

• BYROKRATISOITUMINEN
• VAPAASSA SIVISTYSTYÖSSÄ
• IHMISSUHDEAMMATTEIHIN
• VALMENTAUTUMINEN
• AMMATTIEN KUOLEMINEN
• HALLINNON HAJAUTTAMINEN

AIKUISKASVATUS 2/86

KANSANVALISTUSSEURA
&
AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti

numero 2/1986

6. vuosikerta

Päätoimittaja

Jukka Tuomisto
Tampereen yliopisto
Pyynikintie 2
33230 Tampere 23
puh. 931-156 092

Toimitussihteeri

Pentti Yrjölä
Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki 10
puh. 90-406 632

Toimituskunta

Jukka Tuomisto, Aulis Alanen,
Timo Toiviainen, Singa Sandelin,
Jaakko Virkkunen ja Pentti Yrjölä

Toimitus

Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki 10
puh. 90-441 725
Postisiirtotili 18030-2

Tilaukset

Toimituksen osoitteella.
Tilaushinta 50 mk/vsk 1986

Ilmoitushinnat

Koko sivu 800 mk,
puoli sivua 500 mk.

Toimitusneuvosto

Erkki Aho (pj.), Olavi Alkio,
Jouko Haavisto, Yrjö-Paavo
Häyrynen, Helena Kekkonen,
Seppo Kontiainen, Veli Lehtinen,
Liisa Korhonen, Jorma Turunen,
Lea Salminen ja Heikki Sederlöf.

Aikuiskasvatus ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Lehdessä julkaistaan tieteellisiä artikkeleita aikuiskasvatuksen alueelta sekä esitellään alan tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Tarkoituksena on myös osallistua aikuiskasvatuspoliittiseen keskusteluun sekä lisätä vuorovaikutusta alalla eri tehtävissä toimivien kesken.

Kansi: Elsa Ytti

Julkaisija

Kansanvalistusseura
ja Aikuiskasvatuksen
Tutkimusseura

ISSN 0358-6197

Oriveden Sanomalehti Oy —
Kirjapaino

Sisältö

<i>Aulis Alanen</i>	Aikuiskasvattajien koulutus kaipaa selvittelyä	58
<i>Aulis Alanen</i>	Järjestöjen sivistystyön byrokratisoituminen ja valtiollistuminen	60
<i>Mikko Makkonen</i>	Ammateille soi jo kuolonkellot — Ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittyvät haasteet	66
<i>Singa Sandelin</i>	Työnohjaus ihmissuhdeammateissa oppimisprosessina	71
<i>Jukka Tuomisto</i>	Kulutuksesta tuottavuuden ja tehokkuuden osateki- jäksi — työnantajien koulutusajattelun muuttuminen	80
<i>Toivo Pihlajaniemi</i>	Hajauta ja hallitse	87
<i>Erkki Aho</i>	Keskusvirasto vai kehittämiskeskus? — Hallinnon hajauttamiskomitean ehdotusten arviointia kouluhallituksen näkökulmasta	91
 Keskustelua		
	Kari Pääskynen — suomalaisen aikuiskasvatuksen outo lintu	94
 Katsaus		
<i>Juha Hämäläinen</i>	Matkakuvaus Neuvostoliitosta — vanhempia kasvate- taan kasvattajiksi, perheet osallistuvat yhteiskunnan kasvatustyöhön	99
 Kirjallisuutta		
<i>Heikki Sederlöf</i>	Sisäoppilaitostutkimus (Pauli Siljander)	101
<i>Vapaan sivistystyön vuosikirja</i>	Elämänä kansansivistystyö (Aulis Alanen)	103
	Ohjeita kirjoittajille Koulun aikuiskasvatuksen suhde Uutisia Kirjoittajat	70

Aikuiskasvattajien koulutus kaipaa selvittelyä

Parin viime vuosikymmenen aikana on aikuiskasvatuksen ammattitehtäviin valmentava yliopistollinen peruskoulutus jatkuvasti yleistynyt niin Euroopassa kuin muuallakin. Yhä useampiin yliopistoihin on perustettu aikuiskasvatuksen virkoja ja laitoksia ja oppialaan erikoistuva opetus- ja tutkimustoiminta on asenneviiveistä ja taloudellisista vaikeuksista huolimatta edennyt lupaavasti.

Yleismaailmallista kehitystaustaa vasten vaikuttaa takaperoiselta että Suomessa, jossa aikuiskasvatuksella on oppiaineena jo suhteellisen pitkä perinne, on viime vuosina alettu tarjota pedagogiselle kasvatustieteelle perustuvia koulutusohjelmia myös aikuiskasvatustehtäviin valmentaviksi. Näin on järkiään tehty kasvatustieteiden hallinnon, suunnittelun ja tutkimuksen koulutusohjelmissa (lyhenne "hastu"), joita tutkinnonuudistuksen yhteydessä 1970-luvun lopulla perustettiin jokseenkin kaikkiin kasvatustieteellisiin laitoksiin. Kun hastu-koulutuksessa ilmenee voimistuvia paineita hakea työhön sijoittumisen mahdollisuuksia aikuiskasvatuksen ammattialoilta, on aiheellista kysyä, mikä on alan tosiasiallinen koulutustarve ja miten hastu-koulutuksessa hankitut valmiudet vastaavat aikuiskasvatustehtävien ammatillisia erityisvaatimuksia? Ensin muutama sana siitä, miten tähän on tultu.

Kasvatustieteiden tutkinnonuudistuksessa vei opettajankoulutus ymmärrettävästi päähuomion. Erityistä hallinnon ja suunnittelun asiantuntijatehtäviin suuntautuvaa koulutuslinjaa pidettiin tarpeellisena, mutta sen tehtävälään määrittäminen ja koulutustarpeen arvioiminen jäi hyvin ylimalkaiseksi. Näin hastu-ohjelmia perustettiin kilvan pikemmin kasvatustieteellisten laitosten asemien ja ikeimien koulutusohjelmien turvaamiseksi kuin huolellisten tarvearviointien varassa. Koululaitoksen hallinto- ja suunnittelutehtävät olivat näiden ohjelmien luontevin ammatillinen kohdealue, mutta jo perustamisvaiheessa oli selvää, että koulutoimen kyseisten virkojen ja toimien lisääntyminen tulisi 1980-luvulla olemaan vähäistä. Näin hastu-ohjelmille, joissa koulutettavien valtakunnallinen kokonaismäärä liikkunee kahdensadan paikkeilla, on jouduttu hakemaan ammatillista tehtäväkenttää muun muassa ja erityisesti aikuiskasvatuksen piiristä.

Onko sitten aikuiskasvatuksen eri lohkoilla ja organisaatioissa odotettavissa sellaista päätoimisen hallintohenkilöstön tarvetta ja kysyntää, joka vastaisi tarjonnan huomattavaa laajentumista? Alan määrällisen ja laadullisen koulutustarpeen arvioiminen vaatii valtakunnallista selvitystä. Vapaa- ja sivistystyössä ja julkishallinnossa, joiden piirissä koulutustarve on helpoimmin arvioitavissa, ei p.o. virkoja ja toimia tulle lähitulevaisuudessa avautumaan montakaan kymmentä vuosittain. Yksityinen elinkeinoelämä on viime vuosina tarjonnut eniten aikuiskoulutuksen päätoimisia työtehtäviä, mutta ilman erityisselvitystä voi vain arvailla, kuinka pitkälle tämä kehityssuunta tulee jatkumaan ja millaisia koulutusvaatimuksia työhön otettaville asetetaan.

Olettakaamme, että koulutustarpeen rajallisuus ei olisi mikään pulma vaan että aikuiskasvatuksen hallinto- ja suunnittelutehtäviin otettaisiin vuosittain esimerkiksi satakunta alalle erityiskoulutuksen hankkinutta maisteria. Tavoitteeksi on kaiketi asetettava, että näiden peruskoulutuksen tuottamat valmiudet mahdollisimman hyvin vastaavat ammattikäytännön asettamia vaatimuksia? Mitä muita yleisiä ja erityisiä valmiuksia ammatti eri organisaatiomuodoissa ja tehtävissä vaatiikin, alalle suuntautuvien tulisi jo akateemisessa peruskoulutuksessaan perehtyä riittävän monipuolisesti ja relevantisti sekä aikuiskasvatuksen käytäntöön että teoreettisiin perusteisiin. Nykyisiin hastu-ohjelmiin sisältyy yleensä, jopa erityisinä opintojaksoina, jossakin määrin myös aikuiskasvatusta. Sen osuus on kuitenkin jo määrällisesti niin suppea, että senvertaista aikuiskasvatuksen tuntemusta tarvitsevat kaikki kouluhallinnonkin tehtävissä toimivat. Oppisisällöt ovat yleensä enemmän tai vähemmän sattumanvaraisia ja yksipuolisia. Lisäksi tulee kysyneeksi, missä määrin näistä opintojaksoista vastaavat opettajat itse ovat tutustuneet aikuiskasvatukseen.

Tarkoituksenani ei ole vaatia käytännön aikuiskasvattajalta kapea-alaisia ja pitkälle spesialisoivia tieteenalansa teoreettisia opintoja (nykyinen tutkintoasetus rajaa mielestäni koulutusohjelman muiden aineopintojen määrällisen osuuden liian ahtaasti ja joustamattomasti). Suurin osa ammatissa tarvittavista praktisista tiedoista ja taidoista taas opitaan parhaiten käytännön työn yhteydessä ja siihen liittyvin täydennysopinnoin. Väitän vain, että nykyisissä hastu-ohjelmissä aikuiskasvatuksen osuus on alalle suuntautumista ajatellen selvästi riittämätön. Mitä taas tulee nykyisen kasvatustieteen opintoihin — joihin sisällytän myös lapsuuden ja nuoruuden kehitys- ja kasvatopsykologian, pitkälti samoin rajautuvan kasvatussociologian, kouludidaktiikan ja koulusuunnittelun — niin niiden soveltamiskelpoisuus on aikuiskasvatuksen ammattitehtävissä varsin rajallinen, osin hyvinkin kyseenalainen.

Aikuiskasvatuksen laadulliseen kehittämiseen kuuluu olennaisena osana alan työntekijöiden koulutuksen suunnitelmallinen parantaminen. Kaikkein ensimmäiseksi olisi aikuiskasvattajien kouluttamisesta nyt saattava aikaan ennakkoluuloton ja mahdollisimman luotettava valtakunnallinen selvitys. Edellä on puhuttu alan määrällisen ja laadullisen koulutustarpeen arvioimisesta. Samassa yhteydessä olisi hyvä selvittää, mitä vaatimuksia ammattikäytännössä toimivat asettavat akateemiselle peruskoulutukselle. Selvitystä kaipaavat monet muutkin kysymykset. Sellainen on ammatissa jo toimivien täydennyskoulutuksen järjestäminen, mikä yliopistojen osalta koskee mm. niiden opetuskapasiteetin joustavaa ja tarkoituksenmukaista käyttöä. Edellä esittämästäni erottuu omaksi kysymysekseen päätoimisten opettajien koulutus, mitä myös olisi selviteltävä, samoin kuin sivutoimistenkin opettajien kouluttamista.

Valtioneuvoston vuonna 1978 tekemässä aikuiskoulutuksen periaatepäätöksessä asetettiin yhdeksi tehtäväksi alalla työskentelevien koulutuksen kehittäminen. Parhaalta tuntuva tapa, jolla opetusministeriö nyt voisi tarttua tähän vuoroaan odottaneeseen tehtävään, olisi asiaa selvittävän, niin yliopistojen edustajista kuin hallinnon ja käytännönkin asiantuntijoista koostuvan toimikunnan asettaminen.

Aulis Alanen

Järjestöjen sivistystyön byrokratisoituminen ja valtiollistuminen

Alanen, Aulis 1986. Järjestöjen sivistystyön byrokratisoituminen ja valtiollistuminen. Aikuiskasvatus 6, 2, 60—66. — Vuoden 1975 opintokeskuslaki lisäsi valtion sivistysjärjestöjen toimintaan kohdistuvaa säätelyä ja on aiheuttanut muiden tarkoittamattomien seurausten ohella järjestöjen ajattelu- ja toimintatapojen byrokratisoitumista. Järjestöjen tehtäväkuvan muuttumista koskevaan tutkimukseen perustuvana artikkeli keskittyy vuosiin 1976—1981. Byrokratisoitumiskehitystä analysoidaan weberiläisen byrokratiateorian avulla ja kytkemällä havainnot yhteiskunnalliseen muutostaustaan. Valtiollistuminenkin saa kirjoittajan mukaan merkityssisältönsä valtiobyrokratian tunkeutumisesta valtion tuesta yhä riippuvaisempien järjestöjen sisään.

1. Opintokeskuslain tarkoittamattomat seuraukset

Valtion lakisäätelyillä ja muilla säätelytoimilla on tarkoitettujen vaikutusten rinnalla tai sijasta usein tarkoittamattomia seurauksia, jotka voivat olla suorastaan säätelijän intentioiden vastaisia. Aikuiskasvatuksen alueelta tarjoavat Ruotsin ja Norjan sivistykselliseen tasa-arvoisuuteen tähtäävät säätelytoimet hyvän esimerkin: tutkimusten mukaan niiden tarkoitukset ovat toteutuneet heikosti; sen sijaan kohdennetulla tukipolitiikalla on ollut monenlaisia tarkoittamattomia seurauksia (esim. Arvidsson et al. 1983; Vettenranta 1984).

Omasta puolestani olen yrittänyt selvittää vuonna 1976 voimaan tulleiden opintokeskuslain ja -asetuksen seurauksia. Niin lainuudistusta ajaneiden sivistysjärjestöjen kuin valtiollisvallankin tarkoituksena oli vahvistaa järjestöjen asemaa vapaassa sivistystyössä luomalla opintokeskuksille paremmat edellytykset harjoittaa opintotoiminnan valtakunnallista suunnittelua, ohjaus- ja kehittämistoimintaa ja parantamalla järjestöjen mahdollisuuksia opintokerho-, luento- ja kurssitoimintaan. Nämä intentiot toteutuivat monilta osin varsin hyvin, joiltakin osin heikosti (opintokerhot). Jo ensimmäisinä opintokeskuslain alaisina vuosina alkoi toiminnassa kuitenkin tapahtua myös sellaisia perusuonteisia muutoksia (Alanen 1983), joita voi pitää lainuudistuksen ennalta

arvaamattomina ja tarkoittamattomina seurauksina. Järjestöjen toimintamuoto- ja opintoainerakenteiden muutos, joka johti koko tehtäväkuvan nopeaan ja perinpohjaiseen muuttumiseen, oli kaikkiaan ilmeisen odottamaton ja tarkoittamaton seuraus uuteen valtioneapujärjestelmään siirtymisestä. Opintokeskusinstituution järjestörakenteen muuttamisella — poliittisten ja ammatillisten järjestöjen nousulla keskeiseen asemaan — oli suorat yhteytensä niin tehtäväkuvan muuttumiseen kokonaisuutena kuin järjestökeskeisyyden voimistumiseen, joka niinkään kuului lainuudistuksen tarkoittamattomiin seurauksiin: poliittiset ja ammatilliset järjestöt ovat olleet muita alttiimpia alistamaan perinteiset sivistystavoitteet oman organisaation vahvistamis- ja ekspansiopyrkimyksille.

Yhdeksi lainuudistuksen tarkoittamattomaksi seuraukseksi voidaan lukea myös järjestöjen sivistystyön byrokratisoituminen ja valtiollistuminen. Näillä kehitysprosesseilla, kuten muillakin edellä mainituilla muutoksilla, on tosin laajempi yhteiskunnallinen muutostaustansa — erityisen sävynsä ne ovat saaneet järjestöjen sivistystyöhön ulottuneista politisoitumis- ja korporoitumistendensseistä — mutta oma ilmeinen osuutensa kehitykseen on ollut lainsäädännön suuntaamalla uudenslaisella tukipolitiikalla.

Analyysi, jonka avulla pyrin seuraavassa väitettäni kehittämään ja todistelemaan, pe-

rustuu sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muut-
tumista tarkastelemaan empiriiseen tutkimuk-
seen. Se lähti alkuun ns. Okela-projektina (jär-
jestöille tehty kysely, johon jäljempänä viita-
taan, on osa sen aineistoa) ja on monen versi-
on kautta laajentuneena valmistunut julkaisu-
kuntoon. Tutkimus rajoittuu vuosin 1976—
1981, joina em. muutosprosessi ennätti saada
suhteellisen pysyviltä näyttävät pääsuuntansa.
En ole huomannut, että myöhempien viiden
vuoden aikana olisi tapahtunut mainittavaa
debyrokraatisoitumiseen viittaavaa käännettä.

2. Toiminnan byrokraatisoituminen

Opintokeskuslain säädäntö lisäsi huomatta-
vasti valtion järjestömuotoiseen sivistystyöhön
kohdistamaa säätelyä. Kun säätelyä toteuttaa
valtion byrokraattinen hallintojärjestelmä, oli
seurauksena järjestöjen toiminnan byrokraati-
soituminen. On pidettävä käsitteellisesti toisistaan
erillään valtion säätely, joka asettaa valtionavulle
ehtoja ja valvoo niiden toteutumista, ja ne hallinto-
byokraattiset periaatteet ja muodot, joiden mukaan
ehtojen tulkintaa ja valvontaa toteutetaan.

Tarkoitan tässä byokratian käsitteellä pää-
piirtein samaa kuin Juha Vartola, joka on läh-
tenyt Weberin klassisesta byokratiateoriasta
ja kehitellyt sen pohjalta teoreettista analyysia
Suomen valtionhallinnossa viime vuosikym-
menten aikana tapahtuneesta kehityksestä
(Vartola 1979, 1982). Weberiläisittäin byokra-
tian toimintaperiaatteita ovat hallinnon lasket-
tavuus, johon sisältyvät yksiselitteisyys ja täs-
mällisyys, sekä ennakoitavuus, joka suunnitelun
merkityksen kasvaessa tulee yhä tärkeämmäksi
(vrt. Vartola 1979, 147—150). Valtion
hallintobyokratiaa ohjaa tavoitertonaalisuus:
se ottaa tavoitteet ulkoapäin, ennen muuta lakien
ja asetusten muodossa annettuna — sen tehtävänä
ei ole pohtia eikä arvioida toiminnan arvoperusteita
eikä päämäärien viisautta tai moraalialia. Valtion
hallintobyokratian viimeaikaisen kehityksen yhtenä
taustatekijänä on puolue- ja etujärjestöjen integroitu-
minen valtiokoneistoon (korporoituminen), mikä
on aiheuttanut hallintobyokratian aseman ja
vaikutusvallan vahvistumista hallitsemisjärjes-
telmän osana.

Opintokeskuslain tarkoittamattomiin seu-
rauksiin kuuluu järjestöjen kasvava sidonnai-
suus valtion hallintobyokratiaan. Jonkinas-
teisena tämänsuuntainen kehitys oli jo etukä-
teen odotettavissakin. Olavi Hurrin mukaan
uudistushankkeen alkuvaiheissa harkittiin,

kannattaako tavoitella valtionavun parannusta
lainmuutoksen muodossa. ”Monet virkamie-
hetkin ovat viitanneet usein siihen, että vapai-
den järjestöjen toimintavapaus saattaa kärsiä,
jos ne tulevat kiinteästi byokratian puitteisiin
alistetuiksi”. Kun päädyttiin lainuudistukseen,
asetettiin Hurrin mukaan tavoitteeksi niin väl-
jät määräykset, että ne sitoisivat järjestöjen
toimintavapautta mahdollisimman vähän
(Hurrin julkaisematon muistio TSL:lle 14.2.
1972). Tosiasiallisesti juuri lain ja asetuksen
väljät normit jättivät hallintobyokratialle val-
taa valtionavun ehtojen tulkintaa ja toiminta-
sääntöjen tarkentamiseen.

Hallintokoneiston toimivuus

Uuden valtionapujärjestelmän aiheuttamas-
sa byokratiasidonnaisuudessa on erotettava
kaksi tasoa. Näkyvä seuraus, johon järjestöjen
huomio on pääasiassa rajoittunut, oli pape-
risodaksi nimettyjen hallintorutiinien kasvu
ja törmäminen niihin byokratian tosiasialli-
siin tai subjektiivisesti koettuihin haittavaiku-
tuksiin, joita arkikielessä byokratialla tavalli-
sesti tarkoitetaan. Vaikeammin havaittava
mutta olennaisesti merkittävämpi byokrati-
soitumiskehitys eteni siten, että valtionhallin-
non byokraattiset ajattelu- ja toimintamallit
entistä enemmän ohjasivat valtionavun ehto-
jen tulkinta- ja valvomistapaa ja sitä tietä jär-
jestöjen omien tavoitteiden ja toimintatapojen
muotoutumista.

Valtionapumenettelyjen vaatima työ kasvoi
ja monimutkaistui opintokeskuksissa ja jäsen-
järjestöissä lain voimaan tultua huomattavasti.
Vuoden 1979 Okela-kyselyssä järjestöjen edus-
tajat pitivät hankalaa paperisotaa ja valtion-
avun maksatuksen hitautta ja kankeutta lain-
uudistuksen ylivoimaisesti suurimpana heik-
koutena. Tyytymättömyyttä olivat aiheutta-
neet myös jotkin valtionavun ehtojen tulkin-
nat. Niitä ei kuitenkaan voi pitää byokraatti-
sena joustamattomuutena tai virkavaltaisuute-
na silloin, kun järjestöt itse olisivat halunneet
poiketa opinollisuuden tai yleissivistävän teh-
tävänasettelun kehysnormeista.

Hallintomenettelyjen hankaluudet johtuivat
osittain alkuvaikeuksista, joita erityisesti kurs-
sitoiminnan nopea kasvu lisäsi. Joiltakin osin
menettelyjä yksinkertaistettiin ja soveltamis-
ohjeita tarkistettiin jo 1970-luvun loppupuolella.
Väheksymättä paperisodan hankaluuksia
on todettava, että järjestöjen byokratia-
kritiikki liikkui enimmäkseen ongelmien pintata-
solla, hallintokoneiston toimivuuden ja palve-
lustyön kitkakohdissa.

Varsinainen byrokratisoituminen

Toiminnan byrokratisoitumisesta olennaisesti syvemmissä, voisi sanoa varsinaisessa, merkityksessä on kysymys, kun hallintobyokratian tekniselle rationaliteetille perustuvat vaatimukset — laskettavuus, systeemikonaisuuden yhdenmukaisuus ja menojen ennakoitavuus — muokkaavat ja suuntaavat vapaan sivistystyön omia tavoitteita ja toimintaperiaatteita.

Valtionhallinnon suhtautuminen sivistysjärjestöjen valtionavun alaiseen toimintaan on tarkastelukautena muuttunut perusuonteisella tavalla aikaisemmasta, viimeksi opintokerholain alaista toimintaa luonnehtivasta väljästä seurailusta. Muutosta ei riitä selittämään opintokeskuslain alaisuudessa tapahtunut valtion menojen nopea kasvu eikä valtionapujärjestelmän laajentuminen ja monimutkaistuminen. Muutokseen on erityisen selvästi vaikuttanut kaksi valtion säätelyn yleistä kehitystekijää.

Ensinnäkin valtion säätelyn ulottumisesta yhä uusiin yhteiskunnan toimintajärjestelmiin on seurannut nopeasti laajentunut hallintotehtävien joukko, jota valtion hallintobyokratian on kyettävä hallitsemaan kokonaissysteiminä (vrt. Vartola 1982,5). Siten esimerkiksi pyrkimys asioiden yhdenmukaisiin ratkaisu- ja käsittelytapoihin ei rajoitu vain vapaan sivistystyön sisäisiin organisaatio- ja toimintamuotoihin vaan niille haetaan hallinnollisia kehyksiä koko opetushallinnosta ja viime kädessä valtionhallinnosta kokonaisuutena. Järjestöjen sivistystyön erityispiirteet ja itsesäätelyn vaatimukset ovat valtionhallinnon rationaalisen järjestelyn kannalta hankalia poikkeamia ja niitä on vaikea ottaa huomioon, kun pyritään luokitamaan toimintoja selvärajaisiksi ja yksiselitteisiksi, kvantifioitaviksi yksiköiksi. Kvantifioinnin vaatimuksia on osaltaan lisännyt siirtyminen automaattisen tietojen käsittelyyn yleensä laskentateknologian kehittämisen.

Toinen kehityksen yleinen taustatekijä on taloudellisen kasvun laantumisen aiheuttanut valtion siirtyminen uudistushakuisuudesta julkisten menojen tarkkaan säätelyyn. Menojen kasvun rajoittaminen on lisännyt hallintobyokraattien valtaa. Vapaata sivistystyötäkin koskevien ratkaisujen osalta valta on entistä enemmän keskittynyt valtiovarainministeriöön, joka asiantuntemukseltaan edustaa valtiotalouden kokonaishallintaa mutta ei sivistyspoliittisten kysymysten erityistuntemusta. Ongelmallista on että hallintobyokratia, joka teknisen rationaliteetin mukaan periaatteessa

ottaa valtioelinten päämääriä ja yleisiä strategisia periaatteita koskevat päätökset annettuina, tosiasiallisesti joutuu suunnittelutyössään ja väljästi muotoiltuja päätöksiä tulkitessaan tekemään itsenäisiä arvo- ja päämääräarviointoja sekä muokkaamaan niitä byrokraattisten toimintamallien kehikkoihin sijoittuviksi (vrt. Broström-Ekeröth 1977, 143—144).

Byrokraattinen ajattelu käytännössä

Erinomaista havaintoainesta byokratian näkökohtien sovittamisesta järjestöjen ja muun vapaan sivistystyön säätelyyn tarjoaa opetusministeriön asettaman vapaan sivistystyön valtionosuustyöryhmän raportti (Opetusministeriö 1981). Työryhmän lähtökohtana oli opintokeskusten ja muiden vapaaseen sivistystyöhön luettujen organisaatioiden toiminnan ja vastaavasti valtion menojen kasvu, joka oli ylittänyt valtion tulo- ja menoarvioon varatut määrärahat. Tavoitteeksi asetettiin organisaatioiden toiminnan kasvun ja siihen liittyvän kustannuskehityksen entistä parempi ennakointi ja hallittavuus. Valtionbyokratian kannalta järjestelmän heikkoudeksi osoitettiin mm. se, etteivät opintokeskusten enempää kuin opistojenkaan suunnittelu- ja säätelymekanismit olleet riittävän kiinteässä yhteydessä ao. toimintoihin kulloinkin käytettävissä olleisiin resursseihin eikä tulo- ja menoarvion laadintamenettelyyn (ilmaisutapa on lainattu raportista, mt. s. 1—2). Pulmalliseksi säätelyn kannalta todettiin ”toimintojen pitkälti vapaaehtoinen organisointi ja osallistujien valinta ilman erityisiä rajoituksia sekä koulustavoitteiden suhteellisen väljästä normistot yleensäkin, jotka ovat kasvattaneet toimintaa ja siitä aiheutuvia kustannuksia” (mt. s. 1).

Opintokeskusten valtionapujärjestelmän erityisenä puutteena työryhmä piti sitä, ettei ”hyväksyttävälle toiminnan volyymin kasvulle ole ollut käytettävissä perusteena selkeää kulttuuripoliittista linjaa” (mt. s. 12). Totta olikin ettei lainsäädäntö ainakaan kurssitoiminnan kasvulle antanut mitään suuntaavia tehtävä- tai tarvikriteerejä. Pelkästään valtionhallinnon virkamiehistä koottua työryhmää eivät kuitenkaan kiinnostaneet toiminnan sivistysarvot sinänsä, se kaipasi kiinteitä normeja, joiden avulla käsiteltävät toiminnot voitaisiin mahdollisimman yksikäsitteisesti erotella ja luokitaa.

Työryhmä päätyi esittämään, että mm. ennakoitavuuden parantamiseksi olisi kullekin ”toimintasektorille” laadittava KTS-suunnitelmaa konkretisoivat toimintapoliitti-

set ohjelmat. Niiden taas tulisi perustua riittävään koulutustarveselvitykseen. Valtionapujärjestelmien muutostavoitteeksi työryhmä asetti niiden mukauttamisen opetusalan valtionosuusjärjestelmien yleiseen kehityssuuntaan, mikä tarkoitti siirtymistä laskennallisiin ja suoriteperusteisiin valtionosuuksiin (mt. s. 33—34).

Opintokeskusten osalta kysymys siirtymisestä laskennalliseen ja suoriteperusteiseen valtionapujärjestelmään tuli esille vasta tarkasteltavana olevan kauden jälkeen, järjestöllisen sivistystyön toimikunnan ehdotuksena. En sen vuoksi käsittele sitä yksityiskohtaisesti tässä. Todettakoon vain että puhdas laskennallisille keskiarvoille rakentuva suoriteperusteisuus ilmeisesti lisäisi opintokeskuksissa ja järjestöissä painetta suuntautua — laadulliset tavoitteet sivuuttaen — sellaisiin toimintoihin ja järjestelyihin, joiden avulla keskimääräarvoja on helppoin kohottaa ja osallistujajoukkoja vaivattominta saada tilastolukuja kaunistamaan (Alanen 1983; vrt. Sihvonen 1985).

Valtiovarainministeriön asettaman työryhmän raportti (Valtiovarainministeriö 1980) puolestaan osoittaa, mitä vaikeuksia valtionhallinnolla oli, kun yritettiin sovittaa laskenta-toimessa tarpeellisten yhteismitallisten suureitten määrittäminen opintokeskusten tavoitteiden, työmuotojen ja toimintaolosuhteiden monivaihteiseen vaihteluun.

Tämä työryhmä pohti yhteisten mittareiden kehittämistä opintokeskusten henkilöstön työpanoksen ja tehokkaan käytön mittaamiseen. Mittareita tarvittiin, jotta voitaisiin säädellä opintokeskusten henkilöstön kasvua joitakin yhdenmukaisia perusteita noudattaen. Työryhmän virkamiehet uskoivatkin kehityksen regressioanalyysin avulla löytäneensä menettelyn, jonka avulla opintokeskuksen henkilöstön ja toimintojen määrän riippuvuutta voitaisiin kaikissa opintokeskuksissa ja kaikkien toimintojen osalta yhdenmukaisella tavalla mitata. Tällaisessa tehokkuuden ja henkilöstötarpeen arvioinnissa jouduttiin ymmärrettävästi sivuuttamaan opintokeskusten ja eri toimintamuotojen laadulliset eroavuudet kokonaan.

