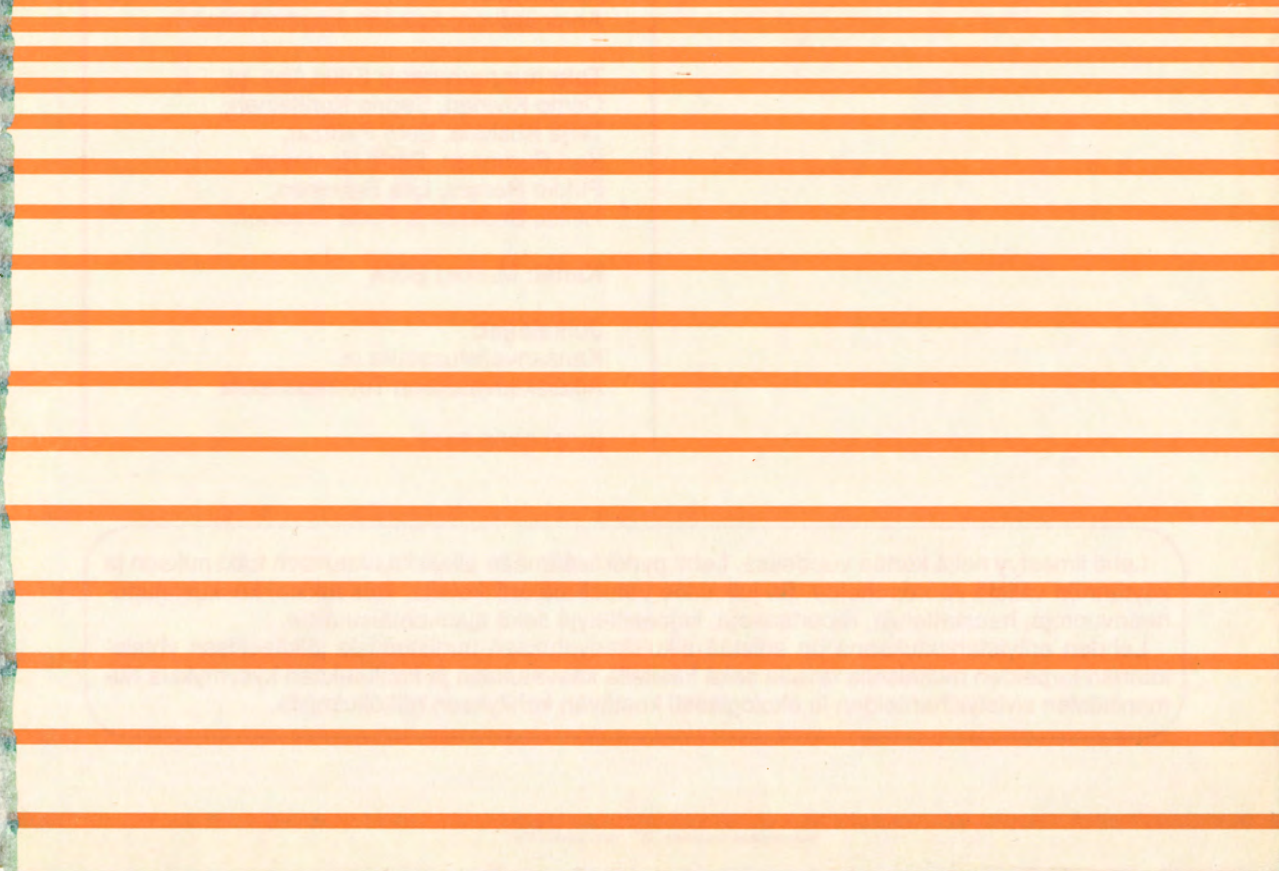


A I K U I S



K A S V A T U S

3•94



Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti
numero 3/1994
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 100 mk/ vuosikerta

Ilmoitushinnat:
koko sivu 1 600 mk
puoli sivua 900 mk, neljännessivu 600 mk
Hinnoista ei vähennetä mainostoimisto
korvauksia.
Arvonlisävero lisätään ilmoitushintoihin.

Toimitusneuvosto: Erkki Aho, pj.,
Osmo Kivinen, Seppo Kontiainen,
Tarja Koskela, Eero Pantzar,
Kari Purhonen, Pertti Rantanen,
Pirkko Remes, Lea Salminen,
Heikki Sederlöf ja Pertti Timonen

Kansi: Markku Böök

Julkaisijat:
Kansanvalistusseura ja
Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura

ISSN 0358-6197

Lehti ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Lehti pyrkii lisäämään aikuiskasvatuksen tutkimuksen ja käytännön välistä vuoropuhelua. Se julkaisee tieteellisiä artikkeleita, katsauksia, keskustelupuheenvuoroja, haastatteluja, reportaaseja, kirjaesittelyjä sekä ajankohtaisuutisia.

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

Sisältö

Kauko Hämäläinen	Tutkimusko turhaa?	162
ARTIKKELEITA		
Arto Juhela	Koulutusasenteet teollisuustyössä	164
Juha Varila	Hiljainen taitotieto ja henkilöstön kehittäminen	172
Brian Groombridge	Kansainvälinen politiikka kasvatustoimintana, näkökulmina tiedotusvälineet, yliopistot ja eri instituutiot ...	178
KATSAUKSIA		
Seppo Kontiainen	Brian Groombridge, englantilainen aikuiskasvatuksen asiantuntija ja vaikuttaja	187
Leena Viinamäki & Asko Suikkanen	Uusi orientaatio työmarkkinoilla pärjäämiselle?	189
Matti Haavio	Aikuiskouluttajien koulutus vuoteen 2010 — paljonko ja miten?	195
POSTIA		
Jukka Tuomisto	Turkulaisille koulutussosiologeille	201
KIRJA-ARVIOITA		
Leenamajja Ojala (Asko Miettinen)	Lifelong Learning Based on Industry-University Cooperation	203
Anneli Kajanto & Jukka Tuomisto (toim.)	Elinikäinen oppiminen (Juha Varila)	205
Reijo Miettinen	Oppitunnista oppimistoimintaan (Kirsti Launis)	207
Pertti Alasuutari	Laadullinen tutkimus (Jari Eskola)	209
	Uutta kirjallisuutta -luettelo	211
KESKUSTELUA		
"Ei pidä katsoa kuopan perälle vaan yli!" Mitkä 100-vuotiaan Suomen sivistykselliset heikkoudet ja mahdollisuudet?		212
MUUTA		
	Ajankohtaista	221
	Summary	223
	Kirjoittajat	224
	Ohjeita kirjoittajille	

TUTKIMUSKO TURHAA ?

Aikuiskasvatukseen yhtenä tehtävänä on välittää uutta tutkimustietoa aikuiskasvatustehtävissä toimiville. Uuden tiedon toivotaan olevan mielenkiintoista, uusia ajatuksia herättävää. Toisaalta toiveena on kehittää työntekijöiden ammattitaitoa.

Tutkimusten ja tieteellisten artikkeleiden lukijat haluavat oman yleissivistyksensä lisäämisen ohella yleensä konkreettisia, omaa työnte-koä hyödyttäviä tuloksia. Väitöskirjoja ja muita tutkimuksia lukiessa on kuitenkin usein vaikea löytää varsinaisia tutkimustuloksia, joita lehtien palstoilla voisi esitellä.

Sama ajatus syntyy, kun lukee lehdistössä kasvatustieteen väitöskirjojen tekijöiden haastatte-luja. Niin sanottujen huippututkimusten löytäminen on ollut vaikeaa varmasti kaikissa kasva-tustieteen laitoksissa, kun yliopistoissa on etsit-y laatupalkinnon ansaitsevia hankkeita.

Tutkimustulosten löytämisen vaikeus tuli sel-västi esille myös Lahdessa järjestetyssä ES-REAN:n (European Society for Research on the Education of Adults) seminaarissa. Siellä esitel-tiin kymmeniä tutkimushankkeita, mutta vain muutamista löytyi varsinaisia tutkimustuloksia, joilla on laajempaa merkitystä tai mielenkiintoa. Yksi esimerkki mielenkiintoisista tutkimustu-loksista oli Ruotsissa tehty analyysi kirjastojen luokituksesta ja niiden ilmentämistä arvoista itä- ja länsi-Euroopassa.

Myös erilaisten aikuisryhmien osallistumisesta koulutukseen, erityisesti eri siirtolaisryhmien ja kulttuurien osallistumisluvuista esitettiin kiin-toisia tietoja. Monet ns. tutkimushankkeet oli-vat erilaisten kehittämishankkeiden esittelyä, yksittäisten projektien evaluointia tai yhteis-kunnallisten ongelmien pohdiskelua, joista on

vaikea saada irti mitään yleistettävää. Erityisesti syy-seuraussuhteiden löytäminen erilaisten il-miöiden välille näyttää olevan työlästä.

Tutkijoiden yksi ongelma näyttää olevan se, että tutkimuksia esitellään suunnitteluvai-heissa ennen kuin tutkijat ovat paneutuneet kunnolla asiaan ilman empiirisiä tuloksia. Täl-löin esitellään innostuneina uljaita tausta-teorioita ja lupaavia suunnitelmia, joita aiotaan toteuttaa. Kun tutkijat ovat paneutuneet kun-nolla asiaansa ja saaneet empiiriset tulokset luet-tavaan muotoon, havaitaan usein, että yleistet-täviä, kiinnostavia tuloksia on tarjolla niukasti, jos lainkaan.

Toinen yleistettävyyttä vaikeuttava tekijä on tutkimuksen kohderyhmien valinta. Muodissa olevat erilaiset organisaatioiden kehittämishankkeet ovat yleensä niin tilanteista riippuvia, että toimintamalli, joka näyttää onnistuvan hy-vin jossain yhteydessä, ei toisaalla toimikaan mainittavasti.

Monasti kohteena on niin valikoituneita ryh-miä, että tuloksia ei missään tapauksessa voi sen takia yleistää. Esimerkkinä voi mainita vaikka Suomessa suosiossa olevat jonkin oppiaineen opiskelijat avoimessa korkeakoulussa tai muut korkeakouluopiskelijat.

Tutkimusmenetelmät ovat usein ongelmalli-sia. Kyselylomakkeet ja haastattelut ovat edel-leen suosituimpia jonkinlaisten sisällönanalyy-sien ohella. Tutkijat tulevat hyvin harvoin poh-tineeksi, minkä todellisuuden osan nämä me-netelmät tavoittavat. Jos tutkimusmenetelmien avulla ei saada mitään suoranaista yhteyttä tut-kittavaan asiaan, ei tieteeltä voi odottaa suuria läpimurtoja.

Tieteen tulosten esittäminen ymmärrettävällä kielellä on vaikeaa. Kokenutkin aikuiskoulutuksen asiantuntija menettää joskus kyvyn kirjoittaa selkeästi suomen kielellä oltuaan tutkijana muutaman vuoden. Monasti joutuu hämmästelemään kasvatustieteen tutkijoita, jotka pystyvät kirjoittamaan esimerkiksi henkilöstökoulutuksesta ja aikuisten oppimisesta tavalla, josta käytännön työntekijät löytävät jonkin verran ymmärrettäviäkin sanoja, mutta sisältö jää käsittämättömäksi.

Nuorten tutkijoiden elämää helpottaisi olennaisesti kunnan tietokirjoittajakoulutus jo perusopetuksen aikana. Tällä hetkellä harvan koulutusohjelman vaatimuksista ko. kurssia löytyy.

Aikuiskoulutusta näyttää ohjaavan ainakin jossain määrin erilaiset muotivirtaukset. Tällä hetkellä ESREAN:n kokouksen perusteella on suosituttua tutkia erilaisia yhteiskunnallisia ilmiöitä koulutuksen näkökulmasta. Toinen suosittu suuntaus on työyhteisöjen kehittämishankkeet oppivan organisaation, laatupiirien, laatujohtamisen yms. nimikkeiden pohjalta.

Sen sijaan yksilöiden oppimisen tutkiminen näyttää jääneen taka-alalle. Esimerkiksi yhteistoiminnallinen oppiminen ja monet muuta virtaukset näyttävät leviävän aikuiskoulutukseen kulovalkean tavoin, vaikka viimeiseen kymmeneen vuoteen ei löydy tutkimuksia, jotka osoittaisivat näiden menettelyjen erinomaisuuden.

Opetusministeriö suosii tällä hetkellä keskinkertaisuutta ja hätäisten tutkimusten tekemistä. Kun yliopistojen yhtenä keskeisenä tuloksellisuuden kriteerinä on perus- ja jatkokoulutuksen määrät, on luonnollista, että pyritään keventämään opinnäytetutkimusten vaatimustasoa. Tutkimusten tekohan on käytännössä eniten aikaa vievä osa opinnoissa. Syvällisen, uutta luovan tutkimuksen edellytys on riittävä ajankäyttö olemassa olevaan tietoon paneutumiseksi ja asioiden miettimiseksi.

Tutkijalta vaaditaan entistä suurempaa kunnianhimoa. Tässä lehdessä *Asko Miettisen* kommentit eräästä väitöskirjasta antavat esimerkin kiireisten ihmisten työn ohella tapahtuvan tutkimuksen teon vaikeudesta. Laajempi keskustelu tutkimusmenetelmistä, teorioiden rakenta-

misesta ja tulosten tulkinnoista voisi olla yksi tapa nostaa alamme tutkimuksen tasoa.

Suomessa alkaa olla aikuiskoulutuksen tutkimuksessa kohtuulliset ulkoiset puitteet. Professoreita on suhteellisen paljon ja tutkimusta tehdään yliopistojen ulkopuolellakin. Esimerkiksi opetushallitus on teettänyt oppilaitosten arviointiselvityksiä, joista osaa voidaan pitää jo tutkimuksina.

Rohkaisevaa on jo se, että osalla yliopistojen tutkijoita on jonkinlainen yhteys yliopiston ulkopuolellekin kouluttajana, kehittämishankkeeseen osallistujana, asiantuntijana työryhmissä tai jäsenenä erilaisissa koulutusorganisaatioiden hallintoelimissä. Myös lahjakkaiden nuorten tutkijoiden määrä on suuri, joten tieteellisillään lehdillä ja niiden lukijoilla on entistä antoisamat ajat edessä.

Mielestäni aikuiskasvatukseen kohdistuvaa tutkimusta tarvitaan tulevaisuudessa entistä enemmän. Tämä johtuu sekä aikuiskoulutuksen määrän jatkuvasta laajenemisesta Euroopassa että taloudellisen tilanteen kiristymisestä, joka johtaa entistä suurempaan tehokkuusvaatimukseen. Se, mitä tarvitaan, on jatkuva tutkimuksen tason nosto.

Kauko Hamäläinen

ARTO JUHELA

Koulutasenteet teollisuustyössä

Markkinoiden muutokset sekä niitä seuraavat tuotannolliset uudistukset ovat nostaneet henkilöstön ja sen kehittämisen keskeiseksi tuotanto- ja kilpailutekijöiksi. Kiinnostus ja motivaatio kehittää niin itseään kuin työtäänkin ovat ominaisuuksia, joita työvoimalta yhä enemmän edellytetään. Kasvavista vaatimuksista huolimatta voi työvoiman vähäinen halukkuus nousta kuitenkin suoranaiseksi vastavoimaksi liiketoiminnan kehittämiseksi. Toisaalta työntekijöiden asenteet koulutus- ja kehittämistoimintaan ovat monin tavoin sidoksissa työpaikoilla toimimisen ehtoihin.

Seuraavan esityksen tarkoituksena on tuoda esiin eräitä keskeisiä näkökulmia teollisuustyön ja työntekijöiden koulutasenteiden välisiin suhteisiin sekä niihin kytkeytyviin osittain ristiriitaisiinkin tendensseihin.

Nykyisellään lähes puolet palkansaajista osallistuu vuosittain työnantajan järjestämään henkilöstökoulutukseen (Tilastokeskus 1993a). Koulutuksen volyymin kasvu erityisesti 80-luvun jälkipuoliskolla on myös yksi osoitus henkilöstövoimavaran lisääntyneestä merkityksestä. Erot osallistumisen määrissä ovat kuitenkin edelleen suuret. Niin Suomessa kuin muissakin teollisuusmaissa saadut tulokset osoittavat varsin yhdensuuntaisesti, kuinka koulutukseen osallistuminen on yhteydessä mm. asianosaisten työtehtäviin, asemaan yrityksen hierarkias-

sa, pohjakoulutukseen, ikään, sukupuoleen (esim. Berton ym. 1991; Klemm ym. 1990 ja Sundin 1987). Henkilöstökoulutuksen osalta tämä osallistumisrakenteiden eriytyminen on tyyppisesti haluttu nähdä osoituksena eroista koulutusmahdollisuuksissa - ei niinkään kysymyksenä halukkuudesta osallistua tähän koulutukseen.

Työelämän viimeaikaisina kehityssuuntina ovat olleet työvoimalle asetetut lisääntyneet vaatimukset niin oman ammatillisen pätevyytensä kuin työtehtäviensäkin kehittämiseen. Vastuun laajentuminen edellyttää työvoimalta entistä vahvempaa sitoutumista työsuhteeseen, joten on ymmärrettävää, että sitouttamisesta on tullut merkittävä koulutuspoliittinen tavoite yrityksissä.

Työsuhteeseen sitoutuminen määrittää olennaisella tavalla myös työntekijöiden koulutasenteita (esim. Noe & Schmitt 1986). Kaikki työntekijät eivät kuitenkaan ole halukkaita sitoutumaan vaatimuksiltaan yhä enemmän edellyttäviin työtehtäviin. Epäillä myös sopii, onko heitä niihin syytä pakottaakaan. Mitalin kääntöpuolella häämöttää kuitenkin uhka syrjäytymisestä tai ainakin lisääntyvästä polarisaatiosta työelämän tarjoamien kehittymismahdollisuuksien suhteen.

Työntekijöiden koulutasenteita koskevissa tarkasteluissa on perinteisesti haluttu korostaa asenteiden yksilöllisyyttä. Epäilemättä tällä näkökulmalla on myös oikeutuksensa, mutta rajautuminen pelkästään yksilöpsykologisiin ja yksilöiden sosiaaliseen asemaan liittyvien tekijöiden tarkasteluun on henkilöstökoulutuksen osalta riittämätön. Henkilöstökoulutuksen erityisluonteeseen nimittäin kuuluu, että yksilöli-

set tavoitteet ovat aina alisteisessa asemassa organisaatiotason tavoitteisiin nähden. Vähätellä ei sovi myöskään työnantajan direktio-oikeuteen perustuvaa vallankäyttöä myös henkilöstön kehittämiseen liittyvissä kysymyksissä. Työn tarjoamat mahdollisuudet ja työpaikalla toimimisen ehdot määrittävät mitä suurimmassa määrin työvoiman koulutus- ja kehittämishalukkuutta. Näin yksilöllisyyskin suodattuu henkilöstökoulutuksessa viime kädessä aina työpaikalla toimimisen rakenteellisten ehtojen kautta.

Yksityinen liike-elämä on monesti kyvytön ja halutonkin järjestämään työvoimalleen riittävästi koulutusta - jopa yrityksen omien pitemmän aikavälin etujen vastaisesti (Streeck 1989). Tämä on saanut monet kirjoittajat peräänkuulluttamaan yhteiskunnalta aktiivisempaa ja vastuullisempaa panosta myös henkilöstökoulutuksen organisointiin (esim. Rubenson 1991). Seuraavassa esityksessä näkökulma on kuitenkin rajattu työnantajan järjestämään henkilöstökoulutukseen, so. ensisijaisesti työnantajan kustantamaan ja työajalla annettuun koulutukseen.

Koulutusmahdollisuuksien rajat

Työnantajien näkökulmasta yrityksissä järjestettävän koulutuksen yksi keskeinen ongelma on ollut työntekijöiden vähäinen kiinnostus (Juhela 1993). Työntekijöiden käsityksen mukaan henkilöstökoulutukseen osallistumista on kuitenkin rajoittanut ensisijaisesti tosiasiallisten mahdollisuuksien puute - eivät niinkään heidän omat asenteensa. Esimerkiksi Tilastokeskuksen kokoaman tutkimusaineiston (nk. AKU 1990-aineisto) mukaan yli puolet (54 prosenttia) teollisuustyöntekijöistä arvioi koulutusmahdollisuutensa nykyisessä työpaikassaan huonoiksi ja vain joka kymmenes näkee mahdollisuutensa hyviksi.

Täysin merkityksettömiä eivät työntekijöiden omat asenteetkaan tosin ole, sillä em. aineiston mukaan neljäsosa teollisuustyöntekijöistä ei ole kiinnostunut koulutuksesta ja viidesosa katsoo, ettei koulutuksesta ole hyötyä. Jos koulutushalukkuuden osoittimena pidetään puolestaan koettuja koulutustarpeita, niin mitenkään yle-

tön ei halukkuus tästä näkökulmasta näyttäisi olevan, sillä em. tutkimusaineiston mukaan vain hieman runsas kolmannes (35 prosenttia) teollisuustyöntekijöistä katsoo nykyisellään olevansa lisäkoulutuksen tarpeessa. Ja tarvetta kokevat vähiten juuri ne, joilla on koulutukseenkin heikoimmat mahdollisuudet.

Eri intressiosapuolten näkemyseroista huolimatta näyttää siltä, ettei kysymys työvoiman koulutusasenteista ole täysin ongelmaton työelämän kehittämiseksi. Edellä esitetty antaa toisaalta aiheita myös epäilyyn, että työntekijöiden vähäinen kiinnostus koulutukseen olisi paljolti "pihlajanmarjojen happamuudella", mahdollisuuksien puutteella selitettävissä.

Sen saa mitä tarjoaa

Työntekijöiden koulutusasenteita tarkastelleessa tutkimuksessaan ovat *Larsson* ym. (1986) päätyneet tuloksiin, joiden mukaan erityisesti peruskoulutusta vailla oleva työvoima ei juurikaan koe koulutustarvetta ja toisaalta heidän suhtautumisensa koulutukseen on perin välineellinen. Tässä katsannossa koulutusasenteita muokkaavan ajattelun perusta on siis olemassa olevissa työtehtävissä. Kun työtehtävät eivät koulutusta edellytä, niin ei sitä myöskään kaivata.

Mutta ovatko kielteiset koulutusasenteet lopulta työtehtävien luonteella selitettävissä? Näiden vaikutus asenteisiin on toki ilmeinen ja edellä mainittu noidankehä pysyy sulkeutuneena niin kauan kuin työtehtävät säilyvät entisellään. Työnantajan näkökulmasta mahdolliset ongelmat työntekijöiden koulutusasenteissa nousevat kuitenkin esiin vasta sitten, kun tuotantoa pitää muuttaa ja kehittää. Tällöin ei työntekijöiden kielteisten koulutusasenteiden ongelma olekaan enää yksistään työtehtävien luonteella perusteltavissa.

Käyttökelpoisen analogian tähän pulmaan tarjoaa *Willis* (1984) tutkimus työväenluokan poikien koulunvastaisesta kulttuurista. Siirtyesään koulun penkiltä palkkatyöhön työntekijät siirtävät työelämäänsä juuri sen saman elementin vastustuksen, jota he koulumaailmasta lähtivät

"pakoon", nimittäin oppimisen. Uusien asioiden oppiminen ja varsinkin teoreettisen tiedon opiskelu on heidän näkökulmastaan käytännöllä vierasta ellei suorastaan halveksuttavaa. Tällä ajattelullaan he samalla kuitenkin sinetöivät oman kohtalonsa sisällöiltään köyhiin ja arvostukseltaan vähäisiin työtehtäviin, jotka eivät erityisemmin tarjoa näkymiä paremmasta. Vastustamalla työelämässä juuri sitä, jota he ovat vastustaneet jo ennen työelämään siirtymistä, synnyttää myös illusorisen kuvan työmarkkinoilla vapaasti liikkuvasta työntekijästä. Hänelle riittää, että työstä maksetaan palkkaa, ja nämä vaatimukset on usein suhteellisen helposti täytettävissä.

Edellä kuvattu toimintatapa pätee niin kauan kuin palkka on riittävä motiivi työlle. Asenteiden uusintaminen edellyttää taas sitä, että työmarkkinoilla on sille vastinkappale. Jos yrityksellä on tarjottavanaan vain ikävyystyviä työtehtäviä vailla näkymiä paremmasta, niin yritys ei myöskään voi olla erityisen valikoiva työvoiman rekrytoinnissaan. Yrityksen on tyydyttävä siihen, mitä on jäljellä, kun paremman tarjouksen tehneet ovat kuorineet kerman työmarkkinoilta (Windolf 1986). Koulutetun työvoiman vieroksunta "lattiatason ideaalityöntekijää" rekrytoitaessa (ks. Silvennoinen & Pirilä 1992) vain syventää mainittua ongelmaa. Tällä toiminnallaan työnantaja luo itse itselleen oman noidankehänsä, jossa vähäinen koulutushalukkuus on kietoutunut työvoiman rekrytointiongelmaan sekä korkeaan vaihtuvuuteen.

Syrjäytymisen uhka

Myös määrällisesti joustava työvoimareservi voi työnantajan kannalta olla tarkoituksenmukainen semminkin, jos paineet tuotannollisiin uudistuksiin rajoittuvat tai halutaan rajata vain pienimuotoisiin muutoksiin. Mutta jos näin ei ole, ovat ongelmatkin jo helpommin käsillä.

Tuotannollisten uudelleenjärjestelyjen hankaloituminen on luonnollisesti päällimmäisenä näistä ongelmista, mutta perin suurella vakaavuudella työnantaja suhtautuu myös riskiin "tuhlata" rajallisia koulutusresursseja "väärin" kohderyhmiin. Tavoiteltu oppiminen katsotaan mahdolliseksi vain koulutukseen erikseen mo-

tivoituneille, joten tehokkuusvaatimuksiin perustuen kannattaa koulutusta antaa vain niille, joilla on, tai pikemminkin tulkitaan olevan, riittävä motivaatio ja oppimiskyky. *Staudtin* (1989) mukaan saattaa virheellisin perustein valittujen henkilöiden mukanaolo koulutuksessa heikentää myös muiden osallistujien oppimista sekä vähentää koulutuksen arvostusta niin yksilö- kuin työyhteisötasollakin.

Edellisen perusteella on myös ymmärrettävää, että oma-aloitteisuus, koulutushalukkuus ja motivaatio ovat koulutettavien valikointikriteereistä tärkeimpiä (Seyd 1984, 110-113). Kiinnostus omaan ammatilliseen kehittymiseen on helposti tulkittavissa myös osoitukseksi kiinnostuksesta omaa työtä ja sen kehittämistä kohtaan. Tällöin jo entuudestaan rajallisiksi koetut koulutusmahdollisuudet ovatkin tosiasiallisesti tarjolla vain niille, jotka ovat tavalla tai toisella kyenneet osoittamaan koulutukseen riittävästi tai mahdollisesti riittävimmin halukkuutta.

Koulutushalukkuuden ja koulutuksen valikointivaikutusten keskinäisellä vuorovaikutuksella on taipumus vahvistaa itse itseään. Tarjottuvien mahdollisuuksien myötä myös motivaatio kasvaa ja päinvastoin. Näyttää myös siltä, että työelämän tarjoamia tulevaisuuden näköaloja jaettaessa on koulutus- ja kehittämishalukkuudesta tulossa entistä painavampi peruste (esim. Lawler & Ledford 1992 ja Townley 1989).

Koulutushalukkuuden perustalta tehdyssä jaoissa ydintyövoimaan ja periferisemmässä asemassa olevaan aputyövoimaan on työsuhdeturvalla tärkeä sija. Jos se on uhattuna, vähenee myös työhön liittyvä kehittämishalukkuus olennaisesti (Brown ym. 1993). Kehittämishalukkuus edellyttää työsuhteiden pysyvyyttä, mutta koulutusmahdollisuuksien tavoin myös työsuhdeturva on tarjolla vain kehittämishaluisimmille.

Työelämän viimeaikaiset muutospainheet sekä vapaasti liikuteltavan työvoimareservin tarpeettomuus ovat entistä laajamittaisemmin johtaneet "jyvien erotteluun akanoista" heidän kehittämishalukkuutensa mukaan. On myös varsin luultavaa, että kun yritys joutuu työn vähenemisen vuoksi lomauttamaan tai irtisanomaan henkilöstöään, niin ainakaan ensimmäisten joukossa eivät ole ne, joiden koulutukseen yritys on

investoinut runsaimmin. Tarjoutuvat koulutusmahdollisuudet ovat tässäkin mielessä varsin herkkä anturi työsuhteiden pysyvyydelle luomalla jatkuvuuden tunnetta sekä vahvistamalla työntekijöiden käsitystä siitä, että yritys kantaa huolta työvoimastaan.

Työelämän tarjoamat mahdollisuudet

Usein esitetty väite on, että työntekijöiden suhtautuminen koulutukseen olisi leimallisen välineellistä. Epäilemättä nämä tavoitteet ovat myös aina eriasteisesti mukana, mutta yksipuolisen dominoivaksi ei välineellisyyttä siltikään voida väittää (Juhela 1993, 216-217; ks. myös Tilastokeskus 1993b, 38-40).

Asenteiden välineellisyydestä taas seuraa, että työntekijöiden koulutushalukkuus on riippuvainen tarjolla olevista ”porkkanoista”, jolloin myös kiinnostuksen vähäisyys olisi porkkanoiden puutteella selitettävissä.

Toki edellä puheena ollut työsuhdeturvakin voi osaltaan täyttää välineellisyyden kriteerit, mutta sen luonne on pikemminkin keppi kuin porkkana. Tästä syystä olisikin kysyttävä, kuinka perusteltuja ovat työntekijöiden koulutukselle asettamat välineelliset odotukset myös ”positiivisessa” suunnassa.

Koulutukseen osallistuminen ansiotason koaamisen toivossa edellyttää, että hankitut lisä-pätevyudet tunnustetaan myös palkkauksellisesti. Nykyiset palkkausjärjestelmät perustuvat kuitenkin lähinnä työsuoritteisiin tai työtehtäviin, jolloin koulutus voi korkeintaan tukea siirtymistä paremmin palkattuihin työtehtäviin.

Jos työntekijöiden tulevaisuudenperspektiivejä tarkastellaan nimenomaan nykyisen työpaikan sisällä avautuvina mahdollisuuksina, niin jokseenkin vähäisiltä nämä mahdollisuudet kuitenkin näyttävät (taulukko 1). Työpaikan sisäinen organisaatorakenne ja -kulttuuri tai yrityksen henkilöstöstrategia asettaa jo sellaisenaan rajat etenemismahdollisuuksille niin vertikaaliseksi kuin horisontaalisestikin. Vaativimmat työtehtävät, joihin niihinkään eivät siirtymismahdollisuudet ole erityisen hyvät, koetaan edelleen horisontaalisina siirtyminä ja vertikaaliseen nousuun ei työpaikan sisällä juuri mahdollisuuksia ole. Näitä mahdollisuuksia ei työpaikalla annettu lisäkoulutukseen paremmiksi muuta (vrt. Nordhaug 1989).

Sikäli kun uralla eteneminen on yhteydessä koulutukseen, on se mahdollista vain oman työn ulkopuolella ja muodollista pätevyyttä lisäävän koulutuksen kautta. Koulutukseen on kuitenkin omaehtoisesti hakeuduttava ilman taiketa siitä, että sen jälkeen olisivat uusia pätevyksiä vastaavat työtehtävät odottamassa. Täs-

Taulukko 1. Teollisuustyöntekijöiden käsitykset nykyisen työn tarjoamista mahdollisuuksista (%)

	Siirtyä työtehtävästä toiseen omalla työpaikalla	Siirtyä työkokemuksen karttuessa entistä vaativampiin työtehtäviin	Edetä ammatturalla ylöspäin
Erittäin paljon	17	6	4
Melko paljon	24	18	11
Jonkin verran	22	26	22
Ei juuri lainkaan	36	48	61
Ei osaa sanoa	1	2	2
Yhteensä (N = 555)	100	100	100

Lähde: AKU 1990-aineisto

tä huolimatta on erityisesti angloamerikkalaisessa kirjallisuudessa haluttu korostaa uralla etenemistä myös henkilöstökoulutukseen osallistumisen keskeisenä motiivina.

Itse asiassa yksilöllisen urakehityksen tukeminen voi johtaa koulutushalukkuuden kannalta jopa kielteisiin vaikutuksiin. "Uraputken" avautuminen sisältää jo sellaisenaan tietynasteisen lupauksen kehittymismahdollisuuksista, mutta jos näitä ei syystä tai toisesta kyetäkään lunastamaan, saattaa se aiheuttaa pettymyksiä ja turhautumista. Työyhteisötasolla voi seurauksena olla puolestaan sisäisen integraation heikentyminen, kun kehittymismahdollisuudet havaitaan avautuneen vain harvoille ja valituille, mikä äärimmillään saattaa johtaa nk. kruununprinssi-efektiin (ks. Nadler & Nadler 1989, 64-69).

Noidankehän murtaminen

Larsson ja kumppanit tarjosivat aiemmin edellä mainitussa tutkimuksessaan työntekijöiden kielteisten koulutusasenteiden ja niiden instrumentaalisuuden välisen ongelman ratkaisuksi, että kyseisten henkilöiden koulutusta koskevia asenteita tulisi muuttaa ja että välineellisillään tavoitteilla tulisi olla katetta. Mutta mitä nämä ratkaisut voisivat sitten sisältää?

Jälkimmäisten osalta tuskin ajan oloon riittää (kuten monin paikoin edelleen näyttäisi olevan käytäntönä), että koulutukseen motivoidaan esimerkiksi "tarjoilupulesta huolehtimalla" tai järjestämällä "paljon puhuttu sauna-aita" koulutuksen yhteyteen. Yksilöllisen uralla etenemisen edistämiseen ja tukemiseen on puolestaan sisäänrakennettuna ajatus työtehtävien rakenteen staattisuudesta ja siten myös mahdollisuuksien asteittaisesta kaventumisesta. Kehittämisen kohde ei siis voi perustellusti olla uralla etenemisen tukeminenkaan. Ratkaisun avaimia on sen sijaan etsittävä työtehtävien kehittämistä. Tavoitteena ei tällöin olisikaan siirtyä esimerkiksi suunnittelutehtäviin, vaan laajentaa työtehtävät myös suunnittelua sisältäviksi.

Henkilöstön kehittämisen yksi viime aikojen keskeisimpiä haasteita on ollut pyrkimys työ-

voiman joustavuuteen. Monitaitoisuuden kehittäminen latentiksi potentiaaliksi ei kuitenkaan pitkän päälle jaksa innostaa, jos työn muotoilu ei tarjoa mahdollisuuksia uusien pätevyysien soveltamiseen käytännössä. Toisaalta taas työnantajakaan ei ole kiinnostunut järjestämään työntekijöilleen monitaitoisuutta kehittävää koulutusta, jos nämä eivät vastavuoroisesti osoita halukkuutta ottaa näitä pätevyyskäyttöön.

Työn organisatorisia uudelleenjärjestelyjä ei kuitenkaan ole ehkäissyt niinkään työntekijöiden haluttomuus kehittää ammattitaitojensa laaja-alaisuutta tai ottaa sitä käyttöön, vaan esimerkiksi palkkausjärjestelmien jäykkyys (Mahnkopf 1992) taikka muutosvastarinta niiden henkilöstöryhmien taholta, jotka kokevat työvoiman joustavuuden lisäämisen uhaksi omalle asemalleen (Drexel 1985 ja Hirsch-Kreinsen & Wolf 1987).

Koulutusasenteiden uudelleenarviointia

Henkilöstökoulutuksen ensisijainen "väline-arvo" on työtehtävien ja työn organisoinnin kehittämisessä. Tällöin on myös ymmärrettävää, ettei itsensä kehittäminen useinkaan kiinnosta koulutuksen välityksellä sellaisenaan, jos työt eivät samanaikaisesti muutu. Silloin kun henkilöstön kehittäminen ja koulutus mielletään työn kehittämisenä, saa osallistumishalukkuuskin jo toisen sisällön.

