudeksi kutsutaan esimerkiksi kypsää aikuisuutta, tehokasta oppimista tai koulutuksen korkeinta eettistä hyvää.

Aikuiskoulutuksen tehtävät

Aikuiskoulutuksen ydin on Mezirowille kriittisen reflektion edistäminen. Jos tämä tavoite ei ole mukana koulutuksessa, ei ole kysymys aikuiskoulutuksesta, vaikka opiskelijat olisivat iältään aikuisia ja vaikka heissä tapahtuisi oppimista. Näyttää siltä, että tämän jyrkän jaottelun perusteella suuri osa suomalaista aikuiskoulutusta jouduttaisiin sijoittamaan johonkin toiseen kategoriaan. Mihin sitten?



Mezirow tekee selvän eron käsitteiden "higher education" ja "adult education" välillä. "Higher education" -kategoriaan kuuluu esimerkiksi erilaisten oppiaineiden (fysiikka, luku- ja kirjoitustaito) opettaminen aikuisille. Tällöin pyritään ensisijaisesti oppisisällön omaksumiseen, ei kriittisen reflektion syntyyn. Silloin kun tavoitteena on kriittisen reflektion edistäminen, on kyseessä varsinkin "adult education".

Sinänsä on positiivista, että aikuiskoulutuksen teorian kehittäjä ottaa kerrankin huomioon oppisisällön merkityksen oppimiselle ja koulutukselle! Mezirowin jaottelu antaa kuitenkin jälleen aiheita kriittisesti arvioivaan diskurssiin: Onko jaottelu mielekäs - opettihan Freirekin sekä kirjallista että poliittista luku- ja kirjoitustaitoa samanaikaisesti? Miten arvioidaan eri oppisisältöjen soveltuvuus kriittisen reflektion perusteeksi? Ja ennen kaikkea: millä perusteilla kriittinen reflektio on nostettu aikuiskoulutusta hallitsevaksi näkökulmaksi?

Sillä, miten Mezirow ymmärtää aikuiskoulutuksen tehtävät, on seurausvaikutuksia myös aikuiskoulutuksen toteutuksen kannalta. Vaikka Mezirowin varhaisimpien tekstien käytännölläheinen ote vaihtuukin haluun kehittää nimenomaan kriittistä teoriaa, hänen käsityksistään voidaan tehdä kuitenkin joitakin, tosin melko yleisiä johtopäätöksiä aikuiskoulutukseen.

Koska aikuiskoulutuksen tehtävänä on Mezirowin mukaan edistää kriittistä reflektiota, koulutuksen tulee mahdollistaa myös kriittinen diskurssi. Se taas ei yleensä toteudu suurissa luentotilanteissa tai esimerkiksi oppimateriaalin välityksellä, vaan vain siellä missä aikuiset voivat arvioida normien totuudellisuutta yhteisesti. Tämä rajaa pois suuren määrän aikuiskoulutuksen toteutusmuotoja - mitä tapahtuu esim. etäopetukselle? Onko mahdollista ymmärtää kriittisen diskurssin toteutumisen ehtoja yhtään laajalaisemmin ja monimuotoisemmin?

Arviointia

Todellisen aikuiskouluttajan ja tutkijan tavoin Mezirow kiirehtii itse arvioimaan teorian heikkouksia. Hän mainitsee erityisesti seuraavat:

- oppimisen kontekstisidonnaisuutta ei ole otettu tarpeeksi huomioon
- teoriaa ei ole suhteutettu tarpeeksi toisiin teorioihin; kuitenkin varsinkin sen suhteuttaminen toisiin oppimisteorioihin olisi tärkeää
- esitystapa on melko teoreettista ja vaikeaselkoista; siksi on tärkeää saada palautetta siitä, miten teoria on ymmärretty.

Myös muut tutkijat ovat esittäneet samaa kriitikkä. Oppimisen kontekstisidonnaisuuden unohtaminen näkyy mm. siinä, että Mezirow on kehittänyt teorian melko kapean lähtökohdan perusteella, naisliikkeessä ja esimerkiksi kehitysmaissa saamiensa kokemusten perusteella. Niiden yhteisenä nimittäjänä on alistetussa asemassa olleen kasvu kriittiseen tietoisuuteen ja arviointiin. Nämä prosessit ovat merkittävä aikuisten oppimisen muoto, mutta niitä tuskin voidaan pitää ainoina mahdollisuuksina. Jos niihin sisältyvä kriittisen reflektion korostus otetaan aikuiskoulutuksen primaariksi tunnusmerkiksi, aikuiskoulutuksen käsite kapeutuu, kuten edellä on esitetty.

Mezirowin teoria on kieltämättä suhteellisen irrallinen kokonaisuus. Ei niin, etteikö sillä olisi yhteyksiä muihin teoreettisiin ajattelumalleihin - päinvastoin, teoria tuntuu vilisevän viittauksia eri tahoille. On kuitenkin syytä pohtia sitä, miten jäsennetyn kokonaisuuden erilaiset ainekset muodostavat. Vai syntyykö niistä liiankin saumaton kokonaisuus, joka osoittaa, ettei kaikkien lähteiden perusajatuksia ole sittenkään tullut oikein? Viimeksi mainittu mahdollisuus nousee selvimmin esiin Habermasin kohdalla.

