

A I K U I S



K A S V A T U S

4.94

**VERKOSTOT JA  
YHTEISTOIMINNAN UUDET MUODOT**

# Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen  
aikakauslehti  
numero 4/1994  
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 105 mk/ vuosikerta 1995

**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

**Painopaikka:** Valkeakosken Kirjapaino

ISSN 0358-6197

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

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

# Sisältö

<b>Kauko Hämäläinen</b>	Rajattomaan yhteistyöhön .....	225
-------------------------	--------------------------------	-----

## VERKOSTOT JA YHTEISKUNTA

<b>Keijo Mäkelä</b>	Verkostokulttuuri – utopia vai tuhon enne .....	228
<b>Cristina Andersson</b>	Verkostot ja strateginen oppiminen klustereissa .....	232

## VERKKO-ORGANISAATIOT

<b>Jaakko Virkkunen</b>	Massatuotannosta verkkoon .....	235
<b>Kirsi Koistinen &amp; Eija Ylisuvanto</b>	Tiimiverkko-organisaatioon siirtyminen .....	240
<b>Unto Pirnes</b>	Itsejohtoiset tiimit tulevat – rakenteet ja johtajuuden olemus muuttuu .....	246

## VERKOSTO OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

<b>Antti Kauppi</b>	Oppilaitoksista verkostoihin – Aikuisopiskelijan laajentuva toimintaympäristö .....	250
<b>Seppo Tella</b>	Telematiikka ja verkostuva oppimisympäristö – haasteita aikuiskasvatukselle .....	257
<b>Anneli Kajanto</b>	VOKS UT -kokemukset monentuvat luovasti; eurofarmari-koulutus verkostoperusteisena oppimisympäristönä .....	262

## EUROVERKOSTOT

<b>Ari-Matti Auvinen &amp; Ilkka Larjomaa</b>	Eurooppalainen verkottuminen etäopetuksessa .....	268
<b>Irene Hein &amp; Juha Nieminen</b>	Koulutusyhteistyötä ja verkostoitumista eurooppalaisittain .....	273
<b>Anneli Kajanto (koonnut)</b>	Euroopan Unionin koulutusohjelmat – Mitä mahdollisuuksia aikuisopiskelijoille? .....	277

## KIRJA-ARVIOITA

<b>Pasi Sahlberg &amp; Asko Leppilampi</b>	Yksinään vai yhteisvoimin? – yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä ( Marjatta Asikainen & Marja-Leena Liimatainen) .....	282
<b>Anneli Kajanto &amp; toimituskunta</b>	Aikuisten oppimisen uudet muodot (Terttu Gröhn) .....	284

## MAAILMALTA

<b>Eeva Siirala</b>	ICAE piti 5. maailmankonferenssinsa Kairossa. Miten istuttaa taimikoita lukutaidottomuuden autiomaahan? .....	286
<b>Timo Toiviainen</b>	ICAE vakavien haasteiden edessä .....	291

## MUUTA

<b>Reijo Raivola</b>	Opetuksen ja tutkimisen tuloksellisuus .....	292
<b>Aulis Alanen</b>	Aikuiskasvatuksen humanistinen filosofi; Urpo Harvan elämäntyön arvio .....	296
<b>Timo Toiviainen</b>	V. O. Veilahti .....	300
	Summary .....	302
	Kirjoittajat .....	304

## RAJATTOMAAN YHTEISTYÖHÖN

**T**ekniikka on temmannut mukaansa opetuksen kehittäjät. Audiografiat, sähköpostit, telifaxit ja jopa satelliitit alkavat olla arkipäiväisiä välineitä tiedon välittymisessä. Eri puolilla maailmaa olevat opiskelijat oppivat yhdessä, oppilaitokset tekevät yhteisiä koulutusohjelmia, opiskelijat saavat yksilöllistä ohjausta ja tietoa voi hankkia vaikka kotiinsa kaikista maailman yliopistoista sähköisten medioiden avulla.

Tehokas tiedonsiirto on ollut tähän asti hyödyllisintä tiedemiesten kanssakäymisessä. Sähköpostin välityksellä on ollut mahdollista vaihtaa ajatuksia tutkimuksista, saada välitöntä palautetta omista kirjoituksista ja välittää tietoa tutkimuslaitoksesta toiseen. Tällä hetkellä yliopistojen verkoista on todella helppo saada yhteys kaikkien maanosien yliopistojen kirjastoihin. Niistä voi etsiä hetkessä hakusanojensa avulla tietoa mistä tahansa tutkijoita kiinnostavista aiheista.

**U**uden tekniikan käyttöönotto myös opetuksessa on laajentunut muutamassa vuodessa. Kansainvälisellä rahoituksella on ollut käynnissä suuria projekteja, joiden avulla on kehitetty verkostumista tukevaa teknologiaa. Käytössä olevat menetelmät alkavatkin olla teknisesti melko luotettavia ja esimerkiksi kuvien siirto ja videoneuvottelut ovat riittävän hyvälaatuisia ja hinnoiltaan siedettäviä.

Tekniset ongelmat tulevat enää yleensä esille erilaisissa demonstraatiotilanteissa, joissa väliaikaisratkaisujen avulla pyritään osoittamaan uusien viestimien käyttökelpoisuutta. Esimerkiksi Helsingin yliopistossa järjestetyssä uusien opetusmahdollisuuksien esittelyssä vain kaksi esittelyä kymmenestä kärsi teknisistä ongelmista.

Uuden teknologian innokkaimmat kehittäjät ovat useimmiten miehiä. Esimerkiksi edellä mainitussa Helsingin yliopiston tilaisuudessa oli vain yksi nainen yli kymmenen miehen joukossa kertomassa tekniikan luomista opetuksen uusista mahdollisuuksista. Miesten aktivoitumisen etuna on ollut se, että on saatu uusia henkilöitä kiinnostumaan opetuksesta. Ongelmana on se, että opettamisen kehittämistä on tehty insinöörimäistä: mieluummin tekniikka- kuin oppimiskeskeistä.

Toinen havainto tämän hetkisestä tilanteesta on se, että oppilaitoksissa etäopetuksen kehittäjät matkustavat eniten tätä nykyään. Yhteisten projektien käynnistäminen, niiden suunnittelu ja arviointi ovat osoittautuneet erityisesti matkanjärjestäjille kultasuoneksi. Uudet viestintävälineet eivät ole ainakaan vähentäneet ihmisten tapaamisen tarvetta tai edes kehittäjät eivät osaa käyttää tekniikkaa tässä suhteessa hyväkseen.

**O**petusmenetelmien ja oppimateriaalin kehittäminen ei ole pysynyt tekniikan kehittymisen vauhdissa. tähän asti ollaan oltu melko tekniikkakeskeisiä ja uusia medioita on pyritty käyttämään vain perinteisten opetusmenetelmien tavoin tai niitä tukien. Kuitenkin esimerkiksi luennon pito puhelinten välityksellä on erittäin vaativaa ja se edellyttää suurta valmistelua esimerkiksi ennakko- ja muun kurssimateriaalien ja välitehtävien suhteen.

Painopiste on ollut siinä vanhassa oppimiskäytännössä, jonka mukaan koulutuksessa olisi riittävän tehokas tiedonsiirto. Tällöin ei ole kannettu paljoakaan huolta opiskelijoiden erilaisista oppimisvalmiuksista.

Tarvittaisiinkin runsaasti tutkimusta siitä, miten oppiminen tapahtuu ja miten uusilla tiedonsiirtomenetelmillä sitä voitaisiin tukea. Tavoitteena tulisi olla oman didaktiikan kehittäminen esimerkiksi sähköpostin avulla tai puheilmella tapahtuvaa opetusta varten.

Tarvitaan paljon tutkimusta myös siitä, miten tulisi toimia tilanteessa, jossa tiedon saanti joko halukkaan käyttöön on ratkaisevasti helppoutunut. Tietohälyn määrän kasvaessa olisi opetuksessa pystyttävä kehittämään kognitiivisia valmiuksia ymmärtämään ja käyttämään tietoa. Eri aloilla toimivien ihmisten ammatillisen kehittymisen kannalta ei pullon kaulana olekaan enää saatavilla olevan tiedon määrä vaan sen käyttöönotto ja olennaisen tiedon erottaminen epäolennaisesta.

**T**ässä Aikuiskasvatus-lehden teemanumerossa esitellään erilaisia yhteistyömuotoja. Osittain uuden teknologian, osittain työelämän muuttuvien vaatimusten takia yhteistyön määrä yksilöiden, työryhmien ja työyhteisöjen välillä on olennaisesti lisääntymässä. Mäkelä kirjoittaa artikkelissaan verkostokulttuurista ja -yhteiskunnasta, joka tuo käsitteet vuorovaikutusyhteiskunnasta ja työelämää kuvattaessa etä-, jousto- tai tietotyöstä.

Yhteiskunnan tasolla suuria muutoksia on jo tapahtumassa siinä, että työnteko ei ole sidok-

sissa enää mihinkään tiettyyn paikkaan tai aikaan. Myös opiskelu on pääsemässä irti opettaja-, luokka- ja oppikirjasidonnaisuudestaan. Esimerkiksi Kaupin ja Tellan kirjoitukset antavat jo konkreettisia esimerkkejä siitä, miten opiskelijat voivat tehokkaasti hankkia tietoja sähköisten viestimien avulla ja miten oppilaitosten yhteistyön avulla voidaan verkostua.

Euroopassa on jo lukuisia oppilaitosverkostoja, joissa tiedonsiirtoa voidaan edistää yhteisten koulutusohjelmien ja opiskelija- ja opettajavaihtojen avulla. Näistäkin on lehdessämme muutama esimerkki. Yhteisten koulutusohjelmien luomisessa tekniset alat ovat olleet uranuurtajia, mutta muillakin sektoreilla on jo päästy hyvään alkuun.

Verkostuminen on avainsana myös organisaatioiden sisällä. Esimerkkeinä tässä lehdessä ovat kirjoitukset tiimiverkko-organisaatiosta ja kokemukset itseohjautuvista tiimeistä.

**T**ässä lehdessä kirjoitukset ovat lähes poikkeuksetta kuvauksia verkostumisen myönteisistä vaikutuksista yhteiskunnille, työyhteisöille ja yksilöille. Tämä on normaalia uusia menetelmiä kehitettäessä. Ei tarvitse olla kuitenkaan suuri ennustaja, jos arvailee, että viiden vuoden kuluttua vastaavassa teemanumerossa tuodaan esille nyt esiteltyjen menetelmien ongelmia ja vaihtoehtoja niille.

**Kauko Hämäläinen**

KEIJO MÄKELÄ**Verkostokulttuuri – utopia vai tuhon enne**

**Verkostot muuttavat kulttuuria. Erityisesti verkostoituminen muuttaa työelämää, missä hierarkiat ja esimieskäskytykset käyvät vähäiseksi ja tilalle tulevat yhteistyö sekä asiantuntija- ja asiakasjohtaminen. Seuraavassa artikkelissa Keijo Mäkelä pohtii verkostoja ideologisella tasolla. Kirjoittaja päätyy tekemään useita toimintalinjauksia koulutusstrategiassa.**

*Verkostokulttuurissa* toimimme yhteistyössä eli muodostamme verkoston. Tavara- ja palvelutuotannon näkökulmasta puhutaan *verkostotoudesta*, jossa teemme enemmän tai vähemmän säännöllisesti *verkostotyötä*.

Verkostokulttuuri on ymmärretty ehkä keskeisimmäksi suureksi kehitysaalloksi myös ”kymmenestä käskystä” koostuvassa Kansallisessa sivistysstrategiassa (KM 1993: 36), jossa ainakin varsinaisen verkostostrategian lisäksi kansalaisyhteiskunta, inhimillinen kasvu, työn murros ja jatkuvan oppimisen strategia osuvat verkostokulttuurin ytimeen. Mahdotonta on myöskään nähdä verkostojenkaan kannalta epäolennaisina muita sivistysstrategian ulottuvuuksia: kansalaisten perusoikeuksia, monikulttuurisuutta, kestävästä kehitystä tai innovaatiotratgiaa.

*Verkostoyhteiskunnalle* voidaan antaa useita eri sisältöpainotuksia, jolloin puhutaan vuorovaikutusyhteiskunnasta, jälkitekollisesta yhteiskunnasta, tietoyhteiskunta, palveluyhteiskun-

nasta, kommunikaatioyhteiskunta tai kansalaisyhteiskunnasta. Samoin verkostotyöllä on monta nimitystä riippuen näkökulmasta ja asiayhteydestä: etätyö, paikasta riippumaton työ, joustotyö, tietotyö tai teletyö. Verkostotulevaisuuden jäsentämiselle näyttääkin tyypilliseltä monien käsitteiden rinnakkainen ja osin kilpaileva käyttö. Vuorovaikutusyhteiskunnasta käytävässä keskustelussa on kyettävä käyttämään käsitteitä joustavasti eli sitoutumatta yksittäisiin käsitteisiin. Tämä on ymmärrettävää, koska verkostokulttuurissa on kysymys vasta visiosta tai utopiasta, jota ei ehkä koskaan saavuteta.

Sinällään verkostot eivät ole sen uudempiä kuin elämää on ollut maapallolla tai kun ihminen sosiaalisine verkostoineen on syntynyt. Aikanaan liikennevälineet hevosesta autoon tai veneistä lentokoneisiin ovat laajentaneet verkostoja eli ihmisen toiminta-alueita. Jo puhelimen laajan käyttöönoton jälkeen yhteiskunnassamme on ollut *reaaliaikaisen globaalin verkoston* piirteitä. Uuden vaiheen synnyttää *multimedian* eli kuvan, tekstin ja äänen siirtyminen verkkoon. Sopimusten kuten rahan siirtyminen sähköiseksi on jo viety pitkälle. Jatkossa hallinnollinen asiointi, koulutus, valvonta ja monet muut perinteiset työyhteisöjen toiminnot siirtyvät sähköisiin verkkoihin.

Sähköisten verkostojen kehitys on ollut myönteistä. Verkostoihin on viety toimintoja, jotka säästävät luontoa. Esimerkiksi liikenteen optimoinnilla eli logistiikalla voidaan luontoa säästää runsaasti. Sähköisiksi siirretyt toiminnot ovat myös välineellisiä, harvemmin inhimillisen elämän kannalta itseisarvoisia. Voidaan puhua myös kestävästä kehitykseen pyrkivästä verkostoideologiasta, joka utopiana lopulta tarjoaa jokaiselle meistä toteuttaa omaa persoonallisuut-

tamme ja joka tekee meistä verkostoissa tasa-arvoisia ulkonäöstä, iästä, sukupuolesta tai fysiologisista rajoituksista riippumatta. Tässä piilee ehkä yksi verkostokulttuurin vahvuuksista. Verkostossa emme myöskään juokse samaa kilparataa, vaan lähemme samastakin lähtöpisteestä aina eri suuntiin. Tämä on selkeä konsepti myös oppilaitosten erikoistumiselle ja niiden keskinäiselle kilpailulle.

Verkostokulttuurin ongelmia on tunnistettu hajanaisesti. Ongelmat lienevät eri painoituksin samoja kuin nykyisissä verkostoissa. Syntyy klikkejä ja uusia syrjäytyvien ryhmiä. Menestyjät menestyvät todella hyvin. Vastapainona maailmanlaajuiselle verkottumiselle voi olla joidenkin erakoituminen vailla teknologiaa toimiviin luostareihin. Verkostot eivät tee maanpäälle 'taivasta', mutta ne voivat tehdä 'helvetin'. Idän ja lännen ristiriita voi säilyä edelleen: lännessä selviää vain verkostoissa, idässä menestyy perinteisellä teknologialla ja tuotannolla. Verkostoutopian maailmanlaajuisen toteutumisen esteenä on samoin taloudellinen ja teknologinen kulu kehittyneiden ja kolmansien maiden välillä.

Sähköisen infrastruktuurin kehittäminen on noussut kehittyneen maailman ehkä tärkeimmäksi asiaksi asevarustelusta luopumisen jälkeen. USA:ssa Bill Clinton ja Al Gore julistavat tiedon valtateiden puolesta. Euroopan Unionissa on laadittu niin sanottu Bangemanin raportti. Suomessa laaditaan kansallista *tietotekniikkastrategiaa* (TIKAS) ja *tietostrategiaa*. Lienee tarpeetonta kysyä, voimmeko valita enää jotain; Meidät on jo valittu johonkin suurempaan ja tuntemattomampaan kuin EU.

## Verkostotalous ja työ

Verkostotalous koostuu lukuisista suurista ja pienistä organisaatioista. Kullakin organisaatiolla on ydinosamisensa. Periaatteessa yhdenkään organisaation olemassaolo ei ole oikeutettu, vaan osaamisellaan kilpailukykyisempi voi syrjäyttää heikomman, jonka on löydettävä uusi ydinosamisen alue. Perimmältään verkostotalous ei tähtää kilpailijan nujertamiseen, vaan siihen että kaikki voittaisivat.

Työkulttuurin muutos tulee olemaan suuri. Verkostotalous tarjoaa mittavat mahdollisuudet palveluvientiin. Verkostotalous muuttaa pysyvät ja kiinteä työsuhteet joustaviksi. Organisaatioista häviävät hierarkiat ja esimiesten määrä käy vähäiseksi. Käskyjohtamisesta siirrytään asiantuntija ja asiakasjohtamiseen. Työsuhteet ovat määräaikaista, työajat yksilöllisiä, kausityö ja keikkatyö lisääntyvät, verkosto- eli etätyötä tehdään runsaasti. Jopa terveydenhuoltopalveluista suuri osa on sähköisissä verkoissa. Keskeinen piirre on yrittäjäys. Myös teollinen tuotanto on luonteeltaan palvelua. Pienyritysten määrä kasvaa, joskin tyypillisiin työskentelymuoto on itsenäinen ammatinharjoittaja.

Kiinteistä kuukausipalkoista siirrytään tehtäväkohtaisiin korvauksiin. Tulevaisuuden palkkausmalli on sama kuin nykyisin projektioorganisaatioissa. Motivoituminen on keskeinen osa ydinosamista. Taloudelliset tuloterot muodostuvat todennäköisesti suuriksi. Aidossa verkostossa ei voi kuitenkaan ketään voi 'omistaa' kuten puhtaassa teollisessa tuotantomallissa.

## Verkostosivistys ja koulutus

Verkostosivistys voidaan ymmärtää toisaalta verkostokulttuurin edellyttämäksi *osaamiseksi* ja *moraaliksi*. Myös tunteet sisältyvät sivistykseen. Erityinen huoli on edellytysten luominen riittävälle turvallisuuden tunteelle. *Kansalaitten perusoikeuksista* tulee jatkuvan keskustelun ja arvioinnin kohde. Ylirationaalille tietoyhteiskunnalle voi syntyä myös vastailmiöitä. Käytännössä tämä voi ilmetä terroritekoina herkästi haavoittuvaa tietoyhteiskunnan infrastruktuuria kohtaan.

Verkostoyhteisöjen moraalina avainkysymys. Verkostoissa eivät menesty armottomat saalistajat puhumattakaan luopujista. Verkostossa eläminen edellyttää oma-aloitteisuutta ja jopa velvollisuutta pitää kiinni kohtuullisista oikeuksistaan. Verkostojen tulee tukea itsetunnon kasvua ja yhteisvastuuta. Toki toistaiseksi - ehkä ikuisesti - olemme kaukana siitä moraalista, jossa tavoitteena on kaikkien voittaminen.

Verkosto-osaaminen edellyttää jokaiselta ydinosamista, joka liittyy kulloiseenkin elä-

mäntilanteeseen tai työtehtävään. Kaikilla tulee olla verkostokulttuurin edellyttämä *verkostovistys*, johon sisältyvät perinteisten luku- ja kirjoitus- ja laskutaitojen ohella kulttuurituntemus, systeemiajattelu, tulevaisuusajattelu, arvojenhallinta, ekologinen osaaminen, kommunikatiotaitoja kirjallisesta ilmaisusta kuvalliseen, tietotaidot kuten kyky tiedonhallintaan sekä kyky jatkuvaan oppimiseen. Esitetty kuva verkostojen edellyttämästä perussivistyksestä on luonnollisesti alkeellinen. Verkostovistystä koskevan keskustelun ja tutkimuksen tulisi olla jo nyt kiivasta.

Siinä missä kiinteämuotoinen koulutus tuotti uutta työvoimaa suhteellisen vakiintuneisiin tuotanto- ja ammattirakenteisiin, jatkuva koulutus pyrkii tuottamaan rakennemuutosyhteiskunnan ammatillista liikkuvuutta edellyttämiin tarpeisiin. Verkostoyhteiskunnassa painottuvat ammattirakenteiden sijaan tilanne tai tehtäväkohtaiset *kvalifikaatiot*. Verkostojen globaali reaaliaikaisuus luo edellytykset nopeille muutoksille, jolloin uusien kvalifikaatioiden tarve voi syntyä nopeasti ja jo opittujen hävittä yhtä nopeasti. Yksilön kvalifikaatioprofiili voi olla moninainen. Enää ei tarvitse sitoutua yhteen elinikäiseen ammattiin tai tehtävään. Uuden osaamisen hankkimisessa on kysymys jatkuvasta oppimisesta. Merkityksellistä on myös lopultakin tosiasiallisen osaamisen hankkiminen muodollisten tutkintojen suorittamisen sijaan.

Haasteena on jo 1990-luvulla niin peruskoulujen, ammatillisten oppilaitosten, lukion kuin korkeakoulujen kehittämisessä *erikoistuminen*. Tämä turvaa kullekin oikeutetun aseman verkottumisessa. Samalla tavoin kuin tietoyhteiskunnasta on sanottu, että siinä kaikki voittavat - periaatteessa kaikille koulutusyksiköille on Suomen kokoisessa maassa olemassa erityisrooli. Verkoston on tähdittävä myös koulutusvientiin. Teollisen yhteiskunnan maailmankuviin jäävät oppilaitokset ovat tuhoontuomittuja, koska tulevaisuudessa kukaan ei niihin hakeudu.

Tulevaisuuden *verkostokoulu* on siellä missä ihmiset ovat. Instituutioiden näkökulmasta perinteisistä kouluista ja oppilaitoksista tulee opetuksen tuottaja, kirjaston rooli välittäjän korostuu ja oppimispaikkoja ovat työpaikat, kodit tai monet nykyiset vapaa-ajan kohteet.

Tulevaisuuden koulua voisi nimittää myös *mediastoksi*, mitä nimeä on myös kirjastolle tarjottu. Jo lähitulevaisuudessa verkostokoulussa joukkoviestinnällä, sen interaktiivisuudella ja pienten kohderyhmien tavoittamisella on suuri rooli. Media käy valitettavasti puolustustaistelua neljäntenä valtiomahtina. Toimittajat muodostavat tyypillinen teollisen yhteiskunnan instituution, joka ei välitä kansalaisten sivistystarpeista ja median tarjoamista mahdollisuuksista. Verkostoyhteiskunta edellyttäisi, että media otettaisiin perinteisen roolinsa lisäksi ydinosaamisellaan hyötykäyttöön.

## Koulutukseen verkostostrategia

Kehityksen kulku näyttää 1990-luvun näkökulmasta väistämättömältä sen suhteen, että olemme menossa verkostoyhteiskuntaan. Verkostokulttuuri, -ideologia, -talous, -työ, -koulutus ja vastaavat muut näkökulmat on ymmärrettävä toisaalta tavoiteltavina visoina, toisaalta uusina nimityksinä hyville vanhoille käsityksille (vrt. 'työ tekijäänsä kiittää'; 'vie mennessäs, tuotullesas' = logistiikka; jne) tai muille moderneille käsitteille (visiojohtaminen, JOT eli 'juuri oikeaan tarpeeseen' -periaate).

Uuden koulutusstrategian muodostamiseksi on esitettävissä useita toimintalinjauksia:

- On selvittävä jatkuvan oppimisen taustalla olevat aidot tarpeet; vähintäänkin elämästä selviämisen taidot ovat tärkeitä viimeiseen elinpäivään asti. Samoin olipa yhteiskunnan taloudellinen tila mikä tahansa, perustarpeet on hoidettava: ravinto, terveys, asuminen, oppiminen, viestintä, muu kulttuuri jne. Nämä ovat väistämättä pysyviä lähtökohtia myös tulevaisuuden osaamis- ja koulutustarpeille.

- On selvittävä verkostokulttuurin edellyttämä sivistys osaamisesta moraaliin; perusopetus on järjestettävä sen mukaiseksi ja aikuisille aina vanhuksia myöten on annettava mahdollisuus täydentää perussivistystään.

- On arvioitava ammattisuuntautuneen koulutuksen strategia työkulttuurivisioita vasten; jäykistä linjajaoista ja kiinteistä tutkinnoista on siirryttävä moduulirakenteeseen ja liukuviini eli limittäisiin tutkintoihin.



- On määriteltävä kansalaisten (perus) oikeudet ja myös velvollisuudet koulutukseen varttuneimpia myöten; perusoikeudet ovat myös muuttavia.

- Koulutusta on oltava tarjolla teleopetuksessa sisäoppilaitoksiin; koulutusvaihtoehtojen monipuolisuus on turvattava.

- On jäsennettävä jatkuvan oppimisen verkosto, joka muodostuu oppilaitoksista, kirjastosta ja mediasta.

- Oppimisjärjestelmässä ei tule antaa lainsäädännön tai rahoitustuen turvin etuoikeuksia joillekin instituutioille, vaan jokaisen on osamisellaan lunastettava paikkansa.

Perinteisellä toimintatavalla tämän koulutuksen kehittämissuunnitelman toteuttaminen olisi

luonnollisesti jo taloudellisista syistä mahdollista. Verkottuneella toimintatavalla, edullisella koulutuksen siirtämisellä pelkästään kalliista kiinteistöistä verkostoihin, voidaan ohjelma toteuttaa. Toteutuksessa onnistumisen kannalta tosin rahaa tärkeämpää on aito sivistys.

## VIITTEET

Komiteanmietintö 1993:36. Kansallinen sivistysstrategia. Asiantuntijaryhmän ehdotus sivistyspolitiikan perustaksi.

Mäkelä, K. 1994. Tulevaisuuden etätö todeksi jo nyt. Futura 2/94.

Stenlund, H. Verkostotalous ja ohjausjärjestelmät. TI-KAS/Kansalaishanke. Muistio 18.8.1994.

## OPETUSHALLITUS myyntipalvelut



Toim. Raija Laukkanen

### Koulutus kansainvälisessä vertailussa

Tämä on ensimmäinen suomenkielinen kirja, jossa käsitellään OECD-maiden koulutusjärjestelmien vertailua. Se sisältää suomenkielisiä osia OECD:n vuoden 1993 Education at a Glance -julkaisusta, johon on koottu olennaisimmat tiedot kansainvälisestä koulutusindikaattoriprojektista (INES). Mukana on myös suomalaisten asiantuntijoiden kirjoittamia artikkeleita, jotka auttavat indikaattoreiden tulkinnassa. 186 sivua, hinta 156,80 mk. Tuotenumero 1400111.

Toim. Ritva Jakku-Sihvonen ja Pentti Yrjölä

### Aikuiskoulutus 1990-luvun Suomessa

Kirjassa on tarkastellaan tärkeimpiä julkista tukea saavia aikuiskoulutusorganisaatioita neuvontajärjestöistä kansalaisopistoihin, ammatillisiin erikoisoppilaitoksiin ja edelleen korkeakoulujen aikuiskoulutukseen. Kirjassa on tietoa aikuiskoulutuksen määrällisestä, taloudellisesta, sisällöllisestä ja laadullisesta kehityksestä viime vuosina. Mukana on myös kunkin organisaation historiallista taustaa. 350 sivua, hinta 140 mk. Tuotenumero 1483001.

Toim. Lea Lakio

### Monimuoto-opetusta kehittämässä

Maassamme on toiminut kahden vuoden ajan monimuoto-opetuksen kehittämishanke, jossa on ollut mukana noin kolmekymmentä eri alojen oppilaitosta. Julkaisu perustuu näiden oppilaitosten kokemuksiin. Sen tarkoituksena on antaa virikkeitä ja ajatuksia monimuoto-opetuksesta kiinnostuneille. 216 sivua, hinta on 134,40 mk. Tuotenumero 1400105.

#### Tilaukset:

Opetushallitus / myyntipalvelut

PL 380 (Hakaniemenkatu 2), 00531 Helsinki

puhelin 90-7747 7450, fax 90-7747 7475

Hintoihin lisätään toimitusmaksu 30,50 mk.

CRISTINA ANDERSSON

## Verkostot ja strateginen oppiminen klustereissa

**Tieto on voimavara, joka jaettaessa lisääntyy entisestään. Voidaan todeta, että verkosto on yrityksille oppimispolku, jonka tehokkuus on suurempi kuin mikään muu koulutustapahtuma voi saada aikaan.**

Vuonna 1989 tuli kansantalousteoreettiseen keskusteluun uutta eloa, kun professori *Michael Porter* esitti kirjassaan "The competitive advantage of nations" (suom. Kansakuntien kilpailuetu, Otava 1991), kymmenen maan kilpailukykyä kartoittaneen laajan tutkimuksensa.

### **Klusterit – kansojen kilpailuedun uudet selittäjät**

Tutkimuksen ydinviesti on, että yritysten ja sitä kautta kansakuntien kilpailuetu syntyy toisiinsa sidoksissa olevien toimialojen ja yritysten muodostamissa ryppäissä eli klustereissa. Perinteisesti kilpailuetua on tarkasteltu lähinnä toimialoittain. Porterin tutkimus rikkoo toimialojen perinteiset raja-aidat, jotka eivät Porterin mukaan edes ole tärkeitä, vaan olennaisinta on toimialojen ja yritysten välinen vuoro-vaikutus ja niiden väliset yhteydet.

Klusterit muodostuvat yrityksistä ja toimialoista, jotka kytkeytyvät toisiinsa toiminnallisesti tieto- ja hyödykevirtojen kautta. Täten esimerkiksi metsäklusteriin kuuluu mm. selluntuottajia, paperintuottajia, metsäkoneiden valmistajia, metsäkemiallisten tuotteiden valmistajia, tutkimuslaitoksia ja konsultteja, markkinointi- ja mainostoimistoja, pakkausteollisuutta, painotaloja ja rakennusalan yrityksiä.

Porterin ydinajatus on, että klusteri menestyy paremmin kuin yritykset tai toimialat erillisinä, ilman toisiaan täydellistäviä resursseja.

Porter kysyy kirjassaan, millainen kysymys olisi esitettävä, jotta kansakunnan kilpailukyky voitaisiin todella selvittää ja onko sellaista kysymystä olemassakaan. Useinhan pyrimme kuvaamaan kansakunnan kilpailukykyä viennin maailmanmarkkinaosuuden kasvulla, työvoimakustannuksilla tai kauppataseen ylijäämäisyydellä. Mutta mikään näistä vastauksista ei kerro paljokaan maan kilpailukykyä, joten Porterin mielestä kysymys kilpailukykyä on jo alunperinkin väärä. Tärkeämpi kysymys on: "mitkä ovat tekijät, jotka vaikuttavat tuottavuuteen ja tuottavuuden kasvuvauhtiin".

### **Aikuiskasvattajat ryppäiden jäseninä ja oppivien verkostojen avainhenkilöinä**

Kun haemme vastausta yllämainittuun "oikeaan" kysymykseen saamme mukaan myös aikuiskasvatuskentän. Porter kuvaa klustereita osaamiskeskittyminä, joissa runsaat panostukset erikoistuneisiin ja kehittyneisiin tuotannon tekijöihin saavat aikaan positiivisen kasvukierteen.

Osaamiskeskittymien yhteistyö ja niiden välisen tiedonkulku ja hyödykevirrat vaikuttavat ratkaisevasti yritysten menestykseen. On siis selvää, että yrityksissä on yhä enemmän ryhdyttävä kiinnittämään huomiota oppimiseen, osaamiseen ja pätevyyteen ja erityisesti strategiseen oppimiseen ja strategista oppimista tukeviin verkostoihin klustereiden sisällä. Tieto on voimavara, joka jaettaessa lisääntyy entisestään. Voidaan todeta, että verkosto on yrityksille oppimispolku, jonka tehokkuus on suurempi kuin mikään muu koulutustapahtuma voi saada aikaan.

Strategisen oppimisen tarve on yrityksissä havaittu jo ennen kuin klusteriteoria tuli tutuksi. Ongelmana on vain, että yritysten ajattelu on hyvin koulutuskeskeistä ja itse asiaan, eli oppimiseen ei juurikaan osata kiinnittää huomiota saattikka sitten synnyttää sitä. Aikuiskasvattajat ovat avainasemassa kun yritykset ja yhteisöt alkavat rakentaa strategisia oppimisprosesseja niin sisäisesti kuin verkostoissaankin.

## Strateginen oppiminen klusterien perusresurssina

Porter korostaa yrityksen omaa aktiivisuutta todellisen kilpailuedun synnyttämisessä. Tulevaisuus ei ole kohtalonomainen eteentuleva muutos, vaan tilanne, jonka ihmiset, yritykset ja yhteisöt itse luovat. Kilpailuedun kannalta tämä tarkoittaa, että yritykset luovat aktiivisesti itselleen kilpailuetua, eivätkä perinteiseen tapaan luota, että kilpailuetu syntyy työn, pääoman ja luonnonvarojen tarjoamaan suhteelliseen etuun.

Aktiivinen oman tulevaisuuden ja menestyksen luominen edellyttää aina oppimista ja erityisesti strategista, päämäärän saavuttamiseen tähtävästä oppimista.

Kun klusterit muodostuvat erilaisista osaamiskeskittymistä, jotka ovat toisistaan riippuvaisia ja joiden kilpailumenestys määräytyy osaamisen ja toimintakyvyn kehittymisestä, herää heti kysymys klustereissa toimivien yritysten ja toimialojen osaamisen ja pätevyyden tasosta. Vanhan ketjuteorian mukaan ketju on niin vahva kuin sen heikoin lenkki, päteekö tämä myös klusterien osalta?

Kun kilpailuetu perustuu koko ryppään kilpailuedulle, on yrityksen lähdeittävä pohtimaan, millaisella osaamisella me menestymme tässä ryppäessä ja millaista oppimista tarvitsemme, jotta voimme tuon tarvittavan osaamis- ja pätevyyden saavuttaa ja ylläpitää.

Ajatellaan esimerkinomaisesti tuotteen valmistajaa, joka on onnistunut saamaan erittäin vaativia asiakkaita tuotteelleen. Vaativat asiakkaat pitävät tuottajan jatkuvasti vireänä ja tuottaja kehittää luovuuttaan ja sovelluskykyään yhä

paremmin vastaamaan asiakkaiden muuntuviin tarpeisiin. Entäpä, jos ryppäessä on jäseniä, joiden osaamistaso on alhaisempi kuin tuottajalammme? Jos esimerkiksi alihankkijat eivät kehitäkään osaamistaan eivätkä näin strategiselta pätevyydeltään vastaa tuottajan ja hänen asiakkaitensa tasoa.

Tuottajalle jää tässä tilanteessa vain kaksi vaihtoehtoa, hakea toinen alihankkija tai sitten rakentaa ympärilleen osaamis- ja oppimisverkosto, jonka tavoitteena on strategisten oppimisprosessien synnyttäminen ja tukeminen klusterin eri yrityksissä siten, että strateginen pätevyystaso voidaan ylläpitää kaikissa klusterin eri osissa.

## Oppivat verkostot pätevyyden ja luovuuden kehittäjinä

Kun alihankkijan tai muun klusterin osan vaihtaminen on yleensä hankalaa, niin paremmaksi vaihtoehdoksi nousee ilman muuta verkostoituminen ja vahvuuden hakeminen sitä kautta.

Kestävä, pitkän aikavälin menestys syntyy useiden tekijöiden vuorovaikutuksesta. Verkostot ovat juuri tämän vuorovaikutusprosessin kanava. Verkostot klusterien sisällä vaihtavat tietoja asiakkaiden tarpeista, markkinoiden muutoksista, johtamisfilosofioista, talouden ja teknologian kehityksestä, rahamarkkinoiden tilasta, tulevaisuuden näkymistä eli kaikesta siitä, mistä yrityksen menestys syntyy.

Oppivat verkostot ovat ennenkaikkea satsaus inhimillisten voimavarojen kehittämiseen. Verkostoissa täydellistyvät kontekstuaaliset ja innovatiiviset oppimisprosessit ulkopuolisten ja uusien ärsykkeiden sekä syntyvän sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla.

Vuorovaikutus verkostoissa synnyttää uutta ajattelua. Sitä kautta klustereissa syntyy myös uutta innovaatiotoimintaa ja tahattomia teknologiavirtoja, jotka saavat aikaan positiivisia ulkoisvaikutuksia parantaen koko klusterin toimintamahdollisuuksia.

## Julkinen valta ja klusterit

Julkisella vallalla on Porterin mukaan tärkeä merkitys kilpailuedun saavuttamisessa. Julkisen

vallan tehtävä on laatia poliittisia toimenpiteitä, jotka luovat perustan inhimillisten voimavarojen, tieteen, tekniikan ja perusrakenteen kehittämiseksi. Toisaalta uudet kansantalouden kasvuteoriat selittävät kasvun vetureiksi teknologian ja osaamisen, joten julkinen valta ja yritykset lähestyvät toisiaan jatkuvasti.

Samalla, kun Porter korostaa julkisen vallan merkitystä perusosaamisen luojana, hän painottaa myös yritysten omaa aktiivista roolia inhimillisten voimavarojen kehittämisessä. Yritysten on panostettava yhä enemmän julkiseen ja yksityiseen koulutukseen kilpailuedun varmistamiseksi.

Julkinen valta, julkisyhteisöt, yliopistot, tutkimuslaitokset ja muut sellaiset ovat olennainen ja tärkeä osa yritysten verkostoa. Porterin mukaan julkisyhteisöt ovat asemassa, jossa niiden on rohkaistava ja jopa patistettava yrityksiä eteenpäin, jos puhtia ei yritysten sisältä tahdo löytyä.

Sitä mukaan kun klusterin yksi osa kehittyy, on sen muidenkin osien kehityttävä. Verkosto on kehittymisen kanava joka toimii myös rohkaisijana ja patistajanakin, ilman sen erikoisempia patistustoimenpiteitä. Verkostossa liikkuvat esimerkit onnistumisista rohkaisevat muitakin yrittämään ja toisaalta epäonnistumis-caseista voidaan oppia, minkälaisia virheitä voi yrittää välttää.

## Suomalaisen verkostoitumisen ongelmat

Porterin tutkimuksesta voidaan löytää Suomeen lähinnä Yhdysvaltoja ja Ruotsia koskevista tutkimuksista. Näitä maita koskevista tutkimuksista seuraavat ongelmakohdat saattavat olla myös suomalaisten klusterien sisäisten verkostojen kehittymisen este.

### • Nurkkakuntaisuus

Ryppään kokonaisvaltaista vahvistamista ei mielletä tärkeäksi. Yritykset ryppäässä eivät panosta hankkijoihin, suhteet asiakkaisiin jäävät etäisiksi. Innovaatioiden kannalta tärkeää vertikaalista vuorovaikutusta ei juuri esiinny. Taitoja ja tietoja jaetaan vain satunnaisesti asiakkaiden ja muiden lähi- ja tukialueiden yritysten kesken.

### • Inhimillisen resurssin jakautuminen

Huippulahjakkuudet ja korkeasti koulutetut pyrkivät, ainakin vielä -80 luvulla välttämään teollisuutta. Julkishallinto, rahoitus ja lakiasiat ovat olleet lahjakkaille houkuttelevampia kuin teknisten alojen tarjoamat mahdollisuudet.

Huonosti koulutettu työvoima on myös ongelma. Suuri osa työntekijöistä ei kykene omaksumaan uusia työskentelytapoja ja tekniikoita.

### • Johtaminen

Johtamisrakenne estää toiminnollisten linjojen välistä koordinoitua. Tiukat työskentelysäännöt estävät innovaatioiden ja aloitteiden syntymistä ja samalla osaamisen ja oppimisen jakamista.

### • Arvot

Yleinen tasa-arvoisuus ja ryhmänormit ovat ristiriidassa yksilöllisten kannustimien ja kilpailumentaliteetin kanssa. Valinnat tiettyjen arvojen säilyttämisen ja maan jatkuvan hyvinvoinnin välillä on jossakin vaiheessa tehtävä, kuten monissa yrityksissä ja yhteisöissä Suomessakin on jouduttu toteamaan.

Yksilön aloitteellisuus, koulutus, kilpailu, pitkäaikaiset sijoitukset ja vapaa kauppa ovat eräitä arvoja, joita menestystä etsivät maat ja yhteisöt joutuvat ennen pitkää omaksumaan.

Kilpailumenestys määräytyy osaamisen ja toimintakyvyn kehittämisestä, joka on hyvin paikallinen prosessi. Porterin mukaan parhaiten menestyvät ne, joilla on vaativat asiakkaat ja korkeatasoinen kotimainen kilpailu. Toisaalta uudet teknologiset ratkaisut yhteydenpidossa mahdollistavat myös osaamiskasautumiin perustuvan verkostoitumisen maantieteellisesti laajemminkin.

Suomi on maa, jolle osaamisintensiiviset tuotteet ovat ominaisia ja samalla meillä on korkeatasoinen yliopistojen, konsulttien ja tutkimuslaitosten verkosto, mikä mahdollistaa vahvan osaamis- ja oppimisverkoston rakentamisen. Suurimpana esteenä lienee suomalainen pyrkimys lokeroitua ja pantata tietoa. Oppi lisääntyy jaettaessa ja tulevaisuus on avoimien verkostojen, joissa strategista osaamista ja pätevyyttä kehitetään jatkuvasti yhdessä oppimalla.

JAAKKO VIRKKUNEN

## MASSATUOTANNOSTA VERKKOON

### Eilisen ratkaisut ovat tämän päivän ongelmia

**Markkinoiden ja teknologian nopeat muutokset muuttavat aikaisemmat hyveet rasitteeksi ja monet aikaisemmin haittana pidetyt asiat eduiksi. Toiminnan tuloksellisuuden arvioinnin painopiste on siirtynyt suuren määrän aikaansaamisesta korkean arvon tuottamiseen. Yritysten menestyminen määräytyy yhä enemmän niiden toiminnan osuvuudesta, siitä että tuotetaan oikeille asiakkaille oikeanlaisia tuotteita oikeaan aikaan.**

**Se edellyttää uutta tehokkuusajattelua ja uusien johtamisperiaatteiden omaksumista.**

Yhdysvaltain presidentti Richard Clinton asetti virkaan astuttuaan asiantuntijaryhmän selvittämään, miten voitaisiin luoda paremmin toimiva ja halvempi hallinto. Varapresidentti Al Goren johtaman toimikunnan mukaan hallinnon tehottomuuden syvin syy on siinä, että sen organisoinnissa sovelletaan edelleen jo historiaan jääneen teollisuusyhteiskunnan tarpeisiin luotuja, sen esikuvaa noudattavia periaatteita (Al Gore 1993, 3). Englantilaiset talouden ja innovaatioiden tutkijat Cristopher Freeman ja Charlotta Perez ovat eritelleet yksityiskohtaisemmin, millä tavalla ja mistä syystä teollisuusyhteiskunnan mallit ovat vanhentuneet.