Edellisestä seuraa, ettei koulutushalukkuus ole täsmälleen sama asia kuin kehittämis- tai kehittymishalukkuus. *Onstenk* (1992) on jopa todennut teollisuustyöntekijöille olevan yleisemminkin ominaista suhtautua passiivisesti koulutukseen mutta aktiivisemmin uusien tietojen ja taitojen oppimiseen. Passiivisen koulutusasenteen takaa voi siis löytyä aktiivinen uusiin tietoihin ja taitoihin kohdistuva ja työtehtävien kehittämiseen suuntautunut oppimisasenne, mikä ei välttämättä kanavoitu varsinkaan iäkkäämmässä työntekijäryhmissä erityisenä halukkuutena koulutukseen osallistumiseen. Tähän näyttäisi viittaavan myös se havainto, että kun koulutus- tai kehittämistoimiin on ryhdytty, niin työntekijöiden osallistumisaktiivisuus ei enää

saakaan samaa kritiikkiä osakseen, vaan asia on pikemminkin päinvastoin (Juhela 1993, 217–218).

Työntekijöiden nuiva suhtautuminen koulutukseen on usein yksinkertaisesti seurausta vähäisistä aiemmista kokemuksista sekä sen aiheuttamasta epävarmuudesta ja huolesta koulutuksessa menestymisestä. Esimerkiksi AKU 1990-aineiston mukaan vähintään 10 vuotta työelämässä olleista on edelleenkin kolmasosa sellaisia, jotka eivät ole työhistoriansa aikana osallistuneet työnantajan järjestämään henkilöstökoulutukseen.

Vaikka nämä pelot olisivatkin kokemuksellisesti aitoja, niin paras lääke niihin on kokemuksen kartuttaminen eli koulutus- ja kehittämismahdollisuuksien avaaminen. Kääntäen tämä tulee esiin myös siinä, että henkilöstökoulutuksen selvästi tärkeimmiksi yksilötasoisiksi vaikutuksiksi mielletään tekijät, jotka lisäävät asiaosaisten opiskelu- ja oppimisvalmiutta (Nordhaug 1989).

Kaikkein voimakkaimmin työntekijöiden koulutushalukkuutta vähentävät käytännössä osallistumisen ehdot. Koulutus työajan ulkopuolella tai omalla kustannuksella ei useinkaan kiinnosta; sikäli kun osallistuminen on näillä ehdoin ylipäättään mahdollistakaan. Kyseisillä ehdoilla voi kuitenkin olla tulevaisuuden kannalta polarisoiva vaikutus. On nimittäin varsin luontevaa ajatella, että ne, jotka ovat valmiit uhraamaan varojaan ja vapaa-aikaansa opiskeluun, ovat siihen myös motivoituneimpia. Epärealistista sen sijaan on ajatella, kuten joillakin työnantajilla on taipumus tehdä, että motivaatiota voitaisiin ikään kuin lisätä siirtämällä koulutus työajan ulkopuolelle tai ainakin osittain työntekijöiden itsensä kustannettavaksi.

Asenteet muuttuvat myönteisemmiksi ja halukkuutta voidaan ylläpitää vain, kun kehittämiseen tarjoutuu tosiasialliset mahdollisuudet. Tämä taas edellyttää taakseen yritysjohtoon - ei vain koulutusmahdollisuuksien avaamisen merkityksessä, vaan myös esimerkinantajana. Jos yritysjohto ei koulutusta arvosta, niin paljoo ei voitane odottaa työntekijöiden asenteiltaan. Tutkimuksissa on jopa todettu, että yritysten koulutusasioista vastaavilla henkilöillä on

- jos mahdollista - työntekijöitäkin kapeampi ja välineellisempi näkemys työntekijöiden koulutuksesta (Larsson ym. 1986, 125–132).

Työntekijöiden vaikutus mahdollisuudet ja osallistumisvalmiudet

Työntekijöiden kielteisten koulutusasenteiden takaa voi joissain tapauksissa löytyä myös muut kuin koulutus- tai kehittämistoimintaan liittyvät asenteet. Se, mitä vastustetaan tai mikä aiheuttaa epävarmuutta, saattaa varsinaisesti olla esimerkiksi uuden tuotantoteknologian käyttöönotto tai varsinkin se tapa, jolla uutta tuotantoteknologiaa otetaan käyttöön, mutta johon liittyvä vastarinta kanavoituu nimenomaan koulutuksen vastustamisena.

Muutosvastarinnan nimikkeellä tunnetun ongelman koulutuksellinen ratkaisu saattaa johtaa tällöin siihen, ettei koulutuksella enää pyritään kyseisten uudistusten edellyttämien uusien pätevyysien kehittämiseen, vaan perimmäiseksi tarkoitukseksi jääkin uuden tuotantoteknologian hyväksytyksi tekeminen sekä yleisemmin työvoiman asenteiden muokkaaminen tuotannollisille uudistuksille myönteisiksi (Pilnei 1985).

Eriyisesti asenteisiin, ideologisiin kvalifikaatioihin, liittyvässä koulutuksessa voi työntekijöiden motivointi osoittautua hankalaksi, kun toiminta heidän taholtaan mielletään enemmän indoktrinaatioksi tai manipulaatioksi kuin kehittämistoiminnaksi. Työntekijöiden kielteiset koulutusasenteet voivat yleisemminkin kohdistua nimenomaan tarjottuun koulutukseen ja siinä koettuihin puutteisiin - ei niinkään koulutus- ja kehittämistoimintaan sinänsä.

Edellä esitettyjen näkökulmien yhteinen nimittäjä on työntekijöiden vähäiset tai vähäisiksi kokemat mahdollisuudet osallistua koulutusta koskevaan päätöksentekoon sekä siitä aiheutuvan ”yhteisesti jaetun vision” puute (ks. Senge 1990). Ongelman ydin paikantuu tällöin siihen, kenen koulutuskonseptista onkaan kyse. Yksipuolisesti työnantajan intresseistä lähtevä koulutus kykenee vain harvoin ylittämään sen mo-

tivaatiokynnyksen, mikä vähäiselläkin työntekijöiden osallistumismahdollisuuksien lisäämisellä olisi mahdollista saavuttaa.

Työntekijöiden osallistumis- ja vaikutusmahdollisuudet on jo pitkään tunnettu työelämän kehittämishankkeiden itsestään selvänä peruslähtökohtana. Tästä huolimatta näyttää asian esinnostaminen olevan aina ajankohtaista, sillä kokonaisuutena teollisuustyöntekijöiden mahdollisuudet vaikuttaa niin koulutusta kuin yleisemminkin työtehtävien kehittämistä koskevaan päätöksentekoon ovat edelleenkin vähäiset (Juhela 1993, 73–86).

Koulutus- ja kehittymismahdollisuuksien avaaminen sekä näiden kytkeminen työtehtävien kehittämiseen ovat varmastikin työntekijöiden koulutushalukkuuden perusedellytyksiä, mutteivat sittenkään riittäviä. On nimittäin samanaikaisesti huolehdittava myös siitä, että työntekijöillä on tosiasialliset mahdollisuudet osallistua niin koulutusta kuin työn muotoiluakin koskevaan suunnitteluun ja päätöksentekoon. Työntekijöiden vähäisten vaikutusmahdollisuuksien ongelma on tuskin ratkaistavissa yksin lainsäädännöllisin keinoin, vaan ne tässä suhteessa olekaan täysin vailla merkitystä (ks. Gill 1993).

Työelämän yhdeksi viime aikojen kehitysuunnaksi on toisaalta haluttu nähdä organisatorakenteiden desentralisoituminen sekä hierarkioiden madaltuminen. Tämän seurauksena työntekijöiltä vaaditaan entistä laajamittaisempaa vastuunottoa sekä osallistumista erilaiseen yritystoimintaa koskevaan päätöksentekoon. Yrityksen päätöksentekoprosesseihin osallistuminen edellyttää kuitenkin valmiuksia tähän toimintaan. Asianmukaisten pätevyysien puutteessa voi osallistuminen osoittautua yhtä lailla turhauttavaksi kuin tehottomaksikin (Heller 1993). Tästä syystä on nimenomaan organisatorisesti varmistettava, että työntekijät myös kykenevät vastaamaan näihin haasteisiin.

Työntekijöiden päätöksentekokapasiteetin tukeminen ja vahvistaminen niin osallistamalla kuin koulutuksellisestikin ovat työelämän keskeisiä tulevaisuuden haasteita – varsinkin jos todella halutaan nähdä henkilöstö yrityksen tärkeimpänä voimavarana. Yritysten kilpailukyky

on myös entistä riippuvaisempi siitä, kuinka tehokkaita oppimisympäristöjä ne pystyvät rakentamaan. Ja näiden oppimisympäristöjen rakentamistyö ei ole vain ”jokamiehen” oikeus vaan kaikkien velvollisuus.

LÄHTEET

Berton, F. & Podevin, G. & Verdier, E. 1991. Continuing Vocational Training in France. CEREP: Training & Employment 2, 1–4.

Brown, C. & Reich, M. & Stern, D. 1993. Becoming a high-performance work organization: the role of security, employee involvement and training. *The International Journal of Human Resource Management* 4, 2, 247–275.

Drexel, I. 1985. Wann werden Arbeitskräfte gegen Rationalisierung aktiv? Thesen zum Zusammenhang zwischen subjektiven Aktionspotentialen und Erwerbsverlaufsmustern. Teoksessa Fricke, W. & Schuchardt, W. (Hrsg.): *Innovatorische Qualifikationen – eine Chance gewerkschaftlicher Arbeitspolitik*. Verlag Neue Gesellschaft: Bonn.

Gill, C. 1993. Technological change and participation in work organization: recent results from a European Community survey. *The International Journal of Human Resource Management* 4, 2, 325–348.

Heller, F. 1993. The under-utilization of human resources in industrial relations theory and practice. *The International Journal of Human Resource Management* 4, 3, 631–644.

Hirsch-Kreinsen, H. & Wolf, H. 1987. Neue Produktionstechniken und Arbeitsorganisation. *Interessen und Strategien betrieblicher Akteure*. *Soziale Welt* 1987, 38, 2, 181–196.

Juhela, A. 1993. Henkilöstökoulutus ja henkilöstön kehittäminen jatkuvan koulutuksen mahdollisuuksina. *Lisensiaatintutkimus*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tampere.

Klemm, K. u.a. 1990. *Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen*. Juventa Verlag: Weinheim & München.

Larsson, S. & Alexandersson, C. & Helmstad, G. & Thång, P.O. 1986. Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärda. *Acta Universitatis Gothoburgensis*. Göteborg studies in educational sciences 57. Göteborg.

Lawler, E. & Ledford, G. 1992. A skill-based approach to human resource management. *European Management Journal* 10, 4, 383–391.

Mahnkopf, B. 1992. The 'skill-oriented' strategies of German trade unions: Their impact on efficiency and equality objectives. *British Journal of Industrial Relations* 30, 1, 61–81.

Nadler, L. & Nadler, Z. 1989. Developing Human Resources. Jossey-Bass Publishers: San Francisco.

Noe, R.A. & Schmitt, N. 1986. The influence of trainees' attitudes on training effectiveness: Test of a model. Personnel Psychology 39, 497–523.

Nordhaug, O. 1989. Reward functions of personnel training. Human Relations 42, 5, 373–388.

Onstenk, J. 1992. Training for employees with low educational qualifications. ECER:in konferenssissa Twentessä 22.–25.6.1992 jaettu moniste.

Pilnei, M. 1985. Thesen zur Entwicklung der betrieblicher Weiterbildung im Zeitalter der Neuen Technologien. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 81, 6, 537–549.

Rubenson, K. 1991. Aikuiskoulutuksen kehittäminen – markkinavoimien ohjattavaksi vai tavoitteiseen politiikkaan? Aikuiskasvatus 11, 2, 66–75.

Senge, P. 1990. The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. Doubleday/Currancy: New York.

Seyd, W. 1984. Betriebliche Weiterbildung. Daten – Tendenzen – Probleme. Leuchtturm-Verlag: Alsbach.

Silvennoinen, H. & Pirlä, A. 1992. Lattiatason ideaalittyöntekijä. Työn vaatimusten, työntekijän ominaisuuksien ja rekrytointistrategioiden yhteensovittuminen. Työpoliittinen Aikakauskirja 4, 13–25.

Staudt, E. 1989. Unternehmensplanung und Personalentwicklung – Defizite, Widersprüche und Lösungsansätze. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 22, 3, 374–387.

Streeck, W. 1989. Skills and the limits of neo-liberalism: The enterprise of the future as a place of learning. Work, Employment & Society 3, 1, 89–104.

Sundin, S. 1987. Personalutbildningens volym och inriktning – rikstrenden och ett regionalt exempel. Teoksessa Abrahamsson, K. (Red.): Vuxenutbildningens nya uppdrag. Forum V. Skolöverstyrelsen, Rapporten R 87:28. Stockholm.

Tilastokeskus 1993a. Henkilöstökoulutus 1991. Koulutus 1993:1. Helsinki.

Tilastokeskus 1993b. (Simpanen, M.) Aikuiskoulutustutkimus 1990. Aikuiskoulutus ja työelämä. Tutkimuksia 201. Helsinki.

Townley, B. 1989. Selection and appraisal: reconstituting 'social relations'? Teoksessa Storey, J. (Ed.): New perspectives on human resource Management. Routledge: London and New York.

Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Vastapaino: Tampere.

Windolf, P. 1986. Recruitment, selection, and internal labour markets in Britain and Germany. Organization Studies 7, 2, 235–254.

Julkaisija:
Suomen psykologinen seura

Tilaushinnat:
jäsenitilaus 180 mk ja opiskelijat 95 mk
(sisältävät jäsenmaksun)
muut (Suomi ja Pohjoismaat) 220 mk
yhteisöt 280 mk
muut maat 280 mk
irttonumerot 40 mk

PSYKOLOGIA-LEHTI 1994

Tilaukset:
Psykologia-lehti,
Mariankatu 7 C, 00170 Helsinki
puhelin / fax (90) 608 586
PS-tili 9544 2 (uudet)
PS-tili 9272 0 (vanhat)

JUHA VARILA

Hiljainen taitotieto ja henkilöstön kehittäminen

Henkilöstön kehittämisellä tarkoitetaan sellaisia tietoisesti suunniteltuja prosesseja, joiden oletetaan kehittävän henkilöstön pätevyyttä. Tietoisien suunnittelun vaade ei edellytä, että kehittämisen prosessin kulku olisi koko ajan tarkassa seurannassa ja ohjannassa.

Henkilöstön kehittämistä voidaan tarkastella lyhyen ja pitkän aikajänteen näkökulmista. Lyhyen aikajänteen tarkastelussa näkökulmana on suunniteltu muutos ja sen toteuttaminen. Lähitulevaisuudessa tarvitaan uutta osaamista ja/tai asennoitumista. Tarpeen määrittelyn lähtökohtana ovat organisaation (erityisesti sen johdon) strategiset valinnat.

Pitkän aikajänteen tarkastelussa painottuu ennakkoimattomuus. Työura kestää saman organisaation palveluksessa usein vuosikymmeniä. Uran kokonaistulos mitataan vasta sen päätyttyä. Perinteinen suunnittelun tavoite-keino -rationaalisuus, joka olettaa tietyn sisällöllisen tavoitteen kriteeriksi, ei toimi luontevasti pitkän aikajänteen tarkastelussa. Täsmällisten sisältöjen ohella ja lisäksi on keskityttävä prosessien ohjailuun. On kehitettävä työntekijää mutta myös myötävaikutettava ihmisen yleisempiin kehittämisen mahdollisuuksiin.

Ennakoitava ja ennakoimaton oppiminen

Henkilöstön kehittämisessä tavoiteltava oppiminen voidaan jakaa kahteen pääluokkaan: (1) ennakoitavaan, täsmälliseen ja kohtuullisen tarkasti määriteltävissä olevaan oppimiseen (lyhyen aikajänteen näkökulma) sekä (2) ennakoimattomaan, itseohjautuvaan oppimiseen, joka tapahtuu toiminnan myötä ja on usein vaikeasti havaittavaa tahi tiedostettavaa (pitkän aikajänteen näkökulma).

Ennakoimattomuuden käsitettä ei ole syytä mieltää absoluuttisena vaan relatiivisena, suhteellisena. Kysessä on sellainen oppiminen, jonka tulokset ovat ennustettavissa ainoastaan laveasti: vuodessa organisaation uusi jäsen yleensä oppii talon tavoille. Tiedetään, että oppimista tapahtuu mutta ei välttämättä sitä, millaista, milloin ja missä se tapahtuu.

Ennakoitava ja ennakoimaton oppiminen kietoutuvat toisiinsa ja tukevat toisiaan. Niiden erilaisten ominaisuuksien tunteminen mahdollistaa tehokkaasti organisoidun, monipuolisia tuloksia niin yksilön kuin organisaationkin näkökulmasta tuottavan henkilöstön kehittämisen.

Ennakoimattoman, työssä tai muuten arkielämässä tapahtuvan oppimisen merkitystä herkästi vähätellään. On esitetty, että noin 80 prosenttia aikuisen oppimisesta on ennakoimatonta, tavallaan itsestään tapahtuvaa (Tough 1982). Tällöin ei kuitenkaan huomioida oppimisen laatua tahi alueita. Väite on siten ongelmallinen. Kuitenkin jos se pitää paikkansa edes osapuulleen, on henkilöstön kehittämisessä todella paneuduttava

ennakoimattoman oppimisen tukemiseen ja suuntaamiseen.

Työssä oppiminen on valtaosaltaan ennakoimatonta oppimista. Oppimisella on sanana vahva myönteinen sivumerkitys, konnotaatio. Niinpä työssä oppimista pidetään pääsääntöisesti hyvänä asiana, joka edistää työsuoritusta. Käsittääkseni organisaatiot herkästi ehkäisevät työuran maksimaalisen kokonaispanoksen muodostumisen pitkän aikajänteen näkökulmasta tarkasteltuna. Seuraava aito tapausesimerkki luotaa asiaa. Samalla se kuvaa, miten työssä oppiminen vaikuttaa yksilön persoonallisuuteen (aiheesta enemmän Bandura 1989, Sköld 1989)

Kokenut käytännön ammattilainen halusi vastuuhenkilön sairastuttua suorittaa muutaman päivän ajan omien töidensä ohella hänen työtehtäviään. Hän olisi nämä tehtävät taatusti osannut. Organisaatio kuitenkin kielsi: niitä tehtäviä hoitavat akateemisesti koulutetut työntekijät. Niinpä palkattiin muutamaksi päiväksi sijainen, jolle vastuuhenkilön tehtävät olivat outoja. Tutkinto sitä vastoin oli.

Organisaation ratkaisu ei ollut lainsäädännön pakottama. Suorituksen taso tai toiminnan kohteena olevien henkilöiden turvallisuus ei olisi vaarantunut. Ratkaisu oli vain - ja toivoakseni - huomaamatta omaksuttu käytäntö.

Psykologinen viesti oli selvä. Tunne rajat. Älä yritä käyttää todellista osaamistasi vaan sopeudu rooliisi. Se määrittää toimintakelpoisuutesi, arvosii. Tuloksen teon mahdollisuudet oli kapeututettu - huomaamatta, pahaa tarkoittamatta mutta joka tapauksessa kapeututettu. Tahto, halu hyvään suoritukseen poisopetettiin tehokkaasti (Psykologisemmin tässä oli kyseessä ulkoisen kausaliatribuoinnin juurruttaminen yksilöön, kiinnostavasta ongelmatilasta enemmän Deci & al. 1991, Parkes 1991, Varila & al 1992 ja Vesala 1991).

Hiljaista tai piilevää tietoa käsitellyt keskustelu on tuonut saman problematiikan, työssä oppimisen luonteen ja laaja-alaisuuden, toisesta näkökulmasta esille (Koskinen 1989, Molander 1989, Sarala 1991, Sarvimäki 1988, Varila 1992). Sitä voidaan tarkastella myös asiantuntijuuden

kehittymisenä - asiantuntijoilla on usein yllättävän suuria vaikeuksia perustella, miksi he ovat päätyneet tiettyyn ratkaisuun (asiantuntijuuden luonteesta kiinnostuneen lukijan kannattaa perehtyä Ropon 1991 artikkeliin, tässä aiheeseen ei voida enempää paneutua).

Mitä on hiljainen taitotieto

Hiljaisen tiedon käsitettä käytti ilmeisesti ensimmäisenä *Polanyi* (1966). Yhteiskuntatieteisiin käsite siirtyi 1970 -luvulla ja kasvatustieteisiin 1980 -luvulla. Hiljaiselle tiedolle on ominaista, ettei sen omaksumiseksi riitä ohjeiden mieleenpainaminen tai tiedollisten rakenteiden oppiminen. Se kehittyy omakohtaisen käytännön kokemuksen myötä. Hiljainen tieto on epäonnistumisten, korjauksien, virhepäätelmien ja muuttuneiden käsitysten kokonaistulos.

Hiljainen taitotieto (jota käsitettä tässä käytetään painottamaan, että kyseessä on osaaminen, taito, jota tieto ohjaa) on ei-kielellistä tietoa. Sen vastakohtana on kielellinen tieto, joka kyetään ilmaisemaan väitelauseiden muodossa (Niiniluoto 1989). Yksilö osaa, esimerkiksi, käyttää kieltä mutta ei osaa ilmaista kielen käyttämisen sääntöjä.

Hiljainen taitotieto on osaamisen, työtehtäviin sekä toimintakontekstiin tässä ja nyt kytkeytyvän taidon perusta. Se on tekemisen taitoa ja osaamisen vaistoa. Hiljaisen taitotiedon siirrettävyys organisaation jäseneltä toiselle on vaikeaa, hidasta ja osittain ennakoimatonta. Tämä siirrettävyys perustuu ilmeisesti pitkälle sosiaalisen oppimisen eri muotoihin (jäljittelyyn, mallioppimiseen ja samaistumiseen).

Oppiminen on tällöin kokonaisvaltaista - taitojen, asenteiden ja suhtautumistapojen omaksumista. Nämä kokonaisvaltaiset mallit tahi rakennelmat ikään kuin ujuttautuvat yksilöön. Jos laadukkaan oppimisprosessin kriteeriksi hahmotetaan oppijan tietoisuuden kehittyminen, voidaan näitä oppimisprosesseja pitää alkeellisina. Ne ovat kuitenkin elämää itseään ja vaikuttavat esimerkiksi ammatillisen identiteetin muodostumiseen sekä organisaatioon sitoutumiseen.

Kaksi esimerkkiä - ketunhantä kainalossa - selventäneä asiaa.

(1) Taloushallinnon ammattilainen kuvasi omaa suhdettaan talonsa kirjanpidon virheisiin, joita aina silloin tällöin paljastui. "Toi meillä niitä ohjeita ja kädestä pitäen neuvoja on, joiden avulla virhettä voidaan lähteä metsästämään... Minä en kuitenkaan niitä käytä... Minulla on vaisto, missä virheen pitää piillä... Ja mä olen huomannut, että aika usein vaisto osuu oikeaan"

(2) Kokenut kirvesmies ja aloitteleva kirvesmies työskentelevät rakennuksilla usein parina. Keskustelin aloittelevan kirvesmiehen kanssa ja hän totesi "Tomppa (kokeneempi kirvesmies) tekee parempaa ja nopeampaa jälkeä... Mutta minä olen huomannut sen, että kun Tomppa tekee sutta, niin minä olen parempi keksimään korjaustavan".

Kummassakin tapauksessa osaamisen kielellistäminen yhteistoiminnassa muiden kanssa olisi hyvä keino (1) lisätä organisaation yhteisesti omaaman taitotiedon osaamisen määrää ja laatua sekä (2) ehkäistä yksilötasolla hiljaisen taitotiedon mukanaan kantamia rajoituksia. Missä se ketunhantä sitten on? Kyse ei ollut tutkimushaastattelusta, vaan normaaleista keskusteluista, jotka viisusti mieleeni painoin.

Esimerkeissä näkyvät monet hiljaisen taitotiedon piirteet. Työskentelyprosessi nopeutuu. Vuosien myötä kehittyvä osaaminen on tiettyyn tilanteeseen ja siinä toimimisen tapoihin kytkeytyvää - tuskin tilanteesta toiseen siirtyvää. Lisäksi se on yksilöllistä osaamista. Kerran muotouduttuaan tiettyyn toimintakontekstiin sopivaksi, on hiljainen taitotieto itseään toistavaa, rutiinin omaista ja poikkeavaan, yllättävään tilanteeseen vaikeasti sovellettavaa.

Hiljainen taitotieto avaa henkilöstön kehittämiseen uuden näkökulman. Työura on nähtävä ajassa etenevänä ilmiönä, jossa vallitsevat tietyt säännönmukaisuudet. Uran alkuvaiheessa osaamisen haasteet kohdentuvat kahtaalle: 1) mikä on tämä ympäristö, toimintatodellisuus, jossa työtäni teen ja 2) miten tehtäväni teen.

Työsuoritukseen liittyvät osaamisen tarpeet ovat tilannekohtaisia ja konkreetteja, erilaisia

selviytymismenetelmiä ja temppeujen hallintaan painottuvia (miten -tietoa, Ryle 1947 tai teknisen oppimisintressin mukaista osaamista, Mezirow 1990, tiedon jaotteluista myös Niiniluoto 1989 ja Sarvimäki 1988).

Mikäli työtehtävät pysyvät muuttumattomina, tavoitetaan niiden vaatima taitotieto yleensä muutamassa vuodessa. Yksilö on kasvanut työtehtäviinsä - hän hallitsee ne. Hänelle on kertynyt mittava määrä tekemisen taitoa ja osaamisen vaistoa. Se ei kuitenkaan ole jäsentynyt hallittaviksi kokonaisuuksiksi. Tiedostamisaste on vähäinen, jonka vuoksi taitotieto on staattista, paikallaan pysyvää (Sköld 1989). Näin hiljainen taitotieto kääntyy kehityksen esteeksi.

Kun tehtävien vaatima taitotieto on saavutettu, ei työ enää itsessään tarjoa oppimishaasteita. Leipiintyminen ja tympääntyminen uhkaavat, ja yksilön suoritustaso jää hänen maksimitasoaan heikommaksi (Ashford & al. 1989, Varila 1992b). Työuran alkuvaiheessa oppimisen haasteet kohdistuvat miten teen -kysymyksiin. Työuran myöhemmässä vaiheessa painopiste siirtyy miksi teen -kysymyksiin.

Tässä on yksi koulutuksen keskeinen funktio organisaatioiden näkökulmasta. Hiljaisen taitotiedon solmukohdat voidaan avata reflektiivisesti koulutuksessa. Samalla lisätään organisaation yhteisen osaamisen laatua ja määrää. Myös erällä muilla henkilöstön kehittämisen menetelmillä kyetään reflektiivisyyden haasteisiin vastaamaan (esimerkiksi henkilökierto ja kummijärjestelmät).

Noin kaksikymmentä vuotta taloushallinnon tehtävissä toiminut yksilö lähti henkilökiertoon. Tutkimushaastattelussa hän totesi "Vanhassa työpaikassa itse kehitettyjä järjestelmiä... Ei tule silleen aateltua, että sen vois tehdä toisinkin, semmosia oivalluksia".

Toistakymmentä vuotta laboratoriohoitajana työskennellyt yksilö, joka lähti vuoden mittaiseen erikoistumiskoulutukseen, totesi haastattelussa "Mä totisesti osasin ne hommat. Tää erikoistuminen on niin kivaa sen vuoksi, että nyt mä joudun pohtimaan myös sitä, miksi mä oon tehnyt niin kuin oon tehnyt".

Esimerkkien viesti on selvä. Työuran keston myötä oppimisen painopiste siirtyy teknisestä hallinnasta ja miten -kysymyksistä miksi -kysymyksiin. Siirtymän tukeminen tuottaa - edelleen yksilön näkökulmasta - syvällistä ymmärrystä ja vaatii matkan varrella kertyneen hiljaisen taitotiedon jäsentymistä kokonaisuuksiksi, jotka kyetään kielellisesti ilmaisemaan.

Vasta kielellisesti ilmaistavissa oleva taitotieto kyetään organisaatioissa siirtämään yhteiseksi osaamiseksi tahi omaisuudeksi. Henkilöstön kehittämisessä pitkän aikajänteen näkökulmasta on haasteena hiljaisen taitotiedon muodostumisen edistäminen (tietyissä tehtävässä työuran alkuvaihe) ja samanaikaisesti sen kyseenalaistaminen (tietyissä tehtävässä työuran myöhempi vaihe).

Henkilöstön kehittämisen mahdollisuuksia osoittaa se, että näihin haasteisiin voidaan vastata samanaikaisesti. Projekteissa voidaan työryhmä miehittää työuran eri vaiheissa olevilla henkilöillä. Työuran alkuvaiheessa omaavia rutiinit eivät ole vielä kangistaneet - kypsässä harkinnassa sitä vastoin esiintyy puutteellisuuksia. Työuran myöhemmässä vaiheessa olevat omaavat kypsyden, hiljaisen taitotiedon ja luonnollisesti ovat rutinoituneet. Eri tasoilla olevan hiljaisen taitotiedon kohtaaminen rikastuttaa kumpain ryhmää: vasta nousevassa olevan hiljaisen taitotiedon omaksuminen nopeutuu ja kypsyntä, hiljaista taitotietoa joudutaan toisaalla ajamaan tietoiseksi. Sama ilmiö toistuu myös esimerkiksi niin sanotussa kummituokentelyssä tai ohjaaja-suojatti -suhteessa (mentor-protege -relationships, aiheesta enemmän Bushard 1991). Onnistuneen työskentelyn tuloksena on niin taidollista, tiedollista kuin persoonallistakin uusiutumista)

Henkilöstön kehittämisen suuntautumismuutokset

Kuvattuihin, useimmissa organisaatioissa kohdattaviin henkilöstön kehittämisen haasteisiin kyetään vastaamaan eri tavoin. Näitä vaihtoehtoisia tapoja kutsutaan tässä artikkelissa henkilöstön kehittämisen suuntautumismuutok-

doiksi. Niillä tarkoitetaan kohtuullisen johdonmukaisten ajattelu- ja toimintatapojen kokonaisuutta, joka osaltaan määrittää, miten kehittämisen päämäärä, kohteet ja tulosalueet sekä keinovalikoima hahmotetaan.

Suuntautumismuutokkeita kuvaava luokitus perustuu (1) kehittämisellä tavoiteltavan oppimisen luonteeseen sekä (2) kehittämisen taktiikkaan. Kehittämisen päätävät jaetaan formaaliin ja informaaliin kehittämiseen. Formaali kehittämisellä tarkoitetaan lähinnä perinteistä henkilöstökoulutusta, johon yksilö osallistuu työstään irrottettuna. Informaali taas ymmärretään erityisesti työssä tapahtuvaa oppimista. Se kattaa työn suorittamisen vaatiman taitotiedon soveltamisen konkreettissa toimintatodellisuudessa, laaja-alaisemman 'talon todellisten' toimintatapojen tuntemisen ja vaaditun, 'oikeaksi' hahmotetun suuntautumistavan.

Suuntautumismuutokset eivät sulje toisiaan pois. Kyse on painopisteen asettamisesta - miten eri mahdollisuudet kombinoidaan optimaalisesti. Nelikentän käyttöä ja toivoakseni myös käyttöarvoa havainnollistaa seuraava kysymys-sarja:

Kehittämisen taktiikka	Oppimisen luonne	
	Ennakoitu	Ennakoimaton
Formaali	Henkilöstökoulutus: työn vaatima taito ja tieto	Henkilöstökoulutuksen piilo-opetus-suunnitelma
Informaali	Työn myötä opitaan vakiintuneet käytännöt	Innovoivat, yksilölliset työhön, sen kehittämiseen ja organisaatioon suhtautumisen tavat

Taulukko 1. Henkilöstön kehittämisen suuntautumismuutokset

1) Kannattaisiko työuran alkuvaiheessa painottaa informaalia taktiikkaa ja ennakoitavaa oppimista? Millaiset tietorakenteet ja osaamishaasteet edellyttävät formaalin taktiikan käyttöä työuran alkuvaiheissa?

2) Kannattaisiko työuran myöhemässä vaiheessa, jolloin piilevä, hiljainen taitotieto on kehittyneet kukoistukseensa, painottaa toisaalta informaalista taktiikkaa ja ennakoimatonta oppimista sekä toisaalta tukea osaamisen tiedostamista kielellisiksi, kognitiivisiksi kokonaisuuksiksi esimerkiksi pitkällä ammatillisilla koulutusohjelmissa?

3) Miten työuran eri vaiheissa olevien yksilöiden välille saadaan taitotietojen, asenteiden ja tahdon sekä myös työhön liittyvän habituksen ennakoimatonta ristipölytystä siten, että organisaatiossa esiintyvän yhteisen osaamisen määrä ja laatu kasvaa?

Piilo-opetussuunnitelman käsitettä on komentoitava tarkemmin, koska se lienee monelle lukijalle entuudestaan tuntematon. Sitä on tavallisesti käytetty yleissivistävän peruskoulutuksen yhteydessä – on kysytty, mitä muuta koulussa opitaan kuin oppisisältöjä. Siellä opitaan kunnioittamaan työn välttämättömyyttä, auktoriteetteja, pilkkomaan elämä kellon mukaan erillisiin, toisiinsa liittymättömiin osiin, opitaan kärsivällisyyttä ja ututteraa odotusta sekä ”löydetään” oma tuleva paikka yhteiskunnassa. Näin piilo-opetussuunnitelma tuottaa oppilaaseen velvollisuudentuntoisen, kärsivällisen ja täsmällisen palkkatyöläisen ominaisuudet (Järvi 1988).

Henkilöstökoulutuksessa piilo-opetussuunnitelma on toisenlainen, tavallaan pinnallisempi. Periaatteessa sekin tavoitetaan kysymällä, mitä muuta henkilöstökoulutuksessa oppiaineksen ohella opitaan: käyttökelpoisia sosiaalisia suhteita, ennakoimatonta mutta konkreettista tietoa työelämän tilasta ja asioiden hoidosta muissa organisaatioissa sekä yleisempiä aineksia työhön liittyvien käsitysten muodostamiseen.

Näitä asioita opitaan tauoilla tahi internaattikoulutuksessa vapaa-ajalla. Kurssiarviointina todetaan usein ”sisältö oli hyvää mutta varsinainen anti muodostui vapaissa keskusteluissa”. Lisäksi henkilöstökoulutuksen organisointi ja opetukselliset ratkaisut ovat jo sinänsä viestejä, piilo-opetussuunnitelmaa puhtaimmillaan.

Lyhyt ja pitkä aikajänne tukevat toisiaan

Henkilöstön kehittämässä on aina tilannekohtaisesti ratkaistava, mihin painopiste kulloinkin asetetaan – tuetaanko ennakoitavaa vai ennakoimatonta oppimista. Kyse on myös syvällisemmästä ilmiöstä; karkeasti ilmaisten valinta tehdään sen välillä, kitketäänkö vai lannoitetaan. Molemmat ovat hyvän ja ammattitaitoisen, viitseliään viljelyn välttämättömiä keinoja.

Kasvatustieteellisesti problematiikkaa lähestytään kasvatuksen määritelmien tarkastelun avulla, jotka voidaan jakaa avoimiin ja suljettuihin. Suljettu kasvatuksen määritelmä on silloin, kun kasvatuksen päämäärä hahmotetaan ulkopuolisina, kasvatettavaan itseensä liittymättömin kriteerein. Esimerkiksi ”kasvatus on johdonmukaisuuteen pyrkivää toimintaa kasvatettavan persoonallisuuden, valmiuksien tai yhteisöön sopeutumisen muuttamiseksi edulliseksi katsottuun suuntaan tai säilyttämiseksi tilassa, jota pidetään edullisena” (Nurmi 1983, 61).