Mezirowin teorian vaikeaselkoisuus ja myös ihanteellisuus kyllä työllistävät lukijaa. Jo keskeisten käsitteiden runsaus johtaa siihen, että niiden haltuunotto vaatii oman aikansa. Onneksi Mezirow on kuitenkin suhteellisen johdonmukainen: termit tarkoittavat eri teksteissä suunnilleen samaa. Konkreettiset esimerkit puuttuvat varsinkin uusimmista teksteistä, ja käytännön sovelluksia etsivä aikuiskouluttaja joutuu varmasti pettymään. Mezirowin mukaan tietoisuus päämäärästä johtaa melkein itsestään tarkoituksenmukaiseen prosessiin. Mezirow liikkeukin enemmän toimintaperusteiden, ei konkreettisen toiminnan tasolla.

Pohdittavaa

Mezirowin ajattelua ei voi kuitenkaan turhentaakaan tähän sinänsä aiheelliseen kritiikkiin. Puuteistaan huolimatta sen keskellä on oleellisia perusajatuksia, jotka asettavat kysymyksiä myös suomalaiselle aikuiskouluttajalle. Ensinnäkin lähtökohtien mukaisesti Mezirow tuo esiin naisliikkeen yhteydet aikuisen oppimiseen. Tätä aluetta tuskin on tutkittu, vaikka sitä voitaneen pitää yhtenä merkittävänä aikuisten oppimisen kanavana.

Mezirowin näkemys oppimisesta on kaikessa yksilökeskeisyydessäänkin varsin laaja-alainen. Se ei keskity yksinomaan kognitiiviselle ulottuvuudelle, vaan muutos- ja kriisikeskeisen oppimisenäkemyksessä käsitellään myös oppimisen affektiivisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia. Oppiminen koskettaa koko ihmistä. Erityisesti oppimiseen liittyvät affektiiviset tekijät ovat jääneet suhteellisen vähälle huomiolle.

Mihin Mezirowin kriittisen teorian kritiikki sitten kohdistuu? Ainakin aikaisempaan aikuiskoulutukseen, joka tukee hänen mukaansa lähinnä instrumentaalista oppimista. On syytä tutkia, mitä tämä väite merkitsee suomalaisessa aikuiskoulutuksessa. Voidaanko olettaa, että se pitää vielä paikkaansa? Mutta jos emme edistä instrumentaalista oppimista, mitä sitten edistämme? Jos emme halua sitoutua emansipatorisen ja transformatiivisen oppimisen päämääriin, mikä sitten on omaleimainen tavoitteemme?

Mezirowin teorian kriittisyys ei kohdistu valitseviin yhteiskunnallisiin oloihin, eikä Mezirow tarkastele aikuiskoulutuksen tehtäviä yhteiskunnassa, vaan yksilön elämässä. Esim. Freiren edustama yhteiskuntakritiikki on vaimentunut Mezirowilla pehmeämmäksi ja samalla epä-täsmällisemmäksi kulttuurikritiikiksi. Kulttuuri ymmärretään yhtenäisenä, eikä alakulttuurien erilaisuutta oteta huomioon.

Nämä varovaiset piirteet kertovat myös siitä, että diskurssin ihannetta ei ole välttämättä helppo saavuttaa. Kuitenkaan sen vaikeus ei oikeuta Mezirowin mukaan luopumaan tästä ihanteesta.

Mezirowin habermasilainen perusajatus siitä, että normeja luodaan rehellisen ja avoimen keskustelun avulla, lienee yksinkertaisuudessaan varsin käyttökelpoinen. Normien sisällön ohella on syytä tutkia erityisesti niiden taustaoletuksia. Voidaan kysyä, mitä tämä periaate merkitsee esimerkiksi aikuiskoulutuksen lähtökohtien ja taustaoletusten suhteen. Mitä otamme annettuina, mitkä ovat meidän kliseemme, joihin uskomme uskovamme, mutta joita emme toteuta? Mitkä ovat kriittisen tutkistelun jälkeenkin aikuiskoulutuksen luovuttamattomia lähtökohtia?

MEZIROWIN TUOTANTOA

1978. Perspective transformation. *Adult Education (USA)*, Vol. XXVIII, Number 2, 1978, 100–110.

1981. A critical theory of adult learning and education. *Adult Education (USA)*, Vol. 32, Number 1, Fall 1981, 3–24.

1983. A critical theory of adult learning and education. In: Tight, M. (ed.): *Education for adults, Volume I: Adult learning and education*. London: Croom Helm.