Kuvatun kaltaiset kehittämisselvitykset ja arviointimenettelyt olisivat sujuvasti toteutuakseen vaatineet sivistysjärjestöjen omaan tavoitteenasetteluun ja toimintamalleihin olennaisia muutoksia. Esimerkiksi usealle vuodelle ulottuvia ja koulutustarvearvioihin perustuvia tarkkoja toimintasuunnitelmia opintokeskukset voivat tuskin tehdä ellei keskusjohtoisuutta olennaisesti voimisteta ja vastaavasti tingitä perustason omatoimisuudesta, paikallisesti

vaihtelevien tarpeiden huomioon ottamisesta ja yleensä spontaanin aloitteisuuden periaatteesta.

Järjestöjen byrokratisoituminen

Edellä mainittujen työryhmien kaavailemat ja muut samansuuntaiset esitykset eivät tarkastelukauden aikana sellaisinaan toteutuneet. Käytävissä olevan aineiston varassa ei ole mahdollista tarkasti osoittaa, mitä ja minkäasteista byrokratisoitumista järjestöjen tavoitteiden suuntautumisessa ja toimintamallien muuntumisessa vuosina 1976—1981 tosiasiallisesti tapahtui. Jotkin kehityspiirteet ovat joka tapauksessa ilmeisiä. Opintokeskusten henkilöstö- ja muiden resurssien kehittämistä niiden omien, toisistaan poikkeavien intentioiden ja rakenteiden mukaan rajoittivat hallintobyrokratian yhdenmukaistavat säätelymekanismit. Kurssien, opintokerhojen ja ohjaajakoulutuksen ohjelmien muotoilussa oli otettava huomioon valtionavun ehtoja soveltavat byokraattiset ohjeet ja hyväksymiskriteerit. Okela-kusteluissa opintokeskusten edustajat väittivät, että valtionavun saamista varten oli ohjelmien tavoitteiden ja sisältöjen muotoilussa opittava käyttämään koodia, joka takaisi kouluhallituksen hyväksymisen. Ilman erityistä tutkimusta ei ole mahdollista arvioida, missä määrin tällaisen muuntokoodin käyttäminen merkitsi samalla järjestöjen omaankin perinteiseen tehtäväkäsitukseen sisältyvien kehysnormien kiertämistä.

Sivistysjärjestöjen omien tavoitteiden ja toimintaperiaatteiden mukauttaminen valtionbyrokratian suoraviivaiseen määrälliseen ajattelutapaan on jo nykyisellään — vaikka valtionavun suoriteperusteisuutta ei ole toteutettu — ollut omiaan voimistamaan järjestöjen taipumusta ylikorostaa määrällisiä tavoitteita laadullisten kustannuksella. En käsittele tässä yhteydessä tavoitteiden määrällistymistä, jota lainuudistus on osaltaan ollut ruokkimassa (Alanen 1983).

3. Järjestöjen sivistystyön valtiollistuminen

Valtion aikuiskoulutuspoliittista aktivoitumista on siihen kohdistuvassa kritiikissä nimetty toisinaan vapaan sivistystyön valtiollistamispyrkimyksiksi. Valtiollistumisen on tällöin käsitetty aiheutuvan valtiovallan tietoisista intentioista kaventaa vapaan sivistystyön itsemääräämisoikeutta ja muuttaa sen perinteistä tehtäväkäsitystä (esim. Tuomikoski 1981).

Pinnallisimmat valtiollistumisväitteet ovat hakenneet todisteensa kasvaneesta paperisodasta, menojen kasvun rajoittamisesta tai sivistystehtäviä koskevien normien tulkinnasta, jota on pidetty organisaatioiden toimintavapauden virkavaltaisena rajoittamisena.

Tosiasiallisesti valtioelinten lainsäädännössä julkilausumat intentiot eivät ole varsinkaan järjestöjen sivistystyön alueella olennaisesti poikenneet vapaan sivistystyön omasta periaateohjelmissa ilmaistusta tehtäväkäsityksestä. Kun valtion säätelyn lisääntymistä halutaan analysoida vapaan sivistystyön valtiollistumisena on lähtökohdaksi syytä ottaa se rakenteellinen välttämättömyys, jolla organisaatioiden, kuten sivistysjärjestöjen, kasvava riippuvuus valtion taloudellisesta tuesta pakottaa niitä mukauttamaan omia tavoitteitaan ja menettelytapojaan valtionhallinnon byrokraattisia toimintaperiaatteita ja rakenteita noudattaviksi. Valtiollistuminen saa tämän mukaan olennaisen merkityksensä siitä valtiobyrokratian sisäisestä kehityksestä, jota edellä on kuvattu (vrt. Sihvonen 1985, 127—130).

Koko kansalaisyhteiskunnan läpikäyvästä kehitysprosessista valtiollistumisella on tarkoitettu kaikkialle yhteiskunnallisiin ja sosiaalsiin suhteisiin levittäytyvää valtiollista rakennetta (Hirsch 1983). Vartola on kuvannut nimenomaisesti kulttuuritoiminnan yleistä byrokratisoitumista prosessina, jota voidaan nimittää myös valtiollistumiseksi: ”Tieteen, taitteen ja kaikkinaisen kulttuurin kehitys vaatii yhä enemmän julkisia varoja tuekseen. Mitä enemmän julkinen valta tukee perinteisesti autonomisia kulttuurin järjestöjä ja organisaatioita, sitä enemmän se työntää niihin omat valvonta- ja toimintamekanisminsa, peruseriaatteiltaan byrokraattiset organisaatiomuotoja hallintotavat. — Politisoitunut byrokratia tuo perässään poliittiset kriteerit. Perinteiset ’itsearvoiset’ kulttuuritoiminnan kriteerit joutuvat väistymään.” (Vartola 1982, 7—8). Poliittisen järjestelmän korporoituminen on ohjannut Vartolan tarkoittamien kulttuuritoimintojenkin — mm. järjestöjen sivistystyön — valtiollistumista. Valtiokoneistoon integroituneet puolueet ja etujärjestöt ovat vaikuttaneet valtiontuen ohjailuun ja hallintobyrokratian vallan kasvuun mm. virkanimityksiä politisoiden.

Järjestöjen sivistystyön valtiollistuminen ylittää tietyn kynnyksen silloin, kun kysymyksessä ei enää ole pelkkä säännösten vaatima mukautuminen hallintobyrokratian säätelymuotoihin vaan sivistystyön harjoittajien omassa ajattelutavassa tapahtuu muutoksia,

joita määräävät sidonnaisuus valtiosäätelyn muotoihin ja korporatiivisen järjestelmän toimintaperiaatteiden ja menettelytapojen sisäistäminen. Luonnehdin seuraavassa lyhyesti kolmea kehityssuuntausta, jotka on tulkittavissa ajattelutapojen valtiollistumiseksi.

Riippuvuus valtion tuesta

Valtio rahoittaa nykyisin pääosan vapaan sivistystyön organisaatioiden toiminnasta. Tämä altistaa organisaatioita uuden toiminnan ideoinnissa ja suunnittelussa ajattelun valtiosidonnaisuuteen: taipumus ottaa huomioon vain ne toimintamahdollisuudet, joihin saadaan tai pitäisi saada valtion rahoitusta, on omiaan kasvamaan sitä mukaa mitä suuremmaksi valtion rahoitusosuus nousee. Olavi Alkio arvosteli 1980-luvun alussa yleistä taipumusta tulkita valtionapulaite rajoiksi, joiden sisällä toimitaan. ”Niinpä useiden vapaan sivistystyön organisaatioiden toiminta omarahoitteisesti valtionavun ulkopuolella on sangen vähäistä. Jo tässä on nähtävissä säädöksien vapaan sivistystyön todellista vapautta rajoittavia piirteitä” (Alkio 1982, 98—99). Ajattelutavan valtiollistumiseen kuuluu tässä merkityksessä muun kuin valtionavun alaisen toiminnan jääminen sulkeutuneen kehän ulkopuolelle.

Järjestöjen sivistystyössä tämäntapainen liitupiiri-efekti ilmenee vaihtelevassa määrin; monilla sivistysjärjestöillä on runsaastikin opinto- ja kulttuuritoimintaa, joka ei kuulu valtionavun piiriin. Klaus Mäkelän mukaan ”hyvin monissa järjestöissä jäsenkunnan oma toimeliaisuus ja jäsenmaksutulot näyttävät suurempaa osaa Ruotsissa kuin Suomessa, jossa kansalaistoimintaa pyörittävät valtionavustukset ja aika lailla virkamiehiin rinnastuvat toimitsijat” (Mäkelä 1982). Vertailu ei päde Ruotsin ja Suomen sivistysjärjestöihin. Kuvatua kehitystä omavaraisuudesta tukisidonnaisuuteen on tapahtunut niin Suomen opintokeskusten kuin Ruotsin niitä vastaavien opintoliitosten piirissä.

Tarkkojen määräysten turvallisuus

Kun riippuvuus valtion rahoituksesta on suuri, muodostuu valtionbyrokratian ohjailun merkitys vapaan sivistystyön toimihenkilöille kaksiarvoiseksi. Tiukat säännökset ja valtionavun kaavamaiset laskentamenettelyt rajoittavat itsenäisen toiminnan vapautta mutta toisaalta valtionavun ehtoja koskevat yksiselitteiset tulkintatavat ja ohjeet helpottavat suunnit-

telua, ratkaisujen tekoa ja maksajan suhtautumisen ennakoimista. Huuhka on huomauttanut useassakin yhteydessä vapaan sivistystyön sisäisestä ristiriitaisuudesta, jossa hän on havainnut jatkuvasti vahvistuvia piirteitä. ”Toisaalta korostetaan vapaan sivistystyön autonomiaa, itsenäisyyttä, vapautta, jota täytyy säilyttää ja vaalia. Toisaalta taas odotetaan ja suorastaan toivotaan hallinnon taholta, ’ylhäältä päin’, entistä enemmän toimintaa ohjaituvia ohjeita ja määräyksiä” (Huuhka 1982, 21). Huuhka on esittänyt omansa sivistyshallinnon virkamiehen yleisohjeenaan ”Ei kaikkea pidä kysyä”, mikä tarkoittanee että vapaan sivistystyön toimihenkilöiden tulisi itsenäisemmin ja oma-aloitteisemmin käyttää hyväkseen se vapaa liikkuma-ala, joka valtionapuseränsä kehityksissä tarjoutuu. Taipumusta vaatia valtionhallinnon täsmällisiä ohjeita esiintyy myöskin opintokeskusten piirissä vaikka ehkä vähemmän kuin pitemmälle institutionaalistuneessa opistomuotoisessa sivistystyössä (Oke-la-keskustelut).

Valtion tuen varassa tapahtunut vapaan sivistystyön professionaalistuminen selittää taustatekijänä ohjesidonnaisuuden lisääntymistä. Päätoimiselle ammattihenkilöstölle, jonka oma asema ja tulostavuu kytkeytyy kiinteästi taitoon toimia valtionapuseränsä puitteisissa, ammattitehtävien hoitaminen on sitä selväpiirteisempää ja ratkaisujen riski sitä pienempi, mitä tarkemmin annetut ohjeet toimintaa sääntelevät. Tavoiterationaalinen ajattelutapa, jota edellä kuvattiin valtion hallintobyrokratian tunnuspiirteenä, on täten omiaan eteneämään opintokeskusten ja niiden jäsenjärjestöjen hallintoon.

Korporoitunut järjestökoulutus

Puolue- ja etujärjestöjen aseman vahvistuminen opintokeskusorganisaatiossa on omalla tavallaan suunnannut kehitystä ajattelun valtiollistumiseen. Järjestökoulutus, jossa tavoitteet, sisällöt ja osallistujien rekrytoiminen määräytyy puolue- ja ammattijärjestöjen korporatiivisessa järjestelmässä hoitamien tehtävien mukaan, on tyydyttänyt ensisijaisesti tämän valtioon integroituneen korporatiivisen hallintajärjestelmän tarpeita. Mitä hallitsemattoman osuuden näihin tavoitteisiin suuntautunut järjestökoulutus on saanut, sitä vähemmälle osalle on jäänyt yhteiskunnallinen kasvatus, jonka tavoitteena on aikuisväestön yleisten kansalaisvalmiuksien parantaminen ja kriittinen asennoituminen vallanpitäjiin.

4. Byrokratia autonomian kaventajana

Vapaan sivistystyön perinteistä itsemääräämisoikeutta eivät ole olennaisesti kaventaneet valtiovallan tietoiset pyrkimykset vaan valtiokoneiston byrokraattiset toimintaperiaatteet, joihin valtioneusta riippuvaiset opintokeskukset ja opistot ovat yhä tiukemmin sidoksissa. Voidaanko byrokraatioitumista purkaa tai yleensä nykyistä paremmin hallita, on kysymys johon tutkimus voi antaa vain vastauksen rakennusaineiksi. Niitä käsittääkseni on edellä esittämästänikin koottavissa.

Juha Sihvonen on pohdiskellut vapaan sivistystyön byrokraatioitumista omista lähtökohdistaan mutta päätyneet kansani monissa suhteissa samansuuntaisiin ajatuksensuuntauksiin (Sihvonen 1985). Artikkelinsa lopuksi Sihvonen kehottaa vapaan sivistystyön kenttää puolustamaan autonomiaansa vaikuttamalla poliittisiin päätöksentekijöihin. Mahdollisuudet hän näkee ennen muuta siinä, ettei byrokratiolla ole ”vain yhtä tahtoa, vaan useita, joskus jopa ristiriitaisiakin tahtoja” (mt. s. 131).

Yhdyn Sihvosen käsitykseen vaikuttamisen mahdollisuuksista. En kuitenkaan pidä osuvana vastakkainasettelua, jossa puolustusrintamaa edustaa yhtenäinen vapaa sivistystyö aatteineen ja vastustajat, vapauden kaventajat, personoituvat byrokraateiksi tai konkretisoituvat tietyiksi valtaryhmiksi. Ongelmanahan on juuri yhteiskunnan byrokraatioitumisen näkömätön pakko, joka hyvin pitkälle on valtion hyvää tarkoittavan ja mm. vapaan sivistystyön organisaatioiden vaatiman sääntelyn tarkoittamatonta seurausta.

Autonomian puolustamisen ainoa pitävä perusta on byrokraatioitumisen olemuksen ymmärtäminen ja oman osallisuuden tunnustaminen sen voittokulussa.

Lähteet

- Alanen, A. 1983. Järjestöjen sivistystyön kehittämisen. Aikuiskasvatus 4, 1983.
- Alkio, O. 1982. Valtiovallan lupaukset ja veloitteet vapaan sivistystyön kehittämisessä. Vapaan sivistystyön XXVI vuosikirja. WSOY.
- Arvidsson, L. et al. 1983. Vuxenutbildningsmål och fördelningspolitik. Uppsala universitet, Sociologiska institutionen.
- Hirsch, J. 1983. Turvavaltio. Vastapaino.
- Huuhka, K. 1982. Katsaus vapaan sivistystyön tahtumisiin edellisen kokouksen jälkeen. Vapaan sivistystyön XXVI vuosikirja. WSOY.

Ammateille soi jo kuolinkellot

Ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittyvät haasteet

Makkonen, Mikko 1986. Ammateille soi jo kuolinkellot. Ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittyvät haasteet. Aikuiskasvatus 6, 2, 66—70. — Ihminen on organisoitu työhön 1800-luvulta lähtien ammatin kautta ja työ ammatin mukaan. Tämä on laajasti merkinnyt paitsi ammattiroolien muodostumista, myös vastaavia ideologisia käsityksiä työstä ja yhteiskunnasta sekä yksilöllisiä älykkyys- ja kykyteorioita. Kuitenkin 1970-luvulla yksilötyöhön perustuva ammatityö alkoi selvästi kriisiytyä ja kehittyi tendenssejä tehdä työtä kollektiiviselta perustalta. Tässä artikkelissa kirjoittaja pohdiskelee alkanutta kollektiiviyön kehitysnäköaloja ja sen vaikutuksia laajalle inhimilliseen kulttuuriin. Pohdiskelussa kirjoittaja yhdistää muunmuassa perheterapeutin viitekehysten ajattelumalleja kehittävän työntutkimuksen ajattelumalleihin. Keskeisiä näkökulmia ovat roolinmuodostumisen, tiedonkulun ja vallankäytön tarkastelu ihmistä organisoitaessa työhön. Tässä prosessissa koulutus on eräs muutoskeino ja koulutusteorioiden ydin on suhtautuminen muutokseen. Millainen on muutoksen teoria, sellainen on myös koulutuksen teoria.

Ihminen on organisoitu työhön ammatillistamisen kautta

1800-luvulta lähtien työhön organisoituminen (ihmisen organisoiminen työhön) on toteutettu ammatillistamisella. Ihminen on siten opittu organisoimaan työhön ammatin kautta ja työ ammatin mukaan. Työntekijöiden koulutuksen antamista ammatin mukaan ja ammatin muodostumista tiettyjen työtehtävien mukaan. Edellytyksenä tälle on riittävä työtehtävien kiinteys, eli toistuvuus ja rajojen tietäminen. Työssä tällainen kiinteys edellyttää hyvin hallittua työnjakoa, työsuoritusten vaihtoa ja yhteensovittamista. Tämä on synnyttänyt myös edellytyksiään vastaavan hierarkian yhteiskunnassa. Kaikesta tästä on ideologisenä

seurauksena kehittynyt työtä koskeva tiedon kokonaisuus (työnjohto-oppi, henkilöstöhallinto, johtamisteoriat, työn tekemisen teknologia jne.) sekä yhteiskuntaa koskeva taloustiede, hallintotiede, politiikka, kulttuuri. Toisaalta ihmiskäsitykseen tämä on luonut yksilöllisiä älykkyys- ja kykyteorioita (vrt. Eskola 1985, 38), joilla on edelleen laajaa yhteiskunnallista käyttöä, vaikka tieteellisesti ne ovat jo kestävämpiä.

Kuitenkin 1970-luvulla yksilötyöhön perustuva ammatityö alkoi selvästi kriisiytyä myös Suomessa ja sen yhtenä seurauksena oli henkilöstökoulutuksen problematisoituminen. Yhä selkeämmin on alettu painottaa työn kokonaisuutta, kokonaisuosaamista joltakin kollektiiviselta perustalta. Organisaatio on alettu käsitellä tekemisen tapojen kokonaisuutena (esim.

-
- Mäkelä, K. 1982. Sosiaalipolitiikka ja hyvinvointivaltion kriisi. Tiede ja edistys 2, 1982.
Opetusministeriö 1981. Vapaa sivistystyön valtionosuustyöryhmän muistio.
Sihvonen, J. 1985. Vapaa sivistystyö ja valtio. Teoksessa Tuomisto, J. & Manni, E. (toim.). Humanistin teemojen tuntumassa. Acta Universitatis Tampereensis, ser A vol 196.
Tuomikoski, P. 1981. Kadotettu ja jälleen löydetty vapaa sivistystyö. Opistolehti 6, 1981.

- Valtiovarainministeriö 1980. Opintokeskusten alueorganisaation ja henkilöstörakenteen kehittämistä selvittäneen työryhmän muistio.
Vartola, J. 1979. Valtionhallinnon rakenteellisen muutoksen ongelmasta. Acta Universitatis Tampereensis, ser. A, vol 103.
Vartola, J. 1982. Hallinto ja yhteiskunta. Hallinto 5, 1982.
Vettenranta, S. 1984. Laki ei takaa tasa-arvoa. Aikuiskasvatus 2, 1984.

Boudrieu 1985, 47), joita kollektiivisubjektit uusintavat. Toisaalta työpaikka nähdään mahdollikkaana sosialisointiin instanssina (Ilmonen 1986, 125). Kokonaisosaamista on yhtä hyvin painotettu yritysten tuotantotoiminnassa kuin julkisen hallinnon palvelujärjestelmien kehittämisessä ja sen yksittäisessä toimintapisteessä. Lyhyesti: kokonaistyötä halutaan edistää niin tehtaissa ja kaupoissa kuin sairaaloissa, julkisissa virastoissa jne. Ammattijaon sijasta tai lisäksi työlle etsitään kaikkialla uudenlaista kollektiivista perustaa. Selkeää nimeä tälle ei vielä ole, mutta kirkkaimmin ajatusta on esitetty kehittävästä työntutkimuksen teorioihin perustuvissa henkilöstökoulutusmalleissa (esim. Toikka 1984, Miettinen 1985, Engeström 1985). Paine työn kollektiivisen kehittämisen suuntaan tulee yksinkertaisesti työnteon uusista laadullisista vaatimuksista.

Työn kollektiivinen kehittyminen aiheuttaa työssä ja yhteiskunnassa valtavia muutoksia, joiden luulen olevan arvaamattoman suuria jopa, suurempia kuin teollisen ja teknologisen kehityksen aiheuttamat muutokset. Yksilötyön kriisiytyminen ja työn uudenlainen kollektiivisuus synnyttävät muuttuvan työtietoisuuden ja siihen liittyvän inhimillisen tajunnan lisäksi uudenlaisia ihmissuhteiden rakenteita (ks. Iljenkov 1984, 307, inhimillisen olemassaolon yleinen muoto on työ). Työnjako, yksilötyö, ammatti, hierarkiat työssä merkitsevät niitä vastaavien roolien, tiedonkulun ja vallankäytön rakenteiden muodostumista. Nämä näkökulmat ovat tuttuja esim. perheterapiassa, mutta samaa ajatusta piilee myös mm. Foucaultin ”vallan mikrofysiikassa” ja ”vallan verkostoissa”. Hänen mukaansa valta on strategiaa tuottaa vallan kohteet (Heiskala 1985, 2—3). Kuitenkin yksilötyöhön perustuvat roolien, tiedonkulun ja vallankäytön rakenteet ovat vakiintuneet, ”luonnollistuneet” syvemmälle kulttuuriin ja ”ihmissieluun” kuin sinänsä pelkkä työn teknologia (eli kuinka mikin työ tehdään tai tulisi tehdä). Muutos näissä on siis tulossa, mutta sitä ei ehkä uskalleta, osata tai tahdota ajatella. On helpompi ajatella seuraavaa pikkuauskelta, lähikehityksen vyöhykettä, kuin sitä kulkusuuntaa, joka mullistaa kaiken.

Ammatin kuoleminen on nykyisyyteen tottuneelle järjestelmälle ja tavoille pelottava ajatus. Miten käy yksilön hallitsemisen työssä, palkkauksen, koulutuksen, työolojen, urasuunnitelmien? Mitä tapahtuisi mielisairaalas- sa, jossa potilas tapaisi vain hoitajia ja toisia potilaita, mutta ei sairaalan ristiriitaista ja autoritaarista hierarkiaa? Ja miksi silloin kannat-

taisi lukea lääkäriksi jos siivoojanakin olisi yhtä arvostettu? Tai miten kävisi tehtaassa, jossa insinööri ja apupoika olisivat samoilla oikeuksilla työkollektiivin jäseniä?

Ammattirooli on myös suhde ihmisiin

Työn kehittyminen kollektiiviselle perustalle merkitsee siis muutoksia roolien muodostumisessa (ottamisessa). Roolin ottamisessa määritellään yksilön pätevyysalue (vrt. sosiologisten rooliteorioiden ongelmia Giddens 1984, 185—191). Tämä liittyy työnjakoon, sen laajuuteen, mutta sillä on merkitystä myös laajemmin määriteltäessä *suhteita toisiin ihmisiin*. Yksilötyö on korostanut yksilöllistä suorituskykyä; työn ja elämän sankari on pätevä yksilö. Yksilöllisen suorituskyvyn painottaminen näkyy selvästi esim. mainosten maailmassa. Niissä tekijä on yksilö. Yksilöllisyyden korostaminen konkretisoituu paradoksisiksi, kun tiedämme että suomalaisessakin yhteiskunnassa tarpeet tyydytetään merkittäviltä osiltaan esim. perhetasolla, lähiyhteistason, ammattitasolla ym. kollektiivisilla pohjilla.

Kollektiivipohjalle kehittyvä työ kasvattaa uudenlaisia pätevyiden kriteereitä, uudenlaisia ihmissuhteita. Siten työn ”tueksi” esim. koulun ja perheen kasvatuksellinen tehtävä yhä korostuu. Esim. OECD:n tutkimuskeskuksella CERI:llä on projekti kehittää perheen kasvatuksellista tehtävää (Rönkä 1983). Perheen merkitystä on alettu korostaa ihmissuhdetaitojen ja tunne-elämän kannalta. Toisaalta perheen ja koulutuksen (koulun) ”avioliittoa” halutaan vahvistaa (vrt. Althusser 1984, 108—113). Tämä on vastaus työn ihmiselle aiheuttamiin vaatimuksiin. Kukin aikakausi tarvitsee ja tuottaa oman ihmistajunnan (vrt. Hegelin ”Hengen fenomenologiassa” (1807) esittämää tajunnan kehitysvaiheita, esim. Ovsjanikov 1982, 21—52). Työnjako ja työhön organisoituminen ovat siis varsin keskeisiä ihmissuhdeasioita.

Työn kehittymisen ja siihen liittyvien ihmissuhteiden ja ihmiskykyjen kannalta on tärkeää pohtia mitä on inhimillinen tieto. Tiedämme, että ajattelu ei synny aivoissa eikä tunne sydämessä. Ne kumpikin syntyvät ihmisen käytännöllisessä toiminnassa (Leontjev 1979, 89). Tieto ja tunne syntyvät ja kehittyvät siinä vuorovaikutuksessa, missä ihminen on mukana suhteessa toisiin ihmisiin ja maailmaan. Tieto ja tunne ovat ihmisen suhtautumista asioihin

arkipäivän toimintakäytäntöjen virrassa. Näin ajatellen tiedon ja tunteen kehityksessä korostuu arkipäivän ja yksilön oman näkökulman merkitys, vaikka perintönä ja ympärillä on koko yhteiskunnan kulttuuraines. Siten myös työelämän, koulutuksen ja perheen vastuu ihmisen vuorovaikutuksen sisällöstä on valtaisa. Ihmisen tieto- ja tunne-elämä eivät ole luonnonlahja, vaan ihmiskunnan kehityksen aikana ihmiseen inhimillisissä suhteissa muodostunut kyky, johon jokainen ihminen on kasvatettava. Tieto ja tunne ovat ihmisen kehittyneitä kykyjä arvioida itsekohtaisia suhteita muihin ihmisiin, inhimilliseen kulttuuriin ja toimintaan.

Inhimillisen tietokäsityksen uudelleenpohdinta on viime vuosina ollut esillä esim. postmodernien filosofien keskustelussa. Heistä Jean-Francois Lyotar (1985, 33—35) tuo selkeästi esiin, että tieto ei ole palautettavissa tieteeseen, varsinkaan sen nykyaikaisessa muodossa. Tieto on siis paljon muutakin kuin totuutta koskevien lausumien kokonaisuus; tietoa on esimerkiksi sellaiset asiat kuin tieto-taito, elämäntaito, kuuntelemisen taito. Tiedon keskeisiä ominaisuuksia ovat ihmisen erilaiset valmiudet sekä toisaalta ihmisen tottumukset.

Myös perheterapian teoriakeskustelussa on käsitys tiedosta noussut keskeiseksi kysymykseksi. Perheterapian ”uusi epistemologia” peräänkuuluttaa uuden ajattelun kehittymistä irti lineaarisesta ajattelu- ja kausaliitteimmallista (Hoffman 1985, 374—385, Furman 1986, 31—32, Makkonen 1986, 37). Perheterapian eräänä sovellutuksena Suomessa on Mannerheimin Lastensuojeluliitossa kehitetty kasvat- ja ihmishuolijohdantien opetusmenetelmä ns. kasvattajien aktivointiohjelma (Rönkä 1983). Siinä tietokäsitys on laajennettu tietämykseksi, joka sisältää seuraavia tiedon alueita: 1) asiatieto eli yksilön suhtautumaton tieto kuten irrallinen faktatieto tai kokonaisuutta jäsentävät periaatteet, 2) itsetuntemus, 3) empatiatieto, 4) suhde- ja tilannetietoisuus sekä 5) ryhmän, yhteisön, yhteiskunnan toimintaa ja toisiinsa jäsentävä tietoisuus.

Näin laajentunut tietokäsitys luonnollisesti kääntää muun muassa opetuksen painopistettä pois virallisesti organisoiduista opetustilanteista kohti arkipäiväisiä toimintakäytäntöjä.

Työn kollektiivimuoto antaa äänioikeuden työntekijöille

Roolien muuttuessa muuttuu myös tiedonkulku ja vallankäyttö (vrt. työnjako muuttuu

→ tavaravaihto muuttuu → oikeusnormit muuttuvat). Avoimessa yhteistyön vaiheessa tiedonkulun vastavuoroisuus perustuu *arvokkaana* olemisen tunnustamiseen. Vain yhtä arvokkaat (työntekijät, ihmiset) voivat puhua ja kuunnella tasavertaisina. Tiedämme, että tänä päivänä hallinnon ja johtamisen keskeisiä strategioita ovat puheet (esim. Bourdieu 1985). Työelämän kehityksen edellyttämä entistä avoimempi, yhteistyön mukainen tiedonkulku kohtaa siten ristiriitoja hallitsemistapojen kanssa. Kun lisäksi avoimeen tiedonkulkuun liittyy eräänä edellytyksenä kaikkien tunteiden hyväksyminen, laajenee tieto pelkämästä asiasta myös suhtautumistapoihin, periaatteellisiin yleistyksiin, itsetuntemukseen, empatiaan ja ihmishuolietoihin, kuten edellä tietokäsityksestä todettiin. Näin laaja tiedonkulku, joka on yhteistyön perusedellytys, muuttaa koko inhimillistä kanssakäymistä sekä työssä että sen ulkopuolisessa elämässä. Kun ihmisen omanarvon ja ihmisarvon kokeminen lisääntyy, lisääntyy myös ihmisen rohkeus puhua omasta puolestaan. Kollektiivinen työnorganisointumisen antaa äänioikeuden suurille vielä vaiennettujen ammattiryhmien jälkeläisille.

Kollektiivisyys muuttaa vallankäytön rakenteita siten, että ongelmien ratkaisutaidot korostuvat. Kun yhteistyö muodostaa uudelleen roolit ja tiedonkulun työelämässä, ja koska niiden edellytyksenä on, että jokainen on pätevä ja arvokas, niin ainoana mahdollisena vallankäytön ratkaisumenetelmänä ovat neuvotteletut ja ongelmanratkaisumenetelmät, muuten kollektiivi tuhoutuu.