Avoin kasvatuksen määritelmä on, jos siinä lähinnä vain tunnustetaan kasvatukselle luonteenomaisia piirteitä. Esimerkiksi ”kasvatus on kasvamaan saattamista ja tämä merkitsee, että se on luonnollisen, selittämättömän mutta ilmauksissaan täysin selvän kasvamisvoiman tielle sattuvien esteiden poistamista, suotuisien olosuhteiden luomista itsestään tapahtuvalle kasvamiselle” (Hollo 1955,22)

Henkilöstön kehittämisen suuntautumisvaihtoehdot ovat rinnakkaisia, limittäisiä ja sisäkkäisiä. Henkilöstön kehittämisen lähtökohtana on tavallisesti välittömän hyödyn saavuttaminen: millaisia uusia pätevyksiä, valmiuksia ja taitotietoja henkilöstö tarvitsee, jotta työ voidaan tehdä aiempaa tehokkaammin.

Henkilöstön kehittämisen vaikutukset ennakoidaan tarkasti ja itse kehittämisprosessi suunnitellaan huolellisesti askel askelelta eteneväksi. Tällöin työskennellään ennakoitavassa tulevaisuudessa. Kehittämisen tulokset voidaan (periaatteessa) mitata suhteuttamalla ne kriteeriin. Tämä on henkilöstön kehittämisen toinen puo-

li, joka perusolemukseltaan vastaa hyvin kasvatuksen suljettua määritelmää.

Henkilöstön kehittämisen toinen puoli on, miten henkilöstö voimavarana, inhimillisenä resurssina pidetään jatkuvassa tuottavuuden tilassa – miten inhimillinen pääoma uusiutuu keskimäärin yli kolmekymmentä vuotta kestävä työuran kuluessa; vai uusiutuuko ylipäätään. Kyse on kehittymisvirikkeiden tarjoamisesta, jopa niin ettei virikkeen vastaanottajaa tai vaikutuksia kyetä ennustamaan. Keskeistä on muistaa kysyä, ovatko työtehtävät ihmisen mittaisia.

”Marco Polo kuvailee sillan kivi kiveltä. – Mutta mikä kivi kannattaa siltaa? kysyy Kublaikaani.

– Siltaa ei kannata tämä tai tuo kivi, Marco vastaa, – vaan kaaren linja, jonka ne muodostavat.

Kublai-kaani on hiljaa ja miettii. Sitten hän lisää: – Miksi puhut minulle kivistä? Minua kiinnostaa vain kaari.

Polo vastaa: – Ilman kiviä ei ole kaarta.”
(Italo Calvino, Näkymättömät kaupungit)

Uskallammeko me – kehittäjät ja kehittämisen tutkijat – kohottaa katsemme edes joskus kaareen. Kokemukseni mukaan emme. Organisaation kivimuurin taakse on helppo suojautua. Pitkänen (1988) kysyy ilmeisen aiheellisesti, milloin ollaan valmiita keskustelemaan aiheen ”ihminen uudistuvassa työelämässä” ohella tai sijasta aiheesta ”ihminen työelämässä” ja milloin vihdoinkin aiheesta ”uudistuva ihminen”. Tehokas, maksimaaliseen vaikuttavuuteen yltävä henkilöstön kehittäminen on väistämättä kaaren hallintaa kivien pinoamisen ohella.

LÄHTEET

Ashford, B. & Lee, R. 1990. Defensive Behaviors in Organizations: a Preliminary Model. *Human Relations* 43, 621–648.

Bandura, A. 1989. Self-Regulation of Motivation and Action through Internal Standards and Goal systems. Pervcin, L. (ed) *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*. New York: Lawrence Erlbaum, 19–85.

Bushard, S & al. 1991. The Mentor/Protege Relationship: a Biological Perspective. *Human Relations* 44, 619–640.

Calvino, I. 1976. *Näkymättömät kaupungit*. Tammi: Helsinki.

Deci, E., Wallrank, R. & al. 1991. Motivation and Education: the Self-Determination Perspective. *Educational psychologist* 26, 325–346.

Hollo, J. 1952. *Kasvatuksen maailma*. Porvoo: WSOY.

Järvi, P. 1988. Koulun penkiltä palkkatyöhön: vangit, koulu ja työ. *Kasvatus* 19, 183–189.

Koskinen, I. 1990. Hiljainen tieto. *Nordisk Pedagogik* 10, 180–181.

Mezirow, J. 1990. *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Molander, B. 1990. *Kunskapers tysta och tystade sidor*. *Nordisk Pedagogik* 10, 99–115.

Niiniluoto, I. 1989. *Informaatio, tieto ja yhteiskunta*. Filosofinen käsiteanalyysi. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Nurmi, K. 1983. *Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus oppimateriaaleja 1.

Parke, K. 1991. Locus of Control as Moderator: An Explanation for Additive versus Interactive Findings in the Demand-Disc- rection Model of Work Stress. *british Journal of Psychology*, 82, 291–312.

Pitkänen, P. *Ihminen uudistuvassa työelämässä*. *Aikuis- kasvatus* 8, 4–12.

Polanyi, M. 1966. *The Tacit Dimensions*. London: Routledge & Kegan Paul.

Ropo, E. 1991. Opettajaeksperttiyden kehittyminen – tutkimus- tuloksia ja näkökulmia. *Aikuis- kasvatus* 11, 153–163.

Ryle, G. 1947. *The Concept of Mind*. London: Hutchinson.

Sarala, U. 1991. *Laatupiirit oppivina työryhminä*. *Aikuis- kasva- tus* 11, 164–171.

Sarvimäki, A. 1988. *Knowledge in Interactive Practice Disciplines*. Research Bulletin 68. Department of Education. University of Helsinki.

Sköld, M. 1989. *Everyday Learning: the basis of Adult Education*. Leymann, H. & Kornbluh, H. (ed) *Socialization and Learning at Work. A New Approach to the Learning Process in Workplace and Society*. Athenaeum Press: Newcastle, 103–118.

Tough, A. 1982. *Intentional Changes*. Chigago: Follett.

Varila, J. 1992. *Työmarkkinakelpoisuus ja työssä oppi- menen*. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämisskeskus.

Varila, J. & Kallio, K. 1992. *Työura, pysyvyys ja muutos*. Hen- kilöstön kehittämisen teoriaa kohden: silmäys py- syvyyden ja muutoksen prosesseihin. Helsinki: valtion- hallinnon kehit- tämisskeskus.

Vesala, K. 1991. *Kontrolliodotusten käsite ja kulttuuriset premissit*. *Psykologia* 26, 366–374.



Brian Groombridge, emeritus professori ja Suomen ystävä Lontoosta.

BRIAN GROOMBRIDGE

KANSAINVÄLINEN POLITIikka KASVATUSTOIMINTANA

**Näkökulmina tiedotusvälineet,
yliopistot ja eri instituutiot**

Liikuttaessa kansainvälisen politiikan hallitsevimmalla alueella, ylikansallisissa kysymyksissä, ollaan tekemisissä sellaisten toimintatapojen kanssa, jotka lähenevät ja muistuttavat kasvatuksellista toimintaa. Ratkaisut nimittäin perustuvat sisäpolitiikkaa selvemmin konsultointiin, harkintaan, vuoropuheluun ja tietoon.

Emeritus professori Brian Groombridge tarkastelee seuraavassa kansainvälisen politiikan kasvatustoiminnallista luonnetta esimerkkeinään Rion ympäristökokouksen loppuasiakirja Agenda 21 ja Wienin ihmisoikeuskonferenssin päätösdokumentti. Groombridge esittää kuitenkin varsin pessimistisiä käsityksiä kansallisten hallitusten kyvystä ja moraalisesta selkärangasta kestäväen kehityksen vaatimien, koulutuksesta lähtevien muutosten aikaansaamisessa.

Nykyinen elämäntapamme sekä yksilöllisellä että kollektiivisella tasolla rasittaa ja tuhoaa ympäristöä, josta kaikki elämä riippuu. Yleisen näemyksen mukaan tarvitaan taloudellisen toiminnan uudelleenarviointia, joka perustuu biosfääriin suurempaan kunnioittamiseen. Suomalaisen filosofin *Georg Henrik von Wrightin* (LEIF 3/93) tavoin monet ovat kuitenkin pessimistisiä ratkaisun löytymisen suhteen.

Siitä alkaen kun Brundtlandin komissio toi yleiseen keskusteluun termin ”kestävä kehitys”, on väitelty siitä, mitä nuo problemaattiset termit ”kestävä” ja ”kehitys” tarkoittavat. Kuitenkin ”kestävää kehitystä” – ekologian, talouden ja kulttuurin uudenlaista liittoa – pidetään lähes universaalisti kiteytyksenä sille, mihin on päästävää.

Tältä pohjalta haluaisin ottaa esille seuraavat seikat:

- Kansainvälinen politiikka itsessään on muuttunut myös kasvatustoiminnaksi. Tämä on osittain ollut seurausta ympäristöä uhkaavasta monimutkaisesta ja maailmanlaajuisesta kriisistä, ja on vaikuttanut tärkeällä tavalla sekä kasvatuksen ja koulutuksen etiikkaan ja hallintoon, että niiden sisältöön ja opetussuunnitelmiin.

- Vaikka sopeutumisen ja selviytymisen kanalta relevantin tiedon tarve onkin jo ilmeinen, ne tavat joilla tuota tietoa parhaiten voitaisiin tuottaa ja levittää eivät vielä ole selvillä. Ongelma ei ole yksinomaan epistemologinen, vaan kysymys on myös tehokkaasta organisoinnista.

- Kysymys ei ole yksinomaan siitä, että eri instituutioiden, kuten tiedonvälityksen, koulutusjärjestelmän tai järjestöjen, täytyy kyetä sopeutumaan maailman muuttuneisiin olosuhteisiin. Myös poliittiset ja taloudelliset voimat muovaavat nykyään eri instanssien toimintaa siten, että niiden tehokkuus ja toimintaedellytykset itseasiassa vähenevät, etenkin vuonna 1992 Rio de Janeirossa pidetyn YK:n ympäristö- ja kehityskonferenssin UNCED:in asettamalla maailmanlaajuisen tarpeen kriteereillä mitattuna.

- Koulutuksen ja viestinnän tehokkuutta vähentää myös toimintaperiaatteiden, instituutioiden ja asenteiden tasolla vallitseva sektoralismi, kyvyttömyys nähdä rajoittuneita käytän-

nön ongelmia ja mahdollisuuksia pidemmälle. Tästä seuraa käytännön yhteistyön puute eri sektoreiden välillä, yhteistyön, joka voisi huomattavasti lisätä niiden arvoa.

- Nämä keskeiset instituutiot eivät nykyisellään osallistu demokraattiseen päätöksentekoprosessiin niin täysipainoisesti kuin niiden pitäisi, ja demokraattinen prosessi itsessään on usein myös perusteellisen uudistamisen tarpeessa.

Tarkoitukseni on seuraavassa tarjota ajatuksia näistä kohdista lähinnä keskustelun pohjaksi pyrkimättä perustelemaan niitä perinpohjaisesti. Aihepiiriin laajuuden vuoksi on myös mahdollista välttää yksinkertaistuksia.

Kansainvälinen yhteisö ja oppimiskokemus

Huolimatta maailman räikeästä jakautuneisuudesta kansainvälinen yhteisö on viime vuosina oppinut tekemään globaaleja toimintaperiaatteita koskevia aloitteita ja panemaan niitä täytäntöön.

Sisäpoliittisissa kysymyksissä poliitikot ja hallitukset toimivat joko neuvotellen tai omavaltaisesti, salaa tai avoimesti, tietoon perustuen (tieto on usein tiedemiesten tuottamaa, aivoriihien soveltamaa ja virkamiesten formuloimaa) tai olettamuksen, ennakkoluulon tai jopa räikeän oman edun tavoittelun perusteella, vakavan pohdinnan jälkeen tai kiireessä ja harkitsematta.

Mutta käsiteltäessä ylikansallisia kysymyksiä, jotka nykyään hallitsevat kansainvälistä politiikkaa, on lähestyttävä suuremman määrän tietoon, perustuttava suuremman määrän tietoon, olta-va harkitumpaa ja julkisempaa. Hallitusten on myös kuunneltava toisiaan ja otettava oppia toisiltaan – niin pohjoisten valtioiden eteläisiltä kuin päinvastoin.

Hallituksille ei myöskään enää riitä, että ne konsultoivat eri alojen asiantuntijoita. Niiden on myös otettava huomioon yhä paremmin asioista perillä oleva ja sanavalmiimpi suuri yleisö, jota painostusryhmät ja kansalaisjärjestöt edustavat. Näin syntyy vuorovaikutustilanteita,

jotka muovaavat perustavanlaatuisia toimintamalleja ja joissa kaikkien osapuolien on opittava toisiltaan. Prosessi on vaikea – kuten oppiminen usein on millä tahansa tasolla – eikä se vielä ole syrjäyttänyt taloudellisen ja sotilaallisen vallan käyttöä, vaikka siihen suuntaan ollaankin menossa.

Näiden lähestymistapojen ja metodologioiden kehittäminen on itsessään toiminut kansainvälisen yhteisön oppimisprosessina, ja sitä ovat rohkaisseet sekä epäviralliset järjestöt (esimerkistä käyvät vaikkapa Rooman Klubin julkaisemat vaikutusvaltaiset raportit) että viralliset instanssit. YK tarjosi varhaisen esimerkin, kun Unescon koulutus- ja kasvatuskomissio tuotti raportin *”Learning to Be”*. Myöhemmin YK on tukenut lukuisia itsenäisiä tutkimuskomissioita, jotka tunnetaan yleensä puheenjohtajansa nimellä, esimerkkeinä pohjoisen ja etelän välisiä suhteita tutkinut *Brandtin* komissio, kollektiivista turvallisuutta tutkinut *Palmen* komissio sekä ympäristö- ja kehitysasioita tutkinut *Brundtlandin* komissio. Vähemmän tunnettuja, ainakin lännessä, ovat olleet Nyereren komission raportti *”Haaste Etelälle”* sekä *Sadd-ruddin Aga Khanin ja Hassan bin Talalin* komission raportti *”Winning the Human Race?”*.

Raportit ovat korostaneet tarvetta saada suuri yleisö osalliseksi ongelmien ratkaisuun. Usein kansalaiset kuitenkin näkevät hallitukset pikemminkin osana ongelmaa kuin osana ratkaisua. Mutta on myös alettu tunnustaa monitasoisen yhteistyön merkitys hallitusten ja hallittujen välillä.

On merkittävää – vaikkakin vielä riittämätöntä – että tunnetut ja tunnustetut henkilöt eri puolilta maailmaa ovat suurelta osin vastanneet politiikan suuntaviivojen laadinnasta. Esimerkiksi Brundtlandin komission jäsenillä oli apunaan laaja ja monikansallinen virkamieskunta. Tärkeää oli myös, että komission toiminta oli tavattoman laajassa mitassa konsultoivaa. Brundtland pyysi mielipiteitä yksilöiltä, tieteellisiltä instituutioilta, hallituksilta, kansalaisjärjestöiltä sekä YK:n erikoisasiantuntijoilta. Tuhannet vastasivat pyyntöön, ja heidän mielipiteensä otettiin vakavasti.

Tästä valtavasta konsultoivasta yhteistyöprosessista syntynyt raportti oli pohjana Rion ko-

koukselle, joka muodosti toisen vaiheen monitieteellisessä ja monikansallisessa kasvatus- ja koulutushankkeessa. Rion kokous puolestaan kokosi yhteen poliitikkoja, asiantuntijoita ja kiinnostuneita kansalaisia ennennäkemättömässä mitassa.

Selviytymiseen tarvittava tiedon levittäminen

Kyseiset raportit eivät ole välttämättä tieteellisesti sen parempia tai huonompia kuin lahjakaiden moniala-asiantuntijoiden laatimat poikkitieteelliset analyysit, kuten *Paul Kennedyn* tuore ja laajamittainen *Preparing for the Twenty-first Century*. Tällaisia teoksia tarvitaan. Niiden tuottaminen ei kuitenkaan ole *poliittinen prosessi*, jollainen on aina riippuvainen tiedon jakamisesta ja neuvotteluista ja jota sekä hyödyttävät että heikentävät asianosaisten syväiset näkemys- ja intressierot. Myöskään näiden teosten kirjoittajien *ei tarvitse sitoutua* mielipiteisiinsä, kun taas Rion kokoukseen johtaneissa ja sen puitteissa syntyneissä dokumenteissa ovat sitoutuminen ja vastuun kantaminen yhä keskeisemmällä sijalla.

1993 Wienissä pidetty ihmisoikeuksien maailmankonferenssi noudatteli samoja työskentelytapoja. Hallitukset joutuivat julkisesti neuvottelemaan ihmisoikeuslakien ja -käytäntöjen soveltamisessa ja ymmärtämisessä tapahtuneesta kehityksestä, ja tämä toteutui läheisessä yhteistyössä aktiivisten, asialle omistautuneiden ja asiantuntevien kansalaisten kanssa, joita edustivat mm. Amnesty International, Rights and Humanity sekä monet muut kansalaisjärjestöt.

Kansalaisjärjestöt olivat mukana Rion kokouksessa ennennäkemättömällä voimalla. Näin ollen kokouksen poliittinen prosessi oli jälleen hyvin konkreettisella tavalla myös konsultoiva, neuvotteleva ja kasvatuksellinen.

Arviot siitä, mitä Rion kokouksessa saavutettiin, poikkeavat toisistaan hyvinkin paljon – varauksellisesta tyytyväisyydestä aina kyynisyyteen ja epätoivoon asti. Monien mielestä presidentti *Bushin* tylyyn lausumaan: ”Elämäntavat Yhdysvalloissa eivät ole neuvoteltavissa”, kiteytyvät Rion kokouksen pahimmat puutteet. His-

torialliselta kannalta saavutettiin kuitenkin paljon:

- UNCED tuotti Agenda 21:n, toimintaohjelman kestäväen kehityksen suuntaviivoiksi maailman siirtyessä 21. vuosisadalle,
- pidettiin kaksi tärkeää kokousta, ilmastonmuutosta ja biodiversiteettiä käsittelevät, sekä
- otettiin vaatimattomat mutta merkittävät ensiaskeleet kansainvälisessä yhteistoiminnassa Agenda 21:n pohjalta. YK:n rooli on keskeinen, sillä sen vastuulla on Agenda 21:n käytäntöön soveltamisen valvonta, ennenkaikkea uuden kestäväen kehityksen komission välityksellä.

Wienin konferenssia on pidetty sekä petty-myksenä että varauksellisesti myös menestyksenä. Monet katsoivat, ettei se juurikaan edistänyt ihmisoikeuksien toteutumista. On kuitenkin merkittävää, että Wienissä pantiin paljon painoa ihmisoikeuksien keskinäisille suhteille ja jakamattomuudelle. Tämä tarkoittaa sitä, että poliittisten ja oikeudellisten ihmisoikeuksien rinnalle nousivat sellaiset ihmisoikeuksien osaluuet kuten taloudelliset, yhteiskunnalliset ja kulttuuriset oikeudet. Näin kyettiin kehityksen, demokratian ja ihmisoikeuksien suhdetta – myös oikeutta kehitykseen – käsittelemään yhtenäisemmin.

Konferenssin tuloksena syntynyt dokumentti näin laajennetussa muodossaan on nyt kansainvälisesti tunnustettu mittapuu, jonka mukaan hallituksia tullaan arvioimaan. Ne jotka arvostavat Wienin konferenssin saavutuksia ovat todenneet, että Wienin julistuksen ja toimintaohjelman allekirjoitti 171 valtiota, kun taas alkuperäisen YK:n ihmisoikeuksien julistuksen hyväksyi yleiskokouksessa aikoinaan vain 48 maata.

Artikkelini ei ole kuitenkaan oikea paikka näiden kahden kokouksen tulosten tarkasteluun, vaan kiinnostukseni kohdistuu seuraaviin seikkoihin:

- prosesseihin, joiden kautta näihin kattaviin ja yhä sitovampiin kansainvälisiin sopimuksiin ihmiskuntaa uhkaavista ongelmista on päästy, vaikka nuo sopimukset usein ovat viimeistele-mättömiä sekä lisäksi poliittisesti, taloudellisesti, moraalisesti ja tieteellisesti myös kiistanalaisia

- niihin tuloksiin, joilla on välittömimmät seurannaisvaikutukset koulutukseen ja viestintään.

Toimintaohjelma Agenda 21

Agenda 21 on yksi niistä viidestä sopimuksesta, joihin UNCED:in yhteydessä päästiin. Se on laaja 500-sivuinen ja 40 alaohjelmaan jakautuva dokumentti, jossa viitotetaan kattava toimintasuunnitelma ja käsitellään lähes kaikkia ympäristöön ja kehitykseen liittyviä kysymyksiä. Erään arvovaltaisen arvion mukaan se ei sido laillisesti, muttei myöskään ole pelkkä asiantuntijakomiteoiden tai komissioiden tuottama mientö” (Grubb 1993, 153). ”Sillä on poliittista, tieteellistä ja moraalista arvovaltaa, koska se perustuu hallitusten, yleisön, asiantuntijoiden, kansalaisjärjestöjen, painostusryhmien ja etupiirin julkisesti neuvoteltuihin arvoihin, näkemyksiin ja tietoon. Niinpä hallitukset tutkivat julistuksen tekstin ”kaikella sillä varovaisella huolellisuudella, epäluuloisuudella ja pikkutarkkuudella millä yleensä suhtaudutaan lakitekstiin”. (s.97).

Koska käytännön tulokset ovat Agenda 21:n tärkein päämäärä, on toimintaedellytysten parantamiseksi kutsuttu keskeinen käsite siinä näkyvästi esillä. On laadittava *kansallisia toimintaedellytysten parantamisen strategioita*, unohtamatta teknologian ja tietotaidon siirron järjestelyä. Vaikka Agenda 21 osoittaa aikaisempia YK:n sopimuksia suurempaa ymmärtämystä asianmukaisesti säädeltyjä markkinavoimia kohtaan, painotetaan siinä myös, että näiden strategioiden tulee korostaa ”alhaalta ylöspäin suuntautuvia”, osallistuvia ja paikallisyhteisöihin pohjautuvia lähestymistapoja etenkin väestö- ja muissa samankaltaisissa kysymyksissä. Tärkeinä vaikuttajina nähdään yksilöt ja instituutiot, joilla on tieteen ja teknologian erityisosaamista: kansalaisjärjestöt ja tutkimuskeskukset, paikallishallinnot ja hallitukset sekä yliopistot ja liikeyritykset.

Rion kokouksen asettamien tavoitteiden saavuttaminen edellyttää suurimittaista kasvatusta ja koulutustyötä. Koulutuksen, kasvatuksen ja julkisen valistuksen edistämistä koskevan alaoh-

jelman (36) liittäminen Agenda 21:een ei aiheuttanut väittelyä. Sen mukaan ympäristö- ja kehityskysymykset tulisi sisällyttää sekä muodolliseen että vapaaseen koulutustoimintaan ja ne tulisi nähdä läpikäyvinä kysymyksinä koulusta aina aikuiskasvatukseen, yliopistoihin ja jatkokoulutukseen, kuin myös työmaailmassa ja päätöksenteossa.

Rinnakkaiset alaohjelmat (35: kestävä kehitys edistävä tiede, sekä 37: kansalliset mekanismit ja kansainvälinen yhteistyö kansallisten toimintaedellytysten parantamiseksi) käsittelevät molemmat implisiittisesti koulutusta. Ne eivät myöskään herättäneet ristiriitoja. Niiden mukaan tieteellistä infrastruktuuria on vahvistettava, etenkin aivovuodon heikentämissä kehitysmaissa. On kehitettävä tieteellisiä ja teknologisia tietokantoja sekä informaatioverkkoja, ja on turvattava relevantin tiedon vapaa saatavuus sekä yleisöön suuntautuva tiedotus.

Kuinka valmiita tähän ovat keskeiset instituutiot: yliopistot, tiedotusvälineet ja aikuiskasvatus? UNCED itsessään oli jo valtaisa, samalla sekä koulutuksellinen että poliittinen, projekti. Se käy hyvin sekä koulutuksellisesta että tiedotuksellisesta mallista kaikilla päätöksenteon tasoilla paikallisesta globaaliin sikäli, että se oli neuvotteleva ja konsensushakuinen sekä lisäksi monitieteellinen, monikulttuurinen ja kansainvälinen. Uskon, ettei Agenda 21:n syvälleikävä vaikutus tule rajoittumaan ainoastaan viestimien ja koulutuslaitosten ohjelmiin ja toimintatapoihin, vaan se vaikuttaa myös niiden organisaatioon, rakenteisiin ja keskinäisiin suhteisiin sekä sisältöön ja prioriteetteihin.

Koulutuksen uudet tehtävät

Brandt, Palme ja Brundtland, nämä ja muutkin työryhmäraportit ovat kaikki ottaneet huomioon yleisen mielipiteen merkityksen julkisen paineen luojana, mikä pakottaa hallitukset toimimaan niin kuin niiden tulee. Tämä tiedostetaan kaikkein selvimmin ja yksityiskohtaisimmin Agenda 21:ssä.

On kuitenkin olennaisia kysymyksiä, joita Agenda 21 ei aikaisempien raporttien tapaan juuri esitä ja jotka siis jäävät muiden huoleksi.

Mihin konkreettisiin toimenpiteisiin tulisi esimerkiksi koulutuksen ja kasvatuksen kautta ryhtyä? Ottaen huomioon sanan "osallistuva" taajan käytön sekä naisten, lasten ja nuorten mukaan saamisen usein toistuvan korostamisen, mitä tietoa tulisi tarjota ja miten? Miten yleistä tietoisuutta voitaisiin lisätä ja minkälaisiin asiainkuluviin toimenpiteisiin sen tulisi johtaa? Ja lopuksi - koulutuksen ja politiikan, tiedostamisen ja toiminnan leikkauspisteessä - kuka päättää, mikä on asiaankuuluvaa?

On selvää ettei näitä kysymyksiä pitäisi jättää yksinomaan koulutuksen, informaatioteknologian ja viestinnän asiantuntijoiden päätettäväksi. Näihin "mitä ja miten" -kysymyksiin on esittävä vastauksia yhteistyössä, poleemisesti ja asteittain yhteisymmärrykseen pyrkien, sekä usein myös kansainvälisellä tasolla.

Koulutuksen ja kasvatuksen sisältö vaihtelee tavattomasti riippuen yhteiskunnallisista rooleistamme ja elämänvaiheestamme, koululapset aina aktiiviseen eläkeläiseen. Mutta miten erikoistunutta tarvittava koulutus tietyissä tapauksissa onkin, on sen aina nojaututtava syvimpiin vapaamielisiin ja humanistisiin arvoihin. Yhteisenä hallitusten ja kansalaisten, asiantuntijoiden ja maallikoiden tavoitteena on pidettävä kurinalaisempaa ja laajempaa ajattelua (muistaen, että vaikka hallituksilla on valta, eivät ne ole sen viisaampia kuin me muutkaan, ja että kaikki asiantuntijatkin ovat toisaalta myös maallikoita); asiat on nähtävä poikkitieteellisesti, on kestettävä kritiikkiä ja opittava siitä. On myös oltava avoimia erilaisille tulkinnoille, joita näistä kysymyksistä kaikissa vaiheissa esitetään, ja kyettävä suhtautumaan niihin sekä asiallisesti että mielikuvituksella. On kyettävä olemaan empaattinen ja oivaltava sekä ymmärrettävä, kuinka yksilön käyttäytyminen ja etiikka suhtautuvat julkisiin seuraamuksiin ja toimintatapoihin. On tiedostettava suurimpien kysymysten ylikansallinen luonne sekä samalla tiedettävä, kuinka asioita kyetään toteuttamaan ja muutamaan myös alemmilla ja paikallisilla tasoilla. Meidän on myös nähtävä itsemme ja toisemme ensisijaisesti maailmankansalaisina, ei vain tuottajina ja kuluttajina.

Näihin kysymyksiin on jo alettu kiinnittää huomiota. Seuraavassa yksi varsin rajattu esi-

merkki, joka kuvastaa lukuisia tapauksia eri maissa: Britannian hallitus tilasi hiljattain raportin, jossa kartoitettiin tarjolla olevien opintokokonaisuuksien relevanssia peruskoulutuksen jälkeen. Raportin koko nimi on *Environmental Responsibility - an Agenda for Further and Higher Education* (for the Department for Education and the Welsh Office), ja se tunnetaan puheenjohtajansa mukaan myös Toyneen raporttina.

Jenneth Parker Brightonin Yliopistosta - vuoden 1992 Meeting in Finland -seminaarin osanottaja ja Englannin ja Walesin National Institution of Adult Continuing Educationin asettaman ympäristökoulutustyöryhmän jäsen - vie nämä kysymykset vieläkin pidemmälle (LEIF 3/93). Kiinnittäen huomiota kaikkien ympäristökysymysten kompleksisuuteen, hän kritisoi kapea-alaista ainejakoon pohjautuvaa opetusta ja paljolti myös sen pohjana olevaa tutkimusta. Jatkan omien teemojeni kehittelyä siitä, mihin hänen artikkelinsa hienojakoinen epistemologinen analyysi päättyi. Parker kirjoittaa:

Generalistit ovat arvostelleet nykyisiä tietojen tiedeyhteisöjämme siitä, etteivät ne ole kyenneet tuottamaan ja levittämään sellaista tietoa, jota tarvitaan ihmiskunnan eloonjäämisen turvaamiseksi. Asiantuntijoiden sirpaletieto ei useinkaan toimi silloin, kun sitä yritetään soveltaa maailmaan, joka ei kunnioita tieteenalojen välistä rajalinjoja. Asiantuntijoiden erikoistuneet taidot puolestaan eivät tarjoa kokonaisvaltaiseen ongelmanratkaisuun tarvittavaa kognitiivisen synteesin kykyä. Eri tieteenaloille yhteisen lähestymistavan puute arvokysymyksissä merkitsee sitä, ettei meillä ole tarvittavia välineitä toimintaamme määräävien arvojen uudelleenarvioimiseksi kestävän kehityksen kannalta. Generalistinen kritiikki on otettava huomioon, kun pyrimme kohti kestävään kehitykseen tähtäävää koulutusta. Toisaalta meidän on myös tunnustettava generalistien taidot sekä heidän roolinsa instituutioissamme, ja kehitettävä niitä edelleen.

Yhdyn ylläolevaan, mutta pelkään samalla, että instituutioiden sisällä työskentelevät vastuulliset ihmiset eivät kykene toimimaan riittävän tehokkaasti, sillä heidän on kyettävä voitta-

maan merkittäviä *ulkopuolisia* esteitä. Luonnehdintani näistä esteistä, negatiivisista voimista ja paineista on väkisinikin vahvasti painottunut brittiläiseen kokemusmaailmaani, mutta uskon silti lukijoiden tunnistavan ne.

Koulutus ja media markkinayhteiskunnassa

Kyetaiksemme kohtaamaan ja hallitsemaan meitä uhkaavan globaalin kriisin tai, kuten jotkut sanovat, globaalin hätätilan, tarvitsemme uudennäköisiin arvoihin perustuvaa elämäniläistä koulutusta. Korkeampaan koulutukseen, aikuiskasvatukseen ja mediaan kohdistuvat poliittiset muutospaineet vaikeuttavat kuitenkin tähän pyrkimistä. Parkerin kestävään kehitykseen tähtääväksi koulutukseksi kutsuman tavoitteen kanssa nämä voimat ovat voimakkaasti ristiriidassa.

Ongelma on syvemmillä kuin prosessissa kulakin hetkellä mukana olevissa osallistujissa. Se on itse demokratian luonteessa. Wienin konferenssissa kysymys hyvästä hallinnosta oli keskeisesti esillä, ja jos voisin käsitellä aiheitani tyhjentävämmiin, olisi minun sidottava se hallinnon uudistamiseen nykymaailmassa, demokratian syventämiseen ja kehittämiseen. Lyhyesti sanoen, vaikka äänestäjillä on yhä vähemmän illuusiota poliitikoista, he silti odottavat näiltä liikaa, eivätkä poliitikot puolestaan yritä oikaista harhaluuloja. Äänestäjien ja valtaapitävien välillä vallitsee sanaton sopimus jonka mukaisesti teeskennellään, että hallitus kykenee hallitsemaan kansantaloutta - vain yhden tavallisen esimerkin mainitakseni.

Sen lisäksi ongelmaa lisää myös perin vahingollinen ideologinen harha, joka on saanut otteen useimmista hallituksista. Professori *Elliott Currie* Californian Yliopistosta on osuvasti pukenut kyseisen harhan sanoiksi luonnehtimalla Yhdysvaltoja ja Britanniaa maiksi, jotka ovat kehittyneet "markkinatalouksista" "markkinayhteiskunniksi". Jos näissä yhteiskunnissa yksityisen edun tavoittelu on ollut yksi taloudellisen toimeliaisuuden, organisaation ja yhteiskunnallisen kehityksen hyväksytyt lähteet muiden lähteiden joukossa, on yksityinen edun tavoittelu muuttunut nyt kaikkea yhteiskunnallista elämää hallitsevaksi perustaksi.

Tämä ideologinen vääristymä - innokkaimin ja voimaperäsimmin Yhdysvalloissa ja Britanniassa sovellettuna - on vaikuttanut moniin sellaisiinkin maihin, joissa on ollut vahvemmat sosiaalidemokraattiset tai kristillisdemokraattiset perinteet. Britanniassa se on johtanut siihen, että organisaatioita kiitellään tai palkitaan sitä todennäköisemmin, mitä enemmän ne joko muistuttavat liikeyritystä tai niistä tehdään liikeyritys tai ne sisältävät liikeyrityksen; etenkin, jos ne samalla palvelevat liikemaaailman intressejä tai jos niiden johto koostuu kokonaan tai osittain liikemiestistä. Tämä on vaikuttanut tuhoisasti Britannian korkeampaan koulutukseen ja aikuiskasvatukseen sekä tiedotusvälineisiin (samoin kuin moniin muihinkin aloihin, kuten vankeinhoitoon ja terveyspalveluihin), ja tulee vaikeuttamaan pyrkimyksiä käyttää koulutusta ja tiedotusvälineitä kestäväen kehityksen voimavaroina.

Markkinayhteiskunnissa hallitukset pyrkivät tekemään yliopistoista hyödyllisempiä, millä tarkoitetaan oman ylläpidon kustantamista hyödyttämällä suoranaisesti taloutta tai talouden tuotantokapasiteetin kehittämistä. Hallitukset myös vähättelevät aikuiskasvatuksen henkilökohtaista, sosiaalista, yhteisöllistä ja poliittista ulottuvuutta ammatillisen ja taloudellisen kustannuksella. Yhteistyössä vahvojen kansainvälisten taloudellisten intressien kanssa ne kohtelevat myös joukkoviestimiä kuin teollisuudenhaaraa, siten heikentäen niiden roolia yleisön palvelijoina.

Markkinayhteiskunnista on tullut yhteiskuntia, jotka laiminlyövät laajemmat inhimilliset ja yhteiskunnalliset päämääränsä. Tuloksena on yhteiskuntia, missä raja rikollisen ja rehellisen toiminnan välillä murtuu, missä korkeakouluista valmistuneille ei ole työpaikkoja, missä yhä useammat putoavat köyhyyteen ja viettävät yönä kaduilla ja porttikäytävissä.

Tämä ei ole nostalginen vetoamus paluuksi siihen, mitä professori *A. H. Halsey* on yliopistojen yhteydessä kutsunut "akateemiseksi ylivallaksi" tai aikuiskasvatuksessa siihen liberaalin kasvatuksen muotoon, joka epäjohton mukaisesti aliarvosti ammatillisen koulutuksen merkitystä. Viestinnän suhteen en myöskään peräänkuuluta vanhentunutta ja patriarkaalista julki-

sen palvelun käsitettä, joka ei huomannut, kuinka kaupallinen ja tekninen kehitys oli tyystin muuttanut mediamaailman.

Hyötyajattelun heittäjä haaste on itseasiassa johtanut myös edistykseen korkeamman koulutuksen piirissä. Vahvasti autonomisilla instituutioilla, kuten yliopistoilla Englannissa, on ollut taipumusta tietynlaiseen omahyväisyyteen, joka on ymmärrettävästi provosoinut hallituksia vaatimaan niitä ryhdistäytymään ja tehostumaan toisuuden tavoittelussaan - kuten on tavattu sanoa.