1985a. Aikuiskasvattajien yhteiskunnallinen sitoutuminen. Ensimmäisessä International League for social commitment in adult educationin konferenssissa Ruotsissa heinäkuussa 1985 pidetty esitelmä. *Aikuiskasvatus* 5, 3, 102–106.

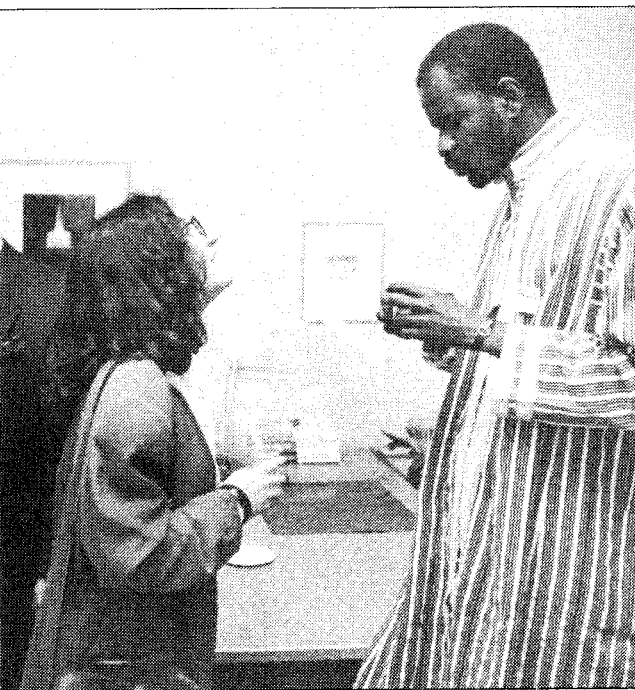
1985b. A critical theory of self-directed learning. In: Brookfield, S. (ed.): *Self-directed learning: from theory to practice. New directions for continuing education* 25. San Francisco: Jossey-Bass.

1985c. Concept and action in adult education. *Adult Education Quarterly*. Vol. 35, Number 3, Spring 1985, 142–151.

1990. (ed.). *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

1992. Transformation theory: critique and confusion. *Adult Education Quarterly* Vol. 42, Number 4, Summer 1992, 250–252.



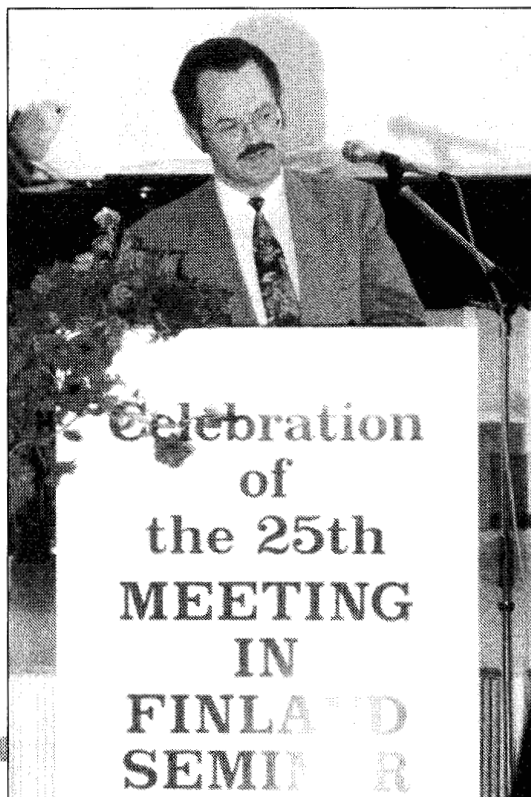
EAEA:n Helsingin toimiston avajaiset 6.6.1993

Euroopan Aikuiskasvatusliitto EAEA on saanut toimiston Hollannin ja Espanjan lisäksi nyt myös Suomeen. Avajaiset pidettiin Yhteisjärjestö Kansanvalistusseuran tiloissa 6. kesäkuuta, Meeting in Finland -seminaarin aattona. Yläkuvassa Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestön puheenjohtaja Tapani Ranki tervehtii kansainvälistä kutsuvierasjoukkoa toimiston avajaisissa. Vasemmalla kuvassa EAEA:n puheenjohtaja Paolo Federighi, pääsihteeri Lucien Bosselaers järjestön Mechelelin toimistosta sekä varapuheenjohtaja Rosa Falgas Kataloniasta.

Vasemmalla: Carmen Venorell EAEA:n Barcelonan toimistosta ja senegalilainen Babacar Diop keskustelevat avajaisstilaisuudessa.



IHMINEN IHMISTÄ KOHTAAMASSA





Meeting in Finland 25 vuotta

Yläkuva sivu 218: Buddhalainen munkki Ramanya Kelasa puhui aikuiskasvatuksen keinoista sortetun kansan vapauttamisessa, hänen tulkkinaan Cham Toik Burmasta.

Alakuvat: ICAE:n puheenjohtajan, chileläisen Francisco Vio Grossin aiheena oli "Make it international – make it impossible?". Päivän puheenjohtajana toimi Elizabeth Evans Iso-Britanniasta.