Ristiriita työn hallitsemisen ja sen tekemisen välillä aktualisoituu selvästi nähtäväksi. Päätöksenteon ja toimeenpanon (tekeminen) erotuminen ei ole johtunut työn sisäisistä tekijöistä, vaan taloudellis-yhteiskunnallisista tekijöistä (vrt. Lyotard 1985, 101). Monessa työssä on paradoksina, että työstä päättävät ne, jotka eivät siitä juurikaan tiedä. Lisäksi eniten julkisessa hallinnossa johtaminen on usein sama kuin rajoittaminen. Siksi kollektiivisyys vallankäyttöön liittyy tulevaisuudessa mielenkiintoisia ratkaisuja. Kuitenkin eräänä kysymyksenä on vastuu, vastuullinen kollektiivisyys. Se liittyy osittain työn motivaatioon, mutta on tätä laajempi. Vastuu on mahdollista ainoastaan suhteessa arvoihin, joten ne ovat selkiyttämisen alaisia, mukana työssä joka päivä. Mikä on meidän työmme arvoperusta, mikä on koko työyhteisön arvoperusta ja työn tarkoitus? Ainoastaan kapea egoisti voi välttää nämä kysymykset. Puhe työssä muuttuu keskusteluksi.

Koulutusteoria — muutoksen teoria

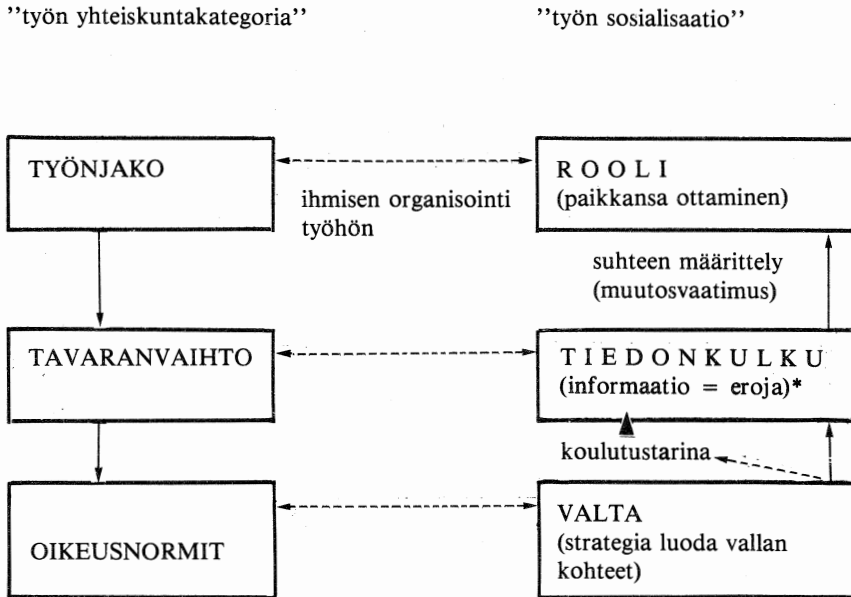
Työkollektiivin avoin yhteistyö konkretisoi siis roolien muodostumista, tiedonkulkua ja vallankäyttöä nykyistä ammattijakoa ja ammatti-identiteettejä avoimempaan suuntaan. Tällöin nykyisten ammattien roolien tietopohjat käyvät riittämättömämmäksi, vaikka kyseessä ei olisikaan yhtäläinen erikoistieto kaikille kollektiivin jäsenille. Ristiriidat kulmineituvat rooleissa ja niihin kohdistuvissa muutosvaatimuksissa.

Olemme ”tottuneet”, että peruskoulutus tuottaa putkistaan ammatteja, työpaikka täytetään ammattihenkilöillä, palkkaus on ammatin mukainen. Keskeiset yhteiskuntasuhteet ja eturiidat ovat organisoitu ammatti- ja työnjaon pohjalle. Kuitenkin täydennys- ja henkilöstökoulutuksen tehtäväksi on jo vakiintumassa yhteistyökollektiivien luominen ja kultauksen peseminen ammattimyytin päältä. Koulutusteorioiden ydin on suhtautuminen muutokseen: millainen on muutoksen teoria sellainen koulutuksen teoria.

Perinteiset kehittyneet koulutusteoriat ovat pohjautuneet pikemminkin selityksen teorioihin (selityksiin ja niiden verifikaatioihin, joita 20. vuosisata kutsuu falsifikaatioiksi (Luotard 1985, 42, ks. myös Patoluoto 1986, 155 ja Makkonen 1986, 37). Kun opetuksessa asia on selitetty, näytetty, kokeiltu, niin uskotaan se silloin myös opituksi. Jos oppimista ei ole havaittu, niin vikaa on haettu oppilaasta tai joskus selityksestä. Teoria muutoksesta, toiminnasta, on ollut puutteellinen. Muutosteorioiden tiedostamisprosessi on kuitenkin varsin laajasti jo alkanut. Keskustelu oppimistoiminnan teoriasta (Engeström 1983) on osa sitä. Sosiologipäivillä 1986 S. Toiviainen peräänkuulutti poliittisen toiminnan teoriaa (Toiviainen 1986), perheterapiassa muutoksen teoria on jo käsite (Haley, 1977). Opetus on suhteen määrittelyä. Kaikki muuttuu. Siten käsitykset ja menetelmät muutoksesta ovat koko oppimistoiminnan keskeisimmät kysymykset.

Tämän esityksen taustalla on ollut kolme näkökulmaa työhön: roolin, tiedonkulun ja vallankäytön näkökulmat. Koulutus liittyy niihin muutosagenttina. Tiivistän esitykseni kaaviolla.

Kaavio 1. Ihmisen organisointi työhön



* Informaatio on eroja, erot ovat suhteita.

Koulutuksella pyritään konkretisoimaan roolinmuodostus niin, että työn sisäinen organisaatio toimisi hyvin. Keskeinen kysymys tässä on siis yksilötyön ja kollektiivtyön suhde. Kun rooli muuttuu, myös tiedonkulku ja valankäyttö kokevat muutoksia. Ja siksi kehitys on aina jotain suurempaa kuin sen osista voisi uskoa. Ammatti sinänsä on jo monessa työssä enää kalpea näytelmä.

Lähteet

- Althusser, L.: 1984. Ideologiset valtiokoneistot. Jyväskylä: Kansankulttuuri & Vastapaino.
- Bourdieu, P.: 1985. Sosiologian kysymyksiä. Jyväskylä: Vastapaino.
- Engeström, Y.: 1983. Oppimistoiminta ja opetus työ. Tutkijaliiton julkaisusarja 24.
- Engeström, Y.: 1985. Kehittävän työntutkimuksen peruskäsitteitä. Aikuiskasvatus 4/1985.
- Eskola, A.: 1985. Persoonallisuustyypeistä elämäntapaan. Juva: WSOY.
- Furman, B.: 1986. Systeemien salat. Mannerheimin Lastensuojeluliitto L-sarja n:o 1.
- Giddens, A.: 1984. Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyyseissä. Keuruu: Otava.
- Haley, J.: 1977. Problem Solving Therapy, San Francisco: Jossey-Bass.
- Heiskala, R.: 1985. Vapauden ja välttämättömyyden valtakunnat. Tutkijaliiton julkaisusarja 33.
- Hoffman, L.: 1985. Perheterapia. Systeeminen näkemys. Espoo: Weilin & Göös.
- Iljenkov, E.: 1984. Dialektinen logiikka. Esseitä historian ja teorian alalta. Moskova: Progress.
- Ilmonen, K.: 1984. Aika, paikka ja subjekti yrityksessä. Tiede & edistys 2/86.
- Leontjev, A. A.: 1979. Kieli ja ajattelu. Kuopio: Kansankulttuuri.
- Lyotard, J-F.: 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Tampere: Vastapaino.
- Makkonen, M.: 1986. Tietokäsitys perheterapiassa. Arvio Lyotardin kirjasta. Perheterapia 1/1986.
- Miettinen, R.: 1985. Kognitiivisesta kurssididaktiikasta kehittävään työntutkimukseen. Aikuiskasvatus 4/1985.
- Ovsjannikov, M.: 1981. Hegel. Kuopio: Kansankulttuuri.
- Patoluoto, I.: 1986. Suuren teorian prolegomena. Arvio Lyotardin kirjasta. Sociologia 2/1986.
- Rönkä, T.: 1983. Report on Finnish procedures in the OECD/CERI -project the Educational Role of the Family: Developing new methods in family education. Finland, Report No 2, May 1983. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Toikka, K.: 1984. Kehittävä kvaalifikaatiotutkimus. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B n:o 25.
- Toivianen, S.: 1986. Toiviaisen kommenttipuheenvuoro Westermarck-seuran sosiologipäivillä 7.—8.3.86 Tampereella.

Kirjoittajat

Erkki Aho, kasvatust.kand., kouluhallituksen pääjohtaja

Aulis Alanen, yht.tri, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen professori

Juha Hämäläinen, kasvatust.maist., Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen vs. lehtori

Mikko Makkonen, yht.kand., Mannerheimin Lastensuojeluliiton tutkija

Toivo Pihlajaniemi, yht.kand., sisäasiainministeriön lääni- ja kuntaosaston suunnittelija

Singa Sandelin, fil.tri, pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, Vasa, kasvatustieteen vt. professori

Pauli Siljander, kasvatust.tri, Oulun yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksen lehtori

Jukka Tuomisto, fil.lis., Tampereen yliopiston vs. apulaisprofessori

Työnohjaus ihmissuhdeammateissa oppimisprosessina

Sandelin, Singa 1986. Työnohjaus ihmissuhdeammateissa oppimisprosessina. Aikuiskasvatus 6, 2, 71—79. — Artikkelissa tarkastellaan klassisen työnohjauksen (supervision) käsitettä ja sisältöä ammatillisen identiteetin kasvun välineenä. Työnohjauksen leviäminen muillekin kuin hoitotyön alueelle edellyttää sen tehtävän selkiinnytämistä kunkin ammatin koulutuksessa tai jatkokoulutuksessa, varsinkin ihmissuhdeammateissa. Työnohjausta käsitellään oppimisprosessina jossa juuri prosessien tarkastelu kehittyy. Dynaamisen työnohjauksen oppimistavoitteita tarkastellaan lähinnä työnohjaajan tehtävien kannalta Fleming & Benedekin mallin valossa. Esimerkkinä käytetään opettajankoulutusta, jossa tämänkaltaisen työnohjaus koulutusvaiheessa edistäisi ammatillisen identiteetin kehittymistä. Lopuksi tarkastellaan lyhyesti ammatillisen roolin objektiivisia ja ammatillisen identiteetin subjektiivisia edellytyksiä ja asetetaan työnohjaus laajempaan, työyhteisö -yhteyteen.

Työ on ihmisen elämän tekemistä. Työikäiselle työyhteisöön kuulumisen, työssä onnistumisen, siinä oppiminen ja kehittyminen ovat tärkeitä tekijöitä aikuisiän kasvu- ja muutosprosessissa. Kokemus hallita omaa työtä on keskeinen, kuten myös mahdollisuus vaikuttaa työn muotoon ja luonteeseen.

Yhteiskunnassa joka teknologisoituu ja automatisoituu yhä enemmän, yhä useammat ihmiset kommunikoivat koneiden kanssa, näiden kielellä. Työn eri vaiheet saattavat olla erittäin nopeatempoisia. Mitä enemmän teemme työtä koneiden kanssa jotka suorittavat ihmisajattelun tapaisia toimintoja, ja jotka eivät (ainakaan toistaiseksi) reagoi emotionaalisesti, mutta joihin oma suhtautumisemme saattaa olla hyvinkin emotionaalinen, sitä tärkeämmäksi nousee tarve säilyttää ja kehittää ihmisten välistä kommunikaatiota. Itsensä ilmaiseminen ja ymmärrettyksi tuleminen ja toisen ihmisen viestien tulkitseminen ja tajuaminen ei sensijaan ole nopeaa eikä itsestään selvää, mutta mielenterveyden kannalta tärkeämpää kuin koskaan kiihkeästi ja monella tasolla muuttuvassa yhteiskunnassa. (Sandelin 1984)

On ammatteja, joissa itse *työn kohde* on toinen ihminen, tai ryhmä ihmisiä, ja joissa juuri edelläpääntyn kaltaisten tietojen ja taitojen hallitseminen on edellytys työn menestykselle suorittamiselle.

Psykologia ja psykoterapeuttisia osia liittyy nykyään melkein kaikkeen koulutukseen jolla on psykologinen tai psykososiaalinen luonne. Niinpä esim. lastentarhaopettajat, opettajat yleensä, psykologit, kuraattorit, sairaanhoitajat, teologit, kodinhoitajat, sosionomit, jne. opiskelevat koulutuksensa yhteydessä erilajuisia kursseja joiden tarkoitus on perehdyttää ammattiin valmistuvaa henkilöä ihmissuhde-kysymyksiin ja niiden hoitoon. Uusia ammatteja syntyy (esim. sosiaalikasvattaja) ja laajentunut työterveydenhuolto, päihdehuolto, aktiivinen perhehuolto ja lastenhuolto, kriminaalihuolto jne. on merkinnyt erityisammattiryhmien kasvua ja siten kasvavaa koulutuksen tarvetta juuri ihmissuhde-kysymyksissä.

Mutta ei ihmisten välinen vuorovaikutus korostu pelkästään huoltavissa ja hoitavissa ammateissa. Palveluammateissa toimivat henkilöt joutuvat muita useammin kohtaamaan ihmisiä, jotka ehkä lyhyenkin keskustelun aikana purkavat mieltään, suuttumustaan tai käsityksiään heitä palvelevalle henkilölle. Saattaa olla että purkautumisen kohdetta on 'etsitty', ja koska 'asiakas on aina oikeassa' voi tilanne muodostua hyvin epäsymmetriseksi ja palvelevaa henkilöä turhauttavaksi ellei hän voi tutkia tilannetta ja vuorovaikutusta lähemmin, esim. työnohjauksessa. Vaikka ihminen yleensä kek-

siikin keinoja millä etäännyä painostavasta ja epäoikeudenmukaisesta tilanteesta (esim. vähätteleillä, itse suuttamalla, ylenkatsomalla jne.) vaikuttaa kuitenkin jatkuva itseän kohdistunut hyökkäys tai toisen ihmisen tunkeilevaisuus ennen pitkää jollakin tasolla — uni häiriintyy, esiintyy masennusta, päänsärkyä, lihasjännitystä tms.

Jopa sellainen ammattiryhmä kuin kirjastotyöntekijät, joita ei ensimmäiseksi ehkä yhdistä ongelmallisiin asiakastilanteisiin, voivat kokea työnsä erittäin raskaaksi; joskus suorastaan ylipääsemättömän vaikeaksi.

Sivukirjastot esim. Helsingissä ovat valoisia, viihtyisiä, lähes kodikkaita paikkoja. Nuoret, vailla paikkaa missä olla, tulevat näihin tiloihin vain ollakseen. Aaltoliikkeen tavoin eri sivukirjastot joutuvat eri vuosina kokemaan nuorten valloituksen. Kirjastonhoitajat huomaavat että he tarvitsevat enemmänkin nuorisotyöntekijän taitoja kuin hankkimaansa kirjastohoitajan pätevyyttä.

Työnohjauksessani on ollut ryhmä kirjastotyöntekijöitä joiden työtilanne oli muodostunut lähes kestäättömäksi. Heidän halunsa hoitaa työnsä hyvin ja palvella kaikkia kirjastonkäyttäjiä uhkasi kariutua siihen, että lähion nuorisojengi häiritsivät kirjastonkäyttäjiä, rikkoivat kirjoja ja sisustusta, sekä ilkuivat julmasti kirjastotyöntekijöitä. Hyvin pitkälle tämän kirjaston väki oli oppinut ymmärtämään näitä 12—17 vuotiaita poikia ja tyttöjä, ja jopa keksimään keinoja joilla yhteiselo kirjastossa saatiin jotenkuten sujumaan. He olivat myös tajunneet epätoivon, yksinäisyyden ja toivottomuuden joka nuorten olemisesta huokui, ja osin myös ilmaisemaan ymmärtämyksensä. Kuitenkin juuri silloin nuorten heihin kohdistama iva ja julkeus, kuten kasvoihin sylkeminen, loukkasi heitä todella pahoin.

Työnohjauksessa näitä syntyneitä tilanteita tarkasteltiin, ja käsiteltiin sitä voimattomuuden tunnetta ja suuttumustakin, joka päivittäin heräsi työpaikalla. Vähitellen jokaiselle tuli mahdolliseksi vetää omat kestokykynsä rajat ja myös ilmaista nämä selvästi nuorille. Oli mahdollista osoittaa selvästi että ei hyväksynyt esim. kirjojen tarvelemistä jne., mutta että kirjastonhoitaja ei myöskään voi sitä estää jos roteva nuori uhmakkaasti ja järjestelmällisesti on repimässä kirjaa rikki. Nuoren oli näin pakko 'omistaa' tekonsa, ja joko jatkaa repimistä tai lopettaa — päätös teon jatkamisesta tai päättämisestä oli siirtynyt

hänelle. 'Voimattomuuden' ilmaiseminen yhdessä teon paheksumisen kanssa realistisoi tässä tapauksessa tilanteen ja erottaa vuorovaikutussuhteessa olevat toisistaan niin, että nuori ei voi pitää aikuista 'vainoajana' tai teon 'perimmäisenä aiheuttajana'. Eikä kirjastotyöntekijän tarvitse tuntea epäonnistuvansa 'koska oikeastaan pitäisi saada nuori lopettamaan' juuri siksi että on aikuinen ja vastuussa kirjaston toiminnasta.

Olen yllä melko laajasti käsitellyt erästä esimerkkiä, jossa työnohjauksen muodostui oman ammatin vuorovaikutussuhteita selventäväksi ja avartavaksi samalla vapauttaen työpaikan henkilökunnan toimimaan omien selvempien rajojensa puitteissa. Tässä mielessä työnohjauksen voi ymmärtää lisäkoulutuksena henkilöille joille ammatillinen koulutus ei tällaisia valmiuksia ollut tarjonnut — ja miksi olisi-kaan!

Työnohjaus käsitteenä

Työnohjauksen (supervision) systemaattinen käyttö osana ammatillista koulutusta alkoi 1920-luvulla Berliinin psykoanalyttisen instituutin psykoterapeuttisessa koulutuksessa (Fleming & Benedek 1983,6). Psykoterapeuttisen koulutuksen alueella työnohjausta ja työnohjauksessa tapahtuvaa oppimista on myös tähän saakka ehkä eniten tutkittu (kts. esim. Fleming & Benedek 1966; Matarazzo 1978; Langs 1979; Hess 1980; Ekstein & Wallerstein 1980 ym). Myöhemmin käsite työnohjaus (handling) on saanut laveamman käsitesisällön. Esimerkiksi opettajankoulutukseen kuuluva 'työnohjaus' on enemmänkin instruktiota, arvostelua, ohjaavan opettajan oppilastaan korjaava valvomista. Tästä ehkä johtuukin että työnohjauksella on opettajien keskuudessa melko negatiivinen sointu, pääasiassa siihen liittyvän opetuksen arvostelun johdosta. Sinikka Ojanen (1985) on ansiokkaalla tavalla pyrkinyt selkiinnyttämään opettajien työnohjauksen sisältöä ja sen mahdollisuuksia kasvattajan tukena. Inkeri Sava (1985) puolestaan on raportoinut kiinnostavalla ja syvällisellä tavalla kahdesta työnohjaukseryhmästä, joihin osallistuivat yhden lukuvuoden ajan erityisopettajien koulutuksessa olevat opettajat. Kysymyksessä oli siis klassillinen työnohjaus (supervision) ryhmässä joka on jatkuva, yhden työnohjaajan kanssa tapahtuva tavoitteellinen prosessi.

Keskeisenä ajatuksena työnohjauksessa on aikaansaada kokemusperäinen oppimistilanne jossa oppija oppii enemmän itsestään, suhtees-

taan työhön, organisaatioon jossa työnsä suorittaa, sekä ennenkaikkea suhteestaan asiakaisiin (oppilaisiin, potilaisiin) kokeen ohjaajan opastuksella, harjoittamiseen ammattiaan. Asetelma muistuttaa paljon vanhaa mestari-kisälli suhdetta, kuten Hyypä (1983,4) huomauttaakin. Suurin ero on kuitenkin siinä että työnhajaaja ei toimi 'ylhäältä alas'. Työnohjaussuhde on kahden tai useamman aikuisen vuorovaikutussuhde, ja siten aina symmetrinen.

Työnohjaus on sittemmin levinnyt psykiatrian ja psykoterapian alueelta yhä useammalle ammatilliselle alueelle, ja on nykyään luonnollinen osa työssä-oppimista (on the job learning) monessa ihmissuhdeammattissa — useimmiten kuitenkin vasta peruskoulutuksen jälkeen.

Ammattialueesta riippuen on työnohjauksesta esitetty erilaisia määritelmiä. Valaisevia esityksiä ovat tehneet esim. Sava (1985), Ojanen (1985) sekä Siltala, Kauttu et al. (1982). Mielestäni Ojanen (1985,58) on hyvin luonnehtinut opetusalan työnohjauksen luonnetta:

”Työnohjaus on syväsuuntainen, kokemusperäinen oppimisprosessi. Se on oppimista kokemuksen ja vuorovaikutuksen avulla. Se on myös

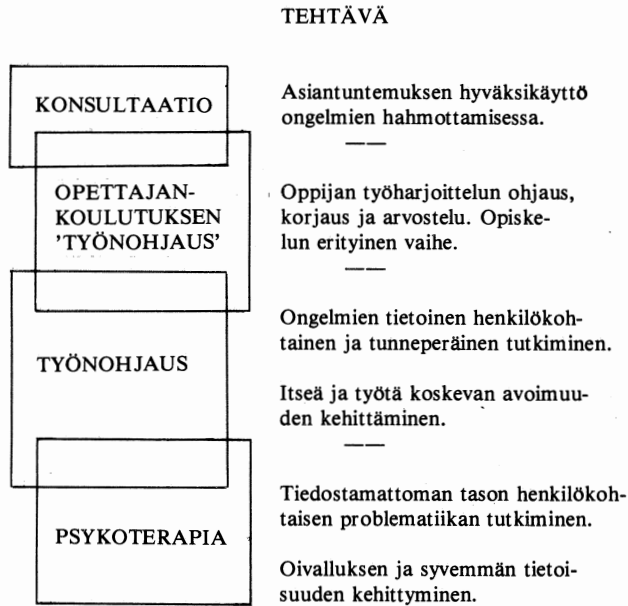
- a) elävällä kuuntelevalla tavalla osallistumista ryhmässä,
- b) työtaidon kartuttamista sekä
- c) henkisen kuormituksen keventämistä.”

Hyypän (1983,4) määritelmä on laajempi ja edellyttää (arvelisin pääsääntöisesti) ohjaajan olevan saman ammatin edustaja kun työnohjauksessa olevat.

”Työnohjaus on oppimissuuntautunut vuorovaikutusprosessi, jossa suuremman ammatillisen kokemuksen tai tietämyksen omaava henkilö asettaa ammattitaitonsa palvelemaan toisen työntekijän ammatillista kasvua.”

Näin työnohjaus asettuu selvästi omalle tehtäväalueelleen jonka suhdetta sim. konsultaatioon ja psykoterapiaan (joksi työnohjausta usein luullaan; tosin se voi toimia hyvinkin eheyttävästi kokonaispersoonallisuuden kannalta vaikka keskustelun kohde on ohjattavan työkokemus) Hyypä (1983,11) on kuvannut seuraavalla kuviolla, jota olen täydentänyt opettajankoulutuksen erityisellä 'työnohjaussella'.

Kuvio 1. Työnohjauksen suhde konsultaatioon, psykoterapiaan sekä opettajankoulutukseen 'työnohjaukseen'



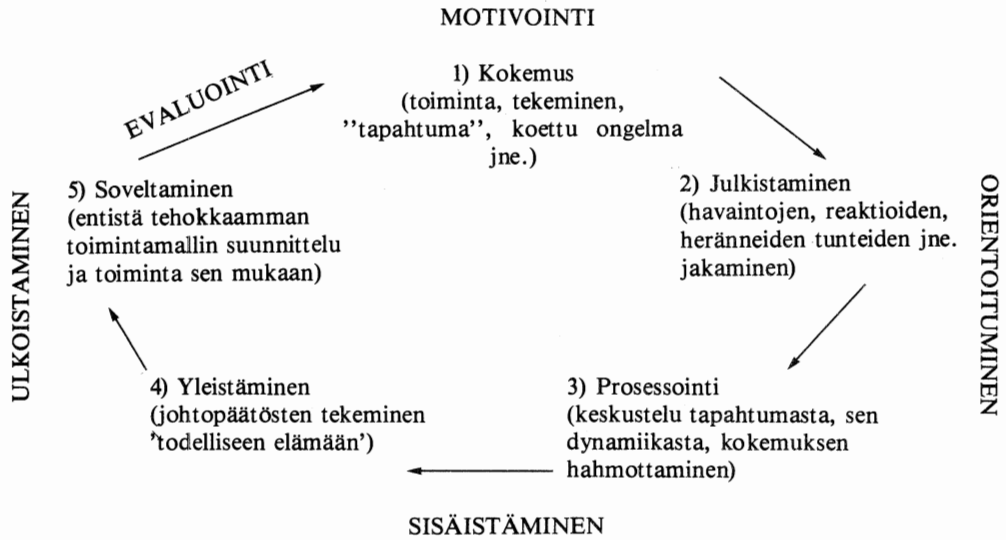
Myös Ojanen (1985,69) painottaa työnohjauksen keskittymistä yksilön *työrooliin* suhteessa työorganisaatioon. Koska ihminen kuitenkin toimii ja elää jakamattomana kokonaisuutena, toimivat kaikki hänen persoonallisuutensa alueet työnohjauksen oppimisprosessissa, ja ehkä perusteellisemmin ja syvällisemmin kuin muussa opetuksessa koska kaikki käsiteltävä, analysoitava ja opittava on oppijasta itsestään lähtöisin.

Kokemusperäinen, elämyksellinen oppiminen, jossa omaa roolia tutkitaan, tarjoaa myös ohjattavalle mahdollisuuden havainnointi- ja analyysikyvyn kehittämiseen jolla on merkitystä ja josta on hyötyä myös varsinaisen työtilanteen ulkopuolellakin.

Hyypä (1983,42) on esittänyt mallin tällaisesta syklistä kokemusperäisestä oppimisesta joka perustuu Jones & Pfeifferin (1980) ajatuksiin. Sava (1985,43) on vuorostaan täydentänyt mallia Engeströmin (1982,60) oppimisvaiheita kuvaavan mallin avulla. (Kuvio 2.)

Loppujen lopuksi on kyse hyvinkin luonnollisesta tapahtumasta joka jatkuvasti toistuu jokaisen ihmisen arkipäiväisessä elämässään. Jotain tapahtuu meille, ja voidaksemme hahmottaa, rajata ja ymmärtää tapahtunutta, se-

Kuvio 2. Kokemusperäisen oppimisen syklinen malli



kä sen jälkeen toimia parhaalla mahdollisella tavalla, useimmat ihmiset tekevät juuri kuten mallissa kuvataan. Kertovat tapahtuneesta jollekulle, miettivät syitä ja seurauksia. Pyrkivät löytämään ratkaisun koettuun ongelmatilanteeseen. Ja toimivat senjälkeen parhaan kykynsä mukaan.

Hyyppä (1983,5) ilmaisee asian seuraavasti: ”Työnohjauksen väline on ohjaajan ja ohjattavan välinen keskustelu. Sopimuksen mukaan he tapaavat säännöllisesti ja puhuvat jälkimmäisen työstä. Keskustelut perustuvat vapaaehtoisuuteen ja luottamuksellisuuteen. Tavallisesti ohjattava on hoitanut työtään jo monia vuosia.”

Työnohjauksen pedagoginen tavoite

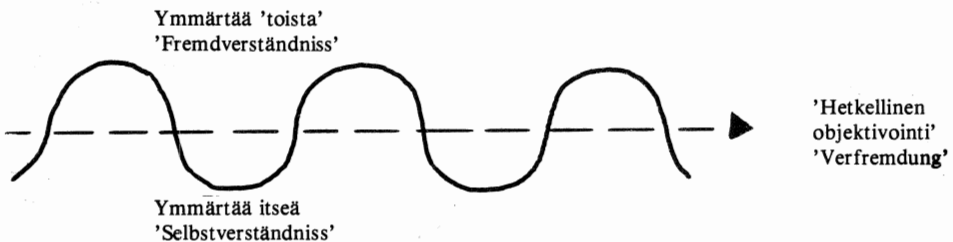
Mikä sitten erottaa professionaalisen työnohjauksen tavanomaisesta pohdiskelusta ystävän kanssa?

1. Työnohjaajalla tulee olla selvä pedagoginen tavoite jonka hän perustaa pedagogiselle diagnoosille.
2. Ohjattavan oman kokemuksen ja työtilanteen havainnointi, kokemusten ilmaiseminen ja johtopäätösten tekeminen tulee ohjattavalle yhä tiedostetummin työskentelytavaksi (joka on hänen minänsä käytössä tietenkin muulloinkin kuin työnohjauksessa).

Tapaa, jolla ohjattava lähestyy todellisuutensa ilmiöitä voisi kutsua vaikka hermeneuttiseksi esim. Radnitzkyn (1970,43—44) tapaan. Tämän havainnoinnissa tapahtuvaan psyykkisen ’liikkeen’ voi kuvata kuten alla. (Kuvio 3.)

Itsensä ymmärtäminen ja omien tarkoituseriensä tajuaminen (Selbstverständniss), sekä ’toisen’ (potilaan, asiakkaan, oppilaan, luokan) ymmärtäminen (Fremdverständniss) ja näiden kahden ’tilan’ välillä liikkuminen avaa mahdollisuuden hetkelliseen etäännyttämiseen, välimatkaan (Verfremdung), jolloin työ- tai

Kuvio 3. Subjektivisten kokemusten hetkellinen ’objektivointi’ hermeneuttiseen tapaan



ongelmatilannetta on mahdollista tarkastella vapaammin, eri tahoilta — ei pelkästään 'minän' näkökulmasta.

Työnohjaus on siis vuorovaikutusprosessi, jonka turvallisiksi järjestetyissä puitteissa, ohjattava oppii itsensä ja omien vuorovaikutussuhteittensa havainnointia ja analyysia sekä eläytymistä oman ja toisten toiminnan perusteisiin. Prosessi edellyttää ohjattavan samanaikaista sekä intellektuaalista että emotionaalista aktiiviteettia ja edistää edetessään ammatillisen identiteetin selkiintymistä ja siten myös ammatillista pätevyyttä ja ammatillisia valmiuksia.

On kiinnostavaa todeta, että työnohjausprosessin oppimiskulkua tarkasteltaessa meillä on osaksi toisenlainen käsitteistö käytettävissämme kuin opettamisesta puhuttaessa.

