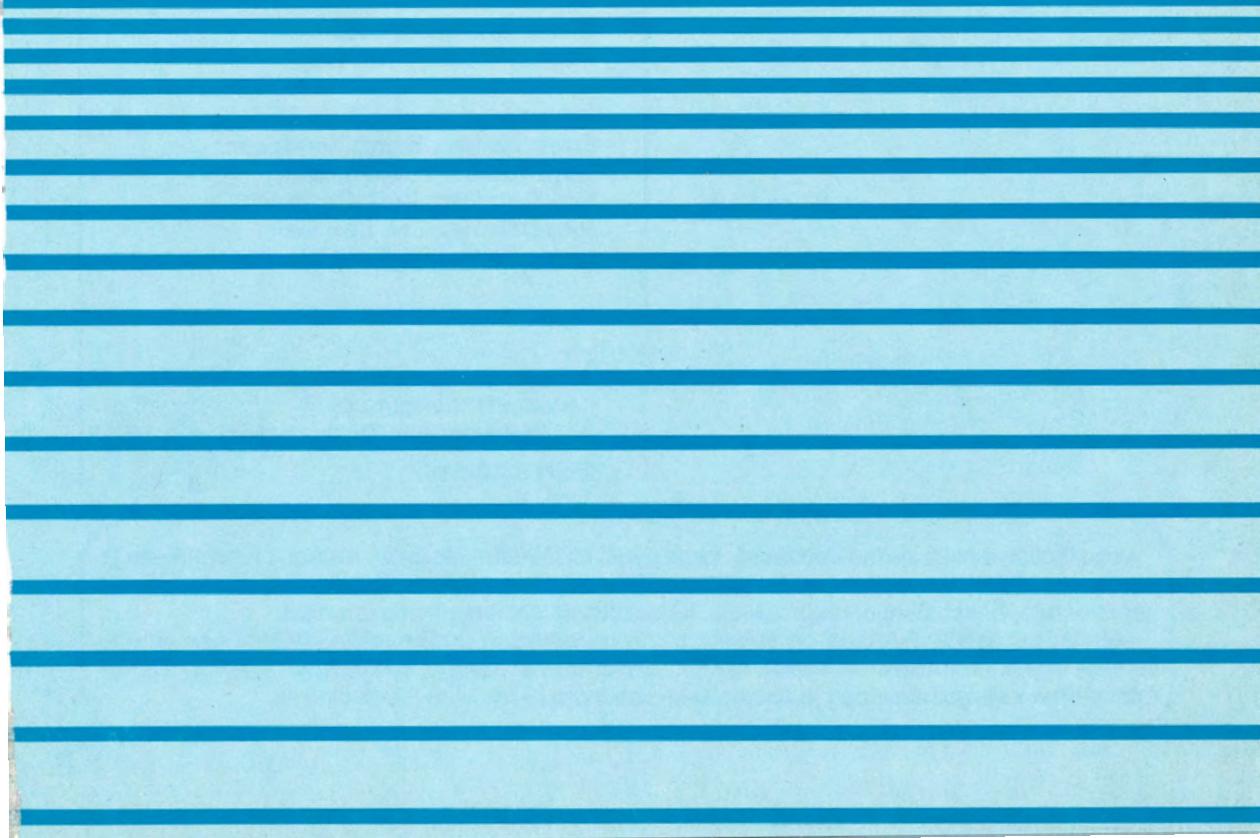


A I K U I S



K A S V A T U S

1•94



# Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen  
aikakauslehti  
numero 1/1994  
14. 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, Anneli Kajanto,  
Antti Kauppi, Pirjo Liewendahl  
Eine Mikkonen 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 ajankohtaisuuksia.

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

# Sisältö

## PÄÄKIRJOITUS

<b>Kauko Hämäläinen</b>	Satavuotias sivistys.....	2
-------------------------	---------------------------	---

## ARTIKKELIT

<b>Jyri Manninen</b>	Akateemisten työttömien elämäntilanne — löytyisikö siitä lähtökohta työvoimakoulutukselle? .....	4
<b>Saara Repo-Kaarento</b>	Yhteistoiminnallisen oppimisen teoreettista taustaa .....	14
<b>Kari Stachon</b>	Asiantuntijaorganisaation täytyy selvittää suhteensa tietotekniikkaan .....	21
<b>Juha Suoranta</b>	Osallistumistutkimuksen metodologiaa .....	26
<b>Jari Eskola &amp; Klaus Weckroth</b>	Puhetta harrastuksesta — avoin korkeakouluopiskelu opiskelijoiden kuvaamana .....	36

## KATSAUKSET

<b>Jukka Tuomisto</b>	Uutta tietoa aikuisten opiskelusta .....	42
<b>Pertti Jääskä</b>	Tulos vai vastuu? Näkökulmia kansalaisopistojen toiminnan tuloksellisuuden arviointiin .....	52
<b>Marketta Luutonen</b>	Neuvontajärjestöt edelläkävijöitä toiminnan tuloksellisuuden arvioinnissa .....	57
<b>Katriina Schrey-Niemenmaa</b>	Teknillisen korkeakoulutuksen laadun kehittämisohjelma KOLA .....	60

## KIRJA-ARVIOITA

Raimo Etelävuori 1993. Yliopistojen ja korkeakoulujen aikuis-koulutuksen arviointia. Tarkastuskertomus (Kai Eklund) .....	63
Kauko Hämäläinen 1993. Yliopistollisen täydennyskoulutuksen arviointi (Tapio Varmola) .....	66

## KASVOKKAIN

<b>Antti Kauppi</b>	John A. Niemi — aikuiskasvatuksen uranuurtaja .....	68
---------------------	---	----

## MUUTA

Ajankohtaista .....	71
Aikuiskasvatus 1993 .....	74
Kansainvälisiä kokouksia ja konferensseja.....	76
Summary.....	77
Kirjoittajat .....	79
Ohjeita kirjoittajille.....	80

## SATAVUOTIAS SIVISTYS

**M**illainen Suomen tulisi olla täyttäessään 100 vuotta ja mihin suuntaan Suomea tulisi kehittää lähestyttäessä vuotta 2017? Näihin kysymyksiin on yrittänyt löytää vastausta opetusministeriön nimeämä asiantuntijaryhmä, joka on viime vuoden lopulla ilmestyneessä mietinnössään Kansallinen sivistysstrategia tehnyt ehdotuksen sivistyspolitiikan perustaksi.

Ensimmäisenä aikuiskasvatustieteilijän mielenkiinnon herättää asiantuntijaryhmän kokoonpano. On luonnollista, että sivistystä koskeva huippuasiantuntemus löytyy opetusministeriön virkamiehiltä. Muut kuusi jäsentä ovat oppineita yliopistoista. He edustavat luotettavaa, viime vuosina kaikissa mahdollisissa työryhmissä ja seminaareissa koeteltua huipputietämystä ja -sivistystä. Mannermaat, niiniluodot, pulliaiset ja venkulat vilahtelevat sanavalmiina ja selkeinä asiantuntijoina lähes kaikissa valtakunnan asioita koskevissa kysymyksissä.

Mutta missä ovat työryhmän kasvatustieteilijät ja sivistyslaitosten ja -järjestöjen edustajat? Eikö heillä ole mitään annettavaa pohdittaessa ihmisten kykyjen, taitojen, tietojen, asenteiden ja arvojen jatkuvaa ylläpitoa ja kehittämistä? Eikö meidän professoreillamme tai kentän edustajilla ole mitään käyttöä valtakunnallista sivistyspolitiikkaa luotaessa? Eikö sivistysjärjestöillämme ole lainkaan luottamusta ministeriösä?

**R**yhmän kokoonpano takaa asiantuntevan, viimeistellyn ja yllätyksettömän raportin toimintaympäristön muutoksista, sivistyksen muuttuvasta asemasta, kehittymisen strategioista sekä kehittymisnäkymistä 90-luvulla. Kestävä kehitys, toiminnan verkostuminen, kansainvälistyminen, siirtyminen tietointensiiviseen yhteiskuntaan ja osaamiskeskiseen toimintatapaan sekä työn ja vapaa-ajan erojen häviäminen ovat helposti hyväksyttäviä toimintaympäristön muutoksia.

Aikuiskasvatuksen kannalta tärkeää pohdintaa on kansainvälisen toimintaympäristön muu-

tosta ja tietoon nojaavaa yhteiskuntaa koskevissa osissa. Tiedon kasvava merkitys sekä vapaa-ajan että työelämän kannalta on merkittävää aikuisten koulutuspalveluja kehitettäessä. Ns. tietointensiivisten palvelujen ja telekommunikatioteknologian kehittyminen ja huippuosaamista edellyttävien alojen kasvu Suomessa tarjoaa mielenkiintoisia haasteita.

**S**ivistyksen uutta asemaa koskevassa osassa sheijastuu vahvasti asiantuntijaryhmän kokoonpano. Korkeakoululaitos ja tiede ovat saaneet erityisaseman 1990-luvun ydinkysymysten joukossa. Korkeat kansainväliset standardit, viireät akateemisen tutkimuksen ja opetuksen kesukset muodostuvat komitean mukaan yhteiskunnan vahvoiksi kilpailueduiksi yhdyntyvässä Euroopassa.

Muu aikuiskoulutus ei ole ansainnut pohdintaa. Lukiota ei pidetä riittävän korkeatasoisena mainitsematta kriteereitä ja mittauksia, mihin arviot perustuvat. Tätä argumenttia käytetään perustana yksityisten oppilaitosten synnyttämiselle. Miten tämä lisää korkeatasoisuutta?

Sivistyksen avainstrategioita esiteltäessä on tarkastelun kohteena hyvin monipuolinen ja samalla kirjava alue. Sivistyksellisistä perusoi-keuksista inhimilliseen kasvuun, minikulttuuri-suudesta ja kansainvälistymisestä kestäväan kehitykseen, innovaatioista ja työkultuurin muutoksista jatkuvaan oppimiseen ja kansalaistoi- mintaan on kehittämisstrategioiden kohteina. Useimmilla alueilla ei juurikaan löydy vastauksia, mihin suuntaan Suomea tulisi kehittää lä- hestyttäessä vuotta 2017. Sen sijaan esitetään kysymyksiä, joihin pitäisi saada vastaus ja joita- kin yleisiä menettelytapoja, joilla asioita voi- taisiin selvittää.

Moniin kysymyksiin on tarjottu ratkaisuna poliitikkojen hellimää ajatusta kansalaiskeskuste- lun käynnistämisestä siitä tai tästä aiheesta. Mut- ta miten esimerkiksi ”aktivoidaan ja tuetaan kan- salaiskeskustelua sivistyksen perusarvoista, kas-

vatuksen periaatteista ja oikeudenmukaisuuden sekä globaalien, tulevaisuuteen suuntautuvan vastuun toteutumisesta”. Kunnianhimoiselta kuulostaa myös ajatus, että organisaatioissa, opilaitoksissa ja kulttuuri-instituutioissa suoritetaan arvoanalyysyjä, joiden avulla lisätään arvojen tuntemusta ja arvioidaan niiden vaikutusta päätöksentekoon.

**K**oulutussuunnittelun ja -arvioinnin tutkijana odotan myös mielenkiinnolla tuloksia, joissa joku pystyy laatimaan ”arvion nykyisestä ja tarvittavasta ympäristöosaamisen tasosta ja sisällöstä”. Kunnianhimon puutteesta ei voi myöskään syyttää henkilöä, joka ryhtyy arvioimaan väestön ympäristöosaamisen, -arvojen ja -vastuun tilaa sekä pystyy tältä pohjalta laatimaan suunnitelmia koulutuksen ja muiden hankkeiden kehittämiseksi.

Vaativa on myös sen henkilön toimenkuva, joka laatii komitean ehdottoman ”alueittaisen” (Pohjoismaat, lähialueet, Eurooppa, kaukomaat) kansainvälistymisstrategian, missä otetaan huomioon väestön liikkuvuus, matkailu, kulttuurinen ja tuotannollinen yhteistyö, tavaroiden, palveluiden, tiedon ja tutkijain vaihto, tiedonvälitys ja kansalaistoiminta”.

**M**ielenkiintoa meidän jokaisen lähivuosiin tuo se, kun komitean ehdotuksen pohjalta selviää, miten osallistuvaa demokratiaa lisätään käyttämällä hyväksi yksilöiden näkemyksiä yhteiskunnallisen päätöksenteon perustana.

Vaikka kansainvälinen kilpailukyky, raha ja taloushuolet väijyvät esitysten takana esimerkiksi sivistyksen hyötyä pohdittaessa, nousee kestävä kehitys ja humanistinen ihmiskuva esille monin paikoin. Esimerkiksi verkostostrategiaa suunniteltaessa muistetaan korostaa, että verkostoja tulee kehittää inhimillisen kasvun yhteisinä (mitä se sitten tarkoittaakin).

**K**onkreettisinta antia mietinnössä on sivistysvaranto- ja taloustavoitteet. Esimerkiksi korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus on

syytä kohottaa 12 prosenttiin. Tutkimuksen osuus bruttokansantuotteesta tulisi nousta lähelle kolmea prosenttia. Kulttuurityötä tekevien työllisyystilanne tullaan pitämään todella hyvänä. Heitä tarvitaan yli 10 000 lisää vuoteen 2010 mennessä. Kaikkeen koulutuspanostukseen kaivataan yksityisen sektorin rahoituksen merkittävää lisäämistä.

**M**yös koulutuksen parissa työskentelevät voivat huokaista helpotuksesta, sillä koulutukselliset perusoikeudet luvataan turvata siten, että sivistyksellinen kasvu voi jatkua. Ilmeisesti aikuiskoulutukseen viittaa ajatus, että koulutuksen käyttäjä joutuu itse maksamaan näistä koulutuspalveluista.

Ilolla vastaanotetaan varmasti lupaus siitä, että resurssija mitoitettaessa otetaan huomioon, että kokopäiväiseen koulutukseen osallistuu vuosikymmenen loppupuolella useita kymmeniä tuhansia koululaisia ja opiskelijoita enemmän kuin nykyisin. Jotain työnsä rasittamaa kouluttajaa saattaa hieman arveluttaa se, että korkean työttömyyden aiheuttama koulutustarve hoidetaan ensisijaisesti olemassa olevan koulutusjärjestelmän avulla sen toimintaa tehostaen.

Lukija varjellaan suurilta yllätyksiltä lueteltaessa tulevaisuuden vaateita koulutuksen toteuttajille. Aivan outoja viime vuosikymmenen keskusteluissa eivät myöskään liene esimerkiksi osaamista, aloitteisuutta ja innovaatiokykyä painottavat tavoitteet.

**S**uuri usko sivistyksen ja koulutuksen merkitykseen henkii raportin loppupuolella. Jokaisen sivistystyöntekijän rintaa lämmittää ajatus, että kansallinen sivistysstrategia on keino ratkaista henkinen lama ja saattaa taloudellinen kehitys suotuisaan suuntaan. Lievä uhkauskin on jatkona: Ellei sivistyksen panosteta, lama ongelmiseen syvenevät. Jos hallitus noudattaa näitä ehdotuksia sivistyspolitiikan perustana, se tulee välttymään hyvin helposti monilta yhteiskuntaa muuten uhkaavilta harmeilta (?).

JYRI MANNINEN

## Akateemisten työttömien elämäntilanne – Löytyisikö siitä lähtökohta työvoimakoulutukselle?

Työministeriön ennusteen mukaan Suomessa on vuoden 1994 lopussa 200 000 pitkäaikaistyötöntä, ja työttömyysasteen odotetaan asettuvan pysyvästi yli kymmenen prosenttiin. Suomi on siten ennätysajassa saavuttanut ja osin ylittänytkin yleiseurooppalaisen tason. Kyynisen aikuiskasvattajan näkökulmasta katsoen on siten syntymässä tilanne, jossa huomattavan suuri osa työvoimasta olisi periaatteessa 'vapaa' kehittämään itseään ja opiskelemaan uutta.

Käytännössä asenteet ja asetukset rajoittavat tätä mahdollisuutta melko tehokkaasti: työttömän ajankäyttöä koskevat säädökset ja työttömyyden aiheuttamat henkiset

paineet suosivat passiivista eristäytymistä aktiivisen itsensä kehittämisen ja mielekkään ajankäytön kustannuksella. Uuden ammatin opiskelu aikuisiällä ei varmaankaan houkuttele, ellei toiveita työllistymisestä ole edes ko. ammatin nykyisillä taitajilla.

Aikuiskoulutusjärjestelmän ongelmiksi nykyisessä työllisyystilanteessa voidaankin mainita perinteisen markkinavetoisen täydennyskoulutuksen kriisi. Tämä ns. "training for jobs"-malli (Taylor & Ward 1988) ei enää toimi, koska työpaikkoja ei ole. Mikä sitten voisi olla aikuiskoulutuksen rooli tässä uudessa mutta melko pysyväksi oletetussa tilanteessa?

Työvoimakoulutuksen tehtäviä on perinteisesti arvioitu ja määritelty kartoittamalla olemassaolevaa tarjontaa tai/ja innovoimalla erilaisia tehtävidimensioita liittämällä tarkasteluun ideologisia lähtökohtia (esim. Taylor & Ward 1988; Watts 1983); jälkimmäisestä lähestymistavasta on tälläkin foorumilla esitetty juuri ansiokas lisäjäsennys (Silvennoinen 1993). Muita lähestymistapoja työvoimakoulutuksen suunnittelulle ja jäsentämiselle voisivat olla koettuihin ja havaittuihin tarpeisiin pohjautuva tarjon-

ta (esim. Walters 1993) tai kohderyhmäanalyysistä lähtevä tarkastelu (Manninen 1993c), mihin tämä artikkelikin pyrkii.

Artikkelissa esitetyt ajatukset pohjautuvat pääosin Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen piirissä jo pitkään käynnissä olleisiin työttömyyttä ja työvoimakoulutusta käsitteleviin hankkeisiin, joissa on selvitetty erityisesti akateemisten työttömien elämäntilanteita, työvoiman liikkuvuutta ja työvoimakoulutuksen

vaikuttavuutta (Koivuniemi 1991 ja 1992; Lindroos 1993; Manninen 1993a-d; Onnismaa 1993). Kirjoittaja on myös työskennellyt vierailijana tutkijana Englannissa Surreyn yliopistossa, jolle on myönnetty Eurooppalaisen sosiaalirahaston (ESE, European Social Fund) rahoitus työvoimakoulutuksen suunnittelua ja järjestämistä varten.

## TYÖTTÖMYYS ELÄMÄNTILANTEENA

Aikuiskoulutuksen suunnittelun yhtenä lähtökohtana voitaneen pitää kohderyhmäanalyysia. Erityisen tärkeää tämä olisi työttömien kohdalla, koska työttömyys on hyvin yksilöllinen muutos- ja kriisitilanne. Valitettavan usein käsitykset työttömyydestä pohjautuvat kuitenkin ennakkoluuloihin tai viranomaistyössä saatuun 'näppituntumaan', joka ei kuitenkaan välttämättä vastaa todellisuutta. Esimerkiksi työvoimaviranomaisten käsitys akateemisista työttömistä erityisen ongelmallisena kohderyhmänä selittyneen sillä, että tutkimukseeni (Manninen 1993c) osallistuneista akateemisista työttömistä työnhakijoista vain 6 prosenttia oli hakenut ja saanut paljon tukea työvoimatoimistosta, kun valtaosalla kontakti oli rajoittunut ilmoittautumiseen. Viranomaisten 'näppituntuma' perustuu siten ongelmallisimpien tapauksien käsittelyyn, jolloin valtaenemmistö ja heidän erityistarpeensa jäävät huomioimatta.

Työttömyystutkimuksestakaan ei ole juuri ollut apua kohderyhmän hahmottamisessa, koska tutkimusten antama kuva on varsin sekava ja usein jopa ristiriitainen. Tutkimus on perinteisesti ohjautunut ns. deprivatiohypoteesin pohjalta, eli työttömyyden oletetaan olevan yksioikaisen negatiivinen kokemus, joka väijäämättömästi johtaa uhrin passivoitumiseen, syrjäytymiseen, alkoholisoitumiseen, henkiseen ja fyysiseen sairastumiseen sekä perheen hajoamiseen. Valkokaulustyöttömien suhteen on kuitenkin esitetty (Schaufeli 1992) kaksi kilpailevaa hypoteesia, joista molemmat ovat myös saaneet empiiristä tukea. Ensimmäisen hypoteesin mukaan työttömyys on korkeasti koulutetuille erityisen vaikeaa, koska heillä identiteetti on rakennettu palkkatyön varaan, ja työttömyys on

usein yllätys ja uusi kokemus. Vastakkaisen hypoteesin mukaan taas työttömyys ei ole heille ongelma, koska heillä on paremmat sosiaaliset ja koulutukselliset resurssit hallita tilannetta.

Nämä ristiriitaiset tulokset selittyvät kolmen perinteiseen työttömyystutkimukseen liittyvän ongelman avulla. Ensinnäkin inhimillisen käytäytymisen monimutkaisuus on unohdettu; tutkimuksissa on etsitty työttömyyden yleisiä vaikutuksia, vaikka yksilölliset ja tilannetekijät viime kädessä säätelevät työttömyyden kokemista. Toinen ongelma eli tilastollisten analyysimenetelmien käyttö on pahentanut tilannetta, koska yksilöllisiä eroja on käsitelty virhevarianssina ja kuvaus on rajoitettu keskiarvokuvaukseksi. Kolmas ongelma on rajoittuneiden teoreettisten mallien käyttö.

Tutkimuksessa akateemisten työttömien elämäntilanteista (Manninen 1993c) pyrittiin välttämään näitä ongelmia. Tutkimuksessa rakennettiin dynaamisen käsiteanalyysimenetelmän (DCA; Kontiainen 1991) avulla yksilöllisten elämäntilanteiden ja muutosprosessien kuvaukseen soveltuva analyysijärjestelmä. Kohderyhmänä olivat Helsingin työvoimatoimistossa toukokuussa 1990 työttöminä työnhakijoina olleet akateemisen perustutkinnon suorittaneet henkilöt (N=272, joista 132 osallistui tutkimukseen). Elämäntilannetta ja työttömyyden kokemista kartoitava aineisto kerättiin kyselylomakkeilla ja teemahaastatteluilta sekä myöhemmin erään työvoimakoulutuskurssin yhteydessä kerätyn seuranta-aineiston avulla (N=11).

Työttömän elämäntilanteen operationaalise- na määritelmänä käytettiin Paynen ja Hartleyn (1987) kehittämää työttömyyden kokemista kuvaavaan mallia, jossa kuvataan erilaisia elämäntilanteessa vaikuttavia ympäristö-, tilanne- ja persoonallisuustekijöitä sekä työttömyystilanteen (elämäntilanteen) kokemista näiden tekijöiden yhteisvaikutuksena. Elämäntilanteessa vaikuttavia tekijöitä kuvattiin kymmenen käsitteen avulla. *Taloudellisen tilanteen* ja fyysisen *terveydentilan* kuvaamiseen käytettiin itsearviointiin perustuvia muuttujia, joissa huomioitiin myös ko. asioiden muutos työttömyysaikana. *Ubka* tarkoittaa, miten uhkaavana henkilö kokee mahdollisesti jatkuvan työttömyyden. *Henkistä hyvinvointia* mitattiin GHQ-12 itse-

arviointilomakkeella (Goldberg & Hillier 1979), jolla voidaan arvioida lieviä henkisessä tasapainossa tapahtuneita muutoksia ja häiriöitä. Selviytymiskeinot jaettiin kahteen erilaiseen strategiaan; *emotionaalinen selviytymiskeino* tarkoittaa, että henkilö pyrkii vähentämään ongelmien aiheuttamaa stressiä, kun taas *ongelmakeskeinen selviytymiskeino* pyrkii ratkaisemaan itse ongelman. Ongelmakeskeiseen selviytymiskeinon turvaudutaan, kun ongelmat vielä ovat ratkaistavissa, hallintakyvyn vähetessä turvaudutaan entistä enemmän emotionaalisiin keinoihin (Folkman & Lazarus 1980). *Ulkoisen kontrolli* (external control) kuvaa tunnetta, ettei täysin voi itse päättää omista asioistaan. *Mahdollisuuksilla* tarkoitettiin pääosin työnteolle vaihtoehtoisia toimintoja, esim. opiskeluun, vapaa-ajanviettoon ja sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä asioita. Käsitteiden yksilöllisiä painotuksia erilaisissa elämäntilanteissa kuvataan ns. attribuuttien avulla (kts. taulukko).

Tutkimuksessa tuotettiin kokonaiskuva ilmiöstä erilaisten elämäntilannetyyppien avulla. Ryhmittely- ja erotteluanalyyysien avulla määriteltiin aineistosta viisi akateemisen työttömän perustyyppiä, jotka kuvaavat erilaisia työttömyyden kokemistapoja. Yhteenvedo kullekin tyyppille ominaisista attribuuteista esitetään taulukossa 1.

Akateemisten työttömien elämäntilannetyypit kuvattiin ja nimettiin seuraavasti:

**TYYPPI I: Ongelmattomat**

Tyypillistä on tilanteen ongelmattomuus. Tilanteessa vaikuttavat tekijät ovat kautta linjan positiivisia ja tukevat hyvin toisiaan. Kohdalainen palkkatyöhön sitoutuminen ja tilanteen ongelmattomuus liittyvät yleiseen työkeskeiseen elämäntapaan, jossa ei ole tarvetta miettiä vaihtoehtoisia toimintamahdollisuuksia. Tyypin työttömyyden on harvoin taloudellisia ongelmia, ja työttömyyden yleisin syy on määräaikaisen työsopimuksen päätyminen. Nykyinen ammattitaito ja työllistymismahdollisuudet koetaan riittäviksi, joten aikuiskoulutukseen hakeutumista ei koeta tarpeelliseksi. Lisääntynyttä vapaa-aikaa ei juuri käytetä opiskeluun, pääasiassa lyhyehkö työttömyysjakso koetaan tervetulleena lomana ja vietetään perheen ja ystävien parissa.

**TYYPPI II: Muutostilanteessa olijat**

Tyypillistä on odotteleva, muutosvaihtoehtoja etsivä ja toteuttava elämäntilanne. Tilanne saatetaan kokea väliaikaisena, ja energiaa suunnataan joskus muuhunkin kuin työnhakuun. Tyypillistä on suhteellisen on-

**Taulukko 1. Elämäntilannetyyppien attribuuttikombinaatiot**

	<b>E L Ä M Ä N T I L A N N E T Y Y P I T</b>				
	<b>Ongelmat- tomat I</b>	<b>Muutostil. olijat II</b>	<b>Aktiiviset III</b>	<b>Ongelmal- liset IV</b>	<b>Passivoitu- neet V</b>
1. Taloudellinen tilanne	hyvä	hyvä	kohtal.	huono	huono
2. Terveystila	hyvä	hyvä	huono	hyvä	heikent.
3. Uhka	pieni	kohtal.	suuri	suuri	suuri
4. Henkinen hyvinvointi	hyvä	hyvä	kohtal.	huono	hyvä
5. Emotionaalinen selv.str.	harvoin	joskus	usein	joskus	usein
6. Ongelmakesk. selv.str.	joskus	joskus	joskus	joskus	harvoin
7. Ulkoinen kontrolli	pieni	pieni	suuri	suuri	suuri
8. Palkkatyöhön sitoutuminen	kohtal.	pieni	suuri	suuri	suuri
9. Ongelmat	vähän	jonk.v.	paljon	paljon	paljon
10. Mahdollisuudet	vähän	paljon	jonk.v.	vähän	vähän



gelmaton elämäntilanne. Elämäntilanne rakentuu selkeästi muun kuin työn varaan ja palkkatyölle vaihtoehtoiset mahdollisuudet (esim. opiskelu) hallitsevat elämää. Yleinen työttömyyden syy on valmistumisen jälkeinen kitkatyöttömyys ja nuorilla myös yllättäen päättynyt työsuhde. Aikuisopiskelu voidaan nähdä tässä välineenä ammattitaidon kasvattamiseen tai jopa itsetarkoituksena, joko itsensä kehittämisen näkökulmasta tai selviytymiskeinona, palkkatyölle vaihtoehtoisena toimintana.

### **TYYPPI III: Aktiiviset**

Elämäntilanteelle on tyypillistä ongelmallisuus. Emotionaaliseen selviytymisstrategiaan turvaututaan usein, mutta toisaalta myös ongelmakeskeistä selviytymistä käytetään. Mahdollisuuksiakin koetaan olevan jonkin verran tai jopa paljon. Henkinen hyvinvointi on vielä kohtalainen, paljolti ilmeisesti kohtalaisen taloudellisen tilanteen ansiosta. Työttömyystilanne koetaan selvästi uhkaavana, mikä saattaa osaltaan vaikuttaa henkistä hyvinvointia heikentävästi. Tyypille ominainen ryhmä ovat mm. liike-elämästä syrjäytyneet keski-ikäiset miehet, joille paluu työelämään on erityisen vaikeaa. Aikuisopiskelulla on tässä tyypissä lähinnä välineellinen asema; kouluttautuminen nähdään puhtaasti keinona hankkia uusi ammatti tai työllistymistä edistävää henkistä pääomaa.

### **TYYPPI IV: Ongelmalliset**

Ongelmallisin elämäntilanne, jossa henkinen hyvinvointi on selvästi heikentynyt. Leimaa-antavaa tälle tyypille on koettujen mahdollisuuksien vähäisyys ja taloudellisen tilanteen huonous. Tyyppeä edustaa 'työttömän stereotyyppiä': huono henkinen hyvinvointi, suuri ulkoinen kontrolli, työhön sitoutuminen suuri, ongelmia paljon ja vastaavasti mahdollisuuksia vähän. Koulutukseen suhtautumisessa nousee esille pettymys ja luopuminen; hankitusta ammattitaidosta ja aktiivisesta opiskelusta huolimatta välineelliset työllistymistavoitteet ovat jääneet toteutumatta.

### **TYYPPI V: Passivoituneet**

Elämäntilanne, jossa henkilö on kehittänyt

eräänlaiseksi puolustusmekanismiksi passiivisen, emootioiden säätelyyn perustuvan elämäntavan. Muista tyypeistä tyyppi eroaa selvimmin harvoin käytetyn ongelmakeskeisen selviytymisstrategian suhteen, jolloin selviytymiskeinot rajoittuvat ongelmien aiheuttamaa stressiä vähentävään emotionaaliseen selviytymisstrategiaan, jota käytetään usein. Mahdollisuuksien vähäisyys, suuri ulkoinen kontrolli, tilanteen ongelmallisuus ja suuri työhön sitoutuneisuus yhdessä passiivisen vetäytymisen kanssa tekevät elämäntilanteesta melko ongelmallisen. Taustalta saattaa löytyä tuloksettomia työllisyyskursseja, ja uutta koulutusta pelätään, koska se voi tuoda lisää epäonnistumisia. Yleisemminkin päämäärättömyys ja tavoitteiden puute aiheuttaa sen, ettei koulutusta koeta muutoksen välineenä.

Luokitus perustuu aineistoon, joka kerättiin vuonna 1990 akateemisten työttömyysasteen ollessa yhden prosentin luokkaa pääkaupunkiseudulla. Luonnollisesti tilanne on olennaisesti muuttunut joukkotyöttömyyden mukana. Tyypin merkitys onkin enemmän siinä, että tiedostetaan työttömyyskokemuksen moninaisuus ja yksilöllisyys; valtaosalle akateemisesti koulutetuista työttömyys ei ole yksioikoisen negatiivinen kokemus, vaikkakin se voi pitkittyessään sellaiseksi muodostua. Ylipäätään 'työttömyyden' sijasta pitäisi puhua palkattomuudesta, toivottomuudesta ja toivottomuudesta, jotka vaihtelevassa määrin saattavat sisältää epämääräiseen työttömyys-käsitteeseen - mutta eivät välttämättä. Aikuiskoulutuksen roolia työttömän elämäntilanteessa yritetään pohdiskella seuraavassa.

### **HAASTEET AIKUISKOULUTUKSELLE**

Työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus eli lyhyemmin työvoimakoulutus on akateemisille suunnattuna varsin absurdi ilmiö. Pitkän huipputason koulutuksen saaneet työttömät lähetetään saamaan lisää koulutusta, ja sen oletetaan lisäävän ko. henkilön työnsaantimahdollisuuksia. Monissa tapauksissa näin varmasti onkin, esimerkiksi ammatillisesti spesifiä täydennyskoulutusta jakavilla kursseilla. Perinteistä täydennyskoulutusta onkin suunnattu alueille,

joissa sen hetkessä työmarkkinatilanteessa on työvoimapulaa (esim. atk-ammattilaiset 90-luvun alussa). Koulutusmuoto toimii niin kauan, kuin ko. aukko työmarkkinoilla säilyy, ja koulutetut henkilöt pystyvät siihen omatoimisesti haakeutumaan. Malli toimii niissä tapauksissa, joissa osallistujilla on selkeät päämäärät ja osoitettavissa oleva aukko ammattitaidossa, jonka paikkaamalla henkilö todennäköisesti työllistyy entistä paremmin.

Akateeminen työttömyys on hyvin pitkälti myös rakenteellinen ja koulutusjärjestelmään liittyvä ilmiö (esimerkiksi humanistien ylituotanto, suoranaista ammattipätevyyttä antamatomat pääaineet), mutta myös yksilötason ongelma; ajautuminen yliopistoon ('kaveritkin opiskeli') ja päämäärättömyys/päättämättömyys saattavat joissakin tapauksissa olla työttömyyden taustalla (vrt. Koivuniemi 1991; Manninen 1993c). Ns. urasuunnittelu- ja työnhaun tehokurssit ovatkin perinteisesti pyrkineet rakentamaan omatoimisen työnhaun strategioita ja itseluottamusta, joilla on olennainen merkitys, kun omaa osaamista lähdetään myymään työnantajille. Urasuunnittelukurssien tuloksetkin näkyvät usein vasta ajan kuluessa lisääntyneenä omatoimisuutena, eikä perinteinen välitön työllistymiskriteeri siten toimi laadun mittana (Koivuniemi 1991; Onnismaa 1993; Manninen 1993b). Itseluottamuksen menetys on todettu useissa valkokoulustyöttömiä koskeneissa tutkimuksissa (kts. Manninen 1993c; Manninen 1994). Päämäärättömyys, arkuus ja omien kykyjen aliarviointi kehittyvät pitkittyneen työttö-

myyden yhteydessä, kun tulokseton työnhaku jatkuu pitkään. Silloin kapea-alainen täydennyskoulutus ei toimi.

Palkkatyöttömien 'koulutustarpeet' voisi siten hyvin pitkälle tiivistää nelikentäksi, jossa risteytyvät kvalifikaatiot ja itseluottamus. Kun samaan taulukkoon lisätään ideologis-poliittinen ulottuvuus (vrt. Silvennoinen 1993) sekä työmarkkinatilannetta kuvaava jatkumo, saadaan varsin moniulotteinen kuvausavaruus, jonne nykyinen ja kaikki kuviteltavissa oleva koulutustarjonta uppoaa sujuvasti. Esimerkiksi taidot jo omaaville mutta 'päämäärättömille' urasuunnittelu- ja itsetunnon kohennuskurssi on varmaan paikallaan, kun joku toinen saattaa hyötyä enemmän helposti myytäviä kvalifikaatioita tarjoavasta koulutuksesta. Yrittäjyyteen kannustavat ohjelmat ovat luku sinänsä, ja niiden merkitys onkin nykyisessä työmarkkinatilanteessa entisestään kasvanut. Itsensä työllistämisen taito tulee varmasti olemaan yksi akateemisesti koulutetun perustaito tulevaisuudessa.

Yritän seuraavassa esittää ideoita työvoimakoulutukseen liittyen, lähinnä akateemisten työttömien elämäntilanteiden analyysien yhteydessä nousseiden ajatusten pohjalta.

## Pitäisikö koulutusta kohdentaa ja ajoittaa paremmin?

Tutkimuksessa tuotetun tyyppikuvauksen pohjalta on mahdollista suunnata ja suunnitella

### Taulukko 2.

#### Elämäntilannetyypit ja koulutuksen kohdentaminen

ELÄMÄNTILANNETYYPPI	KOULUTUSMUOTO			
	täydennys	yrittäjä	urasuunnittelu	tukiryhmä
I Ongelmattomat	X	X		
II Muuostilanteessa olijat	X	X	X	
III Aktiiviset	(X)	(X)	X	X
IV Ongelmalliset			X	X
V Passivoituneet			X	X

työvoimakoulutusta. Perinteistä täydennyskoulutusta ei varmaankaan ole järkevää suunnata kaikille, koska akateemisen koulutuksen saaneilla on yleensä vankka ammattitaito ja pitkä koulutustausta jo ennestään. Myöskään koulutusorganisaation kannalta ei ole järkevää kouluttaa henkilöitä, joilla on elämäntilanteessa muita akuutteja ongelmia, jotka väistämättä haittaavat oppimista ja työllistymistä. Monissa tapauksissa ns. urasuunnittelukurssi olisi amatillista pätevyyttä antavaa kurssia parempi vaihtoehto. Seuraavassa taulukossa hahmotellaan erilaisten akateemisille suunnattujen työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen muotojen ja elämäntilannetyyppien yhteensopivuutta.

Ongelmallisimmissa elämäntilanteissa elävien henkilöiden kohdalla koulutus on varmasti syytä aloittaa urasuunnittelusta ja tukiryhmistä. Myös taloudellisen tuen, työllistämistoimenpiteiden ja muiden työvoimapolitiittisten tukitoimenpiteiden suunnittelu, kohdentaminen ja arviointi osana yksilön laajempaa elämäntilannetta on mahdollista elämäntilanneanalyysien avulla. Monissa tapauksissa – varsinkaan nykyisen laskusuhdanteen aikana – työn löytäminen ei ole mahdollista, ja tilanteen ratkaisuja pitää etsiä muualta. Esimerkiksi työhön sitoutumisen vähentäminen ja muiden toimintamahdollisuuksien lisääminen tavalla tai toisella saattaisivat auttaa selviytymään työttömyysvaiheen yli pienemmällä ahdistuksella.

### Elämäntilanneanalyysija urasuunnittelua?

Urasuunnittelukurssien tapainen elämänhallintaa kehittävä työvoimakoulutus on varmasti pidemmän päälle sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta edullisempaa koulutusta kuin usein kalliit täydennyskoulutuskurssit. Niiden avulla on mahdollista päästä hyödyntämään pitkää ja kallista yliopistokoulutusta alueilla, joille ko. henkilö haluaa suuntautua. Urasuunnittelun sijoittaminen jo yliopistollisiin perustutkintoihin olisi varmasti harkinnan arvoista. Urasuunnittelu pitäisi myös toteuttaa pidempiaikaisena prosessina – onhan työttömyyksen prosessi.

Ostopalveluperiaatteella toteutettuun työvoimakoulutukseen ohjaus on joskus hyvin sattu-

manvaraista ja tapahtuu usein ilman aikuiskoulutuksen perustietoja ja aikuisopiskelijan kokonaistilanteen selvittämistä. Kohderyhmä eli palkkatyöttömät ovat myös hyvin heterogeeninen ryhmä, mutta heitä kohdellaan usein mielikuvien varassa harmaana passivoituneena masana, eikä heidän muutostarpeitaan juurikaan pyritä erittelemään. Toisaalta massatyöttömyyden aiheuttamat ruuhkat asettavat selkeän rajan työvoimahallinnon resursseille, kuten Räisänen (1993) on osuvasti todennut.

Työvoimakoulutukseen hakeutuminen ja -ohjaus on kuitenkin valitettavan usein sattumanvarainen prosessi, oli jo ennen joukkotyöttömyyttä. Seuraavassa lainattu henkilö oli sattumalta viimeisenä ilmoittautumispäivänä nähnyt työvoimatoimistossa ilmoituksen atk-kurssista, jolle olikin sitten päässyt. Kurssi harjoittelupaikkoineen oli pettymys, ja työttömyys jatkui kurssin jälkeen entistä ongelmallisempaan:

*Ja sit vielä kun mä alotin tän kurssin mä en ollu varsinaisesti juur pitkäään ollu työttömänä. Mut nyt sitte on kumminkin, on käyny työllisyyskurssin ja on taas työttömänä. Niin nytbän jokainen päivä on mulle miinusta kun baen työtä.*

Kurssille hakeutuminen oli osa pidempää ajautumisprosessia. Henkilö oli aikoinaan ajautunut kavereiden mukana yliopistoon, käynyt kurssimuotoisen koulutuksen läpi ja ajautunut koulutusta vastaamattomaan työhön, josta siten jäi työttömäksi yhtenä laman ensimmäisistä uhreista:

*Tän oman alan töitä mä en oo ikinä tehny, mä oon kymmenen vuotta tehny muuta työtä. Et ei oikeen tiedä, et mikä ois.. niinku toisaalta tuntuu, et mä en ikinä enää mee töihin.. et en mä oo nyt niinku bakenukkaan oikeestaan, et ei oo niinku realistista käsitystä, et mitä vois tehdä.*

Kapea-alainen täydennyskoulutuskurssi, jossa harjoittelupaikankin etsiminen vaatii oma-aloitteisuutta ja päämäärätietoisuutta, ei varmaankaan ollut tälle henkilölle paras mahdollinen vaihtoehto. Urasuunnittelukurssi, jossa työkokemuksen ja koulutuksen mukanaan tuomat osaamisen ja kiinnostuksen alueet olisi kartoi-

tettu systemaattisesti, olisi varmasti ollut toimivampi.

*En mä tällä hetkellä osaa edes kuvitella että saisin jostaki työtä. On ihan niinku vieras ajatus. Ettei niinku tulevaisuuteen oikeestaan oikeen usko, eikä odota paljoo siltä, kunhan viettää vain päivän kerrallaan... jollainlailla.*

## Asenteet remonttiin?

Yhteiskunnassa vallitsevat työtä ja työttömyyttä koskevat asenteet ja suhtautumistavat melko tehokkaasti estävät kaikenlaisen mielekkään toiminnan työttömyysaikana. Työttömyys on arka ja tunnepitoinen ilmiö, jolle annetut merkitykset ja tulkinnat säätelevät paitsi yksilön työttömyyskokemusta myös yhteiskunnan työttömiin kohdistamia kontrolli- ja tukijärjestelmiä sekä työvoimakoulutuksen suunnittelua.

Työttömyyteen ja työttömiin suhtautumista voi eritellä kahden näkemyksen ristiintaulukoinnin avulla. Perinteisesti työttömyyteen ja työttömiin suhtautuminen määräytyy sen mukaan, nähdäänkö työttömyys (1) henkilön omalla **tietoisena valintana**, (2) omalla **syynä** (esimerkiksi laiskuudesta, saamattomuudesta tai osaamattomuudesta johtuvana) vai (3) **rakenteellisista tekijöistä** johtuvana, esimerkiksi

yleisen laskusuhdanteen ja joukkotyöttömyyden aiheuttamaksi.

Työttömyyteen suhtautuminen määräytyy myös sen mukaan, miten hyväksyttävänä ilman palkkatyötä elämistä pidetään, eli miten yksilön rooli yhteiskunnassa hahmotetaan. Myytti 'protestanttisesta työetiikasta' ja palkkatyöhön liittyvät voimakkaat psykologiset, taloudelliset ja sosiaaliset rakenteet ovat johtaneet näkemykseen, että jokaisen tulisi tehdä työtä elantonsa ansaitsemiseksi. Toisaalta yhteiskunnalliseen työnjakoon ja markkinatalouteen sisäänrakennettuna kuuluvan työttömyyden vuoksi entistä enemmän on esitetty vaatimuksia ns. kansalaispalkan ja 'hyödyllisen työttömyyden' puolesta. Työttömyyteen ja työttömiin liittyvät käsitykset voi ristiintaulukoida kuviossa 1. esitetyllä tavalla.