ICAE:n varapuheenjohtaja Peter Engberg Ruotsin Folkbildningsförbundetista puhui värikkäällä tyylillä 25-vuotisjuhlassa.

Yläkuva: Meeting in Finland -seminaarin 25-vuotisjuhlassa oikealta opetusministeri Riitta Uosukainen, professori Kosti Huuhka, VSY:n entinen pääsihteeri Helena Kekkonen, VSY:n puheenjohtaja Tapani Ranki, rouva Hillevi Toiviainen, Peter Basel ICAE:n edustajana Unkarista, Peter Engberg Ruotsista ja Christoffer Grönholm Suomesta.

Oikealla: Amara Peeris, Sri Lanka



Apua lukuongelmissa

Suomi on tunnetusti maailman lukutaitoisin maa. Silti nuorien keskuudessa tehty selvitys osoittaa, että 15–20 prosentilla nuorista aikuisista on eri asteisia lukuongelmia.

Nyt heille on luvassa apua pääkaupunkiseudulla.

Helsingin kaupungin kirjastolaitos ja Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö ovat perustaneet Kallion kirjastoon LUKI-nurkan päivystyksineen ja

infopisteineen. LUKI-nurkka antaa lukuongelmista kärsiville neuvontaa mm. helppolukuisien tekstien tavoittamisessa ja ongelman hoidossa. Sieltä löytyy kirjallisuutta ja videoita lukihäiriöistä, tietoa opiskelumahdollisuuksista, asiantuntija-avusta, testeistä ja lukiryhmistä. LUKI-nurkan puhelinnumero on 7312 4483 ja päivystys siellä tiistai-iltaisin kello 17–20 sekä keskiviikkona, torstaina ja perjantaina kello 13–16.

"istunluokassa
maha on kipeä
ollut aamusta asti
tänään pitää lukea
kauhu kasvaa
pitää lukea! pitää lukea!

Opettaja ei tunne armoa
ei näe tuskaa

hiki kihelmöi otsallani
hetkeni lähestyy
pitää lukea! pitää lukea!

Voisin painua maan rakoon
viellä kaksi ennen minua
millä rivillä he menevät
mikä sivu, onko oikea
pitää lukea! pitää lukea!

nyt on minun vuoroni
minne katosi rivi
en näe sivulla tekstiä
opettaja huomauttaa
juha sinun vuorosi
pitää lukea! pitää lukea!

opettaja näyttää rivin
sanat tangertelevat
en tahdo saada kokonaista sanaa
mitä tehdä
pitää lukea...

muut oppilaat nauravat
sanoista tulee hassuja

mutta kuitenkin
pitää lukea, pitää lukea.

tänään ihmiset sanovat
ajattele positiivisesti
ongelmia ei kannata korostaa
pitää lukea, pitää lukea.

elämässä ei pidä ottaa
asioita niin vakavasti
neuvoo eräs ystäväni
pitää lukea, pitää lukea.

opiskelisit vaikka englantia
jos aiot matkustaa
jonnekin ulkomaille sanoo toinen
pitää lukea, pitää lukea.
yritän opiskella, vaihalla
taustalla kuulen kuoron sanovan
lukisit
pitää lukea, pitää lukea.

kyyneleet joita itken
ihmiset eivät näe
pitää lukea, pitää lukea.

olen tyhmä
olen laiska
en kuuntele
en halua oppia sanovat
pitää lukea, pitää lukea.

(Katkelma)

JUHA HAUTA-AHO
aikuinen lukihäiriöinen, Helsinki



Pohjolan kansanakatemiaan uusi suomalaislehtori

Göteborgin Nya Varvetilla toimivan Pohjolan kansanakatemia, Nordens Folkliga Akademien lehtorikunta sai uuden jäsenen, kun fil.maist. *Stina Tiainen* aloitti syksyllä työnsä akatemiassa. Äidinkieleltään ruotsinkielinen Stina on työskennellyt mm. Raision aikuiskoulutuskeskuksessa atk-osaston johtajana ja vararehtorina sekä Turun teknologiakeskuksessa OY Data City Center AB:ssä. Stina on Suomen Tietotekniikan liiton edustajana Nordiska Dataunionissa ja on sitä kautta saanut itselleen pohjoismaisen koulutussektorin yhdysverkon.

Uudessa työssään NFA:ssa Stinan vastuulle kuuluu tiedotus ja siinä kontaktit myös aikuiskasvatusalan kollegoihin sekä työmarkkinakoulutus. Perinteisesti vapaan sivistystyön yhdyssiteenä toiminut Pohjolan kansanakatemia NFA laajentaa kontaktejaan ja kohteitaan myös muuhun aikuiskoulutukseen.

Nordens Folkliga Akademi järjestää vuosittain runsaasti eri ajankohtaisaiheisia kursseja, joihin saa maksimaalisesti 2500 markan suuruisia matka- ja osanottomaksuavustusta Yhteisjärjestö Kansanvalistusseurasta. Kaikilla NFA:n kursseilla on simultaanitulkkaus. Olkaa aktiivisia ja osallistukaa!