Freemanin mukaan kaikilla yhteiskuntaelämän aloilla tehdään jatkuvasti vähäisiä teknisiä

parannuksia, joiden vaikutus rajoittuu yksittäisiin toimintoihin. Aika ajoin tehdään radikaaleja keksintöjä, jotka johtavat tuotteiden ja tuotantoteknologian uudistamiseen muuttamatta kuitenkaan olennaisesti niitä periaatteita ja sääntöjä, joiden mukaan yhteiskunnan eri toimintoja harjoitetaan. Kun monet radikaalit keksinnöt yhdistyvät niin, että koko yhteiskunnassa käytettävä teknologia muuttuu perusteitaan myöten, on kysymys teknisestä vallankumouksesta, joka muuttaa olennaisesti myös kaiken toiminnan taloudellisia ehtoja.

Tuotantoa johtavat henkilöt joutuvat arvioimaan taloudellisia ehtoja ja tekemään arvioidensa perusteella käytännön ratkaisuja. Hyödyntääkseen uuden tekniikan avaamia mahdollisuuksia he etsivät uusia organisatorisia ja hallinnollisia ratkaisuja. Sikäli kuin nämä osoittautuvat menestykselliseksi, ratkaisut leviävät muihin yrityksiin ja muille aloille. Yleistyessään ne vähitellen vakiintuvat johtamisen itsestäänselvinä pidetyiksi käsityksiksi siitä, mihin toiminnan tehokkuus perustuu ja miten se saavutetaan. Jotkin organisaatiot nousevat laajasti tunnetuiksi uuden tehokkuusajattelun esikuviksi.

### Massatuotanto ja sen luomat johtamisopit

Tämän vuosisadan alkupuolella kehittyi uudenlainen organisaatio- ja johtamisajattelu, joka tähtäsi massatuotantotekniikan mahdollistamien mittakaavaetujen hyödyntämiseen. Sen taustalla oli Yhdysvalloissa 1910-1920-luvuilla valmiiksi kehittynyt massatuotannon tekniikka. Mittakaavaetuja voitiin saavuttaa keskittämällä toimintoja, syventämällä erikoistumista ja yhte-

näistämällä tuotteita ja toimintatapoja. Fordin autotehdas *nousi uusien organisoitiperiaatteiden esikuvaksi* maailmanlaajuisesti. Kunnan uusien johtamisperiaatteiden kehittämisestä on saanut ehkä kohtuuttoman suuressakin määrin Frederik Taylor.

Perezin mukaan 1930-luvun suuri lama johtui siitä, että olemassa olevat yhteiskunnalliset laitokset eivät vastanneet kehittyneen uuden massatuotantotekniikan luomia taloudellisia ehtoja. Ennen kuin massatuotanto todella pääsi vauhtiin, tarvittiin syvällisiä yhteiskunnan uudelleenjärjestelyjä. Tällaisia olivat

1) Valtion aktiivinen puuttuminen talouden kehitykseen säätelämällä kokonaisyksyntää sekä tulonsiirtojen että välittömän julkisen kulutuksen (infrastruktuurin rakentaminen, puolustusvoimien ja julkisten palvelujen laajentaminen) avulla. (Ns. keynesiläinen, kulutusmahdollisuuksia tasaava talouspolitiikka.)

2) Keskiasteen ja korkean asteen koulutuksen nopea laajentaminen teknisen ja muun toimihenkilöstön tarpeen tyydyttämiseksi.

3) Kulutusta edistävien luottojärjestelmien, mainonnan ja tuotteiden systemaattisen vanhanaikaistamisen menetelmien kehittäminen.

4) Ammatillisten järjestöjen hyväksyminen työntekijöiden edustajiksi sekä tulopolitiikan ja tuotannon rationalisoinnin toteuttaminen yhteistoiminnassa järjestöjen kanssa.

5) Valtakunnallisesti toimivien, useita tuotantolaitoksia omistavien yritysten muodostuminen sekä yritysten oman tutkimus- ja kehitystoiminnan nouseminen keskeiseksi kilpailun keinoksi (Perez, 1984).

Yritysten ja hallinnon yksiköiden työn tuottavuutta on kymmenien vuosien ajan jatkuvasti parannettu soveltamalla näitä fordismiksi, taylorismiksi tai vain rationalisoinniksi kutsuttuja tehokkuuden saavuttamisen periaatteita. Nyt nämä samat opit ovat Al Goren ja lukemattomien muiden mukaan perussy hallinnon ja myös monien yritysten tehottomuuteen. Miten tämä on mahdollista?

Perezin ja Freemanin mukaan halpa mikroelektroniikkaan perustuva tietotekniikka täyttää kaikki teknisen vallankumouksen tunnuspiirteet. Heidän teoriasensa mukaan 1970-luvun puolen välin taloudellinen lama oli samantapainen kuin 1930-luvun lama. Vanhan tekniikan vaatimuksia vastaavat organisaatiomuodot ja yhteiskunnalliset laitokset estivät ja estävät uuden tekniikan hyödyntämistä ja toiminnan sopeuttamista muuttuneisiin taloudellisiin ehtoihin. Uutta teknologiaa vastaavat uudenlaiset organisoimisen ja johtamisen mallit ja yhteiskunnalliset instituutiot ovat vasta hahmottumassa. Tarvitaan luultavasti vielä paljon uusia organisatorisia ja hallinnollisia keksintöjä, *ennen kuin työn organisoimisen muodot tukevat uuden tekniikan mahdollisuuksien hyödyntämistä*. Perez ennakoi kehitystä näin:

1) Tietojen käsittelyn ja välittämisen tekniikan suunnattomasta kapasiteetista johtuen liiketoiminta saa yhä selvemmin kansainvälisen luonteen. Kilpailun areenana on koko maapallo.

2) Aikaisemmin vähemmän tuottavien käsityövaltaisten alojen ja piensarjatuotannon tuottavuus kasvaa voimakkaasti. Tämän vuoksi eri toimialojen suhteellinen taloudellinen merkitys muuttuu.

3) Uusi tekniikka mahdollistaa tuotantolaitosten kehittämisen siten, että sama laitos tuottaa yhden tai muutaman tuotteen sijasta useita tuotteita. Se myös mahdollistaa erillisten tuotantolaitosten liittämisen entistä tiiviimmin toisinsa yhtenäiseksi tuotannolliseksi verkostoksi, mikä helpottaa taloudellisesti kannattavan tuotantomäärän aikaansaamista.

4) Uuden tekniikan mahdollisuuksia ei voida käyttää hyväksi kansallisten talouksien sisällä eikä myöskään yleismaailmallisesti ilman kansainvälisen tulonjaon tasoittamista niin, että uusille tuotteille syntyy markkinoita (Emt. 45-46).

Freeman puolestaan otaksuu, että

”Uusien teknologioiden pääomaa säästävät ja työllisyyttä lisäävät mahdollisuudet voidaan parhaiten toteuttaa niin, että henkilöstö osallistuu tiiviisti uusien järjestelmien suunnitteluun ja käyttöönottoon, onpa sitten kysymys joustavas-

ta tuotantojärjestelmästä (FMS) teollisuudessa, uusista toimintojärjestelmistä tai uudenlaisista yhteiskunnallisista palveluista. Tämän seurauksena hajauttamisen tarpeesta sekä vastuun ja valvonnan keskityksen purkamisesta tulee todennäköisesti ensisijaisen tärkeitä kysymyksiä.” (Freeman, 1984, 505, käännös kirjoittajan)

Michael Piore ja Charles Sabel kuvaavat muutosta käsitteillä ensimmäinen ja toinen teollinen jako. Ensimmäinen jako tapahtui siirryttäessä joustavasta, yleiskäyttöisiin välineisiin ja käsi-työhön perustuvasta tuotannosta erityistarkoituksiin valmistettujen koneiden ja kouluttamattoman työvoiman käyttöön perustuvaan massatuotantoon. Toinen teollinen jako perustuu massatuotannon kriisiin ja sen korvautumiseen uudella joustavan tuotannon järjestelmällä, jossa yhdistyvät käsityön ja tietotekniikan tarjoamat mahdollisuudet (Piore & Sabel, 1984, 3-4).

Mittakaavaetujen varmistamiseksi luodut yhtenäistämisen ja hierarkisen johtamisen rakenteet ovat tehokkaita vain sillä edellytyksellä, että olosuhteet pysyvät pitkään muuttumattomina ja tarpeet ovat hyvin yhtenäisiä. Niiden tehokkuus perustuu työn tuottavuuteen ja vakioituun laatuun. Massatuotemarkkinoiden ja teknologian nopeat muutokset muuttavat aikaisemmat hyveet rasitteeksi ja monet aikaisemmin haittana pidetyt asiat eduiksi. Toiminnan tuottavuuden arvioinnin painopiste on siirtynyt suuren määrän aikaansaamisesta korkean arvon tuottamiseen. Yritysten menestyminen määräytyy yhä enemmän niiden toiminnan osuudesta, siitä että tuotetaan oikeille asiakkaille oikeanlaisia tuotteita oikeaan aikaan. Toiminnan osuuden parantaminen edellyttää toiminnan määrällistä ja laadullista joustavuutta: entistä suurempaa määrää erilaisia tuotteita ja tuoteversioita, kykyä nopeasti vaihtaa tuotettujen tuotteiden määräsuhteita sekä kykyä uudistaa tuotteita ja tuotantoprosesseja entistä nopeammin.

Juuri toiminnan osuuden merkityksen kasvu ja sen edellyttämä joustavuus ovat selitys sille, miksi entiset keinot eivät enää tuota tehokkuutta. Kari Toikka on kuvannut massatuotannon organisointiperiaatteiden soveltamisen tuloksena syntyneen rationalisoidun työn ja mo-

nitahoisten riippuvuuksien hallinnan asettamien vaatimusten välistä ristiriitaa sattuvasti. Kuviossa 1 on esitetty hänen luonnehdintansa tästä ristiriidasta mukailtuna (Toikka, 1984).

Kuvio 1. Rationalisoidun työn ja laajojen kokonaisuuksien joustavan hallinnan ristiriita

Perinteisillä pitkälle vietyyn työnjakoon, hierarkiseen valvontaan ja toimintojen yhtenäistämiseen perustuvilla johtamismenetelyillä ei ole mahdollista parantaa työn tuottavuutta, sen laatua ja osuvuutta samanaikaisesti. Näiden toisiaan täydentävien tuloksellisuuden eri puolien samanaikainen parantaminen edellyttää uudenlaista organisaatiota, uudenlaista tuotannollista oppimista.

### Uusi tehokkuusajattelu ja uudet johtamisperiaatteet

Keskustelu uusista joustavista organisaatiomuodoista on keskittynyt kolmeen teemaan. Työn organisoinnissa on pyritty siirtymään yksilöllisistä toimenkuvista järjestelyihin, joissa vastuu tietystä tehtäväkokonaisuudesta annetaan tiiviisti yhdessä työskentelevälle työryhmälle, tiimille. Tällä ratkaisulla on pyritty kiinteästä, kapea-alaisesta työnjaosta joustavaan työnjakoon sekä monitaitoisuuteen ja eri alojen asiantuntemuksen yhdistämiseen. Nämä pyrkimykset edellyttävät siirtymistä organisaatiorakenteeseen, jossa pienin organisaatioyksikkö ei ole yhden henkilön toimi vaan tiimin tehtäväkokonaisuus (Cole, 1989; Hackman, 1990; Kazenbach, 1993; Tjosvold, 1991).

Toisaalta on keskusteltu siitä, miten voitaisiin vähentää hierarkiatasoa ja korvata hierarkinen ohjaus yksiköiden välisellä suoralla yhteydenpidolla ja yhteistoiminnalla sekä tiiviistä yritysten välisiä yhteistoimintasuhteita niin tuotekehityksessä kuin markkinoinnissa ja valmistuksessa. Näiden keskustelujen avainkäsite on ollut verkosto (Alter & Hage, 1993; Charan, 1991; Ollus, 1990; Powell, 1990; Thorelli, 1986).

Kolmanneksi keskustelussa on pohdittu sitä, millä voidaan nopeuttaa valmistusta, tuotekehitystä ja tuotannollista oppimista. Tässä keskus-

telussa on puhuttu rinnakkaistyöskentelystä, jossa aikaisemmin perättäin suoritettut työvaiheet toteutetaan osittain samanaikaisesti, sekä oppivan organisaation kehittämisestä (Grenier & Metes, 1992).

Kaikki nämä teemat liittyvät olennaisesti perinteisen organisaatorakenteen luomien rajojen ylittämiseen ja eri alojen osaamisen ja asiantuntemuksen entistä tehokkaampaan yhdistämiseen. Viime aikoina on myös alettu havaita, että kysymys ei ole vain yhtä aikaa ajankohtaisiksi tulleista uusista ratkaisumalleista tai edes toisiaan täydentävistä ratkaisuista, vaan joukosta toisiaan edellyttäviä uusia organisoitumisperiaatteita.

Kun tarkastellaan lähemmin yritysten välisiä strategisia liittoutumia, pienyritysten muodostamia alueellisia verkostoja taikka tuottajan ja alihankkijoiden muodostamia uudenlaisia verkostoja, voidaan huomata, että verkon solmukohtana eivät käytännön toiminnassa ole niinkään yritykset juridisinä henkilöinä taikka niiden yksittäiset toimihenkilöt, vaan nimenomaan yrityksen sisäiset tiimit taikka yritykset, jotka itsessään ovat tiimejä.

Pohjois-Italiassa oli vuonna 1951 700 tekstiilitehdasta, joissa oli keskimäärin kolmekymmentä työntekijää. Vuonna 1976 samalla alueella oli 9500 yritystä, joissa oli keskimäärin 5 työntekijää (Lorenzoni 1982, 2). Viiden työntekijän yritystä voidaan hyvin kutsua tiimiksi.

Kun tarkastellaan tiimipohjaisia joustavan tuotannon organisaatioita, voidaan todeta, ettei tiimiorganisaatio toimi hyvin, elleivät saman yrityksen eri tiimit samoin kuin yrityksen ja sen asiakkaiden ja alihankkijoiden tiimit sovi toimintojaan yhteen suurin verkostoyhteyksin. Juuri näin tapahtuu esimerkiksi Toyotan ja Toyotan alihankkijoiden välisessä yhteistyössä (Womack, 1990).

Entä mikä on tiimi- ja verkostotyöskentelyn keskeinen sisältö? Joiltain osin kysymys on tavomaisten rutinitoimintojen yhteensovittamisesta, mutta se ei useinkaan riitä tiimi- ja verkostosuhteiden perustaksi. Se, mihin tiimejä ja verkostoja tarvitaan, on toiminnan kehittäminen ja sen jatkuva parantaminen etsimällä häi-

riöiden syitä ja poistamalla ne toimintakäytäntöjä uudistamalla, kokeilemalla ja kehittelemällä uusia ratkaisuja.

Suurten yrityskokonaisuuksien jakaminen pienten tiimien verkostoksi on perusteltua siksi, että jokainen tiimi voi tällaisessa rakenteessa keskittyä kehittämään omaa ainutlaatuista osaamistaan ja hankkia tarvitsemansa muun osaamisen ja palvelut verkoston muilta tiimeiltä (Jarilo 1986). Oppivan tiimiverko-organisaation toiminta perustuu aikaisempaa laajempien haasteiden ottamiseen ja niistä selviämiseen ylittämällä perinteisiä ammattialojen, toimintojen ja organisaatioiden rajoja (Hirschhorn, 1986; Senge, 1990). Tiimien, verkostojen ja uudenlaisen kokeilevan oppimisen kiinteä keskinäinen yhteys on kuitenkin havaittu vasta aivan viime aikoina (ks. kuitenkin Lipnack & Stamps, 1993). Tämä yhteys tulee hyvin esiin Yhdysvaltain nykyisen työministerin kuvauksessa tulevaisuuden organisaatioista:

*"Pyramidin asemasta suuria arvoja tuottava yritys näyttää pikemminkin hämähäkin verkolta. Strategiset välittäjät ovat keskellä, mutta organisaatioissa on monenlaisia kytkentäjä, joissa he eivät ole suoranaisesti osallisina ja uusia kytkentöjä punotaan yhtämittaa. Jokaisessa solmukohdassa on subteellisen pienen määrän ihmisiä - tehtävästä riippuen tubansista muutama sataan. Jos ryhmä olisi suurempi, se ei pystyisi nopeaan vapaamuotoiseen oppimiseen. Tällaisessa organisaatioissa yksilöiden osaamiset yhdistyvät niin, että syntyy jotain enemmän kuin sen osien summa. Ryhmän jäsenet oppivat ajan mittaan toistensa taidoista työstäessään ongelmia ja lähestymistapoja yhdessä. He oppivat näkemään, miten voivat auttaa toisiaan suoriutumaan paremmin, mitä kukin voi antaa tietyn bankkeen toteuttamisessa ja miten he voivat parhaiten bankkia yhdessä kokemusta. Jokainen osanottaja hakee valppaasti ideoita, jotka voivat viedä ryhmää eteenpäin. Tällaista kasaantuvaa kokemusta ja ymmärrystä ei voi muuntaa standardiohjeiksi, jotka olisi helposti siirrettävissä muille työntekijöille ja muiden organisaatioihin. Jokainen*



*'yritysverkon' solmu edustaa ainutkertaista osaamisen yhdistelmää.* (Reich 1991, 89. käännös kirjoittajan).

Verkostossa tapahtuva hyvin laajan ihmisjoukon tiivis ja tehokas tiedon, ideoiden ja kokemusten vaihto vahvistaa ja nopeuttaa mukana olevien oppimista ennen näkemättömällä tavalla. Tällaisessa organisaatiossa toteutuu se, mitä Tom Peters on luonnehtinut kehittyvän uuden tehokkuusajattelun ytimeksi, oppimisen mittakaavaetu. Tehokkuus ei enää perustu perinteisellä tavalla ensisijassa työn tuottavuuteen ja alhaisiin yksikkökustannuksiin, vaan toiminnan vaikuttavuuteen. Se on tulosta jatkuvasta toiminnan ehtojen tutkimisesta ja koettelusta.

”Taloustieteilijät saattavat jatkaa työn tuottavuuden mittaamista ikään kuin kokoonpanohihna riittäisi edustamaan koko työn maailmaa, mutta heidän mittansa sivuuttavat systemaattisesti sen, mikä on tieto-organisaatioissa arvokkainta. Tieto-organisaatio on oppimisen instituutio ja yksi sen perustarkoituksista on tiedon laajentaminen - ei tiedon itsensä vuoksi (kuten akateemisessa toiminnassa), vaan tiedon, joka liittyy niihin ydinasioihin, jotka määrittävät tuloksellisuutta.” (Zubof 1984, 395, käännös kirjoittajan).

## LÄHTEET

Alter, C., Hage, J. 1993. Organizations Working Together. London: Sage Publications.

Charan, R. 1991. How Networks Reshape Organizations - For Results. In Harvard Business Review, pp. 104-115.

Cole, R. 1989. Strategies for learning: Small-group activities in American, Japanese and Swedish industry. Berkeley: University of California Press.

Freeman, C. 1984. Prometheus unbound. Futures(October), 494-507.

Gore, A. 1993. Creating Government that Works Better & Costs Less. Report of the National Performance Review. September 7. 1993. Washington: U.S. Government Printing Office.

Grenier, R., Metes, G. 1992. Enterprise networking: Working together apart. Digital Press.

Engeström, Y. 1993. Tiimi- ja verkosto-organisaatioiden aika on tullut. Hallinto 1/93, 31-32.

Hackman, J. R. (Ed.) 1990. Groups that work and (those

that don't): creating conditions for effective teamwork. San Fransisco: Jossey-Bass.

Hirschhorn, L. 1986. Beyond Mechanization. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Jarillo, C. J. 1988. On strategic networks. Strategic Management Journal. Vol. 9, 31-41.

Kazenbach, J. R., Smith, D.K. 1993. The Wisdom of Teams: Chreating the High-Performance Organization. Harvard Business School Press.

Lipnack, J. & S., Jeffrey 1993. The TeamNet Factor. Essex Junction: Oliver Wight Publications, Inc. Lorenzoni, G (1982) From vertical integration to vertical disintegration. Paper presented at the strategic management Society Conference. Montreal.

Ollus, M., ym. (Ed.). 1990. Joustava tuotanto ja verkostotalous. Helsinki: SITRA.

Perez, C. 1984. Micro-electronics, long waves and world structural change: new perspectives for developing countries. Design, innovation and long cycles. London: Francis Pinter Books.

Peters, T. 1992. Liberation management: Necessary disorganization for the nanosecond nineties. New York: Knopf.

Piore, M.J. & Sabel, C.F. 1984. The Second Industrial Divide. Possibilities for Prosperity. New York: Basic Books.

Powell, W.W. 1990. Neither Market nor Hierarchy: Network Forms of Organization. Research in Organizational Behavior, 12 (May-June), 295-336.

Reich, R.B. 1991. The Work od Nations. New York: Vintage Books.

Senge, P.M. 1990. The Fifth Dicipline. The Art and Practice of The Learning Organization. New York: Doubleday.

Thorelli, H.B. 1986. Networks: Between Markets and Hierarchies. Strategic Management Journal, Volume 7(1 (Jan-Feb)), 37-51.

Tjosvold, D. 1991. Team organization: An enduring competitive advantage. Chichester: Wiley.

Toikka, K. 1984. Kehittävä kvalifikaatiotutkimus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Womack, J., Jones, D. & Roos, D. 1990. The machine that changed the world. New York: Rawson Associates.

Zuboff, S. 1984. In the Age of the Smart Machine. New York: Basic Books.

**KIRSI KOISTINEN & EIJA YLISUVANTO**

## Tiimiverkko-organisaatioon siirtyminen

**Tällä hetkellä käydään vilkasta keskustelua tiimien ja verkostorakenteiden uusista mahdollisuuksista ratkaista työn ja sen tuloksellisuuden ongelmia. Tiimejä perustetaan ja verkostosuhteita luodaan. Käytännössä siirtyminen tiimiverkko-organisaatioon on suuri askel: se vaatii kokonaan uudenlaista ajattelua, työn organisointia ja etenkin uudenlaisia työvälineitä. Artikkelissamme pyrimme tuomaan esiin joitain keskeisiä pulmia, joihin olemme törmänneet ollessamme mukana prosesseissa, joissa pyritään siirtymään tiimiverkko-organisaatioon.**

Mitä käytännössä tarkoittaa tiimien perustaminen ja uuden kohteen hahmottaminen? Pa-neudumme seuraavassa neljään keskeiseen seikkaan, joihin monessa organisaatioissa on törmätty kehitettäessä uusia työn organisointimalleja. Niitä ovat tiimien perustaminen, uuden kohteen hahmottaminen, tiimien vetäjäyys ja tiimien johtaminen.

Esitämme mainittujen seikkojen pulmallisuutta kolmen erilaisen esimerkin avulla. Organisaation sisäinen palveluyksikkö, joka siirtyi solumaiseen työskentelyyn, oppilaitos, joka perusti tiimit ja tiimeiksi organisoidut päiväkodin johtajat ovat esimerkkeinä siitä, millaisia asioita erilaisissa toimintaympäristöissä ja kulttuureissa syntyy.

Artikkelin lopussa olevassa taulukossa on kuvattu graafisessa muodossa ko. organisaatioiden siirtymistä tiimiorganisaatioon.

### Tiimien perustamisen ongelmia

Tiimityöllä haetaan yksilötyöhön verrattuna parempaa tehokkuutta ja tuloksen monipuolisuutta. Tiimejä perustetaan monenlaisissa yrityksissä ja organisaatioissa. Tiimityöhön pannaan suurta toivoa. Kuitenkaan tiimien perustaminen ja organisointi ei vielä riitä. Tiimityöhön siirtyminen vaatii organisaatiolta vakavaa ponnistelua ja määrätietoista kehittämistyötä.

Sisäinen palvelu yksikkö -esimerkkimme oli painiskellut pitkään työn huonon laadun ja jatkuvien virheiden kanssa. Johto päätti tehdä ko-keilun: se perusti tiimit, nimesi tiimien vetäjät ja ilmoitti siitä koko palveluyksikön henkilökunnalle. Kun tiimit olivat työskennelleet muutaman kuukauden, sekä johto että henkilökunta totesivat, että työn tulos ei ole muuttunut miksikään. Keskusteluissa kävi ilmi, että tiimit olivat muodollisesti olemassa, mutta niiden olemassaolo ei juurikaan vaikuttanut työhön. Tämä puolestaan johtui siitä, että tiimien jäsenillä ei juurikaan ollut käsitystä, mitä tiimityö tarkoittaa, tai käsitystä siitä, miksi heidän omassa yksikössään siirryttiin tiimimäiseen työtapaan. Tiimityön malli oli tullut ulkoapäin annettuna eikä niinkään työn sisäisestä problematiikasta johdettuna.

Oppilaitos-esimerkissä tilanne oli samankaltainen: johto määräsi tiimit ja niiden tehtävät. Opettajakunta oli ensimmäisissä tiimien ko-

kouksissa ymmällään: mitä tiimi tekee, mitä sitä odotetaan ja mitkä ovat sen päätösvallan rajat. Myös tässä tapauksessa malli tiimeistä tuli annettuna ja se jopa tuntui opettajakunnasta uhaavalta.

*Eveliina Saari* (1994) tutki tutkimusryhmien perustamista ja seurasi ryhmien elinkaarta. Yleisenä tuloksena hän toteaa, että tutkimusryhmien ryhmäkokeilu ei onnistunut, koska kokeilu on esimerkki johdon aloitteesta syntyneestä ”ylhäältä-alas” toteutetusta kehittämisyrityksestä. Saari toteaa, että ko. laboratorio näytti oppivan sen, että organisaation kehittämisen perustelujen tulee lähteä mieluummin laboratorion oman toiminnan analyysistä ja haasteista kuin johtamisopeista tai uusista organisaatiomalleista.

Edellä mainittujen esimerkkien pohjalta voi väittää, että työn kohteesta ja tuloksen saavuttamisen logiikasta lähtevä tiimien perustaminen tuo erilaisen lopputuloksen. Kun tiimityötä etsitään tilanteeseen, jossa työntekijöillä itselläänkin alkaa olla käsitys yksilötyön riittämättömyydestä, voidaan olettaa, että tiimityölle on luotu maaperää.

## Tiimin yhteinen työn kohde

Aika usein kuulee väitteen, että tiimityötä aloitettaessa on tärkeää lähteä etsimään tiimin yhteisiä arvoja. Tähän liittyen ehdotetaan, että määritellään ensin yhteiset arvot ja sitten keinot, miten niihin päästään. Kun tiimejä on tutkittu, näyttää kuitenkin keskeisemmäksi kuin arvot, nousevan yhteisen kohteen hahmottaminen.

Uuden laajan työn kohteen muotoutuminen ei ole yksinkertainen kysymys ja siihen liittyy monia erilaisia tekijöitä. Uusi laajempi kohde ei synny tyhjästä, vaan siihen on olemassa tietynlainen sosiaalinen tilaus, joka syntyy jonkun yhteiskunnallisen tai organisaation sisäisen ristiriidan tai ongelman johdosta. Pelkkä ongelman tiedostaminen ei vielä riitä. Tarvitaan myös näkemys siitä, että ongelman ratkaiseminen on mahdollista erilaista osaamista yhdistämällä.

Uuden laajemman kohteen syntyminen edellyttää organisaatiossa kokonaisuuden hahmotamista niin, että pienten osien ja tehtävien sijasta tarkastellaan laajempaa kokonaisuutta, esimerkiksi minkä ilmiön ratkaisemiseen eri toimilla pyritään. Toisin sanoen ellei tällaista toiminnan kohteen uutta ajattelua synny, niin ei myöskään synny tarvetta organisoida työtä uudelleen. Käsitys kohteesta siis ylläpitää tai vaatii toiminnan rakenteen muutosta. (Senge 1990).

Myös Saaren (1994) tutkimus osoitti, miten vaikeaa tutkimusryhmän oli löytää yhteistä kohdetta. Kukin ryhmän jäsen oli kokouksissa aktiivinen silloin, kun oli kyse omasta projektista. Saari arvioi, että kun tutkimusryhmä ei heti alussa lähtenyt tietoisesti muodostamaan yhteistä tutkimuskohdetta, yhteiseksi keskustelun kohteeksi muodostui eräänlaiset korvikekohteet, kuten budjetit, aikataulut ja muut muutoseikat.

Esimerkeistämme yhdelle päivähoidon johtotiimille alkoi muodostua selkeä yhteinen kohde. Muiden alueiden johtotiimit arvioivat, että heidän kokoontumisensa ei ole juurikaan tuottanut mitään, eivätkä he oikeastaan olleet perillä, mitä heiltä odotettiin. Päivähoidon johtotiimit olivat yhtä lukuun ottamatta jääneet odottamaan ylhäältä tulevia ohjeita, miten toimia. Yksi johtotiimi sen sijaan kertoi, että se oli alkanut suunnitella omalle alueelleen päiväkotien yhteistä toimintaa. Päiväkotien johtajat olivat ryhtyneet yhdessä pohtimaan päiväkotiensä johtamispuolia, palvelun laatua jne. He olivat osallistuneet toisten päiväkotien vanhempien iltaan ja muihin tapahtumiin ja näin alkoi muodostua uusi käsitys alueellisen päivähoidon mahdollisuudesta. Tämän ennakkoluulottoman johtotiimin eräs jäsen totesi:

”Emme ole jääneet odottamaan ohjeita, miten toimia. Olemme sitä mieltä, että ei ylempi johti voi edes tietää, miten meidän pitäisi toimia. Olemme ylittäneet rajoja ja vielä ei ole kukaan tullut estämään meitä...”

Yhteisen kohteen muodostamisen on pitkäaikainen prosessi. Tutkimusten mukaan menestyneet tiimit käyttävät runsaasti aikaa varmistukseen siitä, että yhteinen toiminnan kohde ymmärretään ja kuvataan samalla tavalla. Näille tiimille on tyypillistä, etteivät ne missään toi-

mintansa vaiheessa pidä kohdettaan itsestään selvänä, vaan tutkivat sitä ja hakevat asiakkaitaan palautetta työstään.

Yhteiseen kohteeseen suuntautuvan tiimin työ edellyttää uudenlaisien työvälineiden luomista. Yhteinen kohde on pystyttävä kuvamaan ja välittämään kaikille tiimin jäsenille. Yhteisen muistin ja tietovarannon rakentaminen on tiimin työn onnistumisen kannalta ensijaista.

## Tiimiorganisaation johtaminen

### Tiimin vetäjä

Kaikille tiimeille nimetään yleensä vetäjä. Perinteisesti olemme tottuneet antamaan paljon valtaa ja vastuuta hänelle. Keskustelussa, jota käydään tiimiorganisaatioista, korostetaan, että tiimillä on yhteinen, kollektiivinen vastuu ja että tiimin vetäjä ei ole perinteisessä mielessä esimies. Pitemmän päälle tiimi ei menesty, jos vastuuta ei pystytä jakamaan (Parker 1994).

Käytännössä tiimien vetäjä on näyttänyt muodostuvan ongelmaksi. Eimerkkitapauksissamme sekä sisäinen palveluyksikkö että oppilaitos ajautuivat eräänlaiseen kriisiin tiimin vetäjien suhteen. Tiimin vetäjille kaatui suuri vastuu tiimien työn käynnistämisessä. Toisaalta tiimien vetäjät saivat osakseen monenlaisia arvioita: ovatko tiimin vetäjät vallan tavoittelijoita, onko tiimin vetäjillä erityinen suhde johtoon, ovatko tiimin vetäjät uusia välitason esimiehiä, jotka pyrkivät kontrolloimaan muiden tiimien jäsenien työtä.

### Tiimien johtaminen

Kun vastuuta ja päätösvaltaa siirretään tiimeille, herää kysymys, mikä on enää johtoryhmän tai perinteisen johtamisen rooli. Joissain tiimiorganisaatoratkaisuissa tiimeille on siirretty muodollista valtaa ja vastuuta, mutta perinteiset johtamisrakenteet ovat säilyneet. Tällöin on tiimien autonomia ja kehittyminen estynyt ja pulmat kärjistyneet (kts. esimerkiksi Kortteinen).

Tyypillistä on, että sen jälkeen kun yritys on alkanut omaksua tiimijattelua, tiimien on pystyttävä osoittamaan epäilevälle johdolle, että toiminta sujuu ja tulosta syntyy senkin jälkeen, vaikka johdon tehtäviä on siirretty suoraan tiimien hoidettavaksi. (Meyer 1994).

On esitetty jopa väitteitä ja uhkakuvia, että kevyttuotannon tulo taloudellisessa laskusuhdanteessa merkitsee vanhan tayloristisen kontrollin paluuta, yritysten tavoitteiden yksipuolista korostamista ja työntekijöiden autonomian laskua. (Laitinen & al. 1994).

*Shoshana Zuboff* pohtii johtamisrakenteiden ja johtamisarvovallan pysyvyyttä:

"...Organisaatiot näyttävät reagoivan työn olemuksen muutokseen pyrkimällä itsepin-taisesti säilyttämään perinteisesti johtamisen arvovallan edellyttämää erottelua." (Zuboff 1990, 274)

"Rakentamalla viisas kone saadaan rajat säilymään käskijöiden ja käskettävien välillä. Jos kone ympäröidään viisailla ihmisillä, saattavat nämä raja-aidat kaatua synnyttäen uutta epäselvyyttä johtamisarvovallan perusteisiin." (Zuboff 1990, 275)

Haasteeksi tiimiverkko-organisaatiossa nousee, miten voimme löytää uudenlaisen johtamiskulttuurin. Organisaatiot, jotka ovat siirtymässä uudenlaiseen joustavaan tiimiverkko-organisaatioon ovat kysyneet, mihin asioihin johto voi puuttua, missä kulkee tiimien ja johdon välinen päätösvalan raja. Näihin asioihin ei ole valmista vastausta. Jokaisen organisaation on etsittävä uudet johtamisen muodot.

*Christopher Meyer* (1994) väittää, että johto on tiimeihin perustuvan organisaation johtamisessa usein vielä matkansa alkutaipaleella: miten maksimoida moniammatillisten tiimien tehokkuus varsinkin, jos muuten eletään funktionaalissa organisaatiossa. Meyer toteaa:

"Miten luodaan sellainen arviointimenettely, joka ohjaa sekä tiimiä itseään, että johtoa. Kun yritykset ovat vaihtaneet kokemuksiaan moniammatillisten tiimien johtamisesta, on havaittu, että erilaiset tiimit suorittaessaan sa-

manlaisia tehtäviä tai projekteja voivat yhä uudelleen käyttää tiettyjä samoja mittareita. Johdon on kuitenkin erityisesti varottava uskomasta siihen periaatteeseen, että kaikille tiimeille sopisi samanlainen. Johto voi systematisoida sitä prosessia, jolla tiimit luovat arviointimenettelyään. He voivat myös luetteloida sellaisia mittareita, jolla tiimit luovat omaa arviointi menettelyään. He voivat myös luetteloida sellaisia mittareita, jotka tietyissä tilanteissa ovat osoittautuneet erityisen hyviksi. Mutta johdon pitäisi välttää tekemästä sitä virhettä, että se ajattelisi, mitkä ovat parhaita mittareita tiimeille. Jos he tämän tekevät, niin he ovat ylittäneet sen kriittisen rajan, jolloin on siirrytty takaisin käsky- ja kontrollijohtamiseen. Ja samalla he ovat vieneet jalat alta tiimeiltä.” (Meyer 1994)

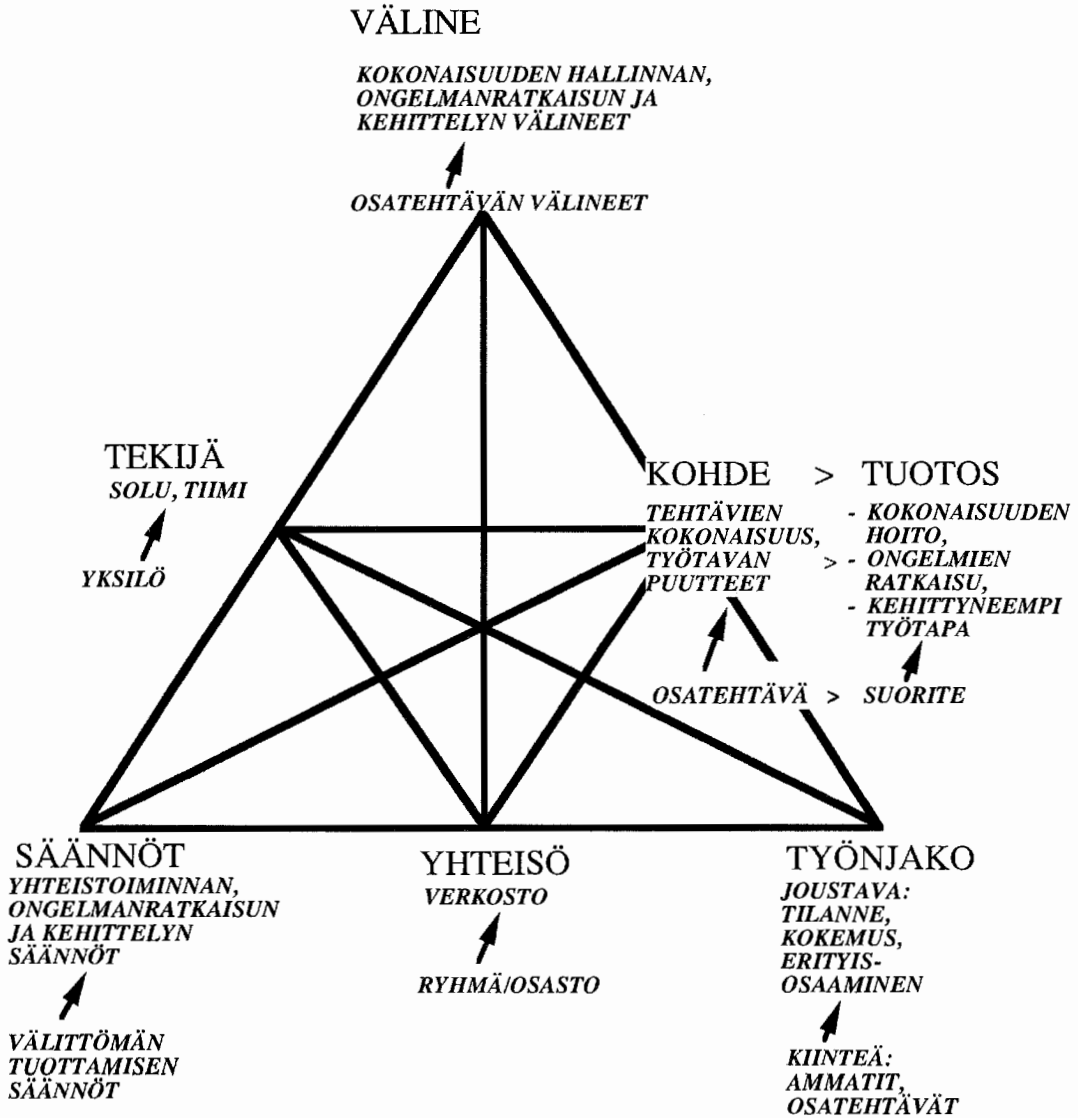
Meyer (emt.) toteaa, että monetkaan johtajat eivät ole onnistuneet oivaltamaan, että sellaiset tuloksen mittajat kuin tuotto, markkinaosuus ja kustannukset, jotka ovat heille liiketoiminnan kannalta tärkeitä, eivät auta moniammatillista tiimiä tai mitään muutakaan organisaatiota tarkastelemaan niitä toimintoja, jotka ovat välttämättömiä prosessin läpiviemiseksi. Ainakaan tällaiset mittarit eivät kerro tiimien jäsenille, mitä niiden pitäisi tehdä toimintansa parantamiseksi.

Kuten edellä esitetystä käy ilmi, yhteisen kielen, yhteisten välineiden ja yhteisten pelisääntöjen luominen tiimien ja johdon välille on välttämätöntä, kun puhutaan tiimien ja johdon välisestä vuoropuhelusta. Johdon ja tiimien tulisi yhteisesti sopia, milloin ja missä olosuhteissa johto tarkastelee tiimin työtä ja sen arviointi-

TIIMI	ORGANISAATION SISÄINEN PALVELUYKSIKKÖ	OPPILAITOS	PÄIVÄKODIN JOHTAJAT
MISTÄ AJATUS TIIMI-ORGANISAATIOSTA	johtajan aloite	koulun johtaja sai ajatuksen koulutuspäivillä	organisaation yhteisenä tavoitteena tiimiorganisaatio
MIKÄ TAVOITTEENA?	laadukkaampi työ, vähemmän virheitä	parempaa palvelua oppilaille, parempi kokonaiskuva	parempi laatu päivähoitoon niukkenevistä resursseista huolimatta
MILLÄ PERUSTEELLA TIIMIT NIMETTIIN?	yksikön johtaja nimesi tiimit ja tiimin vetäjät	johtoryhmä nimesi tiimit ja tiimin vetäjät	alueellinen jako: päiväkotien johtajat samalta alueelta tiimiksi
MITÄ ONGELMIA KOHDATTIIN?	ei tiedetty, mitä tiimityö on, miksi tiimit perustettu	ei tiedetty, mitä tavoitellaan, ei tiedetty mikä on tiimin vetäjä	oli mukava kokoontua, mutta ei tiedetty miksi
MITÄ INNOVAATIOITA TEHTIIN?	uudenlainen vuoropuhelu työntekijöiden välillä	johtoryhmän uusi rooli suhteessa tiimeihin	yksi johtotiimi ei jäänyt odottamaan ohjeita, alkoi kehittää alueensa päivähoitoa

Taulukko 1: Tiimiverkko-organisaation siirtyminen ongelmia

**Siirtyminen tiimi- ja verkosto-organisaatioon**



**Kuvio 1. Siirtyminen tiimiverkko-organisaatioon**

menetelmää. Tiimien tulisi tietää, että valittuja arviointivälineitä katsotaan yhdessä johdon kanssa, jotta se voi todeta toiminnan olevan strategian mukaista ja että arviointimenetelmiä saa-

tetaan muuttaa tarvittaessa. Tiimin on myös sitouduttava informoimaan johtoa, mikäli arviointimenetelmää muutetaan kesken kaiken. (Meyer 1994).