Ainakaan Britanniassa aikuiskasvatus ja viestintä eivät voi sanoa hyötynensä markkinahenkisyyden piristävästä tuulahduksista, vaan ne ovat päinvastoin heikentyneet. Yliopistot ovat instituutioina konservatiivisia, vaikka olennainen osa niiden tehtävää on tieteellinen ja älyllinen innovaatio. Ne ovat myös vahvoja kestäväen valtion kaikkein poroporvarillisimmat hyökkäilyt.

Aikuiskasvatus puolestaan on monissa maissa ollut arvostukseltaan, henkilökunnaltaan ja lain vahvistamalta asemaltaan heikossa asemassa. Aikuiskasvatuksen yhteiskunnallinen, kulttuurinen ja poliittinen rooli on melkein kaikkialla joutunut puolustuskannalle suhteessa sen yhtäläillä oikeutettuun ammatilliseen rooliin.

Julkisesti rahoitettu joukkoviestintä on markkinayhteiskunnissa myös erittäin haavoittuvainen. Markkinamoraali on heikentänyt sitä jo sellaisissakin maissa, joissa viestintä on tähän asti palvellut demokraattisen kansalaisyhteiskunnan moniarvoisia kulttuurisia ja poliittisia tarpeita eikä valtion tai mainostajien tahtoa.

Yhteiskunnalla, joka unohtaa mitä sana "yhteiskunta" tarkoittaa, ei voi olla riittävän selkeitä päämääriä ja moraalista selkärankaa saamaan aikaan ekologisesti kestäväen kehityksen vaatimaa, koulutuksesta lähtevää muutosta, puhumattakaan että ne tiedostaisivat ihmisten kodittomuuden hyväksymisen ihmisoikeuksien loukkaamiseksi.

Poliittinen painostus, kireä rahoitus sekä tietoisuus siitä, että maailma tosiaankin on toisenlainen kuin ennen - kylmästä sodasta vapaa mutta täynnä todellisia verisiä sotia, nälkää ja taloudellista taantumaa - ovat yhdessä johtaneet kaikki puheena olevat instituutiot arvioimaan ja

asettamaan päämääränsä uudelleen. Kehitystä on kuitenkin jarruttanut markkinayhteiskunta-ideologian lisäksi toinenkin ilmiö, sektorali-soituminen.

Tarvitaan kipeästi holistisempaa ja poikki-tieteellisempää ajattelua ja tiedon kehittämistä.

Samaten kaikilla julkisen hallinnon alueilla on välttämätöntä ulottaa ajattelu yli sektorirajojen. Samaan voidaan myös päästä Rion ja Wienin konferenssien osoittamia yhteistyömalleja soveltamalla, työskentelemällä paikan päällä ja henkilökohtaisemmalla tasolla, jolla opiskelijat pääsevät tekemään persoonallisia synteesejä – usein aikuiskasvatuksen kautta ja joukkoviestimien avulla.

Sektorali-soitumisen suhteen on olemassa kaksi poikkeusta, joihin on hyvä kiinnittää huomiota:

1) Uusia siltoja ollaan rakentamassa korkeakoulujen ja teollisuuden sektoreiden välille. Kehityssuunta on periaatteessa myönteinen, vaikka sitä käytännössä vaikeuttavatkin institutionaalisten kulttuurien väliset erot sekä sopivien toimintamallien puute. Tämä kehitys voi kuitenkin myös vakavasti vaarantaa niitä vapaa-mielisiä arvoja, joihin yliopistojen ja aikuiskasvatuksen tulee yhä nojautua. Tasapainon vuoksi tarvitaan siis vastaavia siltoja korkeamman opetuksen ja sosiaalisen, kulttuurisen sekä alueellisen kehityksen välille.

2) Nykyään tiedostetaan yhä paremmin (kuten EU:kin muistiossaan toteaa), että korkeamman koulutuksen lisääntyvä tarve ja kohoava vaatimustaso pakottavat koko sektorin turvautumaan etäopetukseen perinteisen luokkahuoneopetuksen rinnalla. British Open Universityn – jonka peruskirjassa nimenomaisesti viitataan sähköisten viestimien ja muiden teknologisten keinojen käyttöön – sekä muiden etäopetuslaitosten ilmeisen menestyksen innoittamana on ryhdytty kehittämään yhteyksiä kaikkien korkeamman koulutuksen sektoreiden sekä viestimien välille, käyttäen hyväksi myös telematiikan ja median uusia mahdollisuuksia. (Telematiikka on teknologia, joka yhdistää televiestinnän ja atk:n mahdollisuudet.)

Vaikka vielä ei voi nähdä, mihin laajentunut ihmisoikeuksien ja ihmisen velvollisuuksien ju-

listus johtaa koulutuksessa, ovat kouluttajat ja kasvattajat alkaneet markkinaideologisesta harhasta huolimatta kaikilla tasoilla vihertää opetussuunnitelmiaan ja hallintoaan, vaikkakin vielä sangen epätasaisesti.

Televisio on suuressa määrin vastuussa ympäristötietoisuuden levittämisestä laajoihin kansankerroksiin. Sen toimintaan sisältyy kuitenkin kohtalokas heikkous: mitä kaupallisemmaksi media muuttuu, sitä enemmän se tekee meistä kaikista katsojia osallistujien sijasta. Mitä enemmän korkeakoululaitos ja aikuiskasvatus ovat voimavarojensa ja tavoitteidensa suhteen markkinavoimien hallinnassa, sitä todennäköisemmin ne luopuvat niistä moraalisisista, esteettisistä ja muista arvoista, joita ilman ei kaikkein suurimpia ongelmia kyetä kohtaamaan.

Otan yhden esimerkin: Arvostetun Heidelbergin ympäristö- ja tulevaisuusinstituutin tutkimuksen mukaan autot saattavat olla ympäristölle haitallisempia kuin kukaan on edes aavistanutkaan. (Umwelt ... 1993). Jos näin todellakin on, kuinka paljon julkista keskustelua ja yksityistä kärsimystä tarvitaan ennenkuin yksilökeskeinen elämäntapamme, talousjärjestelmämme ja jopa mielikuvituksemme saadaan vieroitettua tästä tuotteesta? Sattumalta, mitä ei kuitenkaan ole sattumaa, on Georg Henrik von Wright hiljattain pohtinut aivan samaa kysymystä.

Myönteiset mahdollisuudet

Amerikkalaisten Landgrant-yliopistojen sekä – erilaisesta taustastaan huolimatta – monien suomalaisten yliopistojen traditiota on sellainen yliopistojen ja yhteiskunnan välinen suhde, josta syntyy intersektoraalinen toimintatapa. Siinä yhdistyvät autonomia ja ilmeinen yhteiskunnallinen hyöty, ja siinä autonomiaa varjellaan asianmukaisesti, usein viestimien avulla ja edistyksekköisen lainsäädännön tuella.

Turun yliopiston yhteydessä toimiva saaristo-projekti tarjoaa tästä hyvän esimerkin, koska siinä yhdistyvät kaikki yllämainitut piirteet. Se on laaja Varsinais-Suomen saaristoa koskeva suunnitelma, jonka tarkoituksena on säilyttää alue

asuttuna ja pelastaa sen luonto (toivoen, etteivät nämä päämäärät ole sovittamattomassa ristiriidassa keskenään). Syksyllä 1991 käynnistettiin kokeilu, jolla selvitetään etätöiden ja joustotyön soveltuvuutta alueella. Saaristoprojekti ei itsessään ole ratkaisu kaikkeen, vaikka se toivottavasti pystyy turvaamaan saaristolle paremman tulevaisuuden.

(Työ jatkuu nykyisin täydennyskoulutuskeskuksen Maaseudun ja saariston kehittämiskeskusena. Toim. huomautus.)

Helsingin yliopistolla on myös Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen kautta vahvaa näyttöä ennakkoluulottomasta työstä, kuten on monilla muillakin yliopistoilla Suomessa. Yliopisto ei ole mukana vain yksittäisten opiskelijoiden tai tietotaitoa ostavien yritysten tasolla, vaan myös älyllisenä voimavarana; yhteistyössä ympäröivän yhteiskunnan, yritysten ja päättäjien kanssa, sekä käyttäen joissain tapauksissa hyväkseen sähköisten viestimien ja telematiikan mahdollisuuksia osana kehitysprosessia. Hyödyttämällä osallistujia henkilökohtaisesti, sosiaalisesti, poliittisesti tai taloudellisesti, tällaiset menetelmät kykenevät muokkaamaan ja vahvistamaan koko poliittista prosessia. Agenda 21 sekä muut tämän päivän kattavat kysymykset vaativat yllä kuvatun kaltaisia kombinaatioita keskeisinä ja yhdistävinä resursseina tarvittaviin koulutuksellisiin ja poliittisiin tehtäviin.

On myös muita esimerkiksi kelpaavia projekteja, joiden pohjalta suuria ja silti käytännölläheisiä suunnitelmia voidaan laatia käsitetason kehityksen lähtökohdaksi, yhteistyöhön tähtäävän intersektoraalisen systeemiajattelun kehittämiseksi sekä todellisen muutoksen pohjaksi politiikan toteuttamisen tasolla. Pertti Sirviön kuvaama projekti on yksi näistä (LEIF 4/92). 33 Itämeren alueen yliopistoa toteuttivat yhteistyössä Ruotsin Telelaitoksen kanssa Itämeren yliopistoksi kutsutun etäopiskeluprojektin, jossa käytettiin satelliittiviestintää eräiden Itämeren ekologiaa uhkaavien ongelmien tutkimiseen. Puolassa ja Länsi-Venäjällä EUROSTEP (Eutelsatia käyttävien virallisten ja epävirallisten koulutuslaitosten yhteenliittymä) ja Euroopan Etäopetusyliopistojen Liitto sekä muutamat muut instanssit kehittälevät monenkeskeistä tiedonsiirtoa amerikkalaisten ja länsieurooppalaisen yliopistojen kanssa.

Nämä ja muut vastaavat erillisprojektit voisivat ryhtyä tekemään yhteistyötä, etenkin mikäli kaksi keskeistä ehtoa kyetään toteuttamaan:

1) Ne eivät saa jäädä pelkiksi projekteiksi, vaan niiden tulee johtaa uusien vakiintuneiden rakenteiden syntymiseen. Niiden ei tarvitsisi olla raskaan byrokraattisia hierarkioita, sillä ole-massaoleva teknologia mahdollistaa joustavan, verkostoihin perustuvan yhteistyön.

2) Niiden tulee myös perustua pohjoismaiseen traditioon, joka pitää aikuiskasvatusta yhtenä demokraattisen yhteiskunnan perusosista eikä vain sen reunailmiönä, sekä suomalaisen korkeakouluopetuksen huomattavaan kokemukseen paikallisyhteisötason yhteistyöstä.

Mikäli nämä ehdot täytetään, olisi mahdollista esimerkiksi luoda elektroninen versio Via Balticasta, joka tiedon tasolla vastaisi suunnitelmia herättää henkiin keskiaikainen tie Suomesta eteläisen Puolan kautta Euroopan sydämeen. Näin voitaisiin paremmin oppia jakamaan tietoa sekä alueellisesti jakautuneessa Euroopassa että koko planeetan suojelemiseksi.

LÄHTEET

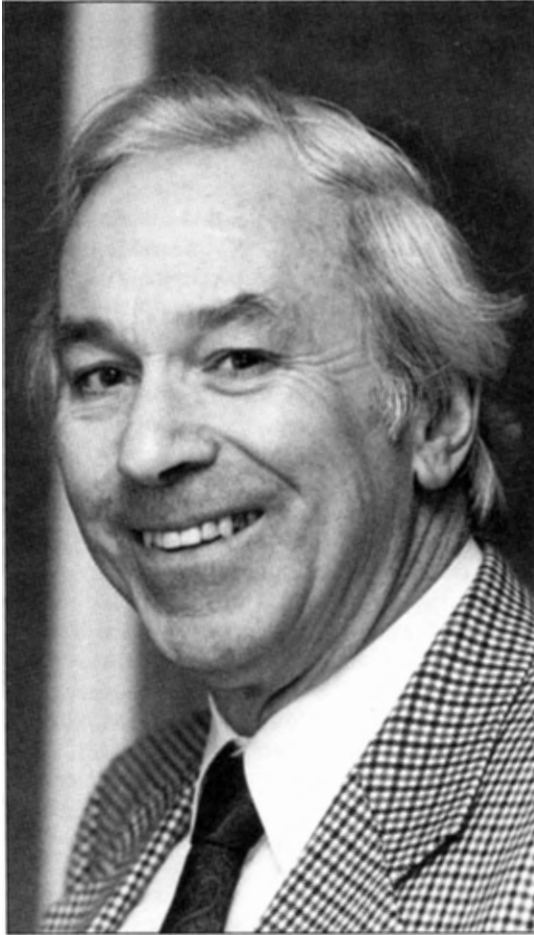
Grubb, N. et al. 1993. The Earth Summit Agreements: A Guide and Assessment. The Royal Institute of International Affairs and Earthscan. London.

LEIF, Life and Education in Finland. Kansanvalistusseura 1992 ja 1993.

Umwelt und Prognose Institute 1993. Oeko-Balanz eines Autolebens.

Brian Groombridgen artikkeli on julkaistu englanniksi LEIF-lehden numerossa 4/93.





Brian Groombridge

Professori Brian Groombridge on yli kahden vuosikymmenen ajan näkyvästi luonut edellytyksiä aikuisten opiskelulle ja yliopistojen avautumiselle sekä kotimaassaan että kansainvälisillä kentillä. Aikuiskasvatukseen liittyvässä toiminnassaan hän on suuntautunut ensisijaisesti kysymyksiin, jotka liittyvät viestintään ja sitä edistävän teknologian käyttöön. Groombridge nimitettiin aikuiskasvatuksen professoriksi Lontoon yliopistoon vuonna 1978.

SEPPO KONTIAINEN

BRIAN GROOMBRIDGE

**englantilainen aikuiskasvatuksen
asiantuntija ja vaikuttaja**

Groombridge toimi vuosina 1976-88 Lontoon yliopiston Department of Extra-Mural Studies johtajana. Tässä tehtävässä hän oli keskeisessä asemassa kehittämässä yliopiston ja ympäröivän yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta. Ennen siirtymistään yliopistoon hän toimi erään kuluttajatutkimuslaitoksen johtajana ja lähes kymmenen vuotta television ja radion (Independent Broadcasting Authority) palveluksessa opetusohjelmien päällikkönä. Vuonna 1988 aikuiskasvatuksen professori siirtyi Lontoon yliopistossa lähemmäksi muuta kasvatusalaa (Institute of Education). Professorin virasta hän jäi pari vuotta sitten eläkkeelle, mutta hänen toimintansa aikuiskasvatuksen kehittäjänä ja vaikuttajana jatkuu edelleen monimuotoisena.

Professori Groombridge on saanut toiminnastaan tunnustuksena mm. Helsingin yliopiston filosofisen tiedekunnan kunniaohtorin arvon vuonna 1990 ja Open Universityn kunniaohtorin arvon vuonna 1992.

Brian Groombridgen ura heijastaa hänen voimakasta pioneerihenkeään. Hän nauttii uusien asioiden käynnistämisestä. Hänelle on tyypillistä nähdä visioita, innostua ja saada muutkin innostumaan. Sensijaan, että hän jäisi yhden asian tai aatteen mieheksi, hän on valmis siirtämään jo käynnistyneen hankkeen muiden tehtäväksi ja siirtämään itse uusiin haasteisiin.

Brian Groombridge oli jäsenenä siinä komiteassa, jonka työn pohjalta käynnistyi the Open University. Tässä suunnittelutyössä hän pystyi hyödyntämään aikuiskasvatuksen ja viestinnän laajaa kokemustaan ja asiantuntemustaan. Hä-

nellä on säilynyt läheinen yhteys Open Universityn kanssa koko sen olemassaolon ajan.

Groombridge oli Britanniassa ensimmäisiä aikuiskasvattajia, jotka näkivät television aseman ja merkityksen opiskeluympäristönä. Hän kirjoitti ja tuotti ensimmäisiä opetusohjelmia kahdelle brittiläiselle televisioyhtiölle (BBC ja ITV). Hänestä tuli myös keskeinen henkilö Social Action Broadcasting -ryhmässä, joka korosti julkisen tiedotustoiminnan mahdollisuuksia auttaa kansalaisia siirtymään passiivisesta tapahtumien seuraamisesta aktiivisiksi kansalaisiksi (active citizens). Ryhmä korosti yksilön omaehtoista pyrkimystä kehittää itseään ja ympäristöään. Tästä aiheesta hän kirjoitti vuonna 1972 julkaistun kirjan *Television and the People*. Hänen ensimmäinen Suomen vierailunsa vuonna 1974 ajoittuu tähän elämänvaiheeseen. Silloin alkoi hänen yhteistyönsä Yleisradion kanssa.

Myöhemmin Groombridgen kontaktit ovat laajentunut ensin Helsingin yliopistoon 1980-luvun alussa ja sieltä edelleen muihin suomalaisiin yliopistoihin avoimen yliopisto-opiskelun, ikäihmisten yliopiston ja täydennyskoulutuksen alueilla. Hänen yhteistyönsä erityisesti Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen kanssa on ollut aktiivista ja monipuolista esimerkiksi ikäihmisten yliopiston käynnistämisyhteistyössä.

Hän on erityisen ylpeä siitä, että oli käynnistämässä Lontoon yliopistossa ikäihmisten yliopistoa (University of Third Age) vuonna 1982. Tätä toimintaa hän kehitti ensisijaisesti ranskalaisten esikuvien mukaan. Hän on kiinnostunut myös ikääntymisen ja aikuisopiskelun kysymyksistä (educational gerontology) ja on käynnistänyt Lontoon yliopistossa monitieteistä yhteistyötä tämän teeman ympärille.

Groombridge on osallistunut kansainväliseen ja erityisesti anglo-nordic yhteistyöhön. Hän on ollut monissa kansainvälisissä tehtävissä (UNESCO, Euroopan neuvosto, Tanskan Radio, Ruotsin Radio, Channel Four, Euroopan yleisradiounioni ja Euroopan komissio).

Yliopistojen välistä yhteistyötä Groombridge on edistänyt esimerkiksi toimimalla puheenjohtajana eurooppalaisten yliopistojen muodosta-

massa komiteassa, joka on suunnitellut satelliittiyhteistyönsä (Eurostep) hyväksikäyttöä opetuksessa.

Brian Groombridge on osoittanut erityistä kiinnostusta yliopistojen yhteiskuntasuhteisiin, mistä on esimerkkinä laaja Lontoon alueen kehittämis- ja rakennusprojekti the *East London Project*. Yhteiskunnallisen kiinnostuksen kenttään liittyy myös hänen kasvatusta ja viestintää koskeva työskentelynsä WHO:n ohjelmissa.

Esimerkkinä Groombridgen lähimenneisyyden aktiviteeteista tulkoon mainituksi seuraavat seikat. Hän kirjoitti ja juonsi Euroopan Unionin käyttöön videon, joka korosti vuotta 1993 ikääntyvien ihmisten ja sukupolvien keskinäisen solidaarisuuden vuotena. Hän kirjoitti artikkelin *Life and Education in Finland* -lehteen. Hän kirjoitti BBC:n julkaisemana *Real Voices: Social Action on Radio 1FM*, joka käsittelee radion popmusiikkikanavien hyödyntämistä rohkaistessa nuoria aikuisia käyttämään hyväkseen puhelupalveluja elämän eri ongelma-alueilla. Tämän lisäksi hän koordinoi Open Universityn ja puolalaisten yliopistojen yhteistä TEMPUS-projektia. Hän on ollut myös liberaalidemokraattisen puolueen asiantuntijana kehittämässä aikuiskasvatusta koskevaa ohjelmaa.

Groombridgen aktiivista osallistumista anglo-suomalaiseen yhteistyöhön kuvastaa myös se, että hänet on valittu jäseneksi suomalaisen LEIF-lehden toimitusneuvostoon. Hän on myös Lontoon Suomi-Instituutin johtokunnan jäsen. Keväällä 1994 hän oli lisäksi opetusministeriön kutsumana Suomen kasvatusalaa arvioineessa kansainvälisessä ryhmässä.

Professori Brian Groombridge on monipuolisesti valveutunut aikuiskasvattaja, yliopistomies ja yhteiskunnallinen vaikuttaja. Hän on kielenkäytössä ja käyttäytymisessään sivistynyt britti (Cambridgen yliopiston kasvatti), joka välillä mielellään sujauttaa puheeseensa sanan ranskaa. Hänen empaattinen suhteensa Suomeen ja suomalaisuuteen on vuosien varrella korostunut ja johtanut edelleen jatkuvaan monitasoiseen yhteistyöhön.

ASKO SUIKKANEN & LEENA VIINAMÄKI

Uusi orientaatio työmarkkinoilla pärjäämiselle?

Opiskelu on työtä-projekti

Kemiläisessä Opiskelu on työtä -projektissa on pyritty samanaikaisen yleissivistävän opiskelun ja työssäolon avulla antamaan työttömille työvoimatoimiston asiakkaille perusvalmiuksia opiskeluun sekä helpottamaan heidän pääsyään keskiasteen ammatilliseen koulutukseen. Projektin (1989-92) taustalla oli Kemi-Tornion seudun teollisuuden pitkään jatkunut rakennemuutos ja työttömien melko alhainen koulutustaso.

Projektin tavoitteena oli:

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

Projektiin liittyi Lapin yliopistossa tehty seurantatutkimus, missä arvioitiin projektin tuloksellisuutta. Projektista ja seurantatutkimuksen tavoitteista kerrottiin yksityiskohtaisemmin Asko Suikkasen ja Leena Viinamäen artikkelissa Aikuiskasvatuksessa 3/1992. Tässä katsauksessa katsotaan vuorostaan tutkimuksen tuloksia.

Palkkatyön lineaarisuuden mureneminen

Työmarkkinat ovat jo osittain rakenteistuneet ja ovat par'aikaa rakenteistumassa uudelleen. Määräaikaisten ja osavuotisten työsuhteiden määrä lisääntyy (*työsuhteinen* rakennemuutos). Työmarkkinoille saapuvien nuorten osuus vähenee, vastaavasti työmarkkinoilla olevien kes-

ki-ikäisten osuus on suuri ja vanhempien työntekijöiden osuus vähenee varhaiseläkeläistymisen vuoksi (*sukupolvinen* rakennemuutos). Suuret työssäkäyntialueet eriytyvät pienemmiksi osa-alueiksi (esimerkki *alueellisesta* rakennemuutoksesta). Naisten asema työmarkkinoilla on entistä tärkeämpi (*työnjaollinen* rakennemuutos). Työsuhteiden tilapäisyys ja määräaikaisuus on muodostumassa vähitellen pysyväk-

si määräaikaisuudeksi ja yhdeksi työnantajien käyttämäksi työvoiman joustavoittamisstrategiaksi niin yksityisellä kuin julkisellakin sektorilla (ks. Heikkilä ym. 1993; Jolkkonen ym. 1992; Koistinen & Suikkanen 1990).

Kun työmarkkinat rakenteistuvat uudelleen ja perinteistä työmarkkinoilla toimimista kuvaava elämänkaarimalli murtuu, vaihtoehtoisten ja yksilöllisten pärjäämisstrategioiden merkitys korostuu. Uudessa työssäkäynnin todellisuudessa työelämään siirtymisikä, työelämässä mukana oloaika sekä työmarkkinoilta poistumisikä heterogeenistuvat ja yksilöityvät aikaisempaan tilanteeseen verrattuna.

Työmarkkinoille siirtymisikä on jatkuvasti noussut, koska opiskeluajat ovat pidentyneet. Työmarkkinoille pääsy ja katkeamaton työmarkkinoilla mukanaolo on vaikeutunut yleisen työllisyystilanteen heikentyessä. Eläkkeelle siirtymisikä on alentunut varhennettujen eläkeratkaisujen myötä. Työuran ajallinen pituus on lyhentynyt koko 1980-luvun ajan (Suikkanen & Viinamäki 1993a.).

Nykyisiä työssäkäyntimahdollisuuksia kuvaavat yhä useammin katkokset ja sattumanvaraisuudet sekä yhä harvemmin jatkuvuudet ja säännönmukaisuudet. Yksilöiden oleminen työmarkkinoilla sisältää aikaisempaa enemmän erilaisia työmarkkinallisia riskitilanteita. Työmarkkinallisia riskitilanteita ovat työpaikan menettäminen, ammatillisten ja koulutuksellisten kva­lifaatioiden puuttuminen tai niiden nopea vanheneminen, yritys­rakenteiden muutokset, työsäkäyntimahdollisuuksia heikentävät terveydelliset muutokset jne. Työmarkkinoiden epä­vakaistuminen edellyttää työelämässä mukana ole­vilta uutta orientaatiota palkkatyössäkäyntiä, opiskelua ja toimeentulon hankkimista kohtaan.

Erilaiset työmarkkina-asetat (työssä, opiskelijana, työttömänä jne.) vuorottelevat yhä useammin koko palkkatyössäkäynnin ajan, min­kä vuoksi yksilön elämänvaiheissa tarvitaan palkkatyön ja toimeentulon uusjakoa. Toimeen­tulon saaminen osittain palkkatyöstä ja osittain valtiollisena tulonsiirtona (esimerkiksi opiske­luaikana täydennettäessä ammatillisia kvalifi­kaatioita) on yksi ratkaisuvaihtoehto yksilöiden

pyrkiessä pärjäämään jatkuvasti muuttuvilla työmarkkinoilla.

Työmarkkina-asettien vuorottelu edellyttää aikuiskoulutusjärjestelmän uudistamista, koska opiskelu on osa tulevaisuuden työuraa. Aikuiskoulutuksen määrän yksinkertainen ja entisenlainen kasvattaminen ei pelkästään riitä. Kun työvoiman kvalifikaatiotaso nousee ja monitaitoisen työvoiman kysyntä lisääntyy, on koulutuksen määrän lisäksi panostettava myös koulutuksen sisällöllisiin kysymyksiin. Koulutusresurssit pitäisi organisoida uudelleen ja lisätä työnantajien järjestämää tehtäväkohtaista koulutusta työpaikoilla. Koulutuspoliittisessa ajattelussa pitäisi puolestaan siirtyä yhden ammatin riittävyden ja kertaluonteisen opiskelun periaatteen sijasta toteuttamaan monitaitoisuuden ja jatkuvan opiskelun periaatetta.

Suomalaista koulutuspolitiikkaa luonnehtii vertikaalinen ja horisontaalinen koulutustyönjako, mihin on sisäänrakennettuna kapea-alainen opiskelun ja palkkatyötehtävien omaksumisen idea. Kuitenkin tulevaisuudessa edellytetään päinvastaista koulutuspoliittista strategiaa, jossa korostuvat eri koulutustasojen ja oppilaitosten (yliopistot mukaanlukien) opiskelijakoh­taiset integrointimahdollisuudet.

Nykyisessä yhteiskunnan murrostilanteessa, jota ei voida ymmärtää pelkästään taloudellise­na taantumana, lähes ainoa kestävä perspektiivi on koulutuksen osalta:

- 1) laajentaa, palkita ja tukea työnantajien orga­nisoimaa tehtäväkoulutusta
- 2) muuttaa ammatillisen opiskelun luonne ko­konaisvaltaisesti
- 3) uudistaa perinteisen opiskelun ja sosiaali­turvan eri kytkentöjä
- 4) pyrkiä aktiiviseen työvoimapolitiikkaan, missä työttömyysturvan saannin ehtona on opiskelu ja työharjoittelu
- 5) sitoa yritysten yhteiskunnallinen tukeminen kouluttavaan henkilöstöpolitiikkaan.

Uudistusvaateidemme taustalla on koulutuk­sellisesti ja työmarkkinallisesti sekä koulutusas­teesta riippumatta työmarkkinallisesti huono-

osaisten henkilöiden lukumäärän huomattava lisääntyminen.

Koulutuksellisesti huono-osaisiksi määritellään tässä henkilöt, jotka ovat suorittaneet enintään perusasteen opinnot tai joiden ammatillinen tutkinto ei vastaa nykyisiä työelämän vaatimuksia heidän omasta ja/tai viranomaisten näkökulmasta. *Työmarkkinallisesti huono-osaisilla* tarkoitetaan henkilöitä, jotka eivät sijoitu työmarkkinoille ilman erityyppisiä koulutus- ja/tai työvoimapolitiittisia tukitoimenpiteitä. *Koulutuksellisesti hyväosaisilla* tarkoitetaan vuorostaan henkilöitä, jotka ovat suorittaneet perusasteen päättötutkinnon lisäksi jonkinasteisen ammatillisen tutkinnon. *Työmarkkinallisesti hyväosaisia* ovat henkilöt, jotka työllistyvät ilman viranomaisten tukitoimenpiteitä.

Työttömydestä eivät kärsi enää ainoastaan ammattikouluttamattomat henkilöt, vaan siitä kärsivät yhä enenevässä määrin myös opistotaisoisa ja akateemisia tutkintoja suorittaneet henkilöt.

Pidämme tärkeänä keskeisimpien sosiaalivakuutusjärjestelmien eli sairausvakuutus- ja työeläkejärjestelmän uusimista sekä niihin sisältyvän jakosuhteen muuttamista nykyisestä eläke- ja sairauspainotteisesta kompensoimisesta aktiivisen työkyvyn säilyttämiseen ja parantamiseen. Samoin palkkatyössäkäynnin ajallisen pituuden lisääminen ja tukeminen tyouralla tapahtuvissa katkoksisissa ja työmarkkinallisissa riskitilanteissa on tärkeää.

Uudistuksen toteuttamiseksi eläkkeiden nykyistä tasoa on alennettava ja siirrettävä eläketason alentamisesta saatavat varat työkykyä ylläpitävään ammatilliseen koulutus- ja kuntoutustoimintaan. Lisäksi pitäisi yhdistää ainakin osittain koulutusorganisaatioiden, sosiaalivakuutusjärjestelmien, sosiaalitoimen ja työvoimatoimen resursseja vastaamaan palkkatyössä olevien uudelleen-, jatko- ja täydennyskoulutuksesta. Maahamme tulisi luoda paikalliset eri viranomaisten yhteistyöhön ja integraatioon perustuvat koulutus- ja sosiaaliorganisaatiot.

Opiskelun ja työssäkäynnin suhteen muutos

Aikuisopiskelun merkitys on korostunut

1980-luvun rakennemuutoksen aikana. Työntekijöiltä edellytetään aikaisempaa enemmän työmarkkinallista joustavuutta. Enää ei riitä yhden työtehtävän hallitseminen koko työuran ajaksi. Monitaitoitumisen vaateet ulottuvat ammattihierarkian kaikilla tasoilla yhä useampiin työtehtäviin työtehtävien luonteen ja sisällön muuttuessa.

Työntekijät voivat sopeutua työvoiman kysynnän määrällisiin ja laadullisiin muutoksiin toiminnallisen joustavuutensa avulla. Toiminnallinen joustavuus on toisaalta laaja-alaista ammattitaidon hallintaa. Toisaalta se on opiskelumuotivaatioon ja uusien asioiden omaksumiseen liittyvää valmiutta.

Monitaitoituminen edellyttää jatkuvaa yleisivistävää ja ammatillista opiskelua. Jatkuvan opiskelun edellytyksenä on opiskelun mahdollistavien realististen puitteiden järjestäminen ammattihierarkian eri tasoilla perheellisille ja perheettömille työntekijöille sekä työnantajan taltta.

Jatkuvan opiskelun idean toteutumisessa ovat avainasemassa koulutuksen hallinnon, rakenteiden ja organisaatioiden horisontaalinen ja vertikaalinen integraatio. Koulutuksen horisontaalisessa integraatiossa korostuu koulutusjärjestelmän rinnakkaisten elementtien yhdyntyminen. Vastaavasti vertikaalisessa integraatiossa korostuu yksilöiden opiskelemaan pääsyn ja jatko-opiskelumahdollisuuksien joustavuus (ks. Pantzar 1991.).

Suomalaiselle koulutusjärjestelmälle on tyyppistä useiden eri opiskelumahdollisuuksien rinnakkaisuus, jäykkä tutkintohierarkinen rakenne ja oppisopimusopiskelun toissijainen asema suhteessa muihin aikuisopiskelumuotoihin. Jos aikuisopiskelijat suunnittelevat ammatillisten jatkotutkintojen suorittamista, he ajautuvat nykyisessä tilanteessa varsin helposti koulutukselliseen umpikujaan.

Opetus- ja työministeriössä tapahtuvaa koulutuksen suunnittelua luonnehtii erillisyyks ja osittainen päällekkäisyys - jopa hallintokuntien välinen kilpailu koulutuksen järjestämisestä. Esi-merkiksi työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen osalta käydään keskustelua siitä, järjestääkö sitä tulevaisuudessa opetus- vai työministeriö. Kes-

keisenä peruskysymyksenä jatkuvan opiskelun merkityksen lisääntyessä on koulutukseen liittyvien horisontaalisen ja vertikaalisen kohtaan-ongelman ratkaiseminen. Eri koulutusorganisaatioiden välistä yhteistyötä pitäisi laajentaa ja lisätä niissä tapahtuvan opiskelun keskinäistä vastaavuutta.

Viimeaikaisten työmarkkinoilla tapahtuneiden muutosten vuoksi yhtenä yhteiskuntapolitiittisena tavoitteena tulisi olla se, että vuosittain noin 10 prosenttia työvoimasta osallistuu eriaikaiseen, vähintään vuoden kestävään uudelleen koulutukseen. Tämä tarkoittaa jatkuvan opiskelun idean sisäistämistä työntekijöiden, työnantajien, työmarkkinajärjestöjen ja koulutusorganisaatioiden keskuudessa. Työmarkkinoilla toimivien yksilöiden työ ja ammatilliset koulutuskäytännöt uusiutuisivat näin menetellen keskimäärin joka 10. vuosi.

Ammatillisten koulutuskäytäntöjen uudistaminen korostuu, koska pienyritysten elinkaari on lyhyemmän ajan kuluessa kehitys useimmissa tapauksissa on jo selvä. Jatkuvan opiskelun idean mukaisesti yksilöillä pitää olla sekä oikeus että mahdollisuus hakeutua opiskelemaan tietyin väliajoin. Opiskelua ei voida siirtää pelkästään yksilöiden vastuulle, vaan yhteiskunnan eri organisaatioiden velvollisuutena on opiskelemaan hakeutumisen reunaehtojen mahdollistaminen.

Enempää koulu- kuin työhallinnossa ei käytetä riittävässä määrin yksilöllisiä koulutus- ja työmarkkinallisia selviytymissuunnitelmia. Samanaikainen yksilöllisten opiskelu- ja työllistymissuunnitelmien laatiminen sekä niiden välinen intensiivinen vuorovaikutus on yksi tärkeimpiä perusvälttämättömyyksiä työmarkkinoilla pärjäämiselle työsuhteiden muuttuessa määräaikaikaisiksi ja aikaisempaa katkonaisemmiksi. Kuitenkaan yhteiskuntapolitiikan käytäntöjä ei ole viritetty tällaiseen sosiaaliseen työhön muutoin kuin yksittäisissä paikallisissa kokeiluissa (ks. Suikkanen & Viinamäki 1993b).

Työmarkkinoilla toimivilla yksilöillä on toimintavalmiuksia ja motivaatiota vaikuttaa omaan tilanteeseensa, jos heillä on siihen realistiset sosiaaliset ja taloudelliset mahdollisuudet. He eivät ole passiivisia odottajia, vaan ak-

tiivisia toimijoita yksilöllisten ja perhepiirikoh- taisten reunaehtojensa puitteissa. Aikuisten pitkäkestoinen opiskelumotivaatio on oletettua yleisempää. Aikuisten päätös opiskelemaan hakeutumisesta kehittyy kuitenkin prosessimaisesti. Toisin sanoen aikaisempi opiskelu- ja työhistoria muotoutuvat vähitellen tilanteeseen, jossa opiskeluvaihtoehto mielletään relevantteimpana työmarkkinallisena vaihtoehtona. Työmarkkinallisen tilanteen muuttamiseen tarvitaan usein ainoastaan koulutus- ja työvoimavi- ranomaisten kannustava alkusysäys.