Tietoja NFA:n kursseista ja matkastipendeistä:
Eeva Siirala, puh. 90-449 209
Stina Tiainen, tel. 990-46-31-691030, fax. 690950

Kosti Huuhkalle Eurooppa-mitali

European Association for the Education of Adults on myöntänyt professori Kosti Huuhkalle ensimmäisen Eurooppa-mitalin hänen kansainvälisistä ansioistaan aikuiskasvatuksen hyväksi. Mitali on teetetty järjestön 40-vuotisen toiminnan kunniaksi. Mitali luovutti Kosti Huuhkalle EAEA:n hollantilainen johtaja Willem Bax Meeting in Finland -seminaarin 25-vuotisjuhlassa Kirkkonummella.

Ammattikirja nostamaan ammattiylepeyttä

Suomessa otetaan käyttöön ammattikirjat ammattipätevyyden osoittamiseksi. Ammattikirja on virallinen henkilön ammattialan ja erityistaidot määrittävä asiakirja. Se on nelikielinen, mikä tekee siitä käyttökelpoisen myös Euroopan työmarkkinoilla.

Hankkeen takana ovat maamme keskeiset työelämän järjestöt ja opetushallitus. Opetushallitus pyrkii osaltaan siihen, että ammattikirjalle tulisi nykyisiin oppilaitosten päästötodistuksiin verrattava asema.

Kirja on ollut rakennuslalla käytössä jo toista vuotta. Siellä saatujen kokemusten mukaan kirjalla on ammatti-identiteettiä ja ammatin arvostusta kohottava vaikutus. Uusina aloina mukaan tulevat nyt kone- ja metalliala, sähköala ja puuala.

Telkkarin Päiväopisto auttamaan työttömiä

TV 1:n opetusohjelmat aloittaa lokakuun puolivälissä kaksi kertaa viikossa kuvaruutuun ilmestyvän Päiväopiston, joka edesauttaa niin kotona kuin eri oppilaitoksissa opiskelevia hankimaan itselleen uudenlaisia tietoja ja taitoja. Päiväopisto tutustuttaa katsojia erilaisiin tapoihin ratkaista työttömäksi joutumisen mukanaan tuomia ongelmia. Päiväopiston tietopankki välittää tietoja työvoimatoimistojen palveluista, opiskelumahdollisuuksista, kursseista ja muusta mielekkästä tekemisestä.

Lähettykset ovat keskiviikkoisin kello 14-16 ja uusintana perjantaisin kello 13.



Kansalaisopisto on kunnallista peruspalvelua

”Kansalaisopistojen pitäisi rohkeasti hakea yhteistyökumppaneita yksityisistä organisaatioista, taidekouluista ja muista kouluista. Vielä ei oikein yleisesti ymmärretä, että normit ja normiohjaus on poistettu. Rajoituksia on nyt niin vähän, kuin niitä vain voi olla. Perinteisen ajattelun murtaminen on meidän kaikkien tehtävä.”

Näin totesi elokuun alussa kulttuuriministeri *Tytti Isohookana-Asunmaan* kansalaisopistojen lähetystölle, joka vetosi ministeriin kansalaisopistojen aseman puolesta. Lähetystössä olivat KTOL:n johtokunnan jäsen *Liisa Haikonen* Raumalta, Tornion kansalaisopiston rehtori *Anna-Maija Lauri*, KTOL:n tiedotuspäällikkö *Sirkku Määttä* ja Svenska sektionin johtaja *Berit von Troil*.

Ministeri Isohookana-Asunmaa piti yhteisvirkojen perustamista kunnissa järkipärisenä toimintana. Hän piti myös pohdinnanarvoisena sitä, että kaksikielisissä kunnissa olisi yksi kansalaisopisto, jolloin hallinto muuttuisi kevyemmäksi. Sen sijaan hän ilmaisi skeptisyytensä opistojen yksityistämishankkeissa: ”Kansalaisopisto on kunnallista peruspalvelua.”

”Päättäjät voi panna miettimään, miten paljon ihmiseltä viedään, jos häneltä viedään hänen harrastuksensa. Opistoissa harrastaminen on tavoitteellista ja tavoitteellista tulee kehittää, vaikka opisto-opiskelussa on olemassa myös sosiaalinen merkitys.”

Ministeri Isohookana-Asunmaa otti samalla myös kantaa työministeriön ja opetusministeriön poliittiseen ristivetoon aikuiskoulutuksessa. Hän katsoi opetusministeriön organisoiman koulutuksen olevan ratkaisevasti halvempaa ja joustavampaa kuin työvoimapiirien järjestämisen. Hän piti koulutuksen järjestämistä kahta linjaorganisaatiota pitkin tarpeettomana.



Ministeri Tytti Isohookana-Asunmaa on heittänyt taisteluhanskan työministeriöön arvostelemalla julkisuudessa työvoimapolitiittista koulutusta.