'Motivointi' on opetuksessa usein käytetty termi. Mitä se loppujen lopuksi merkitsee on minulle epäselvää. On esim. vaikeaa täsmällisesti osoittaa miten se tapahtuu, mitä aspektia ihmisessä tulee lähestyä. Onko eri tyyppistä motivointia eri tyyppisiin ei-motivoituihin tilanteisiin jne? Käsitteisenä mukaan 'motivointio' ja 'motivointi' ovat ainakin opetuksessa 'hätätermejä' joihin on ollut pakko tarrautua kun ei ole tiedetty miten menetellä jos oppilaat eivät suostu olemaan onnistuneita oppilaita. Eli kahdeksan tunnin ajan kiinnostuneita, aktiivisia, oppivaisia, muistavaisia, älykkäitä, nopeita jne.

Olen toisessa yhteydessä (Sandelin 1981, 62—64) todennut, että olisi luultavasti huomattavasti hedelmällisempää tutkia niitä *vastarinnan* ilmiöitä joita oppimisen yhteydessä esiintyy. Vastarinta eli resistanssi on psykologian alueella tutkittu ja käyttökelpoinen käsite, joka esim. työnohjauksessa mahdollistaa oppimista estävien tai hidastavien esteiden tunnistamista. Tällöin ohjaaja ja ohjattava voivat yhdessä tarkastella miksi juuri jossain määräytyntyyppisessä tilanteessa ohjattava saattaa tulla 'sokeaksi' tai 'kuuroksi' tai miksi ohjaajan jokin tarkastelua selventävä kommentti ei mene 'perille'. Ohjattavalle voi käydä selväksi että hän muissakin samankaltaisissa ja -sisältöisissä tilanteissa yleensäkin tekee niin. Tiedostamisen ja tajuamisen myötä voi myös este poistua.

Työnohjaajan tehtävä

Työnohjaajan tehtävää on lähestytty monella tasolla. Keskeinen on yhteinen näkemys siitä että työnohjaajan suhde omaan itseensä tulee olla selvä ja mahdollisimman selvitetty. Tarjoaahan työnohjaajana oleminen 'tajuttomalle'

ihmiselle oivallisen tilaisuuden oman paremmuuden esittelyyn, vallan käyttöön ja indoktrinaatioon, kuten kaikissa opettajatyypillisissä ammateissa. Työnohjaaja ei siis koskaan ole saarnaaja, arvostelija tai pidä itseään ainoana ideaali-esimerkkinä. Hänessä tulee päinvastoin esiintyä juuri se tutkiva, harkitseva ja ymmärtävä lähestymistapa josta vähitellen muodostuu ohjattavan ja ohjaajan yhteinen työskentelytapa ja 'metodi'. Siinä suhteessa hän tietenkin toimii esimerkin tavoin, ja hänen tuleekin olla tästä tietoinen.

Käsitykset vaihtelevat siitä tuleeko työnohjaajalla olla sama ammatti kuin ohjattavilla — että hän siis edustaisi alaa vanhempana, kokenempana. Psykoterapeuttisessa työnohjauksessa tämä on vaatimus. Muissa hoitotyöhön liittyvissä ihmissuhdeammateissa käytäntö vaihtelee — usein siten että psykoterapeuttisen koulutuksen saanut ('vuorovaikutussuhde-ekspertti') ohjaa esim. mielisairaanhoidajia, kuraattoreja, sosionomeja jne. Tai näiden ammattiryhmien edustajat hankkivat sekä psykoterapeuttisen että työnohjauskoulutuksen.

Kun ohjattavan ammatti ei varsinaisesti liity hoitotyöhön, mutta jossa työpanos nimenomaan edellyttää vuorovaikutussuhdetta, ei työnohjaajan välttämättä tarvitse olla alan ammatti-ihminen. Sensijaan työnohjauskoulutus on tarpeellinen (jota Suomessa ei liiemmästi ole toistaiseksi). Ohjaajan ammatillinen pätevyys painottuu tällöin työn dynaamisten näkökohtien tarkasteluun, koska ohjattavakin yleensä esittää työstään lähinnä ne puolet tai tilanteet jotka koetaan ongelmalliseksi tai vaikeasti hallittaviksi. Ohjattavan kautta työnohjaajalle muodostuu kuva työstä sellaisena kuin ohjattava sen näkee ja kokee. Mitään täydellisen 'objektiivista' kokonaiskuvaa ei tarvitaakaan, sillä ohjattavan esittämä on *hänen* todellisuutensa, ja vain hän voi myös siihen saada aikaan muutoksia. (En nyt tarkoita laajempia organisatorisia tai rakenteellisia työpaikan muutoksia).

Mielestäni tällä lähestymistavalla on huomattavat edut. Työnohjaaja joutuu todella keskittymään (kuuntelemaan, ymmärtämään) ohjattavaa koska todellisuus välittyy hänen kauttaan. Tuntematta tarkoin koko työkenttää voi myös nopeammin havaita jos ja koska ohjattava pyrkii toistamaan viitteellisesti työnohjausprosessissa niitä ajatusmalleja ja toimintamuotoja joilla hän, ehkä menestymättä, kohtaa ongelmia työsuhteissaan. Ne piirtyvät selvemmin toistuviksi kuvioiksi yhteistyön puitteissa kun molemmilla ei ole eksplisiittisesti samaa ammatillista kokemustaustaa johon ne

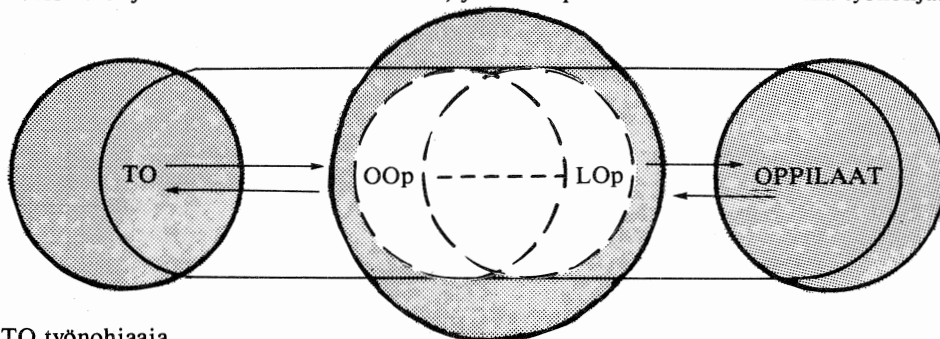
muuten saattaisivat 'upota'.

Työnohjaukseen liittyy siis myös käsitys että ihminen kaikissa vuorovaikutussuhteissaan, eräässä mielessä, 'toistaa' itseään. Jos jokin tilanne esim. koetaan uhkaavana, on hänellä määrätty toimintamalli jonka avulla hän, enemmän tai vähemmän tarkoituksenmukaisesti, pyrkii kohtaamaan/välttämään uhan. Koska työnohjaus on moniulotteinen prosessi,

ehtii ohjattava senkin aikana kokea monta erilaista mielentilaa — tyytyväisyyttä, pelkoa, iloa, uhkaa jne. Vuorovaikutuksessaan ohjaajan (ja ryhmän) kanssa ja vastaavasti selostuksissaan työstään hän kertoo ja oivaltaa kuinka hän näitä moninaisia tilanteita kulloinkin käsittelee, tai haluaisi käsitellä.

Työnohjaus-työ -suhdetta ohjattavan kanalta voidaan kuvata kuten alla.

Kuvio 4. Ohjattavan kaksi roolia/tehtävää, joita kumpaakin voidaan tarkastella työnohjauksessa



TO työnohjaaja

OOp ohjattava opettaja = LOp luokanopettaja

Työnohjaukseen osallistuva esim. opettaja on sekä 'ohjattava opettaja' että työssään 'luokanopettaja'. Oppilaisiinsa nähden hän on auktoriteettisuhteessa (tai ei ole). Työnohjaajaan hän voi tuntee olevansa oppilassuhteessa (tai ei tunne). Jokaisessa variaatiossa hän ilmentää tapaansa suhtautua 'oppilaaseen' ja 'auktoiteettiin' — erääseen työnsä keskeiseen kysymykseen; joskus myös ongelmalliseen sellaiseen.

Molemmille rooleille antaa kaikupohjan aikaisemmat kokemukset, ihmiskäsitys, maailmankuvan kielteisyyden tai myönteisyyden jne (harmaa alue). Sama koskee tietenkin sekä työnohjaajaa että oppilaita tässä esimerkissä — hekin toimivat omaa kokemus/kasvatustaustaansa vasten. Työnohjaajan on vain tunnettava omansa paremmin kuin muut.

Työnohjaajan tärkein tehtävä työnohjauksen alkaessa on luoda tulevalle työskentelylle hyvät edellytykset. Sekä työnohjaajan että ohjattavan on hyväksyttävä yhteinen kasvatuksellinen tavoite/tarkoitus alkavalle työlle. Työnohjaus on aina työsuhte — ei opettaja-oppilas suhte eikä psykoterapeutti-asiakas/potilas suhte, kuten jo aikaisemmin mainitsin. Tavoite voi olla esim. "tulla paremmaksi opettajaksi", tai "selvittää ongelmalliset henkilösuhteet työpaikalla", tai "uskaltaa jatkaa ja mennä

eteenpäin valitussa ammatissa" jne. Tämä molempien hyväksymä tavoite muodostaa perustan n.s. oppimisalliansille, *oppimisliitolle*. (Fleming & Benedek 1983,53)

Oppimisliitto merkitsee käytännössä että sekä työnohjaaja että ohjattava(t) *tahtovat* työskennellä kohti edukatiivista tavoitetta. Se ilmenee kommunikaatiokyvyssä itse työnohjauksessa (ohjattava pyrkii kuvaamaan ja ilmaisemaan kokemuksiaan ja käsityksiään sekä tarkastelemaan niitä, vaikka se ei aina kovin helppoa olisikaan). Se ilmenee myös osallistujien halussa ymmärtää ja eläytyä toistensa kokemuksiin ja näin muodostaa intellektuaalisen ja emotionaalisen kaikupohjan joka edesauttaa oman tajuamisen kehittymistä.

Oppimisliitto, ja sen kautta kasvava luottavainen ja turvallinen ilmapiiri, saattaa työnohjauksen aikana vaihdella ja jopa heiketä. Tähän vaikuttavat mm. ohjattavan ristiriitaiset tunteet (hän voi ajoittain pitää ohjaajaa liian ohjaavana, ymmärtämättömänä tms.). Tällöin työnohjaajan tulee tietenkin tarkistaa oma asenteensa, ja esim. onko ohjattava ehkä oikeassa, ennenkuin ryhtyy tutkimaan tilannetta ohjattavan 'tavanomaisena toimintamallina'. Jos oppimisliitto puuttuu tai heikkenee liikaa saattaa ohjattava vain 'liukua' läpi työnohjauksen — vähätellä työtä siellä, toistaa sa-

moja asioita, myöhästellä jatkuvasti, kieltäytyä yhteistyöstä eri keinoin jne. Hyypä (1983,70) nimittää tätä pseudoprosessiksi. Pahimmassa tapauksessa työnhjausprosessi voi kokonaan keskeytyä ennenkuin ohjattava on oivaltanut oman reaktionsa syyn.

Työnhjauksen pedagoginen luonne

Työnhjaajalta vaadittavat tiedot ja taidot voidaan määritellä monella tavalla. Yleensä lähtökohtana on se mihin kohtaan jatkumoa opettaminen vs. kasvu määrittelijä sijoittaa työnhjauksen tehtävän. Edellä olen hahmotellut työnhjausta jota lähinnä voisi kutsua dynaamiseksi ja kasvusuuntautuneeksi. Tämä näkemys ohjaa myös käsitystäni ohjaajan tehtävistä. Fleming & Benedek (1983,68) ovat esittäneet mallin työnhjaajan tehtävistä psykoanalyttisessä koulutuksessa. Olen eräiltä osin

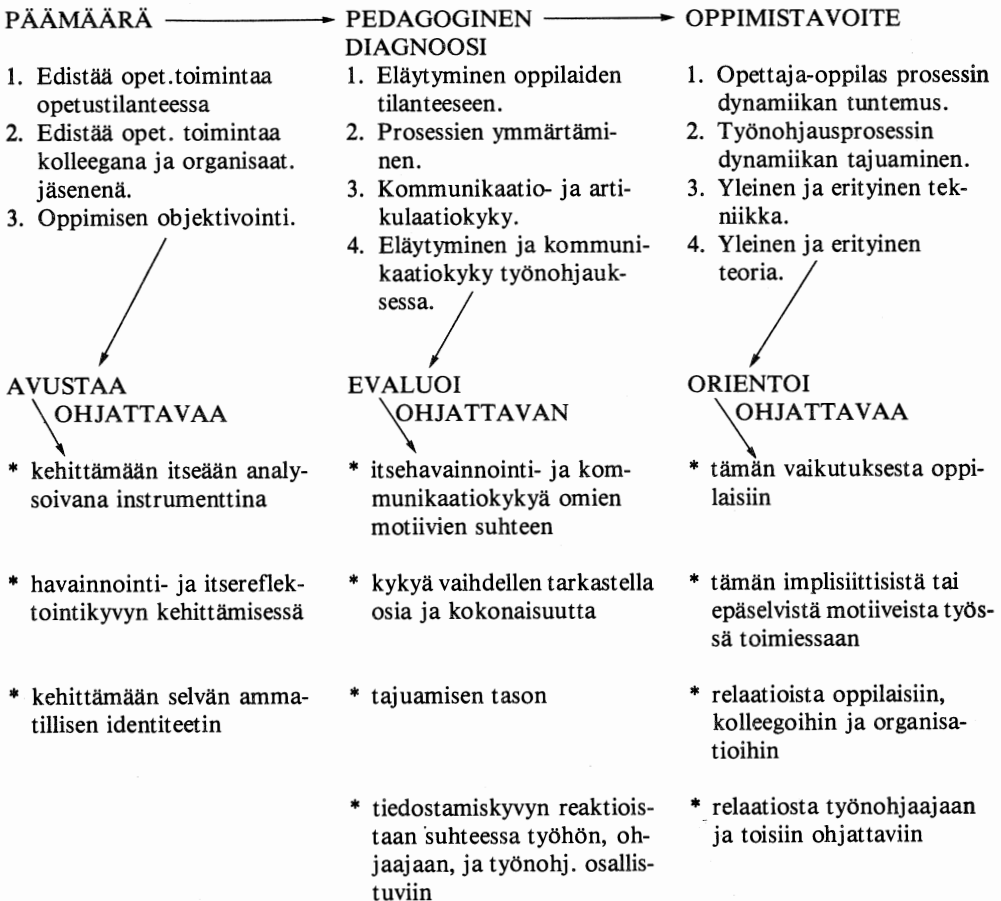
muunnellut mallia kuvaamaan yleistä dynaamista työnhjausta erityisesti opettajankoulutuksessa. (Kuvio 5.)

Määritellyn *päämäärän* pohjalta työnhjaaja *avustaa* ohjattavaa kehittymään analyttisellä instrumentilla niin että ohjattavan itsehavainnointi- ja reflektointikyky kasvaa ja sen myötä yksilöllinen ammatillinen identiteetti.

Pedagogisen diagnoosin perusteella työnhjaaja *evaluo*i ohjattavan kommunikaatiokykyä, sekä taitoa havaita opetusprosessin osia ja kokonaisuutta, sekä mm. tiedostamista reaktioistaan työnhjausprosessissa ja suhteeseen ohjaajaan.

Koska *oppimisen tavoitteena* on opetustilanteen (ja työnhjaustilanteen) dynaamisen luonteen tajuaminen, opetuksen tekniikan ja teorian tukemana, työnhjaaja *orientoi* ohjattavaa esim. tämän vaikutuksesta oppilaisiin, kollegoihinsa jne. niiden tilanteiden ja kokemusten valossa jotka muodostavat työnhjausprosessin 'materiaalin'.

Kuvio 5. Malli työnhjaajan tehtävistä (Fleming & Benedek'in mallista muunneltuna)



Näin lueteltuina työnohjaajan tehtävät voivat vaikuttaa mekanistisilta ja vähemmän empaattisilta mitä aiemmin esitetty teksti antaisi aiheen odottaa. Juuri siksi että työnohjaus, yhtäläillä kuin opetustilannekin, on niin moniulotteinen ja vaikeasti määriteltävissä, on silmäkin uhalla että prosessin 'soljuvuus' mallin staattisessa kuvauksessa heikkenee, pyrittävä löytämään sanoja joiden avulla on mahdollista lähestyä ja kuvata tai tutkia työnohjauksessa tapahtuvaa oppimista. Samoin on työnohjauksen vuorovaikutukseen sisältyvän 'opettamisen' piirteitä pyrittävä jäsentämään.

Työnohjaajan pääasiallinen työskentelymalli on *orientoiminen*.

Fleming & Benedek'in (1983,73) mukaan tämä käsittää seuraavat enemmän jäsennellyt toimintamuodot:

- klarifikaatio, selventäminen
- demonstraatio, osoitus
- instruktio, ohje sekä joskus
- konfrontaatio

Jos ohjaaja esimerkiksi opettajan kohdalla voi olettaa pedagogisen diagnoosin perusteella että tämä on 'sokea' kahdella, toisiinsa liittyvällä, alueella kuten

eläytymiskyky + itsehavainnointi

esim. oppilaan ongelmien
esim. omien tarkoituserien epätarkka tunteminen

voi tämä ilmetä monella eri tavalla hänen työssään. Työnohjauksessa esimerkkiopettajamme saattaa antaa seuraavanlaista informaatiota:

- väritön, 'litteä' selostus opettaja-oppilas suhteesta
- epätäydellinen, tai vain jotain erityistä kohtaa alleviivaava selostus opettaja-oppilas tilanteesta
- suuri määrä oletuksia, mielikuvia, käsityksiä miksi näin on käynyt, jne.

Tässä yhteydessä on syytä huomauttaa, että pedagoginen diagnoosi ei suinkaan ole arvosteleva; vain toteava. Se voidaan esittää oletuksena tai hypoteesinä myös ohjattavalle jos kestävä oppimisallianssi on kehittynyt. Kaiken aikaa työnohjaaja on todella ohjattavan 'liitollainen'; työskentelevähän he yhteistä päämäärää kohti — ohjattavan päämäärää jonka saavuttamisessa työnohjaaja voi häntä avustaa.

Sittenkin — miksi työnohjausta?

Ihminen joutuu (yleensä) työssään toimimaan yhdessä toisten ihmisten kanssa. Ihmisten välisen *yhteistoiminnan edellytykset* voidaan määritellä. Humble & Janson (ei päivätty teos) tunnistavat sekä objektiiviset että subjektiiviset edellytykset.

Objektiivisia edellytyksiä ovat mm. *työtehtävän luonne*, eli miten selkeästi tehtävän tavoite, sitä koskeva 'teoria' sekä työmetodit on artikuloitu ja määritelty. Toiseksi voimme määritellä objektiiviset, ulkoiset yhteistoiminnan edellytykset. Näihin kuuluu työn organisointi, resurssit, henkilökunnan kokoonpano ja vaihtuvuus jne. Kolmanneksi on edellytykset jotka vaikuttavat molemminpuoliseen tuntemukseen, eli se kuinka selvästi työtehtävä ja sen funktio on määritelty suhteessa yhteistointialueeseen; metodit yhteistoiminnan suorittamiseen; koulutus ja pätevyys jne. (Humble & Jansson, 7).

Mikäli nämä ulkoiset, nk. objektiiviset yhteistoiminnan edellytykset ovat selvästi rajattavissa ja määriteltävissä voimme sanoa että on mahdollista tunnistaa määrätty professionaalinen, *ammattillinen rooli*.

Tämä ei kuitenkaan vielä merkitse että roolin haltijalla olisi rooliin sopiva *ammattillinen identiteetti*. Humble & Janson (7,34—37) ovatkin pohtineet mitkä subjektiiviset edellytykset on täytettävä jotta ammatillinen identiteetti voi kehittyä, ja niin että sen suuntaus on enemmän tehtäväkeskeinen kuin itseen suuntautuva, 'itse-keskeinen'.

Yksilötasolla voimme tällöin analyttisesti erottaa kognitiiviset ja affektiiviset edellytykset yhteistoiminnalle. Kognitiiviset koskevat sitä missä määrin yksilö on tiedostanut ja hänellä on faktista tietoa ammatillisesta roolistaan. Kutsumme tätä *pätevyyden aspektiksi*. Affektiivisilla edellytyksillä tarkoitetaan missä määrin yksilön henkilökohtaiset ja ammatilliset intressit ovat sopusoinnussa keskenään. Tätä voimme kutsua *valmiuden aspektiksi*. Humble & Jansonin (7) mielestä voimme siis *ammattillisen identiteetin elementteinä* nähdä a) *pätevyyden* roolin täyttöön ja b) *valmiuden* toimintaan roolissa.

Jotta ammatillinen identiteetti olisi pääasiallissa tehtäväkeskeisesti suuntautunut, tulee työn tyydyttää yksilön kohdalla 1) persoonallinen aspekti — tyytyväisyys oman työpanoksen laatuun ja määrään, 2) ihmistenvälinen aspekti —

työyhteisön kannustus ja hyväksyntä ammatillisessa roolissa, sekä 3) funktionaalinen aspekti — realismi ja tyydytys oman työn yhteiskunnallisesta merkityksestä.

Myönteisten edellytysten vallitessa voimme olettaa että yksilö

- 1) tuntee täydentävänsä suhdetta vuorovaikutuksessa olevaan
- 2) on avoin partnerin yksilölliselle osuudelle
- 3) tuntee kiinnostusta omaan työyhteisöönsä
- 4) on realistisesti osallistuva työyhteisön toimintaan
- 5) tuntee kiinnostusta myös muiden roolitehtäviä kohtaan

Kielteisten edellytysten vallitessa voimme olettaa että

- 1) syntyy kilpaileva suhde partneriin työyhteisössä
- 2) esiintyy torjuntaa ja sulkeutuneisuutta partnerin yksilöllisyyttä ja tehtävää kohtaan
- 3) syntyy riippuvuutta omaan työryhmään
- 4) antaa periksi tai masentuu tai on epärealistisesti osallistuva
- 5) haluaa tietoa muista yksityishenkilöinä
(Humble & Janson, 8)

Ylläolevasta listasta käy jo ilmi että kielteisten edellytysten ryhmässä on juuri sellaisia ongelmiksi koettuja аспекteja joita hyvinkin usein työnohjauksessa käsitellään — pyritään selventämään, rajaamaan ja löytämään ammatilliselle identiteetille selkeämpi ja yksilöä tyydyttävä sisältö.

Työnohjauksessa lähemme siis dynaamisesta näkemyksestä psyykkisten ilmiöiden luonteesta. Ihmisen kokemusmaailmassa on löydettävä synteesi mielikuvaelementin ja affektiivisen elementin välillä. Ihmisen varhainen identiteetin kehitys kulkee mitättömyyden, avuttomuuden ja riippuvuuden kokemusten läpi tahdon ja itsenäistymisen kautta kohti yksilöllistä asennetta ja elämäntyyliä joka on paljon enemmän kuin opittu rooli. Suotuisa kehitys johtaa yksilön ja ympäröivän maailman suhteeseen jolle on tunnusomaista sekä pätevyys että luottamus, sekä yksilöllisyys että halu kuulua yhteen ja integroitua muiden kanssa. Samalla tavoin on ammatillinen identiteetti määritelty kokonaisuudeksi joka sisältää sekä tahdon että pätevyyden, tyydytyksen siitä että tehtävä on suoritettavissa, ja tyydytyksen siitä että tehtävän suorittaa ”juuri minä”. (Humble- & Janson, 35)

Työnohjauksessa on näin ollen kysymys — jos vielä vertaamme siinä tapahtuvaa kehitystä

varhaiseen kehitykseen — professionaalista sosialisatiosta jossa kehittyy ammatillinen identiteetti. Työnohjausprosessissa aktivoituu ohjattavan itsekuva ja itsekäsitys, hänen maailmankuvansa sekä jotain mitä voisimme kutsua vaikka persoonalliseksi oppimisfilosofiaksi joka koskee yksilöllisestä oppimisen/muutoksen tarpeellisuudesta ja tulosten saavutettavuudesta. Jos kestävä oppimisliitto on kehittynyt voi työnohjauksessa olevan kokemus olla sekä avartava, vapauttava ja häntä tyydyttävä.

Kirjallisuutta

Ekstein, R. & Wallerstein, R. 1977. Handledning och utbildning i psykoterapi. Stockholm: Natur och Kultur (New York: Basic Books 1985)

Engeström, Y. 1982. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Fleming, J. & Benedek, T.F. 1983. Psychoanalytic Supervision: A Method of Clinical Teaching. New York: International Universities Press.

Hess, A. 1980. Psychotherapy Supervision. Theory, Research and Practice. New York: Wiley.

Humble, K. & Janson, U. (Odat.) Utkast till en teori om samverkanbetingelser. Stockholms läns landsting. Sociala nämnden. Metodutvecklingsgruppen. Rapport 6.

Hyypä, H. 1983. Avointen järjestelmien teoria työnohjauksen viitekehysenä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 17/1983.

Jones, J.E. & Pfeiffer, J.W. 1980. Annual Handbook for Group Facilitators. University Associates. Mainittu teoksessa: H. Hyypä 1983.

Langs, R. 1970. The Supervisory Experience. New York: Jason Aronson.

Matarazzo, R.G. 1978. Research on the Teaching and Learning of Psychotherapeutic Skills. In: S. Garfield & A.E. Bergin (Eds.) Handbook of Psychotherapy and Behaviour Change. 2nd edition. New York: Wiley.

Ojanen, S. 1985. Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena. Espoo: Weilin & Göös.

Radnitzky, G. 1970. Contemporary Schools of Metascience. Copenhagen: Munksgaard/Scandinavian University Books.

Sandelin, S. 1981. 'Self' and Education. Commentationes Scientiarum Socialium. Societas Scientiarum Fennica. Helsinki.

Sandelin, S. 1984. Ihminen työn kohteena — näkökulmia mielenterveystyön koulutukseen. Teoksessa: K. Pylkkänen, Mielenterveystyön koulutuksen ja työnohjauksen kehittämistarpeet ja mahdollisuudet. Lääkintöhallitus. Julkaisuja 46. Helsinki.

Sava, I. 1985. Työnohjaus opettajien tietoisuuden kasvun välineenä. Tapaustutkimus kahdesta työnohjausryhmästä. Helsingin yliopiston opettajankoululaitos. Tutkimuksia 31.

Siltala, P., Kauttu, K., et al. (toim.) 1982. Työnohjaus terveydenhuollossa ja opetustyössä. Espoo: Weilin & Göös.

Jukka Tuomisto

Kulutuksesta tuottavuuden ja tehokkuuden osatekijäksi

— työnantajien koulutusajattelun muuttuminen

Tuomisto, Jukka 1986. Kulutuksesta tuottavuuden ja tehokkuuden osatekijäksi -työnantajien koulutusajattelun muuttuminen. Aikuiskasvatus 6, 2, 80—86. — Artikkelissa analysoidaan, minkälaisille paradigmoille työnantajien koulutusajattelu on maassamme perustunut viime sotien jälkeisenä aikana. Koulutusajattelussa erotetaan sosiaalipiittisen, koulutuksen taloustieteellisen ja henkilöstöhallinnollisen paradigman kaudet. Vaikka nämä kaudet eivät erotu käytännössä toisistaan aivan selvärajaisesti, niin yleisellä tasolla niiden erottaminen on suhteellisen selkeää. Nykyisin yritysten koulutustoimintaa ohjaavat entistä enemmän tehokkuus- ja taloudellisuustavoitteet, mistä on ollut seurauksena työvoiman kvalifikaatioiden polarisaatiokehitys.

Teollisuustyönantajien koulutusajattelussa on havaittavissa eräitä selviä kehitysvaiheita viime sotien jälkeisenä aikana. Koulutuksen merkitystä, sen rationaalisuutta, on kussakin vaiheessa perusteltu hieman eri tavoin. Vallitsevan paradigman rinnalla on esiintynyt muitakin perusteluja, mutta niiden merkitys ei ole ollut kovin keskeinen. Vallitsevalla paradigmallalla on luonnollisesti ollut suuri vaikutus siihen, minkälaisena koulutuksen merkitys on yrityksissä nähty ja miten sitä on haluttu kehittää. Artikkelissa tarkastellaan, minkälaisille paradigmoille työnantajien koulutustoiminta on maassamme perustunut viime sotien jälkeisenä aikana ja mitkä yhteiskunnalliset tekijät ovat vaikuttaneet ajattelutavan muutokseen. Tarkastelu perustuu lähinnä teollisuudessa tapahtuneen kehityksen analysointiin, mutta on ilmeistä, että muutokset ovat tapahtuneet suurin piirtein samalla tavoin myös muilla työelämän sektoreilla.

1. Koulutus sosiaalitoimintana (1944—1958)

Vielä pitkään sotien jälkeen nähtiin koulutus ensisijaisesti yhtenä yritysten sosiaalitoi-

minnan muotona. Vuonna 1948 ilmestyneessä Keravuoren toimittamassa kirjassa *Teollisuuden sosiaalinen toiminta* on ammattikasvatus ja -opetustyö sijoitettu henkiseen huoltoon yhdessä vapaa-ajan harrastustoiminnan kanssa. Osa teollisuuslaitosten tuolloin harjoittamasta sosiaalitoiminnasta oli lakisääteistä, osa taas vapaaehtoista. Koulutus kuului tuolloin, kuten myöhemminkin, vapaaehtoiseen toimintaan. Yleensä koulutusta järjestivät enemmän suuret yritykset, joissa se oli myös paremmin organisoitu.

Paukkusen kahdessa tutkimuksessa, joista toinen *Teollisuuden sosiaalitoiminta toisen maailmansodan jälkeen* ilmestyi vuonna 1955, ja toinen *Sosiaalitoiminta ja sen kustannukset Suomen teollisuudessa* ilmestyi vuonna 1964 koulutus on sijoitettu yhdeksi henkisen sosiaalitoiminnan alaluokaksi (ks. Paukkunen 1955, 49 — 50 ja 1964, 28 — 29). Tässä kehitysvaiheessa koulutus nähtiin ensisijaisesti toimintana, josta työnantajalle oli vain kuluja. Jotkut tosin ymmärsivät, ettei kysymys ollut pelkästään kustannuksia aiheuttavasta toiminnasta, vaan tuotannon sujumisen kannalta välttämättömistä menoista (ks. Keravuori 1948, 17 — 18). Teollisuuden sosiaalitoiminnan kustannuksia selvittelevillä tutkimuksilla haluttiin ko-

rostaat työnantajien aktiivisuutta ja uhrautuvaisuutta sosiaalialalla. Tietoja käytettiin pohjana keskusteltaessa, mitkä tulisivat olla teollisuustyönantajien ja valtion tehtävät sosiaalihuollon sektorilla.