Oppilaitos esimerkissämme johtoryhmä pohti, kuka hoitaa oppilaitoksen sellaisia tehtäviä, jotka eivät kuuluneet kenenkään tehtäväksi. Johto pohti, kuka hoitaa ko. tehtävät ja voiko se määrätä tai antaa tiimeille näitä tehtäviä, jotka ns. jäivät yli. Epäselvää oli se, mikä on johtoryhmän rooli suhteessa tiimien itsenäisyyteen ja päätösvaltaan. Johtoryhmä päätyi siihen, että kaikki keskeiset tehtävät, jotka eivät ole tiimien vastuulla, listataan ja "huutokaupataan" tiimeille: tiimien kanssa pohditaan, kenellä on intressejä ja resursseja hoitaa ko. tehtäviä.

### **Siirtyminen tiimiverkko-organisaatioon oppimisprosessina**

Tiimiverkko-organisaatioon siirtymisen kulmakiviä voidaan kuvata kuviossa 1 esitetyllä tavalla. Siinä korostuu uudenlaisen työnkohteen hahmottuminen koko tiimille perinteisten osa-tehtävien sijasta. Yhteisten työvälineiden merkitys on keskeinen, kun puhutaan yhteisestä työn kohteesta, yhteisestä tuloksesta ja sen mitaamisesta.

Olemme esimerkkien avulla halunneet osoittaa, että tiimiverkko-organisaatioon ei voida siirtyä mekaanisesti, vaan se on laaja oppimisprosessi kaikille organisaation tasoille. Sengen (1990) mukaan *teamlearning* on prosessi, joka virittää ja kehittää tiimin kykyä saada aikaan tuloksia, joita tiimin jäsenet todella tarvitsevat. Se perustuu tarpeeseen rakentaa yhteinen visio. Se perustuu myös henkilökohtaiseen oppimiseen ja osaamiseen, sillä kyvykkään tiimin oletetaan koostuvan kyvykkäistä yksilöistä.

Mutta yhteinen visio ja kyvykkyys eivät riitä, sillä ne pelkästään eivät takaa yhteisen oppimisen onnistumista. Sengen (emt.) mukaan tiimioppimisella (*team learning*) organisaatiossa on lisäksi kolme kriittistä tekijää: miten saadaan syntymään yhteinen käsitys työn kohteen kokonaisuudesta, miten osataan toimia yhdessä ja yhdistää osaamista sekä miten opitaan yhteistyöstä muiden tiimien kanssa.

## LÄHTEET

Korteinen, M. 1992. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Hämeenlinna: Hanki ja Jää.

Laitinen, M., Vartiainen, M., Pulkkis, A. & Sulander J. 1994. Työntekijän ja ryhmän autonomia työssä. *Psykologia-lehti* 29 (1994) 186–194.

Meyer, C. 1994. How the Right Measures Help Teams Excel. *Harvard Business Review*. May–June 1994, 95–103.

Parker, Glenn M. 1944. Tiimipelaajat tiimityössä. Helsinki: Oy Rastor Ab.

Saari, E. 1994. Voidaanko tutkimusryhmiä perustaa? Taupaustutkimus Valtion teknillisen tutkimuskeskuksen metallilaboratorion ryhmäkokeilusta vuosien 1989–1991. *Lisensiaattitutkimus. Aikuiskasvatustiede. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.*

Senge, P.M. 1990. *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization*. New York: Doubleday.

Toikka, K. & Kuivanen, R. 1993. Häiriöt kehitysmahdollisuutena. Tekniikan, organisaation ja työtapen kehitys joustavassa valmistusjärjestelmässä. Tampere: Tammerpaino Oy.

Zuboff, S. 1990. Viisaan koneen aikakausi. Uusi tietotekniikka ja yritystoiminta. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava

UNTO PIRNES

## Itsejohtoiset tiimit tulevat – rakenteet ja johtajuuden olemus muuttuu

Tämä kirjoitus perustuu sekä kirjoittajan kehittämiskokemuksiin että hänen Johtamistaidon Opistoon tekemäänsä tutkimukseen organisaatioiden madaltumiskehitykseen liittyvästä tiimiytymis-prosessista. Kyseessä oli kyselyyn ja haastatteluihin perustuva tapaus- ja toimintatutkimus. Kohteena oli 52 tiimiä ja yli 300 tiimien jäsentä kymmenestä eri-tyypisestä yritysorganisaatiosta. Artikkelissa esitetään tutkimuksen pohjalta näkökohtia, joiden huomioonottaminen olisi tiimitoimintaa organisoitaessa ja kehitettäessä tärkeää.

### Ei väliä kenelle kunnia aloitteesta kuulu

"Siitä, että kilpailija siirtyi tiimeihin, sai johto ajatuksen siirtyä tiimeihin meilläkin", "Toimitusjohtaja aloitti keskustelun ...", "Työnjohtaja sanoi että olette tiimi" olivat varsin tyypillisiä vastauksia kysymykseen, mistä ja miten tiimiintyminen lähti liikkeelle. Parhaat edellytykset tiimiintymiskehitykselle näyttävät kuitenkin syntyvän, kun idea ja halu tiimiintymiseen kumpuaa kohderyhmästä itsestään. Ehkäpä syvällisin totuus on yhden pääluottamusmiehen lausunnossa: "Ei väliä kenelle kunnia aloitteesta kuulu, tärkeintä on, että asia on yhteinen".

### Keskusteltava riittävästi arvoperustasta

Tärkein edellytys tiimiintymisprosessin suotuisalle liikkeellelähdölle on kuitenkin riittävä keskustelu arvoperustasta, jolle tiimiorganisaatio aiotaan rakentaa. Keskustelu on käytävä heti prosessin alussa ja mielellään tiimitoimintaan liittyvän koulutuksen ja valmennuksen yhteydessä. Tiimiintymisprosessia johtavien ja tiimitoimintaan siirtyvien on haettava yhteisymmärrys hyvän ja tavoiteltavan tiimitoiminnan tunnuspiirteistä.

Tiimiintymiskäsite ja tiimiintymisen syyt näyttäytyvät kovin eri tavalla johdon, tiimien "vetäjien" ja tiimien jäsenten näkökulmasta. Tiimien jäsenille tiimi on ennen kaikkea yhdessä työskentelevä varsin itsenäinen ryhmä. Johto korostaa yhteisiä tavoitteita ja erilaisten kykyjen hyödyntämistä. Tiimien välittömät esimiehet korostavat yhteisiä tavoitteita ja monitaitoisuutta. "Vetäjät" näyttävät torjuvan itseohjautuvuuden ja erilaisten kykyjen hyödyntämisen tiimitoiminnan tunnusmerkkeinä.

Yllättävää oli se, ettei asiakasyhteyksien ja -palvelun parantaminen noussut perusteluissa kovin paljon esille. Näyttää siltä, että tiimiintymisellä on useammin "sisälähtöiset", organisaation sisäisen tehokkuuden parantamiseen kuin asiakkaan tyytyväisyyden varmistamiseen tähtäävät motiivit. Riittävä arvokeskustelu ulkopuolisten - jopa asiakkaiden edustajien - katalysoimana luo ymmärrykselle ja sitoutumiselle hyvän perustan.

Vaikka tiimeistä on kirjoitettu paljon, ymmärretään käsite monella eri tavalla. Tutkimusprosessin myötä päädyimme seuraavaan kuvauk-



seen. ”Tiimi on pysyvälouentoisesti organisoitunut ryhmä ihmisiä, jotka itsejohtoisesti toimien, yhteisvastuullisesti, tiiviissä yhteistyössä suorittavat tiettyä työkokonaisuutta ja tiimien jäsenen erilaisuutta hyödyntäen pyrkivät yhteisiin arvopäämääriin ja tavoitteisiin yhteisten pelisääntöjen puitteissa”.

Pysyvälouenteisuus ei tarkoita, etteivätkö kehitysryhmät, laatupiirit jne. voi toimia tiimiperiaatteella, mutta korostaa sitä että tiimit tuovat muutoksen perinteisiin hierarkkisiin rakenteisiin.

**Kehitys aidoksi, korkean suoritustason tiimiksi vaatii paljon**

Tutkituista 52 tiimistä ei yksikään ollut vielä todellinen korkean suoritustason tiimi, jota luonnehtisi oma ”liikeidea” ja toiminta ”yrittäjäyksikön” tapaan. Kehittyneimmillä tosin on edellytys saavuttaa tämä taso muutamassa vuodessa. Suuri osa toimii vielä perinteisen työryh-

män tapaan tai eräänlaisena ”näennäistiiminä”, ilman että jäsenten yhteistyö ja toiminnan tarjoamat henkisen kasvun mahdollisuudet olisivat tuoneet merkittävää lisäarvoa.

Kehittyneeseen tiimikulttuuriin kuuluva tiimien välinen hyvä yhteistyö sekä liikkuvuus tiimien prosessissa ja verkostossa ontuu vielä pahasti. Kehittymisen pahimmat esteet ovat perinteisissä hierarkkisissa, asemaa statuksen merkinä pitävässä ajattelutavoissa sekä johtamistapojen hitaassa muuttumisessa. Esimiehet, erityisesti työn- ja keskijohto usein pelkäävät, ovat varauksellisia ja ennakkoluuloisia. Ratkaisu ei tietenkään ole ”jarruttavien” organisaatio-tasojen poistaminen, vaan toiminnan organisointi uudella tavalla.

**Tiimi(e)n johtaja luottaa ja valtuuttaa**

Tiimien johtamisesta puhuttaessa tulisi selkeästi erottaa ulkoinen ja sisäinen johtajuus. Ulkoinen johtajuus on useammasta pienryhmästä

Kaavio 1. Itsejohtoisuuden, valtuuttamisen ja tiimien kypsyyden väliset yhteydet

↑ Tiimin johtajan valmius valtuuttamiseen - luottamus tiimiin	3. POTENTIAALISEN KYPSYYDEN TIIMI  * vähän itseluottamusta * paljon valtuuksia * paljon luottamusta  KEHITÄ	4. KORKEAN KYPSYYDEN TIIMI  * tiimin itsejohtoisuus * valtuuttava johtaminen * paljon luottamusta  ANNA TILAA KASVAA
	1. MATALAN KYPSYYDEN TIIMI  * vähäinen itseluottamus * vähän valtuuksia * vähän luottamusta  VAPAUTA JA KEHITÄ	2. POTENTIAALISEN KYPSYYDEN TIIMI  * paljon itseluottamusta * vähän valtuuksia * vähän luottamusta  VAPAUTA

Tiimin valmius itsejohtoisuuteen

- luottamus omiin voimavaroihin

muodostuvan tiimikokonaisuuden johtamista. Siinä korostuu edellytysten luominen, resursien ja tiimien välisen yhteistoiminnan koordinoiminen sekä tiimirakenteen jatkuva kehittäminen. Tiimien sisäiset johtajat ovat useimmiten työhön osallistuvia "tiimikympejä" tv. joiden pääsääntöinen tehtävä on toimia "linkkihenkilöinä". Usein tällaiset henkilöt nimetään organisaation taholta.

Tutkimus kuitenkin osoitti, että johtajuuden tiimin sisällä tulisi antaa muotoutua tilanteen mukaan, jolloin johtajuutta parhaimmillaan toteuttavat useat, jopa tiimin kaikki jäsenet.

Monissa asioissa tiimien jäsenet ovat valmiita ottamaan vastuuta enemmän kuin tiimien johtajat ovat valmiita valtuuttamaan. Erityisesti omaaloitteinen päätöksenteko, vaikuttaminen tiimin resursseihin ja tiimin kehittämistarpeiden selvittäminen ovat asioita, joissa tiimien jäsenet haluavat enemmän itsenäisyyttä, mutta esimiehet ovat nihkeitä antamaan valtuuksia. Tiimien valmiudet itsejohtoisuuteen ja esimiesten valmiudet valtuuttamiseen ovat eri yrityksissä ja tiimeissä hyvinkin eri tasoilla.

Naiset ovat valmiimpia itsejohtoisuuteen kuin

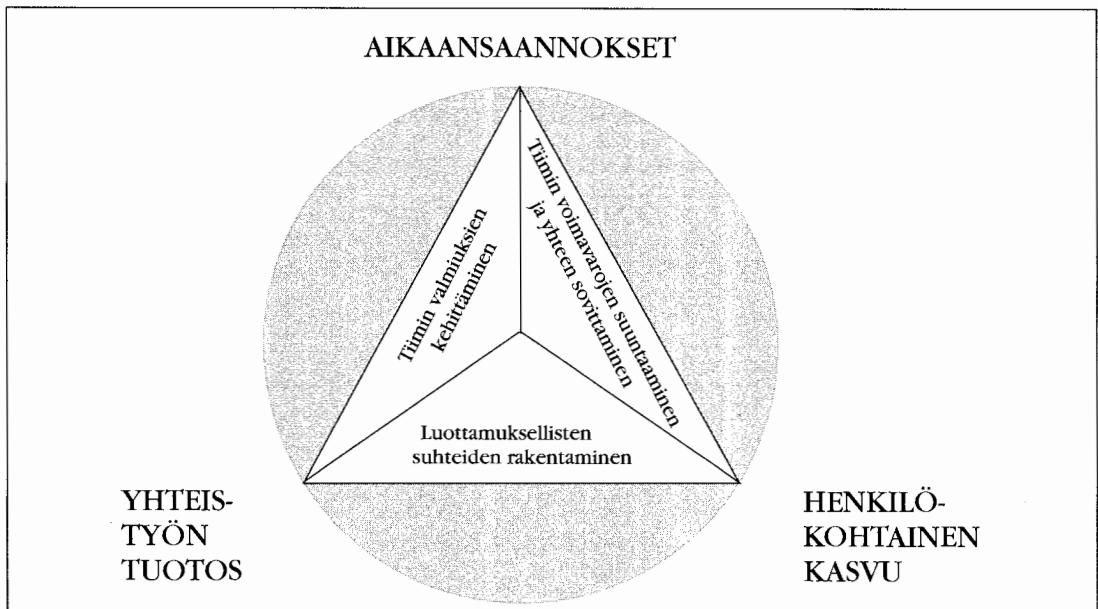
miehet. Tutkimuksessa oli kovin vähän naisesi-miehiä, joten sitä ovatko he valmiimpia valtuuttamaan kuin miehet ei tutkimus kertonut. Muiden selvitysten perusteella näin näyttäisi kyllä olevan.

Kaavio 1 kuvaa itsejohtoisuuden, valtuuttamisen ja tiimien kypsyyden välisiä yhteyksiä. Malli osoittaa, että luottamus on tiimien kehittymisen avaintekijä, joka aikaansaa kasvua tiimeissä. Luottamuksen puute aikaansaa taantumista. Valtuuttaminen ja itsejohtoisuuden edistäminen on jatkuva tiimien kehittymistä edistävä prosessi.

## "Team leader" luottaa ja kehittää

Tärkeimmäksi koettu tiimien johtajan rooli on se, että häneen voidaan luottaa. Mainittakoon, että menestyksekkään jääkiekkjoukkueemme päävalmentaja *Curt Lindström* totesi MM-kisojen jälkeen uskovansa, että joukkueensa jäsenet voivat luottaa häneen! Tiimien jäsenet korostivat tiimien johtamisen kehittämistarvetta erityisesti tiimien kehittämisestä huolehtimisessa ja

Kaavio 2. Tiimien johtamisen kolme pätevyysaluetta yhdistettynä Katzenbachin ja Smithin tiimitoiminnan perusulottuuksiksi nimeämiin kolmeen tulosalueeseen



itsejohtoisuuden edistämässä. Yllätys ei liene se, että tiimien johtajat näkevät kehittämistarpeet monissa asioissa vähäisempänä kuin tiimien jäsenet. Miesten johtamien tiimien naisjäsenet kokivat kehittämistarpeet suurempina kuin miehet.

Tutkimus osoitti tiimien johtamisen jakautuvan kolmeen pätevyysalueeseen: tiimin valmiuksien kehittäminen, luottamuksellisten suhteiden rakentaminen sekä tiimin voimavarojen suuntaaminen ja yhteensovittaminen. Kun nämä pätevyysalueet yhdistetään *Katzenbachin* ja *Smithin* tiimitoiminnan perusulottuvuuksiksi nimeämiin kolmeen tulosalueeseen, tiimien suoritukset, yhteistyön tuotokset ja henkilökohtainen kasvu, syntyy kaaviossa 2 esitetty malli.

Tiimin valmiuksien kehittäminen lisää tiimin jäsenten taitoja. Luottamus aikaansaa sitoutumista. Voimavarojen organisointi selkeyttää vastuita ja vahvistaa tiimin yhteisvastuullisuutta. Yhdessä ne parantavat tiimin suorituksia sekä tuovat lisäarvoa yhteistyön kautta ja jäsenten henkilökohtaisena kasvuna.

”Team leader” luottaa ja kehittää. Hän luo tiimien jäsenille kasvuedellytyksiä, edistää tiimiintymisprosessia ja luo näin edellytyksiä joustavan tiimiorganisaation ja kehittyneen tiimikulttuuriin syntymiselle.

Muutosprosessi tuskin on nopea, sillä se vaatii monilta syvällistä ajattelutavan muutosta. Naiset näyttävät asettavan tiimiintymiselle odotuksia enemmän kuin miehet. Ehkä muutos on heille helpompi ja tarjoaa enemmän mahdollisuuksia kuin miehille. Erot saattavat kuitenkin olla näennäisiä. Keskustelu tiimitoiminnan arvopeusteista on joka tapauksessa välttämätöntä ja hedelmällistä.

## LÄHTEET

Pirnes Unto 1994. Kehittyvät tiimit. JTO tutkimuksia -sarja, Tampere.

Katzenbach R., Smith H. 1992. The Wisdom of Teams – Creating the High Performance Organizations. Harvard Business School.

ANTTI KAUPPI

## Oppilaitoksista verkostoihin – Aikuisopiskelijan laajentuva toimintaympäristö

Koulutuspoliittinen ajattelu on Suomessa muuttumassa. Perinteisestä oppilaitoskeskeisestä ajattelusta ollaan vähitellen siirtymässä kohti opiskelijakeskeistä ajattelua. Kun aiemmin opetussuunnitelmissa mietittiin, mitä kursseja opiskelijan tulee suorittaa tutkinnon saadakseen, nyt mietitään, millä tiedon ja osaamisen tasolla opiskelijan tulisi olla, jotta tutkinto voidaan katsoa suoritetuksi. Kun aiemmin opiskelijat joutuivat käymään läpi oppilaitosten organisoiman opintoputken, nyt ollaan rakentamassa näyttökokeita, joiden avulla voi suorittaa tutkinnon ilman, että on opiskellut oppilaitoksessa. Kun aiemmin rahoitus ohjattiin suoraan oppilaitoksille, jotka sitten organisoivat tällä rahalla koulutuksen, nyt puhutaan erilaisista rahoitusvaihtoehdoista, joilla rahoitus suunnattaisiinkin suoraan opiskelijoille.

kohti yksilöllisyyttä ja omatahtisuutta. Monimuoto-opetus, modulointi, henkilökohtaiset opintosuunnitelmat, näyttökokeet ja opinto-ohjaukset ovat muotoutumassa aikuiskoulutuksen käytännöksi. Tämä suuntaa myös oppilaitosten kehittämistä.

*”Yhä enemmän oppilaitokset ovat muuttumassa oppimiskeskuksiksi, joissa on tarjolla opiskelukokonaisuuksia oppilaitoksen omilla erityisalueilla. Opiskelijat yhdistelevät eri oppilaitosten tarjonnasta oman henkilökohtaisen opintosuunnitelmansa perusteella opiskelukokonaisuuksia, jotka he opiskelevat omaan tahtiinsa käyttäen valitsemiaan opiskelutapoja. Oppimiskeskuksen idea ohjaa tällä hetkellä eri oppilaitosmuotoja läbialueilla yhteistyöhön, verkostoitumaan ja toisaalta samojen alojen oppilaitoksia erikoistumaan ja tarjoamaan omalla alallaan parhainta erikoisosaamista.” (Jakku-Sihvonen 1994, 341).*

Tulevaisuudessa oppilaitokset saattavatkin kohdata tilanteen, jossa opiskelija tulee ostamaan koulutusta oppilaitoksesta. Jo nyt selvitetään opiskelijälähtöisen rahoituskäytännön, voucher-järjestelmän soveltamista (Ahonen 1994, Kauppi & Ignatius 1994). Opiskelija selvittää erilaisia opiskelumahdollisuuksia eri oppilaitoksissa sekä kytköksissä työelämään ja valitsee itse sen, mikä hänen tavoitteitaan parhaiten palvelee. Oppilaitokset kilpailevat sekä keskenään että muiden opiskelumahdollisuuksien kanssa avautuvilla koulutusmarkkinoilla. Opiskelijoiden liikkuvuus lisääntyy. Tyytymättömät opiskelijat vaihtavat oppilaitosta ja tyytyväisetkin saattavat hakea osia opintoihinsa muualta. Opiskelu on vähitellen verkostoitumassa opiskelijälähtöisesti oppilaitoksiin, työelämään ja muihin oppimisympäristöihin.

*Jakku-Sihvonen (1994)* linjaa aikuiskoulutuksen kehittämistä tähän suuntaan. Hänen mukaansa opetuksen alueella ollaan kulkemassa

## Verkostoajattelu ja aikuiskoulutus

Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko eduskunnalle (Suomen ... 1993) näkee verkostoitumisen keskeisenä tulevaisuuden toimintamuotona. Vastaavasti kansallista koulutusstrategiaa miettinyt koulutussuunnittelun neuvottelukunta (Kom.miet. 1994) näkee verkostoitumisen keskeisenä tulevaisuuden koulutusjärjestelmän rakenteellisena periaatteena. Mistä verkostoitumisesta on oikein kysymys?

Verkostoajattelun perustalta löytyy näkemys talouden uudesta tavasta toimia. Verkostotalous on seurausta suuren hierarkisen koneiston purkamisesta pienemmiksi ja itsenäisemmiksi osiksi, jotka myyvät ja ostavat palveluja toisiltaan. Lisäksi yritykset lisäävät alihankintaa ja toisaalta myös voimien kokoamiseksi ovat entistä valmiimpia perustamaan yhteisyrityksiä tai strategisia liittoumia esimerkiksi tuotekehityksen alueella. Luottamuksellinen alihankinta- ja tuotekehitysyhteistyö on enemmän kuin puhtaat markkinasuhteet. Hierarkisten suhteiden ja markkinasuhteiden väliin on kehittymässä entistä suuremman merkityksen saavia verkostosuhteita. Verkostosuhteet edellyttävät neutraaleja rahasuhteita (markkinat) tiiviimpää vuorovaikutusta, mutta ovat suunnitteluun ja valtaan (hierarkia) perustuvaa kytkentää löyhempiä. (Lovio 1989, 151).

Verkostojen kehittäminen oppimisympäristöiksi edellyttää oppilaitosten välisten, oppilaitosten ja työelämän välisten sekä oppilaitosten ja eri asiantuntijatahojen välisten yhteistyösuhteiden rakentamista. Pelkkien yhteistyösuhteiden rakentaminen ei kuitenkaan riitä, tarvitaan sellaista yhteistyötä, joka rakentuu oppimisen kannalta mielekkääksi. Verkoston voi toki rakentaa muodollisten kontaktien perustalle, mutta oppimisympäristönä se toimii vasta, kun verkosto perustuu yhteisille sisällöllisille intresseille ja yhteistoiminnalle.

Verkostoajatteluun nivoutuu läheisesti myös näkemys uudesta kommunikaatio- ja informaatioteknologiasta verkostoitumisen mahdollistavana välineenä. Yhä useammat verkostot rakentuvat sähköisesti tietoverkkojen kautta. Tästä

löytyy runsaasti esimerkkejä (esim. Tella 1994). Oppimisympäristöksi tietoverkot rakentuvat kuitenkin vasta, kun niiden kautta tapahtuva kommunikaatio ja sen ympärille rakentuva toiminta muodostavat mielekkästä oppimista tukevan ja ohjaavan kokonaisuuden.

Verkostoitumiseen nivoutuu läheisesti myös kansainvälistyminen. Esimerkiksi Euroopan Unioni on Maastrichtin sopimuksessa ottanut kantaa trans-eurooppalaisten verkostojen kehittämisen puolesta erityisesti koulutuksen alueella. (ks. Funnell & Gulc 1993). Tätä tukevia EU:n rahoittamia yhteistyöohjelmia on olemassa jo useita. Verkostoituminen tuntuu tällä hetkellä olevan luonnollinen kansainvälistymisen strategia, vaikka aivan yhtä lailla verkostoja rakennetaan myös kansallisella, alueellisella tai paikallisella tasolla. Oppimisympäristönä kansainväliset verkostot eivät kuitenkaan välttämättä aina toimi - useinkin niiden kautta rakentuu väylä luoda itselle imagoa tai harrastaa turismia.

## Koulutuksen ja työn kytkentä – verkostoitumisen ydin ammatillisessa aikuiskoulutuksessa

Ammatillisen koulutuksen kannalta verkostoitumisen keskeisenä kohteena näyttäytyy työelämä. Keski-Euroopassa käytössä oleva 'Dual System' itse asiassa perustuu tällaiselle verkostoitumiselle. Englannissa on 1970-luvun puolesta välistä alkaen vaikuttanut nk. 'Schools-industry Movement', jonka keskeisenä tavoitteena on ollut oppilaitosten ja työelämän yhteistyön tiivistäminen. Tähän löytyy lukuisia erilaisia toimintamalleja (esim. Forrest & al. 1992). Suomessa vastaavia ajankohtaisia linjanvetoja edustavat oppisopimuskoulutuksen 'uusi tuleminen' sekä ammatitutkintojen esiinmarssi.

Oppisopimuskoulutus lienee vanhimpia tapoja ammattitaidon hankkimiselle. Se on mainittu jo Hammurabin laissa (1700-luvulla eKr.). Suomessa oppisopimustoiminta kehittyi 1600-luvulla ammattikuntalaitoksen alkuvaiheissa. Vaikka oppisopimus on kauan ollut eräs ammatillisen pätevöitymisen väylä, sillä tuntuu yhä olevan tarjottavaa. Itse asiassa uuden oppisopimuslain ja siihen liittyvän asetuksen tultua voimaan vuoden 1993 alusta tämän koulutus-

muodon käyttö on huomattavasti laajentunut. Oppisopimuskoulutus näyttäytykin lupaavana väylänä työelämää ja koulutusta yhteennivovien opiskeluratkaisujen kehittämiseen.

Pääosa oppisopimuskoulutuksesta tapahtuu työssä. Oppisopimus onkin itse asiassa opiskelijan, työnantajan ja oppisopimusviranomaisen välinen sopimus. Tietopuolinen opetus ostetaan ammatilliselta oppilaitokselta, ammatilliselta aikuiskoulutuskeskukselta tai tarvittaessa muulta koulutuksen järjestäjältä. Käytännössä tietopuolinen opetus ja työssä oppiminen saattavat kuitenkin jäädä toisistaan irrallisiksi kokonaisuuksiksi: Oppilaitoksessa opiskellaan oppilaitosta ja työpaikalla työpaikkaa varten. Näin toisaalta pätevoidytään muodollisesti ammattiin sekä toisaalta sosiaalistutaan työpaikan toimintakäytäntöihin.

Oppisopimuskoulutus mahdollistaa myös kehittyneiden koulutusratkaisujen soveltamisen, jossa koulutus ja työn kehittäminen nivoutuvat läheisesti toisiaan tukeväksi prosessiksi. Tämä edellyttää paitsi työtä ja koulutusta yhteennivovien opetussuunnitelmien ja opetuksellisten ratkaisujen rakentamista myös läheistä yhteistyötä oppilaitoksen ja työelämän välillä.



Ammatillisen aikuiskoulutuksen alueella 1990-luvun ehkä merkittävin linjanveto tehtiin 29.5. 1994, kun ammattitutkintolaki ja siihen liittyvä asetus vahvistettiin. Ne astuivat voimaan 1.5.1994. Linjanveto on merkittävä siksi, että siinä painopiste siirretään oppilaitosten toteuttamasta opetussuunnitelmiin perustuvasta opiskelusta näyttökokeilla ohjattavaan opiskeluun. Tutkinnosta ei vastaa oppilaitos, vaan oppilaitosten ulkopuolinen elin, tutkintotoimikunta. Se myöntää myös tutkintotodistukset, jotka vastaavat nimikkeitä myöten ammatillisessa peruskoulutuksessa suoritettuja tutkintoja.

Näin ammattitutkinto muodostui riippumattomaksi ammattitaidon hankkimistavasta. Periaatteessa esimerkiksi merkonomien tutkinnon voi suorittaa käymättä päiväkkään oppilaitoksessa, kunhan on hankkinut vastaavan pätevyyden esimerkiksi työelämässä tai itsenäisesti opiskelemalla.

Merkityksellistä on myös se, että tutkintolautakuntien jäsenet eivät edusta yksin oppilaitosten, vaan pikemminkin työelämän, asiantuntevasti. Tutkintotoimikuntien jäsenet nimittäin edustavat opettajien lisäksi työnantajia, työntekijöitä ja itsenäisiä ammatinharjoittajia. Taalas (1994, 428) arvioikin, että mahdollisessa konfliktitilanteessa työelämän kanta voittanee oppilaitosten kannan. Näin ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelun ohjaaminen siirtyy oppilaitoksilta työelämän suuntaan. Koulutusta ja työelämää yhteennivovat ratkaisut mitä ilmeisimmin tulevat yleistymään entisestään ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.

Ammattitutkintoa ja näyttökoetta tarkasteltaessa kannattaa pitää mielessä, että monimutkaistuvassa työelämässä vaadittavat kvalifikaatiot eivät ole yksinkertaisesti arvioitavissa. Harva ammatti on nykyaikana niin selkeästi määriteltävissä, että voitaisiin laatia näyttökoe, joka selkeästi ja yksiselitteisesti mittaa ammatin hallintaa. Esimerkiksi verkostoituva työelämä, moniammatillisuuden vaatimus sekä yleisten kvalifikaatioiden merkityksen lisääntyminen asettavat ammattitaidon arvioimiselle suuria haasteita. Vaarana on, että ammattitaito ryhdytään määrittelemään näyttökokeiden perusteella: Ammattitaito on sitä, mitä näyttökoe mittaa. Muuttuvan työelämän kvalifikaatiovaatimusten kanssa sillä ei välttämättä ole mitään tekemistä. Pahimmassa tapauksessa ahtaasti mitattavasta ammattitaidosta muodostuu jopa este työelämän edellyttämän moniulotteisen osaamisen kehittämiseksi.



Perinteisesti työelämäkytkentä on rakennettu ammatilliseen koulutukseen työharjoittelun kautta. Opiskelija on yleensä opiskelunsa loppuvaiheessa mennyt työharjoitteluun lähinnä harjoitellakseen oppimiaan asioita käytännön tilanteissa. Työharjoittelun kannalta ehkä keskeisin ongelma on se, että se ohjaa sosiaalistumaan nykyisiin työkäytäntöihin sekä tätä tukeviin mallioppimisen ja yritys-erehdys -oppimisen tapoihin. Kehittyvän työelämän edellyttämä luova ja uutta tuottava oppiminen eivät mahdollistu, jos mennään työpaikoille tekemään sitä, mitä siellä jo rutiiniluonteisesti tehdään.

Miten sitten murtaa työharjoitteluun sisälle rakennettu vanhaa uusintavan oppimisen strategia? Miten rakentaa oppijan koulutuksen ja työn yhteisyys sellaiseksi, että oppijat oppivat tekemään paitsi suoritustason tehtäviä, myös näkemään kokonaisuuksia, kehittämään uusia ratkaisuja ja toimimaan joustavasti hyvinkin monenlaisissa tehtävissä?

Oppimisen kannalta voisi olla tärkeää miettiä työharjoittelua enemmän työtä tutkivaan ja kehittävään suuntaan. Itse olen argumentoinut, että opiskelu voisi olla mielekästä rakentaa työtä tutkivien ja kehittävien hankkeiden ympärille (ks. esim. Kauppi 1993b, 250–251). Hankkeen näkeminen keskeisenä oppimisen kannalta perustuu paitsi oppimisteoreettisiin lähtökohtiin myös innovatiivisten yritysten tapaan organisoida toimintaansa. Löytyy paljon konkreettisia esimerkkejä yrityksistä, joissa oppiminen on olennaisen tärkeä tuotannontekijä. Voidaankin argumentoida, että laadukkaan tapa organisoida oppimista ei ehkä löydykään oppilaitoksista, vaan oppivista yrityksistä, joiden eloonjääminen riippuu oppimisen tuloksellisuudesta.

Esimerkkejä erilaisista hankkeista on olemassa lukemattomia. Valtaosa niistä lienee kuitenkin sellaisia, joissa ei ole tietoisesti kehitelty pedagogisia ratkaisuja. Hankkeet ovat syntyneet useinkin lähinnä käytännön tarpeesta lähentää työelämää ja oppilaitosta. Tällöin ne ovat rakentuneet joko työelämän ihmisten lähemmästä sitomisesta oppilaitokseen ja opetukseen tai opettajien ja opiskelijoiden suuntautumisesta lähemmin työelämään (esim. Forrest & al. 1992). Joitain esimerkkejä tosin löytyy myös opiskeluratkaisujen kehittämisestä työelämään (esim. Modellversuch WOKI 1991).

### **Verkostoitumisen strategia ja opiskelun organisointi**

Opiskelun organisoinnin näkökulmasta nousee esille kaksi keskeistä periaatetta. Toisaalta opiskelu on voitava organisoida yksilöllisesti, joustavasti ja monimuotoisesti; toisaalta opiskelun tulisi muodostaa kokonaisvaltainen ja integroinut prosessi, jossa otetaan huomioon myös

muuttuvan yhteiskunnan ja työelämän haasteet. Edellisen periaatteen perustalta on noussut viimeaikoina esille verkostoitumisen strategia, jälkimmäisen kohdalla painotus on siirtymässä opetussuunnitelmista henkilökohtaisten opintosuunnitelmien tekemiseen.

Oppimisen verkostoituminen erilaisiin toimintaympäristöihin muodostaa tärkeän oppimisympäristön ulottuvuuden. Opiskellessaan verkostoituneessa oppimisympäristössä opiskelija on vuorovaikutuksessa erilaisten oppimisen kohteiden ja lähteiden kanssa. Opiskelu voi sijoittua koteihin, työpaikoille, kirjastoihin tai muihin oppilaitoksiin. Siinä hyödynnetään opettajia, muita asiantuntijoita, opiskelijoita, erilaisia materiaaleja (kirjoja, lehtiä ym.), medioita (tv, radio ym.), tietotekniikkaa sekä muita mahdollisuuksia. Opiskelu rakentuu opiskelijan omalle toiminnalle näiden toimintaympäristöjen puitteissa.

Oppimisverkosto voi olla paitsi opiskelijan itselleen rakentama, myös organisoitu instituutioiden yhteenliittymä (esim. Nasta 1993). Oppilaitokset voivat sopia keskenään yhteistyöstä sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Yhä useammin opiskelija voi hakea opintoja useammista oppilaitoksista osaksi tutkintoaan. Vastaavasti opiskelija voi nivoa yhteen perusopintoja, täydennyskoulutuksen opintoja ja kehittämissankkeita työelämässä. Vastaavasti oppilaitosten ja työelämän yhteistyösuhteet mahdollistavat sekä työssä tapahtuvan oppimisen nivomisen osaksi opintoja että mahdollisesti työelämän kehittyneiden ratkaisujen tuomisen osaksi oppilaitoksen tarjoamaa opetusta (esim. Forrest & al. 1992).

Osa verkostoista toimii ilman institutionaalisia kytkentöjä. Esimerkiksi aikuiskoulutuksen alueella tällaisia verkostoja on rakennettu runsaasti (esim. Participatory Action Research Network, Classroom Action Research Network, Human Resource Development Network, Management Development Network ym.). Niille on yhteistä samojen haasteiden kanssa painiskelevien opiskelijoiden yhteinen opiskelu, ongelmanratkaisu ja kehittämistoiminta.

Verkostojen yhteenkytkeytyminen voi tapahtua tapaamisten kautta. Yhä useammin kuitenkin

kin tapaaminen rakentuu joko erilaisten julkaisujen ympärille (newsletterit, lehdet ym.) tai sähköisiin verkkoihin erilaisten postituslistojen, ilmoitustaulujen ja muiden ratkaisujen ympärille (esim. Tella 1994). Näitä on olemassa yhä enenevässä määrin.

Verkostoituminen näyttäytyy myös uudenaikaisena mahdollisuutena kansainvälistyä. Euroopan Unionin erilaiset vaihto-ohjelmat (esim. Socrates, Leonardo) tukevat verkostojen rakentamista. Samalla erilaiset tutkimus- ja kehittämishankkeet (esim. EU:n Delta-ohjelma) tuottavat kehittyneitä teknologisia ratkaisuja kaukana toisistaan olevien verkoston solmukohtien yhteen kytkeäkseen.

Verkostoitumisen organisoimiseksi oppilaitoksissa on myös kehitetty erilaisia ratkaisuja (esim. Nasta 1993, Kauppi 1993). Niihin kuuluvat mm. erilaiset franchising-sopimukset, opiskelijavaihdot, opettajavaihdot, kaksoiskvalifikaatiot, useamman oppilaitoksen yhteiset diplomit tai erilaiset monimuoto-opetuksen ratkaisut.

Koulutuksen laadun kehittämisessä mielekäs lähtökohta on asiantuntijaverkostojen rakentaminen; kenelläkään ei voi olla kaikkea asiantuntemusta. Opiskelun rakentaminen joustavaksi siten, että eri paikoista löydettävää asiantuntemusta voidaan mielekkäällä tavalla liittää osaksi opintoja, mahdollistaa laadukkaampien opiskeluratkaisujen tuottamisen. Koulutuksen laatua kehitettäessä on pyrittävä ratkaisuihin, joissa laadun kehittäminen avartuu laajempiin verkostoihin.

Verkostoituminen edellyttää oppilaitoksilta ja koulutusjärjestelmältä myös hallinnollis-taloudellisia innovaatioita. Verkostoasiantuntijat puhuvatkin paljon oppilaitoksen kehittämisestä oppivaksi organisaatioksi. Talouden näkökulmasta verkostoituminen edellyttää luopumista ainakin osittain mekaanisesta ja jäykästä oppitunti- ja oppilaitosperustaisesta budjetoinnista ja uudenaikaisen resurssointikäytännön rakentamista. Voucher-järjestelmä saattaa tässä kohdin tarjota joustavampia, dynaamisempia ja monimuotoisempia mahdollisuuksia.



Verkostostrategian käyttöönotto saattaa paitsi joustavoittaa ja monimuotoistaa myös piristää ja hajottaa opiskelua. Heikoimmillaan se saattaa johtaa opiskelijoiden heitteillejättöön, opintojen keskeyttämiseen ja heikkoihin oppimistuloksiin. Tästä syystä verkostoitumisen ohella on välttämätöntä kohdentaa opiskelun suunnittelua, ohjausta ja arviointia oppimisen kannalta mielekkäällä tavalla.

Perinteisesti opiskelu on rakentunut opetussuunnitelman ympärille. Siinä on määritelty, mitä on opiskeltava ja missä järjestyksessä. Opiskelussa on sitten edetty opetussuunnitelman mukaan suorittaen kurssi kerrallaan, kuten ohjelmaan on merkitty. Nykyään pyritään kehittämään uudenlaisia käytäntöjä, jotka mahdollistaisivat opiskelun tietoisemman ja joustavamman organisoimisen. Opetussuunnitelmiin on rakennettu sisälle lisää joustoa ja valinnaisuutta sekä kurssien että suoritustapojen suhteen. Yhä useammin opiskelijoille mahdollistuu oman opiskelun suunnittelu henkilökohtaisten opintosuunnitelmien perustalle.

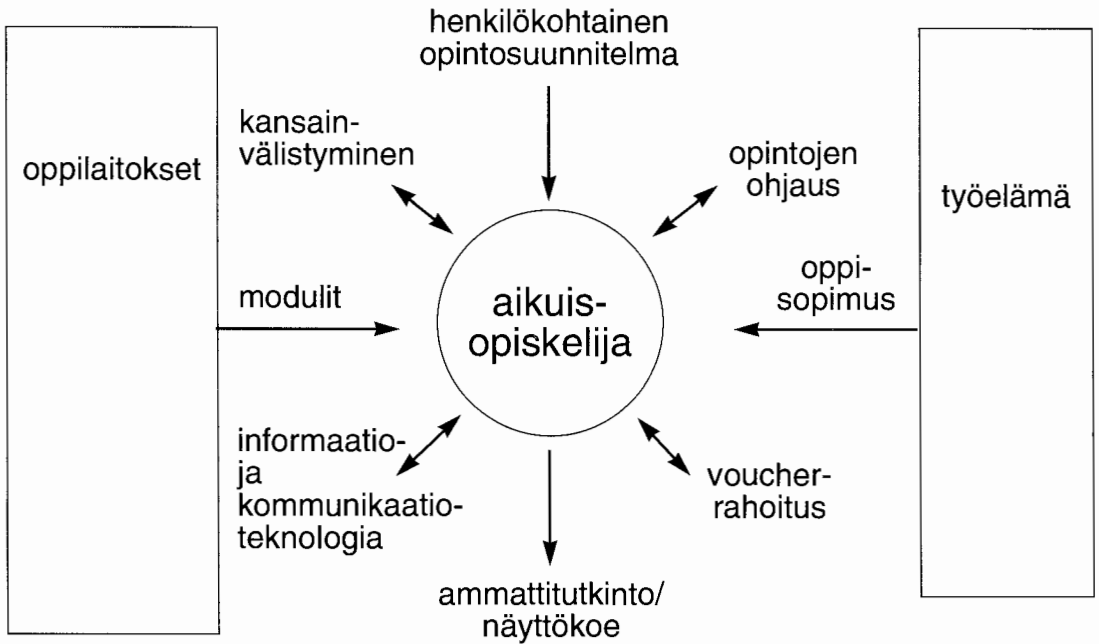
Henkilökohtainen opintosuunnitelma liitetään läheisesti itse-ohjautuvan oppimisen traditioon. Esimerkkejä sen soveltamisesta on mm. Knowlesin (1986) teoksissa. Vastaavaa käytäntöä on toki toteutettu muuallakin kuin Yhdysvalloissa (esim. Stephenson & Laycock 1993, Hein & al. 1993). Henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatiminen mahdollistaa paitsi opiskelijan yksilöllisen opiskelun suunnittelun myös tietoisemmin oppimisen kohdetta ja oppimisprosessia tutkivan ja kehittävän otteen, joka perustuu keskusteluun opettajan ja opiskelijan kesken.

Henkilökohtainen opintosuunnitelma mahdollistaa oppimisen joustavan suunnittelun. Verkostoituneessa oppimisympäristössä tarvitaan perinteisen opetussuunnitelman ja lukujärjestyksen tilalle tai ohkeen uusi opiskelun suunnittelun, ohjauksen ja arvioinnin väline. Henkilökohtainen opintosuunnitelma on yksi esimerkki tällaisesta.