Näkemyksistä työttömiä **pinnareina** johtaa lisääntyneeseen valvontaan esim. päivärahojen jaossa. Hyvän työllisyystilanteen vallitessa työtön myös ennen pitkää saattaa syyllistää itsensä, ellei työtä löydy; syyllisyydentunne ja pinnariksi leimautuminen pelko saattaa johtaa sosiaalisista kontakteista eristäytymiseen. Sama vaikutus saattaa olla itsensä syylliseksi kokemisella. Näkemyksistä työttömiä **uhreina** lienee lähinnä virallista työvoimapolitiikkaa: työttömyyskorvaus nähdään tarpeellisena tilanteen helpottajana, mutta vain määräaikaisesti. Pitkittänyt työttömyys voidaan nähdä osoituksena työhaluttomuudesta, jolloin työtön saatetaan leimata pinnariksi tai syylliseksi.

**Kuvio 1.** Työttömyyteen ja työttömiin suhtautuminen

### NÄKEMYS YKSILÖN ROOLISTA YHTEISKUNNASSA

NÄKEMYS TYÖTTÖMYYDEN SYISTÄ	Oma valinta	PINNARI	VAIHTOEHTOINEN ELÄMÄNTAPA
	Oma syy	SYYLLINEN	AVUSTETTAVA
	Rakenteellinen syy	UHRI	VAPAUTUNUT

Akateemisesti koulutettujen kohdalla **vaihtoehtoinen elämäntapa** työttömyyden tulkintana saattaa olla melko yleinen. Vapaaehtoista työskentelyä hyväntekeväisyysjärjestöissä, 'boheemielämää', sivistysharrastuksia tai taiteilija-elämää voidaan pitää hyväksyttävänä, jopa parempana vaihtoehtona kuin uraputkeen ajautumista. Työltä vaaditaan mielekkyyttä ja joustavuutta. Sivistyksellinen elämäntapa ja jatkuva opiskelu voidaan myös sijoittaa tähän kategoriaan. Tulkinta perustuu näkemykselle, että yhteiskunnan kannalta on hyödyllistä antaa tiettyjen yksilöiden toteuttaa ja kehittää itseään palkkatyöstä vapaana.

Omasta 'syystään' pitkäaikaistyöttömiksi ajautuvat henkilöt ohjataan yleensä tietyn ajan kuluessa työvoimahallinnosta muun sosiaaliturvan piiriin, esimerkiksi työkyvyttömyyseläkkeelle. Työttömyys saattaa olla esimerkiksi välivaihe eläkepäätöstä odotellessa.

**Vapautuminen** työttömyystilanteen tulkintana johtaa näkemään työttömät sapattivapaalle ja esimerkiksi koulutukseen päässeiksi. Taustalla on näkemys, ettei nykyinen talousjärjestelmä pysty tarjoamaan työtä jokaiselle, jolloin pieni rakenteellinen työttömyys on väistämätöntä, jopa toivottavaa työmarkkinoiden joustavan toiminnan ja ammatillisen kehittymisen kannalta. Työttömyystutkimuksen alueella hyvä esimerkki tästä lähestymistavasta on Hännisen ja Polson (1991) 'Sahalan' lomautetuista tekemä tutkimus, jossa lomautus havaittiin itse asiassa raskaasta tehdastyöstä vapauttavaksi kokemukseksi ja uusia vaihtoehtoja avaavaksi elämäntilanteeksi.

Aikuiskoulutuksen kannalta tulkinta työttömyydestä vapautumisena olisi varmaankin hyödyllisin näkökulma, mutta sallivatko nykyinen lainsäädäntö ja asenteet tällaisen näkökulman? Ainakaan työvoima- ja sosiaalipolitiikassa ei ole pystytty vaihtoehtoisen elämäntavan ja vapautumisen tulkintoja vielä hyväksymään ja virallinen suhtautuminen työttömiin liikkuu edelleen akselilla pinnarit ja uhrin. Asiointi työvoimaviranomaisten kanssa saatetaan tästä syystä kokea nöyryyttävänä ja ehdistavana, ja työvoimakoulutukseen joutuminen häpeäksi, ellei suoraan pakoksi.

## **Auttaisiko reflektointi?**

Vaikka reflektiivisyys on aikuiskoulutuksen uusin sisällötön muotitermi, en malta olla ottamatta sitä esille myös tässä yhteydessä. Olenhan itse argumentoinut sen puolesta eri yhteyksissä (esim. Manninen 1993 a, c ja d), ja sen käytännön toimivuudesta on myös olemassa viitteitä (Manninen 1993c; Manninen 1994). Oman elämäntilanteen ja erilaisten muutosvaihtoehtojen reflektiivinen tarkastelu voisi olla yksi keino pysäyttää itseään ruokkivia työttömyysprosesseja.

Aikuiskoulutuksen yhtenä peruseriaatteena on usein pidetty itseohjautuvuutta tai ainakin siihen pyrkimistä. Aikuisen itseohjautuvuus vaatii yleensä ongelmatilanteiden ja niissä vaikuttavien keskeisten tekijöiden tiedostamista (critical consciousness), ennenkuin niiden vaikutuksia voi pyrkiä hallitsemaan tai niistä vapautumaan. Oppimisen tavoitteena tulisi olla kriittinen tietoisuus omasta elämäntilanteesta ja suhteesta ympäröivään yhteiskuntaan. Oppimisen reflektiivisyys ja reflektiivinen oman kokemuksen ja toiminnan arviointi muuttumisen ja vapautumisen lähtökohtana on yksi aikuiskoulutuksen keskeisistä teemoista (Tennant 1988, 40). Selkeimmillään tällä hetkellä lähestymistapa esiintyy Mezirowin, Brookfieldin ja Freiren kirjoituksissa, mutta keskeiset periaatteet ovat löydettävissä jo Eduard Lindemanin (1926) ajatuksista. Aikuiskoulutus voidaankin nähdä emansipaatioon ja muutoksen suunnitteluun liittyvänä prosessina, jossa pyritään erilaisten muutosvaihtoehtojen tarkasteluun ja tilanteen reflektiiviseen ja kriittiseen arviointiin (Konttinen & Manninen 1992; Manninen 1993d).

Työttömyyttä voidaan tarkastella ristiriita- ja muutostilanteena, jonka ratkaisu vaatii usein monia erilaisia toimenpiteitä paitsi yksilöltä itseltään myös muilta tahoilta. Tilanteen ja siinä vaikuttavien tekijöiden tiedostaminen ja kattava tarkastelu voi toimia reflektiivisen oppimisen lähtökohtana. Alimmalla tasolla reflektiivisyys on Mezirowin (1981, 12) mukaan yksinkertaisesti jonkin tietyn käsityksen, merkityksen, toiminnan ja niiden suhteen kehittyneen vakiintuneen toimintatavan tietoiseksi tekemistä. Työttömyystilanteessa tiedostamisprosessi voisi siten käynnistyä omassa elämäntilanteessa vai-

kuttavien tekijöiden tiedostamisesta. Ne eivät ole välttämättä tiedostettuja, ellei niitä voida systemaattisesti osoittaa. Alemman tason tiedostamisprosessit voivat käynnistää syvällistäkin pohdintaa oman työttömyystilanteen kokemuksista ja kokemusten syistä (esimerkiksi yhteiskunnallisten yksilöön ja työhön kohdistuvien rooliodotusten ja protestanttisen työetiikan kyseenalaistaminen varsinkin nykyisessä työllisyystilanteessa).

## Aikuisedidaktiikka välineeksi?

Silvennoisen (1993) jäsenyys englantilaisesta ideologisesti värityneestä työttömyyskoulutukseen liittyvästä keskustelusta on paikallaan myös suomalaisen keskustelun pohjaksi. Viime kädessä on kysymys hyvin pitkälti siitä, sopeutetaanko työttömät koulutuksen avulla tavalla tai toisella nykyiseen yhteiskuntaan vai pyritäänkö muuttamaan vallitsevia oloja. Silvennoisen (mt.) referoima nelikenttä on identtinen Burrellin ja Morganin (1979) esittämän kanssa, ja olen toisaalla (Manninen 1993d) sijoittanut myös aikuiskoulutuksen suunnittelun lähestymistavat näihin neljään lohkoon. Kukin didaktinen lähestymistapa tuottaa taustafilosofiansa mukaisesti lähtökohtien, menetelmien ja tavoitteiden suhteen erilaisia koulutusohjelmia, minä vuoksi lähestymistapoja voi käyttää tietoisesti muutoksen tai sopeuttamisen välineinä.

Perinteinen **opetusteknologinen**/behavioristinen lähestymistapa soveltuu nykyiseen yhteiskuntaan sopeuttamiseen ja siinä selviytymiseen. Kognitiivinen lähestymistapa ja sille pohjautuva kehittävä työntutkimus näkevät puolestaan yksilönkehityksen dialektiseksi ja systeemiseksi prosessiksi, jossa ympäristön ja yksilön kehitys nivoutuvat yhteen. Kasvatustilofilosofisena tavoitteena ei niinkään ole yksilöiden sopeuttaminen vallitsevaan todellisuuteen, vaan ajattelumallien ja toiminnan usein radikaalikin muuttaminen samanaikaisesti yksilöiden kehittämisen kanssa.

**Humanistisessa** lähestymistavassa lähtökohtana ovat yksilön itsensä kokemat ja ilmaiset kehittämistarpeet. Malli pyrkii - tiedos-

tamattaan - lähinnä sopeuttamaan yksilön olemassaolevaan yhteiskunnalliseen todellisuuteen, koska siitä puuttuu rakenteita muuttava mekanismi. Koetut koulutustarpeet liittyvät koettuihin ongelmatilanteisiin ja sitä kautta johtavat vain ympäristöön ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin sopeutumiseen (vrt. Manninen & al. 1988).

**Radikaalin humanistisen** lähestymistavan lähtökohtaoletuksena on, että yksilönkehitys - vaikkakin luonnollinen prosessi - on usein estynyt vallitsevien yhteiskunnallisten rakenteiden vuoksi. Alistetussa asemassa elävien väärä tai puutteellinen tietoisuus omista kehittämistarpeistaan on esteenä luonnolliselle kehitymiselle, joka voi alkaa vasta kuin väärästä tietoisuudesta on vapauduttu. Vapautuminen on mahdollista reflektiivisen oppimisen ja tiedostamisen avulla, minä jälkeen yksilö voi vasta itseohjatusti toteuttaa omaa humanistista ideaaliaan ja muuttaa olemassaolevia rakenteita.

## Myönteisyyttä ja Taoa?

Saattaa vaikuttaa julmalta ja naivilta tarjota positiivista ajattelua selviytymiskeinoksi ihmiselle, joka on syvässä taloudellisessa ja henkisessä kriisissä työttömyyden vuoksi. Myönteistä elämänsäasetettä opettavissa teoksissa (esim. Hämäläinen 1993) on kuitenkin kuvattu useita selviytymistarinoita, joissa syvänkin työttömyyden aiheuttaman kriisin pohjalta on lopulta noustu suhtautumistapoja muuttamalla. Yhtymäkohdat positiivisen ajattelun ja reflektiivisen oppimisen välillä ovat myös selkeät, sillä molemmissa on periaatteessa kysymys toiminnan ja ajattelutapojen tietoiseksi tekemisestä.

Omien suhtautumistapojen merkitys tulee esille myös työttömyyskokemusten yhteydessä. Työttömyystilanteen ja ympäristön paineen kokeminen riippuu pitkälti tilanteelle itse annetusta tulkinnasta. Hännisen ja Polson (1991, 14) mukaan työttömyystilanteen tulkinta *haasteeksi* johtaa aktiiviseen toimintaan ja tilanteen myönteisten puolien korostamiseen, kun taas tulkinta työttömyydestä menetyksenä saattaa johtaa alistumiseen ja kielteisiin tunteisiin. Työttömyystilanteen myönteistä tulkintaa vaikeuttaa

kuitenkin se, etteivät yleiset normit suosi työttömyyden kokemista positiivisena asiana.

Nalle Puhin ja Taolaisuuteen (Hoff 1989) tutustumisestakaan ei varmasti ole ainakaan haittaa. Erityisen hyödyllistä se olisi sille kansanosalle, joka parhaillaan tekee ylitöinä työttömien töitä.

## KIRJALLISUUS

- Burrell, G. & Morgan, G. 1979. Sociological paradigms and organizational analysis. London: Heineman Educational Books.
- Folkman, S. & Lazarus, R. 1980. An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219–239.
- Goldberg, D. P. & Hillier, V. F. 1979. A scaled version of the General Health Questionnaire. *Psychological Medicine*, 9, 139–145.
- Hoff, B. 1989. Nalle Puh ja Tao. Helsinki: Otava.
- Hämäläinen, P. 1993. Myönteisyyden mahtava voima. Helsinki: Otava.
- Hänninen, V. & Polso, L. 1991. Työpaikan menetys elämänmuutoksena. Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos, tutkimuksia A:21.
- Koivuniemi, M. 1991. Laadullinen näkökulma urasuunnittelukurssin vaikuttavuuteen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Koivuniemi, M. 1992. Työllisyyskoulutus akateemisen työttömän elämänkulussa. Aikuiskasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Konttinen, S. 1991. Dynamic Concept Analysis. In S. Konttinen: Use of Conceptual Models in Case Studies. University of Helsinki, Department of Education. Research Bulletin no 78, 1–49.
- Konttinen, S. & Manninen, J. 1992. A Framework for adult education. In: *Social Change and Adult Education Research – Adult Education Research in Nordic Countries 1990/91*. Linköping: Linköping University, Department of Education and Psychology.
- Lindeman, E. 1926/1989. The Meaning of Adult Education. Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Lindroos, R. 1993. Työ, koulutus, elämänhallinta. Elämäkertatutkimus työllisyyskoulutukseen osallistuneiden työorientaatioista. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 136.
- Manninen, J. 1993a. Developing tools for critical reflection in unemployment education. In: *Social Change and Adult Education Research – Adult Education Research in Nordic Countries 1991/92*. Linköping: Linköping University, Department of Education and Psychology.
- Manninen, J. 1993b. Managers of their own life and learning? An evaluation of an Euroform project for long term unemployed professionals aiming at mobility in Europe. ESREA European research seminar 'Popular adult education and social mobilization in Europe'. Linköping, Sweden, August 7–10, 1993.
- Manninen, J. 1993c. Akateemiset työttömät työnhakijat – elämäntilanne ja työvoimakoulutus. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 137.
- Manninen, J. 1993d. Muutoksen suunnittelu yksilötasolla. Teoksessa: S. Konttinen & K. Nurmi (toim.) *Muutos ja interventio*. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos, Tutkimuksia 139.
- Manninen, J. 1994. How to become an Euromanager? An evaluation of an Euroform project for long term unemployed professionals aiming at mobility in Europe. (tulossa)
- Manninen, J. & Kauppi, A. & Konttinen, S. 1988. Koulutussuunnittelun lähtökohtia. Analyysi Knowlesin andragogiasta didaktisena lähestymistapana. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 116.
- Mezirow, J. 1981. A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education* 32, 1, 3–24.
- Onnismäa, J. 1993. Mitä on laatu ammatillisessa aikuis-koulutuksessa? *Aikuiskasvatus* 4/93, 255–258.
- Payne, R. & Hartley, J. 1987. A test of a model for explaining the affective experience of unemployed men. *Journal of Occupational Psychology*, 60, 31–47.
- Räisänen, H. 1993. Kuvausjärjestelmän kehittelyä vai työttömyystutkimusta? *Työpoliittinen aikakauskirja* 4, 55–58.
- Schaufeli, W. 1992. Unemployment and mental health in well- and poorly-educated school-leavers. In: C. Verhaar & L. Jansma & al. (eds.). *On the mysteries of unemployment*. Den Haag: Kluwer Academic Publishers. 253–271.
- Silvennoinen, H. 1993. Työttömille koulutusta – miksi ja minkälaista? *Aikuiskasvatus* 3/93, 164–171.
- Taylor, R. & Ward, K. 1988. Adult education with unemployed people. In: T. Lovett (ed.). *Radical approaches to adult education*. Guildford: Biddles Ltd.
- Tennant, M. 1988. *Psychology and adult learning*. New York: Routledge.
- Walters, N. 1993. A rationale for educational responses with the unemployed executive. Manuscript, The Guildford Institute of University of Surrey.
- Watts, A. 1983. *Education, unemployment and the future of work*. Milton Keynes: Open University Press.

**SAARA REPO-KAARENTO**

## **Yhteistoiminnallisen oppimisen teoreettista taustaa**

**Suomeen on viimeisen kolmen vuoden aikana levinnyt innostus soveltaa yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita opetukseen ja koulun kehittämiseen.**

**Yhdysvaltalaiset professorit Roger ja David Johnson ovat tämän menetelmän tärkeimpiä kehittäjiä, ja heidän opetukseensa suomalaiset sovellutukset paljolti perustuvat.**

**Tässä artikkelissa yhteistoiminnallisella oppimisella tarkoitetaan lähinnä juuri Johnsonien kehittämää ”oppisuuntaa”.**

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa korostetaan kilpailun ja yksilöllisen työskentelyn sijasta oppimista ja opiskelua toisten oppilaiden kanssa. Erilaisten opetuksellisten ratkaisuiden avulla vaikutetaan siihen, että ryhmissä syntyisi positiivinen keskinäinen riippuvuus: jos sinä voitat, minäkin voitan. (Johnson & al. 1984, 8.)

Useille opettajille yhteistoiminnallisen oppimisen sovellutukset eivät ole uusia. Varsinkin jos opettaja on itse ollut kiinnostunut vähentämään oppilaiden välistä kilpailua ja suuntaamaan oppilaiden energiaa yhteiseen onnistumiseen, hän on saattanut päätyä hyvinkin samantyyppisiin työskentelytapoihin kuin Johnsonit. Kyseessä on kuitenkin perinteisen luokkatyöskentelyn ongelmat, sellaiset ikuisuuskyymykset kuin oppilaiden heterogeenisyys, työrauhan turvaaminen tai oppimismotivaatio, joihin opettajat eri puolilla maailmaa etsivät jatkuvasti uusia ratkaisuja.

Pinnallisesti sovellettuna yhteistoiminnallinen oppiminen saattaa näyttäytyä opettajille ja

oppilaillekin vain joukkona erityisiä opetusmenetelmiä. Oppilaista voi vaikuttaa siltä, että kyseessä on jännittävä uusi peli, johon he pian kuitenkin kyllästyvät. Aikuisopiskelija voi puolestaan kieltäytyä olemasta opettajan pelinappula, jota siirrellään eri ryhmiin useaan kertaan oppitunnin aikana.

Yhteistoiminnallinen oppiminen ei kuitenkaan ole pelkkä peli tai opetustekniikka, vaan se on synteisi David ja Roger Johnsonin pitkästä opetus- ja tutkimustyöstä. Tässä artikkelissa paneudutaan opetusmenetelmän taustaan eli selvitetään sitä, minkälaiseen teoreettiseen ja empiiriseen tietoon menetelmä perustuu. Erityisen kiinnostuksen kohteena ovat menetelmän sosiaalipsykologiset kytkennät. Tällä tarkoitetaan sitä, millaisia ryhmiä ja yksilöitä koskevia teorioita tähän lähestymistapaan liittyy ja mihin ne asettuvat sosiaalipsykologian kentässä. Koska suomalaiset opettajat ovat tutustuneet menetelmään lähinnä käytännön tasolla, menetelmän teoreettisten ja historiallisten taustojen esittely suomenkielellä lienee tarpeellinen ja tervetullut.

### **Yhteistoiminnallisen oppiminen pähkinänkuoressa**

Yhteistoiminnallisuudella tarkoitetaan työskentelyä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Johnson & al. 1984, 2). Oppimisesta tulee yhteistoiminnallista, kun opettaja rakentaa opetuksensa siten, että oppilaat ovat riippuvaisia toisistaan saavuttaakseen oppimistavoitteen. Kilpailutilanteissa oppilaat ovat negatiivisesti riippuvaisia toisistaan (kaikki eivät voi kirjoittaa ylioppilaskokeissa laudaturia tai kaikki eivät yleensä voi saada kymppiä kokeesta). Jos oppilaat sen sijaan huomaavat, että sinun voitosi on



myös minun voittoni ja että yhdessä voimme päästä pidemmälle kuin kukaan yksin, he alkavat suosia yhteistoimintaa kilpailun sijasta. Tällöin on kyse positiivisesta riippuvuudesta toisiin ihmisiin. (Johnson & al. 1984, 2-8.)

Tämä positiivisen riippuvuuden periaate on keskeinen yhteistoiminnallisessa oppimisessa. Vaikka joissakin yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmissä tämä positiivinen riippuvuus luodaan keinotekoisesti, päämääränä on kuitenkin antaa oppilaille mahdollisuus aidosti kokea se, että yhdessä työskentelmällä kaikki oppivat paremmin.

Yhteistoiminta vaatii sosiaalisia taitoja, jotka syntyvät vain harjoittelemalla. Siksi sosiaalisten ryhmätaitojen sekä vuorovaikutteisen viestimisen harjoittelu kuuluvat tärkeänä osana yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Työskentely tapahtuu yleensä 2-4 hengen ryhmissä ja ryhmän jäsenten tulee olla mahdollista työskennellä kasvokkain. Näillä järjestelyillä mahdollistetaan avoin ja monipuolinen vuorovaikutus oppilaiden välillä. (Johnson & al. 1984, 8; Sahlberg & Leppilampi 1993.)

Vaikka oppiminen tapahtuu yhdessä toisia auttaen, jokaisella on vastuu omasta oppimisestaan. Jos esimerkiksi ryhmän kukin jäsen vastaa yhdestä projektin osa-alueesta, lopputulos tulisi olla, että kaikki hallitsevat kaikki osa-alueet. Esimerkiksi yksilölliset kokeet ryhmäopiskelun jälkeen selvittävät, onko tämä tavoite saavutettu. (Johnson & al. 1984, 23; Sahlberg & Leppilampi 1993.)

Lisäksi tärkeitä yhteistoiminnallisessa oppimisprosessissa on edistymisen arviointi. Arvioinnin kohteena on toisaalta opiskeltavan aiheen hallinta ja toisaalta ryhmätöytäitojen kehittyminen. Tätä arviointia tehdään ryhmässä yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa ja myös opettaja antaa palautetta oppilaille heidän edistymisestään vuorovaikutustaidoissa. (Johnson & al. 1984, 23.) Aidossa yhteistoiminnallisessa luokassa myös oppilailla lienee mahdollisuus antaa opettajalle palautetta hänen yhteistyötai- doistaan.

Opettajan rooli on lähempänä oppimisen ohjaajaa kuin perinteistä tiedon jakaajaa. Keskeis-

tä opettajan työssä on lisäksi opetuksen huolellinen suunnittelu. Lisäksi hän vastaa Johnsonien mukaan (1984, 26) oppilaiden jakamisesta ryhmiin.

Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden toteuttamiseksi on kehitetty useita kymmeniä erilaisia työmenetelmiä (Slavin 1985). Näitä työmenetelmiä voi soveltaa aluksi vaikka vain tavallisen luokkatyöskentelyn ryhmätyösiin. Yhteistoiminnallinen oppiminen on kuitenkin lähestymistapa, jonka käyttö voi parhaillaan laajentua luokkahuoneesta opettajien kollegiaalisiin tukiryhmiin tai koulun sisäiseen kehittämiseen saakka. (Ks. esim. Kohonen & Leppilampi 1992.) Johnson & Johnson (1992) esittävät jopa mallin, jossa yhteistoiminnallisuus tulisi ulottaa kunnan kouluviranomaisten työskentelyperiaatteisiin saakka, jotta yhteistoiminnallisen koulun johtamiskulttuuri olisi yhtenäinen uuden työskentelykulttuurin kanssa.

### **Ryhmädynamiikan tutkimuksen varhaisvaiheet ja Kurt Lewinin panos**

Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmä perustuu tietoon ryhmien toiminnasta ja ihmisestä ryhmän jäsenenä. Sitä sosiaalipsykologian osa-alueetta, joka tutkii ryhmien toimintaa kutsutaan ryhmädynamiikaksi. Se, miten ja millä ehdoilla ihmiset toimivat ryhmissä yhteistoiminnallisesti eivätkä kilpaillen tai pelkästään omiin yksilöllisiin tavoitteisiin pyrkien, on ollut yksi keskeisimmistä kysymyksistä ryhmädynamiikan alalla lähes koko kuluvan vuosisadan ajan. (Johnson & Johnson 1987, 11-12.)

Ryhmien toiminnan lainalaisuudet lienevät niitä kysymyksiä, joiden pohdintaa ovat harjoittaneet jo varhaiset filosofit. Johnsonien (1987, 12) mukaan 1900-luvun ryhmädynamiikan tieteellistä syntyä edelsi kolmensadan vuoden aika, jolloin ryhmiin liittyvät perusoletukset syntyivät ja niistä keskusteltiin muiden tieteenalojen yhteydessä.

1930-luvun lopulta alkoi nopea ryhmädynamiikan tutkimuksen kehitys amerikkalaisten sosiologien keskuudessa. Johnsonit (1987, 12)

mainitsevat Sherifin ryhmänormien syntymistä käsitelleet kokeet, Newcombin college-opiskelijoiden poliittisia asenteita ja sosiaalisia normeja käsittelevän tutkimuksen sekä Whyten Bostonin Norton Streetin jengitutkimuksen. Sherifin 1930-luvulla tehdyssä klassisessa kokeessa tutkittiin sitä, miten ryhmän muiden jäsenten mielipiteet vaikuttivat epäselvän ärsykkeen (valopisteen liikkeen) havaitsemiseen pimeässä huoneessa. Newcombin kenttätutkimus (1943) valotti vertaisryhmän liberaalien asenteiden vaikutusta opiskelijoiden asenteisiin, vaikka suurin osa tutkittavista oli konservatiivisista kodeista. Myös jengitutkimus (1937–41) osoitti ryhmien keskeisen roolin yksilöiden elämässä, mutta myös yhteiskunnan toiminnassa.

Varsinainen ryhmädynamiikan tutkimuksen uranuurtaja oli kuitenkin Mogilnon kylästä Preusista (nykyisin Puolassa) kotoisin oleva Kurt Lewin. Vuonna 1890 syntynyt Lewin opiskeli aluksi Berliinin yliopistossa ja kuului hahmopsykologien koulukuntaan. Pääasiallisen työnsä ryhmien tutkimuksen alalla hän teki kuitenkin Yhdysvalloissa, jonne hän siirtyi 1930-luvulla juutalaisten vainoa pakoon. (Schellenberg, 1988, 64–66.)

Lewinin työssä sosiaalisten ilmiöiden tutkijana voi nähdä kolme pääperiaatetta (Johnson & Johnson, 1987, 14). Ensinnäkin soveltavan tutkimuksen tekeminen. Hän uskoi, että sosiaalipsykologian tutkimuksien avulla voidaan ratkaista yhteiskunnan polttavia ongelmia. Toiseksi hän oli kekseliäs kokeellisten asetelmien kehittäjä, josta hyvänä esimerkkinä on hänen inspiroimansa, mutta Lippitin ja Whiten 1938–39 suorittama johtajuusilmastotutkimus. Tutkimuksessa vertailtiin autoritaarisen ja demokraattisen ja myöhemmin *laissez-faire*-tyyppisen johtamistavan vaikutusta lasten leikkiryhmiin. (Schellenberg, 1988, 69.)

Kolmanneksi ja ennen muuta Kurt Lewin oli teoreetikko. Hänen lempisanontojaan oli: ”Mikään ei ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria”. Hänen ihmisen toimintaa käsittelevää teoriaa kutsutaan kenttäteoriaksi. Lewinin mukaan meidän täytyy tuntea ihmisen psykologisessa kentässä vaikuttavien voimien kokonaisuus, jotta voisimme ymmärtää hänen käyttäytymistään. (Schellenberg, 1988, 56–62.)

1930-luvun puolesta välistä saakka Lewin osallistui Yhdysvalloissa erilaisiin sosiaalista muutosta käsitteleviin toimintatutkimuksiin. Usein mainittu on perheenäitien ravintotottumusten muutosprojekti, joka toteutettiin toisen maailmansodan aikana. Oman juutalaisen taustansa takia Lewin oli erityisen kiinnostunut osallistumaan työhön, jossa paneuduttiin ennakkoluulojen ja diskriminaation vähentämiseen.

Useiden sosiaalista muutosta käsittelevien tutkimustensa pohjalta Lewin havaitsi, että yksilöiden on helpompaa muuttua, jos he kuuluvat ryhmään, ja tekevät ryhmäpäätöksen muuttamisesta. Jos ryhmän normit ensin muuttuvat, yksilöiden on muututtava sopeutuakseen ryhmään. Jos taas yritetään vaikuttaa pelkästään yksilöön, hänen on muututtava eri suuntaan kuin mitkä ryhmän normit ovat.

Vähitellen Lewin kokosi ympärilleen joukon oppilaita ja työtovereita, ja hänen johdollaan perustettiin ryhmädynamiikan tutkimuskeskus Massachusetts Institute of Technologyn yhteyteen vuonna 1945. (Schellenberg, 1988.)

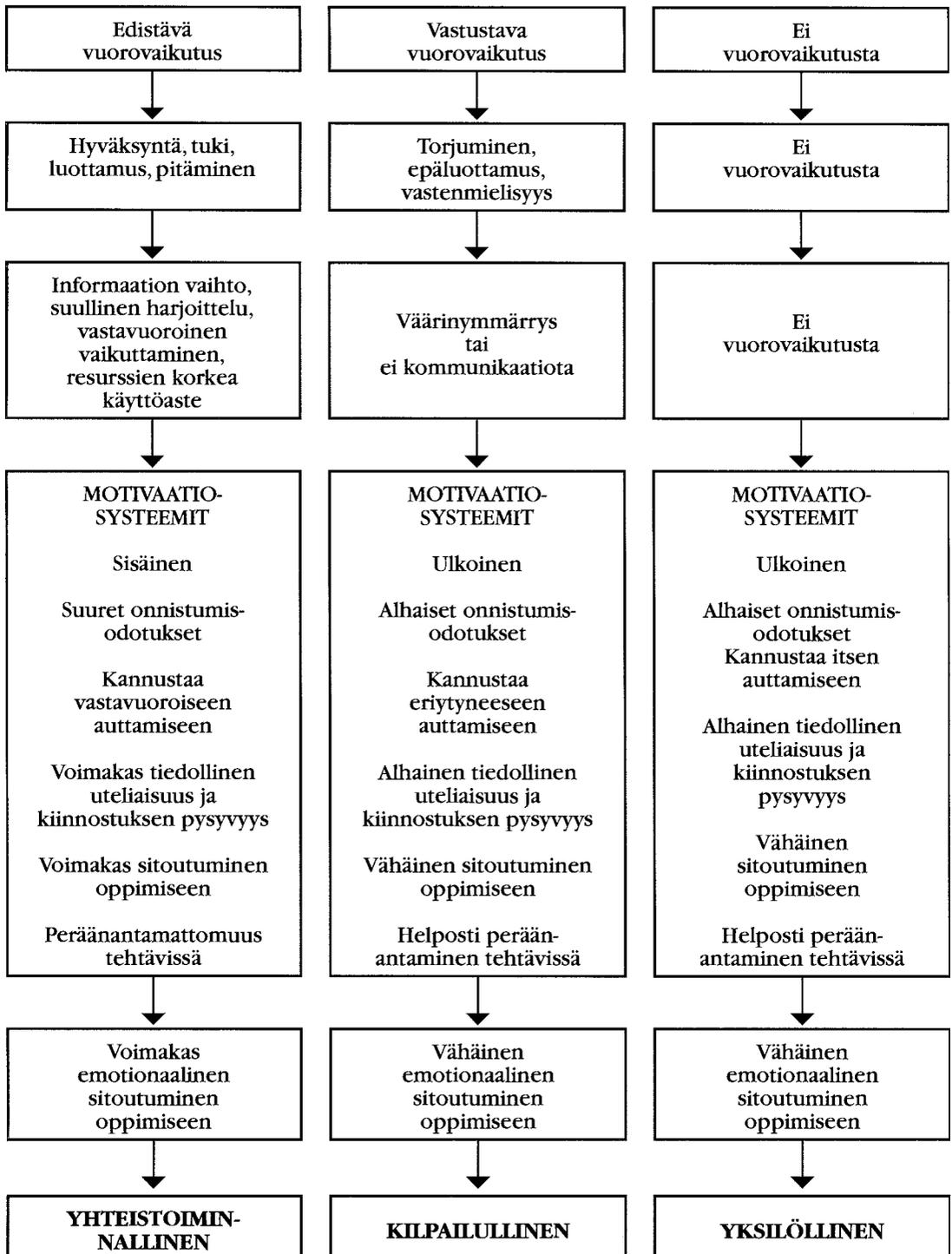
Lewinin työtapa oli hyvinkin demokraattinen eli keskinäistä riippuvuutta ja tasa-arvoisuutta korostava. Hän oli parhaimmillaan epävirallisten seminaariryhmien vetäjänä ennemminkin kuin luennoitsijana. Marrow (1969, 127) kertoo Lewinin entisen kollegan Robert Searsin joskus ihmetellen sitä, kuinka autoritaarisesti Lewin vaatikaan demokratiaa.

## **Morton Deutsch – yhteistoiminnan ja kilpailun tutkija**

Morton Deutsch oli yksi Lewinin oppilaista. Vuonna 1920 syntynyt Deutsch aloitti jatko-opintonsa M.I.T.:N ryhmädynamiikan tutkimuslaitoksessa 1945. Lewinin 100-vuotissyntymäpäivän kunniaksi pidetyssä seminaarissa Helsingissä Deutsch (1990) kertoo Lewinin innostavasta ja tasa-arvoisesta suhtautumisesta häneen ja tunnustaa Lewinin työtapojen ja käsityksen tieteestä vaikuttaneen suuresti hänen tekemäänsä tieteelliseen työhön.

Morton Deutschin väitöskirja yhteistoiminnan ja kilpailun teoriasta (*A theory of coopera-*

**TAULUKKO 1. RYHMÄN TAVOITERAKENTEET JA YKSILÖIDEN VÄLISET PROSESSIT**  
(Johnson & Johnson 1987, 152–153)



tion and competition) ilmestyi vuonna 1949. Hänen kiinnostuksensa kohdistui aluksi sodan ja rauhan kysymyksiin ja vasta perustetun YK:n turvallisuuspalvelun toimintamahdollisuuksiin. Ryhmädynamiikan laitoksen henki suuntasi hänen mukaansa kuitenkin tutkimusta kohti teoreettisempaa otetta. (Deutsch, 1990, 17.)

Deutschin teoria perustui Lewinin kenttäteoriaan. Kenttäteorian mukaan ihmisen käyttäytyminen on tavoitteisiin suuntautunutta. Niin kauan kuin ihminen ei ole saavuttanut tavoitettaan, tensiojärjestelmät pitävät yllä käyttäytymistä, mutta kun tavoite on saavutettu tensio (ekspansiovoima) vähenee. Yhteistoiminnan ja kilpailun teoriassa oli kiinnostuksen kohteena se, kuinka eri ihmisten tensiosysteemit ja siten myös tavoitteet ovat suhteessa toisiinsa. (Johnson & Johnson, 1989, 7-8.)

Deutschin teorian mukaan ihmisten välillä on kahdenlaista sosiaalista riippuvuutta (interdependence): yhteistoiminnallista ja kilpailullista. Lisäksi yksilöllisestä työskentelystä tai yksilöllisesti omiin päämääriin pyrkimisestä puuttuu riippuvuus toisiin ihmisiin.

Johnson & Johnsonin (1989) mukaan Deutschin teoria on erittäin merkittävä sosiaalipsykologian teoria, mistä on osoituksena se, että 40 vuoden ajan sen pohjalta on jatkuvasti tehty sekä teoreettisia että empiirisiä tutkimuksia. Lisäksi Deutsch on itse jatkanut tutkimusta ja pohtinut mm. luottamuksen merkitystä yhteistyön synnyssä, konfliktienratkaisua sekä jakamisen oikeutta (distributive justice).

Sivun 17 taulukon ovat Johnson & Johnson (1987, 153-154) koonneet Deutschin sosiaalisen riippuvuuden -teoriaan perustuvien tutkimuksien tuloksista. Näissä tutkimuksissa on verrailtu yhteistoiminnallisten, kilpailullisten ja yksilöllisten tavoitteiden vaikutusta sellaisiin ryhmän vuorovaikutuksen muotoihin, jotka ovat tärkeitä ryhmän tuotteliaisuuden, moraalien tai tehokkuuden kannalta. Oheinen taulukko on lainattu em. teoksesta (käännös kirjoittajan)

Ryhmän tavoitteisiin liittyvä tutkimus on osoittanut, että jokainen tavoiterakenne eli se, ovatko yksilöiden tavoitteet positiivisesti vai negatiivisesti riippuvaisia toisistaan, aiheuttaa ryh-

män jäsenten välillä erilaisen vuorovaikutuksen muodon. Ryhmän vuorovaikutuksen muoto taas vaikuttaa ryhmän toimintaan ja tulokseen. Esimerkiksi positiivinen riippuvuus ryhmän jäsenten tavoitteiden välillä edistää vastavuoroista auttamista, joka taas vaikuttaa pitämisen ja luottamuksellisen ilmapiirin syntymiseen ryhmässä. Lisäksi ryhmän jäsenet käyttävät toisiaan tietolähteinä ja toisaalta vaikuttavat toistensa asenteisiin ja johtopäätöksiin. Motivaatio oppia tulee sisäiseksi ja ryhmän jäsenet ovat valmiita sitoutumaan emotionaalisesti oppimisprosessiin.

Sen sijaan kilpailullisessa ryhmässä ryhmä saattaa vaikuttaa estävästi yksilön oppimiseen. Yksilöllisiin tavoitteisiin pyrkivä henkilö rajaa toiset ihmiset kokonaan pois oppimisprosessin auttajana, jolloin yksilö on vain omien tietojensa ja kykyjensä varassa.

David Johnson, toinen yhteistoiminnallisen oppimisen kehittäjistä on ollut Morton Deutschin oppilas ja työtoveri 1960-luvulta asti. David Johnson aloitti sosiaalipsykologian opintonsa Morton Deutschin oppilaana vuonna 1963 Columbian yliopistossa New Yorkissa. Roger Johnson, toinen yhteistoiminnallisen oppimisen kehittäjistä oli opiskellut opettajaksi ja 1960-luvun lopulta lähtien nämä kaksi veljestä ovat työskennelleet yhteistä päämäärää kohti: kehittää yhteistoiminnallisen oppimisen teoriaa ja sovellutuksia sekä toteuttaa aiheeseen liittyvää tutkimusta. (Johnson & Johnson, 1989.)

## Pohdinta

Jos David ja Roger Johnsonia voidaan pitää yhteistoiminnallisen oppimisen isinä, olisi Morton Deutsch tämän menetelmän isoisä ja Kurt Lewin yhteistoiminnallisen oppimisen isoisä. Kurt Lewinin sosiaalisesti mielekkään tutkimuksen painottaminen sekä käsitys teorian ja käytännön kiinteästä yhteydestä näkyy myös yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmän kehittämisessä tiiviisti tutkimuksen ja teorianmuodostuksen rinnalla.

Sekä Kurt Lewin että Morton Deutsch halusivat omalla työllään vaikuttaa ihmisten välisten konfliktien rauhanomaiseen ratkaisemiseen ja esimerkiksi rotujen välisten ennakkoluulojen

lieventämiseen. Myös yhteistoiminnallinen oppiminen antaa välineitä lieventää esimerkiksi koululuokkaan kuuluvien eri rotuisten oppilaiden välisiä ennakkoluuloja (Slavin, 1985, 11-14).

Vaikka tässä työssä on rajauduttu lähinnä David ja Roger Johnsonin kehittämään yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmään, sekä Yhdysvalloissa että muualla maailmassa, esimerkiksi Tel Avivissa Israelissa, on useita tutkijoita, jotka tutkivat ja kehittävät menetelmää. Tel-Avivin yliopistossa yhteistoiminnallista oppimista kehitetään Shlomo Sharanin johdolla. Toinen merkittävä tutkija on Robert E. Slavin The Johns Hopkins yliopistossa Baltimoreessa, Marylandissa.

Samanlaisia, yhteistoiminnallisuuden perustuvia ideoita on syntynyt myös liike-elämässä. Yhdysvalloista lähtöisin olevat ja Japanin kautta Suomeenkin tulleet laatupiirit ovat kuuluneet 1980-luvulla työelämän kehittämisen uusiin tuuliin (Sarala, 1993). 1990-luvulla verkosto-ajattelu on nostanut päätään (Aikuiskoulutuksen maailma, 1993, 10-16) ja ainakin tasa-arvoinen työskentely yhdessä, ja ihmisten riippuvaisuus ainakin osittain toisistaan ovat yhteistä verkostotyöskentelymallille ja yhteistoiminnalliselle oppimiselle.

Suomessa menetelmästä ovat innostuneet niin lasten ja nuorten opettajat kuin aikuiskasvatustajakin. Aikuisten opiskelussa korostuu uuden tiedon kytkentä aikaisempiin tieto- ja toimintarakenteisiin. Menetelmä soveltuukin juuri erityisen hyvin aikuisten opiskeluun, koska yhteistoiminnallinen oppiminen on parhaimmillaan tiedon yhteistä rakentamista opiskelijoiden ammatillisten ja elämäkokemusten pohjalta tasa-arvoisessa vuorovaikutuksessa aikuisopettajan ja muiden opiskelijoiden kanssa. Menetelmän soveltamisen kynnyistä aikuisryhmiin maldance aikuisuuteen liittyvä kyky ottaa vastuuta sekä omasta että toisten toiminnasta. Suomessa on saatu rohkaisevia kokemuksia menetelmän käyttökelpoisuudesta sekä ammatilliselta puolelta että vapaan sivistystyön ja yliopiston alalta.

Kurt Lewinin kenttäteorian mukaisesti Morton Deutsch on määritellyt yhteistoiminnan pyr-

kimiseksi yhteisiin tavoitteisiin. Argylen (1991, 20) mukaan Deutschin määritelmä selittää vain osittain sitä, miksi ihmiset toimivat yhdessä. Yhteisen tavoitteen saavuttamisen lisäksi ihmiset toimivat yhdessä, koska he näin pitävät yllä niitä sosiaalisia suhteita, joita elämässä tarvitaan. Tämä evolutionaaliseen ajatteluun perustuva väite sisältää sen, että meissä on sisäänrakennettuja motivationaalisia systeemejä, jotka varmistavat sen, että yhteistoiminta tuottaa iloa. Tästä esimerkkinä Argyle mainitsee seksuaalisen kanssakäymisen tai lapsen ja äidin välisen suhteen.

Lisäksi Argyle väittää, että synkronisoitu vuorovaikutus, jota tapahtuu esimerkiksi ihmisten tanssissa tai pelatessa jotain peliä tai musiikin tekemisessä on myös sinällään palkitsevaa ja siitä seuraa, että ihmiset alkavat pitää toisistaan. Yhteistoiminta siis sinällään on tässäkin suhteessa tavoite, eikä tavoite ole jossain tuotoksessa tai tuloksessa, kuten Deutsch asiaa painottaa. (Argyle, 1991, 20-22.)

Argylen väitteet tuovat lisävalaistusta yhteistoiminnalliseen oppimiseen, ja vaikka hän kritisoi Deutschin määritelmää liian suppeaksi, en katso että tämä näkökulma kuitenkaan kumoo yhteistoiminnallisen oppimisen tärkeyttä. Pikemminkin Argylen väitteet korostavat, että yhteistoiminta sinänsä on palkitsevaa, vaikka ryhmällä ei olisikaan mitään yhteistä tavoitetta. Tämä "vaara" onkin usein havaittu ryhmätyöskentelyssä, jossa pyritään tavoitteeseen. Työryhmä tai opintopiiri alkaa viihtyä niin hyvin yhdessä, että työhön liittyvä tavoite unohtuu.

Yhteistoiminnallisuuden periaatteisiin tutustuminen on mielestäni suositeltavaa kaikille opettajille, jotka ovat kiinnostuneita oman ammattitaidon laajentamisesta. Sen pohjalta voi ryhtyä muuttamaan opetustapaansa enemmän yhteistoimintaa suosivaksi. Menetelmä antaa myös välineitä nähdä, miten sisäänrakentunutta kilpailu on omassa opetuksessa ja myös koulun ja yhteiskunnan rakenteissa.

Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet ovat lähellä demokraattisuuden ihannetta. Myös opettajan rooli etäänny voimakkaasta autoritaarisuudesta lähemmäksi yhteistyöntekijää, kanssaoppijaa. Billig & al. (1988) väittävät kir-

jassaan "Ideological Dilemmas", että opettaja on opetustilanteessa kuitenkin aina auktoriteetti, joskin vallitsevat demokraattiset arvot pakottavat pukemaan vallankäytön demokraattiseen vaasuun. Vaikka autoritaarisuuden ja demokraattisuuden ideologiat ovat toisilleen vastakkaisia, ilman toista ei voi olla toista. Tämä vastakkaisuus ja ideologioiden dialektinen suhde juuri mahdollistavat niiden olemassaolon.

Tutustuttuaan yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmään opettaja saattaa innostua siitä, että hän on vihdoinkin löytänyt opetusmenetelmän, joka vastaa hänen omaa demokraattista arvomaailmaansa. Jos omaa uskoa menetelmään vielä vahvistavat oppilaiden paremmat oppimistulokset, saattaa opettaja ryhtyä "levittämään sanaa" ja toimimaan ponnekkaasti yhteistoiminnallisen oppimisen puolestapuhujana. Silloin hän on kuitenkin putoamassa autoritaarisuus - demokraattisuus - dilemman sudenkuoppaan. Hän toimii kuin Kurt Lewin vaatiesaan autoritaarisesti demokraattisuutta.

Mutta millaista olisi yhteistoiminnallisen oppimisen soveltaminen yhteistoiminnallisesti? Jos opettaja on aidosti yhteistoiminnallinen oppilaitensa kanssa, eikö lopputulos voi olla jotakin muuta kuin yhteistoiminnallinen oppiminen? Ainakin tämä aitouden vaatimus asettaa opettajan toiminnalle uusia kriteereitä ja opettajan tulisikin mielestäni alkaa oman toiminnan kriittinen tarkastelu, mikä siinä on yhteistoiminnallista ja mikä kilpailun sävyttämää, ennen tai vähintäänkin samanaikaisesti kuin lähtee viemään periaatteita luokkahuoneeseen

## LÄHTEET

Aikuiskoulutuksen maailma 2/1993. Kansalais- ja työväenopistojen liiton julkaisu.

Anon. 1990. The Kurt Lewin Cenetary Symposium. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 3/1990.

Anon. 1993. Aikuisen oppimisen uudet muodot. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.

Argyle, M. 1991. Cooperation. The Basis of Sociability. London: Routledge.

Billig, M. & al. 1988. Ideological Dilemmas. A Social Psychology of Everyday Thinking. London: Sage Publications Ltd.

Deutsch, M. 1990. Kurt Lewin: The Touch-Minded and Tender-Hearted Scientist. In the Kurt Lewin Cenetary Symposium. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 3/1990.

Hämäläinen, K. & Mikkola, A. (toim.) 1992. Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Johnson, D. & al. 1984. Circles of Learning. Cooperation in the Classroom. The Assosiation for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D. & Johnson, F. 1987. Joining Together. Group Theory and Group Skills. Third Edition. New Jersey: Prentice-Hall.

Johnson, D. & Johnson R. 1989. Cooperation and Competition. Theory and Research. Edina: Interaction Book Company.

Johnson, D. & Johnson, R. 1992. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun kehittäminen. Teoksessa Hämäläinen, K. & Mikkola, A. (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1992. Kohti yhteistoiminnallista koulukulttuuria - koulunjohdollinen koulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa Hämäläinen, K. & Mikkola, A. (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Leppilampi, A. & Stähle, P. Yhteistoiminnallinen oppiminen - askel uuteen koulutuskulttuuriin. Opettaja 10/1993.

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1993. Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita. Koulun toiminnan ja oppimisen laadun kehittäminen. Opetusmoniste - Kotola-projekti 1992-94.

Sarala, U. 1993. Työyhteisössä oppiminen - laatupiirit. Teoksessa Aikuisten oppimisen uudet muodot. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Helsinki. Kirjastopalvelu Oy.

Schellenberg, J.A. 1988. Sosiaalipsykologian klassikoita. Helsinki: Gaudeamus.

Slavin, R. & al. (eds.) 1985. Learning to Cooperate, Cooperate to Learn. New York: Plenum Press.

KARI STACHON

## Asiantuntijaorganisaation täytyy selvittää suhteensa tietotekniikkaan

Tietotekniikan tulo työpaikoille on merkinnyt ja merkitsee jatkossakin suurta muutosta työnteossa. Inhimillistä työtä on vasta teollistumisen alkaessa viime vuosisadalla alettu ohjata niihin uomiinsa, joissa tuotantotekniikka nykyään on. Tuotannollisiin murroksiin on aina kuulunut työtapojen uudelleenjärjestelyjä, organisaatiofilosofisten lähtökohtien uudelleenarviointia ja johtamismenetelmien tarkistamista. Koulutus on ollut jokaisessa murroksessa keskeisessä asemassa, sillä sen avulla on siirretty osaamista eteenpäin ja kehitetty valmiuksia suhtautua työhön.

Seuraavassa olen arvioinut joitakin tietotekniikan käyttöön liittyviä näkökohtia lähinnä Suomessa julkaistujen kirjoitusten pohjalta. Useimmilla työpaikoilla tietotekniikka on otettu käyttöön jo 1980-luvun puolesta välistä lähtien, mutta se ei olekaan tuonut paperittomia toimistoja eikä edes välttämättä lisännyt työn tuottavuutta. Koneet on nyt hankittu, niiden käytön ja koulutuksen osalta on tilanne vielä vähän niin ja näin.

### Stressaava tietotekniikka

Perusvirhe on tehty, tehdään ja tullaan edelleen tekemään siinä, että suorittavaa henkilökuntaa, sitä työyhteisön osaa, joka itse asiassa te-

kee työt, ei tietotekniikan käyttöönoton yhteydessä kuunnella. Muutosten käytännön suunnittelu ja toteutus ratkaistaan osana työpaikkojen olemassaolevia valtasuhteita (Korvajärvi-Järvinen-Kinnunen 1990, 161-162). Ne, jotka eivät [jostain syytä] oikein tunne työtä, tekevät päätökset uuden tekniikan hankkimisesta ja käyttötavoista.

”Silloinhan ne tyypit mainosti, että käyttömahdollisuudet ovat rajattomat. Ja me istuttiin tässä ja opeteltiin niitä nappuloita. Ei oo kyllä minkäänlaista käsitystä siitä, mitkä ovat ne rajattomat käyttömahdollisuudet tässä hienossa systeemissä, joka meillä on. Tarttis olla vähän laajempaa käsitystä.”

(Kallioniemi 1985, 65.)

*Graid Brod*, tietokoneiden mukanaan tuomien muutoksien tarkkailuun erikoistunut psykoterapeutti, julkaisi vuonna 1984 raflaavan teoksen ”Technostress – The Human Cost of the Computer Revolution”, joka suomennettiin 1986 nimellä ”Teknostressi – Hintaa, jonka ihminen maksaa tietokonevallankumouksesta”. Kirjan ote on varsin amerikkalainen siinä mielessä, että tietotekniikan tuomat ongelmat yksinkertaistetaan ja perusnäkemys on vahvasti pragmaattinen. Brod luettelee kuitenkin muutamia tavallisia virheitä, joita organisaatioiden johtajat säännöllisesti tekevät, kun tietotekniikkaa käytetään organisaatiossa. Tässä muutamia otteita:

1. He luulevat, että tietokoneet voivat ratkaista ongelmia, jotka pohjimmiltaan liittyvät henkilökuntaa koskeviin kysymyksiin.
2. He olettavat, että kaikki työntekijät pystyvät oppimaan teknologian yhtä nopeasti.

3. He salaavat uudelleen kouluttamista ja erottamista koskevan politiikkansa antaen siten aihetta huhuille.

4. He delegoivat koko vastuun uuden tietokonejärjestelmän käyttöönotosta alemman asteen johtajille.

5. He pienentävät henkilökunnan kouluttamiseen tarvittavan rahamäärän aivan minimiin.

(Brod 1986, 52-53.)

Toimistotyötä on tietokoneistettu voimakkaasti tavoitteena rationaalisempi ja tehokkaampi toimisto. Toimistotyöntekijöiden työnkuvat ovat kuitenkin pikemminkin irronneet työkokonaisuudesta kuin integroituneet siihen entistä paremmin. Tästä on seurauksena, että yksilön kannalta organisaation tavoitteet ja työkokonaisuudet - reflektiivisyyden perusedellytykset - ovat monesti hämärtyneet, kun työ on muuttunut entistä rutiininomaisemmaksi. Tyyppillisesti ammattitaitotarve vähenee toimistotyötä automatisoitaessa, ihmisten välinen viestintä ja tehtävien koordinointi vähenee ja työ siirtyy yhä enemmän pelkälle työn suorittamisen alueelle. Tiedon arvioinnin tarve ja merkitys vähenevät, samoin kuin ajattelun tarve.

"Työskentelen nyt painamalla nappuloita. Meitä kaikkia on kurssitettu, jotta tiedämme, mitä näppäintä on painettava minkin tiedon esiin saamiseksi."

"Kun on painanut ENTER-näppäintä, ei toimintaa voi millään tarkistaa tai pysäyttää. Se on mennyt sisään, ja se on kammottavaa. Joskus sitä vain painelee nappuloita. Sitten se juttu seisoo naamasi edessä kymmenen sekunnin ajan ja äkkiä huomaat: 'Voi ei, mitä minä nyt olen tehnyt?' Mutta silloin se on liian myöhäistä."

"Tietokonejärjestelmä viestittää minulle, se sanoo: 'Sinun ei tarvitse olla kaikesta selvillä.' Tosiasia on, että teemme paljon virheitä. Ja mitä vähemmän ihmisiä rohkaistaan tietämään asioita, sitä enemmän näitä virheitä löytyy."

Edellä olevat lainaukset ovat Harvard Business Schoolin professorin *Shoshana Zuboffin* kirjas-

ta Viisaan koneen aikakausi. (Zuboff 1990, 155-163.) Zuboff haastatteli yritysten eri hierarkioilla toimivia henkilöitä usean vuoden ajan tutkimustaan varten. Tutkimus tehtiin Yhdysvalloissa: vakuutusyhtiössä, puunjalostustehtaassa ja pankissa. Mukana olivat siis perinteinen raskaan teollisuuden laitos että ns. tietotekniikan alojen edustajia. Tietotekniikan ilmiöt eli laitteistot, ohjelmistot ja tietotekniikan käyttötavat ovat tulleet Suomeen yleensä noin kahden vuoden viiveellä Yhdysvalloista; ei ole siis sinänsä syytä epäillä, etteivätkö Zuboffin johtopäätökset olisi relevantteja myös Suomessa. Tätä väitettä tukevat lähes kaikki Suomessa tehdyt tietotekniikan käyttöönottoa selvittelleet tutkimukset, ikävä kyllä.

Puunjalostuslaitoksen automaation edetessä työntekijät menettivät aikaisempaa asiantuntijuuttaan. Työ oli ennen vaatinut sellunvalmistuksen prosessin tuntemista, ja hankittu asiantuntijuus perustui paitsi kognitiivisiin, myös affektiivisiin ja jopa fyysisiin valmiuksiin (sellumassan haju, miltä jokin prosessiliemi tuntui sormien välissä) (Zuboff 1990, 78-80). Kaikkiin ennen tietotekniikan käyttöönottoa asiantuntemuksen luonne oli kokemuksellisempaa kuin näyttöpäätteiden tultua valvomoon, jolloin kokemuksellista tarkkaavaisuutta piti yrittää kehittää kognitiivisen tarkkaavaisuuden suuntaan. Kaikki se, mihin työntekijöillä oli ollut aistimellinen tuntuma ja sen pohjalta saavutettu asiantuntijuus, siirrettiin näyttöpäätteiden jakamaksi informaatioksi, jolla ei välttämättä ollut työntekijöille enää merkityssisältöä.

## Kognitiivisesta autuudesta asiantuntevaan oppimiseen

Väite, että kauan jotakin työtä tehnyt on asiantuntija työssään, on triviaali ja yleinen. Valitetavasti se on väärä, jos asiantuntijuus käsitetään kyvyksi hallita aktiivisesti oman työprosessinsa tavoitteita ja muutoksia. Reflektiivistä suhtautumista omaan työhön pidetään kansainvälisessä työelämän kehittämisen keskustelussa asiantuntijuuden kompetenssin keskeisenä määreenä (Eteläpelto 1992, 11). Kasvatustieteessä käsitteillä "kognitiiviset taidot" tai "metakognitiot" tarkoitetaan yleensä yksilön taitoja ratkais-



ta tiedollisia tehtäviä, oppia uusia asioita ja muistaa niitä; reflektiivisyydellä tarkoitetaan laajempaa kokonaisuutta, johon kuuluu oleellisesti kriittinen tietoisuus koko toimintakontekstista.

*Yrjö Engeström* on tuonut aikuiskasvatukseen ehkä tunnetuimman, alkusoluun ja orientaatioperustaan perustuvan koulutusmallinsa, jossa lähdetään kognitiivisista lähtökohdista kehittämään kuhunkin tilanteeseen sopivimman tuntuista opetusmallia (Engeström 1988, 76-80). Myöhemmässä työssään Engeström painottaa voimakkaammin työyhteisön kokonaisvaltaiseen kehittämiseen ja eri työrutiinien synergian löytämiseen konkreettisesti toiminnassa (Engeström 1990, 69-106).

Reflektiivisyyden edistäminen merkitsee omakohtaisen vastuullisen suhtautumisen korostamista, itsearviointia edistävän palautteen saamista, oman työn tutkivaa kehittämistä ja työnohjauksen olemassaoloa. Reflektio voidaan ymmärtää oppimisen vaiheeksi, jossa kokemuksia tarkastellaan tietoisella tasolla, siis itse koettua yritetään ymmärtää ja pukea sanoiksi. (Eteläpelto 1992, 14-15.)

Reflektiivisyyden käsitettä voi pitää monessa suhteessa kognitiivisen, ongelmanratkaisuo-rientoituneen, oppimisen laajennuksena. Mezirovin mukaan reflektiivisyyden käsitteeseen kuuluu komponentteja, joita kognitiivisessa oppimis-opetus -syklissä ei ole (Mezirow 1991, 103-110). Reflektiivisyyteen kuuluu tietoisuus havainnoista, ajattelusta, toiminnasta sekä näihin liittyvistä tottumuksista. Jatkuva oppiminen on riippuvaista siitä, kuinka hyvin oppija on tietoinen siitä, mitä hän on oppinut, miten hän on oppinut ja mihin oppiminen johtaa; johtaako se esimerkiksi muutoksiin työprosesseissa.

Toimistotyön automatisoinnissa organisaatiossa olleen työnjaon on ajateltu pysyvän entisellään: työnjaon ja henkilöiden tehtäväkuvien muuttamisen ei ole ajateltu riippuvan mitenkään tietotekniikasta. Taustalla väikkyä tayloristinen malli ositetusta työstä ja valtakysymys siitä, että "kaikki jatkuu ennallaan" (Korvajärvi 1990, 76-79). Eli joka paikka on hyvää tahtoa, mutta mitään muutoksia ei tehdä. Organisaation tehottomuus on yleensä johtavan henkilökun-

nan korvien välissä, ei tietotekniikassa. Suomalaisella työntekijällä näyttää olevan lisäksi erityinen kansallinen eetos mukautua kaikenlaisiin organisaationaalisiin älyttömyyksiin, myöskin tietotekniikan käyttöönotossa: "hommat tehdään, vaikka henki menisi" (Kortteinen 1992, 253-294).

Mikäli asiantuntijuudella tarkoitetaan siis tässä yhteydessä oman työnsä osaamista, niin edellisten määrittelyjen mukaisesti voidaan vaatia, että työtä tekevä henkilö tietää, mitä hän on tekemässä, miten ja miksi, ja voi myöskin tarvittaessa vaikuttaa siihen. Tietotekniikan tulo työpaikoille ei suinkaan ole merkinnyt näiden asioiden edistymistä. Pikemminkin "tietoammattien" erityisluonteen korostaminen voi helposti palvella tayloristisen mallin siirtämistä sellaiseen nykyaikaan: ennen tietokoneitakin olivat erikseen työn suunnittelijat ja johtajat, erikseen työtä suorittava henkilöstö (Vuorinen 1991, 20). Johtoa tämänkaltaisen suora tayloristisen mallin siirto tietenkin palvelee, etenkin nykyään uhattua keskijohtoa, mutta se ei välttämättä johda järkevään tulokseen.

Käytännössä asiantuntijamainen, reflektiivinen, suhtautuminen tietotekniikan koulutuksessa organisaatioissa lienee vain kaukainen haave. Reflektiivisen näkemyksen koulutusnäkökemyksen soveltaminen organisaation henkilökunnan tietotekniikan koulutuksessa edellyttää nimittäin aina johdon tietoisuutta siitä, mitkä ovat organisaation pitkän tähtäimen päämäärät ja minkälaisia prosesseja näitä päämääriä varten on organisaatiossa käynnissä. Lisäksi edellytetään kommunikatiivisuuden vaatimuksen toteuttamisesta, koska asiantuntijayhteisö on yleensä hyvin kommunikatiivinen. Yleensä tiedon kulku ylhäältä alas ja päinvastoin toteutuu jollakin tasolla, mutta aiheuttavatko informaatiovirrat sitten jotain todellisia muutoksia työprosesseissa?

## Tietotekniikka ja tulosvastuu

Tietotekniikkaa käytävillä työpaikoilla yli puolet ihmisistä on tulosvalvonnan piirissä. Tällaisilla työpaikoilla myös työyhteisön ongelmat

ovat yleisiä. *Timo Kolu* on tutkimuksessaan todennut, että sellaisilla työpaikoilla, joilla tehdään töitä tulostavasti, 72 prosenttia työntekijöistä on sitä mieltä, että kilpailuhenki on työyhteisössä lisääntynyt. Sama prosenttiosuus vastaajista oli sitä mieltä, että työntekijöiden keskinäiset ristiriidat ovat lisääntyneet ja 74 prosenttia katsoi esimiesten ja työntekijöiden ristiriitojen lisääntyneen. (Tietoviikko 27.5.1992, 5.)

Työyhteisöissä on havaittu konflikteja ja kilpailua epävirallisesta vallasta: asiantuntijat sekä erilaisten kehittämishankkeiden vetäjät näyttävät käyttävän tuota epävirallista valtaa (Vepsäläinen 1990, 10).

Tietotekniikan käyttö ja tulostavuus ovat kaksi eri asiaa. Kumpaankin liittyy kuitenkin suuria koulutuksellisia - sekä johdon että suorittavan portaan osalta - haasteita. Kun nämä kaksi sellaisenaan vaikeaa asiaa yhdistetään, niin kuin varsinkin julkishallinnossa on viime vuosina jouduttu tekemään, niin vaikeudet kasvavat eksponentiaalisesti. Vaikeuksista seuraa työstressiä, joka voi ilmetä työntekijöiden psyykkisissä toiminnoissa, käyttäytymisessä ja elimistön toiminnassa (Rajala 1989, 91). Työntekijä voi ärtyä, pohdiskella asioita loputtomasti ja ahdistua, toisaalta stressiä voi yrittää välttää pakenemalla vastuuta ja syyllistämällä muita (Rajala 1989, 94). Ongelmat koskevat sekä suorittavan työn tekijöitä että johtoa.

## Tietotekniikan koulutusvaatimuksia

Tietotekniikan koulutuksen vaatimukset voi karkeasti jakaa kahteen luokkaan. Ensimmäisenä voi pitää niitä pedagogisia erityisvaatimuksia, joita valmisohjelmakoulutukseen liittyy - suurin osa organisaatioiden tietotekniikan koulutuksesta on valmisohjelmakoulutusta. Toisena suurena luokkana voi pitää vaatimuksia, joita tietotekniikan tehokas käyttö asettaa organisaatiolle.

Tietotekniikan koulutuksessa on ensinnäkin määriteltävä se tavoitetaso, johon pyritään. Karkeaan tavoiteharkintaan voi käyttää valmisohjelmakoulutukseen sovellettavaa Biggsin ja Collinsin tavoitetaksonomiaa, jossa alimmalla tasol-

la (taso 1) on esistrukturaalinen näkemys opittavasta asiasta. Korkeimmalla tasolla (taso 5) oppijalla on laaja-alainen teoreettinen näkemys opittavasta asiasta. (Biggs ja Collins 1982, 24-25).

Tietotekniikan opetukseen (ja myös koulutustulosten arviointiin) sovellettuna taksonomia voisi saada seuraavan sisällön:

**1.** Esistrukturaalinen näkemys opittavasta asiasta.

Oppija pyrkii jotain uutta asiaa opettaessa vaikkapa harjoittelemaan näppäimistön käyttöä tai kääntämään muulla tavoin ajatuksensa pois asiasta.

**2.** Yksistrukturaalinen näkemys opittavasta. Laajempaa tehtävää opettaessa oppija "juutuu" jonkin yksittäisen käskyn tai komennon harjoitteluun.

**3.** Multistrukturaalinen näkemys. Oppija muistaa yksittäisiä käskyjä ja komentoja, joita kokeilee irrallaan toisistaan.

**4.** Näkemys, jossa opittavan ilmiön osia on jo suhteutettu.

Oppija pystyy näkemään ohjelmiston käytön verkkona, jossa yksittäiset käskyt ja toimenpiteet ovat hierarkisoituneita ohjelman sisäisen rakenteen edellyttämällä tavalla.

**5.** Laaja-alainen, teoreettinen näkemys. Oppija pystyy käyttämään ohjelmaa hyväkseen työssään joustavasti ja haluamallaan tavalla. Mikäli työ muuttuu, niin oppija kykenee itsenäisesti muuttamaan ohjelman käyttöä uuteen ympäristöön sopivaksi.

(Stachon 1991, 154-156).

Turha edes sanoa, että teoreettisen näkemyksen tasolle ei yleensä päästä. Ensinnäkin, sinne ei yleensä edes pyritä koulutusta suunniteltaessa ja toiseksi, tavoite olisi didaktisesti vaikea saavuttaa. Uskallan väittää, että tavoitetasoa ei edes ajatella koulutusta suunniteltaessa, ajatellaan vain päätekyttämisen muotoja.

Organisaation kannalta koulutuksen vaatimukset ovat vaikeammin määriteltäviä. Joka ta-

pauksessa tietotekniikan laajamittainen käyttö (esimerkiksi paikallisverkkoympäristössä) edellyttää tavoitteiden määrittelyä. Halutaanko työntekijöille kehittynyt kirjoituskone käyttöön? Vai halutaanko kehittää sisäisiä informaatiojärjestelmiä ja parantaa tiedonkulkua? Tämänäyttöiset kysymykset on ratkaistava, ennenkuin organisaatiota voidaan järjestelmällisellä koulutuksella alkaa kehittää.

Behavioristis-tayloristisesta koulutus- ja työjohtomallista kiinnipitäminen edesauttaa varmasti status quon voimassapysymistä ja organisaatio toimii stabiilisti. Klassinen tuotantotekijöiden jako raaka-aineisiin, pääomaan ja työhön on koko yhteiskunnan tasolla jatkuvasti painotunut työn parempaan hyväksikäyttöön: erityisesti tämä pätee ns. tietoammatteihin, aloille, joilla pääoman tai fyysikaalisen raaka-aineen tarve ei ole tuloksen kannalta merkittävä. Kilpailuetua voidaan pitkällä tähtäimellä ylläpitää vain tasokkaalla koulutuksella. Lyhyen tähtäimen henkilöstökoulutus on tietotekniikasta puhuttaessa nähdäkseni Pyrrhoksen voitto: välittömät tavoitteet saavutetaan, mutta strateginen kilpailuetu menetetään vähitellen.

## LÄHTEET

- Biggs, J. & Collins, K. 1982. Evaluating the Quality of Learning: the SOLO Taxonomy. New York. Academic Press.
- Brod, G. 1986. Teknostressi – Hintaa, jonka ihminen maksaa tietokonevallankumouksesta. Alkuteos "Technostress – The Human Cost of the Computer Revolution". Helsinki. Otava.
- Engeström, Y. 1988. Perustietoa opetuksesta 2.–4. painos. Valtion painatuskeskus.
- Engeström Y. 1990. Learning, Working and Imaging – twelve studies in activity theory. Jyväskylä. Orienta-Konsultit Oy.
- Eteläpelto, A. 1992. Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittämisessä. Teoksessa Kohti uutta opettajuutta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3.
- Kallioniemi, E. 1985. Työyhteisöön tuli tietojärjestelmä. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos D 77 / 1985. Tampere. Tampereen yliopisto.
- Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä – suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Hämeenlinna. Karisto Oy.
- Korvajärvi P. 1990. Toimistotyöntekijän yhteisöt ja muutoksen hallinta. Työelämän tutkimuslaitoksen julkaisuja T6/1990. Tampere. Tampereen yliopisto.
- Korvajärvi P., Järvinen Riitta, Kinnunen Merja 1990. Muutokset kiireen keskellä. Työelämän tutkimuskeskuksen julkaisuja T7/1990. Tampere. Tampereen yliopisto.
- Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco, California. Jossey-Bass ltd.
- Rajala, T. 1989. Työstressi kunnallishallinnossa – teoria-tarkastelu. Lisensiaattityö. Tampereen yliopiston kunnallistieteiden laitos, julkaisusarja 3/1989. Tampere. Tampereen yliopisto.
- Stachon, K. 1991. Valmishohjelmakoulutuksen orientaatioperusta – näkökulmia orientaatioperustan löytämisen ongelmiin. Teoksessa Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen, toim. Raivola Reijo, Ropo Eero. Julkaisusarja A: tutkimusraportti N:o 49/1991. Tampere. Tampereen yliopisto.
- Tietoviikko 27.5.92. Tulosorganisointi murentaa työyhteisöä – tietotekniikka pahentaa tilannetta.
- Vepsäläinen, K. 1989. Tietotekniikan perusopetus kehittämisen kohteena –tutkimusraportti. Tutkimusraportteja. Helsinki. Valtion painatuskeskus.
- Vuorinen P. 1991. Miten onnistui ammatillisen keskiasteen koulunuudistuksen toimeenpano (muut tekijät Ekola Jorma, Kämäräinen Pekka). Teoksessa Ammatillisen koulutuksen uudistaminen 1980-luvulla. Tutkimuksia ja selosteita n:o 30/1991. Helsinki. VAPK-kustannus.
- Zuboff, S. 1990. Viisaan koneen aikakausi – Uusi tietotekniikka ja yritystoiminta. Alkuteos "In the Age of the Smart Machine – The Future of Work and Power". Keuruu. Otava.



Käytännön aikuiskasvatuksen kannalta on usein niin, että jonkin tutkimuksen tulokset jättävät varjoonsa käytetyt tutkimusmenetelmät. Aikuiskasvatuksen teorianmuodostuksessa näin on käynyt Houlen (1961) tutkimukselle. Sen tulokset ovat alkaneet elää omaa elämäänsä riippumatta niistä menetelmistä, joilla tuloksiin on päädytty. Tuloksenahan on tunnettu aikuisopiskelijoiden tavoitesuuntausten luokittelu, jossa aikuiset jaotellaan osallistumistavoitteidensa mukaan päämäärä-, toiminta- ja oppimishakuisiin.

JUHA SUORANTA

## Osallistumistutkimuksen metodologiaa purkamassa

Houlen tutkimus on tulostensa osalta klassikko, jota ei unohda koskaan. Se, miten tuloksiin on päädytty on jäänyt vähemmälle huomiolle. Metodologiset puuhastelut kuuluvatkin tieteelliseksi kutsutun toiminnan piiriin; niillä on vähän jos ollenkaan välitöntä tekemistä käytännön kasvatuksen kanssa.

Luokittelua aikuisten osallistumisen erilaisista tavoitesuuntauksista on yhtäältä monasti myöhemmin käytetty ja toisaalta paljon kritisoitu. Viimeksi Boshier (1991, 150) on toistanut huomautuksen siitä, että luokittelu on yleistämiskelvoton, koska tutkimuksen aineisto on liian pieni ja kulttuurisesti vinoutunut. Kriitikot ovat uskollisia omille tieteellisille lähtökohdilleen ja näin myös omalla tavallaan oikeassa. Mutta on kuitenkin muistettava, että kritiikki nousee sellaisista tiedenäkemyksistä, jotka ovat likipitäen täysin vieraita Houlen lähtökohdille. Kriitikki ei näin ollen ole tavoittanut kohdettaan siten kuin sen kenties olisi pitänyt.

Houlen klassikkotutkimuksen ongelmallisuutta, jossain mielessä epärealistakin *metodisesta* kritiikistä johtuen on kohtuullista keskittää katse sen *menetelmä*ratkaisuihin toisenlaisesta näkökulmasta. Tutkimuksen metodologinen tarkastelu — jolla tarkoitetaan tässä nimenomaan menetelmällisten ratkaisujen pohtimista — on paikallaan ensinnäkin siksi, että keskustelulla kvantitatiivisista ja kvantitatiivisista menetelmistä on takanaan pitkä historia. Toiseksi Houlen metodologisiin ratkaisuihin, niiden omassa hengessä, ei edelleenkään näe viitattavan kovin usein.

Juha Suoranta. Kuva Pekka Aho

Tässäkin poikkeukset vahvistavat säännön. Jo aikalaisarviossa (Williams 1963, 122) huomioitiin Houlen metodologia. Myöhemmin Cross (1981, 142) on nähnyt tärkeäksi syventää kuvaa ihmisten oppimiskokemuksista Houlen tutkimuksen viitoittamin keinoin. Rockhill (1982, 4) pitää tutkimusta yrityksenä ylittää kuvailevat surveyt osallistumisen tutkimuksessa. Merriam (1989, 162) katsoo osallistumistumisen ja itseohjautuvan oppimisen tutkimuksen juurien olevan kvalitatiivisessa tutkimuksessa ja osaltaan Houlen työssä. Candy (1989, 95) puolestaan arvioi Houlen tutkimuksen itseohjautuvuuden tutkimuksen merkkipaaluksi.

Tässä artikkelissa pyrin ylittämään Houlen tutkimuksen tavanomaisen lukutavan unohtamalla sen tulokset. Sen sijaan tarkastelen tutkimusta sille tunnusomaisista metodologisista ja menetelmällisistä lähtökohdista. Koetan osoittaa, kuinka kvalitatiivinen tutkimustraditio, omine tapoineen tuottaa tieteellistä tietoa, on sen luonnollinen perusta. Tutkimuksessa on osin näkyvästi, mutta paljolti näkymättömästi läsnä useita kvalitatiiviselle tutkimusotteelle ominaisia piirteitä, joita oli paljonkin käsitelty Houlen tutkimusta edeltäneissä metodologisissa kirjoituksissa. Ennen kuin siirryn näiden piirteiden erittelyyn, luon karkean silmäyksen siihen tieteelliseen keskusteluun ja ilmapiiriin, nimittäin 1960-luvun metodiseen ajatteluun, jossa tutkimus otettiin vastaan.

### **O tempora, O mores!**

Tietyn tutkimuksen saama yleinen merkitys on paljolti riippuvainen kulloisenkin tieteellisen maaperän vaikutuksesta. Tutkimuksen vastaanotto ja sille annetut tulkinnat ovat tulosta tietyistä, jostain syystä johonkin paikkaan kehittyneistä tieteellisyyden määrittelytavoista. Se mikä tieteeksi on ymmärretty ja ymmärretään määrittää pitkälti sitä millaisen tulkinnan tietty yksittäinen tutkimus saa. Kysymys ei ole siitä, että jokin tutkimus olisi sellaisenaan jonkin näköinen tai sisältäisi itsessään tällaisia tai tuollaisia väitteitä. Vastaavasti kuin jotakin nimenomaista tutkimusta tehdään tiettyjen sinähetkenä tieteelliseksi sovitujen pelisääntöjen mukaisesti, tätä tutkimusta myös luetaan aina tiettyjen tieteellisten silmälasien läpi.

Eskola (1989) on kuvannut elävästi niitä vaihteita, jotka muodostivat yhteiskuntatieteiden 1960-luvun ilmapiirin. Vaikka maailmalla tehtiin yhtäaikaaisesti monenlaista tutkimusta, oli valtasuunta selvä. Yhteiskuntatieteilijät kokivat tehtäväkseen sosiaali-insinööriyden: ihmisen ja yhteiskunnan ennustamisen ja hallitsemisen. Tässä tehtävässä "suuria edistysaskeleita olivat Guttmanin skaalatekniikka, joka muutti laadun määräksi kuin ihmeteko Kaanaan häissä veden viiniksi, sekä faktorianalyysi, joka supisti isonkin muuttujajoukon ymmärryksen avulla tulkittaviksi harvalukuisiksi perustekijöiksi."

On syytä kysyä, oltiinko kasvatustieteissä yhtäläillä kuin sosiaalitieteissä viehättyneitä tutkimuskohteen ennustamiseen ja hallitsemiseen tähtäävästä tutkimuksesta. Selvittämistä kaipaisi kysymys siitä, oliko — ja jos oli niin missä määrin — kasvatustieteilijöiden salaisena unelmana, mutta myös yhtenä yleisesti esitettyinä tavoitteena, löytää esimerkiksi opetustapahtumaa säätelevät säännönmukaisuudet ja kirjoittaa ne luonnontieteellisen lain muotoon 'jos x niin y'. On varmaankin selvää, että yhtä vähän kuin kaikki olivat selvillä tieteenfilosofisista sitoumuksistaan, olivat ne sitten mitkä tahansa, tietoisesti aina oltaisiin tavoiteltu semper et ubique, aina ja kaikkialla, päteviä totuuksia. Paljon tehtiin, ja tehdään edelleen, empiiristä tutkimusta liikoja syvällisyyksiä pohtimatta.

Vaikka käytettävissä ei olekaan kunnollista tutkimusta kasvatustieteen tämänajan menetelmällisestä historiasta, jota sivumennen sanoen tarvittaisiin, kuva Houlen tutkimuksen lukemista ympäröineestä intellektuaalisesta ilmapiiristä saattaisi hahmottua samankaltaiseksi kuin yhteiskuntatieteissä. Cherryholmes (1988, 11) viittaa kasvatustutkimuksen universaaleihin metakertomuksiin, joiden uskottiin tarjoavan välttämättömät ja riittävät ehdot kasvatuksen käytännölle. Senaikaisen kasvatustutkimuksen puhetavoista erottuvat helposti sellaiset ilmaisut kuin "hypoteesien asettelut", "mittavälineet" ja "tieteelliset kokeilut". Ei siis oikeastaan ole ihme, etteivät Houlen menetelmälliset ratkaisut vielä tuona aikana herättäneet liiemmin kiinnostusta. Ne olivat suoranaisia epäluomia, jotka eivät soveltuneet normaalitieteen toimintamalleihin.

Näistä pohdinnoista katsoen Houlen tutkimuksen lukemisessa ollaan mielenkiintoisessa tilanteessa. Kysymys on oikeastaan pienestä paradoksisista. Tutkimuksessa nimittäin käytettiin kvalitatiivisia menetelmiä, joista alan amerikkalaisissa lehdissä oli edellisellä vuosikymmenellä — 1950-luvulla — tasaiseen tahtiin kirjoitettu. Tutkimuksen ilmestymisaikana ne eivät enää olleet suurestikaan käytettyjä tai ainakaan tunnustettuja. Tästä huolimatta sen tulokset saavuttivat kuuluisuutta ja niillä oli laajalti kaiku-pohjaa. Tällainen oli tilanne myös suomalaisissa tutkimuksissa: typologiaa kyllä käytettiin, mutta viitattiin vain niukkasanaisesti menetelmäpuoleen. Seuraavassa keskityn Houlen tutkimukseen suhteuttamalla sen metodologiset lähtökohdat pääasiassa sitä aiempiin metodologisiin ideoihin.

## Houlen tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Alkuun on todettava, että Houlen metodologiset lähtökohdat eivät — ainakaan tämän kirjoittajalle — avaudu kertalukemisella, tutkimus ei ole helposti arvioitavissa. Vaikeutena on ensinnäkin se, että tutkimuksen muoto ei helposti sovitettu tieteelliselle tutkimusraportille ominaiseen tyyliin. Toiseksi Houle ei opasta lukijaansa kovinkaan seikkaperäisesti tutkimuksen käytänteisiin vaan ne jäävät enemmän tai vähemmän arvailujen varaan. Ainoastaan aineistonkeruusta saa tutkimusraportin perusteella jossain määrin selkeän kuvan. Tutkimuksen arvioimiseksi se onkin sijoitettava laajempaan yhteyteen osaksi kvalitatiivisen tutkimuksen perinnettä.

Kvalitatiivista tutkimusta on luonnehdittu monin tavoin; tutkimustraditiosta riittää useita erilaisia määrittelyjä. Yhteistä kaikille lienee kuitenkin se, että kvalitatiivinen tutkimus pyritään määrittelemään erilaisten sitä luonnehtivien teoreettisempien ja käytännöllisempien piirteiden avulla. Tässä yhteydessä kvalitatiivisen tutkimuksen piirteiden esittelyt eivät kuitenkaan ole tarpeellisia. Tarjolla on teoksia (esim. Bogdan & Biklen 1992), jotka antavat monipuolisen kuvan sekä kvalitatiivisen tutkimuksen käsitteestä, teoreettisista lähestymistavoista että erilaisista tutkimuskäytännöistä. Erilaisten kvalita-

tiivisessa menetelmäkirjallisuudessa esitettyjen luonnehdintojen ja alaa sivuavan menetelmällisen keskustelun pohjalta nostan seuraavassa esiin Houlen teoksesta kuusi selvästi kvalitatiivista piirrettä. Nämä ovat

- 1 tutkittavien näkökulma
- 2 harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta
- 3 aineiston laadullis-induktiivinen analyysi
- 4 hypoteesittomuus
- 5 syvähaastattelumenetelmä
- 6 tutkimuksen tyyllilaji ja tulosten esitystapa

## *Tutkittavien näkökulma*

Tutkimusnäkökulmansa valintaa Houle perustelee ensinnäkin katsauksella aikaisempaan osallistumistutkimukseen. Tämän perusteella tekijä nostaa esiin muutamia aiempien tutkimusten heikkouksia. Näitä ovat toimintojen tarkasteleminen erillisinä yksilöiden elämäntilanteesta, oppijoiden tekemisten pintapuolinen kuvailu ja oppimisen mahdollisuuksien näkeminen ainoastaan muodollisen koulutuksen puitteissa. Kaikkein tärkein rajoitus aiemmissä tutkimuksissa on niiden todennäköisyyksiin perustuvat tulokset. Tällä Houle viittaa siihen tosiasiastaan, että tutkiva mielenlaatu ei käy ymmärrettäväksi ainoastaan tilastollisin yleistyksin. Niiden lisäksi tarvitaan selvitystä, joka lähtee yksilöstä, jonka elämässä ja toiminnassa ikään kuin tiivistyy osallistumisen ilmiön olennaisin aines. Tilastolliset selvitykset ”kertovat mistä etsiä jos mieltä löytää valtaosan elinikäisistä oppijoista”:

”Mutta, kuten jokainen tietää, heitä löytyy myös köyhien, eristettyjen, paikkakunnalle muuttaneiden, vanhojen, yksinäisten, vaatimattomaa työtä tekevien, ja niiden joukosta, jotka ovat saaneet lyhyen muodollisen koulutuksen” (s. 8).

Kvalitatiivisen tutkimuksen yksi keskeinen piirre on tutkittavien näkökulman korostaminen. Houlella tutkittavien näkökulman ajatus tarkoittaa tutkittavien omien tulkintojen, kokemusten, asenteiden jne. kartoittamista. Houle kiinnostaa se, miten osallistuvat *aikuiset itse* ymmärtävät toimintansa, miten he käsitteellistävät oppimistoimintansa. Alunperin tämä peri-

aate on tarkoittanut lähinnä osallistuvan havainnoinnin käyttöä empiirisen tutkimuksen käytännössä. Sittenkin myös haastattelu on alettu lukea tällaiseksi tutkittavien merkitykset huomioivaksi menetelmäksi.

Metodologisten perusteiden lisäksi tällaisen tutkimusnäkökulman valinnan taustalla on se yksinkertainen tosiasia, että aikuisopiskelijoiden omia näkökulmia huomioivaa osallistumistutkimuksia ei juurikaan ollut aikaisemmin tehty. Aiemmistä tutkimuksista erottuu Clarkin osallistuvaan havainnointiin perustuva tutkimus erään aikuiskoulutusorganisaation toiminnasta (Merriam 1989, 162).

Ajatus tutkittavien näkökulmasta sisältää julkisanomattomasti kaksi toisiinsa yhteydessä olevaa inhimillisen toiminnan tuntomerkkiä, joita kuvataan merkityksen ja intentionaalisuuden käsitteillä. Näistä intentionaalisuus on siinä mielessä perustavampi, että sillä kuvataan inhimillisen toiminnan suuntautuneisuutta, jolla sanotaan olevan merkitys, toisin kuin luonnon tapahtumisella. Käsitteet ihmisen toiminnalle ominaisesta logiikasta ovat johtaneet tutkimusta ohjaavan ihmiskuvan kehittämiseen, jossa kaikista ihmisen toimintaa kahlitsevista yliksiöllisistä rajoitteista huolimatta korostetaan toiminnan indeterminismia, ts. sen periaatteellista vapautta.

Vaikka toisinaan näyttää siltä, että ihmiset ovat vain lastuja toimintansa ja aikakautensa laineilla, pyrkivät he toisinaan niitä myös hallitsemaan. Tällöin asiat eivät pelkästään tapahdu vaan niille annetaan jokin merkitys ja tulkitaan suhteessa johonkin muuhun. Käsittääkseni Houlen julkituoma tavoite saada "tietoa jatkuvan kasvatuksen merkityksestä" (s. 14) viittaa siihen, että tutkimus on liitettävissä osaksi sellaiseen ihmistä ja hänen yhteiskuntaansa tutkivien tieteitten perinteseen, jossa ilmiöitä tarkastellaan kulttuurisina eli merkityksellisinä.

### ***Harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta***

Tutkimuksensa lähtökohdaksi Houle asettaa kuvitteellisen jatkumon, joka esittää ihmisten halua kaikin puoliseen itsensä sivistämiseen,

elinikäiseen oppimiseen. Jatkumon toisessa ääripäässä ovat ne, jotka Houlen termin omaavat tutkivan mielen, "the inquiring mind". Koulutusoptimistisesti nekin, jotka sijouttavat jatkumon vastakkaiseen ääripäähän, saattavat herätä joskus tietoiseenkin uuden oppimiseen:

*"Mutta jopa niillä, jotka edustavat jonkin tuollaisen asteikon alinta päätä, lie-nee jonkinlainen balu oppimiseen. Olisi vaikea ajatella sellaista aikuista olevankaan, joka tyytyisi syömisen, työssäkäymisen ja nukkumisen passiivisiin rutiineihin sekä television basiliskin silmän tuijotteluun, eikä joskus havahduisi ihmettelemään ja toimisi ihmettelynsä ajamana" (s. 4).*

Ajatuskuvaelmansa perusteella Houle asettaa tutkimustehtävänsä:

*"Keskittäkäämme huomiomme, vihdoin, ei kaikkiin elinikäisiin oppijoihin, vaan niihin aikuisiin, jotka silminpistävissä määrin sitoutuvat toimintoihin, joita yleisesti pidetään kasvatuksellisinä" (s. 4).*

Niiltä kriitikoilta, jotka viittaavat siihen ettei Houlen aineisto ole tilastollisesti edustava lie-nee jäänyt huomaamatta tutkimuksen tehtävänasettelu, jossa ei pyritäkään tarkastelemaan kaikkia aikuisopiskelijoita vaan nimenomaan jatkumon aktiivista ääripäätä. Jossain mielessä voisi sanoa poikkeusyksilöitä. Kysymyksessä on siis tarkoin harkittu näyte aikuisista oppijoista.