Uusien ja vaihtoehtojen toiminta- ja asiakas- palvelukäytäntöjen merkitys korostuu aikai- sempaa enemmän toistuvais- ja pitkäaikaistyöt- tömyyden lisääntymisen myötä. Monitaitoisu- tuisuuden ja joustavuuden lisääntymisen ja jatkuvan opiskelun vaateiden lisääntymisessä erityisesti koulutuksellisesti ja/tai työ- markkinallisesti huono-osaiset henkilöt tarvitsevat yksilöllistä ohjausta ja tukea sekä yksilöllisiä ja joustavia mahdollisuuksia tilanteensa ratkaisemiseksi.

Työsuhteiden määräaikaistumisen vuoksi perinteiset palvelumuodot ja palvelumallit (so. opiskelemaan ohjaaminen tai työpaikan osoit- taminen) eivät enää riitä eivätkä toimi samalla tavoin kuten aikaisemmin. Yksi työvoimatoimiston asiakkaiden keskeinen palvelumuoto ovat tulevaisuudessa erilaiset palveluiden kom- binaatiot, kuten opiskelun ja työssäkäynnin sa- manaikainen yhdistäminen. Työvoimatoimiston asiakaspalvelussa tulee yhä tärkeämmäksi tukea asiakkaiden selviytymistä, luoda uusia pärjää- misedellytyksiä ja ehkäistä syrjäytymistä epäva- kaistuvilla työmarkkinoilla.

Aikuisopiskelun uudenlainen tukeminen

Sukupuoli, ikä, opiskelu- ja työhistorian pi- tuus ohjaavat aikuisen hakeutumista opiskele- maan. Mitä pitempi työhistoria ja mitä pitempi aika on kulunut viimeisimmästä opiskelutapahtumasta, sitä heterogeenisempiä ovat opiskele- maan hakeutumisen syyt, elämäntilanteet ja opiskelun toteuttamispuitteet. Aikuisten opis- kelupäätöksissä korostuu opiskelun ja muiden elämäntilanteiden välinen prioriteettijärjestys se-

kä erilaisten kompromissien mahdollisuus. Ratkaisevaa on se, missä määrin opiskelua suunnittelevat aikuiset asettavat opiskelun muiden potentiaalisten vaihtoehtojensa edelle.

Opiskelupäätöksissä kytkeytyvät toisiinsa toisaalta yhteiskunnalliset, rakenteelliset tekijät paikallisine koulutus- ja työmarkkinoineen ja toisaalta yksilöiden toimintamahdollisuudet näissä puitteissa. Opiskelu on työtä -projektista (Suikkanen & Viinamäki 1993b; Viinamäki 1993) ja vastaavista ulkomaisista kokeiluista (Braun ym. 1984; Payne 1991) saatujen kokemusten mukaan erilaisten yhteiskuntapoliittisten tukitoimenpiteiden piiriin mukaan pääsyä ohjaavat vallitsevat institutionaaliset viranomaiskäytännöt - mutta yhteiskuntapoliittisten tukitoimenpiteiden piiriin pääsyn jälkeistä tukitoimen toteutumista ohjaavat viimekädessä sekä miehillä että naisilla yksilölliset ja perhepiiri-kohtaiset reunaehdot.

Artikkelimme kontekstina olevaan Opiskelu on työtä -projektiin on osallistunut kemiläisistä työvoimatoimiston asiakkaista koulutuksellisesti ja työmarkkinallisesti keskimääräistä huonomaisempia asiakkaita. Heikot tai kokonaan puuttuvat koulutukselliset ja ammatilliset kvalifikaatiot ovat muodostaneet näille asiakkaille noidankehän, josta heidän on vaikea irrottautua ilman erityisiä viranomaisten tukitoimenpiteitä. He ovat voineet työllistyä pääasiassa sellaisiin suoritustason työtehtäviin, joissa ei vaadita muodollista ammatillista tutkintoa.

Työvoiman vähennykset yritysten toimialarationalisointien yhteydessä ulottuvat ensimmäisenä usein juuri määrääkäisiin työsuhteisiin ja suoritustason työtehtäviin. Nykyisessä työmarkkinallisessa tilanteessa vähäiset ammatilliset kvalifikaatiot omaavat suoritustason työntekijät muodostavat työmarkkinoiden reservityövoiman, jonka työllistymismahdollisuudet myötäilevät taloudellisia suhdanteita.

Projektiin mukaan lähteneitä asiakkaita voidaan luonnehtia opiskeluorientoituneiksi henkilöiksi, jotka haluavat muutosta työmarkkina-asemaansa, ovat valmiita kokeilemaan uusia keinoja saavuttaakseen tavoitteensa sekä ovat myös valmiita murtamaan perinteisiä käsityksiä opiskelun ja työssäkäynnin erillisyydestä. Opis-

kelu on työtä -projektissa on madallettu opiskelun aloittamiskynnystä. Projektissa on tuettu työttömien työvoimatoimiston asiakkaiden ammatillisia suunnitelmia yhdistämällä osa-aikainen opiskelu ja osa-aikainen työssäkäynti yhdeksi kokonaisuudeksi.

Osa-aikaisen opiskelun ja työssäkäynnin avulla on annettu projektiin osallistuneille uusia pärjäämismahdollisuuksia koulutus- ja työmarkkinoilla. Projektissa mukana olleiden henkilöiden täyttäessä tukityöllistämisen kriteerit heidän osa-aikainen opiskelu iltalukiassa ja osa-aikainen työssäolo kaupungilla on voitu toteuttaa tukityöllistämistä varten. Poissaolo opiskelusta tai työstä ovat vaikuttaneet palkkaan. Projekti on kestänyt puoli vuotta kunkin opiskelijan osalta, minkä jälkeen projektilaiset ovat voineet jatkaa opiskeluaan omaehtoisesti iltalukiassa ja/tai hakeutua opiskelemaan keskiasteelle.

Yleissivistävällä opiskelulla on ollut projektissa kaksi erilaista tehtävää. Yleissivistävien opintojen avulla työttömät työvoimatoimiston asiakkaat ovat voineet parantaa edellytyksiään päästä opiskelemaan keskiasteelle. Lisäksi he ovat saaneet valmiuksia keskiasteella opiskeluun. Myös työssäkäynnillä on ollut projektissa kaksi tehtävää. Osa-aikaisen työssäkäynnin kautta projektilaiset ovat saaneet kokonaiskuvan tulevan opiskelualansa ja ammattinsa sisällöstä. Lisäksi he ovat saaneet hakupisteitä työkokemuksesta keskiasteelle pääsyä varten.

Opiskelu on työtä -projektissa edellä kuvatulla, uudella yhteiskunnallisella tavalla tuettu ammatin vaihtamisen ja ammattiin hakeutumisen mahdollisuus on eriyttänyt projektiin osallistuneiden työmarkkina-asemaa sekä keskiasteella opiskelun että pitkäaikaistyöttömyyden osalta verrattaessa niiden henkilöiden vastaaviin tilanteisiin, joiden ammatin vaihtamista tai ammattiin hakeutumista ei ole tuettu samalla tavoin.

Projektiin osallistuneet opiskelivat huomattavasti useammin keskiasteella kuin kemiläiset työvoimatoimiston asiakkaat yleensä vuoden kuluttua projektin päättymisestä. Projektilaiset olivat vastaavana ajankohtana muita työvoimatoimiston asiakkaita harvemmin pitkäaikaisyöttöminä. Projektin jälkeisten työmarkkina-

asemien eriytyminen on samansuuntainen vastaavien iso-britannialaisten ja saksalaisten kokeilujen kanssa (ks. Braun ym. 1984; Payne 1991).

Projekttilaisten ja projektiin osallistumattomien väliset erot työmarkkina-asemien osalta konkretisoivat Opiskelu on työtä -projektin toimintaideaan sisäänrakennettua kokonaisvaltaista aktivointitavoitetta, jossa on myös onnistuttu tutkimustulostemme mukaan.

Koulutuksellisesti ja/tai työmarkkinallisesti huono-osaisten työmarkkinallinen aktivointi (viranomaisen) ja aktivoituminen (asiakas) on ulottunut opiskelemaan hakeutumisen lisäksi vaihtoehtoisten toimintamallien etsimiseen heidän pyrkiessä pärjäämään muuttuvilla työmarkkinoilla. Projektiin osallistuneet työvoimatoimiston asiakkaat ovat alkaneet mieltää ammatillisen opiskelun yhdeksi realistiseksi ratkaisuvaihtoehdoksi toistuvaistyöttömyyteensä.

Projektiin sisältyy aikaisempaa tärkeämmäksi käyvä osittaistuen idea, missä yhteiskunnallisen tuen päättymisen jälkeen edellytetään yksilön omaa aktiivisuutta. Aktiivisuuden tukeminen ja omien ratkaisujen edellyttäminen pitäisikin olla tulevaisuudessa yhteiskunnallisen tuen saannin yhtenä perusteena sekä työntekijöiden että työnantajien keskuudessa.

LÄHTEET

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

Heikkilä, I. & Kivekäs, M. & Suikkanen, A. & Viinamäki, L. 1993. Kuinkas sitten kävikään... Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C 14. Rovaniemi.

Jolkonen, A. & Koistinen, P. & Kurvinen, A. & Linnakangas, R. & Suikkanen, A. 1992. LOPPUTILI JA SALDO. Tutkimus Postipankin maksupalvelutoiminnon keskittämisestä ja henkilöstön sopeutumisesta. Joensuun yliopisto. Karjalan tutkimuslaitoksen monisteita N:o 9/1992. Joensuu.

Koistinen, P. & Suikkanen, A. 1990. Edessä pysyvä tilapäisyys. Tapaustutkimuksia joukkoirtisanomisista ja niistä suoriutumuksesta. Joensuun yliopisto. Karjalan tutkimuslaitoksen monisteita 2/1990. Joensuu.

Pantzar, E. 1991. Jatkuvan koulutuksen periaatetta etsi-

mässä. Havaintoja koulutuksen struktuureihin ja organisaatioon liittyvistä käsityksistä suomalaisessa koulutus suunnittelussa 1970- ja 1980 -luvuilla. Teoksessa Raivola, R. & Ropo, E. (Toim.) Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A 49. Tampere.

Payne, J. 1991. Women, Training and the Skills Shortage. The Case for Public Investment. Worcester. Suikkanen, A. & Viinamäki, L. 1993a. Uhkien yksilöt ja yksilöiden uhat. Teoksessa Heikkilä, I. & Kivekäs, M. & Suikkanen, A. & Viinamäki, L. 1993. Kuinkas sitten kävikään... Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C 14. Rovaniemi.

Suikkanen, A. & Viinamäki, L. 1993b. Jatkuvan opiskelun välttämättömyys? Tutkimus aikuisena opiskelun tilanteista epävakautuvilla työmarkkinoilla. Työpoliittinen tutkimus Nro 42. Helsinki.

Viinamäki, L. 1993. Vielä sitä vanhanakin voi opiskella. Tutkimus työvoimapolitiittisen intervention mahdollisuuksista. Työpoliittinen tutkimus Nro 61. Helsinki.

MATTI HAAVIO

Aikuiskouluttajien koulutus vuoteen 2010

– paljonko ja miten?

Koetan tässä raportissa arvioida kasvatusalan työvoiman ja koulutuksen tulevaa tarvetta ensi sijassa aikuiskoulutuksen kannalta. Tehtävä on kiintoisa ja haastava jos siksi, että aikuiskoulutusta tavataan pitää 1990-luvun suomalaisen koulutuspolitiikan tärkeimpiin kuuluvana painoalana. Suomalainen aikuisväestö ei ole yhtä hyvin koulutettua kuin muiden Pohjoismaiden aikuiset. Siten tarvitaan runsaasti aikuisten peruskoulutusta, varsinkin ammatillista. Myöhemmin painoa voidaan siirtää yhä selvemmin lisäkoulutukseen.

Opetusministeriössä on meneillään kasvatusalan koulutustarpeen selvittäminen. Tämä raportti kuuluu työn pohjaksi laadittuihin arvioihin.

Lähtökohtia

Koulutussuunnittelun neuvottelukunta arvioi keväällä 1993 valmistuneessa selvityksessään Koulutuksella 2000-luvulle (Opetusministeriön työryhmien muistioita 1993:16) kulttuuriryön ammattilohkon kehitysnäkymiä seuraavasti:

”Kulttuuriryön ammattilohkon tärkeimmät ammattiryhmät ovat kulttuuriryöntekijät, toimittajat ja opettajat. Lohkon työllisten määrä on kaksinkertaistunut 70 000 henkilöstä vuonna 1970 vuoteen 1990, jolloin määrä oli 137 000 henkilöä. Nopean kasvun ei enää oleteta jatkuvan, sillä julkisen sektorin rahoitusongelmat rajoittavat mahdollisuuksia lisätä kulttuuritoimintojen ja koulutuksen volyymiä. Työllisten määrän oletetaan kasvavan vuoteen 2010 mennessä vain 7 000 henkilöllä. Vuosittainen poistuma kasvaa tarkastelujakson alun vajaan 2 000:sta noin 3 500 henkilöön jakson loppuvuosina. Uu-

den työvoiman tarve on keskimäärin 4 000 henkilöä.

Ammattilohkon tehtävissä perinteisten ammattivalmiuksien merkitys säilyy myös tulevaisuudessa. Uudempia vaatimuksia tehtävien hallinnassa ovat informaatioteknologian uusien innovaatioiden hallinnan edellyttämät valmiudet. Työtehtävissä edellytetään valtaosin korkeakoulututkintoa, joissakin ammateissa opistoasteista tutkintoa.” (S. 42–43.)

Lainauksessa mainittu kulttuurialan uuden työvoiman vuotuista tarvetta koskeva luku on itse asiassa suurempi kuin neuvottelukunnan varsinaisissa laskelmissa käytetty. Täsmällisemmin sanoen neuvottelukunnan arvioima kulttuuriryön ammattilohkon vuotuinen uuden työvoiman tarve on keskimäärin runsaat 3 000 henkilöä.

Neuvottelukunta on tarvearvioissaan ja tavoitteenasetteluissaan lähtenyt siitä, että käytännöllisesti katsoen kaikki koulutuksen määrällinen kasvu kohdentuu lähivuosisikymmeninä aikuiskoulutukseen, ensi sijassa ammatilliseen.

Aikuiskouluttajien koulutuksen tarvetta ja kehittämistä on käsitelty aikuiskoulutusneuvoston vuonna 1988 asettamassa jaostossa. Se päättyi vuonna 1989 valmistuneessa muistiossaan suositamaan toimikunnan asettamista selvittämään asiaa. Ehdotus ei johtanut toimiin, mutta muistio tarjoaa edelleen käyttökelpoista aineistoa.

Uusimpiin aikuiskoulutusta koskeviin kokonaisesityksiin kuuluu Aulis Alasen vuonna 1992 ilmestynyt teos Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Viimeinen luku on omistettu aikuiskasvattajien koulutukselle. Hyödyllisiä lähtökohtia tarjoaa myös opetushallituksen tuore sarja Suomalainen aikuiskoulutus, jossa vuonna 1993 ilmestyi kaksitoista vihkoa.

Tätä raporttia valmistellessani olen tukeutunut muun muassa edellä mainittuun aineistoon. Suoranaisesti olen kuitenkin hyödyntänyt pääasiassa koulutussuunnittelun neuvottelukunnan työstä kertyneitä kokemuksia, aikuiskoulutuksen eri tehtävissä toimivien kanssa käymiäni keskusteluja sekä tuoreinta saatavissa ollutta tilastoaineistoa.

Päätoimiset opettajat ja muut kouluttajat

Opetusalan työtä tekevien osuus on noin 80 prosenttia kulttuurityön ammattilohkosta. Vuonna 1990 työllisinä opettajina ja muina kouluttajina toimi väestölaskentatietojen mukaan noin 107 600 henkeä. Vuonna 1993 työvoimaan kuului Tilastokeskuksen työvoimatutkimuksen nojalla keskimäärin 111 300 opettajaa ja muuta kouluttajaa, joista työllisiä oli 104 000 ja työttömiä 7 400. Työttömyysaste oli siten 6,6 prosenttia.

Opetushallinnon piiriin kuuluvien oppilaitosten päätoimisia opettajia on nykyisin noin 76 000 (Koulutuksen kuva. Opetushallitus 1993; KOTA-tietokanta 1994). Runsaasti opetusallalla olevia työskentelee siis muissa koulutustehtävissä; huomattavia ammattiryhmiä ovat lastentarhanopettajat sekä virastoissa, täydennyskoulutuslaitoksissa, järjestöissä ja yrityksissä koulutuksen parissa päätoimisesti työskentelevät.

Eri lähteiden tiedot poikkeavat jossakin määrin toisistaan. Väestölaskennan ja työvoimatutkimuksen luvut lienevät systemaattisesti jonkin verran suurempia kuin päätoimisia opettajia koskevat opetushallinnon luvut.

Päätoimiset aikuiskouluttajat

Ei ole aivan pulmatonta arvioida aikuiskouluttajien osuutta opettajistosta. Opetushallituksen toimipiiriin kuuluvista opettajaryhmistä aikuiskouluttajina voidaan pitää ensi sijassa opettajia, jotka toimivat iltalukioissa (vuonna 1992 noin 450 päätoimista opettajaa), ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa (1 780), ammatillisissa erikoisoppilaitoksissa (330), kansanopistoissa (740), kansalaisopistoissa (1 040) ja opinto-

keskuksissa (110). Yhteensä tässä tarkoitettuja päätoimisia opettajia oli vuonna 1992 noin 4 450. Korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskusten laskennallinen opettajamäärä oli samana vuonna 86.

Ammatillisten oppilaitosten aikuiskoulutus on viime vuosina lisääntynyt huomattavasti, mutta aikuiskoulutukseen keskittyvien opettajien määristä ei ole koottu täsmällisiä tilastotietoja. Volyymia on kuitenkin mahdollista arvioida, esimerkiksi seuraavasti:

Tällä hetkellä ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten ja ammatillisten oppilaitosten aikuiskoulutukseen suuntaama lähiovetustuntimäärä on suunnilleen sama. Siten voidaan arvioida, että ammatillisissa oppilaitoksissa käytetään aikuiskoulutukseen noin 1 800:aa päätoimiopettajaa vastaava työmäärä. Osuus ammatillisten oppilaitosten päätoimiopettajien kokonaismäärästä olisi tällä tavoin laskien noin 12 prosenttia. Tutkintoon johtavaan koulutukseen ammatillisissa oppilaitoksissa osallistuvista on aikuiskoulutuslinjoilla noin 15 prosenttia. Siten arviota voisi jonkin verran korottaa. On kuitenkin mahdollista, että ammatillisissa oppilaitoksissa aikuiskoulutusta annetaan suuremmissa määrin sivutoimiopetuksena kuin ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa. Joka tapauksessa niissä on melko vähän varsinaisia aikuiskoulutusvirkoja; huomattava osa opetuksesta hoidetaan nuori-osaatteen koulutuksesta saaduina opettajavoimin.

Tältä pohjalta päästään päätoimisten aikuiskouluttajien ydinjoukkoon, johon kuuluisi - edellä luonnostelluin varauksin - ehkä 6 300 henkeä. Runsaasti yli puolet työskentelee ammatillisen ja muut yleissivistävän aikuiskoulutuksen parissa. Ydinjoukko käsittää vain noin kuusi prosenttia väestölaskentatiedoissa esiintyvistä opettajista ja muista kouluttajista ja runsaat kahdeksan prosenttia opetushallinnon piiriin kuuluvista päätoimisista opettajista.

Aiemmin mainituista opetushallinnon perusopettajiston ulkopuolelle sijoittuneista opettajista ja muista kouluttajista runsaat 11 000 toimii lastentarhanopettajina ja vastaavina lasten parissa työskentelevinä. Väestölaskenta- ja työvoimatutkimustietoja yhdistellen voidaan arvioida, että noin 10 000 on henkilöstökoulutus- ja muissa aikuiskoulutustehtävissä; näihin kuuluu koulutustoiminnan johtamista, suunnittelua

ja järjestämistä sekä monentyyppistä ohjausta ja neuvontaa. Täten aikuiskoulutuksen parissa työskentelisi lähes tai täysin päätoimisesti kaikkiaan runsaat 16 000 henkeä, mikä vastaa noin kuudennesta opetusalan työtä tekevästä.

Sivu- ja osatoimiset aikuiskouluttajat

Huomattava osa aikuiskoulutuksesta hoidetaan sivu- tai osatoimisesti. Sivu- tai osatoimisia opettajia on runsaasti etenkin vapaan sivistystyön ja henkilöstökoulutuksen alueella. Edellä mainittu aikuiskoulutusneuvoston jaosto arvioi, että vuonna 1988 sivutoimisina työskenteleviä yleissivistävän aikuiskoulutuksen opettajia oli noin 50 000 ja niin ikään sivutoimisina työskenteleviä ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajia noin 15 000. Luvut ovat ilmeisesti liian pieniä. Varsinkin oppilaitoksissa toimivilla on usein jonkintyyppinen opettajankoulutus.

Päätoimisten opettajien ja muiden kouluttajien tarve

Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan arvioiden pohjalta laskien opetusalan uuden työvoiman vuotuinen kokonaistarve on vuodesta 1996 vuoteen 2010 keskimäärin 2 500 henkeä. Huomioon on otettu poistumat ja kokonaiskasvu-arvio; opetusalan osuudeksi kulttuurityön ammatilohkosta on oletettu 80 prosenttia.

Jos valitaan lähtökohdaksi, että koulutuksen kokonaisvolyymien lisäys kohdentuu koulutussuunnittelun neuvottelukunnan ehdotuksen mukaisesti aikuiskoulutukseen ja opetusalan henkilöstötarve kehittyy neuvottelukunnan esittämällä tavalla, vajaan viidenneksen opetusalan tehtävissä toimivista tulisi vuonna 2010 työskennellä aikuiskoulutuksen parissa. Päätoimisia aikuiskouluttajia tulisi siten olla runsaat 21 000. Kun poistumat otetaan huomioon, vuosittain tarvitaan noin 800 uutta aikuiskouluttajaa; osuus on noin kolmannes opetusalan uuden henkilöstön vuotuisesta kokonaistarpeesta.

Opettajien ja muiden kouluttajien koulutustarve

Korkeakouluissa erityyppisiä opettajankoulutustutkintoja suoritettiin Tilastokeskuksen tie-

tojen mukaan vuonna 1992 kaikkiaan 2 381 (naisten osuus 1 745); aineenopettajan erillisiä kasvatustieteellisiä opintoja harjoitti lisäksi 257 henkeä. Ammatillisissa oppilaitoksissa suorittaa opetushallituksen tietojen mukaan vuosittain pedagogisen koulutuksen keskimäärin 700 henkeä. Erityyppisiä ohjaajia valmistavan koulutuksen tutkintoja ammatillisissa oppilaitoksissa suoritettiin vuonna 1992 kaikkiaan 1 288; mukana on lastentarhanopettajankoulutus. Yhteensä tässä tarkoitettuja opettajantutkintoja voidaan arvioida suoritettuna noin 4 600.

Aikuiskasvatuksen yliopistollisia perustutkintoja suoritettiin vuonna 1992 yhteensä 32. Naisia tutkinnon suorittaneista oli 25.

Sikäli kuin koulutussuunnitteluun neuvottelukunnan työvoimantarvearvioista johdetut kouluttajatarvearviot osuvat oikeaan, opettajankoulutuksen kokonaisvolyymia tulisi supistaa. Nykyinen tutkintomäärä ylittää huomattavasti uuden työvoiman vuotuisen tarpeen. Kaikki koulutetut eivät kuitenkaan sijoitu omalle alalleen. Jos tämä hyväksytään vastaisuudessaakin, kasvatustieteiden koulutuskapasiteettia ei tarvitse supistaa rajusti.

Edelleen on syytä todeta, että osa tutkinnoista on alalla jo toimineiden pätevyystodistamista. Lähivuosina kapasiteettitarpeeseen vaikuttaa myös koulutuspaikkaa vaille jääneiden nuorten suman purkaminen, johon on tarkoitus määrätietoisesti ryhtyä.

Aikuisopettajien ominta koulutusta on nykyisin ja varsinkin tulevaisuudessa aineenopettajankoulutus. Sitä annetaan korkeakouluissa sekä ammatillisissa oppilaitoksissa. Kaikessa tai lähes kaikessa opettajankoulutuksessa käsitellään josakin määrin myös aikuisiin liittyviä kysymyksiä, ja mahdollisuuksia yksilöllisiin painotuksiin on tarjolla.

Korkeakouluissa yleisenä periaatteena on, että opiskelija valitsee aineenopettajan suuntautumismuutoksen sekä suorittaa 35–40 opintoviikon pedagogiset opinnot; myös perustutkinnon suorittamisen jälkeen on mahdollisuus hankkia aineenopettajan kelpoisuus suorittamalla erilliset aineenopettajan kasvatustieteelliset opinnot. Kasvatustieteellisistä tutkinnoista

ja opinnoista annettua asetusta muutettaessa on äskettäin säädetty, että aineenopettajan kasvatustieteelliset opinnot voivat suuntautua erityisesti peruskoulun tai lukion ja ammatillisten oppilaitosten taikka aikuiskoulutuksen opettajan tehtäviin (A 365/93, 28 §:n 3 momentti).

Ammatillisen oppilaitoksen kautta opettajaksi aikova harjoittaa noin 40 opintoviikon verran pedagogisia opintoja; taustana on korkeakoulutai opistotasoinen perustutkinto sekä asetusten mukainen työkokemus. Koulutukseen on nykyisin mahdollisuudet 19 oppilaitoksessa, joista kaksi toimii ammatillisina opettajakorkeakouluina. Esimerkiksi ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opettajiksi suuntautuville ja alalla jo toimineille rakennetaan tavoitteenmukaisia opintokokonaisuuksia soveltaen muun muassa näyttökoe- ja projektikoulutusmenettelyjä. Vuoden 1991 lopulla Jyväskylän ammatilliseen opettajakorkeakouluun ilmoittautui pedagogisiin opintoihin yli 600 ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opettajaa; noin 350 osanottajaa saa nämä työn ohessa tapahtuvat pätevyömisopinnot päätökseen määräaikaan mennessä, käytännössä viimeistään keväällä 1994. Tämä normaalitason ylittävä kertaponnistus – joka tunnetaan nimellä AIKO-projekti – aiheuttaa osaltaan sen, että ammatillisten oppilaitosten ja aikuiskoulutuskeskusten päätoimiset opettajat alkavat pääosin olla päteviä. Ammatillisissa oppilaitoksissa annetaan myös erityyppisten ohjaajien peruskoulutusta, mutta vain pieni osa siitä liittyy aikuiskoulutukseen.

Ei ole todennäköistä, että kaikkien aikuiskouluttajien tulisi hankkia opettajankoulutus. Vuonna 1989 muistionsa jättänyt aikuiskoulutusneuvoston aikuiskouluttajajasto selvitti ammattiluokkaan 056 kuuluvien koulutuspäälliköiden ja muiden kouluttajien pohjakoulutuksen vuoden 1985 väestölaskentatietojen avulla. Tähän kategoriaan kuului 5 608 henkilöä. Suurimmat yksittäiset ryhmät olivat tutkintoa vailla olevat, merkonomit ja vastaavat sekä ylioppilaat. Joukossa oli ekonomeja, valtiotieteilijöitä, diplomi-insinöörejä, tekniikkoja, insinöörejä, tekniikan kouluasteen koulutuksen saaneita, merkantteja ja luonnontieteilijöitä. Kasvatustieteilijöitä oli 139. On mahdollista että jotkut muutkin olivat hankkineet pedagogista koulutusta, mutta se ei tiedoista ilmene.

Uudempien väestölaskentatietojen mukaan samaan kategoriaan kuuluvia oli vuonna 1990 jo 7 125. Työvoimatutkimuksen mukaan määrä oli samaa luokkaa myös vuonna 1993.

Lähtökohtana on joka tapauksessa pidettävä, että käytännöllisesti katsoen kaikki uusi työvoima saa asianmukaisen ammatillisesti eriytyvän koulutuksen. Jos edellä ydinjoukoksi kutsutusta oppilaitosten aikuisopettajistosta 40 prosenttia poistuu työvoimasta vuoteen 2010 mennessä ja kaiken opettaja- ja kouluttajajhenkilöstön nettolisäys (80 prosenttia kulttuurityön ammatilohkon nettolisäyksestä) kohdennetaan aikuiskoulutukseen ja jos näin määrityvälle joukolle annetaan opettajan- tai kouluttajankoulutus, vuotuinen tutkintotarve on noin 500. Realistinen kokonaisarvio saattaisi olla, että vuosittain noin 600:n aikuiskoulutustehtäviin suuntautuvan eli kolmen neljästä alalle sijoittuvasta tulisi saada jonkintyyppinen opettajan- tai kouluttajankoulutus. Välttämättä tämän ei kuitenkaan tarvitse olla pitkäkestoista peruskoulutusta. Lisäksi on edelleen tarjottava riittävät mahdollisuudet alalla jo toimineiden pätevyömis- ja vastaaviin opintoihin.

On kuitenkin syytä varautua myös selvästi suurempaan tarpeeseen. Koulutussuunnittelun neuvottelukunta on uusimmassa mietinnössään Kansallinen koulutusstrategia (Komiteamietintö 1994:1) ehdottanut, että jokaiselle taataisiin kymmenvuositain mahdollisuus osallistua keskimäärin puoli vuotta kestäväan jatkokoulutukseen. Esillä on ollut myös ajatuksia vaihtaa työttömyys koulutukseen jopa siten, että puolet työttömistä osallistuisi koulutukseen. Mikäli tämänsuuntaiset pyrkimykset toteutuvat, opettaja- ja kouluttajatarve asettuu uuteen valoon. Laskelmat olisi tehtävä, mutta tässä raportissa jätän aihepiiriin käsittelemättä.

Lisäkoulutus ja responsiivisuus

Ammatillisissa opettajankoulutuslaitoksissa annettava pedagoginen koulutus on itse asiassa jatkokoulutuksen luonteista. Sama pätee korkeakouluissa suorittaviin aineenopettajien erillisiin kasvatustieteellisiin opintoihin. Siten nykyistä opettajankoulutusta voidaan osittain käsitellä lisäkoulutuksena.

Lisäkoulutus on peruskoulutusta lyhytkestoisempiana keino reagoida suhteellisen nopeasti muuttuviin tarpeisiin. Näin ammattirakenteen muuttuminen voi periaatteessa heijastua nopeasti myös opettajistoon.

Responsiivisuutta muuttuviin vaatimuksiin voidaan parantaa säännöllisen täydennyskoulutuksen avulla. Tämä kuuluu opettajien ydinjoukon ohjelmaan. Huomattavia täydennyskoulutustehtäviä saattaa avautua, jos pyritään taivottamaan myös kaikki ydinjoukon ulkopuolelle sijoittuvat.

Opettajien pedagogisten kelpoisuusvaatimusten yhtenäistäminen

Opetusministeriö lähetti 25.1.1993 yliopistojen opettajankoulutusyksiköille ja ammatillisille opettajankoulutuslaitoksille kirjeen, jossa käsiteltiin opettajien pedagogisten kelpoisuusvaatimusten yhtenäistämistä. Sanomana oli, että opettajien kelpoisuustoimikunnan ehdotukset (Komiteanmietintö 1991:31) toteutettaisiin tärkeiltä osin. Toimikunta ehdotti, että luokanopettajan koulutus, aineenopettajan kasvatustieteelliset opinnot, ammatillisissa opettajankoulutuslaitoksissa suoritettut vähintään 35 opintoviikon pedagogiset opinnot tai näitä vastaavat vähintään 35 opintoviikon pedagogiset opinnot tuottavat pedagogisten opintojen osalta kelpoisuuden peruskoulun, lukion, ammatillisten oppilaitosten, kansanopistojen ja kansalaisopistojen opettajan virkoihin ja toimiin.

Kuten kirjeessä todettiin, yhtenäistämistömiin oli jo ryhdytty. Osittain ne on toteutettu; osa uudistuksista tulee voimaan vasta tuonnempana. En kuitenkaan käy selvittämään eri säännösten valmistelua ja yksityiskohtia. Tämän raportin kannalta on olennaista, että periaatteet koskevat myös aikuiskoulutusta, mutta vain oppilaitoksissa annettavaa.

Uusiin pätevyksiin?

Aikuiskouluttajien koulutusta ei luultavasti pidä kaikilta osin säännellä kovin tarkoin. Edellä tarkasteltuja ulottuvuuksia yhdistelemällä voidaan kuitenkin hahmotella uusia mahdollisuuksia.

Aikuiskouluttajiin kuuluu opetustoimen oppilaitoksissa toimivien opettajien joukko, mutta runsaasti on myös tämän joukon ulkopuolelle sijoittuvia.

Ydinjoukon - tai ydinjoukoksi nykyisin mieltävien - koulutus on määritelty kelpoisuusvaatimuksin. Se koulutetaan korkeakouluissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa ja saa sisällöllisen tiedon ja taidon lisäksi pedagogisen koulutuksen. Osa opinnoista on jatkokoulutusta.

On syytä tähdentää, että tämän ydinjoukon koulutukseen tulee sisältyä riittävästi aikuiskoulutuksen erityiskysymysten käsittelyä. Toisaalta kaikkien erityyppiseen opettajankoulutukseen osallistuvien tulee perehtyä suhteellisen monipuolisesti myös aikuiskoulutuksen problematiikkaan; tällä tavoin voidaan taata mahdollisuudet siirtyä tehtävästä toiseen.

Muuan kehittämismahdollisuus olisi, että kaikissa opettajankoulutusta antavissa korkeakouluissa määriteltäisiin esimerkiksi apulaisprofessorin virankuvia uudelleen siten, että aikuiskoulutuksen tarpeet pääsevät esille.

Vastaavanlaisiin järjestelyihin tulisi varautua ammatillisissa opettajankoulutuslaitoksissa, mahdollisesti myös ammattikorkeakouluissa. Järjestelyt voitaisiin kytkeä vireillä oleviin hankkeisiin, joiden mukaan ammatillista opettajankoulutusta keskitetään vastaisuudessa entistä selvemmin ammatillisiin opettajakorkeakouluhin ja näiden toimintaa tuodaan lähemmäksi kasvatustieteiden tiedekuntia.

Ongelmana on, miten ydinjoukon ulkopuolella toimivat tulisi kouluttaa. Kuten aiemmin totesin, esimerkiksi koulutuspäälliköiden ja vastaavien kouluttajien kategoriaan kuuluu seitsemisen tuhatta henkeä. Ei ole mahdotonta ajatella, että näiden ja muidenkin tehtäviltään monesti mitä tärkeimpien kouluttajien ja ohjaajien ammattikuvaa kiinteytetään ja selkiytetään omin koulutusohjelmin. Ajatus on niiden näkemysten mukainen, joissa koulutusta pidetään yhtenä menestyvän työyhteisön avaintekijöistä.

Tällaiset ohjelmat voitaisiin sisällyttää korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskusten ja opettajankoulutuslaitosten sekä ammatillisten opet-

tajankoulutuslaitosten vakiotoimintaan. Hyväksi voidaan käyttää myös avoimen korkeakouluopetuksen mahdollisuuksia. Ituna voisi toimia korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskuksissa yleistynyt PD (professional development) -koulutus, joka tapahtuu noin 40 opintoviikon erikoistumiskoulutuksena.

Myös aikuiskouluttajille tarkoitettua PD-toimintaa on meneillään; tyyppiesimerkiksi sopii Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen aikuiskouluttajille suuntaama 40 opintoviikon erikoistumishjelma. Tämäntapaiseen koulutukseen lienee toistaiseksi osallistunut koko maassa alle sata henkeä. Vastaavanlaista erikoistumiskoulutusta tarjoaa myös Valtionhallinnon kehittämiskeskus, vaikka ei käytä PD-nimikettä. Koulutus on kohdennettu ammatissa pitkään olleille, mutta sitä voitaisiin toki järjestää myös alalle aikoville. Opinnot tulisi voida koota moduuleista, joihin voisi kuulua ainakin approbaturtasoinen - siis 15 opintoviikon laajuinen - kokonaisuus aikuiskasvatustiedettä. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksella on kokemusta yrityskouluttajille järjestetystä 15 opintoviikon aikuiskasvatustieteen opintokokonaisuudesta. Sekä Jyväskylän että Hämeenlinnan ammatillisen opettajakorkeakoulun täydennyskoulutuskeskuksessa on tarjona noin kymmenen ja kahdenkymmenen opintoviikon laajuinen aikuiskouluttajien koulutusohjelma, jollainen niin ikään - tarkoituksenmukaisesti kehiteltynä - voisi toimia osatekijänä.