Työnantajat antoivat mielellään sellaisen kuvan, että heidän koulutustoimintansa on jonkinlaista hyväntekeväisyyttä (filantropiaa) tai uhrautuvaa sosiaalityötä, josta valtion oikeastaan tulisi huolehtia.

2. Koulutus taloudellisena sijoituksena (1958 — 1968)

Koulutuksen osalta teollisuuden sosiaalime-
not tulivat uudelleenarvioitaviksi, kun koulu-
tuksen taloustieteellinen tutkimus osoitti 1950-
luvulla, ettei koulutusta ole syytä tarkastella
pelkästään kuluja aiheuttavana toimintana,
vaan sillä on selviä vaikutuksia myös työn te-
hokkuuteen ja tuottavuuteen. Vaikka sijoituk-
set opetus- ja kasvatustarkoituksiin sekä am-
mattitaidon lisäämiseen näyttivät hyvin vähän
tuottavilta, niin kuitenkin 1950-luvun lopulla
eräissä amerikkalaisissa, norjalaisissa ja su-
omalaisissa tutkimuksissa tultiin toisistaan riip-
pumatta siihen tulokseen, että inhimillisellä tekijällä ja erityisesti tiedon tasolla on keskeinen merkitys taloudellisessa tuottavuudessa.

Tutkimustulokset osoittivat selvästi, että tie-
don kohottaminen, esim. koulutuksen avulla,
on tuotannon lisäyksen ja taloudellisen tuotta-
vuuden kannalta varsin kannattavaa toiminta-
ta. Suomessa näiden teorioiden omaksumi-
seen vaikutti erityisesti Niitamon vuonna 1958
ilmestynyt tutkimus *Tuottavuuden kehitys Suomen teollisuudessa 1925—1952*, jossa hän totesi, että tiedon taso on merkittävin tuotta-
vuuden kasvuun vaikuttava osatekijä (Niitamo 1958).

Niitamon mukaan työhön osallistuvien kou-
lutuksen lisääntyminen, työmenetelmien kehit-
täminen ja koneiden laadun nousu ovat olleet
teollisuutemme osalta vähintään yhtä tärkeitä
tuottavuuden kohottajia kuin koneiden käytön määrällinen lisääminen sinänsä. Tästä hän päätyi toteamaan, että teollisuutemme tuotta-
vuuden kehityksen perustekijät ovat olleet *koneellistaminen* ja *koulutus*. Se, millainen on teollisuutemme tuottavuuden vastainen kehitys, riippuu siitä, miten paljon tuloista uhraamme koneisiin ja koulutukseen. (Niitamo 1958 b,

119—122).

Mahdollisuus tuottaa enemmän annetuilla työ- ja pääomamäärillä riippuu Niitamon mukaan sekä ihmisten *halusta* (yrittäjyydestä, aloitteellisuudesta yms.) että *kyvystä* (organisaation henkilöstön koulutuksen ja ammattitaidon ts. taloudellisen, teknillisen ja yleisen tiedon tasosta). Koneellistumisen jatkuva kehitys aiheuttaa koulutustasovaatimuksen jatkuvan kohoamisen. (Niitamo 1962, 119).

Koska työvoiman koulutustason kohottami-
nen koulujärjestelmän avulla on varsin hidas prosessi, niin Niitamon mukaan on pohdittava erilaisia keinoja, miten työvoiman koulutusta so saataisiin vastaamaan mahdollisimman hyvin tuotantoelämän tarpeita. Hän toteaa, että hyvä yleiskoulutus saattaa tulla yhä tärkeämmäksi liian spesialisoitumisen vastapainona, sillä nopea kehitys, elinkeinorakenteen muutokset, tuotantomenetelmien vaihtuminen yms. edellyttävät, että työvoiman on tarvittaessa kyettävä nopeasti vaihtamaan tehtävää ja alaa, ammattitaidon on oltava jatkuvan uudistumisprosessin alainen. Hän toteaa lopuksi seuraavaa: Tässä tullaankin *aikuiskasvatukseen — toisin sanoen erääseen tärkeimmistä tekijöistä pyrittäessä turvaamaan taloudellinen kasvu ja mukautumaan nopeaan kehitykseen*. Tarvittava joustavuus voidaan toteuttaa vain siten, että luodaan pohja jatkuvalla koulutukselle ja kehittämiselle, aktiiviselle itseopiskelulle ja tehokkaalle kurssitoiminnalle. ... yhä merkittävämmäksi tulee nykypolville totuus, ettei opiskelu saa koskaan loppua. (Niitamo 1962, 119)

Teollisuuslehdessä vuonna 1959 ollessa artikkelissa Teuronen toteaa, että koulutuksen, kuten kaiken toiminnan teollisuudessa, tulee pitää kannattavuuden parantamista yhteisenä päämääränä. Tavoitteina ovat tuotannon lisääminen, laadun parantaminen ja kustannusten alentaminen. Tärkeänä keinona tähän päämäärään pyrittäessä on hänen mukaansa tehokas, koko henkilökuntaa koskeva koulutustoiminta. (Teuronen 1959, 196)

Koulutuksella voidaan hänen mukaansa saavuttaa monia etuja. Näitä ovat mm.: oppiaika vähenee, työn laatu paranee, työn määrä nousee, raaka-ainetta säästyy, koneiden kunto säilyy, vastuuntunto lisääntyy, yhteistyöhenki herää, vaihtuvuus vähenee, työturvallisuus lisääntyy, kuri ja järjestys paranee.

Edelleen hän toteaa, että ilman opetuksen kasvatuksellista puolta, jolla luodaan *oikea työmoraaali*, ei edellä mainittuja etuja kuitenkaan voida tyydyttävästi saavuttaa. Teuronen

mukaan hyvin järjestetty koulutus on eräs nykyajan tehokkaimmista sijoituksista ja rationaalisointikeinoista työn laadun parantamiseksi, tuotannon tehon nostamiseksi ja kannattavuuden lisäämiseksi. *Koulutukseen sijoitetut rahat eivät ole uhrauksia vaan investointeja.* (Teuronen 1959, 197)

Edellä mainitut koulutuksen vaikutukset liittyvät koulutuksen *taloudellisen merkityksen* (työn määrä nousee, raaka-ainetta säästyy, koneiden kunto säilyy) ohella myös sen keskeiseen asemaan *työkalifikaatioiden tuottamisessa* (oppiaika lyhenee, työn laatu paranee, työturvallisuus lisääntyy) ja *yrityksen henkilöstöhallinnossa* (vastuuntunto lisääntyy, yhteistyöhenki herää, kuri ja järjestys paranee, vaihtuvuus vähenee). Näin koulutus palvelee kaikkia yrityksen perustehtäviä eli taloudellisuutta, tehokkuutta ja työrauhan säilymistä.

Liljan mukaan (1979, 20) 1960-luvun alkupuolella tuli työelämän tutkimukseen uutena lisäpiirteenä koulutukseen liittyvän tutkimuksen lisääntyminen. Tätä tutkimusta tehtiin varsin paljon yritysten sisäisenä selvitystyönä. Liikkeenjohdollisessa koulutuksessa alettiin varovaisesti lisätä sosiaalitieteellisen tiedon osuutta ja yhteiskuntatieteellisen koulutuksen saaneita ryhdyttiin käyttämään kouluttajina. Tämä työelämän tutkimuksen uudelleenorientaatio juonsi juurensa taloudellista kasvua korostavasta talouspoliittisesta tavoitteenasettelusta, jossa ns. inhimilliseen pääomaan suoritettavilla investoinneilla arvioitiin olevan suuri merkitys. (ks. esim. Mäki 1964, 2 — 5; Relander 1969, 94; Mäki & Koskinen 1961, 5)

Työnantajien edustajat ovat arvioineet 1960-lukua suurin piirtein samalla tavoin. Laatusen mukaan (1976, 8) kansantaloutemme siirtyi 1960-luvulla ekstensiivisen kasvun kaudesta intensiiviseen kasvuun. Tällöin työmarkkinaratkaisujen keskeiseksi arviointiperustaksi tuli hänen mukaansa tuottavuuden kasvu. Työmarkkinaneuvottelijoille pelivaraa antavat, *tuottavuuden edistämiseen vaikuttavat keinot siirtyivät yhä selvemmin henkisen pääoman käytön problematiikkaan.*

Kun koulutusta oli aikaisemmin pidetty vain kuluja aiheuttavana sosiaali toimintana, niin nyt sitä alettiin tarkastella tuottavana sijoituksena. Ns. koulutuksen taloustieteellinen koulukunta alkoi puhua investoinnista inhimilliseen pääomaan. Koulutustoiminta oli tällaista investoimista ihmisiin, eli inhimilliseen pääomaan (human capital) (ks. esim. Becker 1975; Mincer 1962). Entisestä kulutustekijästä tuli yhtäkkiä yksi keskeisempiä tuottavuuden ja tehokkuuden osatekijöitä.

Koulutuksen taloustieteellinen ajattelu näkyy varsin selvästi lehtikirjoittelussa ja alan kirjallisuudessa (ks. esim. Mäki 1964). Työnantajien toimesta tehtiin joitakin tutkimuksiakin tällä alueella. Mielenkiintoisin lienee Relanderin vuonna 1969 ilmestynyt tutkimus *Oppilaitoskoulutuspääoma Suomen tehdasteollisuudessa vuosina 1950 ja 1960*. Siinä tarkastellaan taloustieteellisestä näkökulmasta koulutustason kohoamista teollisuudessa kymmenen vuoden aikana. Siinä ei kuitenkaan tutkita varsinaisesti koulutuksen vaikutusta tuottavuuteen, vaikka tämä onkin koko tutkimuksen perusoletuksena. (ks. myös Koskinen 1961).

Koska koulutuksella oli todettu yleisellä tasolla olevan merkitystä taloudelliseen tuottavuuteen ja tehokkuuteen, niin oletettiin, että tämä vaikutusyhteys pätee myös yritysten koulutukseen. Tästä syystä työnantajien asennoituminen koulutusta kohtaan muuttui vähitellen myönteisemmäksi. Tämä näkyy mm. siinä, että *teollisuuden koulutustoiminta laajeni erityisen voimakkaasti 1960-luvulla.*

Vaikka koulutuksen vaikutusta tuottavuuden kohoamiseen ei ole aina pystyttykään yritystasolla kovin täsmällisesti osoittamaan, niin yritykset eivät suinkaan ole vähentäneet koulutustaan. Tämä johtunee siitä, että koulutuksella on kuitenkin sellaisia muita vaikutuksia — joihin mm. Teuronen artikkelissaan viittaa — joiden takia työnantajilla ei ole ollut varaa luopua siitä. Nämä työkurin ja -rauhan ylläpitämiseen sekä työvoiman integrointiin liittyvät vaikutukset tulivat entistä tärkeämmäksi 1960-luvun lopulla, kun yritysdemokratiakeskustelu kävi kuumimmillaan. Tällöin työnantajat alkoivat tarkastella koulutusta yhä enemmän henkilöstöhallinnon näkökulmasta. On selvää, ettei taloustieteellinen ajattelu suinkaan kadonnut, mutta se siirtyi joksikin aikaa koulutuskeskustelussa taka-alalle.

3. Koulutus henkilöstöhallinnon välineenä (1968 —)

Henkilöstöhallinnon pioneerivaihe sijoittuu Liljan mukaan 1960-luvun loppuun, eli samaan aikaan jolloin yritysdemokratiakeskustelu oli parhaassa vauhdissa. Aikaisemmin olivat suomalaiset yritykset, kauppa- ja korkeakoulu, teknilliset korkeakoulu ja jopa liikkeenjohdon täydennys- ja jatkokoulutuslaitokset jättäneet henkilöstöhallintoon ja ihmissuhteisiin liittyvän koulutuksen vähälle tai jopa laiminlyöneet sen joissakin tapauksissa lähes täysin. (Lilja 1977, 127 — 128)

Pioneerivaiheen tärkeimpiä ilmenemismuotoina voidaan pitää: 1) henkilöstöhallintojärjestelmän keskitettyä suunnittelua ja ns. runkosuunnitelmien kehittämistä, 2) paikallisen tason koneiston laajentamista ja muotoutumista laadittujen uusien suunnitelmien mukaisesti, 3) *koulutusjärjestelmän kehittämistä*, 4) työnantajaliittojen henkilöstöhallintosektorin syntymistä sekä 5) työnantajakoneiston sisäisen työnjaon ja vuorovaikutuksen kehittymistä. (emt., 128)

On selvää, ettei yrityksissä saada aikaan helposti uudistuksia, ellei niille ole olemassa konkreettista perustetta ja tarvetta. Mihin siten perustui uuden henkilöstöhallinnollisen ajattelutavan rationaliteetti ja syntyminen? Liljan mukaan monessa yrityksessä oli kysymyksessä ensisijaisesti *työvoimasta käydyn kilpailun kiristyminen* 1970-luvun alkupuolella. Tästä syystä yritysten ylin johto suhtautui myönteisesti uudenlaisen henkilöstöhallintojärjestelmän sisäänajoon ja kehittämiseen; työelämän suhteiden kehittämisessä tapahtui laadullinen muutos, siirryttiin työsuhteasioiden hoidosta henkilöstöhallintoon. (emt., 128)

1960-luvun lopulla käyty vilkas keskustelu yritysdemokratian laajentamisesta yrityksissä vaikutti myös omalta osaltaan siihen, että yritykset näkivät tarpeelliseksi uusien henkilöstöhallinnollisten keinojen kehittelyn. *Henkilöstö oli integroitava tiiviimmin yrityksen tavoitteisiin, jotta yritysdemokratia uudistus toteutuisi työnantajien toivomalla tavalla.* Kokonaisvaltaisen henkilöstösuunnittelun avulla voitiin antaa henkilöstölle positiivinen kuva yrityksen halusta edistää heidän kehittymis- ja uralla etenemispyrkimyksiään sekä samalla sitoa henkilöstö entistä tiukemmin yrityksen tehokkuus- ja työrauhatavoitteisiin. Henkilöstöhallinnolla voitiin siis edistää sekä yritysten tehokkuus- että työrauhatavoitteita. Näin ollen ei olekaan ihme, että henkilöstöhallinnollinen ajattelu otettiin 1970-luvun alussa nopeasti keskeiseksi työelämän kehittämisen lähtökohdaksi ja sitä esiteltiin useissa suomalaisissa ja ulkomaisissa julkaisuissa (Palm & Voutilainen 1972; Rubenowitz 1971; Uggelberg 1973).

Suomessa uutta henkilöstöhallintojärjestelmää suunnittelemaan ja koordinoimaan asetettiin STK:n ja LTK:n toimesta erityinen henkilöstöhallinnon asiantuntijaryhmä, jonka työn tuloksena syntyivät mm. seuraavat julkaisut: *Henkilöstöhallinto ja sen informaatiojärjestelmä* (1972), *Henkilöstön kehittäminen ja sen informaatiojärjestelmä* (Etelävuori et al. 1972) sekä *Henkilöstöhankintajärjestelmä* (Kaleva et al. 1975). Kirjoissa nähdään henkilöstöhallinto yläkäsitteenä, joka jakautuu henkilöstösuunnitteluun ja henkilöstön kehittämi-

seen omine informaatiojärjestelmineen. Henkilöstöhallinnon kaikkia lohkoja varten suunniteltiin oma informaatiojärjestelmä, jotta voitaisiin siirtyä "vaistonvaraisesta" työsuhteasioiden hoidosta "tietoperäiseen" henkilöstöasioiden hoitoon (Aura 1971, 91 — 94; ks. myös Lilja 1977, 129).

Kirjan "Henkilöstön kehittäminen ja sen informaatiojärjestelmä" esipuheessa todetaan, että henkilöstön kehittäminen nähdään nyky-aikaisessa yrityksessä pysyvänä tehtävänä, joka suunnitelmallisesti hoidettuna palvelee yritystä, sen henkilöstöä ja koko yhteiskuntaa. Perinteinen koulutus muodostaa keskeisen osan henkilöstön kehittämistoiminnassa, mutta sen rinnalla on tarpeen käyttää myös muita kehittämismuotoja. Henkilöstön kehittämismuotoina kirjassa mainitaan seuraavat: perehdyttäminen, työnopastus, koulutustoiminta, työkierto, sijaisuus, ryhmätyöskentely, itseopiskelu ja muut kehittämismuodot (Etelävuori et al. 1972, 1 ja 34).

On helppo havaita, ettei henkilöstön kehittämisessä ollut kysymys mistään uudesta asiasta; samoja kehittämismuotoja oli teollisuudessa käytetty jo kauan aikaa. Uutta sen sijaan oli se, että nämä kaikki eri kehittämismuodot koottiin nyt palvelemaan kokonaisvaltaisesti yrityksen henkilöstöhallintoa. Käyttämällä tietoisesti ja tehokkaasti näitä kehittämismuotoja yritystoiminnan kaikilla tasoilla (yksilö, henkilöstöryhmä, toimintayksikkö, koko yritys) voitiin toimintaa tehostaa sekä parantaa yrityksen yleistä ilmapiiriä ja työrauhaa.

Henkilöstöhallinnollisen uudistuksen motiivointi henkilökunnalle tapahtui vakuuttamalla, että "henkilöstön kehittäminen tarjoaa henkilöstölle uusia osallistumismahdollisuuksia kunkin omaan työhön sekä yksilökohtaisiin kehitymis- ja etenemismahdollisuuksiin liittyvien asioiden käsittelyssä" (emt., 2).

Palm ja Voutilainen (1972, 39 — 40) katsovat, että "henkilöstöhallinto on yhteistoiminnan hallintoa. Tästä syystä henkilöstöhallinto ja yritysdemokratia-asiat ovat käytännössä hyvin kiinteästi toisiinsa kytketty". Yrityksen kannalta henkilöstöhallinnon toivottiin siis edistävän yrityksen sisäistä yhteistoimintaa ja laajentavan vuorovaikutusta sekä normaalissa toimintaorganisaatiossa että myös yhteistyöelimissä (emt.). On helppo havaita, että taustalla väikkivät "ihmissuhdekouluksien" mukaiset ajatukset me-hengen loumisesta ja yhteisistä intresseistä.

Henkilöstöhallinnollinen ajattelu ja uudistustarve voidaan siis nähdä toisaalta seurauksena kiristyvästä kilpailusta työvoimamarkkinoilla ja toisaalta työnantajien strategiana

tuolloisten yritysdemokratiahankkeiden hallitsemiseksi ja hillitsemiseksi (Lilja 1977, 128 ja 133 — 135). Kun koulutus tuli näin liitetyksi kiinteäksi osaksi yritysten henkilöstöhallintoa, niin sen merkitys henkilöstön valikoinnin ja sijoittelun välineenä kasvoi. Koulutuksen merkitystä henkilöstön urallaetenemisessä alettiin korostaa, vaikka on ilmeistä, että aivan muut tekijät ratkaisevat tämän etenemisen. Paitsi että koulutuksella tuotetaan nopeasti työelämässä tarvittavia työkalifikaatioita, niin koulutusta käytetään myös laajojen työläispiirien etenemis- ja osallistumispyrkimysten ”jäähdyttämiseen” (cooling out) (ks. Tuomisto 1985, 54—56).

4. Johtopäätökset ja kehitysnäkymiä

Edellä on todettu työnantajien koulutusajattelussa esiintyneen sotien jälkeisenä aikana erilaisia perusajatuksia paradigmoja, jotka ovat ohjanneet harjoitettua koulutuspolitiikkaa. Näin erotettiin toisistaan *sosiaalipoliittisen, koulutuksen taloustieteellisen ja henkilöstöhallinnollisen* koulutusajattelun kaudet. Vaikka nämä kaudet eivät rajaudukaan toisistaan aina selkeästi ja yksiselitteisesti, niin yleisellä tasolla niiden erottaminen on suhteellisen helppoa.

Tänä päivänä työnantajien koulutusajattelua hallitsevat selvästi tuottavuus- ja tehokkuustavoitteet, joihin pyritään kokonaisvaltaisen henkilöstöhallintojärjestelmän avulla. Kun yritykset ovat pyrkineet kansainvälisen kilpailutilanteen kiristymisen seurauksena parantamaan tuottavuutta, niin koulutuksella on ollut tässä toiminnassa koko ajan keskeinen asema. Tämä näkyy teollisuuden koulutuksen jatkuvana kasvuna. Koska koulutusinvestoinnit ovat tästä johtuen myös jatkuvasti kasvaneet, niin koulutukselta vaaditaan yhä enemmän näkyviä tuotoksia. Yritykset tekevät koulutuspäätöksensä nykyisin entistä selvemmin taloudellisilla perusteilla. Koska yritysکوhtainen erityiskoulutus antaa selvimmin ja nopeimmin taloudellista vastinetta, niin sen suhteellinen osuus yritysten koulutustoiminnasta on jatkuvasti lisääntynyt. Tämä näkyy ns. yrityskursien lisääntymisenä. Koska työvoiman yleinen koulutustaso on kohonnut, niin teollisuusyritykset eivät järjestä enää työntekijöilleen ammatillista peruskoulutusta, kuten ennen tapahtui. Teollisuuden rationalisoinnin ja automatisoinnin aiheuttamat joukkoirtisanomiset ovat ensisijaisesti kohdistuneet kouluttamattomiin työntekijöihin, joiden kouluttaminen ja uudel-

leensijoittaminen on jätetty valtiovallan huo-leksi. Heidän uudelleensijoittamisensa yrityskoulutuksen avulla on harvinaista. Filantropian ajatukset ovat siis lopullisesti haihtuneet, jos niitä koskaan on ollutkaan. Taloudellisuusajattelu näkyy myös siinä, että koulutuksesta mahdollisimman suuri osa on siirretty valtiovallan kustannettavaksi. Näin on tapahtunut osittain myös yritysکوhtaisen erityiskoulutuksen osalta. Erityiskoulutetuista työntekijöistä ja toimihenkilöistä halutaan kuitenkin pitää entistä tiukemmin kiinni vaatimalla heitä allekirjoittamaan kilpailukiello- ja salassapitosopimuksia, joissa määrätään, että henkilö voi vasta tietyn ajan kuluttua työsuhteen päättymisestä mennä töihin kilpailevaan yritykseen tai ryhtyä itse harjoittamaan vastaavaa liiketoimintaa. Samoin teknisillä aloilla ovat kursseille lähetetyt henkilöt joutuneet tekemään koulutusso-pimuksia, joissa he sitoutuvat työskentelemään yrityksessä edelleen tietyn ajan kurssin jälkeen. Sopimuksen rikkonut henkilö voi joutua maksamaan entiselle työnantajalle huomattavia taloudellisia korvauksia. Kapitalismin edellyttämä ”vapaa työläinen” ei olekaan enää yhtä vapaa, kun hänellä on sel-laista tietopääomaa, jonka siirtyminen toisen yrityksen palvelukseen saattaa heikentää kouluttajayrityksen kilpailutilannetta. Pitkällä tähtäyksellä tällainen kehitys voi johtaa pitempiaikaisten, jopa elinikäisten, työsuhteiden syntymiseen myös alemmilla henkilöstöportail-la. Miten tämä vaikuttaa yritysten hallinto-, osallistumis- ja koulutusjärjestelmiin on vielä vaikeasti nähtävissä. Ilmeisesti tämä kehitys koskee kuitenkin vielä pitkään vain joitakin huipputeollisuusaloja ja -ammattimiehiä. Yritysten nykyiset, lyhyen tähtäyksen tehokkuus- ja tuottavuustavoitteet näkyvät sellaisena eriarvoisena ja valikoivana koulutuspolitiikkana, mikä edistää entisestään työvoiman kvalifikaatioiden polarisaatiokehitystä.

Lähteet

- Aura, Esko 1971. Henkilöstöhallinnon kehittäminen. Teollisuuslehti 4.
- Becker, Gary 1975. Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. New York and London: Columbia University Press.
- Etelävuori, Aimo et al. 1972. Henkilöstön kehittäminen ja sen informaatiojärjestelmä. STK-LTK. Jyväskylä: Gummerus.
- Kaleva, Annikki et al. 1975. Henkilöstöhankintajärjestelmä. STK-LTK. Teollisuuden kustannus Oy. Jyväskylä: Gummerus.
- Keravuori, Keijo 1948. Teollisuuden sosiaalinen toiminta. STK:n julkaisuja. Helsinki: Sanoma Oy.
- Koskinen, Atte 1961. Teollisuuden työpaikalla suoritettava työnopetus ja sen tuloksista. Suomen Kutomateollisuuden Työnantajain Liitto. Tampere.
- Laatunen, Timo 1976. Koulutus työmarkkinapolitiikan tukena. Julkaisussa Työelämän sisältö — johtaminen tänään. Johtamistaidon Opisto 1946 — 1976. Tampere: Hämeen Kirjapaino Oy.
- Lilja, Kari 1977. Työntekijöiden osallistuminen hallintoon teollisuusyrityksissä. Tutkimus työnantajapuolen toiminnan kehittymisestä. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja B — 22.
- Lilja, Kari 1979. Työelämän tutkimuksen kehityspiirteitä Suomessa. Tiede & Edistys 1.
- Mincer, J 1962. On the job training: cost, returns and some implications. Journal of Political Economy. October.
- Mäki, Tauno & Koskinen, Atte (toim.) 1961. 10 vuotta tekstiiliteollisuuden koulutustoimintaa. Suomen Kutomateollisuuden Työnantajain Liitto. Tampere: J.F. Olan Oy Kirjapaino.
- Mäki, Tauno 1964. Taloudellisen yrityksen koulutustoiminta. Porvoo: WSOY.
- Niitamo, Olavi 1958a. Tuottavuuden kehitys Suomen teollisuudessa vuosina 1925 — 1952. Kansantaloudellisia tutkimuksia XX. Helsinki.
- Niitamo, Olavi 1958b. Teollisuutemme tuottavuudesta toisen maailmansodan jälkeen. Eripainos: Unitas 3/1958. Helsinki.
- Niitamo, Olavi 1962. Taloudellinen kasvu ja tiedon taso. Eripainos Kansallis-Osake-Pankin taloudellisesta katsauksesta n:o 2.
- Palm, Aarno & Voutilainen, Eero 1977. Henkilöstöhallinto. 4. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Paukkunen, Leo 1955. Teollisuuden sosiaalitoiminta toisen maailmansodan jälkeen. Taloudellinen Tutkimuskeskus. Sarja A:1. Helsinki.
- Paukkunen, Leo 1964. Sosiaalitoiminta ja sen kustannukset Suomen teollisuudessa. Taloudellinen Tutkimuskeskus. Sarja A VI. Helsinki.
- Relander, Timo 1969. Oppilaitoskoulutus pääoma Suomen tehdasteollisuudessa vuosina 1950 ja 1960. Taloudellinen Tutkimuskeskus. Sarja A VIII. Helsinki: Sanomapaino.
- Rubenowitz, Sigvard 1975. Henkilöstöhallinto ja työpsykologia. 3. painos. Tapiola: Oy Weilin + Göös Ab:n Kirjapaino.
- Teuronen, Aaro 1959. Teollisuuden koulutustoiminnan tarpeellisuus ja kannattavuus. Teollisuuslehti 5.
- Tuomisto, Jukka 1985. Sosialisatio- ja kvalifikaatiointressit työelämässä. Julkaisussa Tuomisto (toim.), Näkökulmia aikuisten sosialisatioon. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 21.
- Uggelberg, Georg 1973. Att utbilda i företag. Malmö: Hermonds.

Kirsi Koistinen

OPPIMATERIAALIN DIDAKTINEN ANALYYSI TUTKIMUS VAKUUTUSTUTKINNON OPPIKIRJOJEN OMINAISUUKSISTA

Tutkimuksessa osoitetaan oppimateriaalin perinteisten analyysitapojen riittämättömyys ja kehitellään uusia välineitä oppimateriaalin laadun arvioimiseksi *oppimisprosessin kannalta*. Uudet analyysivälineet lähtevät kognitiivisesta oppimisnäkemyksestä.

Uusia analyysivälineitä sovelletaan työelämän aikuiskoulutuksessa käytävään itseopiskelumateriaaliin. Näin saadaan täsmällinen kuva välineiden käyttötavasta.

Tutkimusraportti palvelee sekä tutkijoita että käytännön kouluttajia ja oppimateriaalin kehittäjiä.

Tutkimusraportin hinta on 60 mk.

Tilaukset ja tiedustelut:

Oriente-Konsultit Oy

PL 96

00601 Helsinki

Puh. (90) 701 7654

Konferensseja

Aikuiskasvatuksen tutkimusseminaari Tampereella 19.—21.8.86. Tarkoituksena on koota ja välittää tietoa aikuiskasvatuksen ja sen edellytyksiin kohdistuvan tutkimuksen nykytilasta, inventoida tutkimustarpeita ja -resursseja sekä virittää kiinnostusta alan tutkimusta kohtaan. Alustajina suomalaisia alan tutkijoita sekä prof. Kjell Rubenson Ruotsista ja prof. Horst Siebert Saksan liittotasavallasta. Tiedustelut os. TYT, Hilikka Raittila, PL 607, 33101 Tampere tai puh. 931-156 433.

X X X

1st European Congress on Continuing Education and Training Berliinissä 9.—10.10.86. Teemoina mm. "Continuing Education and Training in Europe — Opportunities for Innovation and Employment", "Continuing Education and Training in Europe — Increased Opportunities on World Markets?" sekä useissa workshoppeissa tarkastellaan lähemmin jatkuvan koulutuksen suhdetta työllisyyteen ja tuottavuuteen.

X X X

1986 American Adult & Continuing Education Conference Floridassa 22.—26.10.86. AAACEn konferenssissa käsitellään mm. "Where Does Continuing Professional Education fit into Broader Field of Adult Education?" sekä "Adult and Continuing Education: Where Is It Going in the 21st Century?"

X X X

Kahdesta viimemainitusta konferenssista saa lisätietoja Pentti Yrjölältä Kansanvalistus-seurasta.

Hajauta ja hallitse

Pihlajaniemi, Toivo 1986. Hajauta ja hallitse. Aikuiskasvatus 6, 2, 87—90. — Hallinnon hajauttamiskomitean (komiteanmietintö 1986:12) yhtenä sihteerinä toiminut kirjoittaja käsittelee artikkelissaan komitean työn lähtökohtia, tavoitteita ja ehdotuksia. Ehdotusten käsittelyssä keskitytään toisaalta hallintoa yleisesti koskeviin ja toisaalta opetus- ja aikuiskasvatushallintoa erityisesti koskeviin ehdotuksiin.