Houlea ei kiinnosta tilastollinen yleinen, ts. se, miltä osallistuva aikuinen näyttää keskimäärin. Kiinnostavia eivät myöskään ole osallistujien piirteet tai osallistumisen taustamuuttajat. Sen sijaan on haluttu piirtää kuva elinikäisen kasvatuksen olemuksesta, ts. siitä mitä osallistuminen on, vaikka tässä kohtaa tekijä näyttääkin jossain määrin haparoivan. Yhtäällä sanotaan suoraan, että "jos aiomme milloinkaan ymmärtää jatkuvan kasvatuksen ilmiötä kokonaisuudessaan, meidän täytyy aloittaa ymmärtämällä aktiivisimmin osallistuvien luontoa, uskomuksia ja toimintaa" (s. 10). Toisaalla taas huomautetaan, että "tapausten joukkoa ei missään mielessä pidä ymmärtää tilastollisena otoksena;

tähän se on aivan liian pieni, eikä toistaiseksi ole mitään takeita sen populaation ulottuvuuksista, jota otoksen pitäisi edustaa” (s. 14).

Voidaan kysyä miksi jälkimmäisenkaltaista huomautusta lainkaan tarvittiin — ja olettaa, että ajan nouseva, tilastolliseen ajatteluun viehätynyt tieteellinen henki on ohjannut sen kirjaamista.

Yleisesti on tehtävissä senkaltainen oletus, että tilastollisin keinoin etenevässä tutkimuksessa ei milloinkaan päästä ilmiön keskeisiin tunnuspiirteisiin, ilmiön olemukseen. Tähän tehtävään tarvitaan teoreettista ajattelua, rationaalisesti etenevää tutkimusta. Tässä mielessä Houlenkin tekemä laadullinen analyysi on huomattavasti liikeisemmässä suhteessa tutkijan teoreettiseen ajatteluun kuin määrällinen analyysi. Kysymys on itseasiassa kahdesta täysin erilaatuisesta yleistämistyyppistä. Jälkimmäisessä tavoitellaan tilastollista yleistä, edellisessä kurkotetaan olekselliseen yleiseen. Tästä erosta ja kvalitatiivisen tutkimuksen merkityksestä kertoo se edellä viitattu tosiasia, että Houlen typologia on antanut monille tilastollisille osallistumistutkimuksille niiden teoreettisen jänteveyden.

Houlen tapaukset ovat kaikkea muuta kuin tilastollisesti edustava otos jostakin perusjoukosta. Niiden poiminnan taustalla on toisenlainen, harkinnanvaraisen tai teoreettisen otoksen ajatus. Tätä ajatusta oli kehitelty laajasti amerikkalaisissa, varsinkin Chicagon koulukunnan metodologisissa keskusteluissa. Alkuaan teoreettisen otannan ajatus perustui luonnontieteellisen ja ihmistieteellisen tutkimuksen rinnastamiseen eräiltä osiltaan. Korostettiin ettei ihmistieteissäkään tarvinnut tyytyä tilastollisiin säännönmukaisuuksiin ilmiöiden selittämisessä. Uskottiin olevan mahdollista päästä luonnontieteiden tapaan yhtäältä kausaaliin selityksiin ja toisaalta löytää ihmisen toimintaa selittäviä yleisiä lakeja. Ajattelutavan mukaan teoreettinen otanta ja yksittäistapausten analyysi olivat varteenotettavia mahdollisuuksia yleispätevän tiedon varmistamiseksi ihmistutkimuksessa.

Mielenkiintoista on havaita, kuinka kvalitatiivisesta tutkimuksesta käytettiin perusteluja, jotka myöhemmin tulivat kuulumaan tyystin toisenlaiseen, kvantitatiivisen tutkimuksen puhe-tapaan. Tämä osoittanee, jos ei muuta niin ai-

nakin sen, että ihmistieteiden ylitsekävyvä tavoite ymmärtää ihmistä jäännöksettömästi on aikojen saatossa pysynyt samana — vain keinot ovat muuttuneet.

## *Aineiston laadullis-induktiivinen analyysi*

Houlen tutkimuksen kenties kärkevin kritiikki on kohdistettu aineiston kvalitatiiviseen analyysiin. Kritiikillä onkin sijansa, sillä tutkimuksessa ei tarkasti kerrota miten tuloksiin on päädytty. Ainoa kohta, jossa Houle viittaa aineistonsa analyysiin kuuluu seuraavasti:

*”Kun mietin tapauksia, tarkastellen jokaista erikseen omana kokonaisuutenaan, kävi väbitellen selväksi (sen jälkeen kun monet aikaisemmat analyysiyritykset olivat johtaneet umpikujaan), että tapausjoukossa oli pohjimmiltaan kolme alaryhmää” (s. 15).*

Vaikka edellisestä käykin ilmi analyysin ilmeinen vaivalloisuus, jää lukija ja arvioija paljolti arvailujensa ja luottamuksensa varaan. Jotain on kuitenkin tehtävissä analyysin arvioinnin suhteen. Tällöin on tosin tunnettava sitä keskustelua, jota kvalitatiivisen aineiston analyysistä on pitkin tätä vuosisataa käyty.

Empiirisen tutkimuksen kannalta lähtöpisteenä on 30-luvun amerikkalainen keskustelu tilastollisesta ja analyttisestä päättelystä. Tämä keskustelu, joka eittämättä kuuluu ihmitieteellisen tutkimuksen metodologiseen ytimeen, on osa laajempaa ongelmavyöhytiä, johon kuuluvat kysymykset lainmukaisuuden asemasta ihmistutkimuksessa, finaalisten ja kausaalisten selitysten kantavuudesta ja henkitieteiden ja luonnontieteiden välisestä suhteesta.

Keskustelun virittäjänä tilastollisen ja analyttisen päättelyn asemasta ihmistutkimuksen tiedonmuodostuksessa voitaneen pitää Znanieckin (1969) alunperin vuonna 1934 esiin nostamaa analyttisen induktion menetelmää. Menetelmä oli tarkoitettu tilastollisen päättelyn sijasta välineeksi kvalitatiivisen aineiston perinpohjaiseen analyysiin. Sillä uskottiin saavutetta-



van ihmisen toimintaa selittäviä universaalia lajeja (Hammersley 1992, 92). Koko lain käsitteen käyttö on sittemmin asetettu kyseenalaiseksi ihmistieteissä. Yleisen lain ongelmallisuudesta kertoo se, ettei sen paikkansapitävyys saisi olla kiinni historiallisesti muuttuvista seikoista. Juuri näin näyttää kuitenkin olevan ihmistutkimuksen kohdalla, kuten von Wright (1985, 63-65) on esittänyt.

Robinson (1953, 813) antaa analyyttisen induktion menetelmästä seuraavan kuvauksen. Ensinnä selitettävä ilmiö määritellään alustavasti. Toiseksi muodostetaan ilmiötä karkeasti selittävä hypoteesi. Tämän jälkeen seuraavassa analyysissä aineistoa verrataan työhypoteesiin ja työhypoteesia aineistoon. Koska aineisto on se mikä on, jää vertailevassa analyysissä rakentuvan selityksen parantamiseksi kaksi mahdollisuutta. Joko itse hypoteesia muutetaan siten, että se peittää analyysiin otettavan uuden aineiston ja lopulta koko aineiston tai selitettävä ilmiö määritellään uudestaan, jotta myös poikkeustapaukset saadaan suljetuksi ilmiön piiriin. Houlen tutkimuksessa analyyttisen induktion tapaiseen analyysimenettelyyn viittaa seuraava lyhyt lausuma:

*"Tavallaan olin etsimässä hypoteeseja tästä pienestä joukosta tapauksia, joista jokainen alistettiin yksityiskobtaiseen analyysiin" (s. 14).*

Varsinkin 1950-luvun alussa analyyttisen induktion ympärillä käytiin kiivasta keskustelua tilastollisen ja analyyttisen päättelyn asemasta ihmistutkimuksessa (ks. Turner 1953). Keskustelu on jatkunut myöhemminkin. Mitchell (1983) edustaa kantaa, jonka mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleistäminen perustuu loogiseen tai analyyttiseen päättelyyn. Hammersley (1992) katsoo, että sen paremmin tilastollinen kuin looginenkaan päättely eivät tyhjentävästi ratkaise yleistämisen ongelmaa kvalitatiivisessa tutkimuksessa.

Analyyttiselle induktiolle rinnakkaista tai perheyhtäläistä menetelmää, joka on nimenomaisesti kehitetty kvalitatiivisen aineiston käsitteilyyn, kutsutaan grounded-teoriaksi (Strauss & Gorbini 1990, 176-193). Grounded-teoriassa, kuten analyyttisessä induktiossakin, kvalitatiivi-

nen aineisto analysoidaan hyvinkin tarkasti. Aineiston analyysin peruseriaatteina yhdistyvät aiemmin mainitut jatkuvan vertailun menetelmä ja teoreettinen otanta. Grounded-teorian tyyppistä aineistolähtöistä lähestymistapaa on kritisoitu siitä, että se on liiaksi havaintoaineistoon nojautuvaa ja toistaa siten jo kuolleeksikin julistetun empirismin kaikuja. Lisäksi on huomautettu, että ihmistieteelliset selitykset pitäisi pysyttää lähempänä tutkittavien omaa kieltä ja omia tulkintoja.

### **Hypoteesittomuus**

Tilastotieteellisiä keinoja käyttävän ihmistutkimuksen yleisesti hyväksytyihin normeihin kuuluu asettaa tutkimushypoteesit etukäteen, ennen aineiston hankintaa. Aineiston etukäteinen tarkastelu, siitä oppiminen ja mahdollisten uusien ajatusten herääminen, on suorastaan kiellettyä (Mäkelä 1991, 52). Hypoteesien testauksena tunnetun standardimetodologian synnylle on esitetty monia syitä, joita Mäkelä (emt.) on tutkimuksessaan eritellyt.

Ennakkoluulotonta tutkimusta ja tutkijaa ei olekaan. Tutkijalla on aina olemassa ennakkoluuloja siitä mitä tutkii ja mihin tutkimus johtaa. Tästä huolimatta kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään olemaan mahdollisimman avoimia tutkimuskohteelle. Toisin sanoen tutkimuksessa ei aseteta varsinaisia hypoteeseja, jotka sitten tietyllä merkittävyydellä hyväksytään tai hylätään. Sen sijaan usein puhutaan työhypoteeseista, joita tutkimuksen kuluessa tarpeen mukaan tarkistetaan ja muokataan. Työhypoteesien käyttöön on osa edellä mainittua analyyttisen induktion menetelmää.

Houle kertoo olleensa tässä mielessä mahdollisimman valmistautumaton ennen haastatteluitaan. Ennakkohaastatteluiden, muiden keskusteluiden ja opintoneuvojan työssä saamiensa kokemusten perusteella hän saattoi kuvitella monia poikkeuksia ennalta-asetettuihin hypoteeseihin. Keskeistä on myös huomata kuinka Houle tulee tässä korostaneeksi ajattelutyön merkitystä (ks. luku 2) empiirisen tutkimuksen ennakkoehtona:

*"Itselläni ei ollut tietoisia hypoteeseja. Aikuisten opintoneuvojana viettämäni tunnit ovat auttaneet ajattelemaan lukematomia poikkeuksia jokaiseen yksinkertaistavaan selitykseen, joita saatetaan ehdottaa. Haastattelut oli kuitenkin suunniteltu sillä tavoin, että ne rohkaisivat käsittelemään kaikkia alustavissa keskusteluissa esiin tulleita teemoja" (s. 14).*

## Syvähaastattelumenetelmä

Vuoden 1956 *The American Journal of Sociology*n haastattelumenetelmiä käsittelevän teemanumeron toimittajat arvioivat sosiologias-ta tulleen haastattelun tiedettä:

*"Toki jotkut tutkivat vielä kirjallisia dokumentteja. Toiset havainnoivat luonnollisia tilanteita. Kolmannet tekevät kokeita ja seuraavat ihmisiä kirjaimellisesti in vitro. Mutta pääasiassa sosiologeista Pohjois-Amerikassa, ja hieman vähäisemmässä määrin muissakin maissa, on tullut haastattelijoita." (Benney & Hughes 1956, 137.)*

Haastattelulla sosiologian päämetodinä on kirjoittajien mukaan sen suosiota syvempikin merkitys. Sosiologian tutkimuskohde on ihmisten välinen vuorovaikutus ja sosiologisen tutkimuksen tehtävä tämän tiedon systemaattinen kerääminen.

Houlen käyttämälle syvähaastattelumenetelmälle oli siis olemassa laajeneva perustansa. Syvähaastattelustakin oli olemassa metodologistyyppisiä tarkasteluja alan kirjallisuudessa. Gordon (1956) määrittelee syvähaastattelun kahdella tavalla. Ensinnäkin se voidaan nähdä omaksi menetelmäkseen siitä, että haastattelija antaa haastateltavan tuottaa puhetta vapaasti ilman ohjailua. Tässä mielessä syvähaastattelu muistuttaa läheisesti Freudilta tuttua vapaiden assosiaatioiden menetelmää.

Toiseksi syvähaastattelu on mahdollista määrittellä halutun informaation syvyyden, merkityksellisyyden tai arkaluontoisuuden suunnasta. Jossakin tilanteessa jokin asia on syvydeltään vähämerkityksinen sivuseikka, toisessa tilanteessa tuo tieto uhkaa koko syvähaastattelun on-

nistumista. Syvähaastattelulle on kokemusten mukaan ominaista, että todella merkitykselliset seikat eivät paljastu heti vaan vasta jonkin määrittelemättömän ajan ja useiden tapaamisten jälkeen.

Houle antaa suhteellisen runsaita kuvauksia käyttämästään metodista. Ennen varsinaista haastattelua haastateltavat saivat lukeakseen parisivuisen selonteon jatkuvan kasvatuksen ideasta. Vieläkin soveltamiskelpoisen idean tarkoitus oli laittaa vastaajat pohtimaan ennakolta tutkimuksen aihealuetta. Haastattelukysymyksiä oli yhteensä 19. Niitä ei kysytty missään ennalta päätetyssä järjestyksessä vaan haastateltavia rohkaistiin puhumaan vapaasti ja avoimesti. Toisinaan haastatteluissa kävi niin, että yksi puheenvuoro sisälsi vastauksia useisiin kysymyksiin. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja purettiin myöhemmin nauhoilta kirjalliseen muotoon.

## Tutkimuksen tyyli- ja tulosten esitystapa

Alasuutari (1993) on erotellut sosiologisista teksteistä kaksi lajityyppiä: sosiaalitieteellisen tutkimusraportin ja sosiologisen kirjoituksen. Edellisen tunnusmerkki on tekstin aivan tietynlainen jäsentely, olkoonpa kyseessä sitten tieteellinen artikkeli tai laajempi tutkimusraportti. Vaikka kaava on aina lähes sama, on esitystavalisissa rakenteissa pieniä vaihteluita. Standardimaisella rakenteella tahdottaneen korostaa asian tärkeyttä ohi tekstin muodon. Tekstin osuus viestissä on joko todellisuutta välittävä tai käyttöohjeen luokkaa: esimerkiksi metodiluvun oppeja seuraamalla on periaatteessa mahdollista toistaa tehty tutkimus. Kansainväliset julkaisumarkkinat toimivat tämän tyylin mukaan; niille mieltäessä tällaisen kirjoittamisen hallinta on oleellinen taito.

Sosiologisessa kirjoituksessa toimivat toisenlaiset kirjalliset tottumukset. Alasuutari (emt.) sanoo sosiologinen kirjoituksen olevan pääpiirteissään teksti, "jossa lukija johdatellaan vähitellen, johtolankojen esittelyn ja niiden puntaroinnin myötä vasta lopussa paljastettavaan loppuratkaisuun." Tällainen tieteellinen esitystapa sopii kvalitatiivisiin tutkimuksiin, koska niissä

kerättyjen yksittäisten havaintojen merkitys paljastuu lopullisesti vasta niistä tehdyissä tulkinnoissa.

Houlen tutkimus ei sovi oikeastaan kumpaankaan tieteellisen tekstin lajityyppiin. Selvää kuitenkin on, että se on — käyttäakseni edelleen Alasuutarin termejä — lähempänä sosiologista kirjoitusta kuin sosiaalitieteellistä tutkimusraporttia. Oudoksuttaahan perinteistä kaavaa noudattaviin raportteihin tottunutta lukijaa jo sekin ulkokohtainen seikka, että Houlen tutkimuksessa ei ole lainkaan sisällysluetteloa. Lisää outoutta tuottaa se, että tulokset esitellään heti ensimmäisessä mahdollisessa käänteessä, tutkimuksen ensimmäisessä luvussa.

Yhteensä tutkimuksessa on kolme päälukua, joissa yhä uudestaan palataan alkumetreillä paljastettuihin tuloksiin, sekä lopussa viisisivuinen metodinootti. Voi vain arvailla, että myös Houlen tutkimuksen esitystavan rakenne on osaltaan saattanut vaikuttaa sen vastaanottoon. Metodin esittelyn perusteella lienee ollut mahdollon edes ajatella tutkimuksen toistamista sellaisenaan puhumattakaan sen tulosten arvioinnista senaikaisin kriteerein.

Tutkimuksensa tulokset Houle esittää eräänlaisen typologian muodossa. Burgess (1945) on erotellut kolmenlaisia sosiaalitieteissä käytettyjä typologioita: empiirisiä, kategorisia ja ideaalisia. Houle lienee tuntenut näistä ensimmäinen, toteaahan hän aineistonsa olevan riittämätön esittämään empiirisesti yleistettävissä olevia tyyppisiä. Silti ei ole varmaa onko hän tuntenut ko. esitystä. Ainakaan raportissa ei julkisesti kerrota millaisesta tyypittelymenetelmästä on kysymys. Edellä tehdyn erittelyn perusteella (ks. erityisesti luku Harkinnavarainen tai teoreettinen otanta) Houlen typologian voisi tulkita ideaaliseksi, jossa esiteltäisiin aktiivisten osallistujien teoreettiset tyypit. Raporttiin on jokapaikassaan sisällytetty laajoja otteita tehdyistä haastatteluista. Tätä pidetäänkin yhtenä kvalitatiivisen tutkimuksen tapana elävöittää ja, mikä vielä tärkeämpää, tehdä luotettavaksi tutkimusta. Lukijan on määrätyissä rajoissa mahdollisuus hyväksyä tai hylätä tutkijan tekemät tulkinnat.

Oli tutkimuksen kielellinen esitys sitten millainen tahansa, ei se koskaan vastaa sitä miten tutkimus on käytännössä tehty. Tässä mielessä

valaiseva, ja erityisesti kvalitatiivisen tutkimuksen raportoinnin kannalta tärkeä, on Kaplanin (1964, 3-11) jaottelu käytettyyn ja rekonstruoituun logiikkaan. Jaottelun mieli on siinä, että ihmistieteellistä kvantitatiivista tutkimusta, saati sitten kvalitatiivista, ei käytännössä milloinkaan tehdä tieteellisessä tutkimusraportissa esitetyn jäsentelyn — johdanto, metodi, tulokset, keskustelua — mukaan.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta olisikin tärkeintä pyrkiä kertomaan tutkimusraportissa mahdollisimman seikkaperäisesti niistä teknisistä ja ajatusoperaatioista, joilla loppuratkaisuun on päädytty. Tällaiseen luotettavaksi tekemisen periaatteeseen on ajansaatossa toistuvasti viitattu (esim. Becker 1958, 660). Sanotulla on tietysti merkitystä vain silloin, jos on omaksunut sellaisen epistemologisen näkökannan, että tutkimuksen luotettavuutta on ylipäätään mielekästä jollain tavoin pyrkiä varmentamaan.

## Voittajien historiaa?

Kuten historiaa, myös tietyn tieteenalan metodologiaa kirjoittavat voittajat. Mutta: ”Yhtenäistä metodologiaa ei enää ole eikä sen katoamisen myötä myöskään poikkeavaa tai perverssiä metodologiaa”, kirjoittaa Vähämäki (1993). Voidaankin esittää kysymys millaista metodologiaa tulevaisuudessa tullaan kirjoittamaan? Toivoa sopii, että yhtenäisen metodin häviäminen edesauttaisi toisaalta metodologioiden sisäistä kehittämistä ja toisaalta erilaisten metodologioiden tiedostamista ja niiden välistä kanssakäymistä.

Kasvatustieteessä ei ole olemassa yhtä ja ylityksikäyvä paradigmat, sellaista mallitoimintaa, johon kaikkien tulisi sitoutua ja sitä noudattaa (McNamara 1979). Keskustelun luonnetta osoittaa se, että tästäkin väitteestä, siis siitä, ettei kasvatustieteessä ole löydettävissä hallitsevaa teoreettista viitekehystä, voidaan olla erimieltä. Kritiikkiä on esitetty sekä tieteiden ykseyttä julistaneiden että naistutkimuksen taholta. Jälkimmäisten esittämästä kritiikistä käy esimerkiksi Spenderin (1987, 143) tiivistys: ”Patriarchy is the education paradigm”.

Tiedeyhteisön käsitteeseen kuuluu määritelmällisesti erilaisten tieteenfilosofisten, metodo-

logisten ja menetelmällisten katsantojen mahdollisimman perusteellinen pohdinta ja julkituonti sekä ennen kaikkea muiden vaihtoehtojen tiedostaminen. Tällaisista asioista täytyy saada olla perustellen erimieltä. Toisinaan ei kiivauden ja intomielenkään pidä tässä asiassa olla suuria paheita.

Miten siis Houlen tutkimusta on luettu tai sitä kirjoitettu? Tutkimuksen kritiikin osuvuutta voidaan tulkita kahdella tavalla, jotka eivät ole toisiaan poissulkevia. Sympaattisesti tutkiten kritiikki on ollut osa oikeastaan alati käynnissä olevaa metodologista kiistaa ihmistieteissä vaikuttavien perinteiden välillä. Toisen tulkinnan mukaan, joka kirjoittamistani on ohjannut, kritiikki on noussut sellaisista katsannoista, jotka ovat käsillä olevalle tutkimukselle tuiki vieraita. Tässä mielessä sokeita eivät suinkaan ole olleet ainoastaan toisenlaisista näkemyksistä lähteneet vaan myös ne, jotka puhuvat kvalitatiivisista menetelmistä ikään kuin veretpysäyttävinä uutuuksina aikuiskasvatuksen metodologiassa.

Tiivistäen: Houlen tutkimuksen luku- ja kirjoitustapaa on ohjannut tähän asti sellainen ajattelumalli, jossa Houlen metodin erittely on unohtunut lähes tyystin. Aikalaiset ja myöhemmätkin ovat nähneet tekstin ja sen merkityksen ikään kuin välittömästi edessään. Tämä on tosin ollut harhaa. Huomaamatta on jäänyt traditio, joka on kaiken aikaa esilukenuut tekstiä antaen sille ajalle tyyppillisen oppikirjamerkityksen. Toisin sanoen näkemättä on jäänyt Houlen tutkimuksen tulosten lisäksi klassikoksi tekevä puoli: sen metodologinen genesis, metodologinen alkuperä. Artikkelissani olen pyrkinyt valottamaan klassisen tutkimuksen hämäräksi jäänyttä puolta sellaisesta traditiosta käsin, jonka tekemättömistä ja jo tehdyistä virhearvioista tullaan kirjoittamaan vasta myöhemmin.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1993. Sosiologisen tekstin kaksi lajityyppiä. *Sociologia* 30 (1), 26–35.
- Becker, H. S. 1958. Problems of Inference and Proof in Participant Observation. *American Sociological Review* 23 (6), 652–660.
- Benney, M. & Hughes, E. C. 1956. Of Sociology and the Interview: Editorial Preface. *The American Journal of Sociology* 62 (2), 137–142.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. *Qualitative Research for Education*. 2 ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Boshier, R. 1991. Psychometric Properties of the Alternative Form of the Education Participation Scale. *Adult Education Quarterly* 41 (3), 150–167.
- Burgess, E. W. 1945. Sociological Research Methods. *The American Journal of Sociology* 50 (6), 474–482.
- Candy, P. C. 1989. Constructivism and the Study of Self-direction in Adult Learning. *Studies in Adult Education* 21 (2), 95–116.
- Cherryholmes, C. H. 1988. *Power and Criticism. Post-structural Investigations in Education*. London & New York: Teachers College Press.
- Cross, K. P. 1981. *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Eskola, A. 1989. Riittääkö 50-luvun metodioppi 90-luvun tarpeisiin? Teoksessa Suhonen, P. (toim.) *Suomi — muutosten yhteiskunta*. Juva, 26–34.
- Gorden, R. 1956. Dimensions of the Depth Interview. *The American Journal of Sociology* 62 (2), 158–164.
- Hammersley, M. 1992. *What's Wrong with Ethnography?* London and New York: Routledge.
- Houle, C. 1961. *The Inquiring Mind*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Kaplan, A. 1964. *The Conduct of Inquiry*. New York: Crowell.
- McNamara, D. R. 1979. Paradigm Lost: Thomas Kuhn and Educational Research. *British Educational Research Journal* 5 (2), 167–174.
- Merriam, S. 1989. Contributions of Qualitative Research to Adult Education. *Adult Education Quarterly* 39 (3), 161–168.
- Mitchell, C. 1983. Case and Situation Analysis. *The Sociological Review* 31 (1), 187–211.
- Mäkelä, J. 1991. Sunnuntaina sataa aina — tutkimus tilastollisen ajattelun siirtymisestä osaksi empiiristä sosiaalitutkimusta. *Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja B* 13.



Rockhill, K. 1982. Researching Participation in Adult Education: The Potential of the Qualitative Perspective. *Adult Education* 33 (1), 3–19.

Robinson, W. S. 1951. The Logical Structure of Analytic Induction. *American Sociological Review* 16 (6), 812–818.

Psender, D. 1987. Education: The Patriarchal Paradigm and the Response to Feminism. In Arnot, M. & Weiner, G. (Eds.) *Gender and the Politics of Schooling*, 143–154.

Strauss, A. & Gorbun, J. 1990. *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park: SAGE.

Turner, R. H. 1953. *The Quest for Universals in Sociological*

*Research*. *American Sociological Review* 18 (6), 604–611.

Williams, D. C. 1963. [Review of C. O. Houle, *The Inquiring Mind*.] *Adult Education* 13 (2), 122–123.

von Wright, G. H. 1985. *Determinismi ja ihmistutkimus. Teoksessa Filosofisia tutkielmia*. Helsinki: Kirjayhtymä, 49–77.

Vähämäki, J. 1993. Kun äitinä on sosiologia. *Sosiologia* 30 (2), 69–75.

Znaniecki, F. 1969. *Analytic Induction. Teoksessa On Humanistic Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press, 125–132.

# kasvatus kasvatus kasvatus kasvatus kasvatus

Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja  
The Finnish Journal of Education

# 1994

## 25. vuosikerta

### TILAUSHINNAT:

kotimaahan 150 mk,  
ulkomaille 200 mk,  
opiskelija-alennus 30 %

### TILAUKSET:

Aikakauskirja Kasvatus  
Kasvatustieteiden tutkimuslaitos  
Jyväskylän yliopisto  
PL 35  
40351 Jyväskylä  
Puh. (941) 603320  
Fax. (941) 603201

### JULKAISIJA:

Kasvatustieteiden tutkimuslaitos

**JARI ESKOLA & KLAUS WECKROTH**

## **Puhetta harrastuksesta — avoin korkeakouluopiskelu opiskelijoiden kuvaamana**

**Opiskelun merkitys näyttää muuttuvan opiskelun myötä: ensin kenties mennään mukaan uteliaisuudesta tai muista vastaavista syistä, mutta lopulta tavoitteeksi tai haaveeksi nousee tutkinto ja sen suorittamisen myötä mahdollistuva ammattinvaihto.**

**Avoimesta korkeakoulusta löytyy opiskelijoita, jotka hakevat opinnoista ratkaisuja ongelmiin, ei arvosanoja. Toisaalta on korostettu opiskelijoiden ammattisuuntautuneisuutta: yli 60 prosenttia avoimen korkeakoulun opiskelijoista todetaan opiskelevan ammattiuralla etenemisen vuoksi.**

Aikuiskasvatuksen osallistumistutkimusta arvioidessamme (Eskola & Suoranta 1993) väitimme osallistumisen tematiikan määrittäneen koko aikuiskasvatuksen alaa sen käytännössä, teoriassa ja tutkimuksessa. Osallistumistutkimuksessa on erotettu kaksi pääaluetta (Alanen 1985, 106): Osallistumisrakenteiden tutkimuksessa näkökulma on pääasiassa hallintoa ja suunniteltua palvelevissa tilastollisissa selvityksissä. Osallistumista prosessina tutkittaessa keskitytään vuorovaikutukseen opiskelutoiminnassa, opiskelun sosiaalisiin ehtoihin, jatkuvuuteen, osallistujien omiin tavoitteisiin jne. Olemme kiinnostuneita juuri tästä: aikuisopiskelun tutkimisesta sosiaalisena toimintana.

Jo käsitteinä osallistuminen, opintoaktiivisuus, osallistumattomuus tai osallistumisesta

vaatisivat uudelleen problematisointia. Lisäksi perinteinen osallistumistutkimus on ollut monellakin tavalla yksipuolista (Alanen 1985, 120). Tämä on näkynyt ensinnäkin teoriankehittelyn puutteellisuutena. Osallistumisen selityksissä on keskitytty joko sosiologisiin tai psykologisiin malleihin. Toiseksi, tutkimusmenetelmät ovat olleet pääasiassa tilastollisia. Osallistuja — osallistumistutkimuksien viimekätinen tuottaja — on jätetty vähälle huomiolle. Osallistumistutkimuksissa on tavallisimmin postikyselynä (joiden kysymysten muotoilusta ja operationalisoinnin ongelmasta voi esittää monta hyvää kysymystä: ks. esimerkiksi Lehtinen 1991) tai strukturoituna haastatteluna kysytty vastaajilta sitä, missä ja miksi he opiskelevat tai miksi he eivät opiskele. Saatua aineistoa on jalostettu taulukoiksi ja faktoroitu esimerkiksi osallistumisten selvittämiseksi. (Eskola & Suoranta 1993.)

Perinteisillä osallistumistutkimuksilla on tietenkin oma arvonsa, mutta niiden lisäksi tarvitaan myös toisenlaista tutkimusta. Silloin kun keskustellaan erilaisten menetelmien kelvollisuudesta unohdetaan helposti, että menetelmän valinta pitäisi tehdä tutkimuskohteen tematisoinnin perusteella. Osallistumistutkimuksen keskeisten kysymysten huomioimisen (kuten mikä panee ihmiset osallistumaan, miksi he jatkavat tai keskeyttävät, miksi osallistuvat, miksi eivät? — Alanen 1985, 105), pitäisi näkyä sellaisina tutkimusmenetelminä ja teorioina, joilla voitaisiin tavoittaa osallistumisen prosessinäkökulmaa entisiä paremmin. Osallistumista prosessina tutkittaessa vaikuttaa siltä, että esitetyt kysymykset ovat sinänsä hyviä, mutta kysymyksiin on kvantitatiivisesti vaikea tavoittaa kiinnostavia vastauksia. (Eskola & Suoranta 1993.)

Kiinnostusta toisenlaiseen opiskelututkimuk-

seen toki on (esimerkiksi Antikainen 1993, 55; Poutanen & Kauppi 1991) perinteisen tutkimuksen harrastamisen (esimerkiksi Virolainen ym. 1991) ohella eli käytettävien tutkimusmenetelmien kirjo on ilahduttavasti laajentumassa. Ongelmitta kehitys ei kuitenkaan suju, vaan hyvätkin pyrkimykset saattavat johtaa vain joukkoon kompromisseja (ks. esimerkiksi Rinne ym. 1992, 52).

Jos osallistumistutkimuksen menetelmällistä kehittämistä tarkastellaan laadullisen tutkimuksen kannalta, on aihetta siirtyä tutkimaan ihmisten omaa kieltä. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkitaan esim. osallistumisesta ja osallistumattomuudesta annettuja selitysmalleja ja analysoidaan erilaisia tekstejä (ihmisten kertomuksia, keskusteluita jne.) aikuisopiskelusta. On syytä olettaa, että näistä kysymyksistä opiskelijoille on kertynyt enemmän tai vähemmän laajaa osallistujan tietoa, jonkinlaista tekijän tietoa, joka on usein tarkempaa kuin yksittäisen aineen opettajalla voi jo käytännönkään syistä olla. Siten osallistumistutkimuksen kehittämisen voisi aloittaa vaikkapa antamalla aikuisopiskelijoille mahdollisuus teoretisoida omista oppimis- ja opiskelukokemuksistaan omalla kielellään (ks. Usher & Bryant 1989, 109). (Eskola & Suoranta 1993.)

Juuri tätä haemme: opiskelijoiden omia kuvauksia opiskelustaan. Työmme edustaa eräänlaista diskurssianalyysia, minkä nimikkeen alla tosin kulkee hyvinkin monenlaista tutkimusta. Tavoitteenamme on etsiä osallistumistutkimuksen kehittämiseksi eräs mahdollinen uusi suunta. Muiden tehtävänä olkoon jatkaminen tästä eteenpäin (ja ehkä mekin vielä aiheeseen palaamme)! Itse asian, osallistumisen, lisäksi työmme keskittyy siis ennen kaikkea osallistumistutkimuksen metodiikkaan, ei osallistumisen teorian kehittelyyn.

Tutkimusprojektissamme (Ahrio ym. 1992) olemme kiinnostuneita aikuisopiskelusta, nimenomaan avoimesta korkeakouluopiskelusta jokapäiväisen elämän osana. Erityisesti meitä kiinnostaa se, miten opiskelu nivelletään muuhun elämään. Ensimmäisessä vaiheessa haastatelimme tamperelaisia naisia, jotka ovat opiskelleet useita vuosia avoimessa korkeakoulussa. Vastaajiamme (N=6) haastateltiin kahdesti: en-

sin yksitellen ja myöhemmin yhdessä ryhmähaastatteluna. Seuraavaksi tulemme koettelemaan haastatteluista nousseita ajatuksia koekeksi kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien avulla, minkä jälkeen voimme verrata eri menetelmien antia.

Haastattelututkimuksissa usein ensin lainataan sitaatti vastaajalta ja sitten kerrotaan sama asia tutkijan sanoin, mahdollisesti jonkin verran tulkittuna. Tässä artikkelissa toimitaan taloudellisemmin ja esitetään vastauksista niiden sisältämiä avainsanoja ryhmiteltyinä. Esimerkiksi opiskelun merkitystä voidaan kuvata yksinkertaisesti keräämällä ne ydinsanat, joilla ilmiötä kuvataan.

### Opintojen merkityksen muuttuminen

Periaatteessa 60 opintoviikon suorittamisen jälkeen aikuisopiskelijan pitäisi päästä nk. erikoistapauksena varsinaiseksi, tutkintoa suorittavaksi opiskelijaksi, mutta käytännössä tämä väylä ei toimi: erikoistapauskiintiöt ovat varsin pieniä ja siten vain harva onnistuu pääsemään tiedekuntaan tätä kautta. Parjanen (1991, 24) on esittänyt mallin ”kultaista portista”, jolla säädellään avoimen korkeakoulun opiskelijoiden mahdollisuuksia päästä tutkinto-opiskelijoiksi. Mallin mukaan arvioilta 50–60 prosentilla avoimen korkeakoulun opiskelijoista olisi periaatteellinen halu koulutusohjelmaopiskelijaksi, mutta todellisuudessa näistä vain 2–10 prosenttia pääsee opiskelemaan tutkintoa.

Opintojen merkitys ja tavoitteet näyttävät muuttuvan opintojen myötä. Haastateltavien kertomukset kulkevat samojen vaiheiden kautta. Kaikki vaiheet eivät esiinny kaikilla vastaajilla, mutta niiden järjestys on sama. Ulko-kohtaista muutosta opiskelussa ei tapahdu, mutta sisäinen kylläkin; tutkinto (ja sen mahdollistama ammatinvaihto) tulee (salaiseksi) tavoitteeksi tai ainakin haaveeksi:

- 1) Ensimmäinen peruskurssi perustutkinnon opintojen jatkoksi
- 2) Ensimmäisen peruskurssin jälkeen pari muutakin
- 3) Opiskelu oli harrastus

- 4) Josta ei ollut suoranaista ammatillista hyötyä
- 5) Mutta silti tulee opiskeltua yhä enemmän
- 6) Jolloin mielessä alkaa kangerrella mahdollisuus ammatinvaihtoon
- 7) Minkä takia opintoihin tulee järjestelmällisyyttä ja tavoitteeksi tutkinto
- 8) Mikä on tavoite, josta ei kuitenkaan kerrota kuin lähipiirille.

Ydinsanat, joilla opiskelun merkitystä jäsenetään, jakautuvat varsin luontevasti kolmeen ryhmään. Näyttää ensinnäkin siltä, että opiskelun merkityksestä puhuminen vaatii **opiskelun ja työn suhteen reflektointia**. Opiskelu on tällöin

*merkityksetöntä ammatillisesti vastapaino työlle  
harrastus  
työn kannalta tarpeellista vapaaehtoista  
vastakohta lastenhoidolle.*

Toisaalta **opiskelu merkityksellistyy suhteessa itseen**. Se on *itsetuntoa nostavaa itsensä kehittämistä  
tapa testata omia rajoja  
tapa voittaa itsensä.*

Kolmanneksi **opiskelua määrittää se itse** eli sen toiminnalliset piirteet ja sisältö. Opiskelu on

*mielenkiintoisen luettavan tarjoaja  
elämäntapa  
jotakin joka on meneillään koko ajan  
haaste  
tapa  
kivaa  
tavoitteiden tarjoaja  
kiinnostuksen kohde  
uusien näkökulmien tarjoaja  
ajatuksia herättävää  
virkistävää  
uusien ystävien tuoja.*

Kun puhutaan tekijöistä, jotka ylläpitävät opiskelua (panevat vaikeuksista huolimatta jatkamaan), nousee **minä** keskeiseksi. Opiskelua jatkaa

*sisäinen pakko*

*tahto todistaa itselleen jotakin  
oivaltaminen  
halu kehittää itseään  
halu oppia uusia asioita  
jokin määrittelemätön sisäinen tekijä  
se että se on itsestä lähtevää eli vapaaehtoista.*

**Työ ja toiminta** ovat mukana mutta eivät kovin voimallisesti. Jatkoa vaatii

*mahdollinen hyöty työelämässä  
mahdollisuus suorittaa tutkinto*

sekä

*oivaltaminen  
kiinnostus  
se kun ei voi keskenkään jättää.*

Kun jätetään "joku kumman kokonaisvaltainen tekijä" omaksi ryhmäkseen, jää jäljelle vielä yksi opiskelua ylläpitävä tekijä, **toiset ihmiset**. Opiskelua jatkaa

*mahdollisuus olla pollee  
siihen sisältyvät aikuiskontaktit  
hirveen hyvä porukka.*

Ydinsanojen valossa opiskelu joko ei vaikuta mihinkään:

*ei oikeastaan mikään on muuttunu  
mulle ei oo mitään semmosta konkreettista hyötyä ollut  
kotiin se ei oo vaikuttanut oikeastaan yhtään mitään  
emmää osaa erottaa vaikuttaaks se vai ei*

tai vaikuttaa mihin tahansa:

*parantaa itsetuntoo  
olen ruvennut lihomaan kun ei ole aikaa harrastaa muuta  
sillain et on kuitenkin kiinni jossain rajottaa muiden ihmisten tapaamista  
jaksaa tehdä työtä  
onhan se koko perbeelle semmonen rulljanssi  
ei ole aikaa siivota anoppia tyydyttävällä tavalla  
pysähtyy miettimään työssä asioita pitempään  
kotona on sitte täytyyny olla vaan itsekäs  
ei voi halutessaan olla iltaa tuttujen kanssa.*



## Opiskelu harrastuksena

Opiskelu avoimessa korkeakoulussa kuvataan perinteisesti harrastuksenomaiseksi. Harrastuksena opiskelu kuitenkin monimuotoinen ja erilaisia vivahteita omaava. Opiskelu näyttää olevan vaativa harrastus, hyvin lähellä työtä: se sisältää pakkoja, määräaikoja; joku on stressaantunut, toinen pitää työtä vähemmän rankkana jne. Siten opiskelu tuntuu aika huonosti vastaavan sitä mitä harrastuksella yleensä tarkoitetaan vapaa-ajan rentoutumiskeinona. Lähes kaikki vastaajamme puhuvat opiskelusta harrastuksena, mutta harrastuksena opiskelu on ongelmallinen: pelkäksi vapaa-ajan täytteeksi opiskelu on kovin vaativaa ja määrätietoista puuhaa.

Harrastuksena harrastusten joukossa opiskelulla on oma asemansa, ainakin ajoittain monien muiden harrastusten ja jopa ystävien yläpuolella. Opiskelu on harrastus, johon liittyy myös erilaisia ristiriitoja. Ne eivät kuitenkaan johdu aikuisopiskelusta sinänsä, vaan siitä elämäkokonaisuudesta, johon opiskelu vastaajilla sijoittuu. Ristiriitoja tuottavat mm. opiskeluun (toisin kuin moniin muihin harrastuksiin) liittyvät aikataulut. Tällaisissa tilanteissa joudutaan tekemään valintoja sekä eri harrastusten mutta myös ystävien välillä. Opiskeluun liittyvät haitat kuitenkin hyväksytään, koska opiskelu on tavoitteellinen harrastus (ja opiskelun myötä siitä tulee entistä tavoitteellisempi tutkinnon tullessa tavoitteeksi).

Opiskelulla on oma erityinen asemansa. Se on mm. perhe-elämää tasapainottava tekijä, ”oma” juttu aivan kuten aviomiehelläkin on omansa. Opiskelun takia voidaan joutua laiminlyömään muita harrastuksia ja jopa ystäviä; ainakin ajoittain opiskelu on varsin keskeisellä sijalla heidän elämässään.

## Opiskelun lopettaminen

Opiskelun lopettaminen ei suju kovin helposti. Asia, joka voisi saada lopettamaan, voi liittyä itseän

*se, jos huomaa ettei rakheet riitä  
jatkuva repputtaminen  
uupumus*

tai työhön  
*haastava työ*

tai kotiin  
*lapsen häiriintyminen  
sairastuminen perheessä*

tai toimintaan  
*liian vaikea tehtävä  
ylitsepääsemätön tehtävä*

tai arkeen  
*pitkät matkat  
muutto paikkakunnalta  
kun on liian vähän aikaa*

tai kaikkiin näihin yhdessä  
*työ ja lapsi yhdessä  
elämäntilanteen totaalinen muutos.*

## Järjestelykysymys?

Mielenkiintoista on, kuinka erilaisia selityksiä opiskelusta käytetään eri tilanteissa. Kysyttäessä muiden suhtautumisesta opiskeluun vastaus oli karkeistaen, että periaatteessa hyvin, mutta jotkut oudommat ihmiset tai ’kateelliset työtoverit’ ihmettelivät ja kummeksuivat.

Tietyissä tilanteissa opiskelu kuvattiin hienoksi harrastukseksi, mahdollisuus ammatinvaihtoon tai tutkintoon, se antaa näkökulmia tai ajattelun avaimia jne. Yleensä ei selitetty oudommille, että opiskelun tarkoituksena olisi pääsy tiedekuntaan, tutkinto tai ammattiura. Heille opiskelu selitettiin harrastukseksi, samantapaiseksi kuin mikä tahansa harrastus.

Tilanne oli toinen, jos henkilö pystyi työssään käyttämään opiskelun tuomia tietoja tai jos henkilöllä ei vielä ollut ammattia, jolloin opiskelusta voi suoraan sanoa olevan hyötyä. Mihinkään ylevään ei tällaisissa tilanteissa haluttu vedota, ei esimerkiksi siihen, että opiskellessa oppii ymmärtämään asioita paremmin (kenties tämän olisi ’uhka’ työtovereille) eikä siihen, että haluaa edetä urallaan tai vaihtaa työpaikkaa (mikä oli kyllä monella taustalla).