Kansanopiston sivistystehtävä

Kansanopistoväki keskusteli elokuussa kansanopistopäivillään Karjaalla kansanopiston sivistystehtävän tulevaisuudesta.

”Kansanopisto joutuu jatkuvasti hakemaan paikkaansa ja olemassaolonsa oikeutusta yhteiskuntamme koulutuksen rakenteen muuttuessa. Mikä on kansanopiston sivistystehtävä? Ovatko selviytymisedellytyksemme yhtään paremmat, jos harjoitamme omaleimaista sivistystyötä?”, kansanopistopäivillä kysyttiin.

Antamassaan julkilausumassa Suomen Kansanopistoyhdistys näkee kansanopistojen koulutuksen keskeisimpinä kohderyhminä lähivuosina erityisesti nuoriso- ja pitkäaikaistyöttömät. ”Kansanopistojen tarjoamalla yleissivistävällä, ammatillisella ja muulla aikuiskoulutuksella voidaan saada aikaan sekä lyhyellä että pitkällä tähtäimellä työvoimapolitiittisesti myönteisiä seurauksia”, kannanotossa kiteytetään.

AIKUISKASVATUS

The Finnish Journal of Adult Education

Vol. 13, 3/93

ISSN 0358-6197

Summary

Jarvis, Peter 1993. Oppimisen paradokseja myöhäismodernissa.

– Moderni syntyi läntisessä Euroopassa renessanssin muodossa, tieteellisten keksintöjen ja järjennukaisuuden aikana. Välineellisestä rationalismista tuli uuden ajan perusta. Se synnytti industrialismin, kapitalismin sekä uskon kehitykseen ja järjestelmän ylivoimaisuuteen. Siihen ankkuroitiin myös opettajan asiantuntemukseen ja auktoriteettiin sekä totuuden olemassaoloon pohjautuva käsitys oppimisesta. Nyt moderni kyseenalaistetaan kautta koko läntisen maailman. Elämme myöhäisen modernin aikaa, missä joitakin postmodernin ajan piirteitä alkaa tulla esille. Todellisuudesta itsestään on tullut ongelma ja elämässä on vähemmän varmuuksia. Sen myötä käsitys oppimisesta oikeiden vastausten omaksumisena on joutunut kyseenalaiseksi. Artikkelissa kuvataan muutamia tällaisia ajallemme ominaisia oppimisen paradokseja.

Aikuiskasvatus 2/93.

Silvennoinen Heikki 1993. Työttömille koulutusta – miksi ja minkälaista?

– Työttömille koulutuksen anti kiteytyy seuraavina valmiuksina: työllistyvyyttä edistävät valmiudet, joustovalmiudet, selviytymistäidot, yhteiskunnallinen ymmärrys, vapaa-ajan käyttöön liittyvät taidot, tieto vaihtoehtoisista mahdollisuuksista, mahdollisuuksien luomisen taidot. Tavoitteet tarkastellaan asetelmassa, jossa perusolotuvuudet ovat suhteellisesti vaihtoehtoisia (ideologia) ja tavoiteltujen vaikutusten pääasiallinen kohde (orientaatio).

Koulutuksen keskeisin yhteiskunnallinen rooli liittyy sen tehtävään valikoida ihmiset työmarkkinoille ja yhteiskuntahierarkiaan. Paljolti juuri tästä koulutus saa myös yhteiskunnallisen integroijan ja uusintajan roolinsa. Kouluttautumisen motiivit ovat individualistiset, samoin kuin hankitun tutkinnon varassa solmittava palkkatyösuhtedekin on yksilökohtainen. Tulevaisuutta ennakkoiden kysytään: Miten arvioidaan työttömille suunnatun koulutuksen laatua ja tuloksellisuutta sellaisessa mah-

Jarvis, Peter 1993. Late modernity and paradoxes of learning.

– Modernity began in Western Europe with the Renaissance, the age of scientific discovery and rationality. Instrumental rationality became the foundation stone of this new age; with it emerged industrialism and capitalism and a confident belief in progress and the superiority of the system. This is also where the concept of learning anchored itself: that teachers are the experts and authorities and that truth exists. Now modernity is being called into question throughout the western world. We are living in late modernity and some of the features of the post-modern world are beginning to appear. Now reality has itself become a problem and so there can be fewer certainties about life. This development has been accompanied the calling into question of the concept of learning as consisting of adopting correct answers. The article describes some of these paradoxes of learning typical for our times.

Aikuiskasvatus 2/93.

Silvennoinen, Heikki 1993. Training for the unemployed – why and what kind?

– What training has to offer to the unemployed boils down to the following skills: employability skills, adaptability awareness, survival skills, contextual awareness, leisure skills, alternative-opportunity awareness, opportunity-creation skills. The goals are examined in an array in which the basic dimensions are relationship to prevailing conditions (ideology) and the principal object of the effects sought (orientation).