Tiivistäen

Vuodesta 1990 vuoteen 2010 kulttuurityön ammattilohkon piirissä olevien määrän arvioidaan kasvavan selvästi vähemmän kuin edeltäneenä kaksikymmenvuotiskautena.

Erityyppisiä opettajan- ja ohjaajankoulutuksen tutkintoja suoritettiin Tilastokeskuksen ja opetushallituksen tietojen mukaan vuonna 1992 noin 4 600. Uutta opettajatyövoimaa tarvittaneen jakson 1996-2010 aikana vähemmän kuin nykyisin kaikkiaan koulutetaan. On kuitenkin muistettava, että osa nykyisestä koulutuksesta on alalla jo olleiden pätevoittämistä. Siihen on tarvetta vastaisuudessakin.

Uusien päätoimisten aikuiskouluttajien vuotuinen tarve voidaan arvioida noin 800:ksi; sivutoimikouluttajien tarvetta on hankala arvioida, eikä siihen ole tässä raportissa ryhdytty. Pääosa tarpeesta liittyy ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Kaikille tulisi taata ammatillisesti eriytyvä koulutus. Erityisesti opetukseen liittyvä koulutus tulisi tarjota ehkä 600:lle aikuiskouluttajaksi suuntautuvalla. Kysymyksessä on huomattavilta osin jatkokoulutus, mikä mahdollistaa suhteellisen nopean reagoinnin yhteiskunnan ja ammattirakenteen muutoksiin. Lisäksi aikuiskouluttajillekin on edelleen oltava tarjolla pätevoittävää koulutusta.

Tarvearvioita joudutaan tarkistamaan, jos koko väestölle tarkoitettujen jatkokoulutuksen ja työllisyyteen liittyvän koulutuksen volyymia lisätään tuoreiden ehdotusten mukaisesti olenaisella tavalla.

Aikuiskouluttajien ydinjoukolla tarkoitettu koulutus järjestetään aineenopettajankoulutuksena. Tämän aikuispedagogisen osuuden riittävyys ja tarkoituksenmukaisuus olisi varmistettava. Aineenopettajankoulutukseksi voidaan lukea myös ammatillinen opettajankoulutus. Muillekin kuin aikuiskoulutukseen suuntautuvaan opettajankoulutukseen osallistuville tulee systemaattisesti taata riittävät tiedot aikuiskoulutuksen problematiikasta. Näin voidaan edistää liikkuvuusmahdollisuuksia.

Kasvatustieteelliset tiedekunnat ja ammatilliset opettajakorkeakoulut tulisi saattaa lähemmäksi toisiaan. Kaikkiin kasvatustieteellisiin tiedekuntiin tulisi saada apulaisprofessoreja, joiden virankuvaan kuuluu aikuiskasvatusta.

Nykyisen ydinjoukon ulkopuolella toimivien aikuiskouluttajien koulutusta olisi kehitettävä määrittämällä ja kiinteyttämällä ammattikuvia ja luomalla kattava pätevoittävän erikoistumiskoulutuksen järjestelmä. Lähtökohtana voidaan käyttää PD-koulutuksesta saatuja kokemuksia.

Myös aikuiskouluttajien toistuvasta täydennyskoulutuksesta tulisi huolehtia systemaattisesti. Kun aikuisväestön peruskoulutustarve 2000-luvulle päästyä suhteellisesti vähenee, opettajisto voi enenevässä määrin siirtyä kasvavan lisäkoulutuksen tehtäviin.

JUKKA TUOMISTO

Turkulaisille koulutussosiologeille

Osallistumistutkimuksen kehitystä koskevassa katsauksessani (Aikuiskasvatus 1/94) käsitteelin myös turkulaisen tutkijaryhmän (Risto Rinne, Osmo Kivinen ja Sakari Ahola) raporttia "Aikuisten kouluttautuminen Suomessa". Yksinkertaisuuden vuoksi käytän heistä jatkossakin nimitystä "turkulaiset", vaikka Risto Rinne onkin jo tällä hetkellä Tampereen yliopiston palkkalistoilla. Tekijät eivät näköjään arvioistani pitäneet, koska laativat siitä oman kiteränsävyyisen vastineensa (Aikuiskasvatus 2/94). Siitä muutama sana.

Ensinnäkin arvioni ei omasta mielestäni ollut niin tyrmävä kuin miksi turkulaiset ovat sen näköjään kokeneet ja tulkinneet. Eli näyttää siltä, että tulkinnoilla on oma merkityksensä kaikessa - ja ilmeisesti erityisesti tieteellisyyteen pyrkivässä keskustelussa. Myönnettäköön, että juttuni kirjaa koskeva osa käsittelee liikaa yksityiskohtia, olisi pitänyt keskittyä vain päälinjoihin, varsinkin kun en turkulaisten mielestä edes ymmärtänyt näitä yksityiskohtia. Johtuiko se siten viestin lähettäjistä vai vastaanottajasta jääköön tässä tarkemmin pohtimatta.

Aluksi en kyllä malta olla mainitsematta sitä, että turkulaisten laskuharjoitukset ovat edelleen paikallaan, sillä heidän saamansa vastausprosentti (80) ei ole oikea. - No kysymys ei sentään ole laskuvirheestä, vaan siitä, että he eivät ole ottaneet laskelmassaan huomioon "luonnollista katoa" kuten yleensä tehdään ja kuten tilastokeskus on tehnyt raportissaan. Tässä tapauksessa vastausprosentin (82 %) olisi voinut selvittää pelkällä lukutaidolla, sillä se oli kerrottu minun juttuni alkuosassa. Muuten olen edelleenkin sitä mieltä, että kyllä tällaisen tutkimuksen peruslähtökohtien tulee olla aina mukana tutkimusraportissa.

Kirjoittajien mukaan elättelen "vaaleanpu-naista unelmaa" yksilöiden vapaasta sivistyksestä. He ovat oikeassa. Unelmani kanssa en ole kuitenkaan yksin, sehän on ollut lähtökohdana koko länsimaiselle kulttuurillemme ja se on innostanut enemmän tai vähemmän useimpia kasvatusajatteliijoita. Historia kuitenkin osoittaa, että sen saavuttaminen on vaikeaa, ellei peräti mahdotonta. Siitä huolimatta siitä luopumiseen ei liene mitään syytä.

Ei vapaa sivistystyö ole mitään epämääräistä haihattelua, kuten turkulaiset antavat ymmärtää, vaan mitä suurimmassa määrin yhteiskunnallista toimintaa. Sitä voi myös tutkia sosiologisesti. Kun yhteiskuntatieteilijät tutkivat esim. kansanliikkeitä, he lähestyvät asioita pitkälti samasta näkökulmasta kuin vapaan sivistystyön tutkijat.

Kansanliikkeet ovat toisaalta yhteiskunnallisten rakenteiden tuotteita, toisaalta yksilöt ja ryhmät pyrkivät niiden kautta muuttamaan näitä rakenteita. Esim. järjestömuotoisessa opiskelussa on aivan samasta asiasta kysymys. Osa aikuiskasvatuksesta on siis lähempänä kansanliikkeitä kuin koulua. Tätä turkulaiset eivät halua ymmärtää/myöntää. Tällaisen toiminnan selittäminen pelkästään yhteiskunnan rakenteisiin - joko taloudellisiin tai kulttuurisiin - vetoamalla on varsin mekaanista strukturalismia.

Kirjoittajat ovat väärässä, kun he väittävät, että suljen silmäni yhteiskunnan reaalisilta kehityskuluilta. Päinvastoin, lähes kaikissa tutkimuksissani olen korostanut yhteiskunnallisten realiteettien keskeistä merkitystä aikuisten opinnollisessa käyttäytymisessä. Olen jatkuvasti kritisoinut käsitystä, jonka mukaan opiskelu on vain yksilön omasta tahdosta kiinni. En usko,



että meillä on kovinkaan suuria erimielisyyksiä tässä suhteessa. Toisaalta näen kyllä yksilöillä ja ryhmillä olevan tietyissä rajoissa mahdollisuuksia ylittää tai muuttaa ainakin jossakin määrin näitä yhteiskunnallisia realiteetteja. Minua kiinnostaa erityisesti, mikä on yhteiskunnallisten ja yksilöllisten tekijöiden keskinäinen suhde aikuisten tehdessä opiskeluun liittyviä päätöksiään. Turkulaisten ja minun välinen ero on ilmeisesti lähinnä painotuksessa, turkulaiset haluavat tarkastella asioita pelkästään rakenteellisista näkökulmista, minä haluaisin yhdistää yksilöiden omat tulkinnat yhteiskunnan historiallis-rakenteellisiin tekijöihin ja tarkastella aikuisten opiskelua näin koko heidän elämänsäkokonaisuudessaan.

Allardt kritisoi jokin aika sitten laadullisia tutkimusmenetelmiä todeten, että rakenteissa riittää edelleen sosiologeille tutkimista. Tämä pitää varmasti paikkansa, mutta tämän asian tiedostaminen ei saa merkitä muunlaisen tutkimuksen vähättelyä. Kun samat rakenteet on paljastettu alan tutkimuksissa toistuvasti moneen kertaan, niin ainakin minulla herää kysymys, mikä nämä rakenteet pitää pystyssä ja edelleen, mitkä ovat ne mekanismit, jotka ylläpitävät ihmisten mielissä näitä rakenteita. Tällaisten kysymysten tutkimiseen tarvitaan mahdollisimman monenlaisia tutkimuksellisia lähestymistapoja, myös laadullisia. Yhden tutkimussuuntauksen julistaminen ainoaksi oikeaksi ei voi olla pitemmän päälle järkevää.

Suhtautumiseni kohorttitutkimukseen oli kieltämättä liian kyyninen, kyllä tällaisilla aika-arja-analyysillä on varmasti tieteellistä mielekkäisyyttä. Turkulaiset ovat aivan oikeassa, kun toteavat, että muutaman hengen haastattelu ei voi korvata tällaista rakenteellista analyysyä. Toisaalta niitä muutaman hengen syvähaastatteluakin tarvitaan, jotta käsityksemme koulutuksen merkityksestä yksilön elämänuralla syvenisi. Molemmiin parempi, nämä erilaiset lähestymistavat täydentävät mainiosti toisiaan.

Uudesta aikuiskoulutusstrategiasta todettakoon, että olen turkulaisten kanssa aivan samaa mieltä yhteiskunnan reaalisista kehityskuluista ja sen vaikutuksesta harjoitettuun aikuiskoulutuspolitiikkaan. Työelämä- ja ammattiorientoitunut koulutus, jota ei aikaisemmin ha-

luttu katsoa edes aikuiskasvatukseen kuuluvaksi on laajentunut niin, että se muodostaa tällä hetkellä keskeisen osan kaikkien kehittyneiden teollisuusmaiden aikuiskasvatuksesta. Lienee mahdotonta sanoa, mistä tämä muutos sai täsmällisesti alkunsa ja kenen/keiden ansioksi/syyksi viimeaikainen kehitys on pantava. Perusajatukset keksittiin lähes samanaikaisesti usealla eri taholla, kuten turkulaiset toteavat ja kuten esimerkiksi Aulis Alanen on erinomaisessa artikkelissaan todennut (Alanen 1981).

Mainitsin Lengrandin vain yhtenä esimerkkinä tämän ajattelun varhaisimmista esittäjistä. Hänen muistiollaan oli sikäli ehkä tavanomaista suurempi merkitys, että se levisi hyvin nopeasti ympäri maailmaa. Siinä mielessä muistio ei ole kovin "edustava", että markkinaperusteinen aikuiskoulutuspolitiikka ei esiintynyt siinä vielä juuri lainkaan, korkeintaan piilevänä. Myöhemmin markkinaperusteisuus, eli taloudelliset realiteetit ovat osoittautuneet tässä kehityksessä humanistisia tavoitteita voimakkaammiksi ja keskeisimmiksi muutosvoimiksi. (ks. Tuijnman 1993).

Päinvastoin kuin turkulaiset toteavat, en moi ti heitä liian yhteiskuntakeskeisestä ja koulutus-sosiologisesta tutkimusotteesta. Totean mm.: "Tutkimuksen keskeisin ansio lienee se, että siinä tarkastellaan aikuiskasvatusta kytkettyneenä yhteiskunnan tuotantoelämään ja työmarkkinapolitiikkaan." Toivoin vain, että he olisivat syventäneet tutkimusotettaan jollakin alueella. Nyt esitys jää jossain määrin hajanaiseksi. Suositelen kuitenkin lämpimästi sen lukemista jokaiselle aikuiskasvatuksesta kiinnostuneelle.

KIRJALLISUUTTA

Alanen, Aulis 1981. Elinikäinen kasvatusta – Jatkuva kasvatusta – Jaksoittaikoulutus. Teoksessa Alanen & Sihvonnen (toim.) Elinikäinen kasvatusta. Porvoo; Gaudeamus.

Tuijnman, A. L. 1992. Paradigm shifts in adult education. Teoksessa Tuijnman & Kamp (toim.), Learning Across the Lifespan. Oxford; Pergamon Press.



ASKO MIETTINEN

NON LIQUET

Leenamaija Ojala 1993. Lifelong Learning Based on Industry-University Cooperation. A Strategy for European Industry's Competitiveness. Helsinki University of Technology. Lifelong Learning Series 1/1993.

Leenamaija Otalan väitöskirjatyön lähtökohta on kunnianhimoinen: koulutusstrategian luonnostaminen koko Euroopan teollisuudelle. Tuloksena onkin syntynyt työ, joka muistuttaa volyymiltaan pikemminkin saksalaisella kieli-alueella käytettyä Habilitationsschriftiä tai -arbeitsia (ns. "dosenttinväitöskirjaa") kuin perinteistä pohjoismaista väitöskirjaa. Ylen laaja ongelmanasettelu kostaantuu jäntevän kokonaisuuden puutteena. Työ saattaakin olla kooste tekijänsä aikaisemmista kirjoituksista höystettynä väitöskirjaan kuuluvilla metodologisilla lisukkeilla. Aineksia on moneksikin väitöskirjaksi, mutta tämä olisi edellyttänyt tiukkoja rajauksia ja fokusointia.

Esitarkastajien lausunnot ovat valitettavan suppeita: kahdelta keskieuropalaiselta asiantuntijalta on tullut lyhykäiset liuskan ja puolen-toista liuskan mittaiset hyvin yleisellä tasolla liikkuvat arviot julkaisuluvan myöntämisen puolesta. Kumpikaan ei tyydyttäne edes tekijää palautteena epäilemättä suuren työmäärän vaatimuksesta. Ihmetystä herättää myös se, ettei TKK:n omasta koulutus- ja henkilöstöalan asiantuntemuksesta ole mitään mainintaa. Eipä kyllä löydy muutenkaan liiemmästi viitauksia kasvatus- tai aikuiskasvatuksen alueelle. Tekijä pitäytyy enimmäkseen niihin keskuste-

luihin, joita eurooppalaisen teollisuuden ja yliopistojen yhteistyön alueella on 1980-luvulla käyty.

Väitöskirjatyöhön on kytketty vähän kaikkea teollisuuden kilpailukyvyistä ja strategioista aina organisaation kehittämiseen (OD) ja aikuisten oppimisteorioihin saakka. Hypyt aggregaattitasolta ("miljoonista eurooppalaisista" ja Euroopan, USA:n ja Japanin koulutusjärjestelmien vertailuista EU:lle esitettyihin vaatimuksiin saakka) yritys- ja yksilötasolle ovat hämmentäviä. Vanha ohje "multum non multa" olisi ollut ehkä tarpeen. Esimerkiksi USA:ssa ja Japanissa on noin 1000 yliopistoa kummassakin.

Tutkimusmetodologian valinnassa päädytään case-tutkimustyyppiin. Se ei oikein asetu suhteisiin tutkimustehtävän kanssa. Tekijä esittää validiteettipohdiskelujensa yhteydessä outoja väitteitä otannan riittävydestä: vaatisiko ongelmanasettelu peräti yli 10 case-tapausta vai riittäisikö kenties 4—10 — kun yleistyksiä sentään pyritään tekemään koko Euroopan laajuisesti (yliopistot ja yritykset, jolloin perusjoukot liikkuvat yliopistojen osalta useissa sadoissa ja suurtenkin yritysten osalta tuhansissa)! 37 casen pohjalta ei voi mitenkään "kontrolloida ympäristön variaatiota" niin kuin tekijä väittää. Tällaisen aineiston perusteella ei voine väittää "koko Euroopan laajuista edustavuuden" toteutumista tai "tärkeimpien kehitystrendien" tunnistamista. Väittäjä muutamaa suuren ja menestyneen yrityksen paremmuudesta "heterogeenisempaan otokseen" nähden on outo, jos tavoitellaan Euroopan laajuista kattavuutta ja yleistettävyyttä. Esimerkiksi jatkuvan koulutuksen ohjelmien selvittelyn pohjana on useimmissa tapauksissa vain 1—3 yritystä kustakin

maasta. Vain yhden kohdalla on otettu mukaan kahdeksan yritystä. Esitetyt esimerkkitapaukset ovat nekin hyvin pelkistettyjä, enemmän vinjet-
tejä kuin caseja.

Kirjallisuuskatsaus jää sekin ohuenlaiseksi ja tutkimusongelmista etäiseksi: pari sivua Portesta ja Ansoffista (mutta ei mitään siitä kritiikistä, jota on jo kymmenisen vuotta esiintynyt alan ammattilehdissä), muutama sivu ajankohtaisesta ”ydinpätevyys”-teemasta, vajaa sivu OD:sta ja oppivasta organisaatiosta jne. Aineksia on paljon, eikä niiden kytkentä tutkimustehtävään oikein jäsenny. Aikuiskasvatuksen teorioiden esitelyynkin olisi kaivannut syvyyttä. Yhteydenpito johonkin alan ihmiseen olisi varmasti ollut hyödyksi. Torsoksi jää myös viittaus ”ekonomistien” näkökulmaan — viittaukset kun kohdistuvat sosiologeihin, ei ekonomisteihin.

Eklektisyys on maksimissaan luvuissa 5 ja 6, joissa esitetään suuri määrä jatkuvaan koulutukseen liittyviä esimerkkejä sekä teollisuudesta että yliopistoista. Miten niistä on johdettu esitetyt ns. 10 hypoteesia, ei avaudu helposti. Hypoteesit on esitetty pikemminkin koulutuspoliittisten kannanottojen tai -ohjelman muodossa kuin olettamuksina, joita testattaisiin empiirisellä aineistolla. Eräät niistä lähenevät myös truismeja. Esimerkiksi on hyvin todennäköisesti, että Euroopassa on ”erilaisia jatkuvan koulutuksen lähestymistapoja”. Niitä on varmasti pienessä Suomessa ja sen yli 100.000 yrityksessäkin.

Kehitelyyn malliin löytyy varmasti esimerkkejä lähes jokaisesta maasta. Miten on koulutusjärjestelmien monimuotoisuuden, sisäisten jännitteiden, innovaatioiden, ”avoimien muutostilanteiden” ja ”ruhannen kukan kukkimisen” laita? Salliiko malli niille elintilaa? Onko tarkoitus mahdollistaa koulutuksen ja kasvatuksen koko kirjo mekanistisesti yhteen malliin? Onko kaikki se keksitty, mitä eurooppalaisen teollisuuden muuttuvat koulutustarpeet edellyttävät — vai edustaako malli koulutuksellisesti ”dynaamista konservatiivisuutta”?

Kun ”eurooppalaisen viitekehyksen” komponentteina on sellaisia variaabeleita kuin EU, kan-

salliset hallitukset, yritykset ja yliopistot ja ”yhteiskunnat” (joista kaikille annetaan suosituksia/hyviä neuvoja), on varmaankin vaikea osoittaa, etteivät esitetyt näkemykset olisi ainakin jossakin kontekstissa päteviä.

Otalan väitöskirjatyö herättää myös kysymyksen siitä, missä kulkee ns. eksploratiivisen raportin ja väitöskirjan varmasti sinänsä epäselvä raja. Vastaavissa tapauksissa lienee aikaisemmin annettu tunnustusta ansioista muuna kun akateemisena opinnäytteenä, mutta kehoitettu rajaamaan ongelmaa ja terävöittämään metodologista otetta. Kuka lie ohjannut kyseistä työtä?

Toinen yleinen esillenneuseva kysymys on pelkästään esimerkiksi keskieuropalaisten esitarkastajien käyttö. Keski-Euroopassahan väitöskirjan vaatimukset ovat tunnetusti erilaiset kuin esimerkiksi pohjoismaissa — sitä pienemmät mitä etelämmäksi mennään. Varsinainen akateeminen koetinkivi on vasta väitöskirjatyön jälkeen tehtävissä töissä, esimerkkinä vaikka aikaisemmin mainittu saksankielisen maailman habilitoitumiskäytäntö. Asia edellyttäisi varmaankin laajapohjaista keskustelua. Pitäisikö meillä väitöskirjatyön harmonisoida ns. eurotasolle vaiko pysytellä perinteisessä pohjoismaisessa käytännössä?

Leenamajja Otalan mittavasta työstä ja sen ansioista: raporttina ja kannanottona maanosamme tärkeisiin ja ajankohtaisiin ongelmiin ”bene” — väitöskirjana ”non liquet”.



JUHA VARILA

Oppiminen tavaksi – tulokunto tutuksi

Kajanto, Anneli ja Tuomisto, Jukka (toim.) 1994. Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ja Kansanvalistusseura. Kustantanut Kirjasto-palvelu OY.

Elinikäinen oppiminen -teos jakaantuu viiteen pääluokkaan. Niissä paneudutaan elinikäiseen oppimiseen, sen psykologisiin perusteisiin, elämäntapaan sekä organisaatioiden oppimisprosessiin. Kymmenen kirjoittajaa ovat pääsääntöisesti aiheensa tieteellisiä asiantuntijoita.

En löytänyt kirjasta mainintaa, millaiselle kohderyhmälle se on tarkoitettu. Niinpä voin vapaasti lukukokemukseeni pohjautuen määrittää soveliaan kohderyhmän: kasvatustieteiden opiskelijat ja opettajat. Edelliselle perustietoutta kehittämään, jälkimmäisille viestittämään aikuiskasvatustieteen ajankohtaisia tuloksia ja näkymiä.

Pidin kovasti kirjan alkupuolen artikkeleista. *Jukka Tuomisto* käsitteli kahdessa artikkelissaan elinikäisen oppimisen käsitettä ja historiaa. Elinikäinen oppimisen muodot (tavat) jaetaan formaaliin, ei-formaaliin, informaaliin ja satunnaisoppimiseen. Tuomiston käsitelmäritelmää ei tässä voida toistaa – lähtökohdat käsitteiden aiempaa täsmällisemmälle käytölle ovat olemassa.

Valmistuvan kasvatustieteilijän kannattaa todella tarkasti pohtia, miten informaali ja satunnaisoppiminen ajetaan organisaation sekä

yksilön hyödyksi. Työmarkkinakilpailussa henkilöstötoimeen perehtynyt taloustieteilijä omaa kehittäjän työtehtävistä kamppaillessa kilpailuedun – kokemuksen ja selkäytimessä vaikuttavan liiketaloustieteellisen ajattelutavan. Kasvatustieteilijän on kyettävä löytämään kilpailuetunsa ihmistieteisiin tukeutuen; informaalin oppimisen ja satunnaisoppimisen lainalaisuudet tuottavat tämän edun. Polku vain on pitkä tallattavaksi ja edellyttää osittaista luopumista peruskoulutuksessa niin helposti luhihin ja ytimiin iskeytyvästä ”koulutus on tärkeää ja itseisarvo” -mantrasta. Keisarin on aika löytää vaatteensa.

Tuollaisiin pohdintoihin ajauduin Tuomiston käsiteanalyysien virittämänä. Elinikäisen oppimisen historiaa Tuomisto jäsentää monipuolisesti, ehkä turhankin laveasti. Teksti on selkeää ja kypsää; vivahteikkaan ja pitkän uran tuottama kokeneisuus paistaa lävitse.

Tuomisto toteaa (s. 26), että formaalinen ja ei-formaalinen oppiminen muodostavat laadullisesti keskeisen kokonaisuuden. Tietorakenteet, orientoitumistavat ja havaintojen säätelyn välineet opitaan koulutuksessa tai muulla tavoin organisoiduissa opinnoissa. Kenties näin, mikäli puhutaan soveltamisesta tai hienosäädöstä. Sitä vastoin mainittujen tekijöiden laadullinen perusta opittaneen satunnaisoppimisen (sosialisaation valtavirta) kautta. Perimälläkin lienee asiaan vaikutuksensa. Aikuisen habitus syntyy sosiologisten ja psykologisten elämäntekijöiden funktiona – koulutus on habituksen ilmentymä; tuskin sen muotoaja.

Eero Ropo ja *Maija-Liisa Rauste-von Wright* kehittävät elinikäisen oppimisen didaktiikkaa tahollaan. Ropo käsittelee opetussuunnitelman ja elinikäisen oppimisen välisiä yhteyksiä. Elinikäinen oppiminen voidaan nähdä (1) sopeutumisreaktioiden sarjana, (2) yksilöllä olevina oppimisen taitoina (taito hahmottaa ja ratkaista ongelmia, kyky käyttää osaamistaan luonnollisissa tilanteissa, toiminnallisuus ja kyky tavoitteelliseen toimintaan sekä halu muuttua ja kehittyä) tai (3) persoonallisuuden piirteinä.

Elinikäisen oppimisen ymmärtäminen sopeutumisreaktioiden sarjana tai persoonallisuuden piirteinä viittaavat päämäärään, kriteeriin, joka voi toteutua hyvin tai huonosti. Oppimisen taidot luovat prosessinäkökulman, jotka tukevat niin sopeutumista kuin persoonallisuuden piirteiden toteutumistakin.

Näin Ropo epäilemättä osuu oikeaan korostessaan oppimisen taitojen kehittämisen strategista tärkeyttä. Miten niitä kehitetään, millaisia opetussuunnitelmaan liittyviä tekijöitä painotetaan - Ropo jäsentää asiaa nasevasti. Viimeinkin kuvataan konkreettisesti, mitä tiedostaminen ja reflektointi merkitsevät. Esimerkki saneerausta toteuttavan pankinjohtajan suorittamasta reflektoinnista on hyvä ja käyttökelpoinen. Kriittiseen reflektioon liittyvän sanamagian sijasta asia puhuu puolestaan.

Rauste-von Wright kuvaa opetussuunnitelmien ja oppimiskäsitysten muuttumista. Artikkelin sisällöllisesti ansiokas ja lauseet luettava sekä ymmärrettäviä. Hieman laveampi ja kuvailtavampi ote olisi kuitenkin saattanut edesauttaa sellaista lukijaa, jonka aiemmat perustiedot eivät ole vankkoja.

Näyttää siltä, että yksipuolisesti ja dogmaattisesti sovelletun, lähinnä (uusmarxilaisen) kognitiivisen oppimiskäsityksen, -näkemysten tahi didaktiikan (millä nimellä asiaa sitten kutsutaankaan) rinnalle on noussut vaihtoehtoisia näkökulmia. Perinteinen kognitiivinen didaktiikka oli 1980-luvun alkupuolella suuri edistysaskel. Rauste-von Wrightin (s. 128 ja 129) siihen kohdistama kritiikki ilmaisee, että vuosikymmen on todellakin vaihtunut. Uudet ajat, uudet aatteet - konstruktivismiksi sitä nyt kutsutaan.

Didaktiikan aallot menevät ja tulevat. Kukin aalto ilmaisee itsensä aiempaa kehittyneemmäksi. Tuomiston historiallisen artikkelin huolellinen lukeminen tuo aaltojen kulkuun tietyn suhteellisuuden.

Didaktiikasta sananen vielä. Motoriset suoritukset opitaan eri tavoin kuin älylliset operaatiot, tunnekokemukset syntyvät, vakiintuvat ja jäsenyvät sanallisiksi ilmauksiksi tietynlaisen oppimisprosessin kautta. Suuntautumistaipumusten ja asenteiden, tahdon ja motivaation vaatima "didaktiikka" on erilaisena kuin tiedollisen aineksen oppimisen didaktiikka.

Ehkä todellinen didaktinen huipputaituruus on kasvatuksellisessa tuokiassa elämistä sekä monen eri didaktiikan kerrosteista ja limittäistä soveltamista. Aivan samoin oppimiskäsitysten kanssa.

Työmarkkinoiden näkökulmasta kysymys on tärkeä. Konsultoidessa asiakkaan - organisaation tai yksilön - ongelmat ovat harvoin pelkästään taitotietoon liittyviä. Hyvän asiakaspalvelun ehto on psykologis-sosiologinen perustieto ja kyky käyttää tietoaan.

Edellä käsiteltyjen artikkeleiden perusteella pidän kirjaa antoisana lukukokemuksena. Muut artikkelit olivat kiinnostavia, mutta eivät samalla tapaa ajattelemaan viritäviä. Joku kommentti myös niistä puoltaa paikkaansa.

Peter Jarvis käsittelee elinikäistä oppimista kokemuksen näkökulmasta. Hän esittelee oppimisen typologiassaan yhdeksän erilaista tapaa reagoida kokemukseen. Typologia on teoreettisesti hämmäntävä mutta lienee käytännössä toimiva. Jarvis myös luokittelee ihmiset perinteistä kiinnipitäjiin, sopeutujiin sekä tiedostaviin oppijoihin. Kiinnostavaa olisi ollut näkemys siitä, miten tällaisiksi opitaan - miten oppimisprosessia kuvataan ja millaiset tekijät siinä ovat muita keskeisempiä. Valitettavasti juuri tämä kuvaus jäi pinnalliseksi.

Leena Abteenmäki-Pelkonen pohtii itseohjautuvuuden merkitystä elinikäisessä oppimisessä. Artikkelin rakenteellisesti taitavasti tehty - kaunis ja tyylikäs. Oleelliset koulukunnat



käydään lävitse. Tunnetut gurut Knowles ja Mezirow asetetaan vastakkain. Tässä heijastuu laajemminkin suomalaisen aikuiskasvatustieteen keskeinen ongelma. Itseohjautuvuus on ilmiönä psykologinen. Silti sitä lähestytään kasvatustieteilijöiden kautta. Knowles ja Mezirow ovat lähinnä kasvatustieteilijöitä. Tällöin terävin perustieteen kärki jää vuosikymmenten päähän – milloin me kasvatustieteilijät uskaltaudumme perustieteiden terävimmän kärjen tuntumaan.

Kirjan muut artikkelit käsittelevät nuoriso-työtä (*Juba Nieminen*), sosiaalista oppimista (*Mirja Tolkki-Nikkonen*), muistia ja oppimiskykyä (*Antti Hervonen*), pienyrittäjien oppimisstrategioita (*Iiro Jahmukainen*) sekä teollisuuden koulutusstrategioita (*Arto Jubela*).

Juhelan artikkelissa toistetaan jo aiemmin kuvattu ”koulutus on tärkeää ja itseisarvoista”-mantra. Jubela nimittäin toteaa ”Yrityksen henkilöstökoulutusstrategiahan muodostaa keskeisen osan niitä keinoja, joilla henkilöstöstrategioita toteutetaan” (s. 226).

Olen toiminut henkilöstöstrategioiden kouluttajana ja konsulttina, tutkinut niitä ja toimitanut aiheesta kirjan. Kokemukseni mukaan henkilöstökoulutuksen merkitys henkilöstöstrategian toteuttamisessa on vähäinen. Henkilöstöstrategian kulmakiviksi mainitaan usein valinta-, palkitsemis-, arviointi-, kehittämis- ja johtamisjärjestelmät. Näiden kulmakivien on vedettävä samaan suuntaan – hyvään työsuoritukseen. Tehtävä ei ole aivan helppo. Henkilöstökoulutus on yksi henkilöstön kehittämisjärjestelmän osa. Niinpä henkilöstöstrategia määrittää henkilöstökoulutuksen tavan ja sisällön.

Sitä vastoin muilta osin Juhelan artikkeli puoltaa paikkaansa. Henkilöstökoulutusstrategioiden tunnuspiirteet (taulukko s. 232 ja 233) kiteyttää mahdollisia koulutukseen liittyviä vaihtoehtoja näppärästi ja näin edesauttaa hallitun, vaihtoehtoista tietoisien koulutusotteen kehittymistä.

Oppia siis ikä kaikki. Tämä teos on onnistunut, tuore ja paikkaansa puoltava.

KIRSTI LAUNIS

Opettajantyön kehittämisestä mallia työelämän aikuiskouluttajille

Reijo Miettinen. Oppitunnista oppimistoimintaan, tutkimusopetuksen ja opettajakoulutuksen kehittämisestä Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa vuosina 1986–1991. Gaudeamus 1993.

Reijo Miettisen teos kuvaa ja analysoi opettajien työn kehittämishanketta ja sen jälkitilannetta Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa vuosina 1986–1991. Raportti esittää lä-

hestymistavan teoreettiset perustelut, työn historiallisen kehityksen, kehittämishankkeen etenemisen ja johtopäätökset (yhdeksän lukua). Tutkimuksessa on raportoitu pitkäaikainen kehittämisprosessi, jonka tuloksena on syntynyt henkilöstökouluttajalle kiinnostavia tuloksia ja oivalluksia.

Miettisen teos kuvaa monelle työelämän, varsinkin julkishallinnon kouluttajalle tuttua murosaikaa: 1980-luvun alun kognitiivisen kurssi-didaktiikan myötä innostuttiin rakentamaan koulutushankkeita, joissa yksittäiseen kurssiin

tai yksittäisen ammattiryhmän koulutusohjelmaan kohdistunut didaktinen kehittäminen osoittautui riittämättömäksi. Työelämän muutospaineet edellyttivät kouluttajilta kognitiivisen kurssididaktiikan ylittäviä ratkaisuja. Liikemiesten Kauppaopiston opetuksen kehittämissankkeessa huomattiin ja alkuvaiheessa, että opetuksen laadun ongelma ei ollut yksinomaan didaktinen vaan koski koko opetuksen ja opettajankoulutuksen työprosessia.

Miettinen osoittaa, että ihmiset esimerkiksi jossain organisaatioissa eivät toimi vain yksilöllisten käsitystensä mukaan. Yhtä hyvin voidaan sanoa, että he toimivat tuossa yhteisössä valitsevien vakiintuneiden käytäntöjen ja sääntöjen mukaan. (s. 10). Tekijä perustelee lähtökohdaksi kehittävän työntutkimuksen, joka "näkee yksilön oppimisen ja kehityksen lähteenä yksilön ja muuttuvan kokonaistoiminnan (instituutioiden) suhteen." (s. 17). Yksilön ja työyhteisön suhde ei ole vain sisäistämistä ja uudelleen tuottamista, vaan kehittymistä osallistumalla toiminnan kehityksen analysointiin, työvälineiden ja yhteistyön muotojen sekä sääntöjen aktiiviseen muuttamiseen.

Nykysten toimintatapojen ja niiden ristiriitöiden ymmärtämisen edellytys on työn historiallinen analyysi. Kun teoksen historiallisen osuuden vielä yhdistää Miettisen aikaisempaan teokseen Koulun muuttamisen mahdollisuudesta, löytyvät juuret myös kaupallisen alan opettajankoulutukseen ja opetustyön perusristiriitaan - oppitunteihin keskittyvään toimintatapaan. Suomen Liikemiesten Kauppaopiston oppilaiden, merkonomien, muuttuva työn sisältö ja oppitunteihin keskittyvä opetustyö luovat ratkaisua vaativan ristiriidan.