Itselleen voi selittää, että opiskeluharrastuksen taustalla on kunnianhimo tai ammatinvai-

to. Sen sijaan ei sovi, että perheellinen nainen antaisi tuntemattomille ihmisille vaikutelman uran asettamisesta perheen edelle. Kun muut ihmettelevät harrastusta — opiskelua, sen vaativuutta tai syitä opiskeluun — pääsee kummeksunnasta eroon sanomalla, että se nyt on mun harrastus, ei sen kummempaa. Ammatin tai tutkinnon hankkiminen kuulostaa aivan toiselta kuin harrastaminen. Harrastukseen on hyvä vedota, sillä oikeutta omaan vapaa-aikaa ei ole helppo kiistää. Tällöin voi harrastaa — vaikka pa opiskelua.

Kun haastateltavat tulkitsivat kysymyksen vapaa-ajan riittämättömyydestä lähes syytökseksi siitä, että he eivät voi selvittää kaikista velvoitteistaan opiskelun ohessa, vedottiin usein siihen, että asioiden hoitaminen on järjestelykysymys. Mutta miten sitten osoitetaan se, ettei opiskelu vie aikaa perheeltä liiaksi eikä vapaa-ajan ”harrastus” muodostu työksi?

Kun oman opiskelun oikeutus koetaan perhepiirissä uhatuksi, osoitetaan asioiden hoitamisen olevan järjestelykysymys, ja että perheellisillä lapset ainakin pärjäävät, eivätkä ole kärsineet äidin opiskelusta. Perheelliset ja perheetömät halusivat myös tuoda esille, etteivät ihmissuhteetkaan olleet kärsineet ajan puutteen takia. Tällä puhetavalla haluttiin siis osoittaa, että velvollisuuksista huolehditaan. Koska aikaa ei kuitenkaan ole loputtomasti normaalin päiväohjelman ulkopuolella (työ, koti) täytyy jostain tinkiä. Sellaisista asioista, jotka eivät ole välttämättömiä velvollisuuksia voi kertoa tinkivänsä: opiskelusta, kotihommista (lähinnä niiden laadusta ja ylenmääräisestä kodinhoidosta) ja muista harrastuksista, muttei lapsista eikä ihmissuhteista. Tärkeysjärjestys on siis selvä. Ihmisten tapamista voi joutua siirtämään, mutta ihmissuhteet eivät saa kärsiä.

Opiskelulla on monenlaisia merkityksiä ja on monenlaisia syitä tehdä sitä. Se miten opiskelusta kerrotaan on pitkälle tilannesidonnaista. Opiskeluharrastuksesta ja elämäkokonaisuudesta, luopumisista ja järjestelyistä luodaan siis erilaisia kielellisiä versioita sen mukaan mikä on ”järkevin”.

Opiskelu vaatii siis erilaisia järjestelyitä, mutta vaikka itseään onkin välillä vaikea pakottaa

kiinni töihin, niin toisaalta tämä pakko tuo järjestelmällisyyttä sinänsä mielenkiintoisiin asioihin perehtymiseen. Ongelma on siinä, että aikaa ei ole riittävästi (tai ainakin vastaajista tuntuu siltä) asioihin kunnolla perehtymiseksi, ja siksi koko ajan on tunne keskeneräisyydestä.

## Pohdintaa

Opiskelun merkitys näyttää muuttuvan opiskelun myötä, se tavallaan ”salakavalasti” valtaa alaa yhä enemmän. Ensin mennään mukaan uteliaisuudesta yms., lopulta tavoitteeksi tai haaveeksi nousee tutkinto ja sen suorittamisen myötä mahdollistuva ammatinvaihto.

Raivolan (1991) mukaan avoimesta korkeakoulusta löytyy opiskelijoita, jotka hakevat opinnoista ratkaisuja ongelmiin, ei arvosanoja. Toisaalta on korostettu opiskelijoiden ammattisuuntautuneisuutta. Parjosen (1990) mukaan yli 60 prosenttia avoimen korkeakoulun opiskelijoista opiskelee edetäkseen ammattiurallaan. Hänen mukaansa on löydettävissä myös opiskelijoita, jotka pyrkivät nostamaan statustaan opiskelun avulla, mutta tätä väitettä oma aineistomme ei tue. Väitteet eivät ehkä ole niin ristiriitaisia kuin mitä ne ensilukemalla näyttävät. Tutkimamme opiskelijat kertoivat moneen otteeseen asioiden kiinnostavuudesta yms., mutta toisaalta heille tutkinnosta on tullut tietty tavoite. Tätä eri opiskeluyiden ristiriitaisuutta saattaa selittää se opiskelu-uran vaihe missä ao. opiskelija on.

Opiskelun syyt ja tavoitteet ovat kokonaisvaltaisia ja monimuotoisia. Joka tapauksessa opiskelua verrataan työhön, mutta merkityksellistä se on ennen kaikkea oman itsen kannalta. Se antaa ennen kaikkea itselle paljon ja itsen liittyvien asioiden takia opiskelua jatketaankin. Minä (itse) on opiskelulle niin merkityksellinen asia, että muut ihmiset jäävät kertomuksissa varsin vähälle. Tämä on siinä mielessä varsin ymmärrettävää, että haastateltavat mainitsevat opiskelun mahdollisuutena pikemminkin sivistää itseään kuin tarkoituksenaan hankkia sen kautta esim. rahakkaampi ammatti (ts. turvata tai parantaa perheen toimeentuloa, jolloin perhe saataisi esittää suurempaa roolia opiskelun syynä).

Moni mainitsikin, että koska heillä on jo ammatti, eivät he opiskele ammatin takia vaan vapaaehtoisesti.

Alkujaan lähdimme tutkimaan opiskelua osana arkielämää, sen vaatimia järjestelyitä. Emme tutkineet opiskelun lopettaneita, joten emme tiedä onko heidän kohdallaan tilanne erilainen. Mutta haastattelemllemme opiskelijoille opiskelu avoimessa korkeakoulussa on mielenkiintoinen ja antoisa harrastus. Toisaalta se on myös vaativa harrastus, joka vaatii järjestelyjä ja sovitamista, muista elämänalueista tinkimistä. Siten opiskelu on vaateliasta, mutta ei mahdotonta; opiskelu on järjestelykysymys.

## LÄHTEET

- Ahrio, L. & Eskola, J. & Suoranta, J. 1992. Aikuisopiskelu — järjestelykysymys? Avoin korkeakouluopiskelu osana arkielämää. Teoksessa Eskola, J. (toim.). Puhetta opetuksesta ja opiskelusta. Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos, tutkimuksia A:23.
- Alanen, A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Yleisradio.
- Antikainen, A. 1993. Onko lasten ja nuorten kasvattaminen vaikeampaa kuin aikaisemmin Suomen historiassa? Aikakauskirja Kasvatus 24 (1), 48—57.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1993. Uudistaisimmeko osallistumistutkimusta? Teoksessa P. Remes (toim.) Aikuisen positiivinen koulutusvalinta: työssä vai koulussa oppiminen? Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu B:78.
- Lehtinen, E. 1991. Ihminen tutkimuskohteena. Operaatio-naalistamisen ongelmista. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.). Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39/1991, 11—31.
- Parjanen, M. 1990. Sosiaalinen kiinnittyminen — väistyvä tekijä koulutuksessa? Aikakauskirja Kasvatus 21 (2), 115—121.
- Parjanen, M. 1991. Legitimaatio ja diplomitauti korkeasteen aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Parjanen, M. (toim.): Privaatti vai piraatti? Korkeakoulujen aikuiskoulutus käännekohtassaan. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus, julkaisusarja A 1/91.
- Poutanen, K. & Kauppi, A. 1991. Kansalais- ja työväenopisto-opiskelun juuret aikuisopiskelijan elämässä. Aikuiskasvatus 11 (4), 210—217.
- Raivola, R. 1991. Avoin korkeakoulu koulutuksen uudistamissuunnitelmissa. Aikuiskasvatus 11 (1), 46—49.
- Rinne, R. & Kivinen, O. & Ahola, S. 1992. Aikuisen kouluttautuminen Suomessa. Osallistuminen, kasautuminen ja preferenssit. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 10, Turun yliopisto.
- Usher, R. & Bryant, I. 1989. Adult education as theory, practise and research. London: Routledge.
- Virolainen, S. & Vaherva, T. & Renko, T. 1991. Osallistumisen ja opiskelun vaikuttavuus kansalais- ja työväenopistoissa. Aikuiskasvatus 11 (1991), 218—222.

## AIKUISKASVATUKSEN ASiantuntija!

Haluatko olla ajan tasalla aikuiskasvatuksen viimeisimmästä kehityksestä?  
Tarvitsetko aikuiskasvatuksen kontakteja Suomessa ja ulkomailla?  
Kaipaatko tietoa aikuiskasvatuksen tutkimuksesta tai kehittämishankkeista?



Jos vastasit yhteenkin äskeisistä kysymyksistä myöntävästi,

## LIITY JÄSENEKSI AIKUISKASVATUKSEN TUTKIMUSSEURAAAN

Seura liittyy yhteen alan kouluttajat, tutkijat ja kehittäjät.

Ota yhteyttä ja pyydä lisätietoja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseurasta

puheenjohtaja	erikoistutkija Antti Kauppi, puh (90) 148 90 349
sihteeri	projektisuunnittelija Markku Ignatius, puh (90) 148 90 441
osoite	Suomen Liikemiesten Kauppaopisto, opettajankoulutus, Rautatieläisenkatu 5, 00520, Hki
telefax	(90) 140 321, sähköposti markku.ignatius@slk.helbp.fi

JUKKA TUOMISTO**Uutta tietoa aikuisten opiskelusta**

**Simpanen, Matti & Blomqvist, Irja 1992. Aikuiskoulutustutkimus 1990. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Tilastokeskus. Tutkimuksia 192. Helsinki.**

**Risto Rinne, Osmo Kivinen & Sakari Ahola 1992. Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Osallistuminen, kasautuminen ja preferenssit. Turun yliopisto, Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 10.**

Ensimmäinen valtakunnallinen aikuisten opiskelua koskeva osallistumistutkimus tehtiin meillä Suomessa 1970-luvun alussa Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteellisessä tutkimuslaitoksessa (Lehtonen & Tuomisto 1973). Aloitteentekijänä ja tutkimuksen tilaajana oli Aikuiskoulutuskomitea. Tutkimus oli suhteellisen laaja-alainen ja sen teoreettisena viitekehystenä oli aikuisten opiskelua kuvaava prosessimalli. Vertailun vuoksi mainittakoon, että vastaava tutkimus oli tehty USA:ssa 1960-luvun puolessavälissä (Johnstone & Rivera 1965). Ruotsissa tällainen tutkimustoiminta käynnistyi 1970-luvun alkupuolella samoinkuin Iso-Britanniassakin. Olemme siis olleet alusta saakka osallistumistutkimuksen kärkimaita.

1980-luvun alussa Tilastokeskus teki toisen aikuisten opiskelua koskevan valtakunnallisen tutkimuksen (Havén & Syvänperä 1983; ks. myös Katajisto 1984). Siinä noudatettiin eräiltä osin aikaisemmin tehdyn tutkimuksen kysymyksenasetteluja, jolloin saatuja tietoja voittiin

vertailla 1970-luvun alun tutkimukseen. Toinen tutkimus oli lähinnä tilastollinen selvitys, joka antoi kuvailevaa perustietoa aikuisten opiskelusta ja siinä 1970-luvulla tapahtuneista muutoksista.

**AKU-90**

Aikuiskoulutustutkimus 1990 (AKU 90) on siis jo kolmas sarjassaan. Opetusministeriö ja Tilastokeskus tekivät vuonna 1988 tutkimusta koskevan yhteistyösopimuksen ja sen suunnittelu käynnistyi 1989. Tutkimuksen suunnitteluun osallistui aktiivisesti myös Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimusyksikkö. Asiantuntija-apua saatiin myös monilta muilta tahoilta, esim. Suomen Akatemian Jatkuvan koulutuksen tutkimusprojektilta. Tilastokeskuksen tutkijoina toimivat Matti Simpanen ja Irja Blomqvist. Tutkimusraportti on kuvaileva selvitys aikuisten opiskelusta ja siinä tapahtuneista muutoksista 1980-luvulla. Se sisältää samaan tapaan kuin aikaisemmatkin tutkimukset myös aikuisten opiskelusyitä ja -esteitä koskevat kartoitukset. AKU 90 aineistosta on tehty myös vaativampiin tieteellisiin tavoitteisiin pyrkivä tutkimus, jota esitellään jäljempänä.

Tutkimusaineistosta julkaistaan myös aikuiskoulutuksen ja työ elämän suhdetta (ks. Simpanen 1993) sekä aikuisopiskelua sukupuolten välisen tasa-arvon näkökulmasta käsittelevät raportit. Lisäksi tutkimusaineiston luotettavuudesta ja laadusta julkaistaan (?) erillinen kuvaileva raportti. On merkillepantavaa, että AKU 90 aineisto on myös muiden alan tutkijoiden käytettävissä tietyin ehdoin. Tämä on järkevää, koska tällaisen aineiston kerääminen on suhteelli-

sen vaivalloinen prosessi ja se tulee luonnollisesti melko kalliiksi. Kerätty tutkimusaineisto sisältää runsaasti tietoa, jota voidaan käyttää hyväksi monissa erilaisissa tutkimushankkeissa, joten se kannattaa hyödyntää mahdollisimman hyvin ja monipuolisesti.

Tutkimuksen kohteena olivat 18–73 -vuotiaat suomalaiset. Tutkimuksen kokonaisotanta oli 4991. Kun siitä vähennetään vastaamaan kykenemättömät, ulkomailla asuvat yms., niin netto-otokseksi jäi 4891 henkilöä. Hyväksytyjä haastatteluja saatiin kerättyä 3990. Näin vastausprosentiksi tuli 82. Tilastokeskuksen julkaisussa todetaan, että kun vastausprosentti on näinkin korkea, voidaan tutkimuksen tuloksia pitää luotettavina. Näin epäilemättä onkin asian laita.

Raportin alussa on lyhyt kuvaus aikuisten opiskeluun liittyvistä käsitteistä ja tutkimuksen toteutuksesta. Sitten siirrytään varsinaiseen asiaan, eli aikuiskoulutukseen osallistumiseen. Ensin tarkastellaan aikuiskoulutusmuotoja ja koulutuksen sisältöjä, osallistumisen esteitä ja vaikeuksia, koulutushalukkuutta, koulutuksen järjestämistä ja opintososiaalisia kysymyksiä. Ammatillisesta aikuiskoulutuksesta on oma lukunsa samoinkuin muusta koulutuksesta ja opiskelusta.

Tutkimuksen mukaan noin 1,6 miljoonaa henkilöä eli 44 prosenttia aikuisista osallistuu vuosittain aikuiskoulutukseen. Vastaava osallistumisprosentti oli vuonna 1970 suoritettussa tutkimuksessa 20 ja vuonna 1980 noin 26 (Katajisto 1984, 139). AKU 90 -raportissa tosin mainitaan vuoden 1980 osallistumisprosenttina 29,5 prosenttia (Simpanen & Blomqvist 1992, 10), mutta tämä luku on sikäli virheellinen, että se perustuu ilmeisesti Havénin ja Syvänperän raporttiin, jossa osallistumisajanjaksona käytettiin 1 1/2 vuotta, eikä yhtä vuotta niinkuin muissa tutkimuksissa. Katajiston artikkelissa tämä ”virhe” on korjattu. Joka tapauksessa aikuisten osallistuminen näyttää kohonneen vuoden 1970 osallistumislukemasta 1980-luvun alkuun mennessä 6 prosenttiyksikköä ja 1990-luvun alkuun mennessä siitä edelleen 18 prosenttiyksikköä, eli kaiken kaikkiaan peräti 24 prosenttiyksikköä. Aikuisten opintoihin osallistuminen on siis parissakymmenessä vuodessa reilusti kaksin-

kertaistunut. Kasvu on ollut erityisen voimakasta 1980-luvulla, mikä ei liene kellekään sinällään yllätys, sillä tällöin uudistettiin erityisesti ammatillista aikuiskoulutusta ja parannettiin merkittävästi aikuisten opintososiaalista asemaa. Kasvun rajuus osoittaa, että uudistus-toimenpiteillä on todella ollut toivottua vaikutusta.

Aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole tutkittu kovin systemaattisesti aikuisten itseohjattuja, eli organisoidun aikuiskoulutuksen ulkopuolella tapahtuvaa opiskelua (vuonna 1970 suoritettussa tutkimuksessa oli tosin osittain tätä mitaava kysymys), mutta AKU 90 -tutkimus sisälsi myös tällaista opiskelua koskevan kysymyksen. Jos itseohjattu opiskelu otetaan huomioon niin voidaan todeta, että aikuisista opiskelee vuosittain noin 56 %. Näiden itseohjattuun opiskeluun osallistuvien määrä oli vuonna 1990 yli 600 000 henkilöä.

Aikuiskoulutukseen osallistuneiden määrä on meillä Suomessa kansainvälistä huippuluokkaa. Ruotsissa, jota pidetään eräänlaisena aikuiskoulutuksen mallimaa, on vuosittainen osallistumisprosentti kohonnut nykyisin jo hiukan yli 50 prosenttiin, mutta useimmissa kehittyneissä teollisuusmaissa osallistumisprosentti on kuitenkin jossain 20 ja 40 prosentin välillä. Tosin on huomattava, että eri maiden tutkimustulokset voivat vaihdella hiukan sen mukaan, mitä kukin maa katsoo aikuiskoulutukseen kuuluvaksi samoinkuin sen mukaan, mitkä ikäryhmät otetaan tutkimukseen mukaan.

AKU 90:n mukaan aikuiset ovat osallistuneet eniten työpaikalla tai erillisessä täydennyskoulutusyksikössä annettuun koulutukseen (25 prosenttia). Toiseksi eniten on osallistuttu kansalaisopistojen (13 prosenttia) järjestämään opintotoimintaan. Seuraavaksi suurin yksittäinen aikuiskoulutusmuoto on järjestökoulutus (10 prosenttia).

Tutkimuksessa todetaan jälleen kerran se jokaisessa osallistumistutkimuksessa toistettu tosiasia, että lyhyen peruskoulutuksen saaneet ovat vähemmän kiinnostuneita opiskelusta kuin muut ja että he osallistuvat myös vähiten aikuisopintoihin. Tätä ”itsestäänselvyyttä” ei problematisoida eikä täsmennetä millään lailla.

Uutisarvoltaan tämä tulos ei ole minkään arvoisen, koska sehän on vähän samaa kuin toteaisi, että rikkaat käyttävät enemmän rahaa ostoksiin kuin köyhät. Tästä huolimatta esim. julkinen sana toistelee vuodesta toiseen — aina kun on puhetta aikuisten opiskelusta — juuri tätä itses-täänselvyyttä. Mielenkiintoa tähän tulokseen tuo tällä kertaa havainto, että erot hyvin koulu-tettujen ja huonosti koulutettujen välillä ovat 1980-luvulla entisestään vain kasvaneet. Tämä pakottaa kysymään, onko harjoitettu aikuiskou-lutuspolitiikka sittenkään toiminut kaikilta osin niin hyvin kuin on kuviteltu? Näyttää siltä, että ei ole.

Tutkimuksesta käy ilmi, että kaikilla aikuis-kasvatuksen sektoreilla on tapahtunut lisäystä 1980-luvulla, mutta selvästi suurinta kasvu on ollut ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Tulos on ymmärrettävä, koska kehittämistyön paino-piste oli viime vuosikymmenellä juuri tällä alue-ella. Ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallis-tuneiden määrä lähes kaksinkertaistui tänä ai-kana.

Yhteiskunnallis-yleissivistävässä ja harrastus-opiskelussa ei ole tapahtunut näin dramaattista kehitystä, vaikka sielläkin osallistuminen on ko-ko ajan lisääntynyt. Vapaan sivistystyön sekto-rilla lähtötaso oli jo 1980-luvun alussa niin kor-kea, että kattovaikutus alkaa tietysti jo hidastaa kasvua. Joka tapauksessa aikuisten omaehtoi-seen vapaa-ajan opiskeluun osallistuu nykyään määrällisesti enemmän aikuisia kuin koskaan ai-kaisemmin. — Tämä kehitys näyttää vain voi-mistuneen, mikäli on luottamista syksyn 1993 lehtitietoihin. Näin siitä huolimatta, että opin-tomaksut ovat kohonneet viime aikoina myös tällä sektorilla.

Raportin luettavuutta helpottavat erilaiset pylväs- ja ympyrädiagrammit. Siinä on pyritty tuomaan selkeästi esiin keskeiset perustiedot ai-kuisten opiskelusta ja tässä pyrkimyksessä on myös onnistuttu varsin hyvin. Kokemuksen ker-tyessä Tilastokeskuksen raportti on saanut sel-keämmän muodon kuin edellinen raportti. Ote on koko ajan kuvaile, selitysmallien etsintä on jätetty alan tutkijoille. Varsinaisten tulosten ohella liitetaulukot tarjonnevat kaikille aikuis-kasvatuksesta kiinnostuneille mielenkiintoista luettavaa.

## Osallistumistutkimuksen rakennemuutos

Olen aikaisemmin todennut (Tuomisto 1986), että osallistumistutkimuksessa voidaan erottaa ainakin kolme kehitysvaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa (ns. asiakasanalyysi) osallistujia tar-kasteltiin yksittäisten taustamuuttujien mu-kaan. Tilastokeskuksen edellä kuvattu raportti edustaa tällaista tutkimusta. Osallistujia vertailtiin usein myös osallistumattomiin ja/tai asuin-alueen muihin asukkaisiin. Toisessa vaiheessa alettiin kehittää erilaisia osallistumismalleja, joi-hin koottiin keskeiset osallistumiseen vaikutta-vat osatekijät ja yritettiin asettaa ne johonkin loogiseen järjestykseen.

Mallit erosivat jossain määrin toisistaan sen suhteen, minkälaisia muuttujia — yksilöllisiä vai yhteiskunnallisia — ne pääasiallisesti sisälsivät. Amerikkalaisissa mallikehitelmissä korostuivat yleensä yksilöpsykologiset tekijät (esimerkiksi itsekäsitys), kun taas esimerkiksi pohjoismaisis-sa malleissa yhteiskunnan rakennetekijöille ja aikuisten sosiaalisella asemalle on annettu huo-mattavasti keskeisempi asema. Hiukan kehitty-neempiä ovat näistä edelleen kehitellyt proses-simallit, joissa osallistumista tarkastellaan erään-laisena systeemisena mallina ja tietyllä lailla ete-nevänä prosessina. Suomessa tehty ensimmäi-nen valtakunnallinen osallistumistutkimus edustaa tällaista mallia (Lehtonen & Tuomisto 1975).

Kolmantena kehitysvaiheena, josta tuolloin oli vasta jonkinlaisia ituja nähtävissä, on osallis-tumistutkimuksen sitominen tiukemmin ihmi-sen toimintaa selittäviin yhteiskuntatieteellisiin perusteorioihin. Lähtökohdaksi tulisi ottaa esim. joku sosiologinen tai psykologinen teoria, jota sitten sovellettaisiin tutkimukseen mahdol-lisimman kokonaisvaltaisesti. Tällaisina teorioi-na voisivat tulla kysymykseen esimerkiksi vie-raantumisteoria, kvalifikaatioteoria, sosialisaa-tioteoria, statusryhmäteoria, intressiteoria, kulttuuripääoman teoria jne. Toisena mahdoli-suutena on lähteä tarkastelemaan sitä, miten ih-miset kokevat itse oman opiskelunsa ja minkä-laisia merkityssisältöjä he sille antavat elämänsä eri vaiheissa. (Tuomisto 1986)

Osallistumistutkimus näyttää edenneen pitkälti siihen suuntaan kuin 1980-luvun lopulla hahmottelin. Nykyään on meneillään kolmas kehitysvaihe. Sille on ominaista, että tutkimus alkaa irtautua aikaisemmasta koulutussuunnittelun apuvälineroolistaan, jota erilaiset prosessimallitkin vielä edustivat. Niiden lähtökohtana oli aikuiskasvatustajien ja koulutusviranomaisten halu löytää tutkimuksen avulla sellaisia keinoja, joilla aikuisten opiskelua saataisiin lisättyä ja suunnattua sellaisiin väestöryhmiin, joiden katsottiin olevan erityisesti opiskelun tarpeessa.

Viime aikoina on perinteisiä osallistumistutkimuksia kohtaan esitetty lisääntyvää ja aivan aiheellista kritiikkiä (ks. esimerkiksi Manninen 1989; Eskola & Suoranta 1993). Aikuiskasvatuksen tutkijoidenkin täytyy seurata aikaansa ja etsiä tutkimukseensa uusia ja tieteellisesti mielenkiintoisempia lähestymistapoja.

Kaikessa yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa pyritään nyt entistä enemmän ymmärtävään lähestymistapaan, jossa yksilön ja yhteiskunnan keskinäisyydet tulevat uudella tavalla tarkasteltaviksi. Aikuiskasvatuksen tutkijat eivät voi tarkastella aikuisopiskelijaa enää yksistään koulutussuunnittelun objektina, vaan itsenäisiä päätöksiä tekevänä subjektina. Alan tutkimuksessa on nähdäkseni erotettavissa tällä hetkellä kaksi pääsuuntausta, yksilöllistä näkökulmaa korostava ja yhteiskunnallisten rakennetekijöiden merkitystä korostava.

Ensimmäisessä suuntauksessa opiskelua halutaan tarkastella aikuisten yksilöiden elämänhallinnan välineenä ja opiskelu liitetään entistä tiukemmin aikuisten elämänkaariproblematiikkaan (ks. esimerkiksi Nieminen 1989; Antikainen 1991). Yhteiskunnan ja sen kehityksen täytyy tietysti olla tällaisessakin tutkimuksessa mukana, mutta se on mukana lähinnä siksi, että yksilöiden elämänkaaren kehitysvaiheet ja valinnat — myös opiskelu — tulevat paremmin ymmärretyiksi. Tällaisessa tutkimuksessa yhdistyvät usein yksilöpsykologinen ja makrososiologinen lähestymistapa toisiinsa.

Toinen, puhtaammin sosiologinen suuntaus pyrkii liittämään aikuisten opiskelun ja kouluttamisen kiinteämmin yhteen yhteiskunnan rakenteen ja sen muutoksen kanssa. Tällaisissa

tutkimuksissa haetaan selitystä aikuisten opiskelulle enemmän koulutuksen yleisistä yhteiskunnallisista tehtävistä, sellaisista kuin sosiaalisaatio, valikointi, legitimointi, ”cooling out”, varastointi, reproduktiosta, kulttuurisen pääoman tuottaminen jne. Tätä kautta pyritään ymmärtämään aikuisten opiskelua ja kouluttamista omana ilmiönään.

Tätä jälkimmäistä lähestymistapaa edustaa Turun yliopistossa vuonna 1989 käynnistynyt Suomen Akatemian rahoittama tutkimushanke Rakennemuutoksen koulutusstrategiat. Sitä on tehty lähinnä Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimusyksikön (RUSE) tutkijoiden toimesta. Projektin yhtenä osana valmistui vuonna 1992 tutkimus ”*Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Osallistuminen, kasautuminen ja preferenssit*”. Raportin kirjoittajina ovat turkulaiset koulutussosiologit Risto Rinne, Osmo Kivinen ja Sakari Ahola.

Tutkimuksen aineistona on käytetty Tilastokeskuksen Aikuiskoulutus 1990 (AKU 90) aineistoa. Aikaisempiin aikuisten opiskelua selvittäviin tutkimuksiin verrattuna aineisto oli poikkeuksellisen suuri. Turkulaiset ovat perustelleet sitä lähinnä alueellisten analyysien vaatimalla suuremmalla tutkimusaineistolla. Koulutussosiologian tutkimusyksikkö onkin julkaissut aineistosta erillisen raportin Aikuiskoulutukseen osallistumisen alueelliset erot (ks. Hypén, Kivinen & Rinne 1993). Tätä raporttia ei kuitenkaan tässä käsitellä.

Tutkimuksen suorittamista koskevat perusteet on esitelty turkulaisten 1992 julkaisemassa raportissa hyvin ylimalkaisesti. Vaikka nämä tiedot löytyvätkin Tilastokeskuksen julkaisusta, niin olisi ollut paikallaan, että myös tässä raportissa olisi kerrottu lyhyesti tutkimusaineiston koosta, vastausprosentista, edustavuudesta jne. Raportissa ei kerrota edes tutkimuksen lopullista vastausprosenttia. Siinä todetaan vain, että ”Kato oli kohtalaisen suuri, mutta tällaisessa tutkimuksessa varsin odotettu”.

AKU 90 haastatteluaineistoon on ”linkattu” myös mm. väestölaskentojen pitkittäistiedosto, josta tutkijoiden mukaan saadaan jatkossa tiedot haastateltujen työ- ja kouluhistoriasta. Pyrkimys erilaisten aineistojen yhdistelyyn on hyvä, mut-

ta epäilen vahvasti palvelevatko tällaiset laajat aineistot sittenkään parhaiten erityisalojen tutkimusta. Esimerkiksi aikuisten työ- ja koulutushistorioiden selvittämiseksi on nähdäkseni järkevämpää haastatella heitä itseään, jolloin tästä kehityksestä saadaan elävämpi ja todellisempi kuva kuin pelkkien työ- ja koulutushistoriaan liittyvien tilastotietojen perusteella.

Tutkijoiden mukaan Tilastokeskus tavoitteli tutkimuksella koko aikuisväestöä kuvaavaa osallistujatietoa ja opetusministeriö haikaili 'todellisten' osallistumisehtojen ja -esteiden perään. Tutkijat puolestaan penäsivät itsestäänselvyyksien ja arkikäsitteiden taustalla olevia yleisempiä ja teoreettisestikin kiinnostavia aikuiskoulutuksen yhteiskunnallisia yhteyksiä (s. 54). Eri-laiset tavoitteet ovat nähdäkseni ymmärrettäviä ja kunkin tehtäväkuvasta lähtien perusteltuja. Tutkijoiden itselleen asettama tavoite on järkevä ja oikeastaan ainoa mahdollinen. Raporttia on arvioitava sen suhteen, miten tutkijat ovat tässä pyrkimyksessään onnistuneet.

Kirjan johdannossa tekijät toteavat, että yhteiskunnallinen murros oli rankkaa jo 1960-luvulla, mutta vasta 1980-luvun rakennemuutos kohotti koulutuksen keskeiseen asemaan muutoksen hallinnan välineenä. He käyttävät kirjassaan termiä uusi koulutustrategia, jolla he tarkoittavat sitä, ettei nuorisokoulutuksen keinoin enää ole mahdollista ladata ihmisiin ammattitaitoja koko työiän kestäviksi ominaisuuksiksi. He toteavat, että tästä syystä ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittäminen nostettiin esiin. Tutkimuksessaan tekijät pyrkivät vastamaan kysymykseen, missä määrin "uuden" aikuiskoulutusstrategian keinoin on mahdollista ratkoa rakennemuutoksen ongelmia.

Paul Lengrand muotoili tämän "uuden" kasvatustrategian vuonna 1965 Unescolle valmistamassaan elinikäistä kasvatusta käsittelevässä muistiossa (ks. Elinikäinen...). Meillä tämän ajatuksen toi selkeästi esille myös Koulutusraakenomitea (1969) joka totesi, että pelkästään nuoruusiän koulutusjärjestelmää kehittämällä ei voida enää vastata yhteiskunnan nopeaan muutokseen, vaan koulutusjärjestelmän kehittämisessä on painopiste asetettava aikuisväestön kouluttamiseen. Uudessa strategiassa on korostettu myös sitä, ettei kasvatusta pitäisi tar-

kastella enää vain koulutuksen näkökulmasta, vaan eri ikävaiheissa tapahtuvana elinikäisenä oppimisprosessina, joka voi sisältää hyvin monimuotoista ja -tasoista koulutusta ja oppimista. Tämä näkemys jää raportissa vähälle huomiolle.

Tutkijoiden näkökulma on korostetun ammatti- ja työmarkkinakeskeinen. He eivät tarkastele juuri lainkaan aikuisten omaehtoista yhteiskunnallis-yleissivistyksellistä ja muuta harrastusopiskelua, vaikka myös tällaisella opiskelulla voi olla suuri merkitys yksityiselle aikuiselle erityisesti nykyisessä tilanteessa, jossa yhteiskunnan perusrakenteet muuttuvat ja jossa suuri osa työikäisestä väestöstä on jäänyt työmarkkinoiden ulkopuolelle. Tämä on ymmärrettävää, sillä tutkijoiden käyttämät koulutussosiologiset teoriat, joissa koulutus nähdään ensisijaisesti työvoiman valikoinnin, sijoittelun ja uralaetenemisen sekä legitimoinnin välineenä, eivät sovellu kovin hyvin aikuisten omaehtoisen opiskelun selittämiseen. Ammatilliseen aikuiskoulutukseen ne soveltuvat tietysti paljon paremmin.

Tutkijat mainitsevat toki yksilölliset kehitystavoitteet ja emansipaatiopyrkimykset aikuiskasvatuksen tavoitteina, mutta ikäänkuin vain ohimennen ja välttämättömänä liturgiana. Mitään laajempaa merkitystä ja asemaa näille pyrkimyksille ei anneta koko raportissa. Tekijät tosin huomauttavat, että paineita elämänmittaisen koulutuksen (hirveä ajatus) laventamiseen on tullut muualtakin kuin työelämästä. He toteavat mm., että tieto ja oppiminen on yksi tie valtaan. Niiden avulla voi hankkia sekä sanan- että päätöksentekovaltaa yhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen valtapolitiittiset aspektit tulevat esille lähinnä koulutus pääoman tarkastelun yhteydessä.

Toisessa luvussa esitellään varsin hajanaisesti erilaisia käsityksiä aikuiskoulutuksen tehtävistä ja sen yhteiskuntakytkennöistä. Kirjoittajat korostavat aikuiskasvatuksen yhteyksiä yhteiskunnalliseen uusintamiseen, legitimointiin, sosiaaliseen osallistumiseen, valikointiin jne. Lukija odottaa mielenkiinnolla, miten tekijät onnistuvat soveltamaan näitä lähestymistapoja omaan tutkimukseensa.



Aikuiskasvatuksen erityispiirteenä tekijät tuovat esiin vain sen muuta koulutusta läheisemmän kiinnittymisen työmarkkinoihin. Koska tutkijat tarkastelevat aikuiskoulutusta lähinnä ammatillisesta ja työmarkkinanäkökulmasta, niin aikuis- ja muun koulutuksen erot eivät nouse selkeästi esiin. Jos he olisivat kiinnittäneet enemmän huomiota myös aikuisten omaehtoiseen opiskeluun, niin he olisivat varmasti törmänneet konkreettisemmin näihin eroihin. Aikuiskasvatuksen yhteiskuntakytkentöjä havainnollistava kuvio tuo hyvin esiin sen monipuoliset kytkennät työelämään ja -markkinoihin, mutta jättää muut kytkennät huomiotta. Tekijöiden pyrkimys liittää aikuiskasvatusta kiinteästi yhteiskuntaan ja yhteiskuntatieteellisiin teorioihin on hyvä, mutta pyrkimys toteutuu vain osittain.

Mainittakoon, että käsite *adult and continuing education* on syytä suomentaa yksinkertaisesti joko aikuiskasvatukseksi tai -koulutukseksi. Tekijöiden käyttämä käänнос jatkuva (aikuisk)koulutus (s. 17) on huono. Englanninkielinen termi on nimittäin rakennettu kahdesta osasta; alkuosan sanalla *adult (education)* viitataan aikuisten omaehtoiseen ja vapaa-aikana tapahtuvaan opiskeluun (*liberal adult education*), jälkiosa *continuing (professional) education* taas viittaa ammatilliseen lisäkoulutukseen. Vaikka käsite (*adult and continuing education*) on viime aikoina yleistynyt niin amerikkalaisessa kuin brittiläisessäkin kirjallisuudessa, niin kaikki eivät pidä sitä onnistuneena. Viimeisessä laajassa amerikkalaisessa aikuiskasvatuksen käsikirjassa (1989) on S. Courtneyn kirjoittama artikkeli *Defining adult and continuing education*. Hän toteaa, että tämä uusi termi on vain aikuiskasvatuskäsitteen (*adult education*) kömpelömpi muoto. Niinpä hän käyttää artikkelinsa otsakkeesta huolimatta pelkästään käsitettä aikuiskasvatusta.

Luvussa Aikuiskoulutus tutkimuskohteena tekijät esittelevät runsaasti erilaisia näkemyksiä aikuiskasvatustutkimuksesta ja sen tilasta, mutta oma synteesi jää tekemättä. Luvun pelastaa se, että tekijät ovat käyttäneet keskeisimpinä lähteinä mm. *Odd Nordhaugin, Kjell Rubensonin ja Peter Jarvisin* tekstejä. Nämä edustavat suunnilleen samanlaista sosiologista tutkimusorientaatiota kuin tekijätkin. Näin ollen tutkijoiden on ollut helppo yhtyä edellämainittu-

jen kirjoittajien esittämään kritiikkiin, joka kohdistuu alan tutkimuksen teoriattomuuteen, ongelmien psykologisointiin ja yhteiskunnallisten kytkentöjen puutteeseen.

Kaikki painotukset eivät osu kuitenkaan aivan kohdalleen. Tutkijoiden tekstistä syntyy vaikutelma, että aikuiskasvatuksen tutkimus on kaikkialla tällaista. Näin ei asian laita ole, vaan esim. meillä Suomessa samoin kuin Norjassa ja Ruotsissa tutkimus on ollut lähinnä sosiologista luonteeltaan ja tutkimuksissa on tuotu melko usein esiin myös aikuiskasvatuksen kytkennät yhteiskunnan tuotantoelämään ja poliittiseen järjestelmään. Nordhaugin ja Rubensonin kritiikki — johon tekijät näkemyksensä lähinnä perustavat — kohdistuu ensisijaisesti pohjoisamerikkalaiseen ja osittain myös englantilaiseen aikuiskasvatustutkimukseen.

Tekijät valittavat, että aikuiskasvatuksen käsitteistä on kovin kirjava. Tämä on varmasti totta, mutta tilanne ei ole meillä mitenkään muista maista poikkeava. Samanlaista käsitteeskustelua käydään parhaillaan muissakin maissa. Tilanne aikuiskasvatuksessa poikkeaa tuskin kovinkaan paljon myöskään muusta kasvatusalan keskustelusta. Monien rinnakkaisten ja sisäkkäisten käsitteiden ymmärtäminen edellyttää aina niiden synty- ja kehityshistorian tuntemusta. Vain tällä tavalla on mahdollista pysyä käsitteiden muuttuvien merkitysten perässä. Niiden merkityssisältöjen ymmärtämiseen ei ole valittavissa olemassa mitään oikotietä.

Tekijöiden käyttämät käsitteet perustuvat lähinnä koulutushallinnon ja -suunnittelijoiden käyttämään terminologiaan sekä koulutus sosiologisessa kirjallisuudessa käytettyihin käsitteisiin. Tämä sallittanee tiukoille koulutus sosiologeille, vaikka terminologia ei ”istukaan” kaikilta osin kovin hyvin aikuiskasvatuksen perinteeseen. Erityisen huonosti se soveltuu aikuisten omaehtoiisiin opintoihin, mutta sitähan tutkijat eivät juuri käsittelekään.

Tekijät eivät tuo omalta osaltaan helpotusta alan käsiteviidakkoon, päinvastoin. He käyttävät tekstissään runsaasti uusia käsitteitä, joiden käyttöä ei juuri perustella eikä niiden sisältöä selitetä. Koulutus sosiologiaan perehtynyt lukija ymmärtää ne varmaan ainakin jollakin tavalla,

mutta luulen, että muille lukijoille ne tekevät tekstin ymmärtämisen paikka paikoin vaikeaksi.

Kasvatus-käsite on korvattu raportissa kauttaaltaan koulutuksella. Koulutus-termin yksipuolinen käyttö tuntuu joskus jopa mielikuvituksen köyhyydeltä, mutta ilmeisesti termin valinta on ollut tietoinen ratkaisu. Tutkijat puhuvat aikuiskoulutuksesta, koulutusuomista, koulutuskursseista, kouluttautumisesta, koulutus-pääomasta, koulutuspreferensseistä jne. Esimerkiksi aikuisten kouluttautuminen-käsitteen olisi voinut nähdäkseni useissa yhteyksissä korvata aivan hyvin käsitteellä opiskelu.

Se, miten kouluttautuminen ja opiskelu eroavat tutkijoiden ajattelussa merkityssisällöltään toisistaan, selviää vasta aivan raportin lopussa (s. 222). He toteavat kouluttautumisella yleensä tarkoitettavan erityisessä instituutiossa tai ainakin työstä erillään tapahtuvaa aikuisten opiskelua. Käsitteellään tutkijat haluavat siis erottaa jossakin instituutiossa tapahtuvan opiskelun muusta opiskelusta. Erottelu on järkevä, mutta käsitteenä kouluttautuminen kuulostaa ainakin minun korvaani varsin kömpelöltä. Esimerkkinä tästä voidaan esittää sivulta 109 alkava teksti:

*"Näiden ryhmien aikuiskouluttautuvista kaksi kolmesta ilmoitti opiskelevansa kansalais- ja työväenopistoissa. Kouluttautuvista alemmista toimihenkilöistä opiskeli näissä laitoksissa vajaa kolmannes..."*

Kouluttautumis-käsitteen käytössä voi nähdä kuitenkin myös positiivisia puolia. Sen voi ajatella nimittäin kuvaavan implisiittisesti aikuisten itsekasvatuspyrkimyksiä, eli heidän asettumistaan vapaaehtoisesti jonkun toisen koulutettavaksi. Kysyä kuitenkin sopii, minkälaiselle ihmiskäsitykselle rakentuu sellainen kasvatus- ja opintotoiminta, joka puhuu vain koulutuksesta ja kouluttautumisesta. Koulu-käsite yhdistyy ainakin minun ajattelussani varsin vahvasti formaaliin kasvatukseseen eli siihen osaan kasvatusjärjestelmäämme, joka on hierarkisesti jäsenetty systeemi ja jonka tavoitteena on tutkintojen (yleensä viranomaisten hyväksymien) tuottaminen. Työelämässä tapahtuvasta opiskelusta ja oppimisesta suurin osa (esimerkiksi henki-

löstökoulutus) jää tämän järjestelmän ulkopuolelle.

Tekijät ovat perehtyneet melko perusteellisesti aikaisempiin aikuiskasvatuksen osallistumistutkimuksiin ja opiskelua kuvaaviin malleihin. Niiden perustalta he laativat oman mallinsa, joka ei tosin poikkea kovin paljon aikaisemmista malleista. Loppujen lopuksi malli ei näytä vaikuttaneen kovinkaan paljon raportin sisältöön. Sen eri osa-alueet tulevat kyllä raportissa käsitellyiksi, mutta vain toisistaan irrallisina osina. Mallin prosessiluonne ei sen sijaan tule millään lailla esille.

Tutkimustulosten raportointi on tehty yllättävän perinteisellä tavalla. Se on pääasiassa hyvin kuvailevaa. Tulokset jäävät melko irralleen yhteiskunnallisesta todellisuudesta ja yhteiskuntatieteellisistä teorioista. Vaikka tutkimuksessa on sovellettu joitakin uudenlaisia analyysimenetelmiä, niin niiden tuottamat ryhmittelyt ja tyyppitelyt eivät juuri innosta. Ne tuntuvat lähes itsestäänselvyyksiltä. Yhteydet koulutusosiologiisiin teorioihin jäävät varsin löyhiksi. Esimerkiksi koulutuspääoma-teoria latistuu pelkäksi koulutustasoryhmittäiseksi tarkasteluksi. Koulutusuomat taas osoittautuvat pelkästään erilaisiksi aikuiskoulutusorganisaatioiksi. Erityisesti jälkimmäisen termin käyttö saattaa johtaa lukijan jopa harhaan, koska sitä käytetään raportissa dynaamisuudestaan huolimatta hyvin staattisesti.