Henkilökohtainen opintosuunnitelma voi muodostaa myös opiskelun ohjauksen välineen. Sopimuksen ympärillä voidaan käydä keskustelua opiskelun tavoitteista, sisällöistä, muodois-



## VERKOSTOPERÄINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ



ta, tavoista ja arvioinnista. Sen perusteella voidaan katsoa, mitä on ollut tarkoitus tehdä ja miten, mitä on käytännössä tehty sekä miten tästä jatketaan. Opettaja pysyy ajan tasalla opiskelijan opiskelujen etenemisessä ja voi tarvittaessa tukea ja auttaa eteenpäin.

Henkilökohtaisen opintosuunnitelman avulla voidaan myös kontrolloida, että esimerkiksi muodollisen pätevyyden saavuttamiseen tarvittavat opinnot on suoritettu. Suunnitelma myös varmistaa, että oppilaitos sitoutuu hyväksymään sovitut opinnot opintosuorituksiksi. Vastaavasti suunnitelma varmistaa, että opiskelija sitoutuu suorittamaan sovitut opinnot eikä jotain aivan muuta.

Verkostoituneessa oppimisympäristössä opiskelijan on otettava tietoisempi ote omaan opiskeluunsa ja sen ohjaamiseen. Ei riitä, että opiskelija seuraa kursseja tai koulutusta ja tekee niihin liittyvät tehtävät. Hänen tulee tietoisemmin paneutua oman oppimisensa suunnitteluun, to-

teuttamiseen ja arviointiin sekä kantaa enemmän vastuuta näistä.

Opiskelijan mahdollisesti toimiessa opiskelunsa ohessa käytännön töissä, henkilökohtaisen opintosuunnitelman avulla mahdollistuu monenlaisten perinteisestä opiskelusta poikkeavien mielekkäiden opiskelustrategioiden käyttöönotto. Esimerkiksi oman työn kehittämisprojekteihin osallistuminen voidaan lukea osaksi opintoja. Laajemminkin opiskelua ja omaa opettajan työtä yhteennivovien opiskeluratkaisujen kehittäminen mahdollistuu.

Paitsi joustavuuden mahdollistajana henkilökohtainen opintosuunnitelma toimii myös opintoja integroivana kokonaisuutena. Verkostoituminen saattaa johtaa siihen, että kerätään opintoja sieltä täältä ilman riittäviä perusteita. Henkilökohtaisen opintosuunnitelman tekemiseen, toteuttamiseen ja arviointiin kohdistuvat 'kehittämiskeskustelut' mahdollistavat asioiden yhteensovittamisen ja opiskelun näkemisen koko-

naisvaltaisesti oppimista ja opitun soveltamista tukevana.

Useinkin opiskelijan omien kehittymistavoit-  
teiden huomioon ottaminen edellyttää mahdol-  
lisuuksia suunnata opiskelua oman oppilaitok-  
sen ulkopuolelle. Hallinnollis-taloudellisesta nä-  
kökulmasta tämä saattaa tuottaa ongelmia.  
Luokkahuoneopiskelun pirstoutuessa verkos-  
toihin mm. lukujärjestysten tekeminen, opetta-  
jien työn ja palkkauksen määrittely, opiskelijoi-  
den suoritusten kirjaaminen sekä monet muut  
hallinnolliset kysymykset edellyttävät uuden-  
laista ratkaisua.

Opiskelu on mitä ilmeisimmin siis siirtymäs-  
sä oppilaitoksista verkostoihin. Tämänsuuntais-  
ia linjanvetoja on tehty sekä koulutuspolitiis-  
kassa että käytännön aikuiskoulutuksessa. Siir-  
tyminen tulee kuitenkin olemaan hidasta, sillä  
se edellyttää paitsi opetuksen ja opiskelun  
muuttumista, myös organisaatioiden ja talou-  
dellis-hallinnollisten rakenteiden muuttumista.

## LÄHTEET

Ahonen, E. 1994. Koulutussetelit korkeakouluissa. Opis-  
kelijan asema korkeakoulujen rahoituksessa. Helsinki:  
Opetusministeriön Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan jul-  
kaisusarja.

Forrest, G. & Miller, A. & Fiehn, J. 1992. Industrialists and  
Teachers. Case Studies and Developments. London: The  
Falmer Press.

Funnell, P. & Gulc, E. 1993. European Networks – a Re-  
sponse to the Challenge of Europe. In Nasta, T. (Ed.)  
Change through Networking in Vocational Education.  
London: Kogan Page.

Hein, I. & Nurmi, K.E. & Paakkola, E. 1993. Monimuoto-  
opiskelu. Teoksessa Aikuisen oppimisen uudet muodot.  
Helsinki: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura / Kansanvali-  
ustusseura.

Jakku-Sihvonen, R. 1994. Aikuiskoulutuksen kehittämis-  
linjoja. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Yrjölä, P. (toim.)  
Aikuiskoulutus 1990-luvun Suomessa. Helsinki: Opetus-  
hallitus.

Kauppi, A. 1993. Laadun kehittäminen osana oppimis-  
prosessia. Esimerkkinä Suomen Liikemiesten Kauppa-  
opiston opettajakoulutus. Aikuiskasvatus 13, 4, 248–254.

Kauppi, A. 1994. Pysyvyyden pakko – muutoksen välttä-  
mättömyys – arkielämän haasteita oppimiselle. Teokses-  
sa Hein, I. & Larna, R. (toim.) Maailma muuttuu – muut-  
tuuko aikuiskoulutus? Porvoo: WSOY.

Kauppi, A. & Ignatius, M. 1994b. Sisäinen voucher am-  
matillisessa opettajankoulutuksessa. Esimerkkinä Suo-  
men Liikemiesten Kauppaopiston opettajankoulutus.  
SLK:n opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Käsikirjoi-  
tus.

Knowles, M.S. 1986. Using learning contracts. San  
Francisco: Jossey Bass.

Lovio, R. 1989. Suomalainen menestystarina. Tietoteollis-  
en verkostotalouden läpimurto. Helsinki: Hanki ja jää.  
Modellversuch WOKI. 1991. Wolfsburger Kooperations-  
modell für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/  
-frau unter besonderer Berücksichtigung neuer Techno-  
logien – gemeinsamer Endbericht. Seminar für  
Wirtschaftspädagogik der Georg-August Universität Göt-  
tingen, Berichte: Band 14.

Nasta, T. (Ed.) 1993. Change through networking in vo-  
cational education. London: Kogan Page.

Stephenson, J. & Laycock, M. (Eds.) 1993. Using learn-  
ing contracts in higher education. London: Kogan Page.

Taalas, M. 1994. Uusi ammattitutkintolaki – Uutta ajatte-  
lua ammatilliseen koulutukseen. Kasvatus 25, 4,  
423–431.

Tella, S. 1994. Uusi tieto- ja viestintäteknikka avoimen  
oppimisympäristön kehittäjänä, Osa 1. Helsingin yliopis-  
ton opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 124.

SEPPÖ TELLA

## Telematiikka ja verkostuva oppimisympäristö - haasteita aikuiskasvatukselle

**Telematiikka-käsitettä (*télématique*) käyttivät ensimmäisinä ranskalaiset tutkijat Alain Minc ja Simon Nora 1978 viittaamaan yksityisiä käyttäjiä palvelemaan osaan teleinformatiikkaa. Teleinformatiikan he puolestaan määrittivät informaatio- tai koulutuspalveluiksi, joita tietokoneita yhdistävässä verkossa on tarjolla. Tässä artikkelissa telematiikka viittaa yleensä erilaisiin tietokonevälitteisen, ihmistenvälisen viestinnän (*computer-mediated human communication*) tietokoneohjelmiin ja työvälineisiin ja erityisesti kansainvälisten viestintäverkkojen (tietokoneverkkojen), sähköpostin ja tietokonekonferenssien käytössä tarvittavaan tieto- ja viestintäteknikkaan.**

Telematiikan sovellukset (sähköposti, tietokonekonferenssit, gopherit, telnet, WWW jne.; ks. Tella 1994a, 61–69) mahdollistavat, helpottavat ja monipuolistavat ihmistenvälistä yhteydenpitoa ja viestintää. Ns. perinteinen tekniikka (erityisesti puhelin) korostaa suullista viestintää, uudet viestimet (telefax, sähköposti jne.) kirjallista viestintää, mutta näiden välinen ero on häviämässä puhepostin ja muiden telematiikan sovellusten yhdentäessä eri viestintäkana-  
via.

### Globaali verkostuminen

Maapallon lähes kaikissa maissa on käytössä samat viestintää ja liikkumista helpottavat infrastruktuurit, kuten tie-, puhelin- ja sähköverkosto. Uusimman infrastruktuurin muodostavat toisiinsa kytketyt tietokoneverkot. *Globaalin verkostumisen* (ks. Tella 1994a, 9–10) mahdollistaa miljoonien tietokoneiden liittäminen yhteen kansainvälisten tieto- ja viestintäverkkojen, erityisesti Internetin, avulla. Globaali verkostuminen laajentaa maailmanlaajuisen viestinnän yhä useampien ulottuville ja antaa samalla uusia mahdollisuuksia ja luo haasteita monimuoto- ja etäopetuksen kehittämiseksi.

Verkostuminen on ymmärrettävä usealla eri tasolla jäsenyvänä toimintana. Sen mahdollistaa ensi kädessä *fyysisen, telemaattisen verkon* olemassaolo ja käyttö (esimerkiksi Internet). Mutta tärkeämpänä itse toiminnan ja pedagogisen verkostumisen kannalta on *sosiaalinen verkko*, joka saa mukana olevat yksilöt kokemaan yhteisyyden tuntua ja toimimaan omaksi ja muiden hyväksi.

### Telematiikka ja konstruktivismi

Avoimen moniviestintävälitteisen ja verkostuvan oppimisympäristön syntyminen ja toiminta (Tella 1994a; Tella 1994b) on oppimispsykologisesti selvästi yhteydessä konstruktivismiin ja *konstruktivistiseen oppimisnäkemykseen*, jossa oppija itse määrää varsin pitkälti oman oppimisympäristönsä rakenteen ja hallitsee opiskelu- ja oppimisprosessiaan paremmin, apunaan uudet viestimet.

Konstruktivistisen näkemyksen mukaan todellisuutta määrittää oppija itse, jolloin hänen kokemuksensa ja tulkintansa muodostuvat tärkeiksi. Esimerkiksi oppijan mieli (*mind*) nähdään enemmänkin symbolien rakentajana kuin pelkkänä niiden prosessoijana. Oppija on samalla luonnon (ja sen ilmiöiden) tai viestinnän kannalta ajateltuna viestintään sisältyvien ilmiöiden havainnoija ja tulkitsija, sen sijaan että hän vain heijastaisi itsessään havaittuja ilmiöitä. Mieli on samalla todellisuuden rakentamisessa käsitteellinen (konseptuaalinen) järjestelmä.

Yhdessä avointa moniviestinvälitteistä ja verkostuvaa oppimisympäristöä koskeneessa tutkimuksessa (ks. Tella 1994b) opettajien käsitykset itsestään opettajina muuttuivat niin, että he mm. muodostivat erilaisia sosiaalisia verkostoja ja heistä tuli professionaalisesti aktiivisempia myös kirjoittajina.

Oppijan kannalta mielekkään oppimisympäristön tuntemus on yhteydessä *ymmärtämiseen* (konstruktivismin periaate). Merkityksen määrittää ymmärtäjä itse, antaen siihen samalla henkilökohtaisen mielekkyyden. Telematiikkaa hyödyntäessään oppija voi rakentaa itselleen mielekkään oppimisympäristön, kun taas perinteisesti tietokoneavusteiset opetusohjelmat saattavat "määrätä" merkityksen ohjelman käyttäjälle, jolloin mielekkyyden kokemiseksi tarvittavien omien vaihtoehtojen määrä on rajattu.

## Verkostuvan oppimisympäristön tarkastelutasoja

Telematiikkaa hyödyntävässä verkostuvassa oppimisympäristössä, esimerkiksi *virtuaaliskoulussa* (ks. esim. Tella 1991; Tella 1992; Tella 1994a), on erotettavissa useita toiminnan tarkastelutasoja. Ensinnäkin opettajat ja oppilaat muodostavat keskenään fyysistä verkkoa (esimerkiksi Internetiä) käyttävän sosiaalisen verkoston. Heidän *fenomenologis-eksperientaalisen* tasonsa lisäksi voidaan tarkastella koulun ja koulutoiminnan kehittämisen näkökulmaa (struktuurinen tarkastelutaso), esimerkiksi koulun ja koulunkäynnin rakenteita. Laajin tarkastelukulma on *globaalin verkostumisen taso*.

Eri tasot vaikuttavat toisiinsa integratiivisesti, joskin yksittäisen oppilaan näkökulmasta jokin struktuurisen tason piirre saattaa vaikuttaa fenomenologis-eksperientaalisesti problemaattiselta, jolloin esimerkiksi opettajan tai työn ohjaajan tehtävänä on auttaa oppijaa näkemään eri tasojen välinen integraatio.

## Verkostuva vs. isoiloiva oppimisympäristö

Uusien viestimien käyttö tukee verkostuvaa oppimisympäristöä, jonka vastakohtana esitetään usein *isoiloiva (eristävä) oppimisympäristö (non vitae sed scholae discimus)*, joka ei riittävästi ota huomioon yhteiskunnan kehitystä ja oppilaitokselle ja opiskelulle asetettavia vaatimuksia. Tieto- ja viestintätekniikan kehityksen voi arvella johtavan oppimisympäristön laadulliseen muutokseen, jossa eristymisen sijaan tapahtuu yhä voimakkaampaa verkostumista.

Verkostuvassa oppimisympäristössä heijastuvat jo nyt monet tulevaisuusennusteet (esim. Spitzer 1987; Stonier 1988; Naisbitt & Aburdeno 1990; Sullivan et al. 1993) mm. niin, että siinä korostuu yksilöllisyyden kasvu, koulun ja kodin sekä yhteiskunnan välisen työnjaon uudelleen määrittely sekä esimerkiksi kannettavien viestimien mukanaan tuoma jonkinasteinen nomadisoituminen (paimentolaistuminen; Attali 1990). Globaali verkostuminen vaikuttaa myös *työyhteisöjen toimintatapaan ja organisaatioon* (esim. Cerf 1991; Dertouzos 1991; Kay 1991; Negroponte 1991; Sproull & Kiesler 1991) ja sen heijastukset aikuiskasvatukseen ja yleensäkin elinikäisen koulutuksen kehittämiseen ovat alkamassa.

McLuhan & Powersin (1989, 120 ja 178) tradimääritelmän mukaan globaalilla mediaverkostumisella on ainakin neljä seurausta. Ensinnäkin se mahdollistaa välittömän, joskin hajanaisen mediavälityksen globaalissa mitassa, johon kuuluu samanaikainen, koko planeettaa koskeva tiedon ja vastatiedon syöttömahdollisuus. Toiseksi se vähentää ihmisen kykyä koodata ja dekodata informaatiota tosiajassa. Kolmantena seurauksena globaali mediaverkosto-

minen merkitsee uudentyypistä baabelintor-  
nia eli monikielisen samanaikaisviestinnän mah-  
dollisuutta.

Tetradimääritelmän mukainen käänneinen vai-  
kus saattaisi olla erikoistumisen häviäminen ja  
sen seurauksena ”ohjelmoitu maapallo” sekä  
maailmanlaajuinen synestesia, josta ehkä on  
nähtävissä merkkejä suurten mediatapahtu-  
mien (esimerkiksi jalkapalloilun maailmanmes-  
taruuskisojen televisioinnin) yhteydessä. Eri-  
koistumisen häviäminen viittaa mm. siihen, et-  
tä informaation saanti mahdollistuu kaikille, jot-  
ka hallitsevat telematiikan perustaidot, ts. in-  
formaation välittämiseen ei tarvita samalla ta-  
valla erikoistuvaa kouluttautumista kuin aikai-  
semmin. Tällä saattaa olla vaikutusta jopa pe-  
rinteisten informaatioalan ammattien häviämi-  
seen.

Telematiikkaa hyödyntävää verkostuvaa oppi-  
misympäristöä luonnehtivat lisääntyneet vai-  
kus- ja kommunikointimahdollisuudet, yhteiset  
joskin ajassa ja paikassa hajautetut resurssiva-  
rastot (esimerkiksi yhteiseen tietokonekonfe-  
renssiin kumuloituva tietämys), yhteinen  
ideointi- ja neuvottelumahdollisuus jne. Verkos-  
tumisen auttaa myös monikanavaisen viestin-  
näällisen läheisyyden syntyä (*high communica-  
tion proximity*; ks. Rogers & Kincaid 1981), jos-  
sa usean viestimen käyttö varmistaa keskinäistä  
yhteydenpitoa ja jopa johtaa universaalien tuttu-  
vuuden utopiaan (Balle 1991, 95). Eräät tutkijat  
(esim. Eraut 1991, 4) puhuvat jopa intellek-  
tualisaatioprosessista, jossa saatavilla olevaa val-  
tavaa informaatiopotentiaalia pystytään käyttä-  
mään luovasti omaksi ja työyhteisön hyväksi.

## Valta ja johtaminen

Toimiva verkosto edellyttää siihen osallistu-  
vilta valmiutta ja halua kohdata uudenlaisia haas-  
teita. Näistä yksi liittyy *valtaan ja johtamiseen*.  
Verkostonut oppimisympäristö muistuttaa  
usein horisontaalista tai matalaprofiilista johta-  
mismallia. Valta hajautuu koko verkon alueelle,  
ilman että varsinaista ”johtokeskusta” tai ”joh-  
tajaa” olisi tunnistettavissa. Jokaisella osallistu-  
jalla on periaatteessa valta tehdä aloitteita sekä  
reagoita itseohjautuvasti saamiinsa viesteihin  
tai olla reagoimatta niihin.

Silloin kun verkostoa käytetään jonkin for-  
maalien opetuskokonaisuuden tai oppikursin  
välittämiseen, tarvitaan luonnollisesti joku, joka  
ohjailee verkon toimintaa (*elektroninen johta-  
juus*, ks. esim. Tella 1994a, 61). Tarvittaessa pe-  
dagoginen ja tekninen managerointi voidaan  
erottaa toisistaan, jolloin edellinen rooli perin-  
teisesti on langennut ryhmän opettajalle. Val-  
lanjakoon ja vastuunkantoon liittyvät kysymyk-  
set ovat kuitenkin jossain määrin erilaisia kuin  
perinteisissä oppimisympäristöissä ja traditio-  
naalisessa etäopetuksessa ja erilaisissa oppimis-  
tilanteissa on todennäköisesti käytettävä toisis-  
taan poikkeavia ratkaisumalleja.

## Opetus-oppimis-prosessi

Myös *oppijan rooli* muuttuu telematiikkaa  
hyödyntävässä verkostuvassa oppimisympäris-  
tössä, koska vain aktiivinen itseohjautuva toi-  
minta avaa telematiikan mahdollisuudet sekä  
koti- ja ulkomaiset informaatiopalvelut käyttä-  
jäänsä ulottuville. Vastaanottavan oppimisen si-  
jaan korostuu omaehtoinen informaation han-  
kinta ja itsenäistyvä, usein telematiikan ansiosta  
lisääntyvä viestintä.

Koska verkostuvassa oppimisympäristössä  
(esimerkiksi erilaisissa tietokonekonferensseis-  
sa) oppilas voi omaksua useampia ja erilaisia  
rooleja kuin normaalissa oppimisympäristössä,  
eräät toiminnot korostuvat, mm. kirjoittaminen  
eri rooleissa. Kirjoittaminen saa voimaa niistä  
eri rooleista, joita se sallii kirjoittajansa näytellä  
(vrt. Lanham 1993, 220).

Telemaattisessa oppimisympäristössä opetta-  
ja joutuu pohtimaan entistä tarkemmin, millai-  
nen viestintä palvelee opetus-oppimis-prosessia  
sekä omalta että ennen muuta oppilaan ja oppi-  
lasryhmän kannalta. Vieraiden kielten opetuk-  
seen kansainvälisten viestintäverkkojen, gophe-  
rien ja telnet-yhteyksien käyttö tuo relevanttia  
uutta oppimateriaalia monista eri teemoista. Eri  
aineiden omimman pedagogisen sisällön kan-  
nalta kansainvälisten viestintäverkkojen käytön  
hyödyllisyys saattaa kuitenkin vaihdella huo-  
mattavastikin. Kuitenkin yleensä kaikkia hyö-  
dyttää se, että viestinnällisen aspektin lisäksi  
kaikki telemaattiset työvälineet liittyvät tieto- ja

viestintätekniiikan hallinnan harjoitteluun sekä sisältävät informaation hakuun, käsittelyyn, muokkaamiseen, edelleen lähettämiseen ja talentamiseen liittyvää toimintaa.

## Viestinnän dilemma

Telematiikkaa hyödyntävässä verkostuvassa oppimisympäristössä muuttuu käyttäjän suhde aikaan ja paikkaan, sillä tietokonevälitteisen viestinnän suurimpia etuja katsotaan olevan juuri ajasta ja paikasta riippumattomuus sekä käytettävyys ja saatavuus lähes kaikkialta. Telematiikan mukanaan tuoma viestinnän nopeutuminen vastaa myös monen oppilaan elämänkätässä tapahtunutta laajempaa muutosta, johon kuuluu eläminen ja kokeminen monessa ulottuvuudessa yhtäkaa (ks. esim. Tella 1992, 158-159). Se voi johtaa myös pirstaleiseen ja pinnalliseen pikaviestintään, jollei tietoisesti järjestetä oppimistehtäviä ja -tilanteita, jotka antavat aiheen pohtia käsiteltävänä olevaa ongelmaa tarkemmin ja useasta tarkastelukulmasta. Tekniikan kehittymisen mahdollistaman vapausasteiden kasvun suhdetta viestinnän laatuun ja määrään voidaan pitää jonkinlaisena viestinnän dilemmana.

## Telematiikka osana etäopetusta

Telematiikan laaja käyttö merkitsee etäopetuksen monipuolistumista. Toisaalta etäopetuksen sijaan voidaan puhua *virtuaalikoulukäsitteestä*, jossa maantieteellinen tai ajallinen etäisyys ei ole ratkaiseva. Terminä 'etäopetus' korostaa ehkä liikaakin lähettäjän ja vastaanottajan välistä etäisyyttä, mutta käsitteenä sen merkityskenttää voi tarkastella paremminkin monimuoto-opetuksen näkökulmasta eli useita eri opetus- tai työmuotoja yhdentävänä käsitteenä.

Jäsentäessään etäopetuksen teknisiä välineitä (TAULUKKO 1) LeBaron & Bragg (1993) sisällyttävät telematiikkaan kuuluvat sähköpostin ja tietokonekonferenssit etäopetuksen perustason +3. Taulukkoon voi lisätä vielä satelliittivälitteisen opetuksen, videokonferenssit, digitaalisen desktop videon ja perustason +4 merkityn tietokonetiedostojen vaihdon lisäksi audiografiikan sekä telematiikan työvälineet (esimerkiksi gopher, telnet, WAIS, WWW). Interaktiivinen video (videolevyt) ja CD-tietolevyt (CD-ROM-levyt) valtaavat myös koko ajan sijaa konventionaaliselta videolta.

TAULUKKO 1. Etäopetuksen tekniset tasot (LEBARON & BRAGG 1993, 87).

PERINTEINEN JOSSAIN PAIKASSA ANNETTAVA OPETUS		PERUSTASO -2
TEKNIikkaA KÄYTTÄVÄ JOSSAIN PAIKASSA ANNETTAVA OPETUS		PERUSTASO -1
KONVENTIO-NAALINEN TELEVISIO	KONVENTIO-NAALINEN AUDIO	PERUSTASO
OPETUSVIDEO		PERUSTASO +1
FAX		PERUSTASO +2
TIETOKONE-KONFERENSSI	SÄHKÖPOSTI	PERUSTASO +3
TIETOKONETIEDOSTOJEN VAIHTO		PERUSTASO +4

## Verkon metafora

Telematiikkaa käytettäessä verkon ja verkoston metafora on kuvaava. Verkosto muistuttaa käyttäjän tarpeisiin joustavasti mukautuvaa kudosta, joka vastaa mielikuvana konstruktivistista oppimisenäkemyksiä. Verkkopinnan loputtomissa silmuissa vertautuu verkon sisältämä informaatiopotentiaali. Viime kädessä kuitenkin verkon muoto, sen silmut (= fyysinen, telemaattinen verkko) eivät ole niin tärkeitä kuin se sisältö, jonka verkon käyttäjät tuovat toisilleen (sosiaalisen verkon merkitys). Yksilö, ihminen, oppija on yhä useammin tilanteessa, jossa hän on osa useaa sosiaalista verkkoa, jotka antavat hänelle telematiikan käyttäjänä mahdollisuuden solmia elämäänsä yhä useampia oppimista ja opiskelua tukevia sidoksia.

## LÄHTEET

- Attali, J. 1990. Tulevaisuuden suuntaviivat. Suomentaja Juhana Lehtinen. Juva: WSOY.
- Balle, F. 1991. The Information Society, Schools and the Media. In Eraut, M. (ed.) Education and the Information Society: A Challenge for European Policy. London: Cassell, 79–114.
- Cerf, V. G. 1991. Networks. Scientific American Special Issue September, 42–51.
- Dertouzos, M. L. 1991. Communications, Computers and Networks. Scientific American Special Issue September, 30–37.
- Eraut, M. (ed.) 1991. Education and the Information Society: A Challenge for European Policy. London: Cassell.
- Kay, A. C. 1991. Computers, Networks and Education. Scientific American Special Issue September, 100–107.
- Lanham, R. A. 1993. The Electronic Word: Democracy, Technology, and the Arts. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- LeBaron, J. F. & Bragg, C. A. 1993. Modeling Constructivism in Distance Education Designs for Higher Education. In Estes, N. & Thomas, M. (eds.) Rethinking the Roles of Technology in Education: The Tenth International Conference on Technology and Education. March 21–24, 1993. Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts. Volume 1. Austin, TX: The University of Texas at Austin, College of Education, 86–88.
- McLuhan, M. & Powers, B. R. 1989. The Global Village: Transformations in World Life and Media in the 21st Century. New York: Oxford University Press.
- Naisbitt, J. & Aburdene, P. 1990. Megatrendit 2000: Koh-ti uutta vuosituhatta. Suomentaja Seppo Ainamo. Helsinki: WSOY.
- Negroponi, N. P. 1991. Products and Services for Computer Networks. Scientific American Special Issue September, 76–83.
- Rogers, E. M. & Kincaid, D. L. 1981. Communication Networks: Towards a New Paradigm for Research. New York: The Free Press.
- Spitzer, D. R. 1987. Megatrends in Educational Technology. Educational Technology September, 44–47.
- Sproull, L. & Kiesler, S. 1991. Computers, Networks and Work. Scientific American Special Issue September, 84–91.
- Stonier, T. 1988. Computers and the Future of Education. In Lovis, F. & Tagg, E. D. (eds.) Computers in Education. Proceedings of the IFIP TC 3. 1st European Conference on Computers in Education-ECCE 88, 683–688.
- Sullivan, H., Igoe, A. R., Klein, J. D., Jones, E. E. & Savenye, W. C. 1993. Educational Technology 2010: A Look Ahead. In Ely, D. P. & Minor, B. B. (eds.) Educational Media and Technology Yearbook 1993. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 2–21.
- Tella, S. 1991. Introducing International Communications Networks and Electronic Mail into Foreign Language Classrooms: A Case Study in Finnish Senior Secondary Schools. Department of Teacher Education. University of Helsinki. Research Report 95.
- Tella, S. 1992. Virtuaaliskoulun lähtökohdista ja ominaisuuksista. Teoksessa Tella, S. (toim.) Joustava ja laaja-alainen opettaja. Ainedidaktikan symposiumi Helsingissä 7.2.1992. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 100, 158–171.
- Tella, S. 1994a. Uusi tieto- ja viestintäteknikka avoimen oppimisympäristön kehittäjänä. Osa 1. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 124.
- Tella, S. 1994b. Uusi tieto- ja viestintäteknikka avoimen oppimisympäristön kehittäjänä. Osa 2. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 133.

ANNELI KAJANTO

**VOKS UT -kokemukset monentuvat luovasti**

## **EUROFARMARIKOULUTUS VERKOSTOPERUSTEISENA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ**

Pohjoismainen aikuiskoulutusverkosto VOKS UT kehitti toimintansa aikana yleisen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen välisiä suhteita. Verkoston (1991–1993) kohderyhmiksi asetettiin työttömät, lyhyen koulutuksen saaneet, naiset ja maahanmuuttajat.

Kokeilu toimi siten, että kustakin pohjoismaasta verkostoon liittyi 1–2 kokeiluhanketta ja kokemuksia eriteltiin yhteisissä pohjoismaisissa seminaareissa. Vaikka VOKS UT on päättynyt, se poikii kaiken aikaa ideoiden vaihtoa, bilateraalista yhteistyötä ja yhteisiä projekteja. Organisaatioiden ja henkilöiden väliset yhteydet elävät.

Eri pohjoismaiden ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämiskokeilut on esitelty Dialogi-lehden erityisnumerossa "VOKS UT – pohjoismainen aikuiskoulutuksen kehittämiskeskus, loppuraportti" 2/1994. Raporttia saa maksutta Kansanvalistusseurasta. Tässä Aikuiskasvatuksen verkostonumerossa kerrotaan tarkemmin ainoastaan suomalaisista projekteista.

pohjoismaissa kehiteltyjen koulutushankkeiden soveltuvuudesta toiseen maahan. Yksi seminaaripäivistä omistettiin ammatillisten oppilaitosten välisille yhteistyöhankkeille, yhtenä käsiteltiin uusia yleisiä ammattivalmiuksia, yhtenä opintojen ja työn joustavaa yhdistämistä.

### **Maksoiko vaivan?**

Miten VOKS UT -projektin eri hankkeet vastasivat kohderyhmien ensisijaisuudelle asetettuja odotuksia? Vastasiko verkosto tavoitteita, Kymen läänin VOKS UT -vastaava *Eija Karhatsu* Kymen läänin lääninhallituksesta?

"Ensiksikin työttömät, vailla ammattia olevat ja lyhyen koulutuksen saaneet olivat ja ovat etusijalla näissä hankkeissa aina. Se tulee esiin jo koulutukseen valittaessa. Mielestäni nämä kohderyhmät ovat toteutuneet tavoitteiden mukaisesti. Esimerkiksi Ruotsin Norrbottenista lainasimme Suomeen hakevan toiminnan ja sehan suuntautuu lyhyen koulutuksen saaneille", Eija Karhatsu arvioi.

Naisten koulutus ei ole ongelmallinen Suomessa, mutta sekin tavoite toteutui uusissa naisalojen koulutusideoissa, kuten Kymen läänin lähihoitajakoulutuksessa sekä laitoshoitajakodinohitajakoulutuksessa. Pakolaisten koulutuksen kehittämishankkeet ovat Suomessa sen sijaan etäisempi kysymys.

"VOKS UT on ollut ratkaisevan hyvä niille, jotka olivat yhteistyöverkossa mukana. Se loi hyödyllisiä pohjoismaisia kontakteja, se levitti uusia ideoita ja kokemuksia niiden toteutuksesta ja se loi edellytyksiä pysyvämmälle yhteistyölle. Niin projektien sisällä kuin verkostossakin totuttiin TEKEMÄÄN yhdessä, ei vain puhumaan yhdes-

Kun VOKS UT:n loppuseminaari pidettiin syksyllä 1993 Taipalsaarassa, siinä arvioitiin eri



sä. Se jos mikä on tärkeää”, Eija Karhatsu sanoo.

Eija jatkaakin pohjoismaista yhteistyötä ammatillisessa aikuiskoulutuksessa pitkälle VOKS UT:n kokemusten suuntaisesti.

VOKS UT:ia seuraavissa hankkeissa kontakti- ja kommunikointiedellytykset tulisi laittaa etukäteen paremmin kuntoon:

”Kieliongelmat ovat yhteiset kaikille. Siksi tarvitaan keskeisten mukanaolijoiden kielikylpyjä, joko yhdessä tai maittain”, sanoo Eija Karhatsu, joka kymenlääniläisine VOKS UT -ihmisineen otti itseään niskasta kiinni. Mukanaolijat innostettiin ruotsinopiskeluun. Eija Karhatsu vaatii myös itseltään: tätä nykyään neuvottelu tanskalaisienkin kanssa sujuu ongelmitta.

”Eri pohjoismaissa tulisi myös tuntee paremmin toisten maiden koulujärjestelmä, jotta aikaa ja rahaa ei tuhrautuisi liian kauan yhteisymmärryksen aikaansaamiseksi. Nämä kaksi kontaktiedellytystä olisi Pohjoismaiden ministerineuvoston luotava.”

### **Tärkeää, millaiset ihmiset ovat mukana**

Eija Karhatsun mukaan aivan ratkaisevaa on tietysti se, millaiset ihmiset ovat projekteissa mukana ja miten he omistautuvat uudelle kokeilulle. Varovasti arvioiden Suomesta oli VOKS UT -projektissa mukana satakunta henkilöä, hakevan toiminnan väki mukaan lukien kenties kaksi sataa. Kaiken kaikkiaan viidestä pohjois-

maasta mukana olisi siis melkoinen joukko aktiiveja uusien yhteistyöhankkeiden toteuttajia.

Itse pohjoismainen verkosto on toiminut katkeamatta: osaprojektien johtajat ovat jatkuvassa yhteistyössä keskenään maiden sisällä ja yli rajojen. ”Pohjoismaiset seminaarit onkin nähtävä tarkastelukohtina; niissä on pysähdytty tarkastelemaan siihen mennessä aikaansaatuja.”

Etelä-Jyllannissa alkaa keväällä 1995 Kymen läänin eurofarmarikoulutuksen mallia lainaava koulutus sellaisille maanviljelijöille, jotka tarvitsevat selvittääkseen muita sivutöitä.

”Voks ut -verkosto todella jatkuu henkilökontaktien kautta. Uusia lukio-, peruskoulu- ja erityisopetusprojekteja sekä ammattikoulujen keskinäistä yhteistyötä erityisesti sosiaali- ja terveysalalla syntyy verkoston pohjalta.”

Sosiaali- ja terveysalan pohjoismainen yhteistyö on Eija Karhatsun mielestä erityisen hedelmällinen. ”Suomessa ollaan opetussuunnitelmassa Tanskaa kymmenisen vuotta edellä ja meillä on vuorostaan oppimista harjoittelumahdollisuuksien organisoinnista.” Yhteistyö on bilateraalista ja hyvin konkreettista.

VOKS UT poikii ensi vuodelle myös aikuis- ja kasvattajien täydennyskoulutusohjelman COMENIUKSEN. Se koostuu kaksiviikkoisista koulutusmoduleista ja sen toteuttaa Nordens Folkliga Akademi. Suomen teemana siinä on etäopetus ja aikuispedagogiikka.

## **Nämä siirtyvät muihin maihin**

- Tanskan Karuselli, joka on laajennut kokeiluasteelta Viborgin läänissä Tanskassa useammaksi karuselliksi ja joka on käynnistetty myös Suomessa. Karusellin koulutus kohdistuu työtömiin ja työssä oleviin ja on yksi esimerkki kouluttautumisesta työn ohessa.

#### **Lisätietoja:**

Hans Oddershede, Viborg Amt, tel. +45-97-923144 tai 910074, fax. 923659.

- Eurofarmari-koulutus, jota aletaan vuonna 1995 kokeilla myös Tanskassa.

- Hakeva toiminta, joka on lainattu ABF:ltä Ruotsin Norrbottenista ja sovellettu Kymen läänissä Suomessa.

#### **Lisätietoja:**

Börje Lustig, ABF, tel. +46-920-228150, fax. 221124.

- Oppilaitosten yhteistyö.

#### **Lisätietoja:**

Ammattikasvatustarkastaja Eija Karhatsu, Kymen lääninhallituksen kouluosasto ja VOKS UT:n Suomen vastaava, (951) 2752318.



Eurofarmari-projektin määrätietoiset naiset Lea Ihalainen Anjalan ja Leena Auvinen Harjun maatalousoppilaitoksista Kymen läänistä.

## EUROFARMARI-koulutus moduleiden cocktail

VOKS UT -verkoston piiriin tuoduista uusista hankkeista innostavimpia oli kenties Suomessa Kymen läänin eri ammatillisten oppilaitosten välillä kehitetty EUROFARMARI-koulutus.

Eurofarmari-koulutuksen idea perustuu sille tosiasialle, että mitä erilaisimpien osaamisten ja pätevyyden vaatimukset koskettavat nykyään myös perinteisiä ammatteja, kuten kalastajien työtä Norjassa ja Islannissa tai maanviljelijän työtä Ruotsissa, Tanskassa ja Suomessa. Voidakseen menestyä ammatissa on omattava paljon erilaista pätevyyttä.

Yksi oppilaitos voi opettaa monia taitoja, muttei kaikkia. Miksi siis käydä ensin maatalousopisto ja jatkaa sitten tietoja täydentäen erilaisessa muussa koulutuksessa? Entä jos kaiken tar-

peellisen voisi saada yhdessä ja samassa Eurofarmari-koulutuksessa. Jotta sellainen olisi mahdollista, oppilaitosten välinen yhteistyö ja osamisen yhdistäminen kävi välttämättömäksi.

Emo-opistoja olivat Anjalan maatalousopisto (nyk. maa- ja metsätalousoppilaitos) ja Harjun maatalous- ja puutarhaoppilaitos. Muut mukaan tulleet opistot olivat Haminan käsi- ja taideteollisuusoppilaitos (erikoistuotteiden valmistus), Kouvolan liiketalouden ja ulkomaankaupan instituutti (kaupallinen koulutus), Vehkalahten koti- ja laitostalousoppilaitos (luonnontuotteet, ravitsemus ja hoito), Kotkan metsä- ja puutarhaoppilaitos (metsien monikäyttö, pyörösahaus ja -höyläys), Kuusankosken terveydenhuoltooppilaitos (vanhustenhoito) sekä Elimäen sosiaalialan oppilaitos (ravitsemus ja hoito).

”Yhteistyöhön oppilaitosten kesken lähdettiin innolla ja se myös sujui hyvin”, muistaa idean moottori *Lea Ihalainen* Anjalan maatalousoppilaitoksesta. ”Ongelmat, joita oli hallinnon tasolla, eivät häirinneet yhteistyötä henkilötasolla. Opettajat saivat myös laitoksissaan riittävästi vapautta projektin suunnitteluun ja toteutukseen.”

Eurofarmari-koulutus oli kaksivuotinen ja se perustui erisisältöisiin opintomoduleihin. Osallistujat haettiin lehti-ilmoituksella. Koulutusta kasvatettiin niin, että kaikki 39 pyrkijää saivat aloittaa. Monilla maatilaa viljelevillä oli myös muuta yritystoimintaa, esimerkiksi mansikanviljelyä, sientenkasvatusta, pieneläinten kasvatusta, mökkihuoltoa, kenneliä, kirjanpitoa, kotileipomoa, koneurakointia, autojen peltitöitä tai emolehmien kasvatusta. Kurssiin mukaan otetut moduulit valittiin runsaasti valikosta pyrkijöiden oman pisteytysmenettelyn avulla.

Ensimmäinen opintovuosi koostui 40 lähiopetuspäivästä, jotka sisälsivät maatilatalouden aineita, yritystaloutta ja kaupallisia aineita, atk:ta sekä 15 opintoretkeä. Yhteistyökumppanina kahdella maatalousoppilaitoksella, Harjun ja Anjalan maatalousoppilaitoksilla, oli Kouvolan liiketalousinstituutti.

Sen jälkeen opiskelijat valitsivat 12 erisisältöisestä modulista itsellensä soveltuvan 40 lähiopetuspäivän koosteen. Toisen opiskeluvuoden moduleita oli metsien monikäyttö, ravitseminen ja hoito, erikoistuotteiden valmistus, koti- ja lemmikkieläimet, mehiläishoito, huoltopalvelut, kaupallinen koulutus, huonekalujen entisöinti, metallityöt, luonnontuotteet, yritys- ja maustekasvit ja luomutuotanto.

Opintoretket koettiin tärkeinä ja ne vaikuttivat jatkovalintoihin. Kotimaiset retkien kohteet kertovat erikoistumisalan laaja-alaisuudesta: lammastila villan jatkojalostukseen, maatilamatkailu ja mökkikyläyrytys, emolehmätila, luomutila, kotijuustola, päre- ja pienpuuesinetuotanto, vanhusten hoitokoti maatilalla, lomakyläyrytys, luomukasvihuone suoramynteineen, mylly suoramynteineen, metalliyrytys tilalla, näyttöjuustola, entisöintiyrytys, pellavan jatkojalostus, maatilamatkailu vierastaloineen, vuo-hienkasvatus, puutarhayrytys ja pihapalvelu,

luonnontuotteiden kuten mahlan, pakurin ja mesimarjan jalostus, kasvitieteellinen puutarha (mesimarjan, pensasmustikan, tyrnin ja pihlajan kasvatusta), marjatila mehustamoinen, turkistarha, pellavanviljely ja pajukoeviljelyn kotitila, lemmikkieläinkauppa, ratsastustalli, mehiläistarha, villisikatarha, sorsien ja kalkkunoiden tarhaus, ravunviljelyasema, agrohalli, savipaja, tilaturastamo ja käsitöitä myyvä maatila.

Kokeilussa mukana olleet päämoottorit ovat lopputuloksesta innostuneita, vaikka vaikeuksia ja epäonnistumisia oli, ei vähiten opiskelijoiden suurten ikä-, tausta- ja tasoerojen vuoksi. Mitä toiset pitivät opetuksessa tärkeänä, oli joillekin toisille tuttua. Sen vuoksi opetusta piti yksilöllistää varsin pitkälle. Oppilaitosten näkökulmasta oli hyödyllistä tutustua muiden laitosten opettajiin.

”Tavanomaisen opettajantyön vastapainoksi projektityöskentely ja uuden asian kokeilussa mukana oleminen on opettajalle virkistävää ja motivoivaa, joskin työläämpää”, toteavat projektin vastaavat *Lea Ihalainen* ja *Leena Auwinen*.

## Farmarikoulutus sai jatkoa

Eurofarmarikoulutus oli ja meni. Sen kokemuksista poikii nyt vuoden 1995 alussa käynnistyyvä uusi yhteistyökoulutus Anjalankosken maa- ja metsätalousoppilaitoksen sekä Kouvolan liiketalouden ja ulkomaankaupan instituutin kanssa. Se kohdistuu toisaalta maatalousyrittäjiin, toisaalta vientiä opiskeleviin opiskelijoihin.

Lähtökohtana oli luomuviljely. Maatalouspuolella opiskellaan ekologista viljelyä, liiketalouspuolella vientiä. Ekoihteita ovat luomun lisäksi lampaanhoito, luonnontuotteet (keräilytuotteet), yritys- ja maustekasvit sekä mauste- ja aromiainekasvit tislauksella ja käyttökurssi.