Historiallisesti johdettua ristiriitaa konkreettisesti haastatteluihin perustuvat ohjaavien opettajien käsitykset työstään. Ristiriita tiedotettiin ja sitä oli yritetty ratkaista esimerkiksi eri oppitunteja koordinoimalla (s. 84-87). Opettajien keskinäiset koordinoituyritykset (s. 87) törmäsivät kuitenkin koko toimintajärjestelmän sääntöihin ja tapaan toimia. Ristiriita ei ollut ylittävissä yksittäisten opettajien yhteistyöponnistuksin. Uutta oli yritetty kehittää, mutta uusien yksittäiskäytäntöjen yhdistäminen vanhoihin toimintatapoihin oli kuitenkin keisarin

uudet vaatteet. Esimerkiksi kognitiivinen oppimiskäytäntö oli pelkistynyt MOSUK-kaavaksi (motivointi, orientointi, sisäistäminen, ulkoistaminen, kontrollointi), jonka Miettinen kuvaa enemmänkin oppitunnin mekaaniseksi reseptiksi kuin kognitiivisen didaktiikan soveltamiseksi opetustyöhön.

Raportissa tekijä kuvaa uuden toimintamallin rakentamista ensin laskentatoimissa ja talousmaantiedossa. Luvun 4 loppuosa ja luku 5 sisältävät mielenkiintoista analyysia siitä, loppuuko lyhyt, suppeaan opettajakuntaan kohdistunut kehittämissankkei sen kummempia jälkiä jättämättä vai laajeneeko se koskemaan laajempaa opettajakuntaa. Projekti jatkui, laajeni ja osoitti samalla työn kehittämisen olevan monimuotoinen ja useita tasoja sisältävä prosessi. Luvut 4-6 sisältävät yksityiskohtaisia kuvauksia hyvin erilaisten aihekokonaisuuskehittelystä. Niihin perehtyminen antoi käsityksen sisältöön paneutuvasta työn kehittämisestä, jossa esimerkiksi mekaaninen MOSUK-kaava purkautuu opetuksen didaktiseksi kehittämiseksi. Käytännön esimerkeistä voi löytää monta tasoa ja näkökulmaa, itseäni kiinnostivat eniten orientatioiden ja erilaisten tehtävien väliset jännitteet.

Luokattomaan tutkintojärjestelmään siirtymisen ja ammattikorkeakouluun suuntautuminen kärjistivät sisällöllis-pedagogisen ja hallinnollisen suunnittelun välistä ristiriitaa hankkeen edetessä. Sisällöllinen suunnittelu on hidasta ja valikoivaa opetuksen laadun jatkuvaa kehittämistä, hallinnollinen suunnittelu taas kattavaa ja nopealla aikavälillä tehtävää. Näitä kahta pyrittiin yhdistämään hieman huonoin tuloksin. Tekijän arvion mukaan käsitteellisiä, ajallisia ja hallinnollisia edellytyksiä ei ollut. Kaikesta huolimatta kehittämistyö oli löytänyt lukuisia uusia toteutumismuotoja.

Miettisen teoksen luvun 8 tulisi kuulua jokaisen henkilöstön kehittämisen parissa työskentelevän lukukokemuksiin. Uusien ja vanhojen toimintatapojen törmäminen on työelämän tämän päivän arkea. Tämän tutkimuksen mukaan tilanne ei ole missään määrin joko-tai-asetelma. Todellista uutta ei välttämättä synny. Uudeksi tarkoitettu ja luultu voi monella tavalla sulaa osaksi vanhaa toimintatapa: "Kun työvälineitä



käytetään vailla riittävää yhteyttä tausta-ajatteluun, on niiden sulautuminen olemassaoleviin toimintatapoihin ja vallitsevaan ajatteluun ymmärrettävää ja todennäköistä.” (s. 227).

Tutkimuksensa johtopäätöksissä Miettinen toteaa mm. että opettajan työssä aihekokonaisuuksien suunnittelu kehittyi. Sen sijaan työskentelyn painopisteen siirtyminen opettajan toiminnasta oppilaiden oppimisen näkökulmaan jäi keskeneräiseksi. Aihekokonaisuuksien rakentelu ajankohtaisten ja tärkeiksi kehittyneiden ilmiöiden näkökulmasta eteni, sen sijaan merkonomikvalifikaatioiden analysoinnin tavat ja välineet jäivät puutteellisiksi. Ristiriita hallinnollisen ja pedagogisen kehittelyn välillä kärjistyi. Tulosten pohjalta Miettinen on esittänyt omat näkemyksensä opetuksen kehittämiseksi sekä tutkimuksessa organisaatiossa että yleisemmin opetustyössä.

Monen muun mielenkiintoisen ja tärkeän asian ohessa tekijä painottaa kunnollisen raportoinnin, arvioinnin ja dokumentoinnin merkitystä kokeilevassa kehittämistoiminnassa. Raportit ja dokumentit toimivat työvälineinä ja mahdollistavat jatkuvuuden ja uusien tavoitteiden asettamisen aivan toisella tavalla kuin pelkät suulliset keskustelut ja kuvaukset.

Miettisen teos edellyttää lukijalta paneutumista. Konsulttien valmismalleihin tai ajassa liikkuviin muotivirtauksiin työnsä perustavat työelämän kouluttajat tuskin jaksavat tähän perusteelliseen teokseen paneutua. Niille työelämän aikuiskouluttajille, jotka haluavat ymmärtää työnsä sekä teoreettisia perusteita että yksityiskohtaisia ratkaisuja, teos on antoisa lukukokemus. Hyvää Miettisen raportissa on myös se, että teos ei ole kertakäyttötavaraa. Siihen voi oman organisaationsa koulutus- ja kehittämissankkeiden yhteydessä palata yhä uudelleen.

Jari Eskola

Sosiologian metodisäännöt

**Pertti Alasuutari 1993:
Laadullinen tutkimus. Vastapaino:
Jyväskylä. 269 s.**

Tämän kirjan tavoitteena on antaa metodisia virikkeitä tutkijalle kertomalla esimerkkejä tutkimuksen tekemisestä ja muotoilla näiden perusteella yleisempiä metodisääntöjä.

Kirjassa suhtaudutaan joustavasti jakoon kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen tutkimukseen, mikä on sinänsä hyvä. Kuitenkin odottaisi jonkinlaista pohdintaa mm. triangulaatioon eli erilaisten aineistojen käyttöön samassa tutkimuksessa liittyvistä ongelmista. Aihehahan on pohdittu viime aikoina suomalaisessa kasvatus-tieteessä.

Kirjaa lukiessa tulee helposti mieleen, että sen kirjoittajan suhde kvantitatiiviseen tutkimuk-

seen on jossain määrin ambivalentti. Toisaalta kirjassa ihannoidaan nimenomaan kvalitatiivista tutkimusta, toisaalta kvantitatiivista tutkimusta käytetään hyödyksi monin tavoin; muutenkin kuin varoittavana esimerkkinä. Sitä paitsi: loppujen lopuksi kirjassa esitetty tiedeihanne on yllättävän lähellä perinteisen kvantitatiivisen tutkimuksen muotoja (vaikka vanhaa tutkimuksen retoriikkaa kirjassa ironisoidaankin). Kuvaavaa on, että kirjassa erilaisten aineistojen (kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten) informaatioarvoa mitataan niiden muodostamien tiedostojen koolla (megatavuina). Saataisiinko tästä uusi normi vanhaan ongelmaan *kuinka paljon aineistoa kunnon gradussa pitää olla?* Yksi megatavu?

Sivumennen sanottuna: kirjaa lukiessaan pohdii myös sitä, ollaanko kvantitatiivisten menetelmien opetusta joillakin tieteenaloilla vähennetty jo niin paljon, että niitä ei enää hallita. Siksi rennosti kirjassa määritellään uudelleen mm.

tilastollista merkitsevyyttä. Ja toisin kuin kirjassa väitetään, niin kyllä moni opiskelija käyttää gradussaan laadullisia menetelmiä juuri sen takia, että määrällisten menetelmien käyttö ei ole hallinnassa.

Teoksessa ovat merkittävässä asemassa kerromukset pääosin tutkijan itsensä tekemistä tutkimuksista. Esimerkit ovat kiinnostavia kaikessa realistisessa raadollisuudessaan. Kirjan nimi muuten lupaa enemmän kuin mitä se tarjoaa. Koko laadullisen tutkimuksen kenttää kirja ei (tietenkään) kata ja realistisempi nimi voisikin olla vaikkapa Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin kulttuuritutkimuksessa.

Kirjan muistelutyössä on omat vahvuutensa, mutta myös ongelmansa. Alasuutari on vuosikymmenen aikana tutkinut paljon, mutta kuitenkin melko samankaltaisella tutkimusotteella. Hänellä on myöskin ollut kadehdittavissa määrin käytettävissään tutkimusapulaisia. Niinpä hänen ei paljonkaan tarvitse pohtia esimerkiksi empiirisen aineiston hankintaan liittyviä lukuisia ongelmia. Kirjasta saa sen käsityksen, että tutkija ensin ideoi tutkimuksen ja seuraavan keran hän tarttuu valmiiksi purettuun aineistoon. Niinpä ensimmäistä tutkimustaan vääntävä opiskelija olettavasi kaipaisi konkreettisempia ohjeita esimerkiksi juuri aineiston hankinnasta.

Toisaalta teoksen päättävän, kirjoittamisprosessista kertovan luvun vahvuus on juuri tällainen konkreettinen, mutta silti oppinut pohtiminen ja opastaminen. Tosin joistakin arvostuksista voidaan olla eri mieltäkin.

Aineistonhankinnan lisäksi selviä puutteita kirjassa (hakemiston – jonka laatiminen nykytekniikalla olisi perin helppoa – lisäksi) on ainakin luotettavuuskysymysten ylimalkainen käsittely. Sen sijaan toista keskeistä laadullisen tutkimuksen ongelmaa, yleistettävyyttä (termi ehdotetaan korvattavan kvalitatiivisessa tutkimuksessa suhteuttamisella) käsitellään ansiokkaasti. Kirjan noustua arvostetuksi lähdeteokseksi moni graduntekijä huokaisee helpotuksesta voidessaan kuitata koko yleistettävyyssproblematiikan yhdellä eklektisesti valitulla lainauksella:

...kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään ottamaan kohteeksi ilmiö, jonka suhteen yleistäminen ei ole ongelma. Siten olennai-

seksi tulee tutkimuksen pyrkimys selittää ilmiö, tehdä se ymmärrettäväksi. Sen ole-massaolon paljastaminen tai todistaminen ei ole tarpeen. (Alasuutari 1993, 196).

Kirjassa keskitytään tavalla tai toisella käsiteltäväksi saadun aineiston analyysiin. Prosessi jaetaan kahteen osaan: havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen (eli tulintaan). Näitä kahta vaihetta tarkastellaan useasta eri näkökulmasta, mutta eri näkökulmista huolimatta tekijällä tuntuu olleen vaikeuksia suhteuttaa näkökulmien suhde sosiaaliseen todellisuuteen. Vaikka menetelmät olisivat kuinka relativistisia, niin ajatus yhdestä totuudesta kummittelee kuitenkin koko ajan vähintäänkin taustalla. Lisäksi siirtyminen näkökulmasta toiseen ei ole lukijalle aina kovin helppoa.

Jo Alasuutarin edellisessä metodioppaassa (Erinomaista, rakas Watson) esiintynyt viehätys dekkareihin näkyy vahvasti myös tässä teoksessa. Hänelle tutkimus on pitkälle arvoituksen ratkaisemista, tutkimuksessa paljastetaan ilmiön syyt. Kuitenkin monista kirjan tutkimusmerkkin paljastuksista voi olla montaa mieltä. Monissa tapauksissa saatetaan tuomita murhasta väärä syytetty, dekkarivertauksia jatkaakseni. Monta arvoitusta voisi ratkaista samojen johtolankojen perusteella toisinkin.

Voi myös kysyä, mistä johtuu tällainen tutkimuksen mystifiointi, ikään kuin tutkijan roolissa toimiminen olisi liian arkista (toisin kuin salapoliisileikki). Sivumennen sanottuna, viehtymys dekkareihin ilmenee kasvatus- ja yhteiskuntatieteilijöissä monella tavalla: moni on niitä lukenut kesän ja tämän ilmestyessä on markkinoilla yksi harvoista suomalaisista yliopistodekkareista: Kuka halusi murhata professorin?

Kaiken kaikkiaan teos on rajallisuudestaan huolimatta yksi parhaista, mitä aiheesta on suomeksi julkaistu (mikä ei sinänsä ole paljon luvattu). Alasuutarin kokemukset ja neuvot ovat mielenkiintoisia varsinkin jo jonkin verran tutkimusta tehneelle. Sen sijaan opiskelija, joka on päättänyt gradussaan laittaa uusiksi vaikkapa aikuiskoulutuksen osallistumistutkimuksen, voi olla paikoin vaikeuksissa. Mutta kunhan hän saa ensin kerättyä tai löytää sopivan aineiston, niin sen jälkeen kirjasta on apua aika paljonkin.



UUTTA KIRJALLISUUTTA

Fremtidens kvalifikationer i et europeisk perspektiv. Folkoplysning og voksenundervisning. TemaNord 1994: 543. Nordiska Ministerrådet.

Heikkurinen, Toivo 1994. Kouluttamisen perusteet. Maanpuolustuskorkeakoulu, koulutustaidon laitos. Helsinki.

Hein, Irene ja Larna, Riitta 1994. Maailma muuttuu — muuttuuko aikuiskoulutus. Opetus 2000. Juva: WSOY.

Jaku-Sihvonen, Ritva ja Yrjölä, Pentti (toim.) 1994. Aikuiskoulutus 1990-luvun Suomessa. Opetushallitus.

Kekkonen, Helena 1993. Rauhansiltaa rakentamassa. Hämeenlinna: Karisto.

Koponen, Pirkko-Liisa, Pohjolainen, Pertti, Ruth, Jan-Erik ja Sihvola, Tapani 1994. Viisas vanhuus. Seniorikoulutuksen käsikirja. Vanhustyön koulutus- ja tutkimuskeskus Kuntokallio.

Lakio, Lea & Lehtinen, Esko (toim.) 1994. Aikuisten oppimisen ohjausta oppimassa. Raportti Jyväskylän, Varkauden ja Savonlinnan aikuisoppilaitosten ohjauskokeilusta 1991—93.

Leino, Anna-Liisa ja Drakenberg, Margareth 1993. Metaphor: An Educational Perspective. Research Bulletin 84. Department of Education. University of Helsinki.

Lindroos, Ritva 1993. Työ, koulutus, elämäntaloutta. Elämäntalouttutkimus työllisyyskoulutukseen osallistuneiden työorientaatiosta. Tutkimuksia 136. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.

Parkkari, Eila (toim.) 1994. Jyväskylän yliopisto tutkii 1993. Jyväskylä: Gummerus.

Ringom, Bjørn 1992. Opi oppimaan. Kaukaa viisas, Innottiimi ja Opintotoiminnan keskusliitto. Helsinki 1993.

Ronkonen, Lyyli and Skripjuk, Igor 1994. The Problem of Personality in Soviet and Russian Pedagogics. Research Projekt. Personality as an Educational Phenomenon by Professor Erkki A. Niskanen. Research Bulletin 86. Department of Education. University of Helsinki.

Sihvonen, Juha 1993. Onko vapaat sivistystyöt tehty? Tutkimus kansalaisopistojen sopeutumisesta yhteiskunnallisiin muutoksiin. Licensiaattitutkimus, Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Sorvari, Jukka 1994. Oppimisen ohjaus ja evaluatio upseerin koulutuksessa. Tutkimuksia. Julkaisusarja 2, N:o 1. Koulutustaidon laitos. Maanpuolustuskorkeakoulu.

Varila, Juha 1994. Henkilöstöstrategia ja uusiutuva organisaatio. Valtionhallinnon kehittämissivusto.

Kolmas pohjoismainen vuosikirja

Social Change and Adult Education Research — Adult Education Research in the Nordic Countries 1992—1993 on ilmestynyt. Kirjan 18 artikkelia on koottu pääosin Göteborgissa kesällä 1993 järjestetyn Pohjoismaisen tutkijatapaamisen esitysten pohjalta, ja ne kattavat eri pohjoismaissa tehtävää ajankohtaista tutkimustyötä. Hinta 100 mk, Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran jäsenille 50 mk.

Tilaukset: *Jyri Manninen*, Kasvatustieteen laitos, PI 39 (Bulevardi 18), 00014 Helsingin yliopisto. Puh. 90-1918004, fax 1918073.



Suunnittelupäällikkö Liekki Lehtisalon ja kansliapäällikkö Jaakko Nummisen johdolla on valmisteltu kansallinen sivistysstrategia.

"EI PIDÄ KATSOA KUOPAN PERÄLLE VAAN YLI!"

Tulevaisuusministeriöksi julistautuneen opetusministeriön asiakirja Kansallisen sivistyksen strategiat sisältää kymmenen strategiaa kuin Mooseksen saamat kymmenen käskyä ammin. Muutama niistä koskee suoraan aikuiskasvatuksen työsarkaa. Laajennettu Aikuiskasvatus-lehden toimitusneuvosto kokoontui kesän kynnyksellä keskustelemaan siitä, mistä luiden ympärille mehukkaat lihat. Keskusteluun osallistuivat myös sivistysstrategiatyöskentelyn pääarkkitehdit, kansliapäällikkö Jaakko Numminen ja suunnittelu-päällikkö Liekki Lehtisalo, joka on toimittanut kiitetyn kirjan Suomi 2017.

JAAKKO NUMMINEN

Olemme Suomessa puhuneet varsin paljon toisesta maailmansodasta tai oikeastaan 60-luvulta lähtien tulevaisuudentutkimuksesta ja -suunnittelusta. Mutta meidän, jotka olemme tässä olleet mukana, täytyy myöntää, ettemme kovin pitkälle tässä tulevaisuusorientoituneisuudessa ole päässeet.

Yhteiskunnallisissa kysymyksissä meillä on juuri ja juuri ollut voimavaroja tehdä yksi ratkaisun perusvaihtoehto. Mutta että olisimme tehneet sille rinnakkaisvaihtoehdon, siihen taitomme ovat loppuneet.

Olen sanonut, että puolustusministeriössä vanhan esikuntaperinteen mukaan on sentään ollut useampia vaihtoehtoja ja olen toivonut, että ulkoasianministeriöllä olisi mietittynä useampia erilaisia vaihtoehtoja tulevaisuuden varalle, mutta siitä en enää ole ollut niinkään varma.

Mehän koimme tuossa 80- ja 90-lukujen taitteessa kaksi suunnatonta epäonnistumista tule-



vaisuuden ennustamisesta. Toinenhan oli kansainvälisepoliittisella tasolla koskien Euroopan muutosta ja sosialistisen leirin hajoamista kaikine seurauksineen. Kenties jotkut näkivät kehityksen suunnan, mutta – aikataulullisesti – en huomannut, että kukaan olisi kyennyt tapahtumia oikein ennustamaan. Meillä taas kotimaassa taloudellista lamaa ja sen seurauksena yhteiskunnallista lamaa ei myöskään kyetty etukäteen näkemään ja ymmärtämään. Viitteitä oli, mutta yleinen käsitys esimerkiksi työllisyydessä oli vielä muutama vuosi sitten, että työvoiman tarve kasvaa huomattavasti 90-luvulla.

Näin arvioitiin myös opetusministeriössä. Sitä voidaan kritisoida, mutta on syytä muistaa, että teollisuuden laskelmissa työvoimatarpeen luvut olivat kaksi kertaa suurempia.

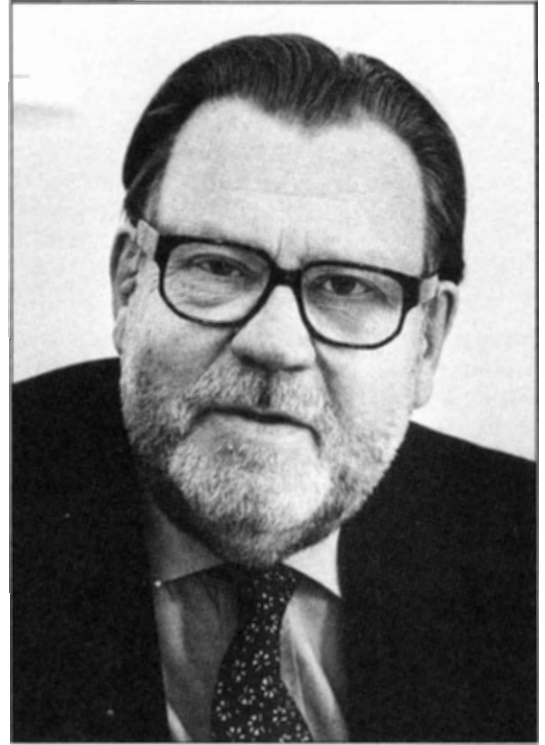
Luulen, että nämä kaksi suurta epäonnistumista ovat olleet jollakin tavalla herätteellisiä siten, että 90-luvusta tulee enemmän tulevaisuusorientoitunut vuosikymmen. Eri hallinnonaloilla tehdään erilaisia tulevaisuusmalleja. Tämä toiminta on aika vilkasta, ellen sanoisi suorastaan kiihkeätä.

Hyvänä osoituksena tästä on valtioneuvoston eduskunnalle antava pitkän aikavälin kehitystä tarkasteleva selonteko.

Me olimme opetusministeriöstä mukana selonteon laadinnassa. Mutta täytyy sanoa, ettemme olleet kokonaisuudessaan tyytyväisiä selonteon. Yhteiskunnan henkinen puoli (koulutus, tutkimus ja kulttuuri) ei ollut siinä riittävästi esillä. Ajatus tuntui olevan se, että ensin täytyy saada talous kuntoon ja sitten vasta voidaan hoitaa hyvinvointipalveluja. Meidän näkökulmastamme ajattelutavassa tai muotoilussa oli jokin haksahdus, sillä koulutuksen ja osaamisen täytyy tietysti olla kunnossa, jos ylipäätään tällaisessa maailmassa omissa kunnossamme menestyvämmä ja hoitavammä omaa talouttammekaan.

Toinen oli se, että selonteko ei oikein päätenyt selkeisiin ja riittävän teräviin johtopäätöksiin.

Julistauduttuamme tulevaisuusministeriöksi halusimme myös vetää tulevaisuuteen suuntautuvia käytännön johtopäätöksiä. Näin valmisteltiin Kansallisen sivistysstrategia, missä tarkastellaan opetuksen ja opetushallinnon tehtäviä ottaen huomioon kansalliset ja kansainväliset ympäristönmuutokset.



Kansliapäällikkö Jaakko Nummisen mielestä valtioneuvoston eduskunnalle antamassa pitkän aikavälin kehitystä tarkastelevassa selonteossa yhteiskunnan henkinen puoli, siis koulutus, tutkimus ja kulttuuri, oli jotenkin jätetty kesannolle.

Työssä oli mukana koko joukko omia virkamiehiä, mm. osastojen päälliköt, sekä ulkopuolisia asiantuntijoita, kuten yliopistojen professoreja ja aikakauden keskustelijoita. Sivistysstrategia lisäksi syntyi myös teos *Suomi 2017*, jonka WSOY ystävällisesti julkaisi.

Koulutamme ihmisiä myös kokonaiselämän hallintaan ja vapaa-aikaan, ei vain työelämään. Työkoulutus sinänsä on tärkeää, kuin myös se, että koulutuksella on yhteys työhön. Luulen, että kosketuspintoja aikuiskasvatukseen ja elinikäiseen koulutukseen sekä vapaaseen sivistystyöhön löytyy.

LIEKKI LEHTISALO

Kansallisen sivistysstrategian pääajatuksena voi kenties nähdä uussivistämisen ja uussivistyksellisen ajattelun. Sitä voisi kuvata myös ra-

Onko mahdollista vastata sivistyksellä suuriin suomalaisiin elämänhaasteisiin – sekä tänä aikana että tulevaisuudessa? Onko sivistys-Suomi yleensä mahdollinen? Millaista sivistys-Suomea olisi tavoiteltava? Mikä ovat 100-vuotiaan Suomen henkiset piirteet, sivistykselliset vahvuudet, heikkoudet ja mahdollisuudet?

jattomaksi sivistysnäkemykseksi. Uussivistyksellisen näkemyksen voima on mielestäni sivistyksen laaja-alaisuudessa ja moniulotteisuudessa. Se ajattelu hengittää varsin raikkaasti, unohtamatta kuitenkin, että sivistykselläkin on juurensa. Ajattelun voisi kiteyttää pariin kolmeen kysymykseen:

1) Onko mahdollista vastata sivistyksellä suuriin suomalaisiin elämänhaasteisiin – sekä tänä aikana että tulevaisuudessa?

2) Onko sivistys-Suomi yleensä mahdollinen?

3) Millaista sivistys-Suomea olisi tavoiteltava? Mikä ovat 100-vuotiaan Suomen henkiset piirteet, sivistykselliset vahvuudet, heikkoudet ja mahdollisuudet?

Nostan strategioista muutaman, jotka erityisesti koskevat aikuiskasvatusta.

Sivistyksellisten perusoikeuksien strategia on suomalaisen sivistyksen kaikkein keskeisimpiä asioita. Muuttunut yhteiskunnallinen ja taloudellinen tilanne on ajankohtaistanut tämän kysymyksen. Ollaanko edelleen valmiita turvaamaan, jopa lisäämään kansalaisten sivistyksellisiä perusoikeuksia? Vai onko syytä lisätä kansalaisten oma-aloitteellisuutta ja omavastuuta sivistyksen saamisessa?

Jatkuvan oppimisen strategiassa pääseikkana on koko väestön perusosaamisen nostaminen mahdollisen korkealle kansainväliselle tasolle. Vieläkin tärkeämpää on se seikka, että oppimisen alue ulotetaan pitkälle yli varsinaisen koulutuksen, aina työhön, kansalaistoimintaan ja vapaa-ajalla alueelle asti. Oppimisen ainutlaatuisen rajattomuus paistaa selkeästi.

Innovaatiot tavoitteena osaamisen hyödyntämisteen kohottaminen. Kun innovaatioiden painopiste on tähän saakka ollut teknisissä innovaatioissa, on tarpeen luoda enemmän sosiaalisia, ekologisia, taloudellisia ja esteettisiä innovaatioita.

Kansalaistoiminta sivistyksellisenä voimavarana ja sivistyksellinen vuorovaikutus menestystekijänä herättää myös ajatuksia ja mielipiteitä.

Opetusministeriössä on tehty runsaasti toimenpide-ehdotuksia. Ne on syytä nähdä esimerkinomaisina, jatkuvasti muuttuvina ja täydentyvinä. Monet niistä edellyttävät monipuolista yhteistyötä ja viittaavat kansalaisyhteiskunnan rajoja ylittävän vuorovaikutuksen monipuolistamiseen ja verkostoitumiseen.

KARI PURHONEN

Olen lukenut tämän niinkuin monet muutkin strategiapaperit, mitä maassa on tuotettu, ja minusta on oikein hyvä, että tämäntyyppistä ajattelua tehdään maassamme. Uudelle vuosituhannele siirryttäessä tällaista ajattelua tarvitaan entistä enemmän. Ongelma on kuitenkin ajatusten konkretisoinnissa: ne jäävät helposti puolitiehen. Teot ja jäljet yhteiskunnassa ovat tärkeitä. Myös keskittyminen johonkin tai joihinkin tavoitteisiin voisi olla hedelmällisempää.

Teollisuuden näkökulmasta on selvää, että suomalainen yhteiskunta menestyy kansainvälisesti vain korottamalla osaamisen tasoa, teknologiaa sekä vaalimalla sivistystä. Me siedämme erilaisia mielipiteitä ja uskontoja. Me tarvitsemme riittävän vahvaa itsetuntoa ja uskoa itseemme. Kun siihen liitetään yrittäjyyttä, joustava koulutusjärjestelmä, myös laatua lisäävää ja kustannuksia alentavaa kilpailuttamista, me pärjäämme.

Odottakaa vain syksyyn, niin suomalainen teollisuus huutaa täyttä kurkkua, ettei löydy riittävästi ammattitaitoisia, osaavia työntekijöitä. Ammattitaitovaatimukset ovat kasvaneet ja muuttuneet. On rakenne- eikä suhdannekysymys, että työttömyyskauden jälkeen ei aina ole helppoa palata takaisin työelämään. Tämä on mitä kipeimmin aikuiskoulutuksen kysymys ja siksi on tärkeää, että yhdistäisimme resurssim-

Ammattitaitovaatimukset ovat kasvaneet ja muuttuneet. Se on paljon enemmän rakenne- kuin suhdannekysymys.



me ja voimamme, niin koulutuksenantajat kuin tutkijat ja päättävät virkamiehet.

Kaksi asiaa jurppii minua aikuiskoulutuspuolella:

1) matemaattis-luonnontieteellisen pohjan haileus suomalaisessa yhteiskunnassa, mikä näkyy esimerkiksi Arkadianmäellä käytävissä keskusteluissa,

2) taloudellisen tietämystä heikkous.

Nuorille on taattava hyvä ammatillinen ja yleissivistävä pohjakoulutus sekä ammatilliset jatko-opinnot. Koulutus ja osaaminen tulee hoitaa. Ei voida katsoa kuopan perälle, vaan tulee katsoa yli. On myös hyvä muistaa, mistä se raha yhteiskuntaamme tulee. Se tulee tuotannosta ja viennistä. Ministeriö voisi miettiä - kuten Saksassa ja Japanissa - millä koulutussysteemillä me tuemme parhaiten myös elinkeinoelämän toimintaedellytyksiä. Se ei ole ristiriidassa yksilön sivistyksellisten tarpeiden kanssa, koska elinkeinoelämä tarvitsee osaavia työntekijöitä ja yksilö tarvitsee koulutustaan vastaavan työpaikan.

OSMO KIVINEN

Eihän tässä maassa löydy yhtään ihmistä, joka ryhtyisi vastustamaan tätä toiveidentynnyriä. Kai tällaista uskonvahvistusta tarvitaan, jos ajatellaan, että valtiovarainministeriö pyyhkii kerta toisensa jälkeen yliopistolaila sanonko mitä.

Tässä on nyt kirjoitettu "tulevaisuudenstrategiarunoutta" jonkin verran - ei huonosti suinkaan.

Pitäisin viisaana keskittymistä joihinkin strategioihin. Sellainen on kenties tuo *työkulttuurin strategia*.

Vierastan sen sijaan hirveästi tulevaisuudentutkimuksen rehabilitointia, arvonnousua. Ehkä olen liian paljon sosiologi, mutta minä odotan vielä parempia näyttäjä tulevaisuudentutkimukselta. Kun historian tutkimustakin pitää tehdä säännöllisin välein uudestaan, niin tulevaisuuteen on vielä pidempi matka.

Tulevaisuudessa koulutus on siis jatkuvaa ja työ epäjatkovaa. Edessä on työttömyyttä ja erilaista ammatinvaihtoa.

LEA SALMINEN

Tämä on hyvä aloitus, mutta miten keskustelu voitaisiin saada laajempiin piireihin? Ainoa

seikka, mitä vierastin ja ihmettelin, oli se, miten opetusministeriö uskoo voivansa käynnistää kansalaiskeskustelua. Vastuu on jokaisella kansalaisella. Pitäisikö meidän alkaa luottaa siihen, että fiksit ihmiset huomaavat, ettei kaikkia valtakirjoja tarvitse luovuttaa viranomaisille.

Heittona Osmo Kiviselle työyhteiskunnasta: työ on jatkuvaa, palkanmaksu ei.

SEPPO KONTIAINEN

On hyvä, että tällaisia tavoitteita kirjataan ylös ja päivitetään. Se mihin tämä johtaa, on toinen kysymys.

Pikkuisen vierastan sitä, että viranomaistaholta löytyisivät ratkaisut ongelmiin silloin, kun puhutaan inhimillistä yhteiskunnasta ja sen kehittämisestä.

Tiettyä käytännön elämän vierautta tekstissä on. Mihin siis pyrketään? Mikä on käytännön seuraus? Strategioissa vältellään yksilötasoa ja ihmisistä puhutaan passiivissa.

TARJA KOSKELA

Se, että tällaiset paperit saa ihmisiä keskustelemaan - vaikka tällaisessa joukossa - on jo saavutus sekkin.

Itse olen tykästynyt Suomi 2017 -teokseen, joka on säröinen ja heijastaa todellisuutta strategiasiakirjaa paremmin.

Olen miettinyt, onko kansallinen strategia lähtökohtaisesti valheellinen, sillä se vertautuu leveällä pensselillä maalattuun kaiken kattavaan pintaan. Meidän ajatteluamme kahlitsevat kuvitellut enemmistöt, kun ainoat merkittävät enemmistöt ovat pieniä vähemmistöjä.

Jos katsoo esimerkiksi ikäiseni aikuisväestön käyttäytymistä, on se muuttunut perinjuurin: eivät kaikki aikuiset edes tilaisuuden tarjoutuessa lähde enää mihinkään uraputkeen. On siis selviä oireita siitä, että on toisenlasiakin tapoja toteuttaa elämänsä. Miten se istuu sitten tällaiseen hirmuisen laajaan, leveällä pensselillä maalattuun kansalliseen sivistysstrategiaan?

Meidän ajatteluamme kahlitsevat kuvitellut enemmistöt, kun ainoat merkittävät enemmistöt ovat pieniä vähemmistöjä.

HEIKKI SEDERLÖFF

Uskon, että olemassaolevasta todellisuudesta löytyy aika paljon aineksia, jotka niveltyvät näihin strategioihin. On vain se ero, että strategiat on tehty ministeriössä ja käytäntö tehdään esimerkiksi jonkun kansanopiston ekolinjalla. Uskon kuitenkin, että ministeriön aika abstraktit strategiat voidaan aika hyvin konkretisoida käytännön koulutuksessa.

KAUKO HÄMÄLÄINEN

Keniaassa Finnidan tehtävistä hiljattain palaneena lukee kansallisia strategioita jonkin verran ristiriitaisin tuntemuksin. Kilpailukyky ja sivistystason nosto ovat iskusanoja myös Keniaassa, missä työttömyysaste on sama kuin meillä ja puolet väestöstä on alle 20-vuotiaita ja yli 80 prosenttia tuotannosta tulee maanviljelyksestä.

Kun siellä miettii elämänarvoja neljän lapsensa kanssa, kansainvälistä kilpailukykyä lukiessa tulee myös ajatukseen, onko tämä elämä ihan sitäköön varten. Jos kulttuuri ja laaja-alainen sivistys perustellaan työllisyyden edistämisellä, pikkuisen vierastan. Mikä ihmiskuva meitä ohjaa ja mitä arvot meitä ohjaavat, siihen kannattaisi panna pohdinnoissa painoa.

Kenties strategia-ajattelusta puuttuu tällainen laaja kansansivistysperinne. Sellaisen pitäisi edelleenkin olla keskeinen asia. Ei se sulje pois ihmisen uudelleen kouluttamista ja uusien ammattitaitojen kehittämistä. Näkisin, että meidän tulisi pitää vanhoja kansansivistysarvoja entistä vahvemmin esillä.

Strategioista välittyy myös ajatus, että valtiolta hoitaa peruskoulutuksen ja kukin hoitaa oman aikuiskoulutuksensa. Kyllä tämäntyyppinen ajattelu johtaa siihen kaksiajakoisuuteen, että 10–20 prosenttia väestöstä hankkii itselleen koulutusta ja entistä suurempi osa syrjäytyy aikuiskoulutuksesta. Tällaisen välttämiseksi kansalais- ja työväenopistotyyppistä toimintaa pitäisi miettiä edelleen ja tukea sitä kaikin tavoin.

Myös minä pidän ministeriön keskeisestä roolia ja kansalaisyhteiskunta-ajattelua hieman ristiriitaisena keskenään. Uusien valmiuksien etsiminen ja kartoittaminen sekä kansalaisten mielipiteiden kartoittaminen tai yhteiskunnan tulevaisuuden ennakointi ja siihen reagointi – ei se niin helppoa ole. Jos joku tutkija pystyisi moi-



Kauko Hämäläinen ja Pertti Timonen puhuvat lämpimästi vapaan sivistystyön puolesta.

seen koulutusta suuntaavaan selvitykseen, niin Nobel-palkinto olisi lähellä. Kysymys on myös siitä, miten rationaalisesti koulutusta kehitetään ja miten paljon reagoidaan ympäristömuutoksiin.