Vielä 1970-luvulla osallistumismuutokset olivat meillä varsin vähäisiä eri koulutus- ja sosioekonomisten ryhmien välillä. Kansakoulutuskinnon suorittaneiden osallistuminen jopa kohosi tuolloin seitsemän prosenttiyksikköä, kun sensijaan peruskoulun ja lukion suorittaneiden osallistuminen väheni kaksi prosenttiyksikköä. Koulutuksellinen tasa-arvo siis edistyi vielä 1970-luvulla. Sen sijaan 1980-luvulla kehitys kääntyi päinvastaiseen suuntaan. Tällöin osallistumisessa tapahtui kasvua kaikissa väestöryhmissä, mutta se oli kaikkein suurinta ylempien ja alemmien toimihenkilöiden sekä hyvin koulutettujen keskuudessa.

On kuitenkin huomattava, että osallistujamäärissä tapahtuneet absoluuttiset muutokset ovat suurimpia lyhyen koulutuksen saaneiden

keskuudessa, koska heidän lukumääränsä muihin ryhmiin nähden on selvästi suurin. Tämän seikan muistamista olisi helpottanut, jos raportin taulukkoihin olisi aina merkitty eri ryhmien koko (n), kuten yleensä on tapana. Tutkijoiden mukaan aikuisväestö jakautuu kovenevilla aikuiskoulutusmarkkinoilla entistä selkeämmin menestyjiin ja häviäjiin. On selvää, että nykyinen markkinaperusteinen aikuiskoulutuspolitiikka vahvistaa entisestään polarisaatiokehitystä.

Näyttää siltä, että vapaa sivistystyö on tutkijoiden sokea piste. Päätuloksissaan he nimittäin toteavat mm., että traditionaalisen vapaan kansansivistystyön anti ei osu nykysuomalaisen elämänmuodon keskiöön. — Joutuu kysymään, mihin he perustavat väitteensä? Tosiasiahan on, että vapaan sivistystyön opiskelijamäärät ovat jatkuvasti lisääntyneet ja raportistakin käy ilmi, että kansalais- ja työväenopistot ovat osallistujamäärällä mitattuna heti toiseksi suurin yksittäinen aikuiskoulutusmuoto ja kaikkiin vapaan sivistystyön työmuotoihin osallistuneiden määrä on tutkimuksen mukaan noin 840 000. Vaikka otetaan huomioon osallistumisen osittainen päällekkäisyys, niin vapaan sivistystyön opiskelijoiden määrä on ilmeisesti ainakin noin 600 000 opiskelijaa (vrt. esimerkiksi opetushallituksen julkaisemat Aikuiskoulutuksen tilastot vuodelta 1991). On tutkijoiden omaa rajoittuneisuutta, jos he eivät katso tällaisen suosion saaneiden opintomuotojen kuuluvan ”nykysuomalaisen elämänmuodon keskiöön”.

Myös ammatillisessa aikuiskasvatuksessa tutkijoilla näyttää olevan omat ennakkokäsityksensä, joista heidän on vaikea irtautua. Tutkijat näyttävät ajattelevan, että ammatillinen aikuiskoulutus tähtää aina uralla etenemiseen. He toteavat toimihenkilöiden pyrkivän koulutuksen kautta lähinnä uralla etenemiseen ja työvalifikaatioiden parantamiseen (s. 208). Ainakaan minä en löytänyt raportista vahvistusta väitteen ensimmäiselle osalle. Sen sijaan tuloksista käy ilmi, että toimihenkilöt ilmoittavat opiskelunsa keskeisimmäksi syyksi ammattitaidon ja itsensä kehittämisen (s. 118). Tämä ei ole sama asia kuin eteneminen ammattiuralla. Parempi palkka ja työ (urallaeteneminen) näyttölee toimihenkilöillä selvästi vähäisempää roolia opiskelusyynä. Sen sijaan työntekijöillä urallaeteneminen (pa-

rempi palkka) on lähes yhtä keskeinen opiskelun syy kuin ammattitaidon ja itsensä kehittäminen.

Opiskelusyiden ja -esteiden olisi luullut kiinnostavan tutkijoita siinä kuin opetusministeriötäkin. Niitä ei ole kuitenkaan käsitelty missään yhtenäisesti, vaan syitä ja esteitä koskevat analyysit on hajautettu useisiin eri lukuihin. Niitä ei ole myöskään analysoitu esimerkiksi sellaisten keskeisten taustamuuttujien kuten sosioekonomisen aseman ja koulutuksen mukaan, vaan jostain syystä mm. aikaisemman opiskelun tai opinto-organisaatioiden mukaan. Näin kokonaiskuva opiskelun syistä ja esteistä jää hajanaiseksi.

Jako aikuiskoulutuksen suurkuluttajiin ja kieltäytyjiin ei ole kovin onnistunut. Ensinnäkin mukana ovat vain työelämässä mukana olevat, miksi? Työelämän ulkopuolella olevissakin saattaa olla ”suurkuluttajia”. Toiseksi luokittelun pohjana on ollut vain ammatillinen aikuiskoulutus (mikäli tulkitsen tekstiä oikein); miksi ihmeessä — kyllä muullakin koulutuksella voi olla merkitystä yhteiskunnassa. Kolmanneksi, termi kieltäytyjät ei ole onnistunut. Ovatko he päässeet koskaan edes kieltäytymään koulutuksesta? Työnantaja ei ole välttämättä edes tarjonnut heille koulutusta. Kun tarkastelee taulukkoa 53 ja 56 (s. 164 ja 166), niin ”kieltäytyjät” osoitautuvat varsin erikoiseksi ryhmäksi. Lukion suorittaneista lähes 40 prosenttia ja alemmista toimihenkilöistä 45 prosenttia on kieltäytyjiä. Mitenkähän tämä tulos selittyy?

Tutkimuksen lopussa tekijät tarkastelevat kriittisesti omaa tutkimustaan. He muistuttavat uudelleen, että osallistumistutkimukset ovat verraten harvoin pyrkineet tarkastelemaan aikuiskoulutusta yhteydessä sosiaalisiin ja taloudellisiin rakenteisiin. Turkulaiset eivät näytä olevan kovinkaan tyytyväisiä omaan tutkimukseensa. He toteavat: ”Tunnustamme toki, ettei tässäkin tutkimusraportissa ole vielä kyetty ottamaan riittäviä askelia aikuiskoulutuksen sosiologian suuntaan, vaan on pitäyditty aikuiskoulutukseen osallistumisen, kasautumisen ja preferenssien käsittelyyn ja analyysiin mm. väestön yhteiskunnallisiin jakoihin sitoen verraten perinteisellä tavalla.” Itsekritiikki on kieltämättä oikeaan osuvaa. Tämä herättää kysymyk-

sen, miksi hyvä yritys ei sitten tuottanutkaan toivottua tulosta ?

Ainakin yksi syy on se, että tekijät ovat jostain syystä innostuneet liiaksi aikaisemmista osallistumismalleista ja he kehittivät itsekkin tällaisen mallin. Se näyttää paremminkin kahlehtineen heidän "sosiologista mielikuvitustaan" kuin pistäneen heidän harmaat aivosolunsa liikkeelle. Luulen, että tutkijat olisivat onnistuneet paljon paremmin, jos he olisivat pysyneet selkeämmin omalla koulutussosiologian "kentällään" ja rakentaneet raporttinsa tiukemmin tältä pohjalta. Raportti perustuu kyllä selkeästi koulutussosiologiseen tutkimusperinteeseen, lähinnä Bourdieu'n kulttuuripääoma- ja kenttäteoriaan, mutta näiden teorioiden käyttö on jäänyt jotenkin pinnalliseksi ja epäsystemaattiseksi. Ilmeisesti tästä syystä lukijalle jää raportista hajanainen ja jäsentymätön kuva.

Tutkimuksen lopussa tekijät esittelevät tutkimuksen päätuloksia, aikuiskoulutuksen lohkoutumista, tutkintojärjestelmää, työvoiman käytön joustavoittamista sekä koulutuksen vaikuttavuutta ja kompetenssien tuottamista. Tutkijoiden teksti etenee tässä loppurutistuksessa selvästi taas jouhevammin ja mielenkiintoisia visioita esiin nostaen. Keskeiset tutkimustulokset avautuvat varmasti jokaiselle lukijalle.

Joiltakin osin herää tosin kysymys, perustuvatko tutkijoiden visiot suoranaisesti tämän tutkimuksen tuloksiin vai heidän aikaisempiin tutkimuksiinsa ja kirjoituksiinsa. Luku, jossa esitellään Nordhaugin (1991) luokittelu koulutuksen tuottaman kompetenssin (kapea-alaisuuden/laajuuden) sekä koulutuskustannusten keskinäisestä problematiikasta on mielenkiintoinen, mutta sen tarkoitus tutkimuksessa jää epäselväksi. Sen yhdistäminen käsillä olevaan tutkimusaineistoon ei voi onnistua, koska aineisto ei sisällä typologian edellyttämiä muuttujia (tehtäväspesifisyys, organisaatiospesifisyys). Tällaisten yritysspesifien muuttujien sisällyttäminen tällaiseen laaja-alaiseen tutkimukseen olisi ollut mahdotonta. Nähdäkseni Nordhaugin typologia soveltuu vain spesifien organisaatioiden koulutusstrategioiden tutkimiseen, koska koulutuksen tehtävä- ja organisaatiospesifisyyden mittaaminen on mahdollista vain tietyn organisaation sisällä.

Loppusanoissaan tekijät laajentavat perspektiiviään formaalin koulutuksen ulkopuolelle työssä oppimiseen eli elinikäisen kasvatuksen ja oppimisen suuntaan. Tämä tapahtuu kovin myöhään ja yleisellä tasolla. Kaiken kaikkiaan tutkijoiden yritys kahmaista kerralla haltuunsa koko aikuisten opiskeluun liittyvä problematiikka ja tuoda esiin kaikki siihen liittyvät yhteiskunnalliset kytkennät on ollut selvästi liian laaja ja vaativa tehtävä. Keskittyminen johonkin selkeään osakokonaisuuteen olisi tuottanut varmasti kiinteämmän ja syvällisemmän raportin.

Toisaalta rohkea yritys on aina parempi kuin vanhojen latujen orjallinen seuraaminen.

Tutkimuksen keskeisin ansio lienee se, että siinä tarkastellaan aikuiskasvatusta kytkeytyneenä yhteiskunnan tuotantoelämään ja työmarkkinapolitiikkaan. Tämä olisi kannattanut ottaa vielä selkeämmin tutkimuksen teemaksi, jolloin teoreettinen viitekehyskin olisi voitu rakentaa tälle pohjalle. Aikuiskasvatus on nykyisin eriytynyt niin moniin eri osa-alueisiin, että sen tarkastelu kokonaisuudessaan yhdestä ainoasta teoreettisesta viitekehyksestä on mahdotonta. Tässä suhteessa voi todeta, että elämme postmodernissa yhteiskunnassa, jossa aikuiskasvatukseen on hajonnut niin moniin osa-alueisiin ja tavoitteisiin, että yhtä yhteistä kantavaa ajatusta (teoriaa) on enää vaikea löytää (Westwood 1991).

## Lopuksi

Meillä on nyt kolme noin kymmenen vuoden välein tehtyä valtakunnallista tutkimusta tai selvitystä aikuisten opiskelusta. Tässä suhteessa maamme tutkimus on kansainvälisestikin arvioiden korkealla tasolla. Kun valtakunnallisia tutkimuksia on meillä tehty kymmenen vuoden välein, niin esimerkiksi 1980-luvun kehityksestä saamme vain suhteellisen ylimalkaisen kuvan. Lisäystä tapahtui, mutta milloin ja mistä syystä?

Luulisin, että vuosikymmenen alkupuolella kehitys oli hitaampaa ja että rajumpi kasvu ajoitui vasta vuosikymmenen jälkimmäiselle puoliskolle. Joistakin aikuiskoulutuksen osa-alueista tietoja kerätään jo vuosittain tai muutaman vuoden välein. Tämä onkin välttämätöntä toimin-

nan jatkuvan kehityksen ja arvioinnin helpottamiseksi. Nämä selvitykset eivät vähennä kuitenkaan yleiskartoitusten tarvetta. Tulevaisuudessa tällaista perustietoa olisi ilmeisesti syytä kerätä useammin, esimerkiksi noin viiden vuoden välein. Näin kehityksestä saataisiin yksityiskohtaisempi kuva ja erilaisten kehittämistoimenpiteiden vaikutuksia voitaisiin seurata välittömämmin.

On ilmeistä, että Euroopan yhdentymiskehitys lisää mielenkiintoa tällaisia tutkimuksia kohtaan, koska ne tekevät mahdolliseksi vertailun Euroopan eri maiden kesken. — Erinomainen asia on se, että Tilastokeskus on antanut tutkimusaineistonsa vapaammin myös tutkijoiden käyttöön kuin aikaisemmin. Tämän käytännön toivoisi jatkuvan myös tulevaisuudessa. Näin laaja ja ilmeisesti melko kallis aineisto kannattaa käyttää mahdollisimman perusteellisesti ja niin, että siitä laaditaan myös tieteelliset mitat täyttäviä tutkimuksia.

## LÄHTEET

Aikuiskoulutuksen tilastot vuodelta 1991. Opetushallituksen julkaisusarjat. Raporttisarja 17/1992.

Courtney S. 1989. Defining adult and continuing education. Teoksessa Merriam & Cunningham eds., Handbook of Adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Elinikäinen kasvatus 1969. Yhdistyneitten kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestön UNESCO:n raportti. Teoksessa Elinikäinen kasvatus. Vapaaan sivistystyön XVI vuosikirja. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1993. Uudistaisimmeko osallistumistutkimusta? Remes (toim.), Aikuisten positii-  
vinen valinta: Työssä vai koulussa oppiminen? Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 78. Jyväskylä.

Havén H. & Syvänperä, R. 1983. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Tilastokeskuksen tutkimuksia 92. Helsinki: Tilastokeskus.

Hypén, Kivinen & Rinne 1993. Aikuiskoulutukseen osallistumisen alueelliset erot. Turun yliopisto. Koulutusso-  
siologian tutkimuskeskus, raportteja 14.

Johnstone, J. & Rivera, R 1965. Volunteers for Learning: A Study of the Educational Pursuits of American Adults. Chicago: Aldine.

Katajisto, Jukka 1984. Osallistumismuutokset Suomen aikuiskasvatuksessa 1972—1980. Aikuiskasvatus 2.

Katajisto, Jukka 1984. Aikuisopintoihin osallistumisen kasautuminen ja esteet. Aikuiskasvatus 3.

Komiteanmietintö 1969: A 13. Koulutusrakennekomitean mietintö. Helsinki. Valtion painatuskeskus.

Lehtonen, Heikki & Tuomisto, Jukka 1973. Aikuiskoulutus Suomessa: käsitykset ja käyttö. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, tutkimuksia A 45. Tampere.

Manninen, Jyri 1989. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Osallistumista selittävien mallien tarkastelua. Teoksessa Poikela & Tuomisto (toim.), Aikuiskasvatuksen 1. tutkijata-  
paaminen—seminaariraportti. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 25. Tampere.

Nieminen, Heli 1990. Aikuisopiskelu naisen elämänsä-  
koko-  
naisuudessa, opiskeluun liittyvät motiivit ja niiden muuttuminen. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 26. Tampere.

Simpanen, Matti & Blomqvist, Irja 1992. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Tilastokeskus. Tutkimuksia 192. Helsinki: Hakapaino Oy.

Simpanen, Matti 1993. Aikuiskoulutus ja työelämä. Tilastokeskus. Tutkimuksia 201. Helsinki.

Tuomisto, Jukka 1986. Aikuiskasvatuksen osallistumistutkimuksen lähtökohdat, uudet ongelmat ja kehittämismahdollisuudet. Kasvatus 6, ss. 469—473.

Westwood, Sallie 1991. Constructing the Future: A post-modern agenda for adult education. Teoksessa Westwood & Thomas (eds.) The Politics of Adult Education. Leicester: The National Institute of Adult Continuing Education.

PERTTI JÄÄSKÄ

## TULOS VAI VAPAUS ?

### Näkökulmia kansalaisopistojen toiminnan tuloksellisuuden arviointiin

**Yhteiskunnan kannalta koulutuksen arvioinnissa on alettu korostaa entistä enemmän taloudellista tehokkuutta. Vapaassa sivistystyössä sen sijaan tehostamisen kohteena on ollut oppimisprosessi monine osatekijöineen. Tämä merkitsee sitä, että vapaan sivistystyön perinteinen opetuksen ja oppimisen vapaus uhkaa kaventua.**

**Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi voi johtaa myös siihen, että järjestelmä kontrolloi entistä enemmän yksilön elämänpiiriä. Tällöin vaarana on, että oppija ei enää ole oppimisensa subjekti vaan koulutusjärjestelmän objekti.**

#### Tulosajattelu ja vapaa sivistystyö

Tulosjohtaminen on tullut tavoitejohtamisen sijaan julkisyhteisöjen käyttämäksi johtamisjärjestelmäksi erityisesti 1980-luvulla. Tulosjohtamisella tarkoitetaan johtamistapaa, jossa selkeytetään yhteisöjen tulosalueiden ja tulosyksiköiden toiminta-ajatus (päämäärät, strategiat), ja siitä johdetaan tavoitteet (avaintulokset), joiden toteutumista seurataan tunnuslukujen ja erilaisen mittareiden sekä arviointimenetelmien avulla.

Tuloksellisuuden arviointi siis yleensä kytkeytyy läheisesti tulosjohtamiseen ja -ohjaukseen, joka on perustaltaan arvolähtöistä toimintaa. Opetustoimen tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtana on yleensä toiminnan nykytilan

analyysi, jonka pohjalta asetetaan tulostavoitteet. Kansalaisopistojen osalta yleiset tulostavoitteet asettaa omistajayhteisö, ja sen pohjalta laaditaan opistokohtaiset tulostavoitteet. Tuloksellisuuden arvioinnissa oleellista on, keiden ja millaisten tahojen arvoja tuloksellisuuden arviointi palvelee.

Tulosjohtamisjärjestelmän ohella opetustyön tuloksellisuuden pohtimista on viime aikoina vauhdittanut lähinnä kaksi tekijää:

1. Taloudellinen taantuma, minkä vuoksi sekä valtio että kunnat ovat tehneet huomattavia säästöpäätöksiä taloutensa tasapainottamiseksi.

2. Valtion ja kuntien välisen päätäntävällän uusjako, mikä kulminoituu uuteen valtionosuusjärjestelmään.

Jokainen hallintosektori niin valtakunnallisella kuin paikallisellakin tasolla joutuu entistä selvemmin ja konkreettisemmin perustelevaan toimintansa oikeutusta.

Tuloksellisuuden arvioiminen valtakunnallisella tasolla edellyttää valtakunnallisia tulostavoitteita, mutta mitään selkeää tehtäväaluetta ei kansalaisopistoille ole, ainakaan vielä, asetettu. Valtioneuvoston koulutuksen kehittämissuunnitelmassa (18.6.1993) vapaan sivistystyön ja kansalaisopistojen tehtäväalue jää muutaman maininnan varaan. Taloudellisuudesta ja tehokkuudesta suunnitelmassa todetaan, että kansalaisopistoja voidaan omistajayhteisön niin halutessa yhdistää muihin aikuisoppilaitoksiin. Vaikuttavuuden näkökulmaa edustaa ajatus, että vapaan sivistystyön instituutioiden toimintaa tuetaan, jotta edistettäisiin kansalaisyhteiskun-

nan valmiuksia, moniarvoista suomalaista kulttuuria sekä kansainvälistymiskehitystä. Vapaan sivistystyön rooli koetaan keskeiseksi työttömien ammattitaidon ja henkisen vireyden ylläpitämisessä.

Vapaan sivistystyön perusluonteeseen kuuluu oppimisen ja opettamisen vapaus tavoitteiden ja sisältöjen suhteen. Lainsäädäntö on määritellyt toimintatavan ja reunaehdot, mutta ei ole puuttunut tavoitteisiin tai sisältöihin. Valtakunnalliset opetussuunnitelmat tai muodolliset pätevyystavoitteet eivät ole suotta määritelleet oppisisältöjä, vaan opistot ja opettajat ovat määrittäneet opetussuunnitelmat oppijoiden omien oppimistarpeiden pohjalta.

Opiskelun motiivina ei ole yleensä ollut saada todistus tai suorittaa arvosana vaan esimerkiksi kehittää itseänsä, ylläpitää ja kehittää sosiaalisia kontakteja tai arkielämän tai ammatin vaatimia valmiuksia. Vapaus ja opinnollisuus pohjautuvat käsitykseen siitä, että opintotilaisuuksiin haettava käsitetään itsenäiseksi yksilöksi, joka omatoimisesti järjestää opiskelunsa persoonallisten pyrkimystensä mukaan. Vapaan sivistystyön tehtävä on vain auttaa näiden pyrkimysten selventämisessä ja sovittamisessa reaalisten edellytysten mukaisiksi. Toisaalta aikuisopiskelijalla saattaa olla hyvinkin summittainen ja jäsentymätön mielikuva omista tavoitteistaan, suorituskyvystään ja valittavana olevista mahdollisuuksistaan.

Mielenkiintoista on havaita, että myös muu koulutusjärjestelmä on siirtymässä tähän suuntaan, esimerkiksi peruskoulujen vapaus päättää omista opetussuunnitelmistaan lisääntyä koko ajan.

Yhteiskunnan kannalta koulutuksen arvioinnissa on alettu korostaa entistä enemmän taloudellista tehokkuutta, vapaassa sivistystyössä sen sijaan tehostamisen kohteena on ollut oppimisprosessi monine osatekijöineen. Tämä merkitsee sitä, että vapaan sivistystyön perinteinen opetuksen ja oppimisen vapaus uhkaa kaventua. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi voi johtaa myös siihen, että järjestelmä kontrolloi entistä enemmän yksilön elämänpiiriä. Tällöin vaarana on, että oppija ei enää ole oppimisensa subjekti vaan koulutusjärjestelmän objekti. Voi-

ko tulevaisuudessa käydä niin, että opiskelevalle yksilölle jää äärimmillään kaksi vaihtoehtoa: joko pitää kiinni yksilöllisestä vapaudestaan ja luopua koulutuksesta tai luopua ainakin osasta vapauttaan ja ottaa osaa koulutukseen?

## Markkinaperusteinen aikuiskoulutuspolitiikka

Valtion aikuiskoulutuspolitiikan viimeisin kehitysvaihe alkoi 1980-luvun puolivälissä. Yleissuunnittelua seurasivat käytännön toimet, mikä ilmeni johtavina periaateratkaisuina sekä riipeässä tahdissa toteutettuina uudistuksina. Koulutustarjonnan lisääminen ja organisaatorakenteiden uudistaminen keskittyi pääasiallisesti ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Valtioneuvosto teki vuonna 1987 periaatepäätöksen ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoituksen periaatteista ja täydensi sitä vuonna 1988 periaatepäätöksellä ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämistä.

Valtion harjoittaman aikuiskoulutuspolitiikan pääsuuntauksena on ollut turvautuminen markkinavoimiin. Pyrkimykseksi on noussut aikuiskoulutuksen kehittäminen niin, että se mahdollisimman nopeasti ja joustavasti myötäilisi työmarkkinain muuttuvia vaatimuksia ja siten osaltaan parantaisi Suomen taloudellista kilpailukykyä. Markkinamekanismit on otettu käyttöön myös ohjaus- ja rahoitusmenettelyjen uudistamisessa; koulutuspalveluja myymällä opintoja järjestävät organisaatiot kilpailevat keskenään. Uuden aikuiskoulutuspolitiikan julkilausutut tavoitteet ovat olleet määrällisiä ja välineellisiä. Tasa-arvo on mainittu yhtenä tavoitteena, mutta käytännön ratkaisut ovat lisänneet opintomahdollisuuksien kasaantumista.

Markkinaperusteisessa aikuiskoulutuspolitiikassa valtio pitäytyy koulutuspolitiikkatason kysymyksissä sekä asettaa kehysohjauksen mukaiset kehystavoitteet, joiden avulla turvataan keskeisten kansallisten tavoitteiden ja kehittämissuunnitelmien toteuttaminen. Muutosimpulsit tulevat alhaalta ylös päin ja markkinaohjaus sekä professionaalinen ohjaus korostuvat. Tämän mallin etuna nähdään se, että oppilaitosten suhteet lähiympäristöön ja asiakkaisiin korostuvat,

mahdollisena hähtana se, että valtio ei voi taata tavoitteidensa toteutumista.

Kansalaisopistoissa markkinaperusteinen aikuiskoulutuspolitiikka näkyy mm. siten, että niiden tehtäväälaa on laajennettu ammatillisen koulutuksen ja maksullisen palvelutoiminnan suuntaan. Samoin opistojen maksupolitiikan kehitys yleissivistävän opetuksen osalta osoittaa, että ne ovat nopeassa tahdissa omaksuneet markkinahenkisyyttä.

Markkinaperusteista aikuiskoulutuspolitiikkaa on sovellettu viimeisen parin vuoden aikana. Valtio ei ainakaan kovin selvästi aseta mitään aikuiskoulutuspoliittisia tavoitteita. Voidaan puhua jopa valtion vetäytymisstrategiasta. Paikallistason tavoitteet ja muutosimpulssit sekä markkinavoimat ovat korostuneet ohjauksessa. Etuna tässä on asiakkaan roolin korostuminen. Opistoissa asiakaslähtöisyys merkitsee opiskelijain odotusten ja tarpeiden entistä tarkempaa huomioonottamista. Hähtana on se, että politiikkatason tavoitteet ovat heikkoja. Aikuiskoulutuksessa tämä merkitsee vielä selvempää siirtymistä tarjontamallista kysyntämalliin, jossa tavoitteiden toteutuminen mitataan kysynnän kautta. Aikuiskoulutuksen tavoitteita tarvitaan silloin lähinnä koulutuksen profiloinnissa ja markkinoinnissa.

Kunnallisesti vetäytymistrategian soveltaminen ilmenee mm. siinä, että julkisyhteisöjen välinen rahoitusjärjestelmä uusittiin vuoden 1993 alussa, jolloin siirryttiin suoriteperusteiseen valtionosuusjärjestelmään. Kunnat saavat eri suoritteisiin pohjautuvan, laskennallisen määrärahan koko sivistystoimen hoitamiseksi, eikä sitä enää jaeta sektorikohtaisesti. Tällöin myös luottamushenkilöt saavat entistä vapaammin päättää määrärahojen käytöstä. Tämän toimintamallin puhtaaksiviljelty soveltaminen tarkoittaa sitä, että vaikka valtiovalta antaa resursseja koulutuksen järjestämiseen, sitä ei kiinnosta koulutuksesta saatavat tulokset!

Kansalaisopistojen toiminnassa vetäytymisstrategia näkyy siten, että valtiovalta ei enää puutu opistojen virka- tai toimirakenteeseen, eikä opetus suunnitelmien tekoa myöskään säädellä, tutkintotavoitteista koulutusta lukuun ottamatta, mitenkään. Samalla tämä on merkinnyt

sitä, että opistot joutuvat entistä ankarammin taistelemaan vähenevistä määrärahoista paikallistasolla. Tällöin korostuvat hyvät suhteet paitsi kunnan johtavaan virkamiehistöön myös luottamushenkilöihin. Suhdetoiminnan ohella opistot joutuvat entistä enemmän myös myymään opetuspalvelujaan sekä perimään niistä entistä korkeamman hinnan. Puhtaaksiviljellyn markkinatalouden soveltaminen johtaa siihen, että asiakkaan nöyrä palvelu nousee tärkeimmäksi toimintaa ohjaavaksi tekijäksi. Tällöin myydään vain niitä palveluja, joita asiakas tahtoo ja joista hän on valmis maksamaa mahdollisimman hyvän hinnan.

Vetäytymistrategialle ristiriitaisesti koulutuksen painopisteitä kuitenkin edelleen säädellään varsin tehokkaasti lainsäädäntöä sekä hallinnollisia rakenteita muuttamalla sekä suuntaamalla taloudellisia voimavaroja poliittisten ja yhteiskunnallisten painopisteiden mukaisesti (työvoimapolitiittinen koulutus, Relanderin rahat).

## Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia

Tähän asti vapaan sivistystyön tuloksellisuutta on arvioitu vain lähinnä kvantitatiivisin mittarein: opiskelija- ja oppituntimäärinä ja tutkintosuorituksina. Entistä tärkeämmäksi koetaan se, että sivistystyön ja koulutuksen tuloksellisuutta on pystyttävä arvioimaan myös kvalitatiivisin mittarein. Tuloksellisuuden osatekijöitä ei välttämättä ole mahdollista yhdistää muutamiksi, kaikenkattaviksi mittareiksi. Olennaista on eri arviointitulottuvuuksien rinnakkainen huomioonottaminen. On perusteellisesti pohdittava sitä, MITÄ arvioidaan, KUKA arvioi, MITEN ja KENEN ehdoilla arvioidaan.

Taloudellisuutta korostavassa tuloksellisuuden arvioinnissa voidaan ajautua siihen harhaan, että vaikuttavuutta arvioidaan pelkästään kustannus-hyöty -analyysilla. Päätöksenteossa on vaikeaa suhteuttaa erilaisin mittarein osoitettuja vaikutuksia toisiinsa. Koulutusvaihtoehtoja punnittaessa on mahdotonta valita sellaista toimintamallia, joka samanaikaisesti maksimoisi hyödyt ja minimoisi kustannukset.



Tuloksellisuuden arvioinnissa on kiinnitettävä erityistä huomiota tiedon keruun muotoihin, vaikuttavuutta koskevaa arviointitietoa on voitava käyttää tehokkuus- ja taloudellisuustietojen rinnalla. Yksipuoliseen mittaamiseen liittyy mm. seuraavia vaaroja:

1. Mikäli unohdetaan tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden arviointi, mittarit muodostuvat tavoitteiksi. Tällöin mitataan vain sitä, mitä on helppoa mitata.
2. Tarkat numerot luovat tietämisen harhan, mittaamalla uskotaan saavan jäännöksetöntä tietoa todellisuudesta.
3. Unohdetaan, että välittömiä tuloksia tärkeämpiä ovat toiminnan päämäärät, arvot ja prosessit sekä niiden arviointi.

### Vaikuttavuuden arviointi

Vaikeinta sivistys- ja koulutustyössä on vaikuttavuuden arviointi. Ritva Jakku-Sihvosen mukaan opetustoiminta on vaikuttavaa, kun koulutus pystyy tuottamaan kulloisissakin olosuhteissa ihmisen ja yhteisön tarvitsemia tieto- ja taitotuloksia. Tällöin tarkastelun keskiössä on oppijan henkinen kasvu ja persoonallisuuden kehitys, jolloin voidaan vertailla myös asetettuja tavoitteita saavutettuihin tuloksiin. Samoin arvioidaan sitä, opittiinko riittävän pätevää tietoa riittävän korkeatasoisesti sekä vastaako oppimisen tulos sisällöltään ja vaikutuksiltaan yhteiskunnan koulutukselle asettamia tavoitteita. Keskeistä on arvioida, miten se palvelee esimerkiksi työelämän tai kulttuurin kehittymisen tarpeita. Tällöin on syytä myös määritellä, mitkä ovat työelämän ja kulttuurin tarpeet.

Kansalaisopiston vaikuttavuutta voidaan siis arvioida tehtäväkuvan ja yleisen koulutustarpeen toteutumisen tasolla sekä välittömän oppimistoiminnan tasolla, yksittäisen kurssin tai koulutustapahtuman tasolla. Toiminta-ajatussa heijastuvat, tai ainakin siinä pitäisi heijastua, mahdolliset valtakunnalliset tavoitteet, jotka ilmenevät myös yksittäisen kurssin tavoitteissa. Opetus- ja oppimisprosessin vaikuttavuuden arviointiin sopii esimerkiksi kehittävä arviointi.

Kansalaisopistoille voidaan johtaa neljä päätehtäväaluetta, ja kullekin tehtäväalueelle erilaisia koulutustehtäviä:

1. Vapaatavoitteinen itsensäkehittäminen
  - yleissivistävä opetus
  - kulttuuri-identiteetin edistäminen
  - taiteellisen ilmaisutaidon kehittäminen
2. Jatko-opintoihin valmentaminen
  - aikuisväestön kielitutkinnot
  - taiteen perusopetus
  - peruskoulu- ja lukio-opetus
  - avoin korkeakoulu-opetus
  - ammatillinen koulutus
3. Kansalaisvalmiuksien kehittäminen
  - Ey-valmiuskoulutus
  - ympäristökasvatus
  - luottamushenkilökoulutus
  - sosiaalisen kanssakäymisen valmiudet
  - henkilöstökoulutus
4. Sivistyksellisen tasa-arvon edistäminen
  - työttömien koulutus
  - maahanmuuttajien koulutus
  - syrjäseutujen opetustarjonta
  - vammaisten koulutus
  - vähänkoulutettujen osallistuminen

Päätehtäväalueiden pohjalta kukin oppilaitos voi määritellä omat painopistealueensa ja sen mukaiset koulutustehtävät. Tehtäväalueet ja niistä johdetut koulutustehtävät menevät osittain päällekkäin, esimerkiksi yleissivistävä opetus palvelee myös vapaatavoitteista itsensäkehittämistä tai voi myös antaa valmiuksia jatko-opintoihin. Sivistyksellisen tasa-arvon periaatteesta kiinnipitäminen merkitsee sitä, että myös tulevaisuudessa julkisyhteisöjen on pääosaltaan rahoitettava kansalaisopistojen toimintaa.

Vaikuttavuuden määrälliset tavoitteet voivat olla esimerkiksi vapaatavoitteisessa itsensäkehittämisessä opiskelijamäärän %-osuus kokokunnan väestöstä, jatko-opintoihin valmentamisessa loppuunsaoritettujen tutkintojen määrä, kansalaisvalmiuksien kehittämisessä kyseisille

kursseille osallistuneiden määrä koko väestöstä ja sivistyksellisen tasa-arvon edistämässä kursseille osallistuneiden määrä.

Omistajayhteisön kannalta keskeistä vaikuttavuutta on edelleen opiston kyky toteuttaa sille asetettu tehtävä eli paikallisen sivistystarpeen tyydyttäminen ja yhteiset kehityshankkeet omistajayhteisön kanssa (esimerkiksi luottamushenkilö- ja henkilöstökoulutus, elinkeino- ja yrittäjäkoulutus, taiteen perusopetus). Tällöin arvioidaan mahdollisessa tulossopimuksessa määriteltujen tavoitteiden saavuttamista. Tulossopimuksessa määritellään koulutustehtävä, ilmaistaan tavoitteet sekä menetelmät, jolla tavoitteiden saavuttamista arvioidaan.

Muiden yhteistyötahojen ja opiskelijoiden kannalta tärkein vaikuttavuuden kriteeri on oppimistulokset. Maksupalvelukoulutuksen kehittäminen ja ammatillisten koulutustehtävien hoitaminen tuovat mukanaan tavoitteiden tarkemman määrittelytarpeen: haluttu vaikutus on usein eksaktisti ilmaistavissa esimerkiksi joidenkin taitojen kontrolloitavissa olevana omaksumisena. Tällöin koulutuksen vaikuttavuutta arvioidaan heti koulutuksen päätyttyä: vastaavatko opetuksen tulokset asetettuja tavoitteita. Kehittävän arvioinnin menetelmällä voidaan arvioida opetus- ja oppimisprosessin vaikuttavuutta ja oppimistulosten hyödynnettävyyttä.

Opiskelijan puolestaan arvioi oppimaansa oman koulutustarpeensa kautta ja tällöin ensisijaisia arviointikohteita ovat opetuksen sisältö, laatu, pätevyys ja hyödynnettävyys. Mikäli opetus on auttanut oppijaa saavuttamaan hänen oppimiselleen asettamat tavoitteet, on opetus ollut vaikuttavaa.

Asiakastyytyväisyys on keskeinen vaikuttavuuden arvioinnin kohde, olipa asiakas sitten yksilö tai yhteisö. Tätä voidaan mitata esimerkiksi asiakaskyselyllä. Laadukkaan opetuksen kautta saavutettu asiakastyytyväisyys luo myös yleisempää mielikuvaa koko opiston toiminnasta kunnassa.

Tuloksellisuuden monipuolinen arviointi voi vaikuttaa myönteisesti kansalaisopiston opetuksen kehittämiseen, opetussuunnittelun jännetöitymiseen ja sitä kautta opetuksen ja oppi-

misen laadulliseen parantumiseen. Vapaan sivistystyön yhteiskunnallinen vaikuttavuus ilmenee kansalaisopiston yleisen koulutustehtävän toteutumisena ja yksilötason oppimisprosesseissa saavutettuina parempina tuloksina. Paremmat oppimistulokset puolestaan palvelevat opiston käyttäjäkuntaa, erilaisia sivistys- ja koulutustarpeita omaavia aikuisopiskelijoita. Asiakaslähtöisyys voi tuoda opiskelijalle myös lisää vapautta, vaikka koulutusjärjestelmä nykyään tahtookin painottaa välitöntä, konkreettista tulosta

## LÄHTEET

Alanen, A. 1969. Zachris Castren ja 70-luvun opisto. Teoksessa Ruusala V. (toim.): Tiedon ja taidon tiellä. Helsinki: KTOL

Alanen, A. 1992. Suomen aikuiskasvatuksen organisatiomuodot. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B 7.

Hölttä, S. 1993. Aikuiskoulutuksen tavoitteet. Katsaus kansainväliseen kirjallisuuteen. Opetushallituksen julkaisusarjat. Kehittämissarja 18. Helsinki: Painatuskeskus OY.

Jakku-Sihvonen, R. 1992. Tuloksellisuuden käsite koulutuksen suunnittelun ja kehittämisen näkökulmasta. Aikuiskasvatus 3/92. Vaikuttavuus on tuloksellisuuden peruspilari. Kansanopisto 8/92.

Sihvonen, J. 1993. Onko vapaat sivistystyöt tehty? Tutkimus kansalaisopistojen sopeutumisesta toimintaympäristön muutoksiin. Julkaisematon lisensiaatintyö.

**MARKETTA LUUTONEN****Neuvontajärjestöjen itsearviointi**

Neuvontajärjestöjen rooliin on perinteisesti kuulunut tulevan ennakointi ja nopea tarttuminen uusiin asioihin. Myös tulosjohtamisen ja siihen kiinteästi liittyvän toiminnan tuloksellisuuden arviointiin on lähdetty innolla mukaan.

Neuvontajärjestöjen työ ja toimintatapa ovat olleet viime aikoina erityisesti viranomaisten kiinnostuksen kohteena ja niiden työtä ja tulevaisuuden tehtäviä on sivuttu monissa työryhmissä.

Neuvontajärjestöjen työn tarpeellisuutta ei ole asetettu kyseenalaiseksi, vaan päinvastoin niillä on nähty kasvava tehtävä muutoksen yhteiskunnassa kansalaisten hyvinvoinnin parantamisessa ja demokratian täydentäjänä. Kaikki neuvontajärjestöt vaikuttavat työllään myös aineelliseen ja henkiseen hyvinvointiin lisäämällä valmiuksia selviytyä arjesta sekä tarjoamalla mielekästä toimintaa ja ansiomahdollisuuksia. Kotitalouksissa tehtävän työn merkitys on myös huomattu.

Maaseutupolitiikan neuvottelukunnan asettama maaseutuneuvonnan teemaryhmä jätti ke-säkuussa esityksensä maaseutuneuvonnan kehittämishjelmaksi. Työryhmä korosti eri neuvontajärjestöjen yhteistyötä ja asiakaslähtöisyyttä ja haki uusia lähtökohtia toiminnan rahoitukselle. Maaseutupolitiikan neuvottelukunta käynnisti kuluvan vuoden alussa myös neuvontajärjestöjen palveluyhteistyön kehittämissprojektin, jolla vahvistetaan järjestöjen konkreettisia yhteistyöhankkeita ja annetaan valmiuksia neuvontatyön kehittämiseen.

Valtionavun jakoperusteita on pohdittu virkamiestyöryhmissä ja Käsi- ja taideteollisuusliitto on laatinut opetushallituksen toimeksiannosta

esityksen valtionavun perusteiksi. Esityksessä valtionavun jakoperusteiksi on esitetty tulosjohtamiseen perustuva konkreettinen malli valtionavun jakokäytännöksi ja tulosten seuraamiseksi. Lähtökohtana on opetusministeriön ja järjestön välinen tulossopimus.

**Neuvontajärjestöjen itsearvioinnin kehittämissprojekti**

Opetushallituksen aikuiskoulutuksen linja perusti 16.4.1992 neuvontajärjestöjen tuloksellisuuden arviointia pohtivan työryhmän, jonka nimeksi muotoutui Neuvontajärjestöjen itsearvioinnin kehittämissprojekti. Työryhmän puheenjohtajana toimi Matti Ropponen opetushallituksesta ja sihteerinä Marketta Luutonen Käsi- ja taideteollisuusliitosta. Työryhmän mietintö luovutettiin 7.6.1993 opetushallitukselle.

Työryhmän tehtäväksi määriteltiin

- 1) jäsentää, valikoida ja muokata neuvontatoimelle asetettavat odotukset ja tavoitteet arviointikelpoisiksi tulostavoitteiksi
- 2) selvittää millä tavalla ja millä kriteerillä tavoitteiden tai tulosten saavuttamista voidaan arvioida.

Neuvontajärjestöjen itsearvioinnin kehittämissprojektissa selvitettiin neuvontajärjestöjen - Finlands svenska Marthaförbund, Käsi- ja taideteollisuusjärjestö, Maa- ja kotitalousnaisten keskus ja Marttaliitto - keskeiset tulosalueet, tulostavoitteet ja aloitettiin arviointiperusteiden selvittäminen. Arviointiperusteiden kehittämistä

ja kokeilemista jatketaan alueellisissa itsearviointikokeiluissa. Näistä neuvontajärjestöt vastaavat itsenäisesti, mutta opetushallitus antaa järjestöille asiantuntija-apua sekä seuraa ja tukee kokeilujen etenemistä.

Työryhmän työn tuloksena syntyi laaja muistio, joka sisältää ajankohtaiset perustiedot neuvontajärjestöistä. Työ oli samalla prosessi, joka tuotti neuvontajärjestöjen keskeiset tulosalueet, tulostavoitteet ja niiden saavuttamisen arviointiperusteet. Lisäksi projekti käynnisti ja vahvisti neuvontajärjestöissä tulosjohtamistoimintaa sekä toiminnan tuloksellisuuden arviointia. Työskentely tapahtui tulosjohtamisen periaatteiden mukaisesti ja kiinteässä vuorovaikutuksessa neuvontajärjestöjen kanssa. Näin käytiin läpi ja määriteltiin visio ja toiminta-ajatus ja tämän jälkeen työ eteni keskeisten tulosalueiden ja tulostavoitteiden arviointiperusteiden selvittämiseen.

## Lähtökohtana yhteiskunnan tarpeet

Tulosalueita määriteltäessä analysoitiin järjestöjen yhteiskunnallista tehtävää ja tehtiin keskeisille sidosryhmille kysely. Kuhunkin tulosalueeseen paneuduttiin tekemällä nykytila-analyysi, määrittelemällä tavoitetilä sekä hakemalla toimenpiteitä, jolla tavoitetilan ja nykytilan välinen ero poistetaan.

Sidosryhmäkyselyssä kotitalousjärjestöjen osalta korostuivat kotitalouteen ja kuluttamiseen liittyvän tiedon lisääntyminen, naisryhtäjyyden kehittäminen, maaseudun naisten ja nuorten kouluttaminen ja ympäristökysymykset. Käsi- ja taideteollisuusjärjestöltä odotetaan taas ennen kaikkea alan elinkeinotoiminnan ja käsityökulttuurin kehittämistä.

## Vaikuttavuus, tehokkuus ja taloudellisuus

Projekti katsoi, että neuvontajärjestöjen toimintaa voidaan pitää tuloksellisena, kun kansal-

lisella ja kansainvälisellä tasolla neuvontajärjestöille ja järjestön asiakkaan oppimiselle ja kehittymiselle asetetut tavoitteet on saavutettu hyvin. Tuloksellisuuden elementit ovat vaikuttavuus, tehokkuus ja taloudellisuus.

Neuvontatyössä vaikuttavuutta ilmaisevat mm. neuvonnan tavoitteena olevien asiakkaiden käyttäytymisen muutokset ja tavoitteena olevien asioiden edistyminen yhteiskunnassa. Vaikuttavuuden suora mittaaminen ei ole aina mahdollista ja tällöin joudutaan tyytymään suoritteiden mittaamiseen.