### Lisätietoja:

Lea Ihalainen, Anjalan maa- ja metsätalousoppilaitos, (951) 3674654, (951) 3674628

Loppuraportti: EUROFARMARI. Maaseutuyrittäjän aikuiskoulutuskokeilu. Tilaukset: Lea Ihalainen.

Kirsti Norkamo, Kouvolan liiketalouden ja ulkomaankaupan instituutti, (951) 3117812.

Olavi Ropponen, Harjun maatalousoppilaitos, (952) 3575721, fax (952) 3575753.



Sosiaalialan kuusi ammattikorkeakoulua ovat muodostaneet verkoston tiivistääkseen yhteistyötä. Verkostoituminen ei koske vielä oppilaitosten koulutusten eri yhdistelmiä, mutta useita työryhmiä toimii säännöllisesti. Sellaisia ovat rehtoreiden työryhmä sekä tiedotus-, opetussuunnitelma-, aikuiskoulutus-, kansainvälisyys- sekä tietohallinto/atk-työryhmät. Kuvassa yhteistyöaktiivit (vasemmalta): Arja Ritvanen ja Leena Niemi-Väkeväinen Seinäjoelta, Maritta Nodenius Lahdesta, Pekka Koivukoski Oulusta, Jukka Tisari Kemi-Tornion sosiaalialan ammattikorkeakoulusta, Helena Ervasti Vantaalta ja Arja Honkakoski Kemi-Tornion ammattikorkeakoulusta.

## Lähihoitaja – sairaanhoidon ammattilaisen polkumyyntiäkö?

Voisiko kotona hoidettavan vanhuksen luona käyvä hoitaja mitata samalla reissulla verenpainet, antaa lääkkeitä, kuunnella toisen huolet, käydä kaupassa ja keittää vanhuksen puuron? Tähän mennessä ei ole voinut, sillä sairaanhoitaja hoitaa terveydenhuollon ja kodinhoitaja siivoaa ja keittää päiväkahvit.

Lappeenrannan terveydenhuolto-oppilaitos toteuttaa VOKS UT:n puitteissa lähihoitajakoulutusta, jossa samalle lähihoitajalle annettiin valmiudet hyvin monenlaisten asioiden hoitamisessa.

”Olemme siis luoneet aivan uuden hoito- ja huoltoalan työntekijän. Kartoitimme ensin uuden työntekijän ammattipätevyyden mind map -tekniikalla ja löysimme vastauksen kysymyksiin: miksi uudenlaista koulutusta, mitä odotetaan, mitä ratkaistaan ja ketä varten”, perushoitaja-kodinhoitaja -projektin johtaja *Annele Nar-sakka* selostaa.

Tärkeimpänä pidettiin hoidettavan ja hoitajan välistä vuorovaikutusta. Perinteiset oppiaineet haluttiin unohtaa ja keskittyä siihen, mitä tieto-

ja ja taitoja tuleva työ edellyttää. Näin hahmotuivat opetuksen päämoduulit: yhteisöllinen toiminta, toimija, päämääränä hyvinvointi, toiminta ja toiminnan hallinta sekä niiden sisällöt.

Myös opiskelijavalinnat pantiin uusiksi. Soveltuvuustestit jätettiin pois, ne korvasi mm. haastattelu.

”Opettajien työmäärä on kasvanut, mutta opettajat ovat olleet innostuneita. Tärkeimpänä kaikesta olenkin kokenut opettajien välisen yhteistyön. Opetussuunnitelman toteutuminen on prosessi, jossa kaikki opetukseen osallistuvat ovat mukana. Opettajien oli yllättävän helppoa päästä pois oppiainekeskeisestä ajattelusta”, Annele Narsakka kuvailee.

Sairaanhoitajien ammattikunta on kokenut itsensä jossain määrin uhatuiksi, koska heidän

osaamisensa alueella kapeammin koulutettu henkilö kenties hoitaisi osan heidän vanhoja tehtäviään. Lähihoitajan työ rajautuu tai ainakin painottuu avohoitoon, ja sen tarve kasvaa yhteiskunnassa.

Ensimmäinen 18 hengen lähihoitajien ryhmä valmistui Lappeenrannassa viime keväänä. Opisto on ottanut syksyllä uuden, 20-henkisen ryhmän, loppututkintona sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. Sosiaalialan ja terveysalan yhdistäminen peruskoulutuksessa on nyt laajennut kautta maan, joskin jossain määrin erilaisin koulutussisällöin kuin Lappeenrannassa. Lappeenrannassa tunnetaan tyytyväisyyttä, oltiinhan siellä edelläkävijöitä.

#### Lisätietoja:

Annele Narsakka, Lappeenrannan terveydenhuolto-oppilaitos (953) 67511 ja fax 4153448.

## VOKS NÄR verkostoi paikalliskokeiluja

VOKS UT:n jälkeen Pohjoismaissa käynnistyi vuoden 1994 alussa VOKS NÄR -verkosto. Siihen kuuluu eri pohjoismaista erityyppisiä paikallisia aikuiskoulutuskokeiluja, joita toteutetaan VOKS NÄR:n kuluessa ja joistaan pyritään saamaan mallia omaan toimintaan.

Tanskan projekti koskee matkailualan koulutusta Länsi-Jyllannin työttömyyden vaivaamilla seuduilla. Ison-Beltin yli rakennettavan sillan vilkastuva läpikulkuliikenne halutaan hyödyntää matkailullisesti. Islannin projekti on naisten koulutustyöpaja Akureyrissa. Norja pyrkii projektillaan ”Vi vill opp” motivoimaan suuren ryhmän aikuisia koulutukseen ja suorittamaan korkeampaan koulutukseen pyrittäessä välttämättömät lukiotason tutkinnot. Projekti toteutuu Hedmarkissa, missä on Norjan alhaisin koulutustaso ja korkea työttömyys.

Ruotsissa pyritään VOKS NÄRin puitteissa kehittämään yleistä pätevyyttä silmällä pitäen muuttuvia työelämän vaatimuksia ja kansainvälistymistä. Laajapohjaisella yhteistyöllä (eri koululaitokset, opintoliitot, kansanopistot, KOM-VUX, SSV ja kouluradio) aiotaan vahvistaa pe-

rusvalmiuksia. Opiskelumalleja ovat opintokerhot, iltakurssit opettajan johdolla sekä ohjattu itseopiskelu etäkurssein.

Suomi tarjoaa verkkoon työskentelyä aikuisten oppimisvaikeuksien parissa. Projekti on turkulaisten oppilaitosten yhteistyötä, mutta päävastuu on Lukituki-toimintaa ylläpitävällä Turun kristillisellä opistolla. Lukivaikeuksisten hyväksi tehdään Suomessa työtä myös muualla, mm. Lahden kansanopistossa ja Helsingin Lukinurkan ympärille liittyvässä projektissa. VOKS NÄR:ssä on suomalaisena mallitoimintana Turussa tehtävä työ.

#### Lisätietoja:

**Dialogi.** Pohjoismaisen vapaan sivistystyön ja aikuiskoulutuksen tiedotuslehti 2/1994. VOKS NÄR -liite, missä projektivastaavien kontaktitiedot ja projektien tarkempi selostus. Lehteä saa Kansanvalistusseurasta tai Göteborgista Nordens Folkliga Akademista.

**Suomen osuus VOKS NÄR:ssä:** Turun ammatillinen aikuiskoulutuskeskus, Rauno Laine (921) 2341422.

**ARI-MATTI AUVINEN & ILKKA LARJOMAA**

## **Eurooppalainen verkottuminen etäopetuksessa**

**Euroopassa on perinteisesti ollut koulutuksen ja tutkimuksen alueella monia korkeatasoisia osaamisen keskuksia. Näiden yksiköiden ongelmana on kuitenkin usein ollut – kansainvälisesti tarkasteltuna – pienehkö koko ja etenkin yhteistyön puute muiden eurooppalaisten osaamiskeskusten kanssa. Toinen vallitseva piirre monissa Euroopan maissa on ollut yliopistojen ja tutkimuslaitosten satunnainen yhteistyö yritysten kanssa.**

**Monet Euroopan unionin piirissä 1980-luvulla käynnistetyt ohjelmat ovat pyrkineet lisäämään sekä eri maissa toimivien osaamiskeskusten keskinäistä yhteistyötä että yliopistojen ja tutkimuslaitosten yhteistyötä yritysten ja julkisen hallinnon kanssa.**

**Eräiden raporttien ja EU:n työohjelmien taustamuistiot korostavat määrätietoista panostamista avoimen opetuksen ja etäopetuksen kehittämiseen sekä uuden teknologian hyödyntämiseen koulutusmateriaalien tuottamisessa ja levittämisessä. Euroopan tasolla esteitä ovat mm. standardien puute, monimuoto-opetuksessa tuotteiden korkea yksikköhinta sekä eri etäopetuksen tuotteiden korkea käyttökynnyks.**

### **Koulutuksen tuottavuus on avainasemassa**

Monien 1980-luvulla aloitettujen etäopetuksen alueella toimivien ohjelmien keskeisenä tavoitteena on ollut koulutuksen tuottavuuden lisääminen. Tehokas koulutus on koettu keskeiseksi tekijäksi kiristyvässä kansainvälisessä kilpailussa. Monet Euroopan Unionin piirissä laaditut selvitykset ovat korostaneet, että juuri koulutuksen tuottavuudessa Japani ja Yhdysvallat ovat Eurooppaa edellä. Samalla on kuitenkin todettava, että etenkin Yhdysvalloissa koulutus on monella alueella kriisissä, ja koulutuksen taso ja tehokkuus vaihtelee eri yksiköiden välillä erittäin paljon.

Eurooppalainen kiinnostus nykyaikaiseen tiedonvälitykseen perustuvaan etäopetukseen on kasvanut nopeasti 1980- ja 1990-luvuilla. Euroopan Unionin piirissä on aloitettu useita ohjelmia, joiden tavoitteena on välittömästi tai välillisesti tukea etäopetuksen käyttöä ja levitystä. Eurooppalaisten yritykset ja koulutuslaitokset ovat perustaneet monia yhteisiä projekteja ja hankkeita, joiden tavoitteena on edistää etäopetuksen käyttöä. Kuitenkin eurooppalaisena selkeänä ongelmana ovat olleet esimerkiksi kieliongelmat (useiden eri kielten käytön välttämättömyys) sekä monien etäopetustuotteiden osalta varsin kehittymättömät markkinat.

Esimerkiksi IRDAC:n (Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Communities) Skills Shortages in Europe -raportti kuten myös eri EU:n työohjelmien taustamuistiot korostavat määrätietoista panostamista avoimen opetuksen ja etäopetuksen kehittämiseen sekä uuden teknologian hyödyntämiseen koulutusmateriaalien tuottamisessa ja levittämisessä. Euroopan tasolla esteitä ovat mm. standardien puute, monimuoto-opetuksessa tuotteiden korkea yk-

sikköhinta sekä eri etäopetuksen tuotteiden korkea käyttökynns.

Myös Yhdysvalloissa tehty raportti "Worker Training: Competing in the New International Economy" (U.S. Congress, Office of Technology Assessment) päättyy omalta osaltaan samantyyppisiin johtopäätöksiin etäopetuksen esteistä.

### **Kolme eri kanavaa**

Euroopan tasolla voidaan tunnistaa kolme erilaista rakenteellista tapaa etäopetuksen edistämiseen. Euroopan Unioni on osallistunut aktiivisesti sekä tutkimus- ja tuotekehitysohjelmilla että koulutusohjelmilla etäopetuksen edellytysten rakentamiseen. Eri eurooppalaisten yksiköiden kesken on perustettu uusia etäopetuksen tutkimus-, levitys- ja tukihankkeita mm. satelliittivälitteisen koulutuksen alueella. Samoin 1980-luvun aikana on syntynyt muutamia yhteistyöjärjestöjä, joiden tavoitteena on etäopetuksen edistäminen.

### **EU panostaa tuotekehitykseen ja koulutusyhteistyöhön**

Euroopan Unioni on osallistunut aktiivisesti tutkimus- ja tuotekehitysohjelmilla etäopetuksen edellytysten rakentamiseen ennen kaikkea tietoliikenteen ja tietotekniikan yhteistyöprojekteilla. Tämän alan perustutkimusohjelmien hyöty etäopetukselle on ilmeinen, koska nykyaikainen etäopetus tulee käyttämään sekä levitys- että vuorovaikutuskanavana ennen kaikkea kehittyneitä tietoliikennepalveluja.

Euroopan Unionin - mutta tulevaisuudessa myös muiden rakenteiden - ohjelmissa on erilaisia tutkimus-, tuotekehitys- ja koulutushankkeita, jotka tarjoavat mahdollisuuksia etäopetuksen monipuoliselle kehittämiselle. Etäopetuksen kehittämisen ja käytön kannalta tärkeät Euroopan Unionin piirissä toteutetut hankkeet voidaan karkeasti jakaa informaatioteknologian perustutkimusohjelmiin (esimerkiksi RACE), infrastruktuurin kehittämisohjelmiin (esimerkiksi DELTA) ja koulutusohjelmiin (esimerkiksi COMETT).

EU:n rahoituksella toteutetut ohjelmat lähtevät poikkeuksetta liikkeelle useamman maan ja useamman tahon keskinäisen yhteistyön edistämistä. EU:n myöntämän projektirahoituksen vaatimuksena on ollut vähintään kahden EU:n jäsenmaassa sijaitsevan yhteisön osanotto sekä yritysten ja yliopistojen/tutkimuslaitosten yhteistyö. EU:n rahoitus on luonteeltaan tukirahoitusta, ja minimivaatimuksena on, että projektien osanottajat kattavat vähintään puolet kaikista kustannuksistaan itse.

EU:n rahoittamista infrastruktuurin kehittämisen hankkeista oleellisimmin etäopetuksen kenttään vaikuttavat telekommunikaation tutkimus- ja tuotekehitysohjelmat. Näistä suurin ja tärkein on RACE-ohjelma (Research & Development in Advanced Communications Technologies in Europe). RACE:n puitteissa kehitetään mm. tiedonvälityksen verkkoja ja satelliittivälitteistä tiedonvälitystä. RACE-ohjelman rahoitus vuosille 1992-1994 on kaikkiaan 488 miljoonaa ECUa eli noin kolme miljardia markkaa.

### **DELTA kehittää opetusteknologioita**

Lähempänä etäopetuksen käytäntöä on DELTA-ohjelma (Research & Development on Telematic Systems in Flexible and Distance Learning). DELTA-ohjelman tavoitteena on kehittää teknologiasovellutuksia, järjestelmiä ja toimintatapoja nykyaikaista tiedonvälitystekniikkaa hyödyntävään etäopetukseen. DELTA-ohjelman ensimmäinen vaihe toteutettiin vuosina 1988-1990, jolloin EU:n tukirahoituksella toteutettiin yhteensä 30 erilaista opetusteknologian kehittämisprojektia. Nämä projektit tutkivat mm. satelliittivälitteistä opetusta ja tiedonsiirtoa, etäopetuksen käyttöä yritysten koulutuksessa, tietokoneavusteisen opetuksen kehitysokaluja jne.

DELTA-ohjelman toinen vaihe toteutetaan vuosina 1992-1994. Rahoitukseltaan ohjelma on merkittävä - sen kokonaisbudjetti EU:ssa vuosille 1992-1994 on 54,5 miljoonaa ECUa eli noin 300 miljoonaa markkaa. DELTA on tyypillinen tutkimusohjelma, jossa eri tahoilta pyydetään tarkkaan rajattuja tarjouksia tiettyjen avainalueiden kehittämiseen. Vuosien 1992-1994



DELTA-ohjelma on jaettu kolmeen eri osa-alueeseen. Ne ovat 1) strategioiden ja toimintaohjelmien toimeenpano, 2) teknologioiden ja järjestelmien kehittäminen ja 3) uusien järjestelmien ja sovellutusten kokeilutoiminta.

Suomalaisilla yhteisöillä on ollut mahdollisuus osallistua näihin telekommunikaatioalan infrastruktuurin kehittämissuomiin (kuten RACE ja DELTA) toistaiseksi ns. projektipohjalta (ennen ETA-sopimuksen voimaantuloa alkaneisiin ohjelmiin). Tämä on merkinnyt sitä, että mikäli suomalaiset tahot ovat pystyneet itse kattamaan kustannuksensa, niillä on ollut oikeus osallistua ohjelmiin (esimerkiksi TEKES on rahoittanut suomalaisten osanottoa). Tällä hetkellä useissa DELTA-ohjelman projekteissa on suomalaisia osanottajia etenkin yliopistojen ja korkeakoulujen piiristä. ETA-sopimus ja etenkin mahdollinen EU-jäsenyys muuttavat suomalaisten aseman täysivaltaisiksi osanottajiksi.

Par'aikaa valmisteilla oleva, vuosille 1994-1998 ajoittuva ns. neljäs puiteohjelma, sisältää myös DELTA:n jatko-ohjelman. Peruslähdekohta ohjelmassa pysyy samankaltaisena ja erityiset osa-alueet tulevat olemaan 1) kokeelliset etäopetuspalvelut, 2) innovatiiviset sovellukset ja työkalut sekä 3) täydentävät toiminnot.

## **COMETT:n rahoituksella toimii yli 1300 eurooppalaista hanketta**

Oleellinen osa EU:n toteuttamia ohjelmia ovat koulutusohjelmat. EU:n koulutusohjelmista verrattomasti tärkein etäopetuksen kannalta on ollut COMETT-ohjelma (Community Action Programme for Education and Training). COMETT-ohjelma aloitettiin ns. ykkösvaiheella vuosina 1986-1989. COMETT II vuosille 1990-1994 on mittava ohjelma, jonka EU-rahoitus on 200 miljoonaa ECUa eli noin 1,2 miljardia markkaa.

COMETT II:n tavoitteena on eurooppalaisten yritysten ja korkeakoulujen välisen koulutus- sekä asiantuntija- ja harjoittelijavaihtoyhteistyön edistäminen etenkin kehittyneiden teknologioiden alueella. COMETT II-ohjelma jakautuu erilaisiin aihealueisiin, joita ovat

- a rakentaminen ja toiminta,
- b monikansalliset henkilövaihto-ohjelmat,
- c koulutusyhteistyöhankkeet ja
- d täydentävät toiminnot ja tukitoiminnot.

Erilaisia etäopetukseen liittyviä hankkeita on 1301 COMETT-rahoituksella toimivan hankkeen joukossa useita. Näistä mainittakoon esimerkiksi PALIO-hanke, jonka tavoitteena on kehittää etäopetusmuotoisia etäopetuksen käyttöä ja sovellutusta käsitteleviä koulutuspaketteja (Suomesta mukana TKK:n Koulutuskeskus Dipoli). IN#TEL#EC-hankkeen tavoitteena on kehittää telekommunikaatioalan teknikoille etäopetusmuotoinen täydennyskoulutusohjelma (Suomesta mukana TechNet). PohTO ja Oulun yliopisto ovat vetämässä COMETT-projektia, jonka tavoitteena on prosessiautomaatio- ja laattorien ohjelmoinnin tehostaminen.

Kuten teknologian kehittämishankkeissakin, EU:n rahoitusosuus on yleensä korkeintaan 50 prosenttia hankkeiden kustannuksista. Perusedellytyksenä COMETT-ohjelmassakin on vähintään kahden EU-jäsenmaan yhteisöjen osanotto sekä yliopistojen ja yritysten yhteistyö. Suomi on tehnyt EU:n kanssa sopimuksen liittymisestä vuoden 1990 alusta lukien COMETT II-ohjelman toteutukseen. Tämä merkitsee, että suomalaiset yritykset ja korkeakoulut ovat voineet koulutuksen ja tutkimuksen alueella EU-jäsenmaista tulevien yhteisöjen kanssa käytännössä tasavertaisesti COMETT-yhteistyöhön.

COMETT II-ohjelmassa on runsaasti erilaisia hankkeita. Suomalaiset yritykset ja yliopistot ovat osallistuneet erittäin aktiivisesti näihin hankkeisiin. Suomessa toimii myöskin kansallinen COMETT-keskus, joka vastaa ohjelmaan liittyvästä tiedottamisesta ja neuvonnasta sekä avittaa mm. yhteistyökumppaneiden tunnistamisessa. COMETT-keskus toimii opetusministeriön tuella Teknillisen korkeakoulun yhteydessä.

## **TEMPUS vauhdittaa Keski- ja Itä-Euroopan korkeakouluja**

Vuonna 1990 aloitetun TEMPUS-ohjelman (Trans-European Mobility Scheme for Universi-



ty Studies) tavoitteena on vastata Keski- ja Itä-Euroopan maiden yritysten ja yliopistojen muuttuviin koulutustarpeisiin. TEMPUS-ohjelma jakautuu kolmeen osaan:

- a yhteiseurooppalaiset projektit,
- b korkeakoulujen henkilöstön ja opiskelijoiden liikkuvuuden edistäminen ja
- c täydentävät toiminnot ja tukitoiminnot.

TEMPUS-ohjelman rahoituksen ehtona on, että kussakin projektissa on mukana ainakin yksi em. kohdemaan yritys tai yliopisto sekä - kuten muissakin EU:n rahoittamissa ohjelmissa - myöskin vähintään kaksi EU-maista tulevaa organisaatiota. Muista EU:n koulutusohjelmista poiketen TEMPUS-varoilla voidaan hankkia myös varustusta - esimerkiksi televisioita, satelliittiantenneja, atk-laitteita jne.

Keski- ja Itä-Euroopan nopea muutos on lisännyt eri koulutuslaitosten kiinnostusta yhteisohjelmiin. TEMPUS-ohjelman ensimmäisellä hakukierroksella hakemuksia oli huomattavasti odotettua enemmän, ja 20 miljoonan ECUn (100 miljoonaa markkaa) rahoitus osoittautui tarpeeseen nähden alimitoitetuksi. Seuraaville hakukierroksille EU on osoittanut enemmän varoja. Suomalaisilla yliopistoilla ja korkeakouluilla on ollut mahdollisuus osallistua TEMPUS-ohjelmiin projektipohjalta ja opetusministeriön myöntämällä erillisrahoituksella.

EU:n rahoituksella on aloitettu myös muita etäopetusta hyödyntäviä projekteja, esimerkiksi entisen Neuvostoliiton alueelle suunnattu TACIS-projekti, jonka rahoituksen turvin käynnistettiin muutamia suurempia etäopetukseen perustuvia koulutusprojekteja IVY:n alueella.

EU:n koulutusohjelmat tulevat uudistumaan vuoden 1995 alusta, jolloin koulutusohjelmarakenne tulee muuttumaan. Etäopetuksen kannalta olennaisin muutos on nykyisen, melko hajanaisen ohjelmarakenteen korvaaminen lähinnä kahdella pääohjelmalla, joista SOCRATES-ohjelma keskittyy korkeakoulutuksen ja koulupetuksen yhteistyöhön ja LEONARDO-ohjelma ammatilliseen koulutukseen.

## **Kuinka välttämättömyys muutetaan hyveeksi**

Euroopan tasolla yhteistyö ei ole ainoastaan hyve, vaan myöskin välttämättömyys. Yksin eivät monet suuretkaan yhteisöt pystyisi hankkimaan tarvittavaa teknologiaa ja tarvittavia ohjelmia yleiseurooppalaiseen levitykseen. Erityisesti korkean teknologian alalla toimivat yritykset ovat perustaneet monia yhteisiä koulutus-hankkeita. Samoin eri yliopistot ja yhteisöt ovat laajentaneet omaa yhteistyötään.

Yhteistyön tarve eri koulutuslaitosten ja yhä useammin myös alalla toimivien yritysten kesken on ilmeinen; etäopetuksen piirissä etenkin tuotekehityskustannusten jakaminen on tärkeä tavoite, koska materiaalien ja käyttöliittymien kehittämisen kustannuserä on suurin yksittäinen kustannustekijä. Useissa tapauksissa juuri näiden kehityskustannusten eli keskeisten kiinteiden kustannusten jakaminen useamman osapuolen kesken on mielekästä. Nopeasti muuttuvilla aloilla oppimateriaalien ja koulutuspalvelujen nopeasti lyhenevät elinkaaret pakottavat eri koulutuslaitokset etsimään tehokkaampia tapoja myös omassa toiminnassaan ja etsimään mielekkäitä yhteistyökumppaneita.

Toinen tärkeä peruste laajenevalle yhteistyölle on päällekkäisen työn välttäminen. Monilla aloilla ns. bulkkikoulutukseen on olemassa jo erinomaisia oppimateriaaleja ja koulutuspalveluja. Tehokas yhteistyö vähentää päällekkäistä työtä ja edesauttaa keskittymistä opiskelijoiden ja asiakkaiden palveluun.

Kolmas tärkeä peruste eurooppalaiselle yhteistyölle on järkevän työnjaon kehittäminen eli mahdollisuus linkittää yhteen alan huippuluokan asiantuntemusta erilaisista osaamiskeskuksista. Yhteistuotannossakin kannattaa kehittää niitä alueita, jotka ovat vahvimpia, jolloin voi myöskin odottaa vastavuoroisesti muilta korkealaatuisia tuotteita tai palveluja.

Samalla on huomattava, että etenkin tietotekniikan (tekstinkäsittely, kuvien ja grafiikan käsittely, desk-top-publishing, multimedia) ja telemaattisten palvelujen (sähköposti, nopeat tietoliikenneyhteydet, useampien pisteiden keski-

näinen linkitysmahdollisuus, ISDN) nopea kehittyminen on luonut ratkaisevasti uudenlaisen ympäristön käytännön yhteistyölle eri yksiköiden ja tiimien välillä.

Tärkein seikka eurooppalaisessakin yhteistyössä on kuitenkin arvioida ja päättää, mitkä asiat kannattaa tehdä yhdessä (mitkä asiat sisällyttään ovat yhteisiä) ja mitkä asiat kannattaa tehdä erikseen. Tämän tärkeän päätöksen hahmottaminen luo edellytykset tehokkaalle ja mielekkäälle yhteistyölle.

## **Eurooppalaiset yhteistyöjärjestöt**

Euroopan tasolle on syntynyt 1980-luvulla monia yhteistyöjärjestöjä - viimeisimpiä näistä on ollut EDEN (European Distance Education Network), jonka tarkoituksena on ollut koota yhteen erilaisia etäopetuksen alueella työskenteleviä yhteisöjä etenkin Keski- ja Itä-Euroopan koulutuslaitosten kanssa harjoitettavan yhteistyön tehostamiseksi. Tärkeimpiä Euroopan tasolla toimivia yhteistyöjärjestöjä etäopetuksen piirissä ovat kuitenkin SATURN ja EADTU.

SATURN on itsenäinen eurooppalainen etäopetusconsortio, jonka jäseninä on niin etäopetuksen tuottajia (yliopistoja, koulutuslaitoksia, koulutusyrityksiä) kuin myös etäopetuksen käyttäjiä (yritykset, koulutuslaitokset). SATURN on perustettu vuonna 1987, ja konsortion tarkoituksena on vahvistaa koulutuslaitosten ja yritysten keskinäistä yhteistyötä etäopetuksen hyödyntämiseksi.

SATURN ei ole sitoutunut mihinkään yksittäiseen mediaan tai metodiin vaan pyrkii monipuolisen etäopetuksen edistämiseen. Tärkeimmät palvelut jäsenille ovat tiedotus- ja tukipalveluita (mm. vuosittain AGORA-tapahtuma, neljännesvuosittainen SATURNOVA-julkaisu) ja jäsenten yhteistyön edistämistä (esimerkiksi juuri EU:n rahoittamissa hankkeissa).

SATURN:n jäseninä on tällä hetkellä noin 50 yhteisöä 14 eri Euroopan maasta. Jäsenistä 45 prosenttia on yrityksiä, 45 prosenttia on koulutuslaitoksia ja 10 prosenttia UETP-yhteisöjä (University-Enterprise Training Partnership).

Suomesta SATURN:ssa on tällä hetkellä kolme jäsentä: Markkinointi-Instituutti, TechNet ja TKK:n Koulutuskeskus Dipoli.

EADTU (European Association of Distance Teaching Universities) kokoaa yhteen Euroopan etäopetusyliopistot. Järjestö on perustettu vuonna 1987 edistämään näiden yliopistojen yhteistyötä (keskeisiä alueita ovat olleet mm. yhteisen kurssituotannon edistäminen, kurssien ja opintojen keskinäisen hyvitysjärjestelmän kehittäminen, opetusteknologioiden käytön kehittäminen).

Nykyisin yli 350 000 opiskelijaa opiskelee EADTU:n jäseninä olevissa etäyliopistoissa, joten ne ovat merkitykseltään oleellinen osa eurooppalaista koulutusjärjestelmää. EADTU on osallistunut aktiivisesti myös EU:n rahoittamiin projekteihin ja aloittanut yhteistyössä muiden etäopetuksen alueella toimivien yhteisöjen kanssa myös eurooppalaisen kurssituotannon koordinoinnin (mm. European Master of Business Administration -ohjelma). Suomalainen jäsen EADTU:ssa on Suomen etäopetusyhdistys.

## **Tulevaisuuden yhteistyö**

Euroopan yhdentymisen taustalla on ollut tavoite lisätä eurooppalaisten yhteisöjen toimintakykyä yhteistyötä lisäämällä. Usein oikeutusti on koettu, että yksittäisen eurooppalaisen yhteisön tai maan voimavarat eivät yksin riitä korkeatasoisen, nykyaikaista tiedonvälitystä käyttävän opetuksen tuottamiseen. Hiljattain EU:n huippukokouksessa Korfulla tehdyn päätöksen mukaisesti Euroopan tulisi panostaa kymmenelle telematiikan osa-alueelle, joista etäopetuksen ja sen edellytysten tutkiminen on eräs tärkeimmistä alueista.

Euroopan tasolla 1980-luvulla virinnyt eri tahojen yhteistyö on osoittautunut monille osapuolille hedelmälliseksi. Nopea kehitys on edellyttänyt yhä useammin resurssien yhdistämistä. Eri eurooppalaiset yhteistyöhankkeet ovat näyttäneet toteen, että yhteistyö ei ole vain taloudellinen ja toiminnallinen välttämättömyys vaan kaikkien osapuolten etu.

IRENE HEIN & JUHA NIEMINEN

## Etäopetusta mantereen kattavassa verkostossa

**Euroopan komission julkaiseman "Valkoisen paperin" (1994) mukaan on olemassa kolme koulutukseen liittyvää ominaispiirrettä, jotka voidaan nähdä ongelmina koko Euroopan tasolla:**

**Näihin puitteisiin Euroopan Unioni voisi ja sen pitäisi komission mielestä vastata kehittämällä euroopanlaajuisia, erityistä "eurooppalaista" koulutusta. Tehokas kehitystyö edellyttää lähtökohdaksen innovaatioiden ja tietämyksen vaihtoa onnistuneista koulutuskäytännöistä sekä keskinäistä arvosanojen ja kvalifikaatioiden tunnustamista ja joustavaa hyväksymistä. Opettajien, opiskelijoiden ja muiden koulutusta suunnittelevien tulee voida joustavasti liikkua niin fyysisesti kuin virtuaalisestikin, jolloin kommunikaatiossa käytetään moderneja televiestintävälineitä. Lisäksi on parannettava etäopetuksessa käytettävien järjestelmien yhteensopivuutta ja -toimivuutta, tämä taas edellyttää koulutusteknologian standardointia.**

"Eurooppalaisella" koulutuksella ja siihen tähtävillä keinoilla nähdään olevan vaikutuksia niin työllisyyteen kuin laajemminkin Euroopan taloudelliseen ja henkiseen tilaan ja kilpailukykyyn.

Pohdimme tässä katsauksessa yhden esimerkin avulla sitä, millä tavoin edellä mainittuihin tavoitteisiin konkreettisesti pyritään ja mitä se käytännössä tarkoittaa. Tarkastelemme lisäksi, millä tavoin esimerkissämme näyttäytyy uudenlainen verkostoajattelu. Esittelemme ensin yleisesti etäopetusta tarjoavien yliopistojen yhteisjärjestön EADTU:n (European Association of Distance Teaching Universities) ja sen jälkeen EuroStudyCentre -projektin, jossa Suomikin on voimakkaasti mukana.

### **EADTU — tavoitteena euroopanlaajuinen etäopetusverkosto**

European Association of Distance Universities (EADTU) perustettiin 1987 silloisten suurten ja johtavien etäopetusyliopistojen rehtoreiden toimesta. Järjestön tärkein tavoite perustamisestaan lähtien on ollut sellaisten yhteistointaverkostojen rakentaminen, jotka perustuvat jo olemassa olevaan kansalliseen opetustoimintaan. Tämä heijastuu mainiosti EADTU:n julkilausutusta missiosta:

"... edistää ja tukea korkealla tasolla toimivan eurooppalaisen etäopetusverkon syntymistä tavoitteena Avoin eurooppalainen yliopisto, joka pohjautuu olemassa olevaan etäopetusverkostoon."

EADTU:ssa on jäseninä 17 maata. Jokaisesta maasta hyväksytään jäseneksi kansallisesti kattava organisaatio tai järjestö. Suomesta EADTU:n jäsenenä on Suomen etäopetusyhdistys (joka kansainvälisesti tunnetaan paremmin nimellä FADE). Ylintä päätösvaltaa EADTU:ssa käyttää yleiskokous ja yleiskokoukselle järjestön johtamisesta vastaa viisijäseninen johtoryhmä. Etelä-Hollannissa sijaitseva järjestön sihteeristö

ja projektitoimisto vastaa päivittäistoiminnasta esimerkiksi projektien hallinnasta ja tiedotuksesta.

EADTU:n tavoitteet voidaan kiteyttää seuraaviksi seitsemäksi alakohdaksi. Tavoitteena on:

- luoda toiminnallinen verkosto, jonka välityksellä eurooppalaiset saavat mahdollisuuden hyvälaatuiseen etäopiskeluun kaikkialla Euroopassa,
- edistää etäopetuksen ideaa Euroopassa,
- tukea kontaktiverkoston muodostumista etäopetuksen kanssa työskentelevän yliopistohenkilökunnan välille,
- tukea kehittämis- ja tutkimusyhteistyötä Euroopan tasolla,
- kehittää menetelmiä ja teknologioita etäopetusverkoston käyttöön,
- organisoida projekteja ja tukea projekteihin osallistuvien työtä sekä
- koordinoida ja toteuttaa yhteisesti suunniteltuja koulutusohjelmia ja kursseja.

Koska EADTU toimii etäopetusta toteuttavien tahojen äänenä Euroopan komission suuntaan, on sillä myös "klassinen lobbajaan" rooli.

Tähän mennessä EADTU on organisoinut useita koulutusohjelmia suunnittelevia työryhmiä, jotka tuottavat niin kutsuttuja eurooppalaisia etäopetusohjelmia. Hyvinä esimerkkeinä näistä ovat Eurooppa-käsitteeseen ja historiaan paneutuva "What is Europe"-kurssi, joka on viiden yliopiston tuottama ohjelma. Toinen mielenkiintoinen esimerkki on "European Master of Business Administration" (EMBA), joka on niin ikään usean eri yliopiston yhdessä tuottama kokonaisuus. EMBA:n eri osia on jo kokeiltu ja sen varsinainen toteutus alkaa vuonna 1995.

Koulutusohjelmien lisäksi EADTU:n yhteydessä toimii erilaisia työryhmiä. Esimerkiksi Media, Methods and Technology -työryhmän toiminnan kohteena ovat etäopetusvälineet ja teknologiat. Työryhmän tarkoituksena on kehittää suosituksia sekä arvioida uuden teknologian potentiaalisia mahdollisuuksia eurooppalaisen etäopetuksen näkökulmasta.

EADTU on myös mukana Euroopan komission rahoittamissa projekteissa, joita ovat mm.

Euroform, DELTA ja EuroStudyCentre. Jälkimmäistä esittelemme seuraavaksi yksityiskohtaisemmin.

## **EuroStudyCentre – eurooppalaajuisen etäopetusverkoston toteutus**

Vuonna 1992 EADTU aloitti EuroStudyCentre hankkeen, jonka keskeinen idea on eurooppalaajuisen etäopetusverkoston fyysisen ja toiminnallisen perustan luominen. Tarkoituksena oli siirtyä tavoitteista ja ohjelmajulistuksista tekoihin. Hankkeen rohkaisijana oli Euroopan parlamentti sekä nyt myös Euroopan komissio, joiden alussa mainittuihin tavoitteisiin hanke tuo yhden tärkeän käytännön ratkaisun.

EuroStudyCentre hankkeessa mukana olevat maat haluavat laajentaa etäopiskelumahdollisuuksia, edistää yhteiseurooppalaista koulutus suunnittelua ja toteutusta sekä vauhdittaa laadukkaan koulutusverkoston todellista ja konkreettista realisointia. Hanke ei ole unohtanut varsinaisia asiakkaitaan, vaan haluaa myös turvata ja kehittää opiskelijoiden ohjaustoimintaa ja sen laatua.

EuroStudyCentre -hanketta on kehitetty siinä mukana olevien maiden omista tarpeista lähtien. Tästä syystä kaikki osallistujat ovat sitoutuneet luotuihin tavoitteisiin ja ovat valmiina aloittamaan toiminnan heti vuoden 1995 alusta. Kyseessä on lyhyesti sanottuna eurooppalainen etäopetuksen toteuttamis- ja kehittämiskeskus.

EuroStudyCentren (ESC) palvelut voidaan konkretisoida seuraavasti.:

- ESC tarjoaa eurooppalaista etäopetusta koskevaa informaatiota eli jakaa tietoa siitä, mitä, missä ja miten opiskeluun voi osallistua.
- ESC toteuttaa ja jakaa eurooppalaisia ja muita kansainvälisiä koulutusohjelmia ja kursseja sekä liittää ne kansallisiin koulutusohjelmiin. Esimerkiksi yllämainitut kurssit EMBA ja What is Europe? toteutetaan ESC:n kautta.
- ESC huolehtii lisäksi opiskelijoiden ohjaamisesta, sillä kansainvälinen opetustarjonta vaatii useasti mukauttamista ja paikallista (esimerkiksi suomalaista) ohjausta.

Varsinaisten palvelujen lisäksi ESC ylläpitää hyvin varustettuja teleopetustiloja, joissa opiskelijat osallistuvat telemaattiseen etäopetukseen. Tarjolla on siis helppo ja edullinen linkki kansainväliseen koulutukseen ja televiestintään.

ESC ei ainoastaan toteuta koulutusta, vaan sen yksi funktio on koulutustarjonnan laadun arviointi. ESC tarjoaa myös mukana olijoille mahdollisuuden kouluttaa omaa henkilöstöä "eurokuntoon" erillisissä koulutusohjelmissa, jotka on suunnattu erityisesti ESC-henkilöstölle. Suomalaisilla on merkittävä asema tässä henkilöstön kehittämisessä. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus kouluttaa muita ESC-verkostoon kuuluvia erityisesti teleopetuksen alueella.

Suomessa ESC-keskukset ovat Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksessa Lahdessa, Helsingin teknillisen korkeakoulun täydennyskoulutuskeskuksessa Espoossa, Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa, Oulun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa ja Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa.

## **Yhteistyöverkoston ulottuvuudet**

Edellä esitetyssä esimerkissä on olennaisinta se, että eri organisaatiot toimivat yhteistyössä, toteuttavat käytännössä verkostoitumista ja pyrkivät kohti verkko-organisaatiota. Tähän on hyvät mahdollisuudet, kun ajatellaan, että mukana on etäopetusorganisaatioita yhteensä 15 eri maasta ja fyysisesti esimerkiksi ESC on jo yhteensä 50 eri pisteessä.

Mitä esittelemämme ESC paljastaa toimimisesta verkostossa. Otamme tarkastelumme pohjaksi Juha Kuisman (1994) esittämiä verkostoitumisen ulottuvuuksia.

Teknologisesta näkökulmasta EuroStudyCentre-verkosto on kehittyvän televiestinnän varaan rakentuva verkko. Tässä verkostossa vaihdannan kohteena on tieto eli kurssit, koulutusohjelmat, kokemus- ja tutkimustulokset. Ideana on käyttää telekommunikaation välittämää tietoa

verkosto-organisaation laadulliseksi kehittämiseksi. Tavoitteena ei ole suuri volyyymi, vaan vaioton ja laadullinen kommunikaatio.

Avainhenkilönäkökulmasta EuroStudyCentre-verkosto nojaa kansallisten ja alueellisten keskuksen etäopetusta kehittäviin avainhenkilöihin. Koko toiminnan jatkuvuus on varsinkin sen alkuvaiheessa erittäin riippuvaista henkilöiden välisistä hyvistä suhteista. Luotamme ihmiseen, emme organisaatioon. Samalla on kuitenkin korostettava, että tämä ei ole ainoa toivottu ulottuvuus, vaan niin kutsutun avainhenkilön tehtävä ja jopa velvollisuus on laajentaa mukana olevien ihmisten määrää.

Alueellinen näkökulma toteutuu ESC-verkostossa sen kautta, että juuri alueellisuus ja oma identiteetti on EuroStudyCentreen käyttövoima. ESC verkoston tehtävä ei ole levittää komission suosimaa "yleis"-eurooppalaista koulutusimperialismia, vaan pikemminkin tarjota "euro"-ulottuvuus kansalliseen toimintaan.

EuroStudyCentre voidaan ymmärtää myös tietynlaisen koulutustoiminnan klusterina eli ryppäänä, jossa samankaltaiset instituutiot ympäri Eurooppaa ovat muodostaneet ryhmittymän tehostakseen yhteisiä tavoitteitaan. Kyseessä on strateginen liittouma eurooppalaisen etäopetuksen kehittämiseksi ja eteenpäinviemiseksi. Strateginen näkökulma korostuu myös verkostossa tapahtuvan informaation vaihdon kautta. Verkostoon kuuluva saa yleensä toimintaa ohjaavan olennaisen tiedon (esimerkiksi komission tulevat päätökset) ensin.

Verkostoihin liittyy kiinteästi sisäinen dynaamisuus ja jopa epämääräisyys. Verkostot ovat nopeasti muuttuvien toimintaympäristöjen organisaatiomuotoja ja siksi niiden kuvaaminen perinteisten organisaatorakenteiden kautta on vaikeaa. EuroStudyCentre-verkosto on organisaatio, joka perustuu osastensa vapaaehtoisuuteen. Yleisesti hyväksytyt arvot ja tavoitteet ohjaavat toimintaa, jota tiettyssä mielessä johdetaan - koordinoidaan - EADTU:n jäsenjärjestön toimesta. Verkosto on kuitenkin oikeutettu, jopa velvoitettu pohtimaan ja muuttamaan toimintansa suuntaa tarpeen mukaisesti, olkoon esimerkkinä jatkuvasti muuttuva Euroopan kulttuurinen ja geografinen kartta.