PERTTI TIMONEN

Monessa koulutuspoliittisessa ajattelussa elää henki "valtio on kuollut, eläköön kansalaisyhteiskunta". Olen joskus ennenkin sanonut, että suomalaisen kansalaisyhteiskunnan huippusävytys on sonniosuus kunta ja siitä se ei parane. Ei tämä kansakunta ole siihen noin vain vietävissä.

Asiakirjasta paistaa vieraus: virkamiehet, jotka ovat vieraantuneet elämästä, ja yliopistot, jotka ovat vieläkin vieraantuneempia elämästä. Yksi esimerkki oli ns. Relanderin rahat. Nyt kun ovat nämä sisäasiainministeriön kehittämisskeskukset ja muut osaamiskeskukset, tarvitaan rahan saamiseksi aina hirveä suunnitelma. Ei luoteta siihen, että meillä on aika hyvä organisaatio toteuttamaan erilaista koulutuspolitiikkaa. Ei riitä että meillä on yliopisto tai opisto, vaan tarvitaan vielä jotain muuta, että rahaa irtoaisi. Tämänkaltaisen vakuuttelu on minulle todella vierasta.

Markkinatalouden sivistys- ja koulutusstrategiaa ei ole olemassa. Siis missä määrin koulutuksen ja sivistyksen piiriin markkinatalouden lait tuodaan?



PEKKA SALLILA

Mielestäni sivistysstrategiat oikeuttavat hyvinkin monipuolisen sivistyskäsitteiden toteuttamiseen aikuiskasvatuksessa. Avainstrategioissa ja seuranta-paperissa on moninaisia kohtia, jotka korostavat muutakin sivistystarvetta kuin välittömästi kilpailukykyä parantavaa ja tuotantoa kasvattavaa.

Vapaan sivistystyön taholla onkin tarkasteltu, miten niiden toiminta nykyään kohtaa nämä avainstrategiat. Jossain määrin problemaattista on, että pohjana on ministeriön linjanvedot. Keskustelua mitä kansalaisjärjestöjen kesken on käyty, on kuitenkin voitu jäsentää strategioiden avulla, mutta olla selkeää omista lähtökohdista käsin.

LIEKKI LEHTISALO

Meidän tarkoituksenamme on saada aikaan mahdollisimman monipuolista keskustelua, ei sellaista joka tähtää yksimieliseen ja yksiuotteeseen sivistysajatteluun.

Kun toteutuspaperissa on selkeäsi merkitty ministeriö vastuulliseksi, sitä ei ole tehty siinä mielessä, että painopistettä haluttaisiin ohjauttaa ministeriöön. Ministeriön osastot on kerta kaikkiaan yritetty ajaa tällä tavalla konkreettisesti sisälle kansalliseen sivistysajatteluun.

Sivistysstrategiat on tarkoitettu tietyllä tavalla kattaviksi sivistysstrategioiksi. Kun puhutaan kansallisesta sivistysstrategiasta, sen eräs perimmäinen tarkoitus on kattaa jotakin. Miten monisäikeinen, yksilöllinen ja erilainen tämä kokonaisuus on, on toinen juttu. Todellisuus on mitä ilmeisemmin yhä pirstaleisempi ja yhä vaikeammin hahmotettavissa kansallisina kokonaisuuksina. Mutta tämä ei varmaan tee tällaisen koonnoksen merkistä vähäisemmäksi.

Minusta mitä pirstaleisempaan maailmankuvaan ollaan menossa – jos ollaan menossa –, mitä vähemmän meillä on ”suuria kertomuksia”,

Mitä pirstaleisempaan maailmankuvaan ollaan menossa, mitä vähemmän meillä on ”suuria kertomuksia”, sitä enemmän meillä on kansakuntana ja yksilöinä oltava kokonaisnäköyksiä. Yksilöiden elämänhallinta edellyttää kokonaisnäköyksiä maailmasta ja elämästä.

sitä enemmän meillä on kansakuntana ja yksilöinä oltava kokonaisnäköyksiä. Yksilöiden elämänhallinta edellyttää kokonaisnäköyksiä maailmasta ja elämästä. Tästä seuraa, että asiakirja on erittäin altis moninaiselle kritiikille ja monipuoliselle asiaintarkastelulle – hyvä asia sinänsä.

Jos tätä yrittää lukea siten, että siitä irtoaa jotakin kokonaisuutta, ei tämä ole kansalaisyhteiskunnan pilviähipova ylistys eikä liioin valtioyhteiskunnankaan. Tämä sisältää markkina-talouden kansalaisyhteiskunnan tiettyjä aineksia. Siellä on aika paljon ainesta sen suuntaiseen ajatteluun, että kansalaisyhteiskunta ei voi olla ajelehtiva, pelkästään moninaisista yksilöistä koostuva, vailla minkäänlaisia johtoajatuksia jotka liittyvät myös valtioon.

Markkinatalous ei sinänsä ole kovinkaan hyvä idea ylläpitämään yksinään korkeatasoista sivistysajattelua. Uskaltaisin sanoa näin.

Tähtäävätkö strategiat tahtomattaan kauniitten ja rohkeitten yhteiskuntaan, missä heikot kansalaiset on häivytetty sivuun?

PERTTI RANTANEN

Kansallisten strategioiden merkitys on kieltämättä siinä, että se herättää ajatuksia. Itseäni vihätti ympäristöanalyysi, jossa heijastui asioiden epävarmuus ja epäselvyys sekä ajattelu, että epävarmuuden kanssa on opittava elämään.

Kritisoin asiapaperin koulutusoptimismia, uskoa koulutuksen voimaan ja valtuutukseen.

Toinen seikka on kysymys, suunnitellaanko asiat ylhäällä valmiiksi. Koin sivistyksen jotenkin ihmisestä ulkoisena juttuna, ulkoisen maailman hallintana. Suurin osa sivistyksen arvosta ja tehtävästä on kuitenkin ihmisen sisällä, hänen asiansa. Sitä ei saisi hirveästi ronkkia, muttei unohtakaan.

Tähtääkö tämä tahtomattaan kauniitten ja rohkeitten yhteiskuntaan, missä heikot kansalaiset on häivytetty sivuun?



Keskustelua johtanut pääjohtaja Erkki Aho piti tärkeänä sitä, että työkuultuuristrategiassa on oivallettu myös oikeudenmukaisen tulojaon kysymykset.

ERKKI AHO

Olemme tilanteessa, missä perinteinen pohjoismainen yhteiskunta on jotenkin luomassa nahkaansa. Pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskunnan piirre oli se, että yhteiskunnan toimesta mietittiin, millaisia palveluja ihminen tarvitsee. Ja ne tuotettiin, alhaisella maksulla ihmisten käyttöön.

Elääkö jatkossakin ajattelu, että jossakin mietitään ja tuotetaan. Vai onko tapahtumassa uuden lähestymistavan etsintää siten, että kansalainen on itsekin vastuussa sivistyksellisten perusoikeuksiensa toteutumisesta?

ANNELI KAJANTO

Osmo Kivinen ja Kari Purhonen nostivat tärkeimmäksi työkuultuuristrategian. En tiedä onko se tärkein, mutta tärkeä se on. Kun työelämän selviämistä puhutaan, puhutaan yleensä kahdesta asiasta

1) yrittäjyyshenkisyydestä eli siitä, että ihmiset pystyisivät itse työllistämään itseään nykyistä suuremmassa laajuudessa ja 2) ihmisillä olisi niin laaja yleissivistys ja yleisosaamisen taso, että työelämän muutosten keskellä he pystyvät siirtymään ammatista toiseen.

Tunnen aika monta sellaista työpaikkaa, missä esimies on noussut samasta ikäpolvesta kuin pääosa työntekijöistä, jossa johtajan muodollinen koulutustasonsa on sama kuin hänen alaisillaan keskimäärin (yleensä yliopistollinen loppututkinto). Järkiään he ovat miehiä. Kun työpaikalla on ongelmia, monesta paikasta on kuullut esimiehen sanoneen, että ”hänellä on väärät työntekijät”. Sellainen asenne estää näkemästä todellisia ongelmia ja vielä vähemmän löytämästä ratkaisuja.

Yhtä valheellisena pidän työyhteisöissä ajattelua, että asiat menivät paremmin, jos ei olisi niin mäntti esimies. Varmaan esimiehet eivät ole keskimääräistä kouluttamattomampia, taitamattomampia, epä-älyllisempiä, vaan varmaankin ihan keskimääräisen fiksua sakkia. Ja silti työpaikat ovat pullollaan ongelmia. Ainoa johtopäätös minkä minä olen joutunut tekemään on se, että työkuultuureissa mennään pieleen. Meillä on työkuultuureista teoreettista tietoa, mutta käytännön työelämässä se vähemmän näkyy. Se on hirveän suurta voimavarojen, energian, osaamisen, luovuuden, innovoinnin haaskausta, ja ihmettelen, että Suomen kaltaisella pienellä, menestymisensä osaamiseen perustavalla maalla, on siihen nykymaailman kovassa kilpailussa varaa.

Kun alkaa miettiä, mikä ammattikunta meillä on saanut omaan ammattialaansa niin niukalti koulutusta, en keksi mitään muuta kuin tämän maan johtajat. Se on ainoa ammattiala, jonka pääosa ei ole kouluttautunut ammattiinsa. Näytelijä on käynyt kuusivuotisen teatterikorkeakoulun, muusikko konservatorion ja Sibelius-Akatemian, metallimies ammattikoulun metallinlinjan. Johtajat eivät. Fiksuimmat menevät omaloitteisesti kouluttautumaan ja jotkut ovat luonnonlahjakkuuksia, mutta molemmat ryhmät ovat vähemmistöjä. Käytännön opettama johtajuus ei ollut ongelma nousukaudella, mutta 1990-luvulla, missä eletään entistä tiukemmassa kansainvälisen selviämisen maailmassa, on ongelma, jos strategisesti näin tärkeässä asemassa oleva ammattikunta on vailla oman alansa koulutusta.



SEPPO KONTIAINEN

Koko kansakunnan henkisen ja sosiaalisen elämän hahmotus kokonaistarkasteluna on aika vaativa hanke. Se johtaa helposti siihen, että mietitään kategorioita eikä strategioiden välisiä suhteita. Tämä on ongelma, kun suuria järjestelmiä joudutaan käsittelemään paperilla.

Minua kiinnostaa kovasti se, että kun puhutaan tulevaisuusbarometristä, niin siinähan joudutaan tietysti pelkistämään kovin paljon todellisuutta ja ehkä kiinnittämään huomiota sellaisiin asioihin, jotka suuntaavat asioita hallinnollisiin näkökohtiin. Tällainen barometri on aina pelkistys todellisesta elämästä.

EERO PANTZAR

Kansalaisyhteiskunta-termi jää minulle hämäräksi. Olen mieltänyt aina eläneeni jonkinlaisessa kansalaisyhteiskunnassa, missä kansalaisilla on oikeuksia ja velvollisuuksia.

Asioista kiinnostuneille strategia-asiakirjassa on monia herätteitä antavia asioita. Mutta kun aletaan puhutaan kansalaiskeskustelusta, mitä se mahtaisi olla ja miten se käynnistetään?

Sivistyksen perusoikeuksien strategiasta haluaisin sanoa hieman. Kun olen seurailut aikuiskasvatusta Euroopan mitassa, eurooppalaisella tasolla on puhuttu avainkvalifikaatioiden käsitteestä, joka tietyllä tapaa liittyy sivistyslistien perusoikeuksien käsitteeseen ainakin sivistyksen ja koulutuksen sisältöjen osalta. Se on hyvin konkreettinen aihepiiri, joka tulisi ottaa keskustelun piiriin. Ihminen on työntekijä, kansalainen, erilaisten yhteisöjen jäsen, perheen jäsen, yksilö, ja kuhunkin näistä rooleista liittyy kvalifikaatioita.

HEIKKI SEDERLÖFF

Täällä sivutut kansalaisvastuu ja pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskunnan uudelleentarkastelu ovat kysymyksiä, mitkä askarruttavat kansanopistopuolella. Lainaan *Kosti Huuhkaa*:

”Vapaa kansalaistoiminta on kansalaisten yhteistoimintaa, joka joidenkin tärkeänä pidettyjen tarkoitusten edistämiseksi tai tehtävien suorittamiseksi, joihin julkinen valta ei ole ryhtynyt tai jotka luonteensa puolesta eivät kuulu sen tehtäviin. Toisaalta ei yksittäisellä kansalaisilla

tai yhteisöillä ole velvollisuutta tai vastuuta tehtävien suorittamisesta.”

Tässä asiakirjassa tavallaan niputetaan koko vapaa sivistystyö ja kun se nippu asetetaan uusliberalistisen ajattelun kanssa samaan yhteyteen, meille syntyy välitön johtopäätös, että vapaa sivistystyö jatkossakin kuuluisi valtiovallan tuen piiriin ja että vapaan sivistystyön ihmisten jatkossa pitäisi kaivautua näiden strategiapapereiden sisälle ja osoittaa, millä tavalla vapaa sivistystyö voi olla edesauttamassa ja toteuttamassa kansallisia sivistysstrategioita yhdessä ministeriön kanssa.



Tarja Koskela

TARJA KOSKELA

Mielenkiintoinen lisä tähän keskusteluun on se, puhutaanko me käsityksistämme, jotka liittyvät sivistys-Suomen syntymiseen tasoitteiden ja strategioiden tasolla, vai puhutaanko me siitä järjestelmästä, jolla tämänhetkistä sivistystyötä tehdään ja päivittää se järjestelmä, jolla sitä tehdään.

Mietin vain omaa aluettani eli paikallishallintoa. Kenties ei ulkoisesti näytä niin merkittävältä, mutta se on käynyt läpi valtavan myllerryksen, missä on sellaisia paalupaikkoja luovutettu, mitä ei ole koskaan voitu kuvitella luovutettavaksi. Alussahan oli sellainen tunne, että kaikki menee. Jos kirjasto ei ole omaa hallinnonalansa, sehän on sivistyksen loppu.



KAUKO HÄMÄLÄINEN

Suomessa on erinomaisen helppo tehdä tällainen kansallinen sivistysstrategia: Meillä on varsin kehittynyt aikuiskoulutusorganisaatio ja kattavat kulttuuri- ja sivistyslaitokset. Ei missään Pohjoismaiden ulkopuolella ole tällaisia puitteita. Tässä mielessä työtä, jota suunnitellaan, voi pitää jopa mahdollisena ja toivottavana. Väestö on kuitenkin suhteellisen korkeasti koulututua ja valmiuksia on vaikka mihin. Aikuisväestö on varsin motivoitunut käyttämään koulutuspalveluja. Sellaista henkilökuntaa ja sellaisia ihmisiä ei tarvitse ihmisiä enää motivoida samalla tavalla kuin muualla maailmassa on laita.

ERKKI AHO

Onko mahdollista vastata sivistyksellä edessä oleviin haasteisiin? Sivistys-Suomen vahvuksien, uhkien ja mahdollisuuksien käsittelyn yhteydessä on pakko käydä lävitse koko taloudellinen järjestelmämme. Sitähän näiden strategioidenkin yhteydessä jää hieman kaipaamaan.

Työkulttuuristrategia on hyvä. Siellä on tärkeä kohta, että uuteen työkulttuuriin kuuluvat myös oikeudenmukaisen tulonjaon kysymykset. Sehän tässä on iso kysymys kaiken kaikkiansa. Löytyykö siihenkin sivistyksellisin keinoin ratkaisua - mene tiedä!

Olen samaa mieltä kuin Pertti Timonen, Heikki Sederlöf ja Kauko Hämäläinen, että meillä on valmiina hyvät rakenteet, jotka ovat valtava voimavara, jos taitoa ja motivaatiota strategioiden toteuttamiseen on. Nyt on mentävä näihin strategioihin sisälle ja nähtävä, mikä on se meidän kontribuutio tässä tilanteessa ja myöskin arvioitava, miten joustavasti meidän rakenteemme pystyvät uuteen tilanteeseen vastaamaan. Sitä puolta laitoksissa ja järjestöissä on varmasti syytä korostaa.

LIEKKI LEHTISALO

Kansalaiskeskustelusta hieman: Sellaistahan ei syntynyt eikä sellaista kannata organisoida väen väkisin. Jos asiat askarruttavat, niistä keskustellaan tavalla tai toisella.

Eräs perusongelma sivistysstrategiassa on tullut voimallisesti esille: sivistyksen ja hyvinvoinnin suhde ja samalla valtion ja hyvinvointiyhteiskunnan suhteet. Siihen sisältyy kiinteästi vapauden ja tasa-arvon väliset jännitteet ja samal-

la yksilön ja yhteisöllisyyden jännitteet sekä myös kilpailun ja yhteistyön väliset jännitteet. Nämä kolme vastaparia ovat hyvin tärkeitä analysoitavia, kun puhutaan hyvinvointiyhteiskunnan tulevaisuudesta tai jostakin muusta yhteiskunnasta.

Vapaus ja tasa-arvo voidaan nähdä tiettyyn määrään asti rinnakkaisina, mutta niiden välillä on myös hyvinkin paljon jännitteitä. Vapauden ulottuvuus on huomattavasti enemmän esillä kuin tasa-arvokysymykset.

Voisin itse jatkaa kritiikkiä paljonkin. Esimerkiksi mitä me oikeastaan ajallisesti tavoittelemme? Luvattoman monessa kohdinhan on vain projisoitu tätä tai lähimenneisyyden ajattelua. Se on meidän kaikkein suurin ongelmamme yritäessämme harrastaa tulevaisuuteen suuntautuvaa toimintaa.

Myös Maanantaiseurassa saattoi todeta, että liian monet tulevaisuuden asiat projisoidaan tämänhetkisen tilanteen mukaan ja valossa. Se on erinomaisen kohtalokasta esimerkiksi tällaisessa taloudellisessa tilassa, koska ainoa varma asia on sanoa, ettemme esimerkiksi kahden tai 20 vuoden kuluttua elä tällaisessa tilanteessa. Miltei tärkeintä tulevaisuusajattelussa olisi yrittää välttää tämän päivän tilanteen siirtämistä tulevaisuuteen.

Suomalainen sivistisyhteiskunta on 20-30 vuoden aikana kehittynyt paljon ja monella sivistystoimen alueella saa hakea maailmasta toista sellaista yhteiskuntaa, mikä on pystynyt kehittämään sivistyspalvelujaan, mm. koulutusta niin paljon kuin Suomi.

KANSALLISET SIVISTYSSTRATEGIAT
PÄHKINÄNKUORESSA

- Sivistyksellisten perusoikeuksien strategia
- Inhimillisen kasvun ja vastuun strategia
- Monikulttuurisuuden strategia
- Kestävän kehityksen strategia
- Hallitun ja monipuolisen kansainvälisyyden strategia
- Työkulttuuristrategia
- Jatkuvan oppimisen strategia
- Innovaatiostrategia
- Kansalaistoiminta sivistisyhteiskunnan voimavarana
- Sivistyksen vuorovaikutus- ja verkostostrategia



Kansanvalistusseuran hallituksen puheenjohtaja Esko Koivusalo ojentaa Kansanvalistusseuran palkinnon 1994, Mirja Aarnion terrakottaveistoksen "Hedelmiä" palkitulle Maarit Humalajärvelle.

Tekstiilitöitä taidolla ja sydämellä

Naiset ilmaisevat itseään hyvin usein käsiensä kautta. Kansanvalistusseuran vuoden 1994 palkinnon 31.5. vastaanottanut Valkeakosken työväenopiston tekstiilityönopettaja *Maarit Humalajärvi* pitää valintaansa myös itsensä ja opetustyönsä kautta arvostuksenosoituksena kansannaisen luovuudelle. Maarit Humalajärvi on kehittänyt tekstiilityötä ja sen opetusta omassa opistossaan sekä kansalais- ja työväenopistokentässä valtakunnallisestikin innostavasti ja menestyksellisesti.

Maarit Humalajärven opetus ei rajaudu vain kädentaitoihin, vaan hän on tuonut opetukseen myös teorian laaja-alaisesti ja monipuolisesti, väriopin yhtenä tärkeimmistä. Hänen opetustyölään on vahvan arvopohjan ja ohjelman. Hän pyrkii kansainväliseen kieleen, samalla kun kansanomaisuuden säilyttäminen ja kehittäminen

on arvokasta. Hän pitää opetuksen tavoitteena saada opiskelija ymmärtämään ja ylläpitämään suomalaista esine-, tapa- ja ympäristökulttuuria sekä arvostamaan erilaisuutta. Hyviin oppimistuloksiin pääsee hänen mukaansa vain pitkäaikaisen opiskelun kautta, mikä näkyy korkeatasoisina tekstiilituotteina ja minkä asianomainen kokee persoonallisuutensa kasvuna, kuten itsetunnon, kriittisyyden, esteettisen tajun ja luovuuden vahvistumisena.

Humalajärven johdolla tehdään näyttäviä tilkuketekstiilitöitä, kansallispukuja, kirjontaa ja kasvinvärjäystä. 1986–87 suunniteltiin hänen johdollaan Sääksmäen miehen kansallispuku.

Palkinto annettiin nyt kahdenkymmenennen kerran. Palkinto perustettiin 1974 Kansanvalistusseuran täyttäessä sata vuotta.



FINTRA tutkii yritysten kielitaitoa ja -tarvetta

Kansainvälisen kaupan koulutuskeskus FINTRA teettää tutkimusta yritysten kielitaidon tarpeista, henkilöstön kielitaidon tasosta ja kielikoulutuksesta. Ensimmäisessä vaiheessa kartoitetaan suurimpien ulkomaankauppayritysten tilanne, toisessa vaiheessa osaan näistä yrityksistä kohdistetaan haastattelututkimus ja kolmannessa vaiheessa selvitetään pienten ja keskisuurten yritysten kielitaitotila. Tutkimus suoritetaan kauppaja- ja teollisuusministeriön tuella. Ensimmäisen vaiheen tutkijana on fil. maist. *Marjatta Huhta*.

Kuten odottaa saattaa, englantia, ruotsi ja saksa nousevat yritysten tärkeyshierarkiassa ylitse muiden kielten: englantia tarvitaan kaikissa yrityksissä, ruotsia ja saksaa yli 90 prosentissa suurista vienti- ja tuontiyrityksistä. Verrattaessa näiden kielten tärkeyttä, englantia oli tärkein kieli 92 prosentille yrityksistä, ruotsi 8 prosentille

ja saksa ei yhdellekään. Kakkoskielenä oli ruotsi 57 prosentille yrityksistä, saksa 35 prosentille. Kolmoskielenä on saksa 45 prosentille yrityksistä ja ruotsi 22 prosentille. Merkittävästi vähemmän tärkeitä kieliä olivat ranska, venäjä ja espanja. Vain ranska (20 prosenttia) ja venäjä (8 prosenttia) voivat olla kolmanneksi tärkeimpiä kieliä yritykselle. Yrityksissä tarvitaan myös jonkin verran italiaa, viron, japanin ja kiinan kieltä.

Diplomi-insinööreistä ja kaupallisen korkeakoulututkinnon suorittaneista kahdella kolmesta on hyvä tai erinomainen kielitaito. Kielitaito oli välttävä tai heikko heistä joka kymmenennellä. Nuorten kielitaito on yleensä vanhempaa ikäpolvea korkeampi. Yritysten itse järjestämä kielikoulutus on vähentynyt verrattuna neljän vuoden takaiseen tilanteeseen. Laatu on sen sijaan vastaajien mielestä parantunut.

Yhteisapelillä sujuvaan ryhmätyöhön

Teknillisen korkeakoulun työpsykologian laboratoriossa on kehitetty yhteistyöpeli, jonka avulla voidaan lisätä osallistujien valmiuksia työskennellä ryhmissä. Peli on tarkoitettu teollisuus- (esimerkiksi tuotantoryhmät) ja toimistotyön (esimerkiksi ryhmäpohjainen asiakaspalvelu) koulutukseen muodostettaessa uusia ryhmiä ja kehitettäessä olemassaolevien ryhmien toimintaa.

Pelissä luodaan yhteistä orientaatioperustaa ryhmässä työskentelemiselle. Pelissä käsitellään toisten tuntemiseen liittyviä kysymyksiä ja käydään läpi ryhmätyön teemoja (kommunikaatio, tavoitteet, kiinteytys, oikeudenmukaisuus, autonomia, johtajuus), jotka ovat osoittautuneet kes-

keisiksi alan kirjallisuudessa ja konkreettisissa organisaatioiden kehittämishankkeissa. Pelissä tulevat esille ryhmätyön eri tasot ja ryhmätyöskentelyn kehittäminen eri vaiheiden kautta. Peli etenee keskustellen ja ongelmia ratkoen osallistujien valintojen mukaan kysymyskorttien, pelilaudat ja tulostaulun avulla.

Yhteistyöpeliä on testattu useissa yrityksissä ja sen käytöstä saatu palaute on ollut niin myönteistä, että peli tuoteistetaan tämän syksyn aikana. Lisätietoja pelistä saa TKK:sta (vaihe 90-4511) *Paul Buhaniistilta*, *Virpi Ruohomäeltä*, *Tiina Tanskaselta* ja *Matti Vartiaiselta* kuin myös *Matti Laitiselta* (puh. 90-1918808).



AIKUISKASVATUS

The Finnish Journal of Adult Education

Vol. 14, 3/94.

ISSN 0358-6197

Summary

Groombridge, Brian 1994. Kansainvälinen politiikka kasvatustoimintana, näkökulmina tiedotusvälineet, yliopistot ja eri instituutiot.

– Kansainvälisessä politiikassa ylikansallisten kysymysten käsittely- ja päätösprosessi sisältää itsessään myös kasvatuksellisen toiminnan ominaisuuksia. Artikkelin esimerkkeinä on kaksi laajalla kansainvälisellä yhteistyöllä ja konsultoinnilla toteutettua konferenssia päätöksiä kirjoihin. Toinen on Rion ympäristökokous ja toinen Wienin ihmisoikeuskonferenssi. Molempiin sisältyy laaja poliittinen prosessi ja poliittinen sitoutuminen. Artikkelissa tarkastellaan niitä prosesseja, joiden kautta näihin sitoviin kansainvälisiin sopimuksiin on päästy, ja välittömiä seurannaisvaikutuksia, joita tuloksilla on markkina-yhteiskunnissa koulutukseen ja viestintään.

Aikuiskasvatus 3/1994.

Juhela, Arto 1994. Koulutusasenteet teollisuustyössä.

– Artikkelissa tarkastellaan teollisuustyöntekijän erilaisia kouluttautumisen asenne-esteitä työnantajan järjestämässä henkilöstökoulutuksessa. Jos koulutushalukkuuden mittarina pidetään koettuja koulutustarpeita, vain kolmannes työntekijöistä katsoo lisäkoulutuksen tarpeelliseksi. Myös työnantaja suhtautuu varauksellisesti riskiin "tuhlata" rajallisia koulutusresursseja "väärin" kohderyhmiin. Oma-aloitteisuus, koulutushalukkuus ja motivaatio ovatkin koulutettavaksi valinnan tärkeimpiä kriteereitä. Koulutushalukkuus ja koulutukseen valikointi vahvistavat vuorostaan toisiaan. Artikkelissa tarkastellaan toisaalta odotuksia koulutuksen tuomasta välinearvosta, toisaalta koulutuksen välinearvoa itsessään.

Yrityksen kilpailukyky on entistä riippuvaisempi siitä, kuinka tehokkaita oppimisympäristöjä ne pystyvät rakentamaan, todetaan artikkelissa.

Aikuiskasvatus 3/1994.

Varila, Juha 1994. Hiljainen taitotieto ja henkilöstön kehittäminen.

– Henkilöstön kehittäminen jaetaan artikkelissa ennakoivaan ja ennakoimattomaan oppimiseen. Aikuisten oppimisesta arviolta 80 prosenttia oletetaan olevan ennakoimatonta. Artikkelin aiheena on hiljainen taitotieto, joka on työtehtäviin ja toimintakontekstiin kytkeytyvän taidon perusta

Groombridge, Brian 1994. International politics as an educational activity with the media, universities and various institutions as points of view.

— In international politics, the process of treatment and decision making connected to transnational issues contains features inherent to educational activity. By way of examples, the article examines two conferences (involving wide-ranging co-operation and consultation) and their resolutions. One is the Rio de Janeiro (UN Conference on Environment and Development) and the other the Vienna World Conference on Human Rights. Both consisted of a wide political process and political commitment. The article looks at the processes enabling these international conventions to be arrived at and at the immediate consequences on education and the media in market societies.

Aikuiskasvatus 3/1994.

Juhela, Arto 1994. Industrial workers' attitudes to training.

— The article examines industrial workers' various attitudinal obstacles to training in connection with personnel training arranged by employers. With personally experienced training needs as the measure of willingness to participate in training, only one worker in three considers further training necessary. Employers also have their reservations because of the risk of "wasting" limited resources on "wrong" target groups. Self-initiative, willingness to participate and motivation are the foremost criteria on which to base selection of personnel to be trained. Willingness to participate in training and being selected confirm one another. The article also examines expectations regarding the instrumental value of training and of the instrumental value as such of training. The competitiveness of enterprises is increasingly dependent on the effectiveness of the learning environments they can build, the author observes.

Aikuiskasvatus 3/1994.

Varila, Juha 1994. Silent know-how and personnel development.

— The article divides personnel development into anticipating and non-anticipating learning. It is estimated that 80 percent of adult learning is

ja kehittyvä käytännön kokemuksen myötä. Yksi organisaatioiden koulutuksen keskeinen funktio on solmukohta, missä saavutetun taitotiedon seurauksena työ ei enää tarjoa oppimishaasteita. Kirjoittaja käsittelee tältä pohjalta henkilöstökoulutuksen suuntautumisvaihtoehtoja. Keskeistä on muistaa kysyä, ovatko työtehtävät ihmisen mittaisia.

Aikuiskasvatus 3/1994.

non-anticipating. The subject addressed by the article is silent know-how which forms the basis of the skill connected to work tasks and activity context and develops through practical experience. One centrally important function of the training offered by organisations is to act as a junction at which, with the acquired level of know-how, the work no longer presents learning challenges. The author takes this as his basis in addressing the orientation alternatives in personnel training. The important thing to remember to ask is whether the work tasks measure up to the person doing them.

Aikuiskasvatus 3/1994.

KIRJOITTAJAT

Eskola Jari, YTL, assistentti, kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto

Groombridge Brian, emeritus professori, Lontoo

Haavio Matti, erikoistutkija, opetusministeriö

Juhela Arto, tutkija, Työelämän tutkimuskeskus, Tampereen yliopisto

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

Kontiainen Seppo, professori, kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto

Launis Kirsti, fil. lis., koulutussuunnittelija, Työterveyslaitos

Miettinen Asko, vieraileva professori, Wirtschaftsuniversität Wien

Suikkanen Asko, sosiaaliturvan ja sosiaalihuollon apulaisprofessori, Lapin yliopisto

Tuomisto Jukka, apulaisprofessori, Tampereen yliopisto

Viinamäki Leena, tutkija, Lapin yliopisto

Varila Juha, KT, Helsinki

KESKUSTELIJAT

Keskustelun kansallisista sivistysstrategioista ja aikuiskasvatuksesta (s. 52-60) osallistujat:

Aho Erkki, pääjohtaja, Helsinki

Hämäläinen Kauko, Aikuiskasvatus-lehden päätoimittaja

Kajanto Anneli, julkaisupäällikkö ja Aikuiskasvatus-lehden toimitussihteeri, Kansanvalistusseura

Kivinen Osmo, dosentti, Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen johtaja, Turun yliopisto

Kontiainen Seppo, professori, kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto

Koskela Tarja, koulutus­päällikkö, Suomen Kuntaliitto

Lehtisalo Liekki, suunnittelupäällikkö, Opetusministeriö

Numminen Jaakko, kansliapäällikkö, Opetusministeriö

Pantzar Eero, lehtori, dosentti, kasvatustieteen laitos, Tampereen yliopisto

Purhonen Kari, johtaja, Teollisuuden ja Työ­antajain keskusliitto

Rantanen Pertti, kehityspäällikkö, Työväen sivistysliitto

Salminen Lea, koulutus­päällikkö, Hgin yliopiston Länsi-Uudenmaan täydennyskoulutuslaitos

Sallila Pekka, toiminnanjohtaja, Kansanvalistus­seura

Sederlöff Heikki, pääsihteeri, Suomen Kansanopistoyhdistys

Timonen Pertti, Tampereen työväenopiston rehtori

KÄÄNTÄJÄT

Absetz Kimmo, opiskelija, Helsinki (Groombridge­n artikkeli)

Erkki Pekkinen, kielenkääntäjä, Pieksämäki (summary)

KUVAT: Kalevi Keski-Korhonen

Opi oppimaan

Opi oppimaan on tarkoitettu Sinulle, joka haluat hikoilematta saada enemmän irti aivoistasi. Se tarjoaa työmenetelmiä parempaan keskittymiseen, ymmärtämiseen ja muistamiseen. Norjalaisen Bjørn Ringomin teoksen on suomentanut Torfinn Slæen. Hinta 135 mk + toimitus- ja postituskulut.

Tilaukset: Kansanvalistusseuran etäopisto, puh. 90-765 400 tai fax 7537491.

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.

1. Teemat ja aikataulu

Numero 4/94: Verkostot ja yhteistoiminnan uudet muodot aikuiskasvatuksessa
– kirjoitukset toimituksessa 15.9. mennessä
– ladottavat maksulliset ilmoitukset 25.10. ja valmiit 1.11. mennessä.
– Lehti ilmestyy 30.11.
Numero 1/95, kirjoitukset 31.12. 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, etukäteen päätoimittajan tai toimitussihteerin kanssa neuvotellen, näistä rajoista voidaan poiketa. Toimitus vetoaa kirjoittajiin pysyttäytymiseksi suosituspituuksissa.

3. Lähdeluettelot ja viitteet

Lähdeviitteet merkitään tekstin sisään, esi-

merkiksi (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 yhteenveto kirjoituksen sisällöstä ja johtopäätöksistä, ja sen tulee ohjata kirjoituksen sisältämiin uusiin tietoihin. Abstraktia laatiessaan kirjoittajan tulee luonnehtia myös artikkelinsa käsittelytapaa. Abstrakti palvelee lukijoita, tiivistelmälehtien tekijöitä ja tieteellistä informaatiopalvelua.

5. Kuviot ja taulukot

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

6. Materiaali disketillä

Hyväksymispäätöksen jälkeen kirjoitukset tulisi 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.

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ry. ja Helsingin Yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos järjestävät seminaarin

ELINIKÄINEN OPPIMINEN – TEORIASTA KÄYTÄNTÖÖN

31.10.1994, paikkana Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos, Unikkotie 5A, Vantaa.

Ohjelmassa Suomen Akatemian jatkuvan koulutuksen projektin tuloksia ja käytännön sovelluksia: elinikäisen oppimisen muodot, opetussuunnitelmat ja haasteet työelämälle. Alustajina ovat dos. Eero Ropo ja apul.prof. Jukka Tuomisto, Tampereen yliopisto, sekä dos. Urpo Sarala, Helsingin yliopisto. Aiheesta 'Työttömän elämäntilanne ja haasteet koulutukselle' alustaa KT Jyri Manninen, Helsingin yliopisto.

Seminaarin hinta on 350,- (sis. osallistumismaksun, kahvitarjoilun sekä kirjan 'Elinikäinen oppiminen'). Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran jäsenhintana on 180,- (sis. osallistumisen ja kahvitarjoilun).

Tiedustelut ja ilmoittautumiset: Armi Mikkola, Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos, p. 90-8393008, fax. 90-8572572 tai Antti Kauppi, Suomen Liikemiesten Kauppaopisto, opettajankoulutusosasto., p. 90-14890349, fax. 90-140321, e-mail. antti.kauppi@slk.helbp.fi

KANSANVALISTUSSEURA
JA AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