Neuvonta on tehokasta silloin, kun hyvät tulokset saavutetaan asiakkaan ja yhteiskunnan kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. Tämä asettaa vaatimuksia neuvonnan sisällölle ja menetelmille. Neuvonnan tulisi olla joustavaa siten, että neuvontaa on tarjolla tärkeistä asioista oikeaan aikaan ja oikealla paikkakunnalla. Neuvonnan on oltava myös toimivaa ja päällekkäisyyttä tulisi välttää.

Taloudellisuutta arvioitaessa otetaan huomioon kaikki neuvonnasta yksilölle ja yhteiskunnalle aiheutuvat kustannukset. Taloudellisuutta selvitetessä voidaan kysyä, millaisilla kustannuksilla sovitut tehtävät hoidetaan.

## Viranomaisen rooli muuttumassa

Siirtyminen tulosohjaukseen ja menoperusteisesta valtionavusta laskennalliseen ja tuloksiin perustuvaan valtionapuun on suuri haaste hallinnolle. Vielä voimassa olevat päätökset, ohjeet ja käytäntö eivät mahdollista uuden käytännön toteuttamista. Vanhoja päätöksiä joudutaan purkamaan, mutta vielä tärkeämpää on ajattelutavan muutos. Viranomaisen rooli on muuttumassa kehittäjän, kannustajan ja tukijan rooliin nykyisen tarkastajan ja seuraajan roolin sijaan ja lisäksi.

## Mittarit kokeiltavina

Käsi- ja taideteollisuusjärjestö on hakenut omille tulosalueilleen arviointikriteereitä ja mit-

tareita ja on aloittamassa näiden kokeilua käytännössä. Mittareita haettaessa pyritään luonnollisesti todellisten vaikutusten mittaamiseen, mutta tällaisia mittareita ei ole aina mahdollista löytää.

Monesti järjestön toimenpiteet saattavat olla yksi muiden joukossa eikä ole helppoa määrittellä niiden osuutta. Joissain tapauksissa ei ole mahdollista päästä mittaamaan vaikutuksia esimerkiksi yksityis- tai yrittäjän talouden kehittämiseen. Monesti voidaan kuitenkin löytää hyviä mittareita, jotka kertovat välillisistä vaikutuksista.

Vaikutteita voidaan myös mitata määräjain tehtävillä järjestön palvelujen laatua kuvaavilla selvityksillä tai palvelujen laadun jatkuvalla seurannalla. Seuraavana kehittämisvaiheena onkin palvelujen laadun määrittelemine ja seurannan

kehittäminen. Vaikka kokeilut ovat vasta alussa, on jo nähtävissä merkkejä siitä, että kun tiedetään hyvin konkreettisesti, mihin tuloksiin pyritään, ryhdytään toimenpiteitä valitsemaan määrätietoisesti ja keskittämään resursseja näille alueille. Näin toimintaa todella ohjataan tulosten avulla.

## KATSAUKSESSA MAINITUT MUISTIOT

Neuvontajärjestöjen itsearvioinnin kehittämisprojekti, Opetushallitus, Aikuiskoulutuksen linja 1993.

Ehdotus käsi- ja taideteollisuusjärjestön valtionapuerusteiksi. Käsi- ja taideteollisuusliitto 1993.

Maaseutuneuvonnan kehittämisohjelma. Maaseutupolitiikan neuvottelukunta, Maaseutuneuvonnan teemaryhmä 1993.

## Martat modernisoivat suomalaista yhteiskuntaa

Marttaliitolla ja muutamilla muilla kotitalouden neuvontajärjestöillä oli vuosisadan alkupuolella tärkeä rooli suomalaisen yhteiskunnan modernisoijina ja kansalaisten kasvattajina. Vuonna 1899 perustettu Marttaliitto oli tyypillinen kansanvalistusjärjestö.

Tämä kävi ilmi lokakuussa Turussa yliopistossa tarkastetusta filosofian lisensiaatti *Anne Ojalan* väitöskirjasta ”Suomen kotien päivä valkenee... Marttajärjestö

suomalaisessa yhteiskunnassa vuoteen 1939”.

Marttaliitto järjesti 20- ja 30-luvuilla perheenemännille erilaisia kursseja, joiden tarkoitus oli kansanvalistusaatteen mukaisesti opettaa työläisnaisille ja emännille uusi käsitys puhtaudesta, järjestyksestä ja terveydenhoidosta. Rationalisointi, systematisointi ja ravinto-oppi tulivat kotitalousneuvonnan ohjenuoriksi.

**KATRIINA SCHREY-NIEMENMAA**

## **Teknillisen korkeakoulutuksen laadun kehittämisohjelma KOLA**

Koulutuksen laadun laajan ja systemaattisen arvioinnin ja kehittämisen tulisi olla luonnollinen osa suomalaisen teknillisen korkeakouluopetuksen ja -tutkimuksen kulttuuria. KOLA-ohjelman tavoitteena on tarjota malleja ja työkaluja tähän työhön.

KOLA-ohjelman ensimmäisessä osassa luotiin laajan tutkimuksen perusteella kansallinen laadun kehittämisen malli. Toisessa osassa malli käännetään konkreettisiksi työkaluiksi, joilla laadun arviointia ja kehittämistä voidaan toteuttaa systemaattisesti. Ohjelman ytimenä ovat korkeakouluissa toimivat pilottilaboratoriot, joiden kokemusten myötä työkalut kehittyvät.

KOLA-ohjelmaa koordinoi Tekniikan Akateemisten Liitto TEK. Hankkeessa ovat mukana myös opetusministeriö, kaikki teknilliset korkeakoulut ja tiedekunnat sekä vastaavat yliopilaskunnat sekä teollisuutta.

### **Ohjelman tarve**

Ajankohta on oivallinen toiminnan tehon kohottamiselle ja oikeiden toimintamuotojen ja tapojen etsimiselle. Tutkimus- ja opetusresurssien vähentyminen sekä tulosjohtamisjärjestelmään siirtyminen ovat lisänneet konkreettista tarvetta toiminnan kehittämiseen ja laadun parantamiseen. Korkeakoulujen on kilpailtava menes-

tyksestä ja maineesta, jotta toiminnan jatkuvuus olisi turvattu.

Korkeakoulukentän uudet toimintamuodot, ammattikorkeakoulut ja avoimet korkeakoulut, antavat teknillisille korkeakouluille mahdollisuuden profiloitua entistä selkeämmin haluaмиnsa tehtäviin. Näiden tehtävien löytäminen ja määrittely helpottuu osaltaan systemaattisen tarkastelun avulla. Erikoistuminen omille vahvoille aloille sekä korkeakoulujen ja muiden oppilaitosten keskinäisen yhteistyön tehostaminen lisäävät elinkelpoisuutta.

Tulevaisuudessa resurssit jaetaan tulosten perusteella, joten määrällisiä tavoitteita on pakko asettaa ja seurata. Ne tarvitsevat kuitenkin rinnalleen laadullisia tavoitteita, jotka kehittävät toimintaa ja kohdistavat resursseja tehokkaasti. Erialaisten laskentakaavojen käyttö tehokkuuden arvioimisessa on suuntaa antavaa, mutta ei vielä kerro varsinaisesta laadusta. Vaikka teknillisen korkeakoulutuksen laatua on vaikea mitata ja arvioida, toiminnan kehittäminen ei voi perustua pelkästään faktatiedoilla saatuihin numeroisiin indikaattoreihin.

KOLA-ohjelman ensimmäiset sovellukset keskittyvät teknilliseen peruskoulutukseen. Peruskoulutuksen laadulla tarkoitetaan tässä oppimisprosessin ja sen tuloksen laatua, eli selvitetään kuinka nopeasti ja tehokkaasti koulutusprosessi toimii ja millä tavalla koulutusprosessia pystytään arvioimaan. Tutkimuksen arviointi on erotettu ohjelmasta vallitsevan kansainvälisen käytännön mukaisesti. KOLA-ohjelman tarkoituksena ei ole asettaa korkeakouluja paremmuusjärjestykseen, eikä puuttua korkeakoulujen tutkintorakenteisiin tai perustavaa laatua oleviin organisaatiomuutoksiin.

## KOLAn historia

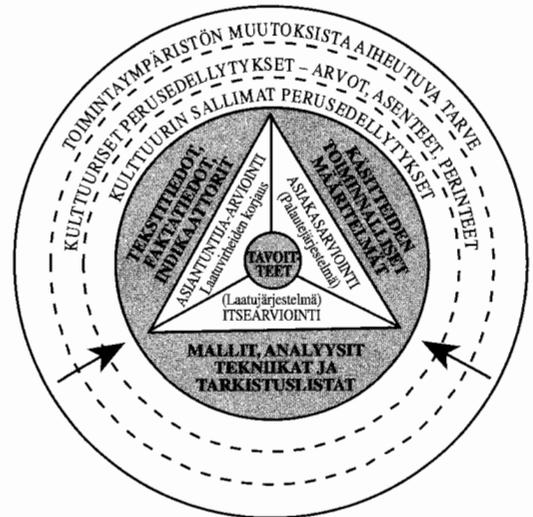
KOLA-ohjelma käynnistettiin kaksi ja puoli vuotta sitten TEKin koulutusvaliokunnan aloitteesta. Tavoitteena oli luoda järjestelmällinen teknillisen korkeakoulutuksen laadun kehittämis- ja arviointiohjelma ja saada se leviämään koko maahan. Syksyllä 1991 tehtiin esiselvitys, jossa tutustuttiin Suomessa meneillään olleisiin alan hankkeisiin. Todettiin, että Suomessa oli kosolti hyviä kehittämishankkeita, opiskelija-arviointia, asiantuntija-arviointia ym. yksittäisiä arviointielementin sisältäviä kehittämishankkeita. Lisäksi opetusministeriö toteutti tieteenalakohtaisia ja kokonaisten instituutioiden arviointihankkeita. Nämä hankkeet olivat kuitenkin kaikki luonteeltaan rajoitettuja ja kertaluonteisia, varsinainen jatkuvan kehittämisen kulttuuri ja sen työkalut puuttuivat.

## KOLA-malli

KOLA-ohjelma on jaettu kolmeen vaiheeseen. KOLA-I vaihe saatiin päätökseen keväällä 1993. Tulokset on kerätty raporttiin ”Teknillisen Korkeakoulutuksen Laatu - Kehittämishankkeita”. Ensimmäisessä vaiheessa tehtiin selvitys maiden maiden arviointijärjestelmistä. Tarkastelun kohteeksi valittiin Yhdysvallat, Iso-Britannia, Hollanti, Ruotsi, Saksa ja Ranska. Muiden maiden kokemuksia analysoitiin, arvioitiin ja niiden pohjalta luotiin kansallinen arviointi- ja kehittämismalli, KOLA-malli (kuva 1).

KOLA-malli koostuu kolmesta tasosta, joista käytetään nimityksiä kulttuurin taso (kolme taustarengasta), kuvausten taso (tummennettu ympyrä) ja arvioinnin sekä kehittämisen taso (pyramidi). Kulttuurin taso kuvaa toimintaympäristön muutoksista aiheutuvia paineita, jotka ohjaavat toimintaa ja asettavat sille raamit. Samalla kulttuurin taso sisältää ne arvot, asenteet ja perinteet, jotka joko nopeuttavat tai hidastavat koulutuksen laadun kehittämis- ja arviointiohjelman etenemistä ja käyttöönottoa suomalaisissa korkeakouluissa.

Keskimmäisen tason tehtävänä on määritellä arvioinnissa ja kehittämisessä käytettävät kuvaukset, mallit ja työkalut. Samalla taso määrittää kehittämisen kohteet ja työn tavoitteet.



KUVA 1 KOLA-malli

Lähde: Teknillisen korkeakoulutuksen laatukehittämishankkeita. TEK/Aki Valkonen 1993.

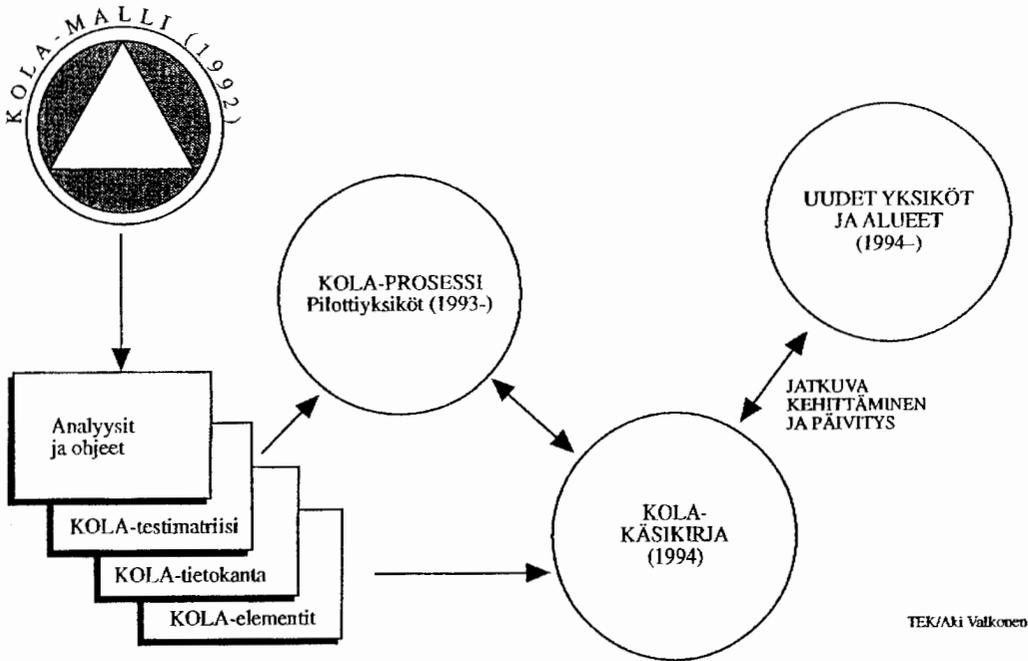
Ylin taso eli varsinainen toiminnallinen taso jakautuu sekä arviointeihin että tulosten hyödyntämiseen. Toiminnallisella tasolla pyramidin särmeinä ovat asiakasarviointit, asiantuntija-arviointit ja itsearviointi sekä huipulla toiminnan tavoitteet. Tähän kiteytyy KOLA-mallin filosofia jatkuvasta kehittymisestä, eli toiminnan, arvioinnin ja tavoitteiden jatkuva vuoro vaikutus palautteen ohjauksessa toimintaa.

TEKiin perustettiin KOLA-kirjasto, joka sisältää yli sata keskeistä raporttia ja satoja viitetietoja koulutuksen arvioinnin ja laadun alalta. Toiminnan kehittämistyökaluksi luotiin KOLA-tietokanta. Se sisältää perustietoja organisaatiosta, koulutustarjontatietoja ja faktatietoja toiminnasta.

KOLA-I vaiheen päätteeksi järjestettiin Hana-saareissa maaliskuussa 1993 seminaari, joka keräsi osallistujia niin korkeakouluista kuin teollisuudesta.

## KOLA II -toimintamalli

Toisen vaiheen toimintamalli on esitetty kuvassa 2. Lähtökohtina ovat KOLA-malli ja sen elementtitaulukko sekä testimatriisi, perusselvitykset ja KOLA-tietokanta. Elementtitaulukko



KUVA 2 Kolatoimintamalli

määrittelee korkeakoulun tuottajat, tuotteet ja asiakkaat, jotka ovat kehittämistyön lähtökohdat. Lisäksi elementtitaulukossa on määritelty KOLAn arviointimenetelmät, tavoitteet, kehittämistyökalut ja toimintaa tukevat perustiedot. Testimatriisi kuvaa tapaa, miten jokainen pilottilaboratorio itse valitsi omaan toimintaansa parhaiten sopivat laadun arviointi- ja kehittämismenetelmät. Valintoihin vaikutti mm. professorin henkilökohtainen kiinnostus, sitoutuminen ja panostus sekä KOLA-työryhmän tarve saada vähintään yksi pilotti kokeilemaan kutakin menetelmää.

KOLA II -prosessivaiheen tueksi on laadittu perusselvityksiä. Selvitykset käsittelevät mm. laatujärjestelmiä palveluorganisaatioissa, Suomen korkeakouluissa käytettyjä arviointilomakkeita ja opintojaksopalautejärjestelmiä. Toimintaan liitetään myös pedagoginen/didaktinen tarkastelu, joka korostaa oppimisprosessin merkitystä osana teknillisen korkeakoulutuksen laatua.

KOLA II -prosessit ovat toiminnan ytimenä. Prosesseilla tarkoitetaan piloteissa tapahtuvaa

arviointi- ja kehittämismenetemien testausta. Kokemukset kerätään KOLA-käsikirjaksi. Tämän ns. työkalupakin sisältöä kehitetään jatkuvasti kentältä saatavan palautteen perusteella. Kirjan tarkoituksena on antaa laboratorioille ohjeita, kuinka lähteä tekemään laadunkehitystyötä.

### Kolaprosessin elementit

Pilottiyksikön muodostavat professori ja prosessivastaava. Pilottiyksikön tueksi on tarkoitus löytää laboratorion kanssa muutoinkin yhteistyötä tekevän teollisuuden joukosta niin sanottu teollisuuskummit, joilla on kokemusta laatujärjestelmistä omassa toiminnassaan. Kummien on tarkoitus antaa palautetta oppimisprosessin onnistumisesta asiakkaan näkökulmasta. Samalla halutaan löytää synergioita palveluorganisaation, ts. koulutusorganisaation, ja teollisuuden laatukäsitysten väliltä.

KOLA määrittelee korkeakoulun asiakkaiksi opiskelijan ja työnantajan, eli kuluttajan ja lopukäyttäjän. Lisäksi sisäisenä asiakkaana voidaan pitää hallintoa ja kollegoita. Ulkoisina





asiakkaina voidaan pitää omistajia ja maksajia eli yhteiskuntaa ja opetusministeriötä sekä muita intressenttejä kuten järjestöjä.

Työskentelymme keskittyy tässä vaiheessa teknilliseen korkeakouluopetukseen ja siihen oleellisesti liittyviin tukitoimintoihin. Tavoitteena on tukea korkeakoulujen toimintakulttuurin muovautumista kohti jatkuvan kehittämisen

systematiikkaa. Projektia laajennetaan jatkossa käsittelemään tarkemmin muitakin korkeakoulun toimintoja kuten tutkimusta, jatkokoulutusta ja täydennyskoulutusta. Aiheen käsittelyssä ei ole mitään sellaisia piirteitä, jotka rajoittaisivat esitetyn jatkuvan kehittämisen järjestelmän käytön vain teknillisiin korkeakouluihin. Samaa metodiikkaa voidaan hyödyntää niin muilla aloilla kuin muissa koulutusasteissakin.

**KARI EKLUND**

## **Vaikuttavuudessa ja tuloksellisuudessa iäisyyskysymysten äärellä**

**Raimo Etelävuoren laatima tarkastuskertomus. Yliopistojen ja korkeakoulujen aikuiskoulutuksen arviointia. Valtiontalouden tarkastusvirasto. DNO 201/54/93.**

Syksyllä 1992 yliopistojen täydennyskoulutuskeskukset saivat ylitarkastaja Raimo Etelävuoren allekirjoittaman kirjeen. Kyseessä oli valtiontalouden tarkastusviraston korkeakoulujen täydennyskoulutusta koskeva toiminnantarkastus.

Valtiontalouden tarkastusvirastollahan on josain määrin pelkoa ja kunnioitustakin herättävä maine. Yleensä viraston puuttuminen asioihin merkitsee ainakin jonkinasteisten väärinkäytös-

ten esiintulon mahdollisuutta. Täydennyskoulutuskeskukset eivät olleet silloin — eivätkä vielä — vakiinnuttaneet asemaansa. Pelättiin pahinta: valtionvarainministeriö yhdessä yliopistojen traditionalistien kanssa poistaa ns. rönsyt ja ainakin yhtiöittää toiminnan ja eriyttää sen ns. yliopiston perustehtävistä. Itsekin lähetteessä työyhteisöni — Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen — muutamalle avainhenkilölle totesin: ”Vakavasti otettava paperi! Alkakaapa inventoida aineistoa. Pidetään palaveri.”

Sittemmin tilanne laukesi aika tavalla tututtuamme Columbo-tyyppiseen tutkinta-aineiston kerääjään henkilökohtaisesti mm. Jyväskylässä. Olimmehan vakuuttuneita täydennyskoulutuksesta yhtenä yliopiston uutena perustehtävänä. Olimme ylpeitä kasvusta ja kehi-

tyksestä. Näytimme saavamme myös tarkastajan ymmärtämystä ja ainakin paljon odotettua suurempaa mielenkiintoa toimintaamme. Tämä näkyy myös tarkastuskertomuksessa.

Reportin paksuus on 445 sivua. Se jakaantuu yhdeksään päälukuun. Lyhennelmäkin on laajuudeltaan 35 sivua. Lukiessani raportin tammi-kuun parina viikonloppuna totesin sen jo nykyassaan vastaavan hyvinkin kasvatustieteiden tai jonkin soveltavan yhteiskuntatieteen lisensiaattityötä aivan tyydyttävällä arvosanalla. Kuitenkin arvosanaa olisi parantanut tekstin lyhentäminen puoleen: sanonnan tiivistäminen ja toistojen vähentäminen sekä johtopäätösten selkeämpi esittäminen. Muutamia havaintoja:

Etelävuorikin joutuu heti alussa toteamaan mm. aikuiskoulutuksen vaikuttavuuden ja tuloksellisuuden arvioinnin vaikeudet. Nämähän ovat olleet myös meille kentän työmyrille iäisyyskysymyksiä. Olemme olleet lukuisissa arvioinneissa mukana. Kuitenkin yleensä aina joudumme tyytymään enemmän tai vähemmän subjektiivisiin itse- tai vertais- tai ns. asiantuntija-arviointeihin.

Sinänsä Etelävuoren vaatima tarpeellinen tilastopohjan ja talousmittareiden kehittäminen-kään ei arvioinnin ongelmaa vielä poista. Toisaalta kovan datan vaatimus voi helposti vääristää koulutuksen suunnittelua ja sisältöä. Ihmisten kehittämisessä ja kehittämisessä useinkaan ei voida päästä luonnontieteelliseen mittaamisen tasoon — eikä ole syytä pyrkiäkään. Niinpä varsinkin kustannukset kattavassa maksullisessa koulutuksessa joudumme tyytymään usein koulutusmarkkinoiden kysynnän antamaan arviioon. Myös tätä kysyntä — vs. tarjontamallin problematiikkaa Etelävuori hyvin pohdiskelee esityksessään.



Etelävuori kuvaa nykytilannetta ongelmiseen varsin osuvasti ja oikein. Uudelle täydennyskoulutuskeskukseen tulevalle työntekijälle raportin voi antaa alaan perehdyttäväksi peruslukemistoksi. Juurikaan virheitä en esityksen faktoissa löydä. Monet toteamukset vanhalle kon-

karille ovat kylläkin itsestäänselvyyksiä: täydennyskoulutuskeskusten toiminta on ollut varsin pitkälle virkamiesten henkilöstökoulutusta (mm. opettajat ja sosiaaliala) ja että suhteita ainelaitoksiin on tiivistettävä ja kehitettävä. Sen sijaan laajemmin on pohdittava Etelävuoren suosituksia mm. selvästä valtakunnallisesta aikuiskoulutuksen kehittämisstrategiasta. Samaa Etelävuori haluaa myös yksittäisiltä korkeakouluilta.

Itse vastustan yksiselitteisen selkeitä ylhäältä tulevia linjauksia. Mielestäni asiat eivät ole aikuiskoulutukseenkaan alueella nyky maailmassa selkeitä. Toisaalta yliopistot ovat aina vastustaneet tiukkaa keskusohjausta kaikilla tasoilla. Eiväthän tieteelliset tosiasiatkaan ole muuta kuin eräs muoto väliaikaisuutta.

Väliaikaisuus ei tietysti saa tarkoittaa leväpääisyyttä ja tehottomuutta toiminnassa. Toisaalta ainakin Jyväskylän yliopistossa on hyväksytty ja määritelty (mm. itsearviointien ja kansainvälistenkin arviointien pohjalta) aikuiskoulutuksen vahvuusalueet ja kehittämissuunnat sopivalla joustolla. Myöskin opetusministeriö on täydennyskoulutuskeskuksille suunnatussa varojen jaossa voinut vetää väljää kehyslinjaa.

Selvä toiminnan linjaus merkitsisi ainakin josain määrin kysyntämarkkinoista siirtymistä linjan mukaiseen tarjontaohjaukseen. Mielestäni näissä asioissa on löydettävä kohtuullinen balanssi. En siis kannata keskitetyn ohjaamisen lisäämistä. Se ei mielestäni myöskään sovi nykyiseen ainakaan omakatteiseen maksulliseen toimintaan. Asiakkaan tarpeita on syytä paljonkin ottaa huomioon — varsinkin kilpailutilanteessa muiden kouluttajien kanssa (esimerkkinä johtamiskoulutus). Siis useilla lohkoilla toimimme kysyntäsuuntautuneesti ja asiakaslähtöisesti: siltikin oman arviomme mukaan yleensä korkeatasoisen tiedepohjaisesti ja problematisoiden!



Etelävuoren arviot pitkähköjen täydennyskoulutusohjelmien (PD ja MBA) lisääntymisestä ja virallistumisesta ovat mielenkiintoisia ja rohkaisevia. Julkinen sektori on väljentänyt päte-



vyysvaatimuksia. Tällöin Etelävuoren arvion mukaan täydennyskoulutuksena tehdyt pitkät ohjelmat alkavat saada merkitystä ammattipätevyyden osoittamisessa.

Vastaavasti peruskoulutuksen merkitys saattaa vähentyä. Samaan suuntaan voi vaikuttaa myös avoimen yliopiston laajeneminen ja ainakin alempien tutkintojen suoritusmahdollisuuksien syntyminen avoimen yliopiston suorituksista. Sivumennen tämähän voi vaikuttaa koko yliopisto-opetukseen. Esimerkiksi 120 opintoviikon taso tehtäisiinkin pääasiassa avoimessa yliopistossa tai muualla. Siten yliopiston resurssit säästyisi ennen kaikkea sen jälkeiseen opiskeluun ja tutkimukseen.

Myös avoimelta yliopistolta Etelävuori vaatii valtakunnan tason toimeenpanosuunnitelmaa. Tässäkin näen lähinnä vain karkean poliittisen tason ohjauksen (esimerkiksi valtioneuvosto) järkeväksi. Yliopistojen ja täydennyskoulutuskeskusten omaa innovatiivisuutta ja yrittämistä tulee kannustaa yksityiskohtaisen ohjauksen sijasta.



Resurssipuolella Etelävuori esittää oikeasuuntaisia näkemyksiä. Opetusvelvollisuuksia tulee nykyistä enemmän voida käyttää myös täydennyskoulutuksessa (ja avoimessa). Samoin virkavapauksia täydennyskoulutuskeskuksen tehtäviin. Muutenkin kiertoa on lisättävä. Uusilla koulutusinnovaatioilla vähennetään myös perusopetuksen resurssien käytön tarvetta.

Hintatuet koko aikuiskoulutusjärjestelmän tasolla vääristävät markkinatilannetta. Samalle lähtöviivalle on pyrittävä. Tätähän valtion uusi maksuperustelaki liiketaloudellisten suoritteiden osalta tarkoittaaakin. Riski- ja kehittämisrahaston perustaminen on hyvältä tuntuva ehdotus. Rahoituslähteiden moninaisuus on sinänsä myös vahvuus jne. Lisäksi tilastointia tulee kehittää ja siinä samalla myös teollisuusindikaattoreita. Joidenkin toimintalohekojen yhtiöittämisistä on pohdittava. Konkreettinen tutkimustoiminta on kytkettävä aikuiskoulutukseen. Yhteistoimintaa täydennyskoulutuskeskusten kanssa on lisättävä.

Esitetyt asiat eivät ole aina kovinkaan uusia. Kuitenkin valtiovarainministeriön virkamiehen suusta ne on miellyttävä kuulla.



Kokonaisuudessaan Etelävuori on laatinut hyvän ja perusteellisen nykytilan analyysin korkeakoulujen täydennyskoulutuksesta. Etelävuoren asenne on ollut ennakkoluuloton ja tarvittaessa myös kriittinen ja problematisoiva. Hänen kannanottonsa ovat yleensä melko varovaisia.

Itse täydennyskoulutuskeskuksen sisältä asiaa katsoen olen eri mieltä lähinnä keskusohjauksen lisäämisen korostamisesta. Toisaalta monet omasta henkilökunnastanikin ovat tämänsuuntaisia ajatuksia esittäneet. Kuitenkaan yliopistot ja niiden yhdeksi perusosaksi kehittyneitä täydennyskoulutuskeskuksiakaan ei voida ohjata yhtenäismallin (selkeä tavoite ja selkeät strategiat) mukaan. Kyse on moniarvoisesta intressien sovittamisesta. Siinä kuitenkin yhteistyö ja tehokas työskentely on mahdollista. Lisäksi täydennyskoulutuksen nykyrahoituksessa kysyntämalli pitää huolen tehottoman ja tarpeettoman koulutuksen häviämisestä. Tosin kysyntämalliakaan en puhtaana halua säilyttää. Tässäkin tilanne ei ole yksiselitteisesti linjattavissa. Tarvitaan kysyntämallin ja tarjontamallin järkevä tapaino.

Etelävuoren tarkastuskertomus sisältää paljon kommentoitavia yksityiskohtia. Tässä yhteydessä en niihin ole yrittänyt puuttua. Toivon kuitenkin alan ihmisten tutustuvan julkaisuun ja käyvän keskustelua.

TAPIO VARMOLA

## Laadun tekijät: yliopistollisen täydennyskoulutuksen itsearviointi

Kauko Hämäläinen 1993.  
Yliopistollisen  
täydennyskoulutuksen arviointi.  
Helsingin yliopiston Vantaan  
täydennyskoulutuslaitoksen  
julkaisuja 8:1993. Yliopistopaino.

**Y**liopistollisen täydennyskoulutuksen vetäjiin kuuluva Kauko Hämäläinen tarkastelee yliopistojen täydennyskoulutusta, sen laatua ja arviointitapoja vastikään julkaistussa raportissaan. Kysessä on opetusministeriön rahoittaman tutkimusprojektin ensimmäinen osa, eräänlainen taustaraportti.

Raportissa kuvataan yliopistojen täydennyskoulutusta yleensä, koulutuksen tuloksellisuutta ja laadun käsitteitä sekä esitetään esimerkkejä yliopistojen täydennyskoulutuksen arvioinnista. Tarkastelua pyritään syventämään lähinnä opetusalaan koskevin esimerkein.

Raportti on tiivis katsaus yliopistojen täydennyskoulutuksen arvioinnin lähtökohtiin. Kuten hyvän taustaraportin kuuluukin tehdä, se herättää odotuksia siitä, että jatko-osissa päästään konkreettisempiin tuloksiin. Samalla raportti virittää sellaisenaankin kysymyksiä ja kommentteja, joita seuraavassa esitän. Se minulle sallittane, kun olen - ainakin väliaikaisesti - ”katso-mon puolella”.

**R**aportissa määritellään yliopistollinen täydennyskoulutus yliopistojen järjestämäksi koulutukseksi, joka on suunniteltu lähinnä korkeakoulututkinnon suorittaneille ja ammatissa toimiville. Sen toteuttamisesta huolehtivat etu-

päässä jokaisessa yliopistossa erillislaitoksina toimivat täydennyskoulutuslaitokset.

Koulutuksen laatu-käsite määritellään taas todetuksi yhdenmukaisuudeksi eri sidosryhmien vaatimusten kanssa. Sidosryhmiä täydennyskoulutuslaitosten kannalta ovat mm. koulutettavat ja heidän työnantajansa, yliopistojen tutkijat ja opettajat sekä valtionhallinnon virkamiehet.

Nämä kaksi lähtökohtaa johtavat siihen, että raportti painottuu kuin huomaamattaan yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten toiminnan tai laadun arviointiin. Itse täydennyskoulutus ja sen organisointitapa sekoittuvat.

Tämä saattaa tuntua saivartelulta niiden näkökulmasta, jotka tekevät täydennyskoulutuskeskuksissa arvokasta työtä aikuiskoulutuksen kehittämiseksi. Sidosryhmätarkastelu on näytännä kuitenkin osoittavan niin Helsingin kuin Turun yliopistoissa, että yliopistojen opettajat ja tutkijat eivät täysin miellä täydennyskoulutuskeskusten toimintatapaa.

Minusta on selvää, että yliopistojen opettajilta ja tutkijoilta ei pitkälläkään aikavälillä tule oikeutusta sen enempää täydennyskoulutukselle kuin täydennyskoulutuskeskuksille. Täydennyskoulutus on yliopistojen sivutuote ja päätetuotteenä tulevat ilman muuta pysymään tutkimus, tieteellinen jatkokoulutus ja nuorten yliopistollinen peruskoulutus.

Tunnustusta ja oikeutusta voisikin hakea koulutettavilta ja työnantajilta. Jos he pitävät saamaansa koulutusta hyvänä ja (pitemmällä ajalla) vaikuttavana, on koulutus laadukasta. Tällaisia



selvityksiä tehtäen täydennyskoulutuskeskuksissa aika ajoin, mutta kattavaa yhteenvetoa ei tuloksista liene olemassa.

Raportissa esitetään kiinnostava esimerkki USA:n yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten yhdistyksen laatimasta ohjeistosta. Siinä kuvataan 13-kohtaisesti täydennyskoulutuksen laatuvaatimuksia (mm. koulutuksen taso, valintakriteerit, suunnittelu, toteutus jne.) Jään pohtimaan, voisiko meillä vaikkapa täydennyskoulutuskeskusten johtajien neuvosto saada aikaan samanlaisen epävirallisen suosituksen. Se voisi edesauttaa täydennyskoulutuksen legitimaatiota yhtä lailla kuin erilaiset PD-tutkinnotkin.

**J**os pidetään annettuna sitä, että yliopistojen täydennyskoulutuksen suomalaisessa mallissa sen toteuttajina ja välittäjinä ovat täydennyskoulutuslaitokset, voitaisiin paneutua tuon välitystehtävän ytimeen, suunnittelijoihin (koulutussuunnittelijoihin, koulutuspäälliköihin jne.): millaisena he kokevat tehtävänsä. Ovatko he verrattavissa korkeatasoisiin toimittajiin, jotka liittävät yhteen tieteellistä ja käytännöllistä tietoa? Pitääkö vertauskohta hakea yliopistomaailman tutkijoista? Vai onko kyseessä vain enemmän tai vähemmän tekninen välitystehtävä? Tässä taitaisi olla itsereflektion paikka.

Täydennyskoulutus on varsin uusi toimintamuoto Suomen yliopistoissa. Monet sen veteeraaneista ovat edelleen aktiivisesti mukana kentällä. Silti olisi jo aika ryhtyä dokumentoimaan, kuinka kaikki oikein alkoi ja mitä silloin ennen mahdollisesti ajateltiin. Opetusministeriöltä ei olisi huono sijoitus panna joku kirjaamaan vaikkapa Pentti Salmelinin, Heikki Lammen, Vilho Hirven, Esko Vesikansan ja monen muun vaikuttajan ajatuksia.

Kauko Hämmäläisen raportille voi ennustaa korkeakoulumaailmassa aktiivista lukijakuntaa myös täydennyskoulutuslaitosten ulkopuolella. Siihen sisältyy nimittäin hyvin selkeä luku yliopistojen perusopetuksen arvioinnista. Kaikki yliopistomme joutunevat lähivuosina ulkopuolisen arvioinnin kohteeksi Jyväskylän ja Oulun yliopiston mallin mukaisesti.

Myös korkeakoulujen aikuiskoulutuksen ulkopuoliselle arviolle saattaisi nyt olla hyvä ajankohta. Korkeakoulujen joutuessa supistamaan toimintaansa on kaikki ”uusi” ja ”ytimen ulkopuolinen” vaarassa. Voisiko kansainvälinen arviointiryhmä vakuuttaa yliopistojemme rahanvartijoita täydennyskoulutuksen tarpeellisuudesta?



ANNTI KAUPPI

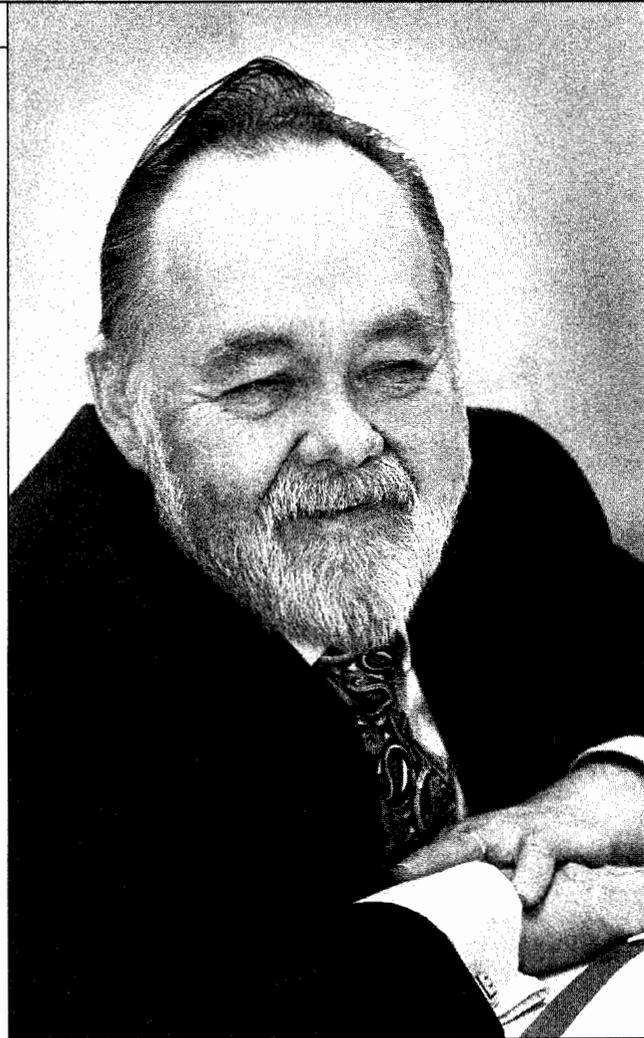
## John A. Niemi — aikuiskasvatuksen uranuurtaja

**John A. Niemi on toiminut lähes neljäkymmenen vuoden ajan aikuiskasvatuksen teorian ja käytännön saumakohtassa. Hän on opettanut Yhdysvaltain laivastossa eskimoja ja intiaaneja lukemaan, suunnitellut aikuiskasvatuksen järjestämistä Alaskassa sekä toiminut yliopiston täydennyskoulutusyksikön ja kansainvälisen tietopankin, ERIC-clearinghousen, johtajana. Vuodesta 1966 lähtien hän on vaikuttanut aikuiskasvatuksen professorina University of British Columbiassa, Northern Illinois Universityssä ja vierailvana professorina Helsingin yliopistossa useampaan otteeseen sekä Yhdysvaltain aikuiskasvatuksen professorien yhdistyksen puheenjohtajana.**

Näköalapaikaltaan John A. Niemi on vuosien saatossa kirjoittanut useita julkaisuja ja opettanut lukemattomilla kursseilla eri yliopistoissa ympäri maailmaa. Hän on ansioitunut paitsi tutkijana myös opettajana, josta tunnustuksena hänelle on myönnetty hyvin ansaittu arvonimi 'Presidential Teaching Professor'. Kiinnostuksen kohteinaan hän kertoo tällä hetkellä olevan henkilöstön kehittämisen, etäopiskelun ja vertailevan tutkimuksen. Kokemuksen syvällä rintaäänellä hän luottaa aikuiskasvatuksen kehitystä ja visioi tulevaisuutta.

### Grass Roots

Aikuiskasvatus on ollut historian saatossa varsin marginaalinen alue. Tämä on toisaalta rajan-



John A. Niemi, University of British Columbia

nut aikuiskasvatuksen mahdollisuuksia, mutta samalla mahdollistanut joustavuuden. John A. Niemi näkee aikuiskasvatuksen historian osoittavan luovaa erilaisten teoreettisten ja käytännöllisten lähtökohtien yhteennivomista ja monenlaisten sovellusten kehittämistä.

Ensimmäinen laajempi kannanotto aikuiskasvatuksen alueella on Englannissa julkaistu 1919 mietintö (The 1919 report). Yhdysvalloissa aikuiskasvatus on syntynyt kahdesta eri traditiosta. Toisaalta aikuisten oppimiskykyä tutkineen E.L. Thorndiken (1927) tutkimukset Columbia Universityssä osoittivat aikuisten kykenevän oppimaan varsin hyvin; toisaalta Eduard Lindemanin (1926) työ vapaan aikuiskasvatuksen alueella toi esille aikuiskasvatuksen yhteiskunnallisen perustan.



Vuosisadan kuluessa keskeisiä aikuiskasvatukseen vaikuttaneita tekijöitä ovat olleet mm. maahanmuuttajien opettaminen lukemaan, toinen maailmansota sekä kehitys muilla tieteenaloilla, esimerkiksi sosiaalipsykologinen tutkimus ryhmien merkityksestä, ovat suuresti vaikuttaneet aikuiskasvatuksen alueella. John A. Niemen mukaan aikuiskasvatuksen identiteetti omana tieteenalanaan alkoi kehittyä kuitenkin vasta 1970-luvulla. Se on näkynyt esimerkiksi kvalitatiivisen tutkimusotteen merkityksen kasvamisessa — nyt jo noin 70% aikuiskasvatuksen väitöskirjoista Northern Illinois Universityssä tehdään kvalitatiivisin menetelmin.

Aikuiskasvatuksen keskeinen akillen kantapää Yhdysvalloissa on ollut (toisin kuin Suomessa) vankan filosofisen perustan puute, pohjaa John A. Niemi. Ideoita lainattiin muilta — yritettiin ja erehdyttiin. Keittokirjamaiset lähestymistavat ovat olleet kunnialla. Ollaan väitelty siitä kumpi on merkityksellisempi opetusprosessi vai oppisisältö huomioimatta aina, että molempia tarvitaan.

John A. Niemen kiinnostus aikuiskasvatuksessa suuntautuu tätänykyään henkilöstön kehittämiseen, etäopiskeluun ja vertailevaan tutkimukseen.

## Itse-ohjattu oppiminen

Eräänä aikuiskasvatuksen painopistealueena John A. Niemi näkee itse-ohjatun oppimisen. Ensimmäiset itse-ohjatusta oppimisesta puhuneet henkilöt olivat Malcolm Knowles (1970) ja Allen Tough (1969) 1960-luvulla. Knowles otti käsitteen andragogiikka kuvaamaan aikuisesta itsestään ohjautuvaa oppimista. Tough puolestaan tutki aikuisten omia oppimisprojekteja. Heidän taustallaan oli Cyril Houlen luentomuitiinpanojen perustalta julkaistu teos 'The Inquiring Mind' (1961). Siinä Toughin opettaja loi perustaa sekä opiskelumotiivien että aikuiskoulutukseen osallistumisen tutkimukselle.

Vuosien saatossa itse-ohjautuvaa oppimista on kritisoitu useasta näkökulmasta. Oppimista ei voi tehdä yksin — turvallisen ilmapiirin ja jatkuvan tuen merkitys oppimiselle on tiedostettu tärkeäksi. On myös todettu, että hyvin harvat itse aloittavat opiskelun. Näin yhteisön merkitys oppimiselle korostuu varsinkin opiskelun alkuvaiheessa. Lisäksi on todettu, että läheskään kaikki aikuiset eivät osaa oppia.





Merkittävä kehityssuuntaus itseohjautuvan oppimisen alueella onkin John A. Niemen mielestä oppimaan oppimisen tutkimus. Esimerkiksi Robert M. Smith (1989) on tarkemmin paneutunut oppimaan oppimisen ehtojen tarkasteluun. Tärkeää on myös oppimisen näkeminen kontekstissaan. Tämähän on reflektiivisen työntekijän (reflective practitioner) keskeinen ulottuvuus (Schön 1983).