Verkostoja on joissakin yhteyksissä kutsuttu myös "kolmannen tien talousajatteluksi" (ks. esimerkiksi Lahti 1994, Kuisma 1994). Tämä ulottuvuus asettuu niin ikään mainiolla tavalla EuroStudyCentrejen toiminta-ajatukseseen. Se lähtee siitä, että Euroopassa ei voi eikä saa olla suuria ja dominoivia etäopetusorganisaatioita. Näin siksi, että ensinnäkin suurten keskitettyjen että opetusyliopistojen (The Open University UK, Open Universiteit NL jne.) elämä on muuttumassa kaiken aikaa vaikeammaksi, koska niiden tuottamat etäopetuspaketit eivät vastaa postmodernin koulutuksen kuluttajan tarpeita. Tavallaan tämän keskitetyn mallin vastapainoksi on syntyvässä yhteistyöhön ja jakamiseen perustuva pienten yksiköiden toimintamalli. Kustannukset ovat yleensä verkostossa yhdessä tehden pienemmät kuin itse tehden, puhumattaakaan markkinoilta ostamisesta. Näin siis kiinteitä kustannuksia muutetaan muuttuviksi.

Verkostat eivät houkuttelevuudestaan huolimatta ole helppoja organisoitumismuotoja ja ne eivät luonnollisesti sovi kaikkeen toimintaan. Usein ongelmia verkosto-organisoitumiselle tulee siitä, että ne epämääräisyytensä ja dynamiikkansa vuoksi tuntuvat turvattomilta ja lähes mahdottomilta johtaa, siis ottaa vastuulle. Toisaalta ongelmia voi synnyttää se, että jotkut ver-

kostoon kuuluvat eivät anna muiden mielestä riittävää panosta. Arto Lahti (1992) mainitsee seuraavat asiat tärkeinä toimivalle verkostolle:

- mukana olevat ovat yksimielisiä jokaisen roolista ja toiminta-alueesta yhteistyöverkossa
- on olemassa sopimus yhteistyöhön osallistuvien tehtävien luonteesta ja toimintatavasta
- yhteistyöhön osallistuvat näkevät toistensa panokset myönteisinä
- yhteistyötehtävien koordinoimien mallit ja rakenteet on yhdessä sovittu.

Verkostat ja verkostuminen näyttää hyvältä ja kuulostaa myönteiseltä, mutta työ ja arki verkosto-organisaatiossa vaatii aimo annoksen oppimista ja ennen kaikkea pois oppimista.

## LÄHTEET

European Commission. 1994. Growth, competitiveness, employment. The challenges and ways forward into the 21st century. "White paper".

Kuisma, Juha. 1994. Verkostojen taloudesta. Teoksessa Kuisma, J. (toim.) Verkostotalous. s. 102-117. Pellervon näkökulma 5. Pellervo-Seura ry. Helsinki.

Lahti, Arto. 1994. Pienyritysten kansainvälistyminen verkostotalouden avulla. Teoksessa Kuisma, J. (toim.) Verkostotalous. s. 64-82. Pellervon näkökulma 5. Pellervo-Seura ry. Helsinki.

# EUROOPAN UNIONIN KOULUTUSOHJELMAT

## – Mitä mahdollisuuksia aikuisopiskelijalle?

Euroopanlaajuisten koulutusohjelmien tavoitteina on

- 1) nostaa koulutuksen tasoa,
- 2) edistää työvoiman liikkuvuutta sekä
- 3) vahvistaa Eurooppa-ullottuvuutta, kuten kulttuurista identiteettiä ja eurooppalaisten kulttuureiden tuntemusta.

Kansallisiin hankkeisiin ei anneta tukea, vaan hankkeiden tulee olla useamman maan yhteisiä.

Toimintamuotoina ovat monikansalliset verkot, monikansalliset kehittämishankkeet ja henkilövaihto.

## Nykyiset ohjelmat

### ARION

Ohjelman tavoitteena on edistää EU-maiden koulutusjärjestelmien ja koulutuspolitiikan vertailua sekä lisätä tiedonvälitystä ja kokemustenvaihtoa maiden välillä. Ohjelma on tarkoitettu koulutusalan asiantuntijoille, erityisesti sellaisille, jotka voivat työssään välittää tietojaan ja kokemuksiaan laajalti eteenpäin. Suomi on tarjonut ohjelmaan tutustumiskohteiksi kielikylpyä ja sukupuolten tasa-arvoasioita yleissivistävässä koulutuksessa. Hakuaika maaliskuussa. Lisätietoja: *CIMO:n* neuvontapuhelin (90) 7747 7677.

### CEDEFOP

Berliinissä sijaitseva ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskus, joka tukee ammatillisen koulutuksen kehittämistä, tutkimusta ja kokeiluja EU-maissa. Sen toimintoja ovat mm. ammatillisen koulutuksen ja tutkintojen luokittelu ja vertailu, opetussuunnitelmien tutkimus ja kehittäminen sekä tietopalvelu ja julkaisu-

toiminta. Suomesta yhteydenpitoa ja ammatillisen koulutuksen eurooppalaista yhteistyötä ylläpitää *opetusballitus*: puh. (90) 774 775.

### COMETT

Ohjelma lisää yritysten ja oppilaitosten välistä koulutusyhteistyötä tekniikan alueella. Opiskelijat voivat hakea harjoittelijavaihtopaikkoja läpi vuoden. COMETT, joka sulautuu osaksi isompaa uutta ohjelmaa LEONARDOA, sisältää myös opettajainvaihtoa, opetuskokonaisuuksia ja täydennyskoulutusta. Suomessa ohjelmaa hoitaa COMETT-keskus. Lisätietoja: *Mikko Nupponen*, (90) 451 4020. Suomen COMETT-keskuksen lisäksi University-Enterprise Training Partnership -verkostossa ovat mukana alueellisia yksikköinä mm. Lappeenrannan teknillinen korkeakoulu (953-571 3423 tai 571 3422) sekä Oulun yliopiston täydennyskoulutuskeskus (981-451 4497 ja 451 2049).

### ERASMUS

Korkeakoulujen yhteistyön ja opiskelijavaihdon ohjelma, jonka turvin n. 2000 suomalaista sai lukuvuodelle 1994–95 opiskelijavaihtopaikan ulkomailta. Suhteellisesti eniten vaihtoa on ollut arkkitehti- ja taidealojen opiskelijoilla. Erasmusuksen perustoiminnot, oppilaitosten yhteistyö ja opiskelijavaihto, jatkuvat myös tulevaisuudessa, vaikka Erasmus sulautuu luvulla 1996–97 käynnistyvään SOCRATES-ohjelmaan. Erasmus-verkostoihin (ICP) on Suomesta kuluvana vuonna kuulunut 94 oppilaitosta (korkeakoulujen lisäksi ammattikorkeakouluja ja ammatillisia oppilaitoksia; luettelo julkaistu Spektrissä 4–5/94). Kriteerit täyttyviä oppilaitoksia on Suomessa peräti 340. Suomen osallistuminen on vankassa kasvussa ja laadultaan se on korkeatasoista.

Suomessa Erasmus-ohjelmaa hoitaa *CIMO*.

## EUROTECNET

Ohjelman tavoitteena on kehittää ammatillista perus- ja täydennyskoulutusta siten, että teknologisen kehityksen tuomat edut voidaan hyödyntää työelämässä. Kyse on innovaatioista ammatillisessa koulutuksessa; ohjelmalla tuetaan mallihankkeita ja tiedotetaan muille. Halutaan hyödyntää teknologiaa sosiaalisissa, organisatorisissa ja liiketaloudellisissa taidoissa. Suomi ei vielä (vuosi 1994) mukana.

## EURYDICE

Koulutuksen tietoverkko, joka ylläpitää tietokantoja ja tuottaa kirjallista materiaalia Euroopan koulutusjärjestelmistä ja koulutuspolitiikasta. Verkko tuottaa vertailevia analyysejä koulutusjärjestelmien ominaisuuksista ja palvelee näin EU-maiden hallitusten ja Euroopan komission välisenä tietoverkkona.

Lisätietoja tietoverkosta ja kirjallisesta materiaalista: *Risto Helle*, opetushallitus (90) 7747 7138.

## FORCE

Ammatillisen täydennyskoulutuksen ohjelma, Force, on avoin ainoastaan EU:n jäsenmaille. Se pyrkii lisäämään ammatillisen täydennyskoulutuksen määrää ja laatua Euroopassa ja parantamaan sitä kautta yritysten kilpailukykyä ja työntekijäin ammattitaitoa. Ohjelma ylläpitää henkilöstökoulutuksen yhteistyöhankkeita henkilöstökoulutuksen kehittämiseksi. Kirjallista materiaalia on Teollisuuden ja Työnantajain Keskusliiton ja COMETT-keskuksen yhdessä tuottama julkaisu "Selvitys FORCE-toimintaohjelmasta" sekä "Force pähkinänkuoressa". Force sulautuu vuoden 1995 alussa käynnistyvään LEONARDO-ohjelmaan. Suomessa ohjelmaa seuraa *COMETT-keskus* (Mikko Nupponen, 451 4020).

## HELIOS

Vammaisten koulutukseen sopeuttamisohjelma, johon voivat osallistua vammaisten koulutusta antavat laitokset ja vammaisjärjestöt. Suomen osalta ohjelma avautunee aikaisintaan vuonna 1996.

Lisätietoja: Eurooppa-instituutti, Turku, *Timo Lehtomäki* (921) 638 311 tai Sosiaaliturvan keskusliitto, *Mari Korbonen* (90) 7747 2250.

## IRIS

Naisten ammatillisen koulutuksen verkosto pyrkii lisäämään naisten osallistumista eri alojen ammatilliseen koulutukseen sekä kehittämään naisille tarkoitettuja koulutusohjelmia. Se pyrkii myös tuomaan naisnäkökulmaa koulutusohjelmiin. Verkosto aukeaa suomalaisille vuonna 1995. Lisätietoja: *CIMO*.

## LINGUA

Lingua-kieliohjelma on avoinna vain EU:n jäsenmaille ja se pyrkii edistämään vieraiden kielten osaamista EU-maissa. Ohjelma jakautuu vuoden 1995 alusta SORCATES- ja LEONARDO-ohjelmiin (Leonardoon siirtyy työelämän kielikoulutus). Lingua on eräs suurimmista ohjelmista ja sillä ylläpidetään kielenopetuksen kehittämishankkeita ja henkilövaihtoa. Ohjelma jakautuu neljään toimintoon: kieltenopettajien täydennyskoulutuksen kehittämiseen, korkeakoulujen kielenopetuksen ja -opiskelun kehittämiseen, pienten ja keskisuurten yritysten työntekijäin kielitaidon kehittämiseen sekä nuorten kielitaidon parantamiseen. Parhaiten ohjelmasta ollaan perillä *CIMO:ssa*, info 7747 7677 ja OPH:ssa 7747 7038 ja 7747 7791.

## PETRA

Ammatillisen peruskoulutuksen laatua nostava Petra on avoin vain EU-maille. Se sisältää opiskelijoiden ryhmävierailuja, harjoittelijavaihtoa, kehittämisohjelmia sekä nuorten ohjausta. Ohjelma sulautuu vuoden 1995 alussa LEONARDOON. Lisätietoja antaa *CIMO*.

## TEMPUS

Keski- ja Itä-Euroopan maiden, NL:n entisten tasavaltojen ja EU-maiden yhteistyöohjelma, jolla tuetaan korkeakoulujärjestelmien laadullista kehittämistä kohdemaissa. Ohjelmassa painotetaan opetusta ja oppimista. Yhteistyöosapuolia Keski- ja Itä-Euroopan maiden ulkopuolella ovat EU-maiden lisäksi mm. EFTA-maat, Japani ja Yhdysvallat.

Lisätietoja: *CIMO*.

## YOUTH FOR EUROPE III

Nuoriso-ohjelma, joka edistää lähinnä nuorten liikkuvuutta, on tarkoitettu 15-25-vuotiaille nuorille sekä nuorisotyöntekijöille ja nuorisjärjestöille. Suomi on mukana ohjelmassa. Lisätietoja: *CIMO*, 7747 7677.



## Uudet koulutusohjelmat

Euroopan Unionin uudet koulutusohjelmat, Socrates ja Leonardo, ovat korvaamassa vanhoja.

### SOCRATES

Socrates on korkeakoulujen, peruskoulujen ja lukioiden, siis oppilaitosten yhteistyöohjelma. EU:n komissio julkaisi esityksensä Socrates-ohjelmaksi vuoden 1994 alussa. Ohjelma sisältää Erasmus- ja Linguan sekä Comenius -koulutusohjelman. Lisäksi se sisältää joukon uusia toimintoja.

Socratesta toteutetaan vuosina 1995-99, useimpien toimintojen osalta kuitenkin vasta vuoden 1966 alusta, sillä ohjelma on ollut Euroopan Unionin eri elimien viilattavana vielä kuluvan vuoden loppukuukausina. Suurin muutos on koskenut budjettia, joka on supistunut noin 760 miljoonaan ecuun, 25 prosenttia alkupe-  
räistä pienempänä. Toinen kuluvana vuonna tehty muutos koskee megaverkostoja European University Networks, jotka on poistettu ohjelmasta kaavaillussa muodossa.

#### Ohjelman tavoitteena on

- edistää eurooppalaista ulottuvuutta kaikilla koulutuksen tasoilla, mukaan lukien päiväkodit, peruskoulu ja keskiaste,
- edistää vieraiden kielten osaamista,
- lisätä opiskelijoiden, erityisesti korkeakouluopiskelijoiden liikkuvuutta,
- edistää tutkintojen ja tutkintojen osien tunnistamista ja hyväksilukemista,
- kehittää tietotekniikan opetuskäytäntöä ja opetusta,
- edistää tietojen, taitojen ja kokemusten siirtoa erityisesti avoimen ja etäopetuksen menetelmiä kehittämällä sekä
- edistää tiedon ja kokemuksen vaihtoa ja leviämistä.

Ohjelmassa on kolme osaa: korkea-asteen yhteistyö, koulujen välinen yhteistyö ja täydentävät toiminnot.



Peruskouluja ja lukioita koskevilta osin Socrates tukee koulujen välistä yhteistyötä, siirtolais- ja romaanilasten koulutusta sekä opettajien täydennyskoulutushankkeita.

Korkeamman asteen koulutuksessa ohjelma kattaa lähinnä Erasmus- ja Linguan tavoitteet ja toiminnot. Kielitaidon edistämiseksi mm. tuetaan kieltenopettajien koulutustautumista niissä maissa, joiden kieltä he opettavat, sekä kehitetään opetusmateriaalia ja -menetelmiä koskien erityisesti vähän puhuttujen kielten opetusta.

Ensimmäiset Socrates-hakumenettelyt tulevat vuoden 1995 aikana. Lisätietoja saa seuraamalla Spektriä sekä tiedustelemalla suoraan opetushallituksesta yleissivistävän koulutuksen osalta, *Kirsti Kangaspunta* (90) 7747 7314, ja CIMOsta korkea-asteen osalta, 7747 7677.

### LEONARDO

Leonardo da Vincin nimeä kantavaan ohjelmaan keskitetään kaikki ammatillinen koulutus ja sen kehittäminen, kuten ammatillinen perus- ja täydennyskoulutus ja yhteistyö elinkeinoelämän kanssa. Ohjelma koskee ammatillisen kou-

lituksen kaikkia muotoja ja tasoja, sen lisäksi julkisen ja yksityisen sektorin liiketoimintaa harjoittavia yrityksiä sekä työmarkkina- ja elinkeinoelämän järjestöjä.

## Ohjelman tavoitteena on

- jäsenmaiden ammatillista koulutusta koskevien järjestelmien laadun ja innovaatiokyvyn parantaminen,
- eurooppaisen dimension kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa ja neuvonnassa
- elinikäisen oppimisen edistäminen, tavoitteena että työntekijöiden ja yritysten muuttuvat tarpeet voidaan täyttää ja samalla parantaa työllisyystilannetta ja yksilön kehitystä
- antaa nuorille mahdollisuus oppivelvollisuuden jälkeiseen useampivuotiseen ammatilliseen peruskoulutukseen, josta saa tunnustetun ammattipätevyyden
- antaa ammatillista koulutusta niille aikuisille, joilta se puuttuu tai on riittämätön
- parantaa ammatillisen koulutuksen vetovoimaa ja arvostusta
- edistää nuorten ammatillista koulutusta erityisesti yhteiskunnalliset ja teknologian muutokset huomioonottaen
- edistää syrjäytyneiden nuorten ammatillista koulutautumista
- tukea pyrkimyksiä taata kaikille työntekijöille mahdollisuus täydentävään ammatilliseen koulutukseen
- edistää naisten ja miesten välistä tasa-arvoa ammatillisessa koulutuksessa
- edistää tutkintojen vertailtavuutta ja sitä kautta yhteistyötä
- tiedonvaihto
- edistää kielitaitoa
- edistää neuvontaa ammatillisessa koulutuksessa
- työpaikoilla tapahtuvan itseopiskelun sekä avoimen ja etäopiskelun tukeminen
- avaintaitojen kehittäminen tavoitteena helpottaa muuttuvien taitojen hankkimista ja sitä kautta työntekijäin liikkuvuutta.

Leonardo korvaa neljä viisi nykyistä ohjelmaa, nimittäin COMETT:n, Petran, Forcen, Eurotecnetin ja työelämän kielikoulutuksen osalta Linguan. Leonardo jakautuu strandeihin, kukin omin sisällöin. Leonardon budjetti on 0,8 mrd

ecua. Ohjelma on voimassa 1995-99. Lisätietoja hakumahdollisuuksista ja -ajoista: *Mikko Nupponen*, COMETT (90) 451 4021; opetushallituksen kansainvälisyyspalvelu, *Jari Jokinen* (90) 774 775; CIMO, *Taina Pajunen*, *Pirjo Aalto*, *Juba Ketolainen* ja *Nina Eskola* (90) 7747 7033.

## NOPEA LINTU NAPPAA MADON

Mikko Nupponen Suomen COMETT-keskuksesta antaa Comett-kokemusten pohjalta seuraavia ohjeita:

- Pois turha vaatimattomuus! Toiset eivät ole sen kummempia ruudinkeksijöitä kuin mekään. Monessa asiassa olemme varsin pitkällä ja edustamme keskivertoa korkeampaa tasoa.
- Parasta antia kansainväliset suhteet! Ohjelmiin osallistujat pitävät uusia kontakteja ohjelmien suurimpana hyötynä.
- Älä keksi europrojektia! Lähde mukaan, jos ideallasi on todellista tarvetta ja toteutat sen muutenkin, mutta tarvitset rahoitusta tehdäksesi sen paremmin ja kansainvälisemmin.
- Et pääse rikastumaan! Jos haet helppoa rahaa, unohda koko juttu. Saat joka tapauksessa vähemmän kuin anot ja projektistasi tulee kalliimpi kuin luulet.
- Byrokratiaa on, mutta se ei tapa. Ensimmäistä unetonta yötä seuraa rutiinointuminen.
- Nopea lintu nappaa madon! Kannattaa olla varhain valpas.

## KOULUTUKSEN EUROTORI

Opetushallitus on avannut Spektri-lehdessään **Koulutuksen eurotorin**. Tori on ollut auki koko vuoden jokaisessa Spektrin numerossa. Toistuvaispalstalla annetaan tuoreinta mahdollista tietoa niistä koulutusohjelmista, joissa Suomi on mukana (Arion, Comett, Eurydice, Erasmus, Force ja Nuorten Eurooppa, joissakin numeroissa myös Petra ja Lingua). Eri numeroissa välitetään käytännön kokemuksia, tietoa harjoittelupaikkojen hausta ja työluvista, eri yhteistyömaita esitellään ja keskeisimmät koulutusohjelmat saavat seikkaperäisempää valotusta.

Vuoden 1994 ensimmäisessä numerossa esitellään myös Kansainvälistämispalvelun palstalla ne opetushallituksen asiantuntijat ja vastuuhenkilöt, joilta koulutusohjelmista saa tarkempaa tietoa ja käyttäjäneuvontaa.

Poimintoja Eurotorista: numerossa 1/94 kerrottiin uusista ohjelmista Leonardo ja Sorcates, numerossa 2 esiteltiin Socrates, numerossa 3

esiteltiin CIMON (Kansainvälisen henkilövaihdon keskuksen) työarkaa, välitettiin kokemuksia COMETT-ohjelmasta ja esiteltiin kansainvälisiä ammattitutkintoja ja harjoittelua, numerossa 4-5 esiteltiin seikkaperäisesti Erasmus-ohjelma ja Erasmus-verkosto Suomessa sekä välitettiin suomalaisia kokemuksia Erasmuksesta. Lisäksi esiteltiin oppimateriaalituotanto maahanmuuttajille, mm. suomen kielen oppimateriaalit.

**Lisää Spektristä ja sen Eurotorista:** toimittaja Helena Mattila, opetushallitus, puh. (90) 7747 7698.

**Lisää koulutusohjelmista:** Euroopan yhteisön koulutusohjelmat uudistuvat. Ohjelmien esittely -viikko. CIMO ja Suomen COMETT-keskus. Yhteys: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO, PL 343, Hakaniemenkatu 2, 00531 Helsinki, puh. 7747 7677.

## AIKUISKOULUTUKSEN UTOPIOITA JA ARKEA

EAEA:n (European Association of Adult Education, jonka yksi toimistoista sijaitsee Kansainvälisyyden yhdistyksen yhteydessä Helsingissä) puheenjohtaja, professori *Paolo Federighi*, Italia, on tehnyt Euroopan parlamentille aloitteen tavoitteena vahvistaa kansalaisjärjestöjen roolia vaikeassa ja muuttuvassa työllisyystilanteessa ja Euroopan syrjäytyneet väestöryhmät vakavasti huomioon ottaen.

Vaikka EU:n strategiset päämäärät eivät jätä tilaa epäroinneille, on Federighin mukaan yhä puute toimenpiteistä ja välineistä, jotka auttaisivat jäsenvaltioita muuntamaan pyrkimyksensä ja tahdonilmaisunsa konkreettisiksi, kaikkia Euroopan kansalaisia hyödyntäviksi toimenpiteiksi. On aivan mahdollista, että EU:n kasvatuksen ja koulutuksen alueella hyväksymillä aloitteilla on vain vähäinen vaikutus Euroopan aikuisväestön koulutuksellisiin olosuhteisiin. Federighi arvioi elinikäisen oppimisen tavoitteet utopiaksi, ellei erityistoimiin ryhdytä. Hänen mukaansa

välttömiä toimenpiteitä edellyttävät lisäksi seuraavat realiteetit:

- suuri jäsenmaiden välinen epätasapaino; melkein 2/3 aikuiskoulutukseen osallistuvista on keskittynyt unionin kolmeen maahan,
- koulutustarjonnan suuri puute, joka on johtanut kaikkialla sosiaaliseen syrjäytymiseen ja taloudellisen kasvun pysähtymiseen,
- useimpien kansallisten aikuiskasvatustarjontamien heikkolaatuisuus,
- tarve uusiin toimenpiteisiin, joita ilman seuraavan 20 vuoden aikana 100 miljoonaa eurooppalaista jää ilman ammatillista ja muuta aikuiskoulutuksen osallistumismahdollisuutta,
- mahdollisuus vastata nykyisiin tarpeisiin kansalais- ja vapaaehtoisjärjestöt hyödyntäen.

KOONNUT:

**Anneli Kajanto** (7.11.1994)

MARJATTA ASIKAINEN &  
MARJA-LEENA LIIMATAINEN

## **Yksinään vai yhteisvoimin – yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä**

**Pasi Sahlberg & Asko Leppilampi  
1994. Yksinään vai yhteisvoimin? -  
yhdessäoppimisen mahdollisuuksia  
etsimässä. Yliopistopaino. 187  
sivua.**

Leppilammen ja Sahlbergin kirja ilmestyy ilmeiseen tarpeeseen. Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmästä kiinnostuneiden opettajien ja kouluttajien joukko kasvaa jatkuvasti. Menetelmään perehtyjille suomenkielinen suomalaisia sovellutuksia sisältävä kirja on tervetullut.

Kirjan tarkoituksena on tarjota opettajille ja kouluttajille taustatiedot ja perusmenetelmät yhdessäoppimisesta. Kirjoittajat käyttävät yhteistoiminnallisen oppimisen synonyyminä yhdessäoppimista. Tämä voi olla menetelmää paremmin kuvaava ilmaus. Yhteistoiminnalla kun saattaa varsinkin työelämässä olla sivumerkityksiä, jotka ovat aivan vastakkaisia kuin tämän menetelmän idea.

Yhdessäoppimisen teoreettisesta taustasta kirjoittajat esittelevät tärkeimpänä konstruktivistiset oppimisen tulkinnat. Konstruktivismi ei ole yksi oppimisen selitysmalli vaan pikemminkin joukko oppimisteorioita, jotka perustuvat yhteisiin teoreettisiin lähtökohtiin. Perustana ovat konstruktivinen tieteenteoria ja kognitiivinen psykologia.

Konstruktivistit korostavat oppilaan aikaisempien tietorakenteiden merkitystä oppimisessa. Oppija konstruoi käsityksensä tapah-

tumista tai ilmiöistä omien kokemustensa ja aikaisemmin muodostamiensa mallien perusteella. Oppilaan olemassa olevien tietojen ja uuden tiedon välinen linkki on se tekijä, joka tekee oppimisesta merkityksellistä.

Yhdessäoppimisen menetelmällä oppimiselle järjestetään ympäristö, jossa oppijan on mahdollista tarkastella omia aikaisempia kokemuksiaan ja tietojaan, olla aktiivinen tiedon prosessoija sekä käsitellä tietoa mahdollisimman aidossa ja mielekkäässä asiayhteydessä. Oppiminen on siis tiedon rakentamista, konstruointia syklisenä prosessina, joka toteutuu oppilaan itsensä tekemänä. Subjektiiivisista kokemuksista muodostuu objektiivista tietoa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppilaiden keskinäisen yhteistoiminnan avulla. Tässä on yksi yhdessäoppimisen ydinkohta.

Tämä käsitys oppimisesta muuttaa opettajan roolia. Hän muuttuu tiedon jakajasta oppimisen ohjaajaksi ja oppimisedellytysten luojaksi. Hän siirtää päävastuun oppimisesta oppilalle ja luottaa tämän omaan aktiivisuuteen.

Yhdessäoppimisen taustalla on humanistinen ihmiskäsitys. Sen mukaan oppilas on tahtova, sisäisen motivaation avulla itse itseään ohjaava yksilö, joka on tietoinen ja vastuullinen omista ratkaisuistaan. Hän haluaa itsenäistyä ja ohjata omaa oppimistaan.

Kirjan toisessa luvussa, Yhdessäoppimisen taustaa, kirjoittajat tutustuttavat lukijaa joihinkin yhdessäoppimisen taustalla oleviin motiiveihin, jotka ovat innostaneet tutkijoita ja opet-



tajia kehittämään yhteistoiminnallisia menetelmiä ja teorioita.

Luvussa kuvataan käytännön esimerkkien avulla mm. miten vaikutetaan normikonflikteihin, joita syntyy uuteen menetelmään siirryttäessä ja miten tasoitetaan oppijoiden statuksen vaikutusta oppimistilanteessa.

Kirjan luvussa Oppimisen yhteistoiminnallisuus tekijät kuvaavat YTO:n perusideat: yhteinen ja yksilöllinen vastuu, monipuolinen ja avoin vuorovaikutus, ryhmän toiminnan ja oppimisen arvioiminen, yhteistyötaitojen tunnistaminen ja kehittäminen.

Kirjoittajat tähdentävät - eivätkä syytä - että yhteistoiminnallinen oppiminen ei ole varsinaisesti opetuksen työtapaa tai opetusmenetelmä. Heidän mukaansa se on ennemminkin opetuksen didaktinen lähestymistapa, joka korostaa sosiaalista vuorovaikutusta oppimisen ja kasvamisen tärkeänä komponenttina. Ehkä olisi voinut vielä painokkaammin tuoda esiin, että hyvä vuorovaikutus ja tietoisesti organisoitu yhteistointa ovat välineitä, joiden avulla päästään hyviin oppimistuloksiin.

Luvun Yhdessäoppimisen menetelmiä ja strategioita tarkoituksena on auttaa työtavan käyttäjiä alkuun. Tekijät opastavat opetuksen suunnitteluun, tavoitteiden määrittelyyn, oppimisympäristön, ryhmien muodostamisen periaatteisiin ja YTO:n periaatteiden omaksumiseen ja oppimisen arviointiin.

Kirjoittajat aloittavat kuvaamalla perinteisen ryhmätyön ja YTO:n yhdessätyöskentelyn eroja. Kuvaus on paikallaan, koska moni aikuisopiskelija tuntee kammaa ryhmätyötä kohtaan aikaisempien karvaiden kokemustensa perusteella.

Kirjaan sisältyvät esimerkit käsittelevät koulumaailmaa. Yhteistoiminnallisen oppimisen kehittäminen on tapahtunut pääasiassa kouluympäristöissä. Menetelmän soveltuvuudesta aikuisten oppimiseen on kirjassa vain suppea maininta. Menetelmää on kuitenkin käytetty aikuisten parissa melko runsaasti myös Suomessa. Kokemukset ja tulokset ovat osoittaneet, että yhdessäoppimisen menetelmää voi ja kan-

nattaa käyttää mitä erilaisimmissa aikuisten oppimistilanteissa.

Kirja antaa käytännön harjoituksia ja vinkkejä, jotka saavat ideat elämään ja auttavat menetelmän käyttöönottajaa alkuun. Käytännön ja teorian yhdistäminen vaikeuttaa kuitenkin kirjan luettavuutta. Asiaan vihkiytymättömälle voi käydä niin, että punainen lanka katoaa.

Kirja antaa hyvän yleiskuvan yhteistoiminnallisen oppimisen teoreettisesta taustasta ja peruseriaateista. Alun teoreettinen tarkastelu on selkeä ja helpolukuinen, mielestämme kirjan paras osa aikuiskouluttajan näkökulmasta.

Sahlberg ja Leppilampi ovat tehneet opettajille ja kouluttajille palveluksen kirjoittamalla tämän kirjan. Se on hyvä johdanto laadukkaamman opettamisen ja oppimisen aikaansaamiseen.



TERTTU GRÖHN

## Aikuisten oppimisen virtauksia

**Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura 1993.**

**A**ikuisten oppiminen ja opettaminen ovat tämän päivän suomalaisen aikuiskoulutuspolitiikan keskeinen painopistealue. Aikuisen oppimiseen ja opettamiseen liittyvää tuoretta suomenkielistä kirjallisuutta ei ole liiemmästi olemassa. Sen vuoksi otsikon lupaama aihealue on tervetullut.

Mitä teos sitten tarjoaa? *Jukka Tuomisto* lupaa johdantoluvussa, että kirjassa käsitellään aikuisten oppimisen ja opettamisen ongelmia niemenomaan oppimisen eikä opettamisen näkökulmasta. Johdannon mukaan kirja jakautuu kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa pääpaino on aikuisten itseohjautuvuuden ja itseohjatun oppimisen teoreettisten lähtökohtien selvittämisessä (lukija: ahaa, teos perustuu humanistiseen opetusajatteluun). Toisessa osassa tarkastellaan sekä teoreettisesti että konkreettisesti oppimisympäristön merkitystä oppimisessa (lukija: hyvä, teos laajenee kontekstuaaliseen oppimiskäsitykseen). Kirjan kolmannessa osassa esitellään eräitä opiskelijoiden itseohjautuvuuteen ja aktiivisuuteen perustuvia käytännön työmuotoja: monimuoto-opiskelua, aktivoivaa kirjoittamista ja eräitä ryhmämuunnelmia oppimiseen (lukija: hetkinen, nyt putosin kelkasta, esitellyt kirjoittamisprosessiin perustuvat menetelmät nojautavat kognitiiviseen oppimiskäsitykseen).

**K**irjan kolmiosainen perusta teoreettisista lähtökohdista konkreettisiin työmuotoihin on mielekäs perusta tämääntyyppisen kirjan te-

kemiselle. Kokoomateoksen kirjoittaminen saumattomaksi kokonaisuudeksi ei kuitenkaan ole helppoa. Eräs mahdollisuus olisi valita selkeästi yksi oppimisteoreettinen lähtökohta, johon myös käytännön työmuodot liitetään. Toinen mahdollisuus on yrittää kuvata erilaisia teoreettisia lähtökohtia ja niiden sovellutuksia. Tähän on tässä teoksessa ilmeisesti pyritty. Lukijan ajatusten polveilu kuvaa kuitenkin sitä teoksen kokonaisuuteen liittyvää ongelmaa, että teoreettiset lähtökohdat ja kuvatut käytännön menetelmät eivät ole kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Oppimisteoreettisissa lähtökohdissa on kuvattu humanistista ja kontekstuaalista suuntausta, mutta käytännön sovellutukset perustuvat lähinnä humanistiseen ja kognitiiviseen oppimisajatteluun. Missä ovat kognitiivisen oppimisajattelun teoreettiset perusteet ja missä kontekstuaaliset sovellutukset? Lukija ei näin ollen saa teoreettisia perusteluja menetelmiensä valinnalle. Yhtä kaikki on tietenkin muistettava, ettei eri oppimisteorioilla ole omia erilaisia käytännön työmuotojaan, mutta eri menetelmien käyttö vaihtelee riippuen siitä, mihin oppimisteoreettiseen lähtökohtaan nojaututaan.

Mitä eri artikkelit sitten tarjoavat? *Jukka Korro* esittelee itseohjautuvuutta, mikä on otettu teoksen teoreettisen osan lähtökohdaksi. Tarkastelu perustuu lähinnä *Knowlesin, Rogerstin* ja *Raubalan* ajatuksiin. Artikkelin etuna on terveen kriittinen suhtautuminen ehkä siihen liialliseenkin optimismiin, joka humanistisen psykologian peruslähtökohtiin sisältyy.

*Antti Kauppi* käsittelee artikkelissaan sellaisia kontekstuaalisia oppimiskäsityksiä, jotka nivovat oppimisen osaksi oppijan toimintakäytäntöjä ja ympäristöjä. Kaupin mukaan opetuksen suunnittelussa pitäisi siirtyä nykyisestä



”opetussuunnitelma-ajattelusta” uudenlaiseen oppimisympäristöajatteluun. Tällöin opetuksen ja oppimisen kehittämisen peruskysymys on sellaisten oppimisympäristöjen luomisessa, jotka mahdollistavat refleктоivan ja uudistavan työtavan, koulutuksen painopisteen siirtämisen niihin luonnollisiin ympäristöihin, joissa oppimista tarvitaan. Kauppi on artikkelissaan ajan hengessä: kontekstuaalisuus näyttää olevan päivän sana oppimisen alalla. On tärkeää, että näitä ajatuksia esitellään myös suomenkieliselle lukijakunnalle. Teoksen muussa kokonaisuudessa annetaan kuitenkin vähän käytännön eväitä tämän vaikean oppimisen ja opettamisen muodon kehittämiseksi.

Laatupiiritoimintaa esittelevä, *Urpo Saralan* kirjoittama artikkeli, on selkeästi ymmärrettävä kokonaisuus, jossa suhteellisen tasapainoisesti esitellään laatupiiritoiminnan teoreettisia lähtökohtia ja käytännön sovellutuksia esimerkkien avulla. Esimerkit kuvaavat sekä erilaisia mahdollisuuksia työskentelyn etenemiseen että erilaisia lopputuloksia, joihin voidaan päätyä.

*Irene Heinin, Kari E. Nurmen ja Esko Paakolan* artikkelissa monimuoto-opiskelusta annetaan tietoisuudella perustietoa monimuoto-opetukseen liittyvästä opinto-ohjauksesta henkilökohtaisista opetussuunnitelmista sekä pohditaan eri viestintävälineiden asemaa tällaisessa opetuksessa. Artikkelin oivallisuus on esitellä menetelmät kolmen aikuisopiskelijan kertomuksen kautta. Kertomukset, joita artikkelin kirjoittajat eivät ole mitenkään kommentoineet, kuvaavat millaisia ongelmia ja mahdollisuuksia sisältyy monimuoto-opetukseen. Kertomukset ovat veikeä ja havainnollinen tapa kuvata itseohjautuvuutta käytännössä ja siten linjakkaasti jatketta Jukka Koron itseohjautuvuuden teoreettisia lähtökohtia kuvaavalle artikkelille.

*Kirsti ja Irma Lonka* kuvaavat artikkelissaan aktivoivaa kirjoittamista yhtenä opetuksen aktiivisuuden muotona. Sinänsä ansiokas artikkeli ja ajatusten herättäjä, mutta kuten tämän arvioinnin alussa todettiin, prosessikirjoittamisen teoreettiset perusteet jäävät teoksen kokonaisuudessa vähälle huomiolle.

Viimeinen, *Liisa Korbosen* kirjoittama, ryhmätyön muunnelmia esittelevä artikkeli lipsuu

teoksen lähtökohdista rajusti: näkökulma siirtyy kokonaan oppimisesta opettamiseen. Sinänsä esitellyt työtavat saattavat kaikessa pinnallisuudessaankin antaa ideoita erilaisten aikuisryhmien kanssa työskenteleville.

**K**irjan luettuaan kiinnittyy huomio siihen, että vaikka lähtökohdissa korostetaan nimenomaan oppimisen näkökulmaa, se jää kokonaisuudessaan sittenkin vähälle huomiolle. Selkeä oppimispsykologinen artikkeli olisi täytännyt tämän lukijalle annetun lupauksen.

En tiedä, koska teoksen kokonaisuus on ideoitu, mutta ilmestymisen hetkellä vuonna 1993 Suomi on eräissä historiansa pahimmassa lamassa. Työttömyys on noussut ennätyksellisiin lukemiin. Miksi *Freiren* ajatukset on jätetty pois? Ehkä sieltä olisi saatu ainakin osittaisia vastauksia siihen Jukka Koron artikkelissaan esiin tuomaan ajatukseen, etteivät kaikki aikuiset olekaan kovin itsenäisiä ja itsesuuntautuneita. *Freiren* dialogipedagogiikka voisi muutettavat muuttaen antaa eväitä myös sellaisten aikuisten herättämiseen, jotka muutoin jäävät passiiviseen tilaan.

Entä miksi kehittävä työntutkimus on jätetty pois? Oppimis- ja toimintakontekstin huomioon ottava oppimisajattelu on sinänsä esitelty ansiokkaasti Antti Kaupin artikkelissa, mutta konkreettisten sovellutusten kuvaus puuttuu.

**K**okonaisuutena ottaen teos näyttää liikkuvan ajan hengessä, aikuisten oppimista käsittelevät uusimmat virtaukset saavat sijansa. Ongelmaksi nousee se, että oppimisteoreettiset lähtökohdat ja opetusmenetelmälliset ratkaisut eivät muodosta linjakasta, toisiaan täydentävää kokonaisuutta. Suosittelen kuitenkin teoksen lukemista niille, jotka haluavat aistia, mitä virtauksia aikuisten oppimisessa ja opettamisessa Suomessa liikkuu.





Ryhmän kävelyreitit eristettiin kylien asutuksesta kauniilla orientaalisin ornameintein painetuilla puuvillakankailla, joiden raoista vieraita kurkistelivat kylän naiset ja lapset.

**EEVA SIIRALA**

## **MITEN ISTUTTAA TAIMIKOITA LUKUTAIDOTTOMUUDEN AUTIOMAAHAN?**

International Council for Adult Education (ICAE) piti viidennen yleiskokouksensa Kairossa 15.–22. syyskuuta. Kokous jakautui kolmeen osaan: konferenssiin ”Women, Literacy and Development – Challenges for the 21st Century”, ICAE:n nelivuositainen pidettävään yleiskokoukseen sekä solidaarisuusvierailuihin.

Konferenssiin matkustettiin jakautunein mielin: kansainvälistä yhteistyötä ja kattojärjestöä tarvitaan, mutta jaksako ICAE

ponnistella toimintakykyiseksi järjestöä repineistä linja- ja henkilöristiriidoistaan?

Matkaraportin on kirjoittanut konferenssiin osallistunut Eeva Siirala. Itse kokousta koskeva raportin osa on korvattu Timo Toivaiosen kirjoittamalla, loppuun sijoitetulla jaksolla, missä valaistaan tarkemmin kansainvälisen järjestön ristiriitojen syitä ja Kairossa tehtyjä henkilövalintoja.



## ICAE piti 5. maailmankonferenssinsa Kairossa

Kairon kokoukseen osallistujien määrää on erittäin vaikea arvioida, koska mitään osallistujalistaa ei ollut saatavilla, ja suuri osa oli aina käytävillä neuvottelemassa. Luultavasti siellä oli kolmatta sataa henkeä konferenssin aikana, itse kokouksessa oli 61 äänivaltaista osallistujaa.

### ”Literacy – tarkoittanet illeteracy?”

Konferenssin avausluennon piti rouva *Suzanne Mubarak*, joka korosti Kairossa juuri pidetyn väestökokouksen ja aikuiskasvatuskonferenssin yhtymäkohtia sekä Egyptin tarvetta keskittää voimavaroja lukutaidottomuuden voittamiseen.

Luentojen, paneelikeskustelujen ja osaltaan ryhmätöiden aikana oli mahdollisuus saada monipuolinen kuva monien maailman maiden lukutaitotilanteesta ja -ohjelmista. Yleiseksi vaikutelmaksi jäi, että lukutaidottomuusluvut ovat ponnistuksista huolimatta kasvussa. Voitiin vetää suora linja juuri päättyneestä väestökongressista, väestöräjähdyksestä kasvavaan lukutaidottomuuteen. Vaikka absoluuttisina numeroina lukutaitoisten määrä kasvaa, lukutaidottomien määrä kasvaa vielä nopeammin. Käsityksiä kuvaa TV:n haastattelijan tarkistuskysymys kun puhuin Suomen käytännöllisesti katsoen sataprosenttisesta lukutaidosta (literacy): ”Tarkoitatko ’illiteracy’?”

Naisten lukutaitoprosentti oli kaikissa Euroopan ulkopuolisissa maissa matalampi kuin miesten, joskus siihen viitattiin epämääräisesti: Niilin delta-alueella edistysellinen kuvernööri sanoi miesten lukutaitoprosentiksi 60, naisilla on ”huomattavan korkea lukutaidottomuusprosentti”.

### Naisten rooli ja identiteetti

Teollisuusmaiden ongelmissa päällimmäisenä nousivat esitelmissä esille naisten identiteetti ja

roolikysymykset: miksi on edelleen niin jyrkästi jakautunut työelämä, miksi naisten roolin mukanaan tuomia velvoitteita ei oteta riittävästi huomioon opiskelua estävinä tekijöinä, miksi mahdollisuudet eivät olekaan tasapuoliset sukupuolten välillä, tulisiko naisten mukautua osaksi miesten kulttuuria vai kehittää jotain muuta omista toimintavoistaan lähtien? Pohdittiin myös tietokone-lukutaidon vaatimuksia.