Valtioneuvosto asetti vuoden 1984 alussa kansliapäällikkö Aimo Pajusen johtaman komitean laatimaan selvitykset tehtävien ja toimivallan siirtämisestä keskushallinnosta alue- ja paikallishallintoon sekä keskusvirastojen tehtävistä ja asemasta. Komitean tuli valmistella ehdotukset

- a. valtionhallinnon rakenteen uudistamiseksi ja tässä yhteydessä erityisesti keskusvirastojen ja muun ministeriöiden alaisen keskushallinnon tehtävien ja aseman kehittämiseksi sekä tätä hallintoa koskevaksi yleiseksi lainsäädännöksi,
- b. tehtävien ja toimivallan siirtämiseksi keskusvirastoilta yhtäältä läänin- tai muulle valtion väliportaanhallinnolle ja paikallishallinnolle taikka kunnille ja toisaalta asianomaisille ministeriöille, sekä
- c. erityisesti niisanottujen hallinnollisten keskusvirastojen uudelleen järjestämiseksi, yhdistämiseksi tai lakkauttamiseksi sekä näiden ehdotusten toteuttamisen vaatimaksi lainsäädännöksi.

Komitea luovutti mietintönsä 29.4.1986.

Miksi Hallinnon hajauttamiskomitea asetettiin?

Komitean asettamis päätöksen perustelu- muistiossa todettiin muun muassa:

”Suomen valtion keskushallinto on kehittynyt jo ennen itsenäisyytemme alkua kaksijakoiseksi. Tämä kansainvälisesti katsoen harvinainen hallinnon järjestämistapa on ajoittain ollut selvitysten ja uudistusehdotusten kohteena...

Aikaisemmin keskusvirastojen tarpeellisuutta keskushallinnon erillisenä hallinnon tasona epäiltiin ministeriöissä ja keskusvirastoissa tapahtuvan kaksinkertaisen työn vuoksi. Viime aikoina on kiinnitetty huomiota siihen, että keskusvirastojen käsiteltävinä on asioita, jotka luonteensa puolesta tulisi käsitellä valtion läänin tai muussa väliportaanhallinnossa ja paikallishallinnossa tai kunnallishallinnossa tai yhteiskunnallisen merkityksensä vuoksi ministeriötasolla...

Tehtävien ja toimivallan siirtäminen alaspäin hallinnossa on omaksuttu keskeiseksi valtionhallinnon kehittämisperiaatteeksi myös 1980-luvulla...

Tähän mennessä tehdyt selvitykset ovat johtaneet mainittaviin tuloksiin vain muutamissa tapauksissa. Syynä siirtojen niukkuuteen on ollut muun muassa selvitysten vaatima suuri työmäärä ja keskusvirastojen vastustus sekä se, että selvitysten laadinnan ja niiden tuloksena syntyneiden ehdotusten toteutuksen taustalla ei ole ollut riittävän korkealla päätöksenteko- ja normitasolla vahvistettua valtion keskushallinnon yleisen hierarkisen jaon säännöstöä...

Edellä esitetyistä syistä on tarpeen asettaa komitea selvittämään keskusvirastojärjestelmän asemaa. Komitean työllä voidaan vauhdittaa tehtävien ja toimivallan siirtoja keskusvirastoilta aluehallinnolle ja kunnille.”

Komitean ehdotusten tavoitteena tuli olla hallinnon hajauttaminen sekä sen kokonaisorganisaation uudistaminen kansanvaltaista kontrolloitavuutta ja kansalaisläheisyyttä parantavalla tavalla. Erityisesti komitean piti selvittää ”ministeriöhallinnosta erillisen keskusvirastojärjestelmän tarpeellisuus ja hallinnon eri tasojen välttämättömyys yleensäkin.”

Hallinnon nykytila

Komitea tarkasteli työnsä aluksi valtion ja julkisen hallinnon tehtävien ja toimivaltarakenteiden kehitystä ja totesi niissä tapahtuneen aikojen kuluessa merkittäviä muutoksia.

Oikeudellisen tehtävänsä ohella nykyaikaisilla valtioilla oli alunperinkin sisäisen järjestyksen ja ulkoisen turvallisuuden ylläpitoon liittyviä tehtäviä.

Teollisen vallankumouksen myötä ja siitä aiheutuvista seurauksista johtuen valtiot alkoivat ottaa suorittaakseen yhteiskunnallisen perusvarustuksen (infrastruktuurin) rakentamiseen ja ylläpitämiseen liittyviä tehtäviä sekä taloudellisten toimintojen häiriöistä johtuvien sosiaalisten ongelmien lievittämiseen tähtäviä tehtäviä.

Erityisesti toisen maailmansodan jälkeisessä tehtäväkehityksessä on ollut näkyvissä sekä tehtävien edelleen laajentumista että varsin selviä painotusmuutoksia. Kehitys on merkinnyt siirtymistä perinteisistä järjestyks- ja turvallisuustehtävistä sekä yhteiskunnallisen infrastruktuurin rakentamisesta entistä suuremmissa määrin hyvinvointi- ja taloudellisiin tehtäviin.

Valtiollisen tehtäväalueen laajentuminen ja siinä tapahtuneet painoalueuutokset ovat merkinneet valtioroolin aktivoitumista. Valtion suhde kansalaisiin ja muuhun yhteiskuntaelämään on muuttunut. Valtiovalta toteuttaa tarkoituksiaan ja sääntelee tehtäviään aikaisempaa useammanlaisilla ohjausmenetelmillä.

Valtiovallankäyttämistä ohjausmenetelmistä vanhin on tapauskohtainen päätöksenteko (in casu hallitseminen). Ohjausmenetelmien kehityksen seuraava aste oli normiohjeinen päätöksentekomenettely (lainsäädäntö). Viime vuosikymmeninä on pyritty kehittämään normiohjaustakin laaja-alaisempia ohjaamisen menetelmiä. Se on tapahtunut systematisoimalla budjettimenettelyä sekä kehittämällä laajoja suunnittelujärjestelmiä.

Valtiosäännöllä säännelty valtiojärjestyksemme perustuu edustukselliseen kansanvaltaan sekä ylimmän valtiovallankäytön jakoon lainsäädäntövaltaan, toimeenpanovaltaan ja tuomiovaltaan.

Ylimpien valtioelinten ja hallinto-organisaation keskinäissuhde rakentuu toimeenpanovaltan lojaliteetin periaatteelle.

Hallinto-organisaation sisäinen rakenne noudattaa byrokraattista organisaatiomallia.

Suomessa ei ole ministeriöiden alaisen hallinnon hierarkista rakennetta ja toimivallanja-

koa koskevaa yleislainsäädäntöä. Ne ovat muovautuneet hallinnonaloja ja hallintoyksiköitä koskevien aineellisten ja organisatoristen erityislakien ja alemmanasteisten normien pohjalta. Tällainen tilanne on ollut aiheuttamassa tai ainakin tekemässä osaltaan mahdolliseksi mm. seuraavia julkisen vallan ja kansalaisten vuorovaikutussuhteelle kielteisiä kehityksen kulkuja:

— Valtiovallankäytön painopiste on siirtynyt ylempiltä valtioelimiltä entistä enemmän hallintoviranomaisille.

— Hallinto-organisaation sisällä kehitys on ollut keskushallintopainotteista.

Keskushallinnon sisällä painopiste on siirtynyt ministeriöistä keskusvirastojen suuntaan.

— Kunnallishallintokin on tullut entistä enemmän valtionhallinnolle alistetuksi sekä joutunut siirtymään yhä suuremmissa määrin kuntainliitoiksi järjestettyyn välilliseen itsehallintoon.

— Monimuotoistaessaan ja aktivoiessaan kansalaisiin vaikuttavia toimintojaan valtiovalta on liukunut itse kansalaisten kannalta yhä moniportaisempien ja ohuempien vaikutusmahdollisuuksien päähän.

Mitä tulee komitean erityisen huolen kohteeksi asetettuun keskusvirastojärjestelmään, komitea saattoi havaita siihen kytkeytyneen seuraavia kehityspiirteitä:

— Ministeriöjärjestelmän ohella toimiva itsenäinen keskusvirastojärjestelmä ja sen vähittäinen laajentuminen on merkinnyt keskushallinnon virkamiesvaltautumista ja ”epäparlamentarisoitumista”.

— Vallan ohella keskusvirastoihin on keskittynyt sellaista asiantuntemusta, jota saatettaisiin tarvita ministeriöissä.

— Niinikään keskusvirastoihin on kerääntynyt asioita, jotka voitaisiin käsitellä alue- ja paikallisella tasolla.

— Keskusvirastot ovat ottaneet itselleen sellaista norminantovaltaa, jota niillä parlamentaarisen demokratian periaatteiden mukaan ei pitäisi olla.

Hajauttamisen tavoitteet

Komitea asetettiin hajauttamaan hallintoa tarkoituksena sen kansalaisläheisyyden ja kansanvaltaisuuden parantaminen. Näiden varsinaisten tavoitteiden ohella hallinnon hajauttamisella on yhteyksiä myös muihin keskeisiin hallinnon kehittämistavoitteisiin. Hallintoa

hajauttamalla voidaan siirtää sen toimintojen painopistettä hallitsemisnäkökulmasta palvelunäkökulman suuntaan. Oikealla tavalla hallintoa hajauttamalla saatetaan vähentää menettelyjen kankeutta ja monimutkaisuutta sekä lisätä niiden tuloksellisuutta ja tehokkuutta. Toimivallan siirtäminen alaspäin tekee mahdolliseksi muutoksenhakuasteiden lisäämisen ja näin sen kautta voidaan, jos niin halutaan, vahvistaa myös kansalaisten oikeusturvaa.

Hallinnon kansalaisläheisyyden parantamisen katsottiin edellyttävän toisaalta tehtävien ja toimivallan siirtämistä keskushallinnosta lähempänä kansalaisia toimiviin alue- ja paikallishallintoon sekä toisaalta alempien viranomaisten itsenäisyyden lisäämistä niiden hoidossa nykyisiä ja tulevia tehtäviään. Kansanvaltaisuuden parantaminen vaatii puolestaan kansalaisia edustavien elinten, eduskunnan, valtioneuvoston ja ministeriöiden roolien tehostamista hallinto-organisaation yhteiskuntapoliittisessa ohjaamisessa.

Tehtävien ja toimivallan hajautuksen sekä hallinnon organisatorakenteiden välillä on ensi silmäyksellä ehkä hieman paradoksaaliselta näyttävä suhde. Keskitettyyn hallintoon näyttää liittyvän hajanainen — hierarkisesti moniportainen ja sektoreittaisesti pirstoutunut — organisaatio. Sen vuoksi hallinnon ja kansalaisten vuorovaikutusta voidaan tehostaa myös poistamalla turhimpia hierarkiatasoja ja tarpeettomimpia erillisyyksiköitä.

Yleiset ehdotukset

Komitea katsoi, että keskushallinnon tehtäviä ja toimivaltaa tulee siirtää ensisijaisesti kuntiin. Lisäksi se totesi, että kunnille osoitettavien asioiden hoito pitää järjestää sillä tavalla, että kunnilla on niissä myös tosiasiallinen ratkaisovalta, eikä valtiolta harjoita niissä tarpeetonta resurssi- tai muutakaan toiminnallista ohjailua.

Komitean tehtävänä ei ollut käsitellä väliasteen hallinnon järjestämistapaa, eikä se sen vuoksi ottanut kantaa, millä tavoin sen alueelliselle tasolle siirrettäviksi ehdotettavien asioiden hoito pitäisi järjestää. Kuitenkin se katsoi, että läänin- ja piirihallintoa on kehitettävä pitäen silmällä niiden edellytyksiä keskushallinnosta siirrettävien tehtävien vastaanottamiseksi.

Keskushallinnossa komitean mielestä on vahvistettava ministeriöhallinnon asemaa. Yhteiskuntapolitiikan sisältöön vaikuttavat rat-

kaisut, joita ei tehdä eduskunnassa, tulee tehdä valtioneuvostossa ja ministeriöissä. Ministeriöiden alaisen keskushallinnon yksiköiden roolina tulee olla ylempiä valtioelimiä ja ministeriöitä sekä alue- ja paikallishallintoa avustavina erityisasiantuntijayksikköinä toimiminen. Hallinnollista päätöksentekoa on siirrettävä keskushallinnon virastoista voimakkaasti hallinnon alemmille tasoille sekä hallinnollisia ohjaustehtäviä ja toimivaltaa ministeriöihin. Kun keskushallinnon virastojen tehtävät tulevat näin määrällisesti vähenemään, voidaan toisaan lähellä olevia tehtäviä hoitavia yksiköitä yhdistää.

Komitea katsoi erityisen tarkastelunsa kohteeksi ottamistaan virastoista erityisen ”mielenkiintoisiksi” ne, jotka harjoittavat ns. hyvinvointipalvelujen ohjausta. Näiltä osin komitea päätyi ehdottamaan kehityksen suuntaamista kohti uudenlaista virastotyyppiä, jota se päätti kutsua kehittämiskeskukseksi. Kehittämiskeskus olisi toiminta-ajatukseltaan asiantuntijaviranomainen, jonka tehtävänä olisi sektorinsa valtakunnallinen kehittäminen sekä palvelujen ja muiden toimintojen laadullinen ohjaaminen. Palvelujen laatua kehittämiskeskuksen pitäisi ohjata lähinnä neuvomalla, tiedottamalla ja kouluttamalla sekä avustamalla ministeriötä palveluja koskevan yhteiskuntapolitiikan valmistelussa.

Yksityiskohtaisissa ehdotuksissaan komitea päätyi esittämään nykyisistä lääkintö- ja sosiaalishallituksesta muodostettavan sosiaali- ja terveydenhuollon kehittämiskeskuksen sekä nykyisistä ammattikasvatushallituksesta ja kouluhallituksesta muodostettavan koulutuksen kehittämiskeskuksen perustamista. Seuraavassa muutamia toteamuksia jälkimmäisestä ehdotuksesta.

Ammattikasvatushallitus ja kouluhallitus → koulutuksen kehittämiskeskus

Komitea esittää ammattikasvatushallituksen ja kouluhallituksen tapahtuvan tapauskohtaisen päätöksenteon siirtämistä pääosiltaan oppilaitoksille, kunnallishallinnolle ja lääninhallituksille sekä tätä päätöksentekoa koskevien ohjaustehtävien osittaista siirtämistä opetusministeriöön. Ammattikasvatushallitus ja kouluhallitus tulee komitean esityksen mukaan yhdistää ja muodostaa niistä yhtenäisen koulutuksen kehittämiskeskus.

Koulutuksen kehittämiskeskuksen keskeisenä tehtävänä tulisi komitean mukaan olemaan perus- ja keskiasteen koulutuksen sekä aikuis-koulutuksen valtakunnallinen kehittäminen sekä koulutuksen sisällöllinen ja pedagoginen ohjaaminen.

Hallinnollisina tehtävinä kehittämiskeskuk-selle jäisi peruskoulun, lukion ja ammatillisten oppilaitosten valtakunnallisista oppimääristä ja opetussuunnitelmista ym. koulutuksen samantasoisuudesta ja oppilaiden yhdenvertai-suudesta huolehtimiseen liittyvistä asioista päättäminen. Virastojen nykyisin harjoitta-maa määräysten ja ohjeiden antamista uudis-tettaisiin muun muassa opetuksen järjestelyä koskevia normeja vähentämällä ja siirtymällä neuvontamenettelyyn.

Lääninhallitukset siirtyisivät opetustoimen hoitoon liittyvissä asioissa suoraan opetusmi-nisteriön alaisiksi, ellei joistakin tehtävistä sää-dettäisi erikseen toisin. Kehittämisasioissa lääninhallitukset olisivat yhteydessä kehittämis-keskukseen. Koulutuksen kehittämiskeskuk-sen johtoelimeksi tulisi johtokunta, jossa olisi valtioneuvoston nimeämiä asiantuntijajäseniä.

Komitean yhtenä, ja pääasiassa muita kuin opetustoimeen liittyviä erityisehdotuksia val-mistelleena, sihteerinä tämän kirjoittaja ei ole sovelias eikä kompetenttikan arvioimaan eh-dotuksia ja varsinkaan niiden yksityiskohtia. Silti lienee paikallaan — tällä foorumilla kun ollaan — esittää joitakin yleishuomioita kou-

lutoimen hallintoa koskevien esitysten vaiku-tuksista erityisesti aikuiskasvatustasoioiden kä-sittelyyn.

Komitea totesi kouluhallinnossa, kuten hal-linnon muillakin sektoreilla, käsiteltävän kes-kushallinnossa paljon sellaisia asioita, jotka voitaisiin käsitellä alemmilla hallinnon tasoil-la. Lisäksi se totesi, että keskushallinto on ke-hittynyt keskusvirastopainotteisesti, ja että keskusvirastot ovat kehittyneet keskenään eri-laisemmiksi kuin niiden hoitamien sektoreiden ominaispiirteet edellyttäisivät. Keskushallin-nossa käsitellään aikuiskoulutusasioita nykyi-sin sekä kouluhallituksessa, ammattikasvatus-hallituksessa että opetusministeriön koulu-osastossa. Kouluosaston asiat jakaantuvat vie-lä aikuiskoulutukseen suoraan kohdistuvaan ja välillisesti (kouluhallituksen ja ammattikasvatushallituksen kautta) kohdistuvaan hallin-toon.

Komitean ehdotuksilla pyritään opetusmi-nisteriön ja sen kouluosaston roolien tehosta-miseen sekä opetusministeriön ja sen alaisten yksiköiden roolijaon selkiyttämiseen. Ehdo-tukset poistaisivat aikuiskasvatukseen liitty-vien asioiden jakaantumisen kahteen organisa-toriseen linjaan. Varsinkin nykyisen ammatti-kasvatushallituksen käsiteltäviä asioita siirtyisi huomattavasti läänitasolle. Sen kautta läänin-hallintoon muodostuisi koulutoimen hallinnon koko alueen nykyistä paremmin kattava piiri-hallinto.

Keskusvirasto vai kehittämiskeskus?

— Hallinnon hajauttamiskomitean ehdotusten arviointia kouluhallituksen näkökulmasta.

Aho, Erkki 1986. Keskusvirasto vai kehittämiskeskus? — Hallinnon hajauttamiskomitean ehdotusten arviointia kouluhallituksen näkökulmasta. Aikuiskasvatus 6,2, 91—94. — Artikkelissa analysoidaan kouluhallituksen näkökulmasta niitä hallinnon hajautuskomitean esityksiä, jotka koskevat kouluhallitusta. Erityistä huomiota kiinnitetään käytännön hallintotoimiin ja kehittämishankkeisiin, joissa edellytetään valtakunnallista näkemystä.

1. Komitean toimeksianto ja työskentelytapa

Hallinnon hajauttamiskomitean asettaminen ja toimeksianto perustuivat pääministeri Kalevi Sorsan 4. hallituksen ohjelmaan. Hallitusohjelman mukaan hallintoa hajautetaan siirtämällä tehtäviä ja päätösvaltaa keskushallinnosta aluehallintoon sekä paikallis- ja kunnallishallintoon selvittäen samalla tarve ja mahdollisuudet hallinnon hierarkiatasojen vähentämiseen.

Tiedossani on, että hallitusohjelman tämän kohdan muotoilu vaati aikaa ja neuvonpitoa. Eräillä neuvottelijoilla oli tavoitteena sisällyttää ohjelmaan selkeä kannanotto nykyisen keskusvirastoinstituution hajottamisesta.

Asia nousi uudelleen esille, kun komitean asettamista ryhdyttiin valmistelemaan. Nyt tavoite kirjattiin komitean toimeksiannon C-kohtaan, jonka mukaan komitean tuli valmistella ehdotukset ”erityisesti ns. hallinnollisten keskusvirastojen uudelleen järjestämiseksi, yhdistämiseksi tai lakkauttamiseksi sekä näiden ehdotusten toteuttamisen vaatimaksi lainsäädännöksi”. Komitean asettamista valmisteltiin koko syyskausi -83. Aikaa vei, paitsi toimeksiannon muotoilu, erityisesti sopivan puheenjohtajan löytäminen. Vihdoin keksittiin puolustusministeriöstä kansliapäällikkö, kenraaliluutnantti Aimo Pajunen. Valtioneuvosto asetti komitean 5.1.1984.

Komitea oli kokoonpanoltaan ns. parlamentaarinen komitea. Sen apuna toimi 12-miehin virkamiehistä muodostettu asiantuntijaryhmä.

Komitea työskenteli n. 2,5 vuotta. Komitean varsin syvällisten muutosehdotusten kohteeksi joutuneen viraston näkökulmasta tarkasteltuna komitean työskentelytapa oli melko itseriitoinen. Kouluhallitusta komitea kuuli kaksi kertaa. Syyskuussa 1985 komitean III jaoston puheenjohtaja Mauri Pekkarinen vieraili virastossa kuullakseen viraston pää- ja ylijohantajaa eräitten tehtäväsiirtoehdotusten johdosta. Toisen kerran komitea kuuli viraston päällikköä huhtikuussa 1986, kun komitean mietintö oli jo lähes luovutusta vaille. Tuossa kuulemistilaisuudessa oli komiteasta paikalla vain puheenjohtaja. Pidin tapaamista lähinnä muodollisuutena.

Komitean III jaoston asettama työryhmä selvitti varsin perusteellisesti kouluhallituksen normiantoa. Työ oli viraston kannalta hyödyllinen ja ajoittui sikäli hyvin, että sen tuloksia voitiin välittömästi hyödyntää 1.8.1985 voimaan tulleen uuden koululainsäädännön toimeenpanossa.

2. Komitean ehdotukset

Komitean mielestä yhteiskunnan kehitys edellyttää ennen muuta hallinnon kehittämistä siten, että parannetaan hallinnon tuottamien

palvelujen laatua. Erityisesti tämä koskee kansalaisten kannalta keskeisiä hyvinvointipalveluja kuten koulutusta, terveydenhuoltoa ja sosiaalihuoltoa. Komitean arvion mukaan palvelujärjestelmät ovat rakenteellisesti vakiintumassa ja palvelujen määrä riittävä. Kehittämisen pääkohteiksi on yhä selvemmin nousemassa palvelujen laatu.

Hyvinvointipalvelujen keskeisestä osasta vastaavan kunnallishallinnon toimintakyky ja -valmiudet ovat parantuneet ja palveluyksiköiden edellytykset hoitaa tehtäviään ovat nyt paljon paremmat kuin palvelujärjestelmiä luotaessa. Palvelujen järjestämistä ei tarvitse enää hallinnollisesti ohjata samalla tarkkuudella kuin järjestelmiä luotaessa ja sisäänajettaessa. Kun hyvinvointipalvelujen ohjaaminen kuuluu pääosin valtion keskushallinnolle, voidaan keskushallinnon voimavaroja nyt suunnata palvelujen laadulliseen kehittämiseen.

Komitean ehdotusten ydinsisältö voidaankin tiivistää seuraavasti;

- palvelujen tuottaville yksiköille lisää liikumavaraa ja harkintavaltaa, ts. tehtävien ja toimivallan reipas siirto keskushallinnosta alaspäin;
- keskushallinnon ja erityisesti keskusvirastojen tehtävissä painopiste palvelujen ja toimintojen laadun kehittämiseen.

Terävöittääkseen sanomaansa komitea ehdottaa, että eräiden ministeriöiden alaiseen keskushallintoon kehitetään keskusvirastoista uusi virastotyyppi, joka on toiminta-ajatukseltaan kehittämiskeskus. Se on asiantuntijaviranomainen, jonka tehtävänalueena ovat toimialan valtakunnalliset kehittämistehtävät sekä niihin liittyvät alan palvelujen ja muiden toimintojen sisällölliset ja muut laadulliset ohjaustehtävät. Viraston kehittämistyö ja asiantuntemus palvelevat erityisesti asianomaista ministeriötä sekä myös alan alempia viranomaisia ja palveluja tuottavia yksiköitä.

Jotta voimavaroja voitaisiin irroittaa kehittämistyöhön, komitea ehdottaa, että virastosta siirretään;

- valtionosuusasiat lääninhallitukselle,
- rakennusasiat pääosin lääninhallitukselle,
- lainkäyttöpäätökset lääninoikeuksille,
- henkilöstöhallintoasiat ja palveluyksiköitä koskevat hallintoasiat pääosin ao. yksiköille itelleen.

Kehittämiskeskuksen ohjauksen kohteena ovat alan palveluyksiköt, opetushallinnossa siis koulut, aikuisoppilaitokset ja kirjastot.

Palveluyksiköiden taloudellisesta ja hallinnollisesta valvonnasta huolehtivat piirihallintoviranomaiset, opetushallinnossa siis lääninhallitusten kouluosastot, ovat ehdotuksen mukaan suoraan ao. ministeriön alaisia.

Ministeriöllä on oikeus antaa kehittämiskeskukselle toimeksiantoja. Ministerin ohjausvoiman vahvistamiseksi esitetään ministerille pidätysoikeutta kehittämiskeskuksen toimivaltaan kuuluvassa asiassa, jolla on huomattavaa taloudellista ja periaatteellista merkitystä.

Kehittämiskeskukselle tulee varata riittävät taloudelliset ja henkiset voimavarat kehittämis- ja ohjaustehtävien suorittamiseen.

Yleistä päätösvaltaa kehittämiskeskuksessa käyttää johtokunta, jonka puheenjohtajana on kehittämiskeskuksen pääjohtaja ja muina jäseninä osastopäälliköt sekä viisi valtioneuvoston neljäksi vuodeksi kerrallaan määräämää jäsentä. Keskuksen toimintaa johtaa tasavallan presidentin nimittämä pääjohtaja.

Komitea ehdottaa, että ammattikasvatushallitus ja kouluhallitus yhdistetään ja niistä muodostetaan opetusministeriön alainen koulutuksen kehittämiskeskus, joka aloittaisi toimintansa 1.3.1990. Vastaavasti yhdistettäisiin lääkintö- ja sosiaalhallitus sosiaali- ja terveydenhuollon kehittämiskeskuksiksi.

3. Ehdotusten arviointia

Komitean lähtökohta on oikea. Koulutus on perustavaa laatua oleva hyvinvointipalvelu, yhteiskuntamme on etenemässä kohti syvällisiä taloudellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia rakennemuutoksia. Niiden ennakoinnissa, toteuttamisessa ja jälkivaitukusten hoidossa odotetaan koulutuksen tukea. Eikä kysymys ole vain siitä, että koulutus sopeutuisi tai sopeuttaisi muutokseen. Koulutuksen avulla halutaan antaa ihmisille mahdollisuudet vaikuttaa muutoksen suuntaan.

Yhteiskunnan on pystyttävä hallitsemaan tuotantoelämän rakennemuutokset ja vastaamaan kansainvälistymisen haasteeseen kansallinen identiteetti säilyttäen. Yksilön taas on selvittävä ihmisen eri rooleissa tapahtuvista muutoksista psyykkisesti, fyysisesti ja sosiaalisesti terveenä.

Koulutuspalvelujen korkean tason ylläpitäminen edellyttää vakaan ja monipuolisen asiantuntemuksen omaavaa keskushallintoyksiköä. Sen on luotava edellytyksiä sekä jäntevälle ja tulevaisuuteen ojentautuvalle koulutuspolitiikalle ja valtakunnalliselle kehittämistyölle

että koulujen ja oppilaitosten luovalle toiminnalle.

Hallinnon hajauttamiskomiteassa ei ollut mukana koulutuksen asiantuntemusta. Komitean lähestymistapa on toimeksiannosta johdun painottunut poliittisesti ja hallintoteoreettisesti. Tästä syystä sen näkemys mm. koulutuksen kehittämistä on kapea-alainen ja kasvatuksen todellisuutta viipaloiva ja näivettävä. Tämä puute korjaantuu kuitenkin, kun jalkovalmistelu siirtyy opetushallinnon käsiin.

Tehtävien ja toimivallan siirtoa koskevat ehdotukset ovat myös oikeasuuntaisia. Uusi koululainsäädäntö on vienyt kehitystä oikeaan suuntaan, mutta kouluhallitus on valmis eteneeseen hajauttamisen tiellä. Esim. koulutuksen taloustieteen ja koulu- ja kirjastorakentamisen alueella avautuu uusia upeita haasteita, jos osa talous- ja rakentamishallinnon nykyisistä tehtävistä voidaan siirtää piirihallintoon ja kuntiin.

Keskusvirastojen yhdistämistä pidän perusteltuna, mutta olen hyvin tietoinen niistä poliittisista ja henkilöstöpoliittisista ongelmista, joita yhdistämiseen liittyy. Tässä vaiheessa onkin painopiste pantava virastojen yhteistyön kehittämiseen.

Kriittisimmin suhtaudun komitean ehdottamaan uuteen virastotyyppiin, kehittämiskeskukseen. Keskusviraston muuttaminen kehittämiskeskukseksi ei tuo tullessaan mitään etua. Sen sijaan menetetään se valtava henkinen voimavara, jonka yli 100 vuotta toimineessa, perinteistä rikkaassa keskusvirastossa työskentely henkilöstölle ja koko koululaitokselle antaa. Komitean kehittämiskeskukseksi kaavailema toiminta-ajatus sopii hyvin myös modernin keskusviraston toiminta-ajatuksiksi. Varsinkin kun virastolla komiteankin ehdotuksen mukaan on itsenäinen päätösvalta koulutuksen kannalta keskeisissä asioissa, kuten opetussuunnitelmat, oppimateriaalit, arviointi- ja valintajärjestelmät. Kyllä me pystymme karistamaan harteiltamme perinteen kielteiset rasitteet ja uudistumaan ajan vaatimusten mukana.

Toinen syy, miksi vastustan uutta virastotyyppiä, liittyy sen asemaan hallinnossa. Komitean ehdotus kuroo todennäköisesti asteittain viraston irti linjahallinnosta, joka alkaisi yhä useammassa asiassa kulkea suoraan ministeriöstä lääninhallitukseen.

Tähän viittaa sekin, että komitea asettaa selväksi tavoitteeksi ministeriöhallinnon vahvistamisen ja esittää ministerin pidätysoikeuden käyttöönottoa keskusviraston keskeisillä tehtävälueilla. Tavoitteena on kansanvaltaisen

valvonnan lisääminen. Paperilla pidätysoikeus näyttää viattomalta. Se saattaa houkuttaa, koska se on hallinnollisesti helpompi ja poliittisesti näyttävämpi kuin jätettävään linjamäärittelyyn perustuva ohjaus, mutta se sopii huonosti pitkäjänteistä kehittämistyötä tekevän, lasten ja nuorten kasvatuksesta vastaavan hallinnon ohjaamiseen. Kansanvallan, mutta myös asiantuntevan päätöksenteon kannalta ehdotuksen tekee arveluttavaksi se, että ministerillä ei ole aikaa eikä mahdollisuuksia tutkia keskusviraston päätösluonnoksia perusteluineen. Sen tekee joku yksittäinen virkamies, jonka käsiin kasaantuu tällöin riittävästi täysin kontrolloimatonta valtaa.