The foremost societal role of training lies in its function of allocating people into the labour market and the social hierarchy. It is largely because of this that training also has the role of societal integrator and reformer.

The motives for participation in training are individual just as the employee position acquired following the completion of study is individual. With an eye to the future, the author asks: How will the quality and success of training aimed at the unemployed be assessed in Finland in the future, given

dollisessa tulevaisuudessa, jossa useamman sadantuhannen työhalukkaan kansalaisen työllistyminen palkkatyöhön on rakenteellisesti mahdoton tehtävä? Mikä on työtä vaille jäävän yhteiskuntaluokan koulutuksen sisältö ja olemus? Aikuiskasvatus 3/1993.

Silvennoinen Heikki & Naumanen Päivi 1993. Mihin koulutustarve perustuu?

– Artikkelissa tarkastellaan työvoiman kokemaa koulutustarvetta 4000 aikuisen haastatteluaineiston avulla. Vuonna 1990 1,3 miljoonaa aikuista tarvitsi omasta mielestään ammattitaitoa kehittävää tai uraa edistävää koulutusta. Useimmat lisäkoulutusta tarvitsevat ne, joilla sitä jo muutoinkin on eniten ja jotka ovat hankkineet myös aikuisiällä sitä kaiken aikaa lisää. Vakioimalla työtä kuvaavat ominaisuudet ja koettu koulutustarve, saadaan neljä koulutustarve-ryhmää. Kaksi ryhmistä, "koulutusta tarvitseva eliitti" ja "koulutusta tarvitsematon eliitti" luokittelevat parempiosaisiksi. Toiset kaksi ryhmää, "taistelijat" ja "alistetut", ovat työnsä puolesta selvästi huonommassa asemassa. Ryhmien sukupuolijaot ovat selkeät: "huonompien" töiden väki on kokemistaan tarpeista riippumatta naisia; sen sijaan "paremmissa" töissä työskentelee enimmäkseen miehistä koostuva eliitti. Naisvaltaiset ryhmät taas jakautuvat kahdelle: alemmista toimihenkilöistä koostuva taistelijoiden ryhmällä näyttää olevan painetta tehdä eroa alistettuihin duunarisisariinsa, jotka lienevät melko lailla vieraantuneita koko koulutuselämässään.

Aikuiskasvatus 3/1993.

KIRJOITTAJAT

Ahteenmäki-Pelkonen Leena, assistentti, Helsingin yliopisto

Hauta-aho Juha, Helsinki

Hämäläinen Kauko, Aikuiskasvatuksen päätoimittaja, Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen johtaja

Jarvis Peter, tri, Surreyn yliopiston kasvatustieteen laitoksen vanhempi lehtori, International Journal of Lifelong Education -lehden toinen päätoimittaja

Juntunen Risto, osastopäällikkö, TSL-opintokeskus, Helsinki

Antti Kauppi, erikoistutkija, Suomen Liikemiesten Kauppaopisto

Koskela Ilona, koulutuspäällikkö, Kansanvalistusseura

Maljojoki Pentti, professori, johtava rehtori, Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, Joensuu

Mäkelä Pirkko, koulutuspäällikkö, Kuntien Eläke-

the likelihood that several hundreds of thousands of work-willing citizens will not be gainfully employed because of structural reasons? What will be the content and nature of training aimed at this social class for the unemployed?

Aikuiskasvatus 3/1993.

Silvennoinen Heikki & Naumanen Päivi 1993. What are training needs based on?

– The article is an examination of the training need as experienced by 4,000 adult interviewees. In 1990, the situation was such that 1,3 million Finnish adults were of the opinion that they were in need of training that would enhance their skills and career development. The group most in need of further training was composed of people who already had had more training than others and who had also continuously acquired more of it in their adulthood. Through standardisation of characteristics depicting work and the need for training, the author arrived at four categories of training need. The categories "Elite needers of training" and "Elite non-needers of training" are the better-off groups. The other two groups "Battlers" and "Subjected" are clearly worse-off with regard to their work. The gender distribution among the groups was clear: regardless of their training needs, women were relegated to "not-so-good" jobs while the "better" jobs were done by an elite composed mainly of men. Groups with a dominant representation of women are of two main kinds: a lower-salaried group of Battlers, which appears to want to put some distance between themselves and their proletarian sisters, the latter being fairly alienated from training life as a whole.

Aikuiskasvatus 3/1993.

vakuutus

Ojasti Tapani, Rauhankasvatusinstituutin pääsihteeri, Helsinki

Salminen Lea, koulutuspäällikkö, Helsingin yliopiston Länsi-Uudenmaan täydennyskoulutuslaitos

Silvennoinen Heikki, tutkija, VTL, Koulutussosiologian tutkimuskeskus, Turun yliopisto

Naumanen Päivi, tutkija, VTK, Koulutussosiologian tutkimuskeskus, Turun yliopisto

Turunen Hannu, tutkija, elinkeinoelämän kehittämisosasto, Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskus

KÄÄNTÄJÄT

Aaltonen Rainer, Tampereen yliopisto (Jarvis)
Pekkinen Erkki, kääntäjä (summary)

OHJELMIA ARVOISTA JA TULEVAISUUDESTA

Ihminen elää nykyhetkessä. Tätä päivää voidaan kuvata hyvin monella tavalla. Harva uskaltaa puhua tulevaisuudesta. Vähäisetkin puheet ovat viime aikoina lähinnä masentaneet.