Kehitysmaiden puheenvuoroissa konkretia oli jotain muuta: Arabiemiraattien edustaja katsoi viimeisten 30 vuoden aikana tapahtuneen suurta edistystä, mutta vieläkin varhainen avioliitto ja aviomiesten kielteinen asenne estävät naisia opiskelemasta ja hankkimasta sitten työpaikkaa. Periaatteessa tiedetään koulutustason positiivinen vaikutus perheen lapsilukuun ja terveystilanteeseen. Yleensä tunnutaan pohdittavan, miten naiset saataisiin koulutukseen.

### ”Koulutus tuhoaa kulttuuria”

Toisenlaista näkökulmaa edustivat mm. nigeriläinen (mies)lääkäri ja healer sekä intialainen (nais)lääkäri. Molempien puheenvuorot olivat länsimaisia itsestäänselvyksiä ravistelevia, molemmat olivat erittäin hyviä esiintyjä. Mitä on ”kehitys”? he kysyivät. Tappavaa, luontoa tuhoavaa.

Aikuiskoulutus on heidän näkemyksen mukaan väistämättä hajottava liike: se tuhoaa alkuperäiset kulttuurit ja niiden asettuneet yhteiskuntamallit, koulutus vieraannuttaa nuoret yhteisön normaaleista töistä ja nuoret orjuuttavat vanhempansa palvelemaan, kun ennen lapset olivat vanhempiensa apu ja turva, rikkaus. Kun nuoret hankkivat ”koulun lukutaidon”, he tulevat ”lukutaidottomiksi” omissa yhteisöissään, omissa kulttuureissaan. Nigeriläinen kysyi, tukevatko rikkaat lukutaidon levittämistä, jos se asettaa heidän valtansa kyseenalaiseksi. *Gandhin* mielestä Englannin täytyy riistää puolta maapalloa pitääkseen yllä elintasoaan. Miten monia maita Intian täytyy riistää päästäkseen samaa elintason?

Egyptin opetusministeri toi terveiset presidentti *Mubarakilta* ja konferenssin avanneelta rouva Mubarakilta. Hän korosti, että aikuiskoulutus ei ole erotettavissa nuorten koulutuksesta. Egypti on luomassa ohjelmaa, jossa yliopistosta valmistuneita värvätään lukutaitoa opettamaan. Tällä hetkellä kentällä on 22 000 nuorta.

## EGYPTIN KOULUTUSTA JA ARKIPÄIVÄÄ

### Luku- ja kirjoitustaito-ohjelmia

Yleiskokouksen jälkeisinä kahtena päivänä oli järjestetty mahdollisuus osallistua ns. solidarisuuskäynteihin, joita ensimmäisenä päivänä oli useita vaihtoehtoja. Kaikkiin sisältyi tutustuminen johonkin aikuiskoulutustoimintaan.

Ensimmäinen käyntini suuntautui Delta-alueelle, *Menoufian* kuvernementtiin. Tapasimme alueen kuvernöörin, joka selosti alueen koulutuksellista tilannetta. Hän vaikutti koulutusasioihin hyvin perehtyneeltä. Alueella on monia luku- ja kirjoitustaito-ohjelmia sekä toteutuksessa että suunnitteilla. Koulutusta arvostetaan, vaikka huolena onkin lasten koulutuksen keskeytysluvut. Päähuomio kohdistetaan juuri lasten koulutukseen. Sekä entisiä ohjelmia että suunnitteilla olevia arvioidaan. Pääkaupungin lähetyksillä on "mallikylä", jonka lukutaitoprosentti on huomattavasti keskimääräistä korkeampi, mikä johtuu maan vähyydestä - vanhemmat tietävät, että lasten tulevaisuus riippuu koulutuksesta.

Menoufian lukutaitokampanjassa on mukana *yliopisto*, ammattiyhdistysliike sekä opettajia ja vapaaehtoistyöntekijöitä. Työtä tehdään paitsi kouluilla myös yliopistolla, tiedekeskuksissa, nuorisokeskuksissa, toimintakeskuksissa sekä yksityisissä kodeissa. Koska on selvää, että aikuisen on vaikea saada opetusta samassa ryhmässä lasten kanssa, pyritään aikuisten suhteen yksityisempään opetukseen esimerkiksi opettajan kotona. Mutta kuvernööri totesi, että vaikeuksia on paljon, erityisesti tyttöjen suhteen. Ohjelmassa todetaan, että yksityisten vapaaehtoinen panostus on tärkeämpi kuin valtion virallinen: uskonnolliset johtajat opettavat lukutaitoa aikuisille Koraanin opettamisen yhtey-

dessä, maatalousministeriön ohjelmassa opetaan lukutaitoa käytännön ammattitaitojen yhteydessä.

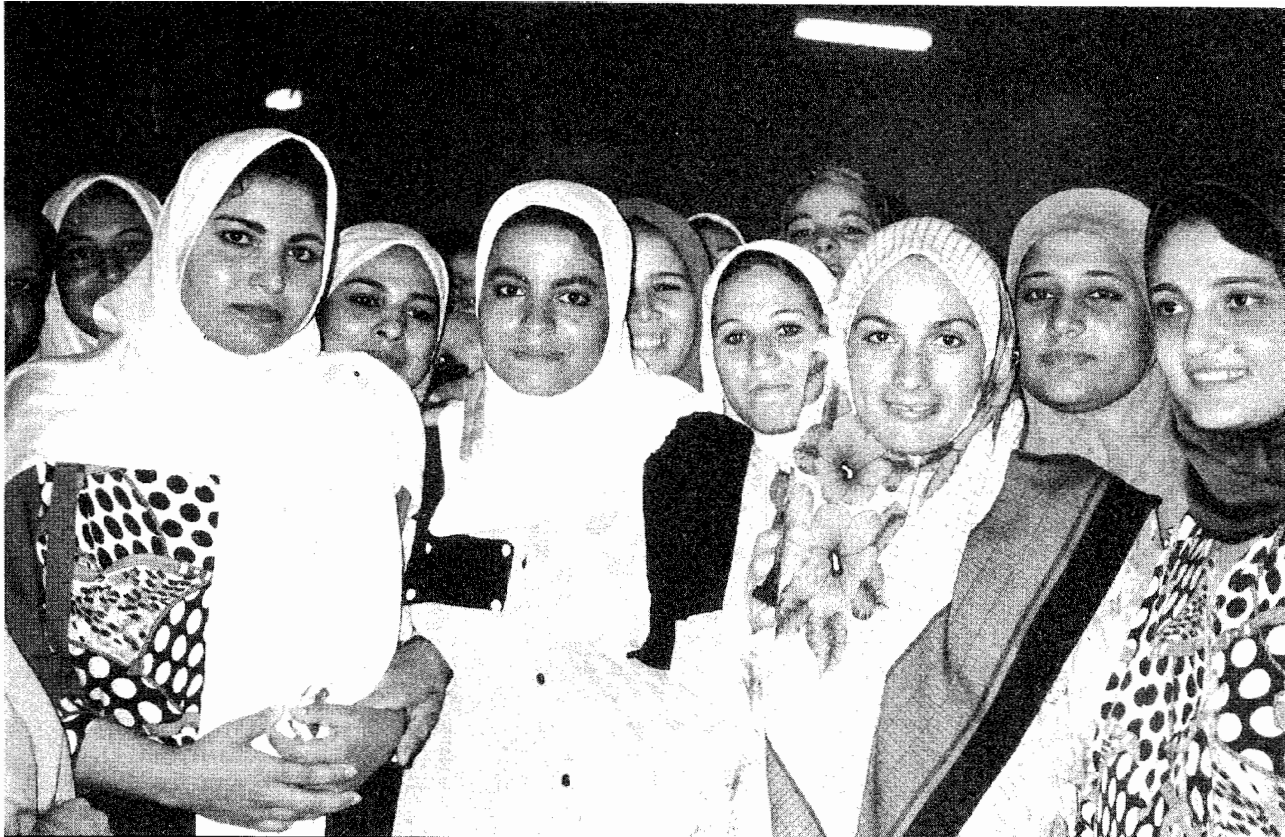
Opetusministeriön ohjelmassa koulutetaan kolmen viikon intensiivisellä erityiskurssilla yliopistosta valmistuneita aikuisten lukutaidon vapaaehtoisopettajiksi.

Menoufian pääkaupungissa on *yliopisto*, jossa on 20000-23000 opiskelijaa. Yksi yliopiston päätehtävistä on opettajain koulutus ja sitä kautta lukutaidottomuuden poistaminen, mutta siellä opetetaan myös teknisiä aloja ja lääketiedettä. Naisia opiskelijoista on 40 prosenttia, henkilökunnasta 25 prosenttia. Aikaisemmin naisopiskelijat tähtäsivät suurelta osin tutkimustyöhön ja ulkomaisiin opintoihin, nyt avioliittoon. Naisopiskelijat eivät enää osallistu yliopiston aktiviteetteihin kuten ennen. Muutos on tapahtunut muutaman viime vuoden aikana. Kysyttäessä syytä, rehtori viittasi suoraan tiettyihin poliittisiin muutoksiin maassa sekä fundamentalisteihin campuksella.

Lukutaito-ohjelmien suhteen rehtori huomautti ihmisten olevan kiinnostuneita opiskelusta heti, kun perustarpeet - kuten ruoka - on varmistettu.

Opiskelu Egyptissä on perustuslain mukaan ilmaista, myös yliopistossa. Asuntolassa asumisesta peritään nimellinen maksu, paria dollaria vastaava summa vuodessa. Uutta kehitystä ovat sunnuntaikurssit, jotka ovat avoimia kaikille mutta maksullisia.

Seuraava käyntikohde oli *puuvillatehdas*, jonka myytävä tuote oli puuvillalanka. Tehdas on Egyptin suurimpia, työntekijöitä 9000, joista naisia 500 (lähinnä toimisto- ja pakkaustehtävissä). Kun kysyimme työsuojelumääräyksistä (koneiden melu oli korviahuumaava, puuvillakuituja oli ihmisten vaatteissa ja hiuksissa, kullo- tai hengityselinsuojaimia ei ollut), saimme kuulla, että melu on alle sallitun desibelirajan ja että miehet eivät suostu käyttämään suojaimia (maassa jossa osa naisista kulkee kasvot peitettyinä aina!). Muista tehtaista kuulin lisäksi, että äitiysloma on kolme kuukautta ilman palkkaa, mutta sen jälkeen on oikeus palata samaan työpaikkaan.



"Sharkian Aikuiskoulutuskeskus. Järjestöjen (miehiä) kiirehtimisestä huolimatta halusin kuvaan uskottoman lämpimät, kontaktikykyiset ja innostuneet naisystäväni."

Aikuiskasvatukseen tutustumiskohde oli Sirs El Layyanin alueellinen *aikuiskasvatuskeskus*, jossa on kursseja lukutaitoryhmien ohjaajille, lukutaitoryhmiä ja tutkimusta. Keskus vaikutti viireältä. Siellä oli hyvät ATK-laitteet, kopiokoneet, kielistudio. Kirjapainon koneet olivat täysin antiikkiset. Kirjaston materiaalit näyttivät loppuvan vuoteen 1992. Asuntolan meille näytetyt osat olivat erittäin mukavat.

Keskuksessa on parhaimmillaan 1000 opiskelijaa vuodessa. Sen ohjelmaan kuuluu

1. normaalit lukutaitotyöhön liittyvät kurssit
2. seminaarit ja symposiumit lukutaitotyön erityisalueista
3. kielikurssit. Ohjelmaan kuuluvat vaihdot eräiden maiden kanssa, Englannissa ja joissakin muissa maissa on ollut jo 600 opiskelijaa.
4. kirjasto
5. kirjapaino

Luokkien työpöydät olivat kiinteitä viiden hengen pöytäpenkkiyhdistelmiä. Oheispedagogiikkaa paljaimmillaan.

Katsoimme myös painon tuottamaa lukutaitomateriaalia, joka vaikutti hyvältä. Keskus saa YK:n ja Unescon tukea sekä kansallisesti National Agency for Literacy and Adult Education -tukea.

### Opetusta koraanikoulutyylillä

Parasta päivän vierailussa oli käynti *maaseudulla* erään kylän koulussa, literacy centre, jossa vastaanotto oli huumava ja elämys ikimuis-tettava. Koulussa oli luokkia opiskelemissa vanhaan koraanikoulutyylisiin: opettaja lukee lauseen, luokka toistaa. Mutta kaikilla luokissa oli omat kirjat, koulussa oli jonkin verran (vähän) muitakin kirjoja, joista oppilaat selvästi tiesivät ja ilmoittivat lukevansa niitä. Vain yhdessä luokassa näin hyvin laajan ikäkirjon: keski-ikäisiä miehiä ja pikkupoikia samassa luokassa. Tytöt ilmoittivat tulevaisuudensuunnitelmikseen yliopiston. Paitsi lukutaitoa, koulussa opetetaan

myös käsitöitä. Toivotaan, että siitä tulisi myöhemmin lisäansioita perheille. Minulle jäi vaikeutena, joka muiden kokemuksiin verrattaessa vahvistui, että koulun resurssit olivat poikkeuksellisen hyvät.

## Autiomaan puutarhaksi!

Toisen päivän retki suuntautui *Sbarkian* alueelle, jossa oli vuonna 1973 käyty Egyptin ja Israelin välinen sota. Esittely koulutuksen osalta ei ollut yhtä selkeä kuin Menoufiassa. Kävimme katsomassa koulutusdemonstraatiota kahdessa koulutuskeskuksessa. Toisessa oli nuoria naisia, joille opetettiin käsitöitä: yhden koneen ympärillä oli noin 20 naista, jälleen meillä oli mahdollisuus keskustella heidän kanssaan. Kaikki olivat vakuuttuneita koulutuksen tarpeellisuudesta.

Toisessa keskuksessa oli sekä miehiä että naisia. Kyseessä oli lukutaidon ja ammatillisen koulutuksen yhdistelmä. Ammatillista koulutusta varten tarvittava perusluku- ja laskutaito opetetaan tarvittaessa ensin ja sen jälkeen voi siirtyä ammatilliseen koulutukseen, joka tapahtuu osittain kurssikeskuksessa, osittain työharjoitteluna oppisopimuksella. Koulutuslinjoja on useita putkimiehistä puuseppiin. Lukutaitokurssin jälkeen ammatillinen koulutus kestää 9 kuukautta perustasolla. Tasoja on viisi ja osa koulutuksesta tapahtuu työpaikoilla.

Järjestäjät halusivat vielä näyttää meille tämän heille erityisen merkityksellisen alueen kunnianhimoisen ohjelman, jossa autiomaan muutetaan puutarhaksi. Näimme suurisuuntaisen, osittain jo toteutuneen, kastelujärjestelmien avulla luodun sitruspuutarhan. Alue on valtava, kanavat osittain vasta rakenteilla, joten se ilmeisesti vielä laajenee. Nykyään siihen kuuluu vielä karjankasvatusprojekti, jonka alueen asukkaat kuulemamme mukaan omistavat osuuskuntana. Heille on rakenteilla, lähes valmiina, asunnot, todellinen kuvakirjojen malliarabikyliä valkeaksi maalattuine tasakattaloineen, joissa on pitsi-ikkunat. Talot he voivat ostaa omikseen karjanmyynnistä saaduilla rahoilla.

Egyptinretki oli hyppäys moneen maailmaan, joista yksikään ei ollut pohjoismaalaiselle itseltään selvä. Kairossa kokouksen liikkuminen ta-

pahtui aina poliisisaattueessa, auto edessä keskellä ja takana. Niilin risteilyllä laivan ympärillä oli neljä poliisivenettä sekä joka sillalla partiot tarkkailemassa. Kairosta ulos mentäessä poliisit vaihtuivat sotilaisiin ja turvamiehiin. Upseerit valvoivat kaikkia käyntejä, käytännössä pyrkivät estämään meitä tapaamasta ihmisiä vapaasti. Turvamies oli joka pikkubussissa. Hän ratkaisi määräyksen saatuaan, saimmeko nousta autosta vai emme. Sotilaat (noin kuudessa pressulla peitetystä avojeepissä) istuivat pyssyt kädessä saatueen edessä ja takana. Kaikkialla oli paikallinen poliisi valmiina järjestelemässä liikennettä.

ICAE:n kokouskäytäntö oli kaoottinen. Kokouksen osallistujien päätöksenteon teki vaikeaksi tiedonsaannin epävarmuus – vain oma tarmokas etsiminen ja kyseleminen saattoi auttaa. Koska tilanne ehdokasasettelun suhteen oli hyvin epäselvä hyvin kauan, se aiheutti runsaasti käytäväneuvotteluja ja spekulatioita – ja huhuja.

Pohjoismaainen yhteistyö sujui hyvin. Kaikki Pohjoismaat olivat Kairossa edustettuina. Sen lisäksi pidimme eurooppalaisten kokouksia tarpeen vaatiessa. Kokousten edustavuutta on vaikea arvioida, koska osallistujaluetteloa ei ollut, eikä siten voinut tietää mistä maista oli edustaja. Näissä kokouksissa olivat ICAE:n hallituksen jäsenet *Peter Engberg*, *Rosa Falgas* ja *Tapant Ojasti* hyviä tietolähteitä.

Varsinaisen kokouksen ilmapiiriä leimasivat toisaalta puheenvuorot, joiden selvänä tarkoituksena oli leimata keskustelutoimisto ja erityisesti pääsihteeri tehottomiksi ja ylipäänsä hiukan arvostelukyvyttömiksi, toisaalta tarve ilmaista tukea heille. On ehkä aikaista päätellä, miten ICAE:n käy, mutta jo järjestön tilanteesta tehdystä laajassa arviointipaperissa esitetyt ongelmat, erityisesti aikuiskasvatuksen päätavoite, johdon roolien epäselvyys ja rahoitusongelmat on ehdottomasti ratkaistava, jos järjestö aikoo jatkaa toimintaansa.

Järjestön kiistanalainen edellinen puheenjohtaja chileläinen *Francisco Vio Grossi* jätti siis paikkansa, mikä oli tärkeää. Sen sijaan vielä ei ole selvää näyttöä uuden puheenjohtajan, intialaisen *Lalita Ramdasin* linjasta sekä kyvystä ja halusta johtaa järjestön vaikeaa toipumiskautta.



TIMO TOIVIAINEN

## ICAE vakavien haasteiden edessä



Lalita Ramdas

Vuonna 1973 perustettu International Council for Adult Education kehittyi yhteydenpitofoorumina ja lujittui yhteisönä verraten suoraviivaisesti vuonna 1990 Thaimaassa pidettyyn yleiskokoukseen saakka. Toistakymmentä vuotta järjestön palveluksessa eri tehtävissä ollut tri *Budd L. Hall* oli kuitenkin aloittanut jo kokouksen aikoihin lähtölaskentansa, joka päättyi keväällä 1991 siihen, että hän siirtyi muihin tehtäviin.

Järjestö joutui Budd Hallin eron johdosta epävakaiseen tilaan, koska uusi pääsihteeri ei alunpitäenkään kotiutunut ICAE:n sihteeristön jäsenyyteen ja pääsihteerin rooliin. Hän jätti tehtävät hoidettuaan niitä vajaan yhdeksän kuukaudta. Väliaikaisratkaisuksi sovittiin, että järjestön puheenjohtaja, chileläinen Francisco Vio Grosi saa avukseen assistentin ja hoitaa toistaiseksi käytännössä myös pääsihteerin tehtäviä.

Kun ICAE:n hallitus kesäkuussa 1991 nimesi puheenjohtajan assistenttina toimineen henkilön järjestön pääsihteeriksi, tilanne stabilisoitui muodollisesti, mutta vain muodollisesti. Ongelmaksi muodostui se, että puheenjohtaja pyrki jatkamaan edelleen osin pääsihteerin tehtävien

hoitoa ja että valittu pääsihteeri puolestaan edellytti järjestön palaavan normaaliin päiväjärjestykseen, ts. puheenjohtajan palaavan rooliinsa.

Käytännössä tilanne polarisoitui siihen, että ICAE:n hallitus jakautui kahteen ryhmittymään, joista toista johti puheenjohtaja, toista pääsihteeri. Osapuolet ajautuivat täysin eri linjoille niin periaatteellisissa kuin käytännön menettelytapojakin koskevilla asioissa. Täydellinen välirikko paljastui kaikessa laajuudessaan tämän vuoden kesäkuussa, jolloin pääsihteeri ja hänelle lojaali hallituksen enemmistö jättäytyi pois puheenjohtajan koolle kutsumasta hallituksen kokouksesta. Kun järjestön viides yleiskokous oli määrä pitää syyskuussa 1994, järjestö joutui menemään siihen syvässä kriisitilassa.

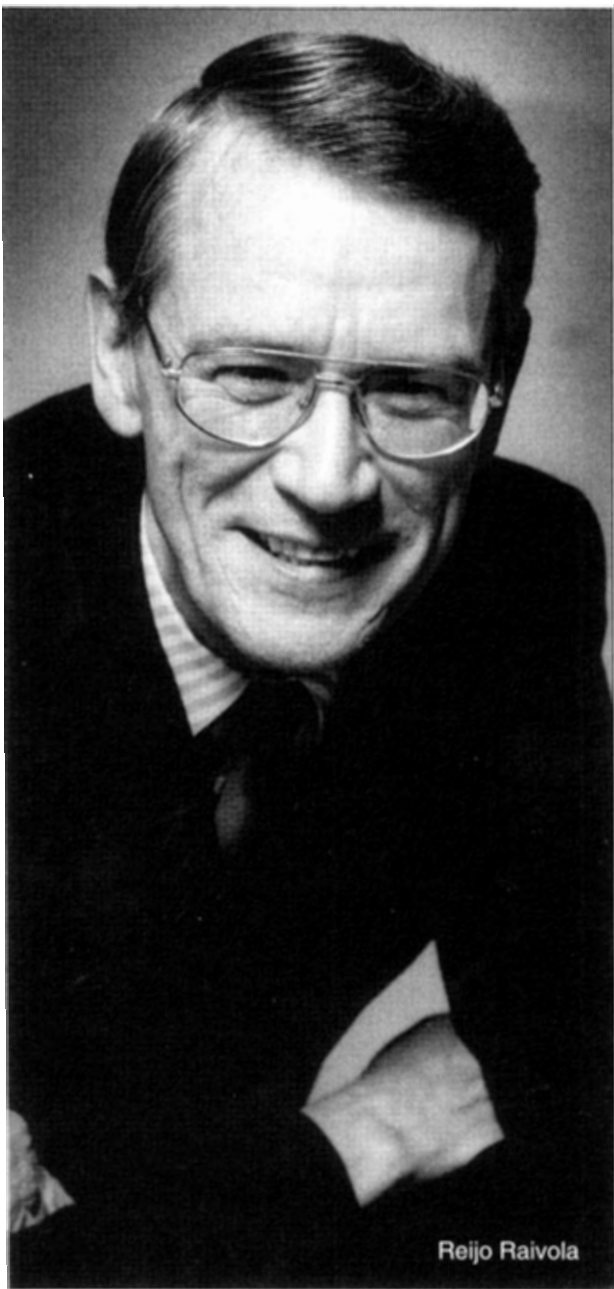
Yleiskokous pidettiin Kairossa 14.–23.9. 1994. Merkittävistä ratkaisuisista todettakoon tässä yhteydessä seuraavat. ICAE:n uudeksi puheenjohtajaksi valittiin intialainen *Lalita Ramdas*, josta tuli järjestön historian toinen naispuheenjohtaja. Järjestön hallitus uusiutui voimakkaasti. Se piti ensimmäisen kokouksen välittömästi suuren kokouksen jälkeen ja jätti uudistamatta pääsihteerin työsopimuksen.

Se, missä määrin syvät ristiriidat ja äärimmäisyyksiin viedyt toimenpiteet ovat vahingoittaneet järjestöä, jää nähtäväksi. Selvää kuitenkin on, että uusi puheenjohtaja ja hallitus ovat vaikean eheyttämistehtävän edessä.

Jo ennen Kairon kokousta European Association for the Education of Adults oli päättänyt ottaa selvästi etäisyyttä ICAE:n. Se ilmeni etenkin niin, ettei EAEA asettanut ollenkaan omaa puheenjohtajaehdokastaan. Itse Kairon kokouksessa Pohjoismaat tukivat puheenjohtajaksi tietävästi Slovenian aikuiskasvatusjärjestön kandidaatti *Ana Krajnc'ia*, koska tukea ei haluttu antaa Intian edustajalle, jonka yhteyttä pääsihteerin vastaiseen ryhmittymään pidettiin ilmeisenä. Tämä yhteys sai tukea siitä, että uusi hallitus jätti uudistamatta pääsihteerin työsopimuksen.

REIJO RAIVOLA

## Opetuksen ja tutkimuksen tuloksellisuus



Reijo Raivola

*Alussa loi Jumala taivaan ja maan...*

*Ja Jumala katsoi kaikkea,*

*mitä hän tehnyt oli*

*ja katso, se oli sangen hyvää.*

*Ja tuli ehtoo, ja tuli aamu,*

*kuudes päivä...*

*Ja Jumala lepäsi seitsemäntenä päivänä*

*kaikkesta työstänsä, jonka hän oli tehnyt.*

*Hänen arkkiengelmanä tuli silloin Hänen*

*luokseen ja kysyi:*

*"Jumala, mistä tiedät, että kaikki,*

*minkä Sinä loit, on 'sangen hyvää'?"*

*Mitkä ovat Sinun kriteerisi?*

*Mille aineistolle perustat arviosi?*

*Etkö ole liiaksi asianosainen tehdäksesi  
reilun ja puolueettoman arvion?"*

*Jumala mietti näitä kysymyksiä koko  
sen päivän,*

*ja Hänen leponsa häiriintyi suuresti.*

*Kahdeksantena päivänä Jumala sanoi:*

*"Lucifer, painu helvettiin!"*

*Näin syntyi evaluaatio kunnian  
loisteessa.*

*Ja aina siitä asti on evaluojien*

*ammattikunnan status ollut*

*jonkinverran epäilyksenalainen:*

*joko tie pelastukseen tai*

*varma lippu kadotukseen.*

*(Halcolm: The Real Story of Paradise Lost)*

Toinen lainaukseni tulee Koululaisen muistikirjasta runsaan 40 vuoden takaa. Kumpi painaa enemmän, kilo rautaa vai kilo höyheniä? Yliopistoväki on suhtautunut tulosbudjetointiin ja tulosjohtamiseen mittaamisineen yhtä hämmentyneinä kuin koululaiset kompakysymyksiensä. Samalla mittayksiköllä ja samalla vaa'alako tulisi mitata rautaa ja höyheniä tai luonnontieteitä ja humanistisia tieteitä, opetusta ja tutkimusta? Uusi hallinto- ja kontrolli-ideologia on sekoittunut laatuaajatteluun erottamattomaksi vyyhdeksi, jossa syyt ja seuraukset, keinot ja päämäärät sekoitetaan ja analysoimatta kirjataan ja puristetaan laatua ja toiminta-aktiivisuutta osoittaviksi indikaattoreiksi.



Opetukselta ja tutkimukselta vaaditaan tulokSELLISUUTTA kykenemättä tarkoin määrittelemään, mitä se on, ja ymmärtämättä, miten panokset tuottavat määrätynlaisia prosesseja ja nämä puolestaan vaihtelevia tuotoksia. Samoja evaluaatioprosesseja ja indikaattoreita halutaan käyttää yhtä hyvin itseohjautuvuuden kehittämiseen kuin voimavarojen epätasaisen jaon perustelemiseen. Varsinkin opetushallinnossa valitsee jopa mittaamisen ja tilastoinnin hysteria ilman, että toimintaa ohjaisi selvä evaluaatiologiikka tai evaluaatiotieteen paradigma. Eri evaluaationäkemyksistä poimitaan valikoivasti tulosohjauksen ideologiaa tukevat piirteet huomaamatta, että tuloksena saattaa olla sisäisesti ristiriitainen ja toteuttamiskelvoton kehys.

Positivismin epäillyttävin lahja yhteiskuntatieteille on ollut käsitteiden operatiivinen määrittely, mikä edelleenkin näkyy siinä tulosvas-  
tuuta korostavassa suuntauksessa, joka määrittelee moninaiset tavoitteet ja suoritukset yksittäisinä määrällisinä indikaattoreina. Moni yliopistolainen mielellään miettii J.A. Holloa mukaillen, että arviointiasiaa yhtä köyttä vetävät vain ne, joiden pitäisi siinä riippua.

**P**rofessionaaliset tutkijat ja opettajat pitävät hallintobyrokraattien ja poliitikkojen asiantuntematonta määräilyä sietämättömänä puutumisenä asioihin, joita he eivät ymmärrä. Kansan valitsemat johtajat ja itse itselleen mandaatin antaneet virkamiehet puolestaan korostavat korkeakoulutuksen ja tutkimuksen asemaa julkisena instituutiona, jonka on alistuttava julkiseen kontrolliin ja taivuttava demokraattisesti valittuun, edustavaan poliittiseen tahtoon tavoitteiden asettelussa ja voimavarojen allokoinnissa.

Korkeakoulut ovat osa julkishallinnon poliittista järjestelmää ja näin poliittisen ohjausjärjestelmän vaikutuspiirissä. Poliittisen järjestelmän ohjauskyky on kuitenkin ratkaisevasti heikentynyt. Julkinen valta kärsii Habermasin osuvasti analysoimasta legitimitteettikriisistä ja sen on ollut kehitettävä kompensoivia legitimointistrategioita. Sellainen on "objektiiviseen" mittaamiseen ja mittalukujen indikaattoreiksi yhdistämiseen perustuva voimavarojen jako- ja palkitsemisjärjestelmä. Tavoitejohtaminen on muuttunut tulosjohtamiseksi. Uusi, ainoa oikea ja lopullinen poliittinen ja manageriaalinen ideologia on löytynyt.

Ei muisteta *Mark Twainin* toteamusta, että tämän päivän alttarivaate on huomisen kynnyks-matto.

Tämän "ismin" argumentointia ja loogista pitävyyttä yliopistolaisten on tiukasti tutkittava ja asetuttava päättävästi vastustamaan, jos aihetta oppositioon löytyy. Lichtenberg, saksalainen 1700-luvun lopulla elänyt fyysikko, käänsi *Cartesiuksen* kuuluisan toteamuksen 'cogito, ergo sum' ("Ajattelen - siis olen olemassa") negatioksi 'non cogitant, ergo non sunt' ("Emme ajattele - emme ole olemassa"). Yliopistoihminen, joka kritiikittä omaksuu annetun informaation tietona ja tarjotut toimintatavat, hallinnollinen ohjausideologia mukaan luettuna, ainoana oikeina, ei ajattele itsenäisesti eikä siis ole olemassa tutkijana.

**P**ahaasti näyttää siltä, että valtaan pyrkivä ohjausideologia luottaa perusteettomasti kaikilla sosiaalisen toiminnan lohkoilla markkinalakeihin, vapaaseen kilpailuun, yksityiseen omistukseen ja voiton maksimointiin.

Ainoan poliittisen ja taloudellisen totuuden julistajat unohtavat, että todellisuus ei vielä ole totuus.

Totuus on koettavissa toimenpiteiden kohteeksi joutuneiden elämismaaailmassa. *Romain Roland* on todennut, että aatteelle saa uhrata vain omansa, ei toisten elämää. Kuitenkin poliittinen ja hallinnollinen johto odottavat meidän tuottavan tunnuslukuja, jotka osoittavat meidän tarpeettomuutemme ja heidän oikeutensa eutanasiaan.

Ei ole ihme, jos itsearviointi tuottaa defensiivisiä raporteja. Poliittisesti käytetty evaluaatio - siitähän on kysymys silloin, kun jaetaan voimavaroja tai pohditaan toiminnan lopettamista - johtaa väistämättä kumuloituvana prosessina toiminnan kannalta negatiiviseen johtopäätökseen. Organisaatiohan on yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisun väline. Se antaa turvallisuutta ja vakautta. Ohjelmaevaluaatio implikoi aina muutosta. Organisaatio suhteuttaa aktiviteettinsa toimintaohjelmiin ja asiakkaiden tarpeisiin, evaluaatio julkilausuttuihin tavoitteisiinsa. Itsearviointikin järkyttää tasapainoa särkemällä vaikiintuneen suhteen ohjelman ja asiakkaiden välillä. Pitkälle vietyä evaluaatio kumuloituu itsetuhoksi.

Sama mekanismi periaatteessa häiritsee uusien ohjelmien synnyttämistä. Tätä logiikkaa *Reaganin* hallinto taitavasti käytti hyväkseen purkaessaan *Carterin* hallinnon sosiaaliohjelmiä. Poliitikot ja intressiryhmät, joiden kannattajat eivät välittömästi hyödy ohjelmista, kiistävät niiden tavoitteet a priori. Silloin ei tarvitse edes keskustella rahoituksen tasosta tai sisällön relevanssista.

Yritykset puristaa monimutkaiset poliittiset, eettiset ja inhimilliset ongelmat puhtaasti tekniseksi harjoituksiksi saavat yleensä perin konservatiivisen arvolutauksen. Voikin kysyä, ratsastavatko uuskonservatismiin suunnannäyttäjät autoritaarisen populismin aallonharjalla? Oikeusnormistossa epäily on syytön, kunnes toisin näytetään. Tulosvalvonnassa jokainen on "rikollinen", ellei onnistu osoittamaan viattomuuttaan.

## Laatuvaatimus – kyllä

**T**yystin toinen asia on pyrkiä myös opetus- ja tutkimustoiminnassa tehokkuuteen ja vaikuttavuuteen eli laatuun. Laadun ulkoisesta valvonnasta on kuitenkin pyrittävä laadun sisäiseen varmistamiseen ja organisaatiossa tapahtuvaan laatujohtamiseen. Jokaisen käsityöläisenkin on ammatin harjoittamisensa alkuvaiheesta lähtien kyettävä tekemään ero hyvän ja huonon tuotteen välillä. Tämän eron näkeminen on ammatissa menestymisen ja kehittymisen välttämätön ehto.

Hyvään tuotteeseen liittyy aina myös kuluttajavaliustusta: asiakkaat on opetettava olemaan hyväksymättä huonoa ja puutteellista tuotetta. Nämä periaatteet eivät voi olla vieraita henkilölle toiminnallekaan.

Jokaisella tavoitteisella organisaatiolla on oltava selvä käsitys tehtävästään ja tarjoamistaan palveluista.

Nykyiset organisaatioteoriat ja laatuajattelutavat pitävät asiakaskeskeisyyttä kaiken toiminnan lähtökohdana. Korkeakoulujenkin on tunnistettava asiakkaansa, koulutus- ja tutkimuspalvelujen käyttäjät, ja otettava heidän tarpeensa riittävässä määrin huomioon. Opiskelijoita en kuitenkaan pidä asiakkaina, koska juuri tämä määrittely on ollut tekemässä korkeakouluja su-

permarketeiksi tai voileipäpöydiksi. Opiskelijat on nähtävä nuorempina kollegoina, joiden kasvatustehtävät on kyettävä yhdistämään asiakaskunnan palveluodotuksiin.

Kiistanalaista on myös, onko organisaation aina tuotettava sellaisia palveluita kuin asiakkaat haluavat. Erääksi professionaalisen ammatinharjoittamisen piirteeksi on esitetty, että ammattimies voi ja uskaltaa toimia asiakkaan ja maksajan tahdon vastaisesti silloin, kun hän katsoo sen asiakkaan tarpeiden tyydyttämisen ja hyvinvoinnin kannalta välttämättömäksi.

Toimijoiden on osattava tuottaa palvelut tehokkaasti ja vaikuttavasti. Johdolla on oltava keinoja ohjata järjestelmää sekä ylläpitää ja kehittää toimintaa. Johto- ja laatuajattelutavat itsessään ovat myös jatkuvan arvioinnin kohteena (meta-evaluatio). Jokainen organisaatio tarvitsee johdon välineeksi tehokkaan informaatio- ja viestintäjärjestelmän, koska laatujohtaminen ja laadun varmistus on integroitu tieto- ja taitopainotteiseksi järjestelmäksi. Se ei ole normiohjauksinen.

## Evaluatiotoiminta – kyllä

**J**okaisen pysyväksi tarkoitettujen toimintojen on kyettävä osoittamaan, miten ansiokasta ja laadukasta toimintaa on ja onko edistystä tapahtunut (merit). Arviointiin on myös sisällytettävä evaluatiojohtopäätös: miten mielekäästä ja tarpeellista toimintaa on jatkaa. Kysymyksessä on arvon (worth) määrittäminen. Tähän tehtävään ei riitä pelkästään evaluoivan näkökulman omaksuminen omaan toimintaan. Tarvitaan evaluatiotieteen apua, niin vastenmielistä kuin objektiivisuusharhan valtaaman tutkijan onkin tehdä arvopäätelmiä ja tunnustaa niitä tuottava toiminta tieteen alalle.

Yksi positivismin harhoista on ollut julistautuminen arvoista riippumattomaksi, absoluuttisen objektiiviseksi. Tämä arvofobia on tunkeutunut kaikkialle. Tutkijat ja opettajat, jotka jatkuvasti arvioivat ja arvostelevat opiskelijoita ja kollegoitaan, kieltäytyvät itse alistamasta toimintansa perusteita arvioinnin kohteeksi. Ohjelman ja organisaation arviointi on kuitenkin perimmiltään niissä toimivien henkilöiden toiminnan arviointia.



Opettajien arviointi on voimakkaasti tulossa yliopistoihin, ellei muuten niin tulospalkkauksen perusteiden selvittämiseksi.

Tähänastinen keskustelu osoittaa, että arvon ja ansion käsitteitä ei ole ymmärretty pitää toisistaan erillään. Arvon määrittämisessä on kysymys mm. toiminnan ja tuotteiden kysynnästä ja hinnan määrittelystä markkinoilla, laitoksen tai sen opettajan markkina-arvosta ja maineesta sekä suhteesta tiedotusvälineisiin ja mielipiteenmuodostajiin. Ansioden arvioinnilla ei välttämättä ole mitään tekemistä edellisen kanssa. Siinä on kysymys yksilön ja hänen toimintansa tarkastelemisesta ennalta tietoon saatettuja standardeja vasten. Mielenkiintoiseksi tämä jaottelu käy, kun liitetään siihen siitä seuraavat loogiset johtopäätökset toiminnan jatkamisesta tai lopettamisesta ja henkilöstön asemasta.

Kuvio: Henkilöstöpoliittinen johtopäätös arvon ja ansion määrittämisestä

		-	+
+	ansio	-	+
		-	+
-		-	+
		-	+

suuntaaminen lopettaminen	palkitseminen jatkaminen
erottaminen lopettaminen	vaihtaminen jatkaminen

Yliopistojen ja niissä tapahtuvan toiminnan laadun määrittäminen on kuitenkin vasta aivan alullaan. Yliopisto ei ole vain tutkintoja ja si- taatteja toisten tutkimuksista tuottava laitos. Se on ennen kaikkea idea ja ideaali, jonka tarpeellisuuden 900-vuotinen historia on osoittanut. Se on myös yksi tekijä monimutkaisessa paikallisessa, kansallisessa ja kansainvälisessä taloudellisten ja sosiaalisten vaikutusten ketjussa, jonka omavaikutuksesta ei ole tarkkaa tietoa. Idean esineellistäminen mitattavaksi tuotteeksi tai kausaaliketjun yhden lenkin irrottaminen uu-

delleen taottavaksi ketjua murtamatta on huomattavasti vaikeampi tehtävä kun halki, poikki ja pinoon -mittaajat uskovat.

Vaatus jokaisen suomalaisen korkeakoulun, jokaisen tiedekunnan, jokaisen laitoksen ja jokaisen tutkija-opettajan maailman tason huipulaadusta hengissä säilymisen ehtona on yhtä järjetön kuin vaatimus, että Suomen tulee olla johtava poliittinen, taloudellinen ja sosiaalinen mahti maailmassa. Uskon jossakin määrin *Aaro Hellaakoskea*, kun hän väittää, että ainoastaan keskinkertaisuus tekee tasaista jälkeä. Nähtäväksi jää, jos uusi hallinto-oppi elää kyllin kauan, pitääkö myös *Oscar Wilden* sutkaus paikansa: "Aina kun pystymme tekemään ihmisiin vaikutuksen, saamme vihamiehiä. Suosiossa py- syäkseen on oltava keskinkertainen."

Olen käyttänyt esityksessäni runsaasti kulttuurihenkilöiden lausumia ajatuksia. Jos sitä tekee liian kanssa, kutsutaan sitä taiteessa plagioinniksi, tuotekehittelyssä teollisuusvakoiluksi ja irtaimen omaisuuden kysymyksessä ollen varastamiseksi. Tieteen instituutiosta sitä kutsutaan siteeraamiseksi. Sillä osoitetaan oma opineisuus ja aktiivisuus ja se palkitaan akateemis- tai taloudellisin palkkioin, sillä mitä ahkerammin ja monipuolisemmin minä siteeraan muita, sitä todennäköisempää on, että joku siteeraamistani siteeraa myös minua.

Toivon, että esittämäni ei tulkita yliopistolaitoksen puolusteluksi. Sen tarkoitus oli osoittaa, että tuloksellisuuden ja tulosvastuun määrittely ovat erittäin vaikeita ja ennen kaikkea myös moraalisia ja eettisiä kysymyksiä.

Yliopistolaitoksen on kuitenkin aina syytä tutkistella itseään ja olla altis kritiikille. Kenties on niin kuin kriitikot sanovat, että me rakastamme viisautta enemmän kuin se meitä (*Lordi Byron*). Poliitikkoja ja byrokraatteja voin lohduttaa, että vaikka usein asetumme yliopistossa vastahankaan uusia ismejä kohtaan, ei se merkitse kehityksen pysähtymistä. Ellei ole vastusta, ei ole myöskään kitkaa. Ellei ole kitkaa, ei ole myöskään liikettä.

Julkaistu kirjoitus on Reijo Raivolan virkaanastujaispuhe 8.9.1994 hänen oltaessaan vastaan Tampereen yliopiston kasvatus-tieteen professuurin.



"Elämäkatsomus vaikuttaa keskeisesti myös aikuiskasvatuksen sisältöihin. Mitä kukin haluaa asettaa aikuiskasvatuksen tavoitteeksi, riippuu lopulta hänen elämän- ja maailmankatsomuksestaan".

AULIS ALANEN

## Urpo Harva, aikuiskasvatuksen humanistinen filosofi

Urpo Harvan elämän täytti loppuun saakka produktiivinen ajattelu ja kirjoittaminen. Vielä eläkevuosinaan hän julkaisi kaksi merkittävää filosofista teosta, kehitteli laajoissa esseissä käsityksiään aikuiskasvatuksen peruskysymyksistä ja kirjoitti lukuisia artikkeleita ja kolumneja. Lehtien mielipidesivuilla hän osallistui ajankohtaiseen keskusteluun elämänsä viime kuukausiin saakka.