## Tiimin ja organisaation oppiminen

1950-luvulla tiedostettiin ryhmien merkitys oppimiselle. Tänä päivänä korostetaan enemmän tiimien oppimista. Ryhmässä oppiminen on John A. Niemen mukaan eri asia kuin tiimissä oppiminen: ryhmässä oppimisessa korostuu enemmän ryhmän jäsenenä toimiminen ja vuorovaikutuksen rakentaminen; tiimissä oppiminen on osallistavampaa — siihen nivoutuu läheisesti myös soveltaminen ja ammattitaidon käyttö.

Leonard Nadlerin (1970) myötä siirryttiin Yhdysvalloissa koulutusajattelusta henkilöstön kehittämisajatteluun. Koulutus oli vain osa henkilöstön kehittämistä. Se piti nähdä laajemmin myös työntekijän urakehityksen ja koko organisaation kehittämiseen liittyen.

Japanin talouselämän esimerkki alkoi elää myös aikuiskasvatukseen liittyen. Innovatiiviset yritykset ja niiden harjoittama tapa organisoida toimintaansa sekä sen edellyttämä oppiminen integroivat itse-ohjatun ja tiimissä tapahtuvan oppimisen osaksi organisaation oppimista.

Huolimatta talouselämään perustuvista esimerkeistä organisaation oppiminen tulisi nähdä laajemmin yhteisöjen oppimisena, jolloin ajattelutapaa voitaisiin soveltaa myös laajemmin erilaisten yhteisöjen kehittämiseen, tuumii John A. Niemi.

## Tulevaisuus

Tulevaisuudessa oppiminen muodostuu yhä kiinteämmäksi osaksi elämää. Elinikäisen oppi-

misen idea rakentuu osaksi oppimisyhteiskuntaa, jossa elinpiiri avartuu monessa suhteessa. Erityisesti kansainvälistymisen merkitys tulee korostumaan. Oppiminen nivoutuu yhä enemmän osaksi osallistumista päätöksentekoon yhteisistä asioista ja oppijoiden vapauttamista (empowerment) itsenäisten ratkaisujen tekemiseen.

Tämä näkemys itse asiassa perustuu pitkälle vuoden 1919 mietinnön linjauksiin. ”Nyt olemme siirtymässä retoriikasta käytäntöön”, toteaa John A. Niemi. Hänen perusteltuun näkemykseensä ja vakuuttavaan olemukseensa on helppo uskoa.

## LÄHTEET

Houle, C.O. 1961. *The inquiring mind*. Chicago.

Knowles, M.S. 1970. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago: Follett.

Lindeman, E. 1926/1989. *The meaning of Adult Education*. (Reprinted by University of Oklahoma). Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

Schön, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Smith, R.M. 1989. *Learning to learn across the life span*. San Francisco: Jossey Bass.

The 1919 report. *The final and interim reports of the adult education committee of the ministry of reconstruction*. Reprinted in 1980. Department of Adult Education, University of Nottingham.

Tough, A. 1969. *Adults' Learning Projects*.

KUVAT: Kalevi Keski-Korhonen





## Leenamaija Ojala Vuoden 1993 aikuiskouluttajaksi



Leenamaija Ojala

Leenamaija Ojalan on ensimmäinen Vuoden aikuiskouluttaja -tittelin haltija. Valinnan perusteina olivat Ojalan väitöskirja, elinikäisen oppimisen ajatusten soveltaminen käytännössä sekä aktiivinen osallistuminen koulutuskeskusteluun Suomessa ja ulkomailla.

Ojala puhuu henkilöstön kehittämisestä tärkeänä kilpailutekijänä. Sekä yritykset että työntekijät tarvitsevat joustavuutta ja sopeutumiskykyä aiempaa enemmän. Ne yritykset selviävät, jotka pystyvät nopeasti hyödyntämään markkinoiden uusia tilanteita, ja niille ihmisille riittää kysyntää työmarkkinoilla, jotka kykenevät nopeasti omaksuma uusia tehtäviä ja joilla on riittävät perusvalmiudet työskennellä uusissa tilanteissa ja olosuhteissa. Ojala näkee yksilön vastuun omasta oppimisestaan ja osaamisensa kehittämisestä korostuvan tulevaisuudessa, sillä enää ei ole elinikäisiä työsuhteita.

Näin monipuolisten valmiuksien merkitys korostuu.

Ojalan käyttämiä termejä ovat operatiiviset ja strategiset taidot. Operatiiviset taidot liittyvät kykyyn tehdä nykyinen työ entistä tehokkaammin. Tällaisten taitojen oppiminen ei kuitenkaan lisää ihmisten perusvalmiuksia täysin uudensuuntaisiin tehtäviin. Tarvitaan lisäksi strategisia taitoja, jotka edellyttävät jatkokoulutusta ja yleisten taitojen kehittämistä.

Väitöskirjassaan Ojala on luonut mallin elinikäisen oppimisen joustavasta toteuttamisesta teollisuuden kilpailukykyyn säilyttämiseksi Euroopassa. Malli sisältää teoreettisesti perustellun esityksen siitä, miten yritysten ja korkeakoulujen yhteistyö tulisi järjestää. Ojala pyrki kehittämään korkeakoulujen ja yritysten yhteistyötä jo toimiessaan Nokian koulutusjohtajana vuosina 1986–1989. Tällöin hän oli mukana luomassa ns. Nokian mallia, jossa työntekijöitä kannustettiin opiskelemaan työn ohessa erilaisia tutkintoja teknikosta tohtoriksi.

Leenamaija Ojala on osallistunut aktiivisesti keskusteluun erilaisilla forumeilla. Hän on julkaissut useita kirjoja ja yli 50 artikkelia koulutuksesta, strategisesta suunnittelusta, tiedon hallinnasta sekä teknologiasta. Lisäksi hän on tehnyt selvityksiä eurooppalaisten teollisuusjohtajien yhdistyksen ERT:n, Euroopan korkeakoulujen rehtorien neuvoston CRE:n sekä kansainvälisen insinöörien jatkokoulutusjärjestön IACEE:n toimeksiannosta. Nykyään hän toimii Teknillisen korkeakoulun täydennyskoulutuskeskuksessa. Aiemmin hän on toiminut mm. informaattikkona ja informaatiopalvelun päällikkönä Sanoma Osakeyhtiössä sekä Nokiassa koulutus- ja yrityssuunnittelujohtajana.

Vuoden aikuiskouluttajan valitsee Aikuiskasvatuksen kilta.





Pirkko Lahti ottaa vastaan palkintoaan, Pekka Rytkösen pronssityötä "Vihreä ajatus", palkinnon luovuttajana KVS:n puheenjohtaja Esko Koivusalo ja taustalla tapausta todistamassa Lea Salminen, Juhani Lokki, Anneli Kajanto ja Pekka Sallila. Kuva: Kalevi Keski-Korhonen

## Kansanvalistusseuran palkinto Pirkko Lahdelle

Suomen Mielenterveysseuran toiminnanjohtaja, fil. lis. Pirkko Lahti on saanut Kansanvalistusseuran vuoden 1993 palkinnon. Lahti palkittiin rohkeasta ja innovoivasta työstä suomalaisten henkisen hyvinvoinnin, kansalaisaktiivisuuden ja omatoimisuuden sekä kaikinpuolisen itsensä kehittämisen edistämiseksi.

Pirkko Lahti (s. 1941 Kiskossa) on toiminut mielenterveystyön parissa kymmenen vuotta.

Hän hoitaa tehtävänsä hyvin laaja-alaisesti. Hän on julkaissut kaksi kirjaa, alan artikkeleita on kertynyt satakunta, samoin kolumneja vuosien varrella. Hän on ollut ja on mukana lukuisissa mielenterveyteen ja henkiseen hyvinvointiin liittyvissä luottamustehtävissä niin kotimaassa kuin kansainvälisessä yhteistyössäkin. Pirkko Lahti on aktiivinen esiintyjä ja häntä pidetään innostavana ja näkemyksiltään persoonallisena puhujana.

## Perustutkinnon suorittaneita korkeakouluissa

Korkeakoulun perustutkinnoissa valmistuneita oli 9459 vuonna 1992 ja jatkotutkinnon suorittaneita 1197. Valmistuneiden kokonaismäärä eli siis lukujen summa oli 10656 henkilöä. *Taina Saarisen* artikkeliin kuuluvassa taulukossa Aikuiskasvatus-lehden numerossa 4/93 sivulla

231 oli yläviite tipahtanut valmistuneita kuvaavan luvun jatkoksi. Näin kirjapainosta lehtensä suoraan saaville vuositilaa jille tuli tarjotuksi kovin muhkeaa perustutkinnon suorittaneiden lukua.



## Aikuiskoulutusneuvosto uudessa kokoonpanossa

Valtioneuvosto on nimennyt aikuiskoulutusneuvosto kolmivuotiskaudelle 1994—96. Henkilökohtaiset varajäsenet on merkitty varsinaisten jäsenten nimen jälkeen sulkeisiin.

Puheenjohtaja: johtava rehtori *Risto Kuosmanen* (opintojohtaja *Tapani Rankki*).

Jäsenet: kansanedustaja *Iiris Hacklin* (tutkija *Pirkko Remes*), työvoima- ja koulutussihteeri *Jari-Pekka Jyrkänne* (koulutuspäällikkö *Erkki Husu*), johtaja *Kari Purbonen* (rehtori *Matti Taanila*), kansanedustaja *Tuija Maaret Pykäläinen* (rehtori *Leena Raubala*), koulutoimen tarkastaja *Tapio Ruottinen* (rehtori *Pentti Silvennoinen*), opintojohtaja *Jorma Turunen*

(rehtori *Ville Marjomäki*), kansanedustaja *Maija-Liisa Lindqvist* (vararehtori *Liisa Tirola-Santala*), pääsihteeri *Jukka Tainio* (rehtori *Asko Räsänen*), rehtori *Hannu Salvi* (koulutuspäällikkö *Tarja Koskela*), rehtori *Ulla-Maj Jern* (kurssisihteeri *Björn Wallén*), kansanedustaja *Kyösti Toivonen* (kansanedustaja *Leila Lehtinen*), toiminnanjohtaja *Petri Pohjonen* (johtaja *Markku Markkula*).

Pysyviksi asiantuntijoiksi nimitettiin opetusneuvos *Hannu Sirén*, suunnittelupäällikkö *Liekki Lehtisalo*, ylijohtaja *Timo Lähdesmäki*, osastopäällikkö *Kimmo Nissilä*, projektipäällikkö *Kirsti Kylä-Tuomola*, erikoistutkija *Arto*

## 75-vuotiaan KTOL:n painopistealueet

Kansalais- ja työväenopistojen Liitto täyttää tänä vuonna 75 vuotta. Liitto aikoo juhlistaa merkivuottaan töitä paiskoen. Liitto on valmistellut kolme toiminnan painopistealuetta, joissa suotaisiin ja uskotaan opistojen olevan koulutustarjonnassaan aktiivisia. Painopistealueet seuraavat:

**1) Eurooppa-koulutus.** Opistojen käyttöön on valmisteltu koulutusprojekti, joka koostuu noin 20 tunnin opetuspaketista ja päättyy virkamiesten osalta niin haluttaessa ”Eurooppa-tutkintoon”. Opistojen käyttöön on koottu 150 hengen asiantuntijapankki. ”*Suomen ja Euroopan vaihtoehdot*” -opintomateriaali antaa perustietoa. Laajaan liiteosaan on koottu eri tahojen, mm. muiden vapaan sivistystyön organisaatioiden julkaisemia Eurooppa-aiheisia oppimateriaaleja tilaustietoineen.

**2) Työttömien koulutusprojekti** perustuu KTOL:n opistokenttään tekemään ideakyselyyn. Liitto näkee työttömien ihmisten joukon opistojen ja kouluttajien kannalta neljäntyyppisenä:

— Osa työttömistä on *opistojen normaaleiden kursien opiskelijoita*. Nämä ihmiset ovat itsemotivoituneita ja tarttuvat toimettomuuden sijasta koulutustilaisuuksiin.

— Osa opistojen piiriin vedettävistä työttömistä ovat henkilöitä, joille *aktiivointi* antaa us-

koa ja uusia mahdollisuuksia. Koulutus sisältäisi esimerkiksi opintoneuvontaa, ohjattuja keskustelupiirejä sekä paikallisten tarpeiden pohjalta suunniteltua koulutusta.

— Ammattiin valmistuneille *nuorille työttömille* halutaan tarjota heille erityisesti suunniteltua koulutusta.

— Vaikeimmin tavoitettavina osallistujina liitto pitää *matalan koulutustason työttömiä*.

Työttömille suunnattava koulutus halutaan toteuttaa kunnista yhteistyökumppaneita etsien. Tällaisia tahoja ovat mm. seurakunnat, sosiaali-toimi, paikallinen työvoimahallinto ja paikalliset yrittäjät.

Kansalaisopistoille erittäin hyvin soveltuvana työttömien koulutusalueina pidetään mm. atk-osaamista, kieliä, puhevalmiutta, aktiivista työnetsintää ja käyttäytymisen alueita mukaan lukien muiden kulttuureiden tuntemus. Espoon suomalainen työväenopisto vuorostaan käynnisti marraskuussa yrittäjäkoulutuksen yhteistyössä Espoon kaupungin, IDEA-Espoo -työryhmän ja Uudenmaan työvoimapiirin kanssa.

**3) Monimuoto-opetuksen mahdollisuudet** levittäytyvät myös opistoihin. Monimuoto-sovellutuksissa ovat mukana Jyväskylän, Turun ja Helsingin yliopistot etäopetuspisteinä.

## AIKUISKASVATUKSEN SISÄLLÖT 1993

### PÄÄKIRJOITUKSET

<b>Hämäläinen Kauko</b>	Muutos, haaste, valinta, 1/93
<b>Hämäläinen Kauko</b>	Täydennyskoulutuksen uusjako, 3/93
<b>Hämäläinen Kauko &amp; Kauppi Antti</b>	Mitä on koulutuksen laatu? 4/93
<b>Koivunen Hannele</b>	Tietoisuuden evoluutio: datasta gnosiskeen, 2/93

### ARTIKKELIT

<b>Alkio Olavi</b>	Aikuiskoulutuksen uudet metodit ja koulutuksellinen tasa-arvo, 2/93
<b>Helakorpi Seppo</b>	Ammattikasvatus tieteenä , 2/93
<b>Hämäläinen Kauko</b>	Laadun arviointi yliopistollisessa täydennyskoulutuksessa, 4/93
<b>Jarvis Peter</b>	Oppimisen paradoksit myöhäismodernissa, 3/93
<b>Kauppi Antti</b>	Laadun kehittäminen osana oppimisprosessia, esimerkkinä Suomen Liikemiesten Kauppaopiston opettajakoulutus, 4/93
<b>Kivinen Osmo &amp; Rinne Risto</b>	Työ- ja koulutusmarkkinoiden toiminta
<b>Niiniluoto Ilkka</b>	— haaste EY:n koulutuspolitiikalle, 1/93
<b>Oksanen Arvo</b>	Arvojen muutos ja moraalikasvatus, 2/93
<b>Pantzar Eero</b>	Arvo-ongelma suomalaisessa aikuiskasvatuksessa, 2/93
<b>Parjanen Matti</b>	Eurooppalaista aikuiskasvatuspolitiikkaa etsimässä, 1/93
<b>Raivola Reijo</b>	Ensin urakka — sitten etiikka? 2/93
<b>Saarinen Taina</b>	Eurooppa-ulottuus koulutuksessa, 1/93
	Nousukaudesta lamaan, määrästä laatuun;
	Koulutuksen laadun erilaiset merkitykset, 4/93
<b>Silvennoinen Heikki</b>	Työttömille koulutusta — miksi ja minkälaista? 3/93
<b>Silvennoinen Heikki &amp; Naumanen Päivi</b>	Mihin koulutuksen tarve perustuu? Aikuisten ammatillisen lisäkoulutuksen tarpeesta työelämässä, 3/93
<b>Stenqvist Pekka</b>	Korkeakouluarviointia Suomessa, 4/93
<b>Stähle Pirjo</b>	TQM — lisää laatua opetukseen, 4/93

### KATSAUKSET

<b>Juntunen Risto</b>	Työttömyys ei passivoi, ei eristä, ei kurjista — me teemme sen itse, 3/93
<b>Koskela Ilona</b>	Kielikoulutusta monimuoto-opiskeluna, 3/93
<b>Lioubich Dmitri</b>	Aikuiskasvatus: mennyttä ja tulevaa, 1/93
<b>Loukola Marja-Leena</b>	Ympäristökasvatuksen haasteet, näkymät ja tehtävät aikuiskasvatuksessa, 2/93
<b>Lowe John</b>	Aikuiskasvatuksen erityisongelmia yhdyntyvässä Euroopassa, 1/93
<b>Maljojoki Pentti &amp; Turunen Hannu</b>	Aikuiskoulutus elinkeinotoiminnan kehittämisessä — Kiteen koulutuskokeilun kokemuksia, 3/93
<b>Markkula Markku</b>	Laatu toiminnan jatkuvan kehittämisen kohteena, 4/93
<b>Mäkelä Pirkko &amp; Salminen Lea</b>	Oppivan työvoiman kehittäminen, 3/93
<b>Onnismaa Jussi</b>	Mitä on laatu ammatillisessa aikuis-koulutuksessa? 4/93

<b>Purhonen Kari</b>	Kansainvälisyys henkilöstökoulutuksessa, 1/93
<b>Salminen Lea</b>	Pohjoismaista sosiaalialan täydennyskoulutusta, 1/93
<b>Taanila Matti</b>	Lyhytkurssitoiminnan laatujärjestelmä, 4/93
<b>Tuomisto Jukka</b>	ESREA — Eurooppalainen Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 1/93
<b>Varmola Tapio</b>	Yliopistojen vaihtoehdot: OECD:n tulkinta, 1/93

## KESKUSTELUA JA MIELIPITEITÄ

<b>Jaakkola Raimo</b>	Valmistautuminen jatkuvaan muutokseen, 1/93
<b>Kettunen Toivo</b>	Kunnatko kansanopistoja pelastamaan? 2/93
<b>Niemelä Seppo</b>	Opintokeskustyön tuloksesta, 4/93
<b>Widén Pertti</b>	Koulutus kansainvälisyyteen, 1/93

## KIRJA-ARVIOITA

<b>Ekola Jorma</b>	Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan (Antti Kauppi), 3/93
<b>Lappalainen Iiris</b> (toim.)	Toimittajan toinen luonto. Näkökulmia ympäristöjournalismiin (Esko Koivusalo), 2/93
<b>Parjanen Matti</b>	Values and Policies in Adult Higher Education (Erkki Aho), 2/93
<b>Ripatti Viljo</b>	R.H. Oittinen (Kosti Huuhka), 2/93
<b>Hein Irene &amp; Lama Riitta</b> (toim.)	Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen (Merja Selin & Urpo Jalava), 2/93
<b>Senge Peter</b>	The Fifth Discipline — The Art & Practice of the Learning Organizations (Cristina Andersson), 4/94
Social Change and Adult Education Research — Adult Education Research in Nordic Countries (Risto Rinne), 1/93	
<b>Varila Juha</b>	Työmarkkinakelpoisuus ja työssä oppiminen (Tapio Vaherva), 1/93
<b>Lehtisalo Liekki</b>	Vaikuttaako koulutus? (Rainer Aaltonen), 4/93
<b>Hämäläinen Kauko, Laukkanen Reijo &amp; Mikkola Armi</b> (toim.)	Koulun tuloksellisuuden arviointi (Rainer Aaltonen), 4/93

## KASVOTUSTEN

<b>Ahteenmäki-Pelkonen Leena:</b>	Kuka on Jack Mezirow? 3/93
<b>Taipalus Päivi:</b>	Aikuiskasvatus trendien ristiaallokossa. Pyöreän pöydän keskustelu (Anneli Kajanto) 2/93
<b>Timo Toiviainen</b>	Arvonlisävero ja aikuiskoulutus (Anneli Kajanto), 4/93
<b>Reijo Wilenius:</b>	Talvi Märja — ikivihreä virolainen poptyttö, 1/93
	Olemme eläneet arvojen epätasapainossa (Anneli Kajanto), 2/93

## MAAILMALLA

<b>Jakku-Sihvonon Ritva</b>	Matkakertomus maailman etäopetuskonferenssista Bangkokissa, 2/93
<b>Ojasti Tapani</b>	Oikeudesta olla ihminen, 3/93
<b>Sarala Urpo</b>	EOQ 93 — maailman laatukongressi aikuiskoulutuksen näkökulmasta tarkasteltuna, 4/93
<b>Vaherva Tapio</b>	Ensi vuosisadan etäopetuksesta, 2/93

## **KOKOUKSIA JA KONFERENSSEJA**

22TH ANNUAL CONGRESS, Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning (NFPF), 10–13 March 1994 (Vasa, Finland). Information: Institutionen för lärarutbildning, Åbo Akademi, PB 311, SF-65101 Vasa, Finland, tel +358-(9)61-3247 328, 3247 393, fax 3247 302. e-mail NFPF@abo.fi

4TH ANNUAL EUROPEAN SYMPOSIUM, International Society for Intercultural Education, Training and Research, 11–13 March 1994 (Jyväskylä, Finland). Information: SIETAR, 733 15th Street NW, Suite 900, Washington DC 20005, USA, tel (1 202) 737 5000, fax 737 5553

ANNUAL MEETING, American Education Research Association (AERA), 4–8 April 1994 (New Orleans, LA, USA). Information: AERA, 1230 17th Street, NW, Washington, DC 20036, USA, tel (202) 223-9485

COMPUTER ASSISTED AND OPEN ACCESS EDUCATION 29th annual international conference, Association for Educational and Training Technology, 11–13 April 1994 (Edinburgh, Scotland). Information: Guiti Saberi, Conference Administrator, CASD, Napier University, 219 Colinton Road, Edinburgh EH14 1DT, UK, tel 031 455 4306

THE ENTREPRENEURIAL UNIVERSITY: MANAGING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE UNIVERSITY, INDUSTRY AND THE COMMUNITY, Course no 9422, the British Council, 14–26 May 1994 (Danbury Park, Chelmsford, UK). Information: Kirsi Rantamäki, the British Council, Hakaniemenkatu 2, 00530 Helsinki, tel +358-(9)0-701 8731, fax 701 8725 or the British Council, 10 Spring Gardens, London SW1A 2BN, UK

WORLDDIDAC 1994 International education and training exhibition, Messe Basel, 31 May – 3 June 1994 (Basel, Switzerland). Information: Messe Basel, Worlddidac 94, Schweizer Mustermesse in Basel, CH-4021 Basel, Switzerland, tel +41 61 686 20 20, fax 686 21 88

3RD ANNUAL CONFERENCE, European Distance Education Network, – June 1994 (Baltic States). Information: European Distance Education Network, POB 92, Milton Keynes MK7 6DX, UK, tel (44 908) 62 24 68, fax 65 21 87

LEARNING THE DOING, DOING THE LEARNING 11th International conference on the case method research and application, World Association for Case Method Research & Application (WACRA), 19–22 June 1994 (Montreal, Canada). Information: WACRA, 23 Macintosh Ave Needham (Boston) MA 02192-1218 USA, tel +617-444-8982; fax 444-1548; bitnet: hklein@bentley

EDUCATION AND TRAINING FOR WORK 3rd international interdisciplinary conference of the European Research Network for Training and Development (COTEP III), 22–24 June 1994 (Milan, Italy). Information: Martin Mulder, Univ of Twente, DEPT of Education, P.O. Box 217, 7500 AE Enschede, The Netherlands, tel 053-89 36 52, fax 35 65 31

DISTANCE EDUCATION AND AI IN EDUCATION Ed-Media 94, World conference on educational multimedia and hypermedia, 25–29 June 1994 (Vancouver, Canada). Information: AACE, P.O. Box 2966, Charlottesville VA 22902, USA. tel +1 804 973 3987, fax 978 7449

IMPROVING UNIVERSITY TEACHING (IUT) 19th international conference, 4–7 July 1994 (College Park, Maryland, USA). Information: Improving University Teaching, University of Maryland University College, University Boulevard at Adelphi Road, College Park, Maryland 20742-1659, USA, tel (301) 985-7767, fax 985-7937, tlx 440576 UMUC

THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COURSEWORK AT COLLEGES AND UNIVERSITIES, 8th annual summer workshop, 13–22 July 1994 (Honolulu, Hawaii, USA). Information: Glenn Yamashita, Program on Education and Training East-West Center, 1777 East-West Road, Honolulu, Hawaii 96848, USA, tel (808) 944-7762, fax (808) 944-7070

ASSESSING QUALITY IN HIGHER EDUCATION 6th International conference, Indiana University – Purdue University Indianapolis & H+E Associates, U.K., 19–21 July 1994 (Hong Kong). Information: Chris de Winter Hebron, H+E Associates, 12a Church Street, Stiffkey, Near Wells-next-Sea, Norfolk NR 23 1QJ, England, tel +44-3-28-830 355, fax 830 339

## AIKUISKASVATUS

The Finnish Journal of Adult Education

Vol. 14, 1/94

ISSN 0358-6197

Summary

**Eskola Jari & Weckroth Klaus 1994.** Puhetta harrastuksesta

— avoin korkeakouluopiskelu opiskelijoiden kuvaamana.

— Tutkimusprojektissamme olemme kiinnostuneita avoimesta korkeakouluopiskelusta jokapäiväisen elämän osana: miten opiskelu nivelletään muuhun elämään ja minkälainen merkitys sillä on? Haastatteluvamme ovat opiskelleet useita vuosia avoimessa korkeakoulussa. Metodisena kokeiluna artikkelissa esitellään erilaisia tapoja käyttää haastattelusitaatteja.

Opiskelun merkitys näyttää muuttuvan opiskelun myötä, se valtaa alaa yhä enemmän. Ulkokohtaista muutosta opiskelussa ei tapahdu, mutta sisäinen kyläkin; tutkinto (ja sen mahdollistama ammatinvaihto) tulee (salaiseksi) tavoitteeksi tai ainakin haaveeksi.

Opiskelu on merkityksellistä ennen kaikkea oman itsen kannalta. Haastattelemllemme opiskelijoille opiskelu avoimessa korkeakoulussa on mielenkiintoinen ja antoisa, mutta myös vaativa harrastus, joka vaatii järjestelyjä ja soveltamista, muista elämäntilanteista tinkimistä ollen siten järjestelykysymys.

Aikuiskasvatus 1/1994.

**Manninen Jyri 1994.** Akateemisten työttömien elämäntilanne — löytyisikö siitä lähtökohta työvoimakoulutukselle?

— Tutkimus akateemisten työttömien elämäntilanteista pyrki ottamaan huomioon inhimillisen käytäytymisen monimutkaisuuden sekä keskiarvokuvausten asemasta yksilölliset erot. Dynaamisen käsitteanalyysimenetelmän (DCA) avulla rakennettiin yksilöllisten elämäntilanteiden ja muutosprosessien kuvaukseen soveltuva analyysimenetelmä. Elämäntilanteissa vaikuttavia tekijöitä kuvattiin kymmenen käsitteen avulla: taloudellinen tila, fyysinen terveydentila, työttömyyden jatkumisen aiheuttama uhkakokemus, henkinen hyvinvointi, emotionaaliset selviytymiskeinot, ongelmakeskeiset (työttömyystilanteesta ulospyrkivät) selviytymiskeinot, omien asioiden hallintaan liittyvä ulkoinen kontrolli sekä mahdollisuudet.

Työttömät akateemiset ryhmittyyvät vuorostaan ongelmattomiin, muutostilassa oleviin, aktiivisiin, ongelmallisiin ja passivoituneisiin.

Artikkelissa käsitellään niitä haasteita, joita tutki-

**Eskola Jari & Weckroth Klaus 1994.** Talk about pastimes

— Open University studies as described by students.

— In our research project we are interested in Open University studies as part of everyday life: how can studies be linked to the rest of the day's activities and what significance do they possess? The people we interviewed have several years of Open University studies behind them. As an experiment in methodology, we describe different ways of using interview quotes.

The importance of study seems to undergo changes as study progresses — it becomes increasingly wider in scope. External changes do not take place in study, but internal changes certainly do; the diploma or degree (and the possibility it offers of changing one's profession) becomes the (secret) goal or at least a dream.

First and foremost, study gains significance for the person him/herself. The students we interviewed felt that studying at Open University was interesting and fruitful; it was also a challenging pastime and required organising and adapting, doing without some things.

Aikuiskasvatus 1/1994.

**Manninen Jyri 1994.** The life situation of the academically trained jobless — does it represent a starting point for job-creation training?

— This study on the life situation of the academically trained jobless strove to take into account the complexity of human behaviour and individual differences instead of average descriptions. Dynamic concept analysis (DCA) was used in constructing an analysis method suitable for describing personal life situations and processes of change. The factors influencing life situations were described using ten concepts: economic state, physical state of health, threat experience caused by continuation of state of being unemployed, mental state of wellbeing, emotional means of survival, problem-centred means of survival (striving to break out of the state of being unemployed), external control connected to managing one's own affairs, and possibilities.

Out-of-work academic persons were grouped into those without problems, those in a state of transition, active ones, those with problems, and passive ones.

Artikkelissa käsitellään niitä haasteita, joita tutkimukset tulokset tuovat aikuiskoulutukselle, samoin kuin työttömyyteen liittyvissä asenteissa tarvittavia muutoksia.

Aikuiskasvatus 1/1994.

**Repo-Kaarento Saara 1994.** Yhteistoiminnallisen oppimisen teoreettista taustaa.

— Artikkelissa käsitellään yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmän teoreettista ja historiallista taustaa ja erityisesti sen sosiaalipsykologisia yhteyksiä. Yhteistoiminnallisella oppimisella käsitetään lähinnä amerikkalaisten David ja Roger Johnsonin kehittämää menetelmää, jossa opettaja rakentaa oppimistapahtuman siten, että oppilaiden välille syntyy positiivinen riippuvuus. Opiskelu tapahtuu pääasiallisesti 2–4 hengen ryhmissä ja opettaja toimii lähinnä oppimisen ohjaajan roolissa. Menetelmä pohjautuu amerikkalaisen sosiaalipsykologi Morton Deutschin teoriaan sosiaalisesta riippuvuudesta (social interdependence). Deutsch puolestaan on työskennellyt sosiaalipsykologian klassikoksi luokitellun Kurt Lewinin 1940-luvulla perustamassa ns. ryhmädynamiikan tutkimuksen koulukunnassa. Sosiaalista riippuvuutta on Deutschin mukaan kahdenlaista: positiivista ja negatiivista. Jos yksilöiden tavoitteet ovat positiivisesti riippuvaisia toisistaan, ryhmän työskentelyä sävyttää yhteistoiminta. Jos taas yksilöt ovat negatiivisesti riippuvaisia toisistaan, kilpailu yksilöiden välillä korostuu. Yksilöllisesti työskennellessään ihmisten välillä ei ole riippuvuutta, he ovat itsenäisiä, mutta yksin. Lopuksi pohditaan, mitä yhteistoiminnallisen oppimisen soveltaminen vaatii opettajalta.

Aikuiskasvatus 1/1994.

**Stachon, Kari 1994.** Asiantuntijaorganisaation täytyy selvittää suhteensa tietotekniikkaan.

— Tietotekniikan käyttöönotto on merkinnyt murrosta työpaikoilla. Tämä merkitsee koulutusvaatimuksia sekä yksittäisille työntekijöille että organisaation johdolle. Tietotekniikan käyttö voi olla sekä hallittua että hallitsematonta, yksi apuneuvo hallitun muutoksen on koulutus. Koulutusta ei voi järjestää tiedostamatta organisaation päämääriä ja sisäistä rakennetta. Tavoitteena tulee olla reflektiivinen, asiantuntijanomainen organisaatio, jossa organisaation tosiasiallinen tehokkuus ylittäisi muodolliset toimintatavat.

Asiasanat: Asiantuntijaorganisaatio, reflektiivisyys, reflektiivinen työorganisaatio, tietotekniikka, tietotekniikan koulutus.

Aikuiskasvatus 1/1994.

The article addresses the challenges that the results of the study present to adult education; it also points to the changes that are necessary in attitudes towards being unemployed.

Aikuiskasvatus 1/1994.

**Repo-Kaarento, Saara 1994.** Theoretical background to cooperational learning.

— The article deals with the theoretical and historical background to cooperational learning, especially its socio-psychological connections. The term cooperational learning is usually applied to the method developed by the Americans David and Roger Johnson in which the teacher constructs a learning situation in such a way that positive interdependencies are formed between the learners. Learning takes place mainly in groups of 2–4 persons with the teacher's function being mainly that of a study guide. The method is based on the theory of social interdependence developed by the American social psychologist Morton Deutsch. Earlier, Deutsch was a member of what may be called the group dynamics school of research established in the 1940s by Kurt Lewin, the grand old man of social psychology. According to Morton Deutsch, there are two kinds of social interdependence: positive and negative. If the goals of the members of the group exhibit positive interdependence, then the group's functioning is characterised by cooperation. If, on the other hand, the interdependencies between the individuals are negative, then competition between individuals becomes emphasised. When people work as individuals there is no interdependence between them, they are independent, but alone. Finally, the author considers what is required of the teacher in applying cooperational learning.

Aikuiskasvatus 1/1994.

**Stachon, Kari 1994.** Expert organisations must take a stand to information technology.

— The introduction of information technology has brought about an age of transition in working places professional lives. This results in an increasing demand on training and educating both individual workers and the management of the organisation. The use of computer technology can be either in control or out of control. Training provides a tool for managing the change. The proper training cannot be arranged without an understanding of the goals and the internal structure of the organisation. We should aim at a reflective expert organisation which allows the real life efficiency to exceed any formal lines of action.

Key words: expert organisation, reflectivity, reflective work organisation, information technology, adult education on information technology.

Aikuiskasvatus 1/1994.



**Suoranta, Juha 1994.** Osallistumistutkimuksen metodologiaa purkamassa.

— Artikkelissa tarkastellaan Cyril Houlen klassisen osallistumistutkimuksen, *The Inquiring Mind*, metodologisia lähtökohtia. Lähtökohtana on se havainto, että toisin kuin Houlen metodologiset ratkaisut, tutkimuksen tulokset ovat saavuttaneet huomattavaa kuuluisuutta. Tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut ovat saaneet osakseen paljolti ansaitsematontakin kritiikkiä. Kohdettaan tavoittamaton kritiikki on johnut siitä, että Houlen tutkimuksen metodologista perustaa ei ole joko tunnettu tai tunnustettu. Artikkelissa pyritään osoittamaan, että kvalitatiivinen tutkimustraditio, omine tapoineen tuottaa tieteellistä tietoa, on Houlen tutkimuksen luonnollinen perusta. Houlen tutkimuksessa on osin näkyvästi, osin näkymättömästi läsnä ainakin kuusi kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisia piirrettä. Artikkelissa eritellään näitä piirteitä ja suhteutetaan ne kvalitatiivisesta tutkimuksesta ennen Houlen tutkimusta käytyyn keskusteluun.

Aikuiskasvatus 1/94.

**Suoranta, Juha 1994.** Deconstructing the methodology of participation research.

— The article examines the methodological basics of Cyril Houle's classical study concerning adult participation, *The Inquiring Mind*. Point of departure is a perception that unlike Houle's typology of different orientations towards participation his methodological approach is largely unknown. Furthermore the methodology has sometimes been under unmerited criticism. Largely this has been due to the fact that Houle's methodology has not been known or its value admitted. Thus the aim of this article is to show that the relevant basis of Houle's study is qualitative research tradition. In the study there is at least six characteristic features of qualitative research. These features are analyzed and proportioned to debate concerning qualitative methodology previous to Houle's study.

The Finnish Journal of Adult Education 1/94.

## KIRJOITTAJAT

**Eklund Kari**, johtaja, Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, työpsykologian dosentti Helsingin ja Joensuun yliopistoissa

**Eskola Jari**, YL, tutkimusassistentti (Suomen Akatemian), sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos, Tampereen yliopisto

**Hämäläinen Kauko**, Aikuiskasvatuksen päätoimittaja, Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen johtaja

**Jääskä Pertti**, FM, rehtori, Suolahden työväenopisto

**Kauppi Antti**, erikoistutkija, Suomen Liikemiesten Kauppaopisto

**Luutonon Marketta**, toiminnanjohtaja, Käsi- ja taideteollisuusliitto

**Manninen Jyri**, assistentti, kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto

**Repo-Kaarento Saara**, sosiaalipsykologi (VTK), yhteiskunnallisten aineiden johtava opettaja Espoon kaupungin työväenopistossa

**Schrey-Niemenmaa Katarina**, KOLA-projektin koordinaattori, koulutuspoliittisen osaston päällikkö, Tekniikan Akateemisten Liitto (ent. Suomen Teknillinen Seura)

**Stachon Kari**, kasvatustieteiden kandidaatti, atk-suunnittelija, Tampere

**Suoranta Juha**, yliassistentti, Lapin yliopisto

**Tuomisto Jukka**, vt. professori, kasvatustieteen laitos, Tampereen yliopisto

**Varmola Tapio**, Tampereen yliopiston Täydennyskoulutuskeskus, Seinäjoki

**Weckroth Klaus**, YTT, yliassistentti, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos, Tampereen yliopisto

## LAATUNUMEROSTA LISÄPAINOS

Aikuiskasvatus-lehden Laatu ja aikuiskoulutus -teemanumerosta (4/93) on otettu 400 kappaaleen lisäpainos. Näin ollen voimme jälleen palvella uusia vuositilajiamme sekä kaikkia niitä tahoja, jotka käyttävät teemanumeroa koulutusmateriaalinaan.

Numeron 1/94 tilanpuutteen johdosta *Esa Poikelan* luvattu artikkeli **Jatkuva oppiminen – organisoituminen kokemuksen ja kontekstin suhteena** on jouduttu siirtämään Oppia ikä kaikki -numeroon (2/94). Samoin siirtyvät jo luvatut *Erkki Salmen* ja *Hannu Linturin* katsaukset. Pahoittelemme kroonista tilanpuutettamme sekä kirjoittajille että heidän lukijoilleen.

Aikuiskasvatus, toimitus

## OHJEITA KIRJOITTAJILLE

Aikuiskasvatuksessa julkaistaan tieteellisiä artikkeleita aikuiskasvatuksen alueelta sekä esitellään alan kokeilu- ja kehittämistoimintaa. Lehti osallistuu aikuiskasvatustieteelliseen keskusteluun ja pyrkii lisäämään vuorovaikutusta eri tehtävissä toimivien aikuiskasvattajien kesken. Artikkelit lähetetään päätoimittajalle tai toimitukseen. Lehti julkaisee ainoastaan muualla julkaissimattomia tekstejä.

**1. Teemat ja aikataulu**

Numero 2/94: Oppia ikä kaikki

— Numeroon tarkoitettujen kirjoitukset toimitukseen ensitilassa ja toimituksen kanssa takarajasta sopien.

— ladottavat maksulliset ilmoitukset 2.5. ja valmiit 9.5. mennessä.

— Lehti ilmestyy 29.5.

Numero 3/94: teemalta vapaa

— tekstit 15.6. mennessä

— ladottavat ilmoitukset 15.8. mennessä, valmiit 28.8. mennessä

Numero 4/94: verkostot ja yhteistoiminnan uudet muodot aikuiskoulutuksessa

— tekstit 15.9. mennessä

— ladottavat ilmoitukset 25.10. ja valmiit 30.10. mennessä

**2. Artikkelin pituus**

Tieteellisten artikkeleiden ohjeellinen pituus on 5–10 konekirjoitusliuskaa, katsaus- ja keskustelupuheenvuorojen 2–6 liuskaa ja kirja-arvioiden 2–4 liuskaa. Perustellusta syystä näistä rajoista voidaan poiketa. Tällöin asiasta on kui-

tenkin neuvoteltava ja sovittava päätoimittajan tai toimitussihteerin kanssa.

**3. Lähdeluettelot ja viitteet**

Lähdeviitteet merkitään tekstin sisään, esimerkiksi (Skinner 1960, 15–19). Lähdeluettelossa käytetään seuraavaa merkitsemistapaa: Skinner, B.F. 1960. The technology of teaching. Appleton Century-Crofts. New York. Lähteiden käytössä tulee olla kriittinen ja valikoiva.

**4. Abstrakti eli tiivistelmä**

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

**5. Kuviot ja taulukot**

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

**6. Materiaali disketillä**

Hyväksymispäätöksen jälkeen kirjoitukset tulee lähettää toimitukseen monisteen lisäksi disketillä. Käytämme DOS-käyttöjärjestelmän mukaista WP-tekstienkäyttöohjelmaa. Koneemme lukevat myös teko-ohjelmaa. Emme pysty tulkitsemaan tekstienmuokkausohjelmilla (page maker, ventura) tehtyjä kirjoituksia. Erilaisin koristekirjasimin työstettyjä tekstejä ei tule lähettää.



"AIKUISKOULUTUKSELLA UUTEEN OSAAMISEEN"

**PÄÄKAUPUNKISEUDUN  
AIKUISKOULUTUS  
MESSUT**

4.-6.3.1994 TIEDEKESKUS HEUREKA, TIKKURILA



# European Society for Research on the Education of Adults ESREA

## European Research Seminar 1994 7-11 August, Lahti

### Provisional Announcement and Call for Papers

ESREA will hold a European Seminar in Lahti, Finland, 7-11 August 1994. On behalf of ESREA the seminar will be jointly hosted by the Department of Education, University of Helsinki, and the Department of Education, University of Tampere. The central theme of this European Research Seminar will focus on **Adult Education and Social Change in Europe.**

The main theme will be discussed from four perspectives

- 1) Adult Education and Action for European Integration
- 2) Social Construction of Knowledge by Social Movements  
(e.g. feminist groups, religious movements, green organizations, liberal education)
- 3) Unemployment, Social Change and Adult Education
- 4) Learning and Work

### Contact:

Ms *Eija Bergman*  
Lahti Research and Training Centre  
ESREA European Research Seminar 1994  
PB 26 (Teollisuuskatu 23)  
00014 University of Helsinki  
FINLAND

Phone 90-7084436  
Fax 90-7084439  
e-mail  
ebergman cc.helsinki.fi  
Paper proposals should comprise a one-page abstract and be submitted before 15 March 1994.

## AIKUISKASVATUKSEN 3. TUTKIJATAPAAMINEN 7.-11.8.1994

järjestetään Euroopan aikuiskasvatuskonferenssin (ESREA) yhteydessä Lahdessa.

Kutsumme aikuiskasvatuksen ja -kulttuurin tutkijat esittelemään uusimpia töitään tutkijataapaamiseen. Englanninkieliset esitykset sijoitetaan ESREA:n ohjelmaan. Suomenkielisille esityksille varataan aikaa 11.8.1994. Esitykset ryhmitellään teemoittain ja jokaiselle esitykselle varataan aikaa 15 minuuttia, jonka jälkeen aiheesta keskustellaan. Esitykset julkaistaan aikaisempaan tapaan raporttina. On myös mahdollista osallistua tutkijataapaamiseen ainoastaan 11.8.

Tutkijataapaamisesta kiinnostuneita pyydetään lähettämään tutkimusaiheensa nimi sekä abstrakti (1 sivu) sekä tultuaan hyväksytyksi esityksensä (max. 10 sivua) seuraavien aikataulujen mukaisesti:

### Suomenkieliset esitykset:

15.4. tutkimusaihe ja abstrakti (1 sivu)

15.5. Ilmoitetaan osallistujille, onko hänen esityksensä hyväksytty tutkijataapaamisen ohjelmaan.

1.7. esitys (max. 10 sivua)

Esitykset kopioidaan ja lähetetään osallistujille ennen konferenssia osoitteella:

**Markku Ingnatius**, Suomen Liikemiesten Kauppaopisto, Opettajankoulutusosasto  
Rautatieläisenkatu 5, 00520 Helsinki  
puh. (90) 14890441, fax 140321, e-mail. markku.ingnatius slk.helbp.fi

### Järjestäjät:

**Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus  
Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura**

KANSANVALISTUSSEURA  
JA AIKUISKASVATUKSEN  
TUTKIMUSSEURA