Olen vakaasti sitä mieltä, että kehittämistyötä on jatkettava keskusvirasto-mallin pohjalta. Jos esteenä on se, ettei keskusvirastoon voida nimittää komitean ehdottamaa johtoelintä, johtokuntaa, on mahdollista kehittää koulualan keskusvirastoon soveltuva laajennettu kollegio, joka turvaa tarvittavan lisäasiantuntemuksen periaatteellisesti tärkeitä ratkaisuja tehtäessä.

4. Mitä tapahtuu jatkossa, vai tapahtuuko mitään?

Komitea ehdottaa erittäin nopeaa ehdotuksensa toimeenpanoa. Valtioneuvoston tulisi antaa välittömästi opetusministeriölle toimeksianto jatkovalmistelun käynnistämisestä. Siinä sekä valtion ensi vuoden tulo- ja menoarvion yleisperusteluissa tulisi autorisoida komitean ehdotusten yleislinjat. Uuden viraston, koulutuksen kehittämiskeskuksen tulisi aloittaa toimintansa 1.3.1990. Komitea pitää valmisteluaan niin perusteellisenä, ettei varsinaista selvitystyötä enää tarvita.

Nyt on kuitenkin sovittu, että komitean mietintö tulee lausunnolle myös keskusvirastoihin. Mielenkiintoista ja jatkoon kannalta varsin ratkaisevaa on, antaako valtioneuvosto opetusministeriölle toimeksiannon ennen kuin lausunnot on saatu, ja millaiset tavoitteet valtioneuvosto jatkotyölle asettaa. Päätöksen on synnyttävä pian, sillä muuten linjaa ei ehditä autorisoida vuoden 1987 TMAE:ssa. Jos ratkaisu lykkäytyy budjetin antamisen jälkeiseen aikaan, saattaa koko asia jäädä vaalien jalkoihin. Ja sitten onkin taas uusi eduskunta, uusi hallitus ja sillä uusi ohjelma!

Keskusvirastojen harras toivomus ja selkeä kanta on, että jokin ratkaisu on saatava aikaan mahdollisimman pian. Jatkuva epävarmuus

*Kari Pääskynen*¹⁾

— suomalaisen aikuiskasvatuksen outo lintu

Aulis Alanen kirjoittaa Urpo Harvan juhla kirjassa¹ tehokkaasta palvelusta aikuis-kasvattajan ammatti-ihanteena. Hän viittaa mm. siihen, että vapaaseen sivistystyöhön on vailla tarvittavaa kritiikkiä tuotu liike-elämän käyttämiä ja sitä varten kehitettyjä suunnitelujärjestelmiä. Tässä yhteydessä Alanen mainitsee oikein nimeltä "intomielisen" Kari Pääskynen. Mitä vastaisit tällaiseen kritiikkiin?

K(ari) P(ääskynen): Liike-elämän ja vapaan sivistystyön suunnittelujärjestelmien taustalla olevat ihmis- ja yhteiskuntakuvat saattavat olla erilaisia, mutta se todellisuus, missä kumpikin toimii, on sama. Niin vapaassa sivistystyössä kuin liike-elämässäkin on aina pyritty tuottamaan koulutus- ja sivistyspalveluja siksi, että on havaittu määrätty koulutustarve. Olen pyrkinyt korostamaan sitä, että kansalais-/työväenopistojen ja kansanopistojen tulisi tähänastista paljon aktiivisemmin ja syvällisemmin hakea olemassaolevaa, mutta uinuvaa koulutustarvetta. Tällainen opiston tehtävän perusteellinen etsintä saattaisi muuttaa tämän päivän opistokuvaa merkittävästikin.

¹⁾ Kari Pääskynen on vuonna 1946 syntynyt fil.kand., joka on vuodesta 1973 ollut Suomen Nuorisopiston rehtori. Tästä kansanopistosta on kehittynyt monipuolinen aikuisoppilaitos, jonka opetusohjelmasta löytyy mm. suunnittelua ja päätöksentekoa, tietokonepedagogiikkaa, kirjoittamista sekä nuorisopoliittista ja kulttuuritoimintaa. Aikuiskasvatus -lehti haastatteli Kari Pääskystä keväällä 1986.

Olet ollut järjestämässä etenkin kansanopisto- ja kansalaisopistoväelle suunnittelukoulutusta. Selvittäisitkö tämän koulutuksen lähtökohdista lähemmin.

KP: Karkeasti ottaen näyttää olevan niin, että erilaiset innovaatiot omaksutaan ensin elinkeinoelämän puolella. Sen jälkeen niitä jossakin määrin omaksutaan valtion hallintoon ja mahdollisesti esim. vapaaseen sivistystyöhön. Pelkään, että vasta siinä vaiheessa, kun muualla jo ollaan hylkäämässä tiettyjä suunnittelujärjestelmiä, niitä vasta aletaan omaksua opistoissa. Tämä taas merkitsee noin 20 vuoden jälkijättöisyyttä.

Kun opistoilla on ollut yhteiskunnassa tietty uutuusarvonsa, ne ovat voineet toimia tarjoamalla melkein mitä tahansa; kaikelle on löytynyt kuluttajat, opiskelijat. Nyt kuitenkin ollaan entistä selvemmin kilpailutilanteessa kaupallisten vaihtoehtojen kanssa; kamppaillaan siis yhä selvemmin siitä, kuka saa täyttää ihmisen vapaa-ajan. Opistot voivat suhtautua tähän tilanteeseen kahdella tavalla: ne voivat vastata tähän kilpailuun tai ne voivat etsiä kukaan oman arvopohjansa ja ryhtyä toimimaan sen mukaisesti. Näiden välillä olisi inhottava tehdä joko tai -valintaa. Siksi uskonkin kompromissiin. Aikanaan erilaisissa historiallisissa tilanteissa syntyneiden sivistyslaitosten on omaksuttava itselleen uusi, ajankohtainen arvopohja sekä ryhdyttävä sen suunnassa etsimään itselleen relevantit koulutustarpeet, jot-

vie virastoilta työmotivaation ja jäädyttää virastojen omat ehdotukset hallinnon kehittämiseksi. Valtakunnalla ei ole varaa lamauttaa keskeistä palvelusektoria hoitavaa hallintoa.

Tämä on tajuttava niidenkin poliittikkojen, joita näyttää jääneen vaivaamaan se, ettei yhtään keskusvirastoa saatu lakkautettua.

Keskusvirastot vastaavat tälläkin hetkellä

maamme koululaitoksen kehittämisestä. Ne tarvitsevat välittömästi komitean ehdottamia lisävoimavaroja; kunnolliset palvelusuhteen ehdot henkilöstölle, varoja tutkimukseen, kokeiluun, henkilöstökoulutukseen ja tiedotustoimintaan. Jos ja kun poliittinen päättäjä on todella huolissaan koulutuspalvelujen tasosta, se voisi ja sen pitäisi turvata välittömästi valtakunnallisen kehittämistyön edellytykset.

ka palvelevat suomalaista yhteiskuntaa ja jotka vastaavat kunkin opiston omaa, tiedostettua toimintaideaa. Näin vastataan parhaalla mahdollisella tavalla myös kaupallisen tarjonnan kilpailuhaasteisiin.

Painottaisin vielä sitä, että jos vapaa sivistystyö maksuu liike-elämän suunnittelujärjestelmät ja yhdistää niiden käytön omaan arvo-perustaansa, niin se pystyy aikaisempaa tehokkaammin vaikuttamaan suomalaisen kulttuuriin. Ja sitä paitsi, onko meidän jätettävä yhteiskuntasuunnittelu kokonaan insinööreille, jotka sitä tänä päivänä hallitsevat?

Miten se onneton, joka ei ole saanut Sinun kehittämäsi suunnittelukoulutusta, eroaa siitä onnellisesta, joka on sen saanut?

KP: Yleensä meillä on tapana käsitellä vain suhteellisen pientä osaa todellisuudesta. Suunnittelujärjestelmien etuna on mm. se, että niiden avulla on mahdollista nähdä suurempi osa todellisuutta kuin mitä muuten menetellen tapahtuisi ja että sen lisäksi tästä suuremmasta kokonaisuudesta voi vielä löytää olennaisuu- det ja erikoisuudet.

Yleensä suunnittelu mielletään lineaariseksi, toisiaan seuraavien jaksojen muodostamaksi tapahtumasarjaksi. Itse olen puhunut assosiaatiivisen, spiraalimaisesti tasolta toiselle etenevän suunnittelutavan puolesta. Lineaariseen suunnitteluun turvaudutaan ennen muuta siksi, ettei ole hankittu valmiuksia keksivään ja ongelmia ratkovaan ajattelutapaan. Toisin sanoen ei ole käytetty hyväksi kaikkia ihmisen mahdollisuuksia, sillä inhimillinen ajattelu on korkeimmillaan juuri assosiaatiivista, keksivää ja ongelmia ratkova.

Tuo nyt kyllä vaikuttaa kovin teoreettiselta ja kansalais- tai kansanopistoarkea ajatellen kovin kaukaiselta. Missä tämän teoreettisuuden harmaus kohtaa vihreän todellisuuden?

KP: Teoreettiselta se varmasti vaikuttaa mm. siksi, että yritän suunnittelusysteemissäni yhdistää perinteiseen länsimaiseen ajattelutapaan itämaisen filosofian aineksia. Käytännön tasolla vietyä tämä merkitsee mm. seuraavaa: Kovin usein koulutusta suunnitellaan jollekin kohdejoukolle, joka saa objektin aseman. Itse puolestani yritän samaistua oppijaan/oppijaryhmään niin täydellisesti kuin se on mahdollista; oppija/oppijaryhmä ja minä eroamme vain siten, että olemme saman kankaan eri puolia. Käsitteäkseni tämä lähestymistapa tarjoaa paremman lähtökohdan kuin perinteinen länsimainen subjekti-objekti-erottelu.

Tuo on edelleenkin kovin teoreettista. Tapahtuuko kuitenkaan käytännössä muuta kuin että Sinä kutsut tänne tietyn sopivankokoisen porukan ja panet siinä olevat ihmiset löytämään oman itsensä, sen, mitä sanotaan luovuudeksi?

KP: En ole kuullut monessakaan yhteydessä asiaa noin hyvin kiteytettävän. Juuri tuo on perusajatus: on löydettävä itsensä, tultava tietoiseksi omasta maailmastaan sekä siihen sisältyvistä arvoista ja valintamahdollisuuksista. Minua todella joskus hämmästyttää, että minun on oltava kursilla vetämässä ja ohjaamassa ihmisiä ajattelemaan omilla aivoillaan, kun heillä olisi mahdollista tehdä se muutenkin.

Jos sallit vielä puhua oppimisesta käyttäytymisen muutoksena, niin miten arvelet oppiesi menneen perille; oletko voinut panna merkille, että täällä sanan kuulossa käyneet ovat todella muuttaneet käyttäytymistään kansalais- tai kansanopiston arjen puristuksessa?

KP: Meillä korostetaan vieläkin sitä ajattelutapaa, että koulutuksella pyritään sellaiseen käyttäytymisen muutokseen, joka on koulutajan tiedossa ja jonka hän haluaa koulutettaville välittää. Omasta puolestani toivoisin voin edesauttaa oppijoita ja oppijaryhmiä tulemaan tietoisiksi niistä muutoksista, joita he itse haluavat omalla kohdallaan saada aikaan; en siis yritäkään tarjota heille minun hallussani olevaa viisasten kiveä — sitähan minulla ei ole — vaan yritän auttaa itse kutakin poistamaan sen peiton, jonka alla se ikioma ”stenu” on. Näin ollen minua ei enää ollenkaan kiinnosta se, meneekö joku apuvälineenä suorittamani suunnittelumalli perille vai ei. Minua kiinnostaa sen sijaan se, alkaako tuo tai tämä ihminen työskentelemään itsensä kanssa, panemaan toimeen henkilökohtaisista muutossuunnitelmaa, mikä puolestaan on kaikkien muiden nitelmaa, mikä puolestaan on kaikkien muiden muutosten välttämätön, joskaan ei riittävä ehto. Tämä henkilökohtainen muutos voi käynnistää yhteisöllisen oppimisprosessin, ja jos nyt vihdoinkin määrittelen sen, mitä suunnitella tarkoitan, niin totean sen olevan yhteisöllisen oppimisen prosessin.

Tämän prosessin aikana on etsittävä ja löydettävä yhteisiä arvoja, valinnanmahdollisuuksia, erilaisuuksia, ristiriitoja. Oikein toteutettuna tämä prosessi on palkitseva ja terapeuttilinen. Siinä ei ole jälkeäkään siitä väsähtäneisyydestä, joka leimaa meille kaikille tuttua perinnäistä kokouskeskeistä suunnittelua.

Jotkut Sinun sanasi satuttamat ovat ottaneet oppisi kovin "raskaasti", pelottavan vakavasti. Heitä ajaa eteenpäin ahdistus, muutoshysteria. Mistä se on merkinä?

KP: Tänä päivänä yhteiskunnan muutosnopeus on todellakin suurempi kuin koskaan aikaisemmin. Jos ihminen tämän tai muun syyn takia kuitenkin on jatkuvan muutoshysterian vallassa, kysymys on siitä, että hän haluaa paa- omaa itseään, koska hän kokee, että hänessä on jotakin vialla, hänessä on jotakin, jota hän ei itse pysty itsessään hyväksymään. Vaikka ihminen onkin kutsuttu etsimään elämälle tarkoitusta ja tekemään jatkuvasti yhteiskuntaa muovaavia muutoksia, ei pidä kuitenkaan sortua siihen kaikkina aikoina vaanivaan näköharhaan, että meidän aikamme on niin kovin erikoinen ja ainutlaatuinen.

Muuan kurssilainen totesi kerran kuunneltuaan Sinua useita päiviä, että tuossa kaverissa on jotakin falskia, kun sillä on aina vastaus joka kysymykseen. Jos tämä kommentti olisi esitetty julkisesti, mitä olisit siihen vastannut? Eikö elämä toki sisällä aika paljon ongelmallisuutta, tiedostamattomia alueita, jopa arvoituksellisuutta?

KP: En pidä olennaisena päämääränä sitä, että me tulisimme täysin tietoiseksi kaikesta mahdollisesta. Meidän tulisi sen sijaan tulla tietoisiksi siitä, keitä me olemme. Sitä tietä avautuu nimittäin vastaus myös siihen kysymykseen, kuka sinä olet. Meidän kuvamme toisistamme ja ympäröivästä maailmasta terävoituu. Se, että minulla on ehkä joskus ollut vastaus jokaiseen esitettyyn kysymykseen, on johtunut siitä, että esitetyt kysymykset ovat olleet vastattavissa. Minulla on melkoisen kouluttajakokemuksen seurauksena suuri valikoima tietoa; erityisesti tietenkin sellaista tietoa, joka liittyy välittömästi niihin aihepiireihin, joista vedän kursseja.

Siirtyksemme eteenpäin meidän on palattava taaksepäin. Olet edellä puhunut suunnittelusta välineenä kohdata työelämän jatkuva muutos ja todennut tarkoittavasi suunnittelulla yhteisöllisen oppimisen prosessia. Aloitat tietoista pedagogiikkaa käsittelevän kirjasi² puhumalla ympärillämme tapahtuvasta muutoksesta. Onko kysymys henkilökohtaisesta kehityshistoriasta eli onko nyt se, mikä ennen oli suunnittelukoulutusta, muuttunutkin tietoisesta pedagogiikan koulutukseksi?

KP: Juuri näin on tapahtunut. Se, mitä ajatelen ja haluan tänä päivänä sanoa kasvatuk-

sen alan suunnittelusta, on sanottu tietoisien pedagogiikan kirjassa. Joskin on sanottava, että oma käsitykseni tietoisesta pedagogiikasta koko ajan muuttuu ja täsmentyy.

Miksi et puhu — kuten yleensä tehdään — kognitiivisesta pedagogiikasta, miksi käytät termiä tietoinen pedagogiikka?

KP: Kognitiivinen didaktiikka on verraten hyvä lähestymistapa, mutta se jättää liian pienelle huomiolle ihmisen elämyksellisen kyvyn kokea ja oppia uutta. Olen tietoisessa pedagogiikassa ottanut huomioon ihmisen elämyksellisen potentiaalin hyödyntämisen lisäksi aineksia mielikuvaoppimisesta sekä heuristisesta ongelmanratkaisutavasta.

Viimeisimmässä kirjassaan³ Aulis Alanen esittelee erilaisia aikuisdidaktisia oppisuuntia. Hän myös kritisoi jokaista oppisuuntaa. Miksi sinä et tyytynyt jo olemassa oleviin suuntauksiin? Se ei täysin käy ilmi edellisestä vastauksestasi.

KP: Eri aikuisdidaktisilla suuntauksilla on kullakin oma pätevyysalueensa. Mahdollista on myös se, että eri suuntauksia samoin kuin eri opetuksen muotojakin yhdistellään. Karkeasti voidaan yleistää asiaa mm. niin, että opetusteknologinen suuntaus puolustaa varsin hyvin paikkaansa esim. ammatillisessa koulutuksessa. Omaehtoisuudelle rakentuva suuntaus voi olla useammin lähtökohhta vapaassa sivistystyössä. Kognitiivinen didaktiikka pätee hyvin yhteiskunnallisissa aineissa. Tietoista pedagogiikkaa taas voi hyödyntää erityisesti silloin, kun ei ole olemassa mitään valmiita opetussuunnitelmia ja kun opettaja todella pystyy ottamaan huomioon ohjaamansa ryhmän lähtökohdat. "Todella" tarkoittaa tässä sitä, että niinhän kaikki muutkin didaktiset suuntaukset periaatteessa edellyttävät tapahtuvan, mutta tietoisessa pedagogiikassa on kaiken lähtökohdana ehdoton ryhmän tavoitteiden tunteminen. Se taas vaatii opettajalta paljon, enemmän kuin mihin hänellä koulutuksen puolesta yleensä on mahdollisuutta. Voidaan siis lähteä siitä, että siinä missä loppuu opettajan ammatillinen pätevyys, siinä loppuu myös tietoinen pedagogiikka.

Pedagogisesta suuntauksesta riippumatta on oleellista, mitä oppijassa/oppijaryhmässä tapahtuu. Mistä tietoinen pedagogiikka tekee tietoiseksi, kuinka tietoiseksi se tekee?

KP: Terminä "tietoinen pedagogiikka" ei ole kovin onnistunut; se voi synnyttää jopa vir-

heassosiaatioita. Tarkoitus ei ole antaa oppijalle mahdollisimman paljon tietoa ja tehdä häntä sitä tietä mahdollisimman tietoiseksi eri ilmiöistä. Kysymys on ennen muuta siitä, että oppija/oppijaryhmä tulee tietoiseksi omista lähtökohdistaan sekä niistä elämyksistä ja tuntemuksista, joita tilanteeseen liittyy. Tietoinen pedagogiikka pyrkii siihen, ettei oppijaa/oppijaryhmää tehdä tietoiseksi vain todellisuuden joistakin osista, kuten esim. peruskoulupedagogiikka tekee, vaan että yhteiskuntaa ja sen ilmiöitä lähestytään kokonaisuutena sekä tietoisena siitä, että ihminen on kutsuttu näitä ilmiöitä muuttamaan ihmisen parhaaksi. Tietoinen pedagogiikka rohkaisee omien tunteiden huomioon ottamiseen ja ilmaisemiseen. Äärimmäinen vastakohta sille on tässä mielessä musta pedagogiikka, josta Alice Miller puhuu suomeksikin julkaistuissa kirjoissaan⁴. Musta pedagogiikka kieltää omien tunteiden ilmaisemisen ja huomioon ottamisen.

Olet kirjoittanut tietoisesta pedagogiikasta oppikirjan. Ovatko ajatuksesi siitä luettavissa?

KP: Kyllä ne siitä ovat luettavissa, mutta kirja on tarkoitettu kolmiosaisen kurssikokonaisuuden oheisaineistoksi. Niin ollen lähiopetus ja kurssikirja sekä kurssien välillä suoritettavat tehtävät vasta muodostavat sen kokonaisuuden, jota sanoisin oppijan uudeksi tietoisuuden tilaksi pedagogiikan alueella. Pelkkä kirja ei yksinään saa aikaan sellaista muutosta, jossa mm. muiden kurssilaisten emotionaalinen tuki on välttämätön.

Olet saanut viimeksi kuluneen vuoden aikana parikin huomattavaa työtarjousta, mutta et ole käyttänyt niitä hyväksesi. Onko tässä Suomen Nuorisopistossa jotakin, joka vetoaa Sinuun?

KP: Nyt tehtävissä olevan ennusteen mukaan tulen tekemään työni täällä SNO:ssa. Viihdyn täällä, koska meillä on erinomainen työilmapiiri. Olen käynyt monissa työyhteisöissä ja tehnyt niiden kanssa koulutuksellista yhteistyötä, mutta missään en ole havainnut sellaista työfiilistä, jonka me täällä olemme pystyneet luomaan. Toisaalta viihdyn SNO:ssa siksi, että aatteellisesti minua kiehtoo tämän opiston perustehtävä eli kansallisen sivistyksen edistäminen modernilla tavalla.

Liittyykö tuohon, mitä sanot, kannanotto siitä, että suomalaisissa työyhteisöissä olisi aika laajasti ilmapiirin parantamisen väraa?

KP: Minulle on muotoutunut sellainen ku-

va, että useimmissa suomalaisissa työyhteisöissä — jopa vapaan sivistystyönkin piirissä — on runsaasti tullehtumia. Ongelmia on luonnollisesti meilläkin, mutta ne selvitetään.

Miten työyhteisöä pitkään jäytävä tulehtuma vaikuttaa?

KP: Se vie ihmisiltä elämänilon ja ulosmittaa yllättävän määrän heiltä energiaa, joka ei sitten ole käytettävissä sen enempää työhön kuin muuhunkaan elämään; se siis menee aivan hukkaan. Sekä työntekijöiden että työnantajien tulisi kiinnittää vakavaa huomiota työpaikkailmastoön liittyviin kysymyksiin. Tässä asiassa oltaisiin aika pitkälle samassa veneessä.

Olet varmasti kuullut Paul Tournierin johtamasta kokonaispersoonan lääketieteen kansainvälisestä ryhmästä. Sehän korostaa erityisesti sitä, että voidakseen mahdollisimman täydesti auttaa potilastaan lääkäri on itsensä oltava terve myös siinä mielessä, että hän on tasapainossa itsensä kanssa. Lääkäriin siis on otettava huomioon se mahdollisuus, että hän voi olla itse oma ongelmansa. Entä intomielinen suunnittelija ja kouluttaja, aikuiskasvattaja Kari Pääskynen — onko hän mahdollisesti ongelma itselleen?

KP: Juuri nyt kovin ajankohtainen Alice Miller on todennut, että korkeatasoinen ihminen voi olla vain sellainen henkilö, jolla on vahva traumaattinen tausta. Jung puolestaan tuo hänkin vasta suomeksi ilmestyneessä muistelmateoksessaan selvästi ilmi oman traumahistoriansa. Joskus on puhuttu leikkillisesti Pääskynen fun clubista. Minä en kuulu siihen, koska olen itse itselleni jatkuvasti elävä ongelma ja koska siksi teen itseni kanssa joka päivä jonkin verran työtä; elän uudelleen omaa traumahistoriaani, muutoin saisin fyysisiä oireita. Yleisemmin ottaen uskon, että mitä enemmän ihminen on kokenut kriisejä ja traumoja ja niistä selvinnyt, sitä enemmän hänessä on myös ajatuksen voimaa.

Tarkoittaako tuo edellä sanottu mm. sitä, että innokkaat Pääskynen fun clubin jäsenet hirvittävät Sinua?

KP: Tarkoittaa.

Kansanopistolehden numerossa 2/86 Sinua kutsutaan guraksi. Eikö se kuitenkin ole hivelevää, eikö se kuitenkin merkitse jotakin Sinulle?

KP: Se pörssi, jossa itse mittaan itseni, soveltaa aivan toisia mittareita kuin mihin tuo mainitsemasi toteamus perustuu. Siksi tuollaiset maininnat eivät ole merkittäviä.

Olet monessa mukana. Miten saat aikasi riittämään?

KP: Olen itse järjestänyt työni ja muokannut ajankäyttöni sellaiseksi, että voin tehdä sen, mikä kuuluu velvollisuuksiini, ja sen, mihin tunnen omaehtoisesti erityistä halua.

Ilmoitat kansanopistomatrikkelissa harrastukseksi yksinkertaisten puutöiden tekemisen. Niillekin kaiketi sitten jää aikaa?

KP: Kyllä niille jää, mutta toden sanoakseni ne rajoittuvat tätä nykyä pieniin kodin korjauksiin. Haluaisin lisätä, että mainitusta matrikelista on jäänyt pois tärkeä asia, kesäajan pääharrastukseni onkikalastus.

Aikuiskasvatus-lehden puolesta parhaimmat kiitokset rupattelutuokiosta — ja hyvää onnea onkikalastukseen!

Viitteet

- ¹ Aulis Alanen, ”Tehokas palvelu aikuiskasvattajan ammatti-ideaalina”. *Humanistin teemojen tuntumassa*. Urpo Harvan juhlaKirja, Eeva Manni & Jukka Tuomisto (toim.). Acta Universitas Tampereensis, ser. A, vol. 196, Tampere 1985.
- ² Kari Pääskynen, *Tietoinen pedagogiikka*. Kurssikirja. Tietoisen pedagogiikan koulutusohjelma I—IV. Suomen Nuorisopisto, Mikkeli 1985.
- ³ Aulis Alanen, *Johdatus aikuiskasvatukseen*. Radion aikuiskasvatussarjan ensimmäisen osan oppikirja. Helsinki 1985.
- ⁴ Alice Miller, *Lahjakkaan lapsen tragedia*. 4. painos, Porvoo 1986; *Alussa oli kasvatus*. 5. painos, Porvoo 1986.

Matkakuvaukset Neuvostoliitosta

— vanhempiä kasvatetaan kasvattajiksi, perheet osallistuvat yhteiskunnan kasvatustyöhön

Vanhempainkasvatuksella on tärkeä asema neuvostoliittolaisessa aikuiskasvatuksessa. Neuvostopedagogit uskovat, että antamalla vanhemmille riittävästi tietoa lastenkasvatuksesta voidaan merkittävästi kohottaa perheiden pedagogisen kulttuurin tasoa. Yhden sukupolven traditio ei kuitenkaan riitä tekemään kotien kasvatuksesta systemaattista, yhteiskunnan viralliseen kasvatukseen saumattomasti integroivaa kasvatustyyppiä. Tarvitaan usean sukupolven aikavälin työtä pyrittäessä saamaan koko yhteiskunnan elämänmuoto edistämään pedagogista kulttuuria.

Perhekasvatustyöryhmän vieraana

Neuvostoliiton Pedagogisen Akatemian alaisessa Yleisten kasvatustieteiden instituutissa toimii kahdeksanhenkinen työryhmä, jonka tehtävänä on tutkia, suunnitella ja koordinoita perhekasvatustyötä Neuvostoliitossa. Tein opintomatkan työryhmän vieraaksi Moskovaan 30.3.—4.4.1986. Matkani tarkoituksena oli tutustua neuvostoliittolaiseen perhekasvatukseen, sen hallintoon, suunnitteluun ja tutkimukseen.

Matkani ohjelma oli täysipainoinen sisältäen keskusteluita ja tutustumiskäyntejä. Keskusteluni perhekasvatustyöryhmän tutkijoiden kanssa koskettelivat monipuolisesti perhekasvatuksen eri alueita, kuten vanhempainneuvontaa, koulussa tapahtuvaa perhekasvatusta, kotien ja koulun yhteistyötä, kotikasvatusta ja tiedotusvälineiden käyttöä perhekasvatuksen välineinä. Kukin työryhmän tutkija oli erikoistunut joihinkin perhekasvatuksen muotoihin ja ongelmiin, joten saatoinkin keskustella eri aiheista melko eriytyneesti ja yksityiskohtaisesti. Vanhempainkasvatukseen olivat perehtyneet erityisesti työryhmän johtaja *Ivan Trebennikov* ja tutkija *Olvia Kavackina*.

Kanavat laajasti käytössä

Perhe-elämää ja lastenkasvatusta koskevaa tietoutta välitetään neuvostokansalaisille monella eri tavalla. Koulujen ohella tiedotusvälineet ovat yksi tärkeä perhekasvatuksen kanava. Tiedotusvälineet sopivat hyvin myös vanhempainkasvatukseen, koska niiden avulla saavutetaan massat helposti. Niiden käytön ongelmana vanhempainkasvatuksessa kuitenkin on saada ne individuaaliseen käyttöön, palvelemaan yksittäisiä perheitä niiden erityistilanteissa ja yksilöllisissä olosuhteissa. Yhtenä erityisenä tutkimuskohteena työryhmän tutkimusohjelmassa onkin tällä hetkellä sen selvittäminen, miten radion ja television opetusohjelmat saadaan palvelemaan aikuisten kasvatustyön laatua.

Sähköisten tiedotusvälineiden ohella myös aikakauslehdistö osallistuu aktiivisesti pedagogiseen keskusteluun. Neuvostoliittolaisten vanhempien on todettu olevan kiinnostuneita erityisesti lastenkasvatusta pohdiskelevista artikkeleista. Yhtenä vanhempainkasvatuksen tavoitteena tutkijat mainitsivatkin pyrkimyksen herättää kansalaisissa kasvatustieteiden pohdintaa, samalla kun pedagogista tietoutta pyritään välittämään kaikille väestöryhmille lapsista vanhuksiin.

Pedagogista valistustyötä tehdään myös työpaikoilla. Kulttuuritaloilla toimii ”pedagogisten tietojen kansankorkeakouluja”, joissa vanhemmat voivat opiskella lastenkasvatusta. Joihinkin kouluihin on kokeilumielessä perustettu vanhempien työluokkia myös vanhempien omatoimista opiskelua varten. Koulujen vanhempainillat ja muut oppilaiden vanhemmille järjestetyt tapahtumat ovat luonnollisesti tärkeä, jos ei tärkein, vanhempainkasvatuksen kanava Neuvostoliitossa.

Keskeisiä organisaatioita neuvostoliittolaisessa vanhempainkasvatuksessa ovat *Yleisliit-*

tolainen tietoseura (Znanie-seura) ja Pedagoginen seura, jotka järjestävät vanhempainkasvatustapahtumia, julkaisevat perhe-elämää ja lastenkasvatusta käsitteleviä kirjasia ja esitteitä sekä suorittavat tutkimusta perhekasvatuksen alalla. Nämä seurat toimivat järjestöpohjaisesti, mikä merkitsee niiden suhteellisen suurta riippumattomuutta valtionhallinnosta.