Filosofia ja aikuiskasvatus jakoivat mutta myös yhdistivät Harvan teoreettisen kiinnostuksen. Arvofilosofiaan, filosofiseen antropologiaan ja sosiaalifilosofiaan suuntautuva tutkimus vei leijonanosan hänen ajastaan ja energiastaan. Siitä huolimatta hän teki mittavan elämäntyön myös aikuiskasvatuksen teorian kehittäjänä ja opettajana. Filosofin työ rakensi pohjaa aikuiskasvatuksen teorialle ja kasvatuksen näkökulma oli läpikäyvästi mukana kaikessa filosofisessa pohdinnassa.

Yhteiskunnallisena osallistujanakin Harva oli ennen muuta kirjoittaja. Hän ei kuulunut niihin professoreihin, jotka kasaavat itselleen luottamustehtäviä ja puhetilaisuuksia, mutta toimi kyllä aktiivisesti joidenkin kulttuuriyhteisöjen hallinnossa. Kansanvalistusseuran ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseuran johtolimissä hän työskenteli pitkään ja oli mm. niiden julkaisuhankkeiden vireä aloitteiden tekijä ja linjanvetäjä.

Aikuiskasvatuksen teoreettisen perustan kehittäjänä Urpo Harvalla on ainutlaatuinen asema jo sen takia että hän oli Suomessa tieteenalansa (alkuaan kansansivistysopin) ensimmäinen ja koko virkauransa ajan myös ainoa pro-

fessori. Aivan alusta Harvan ei tarvinnut aloittaa, kun hän vuonna 1940 tuli Yhteiskunnalliseen korkeakouluun kansansivistysopin opettajaksi. Toimen ensimmäinen haltija Z. Castrén, etiikkaan suuntautunut filosofi hänkin, oli jo hahmotellut kansansivistysteoriaa sellaisten peruskäsitysten varaan, joita Harva oli valmis kehittämään edelleen. Jo Castrén oli, englantilaiseen tapaan, määritellyt vapaan sivistystyön aikuisten kasvattamiseksi.

Harva teki aikuiskasvatuksesta teoriansa peruskäsitteen. Nuori opettaja eteni ripeästi: esitelyään parissa artikkelissa ajatuksiaan hän, niiden herättämästä vastustuksesta välittämättä, julkaisi jo 1943 teoksen Vapaa kansansivistystyö, joka perustui käsitykselle että tämä toiminta on aikuiskasvatusta ja sen teoria osa yleistä kasvatuksen teoriaa. Tähän ajattelutapaan sisältyi samalla elinikäisen kasvatuksen periaate; "nuorten kasvatusta ei voida suunnitella ottamatta huomioon aikuisikään lankeavaa kasvatustehtävää". Harvan teos Systemaattinen kasvatustiede (1960) oli puolestaan ensimmäinen ja toistaiseksi myös ainoa kasvatustieteen yleisesitys, jossa kasvatusta tarkastellaan koko elämän kattavana kokonaisuutena.

Harva yhtyi Castréniin myös siinä, että aikuisten kasvattaminen on itsekasvatuksen edistämistä. Tällaisen kasvatussuhteen erityislaatu kuului niihin ongelmiin joita hän myöhemminkin jatkuvasti pohti. Luonnehtiessaan aikuiskasvattajan tehtävää auttamiseksi, ohjaamiseksi ja herättämiseksi hän tähdensi, ettei itsekasvatuksen auttaminen voi tarkoittaa sitä että aikuisten opettaja ja opintojen järjestäjä saisivat tai että heidän suorastaan pitäisi jättää opiskelijan tehtäväksi punnita opiskeltavan tiedollinen, moraalinen ja muu sivistysarvo. Aikuisten itsemääräämisoikeuden ja omavalintaisuuden jännitteistä suhdetta kasvattajan tehtävään Harva tarkasteli vielä myöhäistuotantonsa esseessä Aikuiskasvattajan arvofilosofia (1980).

Harva oli aikuiskasvatuksen teoreetikkonakin filosofi eikä olisi kohtuullista moittia häntä siitä, ettei hän paneutunut enemmän psykologiseen, sosiologiseen, historialliseen tai didaktiseen tutkimukseen. Opetustyötään varten hän kyllä seurasi käytännön aikuiskasvatustoimintaa ja siihen kohdistuvaa empiiristä tutkimusta. Näin hän

**"Arvoja pitäisi pohtia rationaalisesti ja myös siltä kannalta, miten ne näkyvät meidän jokapäiväisissä valinnoissamme. Suhtautuminen tarpeiden tyydyttämiseen ja toisiin ihmisiin muovautuu kunkin elämäkatsomuksen mukaisesti."**

myös pystyi tekemään merkittävää pioneerintyötä käytännön toiminnan ja sen työmuotojen käsitteellisessä jäsentämisessä (esimerkiksi Aikuiskasvatus, 1955). Hän kirjoitti myös aikuisdidaktiikan oppikirjan (Aikuisten opettaminen, 1971), "kun sitä ei näytä kukaan muukaan tekevän". Siinäkin hän on omimmillaan opetuksen filosofina.

Harva samasti pitkään aikuiskasvatuksen vapaaseen sivistystyöhön. Tämä on hyvin ymmärrettävissä historiallisen kehityksen taustaa vasten: ammatillinen aikuiskoulutus alkoi laajentua ja tuli koulutustehtävänä yleisen huomion kohteeksi vasta 60-luvulla. Totta on sekin että käsitteen laajentaminen tuotti Harvalle hänen sivistyskäsitteensä vuoksi ilmeisiä vaikeuksia. Hän sisällytti 70-luvun alussa ammatillisen aikuiskoulutuksen omaankin aikuiskasvatuksen määritelmäänsä mutta ei myöhemminkään luopunut käsitteellisestä erottelusta, jonka mukaan aikuiskasvatus "sanan varsinaisessa, puhtaassa merkityksessä" asettaa perustehtäväkseen koko ihmisen kehittämisen.

On vahinko jos nykypolvi pitää Harvan aikuiskasvatuksen filosofiaa pelkästään aikansa vapaaseen sivistystyöhön rajoittuvana ja kaikkineen vanhentuneena. Tosiasiallisesti Harvan muotoilemat kysymykset aikuiskasvatuksen mahdollisuudesta, arvoperusteista ja päämäärästä, aikuisopetuksen erityisluonteesta ja elinikäisen kasvatuksen tehtävästä pätevät edelleen yli vapaan sivistystyön perinteisten rajojen.

**H**umanismi oli Harvan elämäkatsomuksen perusta, sitä hän läpi vuosikymmenten tutki ja sen kehyksistä arvioi aikansa ilmiöitä. Oman katsomuksensa rakennusainekset hän haki antiikin Kreikan filosofeilta ja heidän ajatuk-

siinsa pohjaavasta klassisesta humanismista. Hänen vetosi antiikin humanismissa erityisesti sen käsitykset sivistyksestä ja kasvatuksesta mutta hän löysi siitä tukea myös taipumukseen vahvaan individualismiin. Ihmisarvon kunnioittaminen, "humanismin ydin", merkitsi hänelle ennen muuta oikeutta yksilönvapauteen, "jota esimerkiksi valtio, kirkko tai puolue ei saa mielin määrin rajoittaa".

Harvan katsomuksen mukaan vain kasvatusta, sivistyminen, voi olla se voima joka saattaisi liittää ihmiskunnan yhteen ja näin taata myös oikeudenmukaisuuden ja rauhan. Aikuiskasvatuksella on pitkä humanistinen perinne, jota Harva toivoi nykypolven elvyttävän ja sisällöllisesti uudistavan. Kaikkea humanismia yhdistävä henkisten arvojen asettaminen aineellisten arvojen edelle on Harvan mukaan erityisesti kasvatuksen vastuulla. Viimeisissä Aikuiskasvatus-lehden kirjoituksissaan Harva ilmaisi huolensa sellaisesta aikuiskoulutuspolitiikan suuntauksesta, joka alistaa aikuiskasvatuksen pelkäksi talous- ja työvoimapolitiikan välineeksi.

Aikuiskasvatuksen nykytehtävänä Harva tähdensi ekologisen humanismin edistämistä. Hänen omaa ajatteluaan alkoi 80-luvulle tultaessa yhä enemmän hallita luonnon turmelemisen ja ekokatastrofin uhka, joita hän - jälleen antiikin viisaudesta muistuttaen - piti seurauksena ihmisen hybriksestä, luonnon rajattoman herruuden tavoittelusta.

Harvan usko kasvatuksen mahdollisuuksiin ei ollut niin sinisilmäistä kuin edellä esitetyistä pelkistyksistä voisi ehkä päätellä. Hän sanoi usein olevansa pessimisti, jonka on vaikea nähdä ihmisen kehityshistoriassa merkkejä inhimillistymisestä. Sosiokulttuurisen kehityksen enempää kuin biologisen evoluutionkaan lainalaisuudet eivät todista ihmisen humanisoitumisen puolesta mutta eivät osoita sitä mahdottomaksikaan. "Siksi me voimme", Harva sanoo teoksensa Inhimillinen ihminen lopussa, "täyttää tulevaisuuden avoimuuden humanistisella toivolla".



**H**umanismin perusasenteeseen kuuluva todellisuuden kriittinen tarkastelu oli Harvan persoonallisuudelle hyvin luontuva suhtautu-

mistapa. Yhteiskunnallisena keskustelijana Harva oli parhaimmillaan vallitsevien käsitysten peloton kyseenalaistaja, uusien näkökulmien avaaja, sokraattisten kysymysten heittäjä ja arkisen ajattelun syventäjä. Heikoimmillaan hän takerui omiin käsityspinttyimiinsä ja ennakoasenteisiinsa ja hakiessaan niille perusteluja sortui helposti skolastiseen saivarteluun, räikeihin kärjistyksiin ja omalaatuiseen "jos jotakin niin kaikki" -logiikkaan. Tällöin hän saattoi tulkita vasta puolen ajatuksia hyvinkin omavaltaisesti.

Yhteiskunnallisena toisinajattelijana Harva sai laajinta huomiota ja kiivainta vastustusta julkaistessaan teoksensa Ihminen hyvinvointivaltiossa (1964). Se suuntautui ensisijaisesti Pekka Kuusen "60-luvun sosiaalipolitiikkaa" vastaan mutta laajeni yleiseksi hyvinvointivaltion arvo-perusteiden kritiikiksi. Poleemisuuudessaan teos tuo näkyvästi esille niin tekijänsä vahvuudet kuin heikkoudetkin. Asettuminen "aikakauden todellista valtavirtausta" vastaan oli rohkean ja itsenäisen ajattelijan teko, kuten Kuusi jälkiviennissaan kaksikymmentä vuotta myöhemmin totesi. Merkittäväntä teoksessa oli taloudellisen kasvun ideologian ja siihen liittyvän kulu-tushysterian, kansainvälisen kilpailun lietsomisen sekä yleisen teknokraattisen ajattelun syväle menevä kritiikki. Kasvuideologian kriitikko-na Harva kuului, kuten Kuusi myös huomauttaa, yksinäisiin edelläkävijöihin.

Teoksen perusheikkoudet juontuvat Harvan ylikorostuneesta taipumuksesta nähdä valtion toimet uhkana yksilön vapaudelle ja pohjimmaisesta tasavertaisuuden vieroksunnasta. Harva tunnelataus vie puolestaan sellaisiin argumentointiin ja esitystavan horjahduksiin, jotka

**"Taidan olla ensimmäinen, joka on Suomessa akateemisessa koulutuksessa opettanut luonnonsuojelua. On suorastaan perisyntiä asennoitua siten, että rajallisella maapallolla voidaan rajattomasti lisätä taloudellista hyvinvointia. Mutta uskon, että ihmiskunta voi tässä asiassa järkiintyä. Kasvatus vihreään ajatteluun ei ole utopiaa."**

antoivat aseita vastustajille ja haittasivat olen-  
naisen sanoman esille pääsyä. Tasa-arvokysy-  
mysten viileä ja kriittinen tarkastelu ei yleensä-  
kään tahtonut Harvalta onnistua. Hän hyväksyi  
periaatteessa taloudellisen tasa-arvon lisäämi-  
sen, kunhan se rajoittuu kohtuullisen elintason  
turvaamiseen, ja sivistyksellisen eriarvoisuuden  
vähentämisen, kunhan se ei tapahdu lahjakkai-  
den ja sivistyseliitin kustannuksella. Käytännös-  
sä hän kovin herkästi tulkitisi tämänsuuntaiset  
esitykset ja ratkaisut pyrkimyksiksi kaiken ta-  
soittamiseen, samanlaistamiseen ja tasapäistä-  
miseen.



**O**ppiaineensa opettajana Harva toimi elä-  
keikään asti eli vuoteen 1973 ja hänen ope-  
pejaan ovat siten soveltaneet, enemmän tai vä-  
hemmän tietoisesti, käytäntöön kymmenet  
opiskelijapolvet. Tuon ajan tapaan Harvankin  
yliopisto-opetus painottui luentoihin ja kirjal-  
lisuustentteihin. Luennoissaan hän pyrki sel-  
keyteen ja ymmärrettävyyteen ja viritteli samal-  
la kuulijoissaan omakohtaista ajattelua. Esitysta-  
paa elävöitti lempeän ironian sävyttämä huu-  
mori. Tenttikirjallisuuteen hän sisällytti akate-  
emista yleissivistystä silmällä pitäen teoksia myös  
varsinaisen erityisalan ulkopuolelta. Omana  
opiskeluaikanaan kurssivaatimukseen kuului  
mm. Niilo Söyringin Luonnonsuojelun käsikirja.

Opinnäytetutkimuksen ohjaamisessa Harva  
luotti pitkälle opiskelijain itsenäiseen omatoi-  
misuuteen. Nopeasti kehittyvä empiirinen tut-  
kimus, johon useimmat aikuiskasvatuksenkin  
opiskelijat suuntautuivat, ei ollut hänen ominta  
alaansa. Metodiset valmiudet hankittiin muiden  
oppiaineiden avulla mutta aikuiskasvatuksen  
näkökulma ja substanssin hallinta opittiin Har-  
valta.

Harvan suhtautuminen opiskelijoihin oli ystä-  
vällistä ja leppoisaa vaikka tietyn välimatkan säi-  
lyttävää. Harvan viimeisiä virkavuolia varjosti  
opiskelijaradikalismi. Hän vastusti jyrkästi sen  
vaatimuksia mutta olisi halunnut säilyttää hyvät  
suhteet opiskelijoihin. Vähän myöhemmin hän  
koki eräänlaisen rehabilitaation kun hänen aja-  
tuksensa sivistysyliopistosta saivat vastakaikua  
näkemystään muuttaneen opiskelijaliikkeen  
piirissä.

**”Kasvuideologia pitää luontoa  
vain ihmisen käytössä olevana  
raaka-aineena. Mutta luonnolla ei  
ole pelkästään taloudellista  
merkitystä. Se on myös monien  
muiden, kuten esteettisten ja  
uskonnollisten arvojen syvä  
lähde.”**

**”Minulla on kauan ollut myös  
idea siitä, että vihreän liikkeen ja  
uskonnollisten liikkeiden edustajat  
pitäisi saada yhteen etsimään  
yhteisiä arvoja. Sen suuntaista  
toimintaa on Kirkkojen  
maailmanneuvostonkin piirissä.”**

Omasta puolestani olen Harvalle syvästi kii-  
tollinen siitä opista ja henkisestä tuesta jota hä-  
neltä sain niin opiskelijana kuin nuorempana  
työtoverinakin.



**U**rpo Harvan aikuiskasvatustutkimusfilosofia ansait-  
see jatkuvaa tutkiskelua. Niistä hänen tekste-  
istään, jotka ovat hajallaan lehtien vuosiker-  
roissa ja erilaisissa kokoomateoksissa, kannat-  
taisi mielestäni pikaisesti koota valikoima yk-  
sien kansien sisään.

Artikkelin yhteydessä olevat suorat Urpo Harvan mie-  
lipiteet ovat viimeisestä hänen antamastaan haastat-  
telusta. *Seppo Salo* haastatteli professori Harvaa ke-  
sällä 1994 ja haastattelu julkaistiin Harvan kuoleman  
jälkeen Kansanvalistusseuran julkaisemassa LEIF-  
lehdessä 3/94 englanniksi. Urho Harvan suorat sitaat-  
tit on sijoitettu Aulis Alasen muistokirjoituksen lomaan  
rasterilaatikoihin ja kuvatekstiin.



TIMO TOIVIAINEN**V.O. VEILAHTI \* 21.7.1929 – 21.4.1994 \***

Riippumatta siitä, mitä pitkällisen sairauden jälkeen keväällä 1994 kuollut *Veikko Olavi Veilahti* teki ennen toimintaansa Tampereen työväenopistossa tai sen jälkeen, hänet tunnetaan etenkin aikuiskasvattajana, työväenopistomiehenä.

V.O. Veilahden ensimmäinen koulutuksen mukainen tehtävä oli toimiminen Yhteiskunnallisen Korkeakoulun valtio-opin assistenttina (1949-53). Esimiehenä oli professori Yrjö Ruutu, joka kannusti Veilahtea ylemmän kandidaattitutkinnon jälkeisiin opintoihin. Niiden tulokset viime mainittu esittikin vuonna 1953 lisen-siaattitutkielman ”Sopimus ystävyydestä, yhteistyöstä ja keskinäisestä avunannosta Suomen ja Neuvostoliiton poliittisten suhteiden perustana”.

Tutkielman tarkastusvaiheessa sattui muuan niistä verraten harvoista Suomen yliopistomaailman tapauksista, joissa ylemmän asteen opin-näyte päästetään julkisen tarkastuksen vaiheeseen ilman, että sen hyväksymisestä vallitsisi yksimielisyys. Virallisista tarkastajista Yrjö Ruutu esitti tutkielman hyväksymistä, mutta kaksi muuta tarkastajaa sen hylkäämistä. Jälkimmäinen kanta tuli päätökseksi, ja työtä ei hyväksytty.

Aikanaan tapaus herätti runsaasti poliittisävyistä huomiota laajempaan kysymyksenä kuin vain tapahtumana, joka mitä ilmeisimmin katkaisi – niin kuin sittemmin aika osoitti – Veilahden alullaan olevan tiedemiesuran. Tätä tragediaa ei voinut mikään sinänsä kompensoida, mutta tavallaan V.O. Veilahti sai ansaitsemaansa tunnustusta ja myönteistä huomiota, kun *J.K. Paasikiven* muistelmat julkaistiin vuonna 1986. Joulukuussa 1953 – Veilahden työ oli tarkastus-

prosessissa syksyllä 1953 – Paasikivi kirjasi päiväkirjaansa kannanoton, jonka mukaan [hylkäyksen kannalla olleet tarkastajat] ”Eivät ymmärrä asioita”. – – – [He] ”eivät näytä ymmärtävän Suomen asemaa ja mitä me realipol. voimme tehdä.”

\*

Syksyllä 1953 V.O. Veilahti aloitti Tampereen Styöväenopiston päätoimisena opettajana, mitä tehtävää hän hoiti kymmenen vuotta ja siirtyi sen jälkeen tämän maamme vanhimman työväenopiston rehtoriksi (vuonna 1962); viimemainittu työrupeama kesti kolmetoista vuotta eli vuoteen 1974. Monet uutena alalle rekrytoituneet opistosukupolvet muistavat Veilahden armoitettuna luento-opettajana. Sinä häneen tustuiivat niin useat Tampereen työväenopistossa auskultoineet harjoittelijat kuin Kansalais- ja työväenopistojen liiton ja Kouluhallituksen nuorten rehtoreiden kurssien osanottajatkin.

Veilahden panos opistotyön hyväksi ei rajoittunut yksin opetustyöhön. Hän oli myös aktiivinen keskustelija, joka alati kiusasi kollegojaan kysymyksellä siitä, mitä kansalais-/työväenopiston tulee olla ja ketä sen pitää palvella. Opistotyötä ja muuta aikuiskasvatusta koskevassa arvokeskustelussa hän nousi alan johtavien aikalaistensa harvalukuisaan joukoon.

Aineksia puheenvuoroihinsa Veilahti sai niistä laajemmista yhteiskunnallisista harrastuksistaan, joihin hänellä oli kyltymätön mielenkiinto. Jos alalle vasta tullut noviisi halusi oppia välttämättömiä hallinnollisia taitoja, joku muu kuin Veilahti saattoi ehkä olla tehokkaampi ohjaaja. Mutta jos halusi päästä osalliseksi filosofisesta opistopoliittisesta älyllisestä ilotulituksesta, oli paras hakeutua V.O:n seuraan. Usein siinä seu-

rassa oli professori Urpo Harva. Se, että nämä kaksi edustivat useilta osin erilaisia arvolähtökohtia, teki keskustelusta äärimmäisen kiintoisan. Veilahdessakin oli tietyssä määrin sitä toisinajattelijaa, joka oli erityisen tunnusomaista Urpo Harvalle. Lisäksi molemmat olivat hyvin sallivia, ja se teki heidän dialoginsa erityisen antoisaksi. Kummankaan ei tarvinnut yrittää sanoa 'viimeistä' sanaa, koska kumpikin lähti siitä, ettei sitä koskaan kukaan tulle sanomaankaan; ehdottomien totuuksien sijalla oli vain loppumaton ihmistenvälinen vuoropuhelu.

Tampereen työväenopisto ei ole ollut rehtorilleen helppo paikka: milloin niskassa ovat olleet tsaarin virkamiehet, milloin taas opiston sisäinen elämä ja suhteet luottamushenkilöjohdantoon tai toverikuntaan ovat saattanut olla ongelmien lähteenä. Uskon Veilahden kokeneen helpotuksena vuonna 1974 tapahtuneen siirtymisensä Tampereen yliopiston järjestöopin lehtorin tehtävään, jota hän hoiti vuonna 1986 tapahtuneeseen eläkkeelle siirtymiseensä saakka. Tässä tehtävässä hän saattoi keskittyä hallitsemaansa luento-opettajan tehtävään aineessa, jonka hän perin pohjin tunsu ja josta hänellä oli opiskelijoille paljon annettavaa.

\*

**M**oni saattoi kuulla V.O. Veilahtea kutsuttavan Sos.Dem. puolueen Susloviksi. Hänen panoksena sosialidemokraattisena ajattelijana onkin huomattavan suuri ja merkittävä, eikä sitä vähennä tietenkään se, etteivät kaikki hänen tämän alan toimensa olleet jokaisen kuultavissa tai nähtävissä. Niin sosialidemokraatti kuin V.O. Veilahti olikin, hän usein toisti, että valtaa ja sen väärinkäytön mahdollisuutta on aina vastustettava, silloinkin ja erityisesti silloin, kun valta on "omilla". Kun Veilahden aktiivikaudella elettiin ehdottomien ryhmäpäätösten kulttuurissa, eivät kaikki puoluetoverit suinkaan tätä ja eräitä muita Veilahden käsityksiä jakaneet. V.O. saattoi kuitenkin, jos piti sitä oikeana, asettua pelkäämättä omaa viiteryhmiänsä vastaan. Senlaatuisten rohkeuden osoittaminen saattoi aikakauden poliittisessa kulttuurissa olla sangen harvinaista.

Selvää on, että vallankahvassa olevat maksattavat - jos vain voivat - tämänlaatuisan itsellisuuden kalliisti. Osin tältä pohjalta nousivat nekin ongelmat, jotka johtivat Veilahden siirtymi-

seen työväenopistosta yliopistolle. Tämä tapahtuma, kuten jo todettua, koitui kuitenkin niin hänen omaksi kuin järjestöopin yliopisto-opetuksenkin onneksi.

V.O. Veilahti ei vaikuttanut vain puhujana. Hän oli myös ahkera kynämies; hänen kynänsä oli terävä ja erilaatuisten kirjoitusten määrä huomattava. Se, että hänen julkaisuluettelossaan on jotakin sellaista, joka käsittelee hänelle läheistä työväen järjestöelämää, mutta jota ei ole tilaajan toimesta koskaan julkaistu, vahvistaa hänen kuvaansa itsenäisenä kulkijana, jolle oikeus ja kohtuus oli tärkeää kuin eteenpäin pääsy yhteiskunnan sosiaalisessa portaikossa.

Vuonna 1963 alkanut ja pitkään jatkunut Veilahden työ Lenin-museon johtokunnan puheenjohtajana liittyy luontevasti hänen kiinnostuksensa alaan. Hän tuskin kykeni iloitsemaan siitä, että maailmanhistoriallinen sosialismin kekeilu Neuvostoliitossa päättyi niin kuin päättyi. Kuitenkin hän saattoi siinäkin yhteydessä vakuuttua demokraattisen sosialismin voimasta. Hän oli läpikotaisin demokraattinen sosialisti, joka oli pikemminkin suuri haaste omalle viiteryhmiälleen kuin muita poliittisia ihanteita seuraaville kanssaihmisilleen.

\*

**A**jattelija, puhuja ja kirjoittaja, aikuiskasvattaja ja vaikuttaja on poissa. Hänen ajatuksensa kuitenkin elävät. Hän jätti jälkeensä sellaisen poliittisen suoraselkäisyyden mallin, joka säilyi ihmisen ihanteena yli aikojen.



## AIKUISKASVATUS

The Finnish Journal of Adult Education

Vol. 14, 4/94.

ISSN 0358-6197

Summaries of Scientific Articles

**Mäkelä, Keijo 1994.** Verkostokulttuuri – utopia vai tuhon enne.

– Verkostoyhteiskunnalle voidaan antaa useita eri sisältöpainotuksia, jolloin puhutaan vuorovaikutusyhteiskunnasta, jälkiteollisesta yhteiskunnasta, tietoyhteiskunnasta, palveluyhteiskunnasta, kommunikaatioyhteiskunnasta tai kansalaisyhteiskunnasta. Samoin verkostotyöllä on monta nimitystä riippuen näkökulmasta ja asiayhteydestä: etätyö, paikasta riippumaton työ, joustotyö, tietotyö ja teletyö. Artikkelini on aatteellinen näkemys verkostokulttuurista. Siinä tarkastellaan verkostokulttuuria utopiana, samoin kuin arvioidaan verkostoitumisen vaikutuksia työelämään ja koulutukseen. Aikuiskasvatus 4/1994.

**Kauppi, Antti 1994.** Oppilaitoksista verkostoihin – Aikuisopiskelijan laajentuva toimintaympäristö.

– Perinteisestä oppilaitoskeskeisestä ajattelusta ollaan Suomessa siirtymässä kohti opiskelijakeskeistä ajattelua. Ollaan kulkemassa kohti yksilöllisyyttä ja omatahtisuutta. Monimuoto-opetus, modulointi, henkilökohtaiset opintosuunnitelmat, näyttökokeet ja opinto-ohjaus ovat uutta aikuiskoulutuksen käytäntöä. Opiskelu on verkostoitumassa opiskelijälähtöisesti oppilaitoksiin, työelämään ja muihin oppimisympäristöihin. Kun verkostoja kehitetään oppimisympäristöiksi, pelkät yhteistyösuhteet eivät riitä. Tarvitaan yhteistyötä, joka rakentuu oppimisen kannalta mielekkääksi. Artikkelissa pohditaan oppimista, verkostoitumista ja koulutuksen kytkentää työelämään. Verkostoituvan opiskelun organisoinnista kirjoittaja toteaa välttämättömäksi kohdentaa opiskelun suunnittelua, ohjausta ja arviointia oppimisen kannalta mielekkäällä tavalla. Ellei näin tehdä, uhkana on opiskelevan yksilön heitteillejätö ja heikot oppimistulokset. Aikuiskasvatus 4/1994.

**Mäkelä, Keijo 1994.** Networking culture – an utopia or an omen of doom.

– The concept of networking society can be allocated several different content emphasis forms. When this is done, one speaks of an interactive society, a post-industrial society, an information society, a service society, a communication society, or a citizens' society. Similarly, networking work has many appellations depending on the user's perspective and the context: teleworking, work not tied to a set location, flexiwork, data work. The article presents an ideological view of the networking culture. It examines networking culture as an utopia and at the same time assesses its impacts on the working life and education. Aikuiskasvatus 4/1994.

**Kauppi, Antti 1994.** From educational institutions to networks – the adult student's widening sphere of activity.

– Finland is undergoing a shift from traditional institution-centred thinking to student-centred thinking. We are moving towards individuality at a rate appropriate to the individual's own pace. Multi-form teaching, modularity, personally tailored syllabi, demonstration tests, and study counselling are all new to adult education. Studying is turning into a student-oriented networking process interlinked with educational institutions, the working life, and other learning environments. With networks being developed into learning environments, mere co-operation relationships will not suffice. We need co-operation with a basis relevant to learning. The article ponders over learning, networking, and the connecting of education to the working life. In the matter of organisation of networking study, the author considers it essential to focus study planning, guidance and assessment in ways that are sensible from the point of view of studying. Unless this is done, there is the possibility that individuals engaged in studying are left to their own devices and end up with poor results. Aikuiskasvatus 4/1994.



**Koistinen, Kirsi & Ylisuvanto, Eija 1994.** Tiimiverkko-organisaatioon siirtyminen.

– Artikkelissa esitellään kolme tapauskuvausta tiimiverkko-organisaatioon siirtymisen näkökulmasta ja vedetään niiden pohjalta yleistettävempiä johtopäätöksiä. Kun tiimityötä etsitään tilanteessa, jossa työntekijöillä itselläänkin alkaa olla käsitys yksilötyön riittämättömyydestä, myös tiimityölle on oletettavasti luotu maaperää. Kirjoittajat näkevät haasteena tiimiverkko-organisaatioissa sen, miten voimme löytää uudenlaisen johtamiskulttuurin. Missä kulkee tiimien ja johdon välinen päätösvalan raja? Yhteisen kielen, yhteisten välineiden ja yhteisten pelisääntöjen luominen tiimien ja johdon välille on välttämätöntä.

Aikuiskasvatus 4/1994.

**Pirnes, Unto 1994.** Itsejohtoiset tiimit tulevat – rakenteet ja johtajuuden olemus muuttuu.

– Tutkimuksen valossa näyttää siltä, että tiimitymisellä on useammin ”sisälähtöiset”, organisaation sisäisen tehokkuuden parantamiseen kuin asiakkaan tyytyväisyyden varmistamiseen tähtäävät motiivit. Suurin osa yritystiimeistä toimii vielä perinteisen työryhmän tapaan tai eräänlaisena ”näennäistiiminä” ilman, että jäsenten yhteistyö ja toiminnan tarjoamat henkisen kasvun mahdollisuudet olisivat tuoneet merkittävää lisäarvoa. Pahimmat esteet muutokselle ovat perinteisissä, hierarkisissa, asemaa statuksen merkinä pitävissä ajattelutavoissa sekä johtamistapojen hitaassa muuttumisessa. Näyttää siltä, että naiset ovat miehiä valmiimpia ja avoimempia tiimimäiseen työskentelyyn.

Aikuiskasvatus 4/1994.

**Tella, Seppo 1994.** Telematiikka ja verkostuva oppimisympäristö – haasteita aikuiskasvatukselle.

– Artikkelissa telematiikalla viitataan erilaisiin tietokonevälitteisiin, ihmistenvälisen viestinnän tietokoneohjelmiin ja työvälineisiin ja erityisesti kansainvälisten viestintäverkkojen, sähköpostin ja tietokonekonferenssien käytössä tarvittavaan tieto- ja viestintäteknikkaan. Artikkelissa vertaillaan verkostuvaa ja isoiloivaa oppimisympäristöä, valtaa ja johtamista, opetus- ja oppimisprosessia ja telematiikkaa osana etäopetusta. Oppijan rooli muuttuu telematiikkaa hyödyntävässä verkostuvassa oppimisympäristössä, koska vain aktiivinen itseohjautuva toiminta avaa telematiikan mahdollisuudet käyttäjän ulottuville.

Aikuiskasvatus 4/1994.

**Koistinen, Kirsi & Ylisuvanto, Eija 1994.** The move over to a teamwork organisation.

– The authors present three case descriptions of moving over to applying a teamwork organisation and draw the most generalizable conclusions with them as the basis. When teamwork is sought in a situation in which the workers themselves also begin to comprehend the inadequacy of work as individuals, it can also be assumed that teamwork is provided with grounds. The challenge of teamwork organisations, according to the authors, is in how the users might conceive a new leadership culture. Where is the line between teams and the management? It is essential that a common language, common tools, and common rules of the game be created between teams and the management.

Aikuiskasvatus 4/1994.

**Pirnes, Unto 1994.** Self-led teams are coming – structures and the concept of management due to change.

– Research results indicate that teaming is mostly based on motives aimed at improving “internal” organisational efficacy than at ensuring customer satisfaction. Most of the teams formed in the world of business operate in the manner of traditional work groups or as some kind of “quasi-teams” without the co-operation among the members and the possibilities for intellectual growth having produced significant added value. The foremost obstacles to change lie in conventional, hierarchical, status-oriented ways of thinking and in the slowness of change in management styles. It would appear that women are more prepared for change than men and also more open to adapting team-like work.

Aikuiskasvatus 4/1994.

**Tella, Seppo 1994.** Telematics and the networking learning environment – challenges to adult education.

– In this article, the term telematics refers to various computer-mediated human communication programs and tools, and especially to the data and communications technology necessary when accessing international communications networks, e-mail, and computer conferences. The article compares the networking and isolating learning environment, power and leadership, learning and teaching processes, and telematics as part of telelearning. The learner’s role undergoes a change in a telematics-utilising learning environment, because only active, self-guided activity can open up the possibilities of telematics to the potential user.

Aikuiskasvatus 4/1994.

**Virkkunen, Jaakko 1994.** Massatuotannosta verkkoon.

– Massatuotanto edellytti syvällisiä yhteiskunnallisia järjestelyjä mm. valtion roolissa, koulutuksessa, ammatillisessa järjestäytymisessä ja tutkimus- ja kehitystoiminnassa. Massatuotantotehokkuuden on korvaamassa uusi tehokkuusajattelu, joka perustuu joustaviin organisaatiomuotoihin ja verkkoihin. Verkostossa tahtuva hyvin laajan ihmisjoukon tiivis ja tehokas tiedon, ideoiden ja kokemusten vaihto vahvistaa ja nopeuttaa mukana olevien oppimista ennen näkemättömällä tavalla. Tiimiä ja verkostoa tarvitaan ennen muuta toiminnan jatkuvaan parantamiseen etsimällä häiriöiden syitä ja poistamalla ne uusia toimintakäytäntöjä kokeilemalla.

Aikuiskasvatus 4/1994.

**Virkkunen, Jaakko 1994.** From mass production to a network.

– Mass production required deep-going social arrangements; e.g. in the role of the state, education, organisation of labour, research and development. The efficacy of mass production is in the process of being replaced by new efficacy thinking based on flexible organisations and networks. The keen and efficient exchange of knowledge, ideas and experiences that takes place between large numbers of people in networks strengthens and accelerates the learning experience of those involved in an unprecedented manner. First and foremost, teams and networks are needed for the continued improvement of activities by seeking out the causes of disturbances and by deleting them through experimentation with new functional options.

Aikuiskasvatus 4/1994.

## SEURAAVAT NUMEROT

Numero 1/95: teemaltaan vapaa. Numeroon voidaan enää ottaa uusia tekstejä vain poikkeustapauksissa. Ladottavat maksulliset ilmoitukset tulee lähettää 31.1. mennessä. Numero ilmestyy 1.3.

Numero 2/95: Aikuiskasvatustutkimuksen sovellettavuus ja arviointi. Kirjoitusten tulee olla toimituksessa 15.3. mennessä ja maksulliset ilmoitukset 1.5. mennessä. Lehti ilmestyy toukokuun viimeisellä viikolla.

## KIRJOITTAJAT

**Alanen Aulis**, emeritus professori, Pirkkala

**Alkio Olavi**, apulaisosastopäällikkö, Perniö

**Andersson Cristina**, oppimiskonsultti, CS-Develor OY

**Asikainen Marjatta**, TTM, Kokonainen kehittämispalvelu Oy

**Auvinen Ari-Matti**, FK, Human Capital Investment Oy, Teknillisen korkeakoulun täydennyskoulutuskeskuksen kehityspäällikkö 1987–93 ja SATURN-verkoston varapresidentin ominaisuudessa osallisena eurooppalaisissa etäopetuksen yhteistyöprojekteissa,

**Gröhn Terttu**, apulaisprofessori, Helsingin yliopisto

**Hein Irene**, KK, Helsingin yliopisto

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

**Kajanto Anneli**, julkaisupäällikkö, Aikuiskasvatus-lehden toimitussihteeri, Kansanvalistusseura

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

**Koistinen Kirsi**, Valtionhallinnon kehittämiskeskuksen johtava konsultti

**Mäkelä Keijo**, erikoissuunnittelija, opetusministeriö

**Larjomaa Ilkka**, DI, Teknillisen korkeakoulun opusteknologiakeskuksen johtaja, aiemmin Suomen COMETT -tiedotuskeskuksen johtaja

**Liimatainen Marja-Leena**, FK, psykologi, Kokonainen kehittämispalvelu Oy

**Pirnes Unto**, apulaisjohtaja, Johtamistaidon Opisto

**Raivola Reijo**, kasvatustieteen professori, Tampereen yliopisto

**Siirala Eeva**, kansainvälisten asioiden sihteeri, Yhteisjärjestö Kansanvalistusseura

**Tella Seppo**, vt. apulaisprofessori, Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos

**Toiviainen Timo**, pääsihteeri, Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö/ Yhteisjärjestö Kansanvalistusseura.

Kirjoittaja väitteli 19.9. tohtoriksi (Ed.D.) Torontossa aiheesta "The Early Contribution of Adult Education to the European Unification Process: The Genesis of the European Bureau of Adult Education and 'Meeting Europe' Courses 1950–70.

**Virkkunen Jaakko**, fil.kand. Valtionhallinnon kehittämiskeskuksen johtava konsultti

**Ylisuvalo Eija**, Valtionhallinnon kehittämiskeskuksen johtava konsultti

# ► OPETUS & KASVATUS -KIRJASARJA ◀

## Monta mahdollista huomista

**UUTUUS**

Ympäristökasvatuksen arvokeskustelua pohjustetaan ekologian, filosofian, historian, talouden, teknologian ja kulttuurin näkökulmista ihmisen ja luonnon kannalta hyvään elämään. Käytännön esimerkit kestävämmästä elämäntavasta, henkilöhaastattelut, kouluesimerkit sekä runsas ja ajankohtainen kirjallisuusviitteistö valottavat ympäristökasvatuksen ulottuvuuksia ja tukevat kasvattajan työtä.

Kirja sopii käytettäväksi opettajankoulutuksessa, opetussuunnitelmien laadinnassa sekä opettajien omassa opetustyössä.

*Tekijä Päivi Piispa*

*Tuotenumero 37-1372-5, laajuus 168 sivua*  
**Hinta 92 mk**

## Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen

**UUTUUS**

Kirjassa eritellään mm. luokattomuuden ja valinnaisuuden tuomia mahdollisuuksia uudistaa koulu yhteisön ja opettajan roolia. Huomio kohdistuu nuorten vaihtelemaan käyttäytymiseen ja yksilöllisiin tukitarpeisiin valintatilanteissa.

*Tekijät Raimo Vuorinen ja Jouni Välijärvi*  
*Tuotenumero 37-1445-4, laajuus 127 sivua*  
**Hinta 120 mk**

## Monikulttuurinen koulu ja opetus

**UUTUUS**

Luokkahuone eri kulttuurien kohtaamispaikkana — rikkaus vai ongelma? Tämä kirja tuo aineksia keskusteluun suomalaisen koulun kansainvälistymisestä. Monikulttuurinen opetussuunnitelma, maahanmuuttajaoppilaan arki ja kulttuurien tutkimuksen käsitteistö ovat esimerkkejä käsiteltävistä aiheista.

*Toimittajat Touko Hilasvuori ja Armi Mikkola*

*Tuotenumero 37-1443-8, laajuus 149 sivua*  
**Hinta 136 mk**

## Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa

**UUTUUS**

Kirja on tarkoitettu käytännön oppaaksi ja ajattelun virikkeeksi omaa opetussuunnitelmaansa työstäville kouluille ja kunnille. Se sopii käsikirjaksi sekä käynnistysvaiheessa oleville että opetussuunnitelmatyön ensimmäisen vaiheen jo läpikäyneille.

*Tekijät Maisa Gröndahl, Ulla Piekkari ja Anna-Liisa Rassi*

*Tuotenumero 37-1444-6, laajuus 200 sivua*  
**Hinta 140 mk**

## Muutosvoimat Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa

**UUTUUS**

Muutosvoimat pohtii sitä, miten koulunuudistusten tulisi merkitä dynaamista vuorovaikutusta kaaoksen ja järjestyksen voimien välillä. Koulun tasolla pohditaan rehtorin ja opettajien tehtäviä ja käytännössä usein ongelmallisia suhteita.

*Tekijä Michael Fullan*

*Tuotenumero 37-1442-X*  
**Hinta 150 mk**

**TILAA**

*Tilaa kirjat numerosta (90) 566 0266, lähetä faxi (90) 566 0380 tai kysy lähimmästä Valtikasta.*



PAINATUSKESKUS

KUSTANNUSTOIMINTA, PL 516, 00101 Helsinki, vaihde (90) 566 01. POSTIMYYNTI: puh. (90) 566 0266, telekopia (90) 566 0380. VALTIKKA-KIRJAKAUPAT HELSINGISSÄ: Annankatu 44 ja Eteläesplanadi 4. VALTIKKA-MYYNTIPISTEET: Akateeminen Kirjakauppa Oulu, Tampere ja Lappeenranta, Suomalainen Kirjakauppa Joensuu, Jyväskylä, Kuopio, Mikkeli ja Rovaniemi, Montinin Kirjakauppa Vaasa sekä Turun Kansallinen Kirjakauppa. KIRJAKAUPAT kautta maan. Toimitusmaksu postiitse 35 mk.

► Puhelintilaukset (90) 566 0266, vaihde (90) 566 01 ◀

► Kysy myös Opetus & Kasvatus -kirjasarjan muita kirjoja ◀

► OPETUS & KASVATUS ◀



**Yhteisö**

**Yhteisön yhteinen opetusmuutoksen**

Yhteisön opetusmuutoksen...  
Yhteisön opetusmuutoksen...  
Yhteisön opetusmuutoksen...

**Yhteisö**

Yhteisön opetusmuutoksen...  
Yhteisön opetusmuutoksen...  
Yhteisön opetusmuutoksen...

**Yhteisö**

**Yhteisön yhteinen opetusmuutoksen**

Yhteisön opetusmuutoksen...  
Yhteisön opetusmuutoksen...  
Yhteisön opetusmuutoksen...

**Yhteisö**

Yhteisön opetusmuutoksen...  
Yhteisön opetusmuutoksen...  
Yhteisön opetusmuutoksen...

KANSANVALISTUSSEURA  
JA AIKUISKASVATUKSEN  
TUTKIMUSSEURA