TIETÄVÄ IHMINEN -videosarja viitoittaa väyliä tulevaisuuteen. Niissä etsitään uutta näkökulmaa ihmiseen, elämään, ihmisten tekoihin ja tulevaisuuteen. Niissä aikamme ajattelijat, tietäjät ja näkijät esittävät näkemyksiään, tietojaan ja ajatuksiaan - visioita tulevasta.

Nyt ovat ilmestyneet videosarjan kaksi ensimmäistä osaa. **YTT Kari E. Turusen IHMISEN ARVOT** ja **VTL Maija-Riitta Ollilan HYVÄ ELÄMÄ**.

Kukin ohjelma on noin puolen tunnin mittainen. Ne soveltuvat hyvin yritysten ja organisaatioiden henkilöstökoulutukseen sekä erityyppisten kursien virikeaineistoksi ja ennen kaikkea yksilöille itsensä kehittämiseen ja ajatusten herättämiseen. Kukin ohjelman hinta on 175 markkaa.

Tilaa **TIETÄVÄ IHMINEN** -ohjelmat, olet väylällä tulevaan!

Kari E. Turunen
IHMISEN ARVOT
Videon hinta 175 mk

Maija-Riitta Ollila
HYVÄ ELÄMÄ
Videon hinta 175 mk



PAINATUSKESKUS

KUSTANNUSTOIMINTA, PL 516, 00101 Helsinki, vaihe (90) 566 01. POSTIMYYNTI: puh. (90) 566 0266, telekopio (90) 566 0380. VALTIKKA-KIRJAKAUPAT HELSINGISSÄ: Annankatu 44 ja Eteläesplanadi 4. VALTIKKA-MYYNTIPISTEET: Akateeminen Kirjakauppa Oulu, Tampere ja Lappeenranta, Suomalainen Kirjakauppa Joensuu, Jyväskylä, Kuopio, Mikkeli ja Rovaniemi, Montinin Kirjakauppa Vaasa sekä Turun Kansallinen Kirjakauppa. KIRJAKAUPAT kautta maan. Toimitusmaksu 30 mk.

Tilaa videot puhelimitse numerosta **(90) 566 0266**, lähetä telefax **(90) 566 0380**. Tai nouda **Valtikasta**.

Ohjeita kirjoittajille

Aikuiskasvatuksessa julkaistaan tieteellisiä artikkeleita aikuiskasvatuksen alueelta sekä esitellään alan kokeilu- ja kehittämistoimintaa. Artikkelit lähetetään päätoimittajalle tai toimitukseen.

1. Teemat ja aikataulu

Numero 4/93: Koulutus ja laatu

- Lehti ilmestyy 29.11.

Numero 1/94: yleisnumero

- tekstit 31.12. mennessä

- Lehti ilmestyy helmikuun lopussa.

Numero 2/94: Kasvatusgerontologia

- tekstit 15.3. mennessä

- Lehti ilmestyy toukokuun lopussa.

2. Artikkelin pituus

Tieteellisten artikkeleiden ohjeellinen pituus on 5-10 konekirjoitusliuskaa, katsaus- ja keskustelupuheenvuorojen 2-6 liuskaa ja kirjarvioiden 2-4 liuskaa. Perustellusta syystä näistä rajoista voidaan poiketa.

UUTUUKSIA!

KULTTUUREJA JA KÄYTTÄYTYMISTÄ -90 maata suomalaissilmin

Kirjassa on koottu yhteen ne bisneskulttuureja koskevat havainnot ja kokemukset, joita suomalaiset liikemiehet ovat vuosikymmenten aikana maailmalla hankkineet. Kukin maan kohdalla faktaruutu, suorasanaista tekstiä sekä hakusanaisuus. FINTRA-julkaisu nro 77 (1993), 270 mk + toim.kulut.

HENKILÖSTÖJOHTAMINEN KANSAIN- VÄLISTYVÄSSÄ YRITYKSESSÄ

Tuore ja tärkeä KTM Juhani Kauhasen kirjoittama käsikirja suomalaisyritysten johtotehtävissä ja erityisesti henkilöstöhallinnossa työskenteleville sekä kansainvälisiin tehtäviin valmistettavien koulutukseen. FINTRA-julkaisu nro 97 (1993), 195 mk + toim.kulut.

Tilaukset: puh. (90) 659322, fax (90) 607527.



FINTRA

KANSAINVÄLISEN KAUPAN KOULUTUSKESKUS
THE FINNISH INSTITUTE FOR INTERNATIONAL TRADE

KANSANVALISTUSSEURA
JA AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