Yhtenä vanhempainkasvatuksen kanavana mainittakoon että neuvolatoiminta, jonka kautta myös Suomessa välittyy pedagogista tietoutta vanhemmille. Jo 1920-luvulla neuvostopedagogi *Blonski* kehitti ajatuksen avioliittoa suunnittelevien nuorten valmentamisesta perhe-elämään. Vain kurssitutkinnon suorittaneet saivat hänen mukaansa solmia avioliiton. *Blonskin* ideat eivät sellaisinaan toteutuneet, mutta nykyisin nuoria pareja valmistetaan neuvoloissa perhe-elämään ja vanhemmuuteen. Neuvontaa tosin järjestetään pääasiassa naisille eikä suomalaisen perhevalmennuksen kaltaisesta toiminnasta voida sen yhteydessä puhua.

Vanhemmat ja vanhempainkasvatus

Neuvostoliittolaisten vanhempien lastenkasvatuksessa kokemat ongelmat eivät juuri poikkea suomalaisten vanhempien tavanomaisista ongelmista. Ajanpuute ja kurinpidossa koettu epävarmuus ovat tyypillisiä neuvostoliittolaisten vanhempien kasvatustyötä vaikeuttavia tekijöitä. Työryhmän tutkijoiden mukaan vanhemmat tekevät usein myös virheitä kurinpidon alueella. Siksi vanhempainkasvatuksessa on kiinnitettävä riittävästi huomiota kurinpitomenetelmiin ja kurinpidon pedagogiikkaan kotikasvatuksessa.

Yhtenä keskeisenä neuvostoliittolaisen vanhempainkasvatuksen ongelmana on kotikasvatuksen sopivien menetelmien löytäminen. Tutkijat kertoivat olevansa hyvin selvillä siitä, mihin tavoitteisiin vanhempia tulee ohjata kasvattamaan lapsiaan. Sen sijaan heille tuottaa vaikeuksia määrittää ohjeita suositeltavista kasvatusten menetelmistä, individualistiseen kotikasvatukseen ei näet voida siirtää koulussa ja yhteiskunnan muissa instituutioissa noudatettuja kollektiivisen kasvatuksen periaatteita.

Minulle kerrottiin, että neuvostoliittolaiset vanhemmat osallistuvat keskimäärin aktiivi-

sesti kodin ja koulun yhteistyöhön. Vanhemmilla on erilaisia tehtäviä koulun hallinnossa, kerhotoiminnassa ja suunnitteluelimissä. Tutkijat painottivat myös sitä, että nykyisin lähes kaikki vanhemmat hyväksyvät ajatuksen osallistumisestaan poliittiseen kasvatustyöhön, kun vielä 15 vuotta sitten noin kolmannes vanhemmista piti poliittista kasvatusta yksinomaan koulun tehtävänä.

Tilastojen mukaan vanhemmat seuraavat hyvin mielellään perhekasvatusohjelmia radiosta ja televisiosta. Vanhempien aktiivisuutta pedagogisen tiedon hankinnassa kuvaavat myös vanhemmille tarkoitettujen erikoislehtien suuret painosmäärät. Esimerkiksi *Semja i skola* -lehden (Perhe ja koulu) levikki on 2,5 miljoonaa. Saamani tiedot viittaavat siihen, että tiedonjanoissaan neuvostoliittolaiset vanhemmat ovat otollinen kasvatustyön kohde, mikä osaltaan helpottaa vanhempainkasvatuksen suunnittelua ja toteutusta. Vanhempien kiinnostuneisuus kuitenkin jossain määrin alueellisesti vaihtelee.

Vanhempainkasvatuksen tutkiminen

Neuvostoliittolaisten tutkijoiden tavassa tarkastella perhekasvatuksen ongelmia painottuu yhteiskunnallis-filosofinen lähestymistapa. Tutkimus on luonteeltaan hyvin soveltavaa ja normatiivista; siinä yhdistyvät tutkimus ja käytännön suunnittelutyö. Esimerkiksi vierailuni kohteena olleen työryhmän tutkijat osallistuvat aktiivisesti opettajien työnohjaukseen ja täydennyskoulutukseen, vanhemmille tarkoitettujen perhekasvatustilaisuuksien järjestämiseen ja tiedotusvälineiden perhekasvatusohjelmien tuottamiseen.

Työryhmän johtaja *Trebennikov* arveli, että uudella 5-vuotiskaudella perustetaan Pedagogisen Akatemian yhteyteen erityinen perhekasvatuksen instituutti johtamaan ja koordinoimaan perhekasvatuksen tutkimusta Neuvostoliitossa. Perheiden ja koko yhteiskunnan pedagogisen kulttuurin tason kohottamiseksi tarvitaan lisääntyvää tutkimus- ja kehittämistyötä perhekasvatuksen alalla. Vanhempainkasvatukseen kohdistuvan tutkimuksen yhtenä painopistealueena tällä hetkellä on kotikasvatuksen menetelmiin liittyvät ongelmat, joita työryhmän tutkijat pitivät varsinaisena pullonkaulana vanhempainkasvatuksen sisältöjen kehittämisessä.

Internaattiyhteisö pedagogisena mahdollisuutena

Heikki Sederlöf: Sisäoppilaitostutkimus. Opetusministeriön työryhmän muistioita 1984:41.

Heikki Sederlöfin Sisäoppilaitostutkimus on vuoden 1979 kansanopistotoimikunnan aloitteesta syntynyt ns. toimeksiantotutkimus, joka ilmestyi vuoden 1986 alussa. Tutkimuksen pääasiallinen rahoittaja on ollut opetusministeriö ja toimeenpanija Suomen Kansanopistoyhdistys. Kysymyksessä on siis kansanopiston sisäoppilaitosluonneta käsittelevä tutkimus.

Kansanopiston internaattimuotoa on perinteisesti pidetty kansanopistolaitoksen tunnusomaisena piirteenä ja sen pedagogista merkitystä on jatkuvasti korostettu. Vuoden 1979 kansanopistotoimikunnan mukaan kansanopiston sisäoppilaitosluonneta voidaan pitää jopa toiminnan välttämättömänä ehtona (s. 1). Toisaalta kansanopiston sisäoppilaitosluonneta on kuitenkin varsin vähän tutkittu, eikä näin ollen ole systemaattista kuvaa siitä, mitä internaattimuoto pedagogisena elementtinä merkitsee, miten sitä voidaan parhaiten hyödyntää, mitä ongelmia siihen liittyy jne. Tästä syystä vuoden 1979 kansanopistotoimikunta katsoi tarpeelliseksi käynnistää sisäoppilaitostutkimuksen, ”joka on tarkoitettu antamaan ainakin joitakin viitteitä siitä, miten kansanopistoa voitaisiin kehittää käyttäen hyväksi sen sisäoppilaitosmuotona tarjoamia pedagogisia mahdollisuuksia” (s. 10). Tutkimuksella on varsin konkreettinen lähtökohta ja käytännöllinen

tavoite: on haluttu tietoa joka palvelee käytäntöä ja kansanopiston kehittämistä.

Edellä esitetystä lähtökohdasta käsin on tutkimukselle asetettu muutamia keskeisiä periaatteita ja vaatimuksia, jotka rajaavat tarkasteluperspektiiviä ja voimakkaasti suuntaavat myös metodista otetta. Koska ko. periaatteilla on ollut tutkimuksen ongelmanasettelun ja toteutuksen kannalta ratkaiseva merkitys, tarkastellaan niitä tässä lähemmin. Keskeisimmät periaatteet ovat seuraavat (s. 10—11):

1. ”Ongelmien tulee olla ylipäätään empiirisesti tutkittavissa, so. jollakin tapaa käytännöllisesti mitattavissa — vaikka vain yleiselläkin tasolla.
2. Ongelmiin vastaamiseen tulee tuottaa sovellettavissa olevaa (pedagogisen kehittelytyön lähtökohdaksi kelpavaa) käyttökelpoista tietoa mahdollisimman pienin kustannuksin. Tutkimuksen käytännönläheinen selvitysluonne siis korostuu ongelmien muotoilussa.
3. Ongelmien tulee olla tutkimuksen teoreettisen taustan puuttumisen vuoksi mahdollisimman selkeitä käsitteistöltään. Ongelmat tulee voida muotoilla konkreettisiksi ja selkeiksi opiston arkitodellisuuteen liittyviksi kysymyksiksi. Samalla tulee kuitenkin mahdollistaa operatiivisen taakse ulottuva johtopäätösten teko, ainakin jonkinasteinen konkreettisten kysymysten yli

ulottuva opistojen toiminnan tarkastelu.”

4. ”Ongelmia tulee voida lähestyä niin, etteivät tutkimuksen kohteena olevien opistojen opettajat tai opiskelijat tutkimuksen toimeenpanon takia ainaakaan kovin suuressa määrin pyri muuttamaan käytäytymistään tai pyri antamaan itsestään/opistostaan tiettyä tarkoituksellista kuvaa.”

Näistä lähtökohdista tutkimuksen toteutustapaa on vahvasti rajattu positivistis-empiristisen tutkimusperinteen mukaisesti. Kahteen ensimmäiseen periaatteeseen sisältyvä ilmeinen harhaoletus on, että empiirinen tutkimus olkoon käytäntöä palvelevaa merkitsee sitä, että tutkittavat asiat tulee olla mitattavissa. Tässä tutkimuksessa tehty ratkaisu on merkinnyt sitä, että empiirinen tieto kansanopistojen johtokunnilta, opettajilta ja opiskelijoilta on hankittu perinteisillä ”rastiruutuun”-kyselylomakkeilla. Tutkimuksen lähtökohtia ja tavoitteita esiteltäessä ei problematisoida sitä, minkä tyyppistä käytäntöön sovellettavissa oleva tieto on ja missä muodossa se tulisi esittää. Kun tutkimus on lähtenyt liikkeelle kansanopiston sisäoppilaitosmuodon kehittämistarpeesta voimakkaasti käytännöllisiä näkökohtia painottaen — mikä sinänsä on aivan perusteltua — olisi ollut sekä toimeksiantajan että tutkijan aihetta pohtia, minkä tyyppinen tieto palvelee käytäntöä ja millä tavalla.

Toimeksiantotutkimusten erityisluonteeseen kuuluu yleensä se, että tutkimuksen tilaaja määrittää ne reunaehdot, joiden puitteissa toimitaan. Ilmeisesti myös tämän tutkimuksen toteutustapa on määräytynyt toimeksiantajan ehdoilla. Edellä esitettyjen periaatteiden lisäksi on vielä edellytetty ns. 'kovaa' aineistoa, minkä vuoksi pääasiallisena tiedonkeruumenetelmänä on käytetty strukturoitua kyselyä. Tämän rajuksen pohjalta tulee jollakin tavalla ymmärrettäväksi edellä esitetty 4. periaate, jonka mukaan tutkimus ei saisi vaikuttaa siihen arkkikäytäntöön ja työhön, jota opettajat ja opiskelijat kansanopistoissa tekevät. Toisaalta kuitenkin tutkimuksen keskeisenä motiivina on ollut juuri käytännön kehittäminen. Tästä kohoaa välttämättä yksi tämän tyyppisiin tutkimuksiin liittyvä paradoksi: tutkijan pitäisi toisaalta olla tutkimuskohteensa puolueeton päältäkatsoja, joka ei ota kantaa eikä pyri muuttamaan kohdettaan, mutta toisaalta tutkimuksen pitäisi juuri tätä tehdä, so. vaikuttaa käytännön kehittämiseen. Tilanne päättyy tavallisesti siihen, että tutkimusraportin julkaisemisen jälkeen jokainen saa 'soveltaa' tietoja oman makunsa ja tarpeensa mukaan. Yleensä kukaan ei sovello!

Tässä tutkimuksessa toteutetun ratkaisun vaihtoehdona olisi voinut olla esimerkiksi toimintatutkimuksen idealle rakentuva menettely, jossa myös olisi lähdetty liikkeelle kansanopistojen sisäoppilaitosmuodon kehittämistavoitteesta, mutta kehittäytyä olisi tapahtunut (tai pantu hyvälle alulle) tutkimusprosessin aikana. Tähän olisi kansanopistoissa ollut myös erinomaiset mahdollisuudet verrattuna esim. peruskouluun tai lukioon. Kansanopistotahan voivat pedagogisen vapautensa vuoksi joustavasti järjestellä opetustaan ja siten myös kokeilla ja kehittää si-

säoppilaitosmuodon tarjoamia mahdollisuuksia.

Mikäli tutkimuksen lähtökohdiksi esitetyt periaatteet ja toteutustapa hyväksytään, voidaan sisäoppilaitostutkimusta pitää huolellisesti tehtynä työnä. Tutkimuksessa on itse asiassa myös hyvin tiedotettu toteutustapaan liittyvät rajoitukset ja ongelmat. Kriittisen ja perusteellisuuteen pyrkivän tutkimuksen yllättävänä puutteena voidaan kuitenkin pitää teoreettisen perustan niukkuutta ja hataruutta. Tutkimuksessa todetaan, ettei kansanopistojen sisäoppilaitosmuotoisuutta koskevaa teoreettista kehittäilyä ole varsinaisesti olemassa. Tämä pitää kyllä paikkansa, mutta toisaalta kansanopistoakin koskevaa ja aihetta sivuvaa tutkimusta on siinä määrin, että aineksia teoreettisen viitekehityksen rakentamiseksi olisi ollut.

Teoreettisten tarkastelujen puuttumiselle saattaa olla toinenkin syy — joka on tässä ehkä ilmeisempi: hallinnon tarpeita palvelevien toimeksiantotutkimusten yleiskuva on ollut, että niissä on syytä karttaa teoreettisia tarkasteluja. Tutkimuksen tilaajat haluavat 'empiiristä faktaa', ei teoreettisia analyyseja. (Käytännön ohjeena onkin usein ollut, että viimeistään raportointivaiheessa tulisi 'teoreettinen tausta' jättää mahdollisimman vähälle.) Teoreettisen perustan puutteilla on tässä työssä ollut selvät seurauksensa. Koska tutkimuksessa ei ole teoreettisesti jäsennetty mitattavaa käsitteistöä, on kyselylomake rakennettu ilmeisesti jonkinlaisen käytännön tuntuman ja ns. asiantuntijoiden mielipiteiden pohjalta. Näin ollen tiedonkeruulomakkeissa onkin kysytty lähes kaikkea mahdollista, mitä kansanopistosta voidaan kysyä.

Kyselylomakkeet tosin heijastavat johdonmukaisesti jo tutkimuksen lähtökohdissa omaksuttua näkemystä kasvatustutkimuksen luonteesta.

Otettakoon yksi esimerkki. Opettajien työskentelyä opistoissa on kartoitettu mm. seuraavantyyppisillä muuttujilla: "Opettajien kiinnostus oppituntien ulkopuolelle sijoittuvia opiskelijoiden toimia kohtaan", "Opettajien pyrkimys tutustua opiskelijoihin ihmisenä opettajan roolin ulkopuolella", "Opettajien osallistuminen opiskelijoiden omaehtoisesti järjestämään vapaaajan toimintaan." Nämä periaatteet tuntuvat terveän järjen mukaan ja arkihavainnonkin perusteelta tärkeiltä opettajan ja oppilaan välisen avoimen vuorovaikutussuhteen edellytyksiltä. Tässä tutkimuksessa ne kuitenkin ovat *keinoja*, joilla opettaja toteuttaa omia tai oppilaitoksensa kasvatus tavoitteita. Esimerkki kuvannee sitä, mihin päämäärä-välinen -rationaalisuuteen perustuva kasvatustilanteen tukinta johtaa. Tämä ei tosin ole vain tämän tutkimuksen ongelma, vaan ko. tarkastelumalli on tyyppillinen koko empiiris-analyttiselle kasvatustieteelle.

Tutkimuksen tulokset on esitelty pääasiassa frekvenssitaulukkoina. Esitys on sinänsä selkeää ja johdonmukaista, mutta pääasiat — sikäli kun niitä on — katoavat erillisten tiedonjyvästen runsauteen: kahlattuaan läpi satakunta frekvenssitaulukkoa, tulee pakostakin kysyneeksi, mitä tällä tiedolla tekee.

Yleensäkin jää kysymään, mitä perusteita frekvensseinä esitetyt mielipiteet tarjoavat internaattiyhteisön kehittämiseksi, etenkin kun opistokohdainen tieto on suurelta osin häivytetty kokonaisfrekvensseihin. Tutkimuksen teoreettisen perustan ja tulkintakehikon puuttuminen tekee tulosten tulkinnan ja johtopäätösten tekemisen ongelmalliseksi, lähes mahdottomaksi. Runsaasta tulosmateriaalista on perin vaikea tehdä mitään johtopäätöksiä, kun ei ole käsitystä siitä, mihin tuloksia olisi suhteutettava. Teoreettisen pohjan puuttuessa puuttuu myös tulkintahorisontti.

Tutkimuksen tekijän puolestukseksi on sanottava, että hän on ilmeisesti tehnyt juuri sen, mitä toimeksiantaja on halunnut — ja senkin lähes niin hyvin kuin annettujen ehtojen puitteissa on ollut mahdollista.

Pauli Siljander

Kunnianosoitus aikuiskasvatuksen kehittäjälle

Elämäni kansansivistystyö. Vapaan sivistystyön XXVIII vuosikirja. Kirjastopalvelu Oy. Helsinki 1985.

Kosti Huuhkan 70-vuotispäivän onnitteeksi sopi erinomaisesti juhlakirja, jossa hänen työkenttäänsä ja omaa elämäntyötään katsastetaan eri puolilta. Idean toteutuskin täyttää kohtuudella asetettavat vaatimukset, vaikka juhlakirjojen kokoamisen väistämättömät pulmat ovat tässäkin tulleet vastaan.

Kun silmäilee yliopistoväen tekemiä kollegain kirjoituksista koottuja juhlakirjoja — niitä ainakin minun käsiini on osunut eniten — niin järkiään ne ovat laadullisesti epätasaisia eivätkä useinkaan muodosta kovin yhtenäistä kokonaisuutta. Syyt ovat ilmeiset. Kirjoittajakunta supistuu, jos toimitus määrää kovin tarkkaan, mistä pitää kirjoittaa. Kirjoittamiselle varatut määräjät jäävät monien kiireiden keskellä yleensä liian lyhyiksi, jolloin osa kirjoittajista joutuu dead linen uhatessa tinkimään tavoitteistaan, toistamaan aikaisemmin esittämänsä tai työstämään nopeasti jonkin isommista töistä irronneen tai muuten kesken-eräisten mappiin jääneen aiheonsa.

Edellä sanottu ei sellaisenaan sovi Huuhkan juhlakirjaan, jossa ymmärrettävästi ei ole pyritty akateemiseen otteeseen. Epätasainen sekin on, paikoin pikemmin pakina- kuin esseetyyliä tavoitteleva, mutta mielestäni aseistariisuvan kodikkaalla tavalla. Saattaa kyllä olla että kirja etäämpää katsoen on jossakin määrin sisäänlämpiävä.

Kirjoitussarjan aloittaa Urpo Harvan arviofilosofinen essee "Kasvatus ja elämäntätösomus", mikä on hyvin paikallaan Huuhkan omaakin periaatekysymysten pohdintaa ajatellen. Vapaan sivistys-

työn tehtäviä ja kehitysnäkymiä tarkastellaan niiden organisaatiomuotojen näkökulmasta, joiden piirissä Huuhka itsekin käytännön aikuiskasvattajana palveli. Raili Kilpi edustaa kansalaisopistoja, Ville Marjomäki kansanopistoja, Allan Ruotsala nuorisoseuraliikettä ja Oili Parjo kirjoittaa opintokerhotyöstä. Aarne Laurila esittää kokoaivan katsauksen Huuhkan elämäntyöhön, niinkuin Kansanvalistusseuran edustajalle sopiinkin. Erkki Aho luonnehtii Huuhkaa hallintomiehenä ja työtoverina, Paavo Suvanto ihmisenä ja ystävänä. Kun aikuiskasvateemojen osuus jää kieltämättä suppeaksi, nousee Huuhkan persoona sitä enemmän esiin. En pidä siitä ollenkaan pahana, mutta voi kyllä yhtyä toimituskunnan pahoitteluun että monet 70-vuotiaan toimintakentän merkittävät alueet jäävät käsittelemättä. Kun artikkelien yhteisöisuus on vajaat sata sivua, olisi laajentamiseen ollut varaa (Teoksessa on myös tavanmukaiset tilastokatsaukset ja osoiteluettelot sekä Suomen aikuiskasvatuksen bibliografia 1982).

Aikuiskasvatuksen tutkimuksen ja yliopisto-opetuksen puuttuminen aihepiiristä on asia, jota tekee mieli hiukan omakohtaisestikin selitellä. Toimittajat kyllä tarjosivat tilaa tämänkin lohkon edustajille, mutta aikaraja oli kovin lähellä ja yhteensattumien vuoksi pyydytyillä kirjoittajilla oli meneillään aikaisempia töitä, joita ei pystynyt siirtämään — näin kävi mielipahakseni minullekin.

Jätän kirjan sisällön tarkemman esittelyn, vaikka jokaisessa kirjoituksessa olisi viirikkeitä kiinnostavalle keskustelulle. Ilmoitan vain yhtyvänä Suvannon ja Ahon juhlittavalle osoittamaan arvostukseen, jossa en huomaa syntymäpäiväpuheiden kat-

teetonta hymistystä. Kirjassa esitetyn pieneksi täydennykseksi sopinee muutama huomautus Huuhkan tutkijantyöstä ja kirjallisesta tuotannosta.

Laurilan kirjoituksesta, jossa tämäkin puoli on muistettu, käy ilmi että Huuhka väitelyään harkitsi tutkijauraa mutta ettei siihen — varsinkaan aikuiskasvatuksen oppialalla — ollut 1950-luvulla häävisti taloudellisia mahdollisuuksia. Sarjassa turhia jossitteluja olen joskus itsekseni kysynyt, mitä suomalainen aikuiskasvatus olisi yhtäältä voittanut ja toisaalta menettänyt jos Huuhkasta olisi tullut tämän alan päätoiminen tutkija ja yliopistomies. Talenttia olisi riittänyt. Huuhkan väitöskirja talonpoikaisnuorison koulutiestä (1955) on niitä harvoja opinäytteitä, joihin vuosikymmenten kuluessa on uusissa tutkimuksissa jatkuvasti viitattu.

Joka tapauksessa Huuhka on monitahoisen käytännön toimintansa ohessakin ehtinyt kirjoittaa hämmästyttävän paljon — tarvitsee vain vilkaista bibliografioita. En ole tehnyt ikääntymiskäyrää, mutta tuskinpa se vahvistaisi

oletusta tuottavuuden vähenemisestä keski-ikä vaiheilla. On lisäksi muistettava että huomattava osa Huuhkan ajattelupanoksesta on mennyt parin viime vuosikymmenen yhtämittaisen komitea- ja työryhmätyöskentelyn kollektiiviseen tiliin.

”Oppiva ihminen” (1961) merkitsi väitöskirjan jälkeen siirtymistä uudelle teoria-alueelle. Muistan nolona miten vastikään psykologian laudaturin suorittaneena ajattelin että oppikirjan tekijä oli rikkonut pätevyytensä reviirirajat. Myöhemmin opin arvostamaan tätä aikuiskasvatuksen psykologisten perusteiden ensimmäistä suomenkielistä yleisesitystä ison aukon täyttäjänä, jossa aikuisten oppivuuden silloinen tutkimustieto oli varsin hyvin ajan tasalla ja tekijän itsenäisenä työnä sovitettu aikuiskasvatuksen kehyksiin.

Nuoremman polven on 1980-luvulla varmaan vaikea käsittää, kuinka alkutekijöistä aikuiskasvatuksen teoria-perustan hahmottajien oli vielä 1960-luvulla monilta osin, esimerkiksi aikuisdidaktiikassa, lähdettävä. Huuhka oli keskeinen henkilö mm. siinä vapaamuotoisessa työryhmäs-

sä, joka 1960-luvun alussa kehittäli aikuiskasvattajien täydennyskoulutusta ja joutui itsekin opiskellen muokkaamaan käsitteistöä ja teoria-ainesta uusiin suuntiin. Seminaariesitelmiä viimeisteltiin vuosikirjaan ja erillisiin kokoomateoksiin alan niukan oppimateriaalin täydennykseksi.

Huuhkan monet lyhyetkin tutkielmat ja kehityssuuntien arvioinnit ovat vaikuttaneet merkittävästi aikuiskasvatuksen käsitteellistämiseen ja teoriaperustan vähittäiseen muotoutumiseen. Mainitsen taas esimerkkinä, että Huuhka meillä ensimmäisenä sijoitti vapaan sivistystyön aikuiskasvatuksen laajennettuun käsittepiiriin. Kansansivistystyön historian tuntijana Huuhka on pyrkinyt sovittamaan historiallisen tradition muuttuneisiin yhteiskunnallisiin kehyksiin ja empiirisen tutkimuksen avaamiin uusiin näköaloihin. Ehkäpä kouliutuminen tieteelliseen ajatteluun selittää osaltaan sitä, että kunniaprofessorimme on eläkepäivilläkin pysynyt avoimena aikuiskasvatuksen jatkuvan uudistamisen tarpeille.

Aulis Alanen

Ohjeita kirjoittajille

Yleistä

Aikuiskasvatuksessa julkaistaan tieteellisiä artikkeleita aikuiskasvatuksen alueelta, sekä esitellään alan tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Lehti osallistuu myös aikuiskasvatuspoliittiseen keskusteluun ja pyrkii lisäämään vuorovaikutusta alalla eri tehtävissä toimivien välillä.

Varsinaisten tieteellisten artikkeleiden (pituus 5—10 normaalia konekirjoitusliuskaa) lisäksi lehdessä julkaistaan katsaus- ja keskusteluartikkeleita (2—8 sivua), kirja-arvioiteja (2—5 sivua) sekä muita alaan liittyviä kirjoituksia.

Julkaistavaksi tarkoitettu materiaali lähetetään päätoimittajalle.

Artikkelit

Artikkelit lähetetään kahtena kappaleena. Niitä ei palauteta.

Otsikoiden tulee olla lyhyitä. Tarvittaessa on käytettävä väliotsikoita.

Jos artikkelin pituus poikkeaa edellä mainituista rajoista, on syytä ottaa yhteys päätoimittajaan tai toimitussihteriin.

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

Kuvioissa ja taulukoissa tulee olla nimi ja numero. Kuviot ja taulukot on painoteknisistä syistä sijoitettava omille papereilleen. Käytetyt lyhennykset tulee ilmoittaa kuvion yms. alaosassa.

Lähdeviitteet merkitään tekstin sisään, esim. (Skinner 1960, 15—19).

Lähteet (lähdeluettelo) esitetään seuraavan mallin mukaan; Skinner, B.F. 1960. *The technology of teaching*. New York: Appleton Century-Crofts.

Muuta

Lehden toimitus ottaa mielellään vastaan alaa käsitteleviä artikkeleita. Artikkeleiden julkaisemisesta päättää toimituskunta. Julkaistuista artikkeleista kirjoittajille maksetaan palkkiota toimituskunnan päätöksen mukaisesti ja lisäksi lähetetään viisi lehden irtonumeroa. Kirjoittajille voidaan pyydettyä lähettää useampia lehden numeroita, joiden hinta vähennetään kirjoituspalkkiosta.

Koulu ja aikuiskasvatus

Yhteistyössä Opettajien Ammattijärjestön OAJ:n kanssa Kansanvalistusseura järjestää 16.—17.10. Helsingin Itäkeskuksen monitoimitalossa seminaarin koulun ja aikuiskasvatuksen suhteista. Tavoitteena on käsitellä näitä suhteita sekä periaatteelliselta että käytännön yhteistyön kannalta.

Ensimmäisenä esitelmöitsijänä on tri *Singa Sandelin*, joka puhuu koulutuksessa ihmisen persoonallisuuden kehittymistä ajatellen. Pääjohtaja *Erkki Aho* käsittelee koulutuspolitiikkamme tavoitteita ottaen huomioon myös ne kokemukset, joita viime vuosina on saatu. Seuraavat puheenvuorot tulevat kunta- ja aluetasolta. Kysytään mm. sitä, harjoitetaanko kunnissa tavallisesti koulu- vai koulutuspolitiikkaa. Niin ikään suhdetta aikuiskasvatukseen arvioidaan koulun ja opettajan taholta: millaisiksi nykyään katsotaan opettajan velvollisuudet ja mahdollisuudet. Jaostoissa käsitellään päivien aihetta mm. työelämän ja ammatillisen kasvatuksen sekä taidekasvatuksen kannalta. Huomiota suunnataan myös niihin vuosittain tuhansiin tapauksiin, joissa koulutus katkeaa ennen aikaansa: keskiaikaisen opiskelu raukeaa tai nuori ihminen jää ylioppilaaksi tultuaan sekä korkeakoulujen että yleensä ammatillisen koulutuksen ulkopuolelle jne. Seminaarin viimeisen esitelmän pitää opetusministeri *Pirjo Ala-Kapee* aiheenaan koulutuksen kokonaisuus. Kokoavat päättösanat sanoo seminaaria valmistelleen työryhmän puheenjohtaja apul.osastopääll. *Olavi Alkio*.

Kuntien, koulutusviranomaisten aikuiskasvatusta harjoittavien laitosten ja järjestöjen, opettajajärjestöjen, korkeakoulujen ja ammatillisten oppilaitosten edustajille sekä alan yksityisille työntekijöille ja tutkijoille tarkoitetun seminaarin osanottomaksu on 500 mk, mikä kattaa ohjelman sekä ateriat päivien aikana. Myös seminaarin sadosta tehtävä kirja tulee samalla hinnalla. Ilmoittautumiset ottaa vastaan Kansanvalistusseura, Museokatu 18, 00100 Helsinki. Yksityiskohtainen ohjelma on saatavissa elokuussa.

Uutisia

Tasavallan Presidentti on nimittänyt 1.5.1986 lähtien Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen professorin virkaan yhteiskuntatieteiden tohtori Aulis Alasen.

X X X

Helsingin yliopiston filosofisen tiedekunnan kunniatohtoriksi vihittiin 30.5.1986 Northern Illinois Universityn aikuiskasvatuksen professori John A Niemi.

X X X

Aikuiskoulutusneuvoston päätoimiseksi sihteeriksi on 1.9.1986 alkaen valittu Mikkelin lääninhallituksen kouluosaston koulutussuunnittelija, yht.kand. Timo Lähdesmäki.